Transmisión de contenidos culturales con ayuda de textos literarios multiculturales

Dolores Soler-Espiauba
UNED, Máster de E/2L

Resumen

"La identidad no se nos otorga una vez para siempre, se construye y se transforma a todo lo largo de una existencia" (Amín Maaluf). El aula de ELE/2 es frecuentemente el escenario ideal donde el docente puede aprender tanto como sus alumnos, con ayuda de los factores multicultural y multilingüe. Hemos seleccionado para este trabajo tres novelas recientes, que reflejan ciertas características del mundo/os hispánico/s a través de la *otredad* de sus protagonistas. Los autores presentan situaciones de *choque cultural* no siempre bien vividas por sus tres protagonistas, adolescentes inmigrantes de diversas procedencias, que viven en España. Se analizan en este trabajo las relaciones interpersonales y familiares, la relación con el país de origen y con el idioma, el humor y la relación con el entorno y los sentimientos (*Aunque diga fresas,* A. Ferrari 2008; *Algún día, cuando pueda llevarte a Varsovia,* L. Silva 1997; *El último patriarca,* N. El Hachmi 2008).

Me gustaría comenzar esta intervención con un párrafo del escritor italiano Erri de Luca (1999:68) que subraya los beneficios del multiculturalismo: "A fuerza de ir más allá de los mares, se produjeron muy buenos encuentros: La papa americana encontró el aceite de los olivos y el tomate acabó encima de la harina de trigo".

El Marco Común Europeo de Referencia (2002:75) aconseja al docente:

> Determinar previamente si los alumnos poseen alguna experiencia de pluralidad lingüística y cultural, qué experiencia multicultural pueden vivir estos durante el aprendizaje, cómo se puede introducir esta experiencia en el proceso de aprendizaje, qué tipos de objetivos parecen más apropiados para los alumnos en un momento dado de la competencia pluricultural, cómo encajar de forma coherente el aprendizaje relativo a una lengua o cultura concreta en un currículo general que desarrolle la experiencia de varias lenguas o culturas, cómo fomentar en los alumnos la no segmentación y el establecimiento de una acción eficaz entre los distintos componentes de la competencia plurilingüe y pluricultural en el proceso de su desarrollo

Partiendo de estos conceptos, se desarrollará en este trabajo la aplicación didáctica a la enseñanza del español como segunda lengua en contextos multilingües, del análisis de tres novelas recientes, cuya explotación en el aula de E/LE presenta aspectos muy positivos, y con cuya lectura puede sacar la impresión el lector de que el aceite de los olivos mediterráneos, la papa, el trigo y los tomates de Erri De Luca acabaron realmente mezclándose después de muchos avatares.

He deseado, por otro lado, presentar este trabajo dentro de la línea temática *Competencia intercultural en aulas multilingües de español*, ya que esta ha sido mi experiencia durante largos años en las Instituciones Europeas de Bruselas, trabajando con un alumnado multicultural y multilingüe. El objetivo principal de esta exposición es que la totalidad del grupo acceda al conocimiento de nuestra cultura, mediante la práctica del contraste, de la comparación, de la valoración e incluso de la crítica, teniendo siempre presente que no se trata de juzgar, sino de observar y de analizar.

1. La literatura en el aula de lengua y cultura

Me parece innecesario, por la frecuencia con que se ha tratado el tema en los últimos años, romper una lanza a estas alturas por la enseñanza de la literatura en el aula de E/LE, por lo cual me limitaré a citar a Salvador Montesa que, en su conferencia plenaria del congreso de ASELE en Salamanca (2010) destacó como motor esencial de la literatura en el aula de Segundas Lenguas, la idea del "disfrute", o de su sinónimo "placer", afirmando que "La literatura ha dejado de considerarse como un fin en sí mismo. No se trata de estudiar literatura sino de servirse de la literatura como un recurso para desarrollar las habilidades lingüísticas". Estamos volviendo, hace ya más de un par de lustros, según Montesa, a la literatura, que hasta entonces fue considerada "como un adorno, como un lujo, como la guinda de un pastel que no pierde nada sin ella" (Montesa-Garrido 1994: 452). Citaba Montesa en su plenaria al profesor Ricardo Senabre (2006: 11): "La literatura, que no posee una función didáctica, es también, sin pretenderlo, una fuente de enseñanzas" y terminaba con esta conclusión:

> "(El profesor) tiene que educir de los alumnos las respuestas, no darlas; tiene que hacerles descubrir la riqueza creativa de las construcciones lingüísticas, la sonoridad y el ritmo de las palabras y las frases, las referencias culturales extratextuales, todo ello en un régimen de libertad. Su función será la de guiar, no la de imponer". Y termina diciendo: "La literatura crea comunidad y la enriquece."

Esta idea de "comunidad" podría ser un buen eje en torno al cual girará el trabajo que aquí presentamos.

