

El rol de los estereotipos en la lectura de textos narrativos: Implicancias pedagógicas

Melina Porto

Resumen

El objetivo de este trabajo es observar el proceso de formación de estereotipos en la representación del contenido textual de un texto narrativo a través de reformulaciones visuales (representaciones gráficas combinando palabras, frases, y oraciones con dibujos, gráficos, cuadros, grillas, etc.). Se analizaron 73 reformulaciones visuales producidas en respuesta a una selección de *Mi planta de naranja-lima* con contenido cultural accesible que describía una celebración navideña de una familia brasileña muy pobre. Los participantes eran 73 alumnos universitarios argentinos (futuros profesores y traductores de Inglés), blancos, en su mayoría mujeres, de clase media, hablantes nativos de Español, de entre 19-21 años de edad, inscriptos en Lengua Inglesa II en la Universidad Nacional de La Plata. Se clasificaron los estereotipos en tres categorías según hicieran referencia a los personajes principales (personalidad y/o apariencia física), la celebración navideña en sí misma, o la historia narrada en el fragmento. Se incluye y se analiza una selección de reformulaciones visuales prototípicas. Los resultados sugieren que las reformulaciones visuales no fueron suficientes para captar el contenido cultural del texto utilizado en este estudio y ofrecieron un enfoque superficial, plagado de estereotipos. En general, el acercamiento a la alteridad se limitó a la percepción de los aspectos exóticos o excitantes de una cultura o subcultura, sin un esfuerzo genuino por familiarizarse con lo extraño. El estudio reveló la insensibilidad de los alumnos hacia esta alteridad así como su incapacidad de ir más allá de su ego cultural y distanciarse de su propio sesgo cultural, lo que indica la necesidad de abordar los estereotipos en el marco del aula en contraposición a lo que la Ley Federal de Educación (1993) sugiere.

Antecedentes del estudio

El objetivo de este trabajo es observar el proceso de formación de estereotipos en la representación del contenido textual de un texto narrativo a través de reformulaciones visuales (representaciones gráficas combinando palabras, frases, y oraciones con dibujos, gráficos, cuadros, grillas, etc.). Los datos que se analizan aquí así como los resultados que se describen forman parte de un estudio más amplio realizado en el marco de una Beca de Formación Superior de la UNLP bajo la dirección del Prof. Miguel Montezanti. Los participantes eran 73 alumnos universitarios Argentinos (futuros profesores y traductores de Inglés), blancos, en su mayoría mujeres, de clase media, hablantes nativos de Español, de entre 19-21 años de edad, inscriptos en Lengua Inglesa II en la Universidad Nacional de La Plata. Se analizaron 73 reformulaciones visuales producidas en respuesta a una selección de *Mi planta de naranja-lima* (Vasconcelos 1971:39-43) con contenido cultural accesible que describía una celebración navideña de una familia brasileña muy pobre. Aunque el texto presentaba una celebración similar a la nuestra (incluyendo el aspecto religioso), ofrecía cierto grado de dificultad ya que la celebración no era prototípicamente argentina. El fragmento presentaba una visión más amplia de la Navidad, extensible al contexto latinoamericano y, en particular, al Mercosur. Precisamente el hecho de que el fragmento ofrecía la visión de una familia pobre de Brasil significaba que su abordaje podía resultar problemático para alumnos universitarios de clase media/media alta en Argentina.

Marco teórico

Las actitudes de los alumnos hacia la cultura Y o C2 y sus hablantes así como su capacidad de satisfacer los requerimientos sociolingüísticos de distintas situaciones comunicativas (escritas o habladas) en la lengua extranjera son cruciales en el proceso de formación de estereotipos. Segalowits (1976) y Richards (1981) demostraron que la incapacidad de los alumnos de satisfacer los requerimientos sociolingüísticos de distintas situaciones comunicativas escritas o habladas de manera adecuada en el plano sociolingüístico pueden contribuir al desarrollo de actitudes negativas hacia la idea de comunicarse en la lengua extranjera. Estos autores sostienen además que la incompetencia comunicativa de los alumnos, es decir, su incapacidad de interpretar y responder a los requerimientos sociolingüísticos en forma apropiada, pueden generar el desarrollo de actitudes negativas y estereotipadas hacia los hablantes de la lengua extranjera. Se supone que esta incapacidad afectará la manera en que los alumnos perciben una determinada situación comunicativa y a sus interlocutores. Cuando los requerimientos comunicativos de una situación escapan al repertorio de los alumnos, aparecen sentimientos desagradables. En particular, se originan problemas cuando existen defasajes entre los requerimientos sociolingüísticos de una determinada situación comunicativa y la habilidad de los alumnos de satisfacerlos. Si esto ocurre, Segalowits (1976) afirma que los alumnos atribuirán su fracaso comunicativo a sus interlocutores y, por lo tanto, los percibirán desfavorablemente. El hecho de que los alumnos atribuyen equivocadamente el origen de su incapacidad a sus interlocutores (oyentes o lectores) parece ser crucial ya que si lo hacen, percibirán a los hablantes de la lengua extranjera como hostiles y enemigos. Garner y Lambert (1972) demostraron que estas actitudes negativas hacia los hablantes de la lengua extranjera pueden afectar de manera significativa su motivación para aprender la lengua. Los alumnos pueden evitar las experiencias desfavorables asociadas con la comunicación con los hablantes de la lengua extranjera y resistir en forma persistente la idea de comunicarse en la misma.

