

PARTE 4.

COMPETENCIA MULTICULTURAL A TRAVÉS DE LA LITERATURA Y HUMANIDADES DIGITALES

LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL Y CONSTRUCCIÓN DE INTERCULTURALIDAD EN CONTEXTOS MULTILINGÜES

Concepción Francos Maldonado
Universidad de Oviedo, España

INTRODUCCIÓN

La literatura supone la expresión de realidades externas y subjetivas a través de la creatividad del lenguaje, de la imaginación. Es un medio extraordinario para transformar la realidad, emocionar, conmover y adentrarse en lo más profundo del ser humano. Todas las culturas tienen literatura, a través de la cual transmiten su cosmovisión de la realidad, también con sus mitos, estereotipos, etc. Todos los seres humanos necesitan contar y escuchar historias (Bruner, 1996). Además, la literatura es portadora de cosmovisiones. Posee un inmenso potencial para el disfrute estético, así como didáctico, y para la construcción de conocimientos. Por todo ello, se convierte en un valioso elemento de interculturalidad y de construcción de ciudadanía, una ciudadanía que es preciso que sea participativa, intercultural y comprometida con la sostenibilidad de nuestro planeta, cuestiones estrechamente unidas. Como ya señalaba el informe Delors (1996), un reto pedagógico del siglo XXI es buscar respuestas a un mundo cambiante y multicultural. Delors (1996) propone cuatro pilares básicos en los que fundamentar dichas respuestas. Todos ellos poseen igual relevancia y deben estar presentes a lo largo de la vida: a) aprender a conocer; b) aprender a hacer; c) aprender a vivir juntos y, d) aprender a ser, que recoge elementos de los anteriores.

La propuesta que presentamos se lleva a cabo con estudiantes adolescentes en un contexto multicultural y multilingüe. El objetivo de esta comunicación es plantear cómo la literatura infantil y juvenil posibilita mirar el mundo desde diferentes perspectivas, dialogar y transformar puntos de vista y construir conocimiento de modo colaborativo, percatándonos de lo que hace iguales y diversos a los seres humanos. Como señalaba Freire (2002), es necesario

vincular la lectura de la palabra y la lectura del mundo para poder reescribirlo. En primer lugar, recogemos unas notas sobre los fundamentos teóricos en los que se sustenta y posteriormente algunas claves del proceso de su desarrollo.

1. ALGUNOS REFERENTES TEÓRICOS

Para llevar a cabo la propuesta que planteamos, tenemos en cuenta diversos referentes teóricos de los que recogemos algunas claves básicas a continuación. El enfoque intercultural, que posee gran relevancia en el aprendizaje de lenguas, pues potencia el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural que, como señala Byram (2007), posibilita una comunicación efectiva entre miembros de diferentes lenguas y culturas. Igualmente, tenemos presente el currículo de español como lengua extranjera (ELE) y español como segunda lengua (EL2), a través del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, MCER (2002), que potencia la competencia comunicativa intercultural y plurilingüe y hace referencia al interés de la literatura, aunque se refiera a la europea. Así, recoge aspectos como los siguientes: "Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar" (Consejo de Europa, 2002, p. 60). De modo que la literatura es esencial en la construcción humana del individuo, puesto que establece nexos con la experiencia, las identidades particulares y universales, las emociones, los lugares, con la formación estética, etc. y, por tanto, también lo es para el acceso a una lengua y a una cultura y para crear entendimiento intercultural. En el campo de la literatura infantil y juvenil, tenemos en cuenta lecturas informativas que incitan a la reflexión sobre el mundo global en el que habitamos, así como aquellas que se ocupan de identidades, de protagonistas que no pertenecen a la cultura dominante, o los libros álbum, dadas sus particulares características: sus formas de narrar polifónicas, no lineales, su intertextualidad entre código visual y verbal, puesto que propician la lectura desde diferentes perspectivas.

