

EL ENCUENTRO INTERCULTURAL EN EL ÁLBUM ILUSTRADO CONTEMPORÁNEO

FRANCISCO GUTIÉRREZ GARCÍA

UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)

NOELIA IBARRA RIUS

UNIVERSIDAD DE VALENCIA (ESPAÑA)

Resumen: Nuestro trabajo presenta el análisis de la interculturalidad en una muestra relevante de álbumes ilustrados publicados en España durante la última década, y dirigidos a niñas y niños que empiezan a leer. Analizamos en esta selección, por una parte, el tratamiento de la interculturalidad (identidad, convivencia, emigración, personajes, etc.); y, por otra, los recursos visuales más significativos utilizados en sus ilustraciones (formatos de página, planos, angulaciones, composición, etc.), que tienen como objeto colaborar activamente en la construcción del significado que propone el texto (palabra e imagen) y realiza el lector.

Palabras clave: literatura infantil, educación literaria, interculturalidad, álbum ilustrado.

Abstract: Our work presents the analysis of multiculturalism in a relevant sample of picture books published in Spain during the last decade, aimed at children starting to read. We analyse in this selection, on the one hand, treatment of interculturality (identity, coexistence, emigration, characters, etc.). And, on the other hand, the most significant visual resources used in their pictures (page formats, frames, angles, composition, etc.), which aims to collaborate actively in the construction of meaning proposed by the text (word and picture) and the reader makes.

Key words: children literature, literary education, interculturality, picture book.

Résumé: Notre travail présente l'analyse de l'interculturalisme dans un échantillon représentatif de livres d'images publiés en Espagne au cours de la dernière décennie, destinés aux enfants qui commencent à lire. Nous analysons dans cet échantillon, d'une part, le traitement de l'interculturalisme (l'identité, la coexistence, l'émigration, les personnages, etc.); et, par l'autre, les ressources visuelles les plus significatives utilisés dans leurs illustrations (les formats de page, les plans, les angles, la composition, etc.) qui ont pour objet collaborer activement dans la construction du signifié qui propose le texte (un mot et une image) et le lecteur réalise.

Mots-clés: la littérature pour enfants, l'éducation littéraire, l'interculturalisme, le livre d'images.

No se puede negar, en cualquier caso, que la actitud intercultural implica un riesgo y lleva consigo la aceptación de la vulnerabilidad humana. Pero si no aceptamos este riesgo, todo desembocará en un «choque de civilizaciones», es decir, en una guerra de culturas, que se prolongará como en los últimos seis mil años de historia humana, en la cual la *cultura de la guerra* ha prevalecido sobre la *cultura de la paz*.

Raimon Panikkar, *Paz e interculturalidad*

El desarrollo de los movimientos migratorios, fundamentalmente a partir de las últimas décadas del siglo XX e inicios del siglo XXI, como una de las consecuencias

más destacadas de la expansión del proceso globalizador, pone de manifiesto la inconsistencia de una de las falacias más asentadas para describir las sociedades occidentales: el monoculturalismo.

El trepidante avance tecnológico, tanto en el ámbito informático como en el área de las telecomunicaciones, estrechamente ligado a las políticas de liberalización de mercados y capitales, no solamente ha generado una intensa reestructuración del sector económico sino, sobre todo, la redefinición del entorno sociocultural. La deuda externa de determinados países, en imparable aumento, junto al crecimiento e intensificación de la brecha económica Norte-Sur a lo largo de las últimas décadas, constituyen el germen de los movimientos migratorios procedentes de los regiones del Sur hacia aquellos ubicados en el Norte.

Diferentes países han visto modificada su composición a raíz de la recepción de migraciones internacionales, entre los que, desde la última década, destaca España. Frente a una larga tradición histórica como país de emigración, España se ha convertido en uno de los destinos preferentes de los desplazamientos Sur-Norte, con un saldo anual medio de 575.000 personas entre 2001 y 2008. Concretamente, a 1 de enero de 2008, el censo constataba la presencia de aproximadamente seis millones de inmigrados (personas empadronadas nacidas en otro país) y 5.2 millones de extranjeros (personas empadronadas con nacionalidad no española), de acuerdo con las cifras facilitadas por el Colectivo IOÉ (2008: 95-104).

Las modificaciones compositivas de la población se han reflejado también en las aulas de los colegios e institutos, pues en el caso concreto de España la incorporación de alumnado procedente de otros países ha incrementado notablemente el número de estudiantes en niveles no universitarios, en descenso hasta el momento, debido a los bajos índices de natalidad. Como muestra significativa de esta afirmación, pensemos que durante el curso 2006-07, el número de alumnos/as matriculados en el sistema educativo español procedentes de otros países ascendía a un total de 608.000 discentes, en proporción notablemente superior en centros públicos, cuantificada en un 8.9% del total del alumnado frente a un porcentaje del 4.2% en los privados (Colectivo IOÉ, 2008: 101).

1. EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA INTERCULTURAL

Este escenario nos enfrenta a una realidad caracterizada por la diversidad cultural, con la consecuente reestructuración de comunidades sociales, dinámicas e interacciones entre estos grupos y, en este sentido, subraya la urgente necesidad de redefinición de actitudes y de respuestas que permitan el diálogo de todos los colectivos implicados.

Desde nuestra óptica, creemos que la línea de trabajo para la creación de prácticas

interculturales reales requiere forzosamente de un proyecto educativo comprometido, como base tanto para el individuo como para la sociedad. La acción educativa, comprendida como un vector esencial de intervención tanto en el plano individual, como en el colectivo, constituye sin duda el punto de partida para la gestación de competencias interculturales y desde estas la articulación de la ciudadanía en el pleno sentido del término.

La irrupción de alumnado extranjero ha mostrado las carencias del modelo educativo homogéneo tradicional, al tiempo que ha generado un importante debate pedagógico en torno al paradigma sustitutorio. Frente al enfoque centrado en el difuminado progresivo de cualquier atisbo de divergencia entre los discentes, a partir de un marcado énfasis en los rasgos comunes, la entrada de los movimientos migratorios en las aulas revela en primer lugar, la insuficiencia de este modelo y, en segundo, la confusión y el frecuente intercambio de dos conceptos diferentes: diversidad sociocultural e inmigración.

