

Reflexiones trans para la educación descolonizadora de/mediante los estudios literarios en la educación general¹



Natalia Santos Orozco*
Universidad de Puerto Rico
natalia.santos1@upr.edu

Trans reflections for decolonizing education from / through literary studies in general education

Recibido: 11 de octubre de 2021 | Aprobado: 15 de noviembre de 2021

Resumen

En este artículo se explora la función de los estudios literarios en y para la educación general desde la perspectiva de una pedagogía crítica y descolonizadora. Se organiza en tres partes. Primero, se discute la educación general entendida como *ecología de saberes*, término propuesto por el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos para reconocer e integrar la diversidad epistemológica como práctica descolonizadora. En la segunda parte, se evalúa el concepto de *paratopía* formulado por el lingüista francés Dominique Maingueneau para caracterizar el lugar imposible o la condición paradójica del discurso literario. Se sostiene que es esta cualidad paratópica, que opera en diversos niveles, lo que hace de los estudios literarios un instrumento provechoso para las aspiraciones integradoras de la educación general pensada como ecología de saberes. Por último, se incluye una estimación de los estudios literarios en y para la educación general mediante la instrumentalización del carácter dialógico e intertextual de la literatura como estrategia para la praxis descolonizadora.

Palabras clave: Educación general, ecología de saberes, descolonización, literatura, paratopía, intertextualidad

¹ Ponencia presentada el 25 de junio de 2021 en el XII Simposio Internacional de Estudios Generales (modalidad virtual), Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), República Dominicana, y Red Internacional de Estudios Generales (RIDEG).

* Departamento de Español / Concentración Menor en Derechos Humanos PBEG. Facultad de Estudios Generales. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Para contactar a la autora: natalia.santos1@upr.edu

Abstract

This article explores the role of literary studies in and for general education from the perspective of a critical and decolonizing pedagogy. It is organized in three sections. The first section discusses general education understood as ecology of knowledges, a term proposed by the Portuguese sociologist Boaventura de Sousa Santos to recognize and integrate epistemological diversity as a decolonizing practice. The second part evaluates the concept of paratopie formulated by the French linguist Dominique Maingueneau to characterize the impossible place or the paradoxical condition of literary discourse. It is argued that it is this paratopic quality, which operates on various levels, that makes literary studies a useful instrument for the integrative aspirations of general education thought of as an ecology of knowledges. Finally, an estimate of literary studies in and for general education is included through the instrumentalization of the dialogic and intertextual character of literature as a strategy for decolonizing praxis.

Keywords: *General education, ecology of knowledges, decolonization, literature, paratopie, intertextuality*

Introducción

La Trigésima Segunda Lección Inaugural del Programa de Bachillerato en Estudios Generales de la Facultad de Estudios Generales (FEG) de la UPR, Recinto de Río Piedras, que se celebró en noviembre de 2020 estuvo a cargo de la escritora y catedrática puertorriqueña Dra. Mayra Santos Febres, quien dedicó su presentación al tema “Decolonizando la Academia”¹. Fue una intervención importante en la que comentó la trayectoria de corrientes epistemológicas que han prevalecido y dominado históricamente en nuestra academia, y elaboró una defensa de aquellas que han quedado marginadas o desautorizadas, sobre todo, las africanas y afrodescendientes en el Caribe y Latinoamérica. Reconoció que, gracias al trabajo de docentes y personas comprometidas de la FEG, se ha logrado centrar en nuestras prácticas pedagógicas, revisiones curriculares, investigaciones y discusiones el debate decolonial que recupera, visibiliza y gesta estas otras epistemologías. Una semana después, se celebró un foro-conversatorio en torno a dicha lección inaugural en la que participamos un grupo significativo de integrantes de la comunidad académica de la FEG. El hecho de que el tema de la decolonización de los saberes haya abierto de forma emblemática el año académico 2020-2021, año arduo de pandemia y de educación a distancia,

constituye una declaración importante acerca de los compromisos, posibilidades, acciones y expectativas que se promueven desde la FEG en relación con la responsabilidad pedagógica, histórica y social de la educación general.