El campo de la literatura juvenil, como señala Ana Díaz Plaja (2009), es un campo poroso y con varias denominaciones: para jóvenes, para adolescentes, entre otras. Si nos centramos en la denominada literatura multi o intercultural, Chovancova (2015) considera que no hay acuerdo en su clasificación. Entre los criterios que se establecen para ello cita los de tipo formal y estético, abordar temáticas migratorias, de encuentros culturales o el ser de autoría migrante. Es un tema complejo en el que no podemos detenernos en este trabajo.

En nuestra propuesta incluimos aquellas obras que tienen en cuenta temáticas que pueden ser universales, como la amistad (aunque las formas de relacionarse no sean las mismas en todas las culturas), de interdependencia planetaria, las denominadas de escrituras migrantes (étnicas, de diáspora, de inmigración). Entre las diferencias que se establecen entre ellas, podríamos citar que la literatura étnica incluye elementos biográficos y de pertenencia cultural, pero sin estar vinculados necesariamente a las migraciones. La literatura de diáspora es la creada por inmigrantes en diferentes países, pero en relación con su país de origen. La literatura de inmigración relata la experiencia migratoria, con sus matices dolorosos y de experiencias renovadas. Todas ellas se caracterizan por tener elementos biográficos y el viaje (Chartier, 2008).

También tenemos en cuenta los aspectos emocionales de la lectura, para lo que seguimos a autoras como Sanjuán (2011), puesto que sus investigaciones etnográficas aportan un acercamiento a la educación literaria que desarrolla componentes emocionales y humanísticos de la literatura infantil y juvenil. Igualmente, consideramos de gran relevancia la construcción del yo en situaciones de crisis que propone Michèle Pétit (2001). La autora pone énfasis en la necesidad de narrar, de decir con palabras lo que se vivencia. El hecho de trasladarse a un lugar culturalmente desconocido implica tensión, angustia, y la literatura puede contribuir a aminorarlas a través de sus aspectos simbólicos. Esta cuestión está relacionada con el contenido metafórico del lenguaje (Larrosa, 2003), planteamiento que supone evadirse del tiempo y del espacio cotidianos para abrirse a lo nuevo mediante la connotación e imaginarios del discurso literario.

Otra cuestión en la que incidimos es en los procesos de escritura. Según Ruddell, citado en Colomer (2009), algunas de las propuestas didácticas más valiosas en torno a la educación literaria consisten en enlazar la lectura con la escritura, estimular la interrogación, interpretación y discusión acercando los planteamientos estéticos y emocionales de los textos.

En nuestra propuesta planteamos proyectos de escritura que propician la interacción para la gestión de la escritura y la interpretación, también buscamos que el alumnado se exprese oralmente o por escrito a partir del texto literario. Nos interesa la escritura como marca de identidad en el sentido de que la escritura es un acto de interpretación y un sistema simbólico socialmente constituido (Ferreiro, 2002; Ferreiro y Siro, 2008). Basándonos en esta autora, con una de las obras seleccionadas, damos la consigna de narrar desde la voz de uno de los personajes de la historia.

2. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

A partir de las claves teóricas señaladas en el apartado anterior, se han ideado algunas propuestas didácticas. A continuación, recogemos ciertos aspectos de cómo se han llevado a cabo dos de ellas, basadas en dos libros de literatura infantil y juvenil, a partir de las cuáles el alumnado construye significados compartidos, relata experiencias propias, crea sus propios textos y los comparte con otros, en algún caso, también con el autor de la obra.

2.1. CONTEXTO

Se desarrolla en ámbito escolar de enseñanza obligatoria y en un aula multilingüe. Los estudiantes tienen entre 12 y 17 años, son de procedencias geográficas y situación socioeconómica diversas, hablan diferentes lenguas y poseen diferentes niveles de alfabetización.

2.2. OBJETIVOS

Lograr la competencia comunicativa intercultural, es decir, la comunicación entre personas de diferentes lenguas y culturas heterogéneas, y el establecimiento de vínculos más allá de lo cultural. Desarrollar la competencia lectora y escrita en español como segunda lengua (L2) a través de la literatura infantil y juvenil (LIJ).