No obstante, la diversidad trasciende con creces a la inmigración, además de ser una característica estructural de nuestras sociedades, tal y como certeramente puntualizan diferentes autores (Aguado, 2003; Colectivo IOÉ, 2007: 16). ¿Cuál es, entonces, el paradigma educativo para afrontar la diversidad cultural característica de nuestras sociedades occidentales?

Entre las diferentes propuestas, despunta la tendencia reformadora centrada en la promoción de la convivencia de distintos grupos étnicos y culturales en el seno de una cultura a partir de la valoración de la diferencia como elemento necesario y fundamental de enriquecimiento mutuo, denominada «educación intercultural».

La marcada preferencia por este sintagma, frente a otros prefijos incorporados al término «cultural», tales como «multi», «pluri» o «trans», obedece a criterios geográficos de uso, pero fundamentalmente a una marcada diferencia de perspectivas. La elección de la voz «multicultural» responde frecuentemente a investigaciones procedentes de países de influencia anglosajona, mientras que en gran número de trabajos europeos se opta generalmente por la palabra «intercultural» (Aguado, 1996; Sales y García, 1997). De hecho, en el ámbito europeo no anglosajón, la multiculturalidad se comprende como un enfoque diametralmente opuesto a la noción de interculturalidad, de acuerdo con la finalidad de «dotarle al segundo de una mayor fuerza positiva a la hora de caracterizar el fenómeno» (Bartolomé, 2001: 76).

Así, mediante el término multicultural se delinea la realidad de los grupos sociales existentes en cada cultura, por lo que presenta un carácter marcadamente descriptivo, a diferencia del vocablo intercultural, evidentemente normativo, dado que implica un proceso de intercambio e interacción comunicativa deseable en las sociedades multiculturales (Sales y García, 1997).

La notable evolución de la educación intercultural respecto a todas las propuestas *mono* y *pluriculturalistas* se exponen a la perfección en una de las definiciones, a nuestro juicio, más completas, proporcionada por Aguado (2003: 63), para quien en definitiva significa:

... la reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia.

Las clarificadoras palabras de Aguado, como también las de tantos otros especialistas en esta línea (Bartolomé, 2001, 2004, 2007; Besalú, 2002, 2004; Jordán, 1996; Lovelace, 1995; Ruiz Roman, 2003; Soriano, 2001, 2002, etc.) no constituyen todavía sino una propuesta, pues el enfoque intercultural, pese a la relevancia y urgencia de su praxis, todavía no puede considerarse en modo alguno, una realidad en las aulas españolas y europeas.

2. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL A TRAVÉS DEL ÁLBUM ILUSTRADO

Una de las líneas de actuación más destacadas para la creación de competencias interculturales entre el alumnado de los diferentes niveles educativos se articula a partir de la formación literaria. La función del texto literario, sobre todo, entre los primeros lectores, desempeña una importante tarea, pues entona los primeros acordes del diálogo entre culturas y sienta las bases de una ciudadanía comprometida.

Nuestra aportación intenta dar respuesta a este compromiso mediante la selección crítica de una muestra representativa de álbumes actuales editados en España, en los que se conjuga tanto la calidad literaria como la presencia de elementos relevantes para la educación intercultural del primer lector. Ante el ingente número de títulos de literatura infantil y juvenil publicados actualmente en nuestro país, hemos optado por ofrecer una sintética antología de textos de fácil acceso para el maestro, bibliotecario o mediador a través de los que pueda iniciarse el diálogo y la reflexión con sus lectores modelo.

La atractiva combinación de texto e imagen, así como el tratamiento de algunos de los principales núcleos de trabajo derivados del encuentro entre culturas, responden en todas las obras a una medida reflexión y una cuidadosa propuesta, totalmente distanciada del oportunismo mediático y comercial que en ocasiones, lamentablemente, ha degradado la incorporación de determinadas temáticas. Desde los distintos motivos desencadenantes

del proceso migratorio a las actitudes más repetidas de los representantes de las sociedades de acogida, los álbumes elegidos observan reflexivamente la realidad contemporánea y reflejan sus contradicciones, en ocasiones críticamente y en otras desde la óptica de la más fina ironía de acuerdo con una consciente directriz: erradicar estereotipos y prejuicios erróneamente transmitidos como válidos e impulsar actuaciones y actitudes para la integración efectiva de los colectivos minoritarios en las sociedades receptoras.

El álbum ilustrado así, como también por extensión el texto literario, forma a los primeros lectores en el ejercicio de la ciudadanía, comprendida más allá del mero ejercicio de deberes y obligaciones como la pertenencia a una colectividad y la participación activa en ésta (Bartolomé, 2007). A través de los diferentes títulos veremos cómo la educación literaria e intercultural construye el sentimiento de pertenencia a una comunidad a partir de la aproximación cognitiva a culturas, tradiciones, geografías y su valoración como fuente de enriquecimiento de los destinatarios modelo, en este caso los niños y niñas primeros lectores del álbum ilustrado español contemporáneo, tanto procedentes de procesos migratorios Sur-Norte como representantes de la sociedad receptora.

El modelo de análisis de los álbumes será el siguiente: en primer lugar, ofreceremos un resumen de su argumento, en segundo lugar presentaremos sus objetivos, en tercer lugar mostraremos los recursos textuales y visuales más representativos en la colaboración con los objetivos del texto, y en cuarto lugar reflexionaremos acerca de la posible aportación del texto a la formación del lector.

2.1 La narradora del desierto¹

2.1.1 Argumento

Amira, de dieciséis años, que vive en un poblado del desierto, es pobre porque sus padres han muerto como consecuencia de la guerra. Su ilusión de cada día es contarle cuentos a un grupo de niños, pero los niños ya no vienen a escuchar sus cuentos porque, a causa de esa guerra, de la sequía y del hambre, han ido abandonando el poblado.

Finalmente Amira también decide marcharse. Primero hace un viaje por el desierto en una caravana de comerciantes y, tras llegar a una ciudad a orillas del mar donde no encuentra acomodo, decide buscarse un futuro «al otro lado», hacia donde navega, junto con otras personas, en una pequeña embarcación. Nada más llegar, intenta escapar de la policía, pero es apresada y llevada a un lugar de acogida, donde encuentra con mucha alegría a uno de los niños de su poblado a quienes relataba cuentos.