El proceso de formación de estereotipos descrito arriba, se argumenta aquí, puede impactar de manera negativa en el aprendizaje de una lengua extranjera. Los alumnos que son incompetentes a nivel sociolingüístico experimentan sentimientos desagradables que atribuyen a las actitudes de sus interlocutores. Esta atribución equivocada conduce al desarrollo de actitudes estereotipadas y negativas hacia sus interlocutores. Como resultado de estas actitudes estereotipadas y negativas, los alumnos pueden evitar el contacto con los mismos y desarrollar actitudes hostiles hacia la idea de comunicarse en la lengua extranjera. Se observa la “asociación de escaso agrado con escasa interacción” (Homans 1961: 186). Si se acepta que la comunicación en la lengua extranjera ofrece a los alumnos la posibilidad de obtener input comprensible y dado que el input óptimo (i+1) se suministra automáticamente cuando los alumnos se comunican exitosamente (Krashen 1987, 1988), queda claro que evitar la comunicación en la lengua extranjera reducirá las posibilidades de los alumnos de obtener input de este tipo. Si el input es mínimo, el aprendizaje de la lengua extranjera se verá perjudicado. Considerando el impacto negativo que el proceso de formación de estereotipos puede tener en la enseñanza de una lengua extranjera, el abordaje de las visiones estereotipadas y prejuiciosas en el contexto del aula parece inevitable.

Procedimiento

Los alumnos leyeron el texto sin límite de tiempo y pudieron tomar notas sobre el mismo. Realizaron la reformulación visual sin acceso al texto, eligieron la extensión de la misma, y decidieron el idioma (Español, Inglés) para su realización. Recibieron lineamientos generales sobre cómo abordar la tarea. Tuvieron la opción de elegir cualquier formato para hacer la reformulación visual (gráfico, cuadro, grilla, mapa mental, esquema, diagrama, etc.), pudiendo realizar una combinación de dibujos con palabras, frases y oraciones - aunque recalqué que no estaba permitido escribir un texto propiamente dicho. Desalenté la producción de una reformulación puramente visual (sin palabras, frases u oraciones) ya que hubiera resultado demasiado idiosincrásica, lo que no me hubiera permitido ir más allá del plano individual en el análisis. Más allá de estos detalles, los alumnos no recibieron información adicional ni ayuda más específica sobre cómo realizar la tarea. No hubo límite de tiempo para hacer la tarea ni de número de palabras a utilizar.

Análisis de los datos

Para cada reformulación visual codifiqué los siguientes elementos, entre otros: a) su coherencia, evaluada de manera holística, en base a una escala de 1 a 5, adaptada de Penningroth y Rosenberg (1995), donde 1 equivale a un texto inadecuado con poca o ninguna coherencia y 5 equivale a un texto con coherencia completa; b) la inclusión (u omisión) de aspectos culturales (previamente identificados) del contenido textual; c) tema central: referencia a la celebración navideña, ya sea por medio de su mención explícita con palabras o su representación con imágenes; d) episodios narrativos (tres posibilidades: sin episodios específicos, con un episodio único, o con episodios múltiples, es decir, con síntesis de información de episodios narrativos de varios párrafos del texto); e) imágenes, tanto a nivel del párrafo individual como del texto completo (síntesis de información visual de varias partes del texto/ de varios párrafos del texto); f) estereotipos de la cultura X o C1, es decir, la cultura de los alumnos; g) estereotipos de la cultura Y o C2, es decir, la cultura ajena; h) marco narrativo con contexto de situación para la historia; y por último i) la presencia de los siguientes elementos: elaboraciones; distorsiones; intrusiones de la cultura X o C1 (propia); errores evidentes; inferencias del texto mencionadas explícitamente; inferencias erróneas y/o no motivadas ni justificadas por el contenido textual; información irrelevante; racionalizaciones; reducciones/simplificaciones; generalizaciones; comentarios evaluativos de los alumnos; moral/interpretación adecuada de los alumnos; moral/interpretación inadecuada o errónea de los alumnos; mención explícita de sentimientos y motivaciones de los personajes inferidos en el texto original; mención explícita de sentimientos y motivaciones de los personajes inferidos erróneamente a partir del texto original o no justificados ni motivados por el mismo; y detalles culturales adecuados.

Resultados

Resultados generales basados en el análisis de las reformulaciones visuales

Los alumnos eligieron el idioma del texto base para realizar la reformulación visual, en este caso con una abrumadora mayoría (92%). Muy pocos alumnos combinaron ambos idiomas. Aproximadamente 27% de los alumnos incluyó un marco (tema y contexto).

Si bien la posibilidad de generar iniciativas creativas a través de la reformulación visual apuntaba a atraer la atención e interés de los alumnos, permitiéndoles sentir que podían responder afectivamente al texto, el uso de imágenes visuales no fue tan significativo como se anticipó (28.7%), tal vez por los años de escolaridad de estos alumnos en un sistema educativo que no incentiva este tipo de respuesta al material de lectura.

Los alumnos no distribuyeron las imágenes en forma estable en las reformulaciones visuales. Las usaron, por ejemplo, para describir párrafos específicos (76%) así como también el argumento, en este caso con imágenes referidas al texto completo (56%). Un 65.7% hizo referencia al tema central de la Navidad. En este sentido, las imágenes se asociaron con la capacidad de recordar tanto la historia en general como de especificar temas y subtemas particulares. Pocos alumnos utilizaron imágenes que no describían ningún episodio en particular (no superior al 24.6%). Los alumnos eligieron formatos variados para realizar las reformulaciones visuales. No más del 12% realizó una imagen única mientras que el resto optó por imágenes múltiples. Casi nadie (no más del 4%) realizó una reformulación puramente visual. La mayoría utilizó palabras o frases (86%) y en menor medida oraciones completas (56%).

