

**DIDÁCTICA DE LA LITERATURA MULTICULTURAL EN LENGUA
INGLESA: OTRAS LITERATURAS, OTRAS VOCES**

Juan Ramón Guijarro Ojeda

Universidad de Granada

RESUMEN

Este artículo reabre el debate sobre el uso de la literatura multicultural en el aula de Lengua Extranjera como medio para educar en la tolerancia ante las diferencias derivadas de la otredad. Ofrecemos un recorrido panorámico por los autores más sobresalientes que defienden el uso de la literatura en el aula de LE y estudios que avalan los beneficios de la literatura multicultural. Finalmente, concluimos el debate presentando una elaborada propuesta didáctica de explotación de textos literarios infantiles y juveniles que tratan temas multiculturales de cultura y orientación sexual.

Palabras clave: Otredad, literatura multicultural, Inglés Lengua extranjera.

ABSTRACT

This paper re-opens the trendy debate on the use of multicultural literature in the Foreign Language classroom as a means to educate in tolerance for the differences aroused by otherness. We offer a comprehensive survey of the most salient authors who support the use of literature in the FL classroom and studies which bet for the benefices of multicultural literature. Finally, to conclude the debate, we offer a great array of children's and young adult's multicultural literature to be exploited in the classroom from a didactic point of view. These deal with culture and sexual orientation issues.

Key words: Otherness, multicultural literature, English as a Foreign Language.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas extranjeras es el campo de cultivo más fructífero dentro de la educación para tratar temas de otredad¹. Por un lado, aprender una lengua extranjera significa, antes que otra cosa, aprender una nueva cultura y con ella, las peculiaridades específicas de los seres humanos. Es ponerse en contacto con los Otros. Después de ese encuentro cultural con los Otros, el área de lenguas extranjeras nos abre la puerta del inmenso universo literario, que en el caso de la lengua inglesa, es enormemente rico desde el punto de vista de la multiculturalidad. Empezando por los textos surgidos en el colonialismo y el postcolonialismo y terminando en las literaturas de las minorías en el mundo anglosajón (las otras literaturas), se nos ofrece un espectro interminable de materiales auténticos y novedosos para trabajar la otredad en el aula de Inglés lengua extranjera.

2. OBJETIVOS

Con el desarrollo del presente trabajo, perseguimos los siguientes objetivos:

- Resaltar la importancia de la educación en la otredad desde la enseñanza de Lenguas extranjeras.
- Destacar la importancia como material auténtico que representa la literatura multicultural en lengua inglesa como recurso de extraordinario potencial axiológico.
- Fomentar el desarrollo estético y ético de nuestro alumnado a través de textos provenientes de “otras literaturas”.
- Presentar una propuesta de análisis didáctico de obras de literatura infantil y juvenil multicultural para ser utilizado en el aula de Lengua extranjera.

3. EL USO DE LA LITERATURA EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

Desde el *Marco común europeo de referencia para la enseñanza de lenguas* del Consejo de Europa (2001) se hace especial hincapié en la importancia que tiene el uso de la literatura dentro del aula de lengua extranjera. No solamente se considera la literatura como material didáctico y formativo, sino que se habla del “uso estético de la lengua”. Dentro de este uso imaginativo, artístico o estético de la lengua se engloban actividades de expresión, de comprensión, interactivas o de mediación expresadas vía oral o escrita. Entre estas actividades se encontrarían: 1) cantar: canciones infantiles, canciones populares, canciones de música pop, etc; escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, etc.)

incluyendo textos audiovisuales, historietas, cuentos con imágenes, etc.; representar obras de teatro con guión o sin él, etc.; presenciar y escenificar textos literarios como, por ejemplo: leer y escribir textos (relatos cortos, novelas, poesía, etc.), representar y presenciar como espectador recitales, obras de teatro y de ópera, etc.

Se hace evidente que la educación literaria es algo más que educación estética y se persiguen por lo tanto, fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales. Una vez más, el éxito dentro de esta área correrá paralelo al talento y la conciencia educativa, literaria y personal del profesor de lengua extranjera.

El profesor John Lye (1996) establece una serie de tesis de los posibles usos o significados que pueden hacerse de la literatura. Para nuestro estudio nos interesa especialmente aquella tesis que denomina la literatura como “culturally integrative”. Culturalmente, la literatura funciona dentro de los siguientes parámetros:

- a) It articulates values in a robust, symbolically resonant, complex way, maintaining the power of the symbols and language of the culture and thus supporting the imaginative life and the expressive capacity which are so basic to a culture's good.
- b) It captures the complexities of the human situation, illustrating (dramatically, imaginatively, and compellingly) the grounds and the meanings of values, and the nuances of our experiences.
- c) It allows us imaginatively to inhabit the lives, the experiences, the meanings of others.
- d) It explores and reflects on conflicts –conflicts in the culture itself, conflicts in the values and ideas of the culture, the conflict of social groups (ethnic, racial, class, gender, religious and so forth).

Siguiendo esta tesis, la literatura se presenta como un sistema que articula de forma simbólica los valores de una sociedad o cultura determinada sirviendo como soporte para el desarrollo expresivo de la misma. Tiene la capacidad para captar las complejidades, los problemas y el significado de los valores de esa sociedad con el propósito de entender *the meanings of others*, con la importancia que esto tiene para una convivencia y un civismo correcto, es decir, la comprensión, la aceptación y la participación del otro, mediante la tolerancia ante la otredad. De esto se deduce que es un medio imprescindible para reflejar aquellos conflictos que se dan en el seno de la cultura derivados de las diferentes ideologías de los grupos sociales que tienen en la base diferencias de tipo ético, de cultura, de clase, de género o de religión entre otros. Finalmente, y esto es muy relevante, la literatura funciona como pegamento cultural que da sentido a una comunidad determinada.

Los beneficios de la literatura no se limitan entonces simplemente al plano lingüístico y cognitivo, sino que se expanden a la educación integral del individuo como persona. De esta forma, si prestamos atención a los valores que transmiten los textos literarios, los estudiantes desarrollan actitudes positivas hacia ellos y, al mismo tiempo, definen y redefinen sus propios valores. También aprenden a expresar sus sentimientos y pensamientos y, lo que es más importante, a compartirlos con sus iguales. Siendo así, el uso de la literatura puede ser muy motivador para los estudiantes porque se dan cuenta de que su mundo interior es importante para la escuela y de esta forma, la escuela les interesa también a ellos.

Kazemek (1996) añade que un currículo que de verdad pretenda serlo tiene que tender un puente entre la realidad de sus alumnos/as y las realidades de la otredad del mundo, mirando tanto al pasado como al futuro. Entiende que la literatura es uno de los mejores materiales para construir este puente y recrimina el hecho de que el profesorado tenga discriminado el uso de la literatura como un recurso valiosísimo para la educación en valores:

Literature is not a panacea for our troubles, but for ages it has offered humankind a way of examining unquestioned assumptions, broadening understanding of other peoples and cultures, developing sympathy and compassion for the struggles of others, experiencing the common joys and sorrows that many people share, and seeing the world and ourselves differently, freshly. These might seem like oddly anachronistic and sentimental observations in a culture that thrives on the fetishism of Internet, virtual reality, and other “third wave” technologies, but since literature deals ultimately with soul, we ignore it at our own peril. (Kazemek, 1996).

4. OTREDAD, CULTURA Y EDUCACIÓN

No es fácil hablar de raza o cultura como elementos de otredad por lo complejo del significado de estos términos. En primer lugar, antropológicamente, la raza no existe; y la cultura sería todo. Martín Morillas (2000) habla de dos conceptos de cultura teniendo en cuenta parámetros fenomenológicos y sistémico-estructurales:

a) *fenomenológicamente*, cultura es el actuar, el comunicar, el sentir y el pensar individual y colectivo, manifestado, por ejemplo, en cosas tan mundanas como las formas de la mirada, de usar el cuerpo, la proxémica, el silencio, las formas de razonar, de expresar sentimientos, de comunicar deseos, las funciones del hablar, etc.

b) *sistémico-estructuralmente*, cultura son las instituciones, los mecanismos, los procesos, los sistemas, las micro- y macro-prácticas, manifestado, por ejemplo, en las formas de intercambio de bienes y servicios, de organización social, de distribución o acaparamiento de funciones, roles y poder, el estilo de vida, los logros materiales y artísticos, etc. (Martín Morillas, 2000).

El racismo no hace referencia a fundamentos biológicos, sino a formas de discriminación social de determinados grupos de los que se toma como excusa rasgos físicos (color de piel, rasgos faciales, formas corporales, etc...). El racismo es más bien una construcción ideológica y no científica.

Para nuestro estudio es significativo el concepto de cultura desde el punto de vista fenomenológico porque es donde pueden surgir las situaciones de otredad que pueden correr paralelas a las culturas o a las etnias. Según Flores (1999: 1), la otredad es un sentimiento de extrañeza que surge cuando el ser humano se enfrenta a todo aquello que le es desconocido, resultando a menudo en el rechazo causado por el miedo a lo ajeno. Aparece porque el ser humano toma también conciencia de su individualidad y es consciente de que otros existen aparte de él, que están separados de él y que no son él. Estos ‘otros’ también existen autónomamente y pertenecen al mundo casi, podríamos decir, de lo onírico, de lo que está más allá de lo perceptible o lo imaginable.

La otredad es un fenómeno ambivalente que acompaña elementos beneficiosos y extraños: la fascinación por la novedad y la amenaza de lo familiar; o la posibilidad de la innovación y el peligro de la pérdida. Esta ambivalencia es un desafío constante para los elementos integrantes de una sociedad. Conceptualmente, se diferencia entre Otredad en el sentido de ‘no-pertenencia’ y Otredad en el sentido de ‘desconocido/nuevo’. En el primer caso hablamos de lo social; en el segundo, de otredad cultural (*Ibid.*)

La otredad social sucede siempre que se enfatiza el hecho de que una persona no pertenece a un grupo particular. La otredad, en esta dimensión, es el resultado del establecimiento de unos patrones sociales excluyentes. Así estamos hablando de Otredad interior cuando una persona o grupo se siente excluido, o el resto de la sociedad mantiene una cierta distancia. Hay que especificar que no todas las atribuciones de la no-pertenencia se basan en exclusión formal. En la dimensión cultural, el Otro representa al desconocido cognitivamente. La experiencia de la otredad cultural nos muestra los límites de nuestra capacidad de entendimiento y las dependencias de nuestras expectativas. El desconocimiento puede ser epistémico (no entendemos algo o no lo sabemos explícitamente) o práctico (no sabemos o no podemos hacer algo). (*Ibid.*)

La otredad social se resuelve con la inclusión, la otredad cultural a través del aprendizaje. Hay que señalar que la atribución y la experiencia del Otro pueden

variar con las circunstancias. El Otro no es una propiedad objetiva, sino una noción relativa que varía según el contexto y las circunstancias sociales o personales (*Ibid.*). De esta forma, en la Grecia Clásica la homosexualidad no se enmarcaba dentro de los parámetros de la otredad y en nuestros días sí lo está.

Al contrario de lo que pudiera parecer, la exclusión es una constante más universal de lo que parece a primera vista. Castoriadis (1985) afirma “[la] aparente incapacidad de constituirse uno mismo sin excluir al otro y la aparente incapacidad de excluir al otro, sin desvalorizarlo y, finalmente, sin odiarlo”. Los ‘otros’ siempre son representados como inferiores porque se procede a equiparar casi automáticamente a iguales e indiferenciados o, por el contrario, diferentes e incomparables. La consecuencia de no aceptar esto se reduce a no querer ver a los otros como eso, como simplemente otros; no poder dejar de compararlos; no poder simplemente aceptarlos.

La Fundación Triángulo² (1998) establece cuatro pasos principales a través de los cuales se intenta marginar al Otro. En primer lugar “Reducir la individualidad al grupo”: no considerar a los seres humanos en su individualidad; el que es diferente se convierte automáticamente en la diferencia misma y no se le considera en su idiosincrasia personal. El segundo paso consiste en “deshumanizar al Otro”; crear imágenes falsas sobre el que es diferente (tópicos, estereotipos, miedo...). La tercera fase consiste en creer que “el Otro es peligroso” y que representa una amenaza para la sociedad (los inmigrantes nos quitan el trabajo, los homosexuales violan a niños). En última instancia viene “la agresión”. Mediante la agresión, la sociedad se asegura esa limpieza de gérmenes sociales que son los Otros. Con estas actuaciones viene la violencia, el odio, la intolerancia, etc.

Bakratcheva (2000) afirma que una de las formas de definir la globalización es en términos del reconocimiento de la otredad. En este proceso de globalización hay “other voices” que tienen que ser escuchadas y las puertas de “other rooms” han de dejarse abiertas para completar el proceso de reconocimiento que es esencial a la globalización.

La educación debe permitir cruzar las fronteras existentes entre las diferentes razas y culturas. Es esencial la puesta en marcha de discusiones acerca de la posibilidad de comunicación literaria y cultural en un mundo que no haga uso de las fronteras, como metáfora de discriminación racial o cultural:

[...] ways of crossing cultural borders have been reshaped into discussions on the possibilities of literary and cultural communications in a borderless, i.e. globalized community.

Bakratcheva (2000) pone como ejemplo a Adrienne Rich, poetisa estadounidense que afirmaba en una entrevista que:

“We don’t shed racism or sexism... unless we struggle hard to try to create bridges, to find out what our own common base is, to become educated in each other’s realities, to search for and document the mistakes of the past so we can stop making them.”

Estas sabias palabras vienen a afirmar que la educación, en su respuesta ante la otredad no debe focalizar tanto en el hecho de cruzar las fronteras (‘crossing’), como en el hecho de crear (‘creating’), es decir, el ser educado en la otredad. La experiencia de la otredad pasa así necesariamente por una auto-educación donde la creatividad es el eje matriz alrededor del cual se crean los universos posibles para dar respuesta y acoger las diferencias que nos brinda el ‘otro’.

Continúa afirmando Adrienne Rich que la literatura “is seen anew as both a precondition and a cultural horizon for recognizing differences and establishing connections”. Hace más de dos siglos que Goethe introdujo el concepto de “world literature” conceptualizando la literatura como el mejor de los medios para desarrollar influencias interculturales fructíferas. Esta idea la reafirma Rich en su concepción de la misión del poeta contemporáneo en dar respuesta a las realidades fluidas, incoherentes y diversas de la Postmodernidad. Junto a la literatura, de igual forma, estamos asistiendo a una explosión investigadora en torno a temas de estudios étnicos, raciales o de género; lo que es una señal reveladora de la importancia que el reconocimiento de la otredad está viviendo en nuestros días tanto por sujetos que son representativos de la misma, como por personas que ven en este reconocimiento una llamada a la justicia social y la igualdad (Bakratcheva, 2000).

Gloria Anzaldúa (en Brakatcheva, 2000), una brillante y extravagante escritora norteamericana y profesora de Universidad, acuña el término ‘borderland’ para referirse a una nueva dimensión de la vida y la cultura. Esa ‘borderland’ (o frontera) es un lugar metafórico donde se anhela una coexistencia pacífica y donde efectivamente es posible si se tolera la otredad del otro. Ésta sería la esencia última de la multiculturalidad y de la interculturalidad como respuesta educativa a la condición primera.

En este respecto, Moreno Rivas (2003: 779) habla de la inclusión del poema de Quevedo “A una nariz” en los libros de texto de literatura para los niveles superiores de Educación Primaria bajo el epígrafe de ‘Poesía jocosa de Quevedo’. Sin embargo, señala la autora que jamás se hace referencia al antisemitismo que implica tal soneto y las preguntas de comprensión se centran exclusivamente en cuestiones filológicas y formales. Con esto queremos señalar que la

educación y su selección de textos formativos nunca es neutral y, por esta razón, pueden estar transmitiéndose deliberadamente o no, ideas racistas, sexistas u homófobas.

Considerando todas estas premisas, debemos decir que la Lengua Extranjera debe mostrar un gran interés por incluir en sus prácticas educativas a personas de otras etnias y culturas de forma explícita y también implícita para despertar el debate en torno al fenómeno de la otredad. De la misma forma, deben utilizarse textos, actividades, ejes, etc. diseñados específicamente para abordar estos temas conflictivos que surgen de las diferencias de etnia o cultura.

5. LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL Y RECONOCIMIENTO MULTICULTURAL

Podemos afirmar sin ningún tipo de reserva que si el propósito de la literatura es liberarnos, el objetivo de la literatura multicultural es ayudarnos a liberarnos de todas las ataduras y prejuicios que nos aprisionan personal y culturalmente. Ahora bien, ¿qué se entiende hoy por literatura infantil multicultural?

Inicialmente se utilizó el término de “literatura infantil multicultural” para referirse a aquellos textos que abordaban temáticas relacionadas con las distintas culturas; sin embargo, su acepción se ha ido ampliando hasta englobar en la actualidad el ámbito de todos aquellos sectores asociados con “la otredad” y la diferencia. Así, Harris (1993: xvi) la define como aquella literatura que versa sobre una serie de grupos tradicionalmente excluidos y marginados, como son “the elderly, gays and lesbians, linguistic and religious minorities, and the disabled”, es decir los ancianos, los homosexuales, las minorías lingüísticas y religiosas y los discapacitados.

Aunque este concepto de multiculturalidad es relativamente reciente en el ámbito de la literatura infantil, en la actualidad es objeto de un extraordinario interés. Como mencionábamos antes, existe una fuerte corriente que pretende ampliar los horizontes de los estudios literarios, culturales e históricos para otorgar un lugar dentro de los mismos a las experiencias de los grupos tradicionalmente ignorados.

Una de las objeciones que desde ciertas posiciones dentro de los estudios críticos podría hacerse a este movimiento vendría dada por la vieja dicotomía ética-estética en el arte. En este sentido, Eloise Greenfield (1985: 20), una de las más conocidas escritoras de libros infantiles centrados en la temática afro-americana, aborda la cuestión de la relación arte-política:

There is a viewpoint which denies the relevance of this question, that holds art to be sacrosanct, subject to scrutiny as to its aesthetic value. This viewpoint is in keeping with the popular myth that genuine art is not political. It is true that politics

is not art, but art is political. Whether in its interpretation of the political realities, or in its attempts to ignore these realities, or in its distortions, or in its advocacy of a different reality, or in its support of the status quo, all art is political and every book carries its author's message”.

Como afirma Greenfield, el arte es político. Ya sea por su interpretación de la realidad política, o su intención de ignorar esta realidad, o su distorsión, o su propuesta de una realidad alternativa, o su apoyo al status quo, todo arte es político y todo libro lleva el mensaje de su autor/a.

La idea anterior cobra especialmente sentido en el caso de la literatura infantil, pues como afirma Pérez Valverde (2004), la literatura dirigida al público infantil ha venido ofreciendo tradicionalmente unos modelos de organización social, de infancia, de educación o de estructuración familiar que responden en cada caso a las convenciones de la época, a los postulados ideológicos y políticos del momento, así como a las concepciones imperantes sobre infancia y educación y sobre el propósito mismo de la literatura infantil.

Si bien es cierto que progresivamente se ha ido evolucionando de un modelo instructor a otro más liberador para la infancia, los libros infantiles forman parte de unas complejas relaciones de poder, en tanto que son productos elaborados por el mundo adulto y destinados a la infancia. De ahí que se trate de textos más propensos a la manipulación, a decir o indicar en vez de mostrar, a dirigir, en definitiva —en mayor o menor medida—, el pensamiento infantil. La plasmación de determinados modelos en el texto no siempre se debe a un acto intencionado, ya que quien escribe pertenece a un momento histórico y social concreto, caracterizado por una serie de convenciones, normas y valores que suelen infiltrarse en su producción, ya sea para ser perpetuados o subvertidos. Sin embargo, los textos infantiles son transmisores claros de modelos, mensajes y valores (Pérez Valverde, 1998: 227).

Hace tres décadas afirmaba Kelly (1974: 25) que la literatura infantil podría ser contemplada como una forma simbólica que contribuye a reafirmar los valores, principios y creencias que estructuran y dan sentido a una visión específica del mundo. A su juicio, la literatura dirige la atención de los jóvenes lectores y los interpela ofreciéndoles una imagen determinada de la realidad. Son muchos los críticos que consideran que los valores y principios reflejados en los libros infantiles son interiorizados por los lectores. Así, en palabras de Sim (1982: 1):

“belief in the power of literature to change the world underlies most of the controversies in the field of children's literature”.

Como señala Harris (1993), es de común reconocimiento que la literatura —ya sea de manera implícita o explícita— nos habla sobre una serie de cuestiones sociales y políticas de importancia fundamental: el significado del ser humano, los roles de los chicos y las chicas y de los hombres y las mujeres, el valor de las gentes de distintas comunidades raciales, étnicas y religiosas, las relaciones interpersonales, etc. De ahí que a partir de la década de los setenta se hayan realizado numerosos estudios encaminados a analizar el modo en que se presentan en los libros infantiles los grupos más desfavorecidos (Broderick, 1973, Larrick, 1965, Lieberman, 1972; Sims, 1982).

6. ANÁLISIS DIDÁCTICO DE OBRAS DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL MULTICULTURAL PARA EL AULA DE EFL

En el desarrollo de esta sección presentamos un análisis didáctico de cuatro libros de literatura multicultural que presentan de forma magistral una serie de personajes y situaciones narrativas íntimamente relacionadas con la otredad (cultura y orientación sexual). Nosotros analizamos el potencial lingüístico y axiológico de las mismas y presentamos una propuesta didáctica cuidada de actividades para realizar en el aula.

6.1. Historias para tratar la identidad cultural

6.1.1. *Masai and I* (1992) de Virginia Kroll

Potencial lingüístico y didáctico

El libro presenta una narración sencilla que no conlleva demasiados problemas para la comprensión por parte de los alumnos/as. Se utiliza un lenguaje muy energético y vivo y mucho vocabulario relativo a tradiciones y lugares específicos africanos. Su uso se recomienda para los distintos niveles de Primaria, reforzando en los primeros la explotación de las imágenes.

Con respecto a las ilustraciones, son estas de corte realista, por lo que se favorece el reconocimiento de la contextualización de la cultura representada. En todo momento se evitan los estereotipos y se persigue la presentación de una ambientación basada en los contextos reales. Desde el punto de vista de la recepción, este tipo de imágenes contribuyen a la identificación infantil de los ambientes evocados, y les ofrecen sólidas bases a partir de las cuales ampliar su conocimiento del mundo.

Breve descripción

Las lecturas sucesivas de un pueblo africano llamado Masai despiertan la curiosidad de una niña por esta cultura y hacen que su imaginación se desate y se traslade mentalmente a este contexto. Una vez que se ha transportado hasta la tribu en África, experimenta y disfruta de todos sus elementos culturales. Allí vive en cabañas circulares donde en vez de tener un hámster como mascota, disfruta libremente entre jirafas y cebras en las llanuras africanas.

Potencial axiológico

Mediante este cuento, el alumnado podrá experimentar las situaciones de ponerse en la piel y en la mirada del Otro para llegar a comprender y respetar su idiosincrasia sin ser enturbiada por los estereotipos o los prejuicios.

Por esta razón cobra especial relevancia para su uso en el aula de Lengua extranjera porque una niña que pertenece a la cultura occidental se transporta a la cultura Masai y nos cuenta sus vivencias y sensaciones experimentadas al entrar en contacto con otro sistema de valores sociales.

Actividades para el desarrollo en el aula

Como actividades de pre-lectura, se pregunta al alumnado sobre sus conocimientos de África, concretamente si alguna vez han oído hablar del pueblo Masai. Una interesante técnica es la aplicación del brainstorming: se pregunta qué piensan al escuchar la palabra “África” y anotar todas las respuestas para dilucidarlas posteriormente.

Tras la lectura del libro, se pueden comparar la cultura Masai y la estadounidense (la vida de una chica rural en África y la vida de una chica urbana en Estados Unidos), puesto que la protagonista vive en este país. Se deben contemplar tanto las diferencias como las similitudes e intentar en todo momento evitar los prejuicios y los estereotipos. Es fundamental explicitar el respeto a las diferencias culturales para comprender y valorar nuestro mundo multicultural evitando estereotipos y clichés.

6.1.2. *Abuela's Weave* (1993) de Omar S. Castañeda

Potencial lingüístico y didáctico

El aspecto más sobresaliente de este libro es el hecho de que se encuentra también en versión castellana, realizada por el propio autor, por lo cual podemos trabajar con ambos en nuestras clases. Este factor solucionará el aspecto lingüístico, de nivel superior al de nuestro alumnado de Primaria. Es adecuado para los niveles de Secundaria.

Las ilustraciones evocan la vida y costumbres guatemaltecas de una forma bastante cuidada, y resaltan los fuertes contrastes de colores, propios de la tradición artesana maya. Este tipo de imágenes hacen que el libro sea muy atractivo.

Breve descripción

La abuela de Esperanza es toda una experta en el arte de tejer tapices tradicionales Mayas. Ella ha compartido estas destrezas con su nieta y ahora tienen que vender sus productos en el mercado. Sin embargo, la abuela tiene unas marcas de nacimiento en la cara que horrorizan a las personas y hacen huir a los clientes. Esperanza tendrá que encargarse de todo e ir hasta la ciudad sola para encontrar compradores.

Potencial axiológico

Es este un libro muy rico en detalles culturales hispanos, concretamente guatemaltecos. A través de las experiencias de Esperanza, la joven protagonista, se aprenderán lecciones muy importantes sobre la familia, las tradiciones de estas comunidades y el diálogo intergeneracional. El tema del rechazo por causa de la diferencia o los defectos físicos se aborda de manera explícita.

Actividades para desarrollar en el aula

Actividades de pre-lectura: Antes de trabajar con el libro, sería muy interesante que el alumnado discutiera sobre algunos tópicos a modo de ejercicios de motivación:

- Teachers can bring cultural realia to the class and then make questions such as: What is culture? What is the importance of tradition?
- What is the traditional celebration you like the most?
- Have you ever made something together with your grandfather or grandmother?
- Do you like making handcraftship?

Se puede fijar un objetivo de lectura. Por ejemplo, se les pide a los estudiantes que examinen la portada del libro y que digan que tienen en las manos la abuela y la nieta. También se les puede pedir a que echen un vistazo al libro y hacer una lluvia de ideas de lo que piensan que va el libro.

Se les puede pedir también que escriban una serie de preguntas que, desde su punto de vista, creen poder responder después de finalizar el proceso lector.

Actividades de post-lectura

Temas para la discusión:

- Where does the story take place?
- Who is the main character of the story?
- How is/are your grandmother/s?

Es interesante recoger la interpretación personal de la historia por parte de cada alumno y alumna, basada en la propia percepción de la realidad y fundamentada en su conocimiento del mundo e información textual.

Una propuesta es que los alumnos y alumnas, por grupos, dibujen un póster sobre el aspecto que más les ha gustado de la historia y que describan debajo lo que está sucediendo en el dibujo. De la misma forma, pueden dibujar a su personaje favorito y describirlo en pocas líneas.

Para alumnos más avanzados se les puede pedir que respondan a preguntas del tipo:

- Do you like Esperanza or not?
- Would you help your grandparents with some difficult work?
- Do you have disabled friends?
- Do you like handcraftship?

El diario de lectura

Con alumnado mayor, es muy conveniente pedir la elaboración de un diario de lectura conforme leen la historia. El diario les ayudará a personalizar lo que están leyendo y así podrán escribir sus reacciones ante los personajes y los acontecimientos de la historia.

Actividades de escritura

Imagina que eres Esperanza. Escribe una carta a un amigo contándole tu día en el mercado. Exprésale a tu amigo todo lo que sentiste ese día en el mercado.

Continúa la historia. Escribe lo que sucede cuando la Abuela y Esperanza vuelven a casa desde la ciudad. Imagina lo que sucede la próxima vez que van al mercado con sus tapices.

Es muy importante que los estudiantes guarden sus trabajos en sus portafolios.

Actividades interdisciplinares

Resulta altamente enriquecedor para los estudiantes de Lengua extranjera desarrollar proyectos de corte social y cultural a partir de la historia. Se pide a

los estudiantes que miren atentamente las ilustraciones para deducir el modo de vida cultural de los indios Mayas, qué tipo de creencias, valores, viviendas, gastronomía, etc.

Otra posibilidad es realizar un proyecto de investigación sobre Guatemala. Se puede empezar por el tamaño del país, la capital, los productos que se exportan o el clima. Después se debe profundizar en aspectos más culturales como los modos de vida, los valores, la emigración y sus consecuencias discriminatorias, etc. Es muy importante que todo el alumnado comparta sus hallazgos con el resto de la clase e intercambien ideas.

6.2. Historias para trabajar la identidad sexual

6.2.1. *When Grown-Ups Fall in Love* (1998) de Barbara Lynn Edmonds

Potencial lingüístico y didáctico

Este libro es un poema ilustrado a todo color y apto para ser utilizado en el primer ciclo de la Educación Primaria. Al tratarse de un poema, éste puede ser recitado en voz alta por el profesorado en el aula y así los estudiantes pueden desarrollar la destreza auditiva y asociar los diferentes vocablos con las imágenes que aparecen en el libro.

El vocabulario que se presenta abarca los centros de interés propios de los niños de estas edades: la familia, el hogar, el juego, los colores, la alimentación, el colegio, etc.

Como podemos apreciar en el dibujo anterior, las ilustraciones del libro son como las de los cuentos o los cómics que los niños están acostumbrados a leer. Situación ésta que derivará automáticamente en altos índices de motivación en el alumnado.

Breve descripción

Este picture book muestra a diferentes familias formadas por madre-padre, madre-madre y padre-padre. Los distintos personajes se representan en las tareas ordinarias de la casa, en el trabajo y en la vida en sociedad. Sin importar la constitución de la familia, todos los elementos son presentados en igualdad de condiciones y huyendo de los estereotipos asociados a la condición sexual.

Potencial axiológico

La autora de este libro quiere que los niños con padres o madres gays y lesbianas sean integrados en el universo de la literatura infantil; así como ayudar a

los padres y madres heterosexuales y homosexuales en la tarea de proporcionar libros a sus hijos que traten la diversidad para fomentar la tolerancia en estos ante las diferencias de identidad sexual.

En definitiva, se trata de dirigir todos los esfuerzos a paliar la homofobia desde el campo de la literatura y la educación por el alto potencial modelador de conductas que tienen ambas.

Actividades para desarrollar en el aula

Este libro se presta especialmente a ser leído en voz alta por el profesor en el aula. De esta manera, los estudiantes podrán desarrollar la destreza de la comprensión auditiva y después, al reproducir ellos el texto, podrán practicar la pronunciación de palabras muy sencillas en inglés.

Previamente a la lectura del texto, es muy importante que se trabajen en el aula conceptos relacionados con valores y sentimientos como el amor, la afectividad y las relaciones sociales (amistad, familia, pareja, etc.). Por tratarse de un libro para ser trabajado en los primeros años de la Educación Primaria, lo más idóneo sería trabajar todos estos conceptos a través de imágenes, fotografías, pósters, etc. extraídos de los diferentes medios de comunicación a los que puedan tener acceso los alumnos.

Como actividad de desarrollo, posterior a la lectura del libro, los estudiantes pueden confeccionar su propio cuento de artesanía. Utilizando un archivador tradicional, forrarán las pastas e irán introduciendo hojas de cartón en el interior que representen diferentes secuencias de la vida familiar de un modelo de pareja no convencional. Pueden utilizar todo tipo de materiales, así como escribir pequeños diálogos o narraciones muy sencillos que describan las situaciones que están representando.

6.2.2. *From the Notebooks of Melanin Sun* (1995) de Jacqueline Woodson

Potencial lingüístico y didáctico

Por su nivel de dificultad lingüística y cognitiva, *From the Notebooks of Melanin Sun* es un libro apto para su uso en los últimos cursos de Educación Secundaria y Bachillerato. Hay multitud de ejemplos de lenguaje coloquial y de estructuras gramaticales que requieren un cierto nivel de dominio de la lengua inglesa:

I am tired now, of being thirteen. Tired of having to figure stuff out by myself.
What matters is the people in your life, I think. Who they are and how they treat

you. Mamma matters. The Mama I used to know. The me I used to know. Now everybody in my life is unfamiliar. My moms pulling the car tjo the side of the highway to tell me she's queer is unfamiliar. The world turns upside-down when you are thirteen-going-on-fourteen. I want to ask someone right now – when will it right itself again? (Woodson, 1995: 83).

Breve descripción:

En esta exquisita novela en forma de diario, un joven afroamericano neoyorquino muy inteligente y sensible debe enfrentarse a sus propios prejuicios cuando su madre le revela que no sólo es lesbiana; sino que está enamorada de una mujer blanca. La novela nos presenta el proceso de crecimiento axiológico de este niño y de las vicisitudes en que le pone la vida. Se descubre en la obra el proceso de adaptación de un adolescente a las habladorías de barrio, a los conflictos personales y generacionales y a una gran dosis de tolerancia ante los diferentes modelos de relaciones personales y familiares que derivan de las diferencias en la identidad sexual.

Igualmente, se aborda el tema del racismo al enamorarse una mujer negra de una blanca, situación ésta que crea grandes conflictos dentro de la comunidad negra estadounidense.

Potencial axiológico

Mediante la lectura y trabajo con el texto, se puede trabajar el valor de la tolerancia como respuesta activa y consciente ante las diferencias derivadas de los roles de género y la identidad sexual.

El lema axiológico podría ser sin duda alguna “Love is worth the fight” (Merece la pena luchar por el amor). En este contexto, aunque la verdad no es siempre el camino más fácil, sí se señala a lo largo de la novela como el único posible para el buen devenir de los acontecimientos personales y sociales.

Actividades para desarrollar en el aula

Previamente a la lectura, el profesor o profesora ha de focalizar aspectos relevantes como la personalidad, la trayectoria vital y creadora de la autora Jacqueline Woodson. A través del descubrimiento de su universo creativo en Estados Unidos, se puede motivar enormemente a los alumnos e incentivarles a leer otros libros de la autora sobre la misma temática u otra diferente.

Durante todo el proceso que dure la lectura del texto, sería de vital importancia para el desarrollo lingüístico y axiológico de los alumnos que fueran escribiendo al mismo tiempo sus propios diarios donde anotarían las situaciones de

discriminación por razón de cultura/etnia u orientación sexual que pudieran presenciar en persona, a través de la prensa o los medios de comunicación.

7. CONCLUSIONES

Mientras que la otredad es algo que todos experimentamos en un sentido psicológico, los procesos de alterización tienen implicaciones específicas cuando se utilizan para quitar poder y colonizar a ciertas personas o pueblos. El proceso de alterización es una forma de definir y asegurar la identidad positiva de uno mismo a través de la estigmatización del Otro. Los marcadores de la diferenciación social que forjan el significado de ‘nosotros’ y de ‘ellos’ pueden ser raciales, geográficos, étnicos, económicos, ideológicos, sexuales, etc. Estos marcadores corren el peligro de convertirse en la base de una autoafirmación que depende de la denigración del otro grupo.

Desde el campo de la educación y la enseñanza de lenguas, adoptando un discurso postmoderno, el aspecto más importante a señalar es que la diferencia no es una categoría fija, sino un proceso relacional y esto tiene que llevarse al discurso del aula de Lengua extranjera. La diferencia es un espacio ‘in-between’, ese tercer espacio que se abre en el proceso de construcción de la otredad. La diferencia puede ser un ‘gap’ y un ‘bridge’. De cualquier forma, sólo es posible hablar de diferencia en relación a otras categorías, cosas o personas, etc. O para ser más exacto: la diferencia se crea en esta relación.

Desde la literatura multicultural en lengua inglesa es posible plantear una educación en valores desde el aula de Lengua Extranjera. Los textos que tratan sobre diferentes modelos de cultura/etnia, género o identidad sexual son materiales con un elevado valor axiológico para su implementación y tratamiento didáctico en el aula. De esta forma, estaremos cumpliendo con los objetivos de la transversalidad que establece la legislación educativa actual y con los preceptos tanto de la Constitución española como de los tratados y declaraciones internacionales de las Naciones Unidas. Desde la literatura se pueden superar los estereotipos de género, de cultura/etnia y de identidad sexual, sometiendo estas representaciones sociales a un proceso dialógico de apreciación textual.

BIBLIOGRAFÍA

- BAKRATCHEVA, A. (2000). “From Interculturality to Multiculturality in Liberal Education”. En Fulbright, “Globalization and Cultural Differences”, Proceedings of the Fourth International Fulbright Conference, Sofia, May 19-21, 2000.

- BRODERICK, D. (1973). *Image of the Black in Children's Literature*. New York: R. R. Bowker.
- CASTAÑEDA, O. S. (1993). *Abuela's Weave*. New York: Lee & Low Books, Inc.
- CASTORIADIS, C. (1985). "Reflexiones en torno al racismo". En *Memorias del Coloquio 'Inconsciente y cambio social'*. Paris: Association pour la Recherche e l'Intervention.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *The Common European Framework of Reference for the Teaching of Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FLORES, O. (1999). "Octavio Paz: La otredad, el amor y la poesía". *Razón y Palabra*, 15, año 4, agosto-octubre.
- FUNDACIÓN TRIÁNGULO (1998). *Dossier Educativo 1998: Unidad Didáctica sobre homosexualidad*. Madrid: UD.
- GREENFIELD, E. (1985). "Writing for Children – A Joy and Responsibility". En D. MacCann y G. Woodward (Eds.). *The Black American in Books for Children: Readings in Racism*. (2ª Edición). New Jersey: Scarecrow Press.
- HARRIS, S. (1993). *Teaching Multicultural Literature in Grades K-8*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- KAZEMEK, F. E. (1996). "The Literature of Vietnam and Afghanistan: Exploring War and Peace with Adolescents". *The Alan Review*, 23 (3). Disponible en [<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ALAN/spring96/kazemek.html>]. Fecha de acceso: 25 de enero de 2005.
- NELLY, R. G. (1974). "Literatura and the historian". *American Quarterly*, 26: 141-159.
- KROLL, V. (1992). *Massai and I*. New York: Four Winds.
- LIEBERMAN, M. (1972). "Some day my prince will come: Female acculturation through the fairy tale". *College English*, 34 (3): 383-393.
- LARRICK, N. (1965). "The all-white world of children's books". *Saturday Review*, 48: 63-65; 84-85.
- LYE, J. (1996). "On the uses of studying literature". Disponible en [<http://www.brocku.ca/english/jlye/uses.html>]. Fecha de acceso: 5 de febrero de 2005.
- LYNN EDMONDS, B. (1998). *When Grown-Ups Fall in Love*. Little Brown.
- MARTÍN MORILLAS, J. M. (2000). "La enseñanza de la lengua: Un instrumento de unión entre culturas". Disponible en: [<http://www.ub.es/filhis/culturele/morillas.html>]. Fecha de acceso: 15 de noviembre de 2004.
- MORENO RIVAS, M. (2003). "Didáctica de la recepción: La escuela responsable de la transmisión de textos no contaminados". En Cano Vela, A. G. y C. Pérez Valverde (Eds.). *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 775-781.
- PÉREZ VALVERDE, C. (1998). "El hogar y la historia: Louisa May Alcotte y el Bildungsroman femenino". En *Homenaje a Juan Cervera*. Madrid: Publicaciones de la Asociación Española del Libro Infantil y Juvenil, pp.: 227-242.
- PÉREZ VALVERDE, C. (2004a). "Magia, mujer y marginalidad: de Mary Poppins and Ms Wiz". En *Lengua, Literatura y Mujer*, eds. Francisco Gutiérrez et al., Jaén: Universidad de Jaén.
- PÉREZ VALVERDE, C. y MUROS, J. (2004b). "Discourse competence in the EFL classroom: Use of texts and narratives". En Madrid, D. y N. MacLaren (Eds.). *Didactic Procedures for TEFL*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- SIMS, R. (1982). *Shadow and substance: Afro-American Experience in Contemporary Children's Books*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- WOODSON, J. (1995). *From the Notebooks of Melanin Sun*. New York: Scholastic Inc.

NOTAS

- 1 Como otredad entendemos el fenómeno social y cultural mediante el cual se crean situaciones de diferencia entre los seres humanos. Una ampliación gnoseológica del término nos conduce hacia los procesos psicológicos a través de los cuales una persona o grupo de personas discriminan y excluyen a otros.
- 2 La Fundación Triángulo es una organización socio-educativa con base en Madrid que se encarga de la preparación y adaptación de materiales para ser utilizados en el aula con el fin de mitigar la creciente ola de intolerancia ante las diferencias. En este caso, tomamos como ejemplo una Unidad Didáctica desarrollada por este colectivo para trabajar en el aula temas relacionados con el respeto a la homosexualidad.