

Acercarnos a la interculturalidad a través de la lectura de *El Lazarillo de Tormes* y *Oliver Twist*: una propuesta comparatista desde la intertextualidad¹

Intercultural awareness through *El Lazarillo de Tormes* and *Oliver Twist*: a Comparative Proposal through Intertextuality

PAULA RIVERA JURADO
MANUEL FRANCISCO ROMERO OLIVA

Universidad de Cádiz

España

paula.rivera@uca.es

manuelfrancisco.romero@uca.es

(Recibido: 21-01-2016;
aceptado: 26-07-2016)

Resumen. La enseñanza y recepción de la literatura en Educación Secundaria vive en nuestros días en un continuo debate educativo: mientras que, entre los docentes, existe un consenso generalizado sobre el valor educativo de la literatura tanto desde un punto de vista formativo como desde la perspectiva académica; los intereses de los jóvenes por la literatura universal se alejan cada vez más de sus hábitos lectores. ¿Cómo acercar, entonces, los clásicos, a las nuevas generaciones y que disfruten del placer de su lectura? Desde este planteamiento inicial, apostamos por el encuentro de dos disciplinas de estudio -Literatura Comparada y Didáctica de la Lengua y la Literatura- al considerar que posibilitan el desarrollo del intertexto lector y una visión intercultural desde la recepción de las obras. Para ello, desarrollamos una propuesta didáctica para trabajar dos obras claves desde una perspectiva intercultural: *El Lazarillo de Tormes* y *Oliver Twist*.

Palabras clave: educación literaria; didáctica de la literatura; diálogo intercultural; intertexto lector; forma; género literario.

Abstract. Teaching and reception of literature in secondary school education is today in a state of constant debate. While among teachers there is general agreement about the pedagogic value of literature, both from an educational point of view and an academic perspective, the interests of young people regarding universal literature are less closely aligned to their reading habits. How can we spark an interest in classic literature in new generations, and help them to enjoy the pleasure of reading? From this initial approach, we focus on two disciplines of study—Comparative Literature and Didactics of Language and Literature—considering that they enable the development of the reader's intertextual and intercultural vision. To this ends we develop an educational proposal for two key works of literature from an intercultural perspective: *El Lazarillo de Tormes* and *Oliver Twist*.

Keywords: literary education; teaching of literature; intercultural dialogue; intertextual reader; literary forms; genres.

¹ Para citar este artículo: Rivera Jurado, Paula y Romero Oliva, Manuel Francisco (2017). Acercarnos a la interculturalidad a través de la lectura de *El Lazarillo de Tormes* y *Oliver Twist*: una propuesta comparatista desde la intertextualidad. *Alabe* 15. [www.revistaalabe.com]
DOI: 10.15645/Alabe2017.15.5

I. Acercándonos a la interculturalidad desde la literatura

Literatura comparada y educación literaria conllevan esbozar cuestiones específicas sobre qué aporta la enseñanza de la literatura entre los adolescentes de educación secundaria obligatoria a una ciudadanía intercultural que, como indican Jiménez y Goenechea (2014: 111), les demanda una apertura y globalización en la sociedad en que viven y el reconocimiento del individuo como sujeto y actor que está provocando la posibilidad o la obligación de pertenecer a varios grupos y, por consiguiente, de participar en varias culturas (regionales, sexuales, generacionales, profesionales, religiosas, etc.); en nuestro caso, nos encontramos ante el reto de la interpretación del hecho literario a través del descubrimiento de la interculturalidad desde el estudio de dos clásicos de la Literatura Universal: *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* -novela picaresca anónima del siglo XVI-, y *Oliver Twist* -novela social de Charles Dickens aparecida en Inglaterra en el siglo XIX-.

Este tratamiento que presentamos de la interculturalidad, nos lleva a delimitar aquellos enfoques teóricos que, desde diferentes contribuciones científicas, han otorgado distintas ópticas a este concepto:

- a) Desde la educación lingüística. El concepto de interculturalidad al servicio del desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en una lengua extranjera ha sido entendido por autores como Byram y otros (2002: 9-10) para quienes: “intercultural dimension help learners to acquire the linguistic competence needed to communicate in speaking or writing, to formulate what they want to say/write in correct and appropriate ways”.
- b) Desde la educación literaria. Para autores como Ibarra (2009) e Ibarra y Ballester (2010a, 2010b y 2015) la educación literaria desde una perspectiva intercultural permite trascender las estrechas fronteras que puede ofrecernos contemplar la enseñanza de la literatura desde asignaturas independientes y ampliar dicha visión mediante la instauración de un espacio compartido de reflexión desde el que leer y habitar el mundo.

Esta concepción de interculturalidad bajo el seno de una educación literaria interdisciplinar -tal como lo entienden estos autores- será el punto de referencia sobre el que se proyecte el acercamiento a los textos clásicos de este trabajo y se corresponde con las exigencias del Marco Europeo Común de Referencia (MECR) para la enseñanza de las lenguas al considerar la literatura como patrimonio de la sociedad al que debemos acceder mediante planteamientos didácticos adecuados:

Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera «un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar». Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos. Se espera que

muchas secciones del Marco de referencia resulten adecuadas para las preocupaciones de los profesores de literatura de todos los niveles y que sean útiles a la hora de lograr que los objetivos y métodos sean más transparentes. (MCER, 4, 3)

Estos retos iniciales nos llevan a elegir una opción ecléctica de dos disciplinas que se han podido contemplar de manera disociada, como la Literatura Comparada (en adelante, LC) y la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL), y que sirven para recapacitar respecto a la enseñanza de la literatura que se ofrece en los diferentes niveles educativos. Una alternativa que ayude a afrontar y modificar planteamientos pretéritos, vetustos y obsoletos como son el método retórico, el historicista o el textual. Del primero, el retórico, vigente hasta principios del siglo XIX, debemos desechar su intención primordial de concebir la literatura como piedra fundamental para la enseñanza del buen hablar y escribir tomando a los clásicos como modelos de imitación. Hoy en día queda muy alejado de los intereses propios de la sociedad ya que, cada vez, es más evidente la despreocupación por ese *buen hablar y escribir retóricos* de los moldes grecolatinos y renacentistas en las escuelas, en donde las nuevas tecnologías imponen sus lenguajes sintéticos y los extranjerismos; jergas y argot se presentan como elementos funcionales de la comunicación.

Respecto al método historicista, fruto de la filosofía romántica del siglo XIX, debemos huir del conocimiento memorístico de la literatura -puesto que *informar* no es *formar*-, de la visión cronológica desde sus orígenes hasta nuestros días, de los autores y de sus obras por sí mismos... pero ¿cómo despertar el placer y el disfrute de estos autores si solo se plantea un estudio cronológico de cada época y su pertenencia a una literatura nacional? A partir de 1975, con la instauración de la democracia en España, los programas y currículos educativos planteaban una visión esperanzadora, como podemos observar si consultamos la relación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación comunes de lenguas, según el *Real Decreto 1631/2009 de 29 de diciembre que establece las enseñanzas de Educación Secundaria*, y comprobar que Lengua Castellana (L1) y Lenguas Extranjeras (L2, L3...), comparten un objetivo común en aspectos relacionados con la educación literaria, desde la hermenéutica para la reflexión de los temas universales y la interpretación de la realidad; y con la formación del lector, desde los procesos cognitivos que regulan la recepción de un texto (competencia lectora, motivación, interés...). De esta forma, podemos observar una homogeneidad de criterios en las asignaturas referidas a las áreas lingüísticas del currículo que faciliten la intertextualidad que tenga como base la interdisciplinariedad curricular ya que, mientras que en Lengua castellana (L1) se establece “hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores”; en Lenguas extranjeras (L2, L3...), se decreta “leer y comprender textos diversos de un nivel adecuado a las capacidades e intereses del alumnado con el fin de extraer información general y específica, y utilizar la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal”.