¹ Fluixà y Clariana, 2005.

2.1.2 *Objetivos del texto*

El objetivo del texto consiste en mostrar la peripecia personal de una joven que vive en un contexto que genera condiciones para que se produzca la emigración.

El elemento que resulta ser el detonante en este caso es la ausencia de la literatura en la vida cotidiana. Amira necesita contar cuentos para ser feliz; cuando esto no es posible, ya no soporta más su orfandad ni la pobreza, y es cuando decide probar suerte en otro lado, en un lugar donde pueda volver a contar historias a sus amigos.

2.2.3 *Recursos particulares (texto e imagen)*

- *La sonrisa*: sólo vemos sonreír a Amira en dos ocasiones: cuando prepara al atardecer el interior de su cabaña para recibir a su amigo Nassim, el único público que le queda para contar cuentos; y cuando al final lo encuentra al «otro lado», al terminar su travesía por el mar. Es indicativo de la importancia que para ella tiene la literatura en su vida.

- *La composición en diagonal*: en esta última ocasión (pp. 22-23), además, la disposición de las figuras de los personajes crea una diagonal en la ilustración, propiciando por ello una relación de dinamismo y tensión².

2.2.4. *Contenidos para la formación del lector*

Este álbum aporta un acercamiento a las condiciones ambientales en que se produce la emigración³ en uno de los ámbitos geográficos más próximos al nuestro: el del norte de África. Se señala explícitamente a «la guerra, la sequía, el hambre...» (pp. 8-9) como causas del deterioro de las condiciones vitales de quienes emigran. La guerra ha acabado con la vida de los padres de Amira (pp. 12-13), y el abandono de los «pocos cultivos que había» (pp. 8-9) hace avanzar el desierto con la consiguiente degradación del medio físico.

Esta elección espacial no puede considerarse en absoluto casual, pues gran parte de los movimientos migratorios que optan por España como país de acogida provienen de África. De hecho, de acuerdo con las cifras facilitadas por el CIDE (2007) en torno a la procedencia del alumnado extranjero escolarizado en el sistema educativo español durante el curso 2006-2007, el continente africano constituía la segunda área geográfica de origen, con un total de 118.454 discentes matriculados en los diferentes cursos no universitarios.

² Según Bang (2003: 22 y 46), cualquier ilustración que enfatice la diagonal ayuda a crear una situación de tensión.

³ Sobre las causas de la emigración, v. García Guerra (2007: 122 y ss.).

Además, este álbum nos habla de la importancia de la literatura en la vida cotidiana. Lo que hace marcharse a la protagonista del oasis del desierto donde vive no son las escasas condiciones materiales, sino la imposibilidad de compartir la experiencia literaria. La experiencia de la literatura llena de ilusión la vida de la protagonista y su ausencia le hace imposible soportarla.

Amira es narradora de cuentos. Ella «sabe narrar con pasión e intriga las leyendas y los cuentos, las fábulas y los trabalenguas más bonitos del mundo» (14-15). Por las tardes prepara ese momento con mucha delicadeza: crea una ambientación propicia, perfuma el aire «con el olor de unas hierbas aromáticas». Piensa en la historia que va a contar y a quién se la va a contar (4-5). Por ello, a pesar de que gasta todos sus ahorros en un viaje incierto y duro, al final del cual la apresa la policía, recupera la alegría al encontrarse con Nassim, uno de los niños que escuchaban sus cuentos, porque «por fin le contará la historia de Simbad» (pp. 22-23).

Así que este álbum también nos habla de identidad cultural, de cómo ésta se forja gracias al extenso acervo de tradiciones, historias, fábulas, mitos y retahílas heredados de generación en generación y en esencia, del refinado placer que proporciona el arte de la palabra a quienes tienen pocos bienes pero atesoran un patrimonio ancestral que les hace disfrutar intensamente⁴.

2.2 El color de la arena⁵

2.2.1. Argumento

Abdulá vive en un poblado del desierto. Le encanta dibujar, pero no tiene materiales, ni lápices ni papel, así que lo hace en la arena, por lo que todo lo que dibuja resulta ser del color de la arena.

Incluso en la escuela carecen de papel y de lápices, sólo la maestra tiene una tiza con la que enseña a escribir letras que los niños reproducen en el suelo con un palito.

Las duras condiciones de vida están propiciadas por la guerra. Ni las langostas vendrían adonde viven desplazados, porque allí «no hay nada que arrasar» (p 25). Además sufren una gran sequía.

El abuelo de Abdulá le cuenta que, antes de la guerra, guiaba caravanas hasta el mar; y que el mar es azul. El abuelo le dice que el día en que el niño vea el mar lo podrá pintar de azul y que ese día serán libres. Pero cuando Abdulá dibuja el mar éste tiene el mismo

⁴ Ballester et al. (2007b: 214.217) aclaran los conceptos de «Educación Literaria» e «Identidad» en su glosario sobre educación literaria intercultural.

⁵ O'Callaghan y Santos, 2005.

color de la arena. Y cuando dibuja el oasis que le ha descrito su abuelo ocurre lo mismo, pero él sabe que algún día lo verá «de muchos verdes distintos» (p 31) y que también ese día serán libres.

El día en que aprende a escribir su nombre, Abdulá quiere enseñárselo a su familia, pero, ante su desesperación, el viento lo borra. Él confía en que llegará un mañana que cambiará las cosas (p 23) y que en ese futuro no será todo tan efímero como los dibujos en la arena.

Un día, cuando Abdulá está dibujando en la arena, la maestra lo coge de la mano porque tiene una sorpresa para él: unas personas que no hablan su lengua han traído un camión con grandes cajas y en una hay papel, lápices de colores y todo tipo de pinturas. Una de las señoras que han venido le invita a dibujar con ella.

Por fin, mientras llega el día de la libertad, Abdulá pintará «de mil colores» el rebaño, el oasis, el mar... «¡Y muchas cosas más que ya no se llevará el viento!» (p. 38)

2.2.2. *Objetivos del texto*

El texto intenta mostrar, de una parte, la dura realidad de unas personas que viven desplazadas de su tierra en unas condiciones muy difíciles; y, de otra, cómo la expresión artística puede ayudar a tomar conciencia de la realidad y a planear un futuro en el que esas condiciones hayan mejorado.

