

## INTERCULTURALIDAD DESDE EL ESTUDIO HISTÓRICO-LITERARIO

Ángela M. Larrea Espinar<sup>1</sup>  
Universidad de Córdoba

### RESUMEN

La educación intercultural es uno de los retos que se nos plantea en el aula día tras día, de ahí la importancia de entender esta realidad en toda su profundidad. En este sentido, pretendemos ilustrar el concepto de interculturalidad e integrarlo en la formación del alumnado tomando como referencia un texto literario. Nuestra opinión es que una verdadera educación intercultural depende del entendimiento de la realidad histórica y social. Sólo así, estaremos en disposición de promover una reflexión sobre nuestro entorno cultural que desarrolle la capacidad crítica de los alumnos.

**Palabras clave:** Interculturalidad, Educación, Literatura canadiense, Métis, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs).

### ABSTRACT

Our paper is devoted to the idea of cross-cultural education, since we think it is one of the most important challenges society faces nowadays.

We believe that literature is a privileged framework for these studies, as literary texts can mirror social reality. In this sense, we will start dealing with cross-cultural studies. Then, we will present some extracts from a novel and we will analyse the socio-cultural implications and the historical context. Finally, we will propose a methodological approach to raise cross-cultural awareness in class.

We firmly believe that historical knowledge is the keystone of a genuine cross-cultural education which last stand is to raise critical awareness in our students.

**Keywords:** Cross-cultural Education, Canadian Literature, Métis Nation, Information and Communication Technologies (ICTs).

### 1. INTRODUCCIÓN

La idea que configura este artículo es la de promover la educación intercultural y

<sup>1</sup> Ángela M<sup>a</sup> Larrea Espinar. Dpto. de Filologías Inglesa y Alemana de la Universidad de Córdoba. Facultad de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales. Correo electrónico: ff1aesa@uco.es

la capacidad crítica de los alumnos a través de la literatura y de la historia.

Pretendemos demostrar cómo se puede visitar la historia mediante un texto literario y acercar a los estudiantes otras realidades culturales.

El marco histórico elegido para llevar a cabo nuestra tarea será el conflicto del pueblo *Métis*<sup>2</sup> en uno de los países pioneros de la realidad multicultural, Canadá. Mientras que el trasfondo literario corre a cargo de una de las autoras canadienses más ilustres y ampliamente reconocidas, Margaret Laurence.

Comenzaremos, pues, definiendo el término cultura e interculturalidad, para, a continuación, analizar la obra literaria. Por último, sugeriremos posibles aplicaciones didácticas en el aula haciendo uso de las nuevas tecnologías de la información.

## 2. CULTURA E INTERCULTURALIDAD

Comenzaremos por revisar la noción de cultura y viendo sus implicaciones. A continuación, nos detendremos para analizar y diferenciar dos conceptos: multiculturalismo e interculturalidad.

### 2.1 El concepto de cultura

El concepto de cultura ha sido definido en infinidad de ocasiones, lo que sugiere una multiplicidad de enfoques. Desde la teoría de las formas culturales (Boas, 1930), a una visión que lo contrapone a la "naturaleza" (Herskovits, 1949), hasta llegar a la idea de que la cultura es inseparable del lenguaje (Sapir, 1958). Todas estas definiciones arrojan cierta luz al mismo tiempo que ejemplifican la complejidad del término.

Hoy en día, se insiste en el carácter subjetivo de la cultura:

La cultura es el conjunto de formas imaginarias/simbólicas que mediatizan las relaciones de un sujeto con otros y consigo mismo y, más ampliamente, con el grupo y el contexto. (Clanet, 1990:18).

No obstante, nos interesa subrayar dos percepciones. Por un lado, la de Ruiz de Lobera (2004). Esta autora dictamina que el concepto de cultura que impera hoy en día se remonta al siglo XVI, cuando las incursiones europeas se extienden a otras latitudes. Es el contacto con los pueblos colonizados lo que obliga a definir la cultura propia. Así, de la relación con otras culturas surge la descripción del concepto.

<sup>2</sup> Métis es un término francés que significa mezclados o mestizos. Este colectivo nació de la unión de comerciantes de pieles franceses y escoceses con mujeres de diferentes tribus indígenas (Cree, Ojibwa, Saulteaux). Así pues, este pueblo, en general de ascendencia francesa y Cree, se asentó en el noroeste y fue creciendo durante los siglos XVIII y XIX.