En este artículo se desarrollan algunas reflexiones sobre estos diálogos, que resultan, además, de mi experiencia como docente del Departamento de Español, como colaboradora de la Concentración Menor en Derechos Humanos del Programa de Bachillerato de Estudios Generales y de mi participación en procesos de revisión curricular de cursos de Español. Me concentro en la pertinencia de los estudios literarios en y para la educación general; y considero una doble dimensión pedagógica de la literatura (sustantiva e instrumental) desde una visión trans que insinúa la perspectiva transdisciplinaria concebida como metodología y enfoque epistemológico deseable para los estudios generales, pero también en un sentido insurgente, es decir, como estrategia para atravesar a otros lados. Esta reflexión pretende estimular itinerarios posibles para la evaluación y diseño de currículos concebidos como prácticas descolonizadoras y democratizadoras para los cursos de Español (lengua, literatura y discurso) e interdisciplinarios que integran la literatura en el contexto de la educación general.

1 Mayra Santos Febres: XXXII Lección Inaugural: Decolonizando la Academia, 25 de noviembre de 2020, Facultad de Estudios Generales, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras: <https://youtu.be/vncSUpVMit8>

Asumir un enfoque descolonizador² para los estudios generales requiere situar la Universidad desde la que se reflexiona, en este caso, puertorriqueña, afroantillana, caribeña hispana/latinoamericana, en relación con el sistema colonial/capitalista/patriarcal/racializado que ha marcado nuestras historias, colectivas / personales, nuestros cuerpos / subjetividades, así como las del Sur Global, y con el momento crítico que enfrentamos. Se identifica así el espacio paradójico que configura esta Universidad, pues se constituye en la tensión producida por una función institucional reproductora de esa lógica mercantilista-colonial/colonizadora, mientras que a la vez forja su ruptura en conformidad con sus aspiraciones formativas tradicionales en el contexto del desarrollo de la modernidad (Santos, 2021, 2019, 2011). Los enfoques descolonizadores y democratizadores proveen herramientas para analizar estas tensiones que se reflejan en las dinámicas de gobernanza y de la docencia, pero también, para combatirlas a nivel epistemológico. De igual modo, son instrumentos para fomentar la contemplación crítica y las prácticas descolonizadoras para y desde los currículos de enseñanza.

El artículo se organiza en tres partes. Comienza con una reflexión sobre la educación general entendida como *ecología de saberes*, término propuesto por Boaventura de Sousa Santos (2021, 2019, 2011) para reconocer la diversidad epistemológica propia de un pensamiento posabisal. En la segunda parte, se discute el carácter *paratópico* del discurso literario como componente de estudio y su instrumentalización para la ejecución de objetivos de la educación general. Por último, a partir de mi experiencia docente, reflexiono las formas en que se han podido incorporar los debates históricos y la crítica anticolonial en torno a las visiones euro y anglocéntricas, clasistas, racistas, sexistas de un canon literario con el cual aún se discute. Incluyo una estimación de los estudios literarios en y para la educación general que no propone la

suplantación de un modelo específico o de unas lecturas por otras, sino la instrumentalización del carácter dialógico e intertextual de la literatura como estrategia para la praxis de(s)colonizadora.

1. La educación general como ecología de saberes

Para conceptualizar la función del estudio de la literatura en el contexto de un programa de educación general, primero se debe determinar cuáles son los fundamentos epistemológicos que lo sostienen; sobre todo, si dicha conceptualización se asume desde la ética de una pedagogía crítica y liberadora. Debido a los límites impuestos por la temática que deseo abordar, no podré elaborar una genealogía pormenorizada de la evolución de la noción de educación general en Puerto Rico.³ Me limitaré a establecer una definición deseable de educación general, sin dejar de considerar la que acogió nuestro Recinto mediante la Certificación del Senado Académico Núm. 46, 2005-06, que aprobó la Propuesta para la revisión del bachillerato en el Recinto de Río Piedras. Esta conceptualización define la educación general como un “campo de experiencias y prácticas académicas coordinadas, constituido por el entrecruce de enfoque multi e interdisciplinario, elaborados a partir de grandes áreas de conocimiento y de la complejidad de los campos y disciplinas emergentes” (p. 8). Se añade que:

Su carácter distintivo es que está encaminada al examen de los fundamentos y procesos de la producción del conocimiento mismo en el contexto de la formación integral del estudiante como sujeto situado histórica y culturalmente. Por ende, lo que define este componente académico es su orientación integradora y formativa en el abordaje de las tramas de relaciones constitutivas del proceso de conocimiento en sus diversas modalidades (p. 8).

