

LECTOESCRITURA CRÍTICA EN CLASES DE LENGUA EXTRANJERA. UNA EXPERIENCIA MULTICULTURAL DE RECONSTRUCCIÓN DE LA «IMAGEN DE MUJER» A PARTIR DE UN MENSAJE CINEMATOGRAFICO

Cecilia Silva

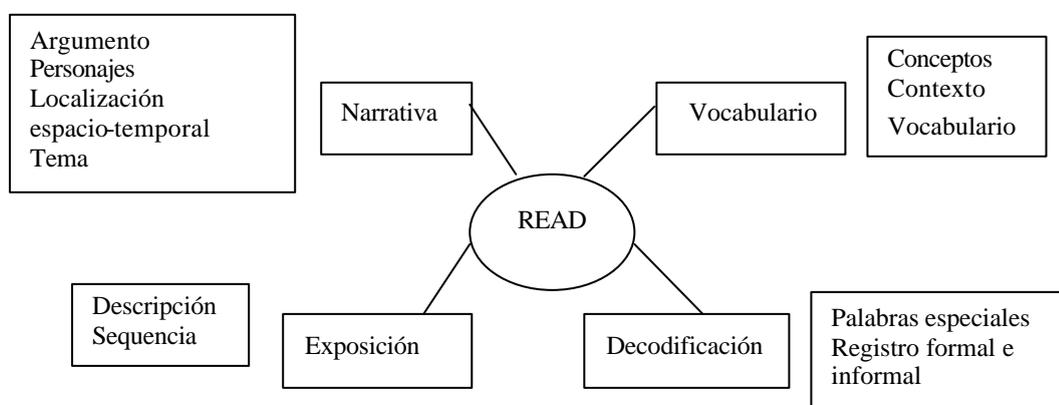
Profesora de lengua, Universidad de Estudios Extranjeros de Kansai, Japón

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se refiere a la combinación de los elementos del proyecto READ con elementos de lectoescritura crítica¹ en clases de primer año de Español como lengua extranjera en la Universidad de Estudios Extranjeros de Kansai, Japón.

El término «lectoescritura crítica» no designa una entidad definida sino que implica la idea de criterios sobre la base de los cuales podemos distinguir concepciones y prácticas críticas en el trabajo áulico (Lankshear 1997). El enfoque de lectoescritura crítica tomado en este artículo considera que un educador comprometido con prácticas de lectoescritura crítica guía a sus estudiantes a ver un texto como un elemento provocativo y a situarlo en un marco discursivo más amplio. Por otro lado, el proyecto READ es un programa integrado de lectoescritura concebido como una estrategia práctica para la enseñanza de lengua. Robert Calfee (1994) y sus colegas diseñaron el proyecto READ sobre la base de dos temas: (a) un salto desde las habilidades básicas hacia una definición más integral de la lectoescritura, y (b) un salto desde la confianza ciega en el libro de lectura hacia una toma de decisiones personal y creativa. El proyecto READ defiende un enfoque coñitivo orientado al desarrollo de la lectoescritura crítica, siendo el punto central el desarrollo de la habilidad de comunicarse con los pares acerca de «textos», sean éstos escritos u orales. El proyecto READ integra la lectura y la escritura, y contiene cuatro componentes, divididos a su vez en elementos, según lo indicado en la figura 1.

Fig. 1 READ componentes



¹ En inglés, *Critical literacy*.

Los componentes del proyecto READ (continente) se desarrollaron con un tema relacionado con género, la imagen de la mujer en un filme (contenido). Lo que sigue es una síntesis del trabajo áulico. El primer paso del trabajo que se comenta aquí fue mirar el filme «Como agua para chocolate» (México, 1993).

