CONSTRUYENDO IDENTIDADES: ALTERIDAD, CULTURA Y LITERATURA EN EL AULA DE ELE

BETHANIA GUERRA DE LEMOS
Tufts University & Skidmore College in Spain

En este estudio pretendemos establecer una red de relaciones en la que los aspectos teóricos de las investigaciones de la cultura ofrezcan soporte a la reflexión sobre la educación. El diálogo que establecemos se da entre los campos de los estudios culturales y la enseñanza del español como lengua extranjera. La definición del concepto de *cultura* tal vez sea una de las tareas más complejas en un tipo de estudio como el que proponemos. Sin embargo, más que *definir*, nuestra propuesta es *dialogar* con distintos campos del saber dentro de las humanidades, de modo a encontrar puntos de intersección que puedan ayudar a pensar el amplio y variado microcosmos que se desarrolla en el aula de ELE.

En "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua" (Revista *Cable* (1992) y posteriormente en 2004, en RedELE, donde se encuentra disponible) Lourdes Miquel y Neus Sans desmitifican el viejo tándem "clase de lengua / clase de cultura". Aunque ninguno de nosotros niegue la importancia del "elemento cultural", sabemos que estos aspectos están aún, en la práctica, disociados en la mayoría de los centros de impartición de ELE. El artículo defiende la necesidad de ver la enseñanza de idiomas realmente como un conjunto complejo y amplio, en el que la cultura no sea una parte del proceso, sino su centro, y en el que la lengua tampoco es un accesorio para llegar a la cultura, sino una de las representaciones más fuertes de aquella.

De acuerdo con Miquel y Sans (3), la definición de Harris en *Antropología cultural* (1990), aún vigente, podría resumirse como "un conjunto aprendido/adquirido socialmente, de tradiciones, estilos de vida y modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar", que combinada con los aportes de Porcher (toda cultura es un modo de clasificación, es la ficha de identidad de una sociedad) formarían un interesante concepto. Sin embargo, esta definición es aún parcial, como lo serán todas. A la idea de conjunto de tradiciones, estilos, modos y clasificaciones, hay que añadir muchísimos aspectos no catalogables de manera sencilla, como aportes

de otros grupos *culturales*, que pasan a formar parte de un grupo inicial volviéndolo multiidentitario, pluritradicional, multicultural.

Sin embargo, como afirma el antropólogo Homi Bhabha, en *El lugar de la cultura* (19), "el multiculturalismo no refleja la complejidad de la situación que yo enfrento diariamente […]. Se necesita una persona que salga fuera de sí misma para ver lo que está haciendo". Y éste es el punto al que queremos llegar. Para encontrarse con una cultura distinta, como un grupo, una comunidad y un idioma (en principio) ajenos, para que ese encuentro se dé verdaderamente, es necesario "salir", e inevitablemente "volver" enseguida, pero modificado por el encuentro.

Frente a tales cuestiones, ¿qué lugar ocupa la enseñanza de idiomas, más específicamente la de ELE? La lengua, como una de las más complejas y amplias manifestaciones de una cultura, será el puente y el camino que ayudará en el encuentro de los individuos, a través de un proceso dialógico. Sin embargo solo será posible este encuentro si se dan una serie de condiciones, entre las cuales está el tipo de concepción pedagógica que orienta el proyecto curricular/ didáctico utilizado en el aula y en la estructuración de las estrategias de enseñanza. De esta manera, en nuestra investigación proponemos actividades de sociocultura, lectura y escritura, centrándonos en cómo la lectura *del mundo*, en el aula de ELE, puede contribuir a la construcción de un nuevo enfoque sobre la alteridad y las identidades en juego, en el contacto con la nueva cultura/lengua.

EL *OTRO* Y EL *YO*

La cuestión de la construcción identitaria, lejos de poder considerarse hoy una idea cerrada y consensual, sigue provocando discusiones teóricas, políticas, sociales, literarias y lingüísticas entre intelectuales de todo el mundo. Tal vez reconocer una identidad propia signifique saber qué es lo que se busca, poder verse en *otros* y, al mismo tiempo, poder diferenciarse de los demás que no sean mis iguales. No obstante, esa es exactamente la cuestión central, crucial, frente a la que el ser contemporáneo construye sus posibles soluciones o laberintos. Laberintos de espejos, de soledades, de traducciones, de culturas, de lenguajes, de rostros y *otros*, por veces reconocibles y por veces muy extraños.

Ese camino de soledad y extrañamiento puede llevar a la comprensión del carácter múltiple de un rostro identitario, lo que le imprime distintos puntos de referencia. Considerando el grupo de estudiantes con el que trabajamos actualmente (extranjeros en intercambio universitario en España), podemos observar ciertas negociaciones necesarias para sentirse "parte integrante" de una nueva cultura. Transcribimos un fragmento de una de las primeras redacciones de la estudiante

A.C., universitaria estadounidense en intercambio (la transcripción respeta la ortografía y las estructuras empleadas antes de la corrección):

> En mi situación ahora, soy la única estudiante sin español como mi idioma nativo [en otras asignaturas de la universidad española]. Nadie, excepto mí, tiene trabajar para entender el idioma. Nadie más habla despacio y hace muchos errores. Por esto, es diferente estar una extranjera. (Estudiante A.C.)

El sentimiento de *ser extranjero* es la primera situación con la que tienen que encontrarse en el proceso de negociación cultural, y la clase de ELE será el lugar privilegiado de reflexión sobre la experiencia vivida, incluso en otros ámbitos académicos. Así, creemos que el proceso y la experiencia, si bien desarrollados, pueden llegar a contribuir de forma importante a la transformación de visiones de mundo y maneras de actuar frente al otro. En ese camino de conceptuación y puesta en práctica, buscamos encontrar un lugar para los nuevos encuentros culturales, que respetarán una identidad en constante construcción. El cruce de elementos, aparentemente opuestos, será visto como un proceso positivo y apoyado por los enfoques metodológicos.

Néstor García Canclini, teórico argentino de los estudios culturales, nos propone pensar ciertos territorios como pertenecientes a un universo cultural amplio, orientando sus proposiciones hacia las variadas relaciones producidas e impulsadas por las culturas híbridas, observadas desde ángulos que conjugan sociología, antropología, historia del arte y comunicación. Aunque el autor se centre en la mayoría de los casos en el territorito latinoamericano, es posible extender las reflexiones a varios lugares del mundo en los que existen grupos culturales que producen fronteras "elásticas"; en los que el encuentro de culturas, las corrientes migratorias y el multilingüismo crean territorios híbridos culturalmente (como España, o Estados Unidos, por ejemplo).

A partir de estas reflexiones, proponemos un diálogo paralelo con la situación de encuentro cultural, en menor escala obviamente, que se da en el contexto de inmersión lingüística, un microcosmos intercultural en el que se pueden desarrollar ciertos tipos de negociación, diálogo y apropiaciones diversas de nuevos elementos culturales. García Canclini (330-331) afirma que hay cuatro movimientos que permiten la construcción de nuevos modelos: emancipación, renovación, democratización y expansión. Con relación a la enseñanza de una lengua extranjera, podemos pensar estos procesos como estrategias de negociación de sentidos y de pertenencia, realizados en el día a día del periodo de inmersión. De esta forma nos enfrentaríamos a un hibridismo cultural, concebido, de acuerdo con el autor (332), como "la capacidad de interaccionar con las múltiples ofertas simbólicas internacionales a partir de posiciones propias". En ese proceso, ningún elemento (de la

cultura propia o de las ajenas) es rechazado, ya que cualquier tipo de maniqueísmo resultaría insatisfactorio como explicación social.

Por otro lado, encontramos los estudios del filósofo, lingüista y crítico literario franco-búlgaro Tzvetan Todorov. Algunas de las ideas de Todorov figuran incluso en el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes, en las entradas referentes a las tipologías textuales y la narratología. Sin embargo, nos centraremos en sus aportes sobre alteridad y choque de culturas. En el primer capítulo de *La conquista de América – El problema del otro*, el autor desarrolla importantes reflexiones sobre las relaciones entre el *yo* y el *otro* de manera más amplia. Al referirse a la alteridad, Todorov (13) afirma que:

> Ese grupo [social] puede, a su vez, estar en el interior de la sociedad: las mujeres para los hombres, los ricos para los pobres, los locos para los "normales"; o puede ser exterior a ella, es decir, otra sociedad que será, según los casos, cercana o lejana: seres que todo acerca a nosotros en el plano cultural, moral, histórico; o bien desconocidos, extranjeros cuya lengua y costumbres no entiendo, tan extranjeros que, en el caso límite, dudo en reconocer nuestra pertenencia común a una misma especie.

De esta manera, dentro de la perspectiva de la enseñanza de ELE, consideramos un interesante aporte el de la discusión sobre la cuestión de la otredad, en especial la vivida por el estudiante extranjero en sistema de intercambio e inmersión en un país de lengua española. La percepción del extrañamiento se da en doble vía, la lengua y la cultura en la que se encuentra el aprendiente son extranjeras; y, por otro lado, él es extraño a las personas con las que necesita aprender a relacionarse. La condición de "otro" se establece en una posición de enfrentamiento doble, que puede convertirse en fructífero diálogo, dependiendo de cómo se enfoca el proceso de aprendizaje global. Lo extraño puede volverse familiar en cierta medida, a partir del momento en que el sujeto se permite traspasar los límites definidos por su propia cultura y acercarse a otra de manera receptiva.

LITERATURA Y ESCRITURA EN EL AULA DE ELE

El acercamiento a la cultura en lengua española, en el ámbito del aula de ELE, puede realizarse de muchas y variadas formas. Una de ellas es el trabajo con los textos literarios. En ese sentido, José Coloma Maestre en su artículo "Animación a la lectura: animación a la interculturalidad" (2002) diseña un interesante panorama sobre el tratamiento del texto literario en el aula. Según el autor "la tendencia actual más difundida, alejada de enfoques clásicos, es la de utilizar la literatura en la clase de español como lengua extranjera como una actividad expresiva más; siendo su fin el de fomentar diversos aspectos de la competencia comunicativa

de nuestros aprendices" (1). Coloma Maestre cita algunos teóricos, como Martín Peris (122), que afirma que la relación más frecuente de literatura y las unidades didácticas es nociofuncional, o sea, ilustra las nociones y funciones trabajadas en la unidad. Sin embargo, el autor se pregunta si éste es realmente el mejor enfoque para el trabajo con la literatura en el aula de ELE, defendiendo lo que "debería ser el objetivo último y prioritario de la utilización de la literatura en la clase de ELE, […] conseguir que nuestros estudiantes se acercaran a la literatura por el valor que esta tiene en sí misma." (2).

De acuerdo con esa concepción, entendemos la literatura como una de las más profundas expresiones de una cultura, parte de los elementos artísticos que pueden *traducir*, codificar y decodificar la comunidad en la que se inserta esta cultura. Por lo tanto, a partir de un acercamiento a la literatura es posible conocer también aspectos de un grupo cultural al que no accedemos por otras vías, o accedemos de modo distinto. En ese sentido, la idea de *traducir* no se restringe al aspecto de oficio o profesión, sino que está presente en la propia concepción de arte, como la fotografía, el cine, la literatura o cualquier forma artística, una vez que son maneras de *decodificar* una realidad.

Toda la literatura es traducción y es lectura, al fin al cabo, como quería el escritor argentino Jorge Luis Borges y tantos otros autores. Transformar en texto una realidad, un pensamiento, una situación, es traducir de modo decodificable algo que existe en otro soporte. De esta forma, todos los tipos de arte son traducciones, todos los lenguajes lo son, y en última instancia, toda y cualquier comunicación también lo es. Al acercar el estudiante extranjero a una nueva lengua/cultura lo convertimos en *traductor* de una realidad novedosa, matizada por sus propias cultura y realidad. El resultado de este encuentro, por medio de las *negociaciones* que realice (como vimos en los aportes de García Canclini), será un nuevo producto (no en el sentido comercial, sino en el de algo que se produce, se construye). Un nuevo componente cultural que formará parte de las perspectivas en las que pasa a moverse el sujeto.

APLICACIONES PRÁCTICAS

Con base en la perspectiva teórica que hemos descrito brevemente, proponemos una aplicación didáctica para el uso de la literatura como acercamiento a las cuestiones de la alteridad y la cultura en un taller de creación literaria, o sea, la reflexión y la confección de productos culturales en la lengua estudiada. El uso de las nuevas tecnologías, en ese caso una *webquest*, es sumamente útil y válido en este proyecto, debido a la multiplicidad de recursos que puede ofrecer. Presentamos a continuación la ficha inicial de la actividad:

5. País de procedencia: España
6. Idioma de la página: Español, para la enseñanza de ELE a alumnos de nivel intermedio-alto, angloparlantes.
7. Perfil del destinatario: Estudiantes universitarios en sistema de intercambio, niveles B1- B2- C1
8. Tiempo de desarrollo: Se espera que las actividades propuestas en esa webquest se desarrollen a lo largo de 5 sesiones de clase, de una hora y treinta minutos cada una. Sin embargo, esta propuesta también puede funcionar a un nivel más amplio, como tarea central de todo un semestre lectivo, y ser el punto de partida del desarrollo de un plan pedagógico mayor.
9. Manifestaciones culturales: Las actividades se centran sobre todo en el género del microrrelato, y específicamente en la obra del autor Fernando Iwasaki.
10. Tipos de materiales y enlaces a otras páginas: La *webquest* ofrece varios materiales (blogs, páginas oficiales sobre el autor, reportajes, ensayos, videos basados en los textos, etc), enlaces que permiten el autoaprendizaje y que el alumno profundice en los temas tratados. También será necesario que se acceda y utilice las informaciones presentadas para poder llevar a cabo las tareas propuestas. O sea, el uso de internet, en esas actividades es fundamental para la propuesta.
11. Sistemas de evaluación: Se propone una evaluación triple: autoevaluación, evaluación individual y evaluación en grupo; además de la difusión del material creado en una página web (libro virtual).
12. Progresión del aprendizaje: El proceso será desarrollado por tareas, y los estudiantes serán divididos en grupos, cada tarea posibilitará la interacción con los demás grupos.
13. Interacción entre el usuario y el autor de la página: Los estudiantes podrán realizar de manera independiente las actividades del apartado "tareas" (y varias de los demás apartados). La autora de la página es la profesora del grupo de estudiantes, y la interacción es posible durante las clases, en las que se llevarán a cabo las tareas en grupo especificadas en el apartado "proceso".

La propuesta de actividad se inicia con una serie de cuestiones motivadoras presentadas en la primera parte de la *webquest*, como *input* previo a la realización de las tareas iniciales. Estas cuestiones se centran en la discusión sobre las diferentes miradas frente a un mismo hecho. Se desea llevar los estudiantes a plantearse las diferencias culturales como visiones de mundo, siendo capaces de poner en perspectiva términos como *raro, extraño, bueno, malo*. La estrategia que se utiliza

para llegar a ello es el acercamiento a varias versiones de una misma historia, elaboradas a partir de la relectura de cuentos tradicionales.

El material literario escogido puede variar, de acuerdo con los criterios del profesor, los objetivos y nivel lingüístico de los estudiantes, etc. En nuestro caso, la elección de la obra del autor peruano Fernando Iwasaki se explica por muchos motivos. Iwasaki es un escritor nacido en Perú, residente en Sevilla y de origen japonés; un intelectual y artista que forma parte de la interculturalidad y el cosmopolitismo más actuales, como tanto otros. Por otro lado, su obra se nutre de elementos muy universales, relecturas de cuentos tradicionales, crónicas urbanas, microrrelatos de terror. Específicamente en cuando a los microrrelatos, encontramos pequeñas piezas de intensidad condensada, que chocan muchas veces por la crudeza e impacto que proponen. Uno de ellos es "La pesadilla de Peter Pan", que forma parte del dibujo de nuestra *webquest*.

La labor de este autor multicultural se extiende también a la docencia, impartiendo cursos de creación literaria e incluso de forma virtual, ya que se pueden encontrar en internet varios videos y entrevistas en los que habla sobre el tema. Uno de ellos, su clase "Cómo hacer microrrelatos", forma parte de nuestra actividad propuesta. Como crítico literario, Iwasaki aporta interesantes aspectos sobre la relectura –estrategia de escritura que será parte de la tarea final orientada a las discusiones sobre diversidad cultural–. En el artículo "Borges, Unamuno y el 'Quijote" ([2005] - 2010 versión electrónica) el autor peruano se dedica al curioso debate sobre la rescritura de textos clásicos, como el *Quijote*, emprendida por Miguel de Unamuno (*Vida de Don Quijote y Sancho*) y en clave irónica por Jorge Luis Borges ("Pierre Menard, autor del Quijote").

La discusión sobre las rescrituras, relecturas, obras en colaboración, fin del canon, muerte/existencia/inexistencia del autor, son temas que siempre han estado presentes en los debates sobre la literatura y el discurso. Tales discusiones, si llevadas a un nivel más amplio, abarcan aspectos complejos como el establecimiento de fronteras culturales, "propiedad" sobre los discursos, etc. De esa forma, la elección de una actividad que puede ser lúdica y motivadora, como son la lectura y la escritura de microrrelatos, cumple un papel múltiple en el aula de ELE.

Con relación al grupo de estudiantes, se puede decir que presentaban intereses relacionados con la escritura y la creación (una de las estudiantes estaba escribiendo una novela en su lengua materna y otro alumno redactaba una pequeña obra de teatro en español para su proyecto final de la asignatura, por ejemplo). La reflexión y la elección conscientes de actividades y estrategias para cada grupo de estudiantes es fundamental en el enfoque que proponemos. Hay que llevar siempre en cuenta el grupo-meta con el que

estamos trabajando, y adaptar los materiales y programas de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

La descripción total de las actividades, su desarrollo y resultados están disponibles en la red, en la página web creada para esta secuencia, la *webquest*. Se puede encontrar el material, titulado "Una nueva mirada: relecturas" en el siguiente enlace activo: http://webquest.carm.es/majwq/wq/verp/35729.

El trabajo propuesto en esa *webquest* se puso en práctica en el año académico 2012-2013 y fue estudiado con base en los procedimientos de la observación-acción en el aula de ELE. El proceso de producción de textos y evaluación de resultados se da de manera combinada. La primera puesta en común es la lectura de los cuentos redactados por los estudiantes y la corrección colectiva de los textos. La segunda se configura como una autoevaluación/ evaluación individual, dirigida por algunas preguntas propuestas en la *webquest,* y que los estudiantes deben entregar en el día de la discusión final. La tercera y última parte de del proceso consiste en un gran debate en clase sobre la experiencia de escribir textos de ficción, el papel de los medios tecnológicos utilizados en las actividades, las dificultades y los cambios realizados a lo largo del proceso, y, principalmente, sobre cómo esta tarea posibilita la reflexión sobre la importancia del punto de vista y las diferencias culturales. Los aspectos gramaticales, sintácticos, de cohesión y coherencia textuales se trabajan bajo orientación del docente durante toda la actividad.

El desarrollo de esta *webquest* se centra, por lo tanto, en la adquisición fundamental de competencias culturales, por medio de actividades de reflexión, escritura y creación. La estrategia general que dirige toda la propuesta es estimular la creación literaria, y permitir que los estudiantes lleguen a este resultado –variado y heterogéneo sin duda– a través de distintas actividades previas (tareas iniciales e intermedias de lectura, debates, búsqueda de informaciones, borradores de escritura, etc), que preparan la tarea final (redactar relecturas de cuentos tradicionales elegidos por cada estudiante, dando un nuevo enfoque a los personajes y una nueva perspectiva a la historia).

En cuanto a los objetivos específicos, se espera que los estudiantes puedan: reflexionar sobre la literatura en lengua española; buscar información sobre los contenidos presentados; aumentar el conocimiento lexical y mejorar la expresión escrita y oral; redactar textos coherentes y creativos; organizar sus conocimientos previos y cotejarlos con las nuevas informaciones; debatir sobre los conceptos y términos literarios; realizar una actividad perteneciente al mundo fuera del aula (la creación literaria); debatir

con los compañeros sobre la obra del autor y sobre el proceso personal de crear textos literarios; observar las distintas posibilidades de interpretación a partir de un texto tradicional; conocer y manejar figuras de lenguaje sencillas; elaborar propuestas distintas a la tradicionalmente conocida, a partir de una observación más amplia de la realidad; extender las reflexiones sobre la obra de arte a la lectura del mundo en general; evaluar los resultados y autoevaluar su desempeño en todo el proceso.

CONSIDERACIONES FINALES

Como afirma Todorov, la percepción de la otredad puede darse de distintas maneras. La relación que se establece con ese otro y el nivel de pertenencia al grupo ajeno también es variable. Cuando se establece un proceso de acercamiento a la lengua extranjera desde una perspectiva abierta e inclusiva, lo que es a principio extraño y distante, puede volverse más familiar (aunque siempre seguirá representativo de la alteridad). En este trabajo nos hemos dedicado al diálogo entre algunos textos de los estudios culturales y la temática de la cultura/literatura en el aula de ELE, más precisamente a través de la propuesta de actividades que fomenten la reflexión y la construcción de nuevos puntos de vista, que se forjan en el encuentro de elementos de distintas culturas y comunidades. La elección de este enfoque responde a una posición que defiende que la edificación de una nueva visión de mundo debería ser siempre el objetivo último de cualquier sistema educacional, como afirmaba el pedagogo brasileño Paulo Freire.

De esta forma, la percepción del carácter híbrido de las culturas como un proceso, pero también como una condición para la construcción cultural, permite observar la cultura de la que se parte y pensar en las lógicas de producción en las que uno se encuentra. Una nueva comprensión de las tradiciones, tanto propias como ajenas, y del capital cultural heredado y acumulado por la memoria histórica es fundamental, ya que estos, frente a las nuevas condiciones de existencia, se transforman y proponen combinaciones simbólicas que pueden actuar como maneras de resolver o entender los conflictos de orden social, lingüístico y también personal. Estas "negociaciones" pueden ser posibles si el espacio del aula se convierte en lugar de reflexión y discusión, llevando el aprendiente a abrirse a la nueva lengua-cultura, desdibujando prejuicios y construyendo una nueva imagen a partir de experiencias propias mediatizadas por el proceso pedagógico de resimbolización.

Las aplicaciones prácticas aquí presentadas, como hemos dicho, se basan en la metodología de la enseñanza de idiomas centrada en el enfoque por tareas. Como sabemos, este enfoque se inserta en un contexto que atiende a un cambio radical en los rumbos de la enseñanza de idiomas, con la inclusión de elementos de la prag-

mática y la creación de las propuestas comunicativas. El proceso es tan importante como el resultado, y, en algunos casos, incluso más importante. En las actividades presentadas, lo más relevante no es la calidad literaria de los textos creados por los estudiantes (que sin embargo, puede ser muy alta), sino la capacidad adquirida por el aprendiente de *conocer* una cultura por medio de sus manifestaciones artísticas; de *disfrutar* de la palabra literaria; y de *crear* a partir de ese encuentro cultural, estableciendo caminos posibles de diálogo entre su cultura inicial y la cultura meta, transformándose en su complejidad. En ese sentido, citamos el "enfoque para la acción", presente en el *Marco Común Europeo de Referencia* (9):

> El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de "tareas" en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social.

Si consideramos la *acción* como el camino y el resultado global que se espera del aprendiente, podemos entender toda la propuesta aquí presentada como una red de relaciones. Los aportes sobre construcción identitaria, negociaciones culturales, alteridad, lectura del mundo y de la palabra en el aula de ELE, encuentran soporte práctico en las propuestas didácticas de tareas y proyectos que posibilitan al estudiante desempeñarse de manera activa y central en la edificación del conocimiento. Creemos que el contexto social "más amplio", citado por el MCER, que abarca diferentes aspectos (cognitivos, emocionales y volitivos), puede desarrollarse por medio de la propuesta presentada.

Como posible aplicación futura de los conceptos y metodologías aquí expuestos en otros contextos, creemos que el enfoque por tareas y para la acción, basado en un modelo pedagógico que pretende favorecer la transformación global del estudiante, puede utilizarse en todos los ámbitos de la enseñanza de ELE. Es necesario recordar, sobre todo, que la cultura no puede ser un *apéndice*, como hemos dicho anteriormente. La cultura es el contexto a partir del cual se debe partir, para luego desarrollar todos los demás aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje y acercamiento/inclusión de los *otros* y los *yos*, en un "espacio simbólico" más rico y múltiple.

BIBLIOGRAFÍA

Bhabha, Homi. *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial, 2002.

Coloma Maestre, José. "Animación a la lectura: animación a la interculturalidad. Actas del congreso de ASELE "El Español, Lengua del Mestizaje y la Interculturalidad". Murcia, 2002. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0228.pdf

Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2011.

García Canclini, Néstor. *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad.* Buenos Aires: Paidós Ibérica, 2001.

Harris, Marvin. *Antropología Cultural*. Madrid: Alianza, 1990.

Instituto Cervantes. *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español.* Volumen 3: C1-C2. Madrid: Edelsa y Biblioteca Nueva, 2007.

Iwasaki Cauti, Fernando. *Ajuar funerario*. Madrid: Páginas de espuma, 2009. "Borges, Unamuno y el 'Quijote'" (2010). Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: http://bib.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=37790&portal=366

Marco Común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, 2002. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Martín Peris, E. (Coord.) (2008) "Competencia sociocultural", en *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes, 2008 Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm

Miquel, l. y Sans, n. "El componente cultural: Un ingrediente más en las clases de lengua de idiomas", en *Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera,* 0*,* 2004. Disponible en: http://www.educacion.es/redele/revista/miquel_sans.shtml

Paz, Octavio. *El laberinto de La soledad*. Edición de Enrico Mario Santi. Madrid: Cátedra, 2009.

Todorov, Tzvetan. *La conquista de América*. *El problema del otro*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.