2 Empleo la derivación “descolonizador” para subrayar el reconocimiento del contexto colonial puertorriqueño desde el que enuncio. Entiendo que el pensamiento “decolonial” aspira a cuestionar ampliamente todo el entramado de formas coloniales (poder, ser, saber, naturaleza) que sostiene la modernidad capitalista, no obstante, la noción de “descolonización” enfatiza mejor la acción de ruptura necesaria para poder aspirar a otras pedagogías o formas de existencia emancipadas.

3 Sobre el tema del desarrollo de la educación general en Puerto Rico, véanse los trabajos de Waldemiro Vélez Cardona (2019, 2013, 2011), de Carlos Sánchez Zambrana (2019), de Manuel Maldonado Rivera (2019), de Everlidis Vargas (2013), que abordan críticamente su evolución histórica en nuestro contexto.

La definición enfatiza, además, “la promoción de una experiencia que acentúe el proceso formativo de contenidos cognoscitivos, habilidades y sensibilidades reflexivas, creativas y críticas”. Y establece que dos ejes la articulan: “el planteamiento sobre el carácter abierto y cambiante de las visiones de mundo y la integración como principio básico del conocer. La educación general está plenamente integrada con la experiencia total del estudiante a través de todo el bachillerato” (p. 8, destacados míos).

De esta definición recupero dos aspectos que me parecen fundamentales. Primero, el “carácter distintivo” que se le atribuye por estar dirigida “al examen de los fundamentos y procesos de la producción del conocimiento mismo en el contexto de la formación integral del estudiante como sujeto situado histórica y culturalmente”; y, segundo, “la promoción de una experiencia que acentúe el proceso formativo de contenidos cognoscitivos, habilidades y sensibilidades reflexivas, creativas y críticas”. Se trata, pues, de la descripción del carácter meta de la educación general al concebirla como espacio de reflexión, crítica y creación del proceso de producción del conocimiento. Propongo evaluar esta definición mediante el concepto de ecología de los saberes que propone Boaventura de Sousa Santos (2021), concebido como herramienta para la integración y descolonización del conocimiento.

Santos (2018) formula el concepto de ecología de saberes como estrategia que aspira al pensamiento posabisaal, es decir, aquel que supera la concepción abisaal/colonial del mundo que traza una línea divisoria entre sociedades/sociabilidades metropolitanas y coloniales. La ecología de saberes hace visibles e integra los saberes y formas de conocimiento que el modelo educativo colonial dominante no estima o mantiene excluidos; se trata del “reconocimiento de la copresencia de los diferentes saberes y la necesidad de estudiar las afinidades, divergencias, complementariedades y contradicciones entre ellos para maximizar la eficacia de las luchas de resistencia contra la opresión (Santos, 2021, p. 126). El autor distingue dos momentos clave: primero, la identificación del corpus de conocimiento diversos, sobre todo aquellos que emergen de las luchas sociales y sus reclamos; luego, un segundo momento se trata de la traducción intercultural e

interpolítica que permite la inteligibilidad recíproca que facilita las alianzas y los diálogos (2019, p. 336). Específicamente, en el contexto universitario, el autor propone la ecología de los saberes como una de las acciones dirigidas a la reconquista de la legitimidad universitaria en el contexto de su crisis. Junto con el acceso, la extensión, la investigación-acción y la vinculación entre universidad y escuela pública, la ecología de saberes se concibe como un recinto de convergencia a través de la integración de los diálogos y saberes provenientes de los extramuros universitarios (2021, p. 168-169). Son saberes que surgen de la experiencia cotidiana, colectiva, de las luchas sociales. En este sentido, sería el espacio para la práctica del pensamiento transdisciplinario. La ecología de saberes es la “extensión en sentido contrario”, dice Santos, es decir, implica la integración en el seno de la Universidad de los saberes y experiencias tradicionalmente invisibilizados o desautorizados, ausentes. En palabras de Santos:

Consiste en la promoción de diálogos entre los saberes científicos y humanísticos producidos por la universidad, por un lado, y los conocimientos laicos o populares que circulan en la sociedad y que son producidos por personas comunes, tanto en entornos urbanos como rurales, originados en culturas occidentales y no occidentales (indígenas, africanas, orientales, etc.), por el otro (2021, p. 168-169).