Argumento. Es una historia de amor ambientada en México. Cuando los ingredientes del film –amor, comida, lenguaje simple– se combinan emergen sabores sutiles e inusuales. Por un lado es la historia de Tita, la menor de las hijas de la poderosa matriarca Mamá Elena, quien le prohíbe a Tita casarse con el amor de su vida porque según la tradición la hija menor debe cuidar a su madre hasta su muerte. Para estar cerca de Tita, Pedro se casa con su hermana y así comienza un conflicto lleno de pasión, decepción, ira y amor. Entrelazadas en la narrativa se encuentran las recetas, que proporcionan un comentario metafórico de los personajes y su cultura. Finalmente, la comida en sí misma, que Tita hace como cocinera en el rancho de la familia, comida tan vibrante y sensual, tan imbuida de sentimientos de deseo, frustración, rebelión y amor que afecta a todos los que la comen. La combinación de estos elementos, con una buena medida de poder supernatural, completan una historia terrenal, triste, divertida y apasionada, contada por la sobrina-nieta de Tita quien sigue sus pasos, usa su libro de cocina y continúa una tradición completamente diferente de la que su bisabuela había tratado de imponer.

ACTIVIDAD ÁULICA

La actividad áulica estuvo respaldada por una actividad previa de escritura durante la cual los estudiantes se familiarizaron con palabras, expresiones y preguntas que luego usaríamos en el trabajo oral (sentimientos, tema, *flashback* y otras).

1) Exposición

En el aula, como respuesta a las preguntas del facilitador y a lo largo del trabajo colaborativo, los estudiantes expusieron y produjeron los cinco estadios de la estructura narrativa propuesta por Todorov (Lacey, 2000).

¿Qué sucede al comienzo?

Situación inicial: un estado de equilibrio en el comienzo. Pedro y Tita se enamoran.

¿Pueden casarse Pedro y Tita?

Algún elemento o acción rompe el equilibrio. La madre de Tita establece que debido a una tradición familiar Tita, la menor de las tres hermanas, no debe casarse.

Los estudiantes indicaron esta ruptura claramente mediante la conjunción «pero».

¿Qué sucede con Tita?

Reconocimiento de que ha habido una ruptura: Tita está triste.

¿Qué hace Pedro?

Intento de reparar la ruptura: Pedro se casa con la hermana de Tita para estar cerca de ella.

Finalmente, *¿pueden estar juntos Pedro y Tita?*

Restablecimiento del equilibrio: Pedro y Tita logran estar juntos: Pedro muere y Tita se suicida.

2) Decodificación

Los estudiantes trabajaron con diversas palabras, una de las más frecuentemente mencionadas fueron «pasión» y explicaron que en Japonés, la palabra equivalente² expresa un sentimiento muy fuerte. Mencionaron la palabra «pasión» al referirse a algunos de los personajes (Tita, Gertrudis y Pedro), a las películas mexicanas y a la atmósfera general de las escenas.

También los estudiantes comentaron la palabra «comunicación» tal como la idea está plasmada en el film: «comunicación de sentimientos por medio de la comida» y explicaron que tal idea es muy extraña en japonés, lo resultó un concepto totalmente nuevo para los estudiantes. De todos modos, una vez que los estudiantes entendieron la metáfora, la valoraron, la aplicaron a su propia circunstancia y comentaron qué cocinarían para transmitir sentimientos.

