



## Identities fronterizas y pertenencias plurales: diversidad e interculturalidad a través de la educación literaria<sup>1</sup>

Patricia Martínez-León<sup>2</sup>; Josep Ballester-Roca<sup>3</sup>; Noelia Ibarra-Rius<sup>4</sup>

Recibido: 21 de noviembre de 2016 / Aceptado: 17 de mayo de 2017

**Resumen.** El aumento del racismo y la xenofobia en las sociedades europeas y el hecho de que los marroquíes, en particular, constituyan el colectivo inmigrante más rechazado por los españoles motiva la propuesta de club de lectura a partir de dos obras de LIJ (literatura infantil y juvenil) de autoras transculturales, en el marco de la educación literaria e intercultural, que presentamos en este artículo y que proponemos evaluar a través de un cuestionario pretest-postest, empleando un diseño de investigación cuasi-experimental. Con esta perseguimos que el alumnado de Secundaria al que se dirige tenga ocasión de: (1) incrementar sus conocimientos sobre la cultura árabe, (2) reflexionar sobre el desarrollo del doble sentimiento de pertenencia cultural de los inmigrantes, (3) empatizar con las situaciones vividas por las protagonistas y (4) desarrollar un pensamiento propio ante la adopción de prácticas o valores culturales. Se aprovechan las potencialidades brindadas por la literatura para la construcción de una ciudadanía democrática y el desarrollo de la competencia intercultural, para una aproximación rigurosa, crítica y empática a la alteridad y para la superación de formas diversas de discriminación hacia los inmigrantes.

**Palabras clave:** educación literaria; identidad; diálogo intercultural; diversidad.

### [en] Border identities and plural belongings: diversity and multiculturalism through literary education

**Abstract.** Rising levels of racism and xenophobia in European societies, and the fact that Moroccans constitute the immigrant community that is least accepted by Spaniards, has motivated the book club to propose two books by transcultural authors for teenagers as part of their literary and intercultural education. We propose an evaluation of the impact of these books using a pre-test and post-test questionnaire that employs a quasi-experimental design. The objective is give secondary school students the opportunity to: (1) increase their knowledge of Arab culture, (2) reflect on the development of a double sense of cultural belonging by immigrants, (3) empathise with the situations experienced by the characters

<sup>1</sup> Este trabajo se enmarca en el proyecto de I+D: Imágenes literarias de la diversidad: la construcción de la identidad a través de la educación lectora y literaria (GV050/2015) de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana.

<sup>2</sup> Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura  
Universitat de València  
Patricia.martinez-leon@uv.es

<sup>3</sup> Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura  
Universitat de València  
Josep.ballester@uv.es

<sup>4</sup> Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura  
Universitat de València  
Noelia.ibarra@uv.es

portrayed and (4) develop their own ideas before adopting cultural practices or values. Taking advantage of the potential offered by literature for fostering democratic ideas and intercultural awareness, we aim to encourage a rigorous, critical and empathetic attitude to otherness – and so overcome various forms of discrimination against immigrants.

**Key words:** literary education; identity; intercultural dialogue; diversity.

## [fr] Identités frontalières et appartenances plurielles: la diversité et l'interculturalité à travers l'éducation littéraire

**Résumé.** La montée du racisme et de la xénophobie dans les sociétés européennes et le fait que les marocains, en particulier, soient la communauté immigrée la plus rejetée par les espagnols, est à la base de la proposition du club de lecture à partir de deux œuvres de littérature pour enfants et jeunes adultes transculturelles, dans le cadre de l'éducation littéraire et interculturelle, que nous présentons dans cet article et que nous proposons d'évaluer à travers un questionnaire prétest-posttest, en appliquant un type de recherche quasi-expérimentale. Nous poursuivons ainsi que les élèves du secondaire, qui en sont les destinataires, puissent : (1) améliorer leur connaissance de la culture arabe ; (2) réfléchir au développement du double sentiment d'appartenance culturelle des immigrés ; (3) empathiser avec les situations vécues par les personnages ; et (4) élaborer leur propre réflexion concernant l'adoption de pratiques ou de valeurs culturelles. Profiter, en définitive, du potentiel qu'offre la littérature dans la construction d'une citoyenneté démocratique et le développement de la compétence interculturelle, pour une approche rigoureuse, critique et empathique de l'altérité et pour surmonter les diverses formes de discrimination envers les immigrés.

**Mots-clés:** éducation littéraire; identité; dialogue interculturel; diversité.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Conceptos y fundamentos teóricos básicos. 2.1. El concepto de identidad cultural y su construcción narrativa. 2.2. El concepto de imaginación narrativa o empática. 3. Una propuesta de club de lectura en el marco de la educación literaria e intercultural. 3.1. Justificación de las obras seleccionadas y objetivos específicos de la propuesta. 3.2. Vinculación de la propuesta con el currículo de Secundaria. 3.3. Organización de la propuesta e indicaciones metodológicas. 3.4. Preguntas guía para el desarrollo de los objetivos específicos del club de lectura. 4. A modo de conclusión. 5. Bibliografía.

**Cómo citar:** Martínez-León, P.; Ballester-Roca, J.; Ibarra-Rius, N. (2017). Identidades fronterizas y pertenencias plurales: diversidad e interculturalidad a través de la educación literaria. *Didáctica. Lengua y literatura*, 29, 2017, 155-172.

### 1. Introducción

La conocida pirámide de Maslow (1991) refleja de manera gráfica que si los seres humanos no tienen cubiertas sus necesidades primarias (la alimentación, la vivienda, el trabajo o la seguridad) ni siquiera se plantearán otras dimensiones vitales, como las relaciones sociales o la realización personal, que completan el sentido de su existencia. Parece razonable pensar que cualquier persona que no tuviese satisfechas esas necesidades básicas en el país en el que reside partiría hacia cualquier otro en el que proyectase la oportunidad de satisfacerlas. Sin embargo, se desarrolla una actitud de sospecha hacia quienes cruzan el Mediterráneo a la búsqueda, sencillamente, de unas condiciones de vida más dignas en España. Lo anterior ocurre porque existe una carencia de la imaginación empática que permitiría ponerse en la situación de esas personas y porque se incorpora la idea (errónea, por supuesto) de que, debido a

una incompatibilidad cultural, son inintegrables. En esta línea, se acusa a los inmigrantes de invasores y se les responsabiliza de los problemas de las sociedades europeas, de amenazar la seguridad ciudadana y el mercado de trabajo de estas, además de menospreciar su cultura.