2.2.3. *Recursos particulares (texto e imagen)*

- *Narrador protagonista*: el uso de la primera persona en esta narración acerca al lector de un modo muy eficaz a la realidad de Abdulá.

- *Determinante posesivo*: en la página 38, Abdulá expresa, con el determinante posesivo, su sentido de pertenencia hacia lo que le ha sido arrebatado a su pueblo: «*mi* rebaño, *mi* oasis, *mi* mar».

- *Contraste de colores*: Las ilustraciones ofrecen la contraposición entre el color de la arena y los colores de la realidad, que para Abdulá también son los colores de la libertad, especialmente en la doble página final (pp.38-39), que ofrece el contraste entre el color de todos los lápices y el color de la arena; entre el color de la libertad y el color del exilio y la pobreza.

- *Primeros planos*: la conversación con su abuelo (pp. 8-9), que resulta fundamental para la toma de conciencia del niño protagonista sobre la situación de su gente, y el encuentro con la cooperante que le invita a dibujar con ella (pp. 36-37) contienen primeros planos de los personajes. También en las páginas 34-35 aparece un primerísimo plano de Abdulá para que lo contemplemos emocionado al recibir los lápices de colores. Queda clara, por el uso de estos encuadres en momentos de especial importancia, la

intención de intensificar el acercamiento del lector a estos hechos.

- *Angulación en picado*: El niño llora de rodillas en el suelo de arena y con la cabeza agachada en un encuadre donde percibimos además la inmensidad del desierto. Es un momento crítico de la historia, en que Abdulá se encuentra abatido porque todo lo que escribe o dibuja, en este caso su nombre, es efímero (pp.20-21). La angulación en picado acentúa esta tristeza que sufre Abdulá.

- *Composición en diagonal*: la doble página 32-33 muestra el momento en que la maestra lleva a Abdulá al encuentro con los lápices. La composición en diagonal acentúa el dinamismo y la tensión de una situación que va a estimular la toma de conciencia y el planeamiento del futuro a través de la expresión artística.

2.2.4. Contenidos para la formación del lector

Los colores que superan la monotonía del desierto vienen con los lápices, por lo que los lápices se constituyen en este álbum en un elemento simbólico y también práctico, ya que propician la toma de conciencia que anuncia el cambio.

Hay un discurso paralelo entre los cambios que traerán la vuelta a las tierras perdidas y las transformaciones en la realidad cotidiana generadas por los lápices, que vienen de la mano de los europeos. Esta contraposición de planos y realidades diferenciadas alude también, simbólicamente, a la brecha económica Norte-Sur, con sus consiguientes dicotomías asociadas —centro/periferia, nosotros/ellos, etc.—, y a la representación utópica del continente europeo, de sus integrantes y sus actuaciones, como la panacea anhelada por los habitantes del hipotético Sur.

El cambio actitudinal, condensado en los lápices como una poderosa metonimia, se subraya, además, por el férreo convencimiento de la maestra, que piensa que si a sus alumnos les gusta dibujar también les gustará escribir, porque «los dibujos significan cosas. Y las palabras también» (p. 16). Así que tanto pintar como escribir, dos medios de reflexión y de expresión, ayudarán a su pueblo a encontrar la libertad⁶.

A nuestro juicio, este álbum muestra dos contenidos formativos muy relevantes. Por una parte, el valor que la expresión que procede de la observación y de la reflexión sobre la realidad posee como instrumento para transformarla; y en ese camino, la posibilidad que la libertad de expresión aporta como esperanza para la consecución del proceso comunicativo intercultural. Por otra, la enorme trascendencia de los recursos educativos materiales, por simples que sean.

⁶ Es inevitable recordar la afirmación de Rodari en su prefacio a la *Gramática de la fantasía*, ya que es una declaración del efecto transformador de la palabra escrita: «El uso total de la palabra para todos me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo».

2.3 *Noche de Reyes*⁷

2.3.1. *Argumento*

El rey Baltasar recibe una carta de un niño europeo que le pide un tren eléctrico. Cuando Baltasar se pregunta cómo llegará a Europa, aparece una estrella en el cielo y decide seguirla: «se puso en camino hacia aquel continente» (p. 5). Al llegar a la frontera, la policía, a pesar de que el rey Baltasar le explica que viene a traerle un regalo a un niño, decide pensarse si lo dejan pasar o no. Baltasar acampa durante días esperando la decisión. Desesperado, ve que la estrella se mueve y la sigue por un paso de montaña hacia el otro lado de la frontera. Llega entonces a la ciudad del niño que le había escrito.

Nadie le da alojamiento, porque no tiene dinero, y la grúa se lleva su camello por estar mal estacionado. Para pagar la multa decide buscar trabajo y consigue uno vendiendo «alfombras y figuritas por la calle» (p. 18). Cuando finalmente recupera su camello, no pueden celebrarlo en una discoteca porque no les dejan entrar; les ponen como excusa que el camello no va bien vestido. Duermen en la calle, y durante esa noche sufren una agresión por parte de un grupo de jóvenes a quienes «no les gustaban las personas de piel oscura» (p. 21).

Cuando por fin llega la noche de Reyes, Baltasar cumple con la misión de entregar su regalo, y regresa a su hogar pensando que Europa es un «extraño continente» (p. 25).

2.3.2. *Objetivos del texto*

Este álbum, toda una hipótesis fantástica, procura hacer reflexionar al lector acerca de los problemas que una persona de color, un subsahariano, se encuentra cuando decide entrar «sin papeles» a Europa.

2.3.3. *Recursos particulares (texto e imagen)*

- *El protagonista*: El recurso de tomar como protagonista al rey Baltasar tiene la cualidad de vincular emocionalmente al niño lector con la experiencia del protagonista, uno de los mágicos benefactores de la infancia católica de todo el orbe, pero, a la vez, un simple emigrante ilegal en el contexto del mundo globalizado.

- *El conflicto*: El diálogo de las páginas 9-10, cuando Baltasar llega al puesto fronterizo, propicia el conflicto que el texto necesita para cumplir su principal objetivo. Hasta ese momento asistimos a un relato típico de navidad: el rey Baltasar recibe una solicitud de

⁷ Prats y Filella, 2000.

regalo por parte de un niño, decide atenderla y sigue a la estrella de oriente. Hasta ahí todo va según el guión habitual. Pero cuando contextualizamos al individuo Baltasar como un aspirante a pasar la frontera, el resultado es un inmigrante «sin papeles», que es tratado como tal.

