

UNIVERSIDAD NACIONAL  
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO  
FACULTAD DE FILOSOFÍAS Y LETRAS  
INSTITUTO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS  
PROGRADO PROFESIONAL EN DERECHOS HUMANOS Y  
EDUCACIÓN PARA LA PAZ

**Propuesta de mediación pedagógica de *Mamita Yunai* (1941)  
desde la perspectiva de los derechos humanos, para  
estudiantes de Secundaria**

Lirios Lesbos Baltodano Rodríguez

Campus Omar Dengo

Heredia, 2020

Trabajo presentado para optar al grado de Magíster en Derechos Humanos y Educación para la Paz. Cumple con los requisitos establecidos por el Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional. Heredia. Costa Rica.

Trabajo final de graduación presentado para optar al grado de Magíster en Derechos Humanos y Educación para la Paz que cumple con los requisitos del Sistema de Estudios de Posgrados de la Universidad Nacional de Costa Rica y que fue expuesto ante el Tribunal formado por:

**M.Sc. Abner Barrera Rivera**

**M.Sc. Sharon López Céspedes**

Coordinador

Tutora

**M. Sc. Nuria Rodríguez Vargas**

**Lirios Baltodano Rodríguez**

Lectora

Sustentante

## Resumen ejecutivo

Para optar al grado de Magíster en Derechos Humanos y Educación para la Paz elegí la modalidad de proyecto de investigación, puesto que me surgió la inquietud de cómo abordar en mis lecciones de español los textos literarios desde una propuesta pedagógica de los derechos humanos. Así que, recurrí a una obra literaria muy reconocida por tener carácter didáctico, político y social en Costa Rica, desde la cual puedo dialogar con los estudiantes de secundaria sobre la desigualdad social y el reconocimiento del otro en el marco del respeto y la diversidad.

El propósito del proyecto es construir una propuesta de mediación pedagógica que oriente a la población estudiantil de undécimo año a través de un diálogo sobre los discursos presentes en el texto literario y su vínculo con los derechos humanos. Mis objetivos específicos son: analizar el discurso de la narrativa de *Mamita Yunai* (1941) en cuanto al lenguaje y el contexto de la obra desde el enfoque de derechos humanos y la perspectiva de interseccionalidad; problematizar los interdiscursos sobre los personajes del texto *Mamita Yunai* (1941) tomando en cuenta las intersecciones de género, etnia y clase social presentes en el texto para comprender el discurso de justicia social; y planificar estrategias de mediación pedagógica para dialogar sobre derechos humanos y justicia social a partir del texto *Mamita Yunai* (1941) con estudiantes de undécimo año del colegio La Paz Community School.

La metodología para abordar la obra es mediante el Análisis Crítico del Discurso propuesto por Fairclough y Teun Van Dijk. El abordaje teórico se basa en la interseccionalidad, la justicia social del *Reconocimiento*, los derechos humanos y la pedagogía de los derechos humanos.

La propuesta de mediación pedagógica está dirigida a la población estudiantil de undécimo año y es una orientación para las personas docentes de español. Esta propuesta se sustenta del abordaje teórico y su vinculación con una pedagogía de los derechos humanos.

## **Dedicatoria**

Para quienes se les despierte la curiosidad de leer este trabajo de graduación, tenga presente que encontrará horas de desvelo, una indudable sed por aprender y una familia que me apoyó. Agradezco a quienes me han visto crecer y han sido parte de mi vida. Le dedico este trabajo a mi hija Iris Elena.

# Tabla de contenido

<b>Capítulo I: Introducción</b>	<b>1</b>
<b>Justificación</b>	<b>2</b>
<b>Antecedentes</b>	<b>6</b>
<b>Objetivos</b>	<b>17</b>
Objetivo general:	17
Objetivos específicos:	17
<b>Justicia Social</b>	<b>18</b>
<b>Derechos Humanos</b>	<b>21</b>
<b>Interseccionalidad</b>	<b>23</b>
<b>Pedagogía de los derechos humanos</b>	<b>26</b>
<b>Marco histórico referencial</b>	<b>31</b>
<b>Contexto histórico Costa Rica 1900- 1945</b>	<b>31</b>
<b>Biografía de Carlos Luis Fallas Sibaja (1909-1966)</b>	<b>32</b>
<b>Aspectos metodológicos</b>	<b>33</b>
<b>Etapas del proyecto</b>	<b>35</b>
<b>Análisis del texto <i>Mamita Yunai</i> (1941) de Carlos Luis Fallas</b>	<b>35</b>
<b>Propuesta de mediación pedagógica</b>	<b>36</b>
<b>Pertinencia de este proyecto con el programa de Español para Tercer Ciclo y Educación Diversificada</b>	<b>37</b>
<b>Descripción del grupo seleccionado</b>	<b>38</b>
<b>Capítulo II: Configuración discursiva y derechos humanos en <i>Mamita Yunai</i> (1941) de Carlos Luis Fallas</b>	<b>39</b>
<b>Relación de <i>Mamita Yunai</i> (1941) con su contexto histórico</b>	<b>40</b>
<b>La representación de la dignidad humana en <i>Mamita Yunai</i> (1941)</b>	<b>43</b>
A. Desigualdades denunciadas en la obra literaria	44
B. Desigualdades reproducidas en la obra literaria	47
<b>“¿Cuál es la función de los personajes como sujetos de derechos en la novela <i>Mamita Yunai</i> (1941)?”</b>	<b>52</b>
<b>Capítulo III: Propuesta de mediación pedagógica del libro <i>Mamita Yunai</i> (1941) para estudiantes de undécimo año del colegio La Paz Community School</b>	<b>58</b>
<b>Descripción de propuesta de mediación pedagógica</b>	<b>60</b>
<b>Abordaje teórico conceptual</b>	<b>61</b>
Justicia social	61
Interseccionalidad	61
Derechos humanos	62
Pedagogía de los derechos humanos	62
Objetivo general de la propuesta:	62

Objetivos didácticos de la propuesta:	62
Contenido	63
Metodología de la propuesta	63
Actividades de mediación pedagógica para dialogar con estudiantes de undécimo sobre derechos humanos y la justicia social del reconocimiento a partir del texto Mamita Yunai (1941) de Carlos Luis Fallas	64
<b>Capítulo IV: Conclusiones y Recomendaciones: Dialogar sobre derechos humanos desde la literatura</b>	<b>1</b>
<b>Referencias</b>	<b>5</b>
<b>Anexo 1</b>	<b>12</b>

# Capítulo I: Introducción

Fomentar el hábito de lectura crítica en estudiantes de secundaria permite dialogar sobre los desafíos que enfrenta nuestro contexto social. En Costa Rica, el Ministerio de Educación Pública (MEP) es el encargado de recomendar los textos literarios que se deben analizar, por ejemplo, en undécimo año, se sugiere leer la novela *Mamita Yunai* (1941) de Carlos Luis Fallas, la cual permite revisar cómo se configuran los discursos sobre derechos humanos (DDHH) y justicia social en 1941.

Este acercamiento crítico del texto faculta el diálogo con los y las jóvenes sobre cómo se promovieron los derechos humanos en la primera mitad del siglo XX, además de comprender en qué aspectos hubo degradaciones hacia la dignidad humana y reflexionar sobre la actualidad de estas problemáticas en el siglo XXI. El realizar este ejercicio de concientización y reconocimiento de cómo se configuran los discursos en una sociedad patriarcal, capitalista y con grandes índices de racismo permite identificar cómo estas prácticas aún se reproducen en nuestra cotidianidad. Por lo tanto, se plantea una propuesta de mediación pedagógica del libro *Mamita Yunai* (1941) desde los derechos humanos para estudiantes de undécimo año del colegio La Paz Community School.

Por consiguiente, planteo la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son los elementos pedagógicos y de educación en derechos humanos que permitirían desarrollar una propuesta de mediación de la obra *Mamita Yunai* (1941), con estudiantes de undécimo año de secundaria en Costa Rica?

## **Justificación**

La literatura es una expresión artística que se adscribe a una estética, época y estructura textual que pone de manifiesto valores, creencias y concepciones del mundo. Hay cuatro concepciones para abordar un texto literario desde: la mimética, la pragmática, la expresiva y la objetividad. La mimética se define como una imitación según la época y la corriente estética. La pragmática plantea que la obra “es un vehículo para producir un efecto



didáctico, moral o placentero sobre su auditorio.” (Meyer, 1962; Ochoa, 2006, pp. 5-6). Según lo planteado por Ochoa (2006), la orientación expresiva comprende el ingenio del autor para describir sus planteamientos, la imaginación creadora de los textos literarios. Mientras que la función objetiva plantea concentrarse en el simbolismo de la obra literaria y no en el mundo exterior.

De acuerdo con estas concepciones la literatura nos permite comprender la manifestación artística de los deseos, inquietudes y concepciones de lo que se quiere manifestar en una época. He escogido analizar una obra literaria costarricense *Mamita Yunai* (1941) de Carlos Luis Fallas, con el fin de articular el discurso de justicia social de la generación del cuarenta con las actividades de mediación pedagógica, para comprender el discurso de justicia social desde la perspectiva de los derechos humanos para dialogar y relacionarlo con el contexto del siglo XXI de creciente desigualdad, violencia y exclusión.

La elección de esta novela se debe a que pertenece al currículo educativo oficial del Ministerio de Educación Pública (MEP). Se ha seleccionado por su valor cultural, didáctico y político en el contexto social costarricense. Además, por ser un texto de denuncia social que puede contribuir a establecer un diálogo sobre la visión integral y compleja de los derechos humanos entre jóvenes de undécimo año y sus docentes.

Se pretende realizar un estudio acerca de las relaciones de poder y el discurso de justicia social desde la perspectiva de los derechos humanos, en particular, los enfoques teóricos propuestos por Joaquín Herrera Flores y Alejandro Rosillo Martínez, presentes en la novela *Mamita Yunai* (1941) de Carlos Luis Fallas. Además, me enfocaré en estudiar la justicia social del *Reconocimiento* desde el planteamiento de Alejandra Montané (2015) con el fin de comprender las relaciones sociales presentes en el texto. De acuerdo con lo planteado por Montané, la justicia social va más allá de la justicia de la *Distribución*, se aboga sobre una justicia del *Reconocimiento* y *Participación*. La primera, tiene que ver con la equidad material y cultural. La segunda, con el respeto cultural, el reconocimiento de todas y cada una de las personas, las relaciones justas dentro de la sociedad, así como una activa participación de la sociedad.

En palabras de Montané (2015), la justicia social debe prestarles atención a los problemas sociales tales como: “la dominación cultural, las diferencias étnicas, raciales, de género, de sexualidad, o en general lo que acontece con otros grupos estigmatizados” (p.100). Es esencial para mi investigación examinar las relaciones de poder que se dan entre el yo, quien narra la historia desde su posición vallecentralista y los otros, quienes representan la ruralidad costera costarricense para determinar cómo se representan estas problemáticas en la voz narrativa de “Sibajita”, personaje intradiegetico que narra en primera persona el desarrollo de los acontecimientos.

Esta investigación es importante porque pretendo poner en evidencia los discursos respaldados por los aparatos ideológicos, en los cuales se puede ver sujetos marginados en un ámbito de la normalidad; por lo que es necesario realizar un análisis crítico que ilumine estas prácticas naturalizadas que promueven injusticias. Tanto las personas docentes, como el estudiantado, deben tener las herramientas de análisis para agudizar su crítica hacia temas de derechos humanos y su promoción en aras de la justicia social.

La justicia social es un tópico de la literatura, especialmente de las novelas de denuncia social, en las cuales podemos evidenciar cómo se construye esta necesidad de luchar y denunciar las injusticias de un colectivo. Este proyecto pretende generar un diálogo entre la literatura y los derechos humanos, mediante el desarrollo de un análisis crítico sobre la relación entre el texto con el contexto y sus implicaciones ideológicas. El texto como producto de una época, contexto y movimiento literario se adscribe a las características de ese momento histórico. La riqueza social del texto en análisis es por su enfoque en la lucha sindical de los trabajadores, lo cual es sin duda excepcional. Sin embargo, para establecer un diálogo direccionado por reivindicaciones, luchas y exigencia de derechos más allá de la intersección de la clase social, se deben analizar las relaciones entre los grupos heterogéneos presentes en el texto y así considerar injusticias que vayan más allá de la equidad en cuanto a la distribución de los recursos.

Por lo tanto, se realizará un análisis de la obra a partir de un diálogo entre literatura, denuncia social y teoría crítica de los derechos humanos de

la obra *Mamita Yunai* (1941). De tal forma que, dicho análisis permita construir una propuesta de mediación pedagógica que oriente a la población estudiantil de undécimo año en un diálogo sobre los discursos presentes en el texto literario y su vínculo con los derechos humanos. Se espera que esta experiencia sirva u oriente en un futuro a las personas docentes al abordar desde una lectura crítica la novela *Mamita Yunai*, entre otros textos.

Este proyecto sirve también para determinar cómo se configuran los discursos de un texto literario de gran influencia en la sociedad costarricense. Sáenz (2014) explica que la literatura y en especial la novela constituyó una manera de proceso de desarrollo y transformación social a finales del siglo XVIII en Francia, por lo que fue un: “vehículo de transmisión del discurso y la ideología de los derechos humanos.” (p. 32).

A través del texto en análisis identificaré la perspectiva que tenía la sociedad de 1940 sobre la transformación de la sociedad en aras de la justicia social. Esta indagación es un aporte al conocimiento porque desarrollaré un análisis enfocado en derechos humanos, según Herrera (2008): “comenzamos a luchar por los derechos, porque consideramos injustos y desiguales tales procesos de división del hacer. (p. 25). Es decir, mediante esta lectura crítica identificaré de que los discursos de *Mamita Yunai* (1941) son una constatación sobre la violación de los derechos humanos, una invisibilización de las minorías, del racismo, del sexismo, del colonialismo que imperaban en la sociedad de la época, situación que todavía hoy domina; pero disfrazado de otras maneras y apoyado con la misma violencia sistémica y estructural.

Cabe mencionar que, este texto se escribe antes del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1969), lo cual nos permitiría analizar cómo su discurso de justicia social desde la intersección de clase social pudo dar paso al contexto que propició la defensa de los derechos económicos, sociales y culturales (DESC) durante y después de la década de 1940.

Este análisis de la obra, elaborado desde la perspectiva del análisis crítico del discurso permitirá conectar la literatura con los derechos humanos para identificar los vacíos existentes en el tema de justicia social del *Reconocimiento*, y cómo atenta esto contra los derechos de grupos sociales

atravesados por otras intersecciones más allá de la clase social, tales como el género y etnia. Para Sáenz (2014) el género literario novela ha sido un “proyecto socializador de los derechos humanos” (p.40).

Por consiguiente, los derechos humanos son espacios de luchas por la dignidad humana, los cuales se ven reflejados en especial en el género novela. Tanto los derechos humanos como la literatura permiten imaginar el comportamiento entre los sujetos, ver sus subjetividades y estilos de formación social. Es decir, cómo lectores de literatura podemos inferir las prácticas sociales y la legitimación del discurso en relación con lo que se concibe como derechos humanos.

En una dimensión práctica, la utilidad de esta indagación será facilitar a docentes y estudiantes un estudio pedagógico de este texto literario, en el que tome en cuenta la visión de la justicia social, la interseccionalidad, los derechos humanos, el análisis crítico del discurso y la teoría crítica de los derechos humanos. Esta interdisciplinariedad permitirá poner en discusión en el campo educativo temas como la marginalización, abusos de poder y la desigualdad en relación con la violencia estructural, sistémica y directa.

## **Antecedentes**

Para que pueda valorarse el aporte de este proyecto indagaré sobre lo que se ha escrito en la relación de derechos humanos y literatura. Este apartado lo dividiré en tres secciones una selección de artículos y secciones de libros en el que me enfoco en detectar: relaciones entre literatura y derechos humanos; otra para los estudios de las representaciones estético-literarias en *Mamita Yunai*, (1941); y la última sobre el análisis crítico del discurso y la literatura.

## **Derechos humanos y literatura**

En este apartado, efectúo un acercamiento a estudios vinculados en el análisis e interpretación de textos literarios desde una perspectiva de los

derechos humanos y la relación que se puede obtener al emplear la literatura para educar en esta área del conocimiento complejo.

Guaraglia (2017) plantea que su objetivo es indagar algunas de las posibilidades de análisis que se abren al considerar los derechos humanos como artefactos culturales complejos, sin reducirlos a su formación legal. Este autor presenta los resultados obtenidos de una investigación sobre la exploración de las formas de convergencia entre algunos textos literarios latinoamericanos del siglo XX y la tradición de los derechos humanos en América Latina, rastreando los mecanismos que hacían posible o entorpecían el diálogo.

Este análisis se centra en cuatro novelas pertenecientes a la narrativa de denuncia social del siglo XX, las cuales fueron las siguientes: *El mundo es ancho y ajeno* (1941) de Ciro Alegría; *Chambacú, corral de negros* (1963) de Manuel Zapata Olivella; *Redoble por Rancas* (1970) de Manuel Scorza e *Hijo de hombre* (1983) de Augusto Roa Bastos. El análisis del discurso realizado a estas obras narrativas tiene la finalidad de evidenciar: “cómo se procesaron los conflictos étnicos, sociales y culturales en un momento histórico en que se estaba pugnando por redefinir la ciudadanía sobre nuevas bases.” (Guaraglia, 2017, p. 101).

Se estudian así las relaciones de empatía y poder que se dan mediante el discurso narrativo. Cada personaje y su historia provoca un espacio de problematización sobre temáticas que giran en torno al indigenismo, negrismo o de representación de sectores campesinos a la luz del enfoque de derechos humanos. Por lo tanto, son evidentes:

las estrategias que el discurso literario utilizó en su compromiso con los principios éticos de los derechos humanos y, por otro, de la tarea que se propuso cumplir al trasladar hacia el espacio público la voz de unos seres humanos vulnerados y despojados de su dignidad. (Guaraglia, 2017, pp. 92-93)

Guaraglia (2017) dice que uno de los motivos de su investigación es descentrar el modelo de los derechos humanos del paradigma jurista. Es decir, se parte de la idea que los derechos humanos se promulgan desde los

movimientos y prácticas sociales más allá de la institucionalidad. Guaraglia afirma (2017):

lo que resulta difícil en el abordaje de los derechos humanos no es la existencia de una legislación al respecto, sino el momento anterior que involucra la formulación y aceptación de ESTOS: “Las preguntas difíciles en relación al estatuto y la posición de los derechos humanos afloran en el terreno de las ideas, antes de que tenga lugar su legalización. (p.93)

Una de las novelas en análisis fue *El mundo es ancho y ajeno* (1941) de Ciro Alegría<sup>1</sup>, en este texto se narra la situación de la defensa del derecho territorial indígena, sus prácticas sociales y con la naturaleza. Añade un cambio fundamental en su narrativa, ya que sus personajes tienen gran conciencia de sus vulnerabilidades y fortalezas. En palabras de Guaraglia (2017):

A diferencia de las ficciones anteriores, esta comunidad aparece como activamente anclada en el presente, con una clara conciencia de sus vulnerabilidades y fortalezas, y es capaz de defender su tierra y su cultura utilizando el diálogo, la educación, la ley, y también las armas. (p. 103).

El empoderamiento que se le da a los personajes en esta obra narrativa vincula la reivindicación de las personas indígenas en la lucha por sus derechos territoriales, su cultura y posición social. Por lo que será novedoso observar si lo mismo sucede en *Mamita Yunai*, (1941).

De esta investigación se entiende que: “los negros, indígenas y campesinos son entonces para el poder sujetos *sacrificables*, desde el

---

<sup>1</sup> Ciro Alegría (Perú, 1909 -1967) fue uno de los típicos representantes de la joven novelística hispanoamericana, la cual ha escogido para sus temas el quehacer histórico que gravita sobre la masa popular, por lo que puede incluirse en la novela de protesta social, dentro de la que se encuentra la indigenista y de la que el autor peruano es una de las más destacadas figuras. Escribió tres novelas: La serpiente de oro, Los perros hambrientos y El mundo es ancho y ajeno, las cuales se convierten en un verdadero documento, donde late, con gran viveza y valentía, la protesta. (Pérez de Colosia, s.f, p.168).

momento en que se los define como habiendo traspasado esa frontera que separa a los seres humanos de las bestias” (Guaraglia, 2017, p. 109). En este estudio se pone en evidencia la injerencia de literatura en el plano de los derechos humanos, de la sociedad y la producción literaria. Sin la literatura, no sabríamos comprender cómo las implicaciones ideológicas, ético-culturales y sociales se imaginan un mundo mostrado. Guaraglia añade a esta reflexión (2017):

A pesar de estas limitaciones, en tanto la ficción se consideró instrumento válido para mostrar el sufrimiento de ciertos grupos sociales y para formular la denuncia de los abusos cometidos contra ellos, y en tanto apeló a la identificación emocional de una comunidad de lectores para reorientar la empatía hacia estos grupos y generar una reciudadanización simbólica que diera pie a una transformación completa del orden social, la literatura se hizo vehículo de un modelo ético de convivencia que se asienta sobre las mismas bases que los derechos humanos. (p. 114).