2. Consideraciones sobre el plurilingüismo, multiculturalismo, y comportamientos culturales:

2. 1. Situación actual de las aulas de E/LE. Nuevos enfoques didácticos posibles

Mercé Bernaus, en su artículo "Un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas" habla de nuevos enfoques en dicha didáctica, y sostiene que:

> "El profesorado de lenguas puede ayudar a desenmascarar prejuicios y estereotipos que a menudo deforman o falsean la realidad, por malentendidos culturales entre ciudadanos de diversas procedencias que conviven en una misma sociedad y por la xenofobia que todavía existe en nuestra sociedad" y aconseja igualmente: "debería facilitarse un in-

tercambio de conocimientos que, tanto los alumnos autóctonos como los inmigrantes poseen, desde un punto de vista lingüístico y cultural".

Una vez más vemos aparecer la idea de *comunidad*, con el nuevo matiz interactivo de "poner en común".

2.2. Proyectos Ev-lang y Ja-ling

Con este fin, nos presenta Bernaus el proyecto *Ev- lang* (5 países),[1] Sócrates-Lingua (1997-2000) y el proyecto *Ja-ling* (16 países) (2000-2003), financiado por el ECML (*European Center for Modern Languages*), cuyo objetivo es, entre otros, concienciar al profesorado sobre la importancia que las creencias, identidades, actitudes y motivación tienen para la adquisición de lenguas.

2.2.1. Aplicaciones concretas

Si aplicamos dichas teorías al trabajo concreto que hoy nos ocupa, se trataría, no solamente de introducir en el aula, a través de textos literarios, los valores más arriba citados, sino también elementos lingüísticos pertenecientes al ámbito de las lenguas habladas por los autores y protagonistas de las novelas propuestas: En este caso concreto, el árabe, el polaco o las variantes ecuatoriana, colombiana y argentina del castellano. No se trata por supuesto de aprender ni de enseñar nuevas lenguas, sino de darles un espacio en el aula y de hacer, a partir de ellas, un estudio comparativo (ejercicios como presentar diferentes tipos de escritura, averiguar los días de la semana o meses del año, interesarse por cómo se pregunta y define la hora, por cómo se nombran los números del 1 a 20, constatar la ausencia o presencia del artículo, etc., etc.) e insiste sobre todo Bernaus en que estos ejercicios sirvan como pretexto para el encuentro y la socialización, rechazando al mismo tiempo el estereotipo según el cual hay lenguas inferiores y superiores.

3. El hibridismo

Otro concepto importante para el trabajo que nos ocupa es el *hibridismo*. Chan Kwok Bun (2005: 58-59), canadiense de origen chino (él se pregunta si debe definirse como "chino canadiense" o como "canadiense chino") especialista en temas de inmigración asiática y *boat people,* habla del *hibridismo* como un puente:

> Los niños saben que si mezclan azul y amarillo obtienen algo nuevo, el color verde. De la mezcla de dos culturas tan diferentes como el amarillo y el azul puede surgir algo nuevo y hermoso, tan hermoso como el verde (...) Sin embargo, el lenguaje del hibridismo aún no existe. Estamos buscándolo para no quedarnos sin palabras en un mundo de ismos: fundamentalismo, esencialismo, nacionalismo. A pesar de esos ismos el mundo en que vivimos es un mundo híbrido. Si observamos al otro el tiempo suficiente nos daremos cuenta de que somos más parecidos de lo que parece. Mi primer curso de sociología lo estudié en Canadá hace casi treinta años. En la primera clase el profesor dijo que el obje-

1. *Evlang*: Éveil aux langues/Despertar a las lenguas; *Ja-ling*: Janua linguorum/La puerta de las lenguas.

tivo de la sociología era curar el etnocentrismo. Como sabemos, el etnocentrismo sigue siendo un fenómeno actual, en el que participamos todos y cada uno de nosotros

Nuestras aulas multiculturales y multilingües están formadas por estudiantes a quienes frecuentemente sometemos a nuestro etnocentrismo y solamente los profesores que trabajan fuera de países hispanohablantes o que han vivido en otras culturas pueden comprender el significado de sentirse extranjero, a veces "extranjero a sí mismo", como diría Kristeva. Esta *extranjería*, o simplemente *otredad, o alteridad,* la experimentan las jóvenes heroínas de las tres novelas que presentamos.

4. El corpus del trabajo es el siguiente:

- *Algún día, cuando pueda llevarte a Varsovia (ADV)* del novelista español Lorenzo Silva, editado por Anaya en 1997.
- *Aunque diga fresas (ADF),* de la novelista argentina Andrea Ferrari, Ediciones SM, 2008.
- *El último patriarca (UP)* de la joven escritora marroquí Najat el Hachmi (versión original en lengua catalana). Editado en traducción castellana por Planeta en 2008, y Premio Ramón Llull (2008).

