



# Educación Literaria y Diversidad Cultural en la Enseñanza Secundaria

María Isabel Alférez Valero\*

## RESUMEN

El presente artículo pretende mostrar una realidad de tantas: cómo se lleva a cabo la educación literaria de los alumnos y alumnas en un centro de secundaria ubicado en una zona con un elevado porcentaje de población migrada.

Una breve aproximación al contexto social y económico evidencia la diversidad cultural que caracteriza al municipio de El Ejido y, por consiguiente, al ambiente escolar en el que se desarrolla una práctica docente que, si bien, se estructura desde la normativa legal vigente, ha de adaptar las

directrices marcadas a nivel general a una situación específica.

Partiendo, pues, de los programas oficiales y de la consideración que en ellos se da a la diversidad, nos acercamos al quehacer diario de los docentes en el área de Lengua y Literatura con el propósito de conocer cómo se trabaja en un espacio que suponemos intercultural.

Palabras clave: educación literaria, diversidad cultural, interculturalidad, lectura.

## INTRODUCCIÓN

Sin duda, los cambios introducidos en el modelo económico a partir de los años 50 en España constituyen la base sobre la que se ha desarrollado una manera de vivir y de pensar que llega hasta hoy, desde la que leemos y nos leemos al mismo tiempo.

Comprometidos desde nuestra llegada al mundo con el sistema, aprendemos a desenvolvernos en él aceptando las normas que rigen su funcionamiento, olvidando con facilidad que se trata de un modelo, pero que bien podía ser otro. Así cuando hablamos de cultura, lo hacemos desde *nuestra cultura*.

Ahora que, según parece, las fronteras físicas se diluyen –sobre todo para la libre circulación de capital financiero- y los movimientos transnacionales fluyen llevando y trayendo personas en busca de mejores condiciones de vida ante el espejismo de sociedades abiertas, integradoras,

\* Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Almería.

con recursos, bienestar...conviene no dejarse embaucar por ese concepto tan difundido y empleado por todos: *globalización*.

Posiblemente este tiempo detenido al borde del precipicio<sup>1</sup> sea una ocasión nada desdeñable para mirar hacia adentro en vez de poner la vista en el horizonte de ese *progreso* ávidamente devorado que nos ha dejado huérfanos y sin la “liebre artificial” tras la que correr sin descanso.

Detenidos, pues, en este momento en el que la llegada de personas se considera como un “fenómeno social” objeto de estudio de distintas disciplinas como la antropología o la sociología, nos parece conveniente adentrarnos en el entramado que empieza a tejerse en torno a políticas educativas que intentan dar respuesta a la demanda de una parte de la población extranjera, por un lado, pero también a las “exigencias” de la población autóctona que, en ocasiones, percibe la llegada de personas de otras culturas como una amenaza.

Por ello, este trabajo pretende abordar el tema de la educación intercultural partiendo de una premisa básica: el lenguaje de la escuela es el lenguaje del poder<sup>2</sup>. Esto no quiere decir que no haya posibilidad de contrarrestar su fuerza, si no todo lo contrario. Se trata de tener presente este hecho para buscar propuestas que favorezcan otras maneras de educar, atendiendo no sólo a la diversidad cultural de nuestra sociedad, sino también –y fundamentalmente- a las situaciones y a los procesos de exclusión social que marcan la vida cotidiana, a sus causas y a sus manifestaciones<sup>3</sup>

Desde esta perspectiva, nos proponemos una breve aproximación al sistema educativo español con el objeto de conocer cómo se ha contemplado la diversidad cultural en el currículo, entendido éste como el mediador entre la realidad social y la educación formal dispensada en las aulas. Este acercamiento a los planes de estudio, nos permitirá constatar el papel otorgado a la educación literaria a la hora de diseñar proyectos encaminados a potenciar el intercambio cultural, puesto que entendemos que de ningún modo se pretende la aculturación sin más. Otra cosa pudiera ser la praxis, y a eso vamos.

---

1 Nos referimos a la idea de *fin de la historia* planteada desde sectores conservadores tan poco dados a admitir el fracaso del modelo capitalista, empeñados en su (re)fundación. Véase W. Benjamin y la idea de progreso en la modernidad.

2 Sobre este tema, Bourdieu presenta un estudio sobre el lenguaje en el sistema educativo francés que puede ayudarnos a comprender este hecho.

3 Carbonell establece dos ejes básicos sobre los que estructurar un proyecto de educación intercultural: la educación para la igualdad y la educación en el respeto a la diversidad.

## CURRÍCULO Y EDUCACIÓN LITERARIA

Entendido el currículo en su dimensión social y cultural (Gimeno, 2006), las propuestas educativas han de contemplar distintas posibilidades que favorezcan la interacción entre los distintos elementos que lo componen. Si pensamos en la diversidad cultural, evidentemente, el espacio escolar habrá de organizarse de manera flexible, pues como sabemos, el alumno construye su conocimiento a partir de sus experiencias previas. Esto no es nada nuevo, simplemente retomamos uno de los fundamentos curriculares con el objeto de pasar de la teoría a la práctica, y viceversa, en cualquier momento de nuestro trabajo.

Considerado, pues, como instancia de *mediación cultural* el currículo presenta su dimensión práctica de la realidad social y por tanto, ha de reflejar inquietudes, problemáticas y saberes propios del momento que vivimos, caracterizado por la multiculturalidad, entre otras cosas.

En este sentido, nos ocuparemos de estudiar las propuestas curriculares vigentes en nuestro sistema educativo para la educación literaria en la enseñanza secundaria, enmarcadas en una realidad que se muestra cual *mosaico de pueblos* y que mantiene la función tradicional desempeñada por la escuela debido, en parte, a que los cambios operan a nivel normativo sin que se haya conseguido dismantelar la estructura sobre la que se levantó el sistema educativo moderno<sup>4</sup>.

Si, ciertamente, la apertura de las puertas del sistema educativo con la Ley General de Educación aprobada en 1970 garantizaba el acceso a la educación de toda la población, y el Estado se hacía responsable de la misma, no es menos cierto que estos cambios fueron acompañados de la correspondiente dosis de *uniformización*. El “reclutamiento” suponía la incorporación de una parte de la población al sistema productivo, necesitado de personal formado en los requerimientos de las nuevas tareas, pero, también, capaz de entender el “lenguaje del poder” en su nivel más básico: aquél que le permite decodificar mensajes aunque no relacionarlos con el sistema que los produce, y mucho menos con una experiencia de vida que no sea la propia de dicho sistema.

Esto en cuanto al proceso de escolarización de la población española, acelerado conforme al desarrollo económico que es el que marca los tiempos e introduce técnicas que a su vez generan

4 Lerena se refiere a la necesidad de proponer cambios para que todo siga igual como una de las cualidades de nuestro sistema educativo.

distintos modos de relaciones sociales entendidos como estilos de vida, nuevos hábitos...etc.

Sin duda, dicho proceso supuso, de entrada, la elaboración de una normativa legal encargada de planificar los cambios que se pretendían introducir, pero debemos pensar que también se trataba de <<familiarizar>> a sectores de la clase obrera, fundamentalmente, con la cultura dominante. La población pertenecía a un mismo país con el consiguiente grado de asimilación, en parte, de pautas culturales que desde el mismo nacimiento disponen nuestro ser y estar en el mundo.

Con mayor o menor dificultad, todos estos cambios se fueron incorporando a un sistema de vida que respiraba “libertad” y que miraba hacia un horizonte con ilusión ante las nuevas posibilidades económicas, políticas y sociales que se vislumbraban.

Pero, claro, a medida que la población fue incorporándose a sectores productivos que exigían cualificación<sup>5</sup> quedaron sin cubrir aquellos que no precisan ninguna, o escasa, formación. Además, el desarrollo económico conlleva un descenso en la natalidad que en el caso de España se ha situado entre las más bajas de Europa.

Todo esto desemboca en la necesidad de mano de obra extranjera y abre las puertas a millones de personas que buscan mejorar sus condiciones de vida.

A partir de los años 90 el fenómeno migratorio empieza a ofrecer datos estadísticos significativos en relación al aumento de la población extranjera residente en nuestro país, momento en el que aprueba la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo<sup>6</sup>, cuyo aspecto más importante a nivel estructural es la ampliación de la educación obligatoria hasta los dieciséis años.