Siguiendo con las recomendaciones de Guaraglia (2017), la identificación de los roles entre los grupos sociales presentes en *Mamita Yunai*, me permitirá conocer ese momento anticipatorio en el que se gestan los Derechos Humanos (DDHH). Entendidos los DDHH según Herrera (2008) como un proceso de diálogo intercultural de reconocimiento del otro en una igualdad no jerarquizadora, en la cual existan prácticas sociales emancipadoras.

Por otra parte, Mirian Pino (2013) sostiene que: “no hay sociedad que pueda construir un tejido social sin memoria” (p. 40). En esta línea de pensamiento, esta autora articula un estudio entre la literatura y los derechos humanos. Mediante el análisis de la novela *Procedimiento. Memoria de La Perla y La Rivera* (2010), ella infiere que “el texto de Romano Sued posee un sesgo en el cual la narración de la experiencia personal y colectiva de la violencia de la dictadura argentina de 1976 se instituye en una reflexión sobre el lenguaje y la escritura.” (Pino, 2013, p.30). En este estudio se analiza el

valor de la memoria histórica para no olvidar las violaciones hacia los derechos humanos.

La metodología que utilizó Pino (2013) fue analizar el lenguaje y la forma de la escritura mediante la semiótica para llegar a la conclusión que se recurre constantemente a la memoria histórica, que aún está latente en la conciencia colectiva por efecto de la dictadura argentina en 1976, con el fin de no olvidar estos deplorables hechos en contra de la humanidad. De sus análisis sostiene que:

el mundial de futbol de 1978 era el festejo patrio de consolidación de la dictadura. El mundial y el día de la independencia operan en el texto como fintas históricas de la identidad nacional fomentada por el autoritarismo, mientras que las vejaciones des/identificaban los cuerpos de los detenidos. (Pino, 2013, p.38).

Mediante el análisis de esos festejos, analiza que la identidad nacional que se ha impuesto a los argentinos es producto de un autoritarismo de control social. La idea es promover la concientización sobre aquellas experiencias que nos alejan de la verdad y de los mecanismos de control social aún permanentes en la sociedad.

En esencia este estudio interdisciplinario mostró que: “el arte en Argentina -quizá antes que las leyes- pudo dar cuenta de lo sucedido. El arte es, por lo tanto, una re-simbolización necesaria a partir de la remoción de la tierra memoriosa.” (Pino, 2013, p. 40). Este análisis literario es importante porque muestra un estudio semiótico de la literatura, en el cual observaron que aunque la literatura en análisis parecía de entretenimiento, tenía a su vez plasmada una denuncia social. La política de los derechos humanos desde el año 2003 ha sido fundamental para tomar justicia de los desaparecidos y fallecidos por la dictadura de 1976. Se percibe además que por medio del arte ha sido vital mantener viva la memoria ante estas injusticias sociales.

Por último, revisaré el apartado de un libro muy significativo para este análisis denominado *Leer novelas e imaginar la igualdad* de Lynn Hunt. Esta autora ha sido pionera en estudiar la relación entre la literatura y los derechos



humanos. Hunt analiza las siguientes novelas *Pamela* (1740), *Clarissa* (1747-1748) de Richardson y *Julia* (1761) de Rousseau, ella conecta estas novelas con la aparición posteriormente del concepto de “derechos del hombre.” “Elige tres novelas escritas por hombres y con protagonistas femeninos, a causa de su indiscutible repercusión cultural” (Hunt, 2009, p. 41). Ella estudió cómo personajes de las novelas epistolares, muchos de ellos campesinos, jornaleros, cocineras, entre otros, representaban la clase más vulnerable de la sociedad del siglo XVIII.

La metodología utilizada consistió en identificar en estas novelas epistolares la reacción de la audiencia ante la exposición de los sentimientos, problemas y padecimientos de estos personajes. El resultado es que entre los lectores comunes provocó empatía en su audiencia. Tal como se evidencia en el siguiente fragmento: “Esto hacía posible un mayor sentido de identificación, porque era como si los personajes fuesen reales, no ficticios”. (Hunt, 2009, p.42).

El análisis se centró en el estudio documental de la trascendencia que tuvo esta literatura con la audiencia, así como la resonancia que tuvo esta novela en las diferentes clases sociales. Ella revisó el impacto de réplicas artísticas de los personajes de las novelas, lo que se dijo en los boletines de la época, así como los textos críticos que escribieron las personas influyentes. Además, estudió la construcción de los personajes en sus aspectos físicos como psicológicos. Tal como se evidencia: “Hombres y mujeres se identificaban por igual con las heroínas de estas novelas” (Hunt, 2009, p. 47).

La empatía fue uno de los factores influyentes, según Hunt, para la identificación con aquellos sujetos comunes que exponían sus padecimientos con picardía, por lo que permitió un aprendizaje de estas clases sociales invisibilizadas en aquel tiempo. Esta narrativa preparó el escenario ante la Ilustración, puesto que llama a la reflexión; sin embargo, se tuvieron que dar otros cambios en las estructuras sociales para que se proclamara la libertad individual. Unos años después, Rousseau publicó *El contrato social*, lo cual provocó que los derechos humanos se volvieran más evidentes, ya que “los derechos humanos solo podían tener sentido cuando a los criados también se les podía ver cómo hombres” (Hunt, 2009, p. 38). No obstante, esta es una lucha que aún en la actualidad seguimos tratando de conseguir, como lo

evidencia Hunt (2009): “El aprendizaje de la empatía abrió la puerta a los derechos humanos, pero no garantizó que todo el mundo pudiera cruzarla.” (p. 68).

Este trabajo cobra relevancia porque mediante el análisis de los personajes principales de la novela me permite comprender cómo favorece o desfavorece su descripción para defender sus derechos en una obra literaria de protesta social, ¿se está victimizando a los personajes? ¿Se están exaltando sus virtudes? ¿Cuál es la función de los personajes como sujetos de derechos en la novela *Mamita Yunaí*?

Por otra parte, Lara, Soto y Pareja (2017) realizan un estudio sobre la educación de los derechos a partir de la literatura infantil. El resultado fue “lograr que se diera apertura al diálogo por parte de la comunidad educativa en general sobre temas relacionados con la promoción y defensa de los derechos humanos, y segundo, que a partir del trabajo de investigación se hicieran reformas al Proyecto Educativo Institucional en relación con los proyectos transversales relacionados con los derechos humanos.” (p. 340)

Este estudio se centra en la pedagogía de la literatura, la cual ha de concentrarse en procesos de carácter cognitivo-analógico y fundarse en bases éticas que propicien el llamado del encuentro con el otro, apunten al aprendizaje de principios y de valores, al fomento de los autoaprendizajes y a generar contextos curriculares que respondan a intereses y motivos personales, así como a necesidades y problemas culturales. (Lara, Soto y Pareja, 2017, p.343). Este estudio es muy cercano al encuentro entre las tres disciplinas que deseo desarrollar en mi trabajo de investigación, ya que estos autores consideran que la literatura, los derechos humanos y la pedagogía son pilares para abrir espacios de diálogos y resolución de conflictos ante situaciones de violación de derechos humanos.

La metodología utilizada parte de la realización de un diagnóstico hacia niños y niñas sobre situaciones de violencia en sus contextos inmediatos, seguidamente leyeron cuentos y fábulas con finales didácticos, moralizantes, con el fin de reflexionar sobre los derechos humanos. Posteriormente, los investigadores exponen en su artículo diversas estrategias metodológicas para desarrollar después de las lecturas de estos textos literarios.

Entre las estrategias cito:

Completar títulos de historias conocidas a partir de una lista de palabras posibles. Relacionar una lista de personajes, títulos de cuentos o historias conocidas con sus imágenes. Asociar entre las viñetas de un cómic o imagen de un cuento. Dramatizar una historia. Completar el texto de un cuento o una historia conocida, presentada con lagunas, para que los estudiantes las llenen. Reescribir un cuento conocido sin ilustraciones. Reconstruir un cuento o narración conocida, a nivel oral o escrito. Elaborar una secuencia de imágenes con diálogo a partir de un cuento conocido. Realizar diferentes versiones de un cuento o narración conocida. Producir cuentos en el aula escritos por los estudiantes. (Lara, Soto y Pareja, 2017, pp. 344-345).

En este proyecto implementaron algunas de estas estrategias y juegos para estimular el análisis sobre derechos humanos en los niños, niñas y adolescentes. Este fue un informe de observación, por lo que concluyeron que la investigación tenía como finalidad “contribuir en la construcción de una nación democrática, incluyente, tolerante, participativa, diversa, pluriétnica y multicultural, tal como aparece en los principios y fundamentos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.” (Lara, Soto y Pareja, 2017, p. 356). Este es un ejemplo de cómo la literatura tiene la funcionalidad de promover espacio para la promoción de los DDHH, por lo que mediante los textos literarios podríamos vincular el análisis de este tema, siempre y cuando, se tenga una visión crítica del texto en análisis.

### **Representaciones estético-literarias en *Mamita Yunai*, (1941)**

Por otra parte, Werner Mackenbach (2006) nos ofrece un estudio sobre el texto *Mamita Yunai* (1941) y su relación con: “una revisión crítica del proyecto estético-literario de la nación mestiza, a la luz de algunos estudios recientes de la historiografía centroamericana.” (p. 131). Para este

investigador, el texto de Fallas es clave porque la sociedad representada por la otredad manifiesta resistencia contra los proyectos oligárquicos-autoritarios a principios del siglo XX. El sujeto colectivo que lucha es la clase obrera y el proletariado. Lo novedoso del análisis es su enfoque en las representaciones: étnicas, de género y espaciales.

La metodología que utilizó este autor es extraer las descripciones realizadas a los personajes representados en la narrativa más allá de su clase social, es decir, lo indígena, lo negro y las mujeres. También se enfoca en las descripciones espaciales que realiza el narrador sobre el Caribe costarricense. Por ejemplo: “demonios negros y musculosos brillando bajo el sol, sentados en las orillas con los pies colgando, o de pie, apoyándose los unos contra los otros” (Fallas, 1940, como se cita en Mackenbach, 2006). Para este investigador, mediante las descripciones de “Sibajita” se representa la otredad como inferior a él, el otro es salvaje y humanoide. Otro ejemplo, es la visión sobre el género femenino “La mujer sólo aparece marginalmente –o en la figura de las putas de los prostíbulos de Puerto Limón a quienes los trabajadores en los bananales las buscan después de largos períodos de trabajo en las plantaciones”. (Mackenbach, 2006, p. 133).

En el plano del análisis espacial menciona que “Este narrador/viajero se desplaza por un espacio al mismo tiempo ameno y amenazante, un verde y azul infinitos que representan igualmente la riqueza y exuberancia como el horror y el peligro del paisaje selvático del Caribe.” (p. 133). Estas descripciones son muy propias del contexto, desde la mirada del conquistador y explorador ante estas nuevas tierras, con respecto a la visión de *Sibajita*.

En síntesis, se pudo indagar de esta investigación que la novela de Carlos Luis Fallas trabaja con estos imagotipos. Mackenbach (2006) expone que este texto se inscribe en una larga tradición literaria –en contraposición a su supuesta «aliterariedad». Sea consciente o inconscientemente, el autor se sitúa en una tradición arquetípica de la literatura latinoamericana, producto de una herencia colonial: racista, misógina, heteronormativa y clasista, la cual se revela en el lenguaje estético-literario.

La indagación de Mackenbach orienta su análisis en visualizar las prácticas heredadas del colonialismo: xenofobia, exotismo y la marginalización de las mujeres. Entonces, considero que este trabajo es punto

de partida para analizar el discurso de justicia social propuesto en la narrativa, y el discurso de justicia social que proponen autoras como Fraser (2000) y Montané (2015). La finalidad será contrastar la visión de la indignación sobre los acontecimientos vividos en época, y la perspectiva de las autoras sobre el derecho a una vida plena y digna.

## **El análisis crítico del discurso y la literatura**

En la siguiente sección sobre la relación entre análisis crítico del discurso y literatura, he seleccionado un estudio reciente elaborado por Silvia Solano (2014). Esta investigadora escogió el siguiente corpus: “V, VIII y XIII de *Rotundamente negra* (1994), los poemas “Al llegar”, “Qué tienen que decir”, “El encuentro”, “Desde siempre”, “Nuestra historia” y “Liberada”, los cuales aparecen publicados en la antología *Palabras indelebles de poetas negras* (2011),” (Solano, 2014, p. 372), poemas de Shirley Campbell Barr, escritora afrocostarricense. El enfoque de la investigación es la interseccionalidad sobre los feminismos africanos, el tema de la identidad propuesto en la investigación de Solano (2014) menciona el método de Jorge Larrín Ibáñez (2003), a la luz del análisis crítico del discurso del teórico Teun Van Dijk del libro *Racismo y análisis crítico de los medios* (1997).

Primeramente, Solano (2014) reseña los principales criterios expuestos por Van Dijk de los cuales señala que el Análisis Crítico del Discurso (ACD<sup>2</sup>) se dirige a problemas sociales, tales como: el racismo, sexismo, desigualdad social. Según la autora, este tipo de análisis se plantea desde un posicionamiento crítico que se implementa a través de procesos interdisciplinarios. Además, se sugiere que quien lo lleva a cabo se detiene en la relación entre discurso y sociedad. La autora señala que es importante el aporte de Van Dijk porque se ha enfocado en la literatura. Describe que en la metodología del análisis del discurso analiza aspectos como: la sintaxis, estilo, retórica, entre otras. Este artículo es de interés para el presente trabajo, porque observa cómo los participantes de un grupo social reproducen o ponen resistencia al poder, dominación o desigualdad mediante el texto y el habla.

---

<sup>2</sup> ACD: nombre que se le dará en adelante al análisis crítico del discurso.

La funcionalidad de este método es destacar las ideologías que fungen el rol de reproducir o resistir a la dominación o la desigualdad (Solano, 2014, p. 378).

La finalidad de evidenciar la resistencia u oposición ideológica étnica y de género expuesta en los poemas de Campbell, induce a Solano (2014) a explicarlo desde la perspectiva de Van Dijk. Mientras que, en el análisis de *Mamita Yunai* (1941) evidenciaré si el lenguaje utilizado por los personajes reproduce o se opone a los aparatos de poder, desigualdad y dominación, por lo tanto, utilizo la metodología de Fairclough (1992)<sup>3</sup> por su dimensión más simplificada, además la complemento con algunos puntos de encuentro expuestos por Van Dijk (1997).

De este apartado concluyo que, el estudio de Guaraglia (2017) es útil para relacionar el análisis de novelas de denuncia social con su vínculo sobre los derechos humanos, ya que estas representan las relaciones simbólicas e imaginativas de lo que se desea para el mundo. El estudio realizado por Pino (2013) es importante, porque mediante la crítica literaria y su relación con los DDHH, se pueden visualizar los mecanismos de control y las injusticias sociales, mientras que el estudio de Hunt (2009) me permite contraponer el discurso narrado por “Sibajita” con las prácticas sociales presentes en *Mamita Yunai*. Hunt (2009) también da luz sobre cómo podemos apelar a la empatía, para proponer un diálogo con jóvenes de undécimo año que leen esta obra como parte de su educación básica.

El trabajo propuesto por Mackenbach (2006) es punto de partida para analizar el discurso de justicia social propuesto en el texto, y el discurso de justicia social desde la teoría del *Reconocimiento y Participación*. Por consiguiente, el trabajo de Solano (2014) incentiva mi investigación para analizar si mediante el uso del lenguaje o de los discursos, la situación de los grupos marginados son racializados, sexualizados o discriminados por su posición social.

Considero que mi estudio será novedoso, porque detecto un área de conocimiento no trabajada en el abordaje de *Mamita Yunai* (1941) a la luz del análisis crítico del discurso y su relación con los derechos humanos. Esta

---

<sup>3</sup> Con su texto “Discourse and Social Change” Cambridge: Polity Press 1992.

discusión permitirá dialogar sobre los vacíos que se deben solventar como sociedad en el tema de la justicia social del reconocimiento y participación.

### **Objetivos**

Los objetivos de este trabajo se plantean desde la teoría crítica de los Derechos Humanos y justicia social, para aplicarse en el análisis crítico del texto *Mamita Yunai* (1941) con el interés de comprender cómo se configuran los discursos sobre los derechos humanos. Para alcanzar esta lectura crítica se utiliza el método del análisis crítico del discurso enfocado en evaluar el habla de los personajes, en específico los adjetivos que describen a los personajes, los interdiscursos y el contexto.

La finalidad del proyecto es fomentar un diálogo y una lectura crítica con estudiantes de undécimo año sobre el análisis aplicado a la novela.

#### **Objetivo general:**

Elaborar una propuesta de mediación pedagógica del libro *Mamita Yunai* (1941) desde los derechos humanos, para estudiantes de undécimo año del colegio La Paz Community School.

#### **Objetivos específicos:**

1. Analizar el discurso de la narrativa de *Mamita Yunai* (1941) en cuanto al lenguaje y el contexto de la obra desde el enfoque de derechos humanos y la perspectiva de interseccionalidad.
2. Problematizar los interdiscursos sobre los personajes del texto *Mamita Yunai* (1941) tomando en cuenta las intersecciones de género, etnia y clase social presentes en el texto para comprender el discurso de justicia social.
3. Planificar estrategias de mediación pedagógica para dialogar sobre derechos humanos y justicia social a partir del texto *Mamita Yunai* (1941) con estudiantes de undécimo año del colegio La Paz Community School.

## **Aspectos Teóricos**

El marco teórico que deseo ahondar en mi investigación trata sobre las concepciones de justicia social, derechos humanos, interseccionalidad, pedagogía de los derechos humanos y las bases teóricas del análisis crítico del discurso. Comprender las diferentes definiciones de estos conceptos me permitirá formar mi aparato crítico para desarrollar mi proyecto.

## **Justicia Social**

El término *justicia social* desde la posición teórica de John Rawls se entiende “bajo las premisas de derechos y de los deberes en una sociedad” (Alarcón, Solman y Díaz, 2018, p. 168). Esta postura se concentra en la igualdad de bienes económicos, lo cual no contempla otro tipo de aristas del agudo tema que es la justicia social. Por ejemplo, Guerrero (1994) menciona que: “hasta ahora, la justicia social ha puesto en función con mayor o menor éxito, y utilizado con más o menos regularidad, los principios de distribución, igualdad, integración, proteccionista y asistencial” (p. 97). Esta idea se ha desarrollado por otros teóricos, sin embargo, no me detendré en analizarla, ya que me enfocaré en una justicia social construida desde las prácticas sociales.

Alejandra Montané (2015) explica que las teorías de la justicia social se constituyen mediante los principios de legitimidad, dignidad, justicia, libertad, reconocimiento, participación y capacidad. La justicia social, entonces, se entiende:

como actitud ética y moral individual y colectiva de respeto y reconocimiento. La esencia de la representación de la justicia es la dignidad humana inviolable y el principio de igualdad de trato y constituye un deber moral de la ciudadanía. (Montané, 2015, p. 94).

De acuerdo con la autora, se puede comprender que el valor de justicia social va más allá de la validación de derechos o deberes en una sociedad, sugiriendo que se debe dar desde el ámbito socioeducativo. Es decir, en el



marco del respeto entre los individuos, en el cual se requieran nuevas construcciones educativas para reflexionar sobre este tema.

Para Montané (2015) “el desprecio presenta diversas dimensiones por todos reconocidos: el maltrato, la marginalización, la humillación, la ofensa, la privación de los derechos” (p.101). El desprecio definido desde estas dimensiones “representan la injusticia porque perjudica a los sujetos en su libertad de acción y les causa daño” (p. 101). Es decir, la justicia social comprendida desde esta perspectiva contribuye a visibilizar los abusos que están presentes en la sociedad, pero que no necesariamente se reconocen en el orden jurídico; así como el menoscabo o detrimento que sufren las personas cuando se les violenta su dignidad humana.

En los diversos grupos sociales que se ven afectados por falta de validación y respeto de sus derechos. Por lo tanto, Montané (2015) define que la justicia social tendrá que ver tanto con la justicia de redistribución y la del reconocimiento, la primera tendrá que ver con la estructura económica; la segunda con el cambio de cultura o simbólico, en el que se promueva la representación, participación y comunicación de las minorías étnicas, racializadas y sexuales.