El colectivo inmigrante más rechazado por los españoles es el de los marroquíes. Un rechazo que se puede relacionar con la visión negativa del mundo árabe y musulmán instalada en el imaginario occidental, fraguada fundamentalmente a través de dos vías. La primera, una historia de relaciones malsanas y sucesivos enfrentamientos (la conquista musulmana de la Península Ibérica en el siglo VIII, la Reconquista en el XV, la expulsión de los moriscos de España en el XVI o la colonización de pueblos árabes y musulmanes por los europeos en el siglo XIX). La segunda, el discurso de los medios en la actualidad, en el que predominan las noticias negativas sobre el mundo árabe y musulmán (centradas en formas de violencia y conflicto que se asocian a causas étnico-religiosas, desatendiendo otros factores y ocultando las responsabilidades occidentales), se difunden representaciones de árabes y musulmanes cargadas de estereotipos y prejuicios negativos (que los retratan como delincuentes, terroristas, peligrosos, etc.) y que, por otra parte, ocultan su individualidad y su capacidad de decisión y se concede visibilidad al pensamiento musulmán más tradicional y fundamentalista, pero no al reformista (Khader, 2010; Maalouf, 2009a, b; Navarro, 2008). En suma, lo anterior ha conducido al desarrollo de una oposición entre el Oriente musulmán y el Occidente cristiano y a la construcción del mundo árabe como la alteridad de Europa, a través de una caracterización negativa que lo inferioriza, alimentando el aludido antagonismo.

Sin embargo, pese a los rencores por las humillaciones producidas a lo largo de esa misma historia, en el imaginario que desde Oriente se ha construido de Occidente pervive una visión comparativamente positiva que permite asociar determinados países a una idea de prosperidad que les confiere cierto atractivo como destino. Esta idea forma parte de la explicación del aumento de los desplazamientos forzados (entendidos como movimientos involuntarios de población por razones económicas o catástrofes humanas) hacia España, especialmente de marroquíes, que en muchos casos hacen viajes clandestinos y arriesgados, a la búsqueda de un trabajo que les permita mantener a sus familias, persiguiendo, en definitiva, la conquista de ese sueño de prosperidad.

Pero a menudo sus expectativas se truncan por el aumento de la xenofobia y el racismo en las sociedades europeas, que se traduce en formas diversas de discriminación fundamentalmente en el acceso al trabajo, a la educación y a la vivienda. Autores como Maalouf (2009a) destacan la relevancia de la actitud mostrada desde los países occidentales hacia estos inmigrantes, ya que, en cierta manera, tienen una responsabilidad ética respecto de las expectativas de vida que proyectan en los mismos estas personas cuyos pueblos fueron sometidos por los occidentales en el pasado.

Este trabajo se basa en la idea de que la aproximación rigurosa a la alteridad que posibilitan algunos textos literarios (en la propuesta concreta realizada en esta ocasión, a través de las voces de dos autoras de origen marroquí) y la formación del alumnado en calidad de lectores críticos como parte de la construcción de una ciudadanía democrática, conjugando el desarrollo de las competencias literaria e intercultural, contribuyen a sentar las bases del diálogo y la convivencia en la diversidad (siempre entendida como una enriquecedora fuente de aprendizaje) y a cuestionar el agregado de imágenes distorsionadas y discursos interesados que a menudo

subyacen a posturas o actitudes discriminatorias. Más que nunca, la formación de los ciudadanos del siglo XXI, integrantes de sociedades eminentemente plurales, demanda la obtención de reflejo de una diversidad de voces, tradiciones y referentes culturales en las obras que pasen a formar parte de los corpus textuales con los que se trabaje en las distintas etapas y cursos de la educación obligatoria, dado el peso de que gozan durante esos años de escolaridad estas lecturas en el proceso de socialización y formación ciudadana de los discentes. Una formación que habría de estar orientada a un ejercicio activo, comprometido y responsable, que comporta la toma de decisiones en contra de toda forma de injusticia, discriminación o desigualdad y el necesario (re)conocimiento, para ello, de la alteridad (Ibarra y Ballester, 2014b).

Para favorecer el diálogo cultural y la convivencia, en concreto, entre españoles y marroquíes es necesario desmontar la construcción estereotipada y negativa de la alteridad árabe y musulmana. Y también es muy importante desarticular las explicaciones de los comportamientos de los seres humanos basadas exclusivamente en su pertenencia cultural originaria, considerando otros factores y entendiendo que los individuos pueden compatibilizar distintas pertenencias, como también realizar una interpretación personal de las costumbres, prácticas y creencias heredadas, a las que pueden adherirse o no y relativizar en distintas situaciones. La propuesta que se realiza en este artículo se basa en una educación literaria e intercultural. En la medida en que la construcción de identidades se enmarca en un proceso eminentemente dialógico (Baumann, 2001; Bermejo, 2008; De Lucas, 2003), además de narrativo (Larrosa, 1996; Petit, 2008; Ricoeur, 1999), esta se puede favorecer a través de una experiencia de club de lectura partiendo de obras de LIJ que permitan a los discentes reflexionar y debatir sobre prácticas, valores y sentimientos de pertenencia cultural, así como sobre las situaciones a las que se enfrentan y las decisiones vitales que toman las protagonistas, en este caso, inmigrantes marroquíes en España.

## **2. Conceptos y fundamentos teóricos básicos**

### **2.1. El concepto de identidad cultural y su construcción narrativa**

Numerosos autores coinciden en que la construcción de identidades posee un carácter eminentemente narrativo, es decir, es a través de una pluralidad de relatos que elaboramos y recibimos que nos conocemos y comprendemos mejor a nosotros mismos y a los otros, construimos representaciones y caracterizaciones, nos identificamos o nos definimos por oposición a determinadas imágenes y modelos vertidos en esas narraciones y vamos incorporando a nuestro imaginario un agregado de contenidos y significados sobre las realidades culturales que nos son más desconocidas (Larrosa, 1996; Revilla, 1996; Ricoeur, 1999).