4.1. Las tres obras citadas presentan 3 casos diferentes de multilingüismo:

a) (ADV) Andrés (Andzrej) adolescente polaco que ha llegado a España con sus padres, inmigrantes en situación irregular, fascina a Laura, compañera de Instituto y vecina de bloque, por su conocimiento del español, por la musicalidad de su acento, y por su manera de pronunciar numerosos referentes polacos a lo largo de sus conversaciones. El mundo adolescente, el racismo de ciertas zonas del extrarradio madrileño y sus características sociológicas constituyen el telón de fondo de sus encuentros.

b) (ADF) La adolescente argentina Ayelén ha seguido también a sus padres hasta Madrid, donde la nostalgia de sus amigos y entorno perdidos se manifiesta en forma de rebelión frente a una variante del español que no es la suya. De ahí el título: "*Aunque* (yo) *diga fresas* con nata en lugar de frutillas con crema y cada tanto se me escape un *vale*". Se desarrolla la historia en un IES madrileño donde conviven adolescentes españoles y latinoamericanos y su lectura puede aportar conocimientos útiles en cuanto a las variantes del español, a la xenofobia existente entre condiscípulos de Institutos de enseñanza secundaria y a las dificultades de adaptación de jóvenes latinoamericanos en la inmigración.

c) (UP) Por último, la protagonista sin nombre de *El último patriarca,* adolescente magrebí llegada a Cataluña con su familia inmigrante, nos relata, en un crudo texto autobiográfico, el terror que impone el padre (el último patriarca) a la madre y a todos los hijos, muy especialmente a ella por haber nacido hembra, sin la menor posibilidad de oponerse a su voluntad y a su violencia, incluso en el

nuevo contexto occidental. Se trata de un texto de gran riqueza en cuanto al análisis del choque cultural, y al estudio de sociedades rurales tradicionales, con sus cualidades y defectos, vistas desde el otro lado del Estrecho. Tampoco deja de evocar la autora las carencias y el egoísmo de la sociedad de acogida. Najat El Hachmi, vive a caballo entre dos culturas opuestas, practicando un interesante multilingüismo en un ámbito catalanohablante y refugiándose en la búsqueda de complicadas palabras catalanas en el diccionario, su amigo y confidente. (*L'Últim patriarca* recibió el premio Ramon Llull en 2008).

4.2. En la construcción de las 3 novelas observamos dos tipos de situación lingüística:

a) Escritores cuya narración se desarrolla en su lengua materna, que es también la de sus protagonistas. (Laura <ADV>, española y Ayelén, argentina <ADF>).

b) Escritores que escriben en una lengua aprendida (UP). La protagonista marroquí procedente de la zona bereber del Rif recupera así una tradición seguida en el mundo de la literatura por autores tan célebres como Beckett, Conrad, Canetti, Nabokov, Kundera, Ionesco, Tabucchi, Semprún o Bianciotti, entre tantos otros. Las tres jóvenes protagonistas tienen en común el deseo de convertirse en escritoras.

4.3. Temas considerados de interés para la explotación didáctica de dichas obras en el aula:

- *Reflexiones lingüísticas.*
- *Relaciones interpersonales e intergeneracionales* (acceso a la vida adulta, relaciones de pareja en diferentes culturas, la mujer/niña, la niña/mujer, la familia, los amigos).
- *El humor en las diferentes culturas presentadas*
- *Relación con el país de origen.*
- *Gestualidad y Expresión corporal*

5. Reflexiones lingüísticas. Omnipresencia del idioma como signo de identidad, como obstáculo a la integración o como triunfo social

5.1.

Aunque diga fresas (Variantes del español: Variante Argentina. Aspectos fonéticos, léxicos y sintácticos; Rechazo de la variante peninsular; Tú/Usted/Vos en diversas variantes del castellano):

En una entrevista incluida como prólogo del libro, hace Andrea Ferrari las siguientes declaraciones: "En los diálogos incluí a Sergio (el condiscípulo madrileño) porque esto me permitía jugar con las variedades del castellano, un tema que me interesaba reflejar en la novela, ya que también forma parte de la realidad de los inmigrantes. Uno, en cierta forma, es como habla y la manera en que cada persona se adapta (o no se adapta) a la

nueva realidad lingüística es una muestra de lo que está pasando. Desde las primeras páginas de ADF, Ayelén ironiza sobre la idea "genial" de sus padres, enamorados de la cultura mapuche, de darle este nombre, que no le crea más que problemas. Por su parte, Nayat El Hachmi, en su primer día de Instituto español, oye su nombre y apellidos "machacados" por el profesor que los lee, lo que crea gran hilaridad entre los alumnos. Estos dos detalles pueden llevarnos a un debate sobre el nombre y la satisfacción o rechazo que cada persona puede experimentar, así como diferencias onomásticas entre España y Latinoamérica, y entre diversos países de la América hispanohablante. Desde estas primeras páginas, Ayelén sufre por la pronunciación que los compañeros madrileños le dan a su nombre y apellido, y se burlan de la forma en que ella pronuncia la doble LL (AYelén ALLende). Momento que nos parece adecuado para explicar esta característica tan particular del español rioplatense. Ironiza también la joven argentina, explicando que "Tenemos los papeles españoles gracias al santo de mi abuelo ¡Santo *gallego*!" Este momento de la lectura puede dar pie para explicar la emigración "de ida y vuelta". Manifiesta la adolescente su rebeldía al afirmar que "No me interesaba aprender a pronunciar la *Zeta*", y "jamás iba a decir ni *vosotros,* ni *vale*, ni *guay*". Le cuesta aceptar que una "medialuna" sea lo mismo que un "cruasán" y una "campera de cuero" se convierta en una "cazadora de piel". Se pasa la vida "tropezando con las palabras", y en su rebelión lingüística intenta arrastrar a los compañeros ecuatoriano y colombiano, reprochando a este último que se haya pasado del "usted" colombiano al "tú" peninsular. (Momento privilegiado para intentar deslindar los delicados usos del *Tú,* del *Vos* y del *Usted)* Todo el libro es un continuo vaivén entre sus "argentinismos" y los "españolismos": "metro/subte"; "empollona/traga"; "falda/pollera"; "sudadera/buzo", etc. No empleo estos dos términos inocentemente: Raúl Ávila, investigador en el estudio del llamado "español internacional", se pregunta en su conferencia en la Universidad de Valencia (*El País*, 29.06.12): "Si hay diccionarios de argentinismos ¿por qué no hay uno de españolismos?" e informa de que "El diccionario de la RAE contempla 51 españolismos por 2.434 mexicanismos. Sostiene igualmente que "la prevalencia de la variante española en la normativa de hoy no se corresponde ni con su peso demográfico ni económico con respecto al conjunto de los 20 países de habla española". ¿Por qué no abordar este tema en el aula de E/2L?.

5.2.

El último patriarca (El niño/a inmigrante como intérprete de los padres en situaciones psicológicamente difíciles; El diccionario como refugio):

En la relación de la adolescente marroquí con la lengua, tanto materna como de acogida, encontramos un aspecto psicológica y lingüísticamente interesante, algo que se reproduce muy frecuentemente en familias de inmigrantes donde los padres, en general la madre, no hablan la lengua del país de acogida: Los hijos, niños y adolescentes tienen que hacer de intérpretes en situaciones para las que no están preparados: administrativas, académicas, económicas y, en casos como el que nos ocupa, situaciones clínicas.

> Padre dormía en casa de vez en cuando, solo cuando tenía que traer ropa para lavar y nosotros ya no sabíamos si éramos medio huérfanos o no. Yo aún no sé si fue suficiente castigo para madre: esperar a que viniera para tener dinero para ir a comprar, tenernos

solo a nosotros como intérpretes y enlaces con aquel mundo de fuera que tanto miedo le daba" (pg.211) "Yo faltaba al colegio para poder ir al médico con madre y aprendía educación sexual mucho antes que los compañeros de clase. Leía el libro de la embarazada para no tener que ver a madre abierta de piernas encima de aquella camilla que parecía de tortura. Había cuestiones que no sabía pasar de un idioma a otro, que no quería pasar de un idioma a otro (...) ¿Cuándo fue la última vez que le vino la regla a tu madre? Y yo ya sabía qué era aquello de la regla, pero nunca lo había hablado con ella. ¿Cuándo fue la primera vez que le vino? A los dieciséis años, mejor. Así estaré yo tranquila hasta los dieciséis ¿Cuándo tuvo relaciones sexuales por primara vez? Dios, Dios, quería huir corriendo de todo aquello, yo no quiero saber todas esas cosas, y menos traducirlas a un idioma en el que no existe ninguna palabra que yo conociera para relaciones sexuales que no fuesen palabrotas. ¿Follar? ¿Joder? Intenté encontrar un eufemismo ¿Cuántos años tenías cuando dormiste con padre por primera vez? y no la miré a los ojos mientras lo decía. Ella dijo, también muy deprisa, nos casamos cuando yo tenía dieciocho años. Eso es todo (220-221).

El juego del diccionario que inventa la niña para evadirse del horror de su vida familiar es también un aspecto interesante de esta novela:

> Madre me dijo que el médico había dicho que si no comía se le cerrarían los intestinos y que a quien se le cierran los intestinos ya no puede vivir, o al menos fue eso lo que ella entendió de la traducción de padre. Yo, que no sabía cómo acabaría todo aquello, empecé a leer el diccionario.

A partir de ese momento de la narración, cada capítulo se termina por una o varias palabras en catalán, palabras complicadas, poco frecuentes y sin la menor relación con el relato: *dàcia, eben, jac, Làbar, Mabre, Oasi, Taba, Wagnerita*, etc.

5.3.

Algún día, cuando pueda llevarte a Varsovia (El acento extranjero como factor de enamoramiento, el exotismo): La relación con el idioma de los personajes de ADV nos parece mucho menos conflictiva, producto incluso de una doble fascinación. Andrés se ha enamorado de la lengua española a través de los relatos de un viejo marinero y Laura, aun sin conocerla, se enamora de la lengua polaca, fascinada por la personalidad de Andrés. Ya las primeras líneas del libro nos dan la pauta:

> Podría empezar a contar esta historia por el principio de todo, es decir, por la primera vez que oí la palabra *Varsovia* y su sonido suave y profundo acarició mi imaginación (pg. 11).
> Andrés era flaco y paliducho, y además era polaco y pobre, y encima había resultado ser un inmigrante ilegal. Pero si me lo volviera a preguntar sería más explícita: Le diría que ese algo invisible era la música y que prefería a Andrés porque sabía encontrar en las palabras, incluso en las de un idioma que no era el suyo original, la forma de componer la música y dejarla sonando para siempre en tu corazón. Puede que mucha gente no entienda que puedas enamorarte de las palabras, pero habrá quien sí lo entienda.
> (Mis amigas) seguían encandiladas por la forma en que el chico rubio había dicho en su idioma aquel nombre, Andrzej, y después en español, Andrés. Las palabras, incluso aquel simple *hasta luego* sonaban en su voz diferentes de como sonaban en todas las voces que conocíamos (...) Así fue como conocí a Andrés y su forma de amaestrar y encantar las

palabras, las polacas y también las de nuestro idioma, que no era el suyo y lo hablaba de prestado.

6. Las relaciones interpersonales e intergeneracionales (acceso a la vida adulta, el matrimonio en diferentes culturas, relaciones hombre/mujer, relaciones adultos/adolescentes, la importancia de los amigos).

6.1.

El *UP* presenta una gran riqueza de situaciones familiares en una sociedad magrebí de tipo rural y patriarcal, donde la diferencia y la separación entre hombres y mujeres se manifiesta desde la primera página y acaba provocando la rebelión de la joven protagonista. Varias generaciones conviven bajo el mismo techo, con lo cual las mujeres se encuentran menos aisladas, al vivir en un gineceo protector y cómplice: abuelas, suegras, hermanas, hijas. La función principal de todas es mimar y cuidar a los hombres, pero saben muy bien cómo protegerse de ellos. Por eso, en la emigración, la madre de nuestra adolescente, sometida a un marido tiránico, sufre un cruel aislamiento, no solo lingüístico y social sino, sobre todo, de privación del entorno familiar, y su única cómplice y defensora, igualmente víctima del patriarca, va a ser su hija.

La pareja padre/madre se creó mediante un matrimonio impuesto, amañado por la familia:

> (El padre): Y allí en medio, entre tanta gente y alboroto y confusión de fiesta, Mimoun se enamoró. La vio algo detrás de las otras chicas, delgada, muy morena, muy morena, con la cabellera suelta cayéndole hasta la cintura, reflejos rojizos. Ella levantó la cabeza y lo vio, sonriéndole, y no pudo apartar la mirada de él. Qué vergüenza, debía de pensar, mirar a un hombre directamente a los ojos de esta manera. Pensará que le gustas, qué vergüenza. Volvió a mirarse los zapatos, completamente ruborizada bajo la piel morena, y Mimoun lo supo. Por el modo en que había bajado la mirada, supo que aquella era la mujer a la que podría domesticar, con la que crearía unos vínculos tan intensos que no podrían deshacerse nunca, nunca" (pg. 55).
> (La madre): Madre también se acostumbró a ese Mimoun que bromeaba a todas horas y que ya no le hacía tanto daño por las noches. Se reían juntos y ella tal vez pensaba a menudo que era un joven muy agradable y que podría aprender a amarlo aunque fuera su esposo (pg. 114).

Al volver a la aldea, un verano, la familia quiere imponer a la joven adolescente el habitual matrimonio amañado, el rechazo que ella experimenta le hace sentir que ya no es de allí. Se ha convertido pues en un sujeto "híbrido" y está siendo víctima de lo que se ha dado en llamar *Síndrome de Ulises* (No encontrar su lugar al regresar al país):

> Hasta que oí una de esas conversaciones de hermanos y empecé a pensar que aquel no era mi mundo ni lo sería nunca. No sé si padre bromeaba o no, pero se reían todos juntos y él dijo: Ven, que tenemos que hablar. Mira, tú ya estás en edad de casarte. Pues claro, dijeron sus hermanas, si está hecha una mujerona, qué mejor que el hijo de tu tía para hacerte de esposo ¿Qué? Yo aún no lo entendía y ya pensaba que definitivamente aquel no era mi mundo. –Yo no me quiero casar. Mis tías se rieron, que todo el mundo se casa, tarde o temprano. Padre se reía y yo no sabía si era una de esas cosas que me decía riendo

y que después resultaba que iba en serio. Hecho, hablaré con su padre y el próximo verano celebraremos la ceremonia de pedida (pg. 255).

Y la relación con el país de origen, relación de amor y odio, de *extranjería* de ida y vuelta, se manifiesta con fuerza en la preparación del viaje anual hacia el Sur, al otro lado del Estrecho:

Todos los vecinos debían de preguntarse por qué llevábamos tantas cosas para ir de viaje. Aquel gran bulto encima del coche, tan cubierto de plásticos, los asientos de detrás, llenos de cajas, todo tan repleto que nosotros casi no cabíamos. Es que si vas allí abajo tienes que ir así, explicábamos nosotros, no podemos ir sin nada, ha de ser cargados de este modo (...) Todo fueron besos, abrazos, emociones que te superaban, la abuela que se mareaba y el abuelo que pinchaba con la barba. (...) La abuela había blanqueado las paredes de fuera de la casa y había puesto un zócalo azul en todas las habitaciones, sabiendo que por fin, no solo regresaba su primer hijo varón sino sus nietos y su querida nuera, unos nietos a los que aún no conocía, pero a los que ya amaba (...) las primas nos lavaban la ropa en el río, a madre no le dejaban hacer nada y ella se vestía con caftanes bonitos, que así era como debían vestir las mujeres de los hombres importantes y ricos. Porque al parecer nosotros éramos ricos (pg. 253).

6.2.

(ADF) Ayelén se ha visto obligada a dejar Buenos Aires para seguir a sus padres a España, y vive mal esta situación, porque su hermano, cuatro años mayor, ha conseguido quedarse en Argentina para seguir allí sus estudios, lo que ella considera injusto:

Todo empezó en Buenos Aires, cuando me anunciaron que nos íbamos a Madrid, donde ellos tendrían mayores oportunidades de trabajo. En esa época solían hablar mucho del futuro. Había que buscar un lugar que nos diera un futuro mejor, decía mi madre cuando pretendía que yo aceptase su manera de pensar. Pero para mí el futuro estaba demasiado lejos. A mí me importaba el presente y ellos acababan de darle a mi presente un golpe que lo había dejado agonizando (pg. 9).

Consigue sin embargo pactar con sus padres un posible regreso, lo que muestra una gran flexibilidad en el tipo de relación familiar, con respecto a las otras dos novelas:

Solo obtuve una promesa: Si al cabo de un año no había logrado adaptarme, podía volver a Buenos Aires y quedarme con Bruno y mis abuelos. Así eran las cosas. Yo no veía a Madrid más que como un paso obligado en mi vida, como una medicina inmunda que uno toma tapándose la nariz. No me interesaba tener amigos, intentar pronunciar la zeta ni gustarle a nadie (...) Lo cierto es que me salía bien aquello de sentirme fatal: sola y tan lejos de mi casa. Tanto, que tardé en enterarme de que no era la única extranjera en la clase. Éramos tres y estábamos destinados a acercarnos, por eso de que la adversidad te une (pg. 10).

Para Ayelén cuentan primordialmente las relaciones con amigos y compañeros de Instituto, buscando en un principio, cómplices en su "extranjería" mal soportada:

> Fue Claudio, el colombiano, el primero que me habló (...) Me pidió ayuda en un ejercicio con las preposiciones en inglés, o tal vez con los verbos, no sé. –Tú que sabes inglés, me dijo. Así empezó la frase y a mí me extrañó su modo de hablar. Le pregunté si en Colombia todos usaban el *tú* y se encogió de hombros, como si el asunto no tuviera el más mínimo interés. Dependía de las zonas y en la suya se hablaba únicamente de *usted* (11).
> Fernando, el ecuatoriano, estaba aún más enojado con el mundo que yo, lo supe después de conversar media hora con él, aunque conversar no sea la mejor palabra. Yo preguntaba y Fernando soltaba algún monosílabo (...) Su frase más larga fue: –Todo esto no me importa nada, yo me vuelvo a Ecuador en cuanto pueda. (...) Se dedicaba a ahorrar dinero y en cuanto lo tuviera se marcharía sin decírselo a nadie. En Quito habían quedado sus abuelos y podría vivir con ellos. Sus dos grandes intereses: la música y el fútbol. –En Ecuador, el entrenador decía que podía llegar lejos. Acá, en cambio, no soy nadie.

El trío latinoamericano se va a encontrar con problemas de xenofobia en su barrio madrileño. Encontramos dos escenas muy semejantes en la novela "argentina" y en la novela "polaca", un grupo de jóvenes con tendencias xenófobas alimentadas por sus padres les cortan el paso a la salida de clase y les provocan, insultándoles y agrediéndoles violentamente:

La nostalgia que padece la joven argentina no se centra únicamente en su ciudad, su barrio y sus amigos, sino también en los hábitos alimenticios y en los postres de la madre y de la abuela:

> Cada día seguía pensando en lo que no tenía: Buenos Aires, mi casa, mis amigos... Con mi madre hice las paces comiendo alfajores con dulce de leche. Ella los había encontrado en una tienda de la Gran Vía y si bien me pareció que no eran tan buenos como los que solía comer en Argentina, me hicieron sentir un poco en casa, al menos digestivamente hablando.
> –¿Qué es el dulce de leche? Me preguntó Sergio. –Ya te conté. Se usa para rellenar tortas o para untar el pan. Una pasta marrón, muy dulce. –Suena asqueroso. –Estás loco, es lo mejor del mundo (pg. 33).

Finalmente, al igual que en las otras dos narraciones, es el amor el que va a lograr la integración:

> Solo me queda por contar el final de mi propia historia, aunque tal vez más que un final sea un principio. Finalmente tomé la decisión y se lo conté a mi padre: Me quedo. (...) No es que no quiera volver a Buenos Aires, pero es que también me quiero quedar y en algún momento hay que cerrar los ojos a alguna de las dos posibilidades, si no, se vuelve uno loco. O muere de nostalgia (...) Después le envié un largo *mail a* mi amiga Lucía contándole todo lo que pasó. Quería hacerle entender que no cambié, que aunque ahora diga fresas con nata en lugar de frutillas con crema y cada tanto se me escape un *vale,* que la sigo queriendo aunque me quede a vivir en Madrid (pg. 135).

6.3.

(ADV) Las relaciones de Laura con su familia se ven condicionadas por la llegada de los vecinos polacos al piso de arriba, al descubrir en sus padres sentimientos que desconocía, influidos por el racismo del entorno en el extrarradio madrileño.

A ratos me da por pensar que por mucha publicidad contra el racismo que pongan en la tele, y en las paradas de autobús, es con las ideas como las de Roberto con lo que se maneja buena parte de la gente (...) Ni siquiera estoy segura de que mi padre, que tampoco es que sea una mala persona, celebrase mucho que a mí me diera por querer a alguien demasiado moreno. Más bien me temo que no iba a ser un partidario entusiasta del idilio (13). (Roberto, que está enamorado de Laura, le transmite lo que piensa su padre de la llegada de los polacos): Esto nos pasa por vivir en esta mierda de barrio. Ya solo falta que se nos llene el portal de moros y negros (pg. 12).

Los amores de Laura y Andrés son de un extraordinario idealismo (ella aún no tiene quince años) y se limitan a sus encuentros dominicales en el Cerro de los Ángeles, donde él le habla y le habla de Varsovia... hasta que Laura se atreve a confesarle:

Mi padre me aconsejó que no me encariñara mucho con quien está de paso, porque quien está de paso se acaba yendo siempre. –¿No quieres que nos veamos más? –Claro que quiero, idiota (...) Me levanté y le tendía la mano. El me la cogió como si hubiera estado cogiéndomela toda la vida. Con aquella mano en mi mano (era fina y fuerte) de repente tuve el valor de decir lo que deseaba decir: –"Por si te sirve como pista, el próximo domingo es mi cumpleaños". Y sus amigas no paraban de preguntarle: "¿Pero ya sois novios o no? ¿Ni siquiera os habéis besado?"

De la integración de Andrzej, a pesar de su buena disposición, nunca sabremos nada, pues un buen día él y su familia desaparecen, tan discretamente como han llegado, justo antes de que llegue la Policía para expulsarlos por *ilegales.* Tampoco sabremos nunca si volverá un día para llevarse con él a Laura a Varsovia. Pero a ella esta experiencia le habrá abierto los ojos a un mundo de poesía por un lado, de terrible injusticia por otro.

7. Lenguaje corporal

La limitación de tiempo y espacio nos impiden dar a este tema la importancia que requeriría, pero recogemos algunos ejemplos que el docente interesado podría analizar con el grupo, en cuanto al *beso* como práctica social en diferentes culturas:

(CDF): En la estación de metro nos despedimos con un beso que resultó accidentado, porque le di uno y él dejó la cara suspendida en el aire para el segundo, que nunca llegó. –Aquí se dan dos besos, me dijo (Sergio). –Ya lo sé, pero no termino de acostumbrarme (pg. 43).

Unos meses después podemos comprobar el "hibridismo" recién adquirido por Ayelén, en esta escena:

En la puerta de casa nos despedimos (Ayelén y Fernando) con un beso a la española. Es decir, con dos besos. –En mi país es solo uno, le dije. –En el mío también. Contestó, y se fue (pg. 54).
(UP): Mimoun había llegado a casa con el kilo de carne para el estofado. y le había besado a su madre la cabeza por encima del pañuelo blanco (...) Sus hermanas le debían empezar a besar y rodearlo con los brazos todas a la vez (pg. 43).
(ADV): Muchas gracias, dije (Laura, después de recibir su regalo), le eché una mano al

cuello y le di un beso en cada mejilla. Lo hice automáticamente, pero enseguida me di cuenta de que acababa de besar a Andrés por primera vez después de tres meses. La audacia increíble que suponían aquellos dos besos me llenó de orgullo, sobre todo porque sentía que él se había alegrado también de recibirlos (pg. 194).