Esta reforma educativa, además, invertía los fundamentos mismos del sistema: el acento se pone en la formación integral del alumno y no tanto en el desarrollo de las capacidades estrictamente cognitivas como se venía haciendo en función de la LGE (1970). Las teorías constructivistas que envuelven la nueva ley permiten una interpretación de la *función social de la educación* que tiene que ver con el modo en que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo ello implica, sin duda, modificaciones considerables en la práctica docente: los contenidos, la función del profesorado, los materiales, la evaluación, etc., puesto que se trata de atender a un alumnado diverso

5 Pensemos en todo el proceso de burocratización y en el incremento del número de funcionarios, tal como lo expresa Santos Juliá. El ascenso en la pirámide social se hace posible y el movimiento de grupos de población de unos estratos a otros empieza a ser factible.

6 BOE número 238 de 4 de octubre de 1990.

en relación a sus aptitudes y actitudes, sus habilidades e intereses... pero, también en cuanto a signos de identidad cultural que no se circunscriben al país o nación en el que residen, sino que trasciende esa limitación física.

Si nos acercamos brevemente a la normativa legal, comprobamos que todas estas cuestiones señaladas anteriormente se plantean de manera conjunta, haciéndose referencia a los principios fundamentales que sustentan la concepción de una educación equitativa para todos los ciudadanos.

“Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades”<sup>7</sup>.

Y seguidamente podemos leer: “Resulta, pues, necesario atender a la diversidad del alumnado...”

Pero ¿que se entiende por *diversidad*?

Atendiendo al desarrollo legislativo, la consideración de un alumnado diverso parece orientarse a las medidas educativas que han de procurarse con el objeto de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje a aquellos chicos y chicas con dificultades para ello.

Precisamente por eso, no es extraño que la *atención a la diversidad* sea entendida como la atención a alumnos/as con necesidades educativas especiales (NEE) y relacionada con grupos minoritarios, desfavorecidos y marginados, o “culturas diferentes”.

Desde esta perspectiva, la práctica docente se ve abocada a diseñar modelos que, sin apartarse de las directrices generales, intenten adaptarse al ritmo de aprendizaje de esos alumnos y alumnas. Se trata, pues, de una “segregación” dentro de lo que se conoce como una escuela integradora, lo cual no deja de ser una contradicción.

Pero veamos cuáles son los planteamientos que recoge la normativa legal en cuanto al currículo propio de la educación secundaria obligatoria en el área que nos ocupa.

---

<sup>7</sup> Ley Orgánica 2/ 2006 de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4 de mayo. Dichos principios son la calidad y equidad, el esfuerzo compartido entre todos los miembros de la comunidad educativa, y el compromiso con lo objetivos educativos planteados por la Unión Europea.

La LOE (2006) establece como objetivo general el desarrollo de la *competencia comunicativa*: un conjunto de conocimientos sobre la lengua y de procedimientos de uso que son necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales. Es preciso, por tanto, desarrollar capacidades lingüísticas y comunicativas tales como:

- utilizar la lengua de forma coherente y adecuada.
- comprender y ser capaz de producir diversas clases de discursos orales y escritos.
- hacer de la lectura una fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo.

De esta manera, la intencionalidad comunicativa del currículo y la funcionalidad social de los conocimientos y destrezas aparecen como ejes fundamentales sobre los que se configura el proceso de enseñanza-aprendizaje: el lenguaje como instrumento comunicativo en los distintos contextos socioculturales.

En la regulación de las enseñanzas mínimas adquiere especial relevancia el desarrollo de las *competencias básicas*, permitiendo identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos.

Los contenidos para esta etapa educativa obedecen a la doble finalidad que persigue la educación lingüística y literaria, “entendida la primera como la capacidad para usar la lengua en las diversas esferas de la actividad social, y la segunda como el conjunto de habilidades y destrezas necesarias para leer de forma competente los textos literarios significativos de nuestro ámbito cultural”<sup>8</sup>.

Así, las propuestas oscilan entre la lectura comentada de obras adecuadas a la edad del alumno en el primer ciclo y la lectura de obras o fragmentos adecuados a la edad, pero relacionándolos con los grandes periodos y autores de la literatura: desde la Edad Media hasta el siglo XVIII, en tercer curso; y la lectura de novelas y relatos desde el siglo XIX hasta la actualidad, en cuarto curso.

Como podemos observar, las directrices marcadas para el primer ciclo gozan de bastante

<sup>8</sup> Informe PISA obtenido desde <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf> [consulta 20-04-2010].

flexibilidad, por lo que el currículo admite la adopción de un modelo plural y abierto que facilite el acercamiento entre las distintas tradiciones culturales que confluyen en nuestras aulas. Esto no quiere decir que en segundo ciclo desaparezca la posibilidad de seleccionar textos propios de una realidad multicultural como la actual con el objeto de fomentar la lectura entre los adolescentes, pues es en esa edad y etapa educativa cuando dejan de leer por placer –en la mayoría de los casos- para enfrentarse a la ardua tarea de memorizar listas de autores, obras, géneros y movimientos literarios.

## EL FOMENTO DE LA LECTURA

Desde hace unos años, coincidiendo con la puesta en marcha del proyecto PISA y debido, en parte, a la atención mediática dispensada a los resultados del mismo, ha trascendido enormemente la difusión de un problema que venía preocupando a los docentes en su práctica diaria: las dificultades que tienen los alumnos/as para comprender aquello que leen.

Cada tres años los escolares españoles de quince años son evaluados en las áreas de Lectura, Matemáticas y Ciencias, con el objeto de “medir” el grado de aplicación de los conocimientos y las competencias adquiridas a situaciones reales con las que tendrán que enfrentarse en la vida adulta.

Así, la lectura en el marco teórico del proyecto PISA “consiste en la capacidad de un individuo para entender, emplear y reflexionar sobre textos escritos para alcanzar sus objetivos, desarrollar su conocimiento y potencial, y participar en la sociedad”<sup>9</sup>

Pero veamos, brevemente, cuál es el planteamiento general que recoge la normativa vigente sobre la lectura.

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación, insta a los poderes públicos a prestar una atención prioritaria al fomento de la lectura y al uso de las bibliotecas. Entre los objetivos a alcanzar, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria, destaca la necesidad de afianzar el desarrollo de habilidades y hábitos de lectura y escritura, de trabajo y de estudio, condiciones imprescindibles para que el aprendizaje sea posible, y que inciden favorablemente en el desarrollo personal<sup>10</sup>.

9 BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.

10Entendida dicha trascendencia como la concienciación social que de unos años a esta parte existe en la mayor parte de la pobla-

El artículo 113 de la ley, dedicado a las bibliotecas escolares, establece las normas generales que habrán de adoptar los centros escolares con el objeto de fomentar la lectura y facilitar el acceso a la información al conjunto de la comunidad educativa.

A su vez, y dada la preocupación social que adquiere el “problema de la lectura”<sup>11</sup>, se genera todo un debate en torno a este tema que culmina con la aprobación de la Ley 10/2007 de la Lectura, del libro y de las bibliotecas<sup>12</sup> que recoge en su Preámbulo la necesidad de adquirir habilidades que permitan al lector transformar en conocimiento la información que recibe, abrumadora en la sociedad actual y, por tanto, difícilmente comprensible.

Para que este proceso se desarrolle con garantías de éxito, la ley propone redefinir algunos conceptos esenciales, entre ellos el de *lectura*: “Leer es elegir perspectivas desde las que situar nuestra mirada invitando a reflexionar, a pensar y a crear”<sup>13</sup>.

Dicha propuesta nos reafirma, todavía más, en lo que venimos defendiendo: nuestra realidad está compuesta por la confluencia de culturas a pesar de que el sistema económico priorice *globalizar* este hecho uniformando a la población desde el consumo de productos similares, incluidos los culturales.

Vemos, pues, que la lectura se muestra cual llave maestra que abre cualquier puerta, pero sobre todo la del conocimiento, entendido éste no como algo objetivo y distante, sino como algo integrado en la vida de cada persona que actúa sobre ella modificando su manera de ver el mundo al incorporarse distintas perspectivas.

Todos estos cambios, sin duda, forman una estructura básica sobre la que configurar el espacio y el tiempo dedicado a la lectura en la escuela que habrá de materializarse en el denominado Plan de Lectura y Biblioteca y que ha de quedar integrado en el Proyecto Educativo de Centro y por ende en el Proyecto Curricular del mismo.

Volviendo al tema de la realidad multicultural en la que -y desde la que- nos construimos, nos proponemos indagar en el desarrollo de la normativa legal. Para ello, visitamos un Instituto

---

ción, sin olvidar la parte de “culpa” achacable a la industria cultural en general y a la del libro, en particular, para el caso que nos ocupa.

11BOE núm. 150 de 23 de junio de 2007, pp. 27140-27150.

12Ibidem., pág. 27141.