En palabras de Larrosa (1996, 470):

a la pregunta de quién somos solo podemos responder contando alguna historia. Es al narrarnos a nosotros mismos en lo que nos pasa, al construir el carácter (el personaje) que somos, que nos construimos como individuos particulares, como un quién. Por otra parte, solo comprendemos quién es otra persona al comprender las narraciones de sí que ella misma u otros nos hacen, o al narrar nosotros mismos

alguna parte significativa de su historia. Y significativa quiere decir que, ahí, en esa trama, el otro aparece como un alguien particular, como un quién.

Mediante la recepción de narraciones se produce una suerte de experimentación mental consistente en la realización de variaciones imaginativas de la propia identidad, convertido el yo en otro en el ejercicio de ocupar diferentes realidades y de ser y actuar de maneras distintas. Tiene lugar, en definitiva, la exposición a una diversidad de roles, mundos posibles y alternativas éticas, que invitan a reflexionar y a definirse. De lo anterior se desprende el entendimiento de la literatura como espacio experimental en el que la identidad ensaya modificaciones por medio del pensamiento (Bruner, 1990; Ricoeur, 1999). Esta identidad narrativa se asocia también al desarrollo moral de los seres humanos, en tanto que la ficción conduce a juzgar a los personajes y sus acciones, así como sus formas de vivir y de ser y a plantearse, como resultado, las propias opciones.

Sobre la base de este carácter narrativo de los procesos de construcción de identidades, en concreto, el concepto de *identidad cultural* es fundamental para cimentar la propuesta presentada en este trabajo, basada en la definición de Soriano (2004, 193) por su nitidez: “La identidad cultural hace referencia al sentido de pertenencia que tiene la persona con los rasgos y valores de una o más culturas, y a la parte de los procesos emocionales, de acción y de pensamiento que se derivan del reconocimiento de sentirla/s propia/s”.

Distintos autores coinciden en que el desarrollo de estos sentimientos de pertenencia implica la identificación con determinadas comunidades culturales o la representación del individuo como miembro de estas, así como un cierto conocimiento, valoración y compromiso con las mismas y el aprendizaje de una serie de valores, normas y modelos de comportamiento. También se ha expresado en términos del desarrollo de un sentido de conexión de las personas respecto de determinados espacios y de la historia y la tradición que se les asocian (Bartolomé, 2001; Briones, 2010; Castiel, 2001).

En la actualidad, dada la cotidianeidad de los desplazamientos de población, el sentido de pertenencia cultural ya no se entiende en singular y, en consecuencia, puede resultar más beneficioso que nunca reflexionar sobre la pertenencia cultural doble o plural que desarrollan los inmigrantes, entendida como una conquista deseable para todos. Al hilo de esta idea, se ha hablado de individuos cuyas identificaciones atraviesan fronteras (Ibarra y Ballester, 2014a). En palabras de Maalouf (2009b, 48-49):

en todas las sociedades divididas, hay un cierto número de hombres y mujeres que llevan en su interior pertenencias contradictorias, que viven en la frontera entre dos comunidades que se enfrentan, seres humanos por los que de algún modo pasan las líneas de fracturas étnicas, religiosas o de otro tipo [...] Los fronterizos que sean capaces de asumir plenamente su diversidad servirán de enlace entre diversas comunidades y culturas.

Esa potencialidad de poner en diálogo distintas comunidades que albergan quienes se sienten pertenecientes a más de una cultura no debiera dejar de ser aprovechada. A este respecto, se ha de subrayar el papel de la lectura literaria como mediadora en la construcción de identidades culturales, pues permite al receptor explorar diversas prácticas y valores, distintas formas de vida y modelos de comportamiento,

incitándole a reflexionar las identificaciones que realiza y los vínculos culturales que desarrolla, que pueden ser múltiples (Ballester e Ibarra, 2015; García Bermejo y García Parejo, 2003; Ibarra y Ballester, 2014a).

## **2.2. El concepto de imaginación narrativa o empática**

La práctica de la lectura literaria, como es sabido, a menudo supone una apertura de las coordenadas espaciotemporales y de la perspectiva cultural del lector, que le brinda la oportunidad de aproximarse a diferentes realidades, favoreciendo un mayor respeto, conocimiento y comprensión de la diversidad. En este sentido, se plantea el concepto de *imaginación narrativa o empática*, entendida como “la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona” (Nussbaum, 2010, 132).

Esta imaginación narrativa consiste, en definitiva, en una identificación empática por parte del lector con personajes culturalmente diversos, que le conduce a reparar en la común condición humana, más allá de los rasgos o valores distintivos, a percibir el rico mundo interior de los otros y la complejidad de sus pensamientos y sentimientos. La activación de este tipo de imaginación, a la que acompaña el desarrollo moral del lector, redundará en su capacidad de preocuparse por el bienestar y la fortuna de los personajes, participando de sus experiencias y emociones y comprendiendo sus particulares circunstancias.

Se han destacado la narrativa y, en particular, las novelas como especialmente favorables a su desarrollo por el peso concedido a la descripción de situaciones y formas de vida que pueden ser distintas a la realidad del receptor, como también a los sentimientos y a la subjetividad de los personajes. Por tratarse, en otras palabras, de textos que presentan la realidad de los otros lejos de toda pretensión de objetividad u homogeneización.

Esta identificación individual que permite la lectura literaria, que supone con frecuencia empatizar con el dolor, las discriminaciones e injusticias padecidas por otros, es importante en la medida en que puede contribuir a superar el odio y los estereotipos construidos alrededor de colectivos homogeneizados en el imaginario del receptor y a sustituir así la actitud de sospecha y el sentimiento de amenaza por un mayor conocimiento y una comprensión empática. Con ello, en el mejor de los casos, se pueden prevenir episodios de desigualdad, violencia o dominación entre identidades culturales.

Más allá del concepto de imaginación narrativa, al hilo de estos planteamientos se ha de hacer alusión a la estilística afectiva de Fish (2010), autor de referencia que teoriza sobre la experiencia subjetiva y la respuesta, no solo cognitiva, sino también emocional y actitudinal que la lectura puede llegar a desencadenar en el lector.

## **3. Una propuesta de club de lectura en el marco de la educación literaria e intercultural**

En este trabajo se realiza una propuesta de club de lectura a partir de dos obras de LIJ dirigida al último curso de Educación Secundaria, extendida a lo largo de ocho

sesiones de una hora de duración y coordinada por el docente de Lengua y Literatura, que persigue combinar objetivos de educación literaria e intercultural.

De acuerdo con el cambio de perspectiva en la enseñanza de la literatura que sirve de base a la educación literaria, tiene por objetivo fundamental formar lectores capaces de disfrutar y comprender textos literarios, enfatizando el rol activo de estos en la construcción de significado en el diálogo con el texto, así como el aporte de sus conocimientos y experiencias y el desarrollo de su subjetividad. Este planteamiento se traduce en la incidencia en el desarrollo de habilidades comprensivas, analíticas e interpretativas, así como de argumentación de las propias opiniones, juicios o valoraciones (Ballester, 2015; Colomer, 1996, 1998; Mendoza, 1998 a, b; Núñez, 1998; Prado, 2004).

Lo anterior se conjuga con algunos objetivos básicos de la denominada educación intercultural considerados prioritarios, como la aproximación a realidades culturales distintas de la propia a través de la lectura (en este caso, a la cultura marroquí) para conocerlas y comprenderlas mejor, superando prejuicios y estereotipos o la valoración positiva de la diversidad y de la oportunidad de vincularse a distintas culturas, desarrollando sentimientos de pertenencia cultural plurales y compromisos flexibles a este respecto, lo que supone el reconocimiento de la importancia de reflexionar los valores y prácticas culturales que se asumen o se rechazan.

Para enfatizar el referido papel activo de los receptores se opta por la opción metodológica del club de lectura, en tanto que permite a los discentes contrastar, profundizar y enriquecer sus interpretaciones mediante la construcción cooperativa de significados a partir de una serie de preguntas guía (apartado 3.4.) que demandan respuestas plurales, abiertas pero elaboradas, es decir, necesariamente argumentadas. Se trata de invitarles a explicar el contenido de los textos leídos, reformulándolo y reestructurándolo, a vincularlo con los conocimientos y experiencias previas poseídas (elaborando como resultado representaciones progresivamente más complejas) y a posicionarse aportando una respuesta personal ante las ideas expuestas o las situaciones que se presentan, desarrollando y contrastando sus opiniones, valoraciones y juicios con los de los compañeros.

Se ha considerado que la selección de fragmentos representativos de obras de LIJ y la lectura compartida podían favorecer la motivación y la implicación de los alumnos, ya que la excesiva extensión de los textos propuestos y la subordinación de la experiencia lectora a objetivos secundarios de aprendizaje en ejercicios escritos e individuales, de marcado carácter académico, han sido apuntadas entre las causas del distanciamiento de los jóvenes de la lectura. Si no se logra interpelar a los discentes por medio de las propuestas lectoras y las opciones metodológicas será mucho más difícil, si no imposible, el enriquecimiento desde la educación literaria de sus procesos de construcción identitaria, en términos de la mayor libertad cultural y de la flexibilización y pluralización de sus sentimientos de pertenencia defendidas en este trabajo (Ibarra y Ballester, 2014b).

### **3.1. Justificación de las obras seleccionadas y objetivos específicos de la propuesta**

Se han escogido los siguientes dos títulos de literatura infantil y juvenil: *Laila*, de Laila Karrouch (2015) y *La hija extranjera*, de Najat El Hachmi (2015).

Las voces de Najat el Hachmi y Laila Karrouch pueden considerarse muestras contemporáneas representativas de los autores denominados “transnacionales” o

“transculturales” (Bueno, 2012; Sales, 2013) por esa doble pertenencia cuyas contradicciones y riquezas se plasman en su escritura.

Las protagonistas de las obras seleccionadas son jóvenes que llegan a España procedentes de Marruecos (en el caso de Laila, empieza la novela siendo una niña, pero a lo largo de la obra se convierte en adolescente), por lo que su lectura permite realizar una aproximación a la cultura árabe. La vida en España supone contrastes culturales para las protagonistas y las coloca ante el reto (a menudo, la dificultad) de integrarse y desarrollar un sentimiento de pertenencia respecto de la cultura de llegada sin perder el vínculo con la de origen, con lo que se describen al lector los conflictos de identidad que se asocian a ese proceso. Se dan episodios de discriminación xenófoba y racista, muestras de aceptación, acogida y diálogo entre culturas, así como también reflexiones sobre lo enriquecedor de poder participar de distintas realidades culturales, que favorecen el tratamiento didáctico desde una perspectiva intercultural.

Otro criterio considerado para decantarnos por estas obras ha sido el hecho de que aparezcan situaciones que consideramos que permiten al lector: (1) incrementar sus conocimientos sobre la cultura árabe, (2) valorar la posibilidad de sentirse vinculado a más de una cultura y las dificultades que puede conllevar el desarrollo del sentimiento de pertenecer tanto a la cultura de origen como a la cultura de acogida cuando se es inmigrante, (3) empatizar con las protagonistas desarrollando la imaginación narrativa (ya definida), especialmente respecto de las situaciones de discriminación padecidas por estas por el hecho de ser inmigrantes y (4) desarrollar un pensamiento propio ante la adopción de prácticas o valores culturales y ante la toma de decisiones relacionadas con la concesión de una dirección al curso de la propia vida. Los cuatro puntos anteriores constituyen los objetivos específicos que han orientado la formulación de las preguntas que guían la propuesta de club de lectura a partir de las obras seleccionadas.

### **3.2. Vinculación de la propuesta con el currículo de Secundaria**

Más allá de estos objetivos específicos, la propuesta realizada se vincula directamente con lo establecido en el documento oficial vigente por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria en los puntos relativos al conocimiento, el respeto y la valoración de otras culturas a través de la lectura literaria, a la no discriminación, a la superación de prejuicios y estereotipos y a la prevención de formas de violencia, racismo o xenofobia, dadas las características de las obras seleccionadas y la orientación de las preguntas formuladas para guiar la discusión a partir de las mismas. En esta línea, la del club de lectura es una opción que “desarrolla la capacidad crítica [...] de los estudiantes” y el corpus escogido les “da acceso al conocimiento de otras [...] culturas y los enfrenta a situaciones que enriquecen su experiencia del mundo y favorecen el conocimiento de sí mismos”, conocimiento y situaciones que en este caso se concretan en la cultura árabe y en los procesos de construcción identitaria de las protagonistas (*Real Decreto 1105/2014*, BOE del 3 de enero de 2015, 358).

En cuanto a los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables correspondientes al bloque de educación literaria, en el que se enmarca la propuesta, han sido seleccionados y ajustados de la siguiente manera:

Lengua Castellana y Literatura, 4º ESO		
Selección y adaptación de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 4. Educación literaria		
Lectura de obras de la literatura juvenil como fuente de imaginación y adopción de otras perspectivas, de enriquecimiento personal y de conocimiento y cuestionamiento de distintas realidades, prácticas y valores culturales.	Favorecer la lectura y comprensión de la literatura juvenil con especial atención a las realidades culturales representadas. Comprender textos literarios relacionando su contenido con el contexto y expresando juicios personales razonados sobre los procesos de construcción identitaria cultural de los protagonistas.	Comparte sus opiniones sobre las lecturas y expresa la relación que existe entre el contenido de la obra y el contexto, emitiendo juicios personales razonados sobre los procesos de construcción identitaria cultural de los protagonistas (adopción o rechazo de prácticas y valores, situaciones de conflicto o discriminación, etc.). Aporta en sus trabajos conclusiones y puntos de vista personales y críticos sobre las obras literarias, expresándose con rigor, claridad y coherencia.

Tabla 1: Selección y adaptación personal partiendo del *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, BOE del 3 de enero de 2015, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 370

### 3.3. Organización de la propuesta e indicaciones metodológicas

El club de lectura propuesto se extiende a lo largo de ocho sesiones de una hora de duración. Antes de la reunión inicial los alumnos han leído en sus casas los dos títulos de LIJ seleccionados, con lo que como preparación de las sesiones únicamente refrescan la lectura de los fragmentos textuales indicados (apartado 3.4.). Los discentes se distribuyen en grupos de cuatro y nombran a un portavoz y las sesiones se organizan en los cuatro bloques de contenido detallados en el primero de los cuadros que siguen. En el segundo se añade una guía de actuación para el docente.

Bloques de contenido en los que se organiza el club de lectura	
Bloque 1) Conocimientos cultura árabe	Bloque 2) Doble sentimiento pertenencia cultural
<p>Objetivo: Incrementar los conocimientos disponibles sobre costumbres, tradiciones, alimentación, indumentaria, religión, celebraciones, expresiones, etc. asociadas a la cultura árabe.</p>	<p>Objetivo: Reflexionar sobre las dificultades del desarrollo de un doble sentimiento de pertenencia cultural, valorar la posibilidad de sentirse vinculado a más de una cultura y las dificultades de los inmigrantes ante el desarrollo del sentimiento de pertenecer tanto a la cultura de origen como a la cultura de acogida.</p>
<p>Puede complementarse consultando el material de apoyo extraído de la obra de Martínez Martínez, Serrano La Roda y González Muñoz (2003).</p>	<p>Temas fundamentales: Aspectos positivos y negativos de abandonar un país y llegar a otro. Conflictos y contradicciones experimentadas.</p>
Bloque 3) Empatía protagonistas inmigrantes	Bloque 4) Pensamiento propio/libertad cultural
<p>Objetivo: Desarrollar la imaginación narrativa, definida por Nussbaum (2010, 132) como “la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona”.</p>	<p>Objetivo: Desarrollar el pensamiento propio, definido por Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez (2013, 39) como la exposición libre de la “propia opinión, justificándola y argumentándola a partir de la lectura, su experiencia, sus ideas o sus conocimientos previos”.</p>
<p>Temas fundamentales: Dificultades asociadas al hecho de emigrar. Situaciones de discriminación padecidas por inmigrantes.</p>	<p>Temas fundamentales: Adopción o rechazo de prácticas y valores culturales.</p>

Tabla 2: Bloques de contenido en los que se organiza el club de lectura

Guía de actuación docente	
Bloque 1) Conocimientos cultura árabe (primeras dos sesiones)	Bloque 2) Doble sentimiento pertenencia cultural
<p>Petición a los alumnos de la cumplimentación de una ficha organizada en apartados para registrar los conocimientos sobre la cultura árabe aportados por la lectura de los diferentes capítulos en sus casas.</p> <p>Puesta en común en pequeños grupos, selección de la información y elaboración de un dossier colectivo.</p> <p>Proporción de una selección de textos de la obra de Martínez Martínez, Serrano La Roda y González Muñoz (2003) referenciada en la bibliografía para profundizar si el conocimiento que denotan los trabajos grupales es deficiente y comentario de las principales fortalezas y debilidades de los mismos.</p>	<p>Discusión a partir de preguntas guía en pequeños grupos y realización de anotaciones individuales (1 sesión) y debate en el gran grupo a través de las intervenciones de los portavoces de cada grupo, moderado por el docente (1 sesión). Esta organización se mantiene para el trabajo de los bloques 3 y 4.</p> <p>Petición a los alumnos de ejemplos de situaciones en que se plasmen el desarrollo de una doble vinculación cultural y las dificultades y riquezas asociadas.</p>
Bloque 3) Empatía protagonistas inmigrantes	Bloque 4) Pensamiento propio/libertad cultural
<p>Formulación de preguntas explícitas a los alumnos en torno a cómo se sentirían ante las dificultades y situaciones de discriminación vividas por los protagonistas, sobre las posibles causas de los desplazamientos forzados de población y sobre la repercusión en las expectativas vitales que estos pueden comportar.</p>	<p>Petición explícita a los alumnos del mayor grado de elaboración posible de las respuestas aportadas, vinculándolas con el contenido de los textos, con la propia experiencia y con los conocimientos previos disponibles siempre que sea posible.</p> <p>Formulación explícita de preguntas sobre la repercusión que tiene la toma de determinadas decisiones (en especial la adopción o rechazo de prácticas y valores culturales) en la vida de las protagonistas o de conocidos que hayan pasado por situaciones similares.</p> <p>Trabajo sistemático de las características de la argumentación oral (explicación y análisis de modelos textuales).</p> <p>Registro en la pizarra de ideas aportadas por los discentes.</p> <p>Valoración positiva de la escucha activa de las intervenciones de los compañeros.</p>

Tabla 3: Guía de actuación docente

Para valorar la evolución de los discentes respecto de cada uno de los objetivos señalados favorecida o no por la lectura de los fragmentos acordados y el intercambio de ideas orientado por las preguntas guía, se plantea, a modo de pretest-postest, una pregunta representativa de cada uno de los bloques, que los alumnos responden por escrito de manera individual antes y después de poner en práctica la experiencia del club de lectura. La recogida de estas producciones escritas permite realizar posteriormente un análisis cualitativo del discurso de los alumnos centrado en el desarrollo de los cuatro objetivos específicos indicados.

Preguntas formuladas antes y después de la experiencia del club de lectura
Bloque 1) Conocimientos cultura árabe
¿Qué conoces acerca de la cultura árabe?
Bloque 2) Doble sentimiento pertenencia cultural
¿Qué aspectos positivos y negativos crees que supondría tener que abandonar tu país de origen a la búsqueda de unas mejores condiciones de vida en otro? ¿Se te ocurre alguna situación que consideres que podría hacerte experimentar un sentimiento de conflicto o de contradicción entre el vínculo o la pertenencia a tu cultura de origen y a la de acogida?
Bloque 3) Empatía protagonistas inmigrantes
¿Podrías ejemplificar alguna situación de discriminación padecida de manera habitual por personas inmigrantes? ¿Cómo te sentirías tú en esa situación?
Bloque 4) Pensamiento propio/libertad cultural
Ejemplifica alguna situación en la que una persona adopte o rechace una determinada práctica o valor cultural que forma parte de una tradición aportando argumentos personales por los que desarrollar o no esa práctica o valor.

Tabla 4: Preguntas pretest-postest

En la elaboración de los ítems que integran el cuestionario pretest-postest se ha buscado formular preguntas que no desencadenen respuestas unívocas ni telegráficas y, al tiempo, lo más sencillas posible para la obtención de reflejo en la contestación de contenidos representativos de cada uno de los bloques temáticos y que permitan posteriormente valorar una posible evolución fruto de la comparación entre el pretest y el postest. Asimismo, se persiguen con ellas examinar la capacidad de ejemplificación de los estudiantes como prueba del grado de comprensión autónoma de los contenidos.

### 3.4. Preguntas guía para el desarrollo de los objetivos específicos del club de lectura

Para que la experiencia del club de lectura contribuya al desarrollo de los objetivos específicos señalados, se plantean una serie de preguntas, que se proporcionarían a

los alumnos antes de cada sesión y guiarían el intercambio de ideas en el pequeño grupo y el posterior debate en el gran grupo, clasificadas en los cuatro bloques referidos. No se reproducen los fragmentos textuales de los que se deriva cada una de las preguntas, pero cada alumno dispondría de su propio ejemplar de las obras.

#### Bloque 1) Incremento de conocimientos sobre la cultura árabe

- ¿Qué información acerca de la cultura árabe aporta el capítulo leído? (costumbres, tradiciones, alimentación, indumentaria, religión, festividades o celebraciones, expresiones, etc.). Anótala en una ficha organizada en diferentes apartados, realizando una breve descripción de los conocimientos que la lectura te haya aportado a este respecto.

#### Bloque 2) Reflexión sobre las dificultades ante el desarrollo del doble sentimiento de pertenencia cultural por parte de las protagonistas

- Tras la lectura de las páginas 52-60 de *Laila*, ¿por qué creéis que para la protagonista suponen un conflicto tanto la práctica del Ramadán como la práctica del atletismo?
- Tras la lectura de las páginas 151-152 de *Laila*, ¿qué os parece la decisión que toman la protagonista y su pareja de hablar bereber a su hija para que aprenda esta lengua además del castellano? ¿Por qué creéis que puede ser importante para ellos preservar su lengua de origen? ¿Para vosotros lo sería?
- Tras la lectura de las páginas 152-153 de *Laila*, ¿consideráis que estar vinculado a diferentes culturas (en el caso de la protagonista, a la marroquí y a la española) conlleva más dificultades o aspectos enriquecedores? Poned algunos ejemplos.
- Tras la lectura de las páginas 37, 77-78, 90-91 y 114 de *La hija extranjera*, ¿os parece necesaria la decisión de la protagonista de casarse para vincularse a su cultura de origen y así no decepcionar a su madre? ¿Cómo explicaríais el significado que tienen para esta las nuevas expectativas de vida que desarrolla en España? ¿Se os ocurre alguna otra manera menos traumática que la decisión de casarse que le permitiese mantener ese vínculo con su madre y su cultura de origen sin dejar de ser ella misma?
- En las páginas 81-82 de *La hija extranjera* la protagonista manifiesta su deseo de tener una figura más parecida a la de las chicas españolas que a la de las mujeres marroquíes. ¿Os parece una decisión adecuada adelgazar para sentirse más integrada en la cultura de acogida?
- Tras la lectura de las páginas 191-194 y 199-204 de *La hija extranjera*, ¿por qué creéis que la protagonista acepta ponerse el pañuelo? ¿Cómo explicaríais la contradicción que siente por el hecho hacerlo?

#### Bloque 3) Imaginación empática

- Después de leer las páginas 7 y 29 de *Laila*, ¿por qué creéis que la familia de esta toma la decisión de abandonar Marruecos? ¿Por qué motivos abandonaríais vosotros vuestro país y qué esperaríais, en ese caso, de la vida en un nuevo país?
- Las protagonistas de *Laila* y *La hija extranjera* (como podréis comprobar tras la lectura de las páginas 44-45, 138-140 y 144 de la primera obra citada y 66-68 y 94-95 de la mencionada en segundo lugar) son discriminadas a su llegada a España en la escuela y en el acceso al trabajo y a la vivienda por su

procedencia marroquí. ¿Cuál de estas situaciones os resultaría más difícil de soportar a vosotros? ¿Por qué? ¿Cómo os comportaríais si coincidiereis con una inmigrante marroquí como las protagonistas de estas obras en algún punto de su camino?

- Tras la lectura de las páginas 7-15 de *Laila* conocemos que la protagonista deja en su país de origen a familiares queridos. ¿Qué personas os resultaría a vosotros más doloroso dejar y cómo imagináis que os sentiríais en ese caso?
- En las páginas 123-127 de *La hija extranjera* la protagonista participa en un Fórum Intercultural en Barcelona. Como comprobareis tras su lectura, se contrastan los problemas que consideran los barceloneses que causan los inmigrantes marroquíes con los que la protagonista expone que son para ella los principales problemas que afronta este colectivo en la sociedad de acogida. ¿Cuáles creéis vosotros que son los problemas que existen en relación a la inmigración?

#### Bloque 4) Pensamiento propio/libertad cultural

- Esta pregunta se deriva del mismo fragmento considerado para contestar a la anterior. Como recordaréis, en Barcelona, la protagonista de *La hija extranjera* participa en un Fórum Intercultural. En cuanto a su petición de que se organicen grupos de formación solo para mujeres (porque, de otra forma, las musulmanas no podrían asistir), el alcalde se opone rotundamente, explicando que va en contra del principio de igualdad que constituye un valor fundamental en la cultura de acogida. ¿Os parece que es positivo, en este caso, que se muestre inflexible en el principio de igualdad entre hombres y mujeres? Explicadlo.
- En las páginas 127-128 de *La hija extranjera*, la mediadora cultural que trabajaba en el ayuntamiento empieza a ponerse el pañuelo, por lo que la despiden, pese a su buen currículum. ¿Os parece una decisión acertada? ¿Por qué?
- Para la protagonista de *La hija extranjera* casarse supone dejar de ser responsable y de pertenecer a su madre para pasar a pertenecer a su marido y a la familia de este. ¿Qué opináis de este planteamiento?

## 4. A modo de conclusión

La construcción narrativa de las identidades culturales implica el relato de episodios significativos de una historia personal que engarza con la colectiva, la plasmación de los procesos emocionales y de pensamiento por los que se desarrolla la vinculación a una o varias comunidades culturales y la profundización en las contradicciones y sentimientos conflictivos que a menudo los acompañan, enfatizados en el caso de individuos fronterizos como son los desplazados.

A este respecto, se ha defendido la participación reflexiva y afectiva en tales procesos que posibilita al receptor la lectura de obras que reúnan las características de las seleccionadas. Cuando el miedo a lo desconocido conduce a rechazar el diálogo, la literatura (y especialmente la narrativa) puede ser un buen medio para conocer quiénes son en realidad los “otros”, cuáles han sido sus historias de vida, las principales dificultades enfrentadas o situaciones de discriminación padecidas y las motivaciones para abandonar sus países de origen. La lectura de las obras es-

cogidas y la identificación del lector con las protagonistas le instan a asumir una responsabilidad moral a menudo evadida por aquellos que no se han visto forzados al desplazamiento.

El conocimiento superficial de la alteridad conduce a la percepción de esta como amenazante, a la discriminación y a la violencia, por lo que el registro organizado de la información sobre la cultura árabe diseminada en las novelas seleccionadas y la profundización en dicho conocimiento a través de la lectura parcial de la obra de apoyo referida parece un buen comienzo, en el primer bloque de la propuesta, para tomar conciencia de la propia ignorancia, superar visiones estereotipadas y paliar la desconfianza.

La posibilidad de compatibilizar pertenencias es clave tanto para una construcción identitaria confortable y rica como para el entendimiento intercultural y es por ello que la explicitación de situaciones en que se da esa dualidad y se ponen de relieve tanto las dificultades como las fortalezas que pueden desprenderse de la misma a través de las preguntas del segundo bloque es indispensable. Los conflictos que pueden derivarse del contacto entre sistemas de valores, las riquezas del plurilingüismo, los condicionantes que intervienen en la elección de prácticas culturales o el carácter relativo de los valores culturales han de visibilizarse.

Asimismo, las causas de los desplazamientos forzados y las dificultades a las que se enfrentan los inmigrantes han de ser consideradas desde la adopción de la perspectiva de los afectados y no como mero conocimiento teórico, obviando la dimensión emocional. Con esta intención se formulan las preguntas correspondientes al tercer bloque.

Por último, los valores y las prácticas culturales han de ser siempre reflexionados, es decir, las personas han de desarrollar un juicio moral propio y asumir la responsabilidad inherente a la libertad de elección. Pero este ejercicio no puede hacerse en abstracto ni anclándose en unas coordenadas culturales fijas, sino en el marco que aportan situaciones (en este caso, literarias) concretas, por ello se invita a los alumnos a cuestionarse determinadas prácticas y valores contextualizados y a plantearse las decisiones a este respecto contrastando perspectivas culturales. Con esto se persigue el desarrollo de la libertad cultural, que no consiste sino en la posibilidad de razonar y escoger el propio modo de vida sin haber de restringirse a una tradición heredada y en la decisión personal sobre el significado de la pertenencia a una, a más de una o a ninguna comunidad cultural.

Consideramos que mediante la puesta en práctica de esta propuesta los conocimientos sobre la cultura árabe poseídos por nuestro alumnado se incrementarían y se desmontarían algunas visiones deformadas y que aumentaría su capacidad de comprensión de aspectos relevantes, así como de dificultades y riquezas asociadas a los procesos de construcción identitaria cultural. En suma, los bloques de contenido aludidos y los objetivos que se les asocian (conocimiento cultural, reflexión sobre el desarrollo de sentidos de pertenencia plurales, imaginación empática y libertad cultural) podrían ser explotados en el trabajo de otras obras literarias cuyos protagonistas desarrollen identidades fronterizas y la didactización de las mismas podría perfilarse a la luz de los resultados obtenidos tras la puesta en práctica de la propuesta presentada en este artículo. Anticipamos, no obstante, que la obtención de resultados favorables demandaría una intervención prolongada en el tiempo y diseños sucesivos introduciendo modificaciones para la mejora, una vez estudiadas las debilidades puestas de manifiesto tras una primera implementación.

Más allá de lo anterior, en la actualidad las identificaciones y los sentidos de pertenencia de los estudiantes suelen ser muy diversos, con lo que el análisis de las respuestas dadas al pretest-postest previsiblemente arrojaría luz sobre posibles relaciones entre las particularidades identitarias en el plano cultural de cada persona y el grado de conocimientos poseídos de distintas realidades culturales, de comprensión de las posibilidades y dificultades de compatibilizar diferentes pertenencias, de capacidad empática con las situaciones de discriminación padecidas por inmigrantes o de ejemplificación y profundización en situaciones concretas de adopción o rechazo de prácticas o valores culturales. Las conclusiones derivadas de este análisis también podrían alumbrar el diseño de futuras propuestas en la línea de la presentada en este artículo.

## 5. Bibliografía

- Álvarez-Álvarez, Carmen y Pascual-Díez, Julián (2013): “Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria”, *Ocnos*, 10, 27-53.
- Ballester, Josep (2015): *La formación lectora y literaria*, Barcelona, Graó.
- Ballester, Josep e Ibarra, Noelia (2015): “La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva”, *Teoría de la Educación*, 22 (2), 161-183.
- Bartolomé, Margarita (2001): “Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural”, en *Identidad cultural y ciudadanía intercultural: su contexto educativo*, Soriano, E. (coord.), Madrid, La Muralla, 75-110.
- Baumann, Gerd (2001): *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*, Barcelona, Paidós.
- Bermejo, Diego (2008): “Identidades transversales”, en *De identidades: reconocimiento y diferencia en la modernidad líquida*, Susín Betrán, R. y San Martín Segura, D. (coords.), Valencia, Tirant lo Blanch, 101-133.
- Briones, Elena (2010): *La aculturación de los adolescentes inmigrantes en España: aproximación teórica y empírica a su identidad cultural y adaptación psicosocial*, Salamanca, Ediciones Universidad Salamanca.
- Bruner, Jerome (1990): “El yo transaccional”, en *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño*, Bruner, J. y Haste, H. (comps.), Barcelona, Paidós, 81-93.
- Bueno, Josefina (2012): “Hispanisme et catalanité: enjeux méthodologiques et littéraires d’un transnationalisme maghrébin”, *Expressions Maghrébines*, 11 (2), 27-44.
- Castiel, Cynthia (2001): “Movimientos migratorios y educación. El desarrollo de la identidad étnico-cultural: un estudio de casos Brasil-Japón”, en *Identidad cultural y ciudadanía intercultural: su contexto educativo*, Soriano, E. (coord.), Madrid, La Muralla, 45-72.
- Colomer, Teresa (1996): “La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación”, en *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Lomas, C. (coord.), Barcelona, Horsori.
- Colomer, Teresa (1998): *La formació del lector literari*, Barcelona, Barcanova.
- De Lucas, Javier (2003): *Globalización e identidades: claves políticas y jurídicas*, Barcelona, Icaria.
- El Hachmi, Najat (2015): *La hija extranjera*, Barcelona, Destino.

- Fish, Stanley (2010): “La literatura en el lector: estilística «afectiva»”, en *Textos de teorías y crítica literarias. Del formalismo a los estudios postcoloniales*, Araújo, N. y Delgado, T. (comps.), Barcelona, Anthropos/Rubí, 259-282.
- García Bermejo, María Luisa y García Parejo, Isabel (2003): “Literatura infantil e interculturalidad: experiencias didácticas en Educación Primaria”, en *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*, Cano Vela, A. y Pérez Valverde, C. (coords.), Cuenca, Universidad de Castilla la Mancha, 587-597.
- Ibarra, Noelia y Ballester, Josep (2014a): “La construcción de la identidad a través de la adopción intercultural en la literatura infantil y juvenil contemporánea”, *Diacrítica*, 28(3), 103-120.
- Ibarra, Noelia y Ballester, Josep (2014b): “¿Crónica de un divorcio anunciado?: la enseñanza de la literatura y la lectura en el siglo XXI”, en *Cartografías lectoras y otros estudios de lectura*, Camos, M. y Martos, E. (coords.), Madrid, Marcial Pons, 171-191.
- Karrouch, Laila (2015): *Laila*, Madrid, Oxford.
- Khader, Bichara (2010): *El mundo árabe explicado a Europa: historia, imaginario, cultura, política, economía, geopolítica*, Barcelona, Icaria.
- Larrosa, Jorge (1996): *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Barcelona, Laertes.
- Maalouf, Amin (2009a): *El desajuste del mundo: cuando nuestras civilizaciones se agotan*, Madrid, Alianza.
- Maalouf, Amin (2009b): *Identidades asesinas*, Madrid, Alianza.
- Martínez Martínez, Manuela, Serrano La Roda, Pedro y González Muñoz, Victoria (2003): *Interculturalidad en la escuela: Marruecos y la cultura árabe*, Madrid, EOS.
- Maslow, Abraham (1991): *Motivación y personalidad*, Madrid, Díaz de Santos.
- Mendoza, Antonio (1998a): *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*, Barcelona, Octaedro.
- Mendoza, Antonio (1998b): “El proceso de recepción lectora”, en *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Mendoza, A. (coord.), Barcelona, Horsori, 169-189.
- Navarro, Laura (2008): *Contra el Islam: la visión deformada del mundo árabe en Occidente*, España, Almuzara.
- Núñez, Gabriel (1998): “Antecedentes históricos: teoría literaria y didáctica de la literatura”, en *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Mendoza, A. (coord.), Barcelona, Horsori, 287-296.
- Nussbaum, Martha (2010): *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Madrid, Katz Editores.
- Petit, Michèle (2008): *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, Barcelona, Océano.
- Prado, Josefina (2004): *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid, La Muralla.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, Boletín Oficial del Estado, 3 de enero de 2015, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Revilla, Juan Carlos (1996): *La identidad personal en la pluralidad de sus relatos. Estudio sobre jóvenes*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Ricoeur, Paul (1999): *Historia y narratividad*, Barcelona, Paidós.
- Sales, Dora (2013): “La más inesperada travesía. Algunas reflexiones desde la práctica como traductora de literatura transcultural”, *Eu-topías: Revista de Interculturalidad, Comunicación y Estudios Europeos*, 5, 77-88.

Soriano, Encarnación (2004): “La construcción de la identidad en contextos multiculturales”, en *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad. XIII Congreso Nacional, II Iberoamericano de Pedagogía. Ponencias*, Valencia, Sociedad Española de Pedagogía, 187-218.