Visualización del proceso de formación de estereotipos en las reformulaciones visuales

Clasifiqué el uso de estereotipos en dos grandes grupos: por un lado, los correspondientes a la cultura X o C1 (la cultura de los alumnos) y por otro, los relacionados con la cultura Y o C2. En cada caso, agrupé los estereotipos en tres categorías según hicieran referencia a los personajes principales (personalidad y/o apariencia física), la celebración navideña en sí misma, o la historia narrada en el fragmento.

En general, los alumnos utilizaron palabras, frases y oraciones para mencionar los elementos exóticos y atractivos en el contenido cultural del texto, y para referirse a las diferencias entre ellos y los personajes, y entre sus propias prácticas y las de los demás. Cómo los alumnos expresaron estos contrastes a nivel lingüístico es revelador ya que sus actitudes, creencias, valores, preconcepciones, y prejuicios emergieron claramente a través del uso de la lengua. El uso de adjetivos, muchas veces peyorativos, fue particularmente relevante. Los contrastes eran generales, giraban alrededor de los incluidos en el texto mismo, y muchas veces revelaban actitudes prejuiciosas: familias pobres/familias ricas; abundancia/falta de comida; Jesús/Diablo; alegría/tristeza; fuegos artificiales/silencio, soledad; regalos/falta de regalos. Los estereotipos se refirieron principalmente a las tradiciones navideñas de los propios alumnos. Ejemplos típicos recurrentes incluyen el árbol de Navidad con adornos y una estrella en la punta, regalos cuidadosamente envueltos, fuegos artificiales, mesas llenas de comida (pollo, vino, tortas, cidra o champaña para el brindis de Navidad), la familia reunida alrededor de la mesa, y Papá Noel, entre otros.

La siguiente reformulación visual capta algunos de estos estereotipos. Como en la mayoría de los casos, el foco es la dicotomía familias ricas – familias pobres. En esta casa hay luz y se presenta a cada miembro de la familia rica con una gran sonrisa y un regalo bellamente envuelto a su lado. No sólo hay comida y bebida en la mesa sino que el plato de cada comensal tiene mucha cantidad de distintos tipos de comida. Es interesante observar los detalles referidos a la vestimenta tales como los sombreros, los moños en el cabello de la mujeres, y las corbatas y los moños en los cuellos –todos detalles derivados de las

tradiciones navideñas propias de la cultura de este alumno-, lo que apunta a la importancia que este alumno atribuye a la vestimenta para esta celebración. En contraposición, la familia pobre descrita está triste, tiene muy poco para comer y beber (con poca comida en cada plato y nada de comida ni de bebida en la mesa), no tiene luz, ni siquiera un regalo, y ninguna razón para festejar. Una similitud en ambas celebraciones es que ambas familias beben en copas. Comparativamente, este alumno dibujó el escenario rico en una escala mucho más grande que el pobre, con una mesa más grande y muchos más detalles en relación a la comida, la bebida, la ropa, y el contexto en general. Hasta qué punto este hecho es revelador a nivel cultural es, por supuesto, imposible de establecer. En el mismo sentido, es imposible explicar por qué hay más miembros en la familia rica, especialmente si se considera que el texto que los alumnos leyeron identificaba en forma específica a la familia pobre como numerosa e incluía los nombres de todos sus integrantes, mientras que no se ofrecían detalles de este tipo en relación a las familias ricas de los doctores nombrados en el fragmento.

Figura 1

Las dos reformulaciones que siguen son del mismo tenor que la anterior en el sentido de que giran alrededor del contraste pobres – ricos. En la siguiente el autor no incluyó personas en su reformulación a excepción de dos caras que muestran el espíritu asociado a cada celebración. A la izquierda se observa el árbol de Navidad, una intrusión de la cultura de este alumno, nunca mencionado en el texto. La botella (presumiblemente de vino) y el pan constituyen un ejemplo interesante de cuán inalcanzables fueron los elementos culturales ajenos. Este alumno toma la “rabanada” (pan embebido en vino, tal como se explica en el texto), culturalmente no familiar, y la adapta a lo que es posible dentro de su marco de referencia, es decir, una botella de vino y algo de pan. A la derecha se ve el árbol de Navidad con regalos, nuevamente una intrusión de la cultura X o C1, y la comida que disfrutaban las familias ricas. En ninguna parte del fragmento se menciona en detalle la comida. La única referencia es para la mesa llena de comida y cosas deliciosas. Para este alumno, una comida deliciosa incluye pollo, cidra, torta, vino, y bombones. En esta reformulación, en contraposición a la anterior, el escenario pobre incluye una mesa con siete platos, lo que apunta al tamaño de esta familia, mientras que el escenario rico no tiene ningún plato – lo cual es congruente con la información general provista en el texto en relación a ambas familias. Nótese también que este alumno no especifica dónde se sirve la bebida.