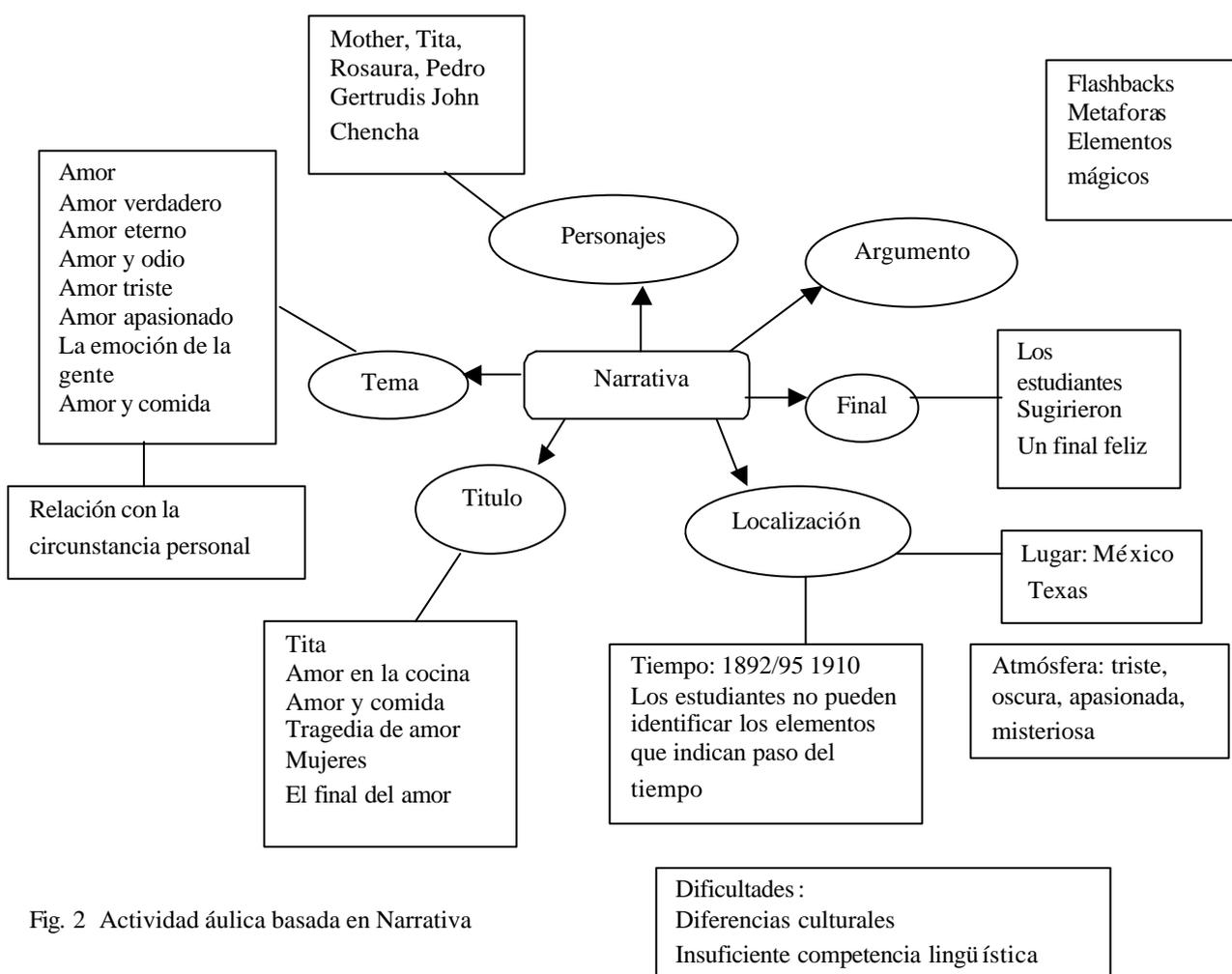


Fig. 2 Actividad áulica basada en Narrativa

² En japonés ... El primer caracter chino hace referencia a «fuego» y el segundo deriva de la idea de un corazón sincero que expone la verdad.

3) Narrativa

El facilitador enfatizó algunos aspectos críticos tales como *flashbacks*, elementos mágicos, reconocimiento de metáforas, paso del tiempo, personajes. El facilitador guió a los estudiantes en la realización de actividades productivas y creativas, tales como cambiar el final del film, cambiar el título del film, relacionar algunos aspectos a las circunstancias personales. Las preguntas del facilitador tendieron a evocar una amplia gama de respuestas y a descubrir cual era el aspecto, punto, tema, etc. que captaba la atención de los estudiantes.

La figura 2 muestra algunos de los puntos acerca de los cuales el facilitador preguntó. En general, cuando los estudiantes hablaban acerca del tema, los personajes, del desenlace, del título diferente o de los sentimientos producidos por las situaciones filmicas, no producían oraciones completas sino que respondían las preguntas con una o dos palabras. Además, los estudiantes podían indicar las fechas en la trama pero no podían identificar los elementos que indicaban el paso del tiempo (no notaron el avejentamiento de los personajes, la aparición de artículos eléctricos, el cambio de modas, etc.). Por otro lado, cuando conectaban el tema con sus circunstancias personales (la pregunta del facilitador era ¿Qué cocinarías tú para transmitir sentimientos?) respondían con una o dos palabras pero no explicaban la razón de su elección. Sin embargo parecía un poco más fácil para los estudiantes hablar sobre los personajes.