13Grupos de alumnos/as con dificultades en la comprensión y expresión de la lengua castellana, es decir, aquellos cuya lengua en el entorno familiar es el marroquí, por ejemplo, dada la procedencia de sus padres.



de Educación Secundaria con el objeto de aproximarnos a la práctica diaria llevada a cabo en un contexto sociocultural caracterizado por el flujo migratorio: la zona del poniente almeriense.

## UNO DE TANTOS: EL I.E.S. SANTO DOMINGO

El Instituto de Enseñanza Secundaria Santo Domingo se encuentra en El Ejido (Almería), una zona dedicada fundamentalmente a la agricultura intensiva, destino de una gran parte de migrados dada la capacidad para generar empleo.

La diversidad del alumnado es, por tanto, una de sus principales características. Aproximadamente el 20 por ciento procede de familias emigradas provenientes de 18 países diferentes, con la particularidad de que el 70 por ciento de esos alumnos no habla español.

Esta heterogeneidad de lenguas y culturas genera, según el Plan de Convivencia del centro, dificultades en la comunicación. Para intentar solventar esta situación, se aplica el Plan de Acogida a los alumnos inmigrantes que desconocen el castellano y se incorporan mediadores culturales al proceso educativo. Estas *medidas* se concretan en el Aula Temporal de Atención Lingüística (ATAL) con el objeto de poner en práctica programas de atención a la diversidad que faciliten la integración del alumnado que llega de otros países en el medio escolar.

Desde esta perspectiva inclusiva, la escuela se presenta como uno de los mecanismos que ha de favorecer dicha integración al ser un espacio compartido por personas de diferentes culturas. Pero, indudablemente, para que esto sea posible ha de potenciarse el intercambio cultural. Y en este sentido, entendemos que nada como la literatura para acercarnos al “otro”, siempre y cuando sea contemplada desde un modelo que atienda al receptor y tenga en cuenta las posibilidades estéticas del texto, no sólo como una asignatura cuyo fin queda reducido a la memorización de autores, géneros literarios y obras encasilladas en un canon rígido y exclusivo.

Tanto en la programación elaborada por el Departamento de Lengua y Literatura para el desarrollo del material curricular como en el Plan Lector, la *atención a la diversidad* del alumnado se plantea en relación a dificultades en el aprendizaje de forma general. Las correspondientes adaptaciones curriculares, suponemos que se realizan de manera específica, bien para alumnos/

as individualmente o para grupos minoritarios que se encuadren en una dificultad concreta. Es por ello, que en el programa del área se alude, fundamentalmente, a la flexibilidad de los grupos.

Ahora bien, si nos centramos en los contenidos propuestos para el desarrollo de la materia observamos la existencia de un canon que mantiene una estructura rígida en cuanto que conserva la lectura de textos de autores consagrados y representativos de la cultura literaria española.

En el Plan Lector, las dificultades de los alumnos y alumnas se plantean en torno a los problemas de comprensión y al manejo del vocabulario, señalando por el contrario la adquisición de las habilidades mecánicas en la lectura.

Dentro de los objetivos, una leve referencia a la diversidad del alumnado precede a cuestiones tales como “conocer los géneros literarios” o “adquirir una cultura básica de los autores y las obras de auge literario”. Sin embargo, las lecturas programadas se enmarcan en lo que podría ser continuación o ampliación de las lecturas que conforman la asignatura para cada curso.

En el caso del IES Santo Domingo, la programación para el área de Lengua castellana y Literatura, hace referencia –como no puede ser de otra forma- a los conocimientos previamente adquiridos por parte del alumno, a su realidad cotidiana y sus intereses cercanos a favor de aprendizaje significativo.

Pues bien, las unidades que componen dicha programación para el presente curso se estructuran en función de un *patrón* bastante tradicional si nos fijamos en las lecturas propuestas y en la metodología empleada: el libro de texto fundamentalmente.

En el primer ciclo de la ESO la educación literaria gira en torno las leyendas, las sagas o las narraciones míticas, en primer curso; y el cuento, las epopeyas, o la lírica tradicional para segundo curso, además de las tragedias griegas, Shakespeare y Lorca.

En el segundo ciclo entramos de lleno en una educación literaria basada en la historia de la literatura. Cada unidad didáctica contiene una breve aproximación al momento histórico en que se desarrolla un movimiento literario, así como los autores representativos y sus obras. Las actividades propuestas son la lectura de fragmentos y la realización de un comentario de texto.

El programa de diversificación para esta área de conocimiento hace referencia a la distribución de la metodología, en cuya realización se ha tenido en cuenta tanto su eficacia como la heterogeneidad del alumnado a la que va dirigida, y tomando como punto de partida la dimensión sociocultural.

Si reparamos en el Plan Lector elaborado para el área de Lengua castellana y Literatura, vemos que una de las fases previas que establecen es el estudio sobre el contexto sociocultural. Evidentemente, si se pretende fomentar la lectura y la escritura habrá de contemplarse la diversidad como elemento enriquecedor y desde el que plantear propuestas que conlleven intercambio cultural.

Sin embargo, entre las lecturas especificadas para cada curso no figuran títulos que se aparten del canon al que estamos acostumbrados. Autores como Jordi Sierra i Fabra, Fernando Arrabal o César Mallorquí ocupan el primer ciclo de secundaria. Y en el segundo ciclo Jorge Manrique, Moratín o Mihura, entre otros.

Entendemos que se trata de lecturas que vienen a complementar o ampliar las programadas desde el área y dentro de esa estructura formal a la que ha de “someterse” la educación literaria, y que podía establecerse como tiempo de lectura dedicada a obras de autores representativos de las distintas culturas que conviven diariamente en el aula.

De todas formas, como ya indicábamos al inicio, para los alumnos con necesidades específicas en el área de lengua se elaboran programaciones desde las unidades de Atención Temporal (ATAL) en las que, además de refuerzo lingüístico, se llevan a cabo programas de lengua y cultura materna con el objeto de que el alumnado inmigrante mantenga el arraigo cultural, a pesar de la distancia.

Esta atención se contempla como un periodo transitorio de manera que el alumno permanezca el menor tiempo posible separado del grupo autóctono. Así, por ejemplo, las clases de Lengua castellana y Literatura son las que fundamentalmente se dedican al “refuerzo” en el aula de ATAL y en ellas el tiempo de atención al componente lingüístico es casi total, pues se considera primordial que el alumno conozca la gramática, la morfosintaxis, cierto léxico... aunque se recurra a la lectura de fragmentos, tal como se viene haciendo con los alumnos y alumnas que no precisan esa atención temporal.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Sin duda, la sociedad del siglo XXI se caracteriza por una mezcla de culturas que conforman una diversidad de modos de entender el mundo, aunque sabemos que esto choca de frente

con la visión que el poder económico y financiero pretende imponer como única. Tal vez por eso, la interculturalidad sea una tarea pendiente que requiere, por supuesto, mucho esfuerzo por parte de las instituciones públicas y una gran capacidad de comprensión de parte de la sociedad civil para seguir trabajando en ese sentido.

La escuela no es ajena a las transformaciones sociales y mediante el currículum –mediador entre el espacio escolar y la sociedad– ha de promover actuaciones que faciliten ese intercambio cultural como base de una educación abierta y flexible que posibilite la comunicación entre todos los ciudadanos. El centro educativo, por tanto, ha de hacer un esfuerzo por adaptarse al alumnado y no al revés.

La breve aproximación a la normativa legal vigente y la práctica diaria aquí expuesta no ofrece datos empíricos –no era ese el objetivo– que permitan una consideración generalizada del estado actual de la educación literaria desde la interculturalidad. Lo que sí nos permite es plantear cuestiones referidas al modo en que esa educación se está desarrollando en las aulas.

Evidentemente, el caso del IES Santo Domingo no es representativo ni se ha pretendido que lo sea. Ahora bien, si en una zona con un alto índice de población inmigrante las propuestas educativas tienden a elaborarse *separando la diversidad*, difícilmente conseguiremos que la interculturalidad sea una realidad. Más bien quedará ocupando un lugar en el papel y nuestros alumnos y alumnas continuarán educándose en el desconocimiento – y por tanto, en la no aceptación– del otro: el diferente.

Estamos convencidos de que si algún área de conocimiento posee la capacidad de acercarnos a otras culturas y a otras personas, sin duda, es la Literatura, siempre y cuando sea concebida como *experiencia* (Larrosa, 1996).

La presencia, por tanto, de programaciones curriculares modulares en la práctica diaria es fundamental si deseamos que la educación literaria pueda llevarse a cabo desde la apertura y la flexibilidad, puesto que se trata de abrir fronteras no sólo para que circule el capital financiero, sino para que la producción de conocimiento sea posible en todos los rincones del planeta y constituya su principal riqueza desde la que mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos.