

LITERATURA E INTERCULTURALIDAD: EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN EL CENTRO DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

LITERATURE AND INTERCULTURALITY: DIDACTIC EXPERIENCES IN THE
CENTER FOR CHILDREN AND YOUTH LITERATURE

LITERATURA E INTERCULTURALIDADE: EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NO
CENTRO DE LITERATURA INFANTIL

María Patricia Quesada Villalobos*
tcucliucr@gmail.com

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: QUESADA VILLALOBOS, M. P. Literatura e interculturalidade: experiências de aprendizagem no centro de literatura infantil. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 19, n. 40, p. 68-85, jan./abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i40.3742>

RESUMO: A Literatura infantil e juvenil é concebida como uma forma discursiva que leva em conta a psicologia infantil e reivindicações, hoje, mais do que nunca, a sua presença nos processos educativos, mediante experiências de aprendizagem significativa. Nesse sentido, o Centro para Literatura Infantil tem realizado verdadeiras e ricas experiências didática sem aprendizagem intercultural, tanto para crianças participantes, como para estudante universitários, bem como para os professores que têm orientado esse processo. Também é importante estudar como escritores costarriquenhos têm abordado estas questões, desde quando eles têm feito, muitas vezes, representado personagens indígenas e negras com estigmas negativos, elementos que devem ser analisados à luz da educação intercultural.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Costa Rica. Centro de Literatura Infantil. Educação Intercultural. Culturas Nativas. Cultura Afro.

ABSTRACT: The children's and youth literature is conceived as a discursive form that takes into account child psychology and which, today more than ever, claims its presence in educational processes through meaningful didactic experiences. In this sense, the Center for Children and Youth Literature has been implementing workshops on this subject, which have represented true didactic experiences rich in intercultural learning, both for participating children, as well as for university students, as well as for teachers who have Oriented this process. In addition, it is important to study the way in which Costa Rican writers have addressed these

topics, since when they have done so, they have often represented indigenous and Afro-descendant characters with negative stigmas, elements that should be analyzed in the light of intercultural education.

KEYWORDS: Costa Rican Children and Youth Literature. Children and Youth Literature Center. Intercultural Education. Native Cultures. Afrodescendant culture.

RESUMEN: La literatura infantil y juvenil se concibe como una forma discursiva que toma en cuenta la psicología infantil y que reclama, hoy más que nunca, su presencia en los procesos educativos, mediante experiencias didácticas significativas. En este sentido, el Centro de Literatura Infantil y Juvenil ha venido implementando talleres sobre esta temática, los cuales han representado verdaderas experiencias didácticas ricas en aprendizajes interculturales, tanto para los niños participantes, como para los estudiantes universitarios, así como para las docentes que han orientado este proceso. Además, es importante estudiar la forma en que los escritores costarricenses han abordado estos tópicos, ya que cuando lo han hecho, muchas veces han representado personajes indígenas y afrodescendientes con estigmas negativos, elementos que deben ser analizados a la luz de la educación intercultural.

Palabras clave: Literatura Infantil y Juvenil Costarricense. Centro de Literatura Infantil y Juvenil. Educación Intercultural. Culturas Originarias. Cultura Afrodescendiente.

* Profesora asociada de la Universidad de Costa Rica, magister en Psicopedagogía, licenciada en Docencia con énfasis en la Enseñanza del Castellano y la Literatura, licenciada en Filología Española, Bachiller en la Enseñanza del Castellano y la Literatura. Profesora investigadora y directora del Centro de Literatura Infantil y Juvenil.

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de literatura infantil ha adquirido diversos matices según la sociedad y el tiempo en que se define. Para Sarabia Jiménez (2009), la literatura infantil toma en cuenta tanto los textos escritos para niños, por niños; e incluso, la denominada literatura juvenil. En este sentido, Jiménez (2001) afirma que la literatura para niños debe ser ante todo un oficio serio, producto de un profundo estudio de la psicología infantil, sus intereses y necesidades, agrega, además, que la literatura para niños y jóvenes debe recuperar la permanencia en el aula escolar. Es decir, la experiencia literaria debería constituir una vivencia significativa, en tanto el estudiante pueda vibrar con los personajes, sus situaciones, los lugares o problemas que atraviesa, sus sueños, amores o delirios.

Por ende, entre las funciones más importantes que debe poseer la literatura infantil y juvenil se encuentran: servir de vehículo de comunicación y expresión, potenciar la imaginación, acercar al niño al mundo de la fantasía, ayudar a la creación del hábito de la lectura, poner al niño en contacto con el arte y convertirse en un mecanismo transmisor de cultura y valores.

Estas funciones son posibles cuando el texto de literatura infantil le muestra al niño una serie de aspectos relevantes para su construcción identitaria, tales como: la posibilidad de revisar su vida y el entorno a nivel estructural, cuando logra captar que su propia historia se refleja en relatos de personajes de otros países, otras culturas y otros tiempos. Lo anterior posibilita viajar por el mundo en cualquier época y auto analizar su existencia en función de la vida del otro, de individuos que hablan distinto y cuya gastronomía se aleja de todos los parámetros conocidos por el párvulo, convirtiéndose en un mecanismo propiciador de una cultura cosmopolita, muchas veces, invisibilizada por los estrechos márgenes que impone el dogma aldeano del Estado Nacional.

Es en esta confluencia de intereses (lo individual/local – social/cosmopolita) donde el corpus literario referido a la literatura infantil entronca con la necesidad de reconstruir los procesos de enseñanza y aprendizaje a la luz de la interculturalidad. En esta amalgama confluyen e interactúan los intereses del lector infantil y, por otra parte, los conocimientos de diferente índole, en una suerte de sincretismo intercultural.

2. LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La educación literaria debe potenciar una competencia lectora significativa en los niños y jóvenes, que permita el análisis del texto literario y los hipervínculos que pueda establecer con otros campos de estudio y otras

comunidades discursivas referenciales, permitiendo un mosaico de intertextos que más adelante podrán ser tomados como insumos para hacer otras lecturas.

En la línea anterior, Kristeva (1969, p. 235) afirma que “[...] el texto literario se inserta en el conjunto de los textos: una escritura es una réplica (función o negación) de otro (o otros) texto (s)”. Es decir, en el texto literario se incluye el discurso general de la cultura para reproducir la ideología imperante o, en su defecto, otras manifestaciones contra hegemónicas.

Las implicaciones de no hacer una deconstrucción de los mecanismos ideológicos que condujeron a la uniformidad de la cultura amenazan con relegar las voces polifónicas de los mundos que no fueron incluidos en los discursos oficialistas. En la línea de la anterior argumentación, Bolaños (1991, p. 194) señala que: “Las tres vertientes de cultura fundamentales que atraviesan América Latina (la española, la indígena y la africana), se mezclan, dialogan, se oponen y se encuentran en distintos espacios y con diferenciadas maneras de inserción en las sociedades”.

Por tanto, se hace necesario analizar un corpus de textos literarios costarricenses, con el fin de constatar la presencia – o ausencia– de personajes indígenas y afro descendientes y la forma en que se ha abordado la lectura de esos textos, ya que el tratamiento didáctico también determina la lectura que se haga.

A la vez, también es necesario referirse a la importancia de la educación intercultural, ya que no se trata solamente de incluir el tema de las culturas originarias y la afro descendiente en el currículo escolar costarricense, es imprescindible también, como lo afirma Vila (2012), analizar este tema desde el ámbito educativo, como un proceso intercultural que debe enfocarse desde la perspectiva de los derechos humanos y, por tanto, como una exigencia ética en la educación del siglo XXI:

la búsqueda de códigos y puentes de conexión comunes y recíprocos a todas las identidades y cosmovisiones en interacción y/o conflicto, de manera que estos nos sirvan para el contraste y crítica de los mecanismos culturales presentes y, a partir de ahí, para establecer pautas de traducción plausibles desde las distintas ópticas culturales implicadas como condición de posibilidad para la convivencia. (p. 72).

Como lo anota la cita anterior, la educación intercultural debe poner en el tapete de discusión el escenario cultural del estudiante, es decir, las razones por las cuales existen diferentes grupos étnicos en su país que han sido marginados y que no pertenecen a culturas desaparecidas o existentes antes de la Conquista, sino a una realidad presente en donde la inclusión no se ha

podido lograr, esto con el fin de que los discentes logren sensibilizarse y razonar los procesos que serán necesarios para lograr una sociedad más justa y así evitar lo que Vila (2012, p. 125) considera como construcciones victimistas de los excluidos, con el fin de “superar una comprensión esencialista y dogmática de la alteridad que la aleja del sujeto”.

En este sentido, la pedagogía intercultural se concibe como “[...] una pedagogía de la escucha, de los encuentros y de las posibilidades, de las negociaciones y los espacios comunes, de las indefiniciones y las pertenencias, de lo afianzado y aquello por construir” (VILA, 2012, p. 125).

En Costa Rica, desde los años sesenta, se vienen haciendo esfuerzos por integrar al “espacio nacional” las culturas autóctonas y afrodescendientes como la promulgación de la ley 4169 del 29 de julio de 1968 donde se decretó el 12 de octubre como el Día del Descubrimiento y la Raza, sin embargo, esta nominación fue considerada discriminatoria y racista, por eso el 21 de setiembre de 1994 se decretó la ley 7426 para abolir la 4169, en esta oportunidad se estableció el 12 de octubre como el Día de las Culturas, con el fin de enaltecer el carácter pluricultural y multiétnico de Costa Rica, dicha ley determina que “[...] los valores indígenas, europeos, africanos y asiáticos presentes en la idiosincrasia costarricense se exaltarán en los actos conmemorativos del Día de las Culturas” (PACHECO, [s. d.]).

No obstante, la analista considera que todavía hace falta mucho camino por recorrer, pues el pueblo costarricense no ha tomado conciencia sobre lo que representa la celebración del 12 de Octubre, añade que hay instituciones educativas que organizan ferias internacionales donde se destaca la cultura de otros países, dejando de lado la valoración y el análisis de la identidad costarricense.

2.1 Ausencias y presencias de la cultura afrodescendiente y las culturas originarias en relatos costarricenses

La literatura infantil y juvenil en Costa Rica, desde principios del siglo XIX, ha incluido las temáticas afrocaribeña e indígena en sus relatos. Sin embargo, en ocasiones la elaboración de estos personajes es más discriminatoria que la ausencia misma de estos tópicos en la historia literaria del país. A continuación se presenta la lectura de algunos textos y la forma en que puede realizarse un abordaje didáctico intercultural en espacios escolares.

“El abuelito del volcán” (leyenda recontada por Carlos Luis Sáenz), constituye un relato que muestra al Tatica Todopoderoso como el abuelito del Cerro del Volcán, personaje que se enamora de una muchacha del pueblo Kusram, durante la fiesta de los diablitos, posteriormente la embaraza y rapta a su hijo mediante un viento muy fuerte

que lo hace volar por los aires. Además, hay que recalcar que la figura del abuelo, en este texto, presenta un doble enfoque, pues el uso del diminutivo alude al personaje abuelo de los textos infantiles y, por otra parte, se exhibe a un abusador sexual, capaz, incluso, de robar a un niño.

Nótese cómo la visión que se muestra del abuelo es muy diferente a la que generalmente se concibe en las sociedades occidentales: seres con una gran sabiduría que logran transmitir, mediante la oralidad, los ideales éticos que deben regir la conducta humana en un ambiente de ternura y calidez.

En este sentido, es muy importante indicarles a los estudiantes que la cosmogonía del mundo indígena es muy diferente a la del pensamiento occidental, pues el hecho de procrear con una joven y luego robar a su hijo, desde una visión occidental, es un delito y una grave falta moral.

Cuando los estudiantes son expuestos a experiencias didácticas como la mencionada anteriormente, se les educa para que adquieran la noción de lector implícito, según Mendoza (2003) citado por Fajardo (2014), este concepto corresponde al destinatario ideal para cada tipo de obra literaria, ya que cuenta con las capacidades cognitivas y emotivas para interpretar con legitimidad las referencias textuales, mediante el desarrollo de las competencias literaria y lectora y su intertexto. Este conocimiento es necesario en educación intercultural para que los estudiantes se acerquen al texto literario sin ningún tipo de prejuicio y puedan realizar lecturas tomando en cuenta las diferencias culturales.

Ahora bien, la capacidad esencial del lector implícito corresponde al intertexto lector, que Mendoza (2003), citado por Fajardo (2014) define como:

[...] el esencial conjunto de saberes, estrategias y de recursos lingüístico-culturales que se activan en la recepción literaria ante determinados estímulos textuales y que permiten establecer asociaciones de carácter metaliterario e intertextual; su función es aportar los conocimientos precisos y pertinentes para la construcción de (nuevos) conocimientos significativos lingüísticos y literarios que se integran en el marco de la competencia literaria. (MENDOZA, 2003, p. 369).

El intertexto lector corresponde a la capacidad que el lector tiene para relacionar los textos literarios y culturales presentes en el discurso: “Es decir que la activación del intertexto lector en el acto de lectura significa la activación de los conocimientos (lingüísticos [sic], de técnica literaria, pragmáticos, estrategias de recepción...) que el lector ha acumulado a lo largo de su educación literaria” (FAJARDO, 2014, p. 51)

Por ejemplo, *Los cuentos del Hermano Araña* (1975) de Quince Duncan es un texto que se redactó a partir de

la tradición oral de la provincia de Limón, con base en narraciones que a su vez provenían de la costa oeste de África (VÁSQUEZ, 2011). El escritor utiliza como narrador de los cuentos a Jack Montorra, personaje legendario del Caribe que representa al brujo o jefe de tribu. Interesa recalcar que aparte de la introducción y las ilustraciones, no aparecen descripciones o remitentes que permitan relacionar la representación de los personajes con las poblaciones de interés, el hermano Tucumá y el hermano Gungú son descritos de manera general. Por su parte, el hermano Araña y Jack Mantorra, en ningún momento son descritos más allá de sus nombres o del carácter moral que cumplen en estas narraciones, cuya función principal es entretener y educar, siguiendo la tradición de las literaturas en formación cuya segunda etapa, luego de abandonar el carácter puramente religioso, es el ya mencionado carácter doctrinal moralizante.

En contraste, únicamente la introducción hace una descripción que permite ubicar al personaje en un contexto sociocultural:

Jack Mantorra es un personaje legendario del caribe y en cierta forma representa el brujo o jefe de la tribu, que al atardecer, se daba la tarea de contar las historias del Hermano Anansi a los niños; y representa a la abuela o al abuelo, en el contexto caribeño y de Limón, sentado sobre su hamaca mecándose en el aire ardiente de la tarde, los niños junto a sus pies, ávidos de su palabra. (DUNCAN, 1991, p. 1).

Ahora bien, es importante hacer notar que este libro, debido a su intencionalidad y naturaleza, plasma, mediante sus dibujos, la típica imagen de las personas negras, este aspecto puede verse en la ilustración que sirve de portada al libro, donde se retrata el ícono de Jack Mantorra en su función de cuentacuentos a los niños negros como transmisor de una cultura y unos valores que los infantes están deseosos de escuchar, visión muy diferente a la narrada en “El abuelito del volcán”.

Esta tendencia es persistente en toda la iconografía del libro y la construcción de los personajes siempre es la misma: labios gruesos, pelo crespo y morocho, negro, rizado, ojos saltones, aunque llama la atención que la piel no sea negra sino blanca, a pesar de la representación de personas afrodescendientes, es decir, no se propone una representación integral, donde las diferentes culturas tengan un diálogo que permita la visualización del otro en un ambiente de respeto, creando constructos que fomenten la comprensión y la alteridad dialógica.

Además, en *Los cuentos de Jack Mantorra* (1988), de Quince Duncan, se sigue la tendencia narrativa del autor, pues se consolida el universo literario mediante la incorporación del personaje de Jack Montorra que se

constituye como el prototípico narrador-abuelo africano. El relato sigue el estilo señalado en el texto anterior, por lo que la descripción de los personajes se da, cuando se presenta, en términos sumamente vagos y generales, siendo el nombre de cada personaje el único referente claro en la mayoría de los casos.

De esta manera, nombres como Tucumá, Anansi, Yemayá serían los elementos literarios que puedan aproximar al lector, desde lo puramente verbal, a la cultura caribeña, mediante la asociación de sonidos que remiten a la lengua africana.

Otro elemento que puede establecer una asociación entre la imagen y el texto se da en el cuento “Yemaya, Jefe del pueblo”, en la ilustración (DUNCAN, 1988, p.28) se constituye un personaje de carácter aborigen, esta representación se justifica mediante el texto que sitúa temporalmente la narración: “[...] al puro principio, cuando la tierra era un niño todavía, y los pueblos andaban en pañales (de esos que llaman taparrabo)” (DUNCAN, 1988, p. 29). Además, el dibujo establece una visión étnica, desde la literatura afrocaribeña, o al menos la representación social de la percepción del indígena.

La relación entre aborigen y barbarie se hace evidente si se relee el texto a partir de la imagen. En el cuento se señala, de manera sardónica y burlesca, cómo los personajes hablan “en su idioma chayote enrredado que terminaba en r” (DUNCAN, 1988, p. 29). Este elemento sumado a la alusión que se hace de su vestuario, pues se señala que andan en pañales, así como la nominación del jefe al que se denomina “jefón”, entre otros aspectos, denotan cierta desvalorización por el tono irónico en que la vos narrativa lo presenta, con el fin pedagógico de hacer notar la diferencia entre el vocabulario culto y el bárbaro y de acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española el vocablo bárbaro y sus derivaciones “[...] proceden de del latín barbārus, y este del griego βάρβαρος bárbaros ‘extranjero’, voz de origen onomatopéyico a partir del sonido “bar”¹:

el Jefón convocó a todos a la plaza principal (que era un potrero) y se puso de pie sobre una tarima (que era una piedra) y tomando el micrófono (que era una calabaza cortada por la mitad) les habló a todos en perfecto idioma chayote (cuando en idioma chayote todas las palabras terminan en r). Y preguntó el Jefón algo así como, “¿Quiéner sor lorquer cazar loranimaler?”. (DUNCAN, 1988, p. 29).

De esta forma lo aborigen se asocia con una sociedad, que dentro del universo literario se relaciona con rasgos barbáricos y primitivos, caracterizada por el subdesarrollo, de carácter nómada y fuertemente machista, estableciendo relaciones de desigualdad y racismo hacia la otredad, incluso desde la percepción de grupos análogamente marginados en la sociedad a través de la historia.

1 Tomado de: <<http://dle.rae.es/?id=52DLHfi>>.

A partir de esta información, el docente puede orientar un proceso educativo rico en experiencias didácticas significativas, ya que podría analogar las vivencias del hermano Araña o los cuentos de Jack Montorra con otros personajes de la literatura universal y costarricense que se han visto obligados a utilizar la astucia para poder sobrevivir en un mundo marcado por diferencias sociales. Es decir, se le da la oportunidad al estudiante para que acumule un patrimonio cultural que potencie su intertexto lector, con el fin de que relacione el texto literario con los discursos culturales, económicos y políticos presentes en el relato, de esta manera se produce lo que Fajardo denomina como la activación del intertexto lector en el acto de lectura y que a su vez implica la activación de otros conocimientos.

Para que estos aspectos se concreten es necesaria también una educación intercultural que según Froufe ([s. d.]), citando a Colom (1992), corresponde a la interacción dialógica entre diversas culturas, utilizando métodos participativos y superando la simple coexistencia, propia de la educación multicultural, como agentes formativos. La pedagogía intercultural, entonces, se fundamenta en la creación de actos comunicativos que deben establecer los seres humanos pertenecientes a diferentes culturas para que puedan superar, incluso, la barrera lingüística y comunicativa, es decir, para leer y comprender, en forma integral, los códigos simbólicos de cada cultura. De ahí la necesidad de iniciar con estos procesos a muy corta edad para que el desarrollo de las competencias interculturales sea incorporado y asimilado como parte del patrimonio cultural de los estudiantes.

En Costa Rica existen otros autores que se han preocupado por tomar en cuenta el valor intercultural en sus propuestas literarias, tal es el caso del libro *El gigante verde* (1984), ya que en el cuento “La tinajita embrujada” se asocia la figura de la india con la tierra: “En una extensa llanura de Guanacaste, donde la tierra es roja y arcillosa, vive una india viejecita. Es con esa tierra, precisamente, con la que ella hace las vasijas [...]” (SAGOT, 1984, p. 31). De esta manera se establece una analogía implícita y simbólica entre el tono de la tierra y la piel, a partir del ya conocido lugar común, “personas de piel roja” o simplemente “los piel roja», tan fuertemente difundido, especialmente a través de la televisión y el cine.

El tema de las vasijas y su elaboración, toma dentro del universo textual, connotaciones casi mágicas, al punto que el personaje Juan sospecha de Ña Lola y sus asociaciones con los poderes sobrenaturales: “– Ña Lola, usted tiene manos de hada. ¡Qué lindas vasijas! ¿cómo las hace tan redonditas? ¿No será que usted tiene un poder raro; o que usted es bruja?” (SAGOT, 1984, p. 33).

De esta manera, la figura de Ña Lola se asimila al personaje de Ña Justa (PINTO, 2012), estableciendo nexos entre la figura de lo aborigen, y más específicamente de la mujer aborigen, esta posee una función mágica asociada

a referentes negativos, o al menos dudosos. Además, es interesante observar que mayoritariamente los personajes aborígenes representados son de carácter femenino y están estrechamente vinculados con lo terrenal y lo mágico.

El otro tópico que evidencia Sagot (1984, p. 33) en el texto mencionado es el tema de la vulnerabilidad en la que se encuentran las poblaciones autóctonas: “– Mirá, muchacho, en este lugar sólo se puede vivir si uno se dedica a fabricar cacharros. Esta tierra no es buena para sembrar”. El tema de la esterilidad de la tierra y las conexiones con las nociones de marginalidad y pobreza son evidentes, sin embargo, el texto va un poco más allá y señala las causas que generaron estas condiciones:

Cuando era un espléndido sitio o bosque de las llanuras, allí, el puma era el amo y los venados corrían en manadas. Pero el hombre blanco cortó los árboles en forma irracional, que hasta en las márgenes de los ríos se escuchó el hacha que derribaba las más finas maderas de nuestros bosques. Los ríos se secaron y la tierra, que era tan fértil [...] se convirtió en un desierto. (SAGOT, 1984, p. 34).

En resumen, en este cuento se puede observar cómo hay dos tendencias generales en la representación de lo aborígen, una relacionada con lo mágico y lo femenino y otra que aborda la cultura desde una perspectiva histórica y estructural.

Rodolfo Dada es otro escritor costarricense que ambienta sus textos en el contexto limonense, en el libro *El abecedario del Yaquí* (2010), como el título lo indica, el orden temático de los poemas coincide con las letras del alfabeto, así el primer poema versa sobre el amor, el segundo sobre un bote, el tercero sobre un colibrí, entre otros. Precisamente el poema que trata sobre un bote titulado “El bote de Wilmuth” contiene los primeros referentes que aporta este texto para nuestro tema de atención.

Las anotaciones lingüísticas se encuentran en la última estrofa del poema, para ser más precisos en los dos últimos versos:

Será ese decir que creció
el bote nuevo de Wilmut
que surca alegre en el Samú
con dos chanchitos y un bongó (DADA, 2010,
p. 15).

Como puede observarse la relación no se da por la referencia puramente literaria, ni porque exista una relación entre el bote de Wilmut con personajes que representen otras culturas, sin embargo, el uso de las palabras en el texto crea una visibilización y una asimilación de la cultura. En los versos arriba señalados, las palabras “Samú” y “bongó” generan una musicalidad que remite a sonidos que se relacionan con el Caribe.

2 Descargado de <<http://dle.rae.es/?id=5r57MGD>>.

El DRAE define bongó como: “[...] 1. m. Instrumento musical de percusión, procedente del Caribe, que consiste en un tubo de madera cubierto en su extremo superior por un cuero bien tenso y descubierto en la parte inferior”². Dato que comprueba las relaciones lingüísticas entre el bongo y lo caribeño costarricense.

La otra palabra Samú, aparece refiriéndose a una entidad “el Samú” por lo que no se puede dar un referente explícito, menos partiendo del hecho que el DRAE ni siquiera registra la palabra, sin embargo, esto mismo puede señalar un indicio del origen claramente extranjero, extraño a la lengua española, haciendo más factible la hipótesis de la asociación con elementos culturales caribeños.

Otro elemento que remite al Caribe, con su riqueza étnica y cultural se encuentra en el referente hacia Kotuma (DADA, 2010, p. 30-31).

Kotuma, Kotuma
se ha vuelto a dormir,
después de que el gallo
dio el quiquiriquí

¡Despierta Kotuma!;
que ya se durmió
tu rana nocturna
y el grillo cantor

¡Despierta Kotuma!;
que ya en el corral,
la vaca al ternero
le dio de mamar.

¡Kotuma, Kotuma!,
es hora de arar,
la tierra del huerto
y ponerse a sembrar!

Es hora, ya es hora
de ir al palmar.
¡El bote ya viene,
se ve en el canal!

¡Despierta Kotuma!
es hora de arar!

Obsérvese como Kotuma se constituye como el objeto del poema mientras que el sujeto, aparece nada más como una voz amonestadora cumpliendo, como señala Lopéz-Casanova (1994, p. 62) una función apelativa donde “[...]un tú lírico es el enunciado (receptor, pues, interno representado), pero el hablante, ahora, apela o se dirige a ese ‘tú’ ‘desde afuera’”. Como puede apreciarse el poema es un llamado para que Kotuma despierte y se vaya a trabajar, podría interpretarse en términos positivos como si resaltaran el carácter trabajador del personal, pero también se puede implicar que Kotuma es vagabundo y no quiere despertarse, y aun peor que Kotuma tiene que ir a trabajar en contra de su voluntad o que está sometido a

algún tipo de explotación, aunque se aclara que estas son solo posibles interpretaciones y van un poco más allá de lo que en realidad dice el texto al abrir el universo polisémico del relato. Lo que sí se puede declarar con certeza es que la palabra Kotuma refiere, a nivel lingüístico, a sonidos que se asocian con la cultura caribeña.

Por último, los elementos de interculturalidad más evidentes de este libro se encuentran en el poema “El negrito sembrador de ñampí” en donde se presenta un caso de enunciación con lo que parecen ser dos hablantes, estableciéndose un proceso dialógico a nivel interno entre “el negrito” y “la blanquita” en donde se instauran parámetros de igualdad entre ambos:

–Yo soy el negrito
quecoménampí.
come la malanga,
vive en el Yaquí.

–Yo soy la blanquita
que come maíz,
también la malanga,
también el ñampí.

–Yo soy el negrito
del bote de alhelí,
que pesca mojarra,
machaca y tití.

–Yo soy la blanquita
también del Yaquí,
yo no tengo nada,
ni un bote alhelí.

–Yo soy el negrito
que siembra ñampí,
toda las mañanas
lo traigo hasta aquí.

– Yo soy la blanquita
que sabe sembrar
y si vos querés
te puedo ayudar.

– Yo soy el negrito
que te ofrece aquí,
mi linda niñita,
isembrar el ñampí!

Se puede ver, en la primera y segunda estrofa, cómo tanto el negrito como la blanquita comen lo mismo, en la cuarta y quinta se establecen como personajes pertenecientes a un mismo nivel económico, en la sexta, séptima y octava estrofa se describe a los hablantes compartiendo el trabajo y se evidencia una relación fraternal y horizontal entre la blanquita y el negro.

De esta manera, este poema representa un punto de encuentro, diálogo e igualdad, a nivel retórico, entre la población negra y la blanca, y genera en el lector un proceso de reflexión sobre las diferentes prácticas sociales y la diversidad cultural propia del ser humano.

En *La música de Paúl* (2001) de Marilyn Echeverría (2001, p. 19), los pocos referentes literarios no van más allá de la mención del agua de coco o las reminiscencias del mar y las tortugas (p. 23) y los personajes no son descritos físicamente por lo que es necesario auxiliarse con las imágenes. Sin embargo, este relato puede utilizarse en el aula para estudiar los procesos interculturales, pues interactúan dos personajes de culturas diferentes y condiciones etarias disímiles, logrando, mediante la música, el punto de encuentro, ya que al inicio del relato se oponen, pero que en la medida que el texto avanza, logran satisfacer las necesidades inmediatas de cada uno: el niño la posibilidad de escolarizarse y, por su parte, el viejo obtiene un amigo que anula la soledad que lo tenía sumergido en una terrible depresión.

Además, cabe recalcar que los personajes en estas ilustraciones sí están coloreados de negro y café oscuro, también hay varias ilustraciones donde se aprecia la convivencia entre personajes negros y blancos. En todas, el personaje blanco es un anciano y el negro es un niño. Por ejemplo, en una ilustración (ECHEVERRÍA, 2001, p. 44), se puede ver al niño ojeando un álbum fotográfico mientras el anciano parece recordar una historia, en otra (ECHEVERRÍA, 2001, p. 14) el niño aparece curando al viejo, también se presenta una ilustración que muestra al anciano escolarizando al niño (ECHEVERRÍA, 2001, p. 18).

En resumen, algunas representaciones iconográficas ayudan a reforzar actitudes positivas y de sana convivencia social.

Por su parte, *Mo*, de Marilyn Echeverría (2005), constituye un texto ambientado en una comunidad cabécar y narra el recorrido heroico de Mo, una niña aborigen que lucha por convertirse en sukia o médico hechicero, siguiendo la tradición de su abuelo.

Al representar la figura femenina, la autora señala una serie de características que tradicionalmente se asocian con lo aborigen, las referencias lingüísticas, culturales y visuales son tan abundantes que sería necesario una investigación específica para profundizar en la representación del imaginario aborigen. Sin embargo, de manera general, se señalarán los elementos más relevantes para los fines de la presente comunicación.

En primer lugar, resalta el carácter místico y supersticioso en la concepción y en la relación de los personajes con el universo que los rodea, el primer elemento mágico-natural presente en el texto se relaciona con un ritual de protección de parte del abuelo hacia su nieta, como un pedido especial de su padre: “Quería que colgara un sapo muerto sobre la puerta de tu rancho, el día que cumplieras los catorce años” (ECHEVERRÍA, 2005, p. 10).

En la descripción que se hace de Francisco, el abuelo de Mo, se encuentran varios elementos que sirven para evidenciar este rasgo mágico que une el mundo material y espiritual: “Era un médico, hechicero, consejero de los que

venían a pedirle ayuda; podía alejar a los malos espíritus y además, convertir su bastón de mando, que era de madera, en una culebra venenosa” (ECHEVERRÍA, 2005, p. 10), un ritual de protección que es precedido por otro ritual de adivinación, el cual consiste en hacer una marca en un árbol cada año, sin embargo, en esta ocasión “es la primera vez que brota sabia”, lo cual presagia “un misterio que se va a revelar pronto”.

Durante toda la novela se representa la transición entre el mundo espiritual de los elementos y la configuración de Mo como médico-sukia, por lo tanto, las descripciones de fenómenos extraordinarios y sobrenaturales son constantes, por ejemplo, el episodio de las piedras adivinatorias (ECHEVERRÍA, 2005, p. 23-24); el del espejo que cambia de forma (p. 27); el del rostro en el río (p. 32); el ritual para que Mo adquiriera sus propias piedras mágicas (p. 50); la iniciación sukia de José (p. 73); la escogencia del bastón sukia (p. 83); el trance mágico que tiene Mo en el río (p. 86); las lecciones sobre las plantas y el contacto con Sura (p. 101- 105); la desaparición de Pedro (p. 109), la resurrección del sapo (p. 113) la aparición del duende Kus (p. 117), la aparición repentina de la piedra (p. 121) la transportación de Mo y Juanita (p. 124), el encuentro con un duende disfrazado de Pedro (p. 128-129), la transportación de José (p. 131) y el rescate de Milo (p. 139-143).

En segundo lugar, hay múltiples referencias culturales que permiten reconstruir el carácter de “lo aborigen” y representar las relaciones y costumbres de esta sociedad, por ejemplo: la construcción del rancho y su posición respecto al sol (este-oeste) (ECHEVERRÍA, 2005, p. 32-33); el mito de la creación, donde se cuenta por qué unos indígenas son más negros que otros, (p. 35); su relación con los animales domésticos (p. 40); la cocción y preparación de alimentos (p. 43), las labores cotidianas (p. 58-59), la caza (p. 64), la elaboración de armas y tejidos (p. 66), los remedios caseros (p. 110).

Las relaciones patriarcales y machistas, se presentan al inicio:

– Mina ¿por qué el abuelo no me deja mirar cuando va a hacer alguna curación dentro de la casa?

– Porque a las mujeres no nos dejan oír ni mirar esas cosas, Está prohibido. Nosotras tenemos que ver que la comida esté lista, deshierbar la siembra de maíz o de yuca tejer los bolsos y lavar la ropa en el río”. (ECHEVERRÍA, 2005, p. 18).

A pesar de lo anterior, el personaje Mo se proyecta como una imagen contestataria al discurso patriarcal de la sociedad y constantemente demuestra saberes prohibidos para las mujeres y un desafío constante al arquetipo de la mujer-ángel, violentando las normas de censura y

control social. Un ejemplo de la confrontación con las leyes de parte de este personaje se encuentra, de manera explícita, en el episodio donde la niña “espía con fascinación al abuelo, mientras él hace sus hechizos y curaciones” (ECHEVERRÍA, 2005, p. 33).

En contraste con lo referido anteriormente se encuentra el personaje Juanita, que se perfila como la mujer-ángel mostrando cierta aversión por lo sobrenatural “[...] esa conversación no le gustaba. La hacía sentirse insegura y a cada rato volvía la cabeza para ver hacia atrás, como si alguien la estuviera amenazando. Por eso se levantó de pronto y dijo: – Ya vuelvo; acabo de terminar un bolso enseñártelo (ECHEVERRÍA, 2005, p. 66).

De esta manera Mo se configura a través del relato como una mujer excepcional, que tiene el favor de Sibö, al punto de que su abuelo, como autoridad espiritual, se lo confirma: “Sibö te ha concedido ciertos poderes. Esa cualidad de ver personas en el agua es un don y hay que trabajarlo” (ECHEVERRÍA, 2005, p. 51) e inicia al personaje en los misterios sukiaa partir del capítulo VI.

Es muy significativa la confesión que hace el abuelo cuando van a juntar las piedras de Mo: “[...] ayer vine con José a recoger las piedras para su iniciación pero las tuyas son mucho más lindas. A esta blanca le pasa la luz de un lado al otro y la negra y la roja son tan lisas, que parece que Sibö trabajó la noche entera sacándoles brillo” (ECHEVERRÍA, 2005, p. 57).

Conforme avanza la novela, el personaje de Mo no hace más que acentuar su carácter excepcional, a partir del XI capítulo inicia su recorrido heroico. Campbell (1972, p. 37) describe las características de la partida: “Son típicos de las circunstancias de la llamada el bosque oscuro, el gran árbol, la fuente que murmura y el asqueroso y despreciable aspecto del portador de la fuerza del destino”. En el caso de *Mo*, este llamado iniciático es visible en lo que arriba denominamos el trance mágico que tiene Mo en el río (ECHEVERRÍA, 2005, p. 86), donde contacta el espíritu de su hermano Milo, el cual le hace un llamado de auxilio, pidiéndole que lo rescate y dando lugar al inicio de la aventura de Mo, su hermano Pedro y sus amigos: Santiago y Juanita. Una descripción más detallada sobre este tópico necesitaría de una análisis extenso, baste con adelantar que Mo cumple con sus objetivos y se transforma en la primer mujer sukia entre los cabécares (ECHEVERRÍA, 2005, p. 50).

Para finalizar, se debe resaltar que la novela mantiene una postura crítica desde la perspectiva sociohistórica (RÍOS, 2005, p. 38) y señala la explotación a la que se ven sometidos los aborígenes de parte de las personas “blancas” (ECHEVERRÍA, 2005, p. 40) y denuncia cómo:

Somos pobres y encima de esto, nos roban, nos quitan la tierra, abusan de nosotros y nos pagan mal la venta de los bolsos, que al fin y al

cabo tienen mucho trabajo. Por eso yo quiero estudiar y aprender cosas, para que nadie me engañe. (ECHEVERRÍA, 2005, p. 71).

Y no es sólo el personaje de Mo el que comparte este pensamiento, también José remite a la situación de abandono en que se encuentra su comunidad: “Quería ser sukia de los buenos para que junto con los estudios de medicina que iba a hacer más adelante en la universidad, pudiera curar enfermos, especialmente los de su raza, tan sufrida y marginada” (ECHEVERRÍA, 2005, p. 72).

Por su parte, la madre de Mo, Mina, también reacciona en su discurso contra la opresión y la injusticia de su sociedad:

[...] los animales se fueron porque han abierto muchos caminos. Algunos indígenas han vendido su tierra y nos estamos rodeando de gente blanca. Gracias a Sibö yo todavía tengo mi pedacito donde sembrar”. Suspiró. Sintió el orgullo de su raza correr por sus venas y solo lamentó que se le estaban olvidando ciertas palabras de su lengua indígena. (ECHEVERRÍA, 2005, p. 98).

De esta manera se puede delinear, a grandes rasgos, los elementos interculturales que posee este texto y que crea un espacio de reflexión y una posibilidad de trabajo en el aula sobre el constructo de la figura aborígen dentro de la literatura costarricense.

3. EL CENTRO DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL: EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS INTERCULTURALES

El Centro de Literatura Infantil y Juvenil constituye un proyecto inscrito en la Coordinación de Acción Social de la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica y está bajo la orientación de la Sección de Trabajo Comunal Universitario, ya que los estudiantes de esta universidad deben cumplir con 300 horas de trabajo en las comunidades como requisito de graduación.

El objetivo principal de este proyecto es la promoción de la lectura en la población costarricense, por este motivo la metodología que se utiliza es la implementación de talleres literarios, tanto en diferentes instituciones educativas del país, como en el Museo Regional de San Ramón, lugar donde el Centro cuenta con una sala de atención a los visitantes.

Es en este espacio donde se han desarrollado varios talleres que toman en cuenta la temática intercultural, por ejemplo se implementó el taller “El avión intercultural”, en esta ocasión el taller se aplicó a niños entre 7 y 10 años y como actividad inicial se les pasó el video “La muñeca negra de José Martí”, con el fin de explicar la diferencia

entre multiculturalidad e interculturalidad. Esta parte del taller culmina con técnica “El cuento inconcluso” mediante la pregunta generadora ¿cuál es el final idóneo para que el cuento sea un texto intercultural, posteriormente se puso el final del cuento martiano y se explicaron las condiciones contextuales que le imposibilitaron a Martí elaborar un discurso intercultural.

En la segunda parte del taller se les explicó a los niños la importancia de la cultura afrocaribeña y las culturas originarias en la construcción de la identidad costarricense y las condiciones de marginalidad en que se encuentran. Posteriormente se les indicó que harían un viaje en avión por el país y que visitarían diferentes zonas, el viaje tendría diferentes estaciones para comer y divertirse, así cuando llegaron a Limón se bajaron a comer “rice and beans”, pan bon y paty, anduvieron por las playas que conocían, bailaron calypso, todo esto apoyado por una presentación audio visual y música, en este viaje también estuvieron en Guatuso, Talamanca y otros espacios étnicos del país.

Finalmente, en grupos, elaboraron un papelógrafo donde dibujaron una Costa Rica intercultural, así como la visualización de ellos en ese entorno futurista, con este material hicieron un enorme avión de papel que se lanzaban unos a otros para leer y comentar las ideas propuestas por cada grupo.

4. CONCLUSIONES

Una vez finalizado este trabajo, se pueden puntualizar las siguientes conclusiones:

- La literatura infantil y juvenil es una práctica comprometida no solo con la constitución emotiva del niño, sino también con la posibilidad de instituirse como un insumo importante en la educación intercultural, mediante la puesta en práctica de la competencia lectora y el intertexto lector.
- Es necesario exponer a los estudiantes a experiencias didácticas donde se ponga en práctica la noción de lector implícito, concepto que corresponde al destinatario ideal para cada tipo de obra literaria, con el fin de que el lector adquiera las capacidades cognitivas y emotivas para interpretar con legalidad los textos literarios, mediante la implementación de talleres como los que se realizan en el Centro de Literatura Infantil y Juvenil, situaciones que desarrollan las competencias literaria y lectora y su intertexto, conocimiento imprescindible en la educación intercultural para que los estudiantes aborden los textos literarios sin prejuicios, al tomar en cuenta las diferencias culturales, tal y como se hizo en el taller “El avión intercultural”.
- La literatura infantil y juvenil costarricense ha incorporado las culturas originarias y afrodescendiente desde principios del siglo XIX,

sin embargo, los personajes se han elaborado desde parámetros excluyentes, pues han prevalecido las caracterizaciones burlescas, sexistas y marginales.

- En las últimas décadas se han escrito textos infantiles que recuperan las sociedades originarias y la afrodescendiente, tal es el caso de *Mo* (2005) o *La música de Paúl* (2001), ambos relatos de Marilyn Echeverría, donde sus personajes se prefiguran con características de ruptura y donde las culturas y las diferencias etarias encuentran puntos de convergencia y se convierten en verdaderas experiencias de aprendizaje.

REFERENCIAS

BOLAÑOS, Ligia. **Literatura: aproximaciones de lectura**. San José: Nueva Década, 1991.

BONILLA BALDARES, Abelardo. **Historia de la literatura costarricense**. San José: STVDIVM, 1881.

CAMPBELL, Joseph. **El héroe de las mil caras**. México: Fondo de Cultura Económica, 1972.

COLOM, A. **Rutas de la interculturalidad**. Colombia: UNESCO, 1992.

DADA, Rodolfo. **Abecedario del Yaquí**. San José: Editorial Costa Rica, 2010.

DADA, Rodolfo. **De azul el mar**. San José: Editorial Norma, 2004.

DUNCAN, Quince. **Los cuentos del Hermano Araña**. San José: Editorial Nueva Década, 1991.

DUNCAN, Quince. **Los cuentos de Jack Mantorra**. San José: Editorial Nueva Década, 1988.

ECHEVERRÍA, Marilyn. (seudónimo Lara Ríos). **La música de Paúl**. San José: Ediciones Farben, 2001.

ECHEVERRÍA, Marilyn. (seudónimo Lara Ríos). **Mo**. San José: Farben, 2005.

FAJARDO, D. El potencial didáctico del libro-álbum para la educación literaria-intercultural. **Educación en Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 45-68, abr./jun, 2014.

FROUFE, S. **Hacia la construcción de una Pedagogía de la Interculturalidad**. España: Universidad de Salamanca, [s. d.].

JIMÉNEZ, F. La literatura infantil. Costa Rica: UNESCO, 2001.

KRISTEVA, Julia. **Semiótica**. Madrid: Montesinos, 1969.

LOPÉZ-CASANOVA, Arcadio. **El texto poético**. Teoría y metodología. España: Ediciones Colegio, 1994.

MENDOZA, A. El canon formativo y la educación lector-literaria. In: _____. (Coord.). **Didáctica de la lengua y la literatura**. Madrid: Pearson Educación, 2003, p.349-378.

PACHECO, P. **Día de las Culturas**. Costa Rica: Coope Ande, [s. d.].

PINTO, Julieta. **David**. San José: Editorial Costa Rica, 2012.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. **Diccionario de la lengua española** – Edición del Tricentenario. Disponible en: <<http://dle.rae.es/?id=52DLHf1>>. Acceso en: 10 jan. 2017.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. **Diccionario de la lengua española** – Edición del Tricentenario. Bongó. Disponible en: <<http://dle.rae.es/?id=52DLHf1>>. Acceso en: 10 jan. 2017.

SAGÁSTEGUI, Nome do autor?. **Una apuesta por la cultura**: el aprendizaje situado en Sinéctica24, p. 30-39, feb./jul. 2004.

SAGOT, Cary. **El gigante verde**. San José: EUNED, 1984.

SARABIA JIMÉNEZ, Minerva. **Literatura infantil y juvenil**. 2009. Disponible en: <http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/MINERVA_SARABIA_1.pdf>. Acceso en: 30 set. 2015.

VÁSQUEZ, M. **Memoria I Coloquio**. San Ramón: CIDICER, 2011.

VILA, Ruth. **¿Cómo educar en competencias interculturales?** España: GREDI, 2012.

Recibido em: 08/03/2017

Aprovado em: 19/03/2017