2.3.4. Contenidos para la formación del lector

Esta narración está construida para sorprender al niño lector. Desde ese punto de vista, le hace tomar conciencia de las dificultades que se le presentan a cualquier hombre que no sea un rey mago para poder entrar a Europa. Baltasar vive la peripecia habitual de un inmigrante ilegal: un viaje duro y las restricciones que sufre cualquier recién llegado que viene a Europa sin papeles y con la necesidad de trabajar.

A pesar de que la lógica fantástica en que se sitúa el relato desde su principio perdura a lo largo de éste, los elementos de la realidad expresados mediante la actuación de la policía, del potencial empleador y de los ciudadanos racistas⁸ son muy explícitos e invitan cuando menos a la reflexión y a la consideración por parte del lector de una situación que precisamente adquiere credibilidad porque es vivida en sus carnes por un personaje que pertenece al imaginario infantil, es decir, por un personaje que es «real» para el niño lector.

La sutilidad e ironía protagonistas de este álbum permiten reflejar los prejuicios de las sociedades receptoras ante la llegada de personas procedentes de otras culturas sin incurrir en la moraleja fácil. La identificación del lector modelo con uno de los emblemas de la infancia, uno de los tres Reyes Magos, junto con el fácil reconocimiento del contexto del relato, propicia la implicación con las desventuras del protagonista y sobre todo, la reflexión crítica sobre la inconsistencia del racismo y la violencia xenófoba.

2.4 *¡Busco una mamá!*⁹

2.4.1. Argumento

Este álbum establece desde el principio los dos lugares en que se desarrolla la narración: «en este lado del Atlántico» la ciudad de Barcelona, y «en el otro lado del Atlántico» la ciudad de La Paz.

En las primeras páginas presenta las muy diferentes condiciones de vida de las dos ciudades y también las abismales diferencias entre las condiciones en que viven los

⁸ Sobre el rechazo a la relación con «diferentes», v. Bermúdez et al. (2002: 57 y ss.)

⁹ Lienas y Luciani, 2005.

niños protagonistas de una y otra ciudad. Los niños de Barcelona aparecen jugando en una guardería y el bebé de La Paz, una niña, está en la calle, en los brazos de su madre, una joven pobre que pide limosna sentada en el suelo, hambrienta y desesperada.

Desde el cielo de Barcelona los niños Jorge y Gabriel contemplan las estrellas y de entre ellas una que «es más bonita que las demás» (p. 12). Esta misma estrella es observada por el bebé desde La Paz. «La niña la mira y, sin palabras, le dice a la estrella: ¡Busco una mamá!» (p. 13). Esa frase es oída por los niños de Barcelona, que ven la cara de la niña en el centro de la estrella. Deciden que si la niña busca una mamá la de ellos es la ideal, por lo que resuelven ir a buscarla.

Los acontecimientos se suceden en buena parte del texto contrastando lo que simultáneamente ocurre en una ciudad y en otra. Mientras que la niña boliviana es abandonada por su madre y acogida finalmente en un orfanato, en Barcelona la familia de Jorge y Gabriel inicia los trámites y realiza el viaje que le llevará al encuentro con la niña. Finalmente los niños reconocen a su hermana en el orfanato y ésta se integra en su nueva familia.

El colofón de la historia es una conversación desde los dos lados del atlántico, a través de una estrella, entre las dos madres de María, la niña adoptada:

«— ¡Gracias por querer a mi niña! —oye la madre de los mellizos y de María.

«— Gracias por dejarnos quererla —responde ella—. Ahora también es nuestra niña.» (pp. 36-37).

2.4.2. *Objetivos del texto*

Frente a otros álbumes que muestran la peripecia de la adopción de un modo mucho menos realista, o algo edulcorado¹⁰, este texto procura que el lector conozca algunas de las condiciones materiales que provocan el abandono de niños recién nacidos en países de origen de la inmigración.

2.4.3. *Recursos particulares (texto e imagen)*

- *El contraste*: resulta muy eficaz para los objetivos del álbum el continuo contraste entre los dos lados del atlántico, tanto desde un punto de vista gráfico (uso de la doble página y de la rotulación expresiva: «En este lado... En el otro lado...») como del textual.

- *El otro*: El uso del determinante «otro» fija la existencia de una realidad distinta a la del lector, «otra» realidad, donde además habitan «los otros», algunos de los cuales acaban viviendo con nosotros¹¹.

¹⁰ Un ejemplo de esto que comentamos es la serie «Llegué de...», publicada por Editorial La Galera.

¹¹ Sobre la percepción de la alteridad como algo anómalo, conflictivo, amenazante y fuente de inestabilidad, v. García Guerra (2007: 143 y ss.).

- *Descripciones*: es muy evidente la intención de marcar dos realidades muy diferentes en las siguientes descripciones de las ciudades de Barcelona y La Paz:

Esta ciudad es Barcelona. Se encuentra a la orilla del mar. Las calles están llenas de coches, motos y autobuses limpios y relucientes. En las aceras de Barcelona hay tiendas de todo tipo. La gente camina por la calle bastante deprisa. Muchas personas hablan por el móvil o llevan carteras» (p. 6).

Esta ciudad es La Paz. Está construida en las laderas de una montaña. En las calles hay coches desvencijados y las movibilidades, unas furgonetas que, para entendernos, son los autobuses de Barcelona. En La Paz no todas las calles tienen aceras. Hay pocas tiendas, pero sí muchos puestos callejeros. La gente camina sin prisa. Las personas no tienen móviles ni teléfonos fijos en sus casas, de modo que pagan a un hombre vestido con chaleco amarillo para poder utilizar su móvil. ¿Te lo imaginas? (p. 7).

- *El ámbito familiar*. En Barcelona nos encontramos una familia perfectamente «estructurada», con hijos, padres, primos y abuelos. En La Paz sólo una madre y una hija que deben separarse (pp. 15-16)

- *Primer plano*: La doble página 32-33 nos ofrece un primer plano de la niña adoptada con su nueva familia, que presenta de un modo cercano la felicidad de todos.