4) Vocabulario

Un problema básico en la enseñanza de una lengua extranjera es hacer que los estudiantes escriban y hablen acerca de elementos temáticos cuando ellos tienen dificultad para identificar dichos elementos en un texto extranjero y tienen también limitaciones lingüísticas. Sin embargo, fue posible observar que los estudiantes producían palabras, no oraciones, relacionadas con la historia. Por ello, el facilitador decidió profundizar el estadio del proyecto READ relativo a Vocabulario, incluyendo conceptos y contexto. El punto de partida para motivar a los estudiantes fue su interés en ciertos contenidos. En realidad, tal interés es en parte distinto de lo expresado por Bee (1993): el material tiene que ser directamente relevante para los estudiantes en cuestión en consideración a su situación subjetiva, en el sentido de que los estudiantes no eran sujetos del problema sino observadores de él. Sin embargo, el contenido de la discusión y la actividad áulica tenían que proponer un problema tal que demandara un análisis crítico. Tenía que ofrecer oportunidades para profundizar la conciencia de los estudiantes acerca de las implicaciones políticas y sociales del tema en tratamiento (Bee, 1993). Como los estudiantes se sensibilizaron con los cuatro personajes femeninos principales, el facilitador les hizo preguntas simples para guiarlos y ellos, colaborativamente, produjeron un mapa cognitivo que muestra las características de los personajes, las relaciones entre ellos y las asociaciones con otros elementos del film.

MAPA SEMÁNTICO

Un mapa semántico es útil para estimular el vocabulario, activar conocimientos de fondo y organizar ideas. Un mapa semántico despliega ideas, palabras, conceptos y ayuda a los estudiantes a encontrar relaciones entre dichos elementos. En el caso que comenta este artículo, a través del mapa semántico los estudiantes incrementaron vocabulario y construyeron oraciones simples.

Procedimiento

Los estudiantes construyeron oraciones sobre el tema «imagen de mujer» y clasificaron sus expresiones en dos categorías: «mujer fuerte» y «mujer débil». Así, los estudiantes produjeron oraciones no sólo para usar las palabras que habían proporcionado sino también para respaldar sus opiniones.

En realidad, hay cuatro voces en el filme: la Madre, quien no se permite a sí misma ni una pizca de ternura y se ciñe a las tradiciones familiares; Gertrudis, quien lucha duramente hasta que logra encauzar su temperamento rebelde; Rosaura, quien intenta continuar las tradiciones familiares pero estas desaparecen cuando ella muere; y Tita, la hija menor víctima de presiones familiares y sociales, quien pavimenta el camino hacia la libertad y el amor.

El diálogo desarrollado en clase puede parecer demasiado simple pero es lo suficientemente claro como para situar el film en un contexto espacial más amplio: las cuestiones relacionadas con género traen a un primer plano formas de opresión y posibilidades que proporcionan las bases para ampliar nuestra comprensión de cómo las subjetividades, las identidades y aún el sentimiento de dignidad se construyen dentro y entre varios discursos y relaciones sociales en constante lucha en la vida diaria. Lo que esto significa es que las cuestiones de género e igualdad proporcionan un elemento esencial en la lucha por los principios de equidad, libertad y justicia (Brady y otros, 1993).

Lo que sigue es una transcripción parcial de la discusión áulica sobre el tema «imagen de mujer» en el filme «Como agua para chocolate» y la interpretación del facilitador a la luz de lenguaje y género y algunas gotas de representación fílmica de la mujer, con la básica consigna de que el lenguaje no es ni neutral ni inocente. Jerome Bruner (1986, en Libidinsky) indica que el lenguaje siempre impone un punto de vista no sólo acerca del mundo al cual se refiere sino también acerca del uso de la mente en relación con ese mundo, la perspectiva desde la cual se consideran las cosas y la actitud hacia ellas. De acuerdo con la idea de Bruner, la interpretación ofrecida en este artículo se propone mostrar que a través de oraciones simples los estudiantes expresaron ideas poderosas porque lograron comprender una serie de relaciones familiares: al explorar la complejidad de las relaciones de poder tenemos que comprender cómo las relaciones se construyen entre nosotros y los otros y cómo la posición de cada uno está histórica y socialmente construida. La diferencia está subsumida en esferas culturales que producen conocimiento e identidades. Así, surgen preguntas subyacentes a las diferencias relativas a las nociones de poder, historia e identidad (Brady y otros, 1993).