Por otro lado, Weaver (1986: 135) propone una atractiva analogía entre la cultura y un iceberg:

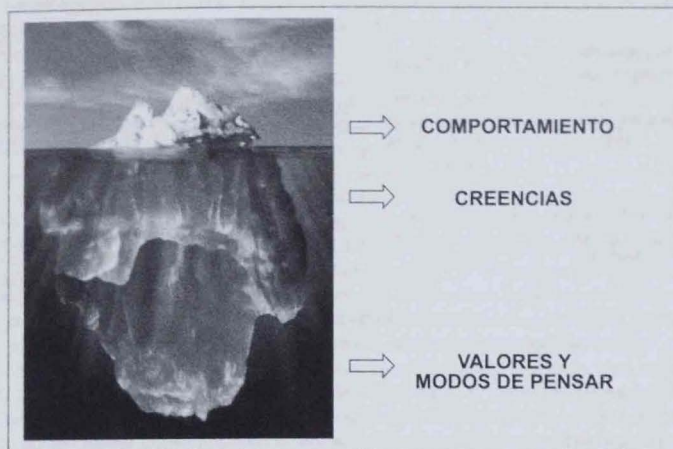


Figura 1: Teoría de Weaver.

De esta manera, la parte más visible del individuo es el comportamiento, que forma parte de la cultura externa, por lo que es un hecho consciente y susceptible de ser modificado. Ahora bien, cada ser humano tiene también su propio sistema de valores (la gran masa del iceberg oculta a la vista). Estos elementos se corresponden con la cultura interna, que es subconsciente, subjetiva y difícilmente dada al cambio.

Morgan añade un factor más al esquema, el lenguaje, localizado en la punta del iceberg:

In other words, we first encounter the behaviour and the language of another culture behind which lie the differing beliefs, values and thought patterns. (1998: 238)

## 2.2 Del Multiculturalismo a la Interculturalidad

Las primeras voces que se escucharon aludiendo al concepto de multiculturalidad provenían de Canadá y Estados Unidos. La experiencia multicultural pasa por reconocer la identidad cultural de cada grupo. Esta idea se corresponde con el mo-

delo teórico de integración denominado *Cultural Pluralism, Salad Bowl*<sup>3</sup>. En cierta manera, esta teoría venía a reemplazar la anterior, el *Melting Pot*<sup>4</sup>. Veamos las razones:

Modelo de Integración	Pauta Cultural	Estructura Social	Identidad Colectiva
<b>Melting Pot</b> (1908)	Concepción de una nueva cultura al fusionarse las primitivas	Se insertan de manera igualitaria en la nueva estructura social	Se crea una nueva identidad colectiva
<b>Cultural Pluralism</b> <b>Salad Bowl</b> (1950's)	No hay cambios ni fusión de pautas culturales	Se insertan de manera igualitaria en la estructura social existente	Se crea una dualidad entre la identidad de origen y la pertenencia a la nueva sociedad

Figura 2: Modelos de Integración  
(adaptado de Garreta Bochaca y Llevot Calvet, 2003)

Como se puede observar, la primera teoría conlleva pautas de asimilación (nótese que *melt* en inglés también significa "fundirse o derretirse"). Así, el trasfondo de la perspectiva multicultural queda únicamente recogido en la teoría del *Cultural Pluralism*: la metáfora del *Salad Bowl* confiere la idea de diferentes ingredientes que forman parte de lo mismo pero que no se mezclan.

El multiculturalismo define un hecho objetivo: la convivencia de varias culturas en un mismo punto espacio-temporal. Sólo cuando estos grupos culturales interactúan, reflejando un deseo de interacción y de reconocimiento mutuo, nos trasladamos a un contexto intercultural. Es decir, el multiculturalismo es una opción pasiva, se trata de algo constatable, mientras que la interculturalidad es el referente activo, es un hecho voluntario. Encontramos la siguiente definición de interculturalidad muy transparente:

It is the capacity to reflect on the relationships among groups and the experience of those relationships. It is both the awareness of experiencing otherness and the ability to analyse the experience and act upon the insights into self and other which the analysis brings. (Alred, 2003: 4)

La modificación del término refleja la evolución del sentir social donde el enriquecimiento cultural únicamente puede provenir del intercambio, el diálogo y la comprensión.

<sup>3</sup> Cuenco de ensalada

<sup>4</sup> Crisol de culturas



### 3. EL TEXTO LITERARIO COMO VEHÍCULO INTERCULTURAL

La educación intercultural aboga por el enriquecimiento mutuo obtenido de la interacción entre distintas culturas. Nuestra propuesta apuesta por la literatura como vehículo de transmisión cultural: "... the study of literature can provide the reader with a real feel for another culture..." (Byram and Fleming, 1998: 145).

