

El potencial didáctico del libro-álbum para la educación literaria-intercultural

O potencial didático do livro de literatura infantojuvenil ilustrado para a educação literária intercultural

The didactic potential of picture books for literary intercultural education

Delia María Fajardo¹

RESUMEN

En este artículo se argumenta cómo la teoría y metodología de la educación literaria y del libro-álbum brindan una plataforma pedagógica ideal para diseñar propuestas curriculares basadas en la identificación y uso didáctico de elementos intertextuales en la literatura de tradición oral de las culturas en contacto, que sirvan de apoyo a programas de educación intercultural bilingüe. Como ejemplo, se describe de forma muy resumida un modelo creado para el contexto de Honduras, que incluye un análisis sobre las relaciones intertextuales que están presentes en las narraciones de los pueblos indígenas y afrohondureños.

Palabras clave: Educación literaria-intercultural; canon formativo; libro-álbum.

RESUMO

Neste artigo se argumenta como a teoria e a metodologia da educação literária e do livro de literatura infantojuvenil ilustrado proporcionam uma plataforma pedagógica ideal para desenhar propostas curriculares baseadas na identificação e uso didático de elementos intertextuais na literatura de

DOI: 10.1590/0104-4060.36609

1 Universidade Nacional Pedagógica Francisco Morazán. Colonia El Dorado. Bulevar Centroamérica. Tegucigalpa, Honduras.

tradição oral das culturas em contato, que sirvam de apoio a programas de educação intercultural bilíngue. Como exemplo, se descreve de forma resumida um modelo criado para o contexto de Honduras, que inclui uma análise sobre as relações intertextuais que estão presentes nas narrações dos povos indígenas e afro-hondurenhos.

Palavras-chave: educação literária-intercultural; cânone formativo; livro de literatura infantojuvenil ilustrado.

ABSTRACT

This article discusses how the theory and methodology of literary education and of picture books provide an ideal teaching platform to design educational curriculum proposals based on the identification and educational use of intertextual elements present in oral literature tradition of cultures in contact, to support intercultural bilingual education programs. As an example, a model created to the context of Honduras is very briefly described and it includes an analysis of the intertextual relations that are present in the narratives of indigenous peoples and Afro-Hondurans.

Keywords: Literary intercultural education; training canon; picture books.

La educación literaria y sus herramientas metodológicas

Entre los muchos beneficios que la pedagogía constructivista ha generado en la educación, seguramente las aplicaciones en la enseñanza de la literatura son unos de los beneficios que las niñas, los niños y jóvenes de la escuela occidental querían agradecer en abundancia, pues ella liberó a muchos de aburridas clases memorísticas que los hacían odiar la literatura y la escritura. Se suman además las innovaciones surgidas a partir de los cambios en la forma de concebir la literatura en sí misma, y como resultado de una fructífera época de confluencias disciplinares que se dio en los estudios sobre la narración y el lenguaje durante el siglo XX. El amplio conocimiento producido por la comunidad académica sobre la narración, el lenguaje y los procesos de aprendizaje provocaron cambios radicales en la manera de concebir la literatura en el espacio educativo, dando origen al surgimiento de constructos innovadores: la educación literaria, la competencia literaria, el intertexto lector, y el canon formativo, que dieron lugar a su vez al diseño de nuevas orientaciones didácticas.

Para explicar este proceso histórico, aprovecharemos la síntesis de Gloria Bordons (1993) sobre la evolución de la enseñanza de la literatura en la

institución escolar, a partir de tres ejes en los cuales se reconoce fácilmente la preeminencia de un modelo pedagógico y sus características. El primer eje centrado en el *autor* hace referencia a la tradicional enseñanza del Canon, de la Literatura Nacional, el modelo historicista impulsado por el auge del nacionalismo europeo en el siglo XIX. El objetivo era fortalecer la identidad de los individuos como parte de la Nación, a través de los imaginarios y patrimonios compartidos: la cultura, la lengua, el territorio, un pasado de prestigio, todo ello contenido en una serie de obras y autores nacionales, representativos según intereses más bien políticos. Cabe aclarar que en este paradigma, la palabra ‘cultura’ se utiliza para significar el máximo desarrollo del ser humano en lo estético, lo intelectual y lo espiritual, como “[...] la cima del logro humano, la expresión de la excelencia, la perfección y la sublimidad humanas” (ARIÑO, 1997, p. 21). En este sentido, la literatura “nacional” es el patrimonio intangible emblemático de ese desarrollo cultural de la Nación, y digno reservorio de la identidad nacional, y los autores son vistos como ciudadanos que forman parte de un grupo selecto en tanto productores de ese patrimonio, constituyen por ello un bien tangible del capital simbólico de la Nación (BOURDIEU, 1992).

Con el siguiente eje, la *obra*, Bordons (1993) señala el cambio provocado por los nuevos planteamientos en la teoría literaria: en la primera mitad del siglo XX el formalismo ruso y el estructuralismo modificaron la concepción de la obra literaria, y los efectos en el campo educativo se hacen notar en que, sin abandonar totalmente la prioridad de transmitir el conocimiento del Canon, se añade un énfasis en el conocimiento de la técnica literaria, de ahí que los alumnos debían dominar tanto saberes enciclopédicos como saberes operativos de análisis literario. La literatura se percibe como un artefacto sujeto a unas normas, a unos principios de estructuración que evolucionan, que generan la condición literaria del texto, y estos principios y rasgos característicos son factibles de ser identificados y desglosados, a la manera de un cirujano que disecciona un cuerpo no para declarar las causas de muerte sino, al contrario, las causas de su vitalidad literaria, para revelar los engranajes que lo dotan de valor literario y humano. Por lo tanto, la didáctica se enfocó en dotar a los estudiantes de las capacidades para realizar el análisis y valoración de la obra de arte que un autor había producido.

En la segunda mitad del siglo XX, el tercer eje pasa a ser el *lector*. Antes pasivo y casi ignorado, el lector cobra un valor inédito con las propuestas de la teoría de la recepción: se reconoce como participante fundamental en la creación artística, al grado de plantearse que sin lector no hay obra; en otras palabras, sin la interpretación co-creadora de este participante, el sentido con que un autor ha dotado su obra de arte no cobra vida. Cabe recordar la influencia decisiva de la escuela anglosajona y sus postulados sobre el análisis del discurso en esta

recomposición de fuerzas. Con su teoría de los actos de habla, John Austin y John Searle llamaron la atención sobre la necesidad de considerar las intenciones y objetivos de los hablantes en el análisis de los enunciados, es decir, el contexto situacional, lo cual, aplicado a la obra literaria implicó verla dentro de un circuito comunicativo más amplio que el de los análisis tradicionales centrados en el autor o la obra. Adam y Lorda (1999) recuerdan que ya en los años treinta Mijaíl M. Bajtín había postulado la naturaleza intersubjetiva de los usos lingüísticos, en su teoría sobre la mente dialógica y la novela polifónica, y que el antropólogo Bronislaw Malinosky a inicios de los años setenta había elaborado una teoría pragmática del lenguaje, que incluía una consideración de las funciones sociales de las narraciones. Todas estas ideas darían lugar a elaboraciones nuevas que reivindican el papel de lector y demás elementos que condicionan la “producción” de una obra artística en general, y que fueron argumentadas con especial dedicación en torno a las manifestaciones literarias narrativas: Hans Robert Jauss con su estética de la recepción; Umberto Eco con sus nociones de lector modelo y cooperación interpretativa; Pierre Bourdieu y su teoría sociológica del campo de producción cultural; y las reflexiones desde una perspectiva filosófica de Paul Ricœur.