La discusión en el aula comenzó con la pregunta ¿Qué imagen de mujer pueden ver en el filme?, ¿una mujer fuerte o una mujer débil? Previamente los estudiantes y el facilitador se pusieron de acuerdo en cuanto al significado de «fuerte» y «débil»: en Japonés *tsuioi* hace referencia a fuerza y *iouai* es equivalente a débil, frágil, tímido.

Un estudiante ofreció la primer respuesta:

La Madre es muy fuerte.

¿Por qué?

Estudiantes mujeres:

La Madre sustituye al padre.

La Madre, especialmente, es una mujer fuerte.

¿Por qué?

La Madre asume el poder de la casa.

Patriarquía, la dominación masculina de las instituciones sociales: los estudiantes consideran que el padre tiene el control de una casa, la madre puede controlar la casa sólo si el padre está ausente. Cuando la estructura patriarcal se rompe debido a la muerte del padre, emerge la imagen de una mujer fuerte e independiente (Coates, 1998). Además, los verbos «sustituir» y «asumir» empleados por los estudiantes podrían sugerir que la madre no es la misma mujer en todas las circunstancias es decir, antes y después de la muerte del padre, o que juega roles diferentes.

Kana, ¿crees que la Madre es fuerte?

La Madre de Tita es austera.

Kanako, ¿qué piensas tú?

La Madre es fuerte porque ella era estricta con sus hijas.

La fuerza está asociada con el estilo de vida del personaje, estilo realmente duro: trabajar y criar tres hijas. Kanako y Kana están de acuerdo en una imagen fuerte de la madre: la fuerza de las circunstancias la lleva a ser activa y competente porque si no fuera así su casa y su familia colapsarían.

La opinión de un caballero, por favor, ¿qué opinas tú Chikara?

La madre da miedo.

¿Por qué?

La madre tiene un arma.

Akane, ¿cuál es tu opinión?

La Madre es fuerte porque peleó contra los soldados.

La Madre dispersó a los soldados de la Revolución Mexicana (Megumi).

Las armas pueden ser consideradas como una de las interfaces entre el poder y el hombre. Portar un arma es también un signo de fuerza: como el Padre, el portador natural de un arma, está muerto, la Madre la toma y adquiere poder por la adquisición de lo masculino (Wolmark, 1995).

¿Todos piensan que la Madre es fuerte?

La Madre es fuerte.

¿Por qué?

La Madre siente odio.

Otra opinión, Mayumi por favor.

La madre es débil. Odio.

¿Y Rosaura?

Rosaura es débil. Se casa con Pedro.

Opiniones opuestas en referencia al mismo sentimiento. Este aspecto ilustra el hecho de que una palabra puede tener más de un significado: odiar puede implicar ser fuerte o ser débil. Ser débil también implica «traicionar los sentimientos»: Rosaura se casa con Pedro aún cuando ella sabe que él ama a su hermana menor.

¿Sólo la Madre es fuerte?

Gertrudis es fuerte. Gertrudis es jefe.

¿Gertrudis es fuerte?

Gertrudis es un general (del ejército revolucionario).

La hermana mayor de Tita es capitán.

¿Qué más pueden decirme de Gertrudis?

Gertrudis volvió a la casa. Ella era muy fuerte.

Gertrudis es considerada fuerte por los estudiantes porque se convirtió en líder de la Revolución Mexicana, parte del ejército revolucionario, un rol que solía ser dominado por hombres (Wolmark, 1995). Sin embargo, Gertrudis es también considerada fuerte porque a pesar de que se fue de la casa y trabajó en un prostíbulo, una vez que cambió su vida, entró en el ejército, se casó y volvió a la casa a ver a su familia.

