



El discurso literario juvenil en los procesos de acogida de adolescentes inmigrantes: (re)construyendo identidades

Virginia Calvo Valios

Universidad de Zaragoza

(vcalvo@unizar.es)

Resumen: Tomando como punto de partida el paradigma metodológico de las respuestas lectoras de Chambers (2007 y 2008), el enfoque emocional de la literatura y las teorías sociológicas de la educación literaria (Petit, 2008, 2009; Rosenblatt, 2002; Meek, 2004), se presentan los resultados del estudio, realizado desde el paradigma cualitativo, con un grupo de lectores inmigrantes en el contexto educativo. Se proponen algunas claves para la elaboración de itinerarios textuales que contribuyan a la construcción de las identidades de los jóvenes inmigrantes.

Palabras clave: adolescentes inmigrantes, discurso literario, construcción de identidades.

Abstract: Taking the Chambers (2007 and 2008) methodology, an emotional approach to literature and sociological theories of literary education (Petit, 2008, 2009; Rosenblatt, 2002; Meek, 2004) as starting point, we present the conclusions of this study, carried out from a qualitative paradigm with a group of immigrant readers within the educational context. The results lead us to propose several keys for the development of literary pathways that contribute to identity-building of young immigrants.

Key words: immigrant teenagers, literature, identity building.

Introducción

Partiendo del supuesto que el discurso literario juvenil contribuye a construir identidades, y analizando las necesidades del adolescente inmigrante que se incorpora a la sociedad de acogida: crisis de identidad, desorientación vital y cultural, abordaremos la lectura como un medio de integración social que permita al alumnado inmigrante conjugar en su interior varios universos culturales, hilvanar eslabones de su propia historia y cultura de origen, apropiarse de otra cultura y asumir pluralidad de pertenencias porque, en definitiva las culturas se encuentran, se fecundan, se alteran y reconfiguran. A este respecto, Petit (1999: 94) señala que: “Cuando uno ha sido criado en una lengua y una cultura determinadas, y luego ha tenido que crecer en otras, la capacidad de simbolizar puede haber sufrido daños. Por ello es necesario encontrar formas de comunicar una con otra, de conciliar una con otra”.

Para ello, seguiremos la teoría transaccional de Rosenblatt (2002: 211) quien explica que la literatura permite que el individuo asimile unos referentes culturales, inculca imágenes de conducta y actitudes emocionales, ya que su poder reside en su influencia a nivel emocional.

A la hora de utilizar criterios para la selección de los textos literarios, tendremos en cuenta, por una parte las sugerencias de Petit (2009: 297) en *El arte de la lectura en*



tiempos de crisis, refiriéndose al desvío poético como una necesidad antropológica y psíquica, la distancia que proporciona la metáfora para objetivar la historia personal.

Por otra parte, como mediadores se tratará de seleccionar textos en los que prime la “multivocidad, la plurisignificatividad y la apertura” (Larrosa, 2003: 544). Un corpus favorecedor de una lectura activa y creativa en el que el libro haga su propio trabajo (Chambers, 2008: 47), un itinerario que busca la colaboración y complicidad del bagaje literario del lector como estrategia discursiva.

Así pues, en este proyecto de investigación en curso actualmente, nos proponemos encontrar claves que nos permitan trazar un itinerario que multiplique las miradas de los jóvenes inmigrantes con escenarios, personajes, lugares, tiempos en los que la imaginación pueda proyectarse “en un país lejano..., había una vez...”. Siguiendo las ideas de Taberero y Mora (2008) entendemos que son necesarios itinerarios textuales que incidan en el análisis de los modelos culturales de la sociedad de recepción. Para ello, analizaremos las posibilidades del cuento popular.

¿La lectura literaria en el lector inmigrante?

Si concebimos la lengua como un pasaporte para encontrar un lugar en la sociedad, si nos integramos en la medida en que dominamos el lenguaje tal y como expresa Petit (2000: 114): “El lenguaje nos construye. Cuanto más capaces somos de darle un nombre a lo que vivimos (...) más aptos seremos para convertirnos en sujetos de nuestro propio destino”. Cabe preguntarnos: ¿cómo conjuga el adolescente inmigrante el universo cultural de su infancia con el aprendizaje de su segunda lengua y cultura en plena adolescencia?

