

## LA PRÁCTICA

# ¿Somos racistas? Sí

La lucha contra el miedo a lo desconocido y la LIJ

**Consol Aguilar Ródenas\***

*Estudiantes de la Titulación de Maestro-a de la Universitat Jaume I de Castellón participaron en una experiencia que evidencia el papel de la LIJ en la sensibilización hacia la diversidad cultural, así como la relación entre literatura y compromiso por un mundo sin barreras, sin desigualdades. Se escogieron algunos títulos de LIJ y, a partir de su lectura, los estudiantes trabajaron aspectos como la formación de identidades o la toma de conciencia respecto al racismo.*



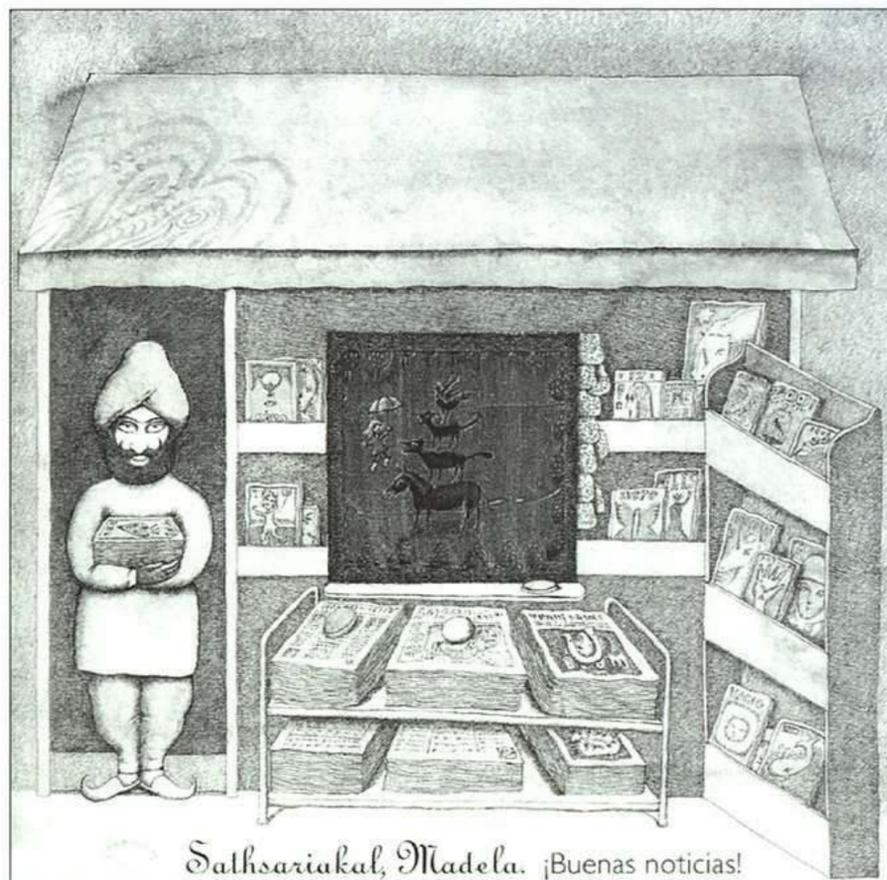
P. SPIER, GENT, LUMEN, 1987.



ANTHONY BROWNE, VOCES EN EL PARQUE, FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, 1999.



Bonjour, Madeleine. Vamos a celebrarlo.



Sathariakal, Madela. ¡Buenas noticias!

Esta experiencia, enmarcada en la opción crítica, se dio con estudiantes de la Titulación de Maestro-a. Cuando preguntamos qué proyecto queríamos realizar, la respuesta fue casi unánime: la interculturalidad. Y los estudiantes que la defendían convencieron con sus argumentos al resto de sus compañeros.

Cuando pregunté: ¿somos racistas?, la respuesta fue, de nuevo, unánime: ¡no! Entonces, respondí: ¡sí! Averiguar si ese «no» era un deseo o una realidad fue el cometido que asumimos.

### Educación intercultural/ educación multicultural

El primer paso era saber con certeza de qué hablábamos. El concepto de educación intercultural es distinto al del educación multicultural.<sup>1</sup> Este último plantea una relación diferente entre educación y cultura y promueve la convivencia de culturas diversas a través de la inclusión en el currículo de las diferencias culturales y étnicas de las minorías; ello implica la revisión de los currículos eurocéntricos y los materiales escolares desde un enfoque crítico de la historia colonial europea y sus consecuencias, tratando de analizar los prejuicios de la cultura escolar para favorecer un cambio de actitud en el profesorado y

el estudiantado. Sin embargo, el análisis de la alteridad se efectúa desde la dominación de una cultura determinada.

El concepto de educación intercultural va más allá y defiende las culturas en relación, sin que unas sean dominantes y otras dominadas, con lo que se enriquecen las mayorías y las minorías. Propone un análisis del binomio diferencia-igualdad que tenga en cuenta la complejidad de los procesos que genera el multiculturalismo en la sociedad y sus efectos en la escuela, que tienda a fomentar participación social de todos los grupos y minorías para propiciar una disminución de su situación de dependencia y el desarrollo de sus identidades a través de los cambios que experimentan.

Relacionado con las diferencias que hay entre los conceptos de multiculturalismo e interculturalismo está el de aprendizaje comunicativo y dialógico, el cual va unido a una concepción de la cultura dinámica y transformadora que fomente el conocimiento y al mismo tiempo la reflexión sobre la diversidad cultural. Este punto es muy importante dada la urgencia de una transformación social que prevenga las políticas racistas y excluyentes, así como la necesidad real de favorecer un cambio de actitud en el colectivo de enseñantes. Flecha y Serradell señalan que de forma simultánea a la superación de concepciones anteriores «la antigua concepción cons-

tructivista del aprendizaje está reorientándose en sentido dialógico, al superar su reduccionismo a los conceptos o conocimientos previos y dar mucha más importancia a la interacción [...]. Esta reflexión sobre la superación de la endogamia cultural docente lleva también a esforzarse por evitar el sesgo descalificador de la selección curricular».<sup>2</sup>

Carbonell<sup>3</sup> nos recuerda que la palabra más utilizada para resumir las intenciones de los proyectos de intervención pedagógica oficial, con minorías culturales es *integración*. Este concepto se utiliza muchas veces de manera equívoca y contradictoria como consecuencia del desconocimiento de sólidos marcos teóricos de referencia. En realidad, lo que se está defendiendo no es la integración sino la *asimilación*. Este autor sostiene que lo que hace el grupo cultural mayoritario —que lo es porque ostenta el poder—, es destruir los rasgos culturales distintivos de un grupo minoritario: a través de la aculturación llega la pérdida de identidad étnica. El escritor Naipaul nos da un ejemplo:

«Yo no tenía una comprensión clara de dónde estaba y en realidad nunca me dio tiempo a averiguarlo: salvo diecinueve meses, pasé aquellos doce años sumido en una especie de estudio colonial ciego, impuesto.

Muy pronto comprendí que había otro mundo exterior, del cual nuestro mundo

colonial era sólo una sombra. Nos enviaba gobernadores y todo lo demás con lo que vivíamos: las conservas baratas que necesitaba la isla desde la época esclavista [...], las medicinas especiales [...], las monedas [...]. Nos enviaba libros de texto [...] y exámenes para los diversos títulos escolares. Nos enviaba las películas que alimentaban nuestra vida imaginativa, y las revistas [...]. Todo. [...] No era capaz de adentrarme en los libros yo solo. No poseía la clave imaginativa. Mi conocimiento de la sociedad —una India rural de débil recuerdo y un mundo colonial de mezclas vistos desde fuera— no servía de ayuda con la literatura de la metrópoli. Yo me encontraba a dos mundos de distancia».<sup>4</sup>

Ramón Flecha y Jesús Gómez<sup>5</sup> nos recuerdan que el racismo moderno se basa en el concepto de desigualdad entre razas y el racismo posmoderno en la diferencia entre culturas, etnias. Ambos

racismos conviven. En la política de inmigración europea aparecen dos modelos: la orientada a la asimilación (inmigración permanente) y la orientada al retorno (inmigración temporal, con la idea del retorno al lugar de origen).

Los dos modelos se han llevado desde el racismo posmoderno a la política del territorio, a través de cuatro estrategias: las cuotas, la asimilación a través del sistema educativo, los muros y la expulsión. Frente a esta situación, desde la perspectiva comunicativa, se recogen tres puntos básicos: la igualdad de las diferencias, los territorios compartidos y la radicalización de la democracia (que pasa por dos acuerdos interculturales: desarrollar los principios de igualdad de derechos para todo el mundo en cualquier territorio y la completa libertad para vivir de forma diferente).

Giroux nos recuerda que hay que educar al estudiantado para pensar crítica-

mente, asumir riesgos y resistir formas de opresión, identificando el vínculo entre el aprendizaje y el cambio social. Hay que proporcionar al estudiantado estrategias para indagar y para reconocer las formas de poder antidemocráticas y saber actuar contra ellas, llevando a las escuelas la justicia curricular, luchando contra la legitimación de la desigualdad. A ese respecto señala: «La pregunta sobre lo que los educadores enseñan es inseparable de lo que significa invertir en la vida pública y localizarse uno mismo en un discurso público. Implícita en estos argumentos está la asunción de que la responsabilidad de los educadores no puede separarse de las consecuencias del conocimiento que producen, las relaciones sociales que legitiman y las ideologías que difunden en los estudiantes. El trabajo educativo, en el mejor de los casos, representa una respuesta a preguntas y asuntos planteados por las tensiones y contradicciones de la vida pública y tal trabajo, cuando es crítico, intenta entender e intervenir en problemas específicos que surgen de los contextos materiales de la vida diaria. La enseñanza, en este sentido, se convierte en performativa e ilumina consideraciones de poder, política y fundamentos éticos para cualquier forma de interacción maestro-estudiante».<sup>6</sup>

## Algunos datos sobre la inmigración

La urgencia social es incuestionable: según un informe elaborado este año por la oficina del Defensor del Pueblo,<sup>7</sup> en todo el Estado el 36,5 % del estudiantado de entre 10 y 16 años se manifiesta contrario a la inmigración, un 9 % claramente en contra y un 27 % aceptaría que vinieran inmigrantes a condición de que no quitaran puestos de trabajo a los autóctonos.

Según una investigación del CIS del mes de mayo sobre inmigración,<sup>8</sup> un 83 % de la ciudadanía española asegura que no le importa que sus hijos e hijas compartan aula con inmigrantes; otro 88 % opina que toda persona tiene derecho a vivir en un país que no sea el suyo. Sin embargo, un 44,2 % relaciona inseguridad ciudadana con inmigración, un 47,8 % cree que son demasiados los inmi-



LLUÍS FILELLA, NIT DE REIS, EDEBÉ, 2000.

grantes que hay en España y otro 45,5 % admite que los recibe con desconfianza.

La población extranjera en España con tarjeta de residencia se ha triplicado en los últimos siete años, en total hay 1.448.671 personas. Además, debemos tener en cuenta a medio millón de personas cuya situación no está regularizada. Los y las inmigrantes suponen el 5,36 % de los cotizantes a la Seguridad Social, y los hijos de madres foráneas suponen el 10,44 % de todos los partos del Estado (cuando la población inmigrante apenas representa el 4 % del total).

Según su origen, el 34,98 % provienen de Europa; el 29,85 %, de América; el 27,44 de África; el 7,66 % de Asia; y el 0,07 %, de Oceanía.<sup>9</sup>

Recordemos además que la mayoría de los inmigrantes se escolariza en centros públicos, en ocasiones en una alta concentración. Sin embargo, un 17 % de los colegios que escolarizan a muchos niños y niñas inmigrantes no disponen de ningún plan específico para atender sus necesidades educativas concretas, incluidos los problemas de lengua.

El pasado curso, tan sólo el 22,3 % de los 133.684 niños inmigrantes estaban escolarizados en un centro de titularidad privada (recordemos que 3.941 colegios son subvencionados y 1.789 privados), aunque los centros privados atendían un 32,3 % de los 6,8 millones de escolares del Estado.<sup>10</sup>

Además, hay que recordar que en el Estado hay unos 180.000 niños y niñas gitanos escolarizados, pero el absentismo escolar afecta a un 66 % de ese total.<sup>11</sup>

Giroux nos recuerda: «No sólo la riqueza total de los 358 «billonarios» globales iguala el ingreso combinado de los 2.300 millones de personas más pobres (el 45 % de la población mundial), sino que 800 millones de personas están permanentemente desnutridas y algo así como 4 billones —dos tercios de la población mundial— viven en la pobreza [...]. Es importante señalar que también la brecha entre el rico y el pobre asciende».<sup>12</sup>

Por su parte, Jean-Pierre Warnier destaca que «las etnias minoritarias representan unos doscientos millones de seres humanos, aproximadamente el 4 % de la población mundial, expuestas a un etnocidio y hasta a un genocidio rastreo». Y



ROBERTO INNOCENTI, ROSA BLANCA, LÓGUEZ, 1987.

subraya: «La apuesta de protegerlas va mucho más allá de la debilidad de los resultados efectivos: lo que está en juego es la relación entre el pluralismo cultural, el derecho universal y la política mundial de la cultura».<sup>13</sup> Asimismo, destaca la extrema desigualdad entre países y categorías sociales dentro de un mismo país en relación con los flujos mundiales de la cultura industrializada y que, en realidad, la «mundialización» de la cultura es una amalgama cultural caracterizada por el dominio hegemónico de las industrias privadas del triángulo conformado por América del Norte, Europa y la Asia rica alentadas por los Estados; y señala: «Queda claro que lo que está en juego en la hegemonía cultural y el dominio privado ejercido sobre las industrias de la cultura es la capacidad de los países para producir su propia cultura y para hacerla perdurar ante las agresiones exteriores y ante la invasión selectiva de las mercancías culturales».<sup>14</sup>

En la misma línea, Eloy Martín<sup>15</sup> de-

nuncia que aunque el discurso oficial coincide en que se ha alcanzado un nivel de madurez cívica que ha favorecido una toma de postura claramente solidaria con respecto a los y las inmigrantes, se trata de una impresión errónea. Este discurso oficial, señala, impide la aireación de aquellas voces que en nuestra sociedad mantienen posiciones claramente xenófobas y racistas que se encuentran cada día en la calle, en las pintadas de las paredes o en algunas páginas web o foros de debate en internet, que consiguen introducir anónimamente, su ideología.

También Van Dijk<sup>16</sup> subraya los abusos de poder que se cometen para censurar, intimidar o limitar la libertad de las personas menos poderosas que participan en el discurso, y el papel de los medios de comunicación que informan acerca de temas étnicos a la mayoría de la población, la cual no dispone de formas alternativas de opinión y de información.

## Formación de identidades a través de la LIJ

En clase, pues, trabajamos el currículo oculto en las imágenes y textos de la LIJ<sup>17</sup> y la forma en que contribuyen a formar identidades a través del género, la etnia o la clase social, espacios entrecruzados; contrastamos fragmentos de películas, cortometrajes, vídeos de otros proyectos desarrollados sobre el tema en otros cursos,<sup>18</sup> anuncios publicitarios, la prensa diaria, canciones, dibujos animados, cómics, páginas de internet y documentos de la vida cotidiana, buscando la forma en que aparecía la «alteridad», el «otro-a». Y nos encontramos reflejados y reflejadas en multitud de situaciones que nos hacían reflexionar sobre nuestro propio discurso y sobre nuestra actitud en la vida cotidiana y en la escuela.<sup>19</sup> Pero,

además, y sobre todo, leímos. Leímos mucho, comentamos qué encontrábamos en los textos y en las imágenes, y nos enriquecimos mutuamente comentando y compartiendo nuestros hallazgos.

En este proceso de lectura tuvimos en cuenta una serie de aspectos:

— No podíamos acercarnos a la LIJ, por más teoría y materiales que estuviéramos trabajando, sin leer LIJ, disfrutando de sus textos e ilustraciones, descubriendo autores y autoras, ilustradoras e ilustradores, creando una red de intercambio de libros, visitando bibliotecas públicas de LIJ y librerías especializadas. Esta obviedad sigue siendo un problema real en la formación de futuros y futuras maestras. Antonio Mendoza señala que la formación literaria y estética necesita un planteamiento que ayude al conocimiento de las interrelaciones de la literatura

con otros saberes culturales, con un aprendizaje intercultural. Además, debe conectar con los intereses y capacidades del estudiantado. Y reflexiona: «Se ha destacado que la competencia literaria se desarrolla en el seno de un sistema cultural —a través de una educación escolar o una perspectiva individual— y que en ella se recogen no sólo conocimientos metaliterarios y lingüístico-discursivos, sino también las valoraciones y condicionantes que los valores estéticos del grupo o de la comunidad han difundido». <sup>20</sup> Asimismo dice: «El intento de enseñar en lugar de formar es la causa del desplazamiento del verdadero objeto de la materia, que son los propios textos o las obras literarias». <sup>21</sup>

— La lectura debía ser voluntaria, placentera. Frabicio Caivano señala que leer y educación lectora son cosas diferentes, que el deseo de leer implica una variante cultural. Y opina: «La lectura de calidad supone un encuentro afortunado entre pregunta y respuesta, lector y escritor, supone un mecanismo de intercambio entre lectura y vida, entre unas lecturas que nos enseñan a vivir y una vida que nos lleva a leer». <sup>22</sup> También que la literatura es una reserva de enigmas y que el enigma llama siempre a la puerta del deseo. <sup>23</sup> La decisión de leer, de descubrir y (re)descubrir la LIJ fue voluntaria, una decisión unánime y asamblearia.

Para iniciar la búsqueda, proporcione un listado de libros que incluyan la alteridad vinculada a la vida cotidiana y la realidad del estudiantado, simplemente como orientación; un listado que podía seguirse como los espacios de una rayuela o bordearse desde afuera descubriendo nuevos hallazgos. Así, en *Nit de Reis* (Joan de Déu Prats, Edebé, 2000) encontramos el problema de las cuotas y los muros, la violencia xenófoba. La barrera que marca el color y el descubrimiento de la propia identidad en *Los colores de Mateo* (M. López, il. de K. Rogowicz, Everest, 2000). En *Me gusta* (Javier Sobrino, il. Noemí Villamuza, Kókinos, 2000) encontramos: «Me gusta imaginar que la sangre no mancha la tierra». El desprecio clasista hacia el «otro» en *Voces en el parque* (Anthony Browne, Fondo de Cultura Económica, 1999). En *Uno y siete* (Gianni Rodari, il.



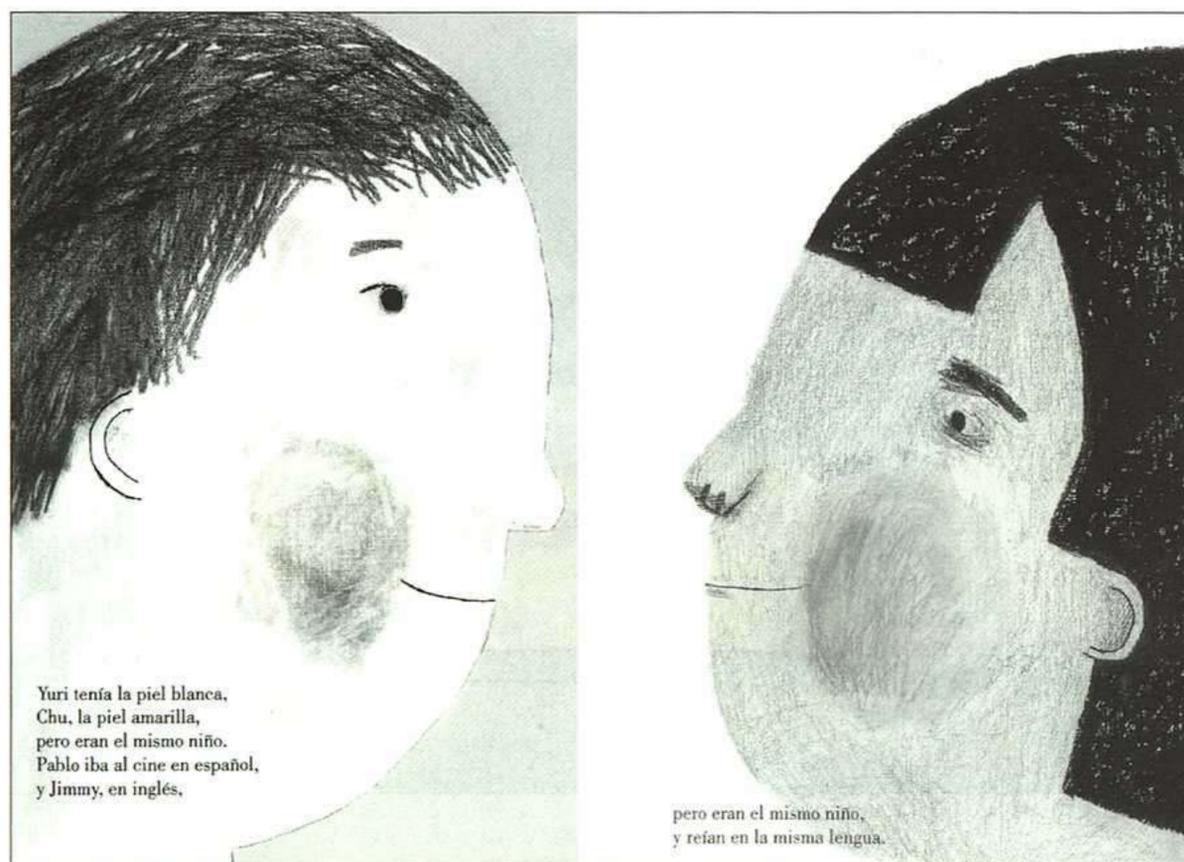
CARME SOLÉ VENDRELL, ELS NIENS DEL MAR, SIRUELA, 1991.

B. Alemagna, SM, 2001) aparece una preciosa defensa de la igualdad, niños de color diferente y lenguas diferentes: «reían en la misma lengua». El mestizaje de las ciudades lo encontramos en *Madlenka* (P. Sís, Lumen, 2001). La humanidad que prevalece ante el nazismo en *Rosa Blanca* (C. Gallaz, il. Roberto Innocenti, Lóguez, 1987) y *El niño estrella* (R. Hausfater-Douïeb, il. O. Latyk, Edelvives, 2003). En *La calle es libre* (M. Kurusa-Doppert, Ekaré, 1981) aparece una historia verdadera de las *favelas* de Caracas, que muestra lo que se puede conseguir trabajando unidos. El tratamiento de la diversidad aparece reflejado en *¿Un canguro en la granja?* (A. H. Benjamín, il. J. Chapman, Beascoa, 2000), *Lola* (Loufane, Símbol Editors, 2001) o *Sofía, la vaca que estimaba la música* (G. De Pennart, Corimbo, 2001). *Els nens del mar* (Jaume Escala, il. Carme Solé Vendrell, Siruela, 1991) es un espléndido y duro retrato de la realidad de muchos niños y niñas gitanos. Otra cara de la misma realidad aparece en *Maito Panduro* (Gonzalo Moure, Edelvives, 2001) la historia de una maestra de un barrio de chabolas y cómo un niño gitano y su padre encarcelado (re)descubren a través del dibujo y de la escritura el mundo. Y en *Romanies (Hombres Libres)* (M. Osorio, Anaya, 1988) encontramos el siguiente fragmento: «La abuela de Loles no había ido nunca a la escuela». Y cuenta: «—Con lo bonito que tiene que ser eso de saber y no tener que preguntarle a nadie —siguió diciendo la abuela—. Y si tienes que arreglar unos papeles, poder leerlos, enterarte de lo que ponen y que no te puedan engañar. Y no como yo, que cuando me subo en el metro tengo que fijarme en los anuncios para saber por dónde voy y en dónde tengo que apearme».

O libros de historias verdaderas que plantean interrogantes para intentar transformar las dificultades de la convivencia, como el imprescindible *Campos verdes, campos grises* (Ursula Wölfel, Lóguez, 1997).

### Toma de conciencia y LIJ

El boca a boca hizo que el estudiantado conociera el rastro que habían ido si-



BEATRICE ALEMAGNA, UNO Y SIETE, SM, 2001.

guiendo los demás de la clase, y que se decidiera que, dividida la clase en grupos reducidos, cada grupo dramatizara para los demás su libro, utilizando estrategias distintas: títeres, sombras chinas, pequeñas obras de teatro e, incluso, un cortometraje sobre una leyenda de nuestras comarcas, de transmisión oral, sobre amores frustrados entre una cristiana y un musulmán.

En el proceso, un cambio de actitud evidente se iba produciendo. Henry Giroux expone la necesidad de defender los relatos que no pertenecen a la mercadotecnia de nuestra cultura oficial, ya que la educación de nuestra juventud está relacionada con el futuro colectivo inmerso en estos relatos y expone: «A medida que la cultura todavía no fagocitada por el comercio cae bajo sus fauces, nos enfrentamos a una esfera mercantil en crecimiento que limita profundamente el vocabulario y la imaginaria disponible para definir, defender y reformar el Estado, la sociedad y la cultura pública como centros de aprendizaje crítico y desarrollo ciudadano». <sup>24</sup>

— Había que clarificar la evidente confusión entre LIJ y libros de conocimientos sobre el tema, que utilizan una historia para llegar a la audiencia infantil y juvenil. Teresa Colomer <sup>25</sup> pone el dedo en la llaga y señala los problemas principales que en la actualidad existen:

- La elección del tema de las obras por presión escolar, por ampliar el público o

por efecto de la actualidad informativa, tiene como consecuencia en muchos autores-as la dispersión temática, superficial y casi oportunista plasmada en fórmulas estereotipadas.

Rosa Montero, en la misma línea, destaca: «Detesto la narrativa utilitaria y militante, las novelas feministas, ecologistas, pacifistas o cualquier otro *ista* que pensarse pueda, porque escribir para dar un mensaje traiciona la función primordial de la narrativa, su sentido esencial, que es el de la búsqueda de sentido. Se escribe, pues, para aprender, para saber; Y una no puede emprender ese viaje de conocimiento llevando previamente las respuestas consigo». <sup>26</sup>

- Se está configurando un espacio cultural de estandarización que anula fronteras y favorece las ventas multinacionales. Destaca Colomer: «Los referentes compartidos no se refieren sólo a los de cada tradición, sino que el problema remite a una cuestión cultural de orden general: el de la atomización de las sociedades modernas, un fenómeno paradójicamente coexistente con la uniformación general». <sup>27</sup> Esta investigadora señala los problemas de simplificación de lenguaje que se agravan en las lenguas minoritarias.

Debemos señalar como excelentes ejemplos de libros de conocimientos, por ejemplo, *Ostelinda, jo vinc de tot arreu* (A. Jiménez y C. Garriga, La Galera, 1998) que nos explica la vida fami-



Me gusta pintar...  
colores en el aire,  
y juguetes en sus manos  
sin hogar.

NOEMÍ VILLAMUZA, ME GUSTA, KÓKINOS, 2002.

liar de una niña gitana; *Samir* (M. Ollé, Onda, 1988) que nos acerca a la vida cotidiana de un niño de Tánger; *Gent* (P. Spier, Lumen, 1987) donde encontramos: «Es bien extraño: hay quienes odian a los que no son como ellos, Y tan sólo porque son diferentes. No se dan cuenta de que ellos también se verían diferentes si se pudieran mirar con los ojos de los otros»; o *Gent de tota mena* (E. Damon, Beascoa, 1995) y *Un món de creences* (E. Damon, Beascoa, 2003).

— Reflexionamos acerca del protagonismo literario en la LIJ de una minoría étnica, que no significa que el libro no incluya elementos que, en realidad, defienden la asimilación, la aculturación o la denigración de las experiencias de las y los «otros».

Maria da Natividade Pires destaca el papel de la LIJ en la sensibilización hacia la diversidad cultural y respecto a la invisibilidad de los grupos minoritarios resalta: «Al no tener representación en los libros, ni en el texto, ni en las ilustraciones, se les aparta del lugar, aunque sea poco privilegiado que ocupan en la sociedad. Si en el arte y en la ficción son invisibles se cumple con el oculto deseo que se da en la vida real [...] La focalización narrativa es uno de los principales medios que influyen en la posición del lector frente al universo narrado. Es importante que los grupos sociales minoritarios, sus valores, sus costumbres, no se nos presenten a través de la perspectiva de la cultura dominante [...] La tendencia paternalista, que exalta los hé-

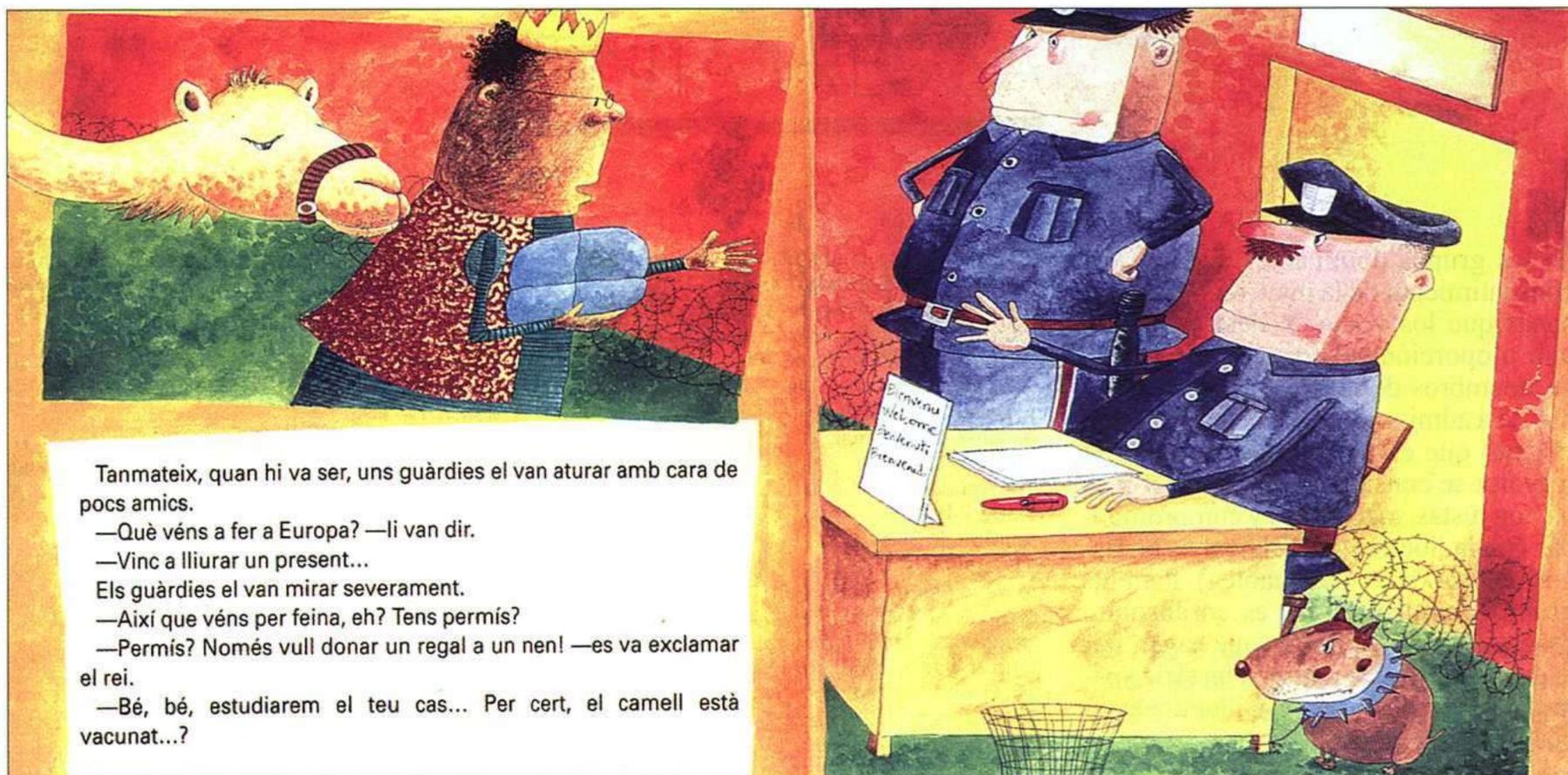
ros del grupo minoritario o que destaca situaciones como estilos de vida exóticos, es un proceso que coloca a esos grupos como marginales con respecto a las tendencias culturales de la otra cultura. Y esto no sólo puede suceder en el plano de la historia sino también en el nivel del discurso».<sup>28</sup>

## Literatura y compromiso

— Evidenciamos la relación entre literatura y compromiso por un mundo sin barreras, sin caer en el adoctrinamiento. Isabel Tejerina defiende el papel de la literatura contra el pensamiento único y uniformador, contra el neoliberalismo, en la lucha a favor de la justicia global. Y destaca: «Nos hacen falta más relatos de los que apelan al sentido crítico y a la toma de conciencia, crean personajes en lucha por su dignidad, protagonistas que padecen la explotación y la opresión y que se alzan contra las dificultades para soñar y construir un mundo mejor. La literatura es también fundamental como espejo histórico, ansia de justicia y rebelión contra la brutalidad, expresión artística y explicación crítica para intentar evitar nuevas atrocidades y tratar de que la amenaza de su repetición alcance más voces de las que hoy claman contra ellas [...]; los libros no van a salvar a la humanidad ni nos darán todas las respuestas, pero ampliarán nuestra comprensión de los otros y seguro que nos inducirán a formularnos nuevas preguntas para

avanzar».<sup>29</sup> También nos recuerda que para millones de niños y niñas su problema fundamental no es leer sino sobrevivir, que la exclusión de la lectura no es sino una manifestación de su exclusión total. En este sentido, opina que hay que «ofrecerles a los niños desde muy pequeños, libros adecuados a su comprensión y con auténtico estilo literario, que les muestren que la lucha contra la injusticia, larga y antigua sigue siendo necesaria, que les enseñen a conocer las causas de las mayores atrocidades y a interrogarse por las causas de la injusticia y la desigualdad, es una forma de educarlos no sólo para evitar delirios del pasado, sino para construir desde el presente un futuro distinto. Libros contra la guerra, la explotación, el racismo, etc., capaces de potenciar actitudes solidarias con los oprimidos y actitudes de rechazo ante comportamientos que provoquen marginación y discriminación. Obras que revelen la enorme riqueza de la diversidad y sus beneficios deseables para todos. Una literatura infantil y juvenil multicultural y comprometida que no apele a la sensibilidad y la compasión, sí a la sensibilidad, el análisis crítico y la implicación personal solidaria para impulsar los cambios en el Norte y en el Sur en favor de los excluidos».<sup>30</sup>

También Alberto Manguel<sup>31</sup> sostiene que el acto de leer nos da un conocimiento particular que puede transformarnos a las personas y al mundo que nos rodea, propiciando un cambio epis-



LLUÍS FILELLA, NIT DE REIS, EDEBÉ, 2000.

Tanmateix, quan hi va ser, uns guàrdies el van aturar amb cara de pocs amics.

—Què véns a fer a Europa? —li van dir.

—Vinc a lliurar un present...

Els guàrdies el van mirar severament.

—Així que véns per feina, eh? Tens permís?

—Permís? Només vull donar un regal a un nen! —es va exclamar el rei.

—Bé, bé, estudiarem el teu cas... Per cert, el camell està vacunat...?

temològic profund; a través de la lectura vemos las ausencias que padecemos. También afirma que, aunque todo texto admite varias lecturas, frente a la lectura definida por los grupos de poder, para que algo cambie realmente, es necesario educar lectores y lectoras que puedan leer en los textos creados por otras voces y expone: «De no ocurrir esta educación del lector nada cambiará por muchas voces nuevas que haya, porque esas voces hablarán para multitudes de sordos. Y si los lectores aprendemos a indagar, a interpretar, a traducir, a poner los textos en diversos contextos, a transformarlos a través de múltiples niveles de lectura —si los lectores nos adiestramos para hacer esto— no hará falta que ninguna voz se calle porque nosotros mismos sabremos elegir. Una voz silenciada, voluntariamente o no, no desaparece nunca. Su ausencia se vuelve enorme, demasiado importante para pasarla por alto. y sin duda no es una ausencia más lo que queremos, otro vacío de cien o doscientos años, sino un periodo de reparación en que esas voces puedan compartir la audibilidad que por tanto tiempo les fue negada».<sup>32</sup>

— A la vez que íbamos desarrollando nuestro proyecto, fuimos invitando a participar en nuestras clases a otras voces, a otras personas que trabajan desde una concepción radical de la democracia. Daniel Goldin<sup>33</sup> nos recuerda que desde una concepción abierta de las identidades hay que tener muy claro si pretendemos procesos de formación des-

de experiencias culturales auténticas o de sus simulacros. La pluralidad de voces invitadas tenía como intención alentar una percepción integrada de la educación literaria en el estudiantado, favoreciendo la reflexión crítica colectiva a la crítica literaria académica incorporando elementos de la cultura popular, contemplando la pluralidad de dimensiones de las interacciones humanas. Y en consecuencia propiciar un cambio de actitud en cuanto al planteamiento de cuestiones relativas a la calidad de la enseñanza, favoreciendo transformaciones personales y sociales.

La participación de otras voces se articuló desde dos proyectos USE de mejora educativa que nos aprobaron en nuestra universidad; uno dirigido exclusivamente al estudiantado del proyecto titulado «Habilidades lingüísticas básicas y cultura» (en el que se incluyó una conferencia sobre la Tertulia Literaria Dialógica del CREA, experiencia basada en el aprendizaje dialógico, ligada a prácticas que transformen y superen las desigualdades sociales; un recital poético musical, «Al compás de la palabra»; una *performance* en torno a la descripción de la manera personal de entender la lectura del mundo de un artista plástico, y un taller de ilustración sobre el cambio cultural y la actualidad ilustrativa, analizando las principales tendencias contemporáneas en ilustración de LIJ); y otro proyecto codirigido de manera interdisciplinar por un grupo de personas que trabajamos en la misma línea, titu-

lado «Cultura gitana y educación», donde se nos ofreció una conferencia desde una visión inédita para el estudiantado de la cultura gitana. Asimismo, conseguimos un fondo económico de titulación para una última conferencia que se centró en «Otra educación es posible», a partir del lema del Foro de Porto Alegre: «Otro mundo es posible».

### Conocimiento compartido/ aprendizaje comunicativo

Éste es el resumen de un proyecto que ha intentado partir del trabajo cooperativo, generar conocimiento compartido en base a una manera distinta de trabajar la información mediante un aprendizaje comunicativo y dialógico, fomentando la interacción, la reflexión sobre la diversidad cultural.

A final de curso se pasaron dos cuestionarios para evaluar los efectos de las sesiones en el proceso de transformación del conocimiento y el cambio de actitud, ver si habían ayudado a mejorar los procesos de pensamiento, análisis e interpretación, comprensión y solución de problemas. El 100 % del estudiantado consideró positivo el proyecto de inclusión de otras voces en relación a la calidad de enseñanza en la formación de enseñantes y como una buena muestra de innovación educativa en la titulación de Maestro-a en la Universitat Jaume I.

Jim Cummins denuncia que en una democracia el predominio continuado

de los grupos dominantes necesita del consentimiento de la mayoría de las personas que los votan. Y destaca: «Sólo una proporción relativamente pequeña de miembros de la sociedad estará dispuesta a admitir (ante los demás y ante sí misma) que es racista e intolerante; la mayoría se considera a sí misma y a su nación justas, razonables y comprometidas con la libertad y los derechos humanos (dentro de lo «razonable»). Para los grupos dominantes, no es en absoluto problemático el hecho de que hagan falta grandes dosis de amnesia histórica para preservar y reforzar esa identidad social y educativa».<sup>34</sup>

Este proyecto nos ha ayudado a descubrir que los y las enseñantes no debemos bajar la guardia ante «las relaciones coercitivas de poder que persisten bajo la capa retórica de la democracia, el respeto de los derechos humanos y la igualdad de oportunidades».<sup>35</sup> Y que desde la LIJ podemos luchar contra el racismo, que todas y todos tenemos en mayor o menor dosis; repensar cómo miramos y cómo pensamos que nos miran, cuestionando las raíces de la desigualdad. ■

\* **Consol Aguilar Ródenas** pertenece al Departamento de Educación de la Universitat Jaume I de Castellón. El artículo incluye contenidos de la comunicación presentada en el VIII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, «Cultura, Interculturalidad y Didáctica de la Lengua y la Literatura», celebrado en Badajoz en diciembre de 2003.

## Notas

1. Giroux, H., *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*, Barcelona: Paidós, 1997. Tovias, S., «Societat pluricultural y educació», en revista *Guix* 184, 1993, pp. 4-8.
2. Flecha, R. y Serradell, O., «El desarrollo de la sociología de la educación. Principales enfoques o escuelas. Revisión crítica», en Fernández, F., *Sociología de la educación*, Madrid: Pearson, 2003, p. 72.
3. Carbonell, F., «La integració social i la diversitat cultural a l'escola», en *Educar* 22-23, 1998, pp. 206-207.
4. Naipaul, V. S., *Leer y escribir. Una versión personal*. Madrid: Debate, 2002, pp. 33-34.
5. Flecha, R. y Gómez, J., *Racismo, no gracias. Ni moderno, ni posmoderno*, Barcelona: El Roure, 1995.
6. Giroux, H., «Repensando la política de la resistencia. Notas sobre una teoría crítica de la lucha educativa», en *Barbecho. Revista de Reflexión Socioeducativa* 2, 2003, p. 21.
7. Morán, C., «Uno de cada tres alumnos españoles se muestra contrario a la inmigración», en *El País*, 23 de enero de 2003, p. 28.
8. Aizpeolea, L. R., «Los españoles aceptan la in-

migración, pero la vinculan a la inseguridad», en *El País*, 27 de junio de 2003, p. 22.

9. Nogueira, C., «España alcanza por la inmigración su mayor cifra de nacimientos desde 1988», en *El País*, 18 de junio de 2003, p. 29. Rodríguez, J. A., «España tiene 1.448.671 residentes extranjeros», en *El País*, 9 de julio de 2003, p. 20. «Ciudadanía emigrante», en *El País*, 19 de junio de 2003, p. 12.
10. Aguilar, C., «La Ley de Calidad de la Enseñanza y la justicia social», en *Levante*, 26 de septiembre de 2002, p. 4.
11. Aguilar, C., «El mundo que leemos», en *El reto de la lectura en el siglo XXI. Actas del VI Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Granada: Grupo Editorial Universitario, 2002, pp. 1244-1255.
12. Giroux, *op. cit.* nota 6, p. 24.
13. Warnier, J. P., *La mundialización de la cultura*, Barcelona: Gedisa, 2002, p. 98.
14. *Ibid.* p.69
15. Martín, E., *La imagen del magrebí en España. Una perspectiva histórica siglos XVI-XX*, Barcelona: Bellaterra, 2002.
16. Van Dijk, T. A., *Racismo y análisis crítico de los medios*, Barcelona: Paidós, 1997.
17. Aguilar, C., «Currículum oculto: textos e imágenes», en Gomez, A. y Sales, D., *Mediar para comunicarnos desde/en otros lugares*, Castellón: Fondo Social Europeo & Proyecto NOW & Universitat Jaume I, 2000, pp. 9-27.
18. Aguilar, C., «Un proyecto de trabajo desde la investigación-acción: interculturalismo/racismo», en *Actas III Simposio Internacional Didáctica de Lenguas y Culturas*, A Coruña: Universidade de Coruña, 1993, pp. 585-596.
19. Aguilar, C., «Interculturalisme, llenguatge i LIJ», en Sales, A. (ed.), *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola*, Castellón: Universitat Jaume I, 2003 (en prensa).
20. Mendoza, A., *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2001, p. 242.
21. *Ibid.* p. 237.
22. Caivano, F., «Los nuevos lectores del siglo XXI. Lector y lectura de calidad», en AA.VV, *La educación lectora*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2001, p. 186.

23. Caivano, F., «Hambre de relatos. Lectura, identidad y modernidad», en *El reto de la lectura en el siglo XXI. Actas del VI Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, *op. cit.* pp. 59-61, y Miretti, M. L., «El placer del leer o la conquista del lector», pp. 437-444.

24. Giroux, H., *El ratoncito feroz. Disney o el final de la inocencia*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2001.
25. Colomer, T., «La década de los noventa: el valor de lo seguro en la literatura infantil y juvenil», en *Puertas a la lectura*, suplemento 3, 2000, pp. 28-32.
26. Montero, R., *La loca de la casa*, Madrid: Alfabara, 2003.
27. Colomer, *op. cit.* p. 38.
28. Pires, M. da N., «Diversidad cultural. espacios y Personajes en la literatura infantil portuguesa», en Martos, E., Vázquez, J. M., González, A. y Moreno, S., *Actas del II Congreso de Literatura Infantil y Juvenil. Historia Crítica de la Literatura Infantil e Ilustración Ibéricas*, Mérida: Editora Regional de Extremadura, 2000, p. 187. Cfr.: Aappel, M., *Educar «como Dios manda». Mercados, niveles, religión y desigualdad*, Barcelona: Paidós, 2002.
29. Tejerina, I., «Literatura y compromiso: hacer preguntas para buscar respuestas», en *Puertas a la lectura*, 9/10, 1996, pp. 184-186.
30. Tejerina, I., «Literatura ética y estética. Lecturas solidarias y educación», en *El reto de la lectura en el siglo XXI. Actas del VI Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, *op. cit.* pp. 600-601.
31. Manguel, A., *En el bosque del espejo. Ensayos sobre las palabras y el mundo*, Madrid: Alianza, 2001.
32. *Ibid.* p.115.
33. Goldin, D., «Extranjeros en el mundo, la hospitalidad de la lectura. Reflexiones en torno a multiculturalidad, diversidad y formación de lectores», en *27º Congreso IBBY*, Cartagena de Indias (Colombia), 2001.
34. Cummins, J., *Lenguaje, poder y pedagogía*, Madrid: Morata, 2003, p. 266.
35. *Ibid.*

El niño es  
adoptivo, ¿no?



K. ROGOWICZ, LOS COLORES DE MATEO, EVEREST, 2002.