

Algunas notas sobre la literatura y su enseñanza: una reflexión desde las perspectivas decoloniales

Viviana Da-Re

viviana.dare@unipe.edu.ar

Universidad Pedagógica Nacional

Gabriela Fernández

gabriela.fernandez@unipe.edu.ar

Universidad Pedagógica Nacional, Instituto de Artes del Espectáculo (UBA), Universidad Nacional de Lomas de Zamora (Buenos Aires/Lomas de Zamora, Argentina)

Palabras introductorias

Deseo repetir aquí (...) como novelista, antropólogo y médico, que mi identidad mestiza de pueblos letrados y analfabetos no está en venta; que mi literatura no es para agradar a los colonizadores de ayer y de hoy. Por el contrario, hago declaración de fe en nuestros valores más genuinos, en la infatigable acción del pueblo por liberar su cultura.

Manuel Zapata Olivella, *La revolución de los genes*.

El trabajo que presentamos se propone indagar en las relaciones entre pedagogías decoloniales y enseñanza de la literatura. Si el giro decolonial ha puesto de manifiesto los vínculos entre modernidad y colonialidad y, en este marco, la noción de colonialidad del poder/saber, resulta necesario el planteo de ciertos interrogantes acerca de cómo, desde las propuestas didácticas en el ámbito de la enseñanza de la literatura, se pueden problematizar algunas concepciones y elaborar alternativas que abonen marcos teóricos e itinerarios metodológicos solidarios con esos cuestionamientos. Esto supone, al mismo tiempo, la revisión de un conjunto de categorías: la noción misma de literatura nacional, los presupuestos de la literatura comparada, la noción de *canon* (literario, escolar, occidental). Asimismo, la reflexión que hacemos se entiende como un aporte más que, lejos de pensarse como único camino, participa de la vocación de pluralidad que es propia de

los enfoques decoloniales. En suma, el interrogante que nos hacemos (con la intención de elaborar algunas conclusiones provisionales) es la siguiente: ¿cómo pueden las miradas decoloniales colaborar con la enseñanza de la literatura, sus presupuestos y sus propósitos?

El recorrido de análisis que hemos de llevar adelante se interesa, en primera instancia, en la indagación en las pedagogías decoloniales: qué perspectivas implican, qué concepciones del conocimiento ofician como sustento, que consecuencias podrían tener, eventualmente, en nuestras concepciones didácticas y prácticas concretas.

En segunda instancia, nuestra intención es propiciar el diálogo entre pedagogías decoloniales y didáctica de la literatura y, a partir de este encuentro, formular los interrogantes que creemos pertinentes. Entre ellos, la pregunta sustancial que nos ocupa se vincula de modo innegociable con la formación de lectorxs: cómo pensarla desde una encrucijada pluridisciplinar/ de diversidad epistémica.

Sobre las pedagogías decoloniales

Las pedagogías decoloniales se construyen como alternativa frente a cualquier intención de universalismo. Su propósito, al tiempo que impugnar las líneas de conocimiento y acción de la lógica civilizatoria, es propiciar el andamiaje de una concepción de la vida y la “realidad” sustentadas en visiones de mundo tradicionalmente subalternizadas. Rescatar voces y llenar silencios son, entonces, parte de sus intenciones. Pero esas reivindicaciones se entretrejen con restaurar genealogías de conocimiento que han sido negadas, con armar dispositivos que habiliten, en un campo de diversidad epistémica, texturas contradiscursivas que funcionen como nodos de reflexión y acción.

Una de las más destacadas investigadoras en esta línea, Catherine Walsh, las presenta con estas palabras:

(...) prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e insurgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente —prácticas como pedagogías— que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos (...) Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se

entretejen con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización (Walsh, 2013, pp. 28-29).

Así entendidas las pedagogías decoloniales se constituyen como la contracara, trabajosamente gestada, de lo que Ramón Grosfoguel ha denominado los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. Los enfoques decoloniales asumen que modernidad y colonialidad son procesos mutuamente constitutivos. Del mismo modo, Grosfoguel sostiene que cuatro procesos que, aparentemente, carecen de una conexión sólida (la conquista de Al-Andalus, la conquista del continente americano, el secuestro y la esclavización de hombres y mujeres africanos y la persecución y ejecución en la hoguera de mujeres acusadas de brujería en Europa) están, en realidad, vinculados por la misma lógica moderno-colonial y, como consecuencia, son producto de sus prácticas de supresión de la otredad, que fueron ganando mayor sistematicidad a lo largo del tiempo. De tal modo, la supresión de personas, la acción directa sobre los cuerpos implicó asimismo la aniquilación de cuerpos de conocimiento y sistemas de pensamiento propios de las comunidades atacadas, eliminadas o esclavizadas. Esto permitió, a su vez, fundar estructuras de conocimiento con pretensión de universalidad que, impuestas a través de distintos medios, han instalado un modelo indiscutible: “estos cuatro genocidios fueron al mismo tiempo formas de epistemicidio que son parte constitutiva del privilegio epistémico de los hombres occidentales” (Grosfoguel, 2013, p. 39). Diversas líneas de pensamiento han contribuido para polemizar con ese conocimiento y con esos modos de producción epistémica eurocentrados. El giro decolonial reúne así una pluralidad de enfoques, todos ellos solidarios con la noción de que colonialidad y modernidad se constituyen mutuamente, pero al mismo tiempo con la certeza de que no es necesario, viable ni deseable la construcción de una nueva hegemonía epistémica, en este caso contradiscursiva. En esa pluralidad, entonces, se desarrollan miradas que son múltiples, que habilitan puntos de encuentro y que permiten disidencias sin olvidar el núcleo mismo de su convergencia: la herida colonial y la opción decolonial como camino⁹.

⁹ “La herida colonial y la opción decolonial” es, precisamente, el subtítulo del libro de Walter D. Mignolo *La idea de América Latina*. Allí define el concepto de *herida colonial* del siguiente modo: “la herida colonial, sea física o psicológica, es una consecuencia del *racismo*, el discurso hegemónico que pone en cuestión la humanidad de todos los que no pertenecen al mismo *locus* de enunciación (y a la misma geopolítica del conocimiento) de quienes crean los parámetros de clasificación y se otorgan a sí mismos el derecho a clasificar. La imposibilidad de ver las historias y las

Desde estas y otras perspectivas el cuestionamiento es innegable, pero esto no implica necesariamente que los baluartes más señeros del pensamiento eurocéntrico no sigan oficiando de modelo: perviven así la universidad occidentalizada, las lenguas dominantes, los modos de producir conocimiento tradicionalmente sostenidos. Frente a esto, la herida colonial se propone como paradigma *otro* para cambiar, según comentan Restrepo y Rojas, no solo los temas sino también las condiciones y los términos del diálogo (2010, p. 20). Uno de los conceptos clave en estas líneas de pensamiento es la idea de conocimiento situado, por lo que debemos apuntar que las implicancias de esta noción y su productividad son inestimables desde el punto de vista pedagógico. La categoría de conocimiento situado da por tierra con la supuesta asepsia o neutralidad científicas que entiende el conocimiento como construcción libre de prejuicios e inscripta en un terreno de objetividad. La impronta de los contextos (sociales, geopolíticos e institucionales) se pone así de manifiesto para recordarnos que tanto estas variables como las coordenadas históricas de producción legan indefectiblemente una serie de improntas que se complementan con preguntas cruciales: quiénes y para quiénes se formulan esos saberes. Esta concepción invita, además, a pensar cómo Europa ha sido históricamente la entidad productora de saber y el centro de irradiación. En palabras de Restrepo, “Europa, antes que una entidad aislada y preexistente, ha sido en gran parte co-producida por y en la experiencia colonial. Las experiencias coloniales no son una ‘excrecencia’ o ‘desviación’ de Europa, sino que fueron las condiciones de existencia e hicieron posible el imaginario eurocentrado y eurocentrista que la constituye como tal (2016, pp. 64-65).

Pedagogías decoloniales y enseñanza de la literatura: líneas, tensiones, preguntas

Los planteos y las pedagogías decoloniales nos invitan a repensar la enseñanza y las didácticas específicas desde nuevos lugares que se solidaricen con la diversidad epistémica y con la intención de no fundar nuevas centralidades y hegemonías. En este sentido, nos interesa indagar acerca de qué problemáticas, interrogantes y consecuencias entraña el esbozo de algunos aspectos que, traducidos

experiencias que no están incluidas en la historia del cristianismo de Occidente tal como la consideran los laicos europeos, que hunde sus raíces en el griego y el latín y se difunde en las seis lenguas vernáculas imperiales (italiano, español, portugués, francés, alemán e inglés), ha sido el sello distintivo de la historia intelectual y de sus consecuencias éticas, políticas y económicas”. (Mignolo, 2007, p. 34).

en prácticas de abordaje de la literatura, entramen de manera coherente con las miradas decoloniales como marco epistémico y político.

Tal propósito no soslaya una consideración que, a esta altura, dista de ser novedosa: toda práctica de enseñanza es una práctica política. La enseñanza de la literatura supone, como todo acto pedagógico, un hacer político que, en su caso particular, se traduce en determinado recorrido: elección de un corpus, selección de autorxs, modos de leer, invitación a construir determinados significados y soslayar otros.

Mencionaremos, asimismo, como paso previo a la enumeración de problemas y preguntas, la distinción que Graciela Baum realiza en el marco de la enseñanza del inglés al optar por la idea de “pedagogizar” como acción política, frente a la idea de “pedagogía”:

Nos enunciamos desde un pedagogizar y no desde una pedagogía porque nuestra concepción de espacio de pensamiento no se plantea desde la clausura del rigor científico. Éste se encuentra mayormente consensuado y legitimado por cuerpos institucionales - académicos de conocimiento / poder que caracteriza a las disciplinas en tanto campos de conocimiento / poder con bordes bastante bien delimitados, según lógicas occidentales, masculinas, blancas, judeo cristianas y grecolatinas. Pedagogizar implica verbalidad, dinamismo, apertura (2019).

Este señalamiento, sumamente certero, pone el acento en el devenir que involucra la labor pedagógica. Creemos, asimismo, que la construcción y permanente revisión de una(s) pedagogía(s) decolonial(es) son válidas en tanto aporte para que las instituciones asuman críticamente sus improntas eurocentradas y realicen la vigilancia epistemológica necesaria para entender de modos diversos la construcción de conocimientos.

En el campo de la enseñanza de la literatura no podemos ignorar, en primera instancia, la cuestión del canon. En distintos momentos, la literatura ha sido funcional a fines determinados. Desde el programa fundacional de “Literatura Española y de los Estados hispano-americanos” (1884: 3) de Calixto Oyuela, se advierte que “En cuanto a la literatura americana, sabido es que todo está por hacer, sin que sea fácil tener exacto conocimiento de todas ellas entre nosotros, por la lamentable separación intelectual en que viven los pueblos americanos”. La idea de filiación queda instalada y, también en el campo de la didáctica de la literatura, la metrópoli es quien oficia de modelo. Este lineamiento ha recorrido buena parte del siglo XX y ha sido parte de la formación de cantidad de

estudiantes que, en su trayectoria educativa, han transitado los textos ibéricos antes que los locales, en la ilusoria construcción de una genealogía colonial.

Hoy, por cierto, esta concepción ha sido revisada. No obstante, vale la pena formularse la pregunta: ¿cómo podría construirse un canon (literario, escolar) en coherencia con las miradas decoloniales? El haber trascendido el eje hispanista no implica, sin embargo, la inclusión, dentro de las elecciones canónicas de sujetos racializados, el reconocimiento de las producciones culturales de pueblos originarios, la exploración de manifestaciones estéticas de afrodescendientes. O, sencillamente, la mayor presencia de autoras o autorxs en esos *corpora*.

Las inclusiones, a su vez, ponen el acento sobre las categorías con las que realizamos recortes, planteos y análisis. El concepto de literatura, tal como lo interpretamos en esta encrucijada espacio-temporal, ¿es legítimamente trasladable a producciones que no son parte de lo que entendemos como “cultura occidental”? ¿Qué dis-localaciones hacemos al referirnos a la producción cultural del mundo precolonial (local, caribeño, americano o, si se quiere, de Abya Yala) como literatura y cuál es la validez de tales traspolaciones? Tal vez podría ser válido hacerlas, pero no naturalizarlas. Lo que para nuestra mirada es producción estética, es praxis vital para otros habitantes de esta tierra, sin la separación radical de mundos que propone nuestra concepción occidentalizada.

Por otro lado, entre las distintas funciones que la literatura ha cumplido a través del tiempo, su rol en las construcciones identitarias y la idea de nación ha sido sustancial. Volviendo al tradicional ejemplo del poema hernandiano, y en la propuesta de construir una mirada decolonial sobre la literatura, dice Carolina Borquez Ciolfi:

podemos proponer que la construcción de la *esencia* cuya función fue homogeneizar la población al invisibilizar las diferencias raciales de origen (inmigrantes, pueblos originarios y negros) y sentar las bases de la construcción de una identidad nacional, tuvo lugar en el proceso de canonización del texto que aún hoy ocupa el lugar central del canon literario nacional: el *Martín Fierro*. Dicho texto, que leemos como literario desde principios del siglo XX, ocupa el lugar central en el proceso de construcción de nuestra identidad nacional; identidad pensada como la manifestación de una raza particular que encuentra sus raíces en la tradición grecolatina y de la que no participan negros ni indios, a pesar de que representaban la mayoría de la población del territorio (2020, p. 25).

Si bien las lecturas canónicas han sido fundantes y perviven, muchas veces parcialmente, en distintos ámbitos, se abren brechas que promueven alternativas en la construcción de sentidos (y, en este caso, eso implica también en las construcciones identitarias de más tradicional raigambre). En

estos días, una nueva edición de EUDEBA (en conmemoración de los 200 años de la publicación de *La Ida*) a cargo de Adriana Amante habilita nuevas lecturas no vinculadas con su carácter de poema nacional sino con la potencia de la articulación del dispositivo literario con una posición ideológica y una propuesta política. La confianza en la literatura como fuerza transformadora de la realidad¹⁰.

El Estado-nación, como categoría moderna y colonial, ha sido la variable de clasificación de la literatura y, aún hoy, lo sigue siendo. Las exclusiones que este esquema propicia nos hacen retornar al problema del canon: ¿cómo se incluyen esas producciones que se han dado por fuera del estado-nación? Podemos considerar como “literatura nacional” los productos culturales de los distintos habitantes que, históricamente han poblado estas tierras o podemos, instalando una duda más que razonable, considerar que la imposición de una pertenencia nacional puede ser un acto intolerable de violencia.

Como modo de entender las diferencias y desajustes entre cartografías tradicionales y circulación cultural, los conceptos de *mapas literarios* y de *región* son útiles a la hora de pensar marcos que trasciendan los límites políticos y geográficos de las naciones. Estos mapas permiten resituar la idea de nación con apertura hacia una pluralidad que dé cuenta de comunidades, etnias y grupos, con sus respectivos saberes y visiones de mundo. Así, por ejemplo, en la literatura latinoamericana puede pensarse el problema del racismo desde una lectura decolonial que lo concibe no como un prejuicio individual o de grupos extremistas sino como un producto social e institucional en el cual el otro racializado es considerado subhumano o no humano¹¹. Esta categoría de no-ser justifica el epistemicidio permanente contra los pueblos originarios.

A manera de conclusión

¹⁰ Al momento de la escritura de este trabajo la publicación que mencionamos se encuentra en proceso de edición. Sobre el trabajo que se ha llevado adelante para concretar este proyecto es posible consultar el artículo de Tiempo Argentino publicado el 24 de septiembre de 2023: “Adriana Amante: el *Martín Fierro* muestra que la articulación entre estética y política puede tener injerencia sobre lo real” (disponible en <https://www.tiempoar.com.ar/cultura/adriana-amante-el-martin-fierro-muestra-que-la-articulacion-entre-estetica-y-politica-puede-tener-injerencia-sobre-lo-real/>).

¹¹ Para un análisis del racismo como fenómeno institucional, véase la conferencia de Ramón Grosfoguel, “Análisis conceptual del racismo”. Disponible en internet en: https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=borTndxD_1k.

Augusto Monterroso en el relato "El eclipse" discute el lugar de los "saberes" del yo colonizador en relación con la supuesta ignorancia de los colonizados. En ese texto fray Bartolomé Arrazola aspira a deslumbrar a los indígenas que lo capturaron para sacrificarlo y para esto anuncia que si intentan matarlo haría que el sol se opacara. Su confianza desmedida en sus conocimientos occidentales y en las enseñanzas aristotélicas no le permitían suponer que aquellos hombres tenían en sus códices la lista completa de eclipses de sol y de luna que se producirían a lo largo del tiempo. Y para construir este saber no necesitaron de los modos europeos de construir conocimiento ni de la autoridad del Estagirita.

De algún modo, este texto nos invita a revisar nuestros modos de legitimar textos, autorxs, modos de leer literatura, discursos sobre la literatura. Sin duda, las prácticas concretas en experiencias situadas de enseñanza despliegan miradas decoloniales, ejercitando un pensamiento divergente y lateral, desnaturalizando categorías y supuestos. En solidaridad con estas prácticas, entendemos que vale la pena trabajar para una sistematización de la didáctica de la literatura en el contexto de las pedagogías decoloniales.

Bibliografía

- Baum, G. (2019). "Decir(nos)(lo) en inglés. Pensamiento y pedagogía decolonial en la formación de profesores de inglés en la Facultad de Humanidades de la UNLP". *1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro*. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. Disponible en <https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/1498>.
- Bórquez Ciolfi, C. (2020). "Herramientas decoloniales para pensar el saber literario". En Ximena Picallo (ed.) *Tram(p)as textuales. Una lectura sobre los modos de leer de los textos de enseñanza secundaria de lengua y literatura*. Editorial Universitaria de la Patagonia, pp. 15-27.
- Delgado, M. (2023). "Adriana Amante: el *Martín Fierro* muestra que la articulación entre estética y política puede tener injerencia sobre lo real". *Tiempo argentino*, 24 de septiembre. Disponible en <https://www.tiempoar.com.ar/cultura/adriana-amante-el-martin-fierro-muestra-que-la-articulacion-entre-estetica-y-politica-puede-tener-injerencia-sobre-lo-real/>.

- Grosfoguel, R. (2013). “Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI”. *Tabula Rasa*, n. 19, julio-diciembre, pp. 31-58.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.
- Monterroso, A. (1998 [1959]). “El eclipse”, en *Obras completas (y otros cuentos)*. Anagrama.
- Oyuela, C. (1884). *Programa de Literatura Española y de los estados Hispano-americanos*. Imprenta de M. Biedma.
- Restrepo, E. (2016). “Descentrando a Europa: aportes de la teoría poscolonial y el giro decolonial al conocimiento situado”. *Revista Latina de Sociología*, Vol. 6, pp. 60-71.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2012)- *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Universidad del Cauca.
- Walsh, C. (ed.) (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Ediciones Abya Yala.
- Zapata Olivella, M. (2020 [1997]). *La rebelión de los genes: el mestizaje americano en la sociedad futura*. Universidad del Valle.

Material audiovisual

- DILAAC, UNA (agosto 7 de 2013) “Análisis conceptual del racismo” [Archivo de video].
Disponible en https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=borTndxD_lk.