

Educación multicultural: cultura y lectura en un mundo globalizado

Melina Porto

Resumen

La percepciones sobre la cultura propia y otras culturas median todo acercamiento con la realidad, incluida la lectura. En un mundo cada vez más globalizado, donde la educación multicultural emerge como un objetivo importante, los docentes en distintos ámbitos de trabajo nos preguntamos: ¿qué literatura ofrecer en este contexto? Este trabajo tiene dos objetivos centrales: primero, explorar cuestiones relacionadas con la cultura y la lectura en la realidad del mundo globalizado en el que estamos inmersos; y segundo, abordar distintas consideraciones acerca del papel de la literatura multicultural en la educación. Se concluye que este tipo de literatura posibilita el análisis de la diversidad cultural, que se da cuando los lectores hablan sobre personas diferentes en situaciones en las cuales tal vez no hayan tenido experiencia personal directa. Las diferencias culturales no siempre se perciben en forma positiva, especialmente si se las observa desde la perspectiva de la cultura predominante. Esto significa que la simple lectura sobre diferencias culturales no podrá contribuir significativamente a afectar el grado de inequidad en nuestra sociedad. Sin embargo, si las variaciones culturales se perciben como distintas maneras en las que la gente hace las mismas cosas, todas las variaciones podrán ser valoradas de igual manera. La literatura multicultural favorece el análisis crítico de este tipo en el marco del aula, contribuyendo a la formación de lectores críticos, pensadores independientes, y ciudadanos responsables.

Introducción

Las percepciones sobre la cultura propia y otras culturas median todo acercamiento con la realidad, incluida la lectura. En un mundo cada vez más globalizado, donde la educación multicultural emerge como un objetivo importante, los docentes en distintos ámbitos de trabajo nos preguntamos: ¿qué literatura ofrecer en este contexto? Este trabajo tiene dos objetivos centrales: primero, explorar cuestiones relacionadas con la cultura y la lectura en la realidad del mundo globalizado en el que estamos inmersos; y segundo, abordar distintas consideraciones acerca del papel de la literatura multicultural en la educación. El trabajo comienza con una breve discusión acerca de qué significa interpretar un texto y aborda la noción de otredad en la lectura. Se define el concepto de cultura tal como se lo concibe aquí y se brinda un ejemplo sobre la incidencia de la cultura en la vida diaria. Se explora luego el tema de la lectura multicultural en el marco de la educación multicultural, con una breve referencia al papel del hogar, la escuela, y la comunidad en la misma.

Naturaleza de la interpretación

El proceso interpretativo es indeterminable ya que un texto tiene siempre un número indefinido de alternativas (Moreiras, 1991). En este sentido, se puede hablar de la incapacidad del discurso para cifrar globalmente el significado de cualquier texto. Un lector puede extraer distintos significados de un mismo texto leído en distintos momentos con distintas intenciones ya que como participante-observador, un lector tiene distintas perspectivas, distintos focos de atención y distintas afiliaciones con los personajes y los eventos de un texto - que puede explorar en cada lectura (Tierney, 1994). La perspectiva que un lector adopta durante la lectura afecta la evaluación que él mismo realiza acerca de la importancia del contenido textual e incide en su interpretación del texto. Desde esta perspectiva, el proceso de lectura es claramente multidimensional y multivalente (Bernhardt, 2003).

El intérprete de un texto indaga lo que hay propiamente en él. Esta indagación tiene una respuesta llena de prejuicios y parcialidad, pues el lector busca siempre una confirmación directa de sus hipótesis. El texto aparece como el punto de referencia frente a la cuestionabilidad, la arbitrariedad, o la pluralidad de las posibilidades interpretativas que apuntan a él (Gadamer, 1992). Sólo una vez que este texto descifrado se resiste a la comprensión, indagamos su verdadero contenido y nos preguntamos si la lectura tradicional o la variante elegida era apropiada (Gadamer, 1992). La precomprensión, la expectativa de sentido, y múltiples y variadas circunstancias ajenas al texto influyen en la comprensión del mismo. La comprensión de un texto, sea oral o escrito, depende de condiciones comunicativas que exceden el contenido del mismo.