El hecho literario se visualiza ahora como un hecho comunicativo más, y esto hace que la enseñanza de la literatura deje de ser una actividad unidireccional, informativa, para convertirse en interacción entre co-creadores de la obra artística, bajo la guía de uno con mayor experticia, la o el docente. La nueva dinámica se denomina *educación literaria*, para significar la amplia dimensión del objetivo que persigue ahora la didáctica: la formación de lectores competentes, en lugar de únicamente fieles admiradores del patrimonio cultural de su nación y/o diseccionadores de estructuras lingüísticas con alguna impronta estética, porque un lector competente asume una responsabilidad en la construcción del texto literario, y además el beneficio de que este proceso redunde positivamente en su desarrollo cognitivo general.

Con la educación literaria, se busca formar un lector literario autónomo, lo cual implica dotarlo de: a) saberes y estrategias de recepción e interacción; b) habilidades para la observación de los rasgos de la expresión lingüística; y c) preparación para la asimilación cultural (MENDOZA, 2003, p. 361). Este último aspecto es el que nos interesa destacar, para enfocar nuestro estudio en las relaciones entre literatura, cultura y lenguaje, entendiendo ‘cultura’ ya no en el sentido del Humanismo renacentista del modelo centrado en el *autor*, sino desde la perspectiva antropológica, como un concepto multidimensional: la cultura es una palabra que remite a un sistema significativo no estático sino que dialéctico, que proporciona información pragmática de cuatro tipos: descriptiva, normativa, técnica y prospectiva, porque incluye una visión de mundo, un saber

tradicional, unas prácticas comunicativas e instituciones y una organización social específica (DÍAZ-COUDER, 1998, p. 19).

Por lo tanto, el aprendizaje de la lengua materna durante la infancia a través de las interacciones en los espacios familiares y sociales diversos, particularmente mediante del contacto con la literatura de tradición oral y/o las lecturas de cuentos en voz alta por los adultos, conlleva la formación en los valores y saberes socio-culturales de la comunidad en la que se nace. En pocas palabras, enseñar lengua, de la forma que sea (el habla, la escritura, la lectura), implica enseñar cultura. En palabras de Mendoza (2003, p. vii):

El ser humano desarrolla su capacidad cognitiva y asimila los componentes culturales que observa y con los que vive en su entorno, dentro de un proceso general de maduración, que está potenciado por los distintos comportamientos sociales y culturales y, de modo muy especial, por el ejercicio y el desarrollo de sus facultades lingüísticas en los procesos naturales de la comunicación que se producen en el seno de la comunidad a la que pertenece.

Sabemos que este aprendizaje lingüístico condiciona el resto de aprendizajes, por ello la educación literaria busca potenciar el alcance de un dominio lingüístico que facilite el desarrollo intelectual global de las personas. Sánchez (2003) demuestra cómo se logra este desarrollo integral al mostrar en cuatro categorías los múltiples objetivos de la educación literaria: afectivos, cognitivos y metacognitivos, metalingüísticos, y ético discursivos; estos últimos nos servirán para enfatizar los puntos afines con la educación intercultural. Por ahora es necesario referirnos a los complementos metodológicos de la educación literaria, es decir, los instrumentos que vehiculan su realización didáctica.

En primer lugar recordaremos que así como en las clases de lengua se empezó a privilegiar el desarrollo de la competencia comunicativa, la introducción de la educación literaria en las aulas se acompañó con el concepto de *competencia literaria*; la relevancia de esto es acertadamente referida por Colomer (1998, p. 79) cuando señala que todas las inquietudes sobre la naturaleza del aprendizaje que niñas, niños y jóvenes efectúan con la literatura recibieron una formulación decisiva con la creación de ese concepto. La competencia literaria es definida por Mendoza (2003, p. 372) como “[...] el conjunto de saberes, habilidades y estrategias que resultan de los sucesivos actos de comunicación literaria” tanto de tipo teórico-técnico como sobre “[...] cultura, convenciones sociales, ideologías, situaciones pragmáticas de interacción, etc., a los que remite el texto por

referencias o alusiones implícitas o explícitas”; y por Sánchez (2003, p. 325) en términos de una disposición afectiva tanto para disfrutar la lectura como la creación de textos.

De lo anterior se deriva que el desarrollo de la competencia literaria se logra mediante la lectura, en la práctica misma, y no tanto mediante clases magistrales sobre literatura, como antes lo pensaban los modelos pedagógicos de esta área disciplinar. Es viviendo experiencias de recepción que se construye el sentido de una obra literaria, las cuales a su vez pueden dejar como saldo al lector múltiples aprendizajes (como demuestra Sánchez) según sepa potenciarse el proceso; con cada nueva lectura se pretende que la y el alumno refuerce lo que sabía y que sepa más sobre la literatura y sobre sí mismo, que adquiera más recursos técnicos especializados propios de la creación literaria, porque se le conduce en una asimilación progresiva de los convencionalismos relativos a géneros literarios, recursos estilísticos, tipología textual, etc., y que adquiera más conocimientos sobre la sociedad, las relaciones humanas, la comunicación, la historia, etc. Al principio lo fundamental es que la lectura sea una actividad placentera, lúdica, feliz, y que así lo técnico pueda integrarse sutil y óptimamente en la formación de las personas. Es decir, la experiencia estética debe preceder a la experiencia conceptual.

Otro concepto relevante en esta nueva epistemología sobre la literatura y su didáctica es el de *lector implícito*, entendido como “[...] el destinatario ideal para cada tipo de obra literaria porque se supone que cuenta con las capacidades para interpretar con legitimidad las referencias textuales, gracias a la cooperación entre su competencia literaria y lectora, y su intertexto” (MENDOZA, 2003, p. 375). De lo anterior se desprende otro concepto clave, el cual constituye la capacidad esencial del lector implícito: el *intertexto lector*, definido como

[...] el esencial conjunto de saberes, estrategias y de recursos lingüístico-culturales que se activan en la recepción literaria ante determinados estímulos textuales y que permiten establecer asociaciones de carácter metaliterario e intertextual; su función es aportar los conocimientos precisos y pertinentes para la construcción de (nuevos) conocimientos significativos lingüísticos y literarios que se integran en el marco de la competencia literaria (MENDOZA, 2003, p. 369).

