

Esta es la versión final del capítulo Reyes Torres, A. & Villacañas de Castro, L.S. (2020). La literatura en la clase de inglés: una propuesta sobre la diversidad para Primaria y Secundaria. En N. Ibarra (coord.), *Identidad, diversidad y construcción de la ciudadanía a través de investigación en educación literaria* (págs. 117-132). Barcelona: Octaedro.

La literatura en la clase de inglés: una propuesta sobre la diversidad para Primaria y Secundaria

Agustín Reyes Torres y Luis S. Villacañas de Castro

(Universitat de València)

La literatura es un fin en sí mismo, pero también puede ser un medio. En el aula de inglés, los alumnos pueden aprender a leer y a escribir a través de libros y álbumes ilustrados desarrollando así su literacidad y, además, ampliando sus habilidades de pensar, expresar sus ideas y escuchar las de sus compañeros al mismo tiempo. Por su propia naturaleza, la literatura exige respuestas imaginativas y la elaboración de significados tanto durante como después de la lectura. Un aspecto clave, para ello, es la interacción entre lector y texto. Un cuento o un álbum ilustrado en sí mismo no goza de significado, sino que es el lector quien tiene que construirlo (Ballester, 2015; Mendoza-Fillola, 2007; Rosenblatt, 1986). En tanto es así, este capítulo ofrece dos propuestas educativas adaptables al alumnado de primaria y secundaria, en las que la literatura en inglés se concibe como un medio para lograr experiencias interesantes y enriquecedoras, también en relación al currículum de esta lengua extranjera. En cualquiera de estos contextos, uno de los primeros objetivos del docente consiste en realizar una selección de libros acorde con la educación y los temas que se quieren tratar en la clase, y sobre todo, con el contexto sociocultural y los posibles intereses de los alumnos. En la sección dedicada a la educación primaria, la propuesta se centrará en el tema de la diversidad familiar y para ello, se discutirá el álbum ilustrado *I Have Two Homes*, de Marian De Smet (2011). La segunda propuesta abordará una serie de libros que exploran la diversidad social y racial en los Estados Unidos de América. A través de estas lecturas, los futuros educadores podrán utilizar la literatura infantil y juvenil como recurso para guiar a los estudiantes en el uso de la lengua extranjera y fomentar la reflexión sobre el tema de la diversidad en la sociedad actual.

El giro social en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera que se ha producido en las dos últimas décadas considera el entorno y las experiencias personales

de los estudiantes como la base para desarrollar su pensamiento crítico y su formación académica (Paesani, Allen, & Dupuy, 2016). Del mismo modo, el desarrollo de la literacidad y las habilidades lingüísticas se reconocen como un proceso básico de mediación que va unido al desarrollo sociocognitivo (Kucer, 2009). Para definir el concepto de literacidad, es necesario hacer referencia, por un lado, a las destrezas de alfabetización convencionales que forman parte de cualquier currículo escolar, y por otro, a la capacidad cognitiva para la construcción de significados que derivan en la transformación del conocimiento. Si bien esta capacidad está ligada estrechamente al uso del lenguaje, la creación de ideas viene determinada a su vez por las prácticas sociales del individuo, cuyas perspectivas dependen tanto del contexto cultural, histórico, económico y social que le rodean como de la relación dialógica que establece con otros hablantes (Reyes-Torres, en prensa; Nikolajeva, 2010; Paesani, Allen, & Dupuy, 2016). En ambos casos, la literatura constituye un medio fundamental porque además de aportar la más amplia variedad de usos de la lengua, ofrece la ventaja de que la interpretación del significado de cualquier texto se encuentra en la interacción que el propio alumno-lector establece con la propia obra y con otros lectores (Ballester, 2015; Mendoza-Fillola, 2007; Rosenblatt, 1986; Nance, 2010). En línea con los planteamientos socioculturales, la práctica de leer un texto en el aula y comentarlo de manera conjunta implica hacer un uso real de la lengua para articular las reacciones o los pensamientos que susciten. Estos procesos interpretativos se distinguen por promover una actitud abierta a la continua producción y negociación de significados y por desarrollar rutinas y actividades específicas que fomentan la literacidad, el diálogo y la competencia literaria, lo que conduce en suma a la habilidad de construir nuevas ideas (López-Sánchez, 2014; Reyes-Torres, 2014).