2.3. ALGUNAS TAREAS DE LA PROPUESTA

Recogemos a continuación algunas de las tareas realizadas con dos de las diversas obras leídas en diferentes proyectos de trabajo, como la lectura de algunos capítulos de la obra de Marie Féraud *Anne aquí, Selima allí*. La protagonista es una adolescente de familia argelina que vive en Francia. Uno de los aspectos destacados del relato es que cuando comienza sus estudios de Educación Secundaria cambia su nombre para pasar desapercibida. Es en este aspecto en el que reparamos especialmente en la lectura compartida.

2.4. PROCEDIMIENTO

Comenzamos con motivación a la lectura mostrando la portada del libro sin que puedan leer el título y el alumnado tiene que expresar de qué tema creen que tratará. En un segundo momento se muestra el título y se vuelve a plantear la misma pregunta y otras: ¿será un libro de ficción o informativo?, ¿esos nombres son frecuentes entre nosotros/nosotras?, etc. Después se efectúa la lectura del capítulo sobre el nombre con la técnica 1, 2, 3, 4. Posteriormente hay una puesta en común en el grupo clase y, a continuación, se realiza un breve cuestionario:

> —¿Hay alguien en clase que cambió el nombre de su lengua al español?, ¿Por qué?
>
> —¿Para ti es importante tu nombre?, ¿Por qué?

—Tu nombre ¿Cómo se pronuncia?

—¿Indica si es de chica o de chico?

—¿Qué significa en tu idioma?

—¿Quién te ha puesto tu nombre?, ¿Por qué?

—¿Te gusta?, ¿Lo cambiarías?

A continuación, se recogen algunas imágenes de las respuestas al cuestionario realizado:

