



Revista Caracol

ISSN: 2178-1702

ISSN: 2317-9651

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo

Souza, Jorge Rodrigues de
Discusión sobre el lugar de la cultura en la enseñanza
de lenguas: sobre la no dicotomía entre lengua y cultura
Revista Caracol, núm. 22, 2021, Julio-Diciembre, pp. 438-463
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9651.i22p438-463>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=583769854019>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM 

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Discusión sobre el lugar de la cultura en la enseñanza de lenguas: sobre la no dicotomía entre lengua y cultura

Discussion on the place of culture in language teaching: on the non-dichotomy between language and culture

Jorge Rodrigues de Souza Junior

Recebido em: 3 de agosto de 2020
Aceito em: 14 de setembro de 2020

Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) e professor do Instituto Federal de São Paulo, Campus São Paulo. Atua como docente e pesquisador nas áreas de Espanhol como Língua Estrangeira, Análise do Discurso e Glotopolítica. Presidente da APEESP (2016-2020) e presidente da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH) na gestão 2020-2022. Contato: jorgersjunior@yahoo.com.br
Brasil

PALABRAS CLAVE:

Colonialidad del poder;
Colonialidad del saber;
Cultura; Español para
brasileños.

KEYWORDS: Coloniality
of power; Coloniality of
knowledge; Culture; Spanish
for Brazilians.

Resumen: La discusión sobre cultura, en la enseñanza de lenguas extranjeras, se realiza bajo una dicotomía entre lengua y cultura. Con relación a las prácticas de español para brasileños, hay un silenciamiento de temas como la colonialidad del poder y del saber, el eurocentrismo y la globalización, bajo el efecto de un silenciamiento de la propagación y de la imposición de saberes que ese proceso realiza bajo el poder económico. Discutiremos cultura como una posibilidad de legitimar sentidos producidos desde territorialidades que estuvieron bajo procesos de colonización, poniendo de relieve lo que Sousa Santos (2010) llama epistemologías del sur. Consideramos que tal discusión teórica sea propicia para discutir cultura como un objeto discursivo, como una materialidad discursiva constituida ideológica e históricamente (Pêcheux, 2002). Presentaremos enunciados tomados de un texto literario para discutir las relaciones culturales entre pueblos que pasaron por procesos de colonización, sin olvidarnos de los aspectos lingüísticos y discursivos que son inherentes a esas materialidades discursivas.

Abstract: The discussion about culture, in the teaching of foreign languages, is carried out under a dichotomy between language and culture. Regarding teaching Spanish for Brazilians, there is a silencing of issues such as the coloniality of power and knowledge, Eurocentrism and globalization, under the effect of a silencing of propagation and the imposition of knowledge that this process performs under economic power. We will discuss culture as a possibility of legitimizing senses produced from territorialities that were under colonization processes, highlighting what Sousa Santos (2010) calls epistemologies of the south. We consider that such theoretical discussion is conducive to discuss culture as a discursive object, as a discursive materiality constituted ideologically and historically (Pêcheux, 2002). We will present statements taken from a literary text to discuss the cultural relations between peoples who went through colonization processes, taking into account linguistic and discursive aspects that are inherent in those discursive materialities.

INTRODUCCIÓN

Los estudios culturales, como área del saber de la antropología y de la sociología, se constituyeron en un campo proficuo de discusión de temas históricos y sociales. Diferentes áreas de las humanidades, como la literatura y la lingüística, también se apropiaron de las discusiones de ese campo de investigación para el análisis de cuestiones que involucran temas relacionados a la cultura.

De esa forma, nuestro trabajo se presenta a través de un diálogo establecido entre esos estudios con el del Análisis del Discurso materialista, cuyo aparato teórico es, por su naturaleza, interdisciplinario, para discutir la **cultura** como un espacio de reflexión para una política lingüística de enseñanza de lenguas en nuestro continente (el latinoamericano), lo que, según nuestro punto de vista, permite discutir el papel de las lenguas para la construcción de una ciudadanía común en espacios de enunciación (Guimarães, 2002) de ese continente cuyos procesos históricos de formación poseen similitudes sociales, económicas e históricas, como los diversos espacios que constituyen Latinoamérica¹.

Proponemos discutir que la noción de cultura, tema central de los estudios culturales, posee su importancia en la glotopolítica y en los estudios sobre

1 Es necesario poner en relación el término “Latinoamérica” pues es producto de una construcción histórica que armó una homogeneidad sobre el silenciamiento de una heterogeneidad histórica y cultural. Según Mignolo (2007, p. 100) “[q]uién contribuyó a imponer la idea de ‘latinidad’ en la América hispana fue un intelectual francés poco conocido, Michel Chevalier”. Para Mignolo, “las dos ramas, la latina y la germánica, se han producido en el Nuevo Mundo. Al igual que la Europa meridional, América del Sur es latina y católica; América del Norte, en cambio, tiene una población protestante y anglosajona”.

la enseñanza de lenguas extranjeras. Con relación a la glotopolítica, si consideramos las acciones sobre el lenguaje llevadas a cabo en el espacio territorial que se conoce como América Latina, a partir de la reflexión de Arnoux de que “la Glotopolítica no solo aborda el conflicto entre lenguas sino también entre variedades y prácticas discursivas” (Arnoux, 2000: 4), el abordaje de cultura se constituye en un interesante campo para la comprensión de las diferentes prácticas discursivas que habitan el espacio de América Latina y, por lo tanto, de sus procesos de formación socio-históricos.

En relación al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, el término “la cultura” ha ocupado importante espacio, en los manuales didácticos, como motivo de discusión de una supuesta diversidad de modos de vida; sin embargo, discursivamente, tal diversidad está limitada por efectos de sentidos de naturalización de esos hábitos y modos de vida (como si estos fueran de todos) altamente conectados con el mercado. Además, bajo los efectos de los estereotipos que confirman una globalización cuyos efectos serían solamente positivos, se la ve en esos materiales solo por una mirada positiva, cuyos beneficios serían extensibles a todos los habitantes del planeta (Souza Junior, 2016).

En ese sentido, como apunta Arnoux, hay que considerar que “la globalización muestra un rostro diferente” en nuestro continente, por el hecho de que “América Latina constituye un espacio donde todavía pesan las tareas políticas no realizadas”. Además, es un espacio compuesto por territorialidades que pasaron por distintos procesos de colonización a lo largo de la historia, que la ubicaron en la periferia del sistema económico global.

En ese lugar, sus saberes y sus prácticas sociales y políticas son mediadas por prácticas económicas que, según Sousa Santos (2010), han establecido una epistemología que ha eliminado el contexto político y cultural de esas territorialidades, bajo la producción y reproducción de un conocimiento producido desde el centro económico y político del capitalismo, cuyo efecto se constituye en un saber impuesto que es (y debe ser) conocido por todos.

Tal descontextualización ha permitido el establecimiento de una dominación epistemológica, mediada por el colonialismo, que hoy posee la cara moderna de la globalización, desde las estructuras de la **colonialidad del poder y del saber** y también del núcleo duro de la globalización, el **eurocentrismo**, cuya realización se produce por una propagación y una imposición de saberes bajo el poder económico, temas ampliamente discutidos por teóricos como Quijano (2000) y Mignolo (2003).

En esa línea consideramos posible dialogar con la reflexión de Sousa Santos (2010) sobre las **epistemologías del sur**, para reforzar nuestra posición. Para ese autor esa “se asienta en tres orientaciones: aprender que existe el Sur; aprender a ir para el Sur; aprender a partir del sur y con el Sur” (traducción nuestra). Creemos, de acuerdo con Sousa Santos, que toda experiencia social produce y reproduce conocimiento, y al hacerlo, se presupone una o varias epistemologías. De ese modo, cabría discutir esos procesos que se involucran en la noción de cultura y su presencia en la enseñanza de lenguas en nuestro continente.

De ese modo, en la enseñanza de lenguas extranjeras, a partir de lo que defendemos sobre la imposibilidad de alejar cultura de la historia y de la

imposibilidad del establecimiento de una dicotomía entre **lengua y cultura** (aunque haya un funcionamiento discursivo que la promueve en los materiales didácticos) la cultura, bajo una reflexión de su complejidad y de su recorrido histórico, se presenta como un modo de pensar las acciones políticas sobre el lenguaje y como ésta participa en la reproducción o transformación de las relaciones de poder (conforme discute Arnoux, 2000).

Dicho el lugar de dónde hablamos, a continuación presentamos la cuestión de discutir cultura bajo una mirada discursiva, desde la perspectiva de la enseñanza de lenguas extranjeras y del Análisis del Discurso materialista.

LA CULTURA BAJO UNA MIRADA DISCURSIVA Y SU CONSIDERACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

En los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, y específicamente del español para el brasileño, la movilización de aspectos culturales, según nuestro punto de vista, promueve cambios en la relación que comúnmente se establece entre los aprendices brasileños y esa lengua que se aprende. Dado el histórico de la lengua española en nuestro país, principalmente el imaginario de que era una lengua cuyo estudio sería innecesario o de fácil aprendizaje para el brasileño, estatuto que a lo largo de los últimos años ha sido sometido a un cambio, proponer prácticas en las que la historia y la cultura sean protagonistas interrumpe, según nuestra posición, proyecciones o identificaciones imaginarias de lengua como las que la asocian con la “gramática” o, en el caso específico de la relación del

brasileño con la lengua española, producen la asociación de esa lengua con la “escritura de la escuela” (cf. Celada, 2002).

La cultura, altamente determinada y, por lo tanto, sostenida como algo cerrado en algunos manuales didácticos, se proyecta en ellos como un tema, como **un lugar otro de la lengua**, sin mención a su materialidad lingüística. El efecto de sentido que produce el sintagma “la cultura” como lugar otro de la lengua, que silencia la **memoria discursiva** vinculada a esa lengua, está compuesto de representaciones de sociedad, de sujetos y de hábitos, sin que se las sometan a una reflexión teórica y, por lo tanto, bajo los efectos de una filosofía espontánea (Pêcheux, 2008). Ese funcionamiento va en dirección a la retomada y a la legitimación de un proceso de naturalización – instaurado ideológicamente de forma anticipada – de tales representaciones que, dadas como “verdaderas”, instalan en ese proceso de aprendizaje lo que interpretamos como una **dicotomía entre lengua y cultura** – o sea, **como un lugar otro de la lengua** – y, de ese modo, contribuyen a un proceso de estereotipia del otro. Tal proceso diluye lo lingüístico y silencia lo político, en una homogenización que borra las contradicciones inherentes a lo político.

De este modo, discutir la dicotomía entre lengua y cultura existente en los libros didácticos, que vinculan cultura a una **exterioridad fuera de la lengua**, abre espacio a la revisión de algunas cuestiones, como el silenciamiento de lo político. Ello crearía condiciones para alzar este último como lugar de discusión y dar visibilidad a las contradicciones inherentes de toda sociedad y, al mismo tiempo, legitimar historias locales que se proponen como resistencia a procesos de homogenización cultural y lingüística impuestos desde la

hegemonía económica (bajo epistemologías dominantes) llevados a cabo por instituciones del Estado en la administración imaginaria de los sentidos vinculados a la cultura y a la lengua.

Consideramos que uno de los caminos posibles es el movimiento de legitimar la literatura como práctica reflexiva. En ese aspecto Mignolo (2003) establece como cuadro de discusión lo que denomina **pensamiento fronterizo**. En lo que se refiere a esa posición, ese concepto fue pensado para conciliar, en territorialidades que sufrieron procesos de colonización, los **conocimientos globales** – legitimados por la civilización occidental e imposibles de silenciar, dado que hacen parte de las tradiciones valoradas por las instituciones – y los conocimientos locales – históricamente silenciados y cruzados por la **diferencia colonial** (Mignolo, 2003).

A partir de esa reflexión consideramos que las formaciones social e histórica de las naciones latinoamericanas están atravesadas no solo por las prácticas culturales y sociales heredadas del colonialismo, sino también por la contradicción que implica que estas prácticas fueron armadas desde los países colonizadores, realizadas de modo distinto de aquellas presentes en los países colonizados – lo que Mignolo (2003) denomina la **colonialidad del poder**.

Sobre el mismo tema, la imposibilidad de borrar la fuerza de la epistemología impuesta desde el Norte, Sousa Santos propone una forma que supere el abismo construido a través de siglos desde el Norte hacia el Sur. Para ese autor, el **pensamiento posabismal** posee como premisa la idea de la diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de la existencia

de una pluralidad de formas de conocimiento más allá del conocimiento científico. Es una forma de pensar la sociedad actual en la que el acceso al conocimiento sea igualitario, eso es, que la apropiación y la construcción del discurso intelectual en el mundo rompan los paradigmas de la producción y de la toma de conocimiento sobre bases del Occidente.

A partir de ese paradigma, la **ecología de saberes** se propone como una contraepistemología, desde sociedades periféricas del sistema mundial moderno. Se propone una justicia cognitiva que distribuya de modo más equitativo el conocimiento científico, lo que le da consistencia epistemológica al pensamiento pluralista y propositivo.

De esa forma consideramos que el **pensamiento posabismal** de Sousa Santos y el **pensamiento fronterizo** de Mignolo poseen como eje la contradicción instalada, en los países que pasaron por procesos de colonización, entre los conocimientos impuestos desde la **colonialidad** por los centros de dominación económica y los conocimientos producidos localmente, tema que se constituye para nosotros como un eje de un abordaje discursivo de cultura en las clases de lengua extranjera. Al mismo tiempo, la reflexión sobre el papel de las lenguas para la construcción de una ciudadanía común en espacios de enunciación (Guimarães, 2002) de ese continente pasaría por la consideración de los procesos históricos de formación de esos países, divididos y atravesados por la colonialidad y que poseen similitudes sociales, económicas e históricas, como los diversos espacios que constituyen Latinoamérica.

A partir de ese punto de reflexión, consideramos que discutir *cultura* en las clases de lenguas extranjeras, bajo esa discusión teórica, se convierte en

una propuesta de una política lingüística de enseñanza de lenguas que no solo considere sus prácticas como un espacio de contacto lingüístico sino también como un espacio más para la construcción de una ciudadanía común que supere fronteras políticas en una zona (como Latinoamérica) que sufrió (y todavía sufre) los efectos de la **colonialidad del saber/poder**. Para ello presentamos en este trabajo, muy prontamente, como viabilidad de establecer esa reflexión, maneras de discutir **cultura como un objeto discursivo**, como una materialidad discursiva constituida ideológica e históricamente (Pêcheux, 2002), con especial destaque a las condiciones de producción de esa materialidad.

En ese sentido presentamos trechos, a partir de un texto literario producido en Perú en el siglo XX, cuya discusión sobre la relación conflictiva entre amerindios y blancos permite discutir las relaciones culturales entre pueblos que pasaron por procesos de colonización, sin olvidarse de los aspectos lingüísticos y discursivos que son inherentes a esas materialidades discursivas. De esa forma se destaca la imposibilidad de establecer la **dicotomía entre lengua y cultura** anteriormente mencionada y, además, se propone una posibilidad (entre otras) para el establecimiento de una política lingüística que tenga como blanco la construcción de una ciudadanía común en ese espacio latinoamericano.

LOS LINEAMIENTOS COMO DISCUSIÓN DE CULTURA

A partir de esas consideraciones teóricas que expusimos, tenemos, como objetivo, presentar caminos de discusión en clases de lengua española que ofrezcan resistencia a formas de trabajar sobre cultura, formas esas

comúnmente instaladas en saberes estereotipados y estables sobre el otro y sobre la lengua, atravesadas por la colonialidad del poder/saber, en prácticas relacionadas a la enseñanza de lengua extranjera. A ese trabajo lo denominamos **lineamientos**².

Merece la pena destacar que en la elaboración de esos lineamientos tenemos, como propósito, ver cómo cultura funciona discursivamente en diversos textos. Los lineamientos presentados a continuación pueden dar base a la elaboración de prácticas de enseñanza de español como lengua extranjera para brasileños o servir como modelo de lugares de partida para la preparación de clases que contengan temas relacionados a la cultura en lengua extranjera. Son propuestas de trabajo y de discusión para profesores para pensar cualquier material didáctico o género discursivo en una clase de lenguas extranjeras.

En este trabajo movilizamos textos de la esfera literaria por considerar que sus condiciones de producción específicas constituyen una materialidad discursiva propicia para ese trabajo. Dicho sea de paso, la literatura presenta prácticas discursivas que no están totalmente ausentes en géneros de otras esferas; sin embargo, al proponerla como objeto de discusión, realizamos

2 A partir de la línea de trabajo adoptada por Serrani (2005), consideramos **lineamientos** como líneas generales de trabajo, como primeros contornos de una discusión. Diferentemente de esa autora, y de AUTOR (2010), en este trabajo no elaboraremos lineamientos con el propósito de un currículo “multidimensional-discursivo” (Serrani, 2005) para la discusión del término *cultura*, sino que propondremos modos de trabajo posibles a partir de ese tema específico. Es un gesto de interpretación, entre tantos posibles, que desplaza el lugar de cultura de evidencias o lugares comunes, al ubicarla en la historia y con relación a otros lugares de discusión, bajo una ecología de saberes.

un movimiento de resignificación de la literatura y la reivindicación de su espacio en prácticas de enseñanza y de aprendizaje de lengua extranjera.

Tales textos serán discutidos como materialidad discursiva, como procesos enunciativos y discursivos configurados y constituidos históricamente por la relación dinámica establecida entre su forma y los procesos históricos y las prácticas sociales que participan de sus condiciones de producción.

Proponemos, como material de discusión, trechos tomados del libro **Los ríos profundos** (1958), de José María Arguedas, mediante la movilización de muestras, recortadas como secuencias discursivas (SD). Cada SD fue tomada como una serie de efectos que derivan de un gesto de interpretación construido desde nuestro lugar de investigador brasileño, por el cruce de variables históricas, con relación a diversos efectos de sentidos y prácticas específicas.

Como justificativa de esa elección cabría decir que esa novela es de la escuela indigenista, movimiento que ocurrió en Perú y tuvo su auge entre la primera y la segunda mitad del siglo XX, a pesar de estar presente durante toda la historia literaria peruana (Cornejo Polar, 2005). Según Cozman, en prefacio a la obra de Cornejo Polar (2005, p. 12) y al tomar conceptos formulados por ese último, el género literario indigenista permite “articular una reflexión acerca de la identidad nacional”, por evidenciar “un cruce de culturas, una lengua híbrida y el proceso de asimilación de componentes del pensar mítico en el ámbito de la literatura ilustrada” (Cozman, 2005, p. 12). Esa última, escrita en español, presenta modelos tomados de géneros europeos, como la novela. Basándonos en esa afirmación consideramos que, a partir de características influenciadas por ese modelo ilustrado de literatura,

las novelas indigenistas manejan contradicciones y cuestiones culturales inherentes al proceso de formación de Perú como país, dividido por saberes marcados por el dispositivo instaurado por la colonización, la **colonialidad del poder**. Además, por el concepto de **ecología de saberes** mencionado anteriormente creemos ser posible el acceso a una contraepistemología, producida desde un lugar periférico del sistema mundial moderno, cuya naturaleza posee como eje los pensamientos fronterizo y el posabismal.

En *Los ríos profundos*, Ernesto es un adolescente de 14 años que solo tiene a su padre como familia. Como narrador en primera persona, ya adulto, nos cuenta sus impresiones sobre diversos hechos que ocurren durante su estancia en un internado para niños en Abancay, ciudad ubicada en los Andes peruanos. Considerado por los demás un forastero por no haber nacido en esa ciudad, su padre es un abogado comunero itinerante, que según el narrador viaja por diversas ciudades en búsqueda de demandas de los amerindios contra los terratenientes. Por la naturaleza de su trabajo, el padre de Ernesto lo deja en el internado y se marcha a otro sitio. De ese modo, el único contacto que el **yo narrador** posee con otras personas ocurre en el colegio. Sin embargo, tal relación con sus colegas es conflictiva pues Ernesto, a través del trabajo de su padre, había conocido a varias comunidades amerindias y tal convivencia creó en él una gran afinidad con el modo de vida de los amerindios. A pesar de ser blanco, su incompatibilidad con la sociedad blanca de Abancay era impeditiva para su relación con los demás muchachos del colegio. Muchos de los hechos presentes en la narrativa de *Los ríos profundos* serían biográficos de Arguedas, quien tuvo una difícil

relación familiar con su madrastra y convivió gran parte de su infancia con los colonos amerindios que trabajaban con su padre³.