El desarrollo de la literacidad y la competencia literaria

De esta manera, la relación entre literatura y literacidad no solo debemos entenderla como un aspecto imprescindible en la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, sino también como un objetivo clave en la educación integral de los alumnos. Al conectar lengua y pensamiento, los estudiantes se desarrollan tanto intelectual como emocionalmente, y durante este proceso, mejoran su capacidad de expresión, su interpretación crítica y su imaginación. En este respecto, y tomando como base las perspectivas teóricas de Kucer (2009), Lacorte (Lacorte, 2015) y Paesani et al (2016), es posible plantear la literatura como medio para el desarrollo de la literacidad

en la enseñanza de una lengua extranjera y conectarlo el desarrollo de la competencia literaria en base a las siguientes tres dimensiones:

1-Dimensión personal y cognitiva.

2-Dimensión conceptual para el desarrollo de los conocimientos lingüísticos y literarios.

3-Dimensión estética y sociocultural. (Reyes-Torres, 2014)

La primera dimensión está relacionada con la propia identidad del alumno, su voluntad de aproximarse a un texto y su habilidad para generar nuevas ideas. Es importante entender que no es el docente quien hace que el aprendizaje sea significativo, sino el estudiante, al producir y elaborar nuevos significados (Reyes-Torres, en prensa). En palabras de Kucer, el rol del aprendiz es el de *meaning-maker*. Por parte del docente, el objetivo es tratar de que los alumnos activen sus experiencias socioculturales y sus conocimientos previos, y los asocien con la temática y la lectura que van a realizar. Cope and Kalantzis (2009) denominan esta práctica “*experiencing the known and experiencing the new*” (pág. 18). De esta forma, al aproximarse al texto, los estudiantes inician, por un lado, la práctica de las destrezas de la lengua tradicionales (leer, escribir, escuchar y hablar) de una manera conjunta, sin necesidad de separarlas, y por otro, la práctica de pensar, la quinta destreza, indispensable para empezar a interactuar con la obra e iniciar un proceso dinámico de transformación de significados. Como Cope and Kalantzis (2009) indican, “*meaning makers are not simply replicators of representational conventions. [...] They are fully makers and remakers of signs and transformers of meaning*” (pág. 175). La práctica de la lengua requiere el uso de la misma de un modo en el que los alumnos no se limiten a repetir estructuras, sino que puedan crear sus propias frases y negociar sus propios significados tanto individualmente como en grupo.

En segundo lugar, la dimensión conceptual se centra en el estudio y aprendizaje de las convenciones que permiten el análisis de una obra. Se caracteriza, por tanto, por una serie de conceptos lingüísticos y literarios que se consideran básicos para que los alumnos puedan dialogar y participar en la interpretación de la lectura. En este caso, la labor del lector es la de *code-breaker* (Kucer, 2009, pág. 7); su objetivo es identificar y entender la relación entre los distintos términos y usos del lenguaje, su simbología y sus posibles significados. Dependiendo del nivel y de la edad de los alumnos los aspectos de la literacidad que se trabajan a través de los textos pueden variar desde lo más básico, por ejemplo: título, frase, palabra, diálogo, pregunta, personaje; a otros más complejos

como: tema, mensaje, conflicto, trama, clímax, héroe, protagonista, metáfora, ironía, etc. De igual modo, también se puede orientar hacia el estudio de aspectos puramente gramaticales o lingüísticos.

Por último, la dimensión estética y sociocultural es sin duda la más relevante para brindar a los alumnos la oportunidad, por un lado, de que expresen las ideas y las emociones que la lectura suscita y, por otro, de que gocen del proceso de experimentar una relación dialógica tanto con la obra como con sus compañeros o con otros lectores. Parafraseando a Bakhtin, cabe destacar que no es la acción de leer lo que produce placer, sino los pensamientos que provoca. Esta dimensión, por tanto, va dirigida a fomentar el debate y el aprendizaje colaborativo para facilitar la interacción y una experiencia satisfactoria de aprendizaje activo. Por esta razón, y en línea con los principios pedagógicos de Elliott (2007), el profesorado debe priorizar la discusión sobre la instrucción favoreciendo asimismo la divergencia de opinión (pág. 22). Según Kucer, el rol del estudiante es el de *text-user* y *text-critic*. El objetivo no es alcanzar un consenso, sino que cada alumno tenga una experiencia profunda y significativa con el texto, y que al compartirla con sus compañeros alcancen una perspectiva o un nivel de conocimiento superior.

La dimensión crítica en la enseñanza del inglés

Desde la tercera dimensión de la competencia literaria —la estética y sociocultural— pueden desarrollarse planteamientos para el aula que también asuman los principios de la pedagogía crítica, y desarrollar así lo que se ha venido a llamar *literacidad crítica* [*critical literacy*] (Freire & Macedo, 1987). A través de esta, el alumno se muestra capaz de usar e interpretar los diversos discursos en relación a los mecanismos de poder y opresión que les dan forma desde fuera del lenguaje. Con todo, el profesorado no debería quedar satisfecho con trazar este primer vínculo, sino que debería plantear también situaciones educativas en las que el alumnado reconectase estas dos esferas —*the word and the world*, la palabra y el mundo— en sentido inverso, utilizando su literacidad para transformar directamente la realidad material a través de proyectos educativos (Ada, 1988).