Si se acogen estos principios para la educación general, sería, idealmente, una coyuntura pluriversal, polifónica, heterotópica, intercultural, multi/inter/transdisciplinar e (in)disciplinada, de interrogación e investigación-acción. Entendida así, lo multi y lo interdisciplinario que le ha sido reconocido, así como lo transdisciplinario adquieren mayor relevancia como estrategias para cultivar y nutrir su ecología de saberes. Y, entendida así, la educación general adquiere un valor intrínseco, que supera la visión limitada de concebirla únicamente como preámbulo remedial de la formación profesional universitaria.

2. Paratopía del discurso literario y la educación general

En la educación general entendida como ecología de saberes, el estudio del Español, de la lengua y

de los discursos (el literario y no literario), no deja de ser materia autónoma de estudio, pero se enfatiza más su cualidad de vehículo para llevar a cabo las prácticas vivenciales propias de la integración de las otras disciplinas y saberes. En otras palabras, en esta conceptualización de su enseñanza, se toman en cuenta los objetivos de los cursos de Español como disciplina departamentalizada y se destaca su función como instrumento de la experiencia de la ecología de los saberes de la educación general. En cuanto a lo primero, resulta obvio. El estudio del resto de las disciplinas depende del cumplimiento efectivo de los objetivos del estudio de la lengua, del dominio de las destrezas de lectura y escritura, de la apreciación estética, de la comprensión, de la producción y del análisis crítico del discurso, es decir, su carácter instrumental. Así se contempla en la descripción del curso de Español Básico de la FEG:

El curso de español de la Facultad de Estudios Generales trata del estudio de la lengua y del discurso en el contexto de un programa de educación general. Su especificidad, el estudio de la lengua y del texto hispánico o en español, es el fundamento para la integración del conocimiento. El desarrollo del curso tiene una perspectiva interdisciplinaria.

Y ¿cómo se integra el conocimiento? Sostengo que, por sus particularidades, el estudio del discurso literario constituye un medio que propicia la integración de los saberes en armonía con las aspiraciones de la ecología de saberes. Recorro aquí al concepto de paratopía que el lingüista francés Dominique Maingueneau (2014) emplea para describir el lugar imposible, que afirma y a la vez niega su pertenencia, que distingue al discurso literario, para ilustrar cómo, para el análisis de las tramas que conforman el lugar de enunciación y la conformación del discurso literario mismo, opera necesariamente el cuestionamiento de los órdenes propio de una sociocrítica descolonizadora y democratizadora. El discurso literario se caracteriza, pues, por la paradoja de insistir en su impropiedad

mediante la escenificación de las dinámicas de inclusión/exclusión y autoexcluyentes o insumisas. El desenmascaramiento de esos procedimientos se convierte en vehículo de integración por excelencia.

Como propone Maingueneau (2014), la noción de discurso nos permite subvertir la dicotomía demarcada por los estudios literarios tradicionales entre texto y contexto: “El contexto no se sitúa fuera de la obra, en una serie de capas sucesivas, sino que el texto es la propia gestión de su contexto. Las obras hablan del mundo, pero su enunciación es parte del mundo que deben representar. No hay, por un lado, un universo de cosas y actividades mudas, y por el otro, representaciones literarias desprendidas de él que serían una imagen de él. La literatura constituye también una actividad; no solo posee un discurso sobre el mundo, sino que gestiona su propia presencia en ese mundo”. (traducción mía, 2014, p.35)⁴

Con el discurso se enfatizan así las interacciones entre las diversas instancias de la enunciación. El lingüista emplea la categoría de discurso constituyente para describir aquellos discursos filosóficos o religiosos que, como el literario, designan fundamentalmente una idea de los orígenes validados por una escena de enunciación que se autoriza en sí misma. Para Maingueneau, estos discursos constituyentes conforman archivos colectivos e intervienen en la construcción de sus memorias (2014). Estos movimientos de legitimación que se identifican en las relaciones entre las instancias creadoras/enunciadoras y la escena de enunciación para su legitimación configuran el carácter paratópico del discurso literario, es decir, la conformación de un lugar imposible de la enunciación, paradójico, de negociación entre la pertenencia y la no pertenencia, que se identifica tanto en la interacción de la obra con el espacio literario, es decir, la condición misma de la literatura en la sociedad, así como en el contexto mismo de la enunciación representado o las dinámicas de la persona creadora-texto-contexto. Esto es así particularmente a partir de la consolidación de