¿Piensan que Tita es fuerte o débil?

Tita es fuerte. Ella toleró el maltrato de su madre.

Tita toleró el mal genio de su Madre.

Una mujer es fuerte cuando puede tolerar que no se respeten sus derechos. El discurso dominante considera a la mujer como amante y servicial (en relación a sus padres), acrítica (en relación a sus hijos) y cuidadosa acerca de su imagen (Coates, 1998). Algunos estudiantes consideraron que Tita era fuerte porque podía amoldarse al estado de cosas impuesto por la Madre, aún cuando fuera una situación cruel.

¿Todos piensan igual?

Tita es fuerte. Tita abandonó a su madre y deseaba casarse con Pedro.

¿Qué opinan los demás?

Tita es fuerte. Ella se enfrenta a su Madre y a Rosaura por el amor de Pedro.

¿Todos piensan que Tita es fuerte?

Tita es débil. Según la tradición, la menor de las hijas no puede casarse.

Una mujer puede ser débil debido a presiones familiares y sociales. La estructura social se basa en un dualismo: opresores (hombres, tradiciones, reglas) y oprimidos (mujeres). El conflicto ocurre cuando esa

estructura social, en este caso particular de «Como agua para chocolate» la estructura familiar es puesta en peligro por uno de los oprimidos (Humm, 1997). Una mujer se hace fuerte cuando puede rebelarse, defender sus derechos y sus sentimientos y luchar para destruir exclusiones familiares y sociales. Según estos estudiantes una mujer «no es pasiva frente a la ideología dominante» (Coates, 1998) y puede resistir mediante la producción de discursos alternativos a través de los cuales las mujeres afirman el derecho de decir que a veces no soportan a sus madres o a las tradiciones en vigencia.

Entonces, ¿la Madre y las tres hijas son fuertes?

Fuertes. Cuando el Padre murió ellas tuvieron que vivir solas.

Una vez más, la idea de patriarquía: una mujer depende de un hombre, si él estuviera ausente ella luchará para sobrevivir y sólo si él se ausenta ella adquirirá poder. El discurso dominante sitúa al hombre en el centro del universo, y la mujer parece ser marginal y sólo tener significación cuando cumpla roles significativos para el hombre: como mujer, como hija, como compañera, o cuando cumpla un rol de hombre luego que el hombre ha desaparecido, como en el caso de «Como agua para chocolate» (Coates, 1998).

Otras opiniones sobre las cuatro mujeres...

Ellas son fuertes. Las condiciones de vida son malas pero ellas logran sobrevivir.

Son fuertes. Son independientes.

Dos estudiantes mujeres hicieron mención a auto-confianza y resistencia por parte de las mujeres.

Esas mujeres son fuertes. Ellas luchan para amar.

Son fuertes. A pesar de las penurias logran sobrevivir.

La opinión de un caballero. Kenichi por favor.

Las mujeres son fuertes. Cuando la vida es triste, una mujer es siempre fuerte.

Una vez más, las opiniones están a favor de una mujer capaz de hacer frente a la opresión, las dificultades y la tristeza. El discurso patriarcal tiende a «ver la fuerza como algo incompatible con la feminidad y como algo malo, aun peligroso». Sin embargo, las respuestas de los estudiantes están impregnadas de un «sentido de fuerza como algo bueno, como parte de un tipo diferente de feminidad, una feminidad que es distinta de la masculinidad pero no inferior a ella» (Coates, 1998).

Los estudiantes se involucraron en una actividad áulica en la cual practicaron estructuras gramaticales simples y defendieron sus puntos de vista. Los estudiantes trabajaron en torno al concepto «imagen de mujer» en un filme y debatieron en referencia a dos categorías principales: mujer fuerte y mujer débil.

Los estudiantes se turnaron, no interrumpieron, escucharon a los otros, respetaron a estudiantes con opiniones diferentes: expresaron qué significaba «mujer fuerte» para ellos y cómo estaba reflejado en un mensaje cinematográfico, de la misma manera, aquéllos estudiantes a favor de opiniones opuestas, «mujer débil», también pudieron respaldar sus ideas.