Mendoza (2003) añade una diferenciación entre intertexto *discursivo* e intertexto *lector*, para destacar que éste último consiste en el desempeño de la persona cuando reconoce las conexiones que existen entre un texto literario y

otros muchos “textos” literarios y culturales en general, presentes en el discurso mismo. Es decir que la activación del intertexto lector en el acto de lectura significa la activación de los conocimientos (lingüísticos, de técnica literaria, pragmáticos, estrategias de recepción...) que el lector ha acumulado a lo largo de su educación literaria. En resumen, es evidente que el intertexto lector es el componente básico de la competencia literaria, ya que activa la utilidad de los saberes adquiridos en las experiencias lectoras previas. Es la percepción de relaciones entre distintos elementos de una obra literaria con otras obras literarias y con sistemas culturales más amplios:

[...] la atención hacia las relaciones intertextuales que mantiene un texto [ayuda a] situar la narración en una encrucijada de voces, de tradiciones, y de maneras de contar [...] Al situar al lector más allá del libro concreto que tiene en las manos, la obra le hará consciente de su entrada en una tradición narrativa, de su participación en un ágora de voces literarias que le hablan desde los libros y dialogan entre sí (COLOMER *et al.*, 2005, p. 174-175).

El intertexto lector es además el elemento mediador entre la competencia literaria y una serie de estrategias de lectura, que corresponden a las habilidades cognitivas y metacognitivas cuyo desarrollo es uno de los objetivos fundamentales de la educación en general. Estas habilidades incluyen la formulación de expectativas, hipótesis de anticipación o retrospección, inferencias, estructuras comparativas, operaciones de abstracción, de síntesis, de generalización, etc., en fin, es conducir la evolución del pensamiento a la realización de las funciones psicológicas del eje lógico-categorial (LURIA, 1995, p. 23), gracias a que la ficción:

[...] exige crear y justificar sistemas coherentes, puesto que las elipsis narrativas o los espacios vacíos, inherentes al lenguaje literario, invitan, por ejemplo, a la construcción de los personajes o a la formulación de hipótesis que habrá que verificar a medida que se progresa en la lectura [...] tendrá que extraer, desde el mundo narrado y a través de los indicios lingüísticos, un universo ideológico y semántico que requiere, por una parte, reconstruir las relaciones temáticas que organizan el texto y, por otra parte, la puesta en marcha de un complejo sistema de operaciones abstractas e intelectuales (SÁNCHEZ, 2003, p. 329).

Se suman las habilidades metalingüísticas: la capacidad de análisis sobre el lenguaje mismo, gracias a que los textos literarios ponen en evidencia los valores semióticos añadidos de la manipulación artificial-artística sobre el lenguaje. Cuando se contrastan diferentes textos se logra fácilmente la reflexión metalingüística: por la percepción de las diferencias entre textos literarios y no literarios, se da una toma de conciencia de la condición y los efectos del signo literario.

En la didáctica, se comprendió lo importante que era seleccionar las lecturas apropiadas para asegurar ese itinerario de aprendizajes que condujera a cosechar una básica pero sólida competencia literaria al final de la vida escolar. Ya no podía utilizarse únicamente el Canon occidental de la escuela decimonónica; su arraigado privilegio como el capital cultural que merecía ser transmitido fue desplazado por la prioridad de capacitar a las personas para que lleguen a un estadio de desarrollo en que puedan, de forma autónoma, decidir sus lecturas, el capital cultural que sea de su preferencia. Y esto a través de un itinerario de lecturas llamadas el *canon formativo* o canon de formación literaria.

Para destacar su polivalencia como instrumento pedagógico, reseñaremos varias propuestas de definición, comenzando con Antonio Mendoza, uno de los principales investigadores y promotores de la educación literaria. Para Mendoza (2003, p. 355), el canon formativo es el “[...] conjunto de obras que (consideradas por su especial valor de modelos, de referentes y de exponentes de lo literario) se presentan como idóneas para formar literariamente”; una “[...] muestra representativa de un sistema literario [...] conformado por una selección de obras y autores relevantes en el ámbito cultural de una sociedad”. Configurar un canon formativo reviste una importancia fundamental, porque de éste depende el desarrollo adecuado de la competencia literaria, puesto que constituye el itinerario que será recorrido por los neolectores, para llegar a ser lectores maduros, es decir, autónomos y competentes en la lectura, lo cual nos lleva al siguiente valor instrumental del canon formativo: es la base de las actividades en el aula, para mostrar la diversidad de manifestaciones en tipología textual, los distintos registros del lenguaje, los estilos y géneros literarios. Al respecto, debe mostrar “[...] lo específico del hecho literario y lo genérico de la faceta cultural de la literatura” (MENDOZA, 2003, p. 360).

El canon también es un modo de enfrentarse a la realidad y de escribir la historia literaria: decisiones sobre qué enseñar, en qué secuencia, qué valores transmitir, qué elementos seleccionar como parte de la identidad de una cultura o Nación. Este es un valor de gran trascendencia: el itinerario de lecturas constituye un itinerario de integración a la historia y vida cultural de una sociedad. En consecuencia, como bien señala Mendoza (2003): un lector es el resultado de sus lecturas, es decir, el recorrido que experimenta a través del canon formativo

determinará la riqueza de su intertexto, las características de su competencia literaria y, en un sentido más amplio, su identidad como persona.

Para llevar a cabo este abanico de funciones, el canon formativo debe cumplir ciertas características: que sea un corpus dinámico, revisable, adaptable y actualizable, adecuado a los intereses de los destinatarios. Además, el canon debe caracterizarse por incluir textos que potencien la participación del lector para el cumplimiento de los objetivos cognitivos, metacognitivos y metalingüísticos, es decir, lo que Sánchez (2003) llama espacios vacíos, huecos, zonas de indeterminación, como desafíos que el lector deberá salvar creativamente mediante las estrategias que conforman la competencia lectora: creación de hipótesis, deducciones, expectativas, etc. Paralelamente, si el canon formativo es una estrategia e instrumento del currículo escolar, pues se verá determinado por criterios pedagógicos: nivel escolar del alumnado, su perfil sociolingüístico, perfil socioeconómico. Luego estarían los criterios antes aludidos sobre la formación en la dimensión cultural y moral.

Finalmente, un criterio no menos importante: priorizar los intereses re-creativos, personales, de los lectores meta, en lugar de las preferencias de un profesor o de los programas oficiales. Se trata de seleccionar tipos textuales que sean motivadores en un sentido lúdico y, a la vez, eficientes para potenciar la participación constructiva del significado por parte de los alumnos. Si se pierde de vista la importancia de conectar con el horizonte de expectativas de los alumnos, entonces se imposibilita la cooperación receptora de estos. En este sentido, el canon “personal” del alumno, el intertexto que posee, creado al margen del currículo escolar, puede ser dotado de validez formativa: es mejor tomar ventajas de su inevitable existencia e influir en la manera en que afecta a la educación literaria, promoviendo una reflexión consciente de los lectores sobre sus gustos de lectura.

El canon formativo de una educación intercultural

Hemos visto que la lectura conlleva la adquisición de la competencia literaria, y que la lectura de cada tipo textual supone un lector modelo, un lector que sabrá reconocer e interpretar los rasgos lingüísticos y semióticos de cada manifestación del lenguaje literario. Además, la narración desempeña una función muy especial puesto que se corresponde con el esquema cognitivo que los seres humanos asimilan primero, y que por ello incide en la configuración primaria de la conciencia (FAJARDO, 2013). Estas razones nos sirven de base

para proponer que en el diseño de un canon formativo para la educación intercultural conviene incluir de preferencia las formas narrativas, y que, entre las muestras de este género, la literatura de tradición oral tiene reservado un sitio privilegiado, por otras importantes razones, como la importantísima función que esta narrativa cumple en la maduración psicológica y configuración de la personalidad de los niños:

El niño necesita que se le dé la oportunidad de comprenderse a sí mismo en este mundo complejo con el que tiene que aprender a enfrentarse, precisamente porque su vida, a menudo, le desconcierta. Para poder hacer eso, debemos ayudar al niño a que extraiga un sentido coherente del tumulto de sus sentimientos. Necesita ideas de cómo poner en orden su casa interior y, sobre esta base, poder establecer un orden en su vida en general. Necesita [...] una educación moral que le transmita, sutilmente, las ventajas de una conducta moral, no a través de conceptos éticos abstractos, sino mediante lo que parece tangiblemente correcto y, por ello, lleno de significado para el niño. El niño encuentra este tipo de significado a través de los cuentos de hadas (BETTELHEIM, 1997, p. 11).

Bettelheim (1997) añade además que esta eficacia formativa de los relatos de ese género literario radica en que conectan directamente con los estados emocionales de los niños: tratan de los fuertes impulsos internos e inconscientes que en la proyección de la fantasía se pueden confrontar más fácilmente para su comprensión, por la cercanía subjetiva pero exteriorizada que conllevan escucharlas o leerlas, además, ofrecen resoluciones a grandes tensiones al ilustrar la manera de salir adelante en las dificultades.

En un contexto social multicultural, estas pulsiones internas sobre la propia identidad que afronta una niña o un niño seguramente se duplican. La ayuda de los cuentos maravillosos de la tradición oral (y, en especial, sus versiones recicladas de la época contemporánea, políticamente correctas), tendrán mucho que aportar para fortalecer la autoestima individual, la seguridad en relación al valor de la propia diferencia cultural, y la misma valoración y respeto por la cultura de los otros dado que los relatos ofrecen la posibilidad de múltiples aprendizajes ideológicos porque nos hacen escuchar voces distintas, es decir, facilitan entrar en contacto con diferentes formas de ver el mundo.

Otra razón, ya esbozada, es que en los cuentos de la tradición oral se manifiestan las diversas dimensiones de una cultura, en el sentido antropológico del término que ya citamos: reflejan la visión de mundo de cada pueblo étnico,

transmiten los saberes tradicionales en relación al cultivo, la salud, la alimentación, formas de tratamiento social, el tipo y valor de sus instituciones sociales, pautas de comportamiento, etc. En definitiva, toda la narrativa oral propia de un pueblo es un recurso idóneo para el aprendizaje significativo y no conflictivo de su cultura y de otras culturas, porque la literatura permite contactar con esa cultura desde dentro de sí misma, es decir, desde un contacto intersubjetivo, no como un contenido de estudio aislado y ajeno en la impartición de un currículo escolar.

Como consecuencia, además de los criterios antes enumerados, para el diseño del canon formativo se debe añadir la condición de guardar coherencia con el paradigma de la interculturalidad, ya que buscamos crear un *canon formativo intercultural* que propicie para niñas y niños una experiencia de mutuo conocimiento entre las culturas que coexisten en un territorio, tal y como Colomer *et al.* (2005, p. 14) lo conciben:

[...] [Los libros son] como una puerta de entrada del lector en la plaza pública de la humanidad. Ahí están todas las perspectivas desde las que los humanos han contemplado el mundo, el coro de voces, el patrimonio de textos que hemos acumulado, la obra se forma en relación con lo que ya ha sido dicho por los demás. Los libros infantiles invitan a tomar asiento en ese foro y a participar en él. A través de ellos, los niños y las niñas pueden empezar a entender cómo funciona y a entablar su propio diálogo con la tradición.

Se busca que ese diálogo sea con la diversidad cultural del mundo tanto local como internacional y universal; que el canon formativo intercultural, como instrumento pedagógico, logre esta interiorización de un modelo de mundo (CANTERO; de ARRIBA, 1997) más bien diverso que monocultural, que forme una actitud de acercamiento más que de separación. Así es como se convierte en un artefacto didáctico potente para alcanzar las metas de la interculturalidad. En este sentido, en el contexto educativo de la atención a la diversidad y fomento de la interculturalidad, los objetivos de la educación literaria se extienden entonces a la misión de conciliar las diferencias y solventar conflictos, al poner en evidencia las similitudes y mostrar caminos de negociación y conciliación entre los diversos modelos de mundo que poseen los pueblos. Para ello, las propuestas metodológicas de la literatura comparada son un apoyo ideal para el diseño de secuencias didácticas que acompañen la lectura del canon formativo intercultural, como por ejemplo: el establecimiento de ejes temáticos y la inclusión de literaturas no canónicas.

También los planteamientos de la estética de la recepción vienen a ser otro apoyo pertinente a nivel metodológico, porque en términos de didáctica se traducen en tener en cuenta los conocimientos culturales de los lectores, partir de las competencias que poseen según su lengua y su cultura y, en consecuencia, priorizar la participación de los alumnos, los cuales dejan de ser receptores pasivos de modelos culturales, y se convierten en agentes creadores de los significados culturales: con la educación intercultural niños y niñas participan en la construcción de un modelo de mundo compartido, exento de prejuicios, y se acostumbran a la interacción con la diversidad lingüística y cultural, porque empiezan a interiorizarla desde un espacio narrativo ya intercultural en sí mismo. En esta línea de pensamiento, Sánchez (2003) formula unos objetivos ético discursivos para la educación literaria que consideramos afines con los principios de la educación intercultural. Este autor considera que:

Si el lenguaje, como es sabido, cumple una función reguladora de nuestra propia conducta, si además el lenguaje de los discursos dominantes ejerce un poder y un control social, el profesor de literatura ha de plantearse en qué consiste la función reguladora del discurso literario y cómo la práctica de la literatura en el aula puede servir de contrapunto al poder y al control de los discursos dominantes, en la medida en que la inserción del sujeto en el proceso de significación estética nos transforma en personas autónomas, críticas y libres (SÁNCHEZ, 2003, p. 331).

Para la consecución de lo anterior, Sánchez (2003) enumera una serie de premisas que se deben tener presentes a lo largo del proceso formativo de la educación literaria: a) Que el desarrollo de la fantasía y la imaginación sirvan para comprender críticamente el entorno real propio, porque “[...] de este modo las prácticas con el lenguaje literario le brindarán a los alumnos la oportunidad de manifestarse contra la mediocridad, contra las visiones estereotipadas y contra el pensamiento único dominante en la sociedad actual”; b) Que practiquen el descubrimiento de realidades ocultas o que inventen nuevas, como una forma de oponerse a una visión homogénea del mundo, es decir, acostumbrarse a considerar la otra cara de las cosas, la voz del otro; c) Que su competencia literaria incluya un posicionamiento crítico no sólo frente al hecho literario, sino ante cualquier código discursivo. Para terminar, Sánchez (2003) insiste en que todo debe redundar en la formación de las niñas, los niños y jóvenes para que posean

una conducta original y autónoma porque, recordando lo que sugiere la pragmática lingüística (la actividad del lenguaje posibilita hacer cosas con palabras), se trata de que las y los alumnos desarrollen la capacidad de asignarle un valor personal a las palabras, es decir, “[...] disponer de la opción de nombrar el mundo de una forma propia. Lo cual no deja de ser una posición profundamente ética inserta en una posición estética...” (SÁNCHEZ, 2003, p. 332).

Finalmente, llegamos al más importante recurso metodológico: *el libro-álbum*. Este es el núcleo en torno al cual puede funcionar de manera óptima toda la propuesta que hemos procurado fundamentar hasta el momento, ya que consideramos que sus particulares cualidades ofrecen un gran potencial para la educación intercultural.

El libro-álbum: una definición tentativa

No es posible definir este tipo de libro en pocas líneas, por lo que intentaremos resumir todos los aspectos que le definen. El libro-álbum, más que un libro, es un objeto artístico con capacidad narrativa que se vale de un lenguaje híbrido compuesto de imagen y texto, estructurado a través del diseño gráfico y que observa rasgos propios de la metaficción (exceso, indeterminación y subversión de la forma narrativa), gracias al tipo de colaboración que estos códigos (visual y lingüístico) crean entre sí mediante una fuerte interconexión e interdependencia dialógica en la construcción de los significados narrativos y emocionales, generando así otros rasgos característicos como la simultaneidad de planos narrativos, el préstamo de códigos de otras artes y tecnologías, la capacidad de síntesis y visión caleidoscópica de la realidad, la relatividad del conocimiento que trata, y sobre todo: exigir la participación activa de los receptores en esa construcción de significados, todo lo cual lo convierte en un producto emblemático de la postmodernidad (LEWIS, 2005; HANÁN DÍAZ, 2007; DURÁN, 2009).

La lectura de un libro-álbum produce muchos beneficios en el desarrollo cognitivo durante la infancia debido a exigir la participación activa de los lectores. Al respecto, Durán (2009) explica que a través de la lectura del libro-álbum se produce un juego de identificaciones metaficcionales que llevan a descubrir la propia alteridad, somos como el Otro representado, y sentimos nuestra cotidianeidad en las páginas de la ficción. Esta gestalt narrativa produce en la infancia la satisfacción de ver completadas expectativas emocionales y lógicas en la dimensión de lo verídico y lo posible. En otras palabras, el placer

de leer es el placer de conocer, y “[...] esta cognición genera la gestalt formal del libro álbum” (DURÁN, 2009, p. 220). Por lo anterior, Durán (2009) afirma que el libro-álbum (a través de sus características estructurales y cualidades narrativas, híbridas e innovadoras) colabora mucho en el “[...] desarrollo armonioso y proyectivo de la mente infantil”, de la misma manera que lo hace la performance de la narración oral tradicional de los pueblos ágrafos, puesto que “[...] la narratología del álbum puede seguir, y a menudo sigue, pautas narrativas ancestrales” (DURÁN, 2009, p. 221).

Todos estos argumentos confirman que el proceso dialéctico de la lectura, en general, conlleva una propiedad pedagógica muy importante: el descubrimiento de uno mismo en relación al mundo, tanto en sus componentes reales como con sus posibilidades fantásticas. Y la lectura del libro-álbum, en particular (debido a su especial andamiaje de códigos), posee un extraordinario potencial para “[...] incardinar competentemente al niño en la sociedad y la memoria colectiva de su comunidad, cosa que en sí misma constituiría el máximo objetivo de la tarea pedagógica” (DURÁN, 2009, p. 230). Este enunciado no podría estar más acorde con los principios de la educación intercultural y justifica a cabalidad el uso del libro-álbum para un proyecto educativo. Pero esta justificación no estaría completa si no explicamos la estrategia didáctica que este objeto artístico posibilita: prescindir de la formulación lingüística escrita de los relatos para privilegiar el lenguaje visual y centrar la atención en las imágenes y la narración oral, es decir, crear libros-álbum completamente visuales, sin texto escrito que acompañe las ilustraciones; en su lugar: únicamente el acompañamiento del discurso oral que confirme, amplíe y refuerce la relación narrativa entre esas imágenes. Con esto queremos recuperar el estilo de la tradición oral y sus efectos:

La narración nos transporta a un mundo de recreaciones con el único recurso de la palabra, de los matices que da la voz del narrador y de los silencios. El que narra sabe que la voz está hecha de pausas y palabras. La construcción lingüística es sólo la base que crea un universo que el receptor recrea. El narrador oral sabe que las palabras tienen otros significados y que pueden crear mundos, hacer que el que escucha vea lugares fantásticos, sienta el aire fresco de los bosques mágicos y oiga las voces de los personajes (RODRÍGUEZ; PRIETO, 2007, p. 202).

Por otra parte, las características particulares de la lectura de imágenes justifican aún más esta opción. Se trata de una lectura espacial que no tiene punto claro de inicio o fin, cada lector puede empezar por cualquier elemento que le

llame la atención, o varios a la vez, es un proceso más individual, mientras que el código lingüístico obliga a una lectura homogénea para todos los lectores. Es posible entonces, como ya vimos con Durán (2009), que se puede hablar de una *literariedad visual*, esto es, la capacidad de interpretar el lenguaje de las imágenes (HANÁN DÍAZ, 2007, p. 159).

La imagen, siendo un arte del espacio no del tiempo como la palabra, exige un procesamiento paralelo o simultáneo de los signos, así el ojo asume una perspectiva pluridimensional para recorrer la superficie de la imagen, y asume un estímulo, un zona de interés para realizar su recorrido de manera desordenada e incluso redundante (HANÁN DÍAZ, 2007, p. 165). Cualquier elemento² puede ocupar el lugar de zona de interés: imágenes en primer plano, líneas de fuga, el tamaño y/o el color de las figuras, ciertos colores en sí mismos, imágenes en segundo o incluso tercer plano... el recorrido se va dando según la vista avanza. Lo que nos interesa destacar es que este proceso perceptivo pluridimensional conlleva una transmisión de significados de la misma naturaleza: pueden surgir diferentes significados que cohabitan en la página, en lugar de un solo sentido homogéneo para todos los lectores. Incluso, en lugar de confirmar el sentido de las palabras, las imágenes pueden proponer “[...] zonas de divergencia semántica” (HANÁN DÍAZ, 2007, p. 169).

Estas capas de la imagen, como las llama Hanán Díaz (2007), son diferentes niveles semánticos por los que un lector atraviesa al leer las ilustraciones del libro-álbum, según el impacto de éstas en su subconsciente. En otras palabras, según la cantidad de intertextos que las ilustraciones activen en el lector, así como la generación de nuevos, así de rica será la producción de capas de significación, de lo cual se deriva que el tipo de comunicación intertextual que provoca el libro-álbum es uno de sus mayores potenciales didácticos. Por ello, no es posible conformarse con una primera lectura al trabajar con libros-álbum, es válido dar todas las oportunidades necesarias para que los lectores puedan encontrar y explorar las otras capas que subyacen, al activar su almacén propio de significados, su cultura.