Figura 2

En la siguiente reformulación, los mismos contrastes aparecen también en forma vehemente. En la perspectiva rica se observa un médico, con anteojos, corbata, y una gran sonrisa, el árbol de Navidad con una estrella y ornamentos, los regalos navideños, los fuegos artificiales, y nuevamente la comida (pollo y vino una vez más), una intrusión de la cultura de los alumnos. Este alumno hace un listado de lo que en su visión una celebración navideña en una familia rica incluye: brindis, felicidad, fuegos artificiales, y regalos navideños. El escenario pobre presenta la única lámpara de la casa, la falta de bebida, y la comida escasa (que no se materializó en un listado detallado de elementos como en el caso de la familia rica, tal vez porque este alumno no tenía idea de cómo sería la “rabanada”) así como al padre de Zezé, barbudo, con un sombrero roto, y vestimenta ultrajada. Nuevamente en este caso este alumno enumera lo que asocia con una celebración navideña en una familia pobre: silencio, tristeza, y abandono. Un detalle interesante aquí es que se presenta al padre

de Zezé junto a una placa con dos signos de interrogación en contraste con la placa del médico que muestra su profesión en letra grande. Lo que esto revela es la asociación que realizó este alumno entre la pobreza y la falta de una profesión (es decir, de educación en el sentido más amplio) – una conexión típica en el marco del contexto cultural de este alumno.

Figura 3

Esta última reformulación visual ofrece una visión altamente idiosincrásica del fragmento. Interpretaciones extremadamente personales como la siguiente, en las cuales los alumnos incluyen sus opiniones personales en relación al texto, abundan. Este alumno dibujó un gráfico de pobreza/riqueza mostrando la distribución de la riqueza en la sociedad. La vasta mayoría disfruta de los fuegos artificiales en Navidad mientras que Zezé y su familia se presentan como la minoría (algo que claramente contradice la realidad social en nuestro país). Se identifican personajes en forma individual (Totoca y Zezé) y se explicitan sus actitudes y sentimientos (Totoca prefiere ignorar la realidad y Zezé siente impotencia). Se menciona la mañana del 25 de Diciembre, soleada para este alumno, aunque no aparece en el texto. Los zapatos, que en el fragmento son zapatillas y fueron puestas del otro lado de la puerta, aparecen aquí afuera, vacíos y rotos, y se los toma como representación de la crueldad que la situación de esta familia implica.

Figura 4

Discusión

En general, las representaciones mentales del texto (materializadas en las reformulaciones visuales) contenían información derivada tanto del texto propiamente dicho como de las interpretaciones idiosincrásicas de los alumnos. Fue posible clasificar el uso de la imaginación en las reformulaciones visuales en tres tipos: libertad creativa, suposición informada (supuesto racional) y representación vívida de la realidad. En el aprendizaje cultural, es fundamental que el alumno no sólo utilice su propia experiencia como recurso para alimentar esta actividad creativa sino que intente transferir su situación a contextos diferentes e imagine cómo sería ser alguien diferente (Byram y Morgan 1994). Aunque la experiencia personal y las observaciones de otras personas contribuyen a esta transferencia, los alumnos necesitan contar con una considerable cantidad de información estructurada que les permita reconocer e identificar diferencias en contexto. La suposición informada mechada con iniciativas creativas refleja el tipo de proceso más deseable (Byram y Morgan 1994). Sin embargo, pocos alumnos llegaron a este nivel, conformándose en general con la simple reacción creativa que no les permitió ir más allá de la mera representación vívida del contenido textual. En muchos de estos casos, la imaginación no fue productiva precisamente porque para serlo debería haber estado atada a evidencia de algún tipo (en este caso, textual).

En todos los casos, la masiva percepción de elementos diferentes, exóticos, atractivos, etc. ayudó a los alumnos a focalizar la atención en las diferencias entre ellos y los otros. Este resultado revela la apertura de los alumnos a investigar distintos horizontes de ideas, a pesar de su incapacidad manifiesta para hacerlo, también revelada aquí como un enfoque estereotipado del contenido textual. Aunque la confrontación con los valores y significados presentes en las perspectivas de los otros (en este caso miembros de otros grupos sociales

u otras subculturas dentro de la cultura del Mercosur) favoreció el reordenamiento de dichas percepciones y de las propias a través de un proceso de descentralización, este cambio de perspectiva no condujo a la reciprocidad afectiva y cognitiva que les hubiera permitido juzgar y entender una realidad cultural diferente desde la perspectiva de sus miembros y su mundo, relativizando las ideas propias y dando prioridad a las de los otros. Las actitudes y creencias de los alumnos constituyeron un marco para la interpretación de información nueva, la cual fue recordada de manera de ser consistente con dichas actitudes y creencias. Estos alumnos juzgaron la alteridad en base a sus propios parámetros culturales, lo que generó perspectivas distorsionadas plagadas de imágenes visuales estereotipadas. Si bien la mayoría de los alumnos demostró interés por descubrir perspectivas alternativas en la interpretación de fenómenos familiares y no familiares dentro de las prácticas culturales propias y ajenas, el marco cultural propio medió siempre en la interpretación, llevándolos a utilizar los recursos a su alcance para abordar lo diferente, en general desde una posición etnocéntrica. Muchos alumnos redujeron lo ajeno al código propio (es decir, juzgaron los valores y creencias ajenos según parámetros del mundo propio), no reconocieron la importancia de los aspectos culturales dentro de su contexto cultural, asumieron que muchos aspectos de la otra cultura eran iguales a los propios, y los interpretaron a la luz de la cultura propia, asimilando lo desconocido a lo conocido.

