

CULTURA CHICANA EN EL AULA DE ELE: FRONTERAS Y RESISTENCIA

Adélia Andrade de Araújo
Unicap

RESUMEN

En este estudio tratamos de la historia y la cultura de los chicanos, enfatizando principalmente su explotación en la enseñanza de ELE (Español como lengua extranjera). Reflexionamos sobre la formación y la evolución de la identidad de ese pueblo a lo largo del tiempo, en un contexto de fronteras, tanto físicas cuanto ideológicas, de luchas y de resistencia. Después, discutimos el papel de la lengua como forma de expresión y de supervivencia de la cultura y la identidad chicanas en medio a otras culturas e identidades hegemónicas. Enseguida, problematizamos las implicaciones pedagógicas del estudio de la cultura chicana en el aula de ELE, a partir del concepto de Interculturalidad Crítica y de una perspectiva decolonial. Al final, investigamos la aplicación práctica de los conceptos estudiados y, para eso, analizamos dos propuestas didácticas de clases de español que versan sobre el tema. Nuestras principales referencias fueron Walsh (2007, 2010), Quijano (2005), Portilho (2013) y Rodrigues (2018). Los resultados muestran que en un mundo plural e interconectado como el de hoy, trabajar la interculturalidad crítica y tratar de temas como éste en el aula de ELE nos permite, además de trabajar las destrezas lingüísticas y comunicativas, fornecer a los estudiantes nuevas perspectivas y miradas no colonialistas y eurocentristas, contribuyendo para enriquecer su conocimiento cultural y su visión crítica sobre el contexto histórico y la actualidad.

Palabras clave: Enseñanza de ELE, Interculturalidad, Cultura Chicana.

Introducción

El aula de lengua extranjera (LE) es un espacio de interacción, de heterogeneidad y de construcción de la ciudadanía. Muchas veces visto como un elemento secundario y que es trabajado aisladamente en relación a la cuestión lingüística, el componente cultural es parte indispensable del proceso de adquisición y aprendizaje de otro idioma. Enfatizar la cultura en la enseñanza de LE es importante no solamente para el desarrollo de la competencia comunicativa y para el acercamiento con los pueblos hablantes de la lengua meta, es también fundamental para la construcción de un ambiente de inclusión, reconocimiento y respeto a las diferencias.



En el caso de la lengua española, que es hablada en más de veinte países, hay el desafío de diversificar de forma equilibrada el estudio de las varias culturas hispanohablantes. En el contexto de enseñanza de ELE (Español como lengua extranjera) en Brasil, notamos que un pueblo que es muy poco abordado en las clases de español son los chicanos. En ese estudio, buscamos discutir las contribuciones que la cultura chicana puede aportar en el aula de ELE. Para eso, fue realizada una pesquisa bibliográfica, visando lanzar un poco de luz sobre la historia, los aspectos culturales y la identidad del pueblo chicano. También se hizo un análisis de dos propuestas didácticas que exploran esa temática.

En el apartado siguiente hablamos sobre el contexto de formación y configuración de esa gente, comentando especialmente su lucha por reconocimiento, por pertenecer, por preservación y manutención de sus raíces. En los tópicos posteriores, discutimos como esas cuestiones están reflejadas en la lengua usada por los chicanos. Enseguida, discutimos la posibilidad y la relevancia de que se trabaje ese tema en el aula de ELE, partiendo de los conceptos de Interculturalidad Crítica y decolonialismo presentados por Walsh (2007, 2010). Al final, presentamos y discurremos sobre las propuestas didácticas analizadas.

Una historia de colonialismo, luchas y fronteras

Cuando pensamos en pueblos de América del Norte, nos viene a mente estadounidenses, canadienses, mexicanos... y cuando pensamos en un estadounidense la imagen que evocamos probablemente es la de un hombre caucasiano, de origen anglosajón. Si hablamos en diversidad étnica en Estados Unidos, pensamos en comunidad mexicana en EE.UU, comunidad italiana, irlandesa, china, brasileña... Pero, ¿y de los chicanos, qué sabemos? ¿Quiénes son los chicanos?

La respuesta fácil sería decir que los chicanos son las personas de origen mexicano que viven en Estados Unidos (descendientes o que nacieron en México y después se trasladaron a Estados Unidos). Sin embargo, esta explicación, además de superficial, no corresponde a toda la verdad. Eso pasa porque, en primer lugar, no se tratan de "mexicanos que viven en Estados Unidos", pero de ESTADUNIDENSES (de hecho y por derecho) que, no por acaso, poseen un origen mexicano. En segundo lugar, eso no se resume a una mera cuestión de inmigración,



pues muchos chicanos son originarios del lugar donde viven, ocuparon aquellas tierras mucho antes de los americanos anglosajones. Como vemos, es posible hablar de los chicanos sin mencionar su historia, pero no es correcto, no es justo. Hay que profundizar, rescatar, discutir, problematizar. La verdad es que todavía muchos de nosotros desconocemos la existencia de los chicanos, sus características, su origen y, principalmente, sus derechos.

Todo empezó con la Guerra Mexicano-estadunidense (1846-1848), de la cual México salió derrotado y se vio obligado a firmar el Tratado de Guadalupe-Hidalgo, abriendo mano de más de la mitad de su territorio para los Estados Unidos (los estados de California, Nuevo México, Nevada, partes de Colorado, Arizona, y Utah, además de Texas, que ya había sido perdido años antes).

Los mexicanos que vivían en las tierras conquistadas pudieron elegir entre trasladarse a México o pasar a pertenecer al nuevo país. Los estadounidenses les prometieron concederles todos los derechos de ciudadanía y mantenerlos como dueños de sus tierras. Pero, como destaca Rodrigues (2018, p. 82), lo que pasó fue “la promesa frustrada de la identidad”. Esa gente luego se vio privada de disfrutar del sueño americano. Eran discriminados y tratados como ciudadanos de segunda clase, inferiores. El término “chicano” era la forma peyorativa como los anglosajones los llamaban. Su cultura y sus saberes fueron negados. Hasta aquellos que intentaron olvidarse de sus raíces y asimilar la cultura dominante luego descubrieron que nunca serían aceptados. Su diferencia estaba escrita en los rasgos de su cara, en el color de su piel. La verdad era que ahora eran extranjeros en su propia tierra. Fue así que los chicanos pasaron a caracterizarse por el NO SER: no eran estadounidenses ni mexicanos.

Quijano (2005) destaca como esas cuestiones de raza son construcciones sociales que ganaron impulso con la colonización de América, para legitimar el Eurocentrismo y la dominación europea del resto del mundo, justificándose en una supuesta superioridad. Los colonizadores utilizaron no sólo la fuerza bélica, también diseminaron ideas dicotómicas, de civilizados y no civilizados, de modernos y retrasados, blancos y no blancos...

En América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista. La posterior constitución de Europa como nueva identidad después de América y la expansión del colonialismo europeo sobre el resto del mundo, llevaron a la



elaboración de la perspectiva eurocéntrica de conocimiento y con ella a la elaboración teórica de la idea de raza como naturalización de esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no-europeos. Históricamente, eso significó una nueva manera de legitimar las ya antiguas ideas y prácticas de relaciones de superioridad/inferioridad entre dominados y dominantes. Desde entonces ha demostrado ser el más eficaz y perdurable instrumento de dominación social universal, pues de él pasó a depender inclusive otro igualmente universal, pero más antiguo, el inter-sexual o de género: los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales. De ese modo, raza se convirtió en el primer criterio fundamental para la distribución de la población mundial en los rangos, lugares y roles en la estructura de poder de la nueva sociedad. En otros términos, en el modo básico de clasificación social universal de la población mundial. (QUIJANO, 2005, p. 203).

Otro aspecto tratado por Quijano (2005), que nos ayuda a comprender la situación de los chicanos es la noción de que el nacionalismo contribuye intensamente para la imposición de una cultura mayoritaria y la marginalización de grupos minoritarios, como los chicanos.

Un Estado-nación es una suerte de sociedad individualizada entre las demás. Por eso, entre sus miembros puede ser sentida como identidad. Sin embargo, toda sociedad es una estructura de poder. Es el poder aquello que articula formas de existencia social dispersas y diversas en una totalidad única, una sociedad. Toda estructura de poder es siempre, parcial o totalmente, la imposición de algunos, a menudo cierto grupo, sobre los demás. Consecuentemente, todo Estado-nación posible es una estructura de poder, del mismo modo en que es producto del poder. En otros términos, del modo en que han quedado configuradas las disputas por el control del trabajo, sus recursos y productos; del sexo, sus recursos y productos; de la autoridad y de su específica violencia; de la intersubjetividad y del conocimiento. (QUIJANO, 2005, p. 226).

Sin embargo, nos engañamos si pensamos que los chicanos están todos siempre pasivos y que no se resisten. En las décadas de 1960 y 1970 tuvo lugar el *Movimiento Chicano*, un movimiento de protesta y activismo, que reivindicaba derechos civiles y promovía la cultura y el arte chicanos. Su principal legado fue la resignificación del término “chicano”. En lugar de ser visto como algo negativo, ese pueblo pasó a utilizarlo con orgullo, como autoafirmación y expresión de su identidad.

A pesar de los avances traídos por el Movimiento Chicano, todavía había un grupo discriminado que necesitaba alzar su voz: las mujeres. Según Menda y Portillo (2018, p. 112), la dominación colonial en ese contexto no se manifiesta



solamente a través de la cuestión étnico-racial, pero también está relacionada con la cuestión de género, pues la colonialidad del poder en EE.UU. se caracteriza por la supremacía de los hombres blancos. De esta manera, dentro del propio Movimiento Chicano persistía la marginalización de las mujeres. Las chicanas tenían entonces que enfrentar múltiples formas de dominación, pues sufrían con la discriminación dentro (de los hombre) y fuera de su comunidad (de los angloamericanos).

Fue en ese contexto que surgió el Feminismo Chicano, cuyo principal exponente es Gloria Alzadúa. Esa autora defiende que el chicano es un ser plural, híbrido, es la mezcla de indígena, mexicano y estadounidense, que no hay como elegir ser apenas uno porque es todos a la vez.

De esa forma, la frontera (Hoy día en un sentido más figurado que literal), que antes era el lugar que el chicano estaba obligado a ocupar pasa a ser el lugar que el chicano quiere ocupar, y lo hace con orgullo, porque no quiere negar su esencia, su particularidad.

Como observa Lobo (2015), los chicanos no viven en una frontera, viven en *fronteras*. Además de la frontera geográfica, hay las fronteras étnica, cultural, lingüística y de géneros. Una vez que el principal propósito de este estudio es discutir la presentación de ese tema en clases de ELE, a seguir enfocaremos en la cuestión de la frontera lingüística.

Hablando en la frontera – Hablantes de herencia y Spanglish

Uno de los muchos desafíos enfrentados por los chicanos es la cuestión lingüística. Viviendo en un país en el cual deben dejar su lengua madre en segundo plano, generalmente sólo la hablan en el contexto familiar. Incluso, muchos de ellos pueden ser clasificados como los llamados “hablantes de herencia”, que son aquellos hablantes que, aunque tengan como lengua materna un determinado idioma, no alcanzan el mismo desempeño de un nativo porque en la mayor parte de su cotidiano utiliza otra lengua, que es dominante en el lugar donde viven.

Reznicek-Parrado (2013) ilustra como la situación de los hablantes de herencia de español en EE.UU. es complicada. Si, por un lado, es creciente el interés por el tema y el número de cursos específicos para esos aprendientes, por otro lado, todavía lo más común es que los pongan en cursos indicados para hablantes



nativos o para estudiantes de ELE. O sea, aquí tenemos más otro ejemplo de situación de frontera.

Según Boon y Polinsky (2015, p. 29), ya se empieza a reconocer que el español no es apenas una lengua de inmigrantes, pues aunque sea una lengua minoritaria, se configura como el idioma materno de millones de estadounidenses. Frente a ese escenario, las autoras llaman la atención para la importancia de la inversión en la educación formal en lengua española de los hablantes de herencia en EE.UU. De acuerdo con ellas, es necesario y urgente el surgimiento de metodologías adaptadas para las demandas específicas de los hablantes de herencia, los cuales presentan fortalezas y debilidades comunicativas muy diferentes de las de los otros estudiantes de español. Además de esas razones de orden lingüística, las investigadoras también destacan la relevancia social de una iniciativa como ésta. Las dos afirman que “La investigación en el campo de las lenguas de herencia pretende ofrecer a sus hablantes, habituados al silencio en su primera lengua, una nueva voz que les permita convertirse en hablantes bilingües y biculturales plenos.” (BOON; POLINSKY, 2015, p. 29).

Otra cuestión lingüística relacionada a los chicanos es el Spanglish. ¿Y qué es eso? Como el propio nombre lo indica, es la mezcla del español con el inglés. Una de las formas de expresión cultural encontrada por los chicanos es justamente la alternancia entre los dos códigos. Para ellos, esta es una manera de no rendirse a las lenguas dominantes, de aprovechar lo mejor de los dos idiomas (pues hay cosas que sólo se puede decir precisamente en una de las lenguas), y de reflejar su identidad en su habla.

Sin embargo, como muestra Portilho (2013, p.14), la mayoría de los lingüistas no aprueba esa mezcla porque la percibe como una “degradación” de los dos idiomas. Los teóricos chicanos rebaten tal visión y argumentan que no están deteriorando, sino creando algo nuevo. Lo que ellos hacen no es inglés ni español mal hablados, es Spanglish. Gloria Alzadúa (apud PORTILHO, 2013, p. 16) es uno de esos que defiende el Spanglish:

A identidade étnica é gêmea da identidade lingüística – eu sou minha língua. Até que eu possa ter orgulho da minha língua, eu não posso ter orgulho de mim mesma. Até que eu possa aceitar o espanhol chicano, o Tex-Mex e todas as outras línguas que eu falo como legítimas, eu não posso aceitar a minha própria legitimidade. Até que eu seja livre para ser bilíngue e trocar de



códigos sem ter que sempre traduzir, enquanto eu ainda tiver que falar inglês ou espanhol, quando eu preferiria falar Spanglish, enquanto eu tiver que acomodar os falantes do inglês sem esperar que eles me acomodem, minha língua será ilegítima.

Llegando hasta aquí y percibiendo como este tema es productivo, rescatamos una de las cuestiones iniciales: poco se sabe y se discute sobre los chicanos en nuestro país, principalmente en los cursos de ELE, que deberían traer un abordaje más equilibrado e inclusivo de las culturas de los diversos pueblos hispanohablantes. Defendemos que, además de ser un asunto que comporta reflexiones interesantes sobre la propia lengua, como los fenómenos de los hablantes de herencia y del *spanglish* tratados hace poco, él también ofrece una buena oportunidad de se trabajar en clase la interculturalidad. Hablaremos de forma más específica sobre eso en el próximo punto.

Interculturalidad crítica y cultura chicana en la clase de ELE

Para empezar la discusión, juzgamos fundamental esclarecer qué es la interculturalidad y cuáles semejanzas y diferencias ella presenta en relación a los conceptos de Multiculturalidad, Pluriculturalidad y Transculturalidad. Aunque traten de una misma temática (la relación entre culturas distintas que se encuentran en un mismo espacio geográfico) y, por eso, muchas veces sean confundidos, esos términos se refieren a realidades diferentes. De acuerdo con Paraquett (2010), la Multiculturalidad puede ser entendida como la coexistencia de grupos diversos que, aunque dividen el mismo espacio, permanecen separados, en algunos casos hasta segregados. Ya la Pluriculturalidad tiene que ver con la convivencia de varias culturas en un territorio, pero en ese caso no hay una gran preocupación con la equidad. En ese contexto las diferencias son resaltadas. La Transculturalidad hace referencia al movimiento de una cultura hacia la otra, aceptándola y originando un proceso de confluencia. Por fin, en la Interculturalidad hay la convivencia, el respeto y la interacción entre los grupos culturales. Además, se busca reconocer y problematizar las relaciones asimétricas entre ellos, se busca promover la equidad.

Catherine Walsh (2007, 2010) presenta tres perspectivas de interculturalidad: relacional, funcional y crítica. La interculturalidad relacional



trata apenas de la promoción del intercambio entre las culturas. Sin embargo, ese intercambio puede ocurrir en condiciones desiguales. Por ejemplo, en el periodo colonial de América nuestro continente fue el escenario no solamente de la coexistencia, cohabitación de europeos, indígenas y africanos, pero también de su convivencia e interrelación. Lo triste es que en ese caso predominó la dominación y la subyugación de indígenas y africanos por los europeos. La interculturalidad funcional va más allá del simple contacto entre pueblos, pues ya enfoca la cuestión de la inclusión de los grupos marginalizados, ya se busca promover el diálogo y la tolerancia. Entretanto Walsh (2007, 2010) observa que en esa concepción no hay una búsqueda por cuestionar o cambiar la coyuntura desigual del sistema social. La idea es sencillamente incorporar, comportar lo diferente en la estructura vigente. Es la tercera perspectiva, la interculturalidad crítica, que se preocupa por reestructurar, por transformar la realidad construida a partir de una matriz colonial del poder, que viene perpetuando una jerarquía pautada en discriminación y la subalternidad. Diferentemente de las otras es una forma de interculturalidad que viene de bajo para cima. Más que una perspectiva es un “proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos” (WALSH, 2010, p.04)

Como podemos ver, la Interculturalidad Crítica todavía no es una realidad, pero un proyecto por construir. Sin embargo, lograrlo no es una tarea fácil ni rápida, pues las relaciones entre los pueblos están marcadas por tensiones y conflictos. Por un lado puede haber la segregación y el embate, por el otro está la dominación de una cultura sobre la otra (sea de forma violenta o simbólica, ideológica), la formación de minorías marginalizadas.

El primer paso para promover la Interculturalidad es trabajar sobre los conceptos y valores de los individuos. Como dijo García Martínez et alii (apud PARAQUETT, 2010, p. 148): “a interculturalidade bem entendida começa por nós mesmos”. Es importante promover el encuentro y el dialogo entre las culturas, de forma a percibir el otro ni como inferior ni como superior.

En ese sentido, el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras puede ser una gran contribución, pues al estudiar el lenguaje de otros pueblos entramos en contacto con otras culturas y visiones de mundo. El encuentro con las diferencias nos puede ayudar a comprender nuestra propia cultura. Abordar



temas de relevancia social, como la situación de los chicanos, es una gran oportunidad de hacer con que los estudiantes contrasten el tratamiento de cuestiones culturales, históricas, éticas y sociales en su cultura y en las culturas hispánicas, al mismo tiempo en que desenvuelven una conciencia ciudadana. Partir de la cultura del discente es fundamental porque el estudio de una lengua extranjera no puede convertirse en una búsqueda por formar miembros de la otra cultura, que niegan a la suya. La propuesta es formar individuos capaces de comprender, respetar e interactuar con otros pueblos.

A partir de eso, estamos de acuerdo que los contenidos tratados en este estudio pueden ser llevados al aula para trabajar lo que Walsh (2010, p. 20) denomina Interculturalidad Crítica y decolonialismo. Según esa perspectiva, la educación debe promover el “diálogo entre las culturas”, dar visibilidad a otros modos “del poder, saber, ser y vivir”, principalmente aquellos que fueron marginalizados a lo largo de los años. En las palabras de la propia autora:

Además de ser principio ideológico y organizador, la interculturalidad construye un imaginario distinto de sociedad, permitiendo pensar y crear las condiciones para un poder social distinto, como también una condición diferente, tanto del conocimiento como de existencia, apuntando a la *descolonialidad*. (WALSH, 2007, P. 31)

Y eso no se trata de combatir y silenciar las culturas hegemónicas, sino de dar voces a todos, de buscar formas alternativas de relacionarse, que no sean basadas en la desigualdad de poder y la dominación. A seguir vamos a verificar la presencia o ausencia de esos aspectos interculturales en propuestas didácticas de ELE, que tienen como tema la cultura chicana.

Discutiendo la práctica a través del análisis de propuestas didácticas

Hemos estado hablando hasta el momento del potencial didáctico de la historia y la cultura del pueblo chicano en la clase de ELE. También hemos resaltado las ventajas de hacerlo a través de un abordaje intercultural. Ahora quisiéramos detenernos un poco más en la cuestión de cómo ponerlo en práctica. Para eso, vamos a presentar y a comparar las propuestas didácticas desarrolladas por Jonsson (2009) y Vega Granados (2013).

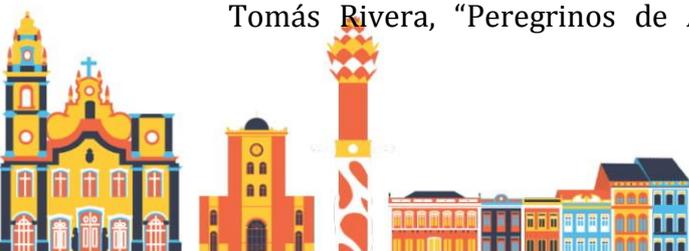


Jonsson (2009) elabora el proyecto "La novela chicana", el cual es pensado llevando en consideración el contexto escolar de Suecia, pero da margen para que el profesor haga adaptaciones de acuerdo con la edad y nivel de competencia en LE de los estudiantes. El proyecto está constituido de tres partes: actividades de pre-lectura, de lectura, y de pos-lectura.

Antes de la lectura, los alumnos hacen una investigación sobre variados aspectos de la historia y la cultura chicana (el origen del nombre 'chicano', el rol de las mujeres en la familia y en la comunidad, la religión...) y comparten los resultados encontrados con sus compañeros. Enseguida hay el trabajo con obras (texto integral o en partes) de la literatura chicana. La discusión gira en torno de cuestiones interculturales, como la vida entre dos culturas y cuál es el sentimiento que la obra estudiada manifiesta en relación a México y a Estados Unidos. Se busca que los estudiantes comparen la realidad narrada con sus propias experiencias. También se incentiva la reflexión sobre los rasgos lingüísticos de las obras, como la alternancia entre el español y el inglés, las expresiones y formas de decir propias de los chicanos. Después de los ejercicios de lectura, se pide que los discentes construyan composiciones a partir de los temas encontrados en las novelas estudiadas. Al final, los alumnos tienen la oportunidad de autoevaluarse.

Vega Granados (2013), por su turno, se centra en el contexto universitario. Su propuesta es sobre la literatura chicana contemporánea y forma parte de una asignatura denominada Estudios Chicanos, ministrada en una universidad de Los Ángeles, California. El grupo fue compuesto de quince estudiantes estadounidenses aprendientes de español como lengua extranjera y con edades entre 22 y 30 años. Alguno de ellos eran de origen hispano.

La metodología empleada mezcla clases teóricas y prácticas, actividades presenciales (8 sesiones) y no presenciales (también 8 sesiones). Las clases teóricas versan sobre los siguientes contenidos: Definición del término chicano, Historia de las comunidades chicanas, El Movimiento Chicano, Origen y evolución de la literatura chicana, y Literatura chicana contemporánea. La parte práctica de las sesiones presenciales consiste en la realización de actividades sobre los temas tratados, puesta en común y debates. Las sesiones no presenciales son constituidas por la lectura de textos seleccionados (las obras "... y no se lo tragó la tierra", de Tomás Rivera, "Peregrinos de Aztlán" y "Míster Laly", de Miguel Méndez, y



“Paletitas de Guayaba”, de Erlinda Gonzales-Berry), búsqueda de información y composiciones escritas.

Como puede ser observado, las dos propuestas que componen nuestro corpus de investigación se refieren a contextos muy diferentes: se desarrollan en distintos países (Suecia y Estados Unidos), atienden a públicos diversos entre sí (estudiantes de la escuela y estudiantes universitarios), y exigen variados niveles de conocimiento previo de la lengua española y de la cultura chicana. Por otro lado, ambas poseen muchas similitudes. Para empezar, ellas siguen las mismas estrategias de trabajo: lectura de textos literarios, investigación de temas relacionados a la cultura chicana, debate, producción textual, puesta en común y autoevaluación. Los dos proyectos promueven la reflexión y discusión de fenómenos lingüísticos, como el *spanglish*, abren espacio para la visibilidad del pueblo chicano e incentivan que los alumnos establezcan un puente entre la cultura estudiada y su propia cultura.

De esa manera, podemos decir que ambas propuestas adoptan una perspectiva intercultural. Sin embargo, en los dos casos identificamos una postura más próxima de lo que Walsh (2007, 2010) denominó interculturalidad relacional, una vez que se busca promover una mirada inclusiva en relación a los chicanos, pero no hay un énfasis en la desestabilización de las ideas que sostienen las estructuras de dominación y desigualdad de poder.

El ejemplo de la propuesta de Suecia nos muestra que la cultura chicana no es un contenido que puede ser trabajado apenas en el ambiente universitario, por adultos con un nivel avanzado de español, y en el contexto de los Estados Unidos. Este asunto también puede ser abordado en la escuela, incluso acá en Brasil. De esta manera, los estudiantes podrán ampliar su repertorio sobre los pueblos hispanohablantes, reflexionar sobre las diferencias y así ser más tolerantes, repensar las cuestiones de identidad y buscar establecer relaciones entre la cultura estudiada y su propia cultura. Al profesor cabe un papel muy importante en el desafío de hacer del aula un ambiente de diálogo, visibilidad y estímulo al pensamiento crítico.



Conclusión

La formación de lo que hoy conocemos por Continente Americano es el fruto del proceso de colonización y del entrecruzamiento de pueblos, un proceso marcado por disputas de poder y dominación, tanto física cuanto simbólica, el cual se caracteriza por el eurocentrismo y el mestizaje.

En el caso de los chicanos, eso es todavía más acentuado, pues se organizaron a partir de dos colonizaciones distintas. Esa identidad mestiza, fronteriza se refleja en su cultura, sus estudios académicos y su forma de emplear la lengua. Todo eso se configura como un terreno fértil para la enseñanza de ELE y para el trabajo de interculturalidad en el aula, como ha demostrado las propuestas didácticas estudiadas.

Nosotros, profesores de ELE, podemos lanzar mano de inúmeras estrategias que auxilien nuestros alumnos a desarrollar la competencia comunicativa intercultural. Debemos ir más allá del estudio de las reglas gramaticales y trabajar el elemento cultural en el aula. Traer a la clase materiales auténticos para que los estudiantes conozcan productos culturales reales, explotando diversos géneros textuales que ya hacen parte de su cotidiano. También se debe explicitar igualmente la cultura de los diversos pueblos hablantes de español y sus variantes, intentando siempre romper con los prejuicios de los discentes.

En un mundo plural e interconectado como el de hoy, trabajar la interculturalidad crítica y tratar de temas como la cultura chicana en el aula de ELE nos permite fornecer a los estudiantes nuevas perspectivas y miradas no colonialistas y eurocentristas, contribuyendo para enriquecer su conocimiento cultural y su visión crítica sobre el contexto histórico y la actualidad.

REFERENCIAS

BOON, Erin; POLINSKY, Maria. Del silencio a la palabra: El empoderamiento de los hablantes de lenguas de herencia en el siglo XXI. **Informes del Observatorio / Observatorio Reports**. 10.15427/OR007-01/2015SP, 2015.

JONSSON, Carla. La literatura chicana bajo un enfoque didáctico–Cultura e interculturalidad. **Moderna språk**, v. 102, n. 1, p. 78-89, 2009.



LOBO, Patrícia. **Chicanas em busca de território**: A herança de Gloria Anzaldúa. Tese de doutoramento em Estudos de Literatura e de Cultura. Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa,

2015, 442 pp. Disponível em:

http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/19953/1/ulsd071168_td_Patricia_Lobo.pdf

MEANDA, Juliana M.; PORTILHO, Carla F. Vozes dissidentes: a ficção detetivesca chicana de Lucha Corpi. **Revista Língua & Literatura**, v.20, n. 36, p.103-118, 2018.

PARQUETT, Marcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, C.; COSTA, E. G. M. (Org) **Espanhol**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 137- 155

PORTILHO, Carla F.. Sobrevivendo à fronteira: o Spanglish como estratégia de resistência na literatura chicana. **Tabuleiro de Letras**, n. 7, p. 3-18, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/593/464>

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clasco, 2005.

REZNICEK-PARRADO, Lina María. Hablantes de herencia del español en EE. UU.: implicaciones para el entrenamiento de instructores en el nivel universitario. Normas. **Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos**, v. 3, 161–181, 2013

RODRIGUES, Rafael Antonio. La promesa frustrada de la identidad. La construcción de la alteridad chicana a través de los discursos hegemónicos en torno a la nación en los Estados Unidos. **Revista Língua & Literatura**, v.20, n. 36, p.82-102, 2018.

VEGA GRANADOS, Lucía. La narrativa chicana contemporánea: estudio y usos en el aula de ELE. 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquía, Facultad de Educación, v. XIX, n. 48, Mayo – Agosto, 2007, p. 25-35.

_____. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; WALSH, Catherine; TAPIA, Luis. **Construyendo interculturalidad crítica**, pp.75-96. La Paz: Convenio Andrés Bello, 2010.