Hanán Díaz (2007) recurre a la teoría semiótica de Pierce para recordar las unidades de significación que componen esas capas de la imagen: icono, índice, símbolo, informantes y *enganche*, éste último acuñado por él mismo, para referirse a las unidades que funcionan como un hipervínculo de Internet, ya que conectan dos momentos y planos de la historia. Hanán Díaz (2007, p. 174) resume:

2 De acuerdo con Durán (2009), los diez elementos de una ilustración son: el formato, la textura, el trazo, la euritmia o ritmo, el contorno o forma, el contraste y/o la tonalidad, el cromatismo, la composición, el espacio y volumen.

El lenguaje de las ilustraciones revitaliza, de este modo, una serie de unidades que ayudan a reforzar los niveles semánticos y que ofrecen la posibilidad de sumergirse en las honduras de la interpretación, siempre y cuando haya una clave que haga desovillar ese hilo de Ariadna que nos conduce por el laberinto de nuestra imaginación.

Así pues, la tarea docente está clara: incentivar la activación del intertexto lector de las y los alumnos para que descubran las capas de la imagen y construyan los significados de las narraciones visuales, con ayuda por supuesto de la narración oral, sin olvidar que “[...] cada libro álbum demanda, y este es un axioma, su propia lectura y sostiene sus propios niveles de interpretación.” (HANÁN DÍAZ, 2007, p. 179).

Recapitulando, una propuesta curricular para la educación intercultural se puede desarrollar mediante el uso de un canon formativo compuesto por una colección de libros-álbum basados en narraciones de la tradición oral de los pueblos que se quiera poner en contacto, y que serán tratados en el aula de acuerdo a las orientaciones metodológicas de la educación literaria, la literatura comparada y la estética de la recepción. A continuación presentamos un ejemplo de cómo elaborar dicha propuesta curricular en el contexto específico de un país: Honduras.

Una propuesta curricular para la educación intercultural bilingüe en Honduras

Honduras está geográficamente en el corazón del continente americano. Su población actual se estima aproximadamente en 8.5 millones de habitantes (EL HERALDO, 2012), de los cuales alrededor del 15 por ciento corresponde a nueve pueblos étnicos minoritarios distribuidos por todo el país: lenkas, to-lupanes, chortis, pech, tawahkas, garífunas, negros isleños, nahuas, y miskitos. El idioma oficial es el español, pero en el año de 1994 el Gobierno creó los instrumentos legales para implementar una educación intercultural bilingüe para esta población, ya que reconoció por primera vez oficial y públicamente que “Honduras es un país pluricultural y multiétnico que requiere institucionalizar la Educación Bilingüe Intercultural para responder a la riqueza y diversidad cultural” del país (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1994, p. 7). Al día de hoy, la Dirección General de Educación Intercultural y Multilingüe

(DIGEIM) ha logrado graduar 2.439 docentes indígenas y negros especializados en esta orientación, ha producido material didáctico y bibliográfico (un modelo curricular, libros de texto y de lectura, diccionarios y gramáticas), gestionado la apertura de plazas para el nuevo personal docente y creado centros educativos a nivel nacional que empezaron a desarrollar el nuevo currículo desde el año 2008, procurando que no sufran interferencias de la educación tradicional y la cultura hegemónica en el proceso de implementar una EIB (Educación Intercultural Bilingüe) genuina (JOHNSON, 2013).

En este contexto de desarrollo educativo para los pueblos indígenas y afrohondureños, hay una constante necesidad de recursos y orientaciones metodológicas para que los docentes en servicio entiendan y apliquen la didáctica de la educación intercultural. Ante esta situación, nuestro interés se centró en diseñar una propuesta curricular y didáctica (cuyo recurso central fuera un canon formativo intercultural), que la DIGEIM u otras instancias de la Secretaría de Educación de Honduras pudieran implementar en las aulas, y utilizar para la capacitación de docentes.

En primer lugar se realizó una recopilación de fuentes bibliográficas de la literatura de tradición oral de los pueblos indígenas y negros de Honduras, con las cuales creamos un corpus de 216 narraciones. Solamente de la etnia Nahua no fue posible encontrar registros escritos de su tradición oral. Una vez configurado el corpus de relatos para elegir los que serían parte de nuestro canon formativo intercultural, se procedió al análisis solamente de los temas y los personajes por dos razones: se trataba de un estudio en función de una intervención educativa más que del conocimiento literario en sí mismo, y se buscaba identificar las conexiones interculturales a través de esas dos categorías narratológicas, en las cuales son más evidentes los elementos básicos de una cultura: modelo de sociedad, creencias sobre la naturaleza, los roles de género, las políticas sexuales, relación con la naturaleza, etc. Mediante la revisión y comparación de los datos obtenidos, se llegó a elaborar una tipología temática y de personajes. Identificamos dos grandes temas que incluyen cuatro subtemas, haciendo un total de nueve subtemas (ver Tabla 1). Es necesario aclarar que estos temas no están aislados unos de otros, por el contrario, en muchas narraciones se mezclan y relacionan de forma complementaria.

TABLA 1 – TIPOLOGÍA TEMÁTICA EN LA LITERATURA DE TRADICIÓN ORAL DE HONDURAS

Temas	Subtemas	Código
Narraciones para explicar el mundo	Génesis del ser humano y el universo	Aa
	Origen de animales y fenómenos naturales	Ab
	Concepción de la muerte y rituales relacionados	Ac
	Creencias y rituales derivados	Ad
Narraciones para guiar la conducta	Castigo por mal comportamiento	Ba
	Recompensa por buen comportamiento	Bb
	Castigo para advertir sobre el peligro	Bc
	Descripción de tradiciones	Bd
	Refuerzo de la autoestima	Be

En relación a la tipología de personajes, el recuento de los personajes recurrentes en el corpus condujo a establecer diez categorías para agruparlos, según su naturaleza, como se muestra en la Tabla 2:

TABLA 2 – TIPOLOGÍA DE PERSONAJES EN LA LITERATURA DE TRADICIÓN ORAL DE HONDURAS

Naturaleza	Tipo	Código
Entorno humano	1) Líder espiritual (chamán, curandero o curandera, buyei)	A
	2) Mujer mala (bruja, hermanas malas, hijas desobedientes, etc.)	B
	3) Brujos (hechiceros, hombres que hace pacto con el diablo)	C
	4) Compadres, vecinos o amigos (dualidad)	D
	5) Hermanos	E
Entorno animal	6) Animales	F
Entorno ficticio (seres fantásticos, divinidades, etc.)	7) Diablo o demonios	G
	8) Dueños de la naturaleza (duende, sirena, etc.)	H
	9) Monstruos (sisimite, kisi, etc.) o espíritus (fantasmas, ánimas, etc.)	I
	10) Dioses, Jesús, el Señor, ángeles, etc.	J

Además de haber establecido esta tipología de temas y personajes, se vio la necesidad de definir las áreas de aprendizaje que se activan mediante la narración de estas historias a las nuevas generaciones, y se llegó a la conclusión de que la tradición oral daba pautas de conducta en relación a cuatro elementos: la relación con la naturaleza, la relación con los otros, la relación consigo mismo, y la relación con la existencia. Con estos datos, ya fue posible diseñar un canon formativo intercultural para la educación intercultural en Honduras. De los 216

relatos reunidos en el corpus original se tomó una muestra representativa de cada pueblo étnico, de cada tipología temática y de personajes, y de cada área de aprendizaje. La selección final de 12 relatos se muestra en la Tabla 3: en la primera columna se establece el nivel escolar al cual se asignaron los relatos, sigue el nombre del relato, la tercera columna indica la autoría por pueblo étnico, y las dos últimas columnas indican a qué tipo de tema y personaje corresponden.

TABLA 3 – RELATOS SELECCIONADOS PARA EL CANON FORMATIVO INTERCULTURAL

Nivel	Relato	Etnia	Temas	Personaje
Prebásica	El palo de brujo	Lenca	Ba, Be	A, H
	Anasi y el Tigre	Isleño	Be	F
	La joven prudente	Miskito	Ba, Bb	A, D
	Barugu	Garífuna	Ba	Abuelo
Básica Ciclo I	La tierra se queja con Toman	Tolupán	Ac	J
	Juan y el conejo	Miskito	Bb, Be	F
	El pacto que no se realizó	Lenca	Ba	A, C, G
	La leyenda de Chawuawuaca	Pech	Ab	E, J
Básica Ciclo II	El Dingutídiuma	Garífuna	Ba, Bc	H
	El venado y su compadre tigre	Tawahka	Be	F
	La siguamonta	Chortí	Ab, Ad, Ba	B, J
	El sisimite, la niña y el caballito	Tawahka	Bb, Bc, Be	I
Alternativos	La sirena de Botija	Garífuna	Ab, Ba, Bc	B, H
	El origen del Pech	Pech	Aa	J
	La danta que hizo Dugú	Garífuna	Ad, Bd	A, F
	El origen de los ríos	Tolupán	Ab, Ba	H, J

La asignación de cuatro relatos por cada nivel escolar se corresponde con la organización del calendario escolar oficial, dividido en cinco bimestres. Nuestra propuesta curricular consiste en trabajar con un relato en cada uno de los primeros cuatro bimestres, y que en el quinto bimestre la o el docente guíe a las niñas y los niños en la creación de su propio relato intercultural mediante la metodología del trabajo colaborativo, aplicando estrategias de invención literaria. Se añaden cuatro relatos alternativos para que los docentes dispongan de un reservorio adicional de opciones y puedan hacer cambios que consideren necesarios durante la implementación de la propuesta. Cabe aclarar que solamente tres temas quedaron fuera: el tema Aa (génesis), el tema Ad (creencias y rituales derivados), y el tema Bd (descripción de tradiciones), dado que estos remiten más al espacio de la diferencia cultural que de los puntos en común, de la interculturalidad. Sin embargo, varios relatos finalistas contienen una descripción de tradiciones pero éstas vienen a ser elementos de fondo o correlativos, no el

motivo principal. En cuanto a los personajes, todos están incluidos en la lista de relatos finalistas, algunos en mayor medida que otros, pero esto resulta obvia ya que se trata de los temas y personajes menos abundantes en el corpus original.

Dicho en términos de la educación literaria, las semejanzas en temas, personajes y áreas de aprendizaje constituyen los elementos intertextuales que permitirán a niñas y niños de los diversos pueblos étnicos hondureños establecer asociaciones entre su propia cultura y las otras, en relación a: modelos de mundo, formas de cultivo, formas de sanar enfermedades, comportamientos buenos y malos, formas de relacionarse, etc. Los aprendizajes que obtendrán con cada nuevo relato serán un estímulo y un nuevo ladrillo en los pilares de su identidad hondureña pluricultural. Así ante nuevos estímulos futuros (nuevas narrativas, nuevas culturas de otros países quizás), ya contarán con la capacidad de reconocer conexiones puesto que estarán activando su intertexto lector intercultural, y desarrollando su conciencia de formar parte de un mundo compuesto de voces heterogéneas pero a la vez con elementos comunes sin importar localización temporal y/o espacial, en el cual podrán dialogar desde su voz propia, conscientes de que no es ni mejor ni peor que el resto.

El siguiente paso de la investigación consistió en transformar estos relatos escritos en libros-álbum, según las características que explicamos antes: libros totalmente visuales pero acompañados de un guión de apoyo para la performance narrativa oral del docente. La validez de esta opción se justifica, entre otras razones, porque la narración oral no estará sujeta a un código lingüístico oficial, el centro educativo y los docentes quedan en libertad de decidir qué hacer: si desplegar la narración en la lengua que sea objeto de enseñanza en su momento: español o lengua nativa o lengua extranjera. Entonces, como el idioma que se utilice no es la prioridad, la estrategia metodológica se orienta al trabajo en el ámbito de los significados o contenidos culturales, no tanto en los códigos lingüísticos (es decir, la enseñanza de lenguas). Buscamos que las niñas y los niños aprendan un universo simbólico, no que aprendan a leer. Así podrán apropiarse de la lengua que se utilice no en un sentido gramatical sino cultural. Esto, además, servirá para contrarrestar el predominio del español como lengua tradicional de la enseñanza oficial en el sistema educativo de Honduras, ya que los maestros no estarán obligados a leer un texto en español que acompañe las ilustraciones. Con ello buscamos superar la hegemonía del español como lengua oficial y hacer realidad las recomendaciones de los Derechos Humanos Lingüísticos: que las lenguas minorizadas tengan las mismas oportunidades de cumplir funciones instrumentales e identitarias, y así contrarrestar los procesos subyacentes, altamente discriminadores, que estigmatizan y subestiman a las lenguas minorizadas y sus hablantes en el sistema educativo, tradicionalmente dedicado a reproducir el prestigio de la lengua nacional.

Una vez creados todos los guiones del canon formativo intercultural, se procedió a diseñar la secuencia didáctica que se podría implementar en el aula con cada libro-álbum. Cada secuencia fue diseñada de acuerdo con los lineamientos de la Adecuación Curricular para la Educación Intercultural Bilingüe, publicada por la DIGEIM (PRONEEAAH, 2006a, b), de manera que cada docente pueda visualizar cómo se inserta esta propuesta curricular en los programas oficiales.

A partir de esta alineación curricular, la secuencia didáctica para cada libro-álbum se compone de las siguientes etapas: unas actividades iniciales de animación a la lectura, la narración oral de cada relato con actividades intercaladas para verificar comprensión lectora, las actividades que implican al participante en la creación de los significados culturales en aprendizaje, y la práctica de las habilidades propias de una conducta intercultural, todo lo cual se espera conduzca al logro de los aprendizajes meta, y una etapa final de actividades plásticas para crear un objeto artístico que sirva como recurso mnemotécnico de los aprendizajes más significativos.

En resumen, la propuesta curricular consta de un canon formativo intercultural, compuesto de 16 libros-álbum basados en relatos representativos de la literatura de tradición oral de todos los pueblos étnicos de Honduras, un guión metodológico para las y los docentes, y 16 secuencias didácticas para trabajar con cada libro-álbum. Los rasgos metodológicos de esta propuesta curricular se basan en la certeza del papel protagónico de las narraciones como canal primario y privilegiado para la transmisión cultural y formación identitaria durante el desarrollo cognitivo en la infancia, por ello las actividades se enfocan en el trasiego de contenidos, de comportamientos, de sentimientos, de interacciones armónicas, donde la lengua es solamente un instrumento indispensable de trabajo como lo serán las imágenes, ilustraciones, músicas, manualidades y demás objetos lúdicos.

Reflexiones finales

La construcción de una nueva sociedad sobre los pilares de la interculturalidad se gesta necesariamente en la institución escolar. En Honduras existe cada vez mayor voluntad política para apoyar los cambios estructurales y procesos curriculares dirigidos a desarrollar la educación intercultural bilingüe en el país. La propuesta curricular que hemos diseñado tiene como principal propósito sumarse a estos esfuerzos y de esta intención es que se han derivado todas nuestras decisiones teóricas y metodológicas.

Recapitulando, nuestra propuesta curricular opera mediante el uso de un canon formativo compuesto por una colección de libros-álbum basados en una muestra representativa de relatos de la tradición oral de las culturas coexistentes en el territorio: lenca, tolupán, garífuna, pech, chortí, isleña, misquita, y tawahka; dichas narraciones brindan un itinerario simbólico por el universo ideológico compartido de estos pueblos étnicos y permiten conocer la diversidad pero enfocando la atención hacia aquellas ideas, seres, prácticas o lugares que resultan semejantes, y que por tanto pueden crear comunión en lugar de separación. En ello colabora la metodología, basada en las orientaciones teóricas de la educación literaria, el libro-álbum como recurso didáctico, la literatura comparada y la estética de la recepción, y dirigida a promover el diálogo intercultural mediante reflexiones y vivencias emotivas y lúdicas durante la interacción comunicativa entre docentes-niñas-niños al narrar y escuchar cuentos, proceso que conducirá a la interiorización de un modelo de mundo caleidoscópico en lugar de uno monocultural, y que formará una actitud de acercamiento no conflictivo más que de rechazo y enjuiciamiento, así como capacidades para saber mediar, negociar, conciliar las diferencias y solventar conflictos. Es decir, todos los planteamientos de la educación literaria, el libro-álbum, la literatura comparada y la estética de la recepción se matizan con los ideales de la interculturalidad y ¡voila!: nuestra receta está servida, el siguiente paso es cocinarla.

Esperamos que nuestra propuesta sirva de modelo curricular o inspiración didáctica para otros docentes involucrados en programas de educación intercultural bilingüe, deseosos de realizar innovaciones en su práctica educativa para colaborar de manera efectiva en la formación de ciudadanos como agentes del cambio hacia una sociedad inclusiva, respetuosa de la diversidad, donde se fortalezcan los canales de cooperación y la confianza, la equidad en el reconocimiento de derechos y oportunidades, el interés positivo por el Otro, la voluntad de aprendizaje y traducción recíproca, de compartir y transformar, de conjugar los modos de sentir para que se produzca de la manera menos conflictiva posible, con seguridad y optimismo, una transculturación positiva hacia un proyecto de Estado-nación multicultural y plurilingüe, dedicado a asegurar el bienestar de todas las personas.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J.; LORDA, C. *Lingüística de los Textos Narrativos*. Barcelona: Ariel, 1999.
- ARIÑO, A. *Sociología de la Cultura: la Constitución Simbólica de la Sociedad*. Barcelona: Ariel, 1997.
- BETTELHEIM, B. *Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas*. Barcelona: Crítica, 1997.
- BORDONS, G. Els Gèneres Literaris i les Tipologies Textuals: Lògiques Comunes. *Butlletí del Cabinet de Didàctica*, Barcelona, n. 28, p. 4-8, 1993.
- BOURDIEU, P. *Les Règles de l'art: genèse et structure du champ littéraire*. Paris: Éditions du Seuil, 1992.
- _____. *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Trad. esp. (1995). 3. ed. Madrid: Anagrama, 2002.
- CANTERO, F.; de ARRIBA, J. *Psicolingüística del Discurso*. Barcelona: Octaedro, 1997.
- COLOMER, T. *La Formación del Lector Literario: Narrativa Infantil y Juvenil Actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.
- _____. *et al. Siete Llaves para valorar las Historias Infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2005.
- DÍAZ-COUDER, E. Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 17, p. 11-30, 1998.
- DURÁN, T. *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Octaedro, 2009.
- EL HERALDO. *Cifra de habitantes en honduras subirá a 8.5 millones en junio de 2013*. Tegucigalpa, 2013. Disponible en: <<http://www.elheraldo.hn/Secciones-Principales/Pais/Poblacion-en-Honduras-subira-a-8.5-millones>>. Acceso en: 10/01/2014, conforme al modelo: 30/12/2012.
- FAJARDO, D. Narración y desarrollo cognitivo: el potencial didáctico de una alianza neurolingüística. *Paradigma*, Tegucigalpa, n. 29, abril 2013.
- HANÁN DÍAZ, F. *Leer y mirar el libro álbum ¿un género en construcción?*. Bogotá: Norma, 2007.
- JOHNSON, Y. (Director interino de la DIGEIM). *Comunicación personal con la autora*, 25 de agosto de 2013.
- LEWIS, D. La constructividad del texto: el libro-álbum y la metaficción. In: BANCO DEL LIBRO (Eds.). *El libro álbum, invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Parapara-clave; Banco del Libro, 2005. p. 86-103.

LURIA, A. *Conciencia y Lenguaje*. Madrid: Visor, 1995.

MENDOZA, A. El canon formativo y la educación lecto-literaria. In: _____. (Coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación, 2003. p. 349-378.

PRONEEAAH. *Adecuación del Currículo Nacional de Prebásica a Educación Intercultural Bilingüe*. Tegucigalpa: Secretaría de Educación-PRONEEAAH, 2006a.

_____. *Adecuación del Currículo Nacional de Básica a Educación Intercultural Bilingüe*. Tegucigalpa: Secretaría de Educación-PRONEEAAH, 2006b.

RODRÍGUEZ, A. E.; PRIETO, B. *Te cuento para que cuentes*. Animación a la lectura y conocimiento de la narrativa oral. Madrid: Catarata, 2007.

SÁNCHEZ, L. De la Competencia Literaria al Proceso Educativo: Actividades y Recursos. In: MENDOZA, A. (Coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación, 2003. p. 319-348.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Acuerdo No. 0719-EP-94. *Subcomponente de Educación Bilingüe Intercultural*. Tegucigalpa: SEP-ADEPRI, 1994.

Texto recebido em 1º de março de 2014.

Texto aceito em 25 de março de 2014.