Los alumnos demostraron gran insensibilidad hacia lo diferente. El reconocimiento de la diversidad dentro de una cultura/subcultura implica ir más allá de la comparación y la confrontación incidental e implícita para acceder a la perspectiva de los otros, a interpretaciones alternativas del mundo, dejando de lado visiones estereotipadas. La incapacidad de los alumnos de reconocer la diversidad con respecto a la otra cultura y de adoptar una perspectiva de múltiples dimensiones se originó en la falta de análisis crítico de los estereotipos sobre el otro y su cultura. Sólo el desmenuzamiento de los estereotipos posibilita la identificación de elementos particulares y la comprensión del rol de lo accidental. Estos alumnos, sin embargo, no buscaron patrones culturales significativos más allá de los estereotipos, detrás de lo visible, ni reflexionaron sobre la adecuación con que la visión de la otra cultura ofrecida por el texto representaba fielmente su perspectiva y su voz.

La imposibilidad de captar lo otro, lo ajeno puede deberse al rol de los prejuicios personales, el sesgo personal, la información parcial y los supuestos sobre intenciones en la realización de apreciaciones y evaluaciones sobre el contenido textual. Lo extraño, lo diferente no ofreció protección y reveló la imposibilidad de morada, lo no reconciliable. En este sentido, el contenido cultural de un texto puede ser concebido como una biblioteca, con elementos inhallables (adaptado de Moreiras 1991). La dificultad (o en algunos casos incapacidad) de los alumnos por aprehender visiones alternativas del mundo (como la religiosa en el fragmento) puede deberse a que el modo de vida tradicional generalmente promueve la uniformidad y la continuidad mediante los patrones colectivos de comportamiento.

Implicancias pedagógicas

Eliminación de estereotipos

Esta investigación reveló una presencia recurrente de estereotipos en la captación del contenido cultural del texto narrativo utilizado, poniendo de manifiesto la inevitabilidad de abordar imágenes estereotipadas en el aula contrariamente a lo que estipula la Ley Federal de

Educación (1993). La Ley establece la "superación de todo estereotipo discriminatorio en los materiales didácticos" (Ley Federal de Educación 1993:8). Probablemente, el supuesto es que dichos estereotipos pueden amenazar la identidad de los alumnos y denigrar su cultura. Sin embargo, es posible que la enseñanza no modifique directamente la herencia cultural de los alumnos ni altere de manera significativa su perspectiva cultural. Los alumnos no se ven forzados a adoptar valores nuevos o a asumir una identidad distinta. Si bien aprender requiere cierta sensibilización respecto de las diferentes dimensiones en la percepción de la realidad, esto no implica un efecto perjudicial para las creencias propias. Es posible apreciar otros valores dentro de la propia cultura. Siguiendo a Widdowson (1995), se pueden concebir los estereotipos como categorías convenientes en lugar de categorías fijas y estables con carácter de verdad absoluta. Si se acepta esta distinción, los valores y creencias distintos a los propios no son necesariamente aceptados como verdaderos y únicos. Por consiguiente, no constituyen una amenaza para la identidad de los alumnos. Pueden coexistir con sus propios valores y creencias.

Abordaje inevitable de estereotipos

La presencia recurrente de estereotipos en la captación del contenido cultural del texto narrativo utilizado en este estudio sugiere la importancia de abordar las actitudes negativas de los alumnos en un intento por hacerlos receptivos a sus interlocutores en lengua extranjera y, como consecuencia, a la idea de comunicarse en la lengua extranjera. Las imágenes estereotipadas, que pueden constituir los cimientos de un enfoque comparativo hacia la comprensión de la cultura Y o C2, no deberían ser eliminadas tal como lo sugiere la Ley Federal de Educación. Los estereotipos son una parte inevitable de la realidad de una cultura y su eliminación desvaloriza la cultura de la cual forman parte, haciendo que dicha eliminación sea pedagógicamente inadecuada (Widdowson 1995). Por el contrario, se argumenta aquí que los estereotipos deben ser revelados (Widdowson 1995) ya que pueden ayudar a los alumnos a comprender cómo se utiliza la lengua en una comunidad determinada y cómo algunos conceptos culturales clave son percibidos por los miembros de una cultura dada así como por observadores externos. La contribución de un enfoque comparativo, con imágenes estereotipadas como cimiento, puede ser significativa en este punto. La idea es que los alumnos, por medio de la comparación y la confrontación, examinen la validez de sus creencias, acepten que otras personas pueden tener valores e ideas diferentes y reconozcan que sus normas no son superiores ni más naturales que las de los demás. El abordaje pedagógico en el aula de los estereotipos revelados en las reformulaciones visuales analizadas en este estudio puede colaborar a que los alumnos se den cuenta de que los estereotipos son sólo representaciones erróneas de la vida real y que carecen de validez como representaciones de la realidad.