8. El humor

Hemos podido observar, en boca de las tres protagonistas femeninas un humor muy fino, con un matiz muy irónico y ácido y con un claro regusto feminista, dignos de ser analizados con más tiempo en el aula:

(UP): Ella (la madre) limpiaba, lavaba la ropa y dormía la siesta, que era lo que la alejaba de todo. Rezaba sin saber dónde estaba La Meca porque padre no tenía ningún interés en averiguarlo. Estuvo durante años dirigiéndose hacia Estados Unidos en vez de hacia Arabia Saudí, pero tanto da, porque Dios te perdona este tipo de cosas si no las has hecho expresamente (pg. 192).
(ADF): Ayelén y sus compañeros se habían encontrado, a la salida del Instituto, una pared con un nuevo y misterioso *grafitti*: Fernando levantó su mano y señaló: *Inmigrantes*. Solo eso. Estaba escrita en negro y era evidente que alguien había intentado después tapar con brocha algo que la precedía. Fernando dijo que debía ser *Fuera.* Pero Claudio, más inclinado al humor, sugirió: ¿Y por qué no ¡*Vengan, Inmigrantes! o ¡Bienvenidos, Inmigrantes! o ¡Reprodúzcanse, Inmigrantes!*" (pg. 62).
(UP): La adolescente cómplice de una madre constantemente humillada apoda *bombona de butano* a la amante española del padre. Y manifiesta una fina ironía feminista al relatar: "Yo me sentía una heroína buscando a las siete de la mañana a mi padre de bar en bar. Madre siempre decía que yo era más responsable que mis hermanos, más trabajadora, más estudiosa, más de todo, pero creo que lo único que yo era más que ellos era... niña" (pg. 195).

Dejamos al profesor, en función del grupo, la iniciativa de crear las tareas que crea convenientes, proponiendo aquí como ejemplo algunas de las que Mária Kostelniková (2002: 99) propone para la explotación de textos literarios:

- El juego del "¿Por qué?": Los aprendientes disponen de dos minutos para formular una o varias preguntas relacionadas con el texto y que empiece por "¿por qué?". Se escriben en un papel y se redistribuyen. Se trabaja entonces por grupos de tres o cuatro, se estudian las preguntas y se aportan respuestas.
- El juego de "La Araña" (por parejas). Su objetivo es encontrar los vínculos existentes entre los temas principales. Los esquemas que se establecen serán muy útiles para organizar las ideas en tareas de expresión escrita.
- Los alumnos redactan el diario íntimo de uno de los personajes.
- Basándose en sus experiencias personales y culturales, el alumno escribirá una carta a uno de los personajes del texto elegido.

Para concluir, recordaremos al docente que considere con especial interés las reacciones derivadas de la pertenencia cultural de cada participante; deberá reflexionar sobre los problemas culturales que puedan presentarse, buscando estrategias que ayuden a solventarlos, preparando informaciones culturales previas que ayuden a comprender el texto y destacando sus aspectos positivos. Y deberá tenerse en cuenta que la inter-

pretación del texto no se efectuará mediante preguntas estereotipadas, sino con la ayuda de las tareas propuestas, sin olvidar la idea básica de "comunidad intercultural" de ideas y de "puesta en común" desde un punto de vista multilingüe de las impresiones y reacciones generadas por la lectura.

Bibliografía

BARNAUS, M. (2008): "Un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas" [en línea]. Madrid: Centro Virtual Cervantes. Biblioteca del Profesor, Antologías de didáctica. *http://cvc.cervantes.es/obref/antologiadidactica/claves/bernaus.htm*

BYRAM, M., C. MORGAN *et al.* (1994): *Teaching and learning language and culture*, Multilingual Matters 100. Derrick Sharp (ed.) Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters LTD.

CHAN KWOK, B. (2005): "Sobre la condición de extranjero", *Revista de Occidente*, nº 286, Madrid: Fundación Ortega y Gasset, 45-61.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Dpto. de Política Lingüística. Estrasburgo.

DE LUCA, E. (1999): *Tres caballos*, París: Gallimard folio (en traducción francesa), 68.

KOSTELNIKOVÁ, M. (2002): "Développement de la sensibilité langagière et culturelle par le biais de textes littéraires dans l'apprentissage des langues étrangères en Slovaquie", *Sensibilisation aux cultures et aux langues* [en línea]. Éditions du Conseil d'Europe, 91-115. *http:/www.coe.int*

MAALUF, A. (1999): *Identidades asesinas*, Madrid: Alianza.

MONTESA, S. y A. GARRIDO (1994): "La literatura en clase de E/LE", en *Actas del II Congreso Nacional de ASELE* (1990), Málaga.

MONTESA, S. (2010): "Lengua y Literatura, un camino de ida y vuelta", en *Actas del XXIII Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Salamanca, 29-45.

SENABRE, R. (2006): "La lectura necesaria", *El Cultural de ABC*, 6 de abril.

SOLER-ESPIAUBA, D. (2005): "Consideraciones interculturales", *Mosaico*, nº 16, Bruselas: Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, 9-12.

SOLER-ESPIAUBA, D. (1994): "Tú o Usted ¿cuándo y por qué?", *Actas del quinto congreso internacional de ASELE*, Universidad de Santander, 199-208.