No obstante, tampoco tendría demasiado sentido que el profesorado organizase un proceso de reflexión a partir de un texto, por ejemplo en torno a los múltiples fenómenos de opresión que conviven en la sociedad (de tipo racial, de clase o género), sin revelar, a su vez, esa misma voluntad crítica y emancipadora en su manera de enseñar, en el modo en que anima a los estudiantes desarrollar toda la potencia

performativa del lenguaje. En la clase de inglés, lograr esta coherencia entre los fines educativos generales y los medios pedagógicos es todavía más difícil, por motivos que son tanto internos como externos al proceso cognitivo que persigue la asignatura. De ahí que sea el área educativa en la que más necesaria se hace una reflexión desde los postulados de la literacidad y pedagogía críticas (Banegas & Villacañas de Castro, 2016).

Respecto a los motivos *externos*, bastará con recordar que la enseñanza del inglés es una disciplina marcada históricamente por la opresión. Desde unos orígenes coloniales, coincidentes con la misión “civilizadora” del imperio británico, hasta un presente vinculado al neoimperialismo estadounidense (Phillipson, 2011) y la propagación de las formas de vida neoliberales que intensifican muchas de opresiones que hemos señalado arriba, la enseñanza del inglés nunca ha sido —ni en el fondo ni en la forma— autónoma de las guerras culturales (y no culturales) que la siguen promocionando. Muchos de los prejuicios que dominaban la enseñanza del inglés en las colonias británicas siguen vigentes en su enseñanza actual —véanse los llamados «principios de Makerere»— y otros tantos han sido suplantados por ideas que no son sino malas traducciones pedagógicas de la antropología neoliberal, como el hecho de concebir el aprendizaje como un proceso de optimización del capital humano a cuyo fin esperará una mejor integración del alumno en el capitalismo global (Warriner, 2016). Vinculadas a la creencia de que todo debe entenderse en términos de la disciplina y el esfuerzo de cada individuo, las principales editoriales de la enseñanza del inglés no promocionan recursos y metodologías destinados a instituciones, comunidades o sociedades concretas, sino que dirigen su oferta directamente al consumidor global, procurando una mercancía que —así al menos lo anuncian— podrá ser aprovechada independientemente de cualquier variable contextual. Aprender inglés es, desde este punto de vista, un proceso cognitivo puro, en el que no interviene ni el saber pedagógico de unos profesores a los que se les reclama que sigan el libro al pie de la letra (Block & Gray, 2016), ni tampoco las culturas, las sociedades, identidades y lenguajes propios de los estudiantes, unos factores que los mencionados recursos ignoran, cuando no desprecian, como tradicionalmente ha hecho el sentido común de la disciplina.

Todo esto hace de la clase de inglés como lengua extranjera uno de los espacios más opresivos que cabe encontrar en las escuelas, generalmente con penosos resultados. Evitarlo es uno de los objetivos de las propuestas que se harán a continuación. No se trata de *no* enseñar inglés, por supuesto, sino de hacerlo por las buenas razones y de la

manera adecuada. Si desde el aula uno quiere contribuir al desarrollo de la competencia literaria de los alumnos, y también a su literacidad crítica, entonces el propio proceso de aprendizaje y enseñanza del inglés tendrá que ser emancipatorio para los estudiantes. No sólo tendrán que ser capaces de pensar una sociedad mejor sino de que ellos mismos tendrán que mostrar lo mejor de sí mismos dentro de clase, su mejor versión; verse, no sólo como alumnos de inglés sino como alumnos creativos e inteligentes. A través de estas dos propuestas trataremos de enriquecer el contexto de la enseñanza para lograr que el aprendizaje del inglés sea el resultado de la participación entusiasta de los estudiantes en una experiencia educativa sofisticada y valiosa en sí misma. Sin duda, la literatura infantil puede servirnos de ayuda. Veamos por qué.