A continuación, dado el espacio de este trabajo, presentamos tres secuencias discursivas (SD) cuyos lineamientos dan posibilidad para el abordaje de cultura a partir de la perspectiva teórica que anticipadamente presentamos. Además, como dicho anteriormente, el abordaje de cultura en la clase de lengua se constituye en un interesante campo para la comprensión de las diferentes prácticas discursivas que habitan el espacio de América Latina y, por lo tanto, de sus procesos de formación sociohistóricos.

SD.1.

Mi padre no pudo encontrar nunca dónde fijar su residencia; fue un abogado de provincias, **inestable y errante**. Con él conocí más de doscientos pueblos. Temía a los valles cálidos y sólo pasaba por ellos como viajero; se quedaba a vivir algún tiempo en los pueblos de clima templado: Pampas, Huaytará, Coracora, Puquio, Andahuaylas, Yauyos, Cangallo (Arguedas, 1958: 19) (destaques nuestros).

Lineamientos de discusión sobre la SD.1.: ese fragmento es un ejemplo de las posibilidades de tematizar las relaciones de trabajo que no se encajan en la configuración de lugares estables sobre el mundo del trabajo, altamente conectados con el mercado y con la globalización, relacionándolas con el **pensamiento posabismal** (Sousa Santos, 2010) y el **pensamiento fronterizo** (Mignolo, 2005). A partir de esos lugares, para una **ecología de saberes** sobre

3 Conforme prólogo de Mario Vargas Llosa en la edición que consultamos de *Los ríos profundos*.

el tema, vemos que las formas de trabajo aquí mencionadas poco tienen que ver con las que son reconocidas como las de todos, comúnmente vinculadas al actual mundo global y a las hegemonías económicas, lo que posibilita discutir la división económica del trabajo y presentar una contextualización histórica sobre el tema. El trabajo de “abogado de provincias” implicaba ser abogado de los comuneros, un profesional que viajaba de comunidad en comunidad en búsqueda de demandas judiciales de los amerindios que poseían relaciones de trabajo análogas a las de la esclavitud con los terratenientes. Para discutir temas relacionados al trabajo en una clase de español, bajo una ecología de saberes, una vía de discusión sería debatir la necesidad del trabajo específico de un abogado comunero en ese contexto, la esclavitud de la población amerindia en la época de la colonización y la violenta explotación económica de poblaciones amerindias y mestizas en el Perú del siglo XIX y comienzos del siglo XX por parte de los terratenientes, no muy distante de las relaciones de trabajo y de trabajo esclavo en Brasil en el mismo periodo, con una comparación entre las dos realidades (las de Perú y Brasil). En lo que se refiere a la profesión de abogado, hay un sentido común de que es una profesión bien pagada; abordarla como una profesión “inestable y errante” pone de relieve las formas de trabajo y los lugares institucionales que permiten que una profesión sea valorada y también las diferentes formas de valorarlas. El lugar del abogado de provincias está desplazado de sentidos que presentan una estabilidad lógica y que son altamente regulares en discursividades predominantes en el mundo contemporáneo; de hecho, en su trabajo, ese sujeto se relaciona con el específico funcionamiento de una formación social, en condiciones marcadas

históricamente. Tampoco tienen que ver con las relaciones de trabajo presentes originalmente en ese territorio antes de la colonización: son relaciones de trabajo que han surgido de la colonialidad del poder.

SD.2.

Las grandes piedras detienen el agua de esos ríos pequeños; y se forman los remansos, las cascadas, los remolinos, los vados. Los puentes de madera o los puentes colgantes y las orroyas se apoyan en ellas. En el sol, brillan. Es difícil escalarlas porque casi siempre son compactas y pulidas. Pero desde esas piedras se ve cómo se remonta el río, cómo aparece en los recodos, cómo en sus aguas se refleja la montaña. Los hombres nadan para alcanzar las grandes piedras, cortando el río, llegan a ellas y duermen allí. Porque de ningún otro sitio se oye mejor el sonido del agua. En los ríos anchos y grandes no todos llegan hasta las piedras. Sólo los nadadores, los audaces, los héroes; los demás, los humildes y los niños se quedan; **miran desde la orilla, cómo los fuertes nadan en la corriente, donde el río es hondo, cómo llegan hasta las piedras solitarias, cómo las escalan, con cuánto trabajo, y luego se yerguen para contemplar la quebrada, para aspirar la luz del río, el poder con que marcha y se interna en las regiones desconocidas** (ibid.: 19) (destacados míos).