El diálogo intercultural, como opción voluntaria, tendrá más posibilidades de llevarse a cabo si los alumnos son conscientes de la realidad histórica y social de los diferentes grupos, en especial de los grupos minoritarios.

En el caso que presentamos, hemos seleccionado parte de una obra de Margaret Laurence, *The Diviners*. Esta novela es la última del ciclo de Manawaka, que tiene como nexo la reconciliación con la historia, con los antepasados.

Las heroínas de esta serie son descendientes de emigrantes escoceses y, llegado el momento, todas ellas sienten la necesidad de abandonar Manawaka, un pequeño pueblo de las praderas, aun sabiendo que este alejamiento físico no conllevará una separación emocional jamás. En este quinto libro, la autora vuelve por última vez a Manawaka para darnos una visión más cercana de su historia y de sus habitantes.

Los anteriores libros del ciclo nos presentaban a personajes más bien respetables y de buena posición social (la hija de un tendero, la hija del dueño de la funeraria o la nieta de uno de los pilares sociales de la comunidad). En esta novela, les toca el turno a los que no tienen una posición estable, los que están en los últimos peldaños de la escala social, todos ellos representados en la figura de Morag Gunn, adoptada por el basurero de la comunidad y por su chalada mujer.

Así, se nos expone Manawaka a través de los ojos de los que ya no tienen nada que perder. Las preocupaciones burguesas no tienen cabida en este otro mundo, donde los hijos de los menos favorecidos son despreciados y, en el mejor de los casos, ignorados o contemplados con fingida preocupación. En las profundidades ya no hay miedo a perder la respetabilidad, por lo que Morag se relaciona con los únicos que figuran aún más bajo que ella en la escala social, los *Métis* o mestizos.

Estos últimos, pues, conforman el epicentro del libro, que se ejerce así en elemento de denuncia, al mismo tiempo que posiciona a Laurence como una ferviente defensora de los derechos de esta comunidad, una de las más castigadas de la historia de Canadá.

Pensamos que la interculturalidad es el último paso en el proceso de recuperación de la identidad propia, lo que a su vez exige un conocimiento de la realidad histórica y social. Intentaremos que el recorrido literario impulse a nuestros alumnos a reflexionar sobre otras culturas, incluso a ser un poco más conscientes de la suya propia.

#### 3.1 El contexto histórico-cultural: Los *Métis*

Como ya adelantamos al principio del artículo, el origen de los *Métis* se remonta a los tiempos en los que Nueva Francia (en Canadá) era una provincia real de-

pendiendo de los dictados del gobierno. La mayoría de los jóvenes colonos, una vez desembarcados en tierras americanas, se dedicaban al atractivo comercio de pieles, atraídos por la aventura, en vez de emplearse a fondo en la agricultura y el levantamiento de nuevos asentamientos, que era lo que se sugería desde el poder central. Así pues, viendo esta situación, el gobierno francés aprobó la idea de emitir licencias para limitar y reducir el número de colonos dedicados a estas actividades. Sin embargo, las nuevas medidas no impidieron que muchos jóvenes escaparan al rígido control abandonando los poblados y convirtiéndose en comerciantes ilegales. Este numeroso grupo estableció su nueva vida en los bosques, lejos de las ciudades, adoptando el modo de vida de los nativos y casándose con mujeres indígenas.

La historia de los *Métis*, por tanto, está ligada a la actividad del comercio de pieles, que se inició en los primeros años de dominio europeo. Dos compañías competían por el control de esta actividad, la Hudson's Bay Company<sup>5</sup> y la North West Company<sup>6</sup>. La primera de ellas, con sede en Londres, se estableció en 1670 gracias a una cédula real. En el caso de la NWC se trataba de una compañía independiente ubicada en Montreal. Tanto los *Métis* como las tribus indígenas conocían muy bien esta actividad peletera y el territorio, por lo que ambas compañías dependían de ellos para sus operaciones comerciales.

En 1811 Lord Selkirk, accionista principal de la HBC, recibió parte de los territorios del sur de Manitoba para formar una colonia que acogiera colonos escoceses principalmente. El asentamiento de Red River, localizado también en Manitoba, constituía el hogar de muchos *Métis* y empleados de la North West y formaba parte del territorio donde se llevaba a cabo el comercio de pieles. Así, la nueva colonia constituía un problema para todos: los trabajadores de la compañía de Montreal pensaban que la llegada de colonos era parte de una maniobra de la HBC para interferir y dificultar sus intercambios comerciales; por otra parte, los *Métis* creían que los pobladores ahuyentarían a los búfalos, su fuente de alimento. Los *Métis* de la zona vivían también del abastecimiento de *pemmican*<sup>7</sup> a las postas comerciales.

En 1814 las provisiones empezaron a escasear en la nueva provincia, por lo que el Gobernador de Assiniboia (nombrado por Selkirk) prohibió la exportación de este alimento fuera de los límites del distrito para asegurar el sustento. Esta prohibición ponía en peligro no sólo la frágil economía de los *Métis*, cuyo modo de vida se basaba en estas transacciones, sino también la de los trabajadores de la North West, que necesitaban llevar cantidades de este preparado para subsistir en sus expediciones comerciales en busca de pieles.

Esto generó un primer conflicto que desembocó en la batalla de Seven Oaks, que ganaron los *Métis*.

<sup>5</sup> HBC

<sup>6</sup> NWC

<sup>7</sup> Compuesto casero compuesto de carne seca de búfalo, grasa y bayas.

Mientras tanto, las guerras entre franceses e ingleses por el control del territorio consolidaron el dominio británico en el nuevo mundo.

El acta de 1867 aprobaba la Confederación canadiense (*Dominion*), formada por cuatro provincias: Québec, Ontario, New Brunswick y Nova Scotia.

Dos años después, la HBC acordó ceder todas sus tierras al gobierno canadiense. Así, la actual provincia de Manitoba pasó a formar parte de Canadá. Esta medida puso sobre aviso a los *Métis*, que temían que numerosos colonos de Ontario (ingleses y protestantes) se instalaran en sus tierras (para las que no tenían título de propiedad) y los asimilaran culturalmente. Louis Riel lideró el primer levantamiento de los *Métis* en 1869, la rebelión de Red River. El gobierno provisional que Riel estableció negoció las condiciones para que Manitoba entrara a formar parte de la Confederación y reconoció los derechos de este pueblo (Manitoba Act, 1870).

Según cuenta Sprague, una vez finalizadas las negociaciones y acordada la legislación referente a Manitoba, los representantes *Métis* volvieron a casa y se inició el traspaso de poder de este territorio al gobierno. Los *Métis* habían pedido que se le respetaran sus tierras y que éstas fueran heredadas por sus hijos. No obstante, gran parte de las promesas del gobierno se incumplieron. No se protegió a los *Métis* contra la asimilación cultural y muchos de los derechos concedidos fueron revocados<sup>8</sup>.

Tras largos años de espera, la falta de compromiso del gobierno de respetar los derechos adquiridos de los *Métis* sobre los territorios de Manitoba, acordado en las negociaciones, determinó un éxodo *Métis* hacia los territorios del norte; allí solicitaron tierras para dedicarse a la agricultura (cerca de 1878 la extinción del búfalo era ya un hecho) e iniciar una nueva vida... hasta que el gobierno volvió a demandarles condiciones imposibles de cumplir y a retrasar la entrega de tierras en propiedad en Saskatchewan.

Los *Métis* se pusieron en contacto con Riel, quien había huido a los Estados Unidos tras la primera revuelta y volvieron a enviar peticiones al gobierno para negociar un acuerdo; sin embargo, la visita del representante del gobierno fue cancelada. Esta circunstancia unida a la dilación de respuesta se entendió como una nueva provocación, trasladándose a un segundo levantamiento: la rebelión de North West en 1885.

Riel volvió a comandar el alzamiento y junto con Dumont estableció un gobierno provisional en Saskatchewan, con la intención de presionar al gobierno federal. No obstante, la administración contaba ahora con el ferrocarril (The Canadian Pacific Railway) y con una nueva fuerza miliciana, la policía montada de North West.

Tras varios enfrentamientos, los *Métis* fueron derrotados en la batalla de Batoche el 9 de mayo. Riel se rindió y fue ejecutado, declarado culpable de traición. Dumont logró escapar a los Estados Unidos.

<sup>8</sup> Tal y como Sprague (1988: 102-04) pone de manifiesto, se retrasaba cada vez más el derecho de propiedad de los *Métis*. Así, mientras a los *Métis* se les exigían trámites absurdos para adquirir las tierras e innumerables requisitos imposibles de cumplir, a los nuevos colonos que venían de Ontario se les facilitaba la adquisición con una política llamativamente abierta.



A partir de este momento, aniquilada su resistencia, los *Métis* se vieron obligados a vivir en una cultura ajena, desprovistos de derechos y en condiciones de desigualdad frente a los colonos blancos.

Durante muchos años permanecieron olvidados en la conciencia de las gentes, sin embargo, su lucha no había terminado: el movimiento de reivindicación de derechos y de lucha contra la discriminación se inició en el continente americano en los 70. Desde entonces, este grupo ha luchado para restituir su cultura y reclamar el reconocimiento que se les debe como parte esencial en la formación de Canadá.

Teniendo presente este trasfondo, podremos comprender las alusiones que figuran en la novela, relatándonos la historia de este pueblo y las crecientes dificultades a las que tuvieron que hacer frente en su progresiva inclusión en la nueva unidad canadiense.

A continuación, escogeremos unos fragmentos de la novela que podemos examinar con los alumnos en relación a los objetivos propuestos.

### 3.2 La historia de los *Métis* en *The Diviners*

Al inicio de la novela, la autora nos habla por vez primera de los *Métis*:

He and his sister are in the same class. Both having missed a lot of school. Sometimes Skinner goes off with his dad, old Lazarus Tonnerre, and disappears for weeks, setting traplines way up at Galloping Mountain, some say. (1993: 56)

Se nos insinúa que estos niños no son como los demás, ya que viven de una manera diferente. Podemos apreciar que el verdadero problema es la existencia de una cultura diferente, un modo de vida tradicional heredado de sus antepasados que la comunidad blanca no alcanza a comprender. Hay también un desconocimiento que se puede traducir en falta de interés general: "some say".

The Tonnerres (...) are called those breeds, meaning halfbreeds. They are part Indian, part French, from away back. They are mysterious. People in Manawaka talk about them but don't talk to them. Lazarus makes homebrew down there in the shack in the Wachakwa valley, and is often arrested on Saturday nights. Morag knows. She has heard. They are dirty and unmentionable. (1993: 56)

Es interesante la denominación popular, *halfbreeds*, que es un término peyorativo que significa "mestizo". En esta cita también se nos refieren sus orígenes. Igualmente, apreciamos que son discriminados, la gente no habla con ellos. Morag piensa que son misteriosos ya que lo que sabe de ellos son cosas que la gente comenta, nada de ello "respetable" según los dictámenes populares (Lazarus se emborracha y acaba en la comisaría parece ser que debido a su propia naturaleza). La chiquilla asume como verdad los atributos que su comunidad, llena de prejuicios, les atribuye: *dirty and unmentionable*.

Más adelante Jules Tonnerre, hijo de Lazarus, explica que su padre los ha educado lo mejor que podía, teniendo en cuenta las delicadas circunstancias que se ha visto obligado a vivir:



Things get him down, I guess. He takes off sometimes and goes up to Galloping Mountain or to the city. (...) This town never done anything for him or any of us. He says it's the same everywhere, christawful jobs and treated like shit. He only got to Grade Three or like that (...) He taught us all how to shoot for meat, even if it was only a rabbit. (1993: 115)

Como se puede apreciar, para sobrevivir hubo que afrontar el cambio. Al hecho de perder su modo de vida se une la discriminación con la que se encuentran en la nueva sociedad (*treated like shit*). Además, la posibilidad de integrarse es remota, ya que no se ajustan a los patrones culturales marcados y se les niega el acceso a un trabajo digno. El esfuerzo por recuperar su identidad se aprecia en la última línea.

Se encuentran en un vacío cultural, debido a que deben renunciar a sus tradiciones para asimilarse al grupo social dominante; sin embargo, tampoco son bien acogidos en la nueva colectividad, precisamente porque son diferentes. Así, marginados de una sociedad de la que no pueden formar parte, el sentimiento de impotencia es vívido:

... "I wanted to bury him<sup>9</sup> in the valley, beside the shack, but I couldn't. Not allowed. No, no, they said, you can't just bury bodies anywhere. But they wouldn't let him be buried in the town graveyard, neither."

"Why not? Why not?"

(...) "Yeh, well I guess I know they really wouldn't have him. His halfbreed bones spoiling their cemetery."

(1993: 219)

El destierro no puede ser más cruel: se les deniega un simple trozo de tierra para ser enterrados en unas praderas que años atrás eran suyas.

La marginación social alcanza todas las esferas. En las próximas líneas, el culto y educado profesor de literatura con el que se casa Morag tiene la siguiente concepción de los *Métis* cuando Morag le explica que se ha encontrado con Jules Tonnerre y le ha invitado a subir:

"Well, tonight won't be possible, I'm afraid. Charles and Donna Pettigrew are coming over this evening. Had you forgotten?"

"Yes. But so what?"

"It may not matter to you, but it matters to me. He seems to have gone through a fair proportion of my scotch."

"Your scotch!"

"Yes. My scotch. Anyway, I thought it was supposed to be illegal to give liquor to Indians."

(1993: 220)

Más adelante, la casera de Morag, Maggie, hace este comentario sobre la as-

<sup>9</sup> Jules alude a la muerte de su padre, Lazarus.

endencia de Pique, la hija de Morag y Jules Tonnerre:

"Did you get yerself mixed up with a Chinee or a Jap, dear? No? Well, I wasn't going to say halfbreed –I didn't think it possible. What's that? Maytee<sup>10</sup>? I never heard that word. They're all halfbreeds to me, and I could tell you a thing or two, you betcha."  
(1993: 252)

Los prejuicios raciales de la casera abarcan varias nacionalidades, pero parece ser que, de todas las opciones, que el padre de la criatura sea *Métis* sería la más desfavorable y remota: *I didn't think it possible*<sup>11</sup>.

A Morag nunca se le hubiera pasado por la cabeza que su hija no iba a correr mejor suerte unos cuantos años después. Los problemas, las habladuras se repiten cíclicamente:

... "What happened today?"  
"Yeh. Well. It was just this guy, a real smartass, came up and started making these passes at me, see? And when I more or less told him to get lost, he said<sup>12</sup> "Aw come on, don't give me that shit –you know halfbreed girls can't wait to get fucked by any guy who comes along".  
(1993: 344).

A nuestro parecer, la incomprensión que el pueblo *Métis* ha sufrido tiene también mucho que ver con la educación. Durante muchos años, la historia de estas gentes, en particular, los conflictos del siglo XIX, se entendieron, estudiaron y pasaron a formar parte de la conciencia histórica desde una perspectiva inadecuada. Una cita de la novela puede ejemplificar este hecho:

In her report, Morag mentions that Piquette's grandfather<sup>13</sup> fought with Riel in Saskatchewan in 1885, in the last uprising of the *Métis*. Lachlan deletes it, saying that many people hereabouts would still consider that Old Jules back then had fought on the wrong side. (1993: 130)

Estas líneas indican que, para una gran parte de la ciudadanía, la rebelión de 1885 enfrentó a dos bandos: "los buenos" (las fuerzas gubernamentales) y "los malos" (los *Métis* y tribus indias). Obviamente, estar del lado de los *Métis* era apoyar al bando inadecuado.

El final de la historia nos brinda una visión más esperanzadora. Tras esta época de exclusión e incomprensión, los *Métis* fueron testigos de muchos cambios que marcaban el comienzo de la recuperación de su identidad: "Jacques<sup>14</sup> goes to Winnipeg sometimes, for *Métis* meetings and that..." (1993: 359)

<sup>10</sup> Métis

<sup>11</sup> no pensaba que fuera posible

<sup>12</sup> Comillas del autor. En cursiva en el texto original.

<sup>13</sup> Piquette es la hermana de Jules (Skinner) Tonnerre.

<sup>14</sup> Jacques es el hermano de Jules.

## 4. APLICACIONES DIDÁCTICAS

En este apartado, nuestra intención es esbozar un planteamiento didáctico apropiado que nos permita utilizar esta novela como llave para un estudio histórico y cultural que a su vez consolide, refuerce y fomente la educación intercultural, tan necesaria en las aulas del siglo XXI.

Como nota cautelar, queremos expresar que este planteamiento didáctico no va más allá de la mera sugerencia. Es decir, nuestra propuesta es una apuesta personal, pero no es la única que se puede llevar a cabo. Sirva nuestra idea como una de las múltiples posibilidades que esta novela ofrece de cara a la formación intercultural.

Asimismo, nos parece muy acertado y ventajoso el uso de las nuevas tecnologías para nuestra propuesta didáctica.

### 4.1 Las TICs

Creemos que es un hecho el papel fundamental que las nuevas tecnologías están desarrollando en la enseñanza.

El ordenador se ha convertido en el eje sobre el que giran multiplicidad de recursos educativos: Internet, CD-ROM, herramientas de creación de actividades, de evaluación, etc. De entre todas estas opciones, Internet se presenta como una de las más atractivas e influyentes por la gran cantidad de medios que engloba así como por la constante actualización del material. Teeler (2004) aduce que son los mismos profesores los que reconocen que usan Internet prácticamente para todo: actualizar destrezas lingüísticas, buscar material, desarrollar aplicaciones informáticas, trabajar en proyectos educativos, planificar actividades, etc.

El alumno también se ve favorecido por el empleo de recursos tecnológicos ya que la utilización de Internet con funcionalidad instructiva:

- Fomenta la motivación del estudiante al romper con la monotonía
- Activa el aprendizaje autónomo y asiste en la atención a la diversidad
- Ampara la actualización de los conocimientos y la enseñanza
- Integra destrezas productivas y receptoras

Por estas razones, como hemos comentado, nos ha parecido muy acertada la idea de valernos de una *webquest* para nuestros fines pedagógicos.

#### 4.1.1 Webquest

Una *webquest*<sup>15</sup> es una de las actividades que se sugieren en el aprendizaje basado en tareas. Orna (2006) afirma que "project-based learning and the use of

<sup>15</sup> Búsqueda en la red



authentic tasks give the learning situation a purpose and meaning, especially when supplemented with technology". El aprendizaje mediante tareas se fundamenta en el enfoque constructivista de la enseñanza, así como en el aprendizaje cooperativo a través de la búsqueda de información.

Una actividad de webquest está orientada a la búsqueda de información con el objetivo de desarrollar la capacidad de análisis y evaluación. Al estudiante se le plantean tareas que deben ser resueltas a través de la información disponible, seleccionada de antemano por el docente. De este modo, al involucrar a los alumnos en tareas reales, el contexto en el que se produce el aprendizaje es más real.

Bernie Dodge, su creador, manifiesta que una webquest está formada por seis partes esenciales: introducción, tarea, proceso, recursos, evaluación y conclusión.

<b>Introducción:</b>	Orienta al estudiante sobre el contenido de la lección y despierta su interés en el tema.
<b>Tarea:</b>	Describe lo que el estudiante deberá haber realizado al terminar la actividad.
<b>Proceso:</b>	Describe los pasos que el estudiante debe seguir para llevar a cabo la tarea.
<b>Recursos:</b>	Consiste en una lista de sitios web que el profesor ha localizado para ayudar al estudiante a completar la tarea.
<b>Evaluación:</b>	Se provee una planilla de estándares para examinar seis aspectos del producto final de los estudiantes.
<b>Conclusión:</b>	Resume la experiencia y estimula la reflexión acerca del proceso y la experiencia, de tal manera que ayude a generalizar lo aprendido.

Figura 3: Formato de una lección Webquest (Unesco, 2004: 64)

Una vez avalada la validez educativa de esta actividad, procederemos a elaborar nuestro proyecto didáctico.

Proponemos diseñar una webquest para que el estudiante se acerque a la realidad histórica y cultural de este pueblo.

- Así, tras la lectura del libro o de los pasajes seleccionados anteriormente, pretendemos estimular el interés de los alumnos y acercarnos a una perspectiva de entendimiento intercultural.
- Les comunicaremos a los estudiantes que van a investigar un aspecto de la realidad histórica o cultural de los *Métis*<sup>16</sup>. Por tanto, su tarea consiste en recabar toda la información posible disponible en Internet (en las páginas que habremos seleccionado) sobre el tema elegido. Una vez recopilada la infor-

<sup>16</sup> Posibles opciones: comida, vestimenta, modo de vida, lenguaje, hechos históricos, personalidades destacadas, celebraciones, expresiones artísticas, creencias espirituales, etc.

mación, tendrán que crear una presentación (¿por qué no darles la opción de hacerla en Power Point en lugar de conformarnos con una tradicional?<sup>17</sup>).

Esta exposición ilustrará lo que han aprendido, dará la posibilidad al resto de los compañeros de aprender sobre ese tema y, definitivamente, afectará a la concepción futura sobre este pueblo favoreciendo el intercambio intercultural.

- A continuación, estableceremos los pasos que deben seguir: elegir un compañero, visitar algunas de las páginas web que les vamos a proponer, seleccionar un tema y grabar toda la información que encuentren disponible sobre el tema elegido (si se estima oportuno se les puede facilitar un esquema para ordenar la información en una serie de pasos: por ejemplo, pueden empezar con una introducción explicando por qué han elegido ese tema y acabar con un resumen de lo que han aprendido y de lo que les ha parecido más interesante). Finalmente, tendrán que elaborar la presentación (pueden traer a clase cualquier material que enriquezca la exposición).
- Se les proporcionará una serie de páginas web para que puedan llevar a cabo la investigación, como ejemplo ofrecemos las siguientes:
  - <http://www.metismuseum.com/main.php>
  - <http://www.geocities.com/SoHo/Atrium/4832/abor2.html>
  - <http://www.collectionscanada.ca/explorers/kids/h3-250-e.html#furtrade>
  - <http://w4.lns.cornell.edu/~seb/pemmican.html>
  - [http://www.pc.gc.ca/lhn-nhs/mb/riehl/natcul/metis\\_E.asp](http://www.pc.gc.ca/lhn-nhs/mb/riehl/natcul/metis_E.asp)
  - <http://www.metisnation.ca/>
  - <http://www.metisnation-sask.com/>
  - [http://www.saskschools.ca/curr\\_content/creelang/metisculture.html](http://www.saskschools.ca/curr_content/creelang/metisculture.html)
  - <http://www.vcn.bc.ca/michif/culture.htm>
- En cuanto a la evaluación, se llevará a cabo valorando las presentaciones de los alumnos en función de la organización, el contenido, el diseño y la presentación de la exposición.
- Para finalizar, comentaremos en clase la experiencia y enlazaremos la reflexión con la necesidad imperante en la sociedad actual de enriquecernos culturalmente favoreciendo el diálogo con todas las culturas.

## 5. CONCLUSIONES

En este artículo hemos acercado la educación intercultural al aula a través de la literatura. Nuestro propósito ha sido mostrar cómo una obra literaria puede orientar

<sup>17</sup> En el supuesto de que no sepan manejar Power Point, ¿podríamos ponernos de acuerdo con su profesor de informática y elaborar una unidad sobre *Cómo realizar presentaciones en Power Point*. Otra opción es que nosotros mismos les demos las instrucciones para usar el programa y realizar la presentación.

al alumnado en el conocimiento de otras realidades históricas y culturales e incluso conducirlo a una reflexión crítica sobre su propio entorno cultural.

Con esta intención, hemos comenzado repasando brevemente el concepto de cultura, multiculturalidad e interculturalidad, para culminar en una definición de este último término.

A continuación, hemos introducido la novela que funciona como marco de transmisión cultural en nuestro proyecto y hemos avanzado los detalles del contexto histórico y de la realidad social que plantea la obra, procediendo a sugerir algunos fragmentos clave de *The Diviners*, encaminados a abrir un debate cultural sobre el pueblo *Métis*.

Para finalizar, hemos presentado una posible aplicación didáctica para nuestra unidad temática basada en las nuevas tecnologías. En concreto, hemos diseñado una lección *webquest* con la finalidad de aproximar al estudiante a la realidad de la comunidad *Métis* contribuyendo así a su formación intercultural.

Con este artículo queremos enfatizar la idea de que una auténtica educación intercultural no puede ser posible sin un entendimiento de la realidad histórica y social. No es suficiente promulgar una respuesta activa, es decir, querer ser partícipe de una realidad intercultural, sino que además, debemos impartir el conocimiento necesario para que la actitud positiva del alumno de cara a la diversidad cultural sea sólida y genuina.

Creemos, por tanto, que se hace necesario revisar el pasado para garantizar un futuro próspero, y la literatura es un vehículo privilegiado en el aula:

Reading the literature of a historical period is, after all, one of the ways we have to help us imagine what life was like in that other foreign territory: our own country's past. (Schewe, 1998: 205)

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALRED, G. (ed.) (2003): *Languages for Intercultural Communication and Education, 2: Intercultural Experience and Education*. Clevedeon: Multilingual Matters Limited.
- BOAS, F. (1930): "Anthropology". *Encyclopedia of the Social Sciences*, 2. Nueva York: MacMillan.
- BYRAM, M. Y FLEMING, M. (eds.) (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: C. U. P.
- CLANET, C. (1990): *L'interculturel*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- GARRETA BOCHACA, J. Y LLEVOT CALVET, N. (2003): *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Secretaría General Técnica. MEC. Madrid: CIDE.
- HERSKOVITS, M. H. (1949): *Man and his Works: The Science of Cultural Anthropology*. New York: Alfred A. Knopf.



- LAURENCE, M. (1993): *The Diviners*. Chicago: University of Chicago Press.
- MORGAN, C. (1998): "Cross-cultural encounters" en Byram, M. y Fleming, M. (eds.) *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: C.U.P.
- ORNA, C: "Designing webQuests for an English for construction course", *Actas de V Congreso Internacional AELFE* [en línea], 2006, 644+. Dialnet Revistas Digitales. [ref. de Junio 2006] Accesible en Internet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2286679>
- RUIZ DE LOBERA, M. (2004): *Metodología para la Formación en Educación Intercultural*. MEC. Madrid: Colección Cuadernos de Educación Intercultural.
- SAPIR, E. (1958): *Culture, Language and Personality*. Berkeley, CA: University of California Press.
- SCHEWE, M. (1998): "Culture through literature through drama" en BYRAM, M. y FLEMING, M. (eds.) *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: C.U.P.
- SPRAGUE, D. N. (1988): *Canada and the Métis , 1869-1885*. Ontario: Wilfrid Laurier University Press.
- TEELER, D. (2004): *How to use the Internet in English Language Teaching*. Oxfordshire: Pearson Education Limited.
- UNESCO (2004): *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación Docente*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- WEAVER, G. (1986): "Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress", en Paige, R. M. (ed.) *Cross-Cultural Orientation: New Conceptualizations and Applications*. Lanham, MD: University Press of America.