Hacia una nueva enseñanza del inglés

Como anunciamos arriba, también encontramos una dificultad intrínseca a la hora de convertir la enseñanza de una lengua extranjera (no sólo del inglés) en un ejercicio que no aliene ni oprima. Ésta tiene que ver con la descompensación que existe entre el *nivel cognitivo* de los alumnos (aquél que son capaces de mostrar en su lengua materna) y el *nivel lingüístico* que tienen en una lengua extranjera, que es necesariamente más bajo que el anterior. La manera en la que el profesorado decida abordar este desfase entre lo cognitivo y lo lingüístico determinará, en buena medida, la calidad de la experiencia educativa. Hasta ahora, la opción dominante para gestionar este desfase ha consistido en reducir el nivel cognitivo de las actividades, adaptándolas a aquello que los estudiantes supiesen decir o escribir en inglés. De ahí que las tareas de estos libros de texto suelen dejar de lado la quinta destreza —pensar— pues se prefiere que todos los procesos cognitivos se desarrollen en inglés. No es de extrañar que una de las inercias más marcadas que encontramos en esta disciplina, que se arrastra desde el contexto colonial, tenga que ver precisamente con la opresión intelectual que sufren unos estudiantes cuya inteligencia se confunde con el nivel de inglés que son capaces de mostrar. Así, Carrasquillo, Kucer y Abrams (2004) identificaron que, «con mucha frecuencia, la falta de desarrollo de la destreza oral de muchos alumnos de inglés les ha cerrado las puertas a una enseñanza estimulante desde el punto de vista cognitivo y de un nivel conceptual apropiado para ellos» (pág. 30). Frente al infantilismo y aburrimiento a los que da lugar este tipo de aproximación pedagógica, creemos que cabe tomar la dirección contraria: no rebajar el nivel cognitivo de las tareas que se desarrollan en el aula sino, en vez de eso, vincular el aprendizaje del idioma a la motivación e interés intrínseco que tareas interesantes son capaces de generar cuando el

profesorado se atreve a pensar más allá del sentido común que tradicionalmente ha dominado esta disciplina.

Sin duda, apostar por una negociación diferente del desfase entre lo cognitivo y lo lingüístico en la clase de lengua inglesa desplaza los desafíos propios del profesorado a otro nivel. Ya no se trata de seguir el libro de texto al pie de la letra, ni de saber mucho inglés (algo, esto último, que es necesario en todo caso). Su tarea principal consiste — primero— en poner toda su imaginación pedagógica para crear situaciones educativas interesantes, tal y como debería hacer el profesorado de todas las asignaturas. Pero a partir de ahí emerge su desafío específico: el de proveer, por todos los medios posibles, el *andamiaje* [*scaffolding*] necesario para sostener al alumno que avanza por las etapas de un proceso cognitivo que es ambicioso pero que, a la vez, el estudiante habrá de completar sin recurrir continuamente a la lengua materna (Gibbons, 2009). Pues tan imposible es enseñar una lengua extranjera únicamente a través de la lengua extranjera como hacerlo únicamente a través de la lengua materna. De ahí la importancia de la inclusión de otros lenguajes no verbales dentro de clase, capaces de generar una situación interesante y significativa donde el nuevo idioma pueda ser aprendido. De ahí, en otras palabras, la importancia de los recursos *multimodales* (fotografías, dibujos, objetos reales) que sean capaces de traer al aula canales de expresión diferentes al verbal, que saturen de significado el contexto de aprendizaje (Cummins & Early, 2015). Cuanto menor sea el nivel de inglés de los estudiantes, más habrá de confiarse a recursos visuales, gestuales, musicales, experimentales, etc., para enriquecer la actividad. Lo contrario —confiar únicamente en el inglés como el medio para que la clase cobre significado— nos sumerge en un círculo vicioso de aburrimiento y pasividad.

¿Acaso no hemos definido, con estas ideas, dos características esenciales de la literatura infantil y juvenil? ¿Acaso los mejores ejemplares de esta literatura no se definen precisamente por lograr un milagroso equilibrio entre la riqueza cognitiva y la economía de medios lingüísticos que se emplean para lograrla? ¿Y acaso no es la multimodalidad —por ejemplo, el recurso al lenguaje visual— una de las formas más potentes de hacerlo? Las ilustraciones sugerentes de los álbumes no sólo ayudan al niño a entender el significado de palabras y expresiones que no conoce todavía, sino que enriquecen lo que éstas, por sí mismas, serían capaces de decir. Puesto que despliegan un lenguaje no verbal, las ilustraciones comunican con independencia del nivel de inglés que el alumnado posea. Aunque no requieran de palabras, al combinarse con ellas

las imágenes crean una densidad semántica que en modo alguno es redundante sino compleja. Esta es la razón por la que la literatura infantil y juvenil es uno de los recursos privilegiados para aquellos de nosotros que queremos educar a través del inglés. A continuación presentamos dos ejemplos de cómo hacerlo realidad.

¡Más de un hogar!

I Have Two Homes (De Smet, 2011) es un álbum ilustrado que narra la experiencia de la pequeña Nina, cuyos padres deciden divorciarse y se ve obligada a adaptarse a la separación y a vivir en dos casas diferentes. Nina nos cuenta su perspectiva en primera persona. Aunque al principio el cambio resulta difícil y se siente asustada, al final nos muestra que esta circunstancia no impide que sus padres la sigan queriendo. El lenguaje es sencillo y las ilustraciones resultan clave para entender las complejas emociones que el cambio en la relación de sus progenitores conlleva.

Para tratar el tema de la diversidad que centra la atención de este capítulo, el diálogo, como veremos, constituye una herramienta elemental, que además de favorecer la literacidad de los alumnos, permite que estos se aproximen a otras realidades sociales y a otras formas de pensar y de vivir. Con esta finalidad, para empezar a trabajar con el cuento es recomendable hacerlo no a través de la lectura, sino a través de la conversación. El objetivo es doble: primero, relacionar e involucrar gradualmente a los estudiantes con el texto literario generando así un sentido de curiosidad entre ellos; y segundo, que empiecen a desarrollar sus propios pensamientos y a compartirlos. Es esencial que desde una edad temprana estén abiertos a escuchar y aceptar los comentarios y las interpretaciones de otros, especialmente cuando estos sean diferentes a los suyos.

Para introducir esta historia a alumnos de primaria, pongamos entre 6 y 8 años, podemos hacerlo de una manera tan sencilla como mostrándoles la portada y preguntándoles qué es lo que ven. Esta etapa inicial, correspondiente al *pre-reading*, coincide con la “dimensión personal y cognitiva” y, como ya se ha explicado, el objetivo principal es captar el interés de los alumnos y que hagan uso de sus conocimientos previos para conectar con la lectura que se va a realizar. Ante la pregunta *What can you see in the cover?* es probable que los niños, dependiendo lógicamente de su nivel y de los contenidos que ya han aprendido, puedan responder haciendo uso de algunas palabras de vocabulario básico como por ejemplo: *girl*, (o *there is a girl*); *tree*, *mouse*, *hamster*, etc. Asimismo, es importante guiarles para que vean el trazo de las casas que hay en la parte inferior de la portada y empiecen a asociar ideas: *Maybe this*

girl lives in a town, or maybe she lives in a city. Entonces, aprovechamos para preguntarles: *Where do you live? How many of you live in a city? How many of you live in a town?*, etc.

Podemos continuar hablando del concepto de “hogar”. ¿Cuál es la diferencia entre *home* y *house*? *How many homes do you have*? Si bien el docente ha de intentar utilizar el inglés como lengua vehicular durante toda la clase, es comprensible que en algún momento tenga que hacer uso del español (o de cualquier otra lengua materna) para asegurarse de que todos los estudiantes mantienen la atención e inician el proceso de involucrarse en el tema que se pretende suscitar a través del cuento: la diversidad familiar y, en este caso, de manera más específica, las experiencias de los hijos con familias de padres divorciados. Del mismo modo, la expectativa no es que los alumnos respondan en inglés, sino lograr que conecten cognitivamente con el tema y participen en la conversación; para ello, no importa si hacen uso del español. La prioridad es conseguir su atención y crearles un interés en la lectura para que empiecen a pensar: *Is it possible to have two homes?*

Tras definir y comentar entre todos el concepto de *home*, pedimos a los niños — si no lo hemos hecho antes y el espacio en el aula lo permite— que se sienten juntos en el suelo para empezar a leerles el cuento y comentar sus ilustraciones. La primera página nos muestra a Nina en la ventana de su casa señalando con el dedo otra casa situada en otra calle de la ciudad. Nina se presenta de manera objetiva y nos indica algunos hechos que definen su vida en el momento actual: “I am Nina. / I live in two homes. / Dad lives in one house. Mom lives in another house. / And I live in both houses, sometimes with Mom and sometimes with Dad” (De Smet, 2011, pág. 2). Con objeto de que los alumnos interactúen con el texto, les pedimos que comenten la imagen de Nina y lo que estas primeras líneas les hace pensar: *What is Nina doing in the window? Do you think she’s happy? Why does Nina live in two houses?*

En las siguientes páginas, Nina nos cuenta cómo su situación era diferente en el pasado. Describe distintos momentos del conflicto entre sus padres, pero también propio, y una serie de emociones que van cambiando hasta llegar de nuevo a una situación final actual de aceptación y estabilidad. El objetivo ideal es leer todo el cuento en una misma lección para que los alumnos se acostumbren al impulso narrativo de la lectura y para que puedan entender la evolución de la historia. Obviamente, es esencial mantener la interacción y hacer referencia constante a las ilustraciones. Del mismo modo, es recomendable hacer más de una lectura del cuento en las siguientes clases y

alternarlas con actividades dirigidas a desarrollar aspectos específicos de la literacidad y la competencia literaria de los alumnos.

En relación con la “dimensión conceptual”, podemos destacar, por ejemplo, que Nina es la “protagonista” del cuento, el personaje central. Esto es especialmente importante de cara a leer otros álbumes ilustrados en el futuro y poder comparar las semejanzas y diferencias de sus protagonistas. Además, podemos explicar que en todos los cuentos siempre se presenta un “conflicto.” En este caso, el conflicto es que los padres de Nina se han separado y ella tiene que acostumbrarse a vivir en dos casas. Por otro lado, a nivel lingüístico, podemos enseñarles y practicar las formas del *present tense*: *I am / I live / I want / he or she lives, etc.*

Finalmente, para trabajar la “dimensión estética y sociocultural,” la presentación que Nina hace de sí misma al inicio y al final del cuento nos puede servir ahora como base para que cada alumno escriba la suya propia en tres o cuatro frases y haga un dibujo de su concepto de *home*. Las dos frases iniciales pueden ser las mismas: *I am__ / I live in__*. Independientemente de la situación personal de cada estudiante, esta actividad nos servirá para tratar la diversidad familiar dentro de la propia clase con el propósito de aceptar cada caso con normalidad y empatizar con la situación de otros niños. Otra actividad que podemos realizar es reflexionar sobre los distintos sentimientos que Nina experimenta en varios momentos del cuento: *love, happiness, sadness, fear, loneliness, nostalgia, reassurance* y *acceptance*. Nuestros alumnos pueden ver sus propias emociones reflejadas en el libro y sentirse seguros y valorados al entender que Nina es feliz de nuevo al final de la historia y que un divorcio no influye en el amor que los padres sienten hacia sus hijos. Como proyecto final, todos los niños pueden escribir de manera conjunta un “book of needs and feelings” basado en sus propias experiencias. Una vez terminado, podrían regalar una copia a sus pediatras o médicos de cabecera, para que éstos enseñen sus trabajos a otros adultos y puedan así aprender de las perspectivas de los niños.

¡Sacad a los niños afuera!

Lo que une los libros que integran esta segunda propuesta es que (además de estar escritos en lengua inglesa) el profesorado podrá aprovechar sus historias para crear actividades que permitan que los alumnos lleven sus intereses e iniciativas más allá de la escuela. Es éste un gesto pedagógico fundamental; tan importante es que el profesorado dé la bienvenida e integre en sus clases la cultura, identidades y lenguajes de sus estudiantes —sobre todo en la asignatura de lengua extranjera (Villacañas de

Castro, 2015)— como que las tareas académicas que organice no se desarrollen al margen de la vida y el entorno que los rodea. El trabajo escolar no debe quedar cercado entre cuatro paredes, aislado de la vida de los estudiantes y del resto de la sociedad. Cuanto más y más sólidos puentes logre tender el profesorado entre el currículum, la escuela y el entorno de los alumnos, más significativos, ricos y poderosos serán los procesos cognitivos y lingüísticos que se desencadenen.

Hay múltiples maneras de hacer esto posible: desde desfiles educativos en los que estudiantes y docentes colonizan el barrio del colegio con ejemplos de cultura escolar, hasta proyectos de investigación acción participativa (Camarota & Fine, 2008) con los que los alumnos investigan, transforman y mejoran aspectos concretos de su realidad. Así lo hicieron, por ejemplo, los alumnos de secundaria del aula 405 del Instituto Cabrini Green, en un barrio marginal a las afueras de Chicago, cuando documentaron las deficiencias de su centro y montaron una campaña informativa y de movilización ciudadana para demandar la reparación de todas las insuficiencias, algo que lograron al final (Schultz, 2007). Desde un punto de vista artístico, podemos también destacar la iniciativa del instituto público Kesington High School for the Creative and Performing Arts, de Filadelfia (EEUU); gracias a ella, los estudiantes pudieron compartir sus productos multimodales (combinaban fotografía y lengua escrita) por medio de enormes murales que pegaron en las calles adyacentes a su centro (Kleiman & McGeehan, 2016).

Lo característico de todos estos proyectos es que plantearon un diálogo reflexivo, crítico y emancipador entre el entorno del barrio y el de la escuela, un intercambio que permitió que los estudiantes se convencieran de que su trabajo académico podía tener un impacto positivo en su realidad. Pensamos que tal cosa debe lograrse —con más razón todavía— en la asignatura de inglés, y que la literatura infantil y juvenil puede sernos de gran ayuda. En este caso, trataremos de aprovechar las implicaciones educativas que encontramos en una serie de obras cuyos argumentos versan sobre diversidad social. A poco que nos aproximemos a ellas descubriremos que sus páginas contienen su mejor aplicación para el aula.

Sorprende que *The Boy Who Didn't believe in Spring*, de Clifton y Turkle (1992), y la fábula “The corner”, que se incluyó en el clásico libro de Arnold Lobell (1976) *Frog and Toad all Year*, desplieguen un argumento tan similar: sus protagonistas infantiles salen en busca de la primavera cuando escuchan a los alumnos decir que ésta se encuentra «a la vuelta de la esquina» [*around the corner*]. Mientras Rana recorre todos los rincones del mundo bucólico en el que Lobel sitúa sus historias, King Shabazz

(el alumno afroamericano que protagoniza el libro de Clifton y Turkle) busca la primavera en medio de la gran ciudad. De inicio, todos estos personajes se muestran escépticos y confundidos de su existencia, ante la imposibilidad de hallar en su entorno los signos naturales con los que sus profesores la caracterizan. El libro lanza así una crítica a las dificultades que determinados estudiantes sufren a la hora de conectar sus experiencias con los conceptos de la escuela, en este caso en función de su diversidad social. Pues ¿en qué lugar de su barrio empobrecido podrían Tony Polito y King Shabazz hallar los *birds that are blue* y los *crops coming up* (Clifton & Turkle, 1992, pág. 11) con los que el profesorado y los libros de texto representan la primavera?

Está decidido. Esa tarde, al salir de la escuela, la pareja de exploradores se adentra en calles y barrios desconocidos, sin mapa ni rumbo posible pero con mucha inseguridad (pág. 17), mas también con un deseo claro de hallar por fin la primavera. El viaje que emprenden no sólo les abre los ojos a la diversidad urbana que les rodea (creando así la oportunidad perfecta para aprender nuevas palabras en inglés), sino que, como el periplo de Rana en el cuento de Lobell, su búsqueda también da frutos. En el interior de un coche desguazado, que descansa en medio de un solar junto a un matojo de flores silvestres, los niños encuentran un nido con huevos azules que están a punto de romperse. ¡Por fin una imagen que pueden reconocer de la escuela! La primavera existe, tal y como los maestros decían. ¡Aquí está la prueba!

Muchos alumnos reciben con el mismo escepticismo y extrañeza las explicaciones que el profesorado ofrece sobre la lengua y la cultura inglesas. Entonces, la misión de estos últimos debería ser la de demostrar tanto su existencia como su interés, integrándolos en experiencias valiosas que aprovechen la curiosidad de los estudiantes. A partir del argumento de *The Boy Who Didn't Believe in Spring*, se nos ocurren las siguientes actividades para que el profesorado saque a su grupo a la calle: que, con libreta en mano, los alumnos encuentren todos los rincones del barrio donde el inglés se manifiesta (prensa, negocios, escaparates de tiendas, supermercados, etc.); o bien que, ateniéndonos al relato de forma todavía más estrecha, dibujen y anoten en un cuaderno de clase la variedad de flora y fauna que hay en los alrededores del centro, y creen así pequeños proyectos de ciencia; o bien que, ayudándose esta vez de cámaras fotográficas, retraten los lugares más singulares del trayecto que hacen todos los días de su casa a la escuela, que aprendan a escribirlos en inglés y preparen, también, un breve texto explicativo para cada fotografía.

Cualquiera de estas propuestas podría dar lugar, después, a iniciativas para realizar alguna acción concreta. En esta segunda fase, de tipo práctico, la lectura del *The Girl from the Tar Paper School: Barbara Rose Johns and the Advent of the Civil Rights Movement*, de Teri Kanefield (2014), podría ser de gran ayuda, sobre todo con los últimos cursos de secundaria. El libro no sólo permite reflexionar sobre la historia de la población afroamericana de los EEUU de América, y por lo tanto sobre la diversidad social y racial, sino que su lectura será una fantástica estrategia para movilizar las ideas del alumnado y animarlo a plantear sus propias propuestas de trabajo. La obra cuenta la historia de Barbara Rose Johns, una estudiante de dieciséis años del Instituto Moton High School de Virginia que, en 1951 (cuando la segregación racial en los colegios estaba a la orden del día), organizó una huelga y manifestación con sus compañeros para pedir que la calidad de su centro se equiparase al de la población blanca del mismo distrito. El libro es en sí mismo un collage de literatura e investigación, de arte e historia, y la manera en la que mezcla entrevistas, testimonios, dibujos y fotografía es un ejemplo vivo de multiliteracidad. Incluye todos los medios multimodales que los alumnos podrían emplear para investigar sobre la vida y el entorno de sus barrios, mientras amplían su conocimiento de la lengua inglesa. Una vez documentasen los problemas, conflictos, injusticias o deficiencias del vecindario, los alumnos ya contarían con todo lo necesario para compartir su trabajo a través de exposiciones, charlas o presentaciones, pero sobre todo para desplegar las consecuencias prácticas de sus trabajos en forma de desfiles, manifestaciones, programas de concienciación o acciones concretas.

De hacerlo, podemos estar seguros de que a la clase de inglés habrá llegado la primavera.

Referencias

- Ada, A. F. (1988). Creative reading: A relevant methodology for language minority children. En L. M. Malave (ed.), *NABE' 87. Theory, research and application: Selected papers*. Buffalo: State University of New York.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Banegas, D., & Villacañas de Castro, L. S. (2016). Key word: Criticality. *ELT journal: An international journal for teachers of English to speakers of other languages*, 70(4), 455-457.

- Block, D., & Gray, J. (2016). 'Just go away and do it and get your marks': the degradation of language teaching in neoliberal times. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(5), 481-494.
- Cammarota, J., & Fine, M. (2008). *Revolutionizing education. Youth participatory action research*. Nueva York y Londres: Routledge.
- Carrasquillo, A., Kucer, S., & Abrams, R. (2004). *Literacy Interventions for Upper Elementary English Language Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Clifton, L., & Turkle, B. (1992). *The boy who didn't believe in spring*. Nueva York: Unicorn.
- Cope, C., & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: new literacies, new learning. *Pedagogies*, 4(3), 164-195.
- Cummins, J., & Early, M. (2015). *Big ideas for expanding minds. Teaching English language learners across the curriculum*. Don Mills, Ontario: Pearson.
- De Smet, M. (2011). *I have two homes*. Nueva York: Clavis.
- Elliott, J. (2007). *Reflecting where the action is. The selected works of John Elliott*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy. Reading the word and the world*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Gibbons, P. (2009). *English learners, academic literacy, and thinking. Learning in the challenge zone*. Portsmouth: Heinemann.
- Kanefield, T. (2014). *The girl from the tar paper school : Barbara Rose Johns and the advent of the civil rights movement*. Nueva York: Abrams Books for Young Readers.
- Kleiman, J., & McGeehan, C. (2016). What's your story? Student identity on the walls of Philly. *Rethinking Schools*, 31(2), 11-17.
- Kucer, S. B. (2009). *Dimensions of literacy. A conceptual base for teaching reading and writing in school settings. Third edition*. Nueva York: Routledge.
- Lacorte, M. (2015). Methodological approaches and realities. En M. Lacorte (ed.), *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics* (págs. 99-116). Nueva York: Routledge.
- Lobel, A. (1976). *Frog and Toad all year*. Nueva York: HarperCollins.
- López-Sánchez, A. (2014). Hacia una pedagogía de la multialfabetización: el diseño de una unidad didáctica inspirada en las propuestas de The New London Group. *Hispania*, 97(2), 281-97.

- Mendoza-Fillola, A. (2007). *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Nance, K. A. (2010). *Teaching literatures in the languages*. Boston: Prentice Hall.
- Nikolajeva, M. (2010). Literacy, competence and meaning making: a human sciences approach. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 145-159.
- Paesani, K., Allen, H. W., & Dupuy, B. (2016). *A multiliteracy framework for collegiate foreign language teaching*. Upper Saddle River: Pearson.
- Phillipson, R. (2011). English: from British empire to corporate empire. *Sociolinguistic Studies*, 5(3), 441-464.
- Reyes-Torres, A. (2014). Literacy education: the first step towards literacy competence. En A. Reyes-Torres, L. S. Villacañas de Castro, & B. Soler Pardo (eds.), *Thinking through children's literature in the classroom* (págs. 42-52). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Reyes-Torres, A. (en prensa). La literatura en la enseñanza de la lengua. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti, & M. Lacorte (eds.), *The Routledge handbook of Spanish language teaching: metodología, recursos y contextos para la enseñanza del español*. Nueva York: Routledge.
- Rosenblatt, L. (1986). The aesthetic transaction. *Journal of Aesthetic Education*, 20(4), 122-28.
- Schultz, B. D. (2007). "Feelin' what they feelin'" Democracy and curriculum in Cabrini Green. En M. W. Apple, & J. A. Beane (ed.), *Democratic schools. Lessons in powerful education. Second edition* (págs. 62-83). Portsmouth, NH.: Heinemann.
- Villacañas de Castro, L. (2015). 'Why do I have to study English if I'm never going to leave this town?' Developing alternative orientations to culture in the EFL classroom through CAR. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 37, 289-307.
- Warriner, D. S. (2016). 'Here, without English, you are dead': ideologies of language and discourses of neoliberalism in adult English language teaching. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(5), 495-508.