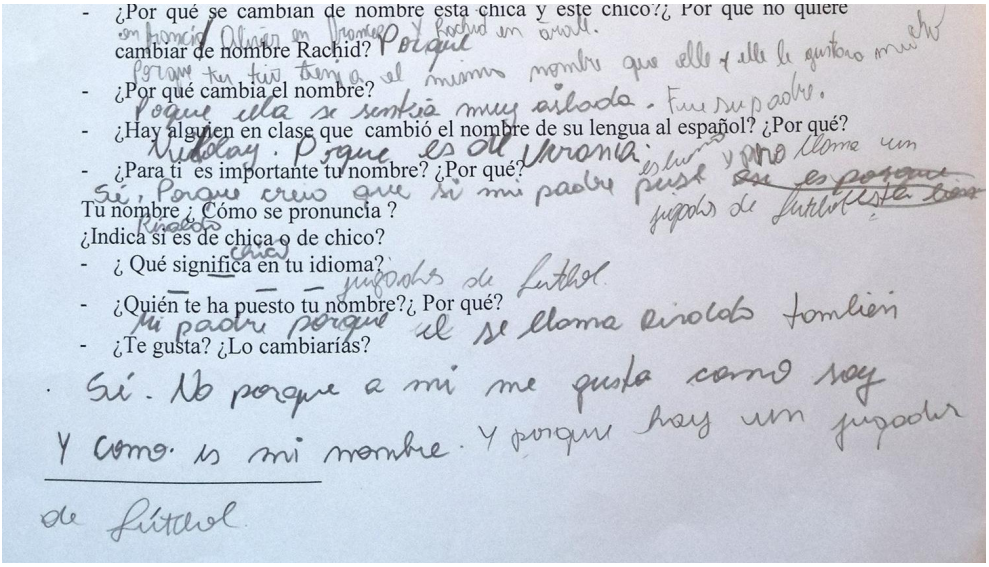


Imagen 1 - Cuestionario sobre el nombre. Estudiante brasileño

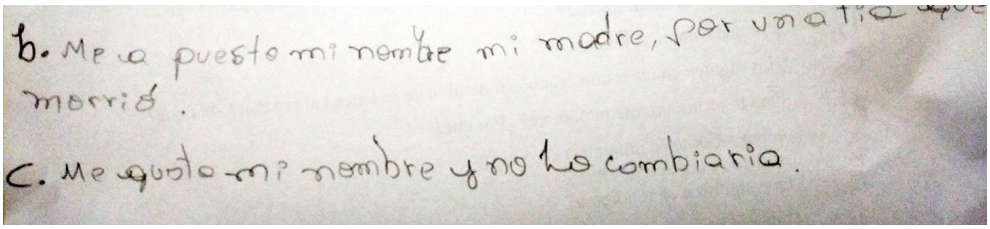


Imagen 2 - Cuestionario sobre el nombre. Estudiante brasileña

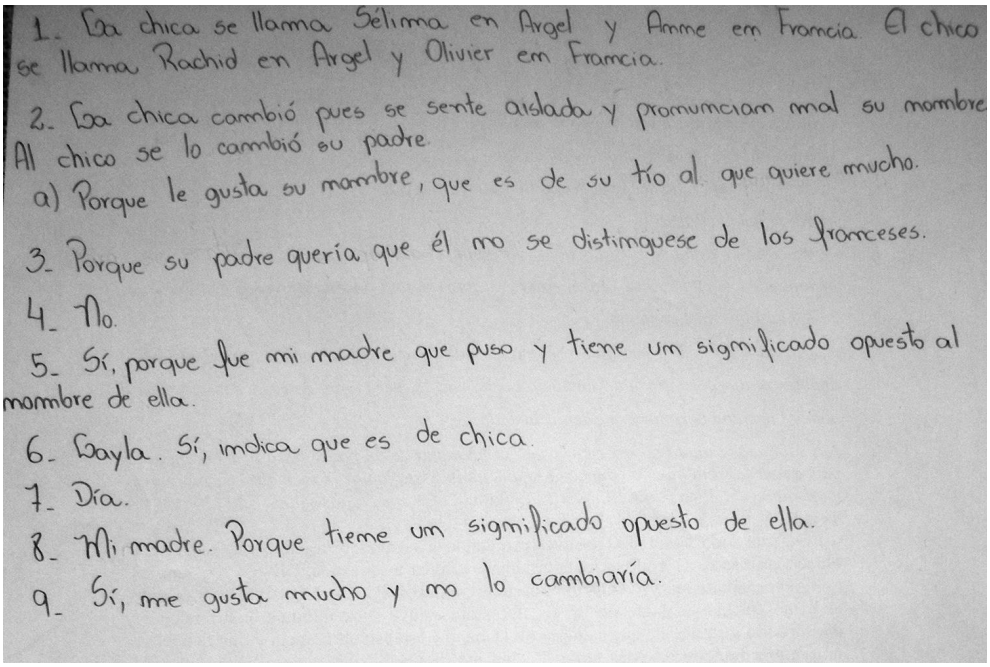
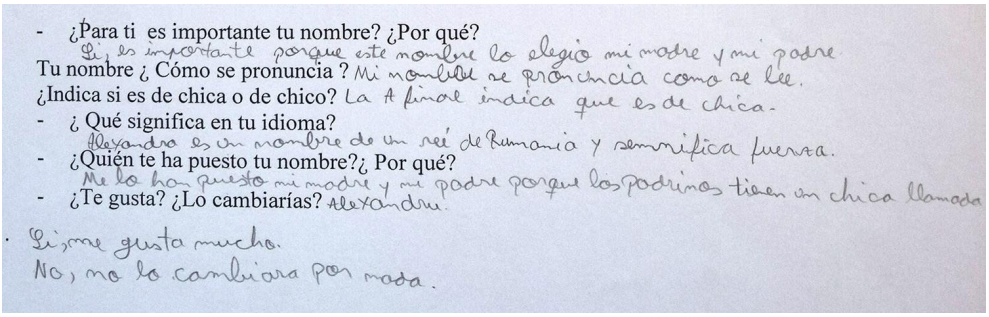

1. La chica se llama Sélima en Argel y Amme en Francia. El chico se llama Rachid en Argel y Olivier en Francia.
2. La chica cambió pues se sente aislada y pronunciam mal su nombre. Al chico se lo cambió su padre.
a) Porque le gusta su nombre, que es de su tío al que quiere mucho.
3. Porque su padre quería que él no se distinguese de los franceses.
4. No.
5. Sí, porque fue mi madre que puso y tiene um sigmificado opuesto al nombre de ella.
6. Kayla. Sí, indica que es de chica.
7. Día.
8. Mi madre. Porque tieme um sigmificado opuesto de ella.
9. Sí, me gusta mucho y no lo cambiaría.

Imagen 3 - Cuestionario sobre el nombre. Estudiante rumana

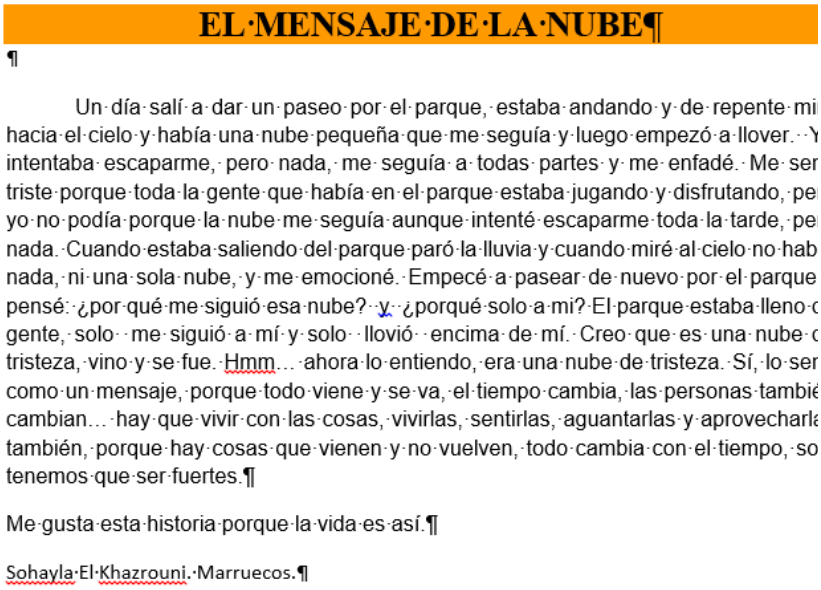

- ¿Para ti es importante tu nombre? ¿Por qué?
Sí, es importante porque este nombre lo elegio mi madre y mi padre.
Tu nombre ¿ Cómo se pronuncia ? Mi nombre se pronuncia como se lee.
¿Indica si es de chica o de chico? La A final indica que es de chica.
- ¿ Qué significa en tu idioma?
Alexandro es un nombre de un reí de Rumania y semnifica fuerza.
- ¿Quién te ha puesto tu nombre?¿ Por qué?
Me lo ha puesto mi madre y mi padre porque los padrinos tienen un chica llamada
- ¿Te gusta? ¿Lo cambiarías? Alexandru.

Sí, me gusta mucho.
No, no lo cambiara por nada.

Imagen 4 - Cuestionario de lectura y del nombre

Otra de las obras que hemos elegido para presentar en esta propuesta es el álbum ilustrado de Gonzalo Moure Trenor (2012), titulado *El arenque rojo*, e ilustrado por Nuria Varela. Se trata de un álbum ilustrado, un libro sin palabras y con dibujos de muchos personajes que se mueven, cambian e interactúa en el escenario de un parque que podemos encontrar en cualquier ciudad occidental. Cada persona que lee el libro puede imaginar miles de historias. También tiene historias imaginadas y escritas por el autor que están guardadas en un sobre al final del libro.

La propuesta se realiza a través de una serie de recursos visuales y verbales, proporcionados por la docente, para describir personas por su aspecto físico y estados de ánimo y paisajes. Tenemos en cuenta el planteamiento de Ferreiro y Siro (2008*), escribir desde un personaje*, a partir del cual cada estudiante imagina que es uno de los personajes de la historia y narra lo que le ocurre.



EL·MENSAJE·DE·LA·NUBE¶

¶

Un·día·salí·a·dar·un·paseo·por·el·parque,·estaba·andando·y·de·repente·mi
hacia·el·cielo·y·había·una·nube·pequeña·que·me·seguía·y·luego·empezó·a·llover.··Y
intentaba·escaparme,·pero·nada,·me·seguía·a·todas·partes·y·me·enfadé.·Me·ser
triste·porque·toda·la·gente·que·había·en·el·parque·estaba·jugando·y·disfrutando,·pe
yo·no·podía·porque·la·nube·me·seguía·aunque·intenté·escaparme·toda·la·tarde,·pe
nada.·Cuando·estaba·saliendo·del·parque·paró·la·lluvia·y·cuando·miré·al·cielo·no·hab
nada,·ni·una·sola·nube,·y·me·emocioné.·Empecé·a·pasear·de·nuevo·por·el·parque
pensé:·¿por·qué·me·siguió·esa·nube?··y··¿porqué·solo·a·mi?·El·parque·estaba·lleno·d
gente,·solo··me·siguió·a·mí·y·solo··llovió··encima·de·mí.·Creo·que·es·una·nube·d
tristeza,·vino·y·se·fue.·Hmm…·ahora·lo·entiendo,·era·una·nube·de·tristeza.·Sí,·lo·ser
como·un·mensaje,·porque·todo·viene·y·se·va,·el·tiempo·cambia,·las·personas·tambié
cambian…·hay·que·vivir·con·las·cosas,·vivirlas,·sentirlas,·aguantarlas·y·aprovecharla
también,·porque·hay·cosas·que·vienen·y·no·vuelven,·todo·cambia·con·el·tiempo,·so
tenemos·que·ser·fuertes.¶

Me·gusta·esta·historia·porque·la·vida·es·así.¶

Sohayla·El·Khazrouni.·Marruecos.¶

Imagen 5 - Creación de "historia imaginada" por estudiante marroquí en español



¶رسالة·الغيمة....

¶

¶في·يوم·من·الايام·خرجت·الى·الحديقة،·كنت·اتمشى·و·فجأة·نظرت·الى·السماء·كانت·هناك·غيمة·
صغيرة·تلاحقني·و·بعدها·بدأت·تمطر،·حاولت·الهروب·و·لكن·لم·استطيع·التخلص·منها،·تلاحقني·
الى·كل·مكان·فغضبت·كثيرا·و·حزنت،·لأن·كل·الناس·الذين·كانوا·في·الحديقة·يستمتعون·و·يلعبون·
و·انا·لا·أستطيع·لأن·الغيمة·تلاحقني،·حاولت·الهروب·منها·طيلة·المساء·و·لكن·لم·أستطيع·التخلص·
منها،·و·عند·خروجي·من·الحديقة·وقف·المطر·و·نظرت·الى·السماء·مرة·أخرى·لم·أجد·الغيمة·فرحت·
كثيرا·و·بدأت·أتمشى·في·الحديقة·من·جديد·و·أفكر،·لماذا·لحقتني·تلك·الغيمة·؟·و·لماذا·انا·فقط·الحديقة·
كانت·ممتلئة·من·الناس·فقط·لحقتني·انا·و·أمطرت·فوقي·انا·؟·أعتقد·أنها·غيمة·الحزن،·أنت·ثم·ذهبت·
همم...لقد·فهمت،·كانت·غيمت·الحزن،·نعم،·أحسست·بها·كرسالة·لأن·كل·الأشياء·تأتي·و·تذهب،·
الوقت·يتغير،·الناس·أيضا·يتغيرون·...يجب·العيش·مع·الأشياء،·....عيشها،·الإحساس·بها،·إستحمالها·
و·الإستنفع·منها·أيضا·لأن·هناك·أشياء·تذهب·و·لا·تعود·كل·شيء·يتغير·مع·الوقت·فقط·يجب·أن·نكون·
.....أقوى.
.....أعجبتني·لأن·هكذا·يجب·العيش·مع·الحياة.

Imagen 6 - La estudiante marroquí traduce su "historia imaginada" al árabe

La historia se escribe en español y también en la lengua materna de cada estudiante, favoreciendo el plurilingüismo. Como podemos observar en la historia que reproducimos, la autora refleja extraordinariamente sus sentimientos y su vivencia de extrañamiento ante la situación presente, está lejos de su país, hay una nube (¿de tristeza, añoranza?) que la sigue (la estudiante, cuando escribió la historia echaba mucho de menos a parte de su familia que se había quedado en su país). En su relato hace referencia a la pérdida, a valorar lo que tenemos. También utiliza el lenguaje simbólico al que nos referíamos anteriormente, para expresar su vivencia y sus sentimientos.

Una vez escritos y compartidos los relatos en el grupo clase, se leen las historias escritas por el autor y se comparan con las propias. En una sesión posterior se invitó al escritor Gonzalo Moure al centro educativo y se pudo conversar con él sobre sus libros y compartir con él las historias creadas, que se encuadernaron para que las llevase al *Bubisher*, que es una red de bibliotecas y bibliobuses creados en 2008 en los campamentos de refugiados saharauis en los alrededores de Tinduf-Argelia, de la que el escritor es uno de los principales promotores.

En el procedimiento para escribir los relatos se estableció un diálogo entre el alumnado con ayuda de la docente. Se realizó apoyo colaborativo para buscar léxico, etc. También se usó la lengua para pensar juntos, interpretar, dar nuevos sentidos, abrir a otras miradas, desarrollar la interculturalidad y el plurilingüismo.

Tras la lectura de la obra *Anne aquí, Selima allí* (Féraud, 1998) y de *El arenque rojo*, se plantearon cuestiones en cuanto a la relación con identidades, emociones y se formularon preguntas básicas que dinamizaron la discusión literaria, como: ¿qué te ha gustado?, ¿qué no te ha gustado?, ¿qué te ha recordado?, ¿te ha sorprendido algo? (Chambers, 2007) para construir sus opiniones, reflexiones e interpretaciones, pero también para nombrar sus sentimientos y emociones.



Imagen 7 - El autor Gonzalo Moure Trenor con algunas estudiantes

CONCLUSIONES

A través de la lectura de obras literarias de literatura infantil y juvenil es posible abordar la dimensión emocional, informativa, identitaria, migrante, la comparación entre culturas y el encuentro cultural, ayudándose del lenguaje simbólico. Todo ello funciona como un escape para salir de lo inmediato, como señalábamos, y trasladarse a otros mundos emocionales y creativos. Además, se crea la complicidad con la persona lectora y la lectura y ello supone un elemento de gran interés para desarrollar el proceso de escritura, posibilita explorar las propias emociones, proyectarlas en los personajes y relatarlas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

Byram, M. (2007). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.

Chambers, A. (2007). *Los niños, la lectura y la conversación*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Chartier D. (2008). De l'écriture migrante à l'immigration littéraire: perspectives conceptuelles et historiques sur la littérature au Québec. En D. Dumont et al. (Dir.). *Écriture migrante/Migrant Writing* (pp. 79-86). Hildesheim: Georg Olms Verlag.

Chovancova, L. (2015). Concepciones encontradas en torno a la literatura intercultural. El caso de la literatura infantil y juvenil. *Ocnos*, *14,* 28-41.

Colomer, T. (2009). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó.

Delors, J. (Coord.)(1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe UNESCO. Madrid: Santillana.

Díaz Plaja, A. (2009). Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia. En T. Colomer Martínez (Coord.), *Lecturas adolescentes* (119-150). Barcelona: Graó.

Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, E. y Siro, A. (2008). *Narrar por escrito desde un personaje. Acercamiento de los niños a lo literario*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.

Féraud, M. (1998). *Anne aquí, Selima allí*. (Trad. al español el original por H. del Amo de la Iglesia). Madrid: Santillana Educación, S.L.

Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo veintiuno.

Moure Trenor, G. (2012), *El arenque rojo,* Madrid: SM.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD/Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf

Pétit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sanjuán Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos, 7*, 85-100.