- *La comunicación entre los niños*: Son los niños los que se comunican entre sí antes de formar parte de una misma familia. Este recurso «mágico» hace que la historia, tremendamente cruda, sea más llevadera para el niño lector, ya que se garantiza desde el principio que esa niña abandonada por su madre no va a quedarse sola, sino que va a ser recogida por una familia que ya de antemano la quiere.

- *El encuentro entre las madres*: El encuentro «virtual» de las dos madres al final de la historia salvaguarda la dignidad de la madre natural, ya que muestra el amor que le tiene a su hija, a pesar de la difícil y dura decisión que tomó al abandonarla.

Incluso la hija abandonada comprende a su madre. En la página 23 leemos: «A la niña le parece que su mamá ha puesto en práctica el plan de salvamento: cada una por su lado tiene más posibilidades que las dos juntas».

2.4.4. Contenidos para la formación del lector

Observamos en este álbum una actitud de responsabilidad ante la situación de las zonas deprimidas del planeta, a la vez que una empatía con los desheredados¹². Desde la constante contraposición de planos y realidades, el texto reitera una de las representaciones ya examinadas anteriormente en otro álbum, la configuración del orden

¹² Sobre la necesidad de «comprender» y «compartir» como estrategia para la interculturalidad, v. García Guerra (2007: 31 y ss.).

social a partir de la división Norte-Sur y la exclusión socioeconómica del Sur como efecto del actual desarrollo de la lógica socioeconómica del capitalismo (Touraine, 1988: 14-15).

La familia receptora asume la desgracia de la niña protagonista e intenta hacerle frente, así que el texto aporta a la formación del niño lector la posibilidad del compromiso que los países ubicados en el Norte podemos adoptar frente a las desgracias de quienes viven en peores condiciones materiales que nosotros.

El resultado positivo de nuestro posible compromiso queda corroborado por una frase escrita sobre las fotografías de los niños del orfanato que ya han sido adoptados: «ahora somos muy felices» (p. 29).

2.5. Tres monstruos¹³

2.5.1. Argumento

Este álbum presenta la historia de dos monstruos perezosos, uno rojo y otro azul, que viven en una playa llena de rocas que les molestan. Ellos piensan que deben quitarlas de donde están, pero nunca lo hacen. Un día reciben la visita de un monstruo amarillo que les pide asilo, porque un terremoto ha destruido el lugar donde vivía. Tras un primer rechazo, se retiran para hablar en privado y pensarlo mejor. Esta conversación es escuchada, sin ser visto, por el recién llegado. Los monstruos rojo y azul proponen al amarillo lo siguiente: quitará las rocas de la playa y a cambio obtendrá tierra para vivir.

Cuando termina su trabajo, el monstruo amarillo reclama la tierra a sus anfitriones, que le contestan que se quede con lo que se ha llevado de la playa (las rocas, la tierra que quitó para allanarla y algunas plantas que molestaban). El monstruo amarillo, ante la perplejidad de los otros, lo agradece satisfecho. Sabiendo que iba a ser engañado, había construido, con los desechos de la playa, una preciosa isla donde vivir. Sus anfitriones quedan asombrados cuando ven la isla, y le piden poder visitarla. El monstruo amarillo les responde que podrán hacerlo cuando el trato sea recíproco: «Siempre que yo pueda visitarlos a ustedes también» (p. 24).

2.5.2. Objetivos del texto

A nuestro juicio, el propósito del autor es, desde un principio, mostrar la dificultad con que las sociedades establecidas admiten a quien viene de fuera. Además, el texto muestra una sutil crítica al sistema de explotación encubierta legitimado por la lógica capitalista de mercado (oferta-demanda), según la cual el extranjero debe venderse como

¹³ McKee, 2005.

fuerza de trabajo y agradecer las condiciones laborales que se le ofrezcan, independientemente de la discriminación que éstas escondan.

2.5.3. Recursos particulares (texto e imagen)

- *Fórmulas de cortesía*: Mientras que el monstruo amarillo utiliza, para dirigirse a sus potenciales benefactores, términos como «Honorabilísimas y Gallardas Señorías», «Gloriosas Gentilezas», «Majestuosas Maravillas», «Deslumbrantes Monstruos», «Agraciadísimas y Honorables Realezas», «Magnificiencias» y «Beldades» (siempre en mayúsculas en el texto); los monstruos azul y rojo se dirigen o se refieren al amarillo llamándolo sucesivamente: «asco», «canario cabezón color de caca», «bicho raro», «cara de mostaza», «amarillo tonto», «amarillento dolor de panza con patas», «bestia bellaca», «chiflado» y «pollito sabelotodo» (siempre en minúsculas en el texto).

Curiosamente, los diferentes impropiedades proferidos por los monstruos azul y rojo contra el recién llegado se fundan en las características que lo distinguen de ellos: desde el color amarillo a los rasgos físicos diferenciales, como el tamaño de la cabeza «canario cabezón» (p. 9).

- *Diferencias*: el texto presenta una consciente estrategia diferencial de los dos colectivos en conflicto, desde la homogeneidad en la presentación de los monstruos nativos, a la caracterización cromática del recién llegado e incluso, su dibujo de acuerdo con rasgos más humanizados, como detonante de los prejuicios racistas.

- *Composición en diagonal*: En las páginas iniciales (7-11) el desnivel del terreno sitúa a los anfitriones en la parte superior y al recién llegado en la inferior. Es decir, en este caso la diagonal acentúa la oposición entre los personajes que reciben al inmigrante, a quien menosprecian, y el mismo inmigrante, que, consciente de su inferioridad, acepta en un principio un papel de sumisión.

- *Las guardas*: Las de este álbum son otro elemento que subraya el conflicto propuesto en la narración y la oposición entre la situación inicial y la final. Las guardas del principio muestran la playa con sus rocas; son la expresión de la pereza, de unas voluntades indolentes y acomodadas, las de los monstruos rojo y azul. Mientras que las del final, que muestran la preciosa isla construida por el recién llegado, hacen visibles los resultados del esfuerzo por superar una situación personal difícil y asentar la posibilidad de un futuro prometedor, que es el que necesita el monstruo amarillo, el inmigrante.

2.5.4. Contenidos para la formación del lector

Podemos interpretar esta historia como una fábula atemporal en la que se nos invita a respetar a los demás por encima de la desconfianza que pueda generar el desconocido.