Otra teórica que ha investigado sobre este tema es Amrtya Sen (2011). Esta autora parte de una investigación de la justicia social desde la filosofía y ética, porque desde estos ámbitos pueden lograr reflexiones sobre las opresiones y humillaciones sufridas por los seres humanos en todo el mundo. Recomienda acercarse a la justicia social para buscar soluciones desde el razonamiento práctico ante el problema de las injusticias.

Sen (2011) parte de que no existe una teoría perfecta para entender la justicia social. Es decir, no existe una justicia absoluta ni globalizadora, por lo que se sugiere que se debe trabajar desde el ámbito institucional y desde las prácticas sociales.

Riádigos (2010) menciona que el debate de Sen es: “analizar qué es lo que sucede en nuestras sociedades y escuelas para que exista esta disonancia entre los valores que defendemos teóricamente, y los valores que se desprenden de muchas de nuestras prácticas.” (p.3). Por lo tanto, es de suma importancia determinar bajo qué paradigma se trabaja en los sistemas educativos, cuáles son esos valores y actitudes que se desean transmitir

desde el sistema educativo. Para el análisis de la novela *Mamita Yunai*, (1941) es necesario dialogar con los y las estudiantes sobre la configuración de los discursos de clase, género y racialización del ser, con el fin de comprender lo que estaba pasando a nivel político- económico en el mundo, en la región, en el país y cómo este contexto incide en los cuerpos femenino, afrodescendientes, campesinos, obreros, migrantes entre otros.

Asimismo, Bolívar (2011) define que la justicia social:

viene dada por prácticas y condiciones sociales que posibilitan el reconocimiento mutuo con atención afectiva, igualdad jurídica y estima social. Hay formas de trato socialmente injustas en las que lo que está en juego no es distribución de bienes o derechos, sino ausencia de afectos y cuidado o de estima social, que hurtan la dignidad o el honor.” (p.27).

El tema de la estima social, los afectos y el bienestar común se realimenta entre los teóricos de esta nueva generación. Para Nussbaum:

las libertades individuales en el marco de sociedades plurales y diversas, no sólo no son incompatibles con la defensa de normas y valores transculturales y universales, sino que se «requiere de normas universales si hemos de proteger la diversidad, el pluralismo y la libertad, tratando a cada ser humano como un agente y como un fin en sí» (Nussbaum, 2006, como se cita en Di Tullio, 2013).

En la teoría de justicia social del *Reconocimiento* trabajada por Nancy Fraser (2000) se establece que después de la injusticia distributiva encontramos la injusticia cultural o simbólica. La justicia cultural y/o simbólica se ve reflejada: “en los modelos sociales de representación, interpretación y comunicación.” (p.29). La injusticia cultural y simbólica, entonces, se da mediante la dominación cultural, cuando los modelos de interpretación y comunicación ven como extraña y ajena otra cultura diferente a la propia. Producto de ello, se dan las siguientes prácticas que socaban la justicia social:

La falta de reconocimiento (estar expuesto/a a la invisibilidad en virtud de las prácticas de representación, comunicación e interpretación legitimadas por la propia cultura); y la falta de respeto (ser difamado/a o despreciado/a de manera rutinaria por medio de estereotipos en las representaciones culturales públicas y/o en las interacciones cotidianas)". (Fraser, 2000, p. 29)

Por lo tanto, la justicia social desde la práctica del reconocimiento va en función de reconocer y respetar la diversidad cultural. De acuerdo con los postulados de Fraser (2000), tanto la teoría de la distribución como la del reconocimiento deben ir de la mano, para una sana convivencia. En vista de subsanar las injusticias sociales económicas y culturales.

Considerando estas teorías sobre justicia social, podemos observar un punto en común: la justicia social no es un concepto homogeneizador que pretenda uniformidad hacia una sola cultura o forma de vida, por lo contrario, busca comprender las diversidades en qué nos desenvuelve la humanidad para solventar las necesidades desde sus contextos sociales, culturales y económicos.

## **Derechos Humanos**

La concepción que se ha tenido de *derechos humanos* varía de acuerdo con el contexto social e histórico. La concepción ecléctica de los derechos humanos contempla la posición de la teoría crítica de estos. Aquí, ubico al teórico Joaquín Herrera Flores en su libro *La reinención de los derechos humanos* (2008). Me enfoco en este autor para definir lo que en este trabajo se entiende por derechos humanos.

Herrera (2008) menciona que, desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, se nos ha inculcado que son un ideal por alcanzar, pero en el artículo 1 y 2 de dicha declaración se menciona que los derechos humanos son "algo que ya tenemos por el hecho de ser seres humanos absolutamente al margen de cualquier condición o característica

social” (p. 21). Sin embargo, ¿cómo se deben defender, por qué y para qué? En esta línea se indica que son un proceso “es decir, el resultado, siempre provisional, de las luchas que los seres humanos ponen en práctica para poder acceder a los bienes necesarios para la vida” (Herrera, 2008, p.22).

Para este investigador, los derechos humanos son producto de una convención cultural entre los derechos reconocidos y aquellos que desde las prácticas sociales buscan su reconocimiento y garantía de ejercicio. Desde el marco de la Declaración Universal, los derechos humanos son la garantía al acceso de los bienes necesarios. Cada grupo social y contexto tiene sus propias necesidades, por lo que se debe estar en una constante revisión de las necesidades de la humanidad para una vida digna. (Herrera, 2008).

Esta búsqueda de luchar contra las injusticias, nos ubica en un proceso de enaltecer a lo que se entiende por dignidad. Herrera (2008) la entiende no como el simple acceso a los bienes, sino un acceso igual y no jerarquizado. Es decir, en donde las personas no estén en ámbitos privilegiados, de opresión o subordinación. Por lo tanto, los derechos deben ser integradores, abogando a los derechos convocados desde las prácticas sociales emancipadoras. En esta cultura de derechos se debe apelar a la universalidad de los estos, siempre y cuando se respeten las diversidades que contempla cada grupo social.

Para Herrera (2008) derechos humanos son:

los medios discursivos, expresivos y normativos que pugnan por reinsertar a los seres humanos en el circuito de reproducción y mantenimiento de la vida, permitiéndonos abrir espacios de lucha y de reivindicación. Son procesos dinámicos que permiten la apertura y la consiguiente consolidación y garantía de espacios de lucha por la dignidad humana (p. 156).

Este planteamiento ofrecido por Herrera me permite examinar las luchas y reivindicaciones de los colectivos oprimidos el texto de *Mamita Yunai* para comprender cómo fueron los procesos de emancipación para denunciar al sistema opresor. Por lo que me planteo ¿cómo los colectivos oprimidos en

*Mamita Yunai* se dan cuenta de que se están violentando su dignidad humana?

La teoría de la justicia social del *reconocimiento* promovida por Fraser (2000) y Montané (2015) serán el vehículo para determinar mediante la teoría de derechos humanos promovida por Herrera (2008) si la exposición de las problemáticas en la novela *Mamita Yunai* derechos humanos denigran o exaltan la dignidad humana de los grupos sociales descritos. Una justicia social del reconocimiento se enfoca en la educación como vehículo para promover la equidad, el respeto, y prácticas sociales acordes con los derechos humanos, por lo tanto, es necesario abrir estos espacios de análisis en las aulas costarricenses. Es necesario una lectura crítica de la novela en estudio, para visibilizar las injusticias vividas por grupos sociales olvidados por la sociedad.

### **Interseccionalidad**

Ahora bien, el concepto de *interseccionalidad* es un término que apareció en 1989 en el artículo publicado por Kimberlé Crenshaw en Estados Unidos. A través de este concepto esta autora explica cómo se articulan y relacionan las desigualdades sociales. Sin embargo, en su investigación doctoral Cruells (2015) enfatiza que hay varias voces que, antes de 1989, ya se habían referido al tema de diferentes desigualdades, tal es el caso de Angela Davis (1981), Moraga y Anzaldúa (1981), el grupo Combahee River (1977), entre otros.

Cruells, 2015 analiza a la autora Crenshaw por sus investigaciones hacia la violencia que atañe a las mujeres afroamericanas por motivo de raza, género y clase social. La “interseccionalidad política” para Crenshaw es visualizar que las políticas sociales enfocadas, por ejemplo, en luchar solo por el feminismo o el antirracismo contemplan una sola categoría, ya sea raza o género. Desde esta perspectiva, lo que se intenta demostrar es “la heterogeneidad interna de los grupos sociales y de la intersección entre desigualdades” (Cruells, 2015, p.36). Es decir, se señala que “las estrategias políticas de los movimientos antirracistas acaban replicando y reforzando la subordinación por razón de género, al igual que los movimientos feministas

acaban reforzando la subordinación por razón de raza”. (Crenshaw 1991, como se cita en Cruells, 2015).

La indagación que hace Cruells (2015) sobre la teoría de Crenshaw es que los grupos sociales en desventaja no son reconocidos por sus vulnerabilidades y situaciones en específico, porque se les estudia desde una totalidad. Se deben fragmentar los grupos sociales en análisis para comprender y trabajar en sus problemáticas.

Cruells (2015) menciona que para la autora Hill Collins, la propuesta ante la teoría de la interseccionalidad es “conceptualizar los diferentes ejes de opresión como entrelazados en una matriz en el marco de la cual se constituyen los individuos en diferentes y cambiantes posiciones de poder” (p.37). En otras palabras, se sugiere que se puntualice en los puntos de opresión y observar cómo estos interactúan entre sí.

Cruells (2015), al analizar los postulados propuestos por Collins, sostiene que existe “interdependencia entre líneas de opresión, y advierte de la posibilidad que las personas y grupos se encuentren en posiciones diferentes de opresor y oprimido simultáneamente” (p. 38). Esta perspectiva busca no jerarquizar las categorías como, por ejemplo clase, género o etnia, sino que la matriz de dominación tiene una forma de organizar los sitios en donde se dan las desigualdades del poder en cualquier sociedad:

1. La estructural (instituciones sociales). Entendido en la falta de amparo de la ley, no existe una igualdad de oportunidades, no hay goce de los mismos privilegios sociales.
2. El disciplinario (técnicas de vigilancia y burocracia). Las personas son perseguidas y no pueden acceder a ciertos derechos humanos, porque no tienen reconocimiento.
3. El hegemónico (cultura, ideología y conciencia). En este existe una aprobación en estos campos para perpetuar la discriminación.
4. El interpersonal (entre personas). Se presenta la aprobación de la violencia directa. (Cruells, 2015).

Se considera que está bien partir desde las categorías comunes de identidades simples, es decir, el empoderamiento de ciertos grupos sociales es necesario para esa identificación, ya sea como: mujeres, indígenas,

afrodescendientes, minorías étnicas, migrantes. Cabe especificar que cada uno de estos grupos sociales han luchado por sus reivindicaciones; con la teoría de la interseccionalidad no se trata de anular estos trabajos, sino de trabajar varias desigualdades en paralelo.

Cruells (2015) sostiene que cuando Collins al igual que Crenshaw hacen referencia a la interseccionalidad política, no se trata de eliminar las identidades simples (hombres, mujer, negro, indígena), más bien que es necesario reconocer las identidades grupales, aquellos que luchan por un fin en específico y causas en específico. Es decir, “hay que reconocer estas posiciones comunes y hay que convertirlas en espacios de empoderamiento y de cambio social en todos los ámbitos de la vida social” (p.38).

La interseccionalidad comprende un marco metodológico de tres enfoques de estudio el primero es el anti-categorístico, el segundo es el intra-categorístico y el tercero es el inter-categorístico.

El primero, consiste en deconstruir las categorías que encierra a las clases sociales como, por ejemplo: género o sexualidad. Esta forma busca enfocarse en situaciones particulares y no en simplificar la realidad social.

El segundo, impulsa el estudio de la complejidad de la desigualdad en un grupo específico mediante el carácter estable de la categoría, no se pretende homogenizar al grupo, pero si se analiza bajo una o varias categorías a un grupo.

El tercero, se enfoca en realizar estudio entre grupos o categorías con el fin de observar cómo se produce la desigualdad. El grupo seleccionado no se debe entender como homogéneo o único con una sola identidad, sino que en cualquier momento puede variar. Se trata de estudiar de manera comparativas diferentes categorías que atañen al grupo social (Cruells, 2015).

Otro aporte a esta teoría de la interseccionalidad analiza “la conexión entre las desigualdades, la inclusión del contexto y las relaciones entre niveles” (Cruells, 2015, p.41). En esta misma línea se apunta que las intersecciones son asimétricas, ya que interactúan según “el sistema económico, político, de la violencia y la sociedad civil” (Cruells, 2015, p. 41). Es decir, la desigualdad de acuerdo como se relacione en un grupo social tiene más peso en un contexto que otro.

Esta teoría también hace énfasis en comprender cómo se produce el conocimiento, así como las políticas dialógicas de los movimientos sociales al interactuar. Se insta en esta teoría a prestarle atención a los discursos, los objetivos de los movimientos sociales, en determinar los patrones de la desigualdad y en comprender la función de las organizaciones que luchan por los grupos sociales (Cruells, 2015, p.43). Esta propuesta de comprensión del discurso es interesante, porque existen distintas miradas ante las desigualdades, tanto desde la academia, las instituciones, como la sociedad civil.

Para fines de este proyecto se abordará la novela *Mamita Yunai* (1941) bajo la teoría de la interseccionalidad tomando en cuenta las categorías de etnia, género, sexualidad, en condición migrante y clase que atraviesan a los y las personajes del texto en análisis. De esta forma, se podría comprender los tipos de resistencias que la obra denuncia, así como aquellas desigualdades que reproduce en sus formas discursivas.

La justicia social del reconocimiento vista desde las prácticas sociales y su conexión con las intersecciones asimétricas en donde se toma en cuenta el contexto, momento histórico y el análisis de grupos sociales de acuerdo con una selección de categorías, me permitirá observar cómo se configuran las desigualdades en la novela en estudio. Mediante la aplicación de la perspectiva crítica de los derechos humanos, explicaré cómo se ha violentado la dignidad humana de ciertos grupos sociales en la obra en análisis, ya que resaltarán las desigualdades superpuestas<sup>4</sup>. Mi vehículo para entrelazar estas disciplinas será mediante el análisis crítico del discurso.

## **Pedagogía de los derechos humanos**

En la mayoría de los países del mundo, han incluido legalmente en el currículo educativo el tema de los derechos humanos con carácter transversal en los diferentes programas de estudio. La educación en los derechos

---

<sup>4</sup> Siguiendo la idea de Baquero (2017): las desigualdades superpuestas no es una definición homogénea, sino que en ocasiones se refiere “a mecanismos de reproducción de desigualdades; en otras para analizar nuevas formas de desigualdad que se suman a las desigualdades existentes que afectan a un grupo social determinado; y en otras para estudiar la complejidad de las relaciones desiguales entre muchos grupos sociales”. (p. 65).



humanos se vincula con valores como: “el respeto a la vida, la libertad; la convivencia pacífica; la responsabilidad ciudadana” (Magendzo, s.f., p.70). La pedagogía de los derechos humanos es parte del paradigma de la pedagogía crítica.

Piedad Ortega Valencia (2009) define que la pedagogía crítica se sustenta con:

con la educación popular una apuesta ética y política. Ética sustentada por fines de reconocimiento, empoderamiento y democracia de sujetos que se reconocen desde sus diferencias y desigualdades en condiciones de género, de clase, de etnia, de sexo y en condiciones de subalternidad. (p.27).

La educación en derechos humanos estimula el empoderamiento del estudiante como un “ser activo, cooperativo y social”. (Magendzo, s.f., p.72). El objetivo de las personas del siglo XXI incentiva la búsqueda de la autonomía, del diálogo y el análisis constante de nuestro contexto social desde una posición crítica y problematizadora; en virtud del reconocimiento de las diferencias, pero en el respeto hacia la diversidad. Tomando en cuenta la vida cotidiana como escenario principal para “rescatar, recuperar, clarificar” (Magendzo, s.f., p.74) situaciones que socaven la dignidad humana.

Otra estudiosa de la pedagogía de los derechos humanos es Rosa María Mujica (s.f.) quien agrega que ejercer una enseñanza bajo esta modalidad es actuar desde los sentimientos, pasiones y la humanidad. Por lo tanto, es trascender de las palabras a la acción. En sus palabras Mujica explica que:

La pedagogía de la educación en derechos humanos es lo que llamamos “pedagogía de la ternura”, es decir, ese arte de educar y de enseñar con cariño, con sensibilidad, que evita herir, que intenta tratar a cada uno como persona, como ser valioso, único, individual, irrepetible. (p. 26)

Los niños, niñas y adolescentes merecen acceder a una educación en que se les valide sus derechos humanos en las aulas, en el cual se construyan

espacios seguros para el diálogo, la resolución de problemas y evitar cualquier tipo de discriminación. Transmitir como docentes que nuestros estudiantes son sujetos de derechos, cada uno “debe ser autor de su propia realización y constructor de su propia vida personal y social.” (Mujica, s.f., p.24).

La educación debe estar centrada en “propiciar la crítica, que implica: análisis, reflexión, búsqueda de alternativas; es decir una educación antidogmática.” (Mujica, s.f., p. 27). En este sentido se debe tener claro como docentes cuáles son los sistemas hegemónicos, la cultura y discursos oficiales, así como cualquier tipo de paradigma que no permita vivir en plenitud los derechos humanos.

Las personas docentes que se comprometan con esta propuesta asumen como trabajo construir y reconstruir la autoestima de cada estudiante, mediante la superación de complejos de inferioridad que se han configurado desde los discursos que nos ha heredado la historia; situación que ha contribuido a instituir la marginalización de los diversos grupos sociales no privilegiados. Mujica (s.f.), por consiguiente, dice que: “Para esto, se orienta a forjar identidades individuales y colectivas sólidas, con clara conciencia de la dignidad personal y de las propias capacidades.” (p.26).

Mujica (s.f.) plantea que una metodología para abordar la pedagogía en los derechos humanos debe integrar las dimensiones de “sentir- pensar-actuar” (p.28), lo cual implica trabajar con la comunidad estudiantil lo afectivo, lo intelectual y psicomotor. Este modelo de educación permite escuchar las opiniones, ideas y sentimientos de nuestros educandos. Se mencionarán las ideas fundamentales en torno a la metodología que sugiere Mujica (s.f) para trabajar la educación en derechos humanos:

- a. Es una metodología que parte de la realidad de los participantes: significa diseñar estrategias que tomen en cuenta la realidad de las personas participantes en nuestras clases o talleres, su contexto social, económico y cultural, estar abiertos a las percepciones y comprender que no hay una sola “verdad”.
- b. Una metodología que enseñe a “aprender a aprender”: tomar en cuenta la experiencia directa de las personas, promover la capacidad de

indagación, organización de ideas, reflexión, síntesis, construir opiniones y ser sujetos activos de su aprendizaje.

- c. El diálogo como método privilegiado: dialogar es reconocer y afirmar la igualdad de los seres humanos. Para dialogar se debe estar dispuesto a cambiar o modificar las propias opiniones. Enseñar a dialogar es enseñar a pensar en lo que se quiere decir, a expresarlo de manera clara y sencilla, y saber escuchar antes de juzgar. Si se aprende a dialogar se estará mejor preparado para una convivencia democrática.
- d. Una metodología que promueve la criticidad: es una actitud que permite dar una opción justa; juzgar ideas, personas y hechos, con equilibrio y profundidad. Criticar no es dejarse llevar por la mayoría, o por la propaganda.
- e. Una metodología que promueva la expresión y el desarrollo de los afectos y sentimientos: La afectividad de las personas es aspecto fundamental y base de la propuesta de educar en derechos humanos. Las personas deben expresar libre y conscientemente sus sentimientos. El analizar las reacciones de los participantes nos ayudará a conocerlos mejor.
- f. Una metodología que promueve la participación: cuando los y las participantes, se comprometen con las actividades que tomen, asumen responsabilidades y descubren su capacidad para tomar decisiones. Las personas educadoras deben tomar en cuenta que sus estudiantes participaran con su identidad, su manera de ser y de expresarse.
- g. Una metodología que promueve la integridad: asumir la integridad de las personas exige asumirla como valiosa en sí misma, única, diferente, que tiene características propias y originales. Propicia la valoración de la identidad cultural y social, reconociendo y respetando las diferencias que existen entre los diversos grupos sociales y culturas. (Mujica, s.f. pp. 29-32).

El planteamiento del problema sobre cuál es el discurso de justicia social presente en la novela *Mamita Yunai*, (1941) me remite como educadora a indagar sobre la validez de los discursos a través del contexto histórico y en diálogo con las teorías de derechos humanos, justicia social del

Reconocimiento y la interseccionalidad. Ahora, mi función es diseñar actividades para que los estudiantes comprendan las diferentes desigualdades en que vivía la sociedad costarricense en la primera mitad del siglo XX y cómo se relaciona con nuestra actualidad. La pedagogía de los derechos humanos me permite planificar procesos de estudio donde involucre activamente a la comunidad estudiantil en su aprendizaje, pensamiento crítico, empoderamiento y búsqueda de alternativas para gozar de una vida digna.

## **Marco histórico referencial**

### **Contexto histórico Costa Rica 1900- 1945**

De acuerdo con Iván Molina y Steven Palmer (2005) Costa Rica hereda del siglo XIX una fuerte ideología sobre el progreso económico basado en el capitalismo. Esta idea decae cuando los precios del banano y café declinan en 1928; por lo que la intervención del Estado debía iniciar para poder solventar un balance en la economía. Entre 1929-1936 hay una gran crisis por la causa externa del colapso de la Bolsa de Nueva York en 1929. El estado costarricense intenta solventar las necesidades del pueblo mediante nuevos impuestos, sin embargo, esto no fue posible.

La problemática que vivía el país instó a que los sectores sociales con mayor necesidad, a saber: artesanos, trabajadores urbanos y los obreros bananeros se unieran y formaran el Partido Comunista en 1931. Las circunstancias que atraviesa el país provocan un gran descontento de la ciudadanía, por lo que se da una marcha de desempleados en San José en 1933; un año después, los trabajadores de las bananeras debido a grandes problemas de desigualdad laboral e insalubridad declaran la gran huelga de 1934. Este gran evento paralizó a la United Fruit Company (Molina y Palmer, 2005).

Para 1933 se fundó el Instituto de Defensa del Café. En 1935 se aprueba el salario mínimo para trabajadores agrícolas. En 1936 “se efectuaron una serie de reformas bancarias para dar al estado un mayor control sobre la oferta monetaria.” (Molina y Palmer, 2005, p.5). Se dan reformas en el Estado para contrarrestar la crisis, y ya para 1930 la economía de Costa Rica se va recuperando. Sin embargo, la Segunda Guerra Mundial fue un factor que interrumpió este proceso de recuperación.

Entre 1940-1944 gobernó Rafael Ángel Calderón Guardia, quien promulgó las reformas sociales. En consecuencia, se obtiene la apertura de la Universidad de Costa Rica, abrió la Caja del Seguro Social, se aprobó el Código de Trabajo, se le agrega a la Constitución el capítulo de Garantías Sociales. Calderón Guardia se alió con el Partido Comunista, liderado por

Manuel Mora. El panorama de Costa Rica se complica por la contraposición de ideas anticomunistas por parte de Figueres y las ideas comunistas de Calderón (Molina y Palmer, 2005).

### **Biografía de Carlos Luis Fallas Sibaja (1909-1966)**

Este escritor costarricense nace en San José, luego se traslada a vivir a Alajuela. En 1916 inicia sus estudios primarios. Para 1921 se une a las tropas que van a Coto, durante el conflicto limítrofe entre Costa Rica y Panamá. En el periodo de 1921-1923 cursa estudios de secundaria en el Instituto de Alajuela, el cual debe abandonar para trabajar como aprendiz en los talleres de Ferrocarril al Pacífico. Se traslada a la Zona Atlántica en 1925 para trabajar como *liniero*. (Molina, 2011, p. 204). Posteriormente, debe regresar a Alajuela por el fallecimiento de su madre en 1931. En esa misma fecha, se integra al Partido Comunista de Costa Rica (PCCR). De acuerdo con Chacón (2007), “así inició su trabajo como dirigente y luchador por los derechos de los sectores menos privilegiados, alimentado por las ideas socialistas debido a su militancia en el partido comunista, el cual fue fundado ese mismo año [1931]” (p. 169).

Para 1934 tiene el puesto de Secretario General del Comité que dirigió la huelga bananera. Trabajó en militancia del PCCR, por lo que les permitió su profunda dedicación a las causas sociales particulares de su momento histórico. Fue fundamental para su creación literaria su experiencia obtenida durante los cinco años como trabajador de la transnacional United Fruit Company. Gran parte de su trayectoria de vida se dedicó a “la administración de su propia obra, lo que implicó viajes al exterior, colaborar con los traductores y preparar textos adicionales para las ediciones extranjeras”. (Molina, 2011, p.187). Cabe destacar que en 1966 se le otorga el Premio Magón y en 1977 es declarado Benemérito de la Patria. Las obras literarias que escribió son: *Mamita Yunai* (1941); *Gentes y gentecillas* (1947); *Marcos Ramírez* (1952); *Mi madrina* (1954). *Tres cuentos* (1967, póstumo).

A modo de cierre, podemos observar cómo durante su vida y su trabajo en la literatura, Carlos Luis Fallas buscó denunciar los atropellos de la transnacional y la crisis económica que estaban sufriendo en la época. Como

legado literario, el texto *Mamita Yunai* (1941) nos permitirá comprender los derechos que se resguardaban en el contexto histórico del autor, así como los derechos que no se contemplaban en la sociedad costarricense.

### **Aspectos metodológicos**

Los ejes fundamentales de este trabajo están orientados al análisis crítico del discurso. El ACD está enfocado en evidenciar la configuración de los discursos presentes en el texto *Mamita Yunai* (1941). Se intenta detectar diferentes discursos (explícitos o implícitos) que promueven una idea de justicia social al mismo tiempo que fomentan relaciones de poder injustas que atentan contra los derechos humanos desde la teoría de la interseccionalidad.

El ACD es una materia interdisciplinaria, ya que se propone estudiar aspectos relacionados tanto con el lenguaje como con la sociedad. Surge con la necesidad de integrar conocimientos procedentes de otras disciplinas para ofrecer una visión completa y adecuada de su objetivo de estudio (De la Fuente, 2001, 2002).

Uno de los elementos de análisis de este enfoque es sobre las relaciones de poder que se dan en los elementos discursivos. Se enfoca en estudiar cómo el discurso cambia o mantiene las distintas formas de relaciones en la sociedad. Por ejemplo, uno de los objetivos de este enfoque es determinar cómo cierto grupo social se relaciona sobre otros grupos (Van Dijk, 1997; De la Fuente, 2001, 2002).

El creador de este enfoque teórico metodológico, Norman Fairclough (2008), aporta que el término discurso se emplea para referirse al uso lingüístico hablado o escrito, así como para prácticas semióticas no verbales, como la fotografía y el lenguaje no verbal. En este sentido, Monestel y Vadeboncoeur (en prensa) explican que el “lenguaje y los discursos no se entienden como espejos de la sociedad, sino como prácticas sociales en constante cambio, dependiendo del contexto en el que se usan y se ubican” (p. 7). Siguiendo esta línea de trabajo, se puede decir que el texto *Mamita Yunai* es un mundo representativo, el cual modela un modo de vida histórico y social de 1941. En esta obra se representan las prácticas sociales y las concepciones sobre justicia social desde la perspectiva *distributiva*. Sin

embargo, hay otros discursos que se configuran y que pueden ser analizados considerando la teoría de la interseccionalidad, para definir las relaciones de poder presentes en el texto a través del discurso.

Siguiendo a Fairclough (2008), desde un contexto globalizante occidental, hay discursos superpuestos y asimilados en la sociedad, a esto se le llama el orden del discurso. Tal como lo menciona: “el orden del discurso de algunos dominios sociales es la totalidad de sus prácticas discursivas, y las relaciones (de complementariedad, inclusión/exclusión, oposición)” (p.173). Es por ello que se analiza las intersecciones de etnia, género y clase, para determinar cómo se configuran esas intersecciones en el texto.

El análisis de este trabajo se basa, pues, en determinar la función del lenguaje en la configuración del discurso. Desde esta perspectiva, los discursos son prácticas sociales que no son rígidas ni monolíticas, sino que están en constante cambio, según el contexto social. Se pretende analizar desde la perspectiva de Fairclough (2018) el modo en que las relaciones entre los personajes se configuran a partir del uso del lenguaje. Con esto se pretende, al mismo tiempo, obtener una visión de las relaciones de poder hegemónicas presentes en los diferentes interdiscursos.

El ACD especifica que para desarrollar un análisis la persona investigadora debe enfocarse en: 1) los recursos lingüísticos que se utilizan en la narrativa para describir a sus personajes. Es decir, determinar cómo se relacionan las cláusulas y el uso del lenguaje en general; 2) la interdiscursividad mediante la identificación de los distintos discursos o formas de representación de la vida en el texto y sus relaciones (prácticas sociales); y 3) el análisis del contexto. En este caso, me enfoco en elementos presentes en la novela que aluden a hechos históricos propios de la época, así como el diálogo entre estudiantes y sus reflexiones sobre el análisis del texto.

La siguiente tabla es de utilidad para organizar las dimensiones de este análisis siguiendo las recomendaciones de Fairclough (2018) y Monestel y Vadeboncoeur (en prensa):



Tabla 1

*Criterios metodológicos para el ACD*

Criterios	Contenidos
Análisis lingüístico	Organización del lenguaje en el texto, adjetivos, palabras, organización de las cláusulas.
Análisis interdiscursivo	Identificación de los distintos discursos o formas de representación de la vida social presentes en el texto y sus relaciones.
Análisis del contexto	Relación de narraciones y descripciones presentes en el texto con eventos históricos del momento en el que fue escrita la obra. También se pone el texto en diálogo con estudiantes que leen la obra, como parte de su formación en el ciclo formal.

---

Elaboración propia

### **Etapas del proyecto**

Este proyecto consta de tres etapas, la primera es el análisis del texto *Mamita Yunai* (1941), a partir del análisis crítico del discurso y los derechos humanos con la finalidad de observar cómo los distintos grupos sociales interactuaron en un espacio de justicia o injusticia. Una segunda etapa consiste en una propuesta de mediación pedagógica para estudiantes de undécimo año del colegio La Paz Community School.

### **Análisis del texto *Mamita Yunai* (1941) de Carlos Luis Fallas**

El análisis se llevó a cabo considerando los derechos humanos desde la perspectiva de interseccionalidad, para comprender la justicia social de cual se obtuvo como resultado tres ejes temáticos para abordar la metodología del análisis crítico del discurso.

1. El primer eje temático consiste en relacionar las narraciones y descripciones presentes en el texto con eventos históricos del momento en el que fue escrita la obra.
2. En el segundo eje temático planteo un acercamiento hacia las desigualdades explícitas denunciadas en la novela en estudio y expongo los discursos de reproducción de la desigualdad de los derechos humanos de diversos grupos: mujer afrodescendiente, mujer indígena, mujer blanca, hombre afrodescendiente, hombre indígena, hombre trabajador/ mujer trabajadora.
3. El tercer eje temático tiene la finalidad de demostrar un análisis lingüístico, el cual consiste en examinar si a través del lenguaje empleado en la descripción de los personajes sí hay una exaltación o victimización por sus condiciones sociales a las que pertenecen (hombre-mujer, hombre negro-hombre blanco, hombre indígena-mujer indígena). Para esto, extraigo adjetivos presentes en las frases en las que el narrador caracteriza a los distintos personajes y sus relaciones.

### **Propuesta de mediación pedagógica**

Las actividades de mediación pedagógica están dirigidas para estudiantes de undécimo año del Colegio La Paz Community School, se contempla este abordaje para desarrollarse en tres lecciones de 70 minutos. El texto elegido está dentro de la literatura recomendada por el Ministerio de Educación Pública (MEP) para leerse de manera crítica con jóvenes de educación diversificada. El diseño propuesto contempla estrategias de mediación para el abordaje teórico-metodológico sobre los DDHH, la justicia social y la perspectiva interseccional, mediante el análisis crítico del discurso. Lo anterior, con la finalidad de promover espacios que propicien el pensamiento crítico de los y las estudiantes sobre los DDHH y los desafíos que enfrenta nuestra sociedad.

## **Pertinencia de este proyecto con el programa de Español para Tercer Ciclo y Educación Diversificada**

El programa de estudios de Español para Tercer Ciclo y Educación Diversificada postula una serie de actitudes y formas de convivencia que deben promoverse en el perfil de los y las estudiantes, por ejemplo: se contempla la “habilidad de asumir un rol activo, reflexivo y constructivo en la comunidad local, nacional y global, comprometiéndose con el cumplimiento de los derechos humanos y de los valores éticos universales” (Programa de español, 2017, p.25), además se espera del perfil de estudiantes pensamiento crítico en cuanto “a partir de una lectura crítica, analiza el planteamiento ofrecido por el autor en el texto, para identificar de cuáles evidencias o creencias parte.” (Programa de español, 2017, p.23). Desarrollar este ejercicio en el aula nos permitirá tener ciudadanos y ciudadanas más conscientes de sus prácticas sociales y estimular un juicio crítico ante las situaciones de injusticia social.

Las estrategias de medición están especificadas en la plantilla facilitada por el MEP, la cual se ubica en los anexos de este proyecto. Esta propuesta metodológica está vinculada con las fases del análisis literario<sup>5</sup> la cual consta de cuatro etapas de análisis: 1. La fase natural, 2. La fase de ubicación, 3. La fase analítica y 4. Las fases interpretativa y explicativa. Por consiguiente, la fase 1 y 2 serán estudiadas previamente con la docente titular, en este primer acercamiento leerán la obra, ubicarán al autor en su época, estética, generación y las bases ideológicas de la generación.

Para el diálogo directo con los y las estudiantes, me basaré en las fases de análisis 3 y 4, analizo los paratextos, es decir el título y su significado, las portadas del texto *Mamita Yunai*; también, los cotextos donde estudio la forma de escritura y descripción de los personajes desde la perspectiva del ACD. En la estructura de mediación se realiza una revisión del interdiscurso expuesto por el narrador, contextos, se interpreta la sociedad y valores promovidos o cuestionados en el texto de análisis; se señalará las implicaciones sociales, étnico-culturales y epistémicas desde la perspectiva de la interseccionalidad;

---

<sup>5</sup> Ver la página 17 del programa de Estudio de Español Tercer Ciclo y Educación Diversificada.

falias y fobias derivadas al interpretar el punto de vista, el tono, la posición del texto y actitud.

### **Descripción del grupo seleccionado**

El colegio La Paz Community School se encuentra ubicado en el cantón de Santa Cruz de Guanacaste, en la comunidad de Brasilito. Fue fundado en el 2007 con la finalidad “de abordar las brechas socioculturales que prevalecen en una región que lucha por hacer frente al equilibrio entre una economía agrícola y turística.” Este colegio se ha caracterizado en la comunidad por promover su programa de becas para integrar a estudiantes que se encuentran en situación de pobreza, con el fin de facilitarles una educación comprometida con la sostenibilidad, la pluralidad étnica y social. La institución educativa se caracteriza por albergar estudiantes de diferentes nacionalidades tales como costarricenses, nicaragüenses, estadounidenses, argentinos, entre otros.

El grupo de undécimo se integra con estudiantes en el rango de edad de 15 a 17 años, hay 5 mujeres y 6 varones, el grupo se conforma de estudiantes de diversas nacionalidades. Cabe señalar que este colegio se rige por dos programas: el Bachillerato Internacional (IB, por sus siglas en inglés), este programa de estudio tiene la finalidad de transformar a los alumnos y los colegios mediante procesos de investigativos, acción y reflexión; ayuda a los alumnos a explorar y construir sus propias identidades personales y culturales. (IB, 2020); y por el Ministerio de Educación Pública (MEP), donde se combinan la literatura recomendada por el MEP, como otras de elección entre docente-estudiantes.

**Capítulo II: Configuración discursiva y derechos humanos en *Mamita Yunai* (1941) de Carlos Luis Fallas**

La novela *Mamita Yunai* publicada en 1941 por Carlos Luis Fallas, se aborda desde el análisis crítico del discurso, por lo que se toma en cuenta el contexto social y su relación con los derechos humanos; desde la categoría lingüística identifico los adjetivos que caracterizan a los personajes con el propósito de analizar los diferentes grupos sociales y su acceso a la justicia social; en lo que respecta a los interdiscursos se analiza si se reproducen o reivindican los derechos humanos de los grupos sociales que segmentaron.

### **Relación de *Mamita Yunai* (1941) con su contexto histórico**

Para ubicar al lector o lectora sobre el contexto social de la primera mitad del siglo XX, es necesario dar un preámbulo sobre aspectos de la vida del autor y su relación con los temas que denunció en su novela de *Mamita Yunai* (1941). Carlos Luis Fallas Sibaja (1909- 1966) escritor costarricense, nació en San José, luego se trasladó a vivir a Alajuela. Posteriormente, viajó a la zona Atlántica en 1925 para trabajar como liniero. (Molina, 2011, p.204). Para 1931 se conforma el Partido Comunista de Costa Rica (PCCR), en el cual se integra Fallas, de acuerdo con Chacón (2007): “Así inició su trabajo como dirigente y luchador por los derechos de los sectores menos privilegiados, alimentado por las ideas socialistas en razón, de su militancia en el Partido Comunista, fundado ese mismo año [1931]” (p. 169).

Este autor pertenece a la llamada generación del 40<sup>6</sup> y la novela en estudio se adscribe a la estética del neorrealismo, la literatura de esta época estaba comprometida en la denuncia de los problemas sufridos en las clases más desfavorecidas. Rojas y Ovarés (1995) afirman que: “La narrativa neorrealista en Costa Rica tiene en común una idea de la literatura como vehículo para la denuncia política, lo que implica una aspiración de objetividad” (p.127).

---

<sup>6</sup> Fallas pertenece a la llamada generación del cuarenta, un grupo de escritores costarricenses cuya característica fundamental es precisamente el compromiso social desde su literatura: “En Costa Rica se produce entre 1940 y 1950 una floración de escritores interesantes. Especial resonancia tuvieron, y la siguen teniendo, Fabián Dobles (1918) y Joaquín Gutiérrez (1918). (Albaladejo, 2011, p. 75). Cabe mencionar a la escritora María Isabel Carvajal, conocida como Carmen Lyra, quien 10 años antes de publicada *Mamita Yunai*, ella escribió una aguda crítica mediante su texto *Bananos y hombres* (1931). Puede conseguir el texto en la biblioteca virtual Sinabi. En <http://www.sinabi.go.cr/default.aspx#.X29Q-WhKjIU>

En *El diccionario de la literatura centroamericana* se describe sobre las temáticas que en esta obra narrativa se abordan y el propósito de escritura que tuvo Fallas:

denuncia las condiciones de vida de los bananeros, los fraudulentos manejos gubernamentales en los procesos políticos y el desinterés del Estado hacía los grupos indígenas y campesinos. En ella destaca el sentimiento antiimperialista, la defensa de la clase obrera por medio de la acusación constante de las injusticias y sus tesis en pro de la revolución social.” (Chacón, 2007, p. 170).

En la novela en estudio hay diversas alusiones al contexto social, político, cultural, religioso, geográfico, educativo, entre otros, lo cual le permite al receptor comprender los problemas y la cotidianidad de la época. Es importante mencionar que el protagonista de la novela es *José Francisco Sibaja*, más conocido como “Sibajita” quien narra y les da voz a los demás personajes.

El narrador intradieético<sup>7</sup> expresa la situación política y se posiciona partidario de la corriente ideológica comunista. En el siguiente fragmento dice: “finalizaba ya la campaña electoral y faltaban tres días para las votaciones. Yo era militante de la Sección de Limón del Bloque de Obreros y Campesinos, único partido de oposición que participaba en la lid.” (Fallas, 2010, p.6), lo cual nos ubica en el contexto de la época y se posiciona como una persona con afinidades de luchar por la clase obrera-campesina, explícitamente defiende que este es el único partido de oposición a las injusticias sociales.

Históricamente entre 1929-1936 hubo una gran crisis por la causa externa del colapso de la Bolsa de Nueva York en 1929. El estado costarricense intenta solventar las necesidades del pueblo mediante nuevos impuestos, sin embargo, esto no fue posible. La problemática que vivía el país instó a que los sectores sociales con mayor necesidad, tales como: artesanos, trabajadores urbanos y los obreros bananeros se unieran y con la influencia del marxismo formaron el Partido Comunista de Costa Rica en 1931. Las circunstancias que atraviesa el país provocan un gran descontento de la

---

<sup>7</sup> El narrador intradieético es el narrador en primera persona es un personaje dentro de la historia, por lo tanto da su punto de vista de lo que describe en su relato.

ciudadanía, por lo que se da una marcha de desempleados en San José en 1933. (Molina y Palmer, 2005).

La denuncia sobre los fraudes electorales llevados a cabo en *Amure*, una comunidad indígena de Limón tiene la finalidad de demostrar cómo el gobierno permitía la situación con el fin de ganar las elecciones. Por ejemplo, el narrador dice en forma irónica que desde el 5 de febrero las personas indígenas habían bajado desde sus casas en la montaña para obtener la cédula, lo cual es falso, puesto que los miembros de la mesa electoral están repartiendo cédulas el mismo día de las elecciones. Se narra lo siguiente:

Me acerqué a examinarlas, seguro que iba a encontrar la confirmación de mis sospechas. Según las tales listas, la Junta se había estado reuniendo todos los días desde el 5 de febrero, para hacer la entrega de las cédulas y todos los indios se habían presentado a retirarlas. (Fallas, 2010, p. 47)

En el fragmento anterior “Sibajita” acusa la corrupción política y el abuso de poder hacia las personas indígenas, puesto que se les engaña con licor y fiestas a cambio de que voten varias veces en el proceso electoral. Una preocupación que expone el narrador es el no acceso a la educación de las comunidades indígenas, por lo que manifiesta en la siguiente cita:

—Pues, hombre —le dije—, a mí me parece que en vez de estas fiestecitas que no sirven nada más que para corromper a los indios, debían ustedes preocuparse por traerles maestros y organizar una escuela en esta misma casa y... (Fallas, 2010, p. 63).

La situación en *Amure* es un ejemplo de la una reproducción de la violencia estructural y cultural hacia los grupos sociales marginados por sus condiciones económicas, sociales y culturales. La perspectiva de la configuración discursiva en este texto da cuenta de una época histórica- social y política, por lo que su interés de defender ante el sistema opresor será en aras de promover la accesibilidad educativa.



La posición antiimperialista del narrador otorga al lector su crítica sobre la forma de enriquecerse las grandes empresas transnacionales de la mano de obra campesina e indígena. En esta narrativa, el autor se acerca hacia la resistencia del discurso civilizatorio con respecto a los ideales del capitalismo. Fallas (2010) escribe en su novela:

Entró la locomotora y sacó millones y millones de frutas para los gringos. Y mientras en la capital de la República los criollos imbéciles o pillos aplaudían la obra “civilizadora” de la United, en Talamanca corría el guaro y el sudor y la sangre también. (p.75)

Esta situación contextualizada en que los trabajadores recibían pagos mínimos, las jornadas de trabajo eran extensas, las condiciones laborales se narran como inhumanas, se les ofrecía productos sumamente caros, las medicinas y atenciones médicas eran reducidas. Mientras que la transnacional se enriqueció con su enclave bananero<sup>8</sup>. El acceso a una vida digna en término de derechos laborales es uno de los propósitos del autor<sup>9</sup>.

En esencia, *Mamita Yunai* (1941) presenta una narrativa crítica hacia las injusticias vividas en la época, apegada a la estética neorrealista, similar a la prosa de sus coetáneos. Fallas, en su activismo e impulsado por sus ideas socialistas luchó y aportó a la literatura una crítica hacia el sistema liberal-capitalista.

### **La representación de la dignidad humana en *Mamita Yunai* (1941)**

Las desigualdades sociales son diferencias sociales, económicas o políticas en que se encuentran individuos al frente de otros, las clases dominantes históricamente han abusado de su poder; en el texto de *Mamita*

---

<sup>8</sup> Para más información sobre la historia de las bananeras recomiendo leer:  
-Mario Posas. “La plantación bananera en Centroamérica (1870-1929)”. En *Historia General de Centroamérica*. Pp. 111-165  
Ronny Viales. (2006). “Más allá del enclave en Centroamérica: aportes para una revisión conceptual a partir del caso de la región Caribe costarricense (1870-1950)”. En *Iberoamericana* VI (23): 97-111.

<sup>9</sup> Para comprender más sobre el contexto político- histórico recomiendo la lectura del discurso agregado al texto original de *Mamita Yunai* denominado *La gran Huelga bananera del Atlántico de 1934*.

*Yunai* se examina cómo se representa la dignidad humana de los diferentes grupos sociales con la finalidad de comprender el goce o privación de los derechos humanos.

#### **A. Desigualdades denunciadas en la obra literaria**

El propósito de este apartado es exponer las disconformidades narradas en el texto, en análisis con la finalidad de comprender cuáles fueron las necesidades e injusticias que provocaron plasmar una historia de descontento social, político y económico. La apertura del escritor al tomar en cuenta en sus temáticas de escritura en los sectores rurales de Costa Rica, visibiliza a la población campesina, migrante, afrocostarricense e indígena, lo cual nos da una idea de la situación social en la que se desempeñaban los grupos no privilegiados en la primera mitad del siglo XX.

Una de las alusiones explícitas de desigualdad que describe el narrador fue la fiesta llevada a cabo después de las elecciones en *Amure*. El narrador expone la situación de las mujeres indígenas a la sumisión que le tenían a los hombres. Se denota el antagonismo de poder entre ambos géneros. El problema en la narración no toma tanto valor, pero sí evidencia la situación que viven las mujeres indígenas; se describe en la siguiente cita:

Los hombres se acercaban a las mujeres y, sin decirles nada ni alzarlas a ver siquiera, las cogían de la mano, tiraban de ellas hacia el centro y comenzaban a imitar, torpemente, pasos de “son” o de “fox” sobre el irregular y sucio piso de maquengue. (p.67)

Esta situación expuesta muestra como la mujer indígena, especialmente, debe someterse a las decisiones de los hombres. Rita Segato (2015) explica ese fenómeno de género como categorías preestablecidas desde una “pre-historia patriarcal de la humanidad” (p.334). Para esta investigadora feminista, “el género existe, pero lo hace de una forma diferente que en la modernidad” (p.334). La masculinidad jerárquica ya era preexistente antes de la llegada de los españoles y al entrar en contacto con la modernidad y la administración del blanco, alentó a la presencia masculina a la súper-jerarquización, la cual representa su poder en la esfera de lo público.

En consecuencia, las mujeres indígenas en este contexto de la modernidad serán doblemente victimizadas en el feroz mundo patriarcal jerárquico, el cual le asigna al espacio privado a la mujer y el público al hombre.

En aspectos de clase, se denuncia una situación sobre los derechos que tienen los blancos en contraposición de la comunidad afrodescendiente. Este privilegio se presenta desde el obtener una ciudadanía. Cabe mencionar que la voz de la persona que expone su situación es un hombre afrodescendiente llamado *Chico*, quien narra lo siguiente:

Los blancos tienen el chance del Pacífico, pero ¿nosotros? ¡No ves que hasta pa'legalizar nuestra ciudadanía nos ponen dificultades! No hay trabajo, ni podemos cultivar la tierra, ni nos dejan ganarnos la vida en el Pacífico..., ¿nos tenemos que morir de hambre, entonces? No somos cuatro, somos miles de negros costarricenses que tampoco podemos convertirnos en saltiadores. (Fallas, 2010, p.10)

El enfoque del discurso narrativo fue denunciar los detrimentos que sufrieron las personas clasificadas por su etnia en cuanto a su situación migratoria, el acceso al trabajo, la tierra, a poseer una vida digna. La voz de Chico refleja las múltiples opresiones y discriminaciones vividas por las personas afrodescendientes en Limón en la época en estudio.

La mención sobre el tema migratorio en la primera mitad del siglo XX se evidencia en el desarrollo de la historia, puesto que hay presencia de chinos, nicaragüenses y panameños. Iván Molina (2008) menciona que los indígenas, chinos, nicaragüenses y judíos varones lograron nacionalizarse, ya que los partidos políticos necesitaban empadronar a los ciudadanos para las elecciones. En el caso de los afrocaribeños conservan “su condición de extranjeros, no participan de los procesos electorales (en 1927, sólo 607 de 19136 personas registradas como negras tenían ciudadanía).” (Molina, 2008, p. 145). Situación que representa la marginalización de los afrocaribeños para alcanzar, tanto los bienes materiales, como inmateriales; lo que les priva de sus derechos humanos en el contexto costarricense.

El texto en análisis tiene un interés por fomentar la lucha y el movimiento popular hacia la defensa de los derechos laborales y sociales,

Herrera (2008) dice que no se puede satisfacer un derecho si se está en posición de subordinación. La representación de la hegemonía en este texto se hace a través del Estado neoliberalista y la empresa transnacional, quienes subordinan a los sectores sociales no privilegiadas.

El siguiente fragmento es representativo para la categoría de clase trabajadora:

—Pues,

—exclamó el hombre, cerrando los puños.

—Hay otros medios, compañero. ¡El día que todos los de abajo nos organicemos, ese día cantará otro gallo! (Fallas, 2010, p.115).

La lucha expuesta en la obra narrativa se basa en evidenciar la desigualdad económica y laboral de los trabajadores y de aquellas personas en condición de pobreza. La unión de clases está expuesta de manera generalizada, en la cual agrupa a todas las personas que estén bajo la subyugación del imperialismo, la compañía internacional y el poder político.

La justicia social que se exalta en la novela sobre la población migrante nicaragüense es por sus luchas políticas, se alude a nivel regional sobre la dictadura somocista, situación que resultó en desplazamiento hacia las bananeras en Costa Rica, lugar en donde podían encontrar trabajo; sin embargo, caen en explotación laboral de la transnacional. El narrador *Sibajita* sentencia: “Pobres hermanos nicas. Vienen cantando, arrullando ilusiones, en busca de libertad y trabajo, a caer nuevamente en las manos del gringo.” (Fallas, 2010, p.190).

En términos generales, los acontecimientos narrados en el texto permitieron analizar las desigualdades sociales denunciadas en la novela. Por ejemplo, se expone sobre la posición social de las mujeres indígenas en un mundo organizado desde la modernidad, lo cual crea un ambiente de denigración y marginalidad. Mediante el texto se pudo constatar que la población afrodescendiente<sup>10</sup> se les privó de sus derechos laborales y no se

---

<sup>10</sup> Menciono afrodescendientes y no afrocostarricenses, porque en este contexto social también se presencia la influencia de afropanameños en busca de mejores condiciones laborales en el pacífico sur. Clodomiro Picado temía que con este desplazamiento se obtuviera una población “africanizada” (Molina, 2008, p. 146). La temática de la negritud en

le permitió obtener una ciudadanía costarricense. El relato demuestra la presencia de poblaciones migrantes en el contexto nacional, lo cual permite visibilizar la presencia de distintas nacionalidades en el territorio costarricense. Además, se demostró una oposición del narrador en contra del sistema opresor imperialista y hacia la corrupción política de su época representada por el capitalismo.

### ***B. Desigualdades reproducidas en la obra literaria***

El propósito de este apartado es estudiar las desigualdades sociales validadas desde la perspectiva del narrador en el texto *Mamita Yunai* (1941), por lo que analizo fragmentos e historias narradas que aluden a la mujer indígena- anciana, mujer blanca-joven, mujer afrodescendiente, hombre afrodescendiente.<sup>11</sup> Gracias a que el autor se preocupó por incluir en sus temáticas el contexto social, cultural e histórico de la zona atlántica costarricense, se puede dilucidar sobre la configuración de los discursos (racistas, misóginos, peyorativos, sexistas) desde la visión vallecentralista y patriarcal.

La primera categoría de análisis es sobre la representación de una mujer indígena adulta mayor. *Sibajita* describe el episodio que, luego, de terminada la fiesta en *Amure*, por el motivo de las votaciones, se encuentra en su camino a una indígena, de lo cual relata que:

Escuchamos voces aguardentosas y pronto alcanzamos a dos indios que acompañaban a una india vieja. Todos se tambalean, pero la vieja parecía más borracha que los otros dos; gesticulaba como una loca y hablaba a gritos en su dialecto, intercalando frases groseras chapurreadas en inglés y español. (Fallas, 2010, pp. 66-67).

---

una sociedad autodenominada blanca, era una amenaza para la identidad, lo cual es evidente la promulgación del racismo en la identidad costarricense.

<sup>11</sup> Se pueden analizar más casos de interseccionalidad en la novela *Mamita Yunai* (2010), tales como: hombre homosexual afrodescendiente con el caso del "guacho" (p.171); La mujer prostituta (p. 191). Las mujeres indígenas y sus hijos (p.29).

La descripción demuestra su apatía hacia la actitud de la mujer. Según lo expuesto por Cumes (2008) “las mujeres indígenas se ubican en el último estribo de la cadena colonial-patriarcal, su lugar es privilegiado para observar las maneras en que se estructuran y operan las formas de dominación. (p.11). El salirse de ese esquema y estar asumiendo roles masculinos, en el espacio público es incomprensible y “no adecuado” desde la visión masculina. Lo anterior, debido a la universalización de la mujer al feminismo eurocéntrico (Segato, 2015, p. 332), en donde se le priva a la mujer al espacio doméstico y familiar.

Además, en el texto se entrevé la diversidad lingüística que existe en el caribe costarricense, si bien al narrador le resulta extraño y grotesco, es importante atribuirle a este texto literario la fiel reproducción de la variación lingüística en la época en estudio.

En esta dinámica patriarcal que viene a súper-jerarquizar la masculinidad, presupone ciertas características que debe cumplir el hombre para encuadrar en esta modernidad. En relación con esta dinámica, el hombre liniero<sup>12</sup> anhelaba salir de su situación de subordinación de las bananeras y complementar su dicha, esto mediante una relación sentimental con una mujer que cumpliera el esquema femenino occidental moderno.

La reflexión de su discurso dice: “Volar con la fantasía por los lugares queridos y lejanos. Amar y ser amado por mujeres buenas, sanas y lindas. Salir de los banales. ¡Despegarse del barro!” (Fallas, 2010, p. 159), por lo tanto, los objetivos de “buenas”, “sanas” y “lindas” para caracterizar a la mujer que está fuera de la bananera, de lo cual se deduce el antagonismo de que las mujeres en la zona del atlántico son malas, enfermas y feas.

Nancy Fraser (2000) menciona que: “Un aspecto fundamental del racismo es el eurocentrismo: la construcción autorizada de normas que privilegian los rasgos asociados con la «blanquitud».” (p.45). El texto demuestra que en el imaginario costarricense se privilegia e idealiza a la mujer blanca-mestiza, en consecuencia, las otras que no representan esa etnia están en posición de desventaja. La categoría de mujer desde el punto de

---

<sup>12</sup> Trabajador de la “Línea”.

vista de la colonialidad fue relegado a la mujer blancas, todas las demás no se consideran mujeres, sino que, se les animaliza.

Lugones (2005) afirma que la mujer que no representaba el esquema occidentalizado: “Eran comprendidas como animales en el sentido profundo de «sin género», marcadas sexualmente como hembras, pero sin las características de la femineidad.” (pp. 62-63). Entendida la femineidad en el plano de lo sexuado y reproductivo.

En relación con la imagen que se construye de las mujeres afrodescendientes, se menciona que entre sus funciones fue realizar labores domésticas en las bananeras, en el texto se menciona: “En un corredor, la negra de mister Clinton, con una gran batea repleta de confituras y pastas, groseras y pesadas como el cuerpo de la vieja.” (Fallas, 2010, p. 191). Además, se enfatiza sobre las enfermedades sufridas a causa de la poca salubridad del agua que se toma del “suampo”<sup>13</sup>, por lo que se expresa: “Esas ya no eran piernas. Eran troncos de itabo. Piernas enfermas, piernas hinchadas, piernas deshechas. Todo lo pudre el suampo del banano. Y el oro de los gringos”. (Fallas, 2010, p.151). Las piernas a las que se refiere el texto son de las mujeres afrodescendientes y se acota en el texto sobre la enfermedad de la melancolía.

En la configuración del relato se demuestra que la mujer afrodescendiente vivió diferentes problemáticas, razón por la cual no eran consideradas mujeres con las características de la femineidad, observemos el siguiente ejemplo, expuesto por Calero, Sibajita y Herminio, en uno de los acercamientos tuvieron el siguiente diálogo:

—¡Tan horrible qu'es y ya me voy soñando varias noches con ella!

Algunas veces uno de todos gritaba, señalando a una negra que se acercaba renqueando y con los brazos en alto:

—¡Allá viene la más pintada de Andrómeda!

Y la pobre negra, alta y flaca, se acercaba renqueando con fatiga, con sus piernas comidas por las úlceras y los brazos en lato.... (Fallas, 2010, p. 149)

---

<sup>13</sup> Suampo. m. C. Rica, Guat. y Nic. pantano (terreno donde las aguas se estancan). Consultado en: <https://dle.rae.es/suampo>

La burla hacia el cuerpo de la mujer afrodescendiente es en este texto demuestra las prácticas sociales del racismo y la misoginia en la sociedad costarricense, producto de una colonialidad que privilegia los rasgos asociados a la “blanquitud” (Fraser, 2000). Esta desvalorización del cuerpo y ridiculización de la mujer afrodescendiente demuestra su triple vulnerabilidad por su clase, etnia y género; situación que evidencia la discriminación que vivieron las mujeres afrodescendientes en esta época, lo cual fomenta a la violencia de género, la violencia estructural y simbólica-cultural.

Otro grupo social que analizo es el hombre afrodescendiente trabajador de las bananeras. En la novela se narra la vida social que tenían, luego de las largas y duras jornadas de trabajo. Se describe que la forma en que los afrodescendientes pasan su tiempo de ocio era cantando y contando historias. Se detalla a continuación: “Cantaban en inglés, formados en rueda, una canción salvaje y monótona y se acompañaban dando palmadas con las manos y pateando con ritmo en el suelo”. (Fallas, 2010, p. 152). El discurso que nos ofrece la narración poética del texto, hace alusión a que la cultura y las prácticas sociales de los afrodescendientes son distintas a la cultura oficial, lo cual le parece extraño el comportamiento de los afrodescendientes.

Históricamente, la rivalidad que ha existido entre las personas de piel blanca en Costa Rica y los afrodescendientes se ha exacerbado, ya que las personas afrocaribeñas tenían mejor educación y sabían inglés, lo cual les permitió a acceder a mejores puestos de trabajo en la bananera. Molina (2008) explica que “El caso de los afrocaribeños, en contraste, fue muy distinto: disponían de sus propias escuelas anglófonas, asociadas a la práctica del protestantismo.” (p. 145). Situación que eleva las asperezas entre ambas culturas y eleva el racismo del mestizo hacia la persona afrodescendiente.

Por consiguiente, la forma despectiva de narrar su cultura connota falta de empatía y ubica sus costumbres ajenas y extrañas desde el punto de vista de lo normal y propio de la identidad costarricense. Se comprende la cultura como producto de las divisiones de etnias que nos ha heredado un sistema de mundo moderno, colonial y patriarcal.



En este mismo episodio se menciona: “Y todos aullaban, y se estremecía el campamento como si millones de demonios estuvieran metidos allí. (Fallas, 2010, p.153). La ridiculización de sus prácticas culturales y la animalización de sus gestos son parte del racismo que permea a la cultura costarricense. Incluso se les compara con demonios, es decir, la población mestiza son los buenos, angelicales y civilizados; en oposición la cultura afrodescendiente cumple con los adjetivos contrarios. Los aparatos ideológicos como la religión y la historia han posicionado a las culturas no blancas en desventaja, lo cual no les permite acceder a una vida digna.

Para alcanzar un disfrute pleno de los derechos humanos, Herrera (2008) explica que tener una vida digna no basta con el simple acceso a los bienes, sino un acceso igual y no jerarquizado. Es decir, en donde las personas no estén en ámbitos privilegiados, de opresión o subordinación.

Entre las consideraciones finales, el ACD me permitió estudiar los interdiscursos y la relación del texto con el contexto, por lo que me aproximé a demostrar la desigualdad que tenían las culturas subordinadas por la cultura occidentalizada. Tanto las mujeres indígenas, como las afrodescendientes tuvieron y tienen sus propias luchas en contra de un mundo establecido por la colonialidad. Desde la visión vallecentralista del narrador resalta la singularidad de las prácticas culturales representadas por el varón afrodescendiente y privilegia la lengua oficial en contraposición con las lenguas indígenas y el inglés caribeño.

Ante esta situación Lugones (2008), explica que desde la colonialidad no solo abarca la clasificación racial, sino que es “sistema de poder y, como tal, permea todo control del acceso sexual, la autoridad colectiva, el trabajo, y la subjetividad/intersubjetividad, y la producción del conocimiento desde el interior mismo de estas relaciones intersubjetivas.” (p.79). Fraser (2000) menciona que para alcanzar una justicia social necesita una reestructuración, ya que la concepción de raza y género son bivalentes y se necesita una política de distribución y una política del reconocimiento. Es decir, para obtener una sociedad costarricense más justa con las diferentes culturas, se le debe prestar atención a las necesidades de los sectores en marginalización por su género y etnia, y así mismo, trabajar en prácticas educativas que conlleven al respeto por la diversidad cultural.

## ¿Cuál es la función de los personajes como sujetos de derechos en la novela *Mamita Yunai* (1941)?

Para luchar por una dignidad humana justa para todos y todas es necesario comprender desde dónde se constituyen los derechos humanos. Alejandro Rosillo (2016) explica que se debe repensar los derechos humanos desde la filosofía de la liberación y la decolonialidad. En este sentido, el discurso hegemónico de derechos humanos se ha impulsado en los pueblos latinoamericanos, esta situación universaliza el saber, exalta la monoculturalidad, se elige el modelo eurocéntrico y permite los sesgos ante las necesidades de las diversas culturas que confluyen. Para la filosofía de la liberación es importante que los sujetos de derechos que son “la víctima, el pobre y el oprimido se constituyan en sujetos de su propia historia”. (Rosillo, 2006, p. 730).

Las personas sujetos de derechos son representadas en este análisis por las diferentes menciones de personajes que ofrece la narrativa de la novela *Mamita Yunai* (1941). El método de trabajo será realizar una segmentación de las categorías que encierra a las clases sociales como, por ejemplo: género o etnia, ya que de esta forma busco enfocarme en situaciones particulares y no en simplificar la realidad social. Tomaré la categoría generalizada de mujer y hombre para fragmentarla en subgrupos sociales con el fin de estudiar la complejidad de la desigualdad social. Propongo el siguiente análisis intra-categorico<sup>14</sup>: hombre blanco-mujer blanca, mujer indígena-hombre indígena, hombre afrodescendiente-mujer afrodescendiente. Para esto, distingo los adjetivos presentes en las frases en las que el narrador caracteriza a los distintos personajes y sus relaciones.

Con la finalidad de exponer las descripciones de los personajes en investigación elaboro la *tabla 2* para enlistar los adjetivos calificativos y de esta manera poder estudiar sobre cómo se representan a los diferentes grupos sociales en el texto mediante la función lingüística que cumplen los adjetivos.

---

<sup>14</sup> La teoría de la interseccionalidad analizada por Cruells (2005) explica sobre las formas de abordar las categorías simplificadas para deconstruirlas y seguidamente reagruparlas sin la finalidad de homogenizar, sino de comparar la situación de desigualdad entre los grupos en análisis.

Tabla 2

*La interseccionalidad étnica y de género en Mamita Yunai*

<u>Género</u>	<u>Etnia</u>	<u>Género</u>	<u>Etnia</u>
Hombre	Blanco	Mujer	Blanca

Adjetivos

Inteligente, esforzado, profesional, ladino viejo, simpático, astuto, malicioso, fuerte y alegre. Buen trabajador, Badilla: salvaje para tratar a la gente. Gringo: bruto.	Blanca, rubia, de ojos celestes y tranquilos; buena y sencilla; joven y guapa.
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------

Hombre	Indígena	Mujer	Indígena
--------	----------	-------	----------

Adjetivos

Listos, pobres diablos, desnudos, flacos y mechudos, lagañosos, idiotas.	Fea, mala, bruja, bajita, palideja, desgreñada, sucia, soñolientas, idiotas, mansas y desaliñadas, preñada, mulas.
--------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Hombre	Afrodescendiente	Mujer	Afrodescendiente
--------	------------------	-------	------------------

Adjetivos

Haraposo, demonios negros, pobre, "gesticulaban como diablos", alto, robusto, congos, salvaje y primitivo.	Mazamorra, negra, alta, flaca y pobre. Cuerpos: Negruzcos y horribles, grotesca y pesada.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------

Elaboración propia

La tabla anterior, nos da un panorama de cómo se describen a los y las protagonistas de esta novela, según su género y etnia. Si analizamos de manera horizontal nos daremos cuenta de cómo hombres y mujeres de la misma etnia tienen diferente forma de descripción; si se lee de manera vertical encontraremos como entre la misma categoría hombre- mujer hay sesgos por la etnia a la que se pertenece.

Analizo de forma vertical la posición de las mujeres; cabe mencionar que las mujeres no tienen un papel protagónico en la historia de la novela, por lo que las mujeres en su gran mayoría carecen de nombre, en cambio los hombres sí tienen nombre y en la historia tienen gran protagonismo.

Los personajes femeninos blancos se describen como “guapa” y “buena”; mientras que la mujer indígena se le trata como mujer “fea” y “mala”. Este análisis lingüístico evidencia la inferioridad de la cultura indígena y hacia el género femenino. Hay una actitud de apatía y extrañeza. Se alaba a la mujer blanca por su color de piel, por lo que se le asume como bondadosa por su etnia. El mito de la blanquitud costarricense permea a las mujeres mestizas de la época y las coloca en la posición de privilegio, más alto entre las demás mujeres. Lugones (2005) explica este fenómeno en el cual “el feminismo blanco generalizó a la mujer blanca y la llamó <<mujer>> sin la calificación racial.” (p.64). Situación que las privilegia a tener un trato diferenciado ante las *otras*, pero estarán bajo la subordinación del modelo patriarcal.

Si analizamos los adjetivos que describen a los personajes femeninos afrodescendientes, nos encontramos con palabras “horrible” y “grotesca”. Estos adjetivos demuestran el racismo que sufrían por su color de piel y género. En la novela la función de la mujer afrodescendiente en contraposición con los adjetivos de la mujer mestiza e indígena, son aún más intensos y degradantes. Un mundo mostrado en el que emite los adjetivos desde el patriarcado, el nombre que se da a una de las protagonistas afrodescendiente es como: “la vieja de Mr. Clinton” (Fallas, 2010, p. 149), se invisibiliza el nombre y se establece como propiedad del hombre.

Al analizar inter-categoricamente la posición de las mujeres para la época de 1941 nos damos cuenta sobre la desigualdad social y la posición de desventaja que tenía cada una en el escalafón patriarcal. Fue un ambiente en el que la mujer blanca vivió en la subordinación del hombre, la mujer indígena

fue ignorada y vista con rareza, mientras que la mujer afrodescendiente fue denigrada por su color de piel.

Ahora bien, analizaremos la situación intra-categoría entre los hombres, para el narrador intradiegetico el hombre blanco se le describe como “inteligente” y “simpático” mientras que el hombre indígena es “listo” y se le caracteriza también como “idiota” en ciertas narraciones.

La descripción hacia el hombre afrodescendiente se torna aún más grotesca, se caracteriza con las palabras de “demonio”, “salvaje”, “primitivo”, “congo”, estos epítetos demuestran la visión occidentalizada del narrador, la imposición del término *raza* es un patrón de poder, si se declara una cultura como superior por la condición cultural y fenotípica<sup>15</sup> se estará ejerciendo la supremacía. Anibal Quijano (s.f) se posiciona ante la idea de raza como:

una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo. (p. 201).

La utilización del lenguaje popular tuvo la función de expresar cómo era vista la otredad desde una visión occidentalizada. Se ve cómo es caracterizado el hombre de acuerdo con su posición étnica y patriarcal. Por consiguiente, se obtiene del análisis que lo negro es “malo” y “diabólico” y lo blanco es “bueno” y “angelical”. Lo anterior apoyado por los aparatos ideológicos como la religión universal.

Ahora bien, valorando de forma horizontal la *tabla 2* de análisis, se procede a comparar inter-categoríicamente a los hombres y las mujeres de esta racialización. El hombre blanco se le describe desde el punto de vista de su inteligencia, mientras que las descripciones hacia la mujer están relacionadas a su aspecto físico y emocional.

Los hombres indígenas son caracterizados por ser “listos”, “pobres diablos”, “lagañosos”, mientras que a las mujeres tiende a describirse como: “preñadas”, “mulas”, “mansas” características de los animales para definir el barbarismo percibido por el narrador intradiegetico. El adjetivo de “brujas”

---

<sup>15</sup> Fenotipo: los rasgos observables de un individuo, el color de ojos, piel, grupo sanguíneo.

connota el miedo de los blancos occidentalizados hacia las curaciones y medicinales naturales; prácticas asociadas a la mujer indígena. El término “idiota” es utilizado tanto en el hombre como en la mujer indígena, lo cual manifiesta el trato despectivo hacia la cultura indígena.

Es interesante observar que, a las mujeres, mayormente, se le valorizó por su aspecto físico. Segato (2015) menciona el porqué del énfasis de la cultura occidental hacia el cuerpo: “... pasa a ser no solamente un territorio accesible, sino también expropiable y objeto de rapiña” (p. 147). El cuerpo de la mujer es sexualizado y carente de autonomía; accesible a las necesidades del patriarcado.

Entre los hombres mestizos también existe una división entre los representantes del socialismo y el liberalismo en *Mamita Yunai*, puesto que el hombre nicaragüense socialista es exaltado por su valor del trabajador y comprendido por su historia; pero el hombre estadounidense es descrito como un hombre “bruto” y “malvado”, por representar el imperialismo.

En síntesis, este apartado se analizó las desigualdades sociales que han sufrido violencia de género, marginalización, desprecio, racismo hacia los hombres y mujeres de manera más agresiva según el color de piel y por el género. Este texto de lectura recomendada para la educación secundaria permitió comprender cómo se configuró los discursos sobre las culturas presentes en la identidad costarricense.

El trabajo que tenemos como docentes debe estar enfocado en visibilizar estas prácticas y subsanarlas mediante una la justicia social en función de reconocer y respetar la diversidad cultural. En esta misma línea, Rosillo (2016) hace un llamado a fundamentar los derechos humanos abiertos “... a la pluriculturalidad y a las luchas históricas llevadas a cabo por los diversos pueblos oprimidos del planeta” (p.732).

*Mamita Yunai* es un texto que nos permite dialogar sobre la reivindicación de los derechos humanos e iniciar por reconocer que en la cultura costarricense se han permeado prácticas eurocéntricas que no han permitido el disfrute de una justicia social equitativa. Desde la teoría de los derechos humanos de la liberación del sujeto, se concluye que dentro de la narrativa no hubo algún tipo de emancipación de los grupos oprimidos, lo cual demuestra que es un tema en que se debe propiciar el desarrollo de una

“identidad personal y cultural en respeto con el “otro” como diferente e igualmente valioso”. (Mujica, s.f, p.25).

**Capítulo III: Propuesta de mediación pedagógica del  
libro *Mamita Yunai* (1941) para estudiantes de  
undécimo año del colegio La Paz Community School**



La siguiente propuesta de mediación pedagógica está dirigida para estudiantes de educación diversificada de undécimo año, cuyo rango de edad es de 16 -18 años. Esta propuesta está diseñada para desarrollarse en la asignatura de español; la lectura sobre diferentes textos literarios que se debe estudiar permite que las personas docentes puedan usar estrategias y acercamientos de análisis, en donde se fomenten valores y actitudes, destrezas o capacidades para el ejercicio pleno de una sociedad democrática e inclusiva.

La finalidad es incentivar en las aulas costarricenses una educación sobre los derechos humanos para fomentar una cultura de paz, de reconocimiento, defensa y “prevención de violaciones a los derechos humanos.” (p. 22). De acuerdo con el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDD) (2006) “la meta última de la educación en derechos humanos es construir sociedades donde no se atropelle la dignidad humana.” (p. 22). Es de suma importancia instruir a la población estudiantil en “valores de naturaleza universal que sustenten la dignidad humana y derechos de la persona” (p.22), así como formar el juicio crítico de sí mismos y sus contextos para comprender sus contextos. Desde la perspectiva política, a la juventud se le debe fomentar el compromiso activo para asumir los cambios necesarios para desempeñar una justa realidad social.

Los escenarios que nos ofrece la literatura permiten que las personas docentes de español incentiven en sus clases el diálogo sobre el respeto y la diversidad de los derechos humanos, así como la disminución de conductas racistas, patriarcales, misóginas, xenófobas mediante la reflexión crítica, el juego, estudios de casos, indagación, entre otras. En undécimo año de secundaria, el Ministerio de Educación Pública (MEP) sugiere que se lea el texto *Mamita Yunai* (1941) de Carlos Luis Fallas, por lo que he seleccionado esta obra literaria por su valor cultural, didáctico y político en la identidad costarricense.

Además, porque recientemente se ha cuestionado la falta de problematización del racismo en las letras costarricenses, Ramírez y Solano (2018) advierten con la pasividad que se ha afrontado el texto minimizando, atenuando o naturalizando el racismo en textos como *Mamita Yunai*, (1941). Los autores proponen una lectura “que vaya más allá de una lectura estética

de los textos y tome en cuenta también lo ético y lo político: parte del principio de que no existe estética sin ética y sin política.” (Ramírez y Solano, 2018, p.4) También plantean “Que tome en cuenta la estrecha relación entre los sistemas de dominación por razón de etnia, de género, de clase y de preferencias sexuales: somos naciones coloniales atravesadas por esos sistemas de dominación.” (Ramírez y Solano, 2018, p.4).

Si bien esta propuesta de mediación pedagógica pretende acercarse a una lectura crítica, no será la única manera de afrontar el texto. El enriquecimiento del diálogo se retribuirá mediante el pensamiento crítico que genere la población estudiantil al abordar el texto junto con sus docentes de español.

La presente mediación de propuesta pedagógica está orientada desde los derechos humanos, enfocada desde la perspectiva interseccional para comprender la justicia social del reconocimiento. Esta puesta en práctica se solventará mediante “la pedagogía de los derechos humanos como un proceso emancipador”. (Magendzo, s.f) con la expectativa de fomentar un aprendizaje didáctico sobre las soluciones en la acción, actitudinales y cognitivas.

### **Descripción de propuesta de mediación pedagógica**

La metodología que se utiliza para el desarrollo de esta propuesta de mediación pedagógica está centrada en tres categorías propuestas por Magendzo (s.f), la primera, *las soluciones en la acción* consiste en que el/la estudiante actúe directa y activamente sobre la problemática ofreciendo, siempre, soluciones concretas; la segunda, *las soluciones actitudinales* consiste en desarrollar actitudes, conciencia sobre los derechos humanos y sus problemas; la tercera, *las soluciones cognitivas* residen en emplear un método de análisis y discusión sobre el problema para dar soluciones discursivas e intelectuales de las significaciones del problema para fundamentar las contradicciones o alternativas.

Los enfoques planteados principalmente median la comprensión y el diálogo sobre los derechos humanos y el acceso a una vida digna, por lo que, propongo un acercamiento hacia la teoría de la interseccionalidad, planteado

principalmente por Kimberly Crenshaw junto con autoras como María Lugones y Rita Segato, para comprender las desigualdades sociales que atraviesan a los grupos identitarios por su condición social. Esta metodología de la segregación de las categorías generalizadas tiene la finalidad de realizar un estudio minucioso para comprender quiénes ejercen el poder hegemónico y a quiénes ha sometido este dominio. En este sentido, se plantea una reflexión sobre la necesidad de una justicia social de la distribución y del reconocimiento, planteada principalmente por Nancy Fraser (2000); para vivir en plenitud los derechos humanos.

La pedagogía de los derechos humanos está centrada “en el y la estudiante, para una democracia multicultural en la escuela y en la sociedad. Se hace referencia al crecimiento del individuo como un ser activo, cooperativo y social. (Magendzo, s.f, p. 72).

La función docente este proceso de mediación pedagógica es promover el empoderamiento de sus estudiantes, el trabajo colaborativo, las explicaciones entre sí, los comentarios, opiniones, referencias explícitas y con fundamento para validar sus referencias.

## **Abordaje teórico conceptual**

### ***Justicia social***

Después de la injusticia distributiva encontramos la injusticia cultural o simbólica. La justicia cultural y/o simbólica se ve reflejada: “en los modelos sociales de representación, interpretación y comunicación.” (Fraser, 2000, p.29) Además menciona que: “La falta de reconocimiento (estar expuesto/a a la invisibilidad en virtud de las prácticas de representación, comunicación e interpretación legitimadas por la propia cultura); y la falta de respeto (ser difamado/a o despreciado/a de manera rutinaria por medio de estereotipos en las representaciones culturales públicas y/o en las interacciones cotidianas)”. (Fraser, 2000, p. 29).

### ***Interseccionalidad***

Analiza “la conexión entre las desigualdades, la inclusión del contexto y las relaciones entre niveles” (Cruells, 2015, p.41). En esta misma línea, se apunta

que las intersecciones son asimétricas, ya que interactúan según “el sistema económico, político, de la violencia y la sociedad civil” (Cruells, 2015, p. 41).

### ***Derechos humanos***

Los medios discursivos, expresivos y normativos que pugnan por reinsertar a los seres humanos en el circuito de reproducción y mantenimiento de la vida, permitiéndonos abrir espacios de lucha y de reivindicación. Son procesos dinámicos que permiten la apertura y la consiguiente consolidación y garantía de espacios de lucha por la dignidad humana (Herrera, 2008, p. 156).

### ***Pedagogía de los derechos humanos***

Es indispensable, desde una pedagogía problematizadora, hacer visible el contexto político, económico, social y cultural con sentido de realidad y criticidad, que muestre que pese a que se han reconquistado espacios importantes de libertad, de expresión y de organización social, hay pérdida de confianza en la democracia tradicional de los partidos políticos, que se vive en un sistema formalmente democrático, pero profundamente antidemocrático en sus estructuras.” (Magendzo, s.f, p. 73).

### ***Objetivo general de la propuesta:***

Analizar la forma en que las categorías identitarias por la condición social interfieren para acceder con plenitud hacia los derechos humanos.

### ***Objetivos didácticos de la propuesta:***

1. Valorar las cualidades de sí mismo/a y de sus compañeros y compañeras.
2. Identificar cómo afecta la desigualdad social a las personas según condiciones identitarias que atraviesan su condición social, étnica, de género, nacionalidad, edad, entre otras.
3. Resolver problemas mediante estudio de subcategorías de las desigualdades sociales, de género y étnicas mediante el texto *Mamita Yunai* (1941) de Carlos Luis Fallas.
4. Problematicar cómo se configuran las desigualdades sociales que no permiten el acceso a disfrutar de los derechos humanos.

## **Contenido**

La presente mediación pedagógica se plantea con cuatro objetivos didácticos, la cual tiene diferentes actividades donde se podrá encontrar las sugerencias de recursos necesarios, tales como: el tipo de material de sugerencia, el tiempo de duración de la sesión, aprendizajes por lograr, preguntas de reflexión y recursos didácticos.

Esta propuesta está dividida en cuatro ejes temáticos: el primero es una actividad rompe-hielo con la finalidad de conocer las fortalezas del grupo; el segundo es sobre soluciones de acción; el tercero soluciones actitudinales y el cuarto en soluciones cognitivas.

El Anexo 1 se conforma de las siguientes partes:

**Título:** Actividades de mediación pedagógica para dialogar con estudiantes de undécimo sobre derechos humanos y la justicia social del reconocimiento a partir del texto *Mamita Yunai* (1941) de Carlos Luis Fallas.

- **Actividad 1:** rompe-hielo: carta a mi amigo/a secreto/a
- **Actividad 2:** Reconociendo la interseccionalidad
- **Actividad 3:** Lectura crítica del artículo: “Derrotar el racismo es tarea pendiente en Costa Rica”
- **Actividad 4:** ¿Qué nos obstaculiza acceder a nuestros derechos?
- **Actividad 5:** El termómetro de las desigualdades

## **Metodología de la propuesta**

La propuesta de mediación pedagógica la cual se nombra: “Actividades de mediación pedagógica para dialogar con estudiantes de undécimo sobre derechos humanos y la justicia social del reconocimiento a partir del texto *Mamita Yunai* (1941) de Carlos Luis Fallas.” Se espera que al ejecutar las actividades de medición los y las jóvenes hayan tenido una lectura previa y completa de la novela en análisis. Estas actividades están enfocadas más a las fases de análisis 3 y 4 propuestas por el Ministerio de Educación Pública.

Esta propuesta de mediación surge luego de un análisis crítico del texto *Mamita Yunai* (1941) diseñado como proyecto de graduación de la Maestría en Derechos Humano y Educación para la Paz. Son cinco actividades de elaboración propia, las cuales fueron sustentada con diferentes recursos

didácticos pensadas para desarrollarse en el contexto educativo costarricense. La mayoría de las actividades se pueden modificar para abordar otros textos literarios o no literarios.

***Actividades de mediación pedagógica para dialogar con estudiantes de undécimo sobre derechos humanos y la justicia social del reconocimiento a partir del texto Mamita Yunai (1941) de Carlos Luis Fallas***

**Actividad 1. Rompe-hielo: carta a mi amigo/a secreto/a**

**Aprendizajes por lograr:**

Que el estudiantado de undécimo año:

- Reconozca las cualidades a sus compañeros y compañeras sobre las habilidades y cualidades de cada participante.
- Construya un espacio de confianza para iniciar el diálogo.

**Recursos/ Materiales:** lápiz, caja de cartón pequeña, hojas rayadas, celular, reloj temporizador, opcional: computadora y proyector.

**Duración:** 70 minutos

**Espacio:** Aula

**Desarrollo:**

Iniciamos con una actividad en la que los y las estudiantes escribirán una carta anónima a un compañero/a de la clase. A cada estudiante le llegará al correo el nombre de la persona que le corresponde mediante la aplicación de la página web “sorteoamigosecreto”. También, previamente se escriben los nombres en papel, luego se revuelve y cada estudiante toma uno. Las instrucciones para escribir la carta es que se debe redactarla a mano y de manera anónima. En la carta cada joven escribirá a su amigo/a secreto/a una característica de su forma de ser y el súper poder de esa persona. Para este procedimiento se les da 10 minutos indicándose mediante el cronómetro. Se les informa que una vez finalizada la escritura, deben colocarla en un buzón elaborado en una caja de cartón.

Seguidamente, se proceden a revolver las cartas en el buzón, luego cada participante saca una de las cartas y cada participante deben adivinar quién lo escribió por el estilo de la letra y para quién va dirigido por las descripciones

previas que se solicitaron.

**Reflexión:** Explicar que cada participante tiene sus fortalezas para enfrentar las adversidades y que somos personas que damos el ejemplo con nuestras acciones y habilidades, por lo que se les pregunta.

1. ¿Cuáles actitudes deberíamos cambiar de nuestra personalidad para crear una cultura de respeto y paz?
2. ¿Cómo podemos fortalecer nuestros súper poderes para mejorar la calidad de vida de las personas que nos rodean?

**Adecuación de acceso:** Para personas ciega, se recomienda usar Brille o lectura en voz alta.

**Fuente:** Elaboración propia.

**Recursos didácticos de apoyo:** Para el sorteo anónimo <https://www.sorteoamigosecreto.com/>

Enlace para ayudarnos a llevar el tiempo en la pantalla: <https://www.online-stopwatch.com/spanish/full-screen-stopwatch.php>

Consultar los tipos de fuerzas o super poderes: <https://www.viacharacter.org/character-strengths>

## **Actividad 2: Reconociendo la interseccionalidad**

**Aprendizajes por lograr:**

Que el estudiantado de undécimo año:

- Reflexione sobre la lucha que han tenido las mujeres afrodescendientes para reivindicar sus derechos humanos.
- Valore las diferencias identitarias que atraviesan los seres humanos.

**Recursos/ Materiales:** computadora y proyector para observar el video. Fichas, marcadores.

**Duración:** 70 minutos

**Espacio:** aula

**Desarrollo:** La persona docente proyectará en su pantalla el video “*Sojourner Truth discurso: ¿Acaso no soy mujer?*” El cual trata de cómo las mujeres afrodescendientes lucha desde otra perspectiva el ser mujer, muy diferente a la mujer blanca y de clase media. Se divide la clase en parejas y comentan ¿si los hombres y mujeres tienen los mismos derechos? Posteriormente, a

cada subgrupo se les facilita fichas con subcategorías para que analicen cómo estas personas pueden sufrir situaciones de injusticia social, por su género, etnia, clase, sexualidad, edad, nacionalidad, religión y la diversidad funcional. Entonces, el/la facilitador/a pueden variar los casos de acuerdo con las situaciones que desee abordar con el equipo de trabajo. Por ejemplo, puede diseñar una ficha que diga: mujer nicaragüense; hombre homosexual; mujer indígena, hombre judío, etc. Se siguen las preguntas de reflexión para analizar los casos, comparten sus hallazgos en un círculo de trabajo.

### **Reflexión:**

Finalizado el ejercicio y las posibles explicaciones que nos van a ofrecer los equipos de trabajo, vamos a explicar que las categorías de género, etnia y sexualidad han sido una construcción para entender el mundo moderno y occidentalizado, el cual ha generalizado y privilegiado más a una categoría de acuerdo con su situación y posición social.

- ¿Cómo se pueden solventar las injusticias sociales de los casos que analizaron?
- ¿Cuáles derechos son validados por la ley? ¿Qué prácticas debería tener la sociedad civil para erradicar las situaciones de injusticia de los casos de análisis?

**Adecuación de acceso:** Ninguna

**Fuente:** Elaboración propia.

**Recursos didácticos de apoyo:** <https://youtu.be/fu9vjEmGFjU>

### **Actividad 3: Las actitudes racistas en Costa Rica**

#### **Aprendizajes por lograr:**

Que el estudiantado de undécimo año:

- Reflexione sobre las actitudes racistas en Costa Rica.

#### **Recursos/ Materiales:**

Derrotar el racismo es tarea pendiente en Costa Rica



*El asesinato de George Floyd y la marejada condenatoria que ha inspirado en todo el mundo debe llamar la atención sobre las formas de discriminación todavía vigentes en el contexto local.*

El mundo entero se ha conmocionado ante el video del cruel asesinato de George Floyd a manos de un policía blanco, un nuevo caso de la injusticia cruel que recuerda que en Estados Unidos la herencia atroz de siglos de racismo sigue viva.

Pero la realidad es que esa virulenta tradición de discriminación no es ajena prácticamente a ningún país del mundo, y Costa Rica tiene sus propias tareas pendientes al respecto.

“La gente se siente tan, tan humillada cuando se les dice que aquí hay racismo; no entiendo por qué cuesta tanto comprender que la vida de uno no es la única vida que existe, que mi realidad no es la única realidad que existe”, ponderó al respecto la cantante, productora y comunicadora Sasha Campbell.

Con frustración, profundizó que “la gente siente que no es con ellos, que aquí no sucede. Es una realidad de siempre, es una realidad con la que te toca vivir”. Añadió que el racismo que potencia la violencia policial en Estados Unidos también es palpable en la sociedad costarricense: “A nosotros nos educan desde el principio sabiendo que si nos detiene un policía tenemos que hablar de cierta manera y actuar de cierta manera; no educan así a la gente blanca”.

Al referirse al caso de Floyd, consideró que se trata de “la gota que derramó el vaso, ya fue demasiado evidente, pero no es que sea el primero y no es que en los últimos días haya pasado más”, sino que “cantidad de hombres negros son asesinados cada año, desarmados en la calle, porque les damos miedo. La realidad es que el racismo es tal que a quienes son negros les tienen miedo, entonces cualquier movimiento en falso es visto como una amenaza”.

Reconoció que el tema le genera “muchísima ansiedad”, pero “principalmente me afecta porque no entiendo cómo la gente es tan irrespetuosa y ese es el

principal acto de racismo: decirme a mí que yo no me puedo sentir afectada. ¿Quiénes son ustedes para decirme a mí que aquí no hay racismo? ¿Cómo usted va a saber que aquí no hay racismo?”.

Aseveró de esa manera que en Costa Rica hay racismo “sumamente implícito, pero tal vez no tan implícito”, que se manifiesta en la necia reproducción de estereotipos que “están todos los días en la calle” como las frases “usted es negra pero bonita”, “es que usted no se viste como negra”, “todos los negros son de Limón” o “de fijo usted baila riquísimo”. “Todo eso es racismo – sentenció– y la gente como que se acostumbró a que no importa”.

Campbell observó, además, que buena parte del problema pasa por el sistema educativo; por ello criticó el enfoque con que se lee la novela corta *Cocorí*, de Joaquín Gutiérrez, en las escuelas. Relató también que incluso en ámbitos profesionales se le ha dicho que cambie su estilo de peinado, vestimenta o accesorios porque “se ve muy negra”.

“Es un tema que nos afecta a nosotros, a mí, a mi hija; es una sensación de dolor y de impotencia, yo quisiera que la gente tuviera un poquito más de entendimiento y que supiera que las cosas suceden más allá de lo que uno piensa o cree que hace bien”, puntualizó.

### **Reconocimiento necesario**

“En el campo profesional, en el ámbito artístico, en el teatro, siempre me he encontrado con estereotipos, la mayoría de las veces en las que he actuado ha sido porque el personaje es una mujer negra específicamente, o lo que de manera estereotipada es el rol que creemos debe asumir una mujer negra, como empleada doméstica; difícilmente he obtenido personajes principales”.

De esa manera empezó a describir su realidad cotidiana Aysha Morales, actriz, directora teatral y docente de la Escuela de Estudios Generales de la UCR.

“Para mí esas son muestras de racismo, porque también se cree desde el arte muchas veces que las personas afro tenemos únicamente que tratar los temas de la afrodescendencia”.

Al referirse al contexto actual ante el crimen que cobró la vida de George Floyd, relató que en primer lugar se sintió “muy enojada, muy indignada, sabemos que no es la primera persona afrodescendiente que muere de esa forma y por esas razones, pero creo que tener el material en bruto, ver el video, fue muy impactante e indignante”.

Así, volvió a referirse a la realidad costarricense y afirmó que ese hecho nos hace “entender que vivimos en un país que es absolutamente racista y que se ha fundado con nociones completamente excluyentes para muchas poblaciones, no solamente la población afro sino también la población indígena, un país que se cree establecido bajo la idea de que es de personas blancas”.

Morales subrayó, entonces, que es a partir del reconocimiento de que “crecimos en una estructura social colonial, racista, excluyente”, que se puede empezar a generar cambios.

Añadió que “el no ser racista, como lo plantea Angela Davis, no es suficiente, es importante el reconocimiento del racismo propio para estar alerta y en ese sentido posicionarse como una persona antiracista o al menos en reconocimiento de la estructura social y cultural en la que se ha crecido”.

### **Falta legislación**

El pasado lunes 8 de junio, el escritor Quince Duncan compareció ante la Comisión de Derechos Humanos de la Asamblea Legislativa para referirse al tema. Duncan es figura de la cultura costarricense desde hace décadas y coautor junto a Carlos Meléndez de “El Negro en Costa Rica”.

Durante su intervención, el escritor fustigó el hecho de que, en materia de derechos humanos, Costa Rica “se compromete a todo, monta estructuras que deja a la libre, políticas de discriminación que quedan guindando”.

Duncan manifestó ante diputadas y diputados que “es urgente la necesidad de medidas legislativas y reglamentarias que sancionen por comisión u omisión los actos de discriminación en Costa Rica”.

En ese sentido, criticó que la discriminación racial legalmente es una simple contravención castigada con una multa ridícula, por lo cual se precisa de “legislación que permita la represión de toda propaganda, toda organización y toda práctica que se inspiren en ideas o teorías basadas en la pretendida superioridad de grupos raciales o étnicos y que pretenden justificar o estimular cualquier forma de odio o discriminación racial”.

Advirtió, además, que, si bien en el país pertenecer a una etnia diferente de la mayoritaria no reviste el grado de violencia de otros países como Estados Unidos, se dio el hecho de los asesinatos de los líderes indígenas Sergio Rojas y Jehry Rivera, “matados con cualquier pretexto. En Estados Unidos tampoco es que te dicen que te matan por negro. Es hora de hacer una alerta”.

Chacon, V. (9 de junio del 2020). Derrotar el racismo es tarea pendiente en Costa Rica. Seminario Universidad. <https://semanariouniversidad.com/cultura/derrotar-al-racismo-aun-es-tarea-pendiente-en-costa-rica/>

**Duración:** Dos sesiones de 70 minutos.

**Espacio:** aula

**Desarrollo:** Se le solicita al grupo de trabajo la lectura del artículo “Derrotar al racismo es una tarea pendiente en Costa Rica” de Vinicio Chacón; previamente se les facilita las preguntas para guiar la comprensión lectora. Pueden trabajar en equipos de dos a tres estudiantes.

Preguntas de comprensión para abordar el texto:

1. ¿Por qué el primer paso para vencer los estereotipos es el reconocimiento?
2. ¿Qué son los estereotipos?
3. Escriba tres ejemplos que expone el artículo sobre frases que reproducen el discurso racista:
4. Lea el siguiente texto: “entender que vivimos en un país que es

absolutamente racista y que se ha fundado con nociones completamente excluyentes para muchas poblaciones, no solamente la población afro, sino también la población indígena, un país que se cree establecido bajo la idea de que es de personas blancas”.

De acuerdo con lo que se expone qué otros grupos sociales son marginados en la población costarricense y ¿por qué?

5. Lea el siguiente fragmento: “La gente se siente tan, tan humillada cuando se les dice que aquí hay racismo; no entiendo por qué cuesta tanto comprender que la vida de uno no es la única vida que existe, que mi realidad no es la única realidad que existe”, ponderó al respecto la cantante, productora y comunicadora Sasha Campbell.”

Según lo expuesto en el texto anterior, ¿cuál es el llamado que hace Campbell a la sociedad costarricense?

En plenaria los equipos de trabajo exponen una de las preguntas del cuestionario.

### **Reflexión:**

Las personas docentes explican sobre la justicia social va más allá de cubrir el acceso a bienes, si bien, es importante satisfacer las necesidades necesarias de las personas, también es importante una justicia social del reconocimiento que permita una vida en donde se respeten las diferencias y se empodere las personas en estado de marginalización.

- ¿En qué consiste el mito de la blanquitud en Costa Rica? ¿Qué aspectos de la narrativa en *Mamita Yunai* (1941) considera que fueron racistas? Explique.
- El lenguaje representa los discursos que hemos interiorizado, ¿Cuáles frases, dichos, chistes ha escuchado en su familia o comunidad en referencia a discriminar un grupo social?
- ¿Cómo podemos subsanar estas prácticas sutiles de racismo, micromachismos, xenofobia, homofobia, entre otras, en nuestro lenguaje?

### **Adecuación de acceso: No**

**Fuente:** Elaboración propia.

**Recursos didácticos de apoyo:** artículo de periódico  
<https://semanariouniversidad.com/cultura/derrotar-al-racismo-aun-es-tarea-pendiente-en-costa-rica/>

#### **Actividad 4: Análisis del discurso y derechos humanos**

##### **Aprendizajes por lograr:**

Que el estudiantado de undécimo año:

- Analice los discursos presentes en la novela *Mamita Yunai* (1941) de Carlos Luis Fallas.
- Diferenciar sobre la exigencia de un derecho y la vivencia en plenitud de los derechos humanos.

**Recursos/ Materiales:** Citas textuales de la novela *Mamita Yunai* (1941), ver anexo 2. Papel periódico. Marcadores.

**Duración:** 70

**Espacio:** aula

**Desarrollo:** El/la facilitador/a coloca las frases impresas en un tamaño legible en el papel periódico, en varias partes del aula. En el papel periódico se escriben las siguientes sugerencias:

¿Sobre qué trata la frase? ¿Cuál es el propósito del texto? ¿Qué sentimientos me genera el texto? ¿Cómo relaciono el texto con mi contexto: mundo/ país/ comunidad? ¿Qué está denunciando el narrador en el fragmento? Seguidamente, se divide la clase según la cantidad de frases significativas que se hayan extraído de la novela. Cada subgrupo analizará la cita de acuerdo con las preguntas solicitadas. Luego, cada equipo comparte sus hallazgos.

**Reflexión:** En este caso la persona docente puede explicar *que La Declaración Universal de los Derechos Humanos* establece una serie de artículos sobre los derechos humanos que deben protegerse en el mundo entero. Sin embargo, se necesita a una sociedad comprometida para desestabilizar la violencia estructural, cultural y sistémica que perpetúa la violencia hacia diferentes sectores de la sociedad.

- ¿Cuáles derechos humanos no podemos vivir a plenitud?
- ¿Qué entes deben intervenir para que se cumplan a cabalidad los derechos humanos?

**Adecuación de acceso:** Ubicar en una medida adecuada las frases para personas en silla de ruedas, ampliar la letra de las frases para personas con dificultades visuales.

**Fuente:** Elaboración propia.

**Recursos didácticos de apoyo:** <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

### Actividad 5: Evaluación de las desigualdades

#### Aprendizajes por lograr:

Que el estudiantado de undécimo año:

- Examine cuáles grupos sociales son más vulnerables en la sociedad costarricense
- Problematice a qué se debe la desigualdad social de los grupos a estudiar.

**Recursos/ Materiales:** dibujar un termómetro grande en la pizarra o en cartón. Diseñar la tabla 1 en cartulina o cartón duro, las palabras se deben escribir en fichas o papel, las cuales puedan ser despegables.

Tabla 2

*La interseccionalidad étnica y de género en Mamita Yunai.*

<u>Género</u>	<u>Etnia</u>	<u>Género</u>	<u>Etnia</u>
Hombre	Blanco	Mujer	Blanca

#### Adjetivos

Inteligente, esforzado, profesional, ladino viejo, simpático, astuto, malicioso, fuerte y alegre. Buena y sencilla; joven y guapa.

trabajador, Badilla: salvaje para tratar a la gente. Gringo: bruto.

Hombre	Indígena	Mujer	Indígena
--------	----------	-------	----------

Adjetivos

Listos, pobres diablos, desnudos, flacos y mechudos, lagañosos, idiotas.	Fea, mala, bruja, bajita, palideja, desgreñada, sucia, soñolientas, idiotas, mansas y desaliñadas, preñada, mulas.
--------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Hombre	Afrodescendiente	Mujer	Afrodescendiente
--------	------------------	-------	------------------

Adjetivos

Haraposo, demonios negros, pobre, "gesticulaban como diablos", alto, robusto, congos, salvaje y primitivo.	Mazamorra, negra, alta, flaca y pobre. Cuerpos: Negruzcos y horribles, grotesca y pesada.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------

**Baltodano, 2020.**

**Duración:** 70 minutos.

**Espacio:** aula.

**Desarrollo:** La persona docente diseña un termómetro para mediar la densidad discriminatoria hacia los grupos de análisis mediante las palabras expuestas en la *tabla 1*. Son tres niveles: Inicial, intermedio, avanzado. En inicial significa que la palabra podría ser un elogio, pero matiza el racismo; en nivel intermedio la palabra se utiliza para describir personalidad o cuerpo del subgrupo; en el nivel avanzado, la palabra connota inmediatamente una ofensa. El cuadro puede ser modificado según los adjetivos o frases que se vayan encontrando en la lectura de la novela *Mamita Yunai*, (1941). Se establecen las instrucciones sobre el significado de la rúbrica del termómetro y cada participante clasificará una de las palabras.

**Reflexión:**

Finalizada la actividad o mediante el proceso se dialoga con los estudiantes sobre lo siguiente:

- ¿Cuáles subgrupos sociales fueron más vulnerables en la sociedad costarricense?
- ¿Qué diferencias hubo entre los adjetivos o frases dados a las mujeres y hombre?



- ¿Cuáles fueron las diferencias descriptivas entre las mujeres mestizas, indígenas y afrodescendientes?
- ¿Cuáles fueron las diferencias descriptivas entre los hombres mestizos, indígenas y afrodescendientes?
- ¿Cómo se describe el hombre mestizo versus la mujer mestiza?
- Problematic ¿a qué se debe la desigualdad social entre los grupos a analizados? ¿Cómo podemos desvincularnos de estas situaciones de lenguaje?

**Adecuación de acceso:** Material con letra legible para personas con problemas visuales.

**Fuente:** Elaboración propia.

**Recursos didácticos de apoyo:** La novela *Mamita Yunai* (1941).

**Capítulo IV: Conclusiones y Recomendaciones:  
Dialogar sobre derechos humanos desde la literatura**

La ficción literaria es una mimesis de la realidad, las personas escritoras crea a través del lenguaje un mundo estético- artístico producto de su contexto social. La obra literaria queda estática, esperando ser leída e interpreta de acuerdo con una corriente teórica y metodológica.

Las personas docentes de español tienen la labor de interpretar los textos literarios que les sugieren leer, por lo que necesitan orientaciones y teorías que expliquen los fenómenos sociales, culturales, políticos y discursivos ofrecidos en la obra artística que llega a nuestras manos.

La elección del texto *Mamita Yunai* (1941) de Carlos Luis Fallas fue una manera de interpretar nuestra propia realidad social, aunque disten muchos años, las desigualdades sociales y la lucha por la libertad social e individual son temas que debemos abordar como sociedad costarricense, latinoamericana y mundial.

El abordar este texto literario desde las interpretaciones de los derechos humanos, la interseccionalidad y la justicia social, me permitió comprender las desigualdades sociales que se perpetuaban en contra de las mujeres y hombres según su género, clase social y étnica; así como identificar una sociedad costarricense en que se cimienta el mito de la blanquitud, lo que pone en detrimento a las demás culturas que convergen en nuestra sociedad.

El ACD permitió identificar aspectos claves en la estética del texto para interpretar, cuestionar y reflexionar sobre el contenido que nos ofrece *Mamita Yunai*, (1941). Por consiguiente, el contexto permitió comprender históricamente por qué las diferentes culturas presentes en el relato han sido subyugadas por una cultura hegemónica occidental; también, se comprendió que la lucha de “Sibajita” fue una rebelión en contra del sistema capitalista e imperialismo, desde la teoría de la justicia social, se analizó que el interés fue luchar por el acceso a los bienes necesarios para satisfacer la dignidad humana.

El análisis de los interdiscursos ayudó a valorar mediante la teoría de interseccionalidad como se ha configurado las desigualdades sociales entre las mujeres y hombres por su género y etnia. Si visibilizamos este tipo de desigualdades en nuestra comunidad estudiantil, les permitirá comprender y analizar los conflictos y luchas que tienen los diferentes grupos sociales.

El señalamiento de los objetivos y cláusulas en el texto fue una manera de examinar las percepciones del narrador intradiegetico "Sibajita" sobre los demás personajes fue fundamental para comprender la posición social en que se encontraban y su relación con el discurso de justicia social del reconocimiento para el goce de los derechos humanos.

Como docentes, debemos velar por defender la dignidad humana desde los cinco fundamentos claves planteados por Herrera (2008): "el reconocimiento, el respeto, la reciprocidad, la responsabilidad y la redistribución." (p. 105), donde no se reproduzcan ideas colonialistas ni universalistas que no permitan la convivencia cultural.

La propuesta de mediación pedagógica se diseñó desde la pedagogía de los derechos humanos, con la finalidad de que oriente a la población estudiantil de undécimo año a dialogar sobre los discursos presentes en *Mamita Yunai* (1941) y su vínculo con los derechos humanos. Para que los equipos de trabajo construyan soluciones concretas de los problemas presentados, desarrollen actitudes y tomen conciencia desde los derechos humanos sobre sus problemas y planteen soluciones cognitivas, fundamentadas e intelectuales sobre las dificultades que enfrenta nuestra sociedad actual.

Incentivar el aprendizaje desde nuestras realidades y el análisis de nuestro contexto, ayuda a que nuestros estudiantes se interesen y deseen participar en la transformación social de sus circunstancias. En complemento Mujica (s.f) dice: "aprendemos mejor cuando realizamos actividades, exploramos, hacemos preguntas, buscamos soluciones, dialogamos, construimos. Aprendemos mejor cuando no tenemos miedo, cuando se nos anima a pensar y ensayar respuestas por nosotros mismos, cuando se reconoce y valora nuestras propuestas y opiniones." (p. 24).

Es absolutamente necesario incentivar en la comunidad estudiantil un ambiente de paz, un pensamiento crítico, una transformación social y a la reivindicación de los derechos humanos desde la teoría del Reconocimiento. Las personas docentes deben ofrecerles a sus estudiantes herramientas para enfrentar al sistema, para comprender las formas de opresión y estimular prácticas para la liberación del sujeto. Es clave seguir utilizando la literatura como vínculo para incentivar el diálogo en los derechos humanos, ya que por

este medio se obtiene un mundo representativo de una sociedad y momento histórico: sus luchas, opresiones y reivindicaciones.

## Referencias

- Aguilar, J (2013). Historia Económica de Costa Rica en el Siglo XX. La Economía Rural. Tomo II. Evolución económica de la economía global en el siglo XX. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 14 (1), 127-130. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439/43925651003>
- Alarcón, G, Díaz, S y Martínez, L. (Enero-Junio, 2018). Tendencias teóricas sobre justicia social: balance documental. *Revista Republicana*. 24, 163-180. <http://ojs.urepublicana.edu.co/index.php/revistarepublicana/article/view/445/400>
- Albaladejo, J. (2011). Literatura y literatura traducida: compromiso social y (re) creación estética. *Estudios de Traducción*, 1, 73-84. DOI: 10.5209/rev ESTR.2011.v1.5
- Baquero, J. (Enero-Abril, 2017). Desigualdades superpuestas, capas de desigualdad e interseccionalidad: consideraciones analíticas y aplicación al caso colombiano. *Democracia*, (89), 59-75. <https://doi.org/10.15446/anpol.v30n89.66217>
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/308>
- Chacón, A. (Coord.). (2007). *Diccionario de la literatura centroamericana*. Editorial Costa Rica.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, *University of Chicago Legal Forum*. <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Cruells, M. (2015). La intersección política: *Tipos y factores de entrada en la agenda política, jurídica y de los movimientos sociales*. [Tesis doctoral, Instituto de Govern i Polítiques Públiques de la Universitat Autònoma de Barcelona] <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/288224/mcl1de1.pdf?sequence>
- Cumes, A. (2012). Mujeres indígenas, patriarcado y colonialismo: un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio. *Anuario Hojas de Warmi*, (19) 1- 16. <https://revistas.um.es/hojasdewarmi/article/view/180291>

- De la Fuente, M. (2001-2002) Análisis Crítico del Discurso. *Dialnet*, XIX-XX, (31-40), 407-414. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2161069.pdf>
- Di Tullio, A. (2013). ¿Hacia una justicia sin fronteras? El enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum y los límites de la justicia. *Revista internacional de Filosofía*, (58) 51-68. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/144611>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2008). Ghio, E. (Trad.). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso y sociedad*. 2 (1). Pp. 170-185. [http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2\(1\)Fairclough.html](http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2(1)Fairclough.html)
- Fallas, C. (1941/2010). *Mamita Yunai*. Editorial Costa Rica.
- Fraser, N. (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era <<postsocialista>> En Susan Watkins (Ed.) *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate entre marxismo y feminismo*. (pp.1- 22) Traficante de sueños. [https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/documentos\\_nlr\\_3\\_web\\_0.pdf](https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/documentos_nlr_3_web_0.pdf)
- González, L. (2018). Literatura de denuncia social: Realidades fronterizas en El festín de los Cuervos de Gabriel Trujillo Muñoz. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/10074>
- Guaraglia, M. (II semestre 2017). Derechos humanos, cultura y literatura. Un ejemplo en la narrativa de denuncia social latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 28 (2). [https://www.researchgate.net/publication/320463051\\_Educacion\\_en\\_derechos\\_humanos\\_a\\_partir\\_de\\_la\\_literatura\\_infantil\\_en\\_el\\_colegio\\_Narino\\_de\\_Santiago\\_de\\_Cali\\_propuesta\\_pedagogica](https://www.researchgate.net/publication/320463051_Educacion_en_derechos_humanos_a_partir_de_la_literatura_infantil_en_el_colegio_Narino_de_Santiago_de_Cali_propuesta_pedagogica)
- Guerrero, G. (1994). Los Principios de la Justicia Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 7, 87-107. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS9494110087A/846>



- Herrera, J. (2008). *La reinención de los derechos humanos. Presupuestos de una teoría crítica.* Atrapasueños.  
<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-reinencion-de-los-derechos-humanos.pdf>  
<http://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2018/04/Lynn-Hunt-La-inencion-de-los-derechos-humanos-pdf.pdf>
- Hunt, L (2009). "Torrentes de emoción." Leer novelas e imaginar la igualdad. En *La invención de los derechos humanos*. (Pp. 35- 69). Tusquetes Editores.
- Instituto Internacional de Derechos Humanos. (2006). (Rodino, A. Coord.) *Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad*. Unidad pedagógica, IIDH.
- Lara, V., Soto N, y Pareja L. (Julio-Diciembre, 2017). Educación en derechos humanos a partir de la literatura infantil en el Colegio Nariño de Santiago de Cali: propuesta pedagógica. *Análisis*, 49 (91), 337-357.  
<https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2017.0091.04>
- Lugones, M, (julio-diciembre, 2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*. 9, 73- 101.  
<https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>
- Lugones, M. (2005). Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 25, 61-76. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/pdf/592/59202503.pdf>
- Mackenbach, W. (Julio-diciembre, 2006). Banana novel revisited: Mamita Yunai o los límites desde abajo. *Káñina*. 30 (2), pp. 129-138.  
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/4626/4440>
- Magendzo, A. (S.f). La educación en derechos humanos: diseño problematizar. DEHUIDELA. 65-74. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r24460.pdf>
- Migliore, J. (Diciembre, 2011). Amartya Sen. *Revista Cultura Económica*, XXIX, 81-82, 13-26.  
[https://www.academia.edu/12821545/Amartya\\_Sen\\_la\\_idea\\_de\\_la\\_justicia](https://www.academia.edu/12821545/Amartya_Sen_la_idea_de_la_justicia)
- Ministerio de Educación Pública. (2017). *Programa de Estudios de Español Tercer Ciclo y Educación Diversificada*.

<https://www.drea.co.cr/sites/default/files/Contenido/Programa%20estudio%20Espa%c3%b1ol-versi%c3%b3n%20diagramada.pdf>

Molina, I y Palmer, S. (2005). *Costa Rica del siglo XX a XXI. Historia de una sociedad*. EUNED.

<https://books.google.co.cr/books?id=vtrkeboi3wsC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Molina, I. (2008). Afrocostarricense y comunista. Harold Nichols y su actividad política en Costa Rica. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, (46),141-168. ISSN: 1665-8574. Disponible en: [http://repositorio.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/29861/Afrocostarricense\\_y\\_comunista\\_Harold\\_Ni.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/29861/Afrocostarricense_y_comunista_Harold_Ni.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Molina, I. (2011). Carlos Luis Fallas: Difusión, comercialización y estudio de sus obras. Una contribución documental. *Revista de Ciencias Sociales, III-IV*(133-134), 179-205. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15323589014.pdf>

Monestel, N. & Vadeboncoeur, J. A. (In press). The notion of childhood in the United Nations Convention on the Rights of the Child: Towards a critical analysis of the human rights discourse. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*.

Montané, A. (2015). Justicia social y educación. *Revista de Educación Social*, (20), 1-21. <http://www.eduso.net/res/20/articulo/justicia-social-y-educacion>

Mujica, R. (sf). ¿Qué es educar en derechos humanos? *DEHUIDELA*, 15, 21-36. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r24456.pdf>

Ochoa, T. (Cord.). (2006). Módulo 1: Literatura y lectura. Conocimientos fundamentales de la literatura. (pp. 3-24). Punta Santa Fe. <http://www.conocimientosfundamentales.unam.mx/vol1/literatura/pdfs/interior.pdf>

Ortega, P. (diciembre, 2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en tono a sus prácticas y sus desafío. *Pedagogía y Saberes*. (31) 26-34. <https://core.ac.uk/download/pdf/234806661.pdf>

- Pérez de Colosia, M. (1976). El indigenismo y las novelas de Ciro Alegría. *Anales De Literatura Hispanoamericana*, 5, 165- 193.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/ALHI/article/view/ALHI7676110165A>
- Pino, M. (2013). Derechos y literatura: “Memoria de La Perla y La Ribera” (2010) de Susana Romano Sued. *Confluencia*. 29 (1), 33-41.  
<https://www.jstor.org/stable/43490003?seq=1>
- Quijiano, A. (S.f). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E (Ed.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. (pp.201-246) CLACSO.  
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander.html>
- Ramírez, J y Solano, S. (2018). Racismo y antirracismo en literatura. *Lectura Etnocrítica*. *Repositorio*.1- 26.  
<https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/14816/Racismo%20y%20antirracismo%20en%20literatura.%20Lectura%20etnocr%C3%ADtica.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Rawls, J. (2012). *Teoría de la justicia social*. Fondo de cultura económica.  
<https://books.google.co.cr/books?id=EcP0kVVhFJkC&printsec=frontcover&dq=teoria+de+la+justicia+social+john+rawls&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwibjq3Mn73sAhXt01kKHZn8AgMQ6AEwAHoECAIQAg#v=onepage&q=teoria%20de%20la%20justicia%20social%20john%20rawls&f=false>
- Real Academia Española. (2020). Suampo. En *Diccionario de la Lengua Española*. (Edición 2019). Consultado el 16 de octubre del 2020.  
<https://dle.rae.es/suampo>
- Riádigos, C. (Octubre, 2010). Reseña de “La idea de la Justicia”- Amartya Sen. *Reseñas educativas*, 1- 8.  
[https://www.researchgate.net/publication/299939516\\_Resena\\_de\\_La\\_Idea\\_de\\_la\\_Justicia\\_-\\_Amartya\\_Sen](https://www.researchgate.net/publication/299939516_Resena_de_La_Idea_de_la_Justicia_-_Amartya_Sen)
- Rojas, M. y Ovarés, F (1995). *Cien años de literatura costarricense*. Ediciones Farben
- Rosillo, A. (2016). Repensar derechos humanos desde la liberación y descolonialidad, *Direito & Práxis*. 07 (13) 721- 749. DOI: 10.12957/dep.2016.21825

- Saenz M. (Abril, 2014). Literatura y derechos humanos: "un campo naciente". *Derechos y Ciencias Sociales*, (10). <https://revistas.unlp.edu.ar/dcs/article/view/828>
- Segato, R. (2015). La norma y el sexo: frente estatal, patriarcado, desposesión, colonialidad. En Belausteguigoitia, M y Saldaña-Portillo (Eds.), M. *DES/POSESIÓN: género, territorio y luchas por la autodeterminación*. (pp. 125- 162). Universidad Autónoma de México. <http://mujeresdeguatemala.org/wp-content/uploads/2014/06/Des-posesi%C3%B3n-Segato-UNAM-El-Sexo-y-la-Norma-G%C3%A9nero-y-Colonialidad.pdf>
- Segato, R. (2015). Género y colonialidad: del patriarcado de bajo impacto al patriarcado moderno. En Belausteguigoitia, M y Saldaña-Portillo (Eds.), M. *DES/POSESIÓN: género, territorio y luchas por la autodeterminación*. (pp. 321- 350). Universidad Autónoma de México. <http://mujeresdeguatemala.org/wp-content/uploads/2014/06/Des-posesi%C3%B3n-Segato-UNAM-El-Sexo-y-la-Norma-G%C3%A9nero-y-Colonialidad.pdf>
- Solano, S. (enero- diciembre, 2014). El giro identitario en la poesía de Shirley Campbell Barr. *Repertorio Americano*, (24), 371-393. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/repertorio/article/view/7937>
- Universidad para la Paz. (2011) Desarrollo profesional para construir una cultura de paz. (MEP, UNESCO-San José, Coord.).
- Vidal, F. (Agosto, 2009). La teoría de la justicia social en Rawls ¿Suficiente para enfrentar las consecuencias del capitalismo? *Polis Revista Latinoamérica*, 23. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-65682009000200011](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682009000200011)

## **Anexo 1**

### **Texto # 1**

En todas las campañas políticas el problema más serio para los partidos de oposición, en la Provincia del Atlántico, lo ha sido la mesa electoral de Talamanca. A pesar de que esa mesa siempre había funcionado en Chasse, uno de los lugares más conocidos y accesibles de esa remota región, siempre les era sumamente difícil y peligroso a los fiscales de los partidos que no contaban con dinero ni apoyo oficial, llegar hasta el mencionado lugar. A muchos de ellos, una vez llegados allá, se les hacía regresar atemorizándolos mañosamente, o eran eliminados en el transcurso de las votaciones.

Talamanca es una región poblada de indios, en su mayor parte analfabetos, que casi no hablan español y que hacen una vida primitiva y miserable. Viven agrupados en rancheríos, cerca de las márgenes de los diferentes y caudalosos ríos o en el corazón de la montaña.

### **Texto # 2**

En todos los carros había un desordenado hacinamiento de cajas y valijas, de bolsas y maletas de todas clases y dimensiones. Los hombres, que más que hombres parecían demonios negros y musculosos brillando bajo el sol, sentados en las orillas con los pies colgando, o de pie, apoyándose los unos contra los otros, gesticulaban y discutían a grandes voces. Las negritas, acomodadas ya sobre las cajas y las escasísimas banquetas, le daban alegría y colorido al abigarrado conjunto con sus risas y sus cantos, con sus trajes de colores fuertes y variados y con sus floreadas sombrillas abiertas contra el sol. Contemplando de lejos, el convoy debía dar la impresión de un extravagante desfile de carnaval, del que se alzaba un sordo rumor de fiesta bárbara y salvaje.

### **Texto# 3**

—¿Sabés a cuántos barcos redujo la Yunai su movimiento por mes? Pues a dos. Yo conozco muchas familias de negritas, en Limón, que están viviendo a punta de cangrejos y bananos. Se abandonan las fincas y no hay trabajo por ninguna parte, ¿qué vamos a hacer? Los blancos tienen el chance del Pacífico, pero ¿nosotros? ¡No ves que hasta pa'legalizar nuestra ciudadanía nos ponen dificultades! No hay trabajo, ni podemos cultivar la tierra, ni nos dejan ganarnos la vida en el Pacífico..., ¿nos tenemos que morir de hambre, entonces? No somos cuatro, somos miles de negros costarricenses que tampoco podemos convertirnos en saltiadores. Por eso es que tenemos que irnos pa'Panamá.

#### **Texto # 4**

Huyeron en la jungla africana de los cazadores de esclavos; tiñeron con su sangre las argollas en las profundas bodegas de los barcos negreros; gimieron bajo el látigo del capataz en los algodones sin fin y se internaron en la manigua tropical como alzados, perseguidos por los perros del patrón. Pareciera que para los negros se ha detenido la rueda de la Historia: para ellos no floreció la Revolución Francesa, ni existió Lincoln, ni combatió Bolívar, ni se cubrió de gloria el negro Maceo. Y ahora los pobres negros costarricenses, después de haber enriquecido con su sangre a los potentados del banano, tenían que huir de noche a través de las montañas, arrastrando su prole y sus bártulos. No los perseguía el perro del negrero: los perseguía el fantasma de la miseria. ¿Qué les esperaba al otro lado de la frontera? ¿Adónde irían a dejar sus huesos?

#### **Texto #5**

No sé por qué demonios se me hacía simpático ese tipo, a pesar de estar seguro de que él era quien había aconsejado que me dejaran del otro lado del río y el que había preparado todo el sancocho electoral. Tenía más de veinte años de vivir en Talamanca,

en donde, además del montón de chiquillos que le criaba su mujer, había regado la semilla por todos los rincones. Frisaba, entonces, en los cincuenta años, bien disimulados por su aspecto vigoroso. Apenas si sabía leer y escribir, pero era muy inteligente, astuto y malicioso y dominaba el arte del disimulo como pocos y, tal vez por eso, acababa de alcanzar el más alto honor a que puede aspirar un talamanqueño: la Agencia Principal de Policía.

### **Texto #6**

Gritaban en indio, en inglés y en español. Se dejó oír un ruidillo extraño e inmediatamente comenzaron a formarse las parejas. Los hombres se acercaban a las mujeres y, sin decirles nada ni alzarlas a ver siquiera, las cogían de la mano, tiraban de ellas hacia el centro y comenzaban a imitar, torpemente, pasos de “son” o de “fox” sobre el irregular y sucio piso de maquengue. Bailan también hombres con hombres e indias con indias. De vez en cuando, agresivo por el guaro que tenía entre pecho y espalda, alguno avanzaba hacia las indias que bailaban y, cogiendo a una del brazo, deshacía la pareja para emparejarse él; otro capturaba a la compañera y asunto arreglado. Ni un gesto de disgusto o de protesta entre las indias.

### **Texto #7**

Así viven y mueren los indios, como alimañas inmundas, olvidados de Dios y del Estado. Sólo en las épocas electorales recobran, para el Gobierno, su condición de hombres y de ciudadanos: cuando se necesitan sus votos para fabricar munícipes y diputados oficiales. Entonces autoridades y políticas visitan al indio, le hacen fiesta y lo emborrachan y le dan tabaco para adormecerlo y para engañarlo. Y para otra cosa también: para terminar dejándole, en pago de su voto, el embrutecimiento del alcohol en el alma, el amargor del tabaco en la garganta y la mujer preñada en el rancho.

### **Texto # 8**

«El indio entró al rancho. En la penumbra de un rincón divisó al negro Thomas, que no movió ni un músculo ni pronunció palabra. La mujer del brujo, la india horrible, permanecía inmóvil frente al fogón y pareció no darse cuenta de la llegada de Pedro; con los brazos cruzados y la arrugada cara en alto taladraba la techumbre del rancho con los ojos, como invocando la ayuda de todos los Espíritus del Mal. El indio se sentó en una banquilla sin atreverse a saludar siquiera; frente a él, sobre una mesa, brillaban a la luz de una lámpara una calavera auténtica y una cabeza de diablo toscamente tallada en madera. Pedro tuvo miedo y se sintió incómodo en medio de aquel silencio, interrumpido sólo por el borbotar de la olla que hervía en el fogón. Y así esperó largo rato.