La individualización e identificación del lector con esos modelos literarios nos ofrece una nueva posibilidad en su enseñanza: ante los problemas, alegrías, solidaridad o

peligros propios de este mundo que se plantean las tramas argumentales; podemos retomarlas desde una visión terapéutica de la literatura. Si queremos acercarnos a los clásicos en una época de ritmos frenéticos en donde se producen transformaciones y cambios constantes motivados por las nuevas tecnologías, el materialismo, la despreocupación por los cánones de la cultura... tendremos que orientar nuestras miradas hacia la literatura comparada de una manera transversal y plantear momentos de reflexión e interpretación del texto con un carácter universal: “Es lo mismo con la flor. Cuando se ama a una flor y ésta se encuentra en una estrella, es muy agradable mirar el cielo por la noche. Todas las estrellas han florecido”.

El fragmento de *Le Petit Prince* de Antoine de Saint-Exupéry nos debe servir de ejemplo para trabajar la literatura como transmisora de valores universales; como referente para la construcción de mundos mejores, más solidarios y justos; pero, para ello, es fundamental el conocimiento interdisciplinar de la obra literaria: la época, la mentalidad, la intención del autor, su razón de ser... Así se observa la necesidad de incorporar los planteamientos de la LC a los diseños curriculares e interrelacionar autores, obras y géneros referidos a otras culturas y lenguas (planteamiento clave en nuestro estudio comparativo al tomar como referencia dos obras universales -*El Lazarillo* y *Oliver Twist*-, pertenecientes a dos áreas del currículo -Lengua y Literatura Española y Lengua Inglesa-, desde un enfoque interdisciplinar e intercultural).

LC y DLL deben compartir aspectos específicos de sus disciplinas de estudio *en pos* de unos planteamientos educativos donde se concrete, como precisa Galera (2005:45), una metodología “interactiva, significativa y constructivista”: de la LC, retomamos los conceptos de periodización, morfología y tematología, que podemos concretar en el siguiente cuadro comparativo² como elemento justificativo en la selección de estas obras:

² A pesar de que en el cuadro comparativo solo aparece una serie de rasgos comunes –que sirven para establecer redes literarias desde la intertextualidad-, no debemos olvidar los aspectos de heterogeneidad textual que hacen diferentes ambas obras –época, técnicas narrativas, lenguaje...-, que se convertirá en tema de reflexión a lo largo de la propuesta didáctica.

<i>Lazarillo de Tormes</i>	Conceptos de LC	<i>Oliver Twist</i>
<p>La obra está escrita en el siglo XVI. Libro prohibido en aquella época y que no será publicado íntegramente hasta el siglo XIX, lo que le acerca a los intereses temáticos del periodo en el que se encuadra <i>Oliver Twist</i>.</p> <p>El contexto social está enmarcado en la crisis económica y social de España.</p>	Periodización	<p>Novela por entregas del siglo XIX que se publicó en Inglaterra entre los años 1837 y 1839.</p> <p>La situación de la época nos refiere a la Inglaterra victoriana de la revolución industrial, época de cambios económicos, industriales o científicos que motivaron la reflexión sobre el hombre y el mundo.</p>
<p>Obra precursora de la novela picaresca por la aparición de elementos tales como el realismo a través del tema literario del viaje social y moral que sirve de base para una revisión crítica de la situación económica, política, religiosa... de la época.</p> <p>El protagonista, Lázaro, es un niño que, desde la inocencia, se ve obligado a afrontar un viaje iniciático que le llevará a madurar en compañía de una serie de amos a los que se tendrá que someter y sobrevivir desde a su situación marginal³.</p>	Morfología	<p>Primera novela en lengua inglesa cuyo protagonista es un niño y una de las precursoras de la novela social en donde se realiza una crítica de las principales lacras de la época, como el trabajo infantil o el niño que es empleado para cometer delitos. El protagonista realiza un viaje social y moral en el entorno de Londres.</p> <p>El personaje, Oliver, recorrerá una serie de lugares de Londres y oficios que le valdrán para enfrentarse, desde su ingenuidad, a una sociedad cruel que le va a maltratar².</p>
<p>Si bien la obra tiene un marcado carácter crítico de la sociedad de la época, el hecho de que el protagonista sea un joven hace que aspectos venidos de la psicoliteratura, como el <i>niño que sufre</i> desde la marginalidad, sean tenidos como leitmotiv en la obra. De esta manera, el lector juvenil pueda identificarse en muchas ocasiones con las situaciones y avatares del personaje.</p>	Tematología	<p>Alejada de los rasgos de la literatura romántica inglesa por la revisión de los mundos marginales de la ciudad de Londres -donde aparecen ladrones, criminales, situaciones límites y sórdidas de vida...-, la obra tiene como tema la crítica social de la Inglaterra victoriana; sin embargo, siendo la primera novela inglesa cuyo protagonista es un niño que sufre desde su inocencia el maltrato de la sociedad, volvemos a encontrar rasgos el tema literario del <i>niño que sufre</i> desde la marginalidad.</p>

³ No debemos olvidar que la trascendencia de estas obras, convertidas en clásicos de la literatura, ha provocado la aparición de adaptaciones tanto literarias (versiones y formatos, como el cómic) como cinematográficas (series, cine...) y publicitarias.

Y de la segunda –DLL–, abogamos por el enfoque comunicativo en el aula para compartir la recepción de la obra no solo desde la interpretación y disfrute de los clásicos sino también desde la producción de textos. Así, el análisis de la perspectiva intratextual y extratextual de cuándo y cómo se produjo la obra y su actualización a través del joven lector exige una visión diacrónica de las obras, de su pervivencia en el tiempo, de las diferentes interpretaciones generacionales de los autores... entrando así en la trascendencia del legado literario.

Desde estos planteamientos iniciales, que marcarán nuestra propuesta metodológica, optamos por un cambio metodológico de toda aquella enseñanza de la literatura que esté basada en el simple desciframiento e interpretación de los textos literarios, con una intención lingüística-filológica que, por un lado, encorseta la creatividad y sesga una visión universal del hecho literario desde donde se contribuye a la competencia intercultural al percibir nuevas formas de pensamiento que pueden *desterrar* a los clásicos por considerarlos anacrónicos y caducos, y que, además, no se corresponde con las expectativas de los adolescentes-receptores. En palabras de Josep Ballester y Noelia Ibarra (2009: 34):

En una sociedad marcada por la diversidad cultural como rasgo definitorio, la literatura que ofrecemos a los estudiantes, como también la metodología para su enseñanza, debe romper con los límites conceptuales de una única literatura ligada a un país determinado clasificada compartimentalmente en obras, autores y movimientos, para permitir la entrada en el aula de literaturas, ya sea en ese país o en otros países de culturas diferentes a la occidental.

2. Fundamentos metodológicos y contextualización

Como hemos anticipado en la introducción, nuestro objetivo fundamental en la elaboración de este diseño metodológico se centra en dar respuesta a cómo la enseñanza de la literatura puede contribuir, entre los adolescentes, a la interacción con otras culturas. Una primera respuesta la encontramos en las palabras de Leibbrandt (2006) al considerar que los alumnos pueden reconocer, a través de la literatura, aquellos referentes sobre los que se asienta su propia identidad y que son compartidos y sentidos por un gran número de personas, señalando que:

En el proceso de aprendizaje intercultural los textos literarios, además, adquieren un especial valor, al querer irritar, despertar ciertas expectativas confirmando o anulándolas, dejando muchas cosas sin aclarar y, sobre todo, poniendo en cuestión las propias percepciones y convenciones corrientes. Este potencial de provocar un malestar, a la vez, desencadena un efecto de aprendizaje, ya que es entonces cuando el lector tiene que poner en relación y ajustar su visión frente a los hechos narrados.

De donde se desprende una nueva perspectiva de análisis: la inteligencia emocional. Esta disciplina, cada vez más emergente, posibilita una visión diferente en el acercamiento a los clásicos, del valor de un texto en un momento determinado de nuestra vida. En palabras de Amparo Pastor Bustamante (2002): “es la capacidad de empatizar y confiar en los demás, de comprender los sentimientos más profundos de los demás y de manejar amablemente nuestras relaciones”.

Tras estas dos aportaciones básicas, nuestro segundo planteamiento se orienta a la búsqueda de una metodología para acercar al aula nuestra propuesta. Nuestra decisión parte de Camarero (2008: 15-18) y del término *transversalidad literaria* acuñado desde el comparatismo y el culturalismo, lo que supone unas dimensiones que hemos convertido en objeto de la DLL como base para una educación literaria:

a) Dimensión 1: la *interrelación* de conocimientos y experiencias basada en la interdisciplinariedad curricular. De esta forma, nuestra propuesta se basa en un análisis comparativo entre componentes culturales de L1 y L2 que puede servirnos para seguir el proceso de adquisición/aprendizaje desde lo intercultural. Este aspecto conlleva una necesidad de coordinación educativa entre los diferentes docentes desde un planteamiento interdisciplinar.

b) Dimensión 2: la *sintética*, que plantea superar la excesiva especialización y romper los compartimentos estancos de las disciplinas vigentes. En este sentido, desde la didáctica de la literatura se pretende la convergencia de disciplinas tales como la literatura comparada, la etnografía de la comunicación, la semiótica o la inteligencia emocional, en la búsqueda de una actuación metodológica que dé respuesta al acercamiento de los textos clásicos a los adolescentes.

c) Dimensión 3: la *multidisciplinariedad*, en nuestro caso, tendemos a la integración de saberes, a su imbricación, de manera que se produzca un aprendizaje significativo y funcional frente a un planteamiento abstracto y descontextualizado que conlleve a la desmotivación y alejamiento del discente.

d) Dimensión 4: las *travesías temáticas*, que facilitan una acción sintética en el ámbito literario, posibilitan la creación de redes de textos superando aspectos tales como la tipología textual, o como el tiempo, la cultura y el lugar. Desde esta idea, fomentamos el desarrollo del intertexto lector de nuestros estudiantes, entendido por Josefina Prado (2004: 63) como “el conjunto de citas, fórmulas y rasgos estilísticos que relacionan un texto con otros textos leídos anteriormente”.

Igualmente, hemos tomado en consideración otros trabajos que han desarrollado planteamientos similares al nuestro, como Rodríguez (1991) o Mendoza (2000), en los que se plantean actividades de interrelaciones entre textos y otras disciplinas artísticas como la pintura o la música. Nuestra propuesta, sin embargo, parte de la relación entre

dos obras literarias que darán pie a la amplitud y conexión de redes semióticas desde un planteamiento interdisciplinar que pretende ampliar la visión del mundo hacia una educación intercultural.

En este sentido, pensamos que la convergencia de la LC con la DLL (L1, L2, L3...) facilitará un tratamiento didáctico intercultural de la literatura., como parece corroborarlo la idea de Mendoza (1993: 36):

Creemos que el objetivo educativo de identificar y señalar conexiones y enlaces causales entre producciones culturales habría de ser un objeto primordial para asegurar el respeto, la aceptación y la positiva valoración de otras culturas, puesto que en muchos casos reconocer y admitir el *feed-back* cultural puede limar asperezas de apreciación y valoración. Éstas son cuestiones esenciales en la formación de un saber intercultural y en el aprendizaje de una L2.

3. Una propuesta didáctica basada en la intertextualidad

El diseño de la propuesta pretende crear situaciones de aprendizaje basadas en la intertextualidad que contribuyan al desarrollo de competencia literaria desde los temas universales e interculturales que ofrecen la lectura crítica de los textos clásicos. Para ello, ofrecemos las siguientes pautas:

- Diez sesiones de trabajo, a modo de guía de lectura, que irá acompañando al adolescente en la lectura y facilitando. La mediación del adulto, el docente, (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002) se muestra como elemento clave en la coordinación y selección de lecturas según la edad y los intereses de los destinatarios, en este caso, los adolescentes.
- Cada sesión partirá de un lema extraído de una frase o idea correspondiente a autores o personajes desde los que se anticipará el tema literario que se abordará en los capítulos de las obras seleccionadas. Los temas universales que transmiten las obras literarias servirán de eje conductor en el desarrollo de las sesiones. Abogamos por un modelo cercano al planteado por Flecha (1997) y concretado por Ziluaga e Iturbe (2013) cuya base se centra en las tertulias dialógicas para reflexionar sobre ellos y aprender sobre la vida y sobre la literatura.
- Finalmente, se propone una obra de la literatura juvenil (LIJ) desde la que se trabajarán los aspectos analizados en las diferentes dinámicas referidas a los libros de *El Lazarillo de Tormes* y *Oliver Twist*. De esta forma, en el aula convergen dos bibliotecas (Bayard, 2007): una *biblioteca interior*, en la cual es posible encontrar grandes obras pero, sobre todo, fragmentos de obras que han podido caer en el olvido; y una *biblioteca colectiva*, con aquellos libros con los que se identifica una determinada generación o cultura, como ocurre con la LIJ y los jóvenes. Con la interrelación de ambas estaremos contribuyendo a la formación del joven lector y a la aprehensión del mundo por parte de este.

3.1. *Please Sir, I want some more*

LEMA: *El que lee mucho y anda mucho, ve mucho y conoce mucho.* (*El Quijote*, Miguel de Cervantes)

TÓPICO: Educando desde la interculturalidad

<p>Texto publicitario Gran Capitán http://www.youtube.com/watch?v=IEiYe-P5BE</p>	<p>Fragmento de la película <i>Oliver Twist</i> http://www.youtube.com/watch?v=nlJugdK4OGc</p>
<p>a) Conversamos desde los arquetipos de los protagonistas: Presta atención a los videos que vas a ver: el primero es un anuncio de televisión; el segundo, un fragmento de la película <i>Oliver Twist</i>. Fijaos atentamente en lo que ocurre para poder contestar luego a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Quiénes son los protagonistas de ambos vídeos? ¿Qué rasgos tienen en común? - Parece que ambos luchan por comer, ¿cómo imaginas sus vidas? <p>b) Contrastamos modos de vidas, acercándonos a la interculturalidad: Contexto histórico-cultural. La vida en la España del siglo XVI y en la Inglaterra de la Revolución Industrial: prestad atención a los vídeos para poder completar la información que falta en las siguientes tarjetas y luego, debatid, en grupo, las siguientes cuestiones:</p>	
<p>¡Bienvenidos a la España del siglo XVI! http://www.youtube.com/watch?v=xsjxDC7nKdE</p>	<p>Welcome to London in the 19th century! http://www.youtube.com/watch?v=bBKhL_XyKfM</p>
<p>c) Preguntas de inferencia desde las creencias y experiencias personales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo crees que ha cambiado la vida en nuestro país a lo largo de estos siglos? ¿Qué problemas encuentras en la España del siglo XXI? - ¿Has viajado alguna vez al extranjero? ¿A Inglaterra? ¿Qué elementos has podido reconocer en el video? 	

La primera sesión pretende acercar al adolescente al proceso lector desde dos premisas: una, recurrir a los medios audiovisuales para que inviten al alumno a la actividad de leer desde elementos circundantes que pueden conocer desde sus propias experiencias personales; y, otra, partir de temas universales que cobran vigencia en cualquier época (en nuestro caso, proponemos actualizar el tema universal del hombre que lucha por sobrevivir y encontrar su sitio en la sociedad).

La intención de acudir a la publicidad como punto de partida –en el caso de *El Lazarillo*- y al cine –con *Oliver Twist*- no es otra que trabajar con otros lenguajes que contribuyan a la formación literaria de nuestros alumnos. Son pequeños fragmentos accesibles desde la plataforma *YouTube*, un portal que a día de hoy se ha convertido en uno de los instrumentos más usuales del profesor del siglo XXI. Tal y como señalan Cancelas y Herrera (2014: 72-73), *Youtube* es una poderosa herramienta educativa que cumple los requisitos propugnados por Stephen Krashen: *a)* despierta la motivación intrínseca del alumno; *b)* aproxima el entorno digital en el que están inmersos los adolescentes; *c)* es una fuente de *input* variado que alberga documentos audiovisuales de múltiples áreas de conocimiento; *d)* se establece como un recurso que ofrece al docente y al discente numerosas posibilidades para poner en práctica técnicas y actividades lúdicas y motivadoras en el aula...

En un primer momento, estos documentos audiovisuales –el anuncio y el fragmento cinematográfico- van a servirnos para que el alumno reflexione sobre qué es lo que comparten ambos personajes: la astucia para poder comer. A continuación, se formula una serie de preguntas referidas a los videos que versan sobre la España del siglo XVI y la Inglaterra de la Revolución Industrial –este, en lengua inglesa- para que el alumno se sumerja en otras épocas desde una visión contrastiva y comprenda que una producción literaria siempre va a ir unida al contexto histórico en el que surge.

3.2. No hay libro, por malo que sea, que no tenga una cosa buena

LEMA: *El futuro de los niños depende del presente en el que viven.* (Shirley Lupa)

TÓPICO: Conociendo arquetipos literarios.

Prefacio <i>Oliver Twist</i>	Prólogo <i>Lazarillo de Tormes</i>
<p>a) Preguntas de comprensión: – ¿Quién está narrando la historia en cada caso? ¿A quién se dirigen?</p> <p>b) Preguntas de inferencia textual: – ¿Cuál es el propósito de cada narrador? ¿Estás de acuerdo con la afirmación <<el Bien supera toda circunstancia adversa y al final triunfa>>?</p>	

La segunda sesión está centrada en la lectura y reflexión compartida del prólogo del *Lazarillo de Tormes* y al prefacio de *Oliver Twist*. Consideramos fundamental detenernos en estas primeras páginas introductorias ya que estos paratextos suponen el primer contacto del alumno con la obra. Lluch (2007:264) los define como aquellos elementos que ocupan un lugar privilegiado y que ejercen una acción sobre el público para conseguir una buena acogida del texto y una lectura más adecuada.

Tal como señala su etimología *pro-logo* -lo que va delante del logos, del discurso-, se erige como puerta de bienvenida a los relatos de dos jóvenes: uno llamado Lázaro que,

en primera persona, se dirige a un tal Vuestra Merced; y otro, *Oliver Twist*, que queda presentado en tercera persona por el propio autor, Charles Dickens. Buscamos, en este caso, reflexionar sobre aspectos referidos a las técnicas e intenciones narrativas de ambos libros.

3.3. Se ofrece aprendiz

LEMA: *La pobreza –y quienes la ignoran y la alimentan- es el telón de fondo de la explotación infantil.* (Anónimo)

TÓPICO: Reflexionar sobre las lacras sociales desde la interculturalidad

Capítulos I, II y III <i>Oliver Twist</i>	Primer tratado <i>Lazarillo de Tormes</i>
<p>a) Preguntas de comprensión:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ¿Cómo fue el nacimiento de estos jóvenes? ¿Qué conocemos de sus padres? ¿Quién es el primer amo de Lázaro? ¿Qué anécdotas le suceden a su lado? ¿Cuál es el primer trabajo de Oliver? ¿Cuáles son sus motivos para abandonarlo? <p>b) Preguntas de inferencia textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ¿Cómo interpretas la siguiente conversación entre el señor Bumble y el señor Sowerberry?: <p style="text-align: center;"><i>-Ya he medido a las dos mujeres que murieron anoche-le dijo al celador a modo de saludo.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>-¡Vaya! Se hará usted rico, señor Sowerberry-le contestó este-, pues desde que se instauró el nuevo sistema de alimentación, los ataúdes son más pequeños cada vez.</i></p> <p>c) Preguntas de inferencia extratextual:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ¿Crees que el trabajo y la explotación infantiles siguen siendo un problema en la actualidad? – Contrasta tus opiniones con la lectura del siguiente artículo periodístico: <i>Los niños del carbón</i>⁴ 	

El objetivo fundamental de esta sesión es crear situaciones de reflexión sobre la marginalidad y la explotación infantil como tema transversal. Para alcanzar este objetivo se ha dividido la sesión en tres momentos:

⁴ Puede localizarse en http://elpais.com/elpais/2014/10/03/planeta_futuro/1412326752_882963.html

a) Primer momento: desde preguntas de contraste, se pretende que el alumno reconozca las similitudes entre estos dos pícaros: ambos nacen en circunstancias poco favorables, crecen alejados de sus padres, comienzan a trabajar desde niños, sirven a alguien a quien luego abandonan... Al lograr que se activen en el alumno-receptor estos reconocimientos estamos confirmando que el juego intertextual está teniendo resultado.

b) Segundo momento: las preguntas de inferencia del texto de *Oliver Twist* deben servirle al alumno para acercarse a la problemática de la marginalidad infantil y sus consecuencias (crueldad social, mortandad, explotación laboral...).

c) Tercer momento: con el propósito de que nuestros alumnos se conciencien con estos problemas y adquieran una postura crítica ante situaciones que perviven en nuestra sociedad, decidimos conversar y reflexionar sobre el artículo periodístico “Los niños del carbón”, donde se explica cómo afanosamente niños desde los ocho años se inician en la tarea de la obtención del carbón.

La idea de recurrir a la prensa escrita no es otra que la que bien señala Moreno (2012): la lectura de la prensa escrita en el aula es una buena herramienta para que, a partir de la actualidad, el alumnado desarrolle su conciencia ética frente a los conflictos del mundo actual y adquiera unos valores cívicos fundamentales.

3.4. ¡Alladrón!

LEMA: *No basta defender a los explotados, hay que curar al explotador su tesis de egoísmo.* (Gloria Fuertes)

TÓPICO: La explotación infantil desde lo transcultural y transgeneracional.

Capítulos IV, V y VI <i>Oliver Twist</i>	Segundo tratado <i>Lazarillo de Tormes</i>
<p>a) Preguntas de comprensión:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ¿De qué manera se las ingenió para abrir el mueble donde guardaba el clérigo los panes? ¿Cómo descubre el clérigo que era Lázaro quien le robaba? ¿Qué es lo primero que le contesta Oliver al presentarse el Artero Rufián? ¿A qué se dedican los chicos que trabajan para el judío? ¿Qué habrían conseguido ese día? – ¿En qué desemboca la salida de Oliver a la calle con esos granujas? 	
<p>b) Preguntas de inferencia textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ¿Cómo interpretas las siguientes palabras de Lázaro: “Escapé del trueno y di en el relámpago”? ¿A quién te recuerdan sus palabras? 	
<p>c) Conversación desde la inferencia extratextual:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Debate con tus compañeros: ¿Crees que está justificado el robar para comer? 	
<p>d) Propuestas de creación literaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Desgraciadamente, Nancy descubre a Oliver cuando iba a realizar un encargo para el señor Brownlow, que tan gratamente le había acogido. Escribe una posible continuación en unas breves líneas para los siguientes tres capítulos. 	

La finalidad de esta cuarta sesión se concreta en tres puntos claves:

1. El reconocimiento de las características comunes que presentan ambos personajes. Tras la lectura del segundo tratado del *Lazarillo* –donde queda al servicio del clérigo– y de los capítulos IV, V y VI de *Oliver Twist* –en los que entra a formar parte de los chicos que trabajan para el judío– perseguimos que el alumno, a través de unas preguntas diseñadas *ad hoc* –propuestas de preguntas de los apartados a) y b)–, perciba las triquiñuelas y ardides que ingenian ambos jóvenes para sobrevivir e intentar comer.
2. La reflexión de temas actuales desde el debate⁵ –actividad c)–. Como consecuencia, esto nos lleva a trabajar como tema transversal si está justificado el robar para comer, de gran actualidad en estos momentos en diversos países con la crisis económica. Pensamos que la mejor idea para trabajar este tema –que, si no se trata con sumo cuidado, puede ser delicado– se concreta en forma de debate en el aula.
3. El desarrollo de la creatividad literaria –actividad d)–. Consideramos que la mejor opción para poner el broche a esta sesión e ir abriendo boca hacia la próxima sería que cada alumno escribiese una posible continuación para los siguientes capítulos de *Oliver Twist* puesto que, a diferencia del *Lazarillo*, el capítulo VI se cierra en un momento álgido de la historia. De este modo, entran en juego la imaginación, la creatividad y el desarrollo de las habilidades escritas, creando una sensación de suspense que será resuelta con la lectura de las siguientes páginas de las obras.

3.5. *El pasado siempre vuelve*

LEMA: *La vida de un niño es como un trozo de papel sobre el cual todo lo que pasa deja una señal.* (Proverbio chino)

TÓPICO: El determinismo en la formación de cada persona.

⁵ Hemos seguido algunos de los consejos que nos propone Sanz (2005) para organizar un debate en el aula: a) delimitar el tema y la duración al principio de la sesión, b) nombrar a un moderador para distribuir los turnos de palabra, c) establecer alguna norma de límite de intervenciones por persona, d) resumir los puntos tratados en dos o tres momentos a lo largo del debate; y, e) encargar a algunos alumnos que tomen notas para poder redactar unas conclusiones posteriores.

Capítulos VII, VIII y IX <i>Oliver Twist</i>	Tercer tratado <i>Lazarillo de Tormes</i>
<p>a) Preguntas de comprensión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es la reacción del señor Bumble al leer en el periódico el anuncio en el que se recompensaba a quien pudiera facilitar información sobre <i>Oliver Twist</i>? ¿Qué le revela, justo antes de morir, la anciana moribunda a la señora Corney, gobernanta del hospicio? - Igual que <i>Oliver</i> regresa a casa del judío Fagin –contra su voluntad–, Lázaro vuelve a buscar nuevo amo y viene a topar con el escudero: ¿qué acontecimientos le suceden con él para que llegue a afirmar <i>buscando mejoría, vine a topar con quien no solo me mantuviese, sino a quien yo tenía que mantener</i>. Cita, al menos, tres anécdotas. <p>b) Buscar información desde la interdisciplinariedad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el capítulo VIII de <i>Oliver Twist</i> se menciona la famosa prisión londinense de Newgate. En clase de inglés, pregúntale a tu profesor que os cuente sobre esta conocida cárcel. Es un lugar que ha aparecido en numerosas novelas, como en <i>Moll Flanders</i>, de Daniel Defoe. Averigua y descubre qué se nos dice en las primeras páginas de la obra sobre su protagonista y esta conocida prisión. - En el tercer tratado del <i>Lazarillo</i>, el del escudero, también se menciona un lugar real: Toledo, un rasgo propio de las novelas realistas. Recordad junto a vuestro profesor de lengua y literatura las características de las novelas realistas frente a las idealistas. 	

Tras acercarnos al texto literario mediante preguntas de comprensión –actividades del apartado a)-, proponemos una serie de actividades de búsqueda de información realizables desde el área de inglés. En este sentido, se hace necesario contar con el apoyo del resto de materias lingüísticas del currículo para que el alumno conciba la literatura desde un enfoque intercultural e intertextual.

En el capítulo VIII de *Oliver Twist* se hace referencia a la famosa cárcel londinense de Newgate, una terrible prisión que dota de realismo y verosimilitud las desventuras de nuestro joven pícaro inglés. Este es, precisamente, uno de los elementos que van a enriquecer la lectura intercultural de la obra: resulta de gran interés, para evitar una lectura superficial, explicitar la popularidad tan aterradora por las que eran conocidas las ejecuciones que se llevaban a cabo en este lugar.

Asimismo, Newgate se ha hecho célebre por formar parte de numerosas novelas y aparecer en posteriores versiones cinematográficas. Mediante esta estrategia intertextual, proponemos que el alumno lea para descubrir, adoptando un papel de investigador, y amplíe su red de conexiones literarias, adentrándose en la novela *Moll Flanders* de Daniel Defoe.

Finalmente, el descubrimiento del entorno mediante las referencias a lugares reales –en el caso del tercer tratado del *Lazarillo*, la ciudad de Toledo–, nos sirve de justificación para conectar con las características de la narrativa del siglo XVI y la distinción entre novelas realistas e idealistas⁶.

3.6. Nuevos hogares

LEMA: *El niño conoce instintivamente a su amigo y a su enemigo.* (Walter Scott)

TÓPICO: Las dificultades sociales y la gratitud ante la solidaridad

Capítulos X, XI y XII <i>Oliver Twist</i>	Cuarto tratado <i>Lazarillo de Tormes</i>
<p>a) Preguntas de comprensión:</p> <ul style="list-style-type: none"> – En capítulos anteriores, Oliver acude junto a la pandilla del judío a una casa para cometer un robo pero, en mitad de todo el alboroto, resulta herido de bala por el mayordomo de la casa. Las dos damas que allí habitan sienten compasión por el estado de Oliver y deciden acogerlo. Según la señorita Rose, ¿qué dos situaciones podrían haber conducido a Oliver a asociarse con malhechores? – Las señoras de la casa disuaden al mayordomo para que les comente a los policías que el niño no es el ladrón de la noche anterior, ¿qué excusa les ofrece? – Una vez recuperado, Oliver desea ir a casa del señor Brownlow, ¿con qué motivo? – En el cuarto tratado, Lázaro viene a parar también en un nuevo hogar, el del fraile de la Merced. ¿Por qué razones fundamentalmente lo va a recordar? <p>b) Taller de creación literaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lázaro acaba el tratado diciendo: <i>por esto y por otras cosillas que no digo y callo, hui de este fraile</i>”. Inventa otro final para el tratado: imagina y escribe las razones por las que Lázaro tuvo que escapar del fraile de la Merced. 	

En esta sexta sesión, llegados al ecuador de las obras, nos encontramos con otra semejanza entre ambos protagonistas: caen en nuevas manos –Lázaro, en las del fraile de la Merced; y Oliver, en las de la señorita Rose–. Esta es precisamente la idea que el alumno deberá reconocer al finalizar la sesión. Para guiarle en el reconocimiento de las particularidades comunes, hemos diseñado una serie de cuestiones –preguntas de comprensión del apartado a)– enfocadas a aspectos tales como el hambre y los malos tratos, que, por un

⁶ Contenido que para el tercer curso de la Educación Secundaria, siguiendo las directrices del Real Decreto de Enseñanzas Mínimas 1631/2006 se hace imprescindible. Así pues, se menciona la lectura de obras o fragmentos adecuados a la edad, relacionándolos con los grandes periodos y autores de la literatura desde la Edad Media hasta el siglo XVIII.

lado, propiciarán unas circunstancias que llevan a los jóvenes al delito y a unirse a gente no deseable; y, por otro, al agradecimiento hacia aquellas personas que le mostraron algún tipo de ayuda en sus vidas.

Al ser este tratado tan breve y dejar ciertos interrogantes en el aire, como el misterioso abandono de Lázaro a este cuarto amo, proponemos un divertido ejercicio de creación literaria: consistiría en imaginar y escribir⁷ una continuación de la narración con las posibles razones por las que el pícaro debió escapar de este peculiar fraile.

3.7. De bulas y engaños

LEMA: *El castigo del embustero es no ser creído, aun cuando diga la verdad.* (Aristóteles)

TÓPICO: La ingenuidad infantil frente a la malicia adulta

Capítulos XIII, XIV y XV <i>Oliver Twist</i>	Quinto tratado <i>Lazarillo de Tormes</i>
<p>a) Preguntas de comprensión:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ¿Qué le revela la gobernanta a Monks cuando este la interroga sobre la vieja que atendió a la madre de un tal Oliver Twist en el momento de nacer? ¿Qué hizo Monks con el contenido de la bolsita de terciopelo? ¿A qué conocida zona de Londres acude Nancy en busca de la señorita Rose? ¿Qué le cuenta? – Por suerte, Rose le explica al Sr. Brownlow que la única pena de Oliver había sido no poder encontrarle para explicarse y, además, le cuenta su encuentro con Nancy. ¿Qué objetivo se propone, entonces, el Sr. Brownlow? – Por su parte, el pícaro de Lázaro vuelve a pasar por un nuevo amo: el buldero. Averigua qué eran las bulas. ¿Con qué adjetivos se describe a lo largo de todo el tratado al buldero? ¿Cómo burlaban el buldero y el alguacil al pueblo? <p>b) Buscar información desde la interdisciplinariedad:</p> <ul style="list-style-type: none"> – En clase de inglés, informaos de otros parques y jardines londinenses de obligada visita si estamos por la capital británica. Intentad, por grupos, recabar información sobre ellos para elaborar, entre todos, unos mini-folletos turísticos. 	

Con este título se abre paso a la séptima sesión; y es que la palabra engaño es quizá la que mejor resume las andanzas de nuestros dos pequeños bribones en estas nuevas páginas: por un lado, tenemos a Oliver, de quien poco a poco se va resolviendo a partir del capítulo XIII el misterio que rodea a sus orígenes. Con la puesta en escena del personaje

⁷ Como bien señala Cerrillo (2007: 130): “es esencial que los ejercicios escolares propongan la creación de narraciones, pequeños cuentos, diálogos, etc., si las propuestas son paralelas al ejercicio lector de los mismos tipos de textos o de textos que hablen de los mismos temas, los resultados serán más gratificantes”.

de Monks y la reaparición de la gobernanta y su marido, el señor Bumble, el argumento se complica. Por ello, con el deseo de desenmarañar la trama y focalizar en nuestro punto de interés –cómo se le ha ocultado a Oliver todo lo que rodea a su nacimiento– se han planteado unas preguntas de comprensión muy precisas –cuestiones del apartado a)–. Así pues, el alumno va advirtiendo que Oliver es un niño que ha crecido engañado; del mismo modo que Lázaro y los feligreses que acudían a la iglesia quedaban engañados por el buldero y el alguacil.

Por otro lado, en nuestro afán por trabajar las obras de procedencia inglesa desde la interdisciplinariedad, proponemos una actividad desde el área de lengua extranjera –desarrollada en el apartado b)–: la elaboración, por grupos, de mini-folletos turísticos de parques y jardines londinenses de obligada visita. Con ello, estaremos potenciando cuatro de las competencias básicas: comunicación lingüística, tratamiento de la información y competencia digital, cultural y artística y autonomía e iniciativa personal; así como el texto expositivo como tipología textual.

3.8. ¡Se acerca el desenlace!

LEMA: *Cuando llegamos a la meta, creemos que el camino ha sido el bueno.* (Paul Valéry)

TÓPICO: Las vivencias en nuestra formación vital.

Capítulos XVI, XVII y XVIII <i>Oliver Twist</i>	Sexto tratado <i>Lazarillo de Tormes</i>
<p>a) Preguntas de comprensión:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ¿Para qué solicita el viejo Fagin los servicios de Bolter? ¿De qué les informa Nancy a la señorita Rose y al señor Brownlow en aquella salida a medianoche? ¿Cuál fue la consecuencia para Nancy de ese encuentro bajo el puente de Londres? ¿Cuál fue el desenlace del malvado Sikes? – En el tratado sexto, siendo ya <i>Lázaro buen mozo</i>, ¿qué oficio le ofrece el capellán? ¿Qué compró el pícaro con el dinero que ahorró al lado del capellán? <p>b) Preguntas de inferencia textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Extraídas de la versión original del Lazarillo, ¿cómo interpretas las siguientes palabras?: <i>“Este fue el primer escalón que yo subí para venir a alcanzar buena vida, porque mi boca era medida”.</i> <p>c) Conversación en el aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Imaginad y debatid en clase: ¿Cuál pensáis que será el desenlace para Lázaro y para Oliver? 	

Para acompañar al alumno en estos últimos momentos de las obras hemos considerado oportuno que las preguntas de comprensión –apartado a)– se orienten a allanar el camino hacia el desenlace. En los capítulos previos al final de la obra de Dickens, Oliver

aparece en un plano secundario, dejando en escena otros personajes cuya trayectoria ya va llegando a su fin: el desenlace para la niña Nancy y para el perverso de Sikes se presenta en forma de muerte, injustamente para la primera y bien merecida para el segundo. Puesto que son ellos alrededor de quienes gira la obra en los capítulos XVIII y XIX hemos decidido que en estas preguntas de comprensión fuesen ellos los protagonistas con el objetivo de hacer reflexionar a nuestros adolescentes sobre las consecuencias de las malas acciones y las compañías peligrosas. Igualmente, para Lázaro también está llegando el desenlace y, con él, la mejora de su dicha. Con el fin de que el alumno constate desde la inferencia textual –preguntas del apartado b)- que la situación de Lázaro en este tratado ya no se asemeja a la de los anteriores, recurrimos a un fragmento de la versión clásica de la obra.

En último lugar, para crear esa sensación de suspense de no saber lo que va a pasar, les proponemos que imaginen y conversen en clase sobre cuál será el desenlace para Lázaro y Oliver ya que, de acuerdo con López y Encabo (2007) la creatividad y la imaginación inciden de manera positiva sobre el desarrollo de las habilidades lingüísticas y literarias.

3.9. Arrimarse a los buenos

LEMA: *Sueña el que a medrar empieza. (La vida es sueño, Calderón de la Barca)*

TÓPICO: *Delectare et prodesse: aprender disfrutando.*

Capítulos XIX, XX y Desenlace <i>Oliver Twist</i>	Séptimo tratado <i>Lazarillo de Tormes</i>
<p>a) Preguntas de comprensión:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ¿Cómo se dividía la fortuna del padre de Oliver y Monks según dejó escrito en su testamento? ¿Cuál es el parentesco que descubrimos que guardan Oliver y la señorita Rose? ¿A qué fue condenado el malvado Fagin? – ¿En qué consiste el oficio de Lázaro como pregonero? ¿En qué se diferencia de los anteriores? – ¿Qué dicen las malas lenguas acerca de la mujer de Lázaro y del arcipreste de San Salvador? <p>b) Preguntas de inferencia textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reflexiona sobre las últimas palabras de la obra: <i>Oliver no olvidó jamás los años pasados en su infancia y no dejó de dar gracias a aquel Ser cuyo código es la clemencia y la benevolencia hacia todos los seres que respiran.</i> – Reflexiona sobre las últimas palabras de la obra: ¿por qué crees que Lázaro afirmaba <i>estar en mi prosperidad y en la cumbre de toda buena fortuna?</i> <p>c) Propuestas de creación literaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Imagina que eres testigo de la conversación mantenida entre el Sr. Brownlow y Monks acerca del parentesco entre este y Oliver: redacta una declaración completa de lo que has oído. <p>d) Conversación en el aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ¿Cuáles son vuestras sensaciones tras llegar al final de ambas obras? Poned en común vuestras impresiones y valoraciones. 	

Algunas de las cuestiones que sugerimos para esta última sesión del acompañamiento de la lectura van encaminadas a resolver cómo concluyen ambas obras. Teniendo en cuenta que el final de *Oliver Twist*, a nuestro juicio, puede resultar embrollado, decidimos que las preguntas de comprensión –apartado a)- se orientasen hacia lo esencial de estas páginas finales. Por su parte, para el séptimo tratado del Lazarillo, quisimos que las actividades se dirigiesen hacia dos puntos claves: el oficio de Lázaro y los rumores que circulan sobre la relación entre su mujer y el arcipreste de San Salvador.

Antes de concluir el después con una puesta en común para conocer las sensaciones, impresiones y valoraciones de nuestros alumnos –apartado d)-, planteamos que realicen una última labor de reflexión intertextual sobre las palabras que ponen el cierre a ambas obras –apartado b)-. Nuestro interés reside en promover entre los adolescentes las enseñanzas que se extraen de esas últimas líneas en relación con todo lo acaecido a los protagonistas.

Por último, nos arriesgamos a proponer una actividad –apartado c)- que, tutelandose correctamente, puede resultar muy motivadora. Con una tarea de este tipo, estaremos no solo trabajando las habilidades comprensivas y expresivas sino que al mismo tiempo será una forma de acercar los textos formales al aula.

3.10. *Lázaro, Oliver y Kalil*

LEMA: *Con la mirada perdida en esos ojos de cuenca vacía, se me notan las costillas, debo vivir el día a día...* (Canción “Los hijos del hambre no tienen mañana”)

TÓPICO: Leer desde la empatía.

Intertextualidad desde *La piel de la memoria*

Lee los siguientes fragmentos extraídos de la obra de Jordi Sierra i Fabra *La piel de la memoria* e intenta reconocer qué elementos comunes guarda el protagonista con Lázaro y Oliver.

Hambre

Sí, el segundo día el hambre hizo acto de presencia con toda su fuerza y su poder desestabilizador, porque con hambre todo te parece más irreal, absurdo. El hambre es terrible, es la verdadera pobreza, la auténtica miseria.

Volví a vagar por las calles, hasta que me atreví a preguntar. Me acerqué a una mujer y, antes de que abriera la boca, me miró de arriba abajo y me dio la espalda. Me acerqué a una segunda mujer y, cuando abrí la boca, me miró de arriba abajo y me dio la espalda. Opté por un hombre y logré formularle la pregunta, pero reaccionó igual: me miró arriba abajo y me dio la espalda.

Aunque antes se echó a reír:

Yo solo le había preguntado:

-Señor, ¿hacia dónde está Mali?

Por lo menos me entendían, hablaban mi lengua o...

Seguí vagando por las calles hasta que, en una placita recóndita, vi a unos niños más pequeños que yo hurgando en las basuras buscando comida. Me sumé a ellos. No fui bien recibido, pero era mayor y acabaron olvidándose de mí, cada cual concentrado en su propia inspección de restos con los que alimentarse. Encontré un hueso con algo de carne pegada y también un mendrugo de pan muy seco que me supo a gloria. Llevaba tanto tiempo comiendo arroz y ñame, que cuanto hallé en las basuras se me antojó nuevo y excitante. Incluso me pareció un manjar.

Robo

La mujer a la que le robé una fruta me pareció mayor, muy mayor. Tenía el cabello con hebras grises recogido en un pañuelo, y estaba sentada detrás de un tenderete de madera con un pequeño toldo para evitar el sol. Un enjambre de moscas zumbaba entre las frutas de todos los colores; aunque había muchas más al lado, en un puesto de carne. Eran tantas que la carne era más negra que roja.

Cogí solo una pieza, grande, hermosa y jugosa. Una sola pieza. Ni siquiera sabía su nombre o a qué sabría. Y cuando la tuve en mi poder eché a correr por la calle mientras por detrás se oía un grito:

-¡Ladrón!

Por asombroso que parezca, la mujer echó a correr detrás de mí.

Y no solo ella, también otros dos hombres, sin duda más rápidos que la dueña de la fruta.

Corrí por calles y callejuelas, asustado, temeroso, viéndome en la cárcel y devuelto a Manu Sibango para ser castigado, o pudriéndome en una celda de por vida. ¿Quién era yo? No tenía papeles, no existía, no era nadie. Lamenté haber robado aquella fruta. Pero ya era tarde. O corría y los esquivaba o pagaría por ello. Me juré no robar nunca más, aunque mi estómago me martirizase con sus rugidos y mi mente se volviera del revés. También pensé en tirar la fruta, devolvérsela, para que me dejasen en paz, pero puesto que la había robado y no estaba seguro de que eso les bastase, opté por conservarla. Si ganaba aquella carrera, me la comería.

Lázaro, surgido de la literatura picaresca castellana y Oliver, nacido de la novela inglesa de realismo social; comparten el mismo tópico literario universal con Kalil, protagonista de la obra juvenil *La piel de la memoria*. El reconocimiento de este tópico común, *el del niño que sufre*, se presenta como el objetivo fundamental para la sesión del después.

Los fragmentos seleccionados para la identificación no son fortuitos; se han seleccionado por su similitud con las mismas adversidades que padecieron Lázaro y Oliver: Kalil también siente el azote del hambre. Inevitablemente, es otro tema que nos devuelve a la cuarta sesión donde planteábamos el debate sobre la justificación del robar para comer.

En resumen, en la literatura se refugian unos mismos tópicos que se repiten acorde al contexto histórico-cultural y la época en que se generan: esta es la idea con la que pretendemos concluir esta décima sesión. La formación literario-intercultural que hemos querido trabajar con esta propuesta capacitará a nuestros alumnos a identificar a otros Lázaros, a otros Oliver; en definitiva, a cualquier otro niño que sufre.

4. Conclusiones

La propuesta didáctica que presentamos, basada en una lectura comparada de dos obras cúlmenes de la literatura castellana e inglesa, supone un modo singular de acercar al adolescente actual los textos literarios clásicos. Bien es cierto que atravesamos un momento difícil para la lectura de los clásicos universales debido, entre otros factores, a la asignaturización⁸ de los contenidos literarios y al despego, cada vez más frecuente, de los jóvenes por actividades como la lectura. No obstante, pensamos que propuestas de tipo comparatista desde una visión intercultural, como la que ofrecemos, pueden ayudar a la mejora de la formación literaria de nuestros alumnos.

A través de la lectura comparada entre *El Lazarillo* y *Oliver Twist*, alumnos y docentes se acercarán a un nuevo modo de entender la literatura: desde la perspectiva del alumno, desde la intertextualidad, la interculturalidad, la interdisciplinariedad y el disfrute; y, desde la perspectiva del docente, desde la respuesta a cómo la enseñanza de la literatura puede contribuir, entre los adolescentes, a la interacción con otras culturas – objetivo fundamental en la elaboración del diseño metodológico de esta propuesta-. Así, el reconocimiento de temas literarios, convertidos en tópicos compartidos entre culturas de distinto signo y épocas alejadas en el tiempo, permitirá que el alumno amplíe su intertexto lector y le capacite para establecer interconexiones, con lo que estaremos preparando a nuestros alumnos para las exigencias que demanda la didáctica de la literatura: la necesidad de crear lectores competentes. Ya lo anunciaba Kristeva (1969, citado en Mendoza, 1999) al definir la literatura como un mosaico de citas y de referencias intertextuales solo apreciables por lectores competentes.

⁸ Según Cassany (2007), la literatura ha sufrido un fuerte grado de *asignaturización*, es decir, ha concedido más importancia a los contenidos históricos que a otros aspectos de igual o mayor importancia.

Por otro lado, el vacío editorial que existe respecto a propuestas de carácter comparativo ha sido uno de los factores que nos ha impulsado a crear esta secuencia y abrir el camino a otros posibles planteamientos didácticos de perfil comparativo entre obras de nuestro patrimonio y obras de procedencia inglesa. Precisamente nos interesa trabajar con este tipo de obras ya que consideramos que el rumbo que ha tomado el inglés en las aulas de lengua extranjera en últimos años se aleja de nuestra concepción. La creciente demanda de este idioma para la vida profesional y el acceso a los estudios superiores, está suscitando que la enseñanza de la lengua se centre en el aspecto idiomático y comunicativo descartando el aspecto literario. Desde nuestros planteamientos consideramos que el hecho literario debe facilitarse, en la medida de lo posible, como contribución al desarrollo de la competencia intercultural.

Referencias bibliográficas

- Anónimo (2013). *Lazarillo de Tormes (Clásicos adaptados)*. Barcelona: Vicens Vives.
- Anónimo (2006). *Lazarillo de Tormes*. Madrid: Cátedra.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico, en *Ocnos*, 5, 25-36.
- Bayard, P. (2007): *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus*. Paris: Minuit.
- Byram, M. Gribkova, B y Starkey, H. (2002). Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers. Obtenido el 8 de agosto de 2016 desde https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_EN.pdf.
- Camarero, J. (2008): *Intertextualidad: redes de textos y literaturas transversales en dinámica intercultural*. Barcelona: Anthropos
- Cancelas, L. P. y Herrera, J. M. (2014). Reflexiones sobre el potencial de YouTube en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista hachetetépe*, 8, 71-82.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cerrillo, P. (2007). Educar para leer y educar para escribir. En P. Cerrillo y S. Yubero (coords.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 123-134). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común de Referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Obtenido el 10 de agosto de 2016 desde http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Dickens, C. (2012). *Oliver Twist (Clásicos a medida)*. Madrid: Anaya
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

- Galera, F. (2005). *Aspectos de la lectoescritura*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ibarra, N. (2009). ¿Literatura infantil y juvenil multicultural o leer interculturalmente? *Primeras noticias. Revista de literatura*, 244, 6-12.
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2010a). La educación intercultural en el siglo XXI: ¿realidad o utopía? *Aula de innovación educativa*, 197, 7-8.
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2010b). La educación literaria e intercultural en la construcción de la ciudadanía. *Aula de innovación educativa*, 197, 9-12.
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2015). La cigüeña cruzó la frontera: las adopciones internacionales a través de la educación literaria e intercultural. En R. Jiménez Fernández y M. F. Romero Oliva, *Nuevas líneas de investigación e innovación en la educación literaria* (pp. 85-98). Barcelona: Octaedro.
- Jiménez, R. y Goenechea, C. (2014). *Educación para una ciudadanía intercultural*. Madrid: Síntesis.
- Leibrandt, I. (2006). El aprendizaje intercultural a través de la literatura. *Espéculo: Revista de estudios literarios*, 32. Obtenido el 28 de diciembre de 2015 desde <http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/aprendiz.html>
- Lluch, G. (2007). Textos y paratextos en los libros infantiles. En P. Cerrillo y S. Yubero (coords.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 263-273). Universidad de Castilla La-Mancha: Centro de Estudios de Promoción de la lectura y literatura infantil (CEPLI).
- López, A. y Encabo, E. (2007). El taller como estrategia de creación literaria. En P. Cerrillo y S. Yubero (coords.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 135-144). Universidad de Castilla La-Mancha: Centro de Estudios de Promoción de la lectura y literatura infantil (CEPLI).
- Mart, M. (2014): Los niños del carbón. *El País*. Obtenido el 15 de noviembre de 2015 desde http://elpais.com/elpais/2014/10/03/planeta_futuro/1412326752_882963.html
- Mendoza, A. (1993). Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español, lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, 3, 19-42.
- Mendoza, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En P. Cerrillo y J. García Padrino, *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 11-53). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Mendoza, A. (coord.) (2000). *Lecturas de museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Moreno, V. (2012). *Lectura de prensa y desarrollo de la competencia lectora*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez, J. (1991). *Antología de literatura universal comparada: materiales para la enseñanza práctica de la literatura a través de la experiencia literaria, visual y musical*. Murcia: Universidad, Secretariado de Publicaciones.
- Sanz, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula: técnicas de expresión oral para docentes*. Barcelona: Graó.
- Sierra, J. (2002). *La piel de la memoria*. Zaragoza: Edelvives.
- Zuloaga, F. E Iturbe, X. (2013). Tertulias dialógicas sobre clásicos universales. *Cuadernos de pedagogía*, 431, 29-31.