La posibilidad de diversidad de respuesta textual se relaciona no sólo con el hecho de que las preguntas a responder durante la lectura varían de lector a lector sino también con aspectos contextuales, tanto a nivel mental (esquemas) como situacional (limitaciones del contexto en que se lee un texto). Este contexto incluye factores sociales, culturales, históricos, políticos y geográficos, entre otros (Berg, 2003; Burgess, Hecht y Lonigan, 2002; Gee, 2001; Labbo, 2000; McCallister, 2002; Moje, 2000). También incluye supuestos en relación al texto precedente, el contexto inmediato, el conocimiento cultural, los supuestos del sentido común, etc. (Bernhardt, 2003). Además, un texto se ve afectado por un contexto socio-histórico particular (McCallister, 2002; Sloane, 2005) y su significado está entrelazado con la negociación de significados sociales y con aspectos de dicho contexto cultural, resultando imposible separar el acto de lectura de las normas de comportamiento social como tampoco de valores culturales específicos (Berg, 2003; Lavob, 2003; McCallister, 2002; Tierney, 1994).

Otredad, diferencia, extrañeza, e interpretación

Comprender en el plano cultural significa poder decir en qué sentido algo es similar a algunas cosas y diferente de otras (Nuyen, 1994). Sin embargo, lo que primero nos

llama a la necesidad de interpretación es la diferencia. Antes del entendimiento, la diferencia toma la forma de lo extraño, de una otredad ajena. Frente a lo que es extraño o ajeno, uno puede dar la espalda e ignorarlo, o bien enfrentarlo en un intento por llegar a una interpretación. Reconocer lo extraño es reconocer que existe falta de comprensión y que se requiere interpretación. Comprender, entonces, es superar la otredad y eliminar su extrañeza o su negatividad. Por el contrario, el impulso a comprender está ausente cuando uno se enfrenta a un objeto que es familiar en el sentido de que se lo reconoce como parte de uno mismo. Otra cultura puede convertirse en un objeto de comprensión si la consideramos extraña, diferente de la propia, como otra cultura, o como algo que nuestra propia cultura no es, es decir, como un negativo. El otro extraño y ajeno representa un horizonte diferente del propio (Gadamer, 1992). Una vez que el horizonte extraño se fusionó al propio lo que emerge es un horizonte nuevo, expandido, en el cual la extrañeza del otro ha sido superada. La tarea de quien interpreta es superar lo que es ajeno en un texto, es decir, superar la otredad. Pero esta otredad, una vez superada, surge nuevamente porque la superación completa de la otredad se dilata para siempre y, por lo tanto, la cuestión de la comprensión aparece otra vez (Nuyen, 1994).

Cultura

Definir el término cultura es problemático. La palabra cultura hace referencia a un modo de vida (Mountford, 1995; Mountford y Wadham-Smith, 2000). Según Rosaldo (1993), la cultura, en términos generales, se refiere a las formas por medio de las cuales las personas conciben sus vidas y brinda importancia a la experiencia humana al seleccionar a partir de ella y organizarla. La cultura está en todos lados y media toda conducta humana. Rosaldo (1993) afirma que es imposible imponer las categorías propias a las vidas de otras personas ya que serán inadecuadas, al menos si no sufren una revisión seria, pues las prácticas informales de la vida diaria cobran sentido en su propio contexto y en sus propios términos y por este motivo siempre podrán parecer peores o brutales para un ajeno a ella.

Geertz (1974) equipara la noción de cultura con un mecanismo de control y afirma que la cultura no debe ser vista como conjuntos de patrones concretos de comportamiento (costumbres, usos, tradiciones, hábitos) sino como un conjunto de mecanismos de control (planes, recetas, reglas, instrucciones) para gobernar el comportamiento. El hombre necesita desesperadamente de dichos mecanismos de control o programas culturales para ordenar su comportamiento. No existe la naturaleza humana independiente de cultura.

Ningún análisis de la acción humana, afirma Rosaldo (1993), es completo a menos que considere las concepciones propias de las personas sobre lo que están haciendo. A pesar de que parecen subjetivos, el pensamiento y los sentimientos están siempre determinados culturalmente y son influidos por la propia biografía, la situación social, y el contexto histórico. Cada individuo construye su propia historia, aunque en base a condiciones que no son de su elección, y con consecuencias que no pretendían ya que la vida social, aunque está siempre en movimiento, es al mismo tiempo heredada.