La eliminación de los estereotipos en los materiales didácticos, tal como lo fija la Ley Federal de Educación, es en realidad inadecuada tanto a nivel pedagógico como educativo. Los estereotipos pueden ser positivos o negativos dependiendo de su abordaje pedagógico en el aula. Pueden ser el punto de partida para "el aprendizaje de conductas de convivencia social pluralista y participativa" (Ley Federal de Educación 1993: 9) al estimular el análisis crítico, la reflexión, la receptividad a ideas distintas a las propias, la aceptación de diferentes visiones de la realidad y el reconocimiento de que los valores propios no son superiores a otros posibles. Este enfoque garantiza, además, que los alumnos sean "respetados en su libertad" (Ley Federal de Educación 1993: 20) al estimular la tolerancia y la pluralidad de ideas. En este sentido, la Ley es contradictoria ya que la eliminación de los estereotipos en los materiales

didácticos fortalece el sesgo cultural y el ego cultural al negarle a los alumnos la posibilidad de confrontar sus propias creencias (estereotipadas o no) con otras distintas. Esto perjudicaría (o al menos no favorecería) el desarrollo de una "actitud crítica y reflexiva" (Ley Federal de Educación 1993: 13). Dicha eliminación iría en contra de las "prácticas educativas democráticas" (Ley Federal de Educación 1993: 19) en el contexto de "la convivencia democrática" (Ley Federal de Educación 1993: 20). Además, para "conocer y valorar críticamente nuestra tradición y patrimonio cultural" (Ley Federal de Educación 1993: 12) es necesario tomar distancia, considerar otras perspectivas de la realidad distintas a las propias y examinar su validez. Este estudio remarca la importancia de generar la confrontación de los alumnos con estereotipos a través de textos cargados culturalmente, tanto en la enseñanza de la lengua materna como de lenguas extranjeras.

Enfoque comparativo

El estudio reveló que los alumnos necesitan instrucción sobre cómo abordar el contenido cultural de los textos que leen. En particular, la enseñanza de la lectura debe focalizar la atención en la modificación y expansión del filtro cultural del lector. Es necesario brindar a los alumnos un conjunto concreto de herramientas para que puedan evaluar cómo la cultura Y o C2 categoriza sus experiencias. El acceso a los esquemas y perspectivas de los miembros de la cultura Y a través del análisis de palabras clave así como sus connotaciones constituye un primer paso en esta dirección. Un enfoque comparativo intercultural apunta al análisis cuidadoso de la cultura Y o C2 con el fin de identificar los puntos divergentes con la cultura X o C1 de los alumnos (Imhoof 1968; Lado 1957), evitando de esta manera el riesgo de incorporar un excesivo bagaje cultural en el aula. Este enfoque comparativo, a veces incidental e implícito, requiere la confrontación de la cultura propia con la ajena, relativizando la perspectiva propia y dando prioridad a la perspectiva de los otros, lo que favorece la neutralización de emociones negativas hacia la cultura Y y también la reducción de la agresión hacia sus miembros y sus valores, ideas y creencias. Si este enfoque comparativo es exitoso, los alumnos tomarán conciencia del hecho de que los miembros de otras culturas tienen valores y creencias diferentes a los propios (Byram y Morgan 1994). Este cambio de perspectiva -que es el resultado de la modificación de los esquemas mentales de los alumnos así como también de la aceptación de que otras personas tienen otros diferentes- les permitirá abandonar su perspectiva monocultural y adoptar una perspectiva intercultural (Byram 1984).

Esta metodología comparativa diferencia niveles de competencia según el grado de complejidad del análisis comparativo de un cierto fenómeno cultural y el incremento gradual de detalles culturales sobre determinado hecho. En la práctica, esto se traduce en el análisis cada vez más detallado de un fenómeno cultural a través de su reciclado permanente, lo que le permite al alumno refinar su conocimiento explorando un fenómeno particular una y otra vez, con distintos grados de profundidad, complejidad y detalles. Por ejemplo, según este enfoque, los alumnos que no tomaron conciencia de la relatividad crítica de un fenómeno dado en un primer tratamiento de un tema tienen múltiples oportunidades futuras para reconsiderar el fenómeno en tratamientos subsiguientes del mismo.

Un enfoque comparativo apunta a ayudar a los alumnos a comprender, aceptar y respetar diversas culturas. En contextos educativos monolingües y monoculturales como los de nuestro país, esto se traduce en la comprensión, la aceptación y el respeto por la diversidad dentro de la cultura nacional o sus distintas subculturas, yendo más allá de la tolerancia hacia el aprecio y la celebración de todo lo bueno que hay en los demás (Ooka Pang et al.

1998; Opitz 1998; Rasinsky y Padak 1998a,b). El aprecio por la diversidad es especialmente crítico en escuelas monolingües y monoculturales donde no se cuenta con la ventaja de tener alumnos de distintos orígenes. En estos contextos, discutir temas de normalidad (como sugiere Shannon 1998), suspendiendo el descreimiento y la falta de confianza en los alumnos diferentes, es importante, especialmente considerando que en general las normas escolares son construcciones sociales sesgadas que tienden a preservar las prácticas de los normales y los exitosos.

Sesgo cultural

Este enfoque comparativo puede constituir el primer paso hacia el desarrollo de la competencia sociolingüística de los alumnos al estimular la toma de conciencia sobre qué implica comunicarse en una lengua. Esto permitirá a los alumnos reconocer las diferencias entre sus propias percepciones y las de los hablantes de la lengua extranjera. Sin embargo, es posible que el abordaje directo en el aula más allá del análisis comparativo descrito arriba no sea factible. Tal vez todo lo que los docentes puedan hacer sea lograr un cierto grado de conciencia. Esto se debe a que el sesgo cultural es inevitable (Bereday 1964). Todos actuamos según nuestros principios etnocéntricos. El resultado es un tipo de "ego cultural" (Byram 1989: 50), es decir, nuestra tendencia es considerar nuestras estructuras mentales como naturales y universales y asumir que todo lo que se aleja de nuestra norma es inferior. "Identificamos nuestras formas locales de comportamiento con el Comportamiento, y nuestros propios hábitos sociales con la Naturaleza Humana" (Benedict 1935: 7). El sesgo cultural provoca, en consecuencia, diferencias de percepción tan honestas como sutiles. El objetivo de un enfoque comparativo sería minimizar el sesgo cultural al concienciar a los alumnos sobre sus propias percepciones y las de los demás. Dicho cambio de perspectiva les permitiría "oscilar entre dos lenguas y sus perspectivas culturales" y considerarlas alternativas posibles (Byram 1984:211).

Los temas de sesgo cultural y el egocentrismo cultural implican que si los alumnos consideran que sus normas son naturales y las de la cultura Y o C2 son inferiores, existe una posibilidad cierta de que surjan prejuicios. Los prejuicios no tienen consecuencias sociales positivas sino que llevan a la formación de estereotipos negativos, lo cual conduce al rechazo de la cultura Y o C2 como anormal. La contribución de un análisis comparativo puede ser significativa en este punto. Puede revelar que los estereotipos son representaciones erróneas de la vida real. Sólo cuando los alumnos se den cuenta de que los estereotipos no se corresponden con la vida real, aceptarán el hecho de que no pueden juzgar la cultura Y o C2 según sus patrones culturales idiosincrásicos.

Conclusión

El objetivo de este trabajo fue observar el proceso de formación de estereotipos en la representación del contenido textual de un texto narrativo a través de reformulaciones visuales. Los resultados sugieren que las reformulaciones visuales no fueron suficientes para captar el contenido cultural del texto utilizado en este estudio y ofrecieron un enfoque superficial, plagado de estereotipos. En general, el acercamiento a la alteridad se limitó a la percepción de los aspectos exóticos o excitantes de una cultura o subcultura, sin un esfuerzo genuino por familiarizarse con lo extraño. El estudio reveló la insensibilidad de los alumnos hacia esta alteridad así como su incapacidad de ir más allá de su ego cultural y distanciarse

de su propio sesgo cultural, lo que indica la necesidad de abordar los estereotipos en el marco del aula en contraposición a lo que la Ley Federal de Educación (1993) sugiere.

Referencias

Benedict, R. (1935). *Patterns of Culture*. Londres, Routledge & Sons Ltd.

Bereday, G. (1964). *Comparative Method in Education*. Nueva York, Rinehart & Winston Inc.

Byram, M. (1984). "Cultural Studies in Language Teaching", *Modern Languages* 65/4: 204-212.

Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon, Multilingual Matters.

Byram, M. y Morgan, C. (1994). *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon, Multilingual Matters.

Gardner, R. y Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Massachusetts, Newbury House.

Homans, J. (1961). *Social Behaviour. Its Elementary Forms*. Londres, Routledge & Kegan-Paul.

Imhoof, M. (1968). "Controlling Cultural Variations in the Preparation of TESOL Materials", *TESOL Quarterly* 2: 39-42.

Krashen, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hertfordshire, Prentice Hall.

Krashen, S. (1988). *Principles and Practice in Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Hertfordshire, Prentice Hall.

Lado, R. (ed). (1957). *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor, University of Michigan Press.

Ley Federal de Educación. (1993), Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Moreiras, A. (1991). *Interpretación y diferencia*. Madrid, Visor.

Ooka Pang, V. et al. (1998). "Beyond Chopsticks and Dragons: Selecting Asian American Literature for Children", en Opitz, M. (ed.): 204-212.

Opitz, M. (1998). "Introduction", en Opitz, M. (ed): 1-3.

Opitz, M. (ed). (1998). *Literacy Instruction for Culturally and Linguistically Diverse Students. A Collection of Articles and Commentaries*. Newark, Delaware, International Reading Association, Inc.

Penningroth, S. y Rosenberg, S. (1995). "Effects of a high information-processing load on the writing process and the story written", *Applied Psycholinguistics* 16: 189-210.

Rasinski, T. y Padak, N. (1998)a. "Selecting and using Multicultural Literacy", en Opitz, M. (ed): 180-183.

Rasinski, T. y Padak, N. (1998)b. "Multicultural learning Through Children's Literature", en Opitz, M. (ed): 198-203.

Richards, J. (1981). "Talking across Cultures", *Canadian Modern Language Review* 37: 572-582.

Segalowitz, N. (1976). "Communicative Incompetence and the Non-Fluent Bilingual", *Canadian Journal of Behavioural Science* 8: 122-131.

Shannon, P. (1998). "Awareness and Attitudes Toward Literacy", en Opitz, M. (ed): 4-7.

Vasconcelos, J.M. (1971), *Mi planta de naranja-lima*, Buenos Aires, El Ateneo.

Widdowson, H. (1995), *Comunicación personal*.

Anexo

Selección de *Mi planta de naranja-lima* (Vasconcelos 1971: 39-43).

En la cocina estaba Dindinha, que había venido para hacer "rabanada" mojada en vino. Era la cena de Nochebuena.

Le comenté a Totoca:

-Y mira, hay gente que ni siquiera tiene eso. El tío Edmundo dio el dinero para el vino y para comprar las frutas para la ensalada del almuerzo de mañana.

Totoca estaba haciendo el trabajo gratis, porque se había enterado de la historia del Casino Bangu. Por lo menos, Luis tendría un regalo. Una cosa vieja, usada, pero muy linda y que yo quería mucho.

-Totoca.

-Habla.

-¿Y no voy a recibir nada, nada, de Papá Noel?

-Pienso que no.

-Hablando seriamente, ¿crees que soy tan malo como dice todo el mundo?

-Malo, malo, no. Lo que pasa es que tienes el diablo en la sangre.

-¡Cuando llega la Nochebuena, querría tanto no tenerlo! Me gustaría tanto que antes de morir, por lo menos una vez, naciese para mi el Niño Jesús en vez del Niño Diablo.

-Quién sabe si a lo mejor el año que viene. . .

- ¿Por qué no aprendes y haces como yo?

-¿Y qué haces?

-No espero nada. Así no me decepciono. Ni siquiera el Niño Jesús es eso tan bueno que todo el mundo dice. Eso que el Padre cuenta y que el Catecismo dice...

Hizo una pausa y quedó indeciso entre contar el resto de lo que pensaba o no.

-¿Cómo es, entonces?

-Bueno, vamos a decir que fuiste muy travieso, que no merecías un regalo.

-Pero ¿Luis?

-Es un ángel.

-¿Y Gloria?

-También.

-¿Y yo?

-Bueno, a veces..., tomas mis cosas, pero eres muy bueno.

-¿Y Lalá?

-Pega muy fuerte, pero es buena. Un día me va a coser mi corbata de moño.

-¿Y Jandira?

-Jandira tiene ese modo. . . pero no es mala.

-¿Y mamá?

-Mamá es muy buena; cuando me pega lo hace con pena y despacito.

- ¿Y papá?

-¡Ah, él no sé! Nunca tiene suerte. Creo que debe haber sido como yo, el malo de la familia.

-¡Entonces! Todos son buenos en la familia. ¿Y por qué el Niño Jesús no es bueno con nosotros? Vete a la casa del doctor Faulhaber y mira el tamaño de la mesa llena de cosas. Lo mismo en la casa de los Villas-Boas. Y en la del doctor Aducto Luz, ni hablar...

Por primera vez vi que Totoca estaba casi llorando.

-Por eso creo que el Niño Jesús quiso nacer pobre sólo para exhibirse. Después El vio que solamente los ricos servían... Pero no hablemos más de eso. Hasta puede ser que lo que diga sea un pecado muy grande.

Se quedó tan abatido que no quiso conversar más.

Ni siquiera quería levantar los ojos del cuerpo del caballo que pulía.

Fue una comida tan triste que ni daba ganas de pensar. Todo el mundo comió en silencio, y papá apenas probó un poco de "rabanada". Ni siquiera había querido afeitarse. Tampoco habían ido a la Misa del Gallo. Lo peor era que nadie hablaba nada con nadie. Más parecía el velorio del Niño Jesús que su nacimiento.

Papá agarró el sombrero y se fue. Salió, incluso en zapatillas, sin decir hasta luego ni desear felicidades. Dindinha sacó su pañuelo y se limpió los ojos, pidiendo permiso para irse en seguida con tío Edmundo. Y éste puso algún dinero en mi mano y en la de Totoca. A lo mejor hubiese querido dar más y no tenía. A lo mejor, en vez de darnos dinero a nosotros, desearía estar dándoselo a sus hijos, allá en la ciudad. Por eso lo abracé. Tal vez el único abrazo de la noche de fiesta. Nadie se abrazó ni quiso decir algo bueno. Mamá fue al dormitorio. Estoy seguro de que ella estaba llorando, escondida. Y todos tenían ganas de hacer lo mismo. Lalá fue a dejar a tío Edmundo y a Dindinha en el portón, y cuando ellos se alejaron caminando despacito, despacito, comentó:

-Parece que están demasiado viejitos para la vida y cansados de todo. . .

Lo más triste fue cuando la campana de la iglesia llenó la noche de voces felices. Y algunos fuegos artificiales se elevaron a los cielos para que Dios pudiera ver la alegría de los otros.

Cuando entramos nuevamente, Gloria y Jandira estaban lavando la vajilla usada y Gloria tenía los ojos rojos como si hubiese llorado mucho.

Disimuló, diciéndonos a Totoca y a mí:

-Ya es la hora de que los chicos vayan a la cama. Decía eso y nos miraba. Sabía que en ese momento allí no había ya ningún niño. Todos eran grandes, grandes y tristes, cenando a pedazos la misma tristeza.

Quizá la culpa de todo la hubiera tenido la luz del farol medio mortecina, que había sustituido a la luz que la "Light" mandara cortar. Tal vez.

El reyecito, que dormía con el dedo en la boca sí era feliz. Puse el caballito parado, bien cerca de él. No pude evitar pasarle suavemente las manos por su pelo. Mi voz era un inmenso río de ternura.

-Mi chiquitito.

Cuando toda la casa estuvo a oscuras pregunté bien bajito:

-Estaba buena la "rabanada", ¿no es cierto, Totoca?

-No sé. Ni la probé.

-¿Por qué?

-Se me puso una cosa rara en la garganta que no me dejaba pasar nada. . . Vamos a dormir.
El sueño hace que uno se olvide de todo.
Yo me había levantado y hacía barullo en la cama.
-¿Adónde vas, Zezé?
-Voy a poner mis zapatillas del otro lado de la puerta.
-No las pongas. Es mejor.
-Las voy a poner, sí. A lo mejor sucede un milagro. ¿Sabes una cosa, Totoca? Quisiera un regalo. Uno solo. Pero que fuese algo nuevo. Solo para mí...
Miró para el otro lado y enterró la cabeza debajo de la almohada.