4 “Le contexte n’est pas placé à l’extérieur de l’œuvre, en une série d’enveloppes successives, mais le texte est la gestion même de son contexte. Les œuvres parlent effectivement du monde, mais leur énonciation est partie prenante du monde qu’elles sont censées représenter. Il n’y a pas d’un côté un univers de choses et d’activités muettes, de l’autre des représentations littéraires détachées de lui qui en seraient une image. La littérature constitue elle aussi une activité ; non seulement elle tient un discours sur le monde, mais elle gère sa propre présence dans ce monde” (Maingueneau, 2014, p. 35).

un campo literario burgués en el siglo XIX, pero es posible identificar esta condición del discurso a través de la historia. Este carácter performativo de la paratopía en el discurso se identifica, según el lingüista, en la escenificación de la situación enunciativa paratópica, en el código lingüístico y en la configuración de un *ethos* enunciador, es decir, las figuraciones del hablante en el discurso (Maingueneau, 2014).

Maingueneau (2014) distingue ocho cualidades del discurso que se manifiestan de modo particular en el literario: primero, supone una organización transfrasística, es decir, moviliza estructuras mayores que las contenidas en una sola frase al estar sujeto a reglas de organización en vigor dentro de una comunidad determinada; segundo, es una forma de acción porque actúa sobre el mundo que pretende reflejar; tercero, es interactivo porque es una conversación en la que opera un principio de cooperación o una conversación que juega con su imposibilidad; cuarto, es un discurso orientado porque se desarrolla en el tiempo en función de una finalidad; quinto, el discurso está contextualizado, es decir, prevalece la acción de su contextualización a través de la enunciación misma; sexto, el discurso se asume, es decir, supone la existencia de un “centro deíctico” al mismo tiempo que la atribución de la responsabilidad de los enunciados a distintas instancias puestas en escena por la enunciación. El lingüista destaca este aspecto como fundamental para el análisis de textos dialógicos y señala el lugar privilegiado que ocupa el discurso literario como manifestación de este dialogismo. La séptima característica establece que el discurso está regido por normas, como todo comportamiento social. Por último, el discurso se inscribe en un interdiscurso, cualidad inherente a todo tipo de discurso, pero que en el caso de la literatura tiene un carácter específico pues la interpretación de sus significados requiere establecer relaciones con otros discursos. (Maingueneau, 2014). Es esta última cualidad interdiscursiva la que hace que su estudio resulte sumamente fructífero para los fines de una ecología de saberes. El carácter dialógico e intertextual aventajado del discurso literario, la escenificación de la complejidad de las relaciones discursivas, del intercambio y la forma en que queda implicada la persona lectora son algunas

de las características en las que se identifica su potencial como instrumento y práctica descolonial y democratizadora en el contexto de la educación general.

3. Paratopía e intertextualidades literarias en/ para la ecología de saberes

La noción de intertextualidad tiene una trayectoria conocida desde sus orígenes en la noción de dialogismo del Mijaíl Bajtín (1985), y sus reformulaciones con Julia Kristeva y Gérard Genette, por mencionar solo algunas de las aportaciones más destacadas a su teoría. No tendré oportunidad de analizar sus ramificaciones ni las diferentes categorizaciones, solo señalo que, en términos de la propuesta pedagógica descolonizadora, es conveniente manejar e integrar a las prácticas de estudio las diferentes formas en que se pueden configurar las relaciones intertextuales. Eso implica el cuestionamiento mismo de la noción de “discurso literario” y de otras formas discursivas que pueden estar implicadas. En el libro *Textos que dialogan. La intertextualidad como recurso didáctico* un grupo de autoras desarrolla propuestas pedagógicas a partir del carácter intertextual del discurso literario. Plantean en la introducción que el concepto de intertextualidad supone que:

[...] una vez asumido que todo texto puede remitir funcionalmente y, en distinta medida y modo, a otros textos precedentes, bien para asumirlos, transformarlos o transgredirlos, de ser competentes a la hora de determinar las diferentes funciones que la inserción de esas referencias textuales posee tanto con respecto al texto de partida como con respecto al proyecto comunicativo del texto que las contiene. (Durañona et al., 2006, p. 14).