A lo largo del trabajo colaborativo, las oraciones de los estudiantes ofrecieron comentarios enfáticos acerca del universo de cuatro personajes femeninos en un filme. Uno de los puntos interesantes acerca de las palabras, ideas y oraciones proporcionadas por los estudiantes es que relacionan fuerza con aspectos tales como «defender sentimientos», «ser resistente y tolerar adversidades», «convertirse en revolucionaria», «portar un arma», «sobrevivir sin la ayuda de un hombre». En la acera opuesta, unos pocos estudiantes a favor de una «imagen débil», la relacionaron con «sentir odio» y «traicionar sentimientos».

Dentro del contexto del proyecto READ, la construcción de un mapa semántico llevó a la construcción de una lectoescritura crítica: el uso del lenguaje para pensar y comunicar y para expresar en simples –y aparentemente inocentes– oraciones opiniones verdaderamente profundas. Mediante oraciones muy sencillas los estudiantes recrearon una estructura social, una tradición familiar y las relaciones y sentimientos de cuatro personajes femeninos de un filme: el factor común en el análisis de la organización social, los significados sociales, el poder y la conciencia individual es el lenguaje (Weedon, 1987).

En las clases diarias tradicionales los estudiantes trabajan con el libro y con estructuras más o menos rígidas, reciben nuevos componentes del lenguaje (contexto, conceptos claves, significado) y una explicación sobre cómo están formados los nuevos componentes, repiten y practican los modelos, usan lo que han aprendido y lo aplican a su propia experiencia y circunstancia. Los estudiantes estudian «Juan pasa sus vacaciones en Australia» y producen una frase similar según su propia circunstancia: «Yo paso mis vacaciones en Korea». Básicamente, están transfiriendo significado. La principal diferencia entre las clases tradicionales y las clases a las que este artículo se refiere consiste en que los estudiantes «construyeron significados» y los ubicaron en un contexto discursivo más amplio a partir del mensaje cinematográfico. La construcción de significados y la ubicación de los mismos en un contexto histórico, social, político, ideológico amplio son dos de las principales características del enfoque basado en la lectoescritura crítica.

BIBLIOGRAFÍA

BEE, Barbara (1993): «Critical literacy and the politics of gender», en Colin Lamkshear y Peter McLaren: *Critical literacy. Politics, praxis, and the postmodern*. Nueva York, State University of New York Press.

BRADY, Jeanne, y HERNANDEZ, Adriana: «Feminist literacies: Toward emancipatory possibilities of solidarity» en Colin Lamkshear y Peter McLaren: *Critical literacy. Politics, praxis, and the postmodern*. Nueva York, State University of New York Press.

CALFEE, Robert (1994): «Critical literacy: reading and writing for a New Millennium» en Nancy Ellsworth, Carolyn Hedley y Anthony Baratta: *Literacy, a redefinition*. Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Inc.

COATES, Jennifer (1998): «Thank God Im a woman: the construction of differing femininities», en Deborah Cameron (ed.): *The feminist critique of language: a reader*, 11. New Fetter Lane, Londres EC4P 4EE, Routledge.

HUMM, Maggi (1997): *Feminism and Film*. Reino Unido, Edinburgh University Press.

LACEY, Nick (2000): *Narrative and Genre. Key concepts in media studies*. Londres, Macmillan Press Ltd

LANKSHEAR, Colin (1997). *Changing literacies*. Buckingham, Open University Press.

LIBEDINSKY, Marta (2001): *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula*. Buenos Aires, Paidós.

WOLMARK, Jenny (1995): «Cyborgs and cyberpunks: rewriting the feminine in popular fiction», en Sara Mills: *Language and Gender*. Nueva York, Longman Publishing Group.

El presente artículo es una síntesis de la presentación titulada «Using strategies of critical literacy in classes of Spanish as a foreign language», en la Conferencia 2001 «The Politics of Gender and Education», Instituto de la Educación, Universidad de Londres, 4-6 de abril.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI