



La literatura desde una perspectiva intercultural decolonial. El texto literario costumbrista latinoamericano en el aula de español con fines académicos

Literature from a decolonial intercultural perspective. Latin American costumbrista literary text in Spanish for academic purposes

Juliana Gómez Medina*

Ana María Martínez Ferreras**

Resumen

El propósito de esta contribución es abordar una perspectiva de análisis de texto literario que se enmarca en una pedagogía intercultural, crítica y decolonial, en diálogo con las implicaciones en lingüística aplicada para la enseñanza de español como lengua extranjera. Para esto tomamos como fuente de análisis la literatura costumbrista latinoamericana del siglo XIX, considerándola como un rico medio de aproximación y tratamiento de aspectos socioculturales y lingüísticos en el aula de español con fines académicos. Iniciamos con un recorrido sobre los modos en que ha sido definida la literatura desde la perspectiva tradicional eurocéntrica, toda vez que esto incide, en gran medida, en el abordaje del texto literario dentro de las aulas de español como lengua extranjera. Posteriormente, revisamos elementos conceptuales del enfoque intercultural, crítico y decolonial para el aula de lenguas, que facilitan miradas otras de comprensión del texto literario en relación con lo sociocultural y que permiten formar aprendices de lenguas extranjeras en clave de implicación y justicia social. Finalmente, proponemos un análisis de la literatura costumbrista latinoamericana como un modelo decolonizador y de reflexión crítica de las dinámicas sociales y lingüísticas entre individuos y grupos culturales, desde el aula de lenguas.

Palabras clave: aula EFA, literatura costumbrista latinoamericana, pedagogía decolonial, análisis crítico, lengua, cultura, justicia social

Abstract

The purpose of this contribution is to address a literary text analysis perspective that is framed in a critical and decolonial intercultural pedagogy, all in dialogue with the implications in Applied Linguistics for the teaching of Spanish as a foreign language. We take as a source of analysis the

*

PhD en Filología hispánica. Docente de la Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: gomezjmj@javeriana.edu.co

**

Estudiante de la maestría en Lingüística Aplicada del español como Lengua Extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana. Licenciada en Letras. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela. Máster en Literatura Española e Hispanoamericana: estudios avanzados. Universidad de Salamanca, Salamanca, España. Correo electrónico: anam.martinez@javeriana.edu.co

Latin American costumbrista literature of the 19th century, considering it as a rich source of approach and treatment of sociocultural and linguistic aspects in the Spanish classroom for academic purposes. We begin with a tour of the ways in which literature has been defined from the traditional Eurocentric perspective, since these influence, to a great extent, the approach of the literary text in Spanish as a foreign language classroom. Subsequently, we review conceptual elements of the critical and decolonial intercultural approach for the language classroom, which facilitate other views of understanding the literary text in relation to sociocultural issues and allow the training of foreign language learners in terms of social implication and justice. We propose the analysis of Latin American costumbrista literature as a decolonizing model and critical reflection on the social and linguistic dynamics between individuals and cultural groups, from the language classroom.

Keywords: Spanish for academic purposes, Latin American costumbrista literature, decolonial pedagogy, critical analysis, language, culture, social justice

Introducción

El objetivo de esta contribución se centra en la valoración de la literatura costumbrista latinoamericana del siglo XIX como un medio textual potencial para abordar aspectos socioculturales y lingüísticos en el aula de español con fines académicos (en adelante EFA), desde un enfoque de la enseñanza de lenguas que se enmarca en el campo de la lingüística aplicada crítica. Desde este planteamiento, los trabajos que se inscriben en la lingüística aplicada crítica asumen una postura ideológica frente a los temas que abordan —como, por ejemplo: la denuncia de las desigualdades por motivos raciales, económicos o políticos— con el fin de transformar la realidad (Cruz Moya, 2004). El texto literario costumbrista latinoamericano del siglo XIX ofrece un contexto natural en el que participan personajes literarios, como representaciones de sujetos históricos, que encarnan dinámicas sociales y comunicativas atravesadas por la inequidad y la subordinación de ciertos grupos sociales. Dicho en otras palabras, en este tipo de texto se visibilizan patrones hegemónicos naturalizados dentro de las interacciones comunicativas y socioculturales, desde la Colonia hasta la actualidad.

Para alcanzar nuestro objetivo, iniciamos con una revisión conceptual sobre los modos en que ha sido definida la literatura desde un enfoque eurocéntrico, toda vez que este permea las prácticas de aproximación a los textos literarios dentro de las aulas de español como lengua extranjera (en adelante ELE). Pretendemos poner en diálogo crítico una perspectiva de análisis de *lo literario*, la cual se aso-

ma tímidamente desde la propuesta de competencia comunicativa intercultural para el aula de lenguas extranjeras en Byram (1997), a pesar de que no llega a desarrollarse en el diálogo teórico-práctico en los años subsecuentes de afianzamiento de la “interculturalidad” para el aula de lenguas (Byram, 2014). Se requiere entonces un afianzamiento de la comprensión y práctica intercultural en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, enmarcado con coherencia en nuestros actuales contextos, signados por crisis políticas y económicas, conflictos bélicos, y una profunda desigualdad social (Kramsch, 2014).

Esta perspectiva de análisis sobre el texto literario para lenguas extranjeras, específicamente para EFA, sienta sus bases en un enfoque intercultural crítico y decolonial de la pedagogía, el cual propende por la formación en ciudadanía y, a su vez, por el desarrollo de la competencia intercultural crítica y decolonial. Desde este enfoque se busca, por un lado, “desarrollar las competencias de los aprendices en el análisis, la cooperación y el desarrollo del conocimiento sobre las sociedades y el entorno sociopolítico, lo que incluye volverse agentes activos en el mundo” (Porto *et al.*, 2018, p. 4); por otro lado, se plantea deconstruir las relaciones coloniales para luego así configurar “nuevos parámetros de una formación orientada a un proceso de transformación guiado, ante todo, por la libertad, el afianzamiento de las identidades propias (no coloniales) y la protección de la vida en todos los sentidos” (Gómez Torres y Mora Alvarado, 2019, p. 12). Proponemos entonces una perspectiva de análisis crítico del texto literario en el aula EFA, que trasciende las disquisiciones en torno a las características y definiciones del hecho literario, las cuales se han establecido desde una mirada tradicional de la literatura.

Con la intención de subrayar la necesidad de un enfoque intercultural, crítico y decolonial para trabajar el texto literario en el aula ELE, consideramos pertinente partir en esta revisión de las prácticas pedagógicas e investigaciones en torno a la enseñanza de la literatura desde el enfoque comunicativo. El auge, la permanencia y el sinónimo de dominio de un idioma que encierran las prácticas comunicativas, desde hace medio siglo, entre docentes, aprendices y demás actores de enseñanza extranjeras, redundaría en arcaísmo y desconexión sociocultural con los usos lingüísticos pretendidos en el proceso y finalidad de aprendizaje. En las prácticas de enseñanza/aprendizaje orientadas a la comunicación, el texto literario funge como muestra auténtica de lengua y referente cultural canónico de la comunidad que comparte la lengua meta. Los profesores de len-

guas se siguen fundamentando en los fines comunicativos situacionales para el planteamiento y desarrollo de actividades de aprendizaje dentro y fuera del aula (Sercu, 2005).

Concordamos con Albán Achinte (2017) en que el arte —visto desde un enfoque intercultural crítico y decolonial— representa un modo de resistencia y de afirmación de identidades socioculturales y lingüísticas de sujetos históricamente marginados. Por tanto, el arte puede “convertirse en un hecho que in-surge, es decir que se muestra, devela, cuestiona, problematiza e interpela el orden establecido” (Albán Achinte, 2017, p. 452). Esto, en otras palabras, nos llama a considerar manifestaciones artísticas (literarias entre estas) de pueblos discriminados y en sus lenguas ancestrales, que conviven con el español en situación diglósica. Si bien estas requieren ser tratadas en el aula ELE y EFA desde los principios de una pedagogía decolonial, dentro de este trabajo no se abordan explícitamente, porque se excedería la perspectiva de diálogo con las prácticas ancladas en el aula comunicativa de lenguas. Pretendemos una revisión y propuesta de análisis y tratamiento del texto literario para el aula desde la interculturalidad crítica decolonial, y en ese camino posibilitar una apertura a otras voces literarias, pero conversando, en una primera fase de transición, con las prácticas comunicativas actuales en la enseñanza de lenguas.