Si bien estas ideas se han generalizado como perspectiva de estudio de la literatura, conviene enfatizar su instrumentalización como estrategia pedagógica favorable para los propósitos de la educación general y la ecología de saberes.

Para ilustrar el alcance de la adopción deseable del énfasis en el carácter paratópico, intertextual y dialógico del discurso literario, se recurre a continuación a un ejemplo que aborda el cuestionamiento de los textos y figuras canónicas de la historia literaria e intelectual puertorriqueña.

En el contexto de la huelga universitaria de 2017 en la Universidad de Puerto Rico, amanecimos un día con una pintada en el edificio Antonio S. Pedreira, que alberga la Facultad de Humanidades, con la que tachaban los letreros del nombre del autor. Con esta acción política se intentaba descartar simbólicamente el discurso constitutivo que la figura emblemática de la generación del 30 ha encarnado. Además, en tiempos recientes no han sido pocas las voces que han exhortado figurativamente a la “quema” del libro *Insularismo. Ensayos de interpretación puertorriqueña* (1934), por considerarse articulador de formas nocivas del culturalismo nacional puertorriqueño que perpetúa discursivamente el racismo, sexismo, clasismo. La exigencia del cambio del nombre al edificio de Humanidades es una acción política concreta que merece considerarse. Como plantea Achille Joseph Mbembe: “So, the decolonization of buildings is not a frivolous issue. To some extent, a good university education is impossible without an extensive material infrastructure/architecture. Intellectual life can be dependent on the sort of buildings in which conversations take place” (2016, p. 30). Pero, en el caso de la censura del libro, ¿cuán efectiva resulta tal acción, incluso figurativamente? ¿La eliminación del libro erradica su discurso? Sabemos que desde su publicación, *Insularismo* ha provocado diversas respuestas críticas y refutaciones, sobre todo en obras producidas en las décadas de los 60 y 70, cuyas autoras impugnaron las problemáticas visiones identitarias a favor de discursos que hacían de lo polifónico, de la revalorización popular y del reconocimiento de la diversidad sus rasgos más destacados. Varios estudios importantes han confirmado lo productiva que es la relectura crítica de *Insularismo* al demostrar, a través del análisis de sus diversas paratopías discursivas, y de la intertextualidad que integra y genera, las formas en

que las contradicciones de su discurso colonial y colonizador del ser operaron y continúa operando. Pienso en los trabajos de Juan Flores, José Luis González, Arcadio Díaz Quiñones, Juan Gelpí, Mercedes López Baralt, Rubén Ríos Ávila, Rafael Acevedo Rodríguez, María Elena Rodríguez Castro, Rafael Bernabe, entre otros⁵. Mi experiencia con el estudiantado de primer año que llega a la Facultad de Estudios Generales es que suele conocerlo, muchas veces sin problematizarlo. Aunque no lo integro en mis cursos de Español Básico, sale a relucir en alguna de nuestras conversaciones y debates. En esas oportunidades, aprovechamos para estimular la discusión en torno a sus contradicciones, el debate literario que ha generado el texto y sus implicaciones discursivas e históricas.

Una función importante de las ecologías de saberes sería impulsar el diálogo necesario para revelar la escenificación de las negociaciones del discurso y de su creación en relación con el contexto que lo legitima, explorar las posibles razones de dicha legitimación/deslegitimación y las formas en que se reproduce hoy y las prácticas que lo contradicen. Dicho cuestionamiento conduce, necesariamente, a la búsqueda, evaluación y generación de alternativas o de perspectivas transdisciplinarias y descolonizadoras del pensamiento a través del estudio contrapunteado de otras obras, discursos o prácticas culturales y sociales que disputan y desarticulan su sacralización hoy. Se promueve, además, la democratización a través de las intervenciones reflexivas en dicho diálogo, se sensibiliza el acto de la lectura e interpretación ante la diversidad de voces y se forja un compromiso con las posibilidades de transformación que emergen en nuestro contexto académico y que lo trascienden.

5 Algunos de estos trabajos son: Rafael Bernabe Riefkohl (2002). *La maldición de Pedreira. Aspectos de la crítica romántico-cultural de la modernidad en Puerto Rico*, Huracán; Arcadio Díaz Quiñones (1984), “Recordando el futuro imaginario: la escritura histórica en la década del treinta”, *Sin Nombre* 14(3), pp. 16-35. Juan Flores (1979). *Insularismo e ideología burguesa: nueva lectura de A.S. Pedreira*. Huracán; Juan Gelpí (1993) “El clásico y la re-escritura: Insularismo en las páginas de La guaracha del Macho Camacho” en *Literatura y paternalismo en Puerto Rico*, UPR.; José Luis González (1980) “Literatura e identidad nacional en Puerto Rico” en *El país de cuatro pisos*, Huracán.; Mercedes López Baralt (2001), “El Insularismo dialogado” en *Sobre Ínsulas extrañas: el clásico de Pedreira, anotado por Tomás Blanco*, UPR, pp. 15-113.; Rubén Ríos Ávila (2002), “La raza cómica: identidad y cuerpo en Pedreira y Palés” en *La raza cómica del sujeto en Puerto Rico*, Callejón; María Elena Rodríguez Castro (1993) “Tradición y modernidad: El intelectual puertorriqueño ante la década del treinta”, en Op.Cit., *Boletín del Centro de Investigaciones Históricas* 3, (1987-1988), pp. 45-65 y “Las casas del porvenir: Nación y narración en el ensayo puertorriqueño” en *Iberoamericana* 59, pp. 33-54. *La Revista de Estudios Hispánicos* 22 (1995) dedicó su sección de Literatura Puertorriqueña a Insularismo y la Generación del Treinta con artículos de José Ferrer Canales, Pedro Álvarez Ramos, José Juan Beauchamp, Carmen Vázquez Arce, Luis Felipe Díaz, Carlos Alberty, Rafael Acevedo Rodríguez y Rafael Bernabe Riefkohl: <http://smjegupr.net/newsite/index.php/revista-de-estudios-hispanicos-ano-22-1995/>

La literatura cumple una función especial en la ecología de saberes de la educación general. La cualidad paratópica inherente al discurso literario, así como la que, en el caso de la literatura, adquiere singularidad por el papel “creador” que desempeña la persona lectora a través de las relaciones que establece mediante el acto de interpretación poseen un potencial integrador y generador de diálogos fecundos. La consciencia del lugar que se ocupa como lectora en las relaciones que pone en marcha el discurso literario aporta también a la construcción de las subjetividades en democracia. Esto se evidencia a través del estudio concertado de los poemas “Sucede que me canso de ser mujer” (2013) de la escritora puertorriqueña Nicole Cecilia Delgado y “Sucesión” (2018) de la escritora chilena Oriana Victoria Mondaca en relación con “Walking Around” (1931-35) de Pablo Neruda, por ejemplo. Los contrapunteos generados por las reescrituras feministas de Delgado y Mondaca ilustran la idoneidad de estas estrategias basadas en las cualidades propias del discurso literario para la generación del diálogo mediante tácticas intertextuales. Con la lectura relacional de los textos se examinan y consideran las implicaciones críticas de sus interacciones. Dicho ejercicio de análisis crítico relacional se inicia mediante estrategias comparativas con las que se abordan las diferentes instancias paratópicas (escena de enunciación, sujeto de enunciación y sus figuraciones, paratopías creadoras -ser-tiempo/espacio-lenguaje), para considerar mejor las repercusiones transformadoras de la reescritura crítica, de las alusiones, de la parodia como intervención discursiva de denuncia y resistencia propias de una estética y poéticas feministas que cuestionan el índice de la humanidad como experiencia exclusivamente masculina.

Conclusión

La universidad atraviesa varias crisis como consecuencia del sistema colonial capitalista neoliberal que limita y restringe su potencial creador, transformador y emancipador. En este contexto, la educación general es un concepto que merece seguir evaluándose y reconceptualizándose para que aporte al fortalecimiento de la universidad y de sus funciones sociales, más allá de la formación de individuos competentes para sobrevivir en

este sistema destructivo y opresor. La noción de una ecología de saberes es deseable y puede ser acogida como principio epistemológico -contraepistemológico, diría Boaventura de Sousa Santos- ya que facilita la integración de prácticas y saberes diversos, trans-formadores, descolonizadores, democratizadores. El estudio de la literatura como discurso constituyente articulado por formas paratópicas de legitimación y creación aporta de forma excepcional a la integración de los saberes mediante el estudio de las escenificaciones de las dinámicas insurgentes. Además, la instrumentalización de su carácter dialógico e intertextual contribuye a la praxis de(s)colonizadora y democratizante ya que facilita la comprensión de diversos discursos que coexisten y las formas en que interaccionan. Estas consideraciones constituyen una indagación inicial a la función de los estudios literarios en el marco de una reconceptualización de la educación general. Insistamos/resistamos en la literatura y sigamos transformando.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, Mijail. (1985). *Teoría y estética de la novela*, Taurus.
- Delgado, N. (2013). Sucede que me canso de ser mujer. En Elsa R. Arroyo Vázquez y Julia Cristina Ortiz Lugo (eds.). *Leer para escribir*. Plaza Mayor, p. 555.
- Durañona, M., García Carrero, E., Hilaire, E., Salles, N. y Vallini, M. (2006). *Textos que dialogan. La intertextualidad como recurso didáctico*. Consejería de Educación de Madrid.
- Mangueneau, D. (2014). *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*. Armand Colin.
- Mbembe, A. (2016). Decolonizing the University: New Directions. *Arts & Humanities in Higher Education* 15 (1), 29-45. http://www.historical-studies.uct.ac.za/sites/default/files/image_tool/images/149/Decolonizing%20the%20university%20New%20Directions%20-%20Achille%20Joseph%20Mbembe.pdf

- Mondaca Rivera, O. (2018). "Sucesión". En Calderón, Teresa, Calderón, Lila y Harris, Tomas (comps). *Antología de poesía / Volumen III. La Generación Post 87: otra vuelta de tuerca*. Editorial Catalonia, p. 246.
- Neruda, P. (1931-1935). *Walking around. Residencia en la Tierra II*. Editorial Universitaria, 1992. p. 121.
- Sánchez, C., Vélez, W. y Maldonado, M. (2019) *La Educación General en Puerto Rico: La Década de los Cincuenta. Primera Parte. (Historia Crítica de la Educación General en Puerto Rico)*. Ediciones Mágica.
- Santos, B. de S. (2019). *Costruyendo las Epistemologías del Sur. Antología. Volumen I*. CLACSO. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvt6rmq3?refreqid=book-view%3A28532fea-5f4a14ec021146c1c0715615>
- Santos, B. de S. (2021). *Decolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO.
- Santos, B. de S. (2011). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires / Miño y Dávila Editores.
- Santos Febres, M. (25 de noviembre de 2020) "Decolonizando la Academia: Perspectivas Afro-Feministas". XXXII Lección Inaugural de la Facultad de Estudios Generales, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. <https://www.youtube.com/watch?v=vncSUpVMit8>
- Vargas, E. (2013). *Historia de la Formación y Transformación de la Universidad de Puerto Rico y la Facultad de Educación General como Facultad de Cursos Transdisciplinarios e Interdisciplinarios 1898-1950: Retos de Metodología para el Futuro*. <http://www.rideg.org/wp-content/uploads/2014/04/Historia-de-la-Formaci%C3%B3n-y-Transformaci%C3%B3n-de-la-Universidad-de-Puerto-Rico-y-la-Facultad-de-Educaci%C3%B3n-General-como-Facultad-de-Cursos-Transdisciplinarios-e-Interdisciplinarios-1898-1950-Retos-de-Metodolog%C3%ADa-para-el-Futuro.pdf>
- Vélez Cardona, W. (2013). *Educación general: Definiciones, evolución, paradigmas epistemológicos y futuro*, INTEC, 2013. <http://repositoriobiblioteca.intec.edu.do/bitstream/handle/123456789/474/DOCINTEC-20-001-016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vélez Cardona, W. (mayo 2011). Epistemologías de la educación general. *Revista UMBRAL 4*, pp. 13-29. <http://umbral.uprrp.edu/revista/educacion-general-universitaria/>
- Vélez Cardona, W. (diciembre 2011). Una educación general transdisciplinaria para el fortalecimiento de la Universidad. *Revista UMBRAL 6*, pp. 5-32. <http://umbral.uprrp.edu/revista/literatura-y-ciencia/>