En España las actuales propuestas curriculares de Español como Segunda Lengua para la Educación Secundaria Obligatoria, los textos literarios se introducen en niveles B1 y B2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* para desarrollar la competencia intercultural del joven inmigrante a partir de los criterios de la oferta editorial: promover y fomentar valores interculturales desde la sensibilidad emocional y el paternalismo, evitando, así, que el lector se distancie para reflexionar con una actitud crítica.

Asimismo, según las creencias del profesorado de las aulas de español, el texto literario se considera un discurso muy complejo por las desviaciones de la forma y la



riqueza léxica, por su valor connotativo y poder sugerente. Por ello, en las programaciones se priorizan las necesidades comunicativas, lingüísticas y académicas del alumnado inmigrante.

De este panorama se deduce una desconfianza en la competencia del receptor inmigrante que nos provoca reflexiones sobre: ¿es suficiente la vertiente didáctica en el aprendizaje de una segunda lengua y en la incorporación en la nueva sociedad?, ¿por qué la lectura literaria queda relegada para niveles A2 en el contexto escolar?, ¿qué podría aportar la lectura de textos literarios en el proceso de acogida y aprendizaje del español?, y ¿qué corpus de lecturas contribuiría a la reconstrucción de la identidad del lector adolescente inmigrante?.

Este análisis nos lleva a las teorías de la educación literaria de Michèle Petit (1999, 2001, 2008 y 2009) que –desde un enfoque antropológico– constatan la contribución del discurso literario en la construcción y reconstrucción del yo en situaciones de crisis. Ha estudiado, en la actividad de leer, la existencia de una cultura reparadora, un trabajo íntimo, individual que ofrece la posibilidad de la elaboración de identidades.

En este sentido, compartimos con Petit la concepción de la literatura como una vía de acceso al saber y, como el horizonte representacional sobre el cual se articulan los sueños y posibilita imaginar otros mundos posibles. Así pues, entendiendo la lectura literaria como un recorrido para la comprensión del mundo y de nosotros mismos a partir de una modalidad de lectura que otorgue libertad y oxígeno para descubrir y elaborar significados, consideramos que el discurso literario puede contribuir en el proceso de reelaboración de vínculos, de reestructuración de la personalidad del joven inmigrante y de aprendizaje de las diversas superestructuras de ideas, emociones, modelos culturales y valores morales sobre los que la sociedad receptora asienta sus relaciones humanas.

Cuando toman la palabra

Para llevar a cabo esta investigación, los grupos objeto de estudio pertenecen al aula de español de cuatro centros educativos de la Educación Secundaria Obligatoria de Aragón. Constituyen un microcosmos de diferentes lenguas maternas (rumano, árabe, wolof, chino) y culturas, y con niveles A2 del *MCER*.



Optamos por la lectura en voz alta como una forma de encuentro entre el texto y los oyentes inmigrantes a través del lector nativo –mediador– quien ayuda a tender un puente entre la oralidad y la escritura. Siguiendo las teorías de Emilia Ferreiro (1999: 150): “como un acto iniciático que produce un asombro deslumbrado cuando se asiste por primera vez”. Así, Nisrine, adolescente de origen marroquí, nos decía:

Nisrine: Me gusta la lectura en voz alta por saber como leen las gentes que saben muy bien español. Me gusta que nos juntemos todos en clase y Virginia nos lee cuentos y nosotros hablamos y discutimos (IES. Ramón y Cajal. Zaragoza. Aula de español).

La lectura en voz alta no sólo provoca placer en el adolescente inmigrante, sino que le permite almacenar y apropiarse de palabras que le ayudan a reconocer la arquitectura narrativa y a construir historias propias (Chambers, 2007: 66). La experiencia de compartir la lectura en voz alta influye en el proceso de aprendizaje de la lengua elaborando un conocimiento compartido.