En este sentido, exploramos una perspectiva crítica de análisis de texto literario en el aula de EFA que, antes que reconfigurar utópicamente la tradición comunicativa en el aula, busca ofrecer un *modo otro* de análisis, desde la pedagogía intercultural, crítica y decolonial, que comprenda la literatura más que como una manifestación estática lingüística y cultural. ¿Desde dónde se ha comprendido la literatura y cómo esto se ha reflejado en el aula ELE?

Frente al hecho literario se han establecido muchas definiciones, caracterizaciones y conceptualizaciones desde una perspectiva eurocéntrica de la cultura, algunas de las cuales han condicionado las prácticas pedagógicas del texto literario en el aula ELE (Acquaroni, 2007). En un principio, se ha definido la literatura como una obra de imaginación. Sin embargo, conceptualizar lo literario bajo el distingo de si algo es “hecho” o “ficción” no parece tampoco esclarecer qué es lo literario (Eagleton, 1998, p. 5). Por tanto, sería más adecuado ir más allá de esta dicotomía que podría generar ambigüedades sobre qué es literatura y qué no lo es. Para superar esta polaridad entre lo imaginario o histórico, tal como refiere Eagleton (1998), habría que partir mejor de las dos perspectivas desde donde se ha abordado la literatura: la semiótica y la sociológica.

De acuerdo con la perspectiva semiótica, la literatura consiste en una forma de escribir en la que el lenguaje se organiza y estructura de una forma diferente a la de otros discursos. De esto se desprende que la literatura transforma e intensifica el lenguaje ordinario, alejándose sistemáticamente de la forma en que se habla en la vida diaria (Eagleton, 1998).

Esta definición de lo literario era la que tenían los formalistas rusos, para quienes la literatura contaba con sus propias leyes, estructuras y recursos, que debían estudiarse en sí mismos. En consecuencia, la obra literaria no se analiza como reflejo de lo social, sino como un arte que posee sus propios mecanismos; atrás quedan sentimientos del autor o aspectos socioculturales que pudieran dialogar con el texto. Y es que esta visión de lo literario está vinculada esencialmente con la lingüística formal, la cual está centrada en estructuras del lenguaje (Eagleton, 1998). Frente a esta posición inmanentista de la literatura, surge la sociología de la literatura. Los estudios que se agrupan bajo esta corriente consideran que la base de la vida del hombre es fundamental para el entendimiento y explicación de la obra literaria (Ortega González, 2005).

Bajo estos principios de la sociología de la literatura, Goldman (1965) sostiene que el texto literario adquiere su verdadera significación cuando se ha integrado a un conjunto de vida, y se entiende que la obra es producto de un grupo social, cuya visión de mundo siempre está representada en la obra. Asimismo, dentro de esta línea de la sociología de la literatura nos resulta especialmente significativo, por su vinculación con la sociolingüística, la noción de *dialogismo* introducida por Bajtín (1989), quien refiere que:

La novela es la diversidad social, organizada artísticamente, del lenguaje; y a veces de lenguas y voces individuales. La estratificación interna de una lengua nacional en dialectos sociales, en grupos, argots profesionales, lenguajes de género; lenguaje de generaciones, de edades, de corrientes; lenguajes de autoridades, de círculos y modas pasajeros; lenguajes de los días, e incluso de las horas; social-políticos (cada día tiene su lema, su vocabulario, sus acentos); así como la estratificación interna de una lengua en cada momento de su existencia histórica, constituye la premisa necesaria para el género novelesco; a través de ese plurilingüismo social y del polifonismo individual, que tiene su origen en sí mismo, orquesta la novela todos sus temas, todo su universo semántico concretado representado y expresado. (p. 81)

Otro de los teóricos más relevantes dentro de la sociología de la literatura, y que nos ayudará a entender por qué el texto literario es un vehículo para analizar esos aspectos culturales vinculados a los hábitos, creencias y tradiciones de un grupo social, es Pierre Bourdieu (2002). Este sociólogo francés introduce la noción de *habitus*, que refiere aquello que “define a los individuos en su forma de percibir y entender el mundo, llevándolos a actuar de una determinada forma y adquirir una serie de capitales que pueden ser económicos, políticos, sociales o culturales” (p. 268), y sostiene que en la sociedad existen diversos campos (el científico, el filosófico o el literario), los cuales están constituidos por unas estructuras que condicionan las relaciones establecidas entre los que componen dicho campo y ocupan una posición específica. Y es dentro del campo literario donde se evidencian las tensiones e intereses que operan en el funcionamiento del campo social, conformado por ese *habitus* al cual hemos hecho alusión.

Finalmente, no podemos dejar de lado la concepción de sociología de la cultura de Raymond Williams (1981), la cual sostiene que toda producción cultural deviene de procesos sociales, por lo que una propuesta decolonial dentro del aula EFA es factible si entendemos que el texto literario expresa un orden social, un *habitus*, y una conexión con lo cultural.

Esta visión sociolingüística de lo literario nos hace comprender que lengua, sociedad y cultura son realidades indisociables. Por tal motivo, y en consideración de lo anterior, podríamos referir que esta perspectiva social de lo literario es la base para la construcción de un enfoque intercultural, crítico y decolonial que, como veremos más adelante, tiene en cuenta una visión mucho más crítica de ese orden social representado en los textos literarios.

No obstante, la perspectiva semiótica de la enseñanza de la literatura es la que quizás más ha condicionado las diversas metodologías de enseñanza de texto literario en el aula ELE. Un ejemplo de esto, señala Acquaroni (2007), es “ese excesivo empeño por fijar las características intrínsecas, los rasgos inequívocos que definen lo literario, una desviación con respecto al lenguaje considerado objetivo; como una manifestación excepcional y prescindible del idioma, que exige, además, un uso depurado y extremadamente elaborado del lenguaje” (p. 17). Si bien esta concepción podría potenciar el texto literario como texto artístico, concordamos con Acquaroni (2007) que “el lenguaje literario no es un desvío con respecto a la norma, sino un tipo especial de uso lingüístico que responde a una actitud comu-

nicativa precisa” (p. 21). Esta postura se enmarca en lo ya referido previamente por Coseriu (1987), quien refuerza nuestra idea de que la lingüística y la literatura no están disociadas, sino que conforman la misma línea de las capacidades comunicativas del hombre:

La literatura representa la plenitud funcional del lenguaje, es la realización de sus virtualidades permanentes [...] no pueden separarse las enseñanzas del lenguaje y de la literatura porque el lenguaje y la literatura constituyen una forma de la cultura, aunque como dos polos diferentes de esta forma. (p. 14)

Considerando que la literatura es una forma más de comunicación lingüística, y que por tanto está vinculada a lo social y a lo cultural, seguidamente veremos cómo es su tratamiento dentro de los enfoques comunicativos e interculturales, para pasar a perspectivas *otras* de análisis.

El texto literario dentro del enfoque comunicativo

Acquaroni (2007) plantea, en relación con el tratamiento del texto literario dentro de las diferentes metodologías aplicadas en el aula ELE, que “es a partir de modelos didácticos basados en el enfoque comunicativo cuando la literatura comienza a suscitar interés en el ámbito ELE” (p. 54). De hecho, se empieza a asociar la *competencia literaria*, que nació desde un enfoque estructuralista, con la *competencia comunicativa* (Obando, 2001). Sanz Pastor (2006) refiere que la competencia literaria:

[...] incluye una serie de conocimientos variados que abarca desde lo lingüístico, lo histórico general y lo histórico literario, hasta informaciones relacionadas con la teoría de la literatura y el lenguaje literario; asimismo, involucra destrezas tanto de interpretación como de creación que, al igual que los conocimientos, remiten transversalmente a muchos otros conceptos y áreas del saber. (p. 18)

Desde esta premisa son diversos los estudios —disertaciones en congresos, tesis de máster, tesis de doctorado— que defienden la potencialidad del texto literario en el aula ELE para el desarrollo de la competencia comunicativa, entendida como la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz dentro de una comunidad de habla, respetando reglas lingüísticas y usos de la lengua vinculados con el contexto sociocultural en donde ocurre la comunicación (Ins-

tituto Cervantes, 2022). Y entre los valores que, *grasso modo*, estos trabajos resaltan sobre la incorporación de los textos literarios en el aula ELE, encontramos que:

- Son un material auténtico, en tanto que son escritos para nativos por nativos. En este sentido, son muestras representativas del comportamiento lingüístico y cultural del grupo social al que pertenece la lengua. Asimismo, ofrecen un contexto de lengua natural que ayuda a enriquecer la adquisición del lenguaje por parte del aprendiz (Jouini, 2008).
- Son un medio para trabajar las cuatro destrezas en el aula ELE. Mediante un texto literario no solo se puede mejorar la comprensión lectora, sino también otras destrezas de escritura, escucha y habla (Jouini, 2008).
- Son un elemento motivador para el aprendiz. Desde los postulados de Tomlinson (1986), Torres Herrán (2015) resalta que hay un componente afectivo que media en el uso del texto literario en el aula ELE, en especial cuando los aprendices vinculan sus emociones, sentimientos y sensación de logro al haber comprendido un tipo de texto que, en apariencia, es más complejo que otros tipos de registros discursivos.

Detenernos a profundidad en cada uno de estos aspectos puede resultar repetitivo, considerando que ya se han abordado con suficiente extensión en otros trabajos, por lo que nos enfocaremos en otros dos valores intrínsecos en el tratamiento del texto literario en el aula ELE que, si bien se han mencionado también en anteriores investigaciones, constituyen aspectos sobre los cuales partiremos y problematizaremos para alcanzar una pedagogía intercultural decolonial.

- *El texto literario como input comprensible.* Tomando como base esa dialogicidad de la novela sobre la que reflexiona Bajtín (1989), “el texto literario, con su riqueza lingüística, constituye un modelo de uso de estructuras sintácticas y variaciones estilísticas, al mismo tiempo que es exponente de las formas y funciones del habla cotidiana y de los diferentes registros, estilos y variaciones regionales de la lengua” (Montesa y Garrido, 1994, citado por Jouini, 2008, p. 153).

- *El texto literario como puente para comprender elementos socioculturales.* Teniendo en cuenta los principios de la sociología de la literatura, el texto literario ofrece una oportunidad para acercarnos a la cultura como elemento intrínseco a la lengua, ya que “es una muestra real que contextualiza el idioma en su contexto histórico, social y cultural” (Nevado Fuentes, 2015, p. 157). Del mismo modo, se puede conocer la idiosincrasia de la lengua meta y todo tipo de referentes

sociales, políticos, ideológicos y culturales, “modos de vida, comportamientos, formas de pensar, usos, costumbres, modos de pensar” (Jouini, 2008, p. 154).

El texto literario y el desarrollo de la interculturalidad

Las investigaciones reseñadas anteriormente se centran en la potencialidad del texto literario para el desarrollo de la competencia comunicativa. No obstante, algunos estudios argumentan que la literatura dentro del aula ELE debe ser abordada acorde a lo que plantea Byram (2012), en relación con la urgencia de que la enseñanza de lenguas sea intercultural, esto es, que forme ciudadanos que puedan lidiar de forma objetiva con malentendidos socioculturales. En este sentido, Mendoza Fillola (1993) señala que muchos profesores son conscientes de que vivimos en una sociedad que fomenta las relaciones multilingües y multiculturales. Por ello es necesario reconducir orientaciones metodológicas, tal como lo exigió la Unesco en 1986 en el *General Survey of Aspects of Foreign Language Teacher*, en donde se resalta la importante misión de los profesores de lenguas en el logro del entendimiento y de la paz entre las diversas comunidades del mundo.

Como bien destaca el mencionado autor, los textos literarios en clase de L2 son un importante recurso de transmisión cultural:

Leer literatura es una forma innegable de aproximarse a la cultura de un pueblo o, cuando menos, a una de sus manifestaciones culturales. Evidentemente, la literatura contemporánea, no solo nos aproxima a las formas de creación artística, sino que también da ocasión de conocer tendencias ideológicas, tradiciones, costumbres, convencionalismos sociales, actitudes, formas de vida, etc., vigentes en la comunidad lingüística a que se refiere el texto. (Mendoza Fillola, 1993, p. 36)

La noción de cultura que subyace a esta afirmación, y que está relacionada con la interculturalidad, es la de Eliot (1949). Para este poeta británico-estadounidense, la unidad de la cultura la determinan las personas que viven juntas y hablan un mismo idioma, en la medida en que aquella revela formas de sentir y pensar similares, diferentes a las de otras culturas; “pero las culturas de pueblos diferentes se afectan mutuamente: en el mundo del porvenir parece como si cada parte del mundo afecta cada otra parte” (Eliot, 1949, pp. 182-183).

Desde estos principios sobre cultura, Mendoza Fillola (1993) apuesta a un modelo pedagógico intercultural para la didactización de la literatura. Para esto tiene en cuenta también lo referido por R. Sapir y B. Whorf, quienes destacaron la interrelación entre lengua y cultura “como medio para formular y estructurar socioculturalmente la realidad” (Mendoza Fillola, 1993, p. 35). El principal objetivo dentro de este modelo pedagógico intercultural “es el respeto, la aceptación y la positiva aceptación de otras culturas, puesto que en muchos casos reconocer y admitir el *feedback* cultural puede limar asperezas de apreciación y valoración” (Mendoza Fillola, 1993, p. 36).

Por su parte, Acquaroni (2007) vincula la literatura con la competencia cultural, desde una perspectiva intercultural. La autora parte del principio de que lengua y cultura son inseparables, pues “la lengua es el vehículo transmisor de la cultura y es el intérprete de los demás elementos que constituyen la cultura (antropológica, política, filosófica y estética)” (p. 61). Dentro de este marco de comprensión de la lengua, Acquaroni atiende criterios socioculturales e interculturales en la selección de textos literarios para trabajar en el aula ELE. Para ejemplificar estas consideraciones, las siguientes son algunas de las características que el texto literario podría presentar:

- El reflejo de coordenadas socioculturales específicas, ya que “al reflejar aspectos de la vida cultural, de las costumbres y tradiciones, de las ceremonias o rituales, los textos literarios constituyen un material privilegiado para ir fraguando la dimensión intercultural de la enseñanza de LE/L2”.
- El retrato de determinada época histórica.
- Principio de universalidad e interculturalidad, esto es, que “los textos ofrezcan la posibilidad de revisar nuestras propias posturas en relación con la percepción de posicionamientos culturalmente ajenos y, en consecuencia, nos brinden la oportunidad de modificarlos, rechazarlos o reafirmarlos” (Acquaroni, 2007, pp. 78-79).

En este camino hacia el análisis crítico de la lengua y de la cultura, la comprensión lectora tiene que encaminarse precisamente hacia esa dimensión de lo intercultural crítico, en la medida en que “sirve de enlace entre el aprendizaje lingüístico y el conocimiento socio-cultural [...] la literatura ‘codifica y explota recursos’ que amplían progresivamente la capacidad de reflexión sobre los usos expresivos y comunicativos del sistema de lengua, a la vez que aporta información socio-etno-antropológica” (Mendoza Fillola, 1993, p. 26). El inconveniente es que, aun desde un enfoque meramente intercultural

para la enseñanza de las lenguas, se corre el riesgo de quedarse en la comparación multicultural, es decir que el estudiante solo atisbe a pensar y a expresar: “esto ocurre aquí”, “en mi cultura es así”, sin trazar un puente reflexivo que ayude a comprender el trasfondo ideológico de ciertas dinámicas sociales, culturales y discursivas. Menos aún se tiene en cuenta que la literatura, como toda producción cultural, está ligada al sistema de creencias y de valores de una clase o grupo social, siguiendo los planteamientos del crítico e historiador Raymond Williams (1981). En este orden de ideas, la producción cultural refleja el posicionamiento ideológico de la sociedad en la que se inserta, y en la que puede que se legitimen o naturalicen situaciones condenables y repudiables. En este propósito, los aportes de la teoría y la pedagogía decolonial resultan cada vez más necesarios dentro del campo educativo en general (Ortiz Ocaña, 2017).

Una perspectiva de análisis desde una pedagogía decolonial para abordar el texto literario

Desde una perspectiva decolonial intercultural, el texto literario sirve para traer al aula *ELE* contenidos y prácticas pedagógicas críticas que trascienden el propósito de que el estudiante sea un mediador intercultural. Partiendo de lo que propone el Consejo de Europa (2002), se trata de problematizar esa mirada contemplativa y pasiva de las diferencias culturales, para que el aprendiente de español se oriente verdaderamente a la ejecución de tareas que intenten paliar situaciones de injusticias, discriminaciones y exclusiones de grupos históricamente marginados dentro de la cultura latinoamericana y dentro de su propia cultura. En esto siguen jugando un rol fundamental los docentes de español, cuyas prácticas pedagógicas contrahegemónicas no solo van encaminadas hacia el logro de que el estudiante alcance objetivos comunicativos, sino que brindan las herramientas para desenvolverse en la sociedad con sentido crítico, o dicho de manera breve, son prácticas que “educan para la acción transformadora” (Giroux, 1990, citado por Cruz Moya, 2004, p. 66).

Desde este planteamiento, la literatura costumbrista latinoamericana del siglo XIX —como analizaremos en el siguiente apartado— visibiliza males que se perpetúan hasta la actualidad: si se quiere, ilumina estructuras hegemónicas que con otros rostros, vestuarios y escenarios evidencian la constitución de sociedades desiguales. Para analizar mejor esto, lo primero que haremos es un recorrido conceptual que parte de los principios de la competencia comunicativa in-

tercultural crítica (en adelante CCIC), propuestos por Marimón Llorca (2016), y de la perspectiva crítica de interculturalidad analizada por Catherine Walsh (2009) para una educación intercultural. De esta manera llegaremos a un concepto mucho más amplio, a la noción de *interculturalidad decolonial configurativa*, desarrollada por Ortiz Ocaña (2017).

Marimón Llorca (2016) define la CCIC como aquella que permite la convergencia entre el análisis de la lengua y el análisis del contexto. En este sentido, posibilita al aprendiente dotarse de herramientas lingüísticas y conceptuales, para establecer una relación entre los aspectos meramente gramaticales de la lengua, “las funciones que realiza el discurso como hecho sociocomunicativo y las parcelas del contexto que resultan relevantes en los distintos actos de comunicación” (p. 198).

La CCIC es la encargada de desarrollar estrategias en el aula que permiten al aprendiente forjar, a través del conocimiento semántico, léxico y sintáctico, un imaginario del nuevo mundo del cual forma parte, y al que podrá cuestionar mediante el análisis crítico. En consecuencia, gracias a la CCIC el estudiante aborda el lenguaje de una forma más reflexiva y crítica frente a las realidades expuestas por los discursos (Marimón Llorca, 2016).

En definitiva, la implementación de la CCIC hará al estudiante consciente de que la diversidad cultural lo enriquece y que aprender una lengua implica no solo el dominio de su sistema lingüístico, sino también el reconocimiento crítico de “los sistemas de valores y creencias dentro de su propio referente sociocultural” (Marimón Llorca, 2016, p. 201).

Por su parte, Walsh (2009), en el camino de definir qué es la interculturalidad crítica, subraya que desde los años noventa en América Latina se ha dado una especial atención a la diversidad étnica y a la necesidad de reconocer los derechos jurídicos y sociales de todos los ciudadanos, a fin de evitar la discriminación y la exclusión. Del mismo modo, se ha generado conciencia sobre la importancia de reconocer las diferencias entre las personas para construir una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. Sin embargo, la comprensión de este concepto no ha sido igual en todos los sectores y se le han dado diferentes sentidos desde perspectivas distintas.

La primera perspectiva, denominada por Walsh (2009) como *relacional*, refiere la forma más elemental de contacto e intercambio entre culturas, con sus hábitos, costumbres y tradiciones, que se puede dar en contextos iguales o desiguales. A juzgar por los estudios

de literatura en ELE, y el desarrollo del componente sociocultural e intercultural, es en este tipo de interculturalidad con la que más se trabaja. El problema con esta perspectiva es que “oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación” (Walsh, 2009, p. 3).

La segunda perspectiva, desde la que se ha abordado la interculturalidad, es la funcional. Según Walsh (2009), con base en los planteamientos de Fidel Tubino (2005), esta perspectiva reconoce las diferencias culturales, pero las incorpora al sistema *funcional* existente sin mediar en las causas de esa desigualdad social. En ese caso, el reconocimiento a las minorías étnicas es solo en apariencia, porque siguen siendo víctimas de dinámicas de dominación y subordinación.

La tercera perspectiva explicada por Walsh (2009) es la que engrana con los postulados de la decolonialidad (que abordaremos más adelante), ya que permite ver que la sociedad y la cultura están marcados por diferencias que vienen de una episteme colonial, que naturaliza el poder de los blancos, los saberes europeos, por encima de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Y en este reconocimiento, la interculturalidad crítica se convierte en una herramienta que permite construir una sociedad desde abajo, recogiendo las voces de la subalternidad, para implosionar dentro de las estructuras hegemónicas tradicionales.

En palabras de Walsh (2009), lo más importante de la interculturalidad crítica es su “entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico —de saberes y conocimientos— que afirma la necesidad de cambiar no solo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad” (p. 4). No se trata ya de comparar sistemas culturales, de creencias y hábitos, sino de ser conscientes de lo que determina cada uno de ellos, subrayando las injusticias y la invisibilización del subordinado a manos del poderoso.

Esta noción de interculturalidad crítica, aplicada al ámbito pedagógico, es la base para una pedagogía decolonial desde la que se enmarca nuestra propuesta, y que no puede desarrollarse sin ese componente intercultural crítico. Para llegar a esta noción a través de textos literarios, debemos partir desde el principio: ¿Qué entendemos por colonialidad? ¿Es lo mismo colonialidad que colonialismo? ¿Qué es la pedagogía decolonial? ¿Cómo se relaciona con la enseñanza de algunos textos literarios apropiados para un programa decolonial en ELE?

La *colonialidad* representa un patrón mundial del poder del capitalismo, que sienta sus bases en la clasificación racial y étnica de la población del mundo (Quijano, 2007). En otras palabras, constituye un sistema que entroniza esa *diferencia colonial* a la que alude Mignolo (2003), la cual consiste en “clasificar grupos de gente o poblaciones e identificarlos en sus faltas o excesos, lo cual marca la diferencia y la inferioridad con respecto a quien clasifica” (p. 39). Esto ha condicionado, y sigue condicionando, diversos ámbitos de la sociedad, al igual que muchas subjetividades que se inscriben en determinada posición sin cuestionamiento alguno. Así, por ejemplo, en nuestras sociedades se sigue percibiendo como natural, en una importante parte de la población, que determinada persona o grupo minoritario esté condenado a no disfrutar de derechos sociales, sanitarios y educativos, por la simple razón de su origen étnico.

El término *colonialidad*, aclara Quijano (2007), es diferente al de *colonialismo*, el cual se refiere “a una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo intenta otra diferente identidad, y cuyas sedes centrales están además en otra jurisdicción territorial” (p. 93). En este sentido, la primera colonización capitalista fue la del continente americano, por parte de los conquistadores españoles, portugueses, ingleses y franceses. En estos territorios, los colonos instauraron sistemas económicos y mundiales para beneficiar a los epicentros hegemónicos de entonces. Posteriormente, se sucedió un proceso de industrialización que no fue capaz de acoger a todos los sectores de la población, en especial a los campesinos (Amín, 2009).

En consecuencia, la asimetría Europa atlántica / América colonia, así como el sometimiento de esclavos e indígenas, no viene dado *por natura*, sino que fue algo sistemáticamente concebido desde el poder (Amín, 2009). Al respecto, Quijano (2007) apunta que la clasificación social que se da en nuestras sociedades tiene un origen histórico, en cuanto a que las personas se disputan el control de varios ámbitos de la vida social, lo cual deriva en la génesis de un poder basado en relaciones de dominación y subordinación. Por tanto, las estructuras sociales se han articulado desde heterogeneidades, conflictos y relaciones asimétricas entre los centros hegemónicos eurocéntricos y las identidades de la colonialidad: los negros, los indios y los mestizos, víctimas aún de una agresiva desigualdad social. Asimismo, este patrón de poder también ha signado la distribución geocultural entre Occidente, América, África, el Cercano Oriente y el Lejano Oriente,

evidenciando que los privilegios de producción son solo para los que conforman el centro, y donde existen condiciones poco democráticas para algunos sectores. Lo anterior se resume en lo que Quijano (2007) denomina como la *colonialidad de poder*, la cual ha incidido en la clasificación social de las personas según el sexo, edad y fuerza de trabajo. Esto se consolidó bajo una concepción de “humanidad según la cual la población del mundo se diferencia en inferiores y superiores, irracionales y racionales, primitivos y civilizados, tradicionales y modernos” (p. 95). Una de las formas que origina la clasificación social será la racialización del cuerpo. Desde la época de la Colonia en América, la población mundial fue clasificada por sus rasgos físicos, principalmente el color de la piel, el cabello, las formas de la cara. Por este motivo, los pertenecientes a “la raza blanca” han sido considerados como superiores, y por eso merecedores de todas las garantías sociales, y, en cambio, los “no europeos” han sido vistos como inferiores.

En la distribución mundial del trabajo se evidencia también esa forma de colonialidad de poder, en el modo en que el capitalismo “eurocentrado moderno/colonial” determina la relación entre salario y capital, así como el dualismo entre centro y periferia en función de quién ostenta el capital de forma independiente y quién es un asalariado, o en el peor de los casos, esclavizado o explotado. En cuanto a la colonialidad de las relaciones de género, por una parte, se respetaba el ideal de la familia burguesa europea y se legitimaba el acceso carnal violento a las mujeres negras e indias. Por otra parte, la integración familiar de los blancos era respetada, mientras que se naturalizaba desde la Colonia la desintegración de las unidades de parentesco en las razas no-blancas, las cuales podían ser apropiadas y distribuidas entre los colonizadores como mercancías o animales (Quijano, 2007). Lo anterior está relacionado con lo que refiere Fanon (2010, citado por Grosfoguel, 2012) en cuanto a esa ordenación del mundo que parte de una “línea de lo humano” y que establece una jerarquía de superioridad e inferioridad de razas. Dicha jerarquización responde a ese sistema moderno/colonial que acentúa las diferencias que se dan a un lado y al otro lado de esta “línea de lo humano”. Las personas que están por encima son reconocidas socialmente, en su humanidad, como seres humanos con oportunidades para el disfrute de derechos civiles y laborales, mientras que a las personas por debajo de la línea de lo humano se les cuestiona y niega su humanidad.

Para la comprensión de estas nociones que establece Fanon, es importante lo que él refiere acerca de la heterogeneidad de ambas zonas, tanto la del ser como la del no ser, que más que espacios geográficos, son representaciones de las relaciones de poder que se establecen a escala global (Fanon, 2010, citado por Grosfoguel, 2012). También es cierto que la opresión de clase, género y sexualidad se vive de forma muy disímil en cada campo social de tensión (De Sousa Santos, 2010, citado por Grosfoguel, 2012), por lo que una mirada crítica debe comprender esta realidad más abarcadora de la que posiblemente nos da una izquierda eurocéntrica. Esta división del mundo en dos esferas ha producido, a su vez, un racismo epistémico, que concibe los conocimientos producidos desde los centros hegemónicos de poder, o bajo una perspectiva colonial, moderna o eurocéntrica, superiores a los conocimientos que son producidos por los sujetos coloniales en la zona del no-ser. Es así como se ha formado una suerte de epistemología “imperial/colonial”, tanto de derecha como de izquierda, dentro de la zona del ser, al ignorar la producción científica producida desde la zona del no-ser (Grosfoguel, 2012).

Ahora bien, el posicionamiento ideológico en contra de esta perspectiva eurocéntrica no ha estado nunca del todo ausente, en particular en América Latina, pero tomó más fuerza después de la Segunda Guerra Mundial, gracias a los aportes de Immanuel Wallerstein y Raúl Prebisch (Quijano, 2007). Esto también viene dado porque “los pueblos de las periferias ya no aceptan la suerte que el capitalismo les reserva [... ya que...] el despliegue globalizado del capitalismo/imperialismo ha sido, para los pueblos de las periferias afectadas, la mayor tragedia de la historia humana” (Amín, 2009, p.17). En este marco de luchas que se intensifica en el siglo xx, un grupo de estudiosos, que conforman la red modernidad/colonialidad, teorizan a partir de la colonialidad para implosionar sus estructuras, lo que les permite visibilizar la necesidad de dar un viraje a esas formas de ordenamiento global que invisibilizan modos de vida y naturalizan jerarquías sociales. A tenor de lo anterior, Maldonado-Torres (2007) introduce una noción esclarecedora sobre esta forma de reivindicar sujetos y saberes históricos mancillados por la colonialidad del poder, a saber, el *giro decolonial*:

El giro de-colonial, en el primer sentido, y la idea de des-colonización, son probablemente tan viejos como la colonización moderna misma. Estos encuentran sus raíces en la respuesta visceral de los sujetos conquistados ante la violencia extrema de la conquista, que

invalida los conocimientos, formas de ser, y hasta la misma humanidad de los conquistados. Los principios del giro de-colonial y la idea de de-colonización se fundan sobre el “grito” de espanto del colonizado ante la transformación de la guerra y la muerte en elementos ordinarios de su mundo de vida, que viene a transformarse, en parte, en mundo de la muerte, o en mundo de la vida a pesar de la muerte. La idea de la de-colonización también expresa duda o escepticismo con respecto al proyecto colonial. La duda decolonial es parte fundamental de la de-colonización. (p. 159)

Dentro de esta propuesta de giro decolonial encontramos las nociones de interculturalidad crítica de Walsh (2009), mencionadas anteriormente, así como la propuesta de la *sociología de las ausencias* de De Sousa Santos (2006). Este sociólogo portugués propone un quiebre con el eurocentrismo, ya que busca producir conocimientos de las ciencias sociales a partir del Sur global; en otras palabras, parte de la premisa de que la comprensión del mundo va más allá de la visión occidental y eurocéntrica de la realidad. A través de su propuesta de sociología de las ausencias, este autor plantea visibilizar aquello que ha sido invisibilizado mediante la consolidación de la monocultura del saber, la monocultura del tiempo lineal, la monocultura de la naturalización de las diferencias, la monocultura de la escala dominante y la monocultura del productivismo capitalista. Y es que con base en estas ausencias se han creado tres formas de sujetos ausentes: el ignorante, porque no participa de la episteme eurocéntrica; el que se queda aparte en el supuesto avance lineal de la historia, y el inferior por su condición racial o étnica. Para paliar estas ausencias, este autor propone enfrentar las monoculturas con una *ecología de saberes*, que incluya: los saberes ancestrales de los indígenas y poblaciones urbanas marginales; otras nociones de la temporalidad; producción de conocimiento, fuera de lo que dictamina la jerarquía; la valoración de lo local y nacional; y el reconocimiento de otros sistemas de producción económica. Con esto, en definitiva, lo que se propone el sociólogo portugués es ampliar las ciencias sociales occidentalizadas.

Ahora bien, la pedagogía reclama hoy en día un modelo curricular alejado de los esquemas tradicionales de la educación. En este sentido, “la pedagogía en clave decolonial es un esfuerzo sostenido por viabilizar la apuesta del programa modernidad/colonialidad en la perspectiva de una reflexión crítica en torno a lo educativo y a sus conceptos asociados” (Díaz, 2010, p. 221). En consecuencia, la pedagogía decolonial busca ser partícipe en la construcción de co-

nocimiento a través de nuevos saberes, y la visibilización de sujetos y contenidos históricamente marginados. Desde este planteamiento, Ortiz Ocaña (2017) apela a una *interculturalidad decolonial configurativa*, la cual es una conformación triádica que entrelaza *interculturalidad-decolonialidad-relacionalidad*, y cuyo propósito es que tanto el profesor como el estudiante alcancen una “emancipación edificante”. El autor sostiene que para esto es necesario desarrollar estrategias dentro de las llamadas “biopraxis pedagógicas decoloniales”, que son aquellas acciones dentro del diseño de currículo, la didáctica y la evaluación, que no subalternan a ningún ser humano, respetando sus derechos civiles y su humanidad dentro de los procesos históricos.

Dicha emancipación edificante se manifiesta en esta pedagogía a través de diversos aspectos. El primero de ellos es que promueve una mirada crítica de la historia, reconociendo que la educación tradicional ha enseñado los hechos históricos desde las voces de los vencedores, y ha negado la participación heroica de las víctimas. Esta visión de la historia perpetúa y justifica la dominación y la explotación. El segundo aspecto que caracteriza a esta pedagogía decolonial es que busca abrirse a otros saberes relacionados con los contenidos, las metodologías y las apuestas didácticas (Díaz, 2010). Dicho en otros términos, la emancipación edificante y configurativa de la pedagogía decolonial “tiene el propósito de cuestionar esa ideología en la que se perpetúa la exclusión, la segregación y el control, así como la imposición de un sistema económico globalizante, como un fenómeno natural” (Díaz, 2010, p. 222), todo con el fin de generar una mirada crítica de la realidad y de sus estructuras, junto con acciones sociales y ciudadanas que revertan ese estado de cosas.

Desde la pedagogía de Freire (1985) se habla de que una concepción más descolonizadora partiría de una pedagogía de la liberación, en la que la educación se construya con base en un diálogo crítico, que incida en la toma de conciencia por parte del aprendiente del “mundo opresor”, superando así el influjo del discurso del educador. En consecuencia, la educación no puede ser apolítica, sin asunción de una postura ideológica. Al respecto, Walsh (2009) refiere que, dentro de la pedagogía, la interculturalidad crítica asume una postura política para cuestionar la racialización, la subalternización e inferiorización de los seres humanos por parte de quienes están en el poder. En otras palabras, la pedagogía desde la interculturalidad crítica impulsa, a través de un marco legal que arroje las diferencias, la creación de modos otros de pensar, de ser, de estar, de aprender, de enseñar, de soñar y de vivir.

Pero, ¿cómo podríamos aterrizar en el aula EFA estos principios de la pedagogía decolonial y llegar a esta *interculturalidad decolonial configurativa*? Ortiz Ocaña (2017) refiere que es a través de un *conversar decolonial*, en el que se planteen algunas de las siguientes preguntas, que van desde el rol de la institución, su contexto, hasta las prácticas docentes:

- ¿Cómo seleccionan los docentes los contenidos que enseñan?
- ¿Qué contenidos se enseñan?, ¿quién los configuró?, ¿para qué y para quién?
- ¿De qué manera se podría configurar una ciencia social humana “otra” y una pedagogía “otra” que no reproduzcan “la subalternización de subjetividades y saberes, ni el occidentalismo, eurocentrismo, colonialidad y racionalización ‘universal’ de las ciencias hegemónicas, sino que se orienten a una mayor proyección e intervención epistémica y social decoloniales” (p. 26)?

Si como profesores en ELE reflexionamos en torno a estas preguntas y queremos enseñar la literatura desde una interculturalidad decolonial configurativa, tal como propone Ortiz Ocaña (2017), nos daremos cuenta de que la tarea no es sencilla: se trata de ir más allá del modo en que se ha trabajado tradicionalmente el texto literario, como fuente de registros lingüísticos y como ventana a aspectos socioculturales de la lengua. A continuación, desglosamos las vías de análisis que tendrían que darse para analizar lo lingüístico y lo cultural desde una pedagogía crítica decolonial.

En cuanto a lo lingüístico, a la luz de los estudios de análisis crítico del discurso, hay que reconocer que en el texto literario se pueden analizar diferentes relaciones sociales de poder, de desigualdad, de discriminación, etc., a través de categorías de las lenguas (Van Dijk, 1980). Para ello se puede partir de lo gramatical (fonológico, sintáctico, léxico, semántico), del análisis pragmático, retórico, estilístico, y de estructuras globales de géneros discursivos (Van Dijk, 2008). En otras palabras, para este tipo de análisis crítico es necesario “relacionar las propiedades típicas del micronivel del texto, la conversación, la interacción y las prácticas semióticas con los aspectos típicos del macronivel de la sociedad, tales como los grupos y las organizaciones y sus relaciones de dominación” (Van Dijk, 2008, p. 20).

Esto es porque el texto literario es un tipo de uso lingüístico que responde a una actitud comunicativa (Acquaroni, 2007). Fairclough (2008) refiere que todo uso lingüístico es una práctica social que está situada histórica y socialmente en una relación dialéctica con el con-

texto social; por tal motivo, es constitutivo de identidades sociales, relaciones sociales, sistemas de conocimiento y de creencias. En este sentido, un análisis crítico del discurso implica las relaciones, con frecuencia implícitas, entre “prácticas discursivas, eventos y textos y estructuras, procesos y relaciones que están configuradas por relaciones de poder y de hegemonía” (pp.172-174).

Con relación al modo en que lo cultural sería abordado dentro del aula EFA, desde una perspectiva decolonial, nos adherimos a lo que enfatizan Rey Hernández y Vera Fuentes (2020), quienes señalan que una de las concepciones de cultura que se suele trabajar en el aula ELE está basada en el modelo de las tres culturas (Estañ, 2015; Miquel López, 2004):

- *Cultura con “C” mayúscula*: Noción tradicional de cultura en la que entran referentes pictóricos, literarios, geográficos, musicales, entre otros.
- *Cultura a secas, con “c” minúscula*: Relacionada con hábitos, costumbres (horarios de trabajo, de comida), estructuras familiares y con modos de percibir el mundo, creencias y valores que condicionan ciertas prácticas sociales y lingüísticas.
- *Cultura con “K”*: Corresponde al conocimiento de registros específicos, como el argot juvenil.

Pues bien, desde una visión decolonial no se trata de trabajar alguno de estos tipos de cultura en particular, o de acentuar sus diferencias, sino de entender la cultura y trabajarla en el aula ELE, a través del texto literario, como un campo de lucha: “En el caso de la cultura a secas, al atender a las costumbres visibles o invisibles de la realidad cotidiana, sería necesario cuestionar si estas dimensiones no fomentan o se posicionan desde la diferencia colonial” (Rey Hernández y Vera Fuentes, 2020, p. 45). A todo esto, añadimos si al analizar algunas de estas culturas no encontramos en ella una marcada división entre la línea del ser y del no ser que propone Fanon o bien el rechazo o menosprecio de algunos sujetos y saberes (De Sousa Santos, 2006).

Teniendo en cuenta lo anterior, muchos de los aspectos sociolingüísticos y socioculturales que frecuentemente se han utilizado para trabajar el texto literario dentro del aula ELE podrían quedarse en una visión marcadamente reduccionista, si no se tiene en cuenta, a la luz del análisis crítico, que el discurso constituye a la sociedad y a la cultura. En este sentido se comprende lo referido por Cruz Moya (2004), de que “los principales dominios de la vida social (representaciones del

mundo, relaciones sociales, interpersonales y personales) se recogen en el discurso y a su vez son conformados por él” (p. 63).

La literatura costumbrista latinoamericana del siglo XIX: un modelo de texto literario para decolonizar los contenidos lingüísticos y socioculturales en el aula EFA

Ahora nos preguntamos: ¿son todos los textos literarios susceptibles de ser utilizados en el aula ELE y EFA dentro de un marco de la interculturalidad decolonial crítica? Nos atrevemos a decir que en su gran mayoría sí, dado que asumimos una visión de la literatura como ligada a su contexto y circunstancias particulares, como aquella que puede revelar las tensiones propias del campus social y donde el propio autor está atravesado por fuerzas de hegemonía y sumisión.

La literatura costumbrista latinoamericana del siglo XIX nos proporciona insumos muy valiosos para que, a través de nuestras prácticas pedagógicas y estrategia metodológicas, los estudiantes en EFA adquieran una posición crítica frente a nuestros contextos latinoamericanos que desde la Colonia han producido y perpetuado dinámicas de dominación y sumisión. La literatura costumbrista debe enmarcarse en el romanticismo literario, el cual constituye “una corriente estética, filosófica, que marcó un hito en la historia de la humanidad” (Yáñez, 1992, p. 8). En Hispanoamérica tiene igualmente validez la conocida clasificación de la novela romántica europea: novela histórica, novela sentimental y novela social, siendo el costumbrismo una de sus formas más particulares (Carrilla, 1992). Lo más interesante de este movimiento romántico es que surgió cuando los hombres de América estaban marcados por el signo político e intelectual de las naciones que aparecían después de las batallas de independencia (Yáñez, 1992). Por tanto, debemos entender este periodo desde la sociología de la literatura, en la que el autor y la obra están vinculados a un contexto especialmente convulso, y en el que las artes jugarán un papel trascendental en la conformación de dichas naciones.

Y es que, una vez conquistada la independencia, las naciones debían organizarse, por lo que muchos caudillos aprovecharon la ocasión para imponerse, siguiendo muchos de ellos los esquemas ideológicos de la Colonia (Portuondo, 1948, citado por Yáñez, 1992).

Ya es un lugar común recordar que, si bien se abolió la colonia y se impuso un mínimo de democracia política, las características del

siglo eran el mantenimiento de las prebendas retardatarias del progreso social, las grandes posesiones de tierra, la unión del Estado y la Iglesia, cuya posición de dominio extendió, en lugar de disminuir, la opresión del indio. No se resolvió, en definitiva, el problema de la discriminación racial, ni el conflicto agrario, claves del atraso económico en América. (Yáñez, 1992, p. 9)

Después de la independencia vino un clima de anarquía, posiciones políticas enfrentadas, el control total en manos de los poderosos, el crecimiento de una burguesía centrada más en sus intereses económicos, y la influencia de los Estados Unidos. Este devenir histórico, político y social fue dando paso al romanticismo en América Latina, que buscó atender la realidad presente, con su historia, sus costumbres y todo aquello que identificara a estas nuevas naciones (Yáñez, 1992). En concreto, la novela costumbrista es heredera del cuadro o *artículo de costumbres*, que coincidió con el desarrollo de la prensa en los países del continente, y que se mostraba acorde “con la urgencia de mostrar los defectos y cursilerías del comportamiento social o familiar en las nacientes repúblicas [...] moverse con ojo atento sobre el pellejo de la realidad americana” (Pérez, 1988, p. 106). Fue un género que tuvo mucha resonancia en toda Latinoamérica, y penetró otras formas narrativas no estrictamente costumbristas (Carrilla, 1992). Varela Jácome (1993) refiere los principales rasgos definitorios de este género:

Mediado el siglo, varias obras aún incorporan el rótulo de “novela costumbrista”; sus autores exploran parcelas de la realidad, pero sin una interrelación dependiente de la historia social; siguen apegados al color local, a las funciones efectistas, las apostillas moralizantes y las actitudes propias del romanticismo social. Sin embargo, en algunas novelas, la perspectiva costumbrista va perdiendo pintoresquismo, para incorporar gradualmente juicios irónicos, intenciones polémicas, enfoques de realismo crítico. (p. 107)

Una de las interpretaciones más significativas del género costumbrista latinoamericano es la que nos ofrece Sommer (2007), quien refiere que la trama amorosa, que se recrea en muchas de estas piezas costumbristas, representa ese proyecto de nación dentro del cual los intelectuales latinoamericanos estaban llamados a participar. Un caso ilustrativo de esto es que “los ideales de nacionales están ostensiblemente arraigados en un amor heterosexual y en matrimonios que

sirvieron como ejemplo de consolidaciones aparentemente pacíficas durante los devastadores conflictos internos de mediados del siglo XIX” (p. 22).

A la luz de la teoría decolonial, la literatura costumbrista latinoamericana del siglo XIX muestra lo que refirió Mignolo (2003) acerca de la *diferencia colonial*, que clasifica personas y poblaciones según sus faltas o excesos, marcando diferencia e inferioridad respecto de quien clasifica, a la vez que refleja cómo se fue consolidando esa colonialidad del poder. A continuación, iremos desglosando la manera en que son palpables estos aspectos en este tipo de material literario auténtico.

En primer lugar, la literatura costumbrista latinoamericana del siglo XIX visibiliza esas formas de colonialidad que se han perpetuado hasta la actualidad, como por ejemplo los privilegios de la clase burguesa frente a la opresión, sumisión y servidumbre en la que vivían indígenas, campesinos y afroamericanos. Dicho de otro modo, este tipo de literatura nos permite una visión crítica de la historia, porque evidenciamos el epicentro de ese modelo de modernidad/colonialidad que se ha venido estableciendo en la actualidad en todos los ámbitos de la vida humana (Díaz, 2010). En segundo lugar, en muchas de estas obras costumbristas se muestra un afán moralizante o pedagógico que va acorde a los valores propios de la episteme europea; en ningún momento se toman en cuenta los saberes de culturas indígenas y africanas que también formaban parte de la conformación de nación. En tercer lugar, este tipo de literatura ejemplifica que el poder también se ejerce sobre el cuerpo, por eso se racializa, se explota y se condena a la pobreza y al hambre: “Es el cuerpo implicado en el castigo, en la represión, en las torturas y en las masacres durante las luchas contra los explotadores” (Quijano, 2007, p. 124).

Junto con estas características está el uso particular de la lengua que encontramos en ellos, por lo que es necesario, bajo los constructos del análisis crítico del discurso, examinar cómo ciertas formas de tratamiento diacrónicas evidenciaban aún más las relaciones de dominio y sumisión en las sociedades de entonces. Asimismo, el uso de determinados adjetivos reflejan esa extrema racialización del cuerpo, así como la adscripción a ideologías europeizantes en el afán de didactizar al lector. De acuerdo con esto, Fairclough (2008) indica que una conciencia crítica del lenguaje y las prácticas discursivas es un prerequisite para ser un ciudadano democrático y una prioridad urgente en la educación lingüística.

Otro aspecto importante que se decanta del análisis de la teoría literaria, en torno a este género, es que nace bajo unos dominios de poder bien establecidos, una suerte de mandato que impulsaba su creación. En relación con este punto, Sommer (2007) reseña que en 1875 el general Bartolomé Mitre, para entonces futuro historiador y presidente de Argentina, a través de un manifiesto invitó a la producción de novelas que sirvieran de cimiento a la nación, que enseñaran a la población sobre su historia, sus costumbres, así como sobre los sucesos políticos y sociales que habían modificado las ideas y los sentimientos del pueblo.

Desarrollar estrategias para el tratamiento en aula EFA de este tipo de literatura, desde una interculturalidad decolonial configurativa y crítica, es trazar un puente entre el pasado colonial y lo que ocurre en nuestra contemporaneidad, en donde la línea de lo humano, del ser y del no ser, se pone tan en evidencia: migrantes que atraviesan mares para escapar del horror; desplazados por las guerras; campesinos despojados de sus tierras; comunidades afro e indígenas vagando por las urbes latinoamericanas ante la indiferencia de una clase privilegiada; empleadas de servicio vejadas por sus empleadores y un sinfín de situaciones de discriminación que tienen su origen en esa diferencia colonial. En este orden de ideas, Van Dijk (2008) otorga una prominencia a los discursos orales y escritos como configuradores del racismo, en todas sus dimensiones, dentro de las sociedades:

Los prejuicios e ideologías étnicas no son innatas, y no se desarrollan espontáneamente en la interacción étnica. Se adquieren y se aprenden, y esto sucede generalmente a través de la comunicación, a través del texto y la charla. De la misma forma, en sentido inverso tales representaciones mentales racistas típicamente se expresan, formulan, defienden y legitiman en el discurso y pueden por lo tanto reproducirse y compartirse dentro del grupo dominante. Es esencialmente de esta manera en que el racismo es aprendido en la sociedad. (p. 183)

Consideramos que la enseñanza de textos literarios en el aula EFA, desde los principios de la pedagogía decolonial, ayuda en esa misión de cuestionar el poder como eje articulador del patrón universal de las diferentes formas de racismo. En otras palabras, la literatura es capaz de reconstruir identidades y epistemologías otras, al recoger las voces de los sujetos coloniales y visibilizar ese “racismo colonial histórico” (Grosfoguel, 2012, p. 9). Una postura crítica por parte

del estudiante de EFA le hará ver que es necesario liberar a los seres humanos de la subalternización, dignificándolos en su existencia y en su subjetividad (Quijano, 2007). En definitiva, trabajar con literatura costumbrista latinoamericana del siglo XIX nos invita a poner en práctica todos los postulados que exige la teoría decolonial: la liberación de los cuerpos, de su racialización, así como la consideración de epistemologías otras para producir conocimiento y entendimiento de nuestras sociedades.

Una consideración final, no menor: ¿dónde queda el disfrute del texto literario como objeto artístico?

El profesor en ELE y EFA podría preguntarse: ¿dónde quedaría el desarrollo de la competencia literaria, tal como se ha venido trabajando desde el enfoque comunicativo, si trabajamos el texto para el desarrollo de una interculturalidad decolonial crítica? La respuesta ante esta posible inquietud es que una no excluye a la otra.

En relación específicamente con la interculturalidad y el desarrollo de la competencia literaria, Sanz Pastor (2006, citado por Acquaroni, 2007, p. 61) refiere lo siguiente: “Estas dos perspectivas, lejos de ser excluyentes, se complementan o incluso llegan a solaparse en el contexto de una clase de la lengua o de literatura, y más concretamente, en el diseño de secuencias didácticas de actividades que pueden integrar de manera armónica los dos objetivos de docencia”.

En nuestra propuesta, la comprensión literaria desde una perspectiva decolonial crítica ampliará las dimensiones de la competencia literaria, con el fin de que el estudiante en EFA, no solamente disfrute del texto literario como objeto artístico y cultural, sino que también le sirva como recurso para convertirse en “un sujeto pensante, crítico, creador, generador de cultura, agente y protagonista de la justicia social, la equidad y el reconocimiento de la diferencia” (Díaz, 2010, p. 227).

Conclusiones

Hemos hecho un recorrido teórico que nos permite introducir y justificar una perspectiva de análisis crítico y decolonial del texto literario para el aula EFA. En este sentido, consideramos que dicha perspectiva no solo es pertinente para el abordaje del texto literario costumbrista del siglo XIX, el cual es solo un ejemplo de texto en el que se puede poner en diálogo a la literatura, la sociedad, la cultura y la lengua. Y si bien en este trabajo nos centramos en un solo tipo

de género literario, la discusión y reflexión abarca aquellas producciones artísticas de comunidades étnicas que han sido “estigmatizadas, folklorizadas y exotizadas” (Albán Achinte, 2017, p. 451), así como también voces de autores contemporáneos que visibilizan en sus temáticas, y en sus propias voces, la lucha de ciertos colectivos, comunidades y sujetos históricos adscritos al margen del tiempo y desprovistos de su humanidad.

En perspectiva de desarrollo queda explorar el uso de textos literarios que, por sus enunciadores y las dinámicas lingüísticas, sociales y culturales que encarnan, constituyen en sí mismos una puesta en práctica de interculturalidad crítica decolonial. La tarea está por hacerse, no solo desde las propuestas prácticas en el aula y las decisiones pedagógicas del profesorado, sino desde una revisión de programas y currículos anclados en aproximación a la literatura como un *saber o conocimiento* contextual sobre los productos artísticos elitarios de la comunidad que comparte la lengua meta.

Referencias

- Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*. Santillana-Universidad de Salamanca.
- Albán Achinte, A. (2017). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 443-468). Serie Pensamiento Decolonial.
- Amín, S. (2009). Introducción. Frantz Fanon en África y Asia. En F. Fanon, *Piel negra, máscaras blancas* (pp. 5-28). Ediciones Akal, S.A.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela: trabajos de investigación*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2002). *Las reglas del arte: génesis y estructura de campo literario*. Anagrama.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2012). Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 85-97). Routledge.
- Byram, M. (2014). Twenty-five years on-from cultural studies to intercultural citizenship. *Language Culture and Curriculum*, 27(3), 209-225.
- Carrilla, E. (1992). Prosa y romanticismo. En M. Yañez (comp.), *La novela romántica latinoamericana* (pp. 21-38). Casa de las Américas.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y Literatura*, 36-37, 11-33.

- Castro-Gómez y Grosfoguel. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-25). Siglo del Hombre Editores.
- Coloma Maestre, J. (2021). *La competencia literaria en la enseñanza del español como lengua extranjera en alumno universitario. Una investigación en la acción educativa* [tesis de doctorado]. Escuela Internacional de Doctorado-Universidad de Murcia.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Coseriu, E. (1987). Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua literaria. En Ministerio de Educación y Ciencia (Eds.), *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 13-33). Subdirección General de Formación del Profesorado.
- Cruz Moya, O. (2004). Aportaciones de la lingüística crítica a la enseñanza de español como lengua extranjera. En F. Lorenzo y S. Ruhstaller (eds.), *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje de español como lengua extranjera* (pp. 61-70). Edinumen.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Clacso.
- Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, (13), 217-233. <http://www.scieo.org.co/pdf/tara/n13/n13a09.pdf>
- Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica.
- Eliot, T. (1949). *Notas para la definición de la cultura*. Emeci.
- Estañ, L. (2015). Hacia una interculturalidad crítica en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Revista Electrónica del Lenguaje*, (1). <http://www.revistaelectronicallenguaje.com/wp-content/uploads/2015/03/Vol-I-Art06.pdf>
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 170-185. [http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2\(1\)Fairclough.html](http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2(1)Fairclough.html)
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Goldmann, L. (1965). Introducción a los problemas de una sociología de la novela. *Revista de Ciencias Sociales*, (1), 21-37. <https://revistas.upr.edu/index.php/rcs/article/view/9325>
- Gómez Torres, J. y Mora Alvarado, M. (2019). Pedagogía decolonial: límites, posibilidades y alternativas identitarias trans-e interculturales des-

- de nuestra América. *Praxis. Revista de Filosofía*, 79, 1-19. <http://dx.doi.org/10.15359/praxis.79.4>
- Grosfoguel, R. (2012, 29 de agosto). La descolonización del conocimiento. Diálogo crítico entre Frantz Fanon y Boaventura de Sousa Santos. *El correo de la diáspora latinoamericana*. <http://www.elcorreo.eu.org/La-descolonizacion-del-conocimiento-Dialogo-critico-entre-Frantz-Fanon-y-Boaventura-de-Sousa-Santos?lang=fr>
- Instituto Cervantes. (2022). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Autor.
- Jakobson, R. (2007). *Lingüística; poética; cinema*. Perspectiva.
- Jouini, K. (2008). El texto literario en la clase de ELE. Propuestas y modelos de uso. *Didáctica y Literatura*, 20, 149-176.
- Kramersch, C. (2014). Language and culture. *AILA Review*, 27, 30-55. <https://doi.org/10.1075/aila.27.02kra>
- Lukács, G. (1977). *Materiales sobre el realismo*. Ediciones Grijalbo.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Siglo del Hombre Editores.
- Marimón Llorca, C. (2016). Hacia una dimensión crítica en la enseñanza de español como lengua extranjera: la competencia comunicativa intercultural crítica (CCIC). *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 29, 191-211. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5902479>
- Mendoza Fillola, A. (1993). Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español, lengua extranjera. *Lenguaje y Textos*, 3, 19-42.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Ediciones Akal.
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Siglo del Hombre Editores.
- Miquel López, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. En V. L. Casado (coord.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)* (pp. 737-752). Sociedad General Española de Librería.
- Nevado Fuentes, C. (2015). El texto literario en las clases de ELE: un recurso didáctico y motivador. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 4, 151-167. <https://doi.org/10.17345/rile2015151-167>

- Obando, H. (2001). Competencias Comunicativas. En *Comunicarse: un telar para hilar la resignificación*. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Facultad de Educación.
- Ortega González, M. (2005). La sociología de la literatura. Estudio de las letras desde la perspectiva de la cultura. *Especulo. Revista de Estudios Literarios*, 29. <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero29/sociolit.html>.
- Ortiz Ocaña, A. (2017). *Decolonizar la educación. Pedagogía, currículo y didáctica decoloniales*. Editorial Académica Española.
- Pérez, G. R. (1988). *Historia crítica de la novela hispanoamericana*. Círculo de Lectores.
- Porto, M., Houghton, S. A. y Byram, M. (2018). Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. *Language Teaching Research*, 22 (5), 1-15.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Siglo del Hombre Editores.
- Rey Hernández, A. y Vera Fuentes, L. E. (2020). *Hacia la construcción de unos fundamentos y principios de un enfoque curricular para una pedagogía de ELE desde una visión decolonial* [tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana.
- Sanz Pastor, M. (2006). Didáctica de la literatura. El contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 59, 5-23.
- Sercu, L. (2005). Teaching foreign languages in an intercultural world. En L. Sercu y E. Bandura (eds.), *Foreign language teachers and intercultural competence: an international investigation* (pp. 1-18). Multilingual Matters Ltd.
- Sommer, D. (2007). *Ficciones fundacionales: las novelas nacionales de América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Tomlinson, B. (1986). Using poetry with mixed ability language classes. *Journal University Press*, 40(1), 33-41. <https://doi.org/10.1093/elt/40.1.33>
- Torres Herrán, J. (2015). *Aportes al desarrollo de la competencia escrita en el aula de ELE a través de la literatura. Guía didáctica docente* [tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana.
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Encuentro Continental de Educadores Agustinos. Lima, Perú, 24-28 de enero. <http://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>
- Unesco. (1987). *General survey of aspects of foreign language teacher training*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000073306>
- Van Dijk, T. (1980). *Las estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI Editores.
- Van Dijk, T. (2008). *Discurso y poder*. Gedisa Editorial.
- Varela Jácome, B. (1993). Evolución de la novela hispanoamericana en el siglo XIX. En L. I. Madrigal (coord.), *Historia de la literatura hispanoamericana. Tomo II: del neoclasicismo al modernismo* (pp. 91-103). Ediciones Cátedra.

- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural* [ponencia]. Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.
- Williams, R. (1981). *Sociología de la cultura*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Yáñez, M. (1992). Prólogo. En M. Yáñez (comp.), *La novela romántica latinoamericana* (pp. 7-19). Casa de las Américas.

Cómo citar: Gómez Medina, J. y Martínez Ferreras, A.M., (2023). La literatura desde una perspectiva intercultural decolonial. El texto literario costumbrista latinoamericano en el aula de español con fines. *Humanitas Hodie*, 6(1), H61a3. <https://doi.org/10.28970/hh.2023.1.a3>