La doctrina antropológica sostiene que cada cultura es tan única que es imposible comparar una con otra (Rosaldo 1993). Ninguna es superior o inferior, más rica o más pobre, más grande o más pequeña que otra. La cultura determina la manera en que las personas comen, hacen política, y comercian, entre otras cosas. Las maneras de percibir y organizar la realidad son específicas a nivel cultural. Del mismo modo, se afirma que toda conducta humana está mediada culturalmente. Si bien ningún aspecto de la vida es más o menos cultural que otro, existen zonas definidas como también otras culturalmente invisibles. Esto significa que, en un plano práctico, ciertos fenómenos humanos parecen más susceptibles de análisis cultural que otros. Este tema de la visibilidad e invisibilidad cultural está relacionado con la idea de diferencia (Rosaldo 1993). Estudiar una cultura es buscar sus diferencias, y luego demostrar cómo tiene sentido en sus propios términos. Una cultura se define tanto por su homogeneidad interna como por su diferencia con otras. A pesar de que la noción de diferencia tiene la

ventaja de que contribuye a que la cultura sea particularmente visible a los observadores externos, presenta un problema porque dichas diferencias no son absolutas sino relativas a las prácticas culturales de dichos observadores. En la práctica, el énfasis en la diferencia genera la siguiente relación: a medida que el otro se vuelve más visible culturalmente, uno lo es menos. Además, en general, las prácticas culturales propias son invisibles a uno mismo.

La idea de la cultura uniforme compartida es cada vez más tenue (Rosaldo 1993). Las culturas humanas no son necesariamente coherentes ni siempre homogéneas. Un nuevo concepto de cultura (distinto del clásico como en Benedict 1935) no se refiere ya a una entidad unificada sino más bien a las prácticas mundanas de la vida diaria. El concepto de una cultura auténtica, autónoma, e internamente coherente no es sostenible.

La fuerza cultural de las emociones

Aprender lo diferente, abordar la otredad, y acercarse a lo ajeno durante la lectura requiere un grado de apertura mental e interés y disposición por comprender lo no familiar – que no es fácil de alcanzar. Esto implica que toda interpretación es provisional ya que quien interpreta es un sujeto posicionado que está preparado para conocer ciertas cosas y no otras. Rosaldo (1993) muestra la fuerza que una emoción simple puede tener en una cultura y la incapacidad que un ajeno a dicha cultura puede experimentar al tratar de comprenderla. El autor describe su propia incapacidad de concebir la fuerza de la furia de los Ilongots generada por la pérdida de un ser querido, resultándole imposible explicar el deseo de los Ilongots de cortar cabezas humanas. La experiencia de vida de Rosaldo no le había ofrecido los medios para imaginar el odio que puede asociarse a una pérdida devastadora. Para los Ilongots la práctica de cortar cabezas constituía una forma de sobrellevar su pena y su dolor, permitiendo ventilar el odio y de esta manera disminuir la tristeza.

Incluso un sujeto con conocimiento, sensato, capaz de moverse fácilmente en el mundo cultural ajeno, tendrá sus limitaciones y su análisis por lo tanto siempre será incompleto. Rosaldo (1993) comenzó a visualizar la fuerza de la emoción que los Ilongots experimentaban a través de su propia pérdida, primero de su joven hermano y luego de su esposa, lo cual le enseñó a reconocer los sollozos de los Ilongots como una forma de rabia. La cultura Anglo-Americana de la clase media-alta (y por analogía la nuestra) ignora la rabia devastadora que semejantes pérdidas pueden traer. La descripción de emociones permite captar la agonía de los sobrevivientes. En el intento por capturar la fuerza cultural de la bronca y de otros estados emocionales poderosos, tanto los rituales formales como las prácticas informales de la vida diaria brindan información crucial (Rosaldo 1993).

La anécdota de los Ilongots decapitadores muestra su concepción estereotipada como "salvajes sedientos de sangre", aunque no focaliza la atención en cómo los decapitadores crean dicho intenso deseo de decapitar a sus compañeros. La idea es explorar la fuerza cultural de las emociones en vista a delinear las pasiones que dan vida a ciertas formas de conducta humana. La rabia que genera el abandono de un ser querido es irreducible ya que nada a un nivel más profundo puede explicarla. Las personas, como sujetos posicionados, captan ciertos fenómenos humanos mejor que otros y observan con un ángulo particular de visión. En contraposición a la concepción de la cultura como un todo independiente formado por patrones coherentes (Parsons 1966), la cultura puede ser entendida como un entramado de intersecciones en las cuales se entrecruzan procesos bien definidos enmarcados en contextos locales, delineados por intereses locales, y coloreados por percepciones locales.

Sarroub (2002) utiliza el término "entre dos realidades" para referirse al aspecto local de una cultura, lo que significa la adaptación inmediata de las propias acciones y la propia identidad al contexto inmediato así como al contexto textual, social y cultural de cada individuo. Vivimos y participamos en mundos múltiples y mientras lo hacemos, ocupamos los espacios entre las dos realidades de dos culturas. Del mismo modo, Moje et al. (2004)

adoptan la teoría de la hibridez, que significa que los individuos de una cultura utilizan recursos y fuentes múltiples para captar la realidad y para comprender textos escritos y orales. Estar entre las dos realidades de distintos recursos, fuentes de conocimiento, y discursos afecta las prácticas de alfabetización así como las prácticas sociales y culturales de cada uno. Las prácticas culturales que rodean a la lectura y la escritura en una cultura determinada indican las formas apropiadas de leer y escribir en dicha cultura (Gallas y Smagorinsky, 2002). Los miembros de una cultura comparten el entendimiento sobre los objetivos, los supuestos y las prácticas de la vida diaria que hacen posible la vida en dicha cultura, y el hecho de compartir esto los posiciona como insiders culturales (cf. outsiders, quienes viven según un conjunto distinto de reglas; Gallas y Smagorinsky, 2002).

Lectura multicultural

Existen dos posiciones relacionadas con el multiculturalismo (Godina, 1996). Una es el esencialismo estratégico, que afirma la etnicidad para satisfacer una ganancia estratégica. Esta posición está ejemplificada por editoriales importantes, cuyo énfasis en las ganancias económicas los lleva a encontrar la uniformidad y la homogeneidad de los productos finales. El peligro aquí radica en las representaciones estereotipadas de una cultura que pueden reflejar concepciones erróneas ya que sólo aquellos de diversos orígenes pueden escribir sobre multiculturalismo (Godina, 1996). La otra posición es el esencialismo ontológico, que asume que todos los mexicanos americanos, por citar un ejemplo, comparten un deseo similar de aprender sobre nociones de cultura tales como la danza azteca, pero ignora el hecho de que muchos participan en otras formas de danza como las occidentales. Esta noción de cultura es difícil de comprender cuando se examina la influencia de la cultura popular y los contactos culturales a través de distintos grupos y contextos.

La literatura multicultural se centra en personas de color, de culturas regionales, minoridades religiosas, los discapacitados, los viejos, etc. así como también posturas o perspectivas femeninas (Barta y Crouthers Grindler, 1996; Farfan-Cobb y Lassiter, 2003). Este tipo de literatura posibilita el análisis de la diversidad cultural, que se da cuando los alumnos hablan sobre personas diferentes de ellos mismos en situaciones en las cuales tal vez no hayan tenido experiencia personal directa. Las diferencias culturales no siempre se perciben en forma positiva, especialmente si se las observa desde la perspectiva de la cultura predominante. Es decir, la simple lectura sobre las diferencias culturales no podrá contribuir significativamente a afectar el grado de inequidad en nuestra sociedad. Sin embargo, si las variaciones culturales se perciben como distintas maneras en las que las personas hacen las mismas cosas, todas las variaciones podrán ser valoradas de igual manera (Barta y Crouthers Grindler, 1996).

A través de la literatura multicultural los alumnos comienzan a ver reflejos de ellos mismos en un texto, lo cual les brinda un camino familiar para el pensamiento crítico (Godina, 1996). La integración de las lecturas tradicionales con las multiculturales expande la perspectiva del lector, que de otro modo sería muy limitada, y amplía el campo de la comprensión crítica.

Barta y Crouthers Grindler (1996) afirman que la literatura multicultural cumple varias funciones, como por ejemplo brindar oportunidades para aprender más sobre los otros y examinar las respuestas individuales y de la sociedad al contexto cultural así como también construir confianza entre el docente y los alumnos (Diller, 1999). La literatura multicultural también crea oportunidades para participar en las vidas de otros y puede derribar estereotipos basados en la raza, la clase social, el género, o la religión (Chevalier y Houser, 1997). Además, facilita la disonancia cognitiva y emocional; incentiva la concientización y la modificación de las perspectivas socioculturales; y estimula la voluntad de contemplar planes alternativos para la acción futura. El camino de cada persona a la sensibilización multicultural es único y requiere de tiempo y paciencia para apoyar el crecimiento (Chevalier y Houser 1997).