Por ello, para la creación de un contexto social para la lectura, potencialmente significativo y constructor de sentidos, seguimos el paradigma metodológico de Chambers (2008: 232): la conversación literaria como un “proceso dinámico de recreación” en el que todo puede ser “honorablemente comunicable”. Así, el enfoque “Dime” sugiere la colaboración del maestro en un diálogo conversacional y facilita el desarrollo de conversaciones exploratorias ya que se centra en la experiencia del lector con el texto.

Inv.: ¿Os ha gustado “Yo dos y tú uno”?

Yara: A mí me gustó lo de “Yo dos y tú uno”, es muy

Inv: ¿es muy?

Youness: que da risas

Inv.: cómico

Yara: A mí me gustó cuando ha salido gritando y ha dicho que él se come los tres huevos.

Inv: ¿Os parece bien?

Youness: A mí me parece que no

Ahmed: No

Youness: Puede comer ella uno y medio y el hombre también uno y medio. Tiene que ser igual en todos los maridos. (IES. Goya. Zaragoza. Aula de español).

Hacia un itinerario constructor de identidades

Partimos de la hipótesis que la dialéctica que configura el cuento de costumbres podría ser un camino para la (re)construcción de las identidades de los jóvenes inmigrantes y para el cuestionamiento de los modelos culturales de la sociedad



receptora. A este respecto, para Rodríguez Almodóvar (2008) “la literatura oral es la forma más perfecta de interculturalidad que ha habido, y la única”. Explica que el cuento estimula y construye el pensamiento por contrarios, por dualidades y sin pretensión moral ni didactismo.

Para nuestra investigación seleccionamos la recopilación de cuentos populares de Almodóvar (1983), *Cuentos al amor de la lumbre*. Entre los cuentos de costumbres propusimos la lectura de “Yo dos y tú uno”, “Juan el de la vaca”, “El zapatero y el sastre” y “La mujer mandona”.

A continuación presentaremos algunas reflexiones surgidas a partir del análisis de las respuestas lectoras de los grupos de lectura. En el caso de “Yo dos y tú uno”, el cuento genera respuestas que provocan risas a los adolescentes inmigrantes, y se crean espacios para interactuar con el texto ofreciéndoles imágenes para conversar sobre temas que les preocupan.

Inv: ¿Qué os ha gustado de “Yo dos y tú uno”?

Zineb: A mi me gusta (risas) eso del hombre que dice “Yo dos y tú uno”.

Assiatou: A mi no me gusta porque tenía que tener el hombre uno y la mujer otro (...) el hombre no tenía que tener dos (...) tenían que compartir los tres huevos

Zineb: Tenían que comer igual

Inv: Pero el marido es la autoridad

Assiatou: Porque se cree más inteligente

Zineb: Ahora el hombre es igual que la mujer

Inv.: ¿También en vuestros países?

Assiatou: En Senegal a veces algunos se creen más superiores a sus mujeres (IES. Lucas Mallada. Huesca. Aula de español).

La relación entre los personajes (arquetipos- Propp, Todorov) les resulta lo más significativo, hasta el punto que deciden buscar una solución al conflicto que plantea el cuento. Así, Yara, una alumna de Rumania nos decía:

Yara: A mi me gustó mucho pero el hombre es muy tonto de decir “que me muero”, no necesitaba una actitud como esta, y también el machismo del hombre de decir que la autoridad es de él , bueno sí que es , pero no toda la autoridad , la mujer también tiene el derecho de autoridad en la casa (IES. Ramón y Cajal. Zaragoza. Aula de español).

La imprecisión del tiempo y el espacio, la estructura narrativa fija y simple, la creación de personajes arquetípicos, el tono de presentar el conflicto desde la distancia que ofrece el humor; llevan a los jóvenes inmigrantes a cuestionar referentes culturales



y a apropiarse del texto. Después de la lectura de “La mujer mandona”, Yingzi, una joven de origen chino, expresaba:

YingZi: Me gusta el cuento. Este cuento es "El hombre mandón". Que hombre más listo, pero yo no quiero este hombre para mí. ¿Y tú?
(IES. Goya. Zaragoza. Aula de español).

Con otro grupo de lectura, la conversación se orientó a cuestionar patrones relacionados con el matrimonio polígamo:

Zineb: Es importante que sea la mujer igual que el hombre, antes no había igualdad.
Inv.: ¿En Marruecos?
Assaitou: Pues en mi país los hombres se pueden casar con dos mujeres
Zineb: Con tres
Assaitou: Pero a algunos sólo les gustan sus esposas más jóvenes
Zineb: Por ejemplo ella tiene madrastra
Assaitou: Aquí en España es mi madre, la otra está en Gambia es mi madrastra
Inv.: ¿A vosotras os gustaría que vuestros maridos se casaran con más mujeres?
Zineb. Lo mataré. Sólo una, sólo yo
Inv.: Pero hay culturas que permiten
Zineb: Pero esto no es tan bueno, no me gusta
Assiatou: A mí tampoco me gustaría que mi marido se casara con otra o con dos (...) pero mi padre tiene dos
(IES. Lucas Mallada. Zaragoza. Aula de español).

Por otra parte, el humor del cuento popular permite durante la lectura momentos de relax en los que el dramatismo y la intensidad de la historia encuentran pausas de expansión y de risa colectiva que sirve para cohesionar al grupo de lectura. El humor sirve para transgredir el orden establecido y abordar temas como la autoridad en el matrimonio, la propiedad privada, el culto a los muertos... A este respecto, nuestros adolescentes inmigrantes comentaban en relación al cuento “El zapatero y el sastre”:

Zineb: Lo que me parece divertido es cuando los ladrones fueron corriendo del miedo porque ellos piensan que son fantasmas el zapatero y el sastre.
Youness: Me gusta el cuento porque es gracioso y me recuerda al cuento de "Yo dos y tú uno" porque el zapatero se hace el muerto para engañar a la gente del pueblo porque debe dinero y no quiere pagar.
(IES. Goya. Zaragoza. Aula de español).

A modo de conclusión

Así pues, a partir de las respuestas lectoras de los jóvenes inmigrantes objeto de nuestro estudio, podríamos considerar como una primera clave de aproximación a un itinerario constructor de identidades: el humor del cuento de costumbres. En este



sentido, los arquetipos narrativos abrirían una ventana al lector inmigrante tanto hacia su cultura como hacia la manera en que interactúa con el texto, permitiendo construir un sentido. Para ello, sería esencial una lectura transgresora de los textos literarios que desarrollara el pensamiento divergente, la creatividad y la apertura a otros espacios y lugares posibles.

Esta investigación sigue su curso actualmente, seguimos trabajando en la búsqueda de un itinerario textual que ayude al alumnado inmigrante a “construir su casa interior” por medio de y a través del poder connotativo del discurso literario.

Bibliografía

- CHAMBERS, Aidan (2007), *Dime*, México: FCE.
— (2007), *El ambiente de la lectura*, México: FCE.
— (2008), *Conversaciones*, México: FCE.
- FERREIRO, Emilia (1990), *Cultural escrita y educación*, México: FCE
- JANER, Gabriel (2010), *Literatura oral y ecología de lo imaginario*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- MEEK, Margaret (2004), *En torno a la cultura escrita*, México: FCE.
- LARROSA, Jorge (2003), *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, México: FCE.
- PETIT, Michèle (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México: FCE.
— (2001), *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México: FCE.
— (2008), *Una infancia en el país de los libros*, Barcelona: Océano.
— (2009), *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, Barcelona: Océano.
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, Antonio (2007), “Los otros cuentos. El humor en los cuentos populares”, en Gemma Lluch (coord.), *La invención de una tradición literaria (de la narrativa oral a la literatura para niños)*, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 109-130.
— (1983), *Cuentos al amor de la lumbre*, Madrid: Anaya.
- ROSENBLATT, Louise (2002), *La literatura como exploración*, México: FCE.
- TABERNERO, Rosa y José Domingo DUEÑAS (2004), “La narrativa juvenil en los últimos veinte años: entre luces y sombras”, en M. Sanjuán (coord.), *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura, 13*, Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza, pp. 221-294.