También es un elogio del esfuerzo y la astucia. Pero si la interpretamos en el contexto de la moderna globalización económica y del fenómeno masivo de la inmigración por motivos económicos, guerras, desastres naturales, etc., este álbum ilustrado muestra al niño lector ciertos elementos que comprometen la imagen de las sociedades que disfrutaban de una situación más favorecida. Es decir, nos encontramos ante un texto tremendamente crítico o, si queremos, reflexivo acerca de una de las actitudes más rechazables ante el fenómeno de la inmigración: la del menosprecio y el aislamiento del recién llegado.

La aceptación del inmigrante de este relato, y su prosperidad en la nueva situación, sobrevienen porque éste asume un trabajo que sus «benefactores» no quieren realizar. La elección de esta anécdota narrativa no nos parece trivial. Ha sido tan constante en la historia reciente esta realidad que al verla reflejada en este álbum no podemos dudar de una clara intencionalidad crítica por parte del autor. Los monstruos rojo y azul sólo aceptan dar cobijo al amarillo cuando consideran que les puede ser útil para una tarea básica como es el uso de su fuerza de trabajo, es decir, para una tarea que mejora las condiciones de vida de quienes le dan la oportunidad de sobrevivir¹⁴.

Pero hay más: los empleadores no juegan limpio. Desde un primer momento los monstruos rojo y azul quieren engañar al amarillo. Pretenden que realice un «trabajo sucio» a cambio de poco o nada. Ante el ofrecimiento del monstruo amarillo de realizar un trabajo a cambio de tierra, los anfitriones deciden dársela con trampa: no le darán tierra firme, sino la tierra que él amontone como resultado del trabajo que va a realizar. Es la astucia del superviviente, y su enorme esfuerzo, lo que le hace superar su precaria situación recogiendo los frutos que merece y asentándose en una prometedora realidad.

Como hemos dicho antes, podemos interpretar este texto como una simple fábula atemporal, desde luego aleccionadora, o insertarla en un contexto contemporáneo como hemos hecho. Desde este punto de vista, consideramos que ofrece al niño lector una descripción muy crítica de la actitud del primer mundo ante el fenómeno de la inmigración, expresando por parte de la sociedad receptora lo que algunos autores denominan «lógica nacionalista», que considera las migraciones como una anomalía (Besalú, 2004: 52) y expresa por tanto una actitud conflictiva hacia la multiculturalidad (Bartolomé, 2004: 99-100). No es casual, por tanto, que en esta historia el final presente la separación de las dos identidades, ya que «preservar lo propio conlleva, en este contexto, la necesidad de tomar distancia de los otros, y exige la puesta en marcha de estrategias de separación» (Bermúdez *et al.*, 2002: 57).

¹⁴ Refiriéndonos al contexto español, según señalan Bermúdez *et al.* (2002: 48), «en el programa Global de Regulación y Coordinación de la Extranjería en España la preocupación principal que aparece entre sus líneas básicas es hacer que la inmigración sea ‘un fenómeno deseable para España’, de ahí que el objetivo primero no sea la integración de los inmigrantes sino la defensa de los intereses nacionales». Recordemos que este programa «se gesta en la primera legislatura del Partido Popular, aunque realmente se empieza a poner en marcha en la segunda» (ibídem: 48).

2.6. Me llamo Yoon¹⁵

2.6.1. Argumento

Me llamo Yoon nos cuenta la historia de una niña que acaba de llegar con sus padres de Corea. Sus padres y la maestra procuran que escriba su nombre en español, pero ella se resiste. Cuando la maestra le pide en tres días sucesivos que escriba su nombre, ella escribe cada día una palabra distinta: «gato», «pájaro» y «magdalena». Es al cuarto día, al percibir Yoon que está siendo aceptada y querida por la maestra y los niños de su colegio, cuando finalmente escribe su nombre en español¹⁶.

2.6.2. Objetivos del texto

Consideramos que este texto procura presentar las dificultades que el inmigrante sufre a su llegada a una nueva sociedad y las tensiones «identitarias» derivadas del contacto con el grupo cultural hegemónico. A pesar de que la sociedad receptora acoge a Yoon de un modo solidario y de que los padres de la niña también ponen de su parte para acomodarla, el tránsito no le resulta fácil.

2.6.3. Recursos particulares (texto e imagen)

- *Narrador protagonista*: este recurso acentúa la proximidad del niño lector a la experiencia de Yoon. Es la niña la que nos cuenta su difícil entrada en la nueva sociedad.

- *Primeros planos*: El narrador protagonista se complementa e intensifica con un recurso visual abundante en las ilustraciones de este álbum: el primer plano. En un total de quince planos que contiene el álbum encontramos cinco encuadres de este tipo; uno de ellos primerísimo. Además, tanto la cubierta del álbum como la portada utilizan este plano para presentar a la niña protagonista al lector. Concluimos al respecto que los autores pretenden, incluso antes de que el lector abra el álbum, una íntima implicación de éste con la experiencia de la protagonista.

- *Colegio multirracia**l*: otra elección interesante que realiza este texto es utilizar el colegio

¹⁵ Recorvits y Swiatkovska, 2003.

¹⁶ La elección en este texto del nombre de la niña como elemento fundamental de su identidad, y su escritura como síntoma de su aceptación de la nueva realidad, es muy acertada. El nombre propio supone para el niño un elemento identificador de enorme importancia, utilizado habitualmente como recurso para las tareas iniciales de lectoescritura en el enfoque comunicativo. En Maruny *et al.* (1998: 62) podemos leer: «El texto primordial es el nombre propio». V. tb. en García Guerra (2007: 153 y ss.) el epígrafe 4.4., «Materias culturalmente sensibles», en que trata sobre la dificultad y la importancia de articular «la relación entre las lenguas habladas por los inmigrantes y la lengua del país receptor».

como ámbito para la integración de la niña inmigrante. La escuela que se nos presenta es multirracial, evidente en las ilustraciones de las páginas 22-23 y 28-29.