Diversidad cultural

Todos los alumnos necesitan libros que representen su herencia cultural (Opitz, 1999). De esta manera, todos tienen la posibilidad de identificarse con personajes con los cuales se pueden sentir representados. Estos libros brindan la oportunidad de aprender sobre las similitudes y las diferencias entre las personas y de considerar distintos puntos de vista. Existen libros que incentivan a los alumnos a comprender los pueblos y las culturas de todo el mundo (Lehman et al., 2000). Las selecciones son de literatura de calidad, culturalmente auténtica y rica en detalles culturales, que celebra tanto la diversidad como los lazos comunes de la humanidad. Bernhardt (1991) afirma también que no debe desestimarse la importancia de la comprensión de literatura para el desarrollo de la lectura en general y del conocimiento cultural en particular y que es en los textos literarios donde las estructuras implícitas de conocimiento y el bagaje cultural implícito colaboran a que el alumno desarrolle habilidades lingüísticas auténticas. Dichos libros celebran la diversidad y muestran lazos comunes entre las personas por medio de la representación de personas de distintas culturas embarcadas en actividades similares (Opitz, 1999).

Educación multicultural

Stokes (1997) afirma que la cultura debería ser parte del currículum porque es a través del estudio de la cultura propia que se reconoce la importancia de los valores distintos a los propios y que se aprende sobre la estructura social, el conocimiento, el sistema de creencias, el arte, las adaptaciones del ambiente, y otras costumbres. En este sentido, la cultura es una herramienta de enseñanza viable (Diller, 1999). Resulta primordial reconocer a cada alumno como individuo, incluyendo la comprensión de sus antecedentes culturales. Acceder a la cultura del alumno (a través de la literatura multicultural) es importante ya que algunas características de una cultura pueden tener

implicancias sobre cómo aprenden algunos sujetos. Los alumnos responden de manera positiva a libros que contienen dibujos o fotos de personajes que se parecen a ellos.

El objetivo final de la educación multicultural no se limita únicamente a la mera adquisición de información cultural sino que apunta a una transformación fundamental de nuestras actividades y pensamientos (Chevalier y Houser, 1997). Aprender sobre otras culturas no es suficiente. Cada uno de nosotros debe comprometerse a desarrollar su propio ser, a transformarse en una persona multicultural. El desarrollo de uno mismo se da cuando los seres humanos reconcilian proposiciones nuevas y desafiantes con sus creencias existentes (Chevalier y Houser, 1997). Las experiencias diversas y sustantivas pueden llevar al desarrollo multifacético de uno mismo. Dichas experiencias son significativas a nivel personal, y desafiantes a nivel afectivo e intelectual, por lo cual facilitan el auto-análisis serio y el cambio personal. Este desarrollo se ve promovido por medio de actividades como la simulación, los plunjes culturales, el compartir narrativas personales diversas, etc. Chevalier y Houser (1997) sostienen también que es importante discutir temas de diferencia cultural, desarrollando actitudes más positivas hacia los alumnos de origen étnico diverso. La idea es ayudar a los alumnos a ver más allá de las expectativas negativas de la sociedad. A su vez, es necesario incentivar a los alumnos de culturas diversas a mantener sus identidades únicas y resistir la asimilación cultural unidireccional, generando una comprensión y apreciación cross-cultural genuina con las comunidades del aula.

Sin embargo, ningún libro o conjunto de libros será suficiente para representar las múltiples perspectivas, valores, y prácticas de un determinado grupo cultural. Luke (2000) también sostiene que la educación basada en los libros y en material impreso, así como los modelos escolares basados en la cultura del libro ya no son completamente adecuados en un ambiente cultural y social donde la información cambia continuamente. Los alumnos deben, por lo tanto, reflexionar sobre sus propias perspectivas, aplicar sus revelaciones a otros contextos sociales e históricos, y examinar sus propios privilegios socioeconómicos. Deben luchar para reconciliar las disparidades entre sus perspectivas y

oportunidades personales y las de otros grupos culturales. Existe una necesidad clara de una forma expandida de literacy. Luke (2000) introduce la idea de multiliteracias, que es un concepto que comienza con el supuesto de que la gente confronta y negocia el mundo diario utilizando una diversidad de literacias con las cuales decodifican el ambiente de múltiples capas de sistemas de significados simbólicos, icónicos, culturales, y sociales.

La escuela, el hogar y la comunidad

La necesidad de focalizar la atención en el aspecto social y cultural de la lectura y la escritura es fundamental, es decir, los contextos sociales y culturales dentro de los cuales los alumnos leen y escriben. No sólo es necesario identificar los patrones de participación de los alumnos en las tareas de lectura y escritura sino también determinar cómo dichos contextos influyen en el desempeño lector y escritor de los mismos. Una visión de la lectura y la escritura como procesos sociales y culturales (Berg, 2003; Bernhardt, 2003) remarca la necesidad de ir más allá de la perspectiva escolar, que focaliza la atención en el éxito de los alumnos en la educación formal, hacia una perspectiva comunitaria, que reconoce la necesidad de establecer focos múltiples de aprendizaje como el hogar y la comunidad, teniendo en cuenta aspectos globales de tipo social, cultural, histórico, político y económico, entre otros (Blanco, 2000; Labbo, 2000; Moje, 2000). La escuela, como microcosmos social que es, no puede separarse del contexto social y cultural inmediato que la rodea, constituido por el hogar, la comunidad y aspectos más amplios como la comunidad cultural o étnica (Burgess, Hecht y Lonigan, 2002; Mahar, 2001). La co-construcción del significado durante la lectura requiere la cooperación y el consenso entre los alumnos sobre los objetivos de la misma teniendo en cuenta sus propios roles y funciones no sólo en la escuela sino también en el hogar y la comunidad. Las experiencias de aprendizaje poco gratificantes y poco satisfactorias experimentadas en el hogar y la comunidad pueden conducir a una actitud negativa hacia la educación formal, generar experiencias de aprendizaje menos óptimas, reducir la motivación y afectar el desempeño escolar (Gaskins, 2000).

En consonancia con Stokes (1997), Diller (1999) recuerda que la teoría de la discontinuidad cultural plantea un posible defasaje entre la cultura de la escuela y la del hogar. Cuando esto ocurre, los docentes pueden estar utilizando estilos de instrucción incompatibles con las normas de la comunidad de los alumnos. Es importante entonces buscar formas de acortar la distancia entre la escuela y el hogar. Cuanto más reconocen, respetan y construyen los docentes en base a las capacidades, el conocimiento y los patrones de comportamiento que los alumnos traen a la escuela, más probabilidades tendrán los alumnos de entusiasmarse con su propio aprendizaje y beneficiarse del mismo. Incluso en los casos en que la currícula ha intentado desarrollar cierta sensibilidad cultural, en general se ha centrado en los estilos de vida en todos los niveles (es decir, en los aspectos como las vacaciones, las comidas, los artefactos, etc.) y ha aislado las contribuciones históricas de los grupos culturales, oscureciendo la necesidad de los docentes y de los alumnos de confrontar sus propios roles en la perpetuación de las posibilidades de la vida marginal de los otros (Chevalier y Houser, 1997).

Los alumnos de orígenes multiculturales sienten que el formato típico de las clases de lengua que incluye la lectura de un texto seguida de ejercicios de comprensión no tiene en cuenta su herencia cultural, su lengua, o su cultura (Garfield y Evans Brockman, 2000). Es necesario crear un espacio seguro para que los alumnos puedan responder personalmente a las tensiones entre las culturas ya que muchas veces carecen de lugares emocionalmente seguros para discutir cuestiones relacionadas con tensiones étnicas afuera del aula. Es fundamental ayudar a los alumnos a comprender estas tensiones y crear un lugar relajado y seguro en el cual todos puedan utilizar sus propias voces para convertirse en escritores exitosos, lo cual les permitirá mostrar orgullo respecto de su herencia cultural.

Las escuelas deben ayudar a los alumnos de distintas culturas (o sub-culturas dentro de una cultura) a valorarse a si mismos por todo lo que son e inculcarles la creencia de que

tienen mucho por contribuir a la sociedad (Suranna, 1999/2000). Cuando los docentes pretenden no ver las diferencias raciales y étnicas de los alumnos están limitados en su capacidad de satisfacer sus necesidades educativas. Sin embargo, todos los alumnos deben ser atendidos por programas de lectura y escritura efectivos y adecuados a sus necesidades particulares. Los alumnos deben desarrollar la comprensión y el respeto por la diversidad en aspectos tales como el uso de la lengua, los patrones, y los dialectos a través de distintas culturas o sub-culturas, los grupos étnicos, las regiones geográficas, y los roles sociales. Esto significa que los alumnos de orígenes diversos traen consigo sus propios constructos sociales y cognitivos únicos a la escuela. Los alumnos también necesitan la oportunidad de reconocer y honrar diferencias culturales en maneras que van más allá de la habilidad de adaptarse a una sociedad multicultural y comunicarse en ella (Suranna, 1999/2000). Además, todo alumno desea expresar el sentimiento de existencia en forma única. Al darle a los alumnos la posibilidad de expresarse por medio de las artes, les estamos ofreciendo una situación de aprendizaje rica que muchas veces se deja de lado (Suranna, 1999/2000). Esto implica enseñar a los alumnos a aprender sobre ellos mismos y sobre el mundo que los rodea, facilitando la alfabetización para todos.

Comentarios finales

Todo lo anterior sugiere la necesidad de estimular la exposición a visiones alternativas de la realidad que atacan el costumbrismo irreflexivo y promueven la diversidad ideacional (Beach, 1994). Asimismo es importante facilitar el acceso a material de lectura que estimule el desarrollo del pensamiento crítico y satisfaga los objetivos personales de los alumnos (Luke y Elkins, 2002; Rogers, 2002), brindándoles más oportunidades para observar y mantener conversaciones con los textos, alejándolos de la concentración en los detalles, que crea lectores que nunca acceden al mundo textual (Allington, 1994). Allington (1994) y Pearson y Camperell (1994) proponen enseñar a comprender para que los alumnos sean capaces de suministrar sus propias elaboraciones y aprendan a contribuir a que el material que leen sea significativo en la realidad cultural en la que están inmersos (Gaskins, 2000).

La lectura y la relectura de textos permite la formación de un contexto socio-cultural en el cual se discuten múltiples interpretaciones de un texto, lo cual mejora y expande la comprensión (Alvermann y Hagood, 2000). El objetivo de la educación es la independencia, a través del desarrollo de la capacidad de participación en una pluralidad de discursos y una multiplicidad de formas de leer y escribir en contextos sociales y culturales diversos (Fitzgerald, 2003; Jiménez, 2003), persuadiendo a los alumnos para que participen, en lugar de imponiéndoles ideas a través de la lectura (Singer y Donlan, 1994; Tierney y Pearson, 1994). La enseñanza de la lectura (y la enseñanza en general) debe apuntar a ayudar a los alumnos a leer el mundo, a desarrollarse como personas hacedoras y rehacedoras activas de su cultura, no como meros partidarios estáticos de una idea en procura de la satisfacción de sus intereses (Archer, 1997).

Referencias

- Allington, R. (1994). The schools we have. The schools we need. *The Reading Teacher*, 48, 14-29.
- Alvermann, D. y Hagood, M. (2000). Fandom and critical media literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43, 436-446.
- Archer, M. (1997). *Cultura y teoría social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Barta, J. y Crouthers Grindler, M. (1996). Exploring bias using multicultural literature for children. *The Reading Teacher*, 50, 269-270.
- Beach, R. (1994). Adopting Multiple Stances in Conducting Literacy Research. En Ruddell, R., Ruddell, M. y Singer, H. (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, 4th ed. (pp. 1203-1219). Newark, Delaware: International Reading Association Inc.
- Benedict, R. (1935). *Patterns of Culture*. Londres: Routledge & Sons Ltd.
- Blanco, O. (2000). *Cultura popular y cultura de masas : Conceptos, recorridos, polémicas*. 1a. ed. Buenos Aires: Paidós.
- Berg, C. (2003). The role of grounded theory and collaborative research. *Reading Research Quarterly*, 38, 105-111.
- Bernhardt, E. (1991). *Reading Development in a Second Language*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Co.
- Bernhardt, E. (2003). Challenges to reading research from a multilingual world. *Reading Research Quarterly*, 38, 112-117.
- Burgess, S., Hecht, S., y Lonigan, C. (2002). Relations of Home Literacy Environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37, 408-426.
- Chevalier, M. y Houser, N. (1997). Preservice teachers' multicultural self-development through adolescent fiction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40, 426-436.
- Diller, D. (1999). Opening the dialogue: Using culture as a tool in teaching young African American children. *The Reading Teacher*, 52, 820-828.
- Farfan-Cobb, I. y Lassiter, L. (2003). How National Foreign Language Week Promotes Cultural Awareness at a Historically Black University. *Foreign Language Annals*, 36, 397-402.
- Fitzgerald, J. (2003). Multilingual reading theory. *Reading Research Quarterly*, 38, 118-122.
- Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y Método II*. Traducción Manuel Olasagasti. Salamanca: Ediciones Sígueme.

- Gallas, K. y Smagorinsky, P. (2002). Approaching texts in school. *The Reading Teacher*, 56, 54-61.
- Garfield, S. y Evans Brockman, S. (2000). Students find their voices in writing. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43, 484-487.
- Gaskins, I. (2000). RRQ Snippet: What will classrooms and schools look like in the new millennium? *Reading Research Quarterly*, 35, 132-134.
- Gee, J. (2001). Reading as situated language: A sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44, 714-725.
- Geertz, C. (1974). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Godina, H. (1996). The canonical debate – implementing multicultural literature and perspectives. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 39, 544- 549.
- Jiménez, R. (2003). Literacy and Latino students in the United States: Some considerations, questions, and new directions. *Reading Research Quarterly*, 38, 122-128.
- Labbo, L. (2000). RRQ Snippet: What will classrooms and schools look like in the new millennium? *Reading Research Quarterly*, 35, 130-131.
- Labov, W. (2003). When ordinary children fail to read. *Reading Research Quarterly*, 38, 128-131.
- Lehman, B. et al (eds.). (2000). 1999 Notable Books for a Global Society: A K-12 list. *The Reading Teacher*, 53, 374-380.
- Luke, A. y Elkins, J. (2002). Towards a critical, worldly literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45, 668-673.
- Luke, C. (2000). New literacies in teacher education. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43, 424-435.
- Mahar, D. (2001). Positioning in a middle school culture: Gender, race, social class, and power. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45, 200-209.
- McCallister, C. (2002). The power of place and time in literacy teaching. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46, 6-13.
- Moje, E. (2000). RRQ Snippet: What will classrooms and schools look like in the new millennium? *Reading Research Quarterly*, 35, 128-129.
- Moje, E., McIntosh Ciechanowski, K., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R., y Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and Discourse. *Reading Research Quarterly*, 39, 38-70.
- Moreiras, A. (1991). *Interpretación y diferencia*. Madrid: Visor.
- Mountford, A. (1995). The development of British Studies. *Modern English Teacher*, 4, 51-52.

Mountford, A. y Wadham-Smith, N. (eds.). (2000). *British Studies: Intercultural Perspective*. London: Longman in association with The British Council.

Nuyen, A.T. (1994). Interpretation and Understanding in Hermeneutics and Deconstruction. *Philosophy of Social Sciences*, 24, 426-438.

Opitz, M. (1999). Cultural diversity + supportive text = Perfect books for beginning readers. *The Reading Teacher*, 52, 888-890.

Parsons, T. (1966). *El sistema social*. Traducción de José Jiménez Blanco y José Cazorla Pérez. Madrid: Editorial Revista de Occidente.

Pearson, D. y Camperell, K. (1994). Comprehension of Text Structures. En Ruddell, R., Ruddell, M. y Singer, H. (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, 4th ed. (pp. 448-468). Newark, Delaware: International Reading Association Inc.

Rogers, R. (2002). "That's what you're here for, you're suppose to tell us": Teaching and learning critical literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45, 772-787.

Rosaldo, R. (1993). *Culture & Truth. The Remaking of Social Analysis*. With a new Introduction. Boston: Beacon Press.

Sarroub, L. (2002). In-betweenness: Religion and conflicting visions of literacy. *Reading Research Quarterly*, 37, 130-148.

Singer, H. y Donlan, D. (1994). Problem-Solving Schema with Question Generation for Comprehension of Complex Short Stories. En Ruddell, R., Ruddell, M. y Singer, H. (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, 4th ed. (pp. 520-537). Newark, Delaware: International Reading Association Inc.

Sloane, F. (2005). The scaling of reading interventions: Building multilevel insight. *Reading Research Quarterly*, 40, 361-366.

Stokes, S. (1997). Curriculum for Native American students: Using Native American values. *The Reading Teacher*, 50, 576-584.

Suranna, K. (1999/2000). Using one of the Standards for the English Language Arts to foster a positive relationship between culture and literacy. *The Reading Teacher*, 53, 287-289.

Tierney, R. (1994). Dissension, Tensions, and the Models of Literacy. En Ruddell, R., Ruddell, M. y Singer, H. (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, 4th ed. (pp. 1162-1182). Newark, Delaware: International Reading Association Inc.

Tierney, R. y Pearson, D. (1994). Learning to Learn from Text: A Framework for Improving Classroom Practice. En Ruddell, R., Ruddell, M. y Singer, H. (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, 4th ed. (pp. 496-513). Newark, Delaware: International Reading Association Inc.