Lineamientos de discusión sobre la SD.2.: en la SD.2. la relación entre el hombre y la naturaleza no está puesta en oposición sino en armonía. Bajo una **ecología de saberes**, en ese fragmento es posible hacer una analogía sobre la interacción entre el hombre y la naturaleza para discutir las técnicas del hombre que en ella se apoyan, o que poco la modifican, en oposición a otras técnicas que la modifican totalmente. Es notable que la naturaleza es la base de apoyo a lo que es artificial, construido por el hombre, como se nota en el siguiente trecho: “Las grandes piedras detienen el agua de esos

ríos pequeños; y se forman los remansos, las cascadas, los remolinos, los vados. Los puentes de madera o los puentes colgantes y las oroyas se apoyan en ellas”, pues lo que es producido por el hombre solo es posible de existir al apoyarse en las piedras, elemento de la naturaleza. Además, se valora la simbiosis entre la naturaleza y la técnica del hombre, saberes generalmente desplazados en los abordajes comunicativos de enseñanza de lenguas pues en ellos es común la valoración de las técnicas del trabajo y de la modernidad características de los sistemas económicos hegemónicos. Proponer el cambio epistemológico sobre el tema permite, a partir de ese fragmento, discutir las relaciones entre el hombre y la naturaleza, las técnicas de trabajo y sus prácticas culturales y las actividades económicas y la preservación o la modificación de la naturaleza. Hay que observar que los puentes presentes en el trecho están en destaque por el hecho de que el narrador las nota y las incluye en la descripción al dar una mirada por el paisaje, en el cual esas producciones del hombre (intervenciones en la naturaleza) parecen estar integradas. Tales relaciones se destacan por la discusión de la colonialidad del saber –en la comparación entre las técnicas más modernas de ingeniería y las técnicas rudimentarias de construcción–, lo que pone en tela de juicio cuáles técnicas son adecuadas y valorables conforme la necesidad (y los recursos disponibles).

SD.3.

Las mujeres que ocupaban el atrio y la vereda ancha que corría frente al templo, cargaban en la mano izquierda un voluminoso atado de piedras.

Desde el borde del parque pudimos ver a la mujer que hablaba en el arco de entrada a la torre. No era posible avanzar más. En la vereda la multitud era compacta. Sudaban las mujeres; los aretes de plata y de quintos de oro que llevaban algunas, brillaban con el sol. **La mujer que ocupaba el arco de la torre era una chichera famosa; su cuerpo gordo cerraba completamente el arco; su monillo azul, adornado de cintas de terciopelo y de piñes, era de seda, y relucía. La cinta del sombrero brillaba, aun en la sombra; era de raso y parecía en alto relieve sobre el albayalde blanquísimo del sombrero recién pintado. La mujer tenía cara ancha, toda picada de viruelas; su busto gordo, levantado como una trinchera, se movía; era visible, desde lejos, su ritmo de fuelle, a causa de la respiración honda.** Hablaba en quechua. Las ces suavisimas, del dulce quechua de Abancay sólo parecían ahora notas de contraste, especialmente escogidas, para que fuera más duro el golpe de los sonidos guturales que alcanzaban a todas las paredes de la plaza.

– ¡*Mánan!*! *Kunankamallam suark'aku* ! – decía.

(¡No! ¡Sólo hasta hoy robaron la sal! Hoy vamos a expulsar de Abancay a todos los ladrones. ¡Gritad, mujeres; gritad fuerte; que lo oiga el mundo entero! ¡Morirán los ladrones!).

– ¡*Kunanmi suakuna wañunk'aku*! (¡Hoy van a morir los ladrones!).

Cuando volvieron a repetir el grito, yo también lo coreé. ()

En ese instante llegó hasta nosotros un movimiento de la multitud, como un oleaje. El Padre Director avanzaba entre las mujeres, escoltado por dos frailes. Sus vestiduras blancas se destacaban entre los rebozos multicolores de las mujeres. Le hacían campo y entraba con cierta rapidez. Llegó junto al arco de la torre, frente a la chichera. Levantó el brazo derecho como para bendecirla; luego le habló. No podíamos oír la voz del Padre; pero por la expresión de la mujer comprendimos que le rogaba. Las mujeres guardaron silencio; y, poco a poco, el silencio se extendió a toda la plaza. Podía escucharse el caer del sol sobre el cuerpo de las mujeres, sobre las hojas destrozadas de los lirios del parque. Oímos entonces las palabras del Padre. Habló en quechua.

—...No hija. No ofendas a Dios. Las autoridades no tienen la culpa. Yo te lo digo en nombre de Dios.

— ¿Y quién ha vendido la sal para las vacas de las haciendas? ¿Las vacas son antes que la gente, Padrecito Linares?

La pregunta de la chichera se escuchó claramente en el parque. La esquina que formaban los muros de la torre y del templo servían como caja de resonancia.

— ¡No me retes, hija! ¡Obedece a Dios!

— Dios castiga a los hombres, Padrecito Linares — dijo a voces la chichera, y se inclinó ante el Padre. El Padre digo algo y la mujer lanzó un grito:

— ¡Maldita no, padrecito! ¡Maldición a los ladrones!

Agitó el brazo derecho, como si sacudiera una cuerda. Todas las campanas se lanzaron a vuelo, tocando nuevamente a rebato.

— ¡Yastá! ¡Avanzo, avanzo! — gritó la chichera, en castellano (ibid.: 73-74) (destaques míos).

Lineamientos de discusión sobre la SD.3.: en la SD.3. la descripción de la multitud que participaba de una manifestación contra la restricción del suministro de sal y la de la chichera en destaque nos permiten discutir elementos relacionados al cuerpo y a los modos de vestirse específicos. La multitud compuesta por las chicheras nos presenta peculiaridades que nos parecen importantes para la discusión de cultura conforme el paradigma de la ecología de saberes: “Sudaban las mujeres; los aretes de plata y de quintos de oro que llevaban algunas, brillaban con el sol”. El modo de vestirse de la líder, en detalles, con un vocabulario específico de prendas de vestir y de

accesorios, permite relacionar el cuerpo (fuera de los patrones de belleza, descrito en movimiento, en acción y marcado por una historia) y los hábitos particulares con el lugar y con los modos de vida característicos: el cuerpo está vinculado a los objetos producidos por determinadas prácticas que están filiadas a una memoria, a una historia. Eso se materializa en fragmentos como “La cinta del sombrero brillaba, aun en la sombra; era de raso y parecía en alto relieve sobre el **albayalde** blanquísimo del sombrero **recién pintado**”, por ejemplo.

En ese fragmento están las referencias, en detalles, de gestos peculiares. El cuerpo de la chichera asume el cuerpo de lo real, en trechos como los siguientes: “su cuerpo gordo cerraba completamente el arco”, “la mujer tenía cara ancha, toda picada de viruelas”; “su busto gordo, levantado como una trinchera, se movía; era visible, desde lejos, su ritmo de fuelle, a causa de la respiración honda”. Lo específico de esa escena nos lleva a particularidades culturales distantes de patrones asociados a ideales de belleza y de consumo, muy conectados con el mercado, con una hegemonía de saberes. Es un lugar más de ecología de saberes, con relación a los modos de vestirse y a una estética cultural específicos.

En esa secuencia hay una observación de carácter lingüístico, con relación al quechua. La descripción de los sonidos expone trazos que rompen con el imaginario de una homogeneidad lingüística de esa lengua (“el dulce quechua de Abancay”), lo que funciona como una marca de identidad, no compartida por el yo-narrador, hablante de otra variedad de quechua. Ese trazo lingüístico no solo marca que las lenguas son heterogéneas.

Por esa secuencia también es posible discutir la relación entre lenguas en un mismo espacio de enunciación (Guimarães, 2002), en ese caso específico, entre el español y el quechua, y las relaciones glotopolíticas involucradas, lo que levanta algunos lugares de discusión. El primer punto es la cuestión de que la novela está escrita en español, lo que promueve la primacía de esa lengua sobre la otra, por cuestiones externas a la obra, como el lugar institucional del castellano, el mercado editorial en esa lengua, las condiciones de circulación del texto literario, el lugar de autoría de un mestizo como Arguedas y el movimiento literario (la novela indigenista), entre otros factores determinantes. El segundo punto se refiere a la materialidad del texto: el autor presenta comentarios (en la boca del narrador) para ubicar al lector sobre un personaje que habla quechua (“Hablaban en quechua”), sin dejar de marcar el discurso en las dos lenguas, con especial destaque al castellano. Creemos que el apareamiento del quechua (y su especial mención) en ese trecho sirve para marcar la especificidad de esa lengua en el discurso y en la sociedad descripta, en una acción de la novela altamente conectada a un grupo social vinculado a esa lengua en la sociedad peruana.

Ese bilingüismo presente en situaciones específicas no solo aparece en el texto como también suena como metáfora de las relaciones entre esas dos lenguas en la sociedad peruana: una presencia que no es posible silenciarla, pero que tampoco es destacada como merecería. Solo las primeras hablas están indicadas textualmente en esa lengua y toda la interacción verbal entre los personajes está descripta en castellano, aunque haya ocurrido en quechua (según el narrador). Es también notable que el cierre de la acción se dé en

castellano, en el habla de la chichera, como palabra final y un reconocimiento de una decisión que necesariamente pasaría por esa última lengua – la lengua de las autoridades y comprensible por todos. Esas lenguas constituyen a esos sujetos y atraviesan las diversas prácticas que ocurren en ese espacio, lo que marca incluso en cuál lengua es posible enunciar. Lo que es patente es la tensión social presente entre los dos grupos representados (el de la chichera y el del padre) y las relaciones entre las dos lenguas, aspectos no posibles de separación cuando se trata de la especial relación glotopolítica entre el quechua y el castellano. Mencionar la relación entre lenguas en ese espacio está directamente relacionado a una ecología de saberes que va a poner de relieve las tensiones históricas y culturales entre esas dos lenguas y entre los distintos pueblos que comparten la formación social de Perú, metaforizadas en el trecho en la tensión entre las chicheras, el padre y los que detentan los medios económicos de la ciudad.

CONSIDERACIONES FINALES

Presentamos una reflexión que intenta ofrecer resistencias a formas de trabajar sobre la cultura, en ese sintagma altamente determinado, en prácticas de enseñanza de lengua española. A partir de la elaboración de *lineamientos*, destacamos que tales secuencias fueron un recorte generado por un gesto de interpretación desde nuestro lugar de profesor e investigador brasileño, a partir de la diferencia con el otro (determinados hablantes de lengua española)

y, también, con la lengua (determinadas formas de la lengua española que habitan ciertos espacios de lo que hoy se conoce como Perú).

Los lineamientos se presentan como una guía didáctica para pensar la imposibilidad de proponer la cultura como separada de los procesos históricos y discursivos constitutivos de una lengua: la cultura no es algo que está fuera de la lengua. De esa forma, la dicotomía lengua-cultura, aunque sea una evidencia cuya fuerza en los discursos sobre la enseñanza de lenguas extranjeras es muy sólida, es imaginaria y no se sostiene bajo un análisis discursivo.

También fue nuestra preocupación la problematización de la relación entre *cultura, identidad y colonización*, en especial consideración sobre el proceso histórico de formación de los Estados nacionales de América Latina, que poseen el español como lengua oficial, y la relación de esa lengua con otras que ahí ya existían, además de la relación de ese proceso con una memoria de colonización y las relaciones de colonización posteriores.

Es inherente, a la formación de un país cualquiera, y por consecuencia, a los procesos históricos y discursivos constitutivos de las lenguas que componen el espacio de enunciación (Guimarães, 2002) de esos Estados, en especial la lengua española, la relación entre lengua, discurso, cultura e historia. Creemos que tal relación considera que aspectos que se vinculan a la heterogeneidad de una sociedad sean discutidos llevándose en cuenta la diversidad de identidades sociales, sexuales, profesionales, entre otras, bajo la ecología de saberes (Sousa Santos, 2010) la cual desplaza una epistemología construida desde el Norte hacia el Sur. De esa forma se presenta la posibilidad de desplazar sentidos

relacionados a una cultura altamente vinculada al mercado cuyo efecto es el silenciamiento de las diferencias, a favor de una reflexión que instale consideraciones sobre la construcción de una ciudadanía común, atravesadas por el pensamiento fronterizo y por el pensamiento posabismal, en un espacio como América Latina que posee historias y políticas de formación semejantes. Tal propuesta busca reconocer una ciudadanía que destaque tales diferencias y las ponga de relieve, sin someterse a dictámenes producidos desde una epistemología altamente centralizada y silenciadora de sentidos y conflictos. Se construye, de ese modo, una propuesta de discusión bajo una ecología de saberes a partir de identificaciones con procesos históricos y sociales propicios para la comprensión de una lengua extranjera y, también, de una historia común de pueblos que están al margen del sistema político y económico hegemónico, cuya división les interesa a los grandes centros hegemónicos de producción de saberes.

El trabajo con los lineamientos no es suficiente para tal reflexión, ya lo sabemos. Sin embargo, la desconstrucción que realiza de los efectos de naturalización de conflictos, de las evidencias y de las contradicciones instalados sobre todo por la colonialidad del saber/poder permite realizar una mirada a la diversidad y a la heterogeneidad no solo de hábitos y de saberes, sino también de sentidos que son inherentes a una lengua (y a la sociedad en que esa lengua circula). Se construye, de esa forma, un espacio común de reconocimiento, de una ciudadanía común por las lenguas y entre lenguas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnoux, E. (2000). *La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario*. En *Lenguajes: teorías y práctica*. Buenos Aires: Secretaría de Educación, GCBA, 3-27.
- Arguedas, J. M. (1958). *Los ríos profundos*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Celada, M. T. (2002). *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.
- Cornejo Polar, A. *Literatura y sociedad en el Perú: la novela indigenista*. 2ª ed. Lima: CELAP, 2005 [1980].
- Cozman, C. F. Prólogo: Antonio Cornejo Polar y su lucida visión de la novela indigenista. In.: Cornejo Polar, A. *Literatura y sociedad en el Perú: la novela indigenista*. 2ª ed. Lima: CELAP, 2005 [1980], p. 9-16.
- Guimarães, E. (2002). *Semântica do acontecimento*. Campinas: Editora Pontes.
- Mignolo, W. (2003) *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Pêcheux, M. (2002) *O Discurso. Estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas: Ed. Pontes.
- Quijano, A. (2000) *Colonialidad del poder y clasificación social*. En *Journal World-Systems Research*, V1/2, Binghamton: Binghamton University, 342-386.
- Serrani, S. *Discurso e cultura na aula de língua*. Campinas: Ed. Pontes, 2005.
- Souza Júnior, Jorge Rodrigues de. *A literatura no ensino de espanhol a brasileiros: o teatro como centro de uma prática multidimensional-discursiva*. 2010. 209 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269665> Acesso em 7 mai. 21.
- Souza Júnior, Jorge Rodrigues de. *Cultura enquanto objeto discursivo: considerações e lineamentos sobre seu papel em práticas de ensino de língua estrangeira, especificamente nas de espanhol para brasileiros*. 2016. 180p. Tese (doutorado) –

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-11082016-152316>. Acesso em 7 mai. 21.

Sousa Santos, B.; Meneses, Maria Paula. (Orgs.) (2010). *Epistemologias do Sul*. São Paulo; Editora Cortez.

Tatián, D. La lengua del saber. Página 12. Buenos Aires, 26.oct.2012. <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-206420-2012-10-26.html>. Acceso el 26 de agosto de 2019.