2.6.4. *Contenidos para la formación del lector*

El valor formativo que a nuestro juicio aporta este álbum es un discurso relacionado con la igualdad (Ibarra, 2007: 23). La sociedad receptora es un ámbito acogedor donde la inmigrante protagonista recibe desde el primer día un trato comprensivo. La maestra es consciente de las dificultades de Yoon y espera a que ella se vaya adaptando a su nueva realidad. Cuando por fin la niña decide dar el primer paso, cuando escribe su nombre en la nueva lengua, la reacción de la maestra es la de aproximarse a Yoon y abrazarla. Como gesto simbólico nos parece muy importante. La ilustración que lo muestra (p. 27) ofrece un primerísimo plano de ambas. Vemos la cabeza de la niña y la cara de la maestra. En este caso es más relevante que lo que veamos sea el rostro de la maestra, porque expresa satisfacción y dulzura. Yoon por fin se deja acoger, se entrega a los brazos de su maestra, que la abraza. Precisamente, Bartolomé y Cabrera (2007: 24) insisten en los vínculos afectivos como elemento constituyente del sentimiento de pertenencia a una comunidad, que ayuda a construir la «identidad cívica». De ahí que estos mismos autores recomienden la facilitación de «procesos donde los y las estudiantes aprendan a construir el sentimiento de pertenencia a una colectividad, a una sociedad y a desarrollar la voluntad de vivir juntos» (ibídem: 21). Lo que observamos en la historia de Yoon y lo que fundamentalmente aporta al niño lector es, por tanto, una representación de la «pedagogía de la inclusión» (Bartolomé, 2004: 96).

3. CONCLUSIÓN

Estos textos, dirigidos a niños y niñas que comienzan a leer, muestran, como hemos visto, elementos suficientes para reflexionar, por una parte, sobre cuáles son las condiciones en las que viven en sus países de origen quienes emigran y, por otra, acerca de cómo debe comportarse la sociedad receptora en la acogida a los inmigrantes.

No cabe duda, pues, de que estos álbumes ilustrados muestran el valor educativo que puede proporcionar el hecho literario para afrontar una situación como la que vivimos en la sociedad actual (Ballester, 2007: 15), y especialmente en el ámbito escolar, donde debe abordarse necesariamente una educación para una ciudadanía intercultural, es decir, para una «identidad de pertenencias múltiples»¹⁷.

¹⁷ Sobre la noción de «educación intercultural», véase también Bartolomé y Cabrera (2007: 22 y 31) y García Guerra (2007: 129).

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO, M. T. (1996): *Educación multicultural. Su teoría y práctica*, Madrid, UNED.
- (2003): *Pedagogía intercultural*, Madrid, Mc Graw-Hill.
- BALLESTER, J. (2007): «La educación literaria, el canon y la interculturalidad», en *Primeras Noticias*, nº 224, pp. 15-19.
- BALLESTER, J. *et al.* (2007b): «Aproximación a un glosario sobre educación literaria intercultural», en *Lenguaje y Textos*, nº 26, pp. 205-227.
- BANG, M. (2000): *Picture this. How pictures work*, New York, Seastar Books.
- BARTOLOMÉ, M. (2001): Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la ciudadanía intercultural, en Soriano, E. (coord.) *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*, Madrid, La Muralla, pp. 75-107.
- (2004): Educación intercultural y ciudadanía. En JORDÁN SIERRA *et al.*, *La formación del profesorado en Educación Intercultural*, Madrid, Ministerio de Educación y Ed. Catarata.
- BARTOLOMÉ, M. y CABRERA, F. (Coords.) (2007): *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable. Guía para el profesorado de Secundaria*, Madrid, Ministerio de Educación y Ed. Narcea.
- BERMÚDEZ, K. *et al.* (2002): *Mediación intercultural. Una propuesta para la formación*, Madrid, Popular.
- BESALÚ, X. (2002): *Diversidad cultural y educación*, Madrid, Síntesis.
- (2004): «La formación inicial en interculturalidad», En Jordán Sierra *et al.*, *La formación del profesorado en Educación Intercultural*, Madrid, Ministerio de Educación y Catarata.
- CIDE (2007): El alumnado extranjero en el sistema educativo español, *Boletín CIDE temas educativos*, nº 16, CIDE, MEC.
- COLECTIVO IOÉ (2008): «Dimensiones de la inmigración en España. Impactos y desafíos», en *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, Madrid, CIP-Ecosocial, Fuhem, nº 103, pp. 95-104.
- (2007): *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*, Madrid, CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.
- FLUIXÀ, J. y CLARIANA, A. (2005): *La Narradora del desierto*, Alzira (Valencia), Algar, 2005.
- GARCÍA GUERRA, M. (2007): *La razón mestiza*, Madrid, Ministerio de Educación.
- IBARRA, N. (2007): «¿Literatura Infantil y Juvenil e interculturalidad? Una mirada a la LIJ contemporánea», en *Primeras Noticias*, nº 224, pp. 21-28.
- JORDÁN, J. (1996): *Propuestas de educación intercultural para profesores*, Barcelona, CEAC.

- LIENAS, G. y LUCIANI, R. (2005): *¿Busco una mamá!*, Barcelona, La Galera.
- LOVELACE, M. (1995): *Educación intercultural*, Madrid, Escuela Española.
- MCKEE, D. (2005): *Tres monstruos*, Caracas, Ekaré.
- MARUNY, L. et al. (1998): *Escribir y leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años. Vol. II: de Cómo enseñar a escribir y leer*, Madrid, MEC-Edelvives.
- O'CALLAGHAN, Elena y SANTOS, M.J. (2005): *El Color de la arena. Ilustración de María Jesús Heredero*, Zaragoza, Edelvives.
- PANIKKAR, Raimon (2002): *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica*, Barcelona, Herder.
- PRATS, J. y FILELLA, L. (2000): *Noche de Reyes*, Barcelona, Edebé.
- RECORVITS, H. y SWIATKOWSKA, G. (2003): *Me llamo Yoon*, Barcelona, Juventud.
- RUIZ ROMAN, C. (2003): *Educación intercultural: una visión crítica de la cultura*, Barcelona, Octaedro.
- SALES, A.; GARCÍA, R. (1997): *Programas de educación intercultural*, Bilbao, Desclée De Brouwer.
- SORIANO, E. (coord.) (2001): *Identidad cultural y ciudadanía intercultural: Su contexto educativo*, Madrid, La Muralla.
- (2002): *Interculturalidad: Fundamentos, programas y evaluación*, Madrid, La Muralla.
- TOURAINÉ, A. (1988): *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*, México, FCE.