

**SOCIEDAD EDUCADORA,
SOCIEDAD LECTORA**

**XXII SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO
DE PEDAGOGÍA SOCIAL**

Cuenca, 3-5 de septiembre, 2008

Coordinadores:
Santiago YUBERO
José Antonio CARIDE
Elisa LARRAÑAGA



**Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha**

Cuenca, 2009

Rogoff, B., Goodman Turkanis, C. y Bartlett, L. (2003). *Learning Together: Children and Adults in a School Community*. New York: Oxford University Press.

Soler, M. (2001). *Dialogic reading. A new understanding of the reading event*. Tesis doctoral no publicada. Harvard University.

Soler, M. (2003). "Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador". En A. Teberosky y M. Soler (Eds.), *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona, ICE/Horsori.

Soler, M. (2003-2005). "Lectura dialógica e igualdad de género en las interacciones en el aula". En *Ayudas destinadas a la realización de investigaciones y estudios sobre las mujeres*. Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.

Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). "Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura". *Revista Iberoamericana de Educación*. 46, 71-87.

Valls, R. (2007). "Lectura y diálogo". Addenda a la ponencia *Lecturas en la educación*. F. Etxeberria, G. Janer, M.C. Pereira y G. Vázquez. XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación 'Lectura y Educación'. Lloret de Mar, Universitat Autònoma de Barcelona.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

REPRESENTACIONES DEL "OTRO" EN OBRAS DEL PLAN NACIONAL DE LECTURA PORTUGUÉS

Maria da Natividade Pires y Maria Margarida Morgado*

Introducción

Partiendo de un encuadre teórico interdisciplinar de estudios culturales, literatura infantil y pedagogía crítica, proponemos un análisis de las representaciones culturales del "otro" en cuatro obras de ficción recomendadas por el Plan Nacional de Lectura Portugués (PNL), para 4º y 5º de educación primaria. El Plan Nacional de Lectura es entendido como una estrategia de "identidad nacional" mediante la lectura y una manifestación de la cultura como proceso dinámico de construcción de sentidos. Esta construcción de sentidos es abordada, en esta comunicación, desde un punto de vista intercultural.¹ Fernando Savater, cuando defiende que "educar es universalizar" (1997), destaca fuertemente esta dimensión de la educación.

El análisis de cuatro obras de ficción del PNL, tiene como objetivo estudiar cómo se puede promover la educación intercultural mediante una llamada de atención a los jóvenes lectores para que comprendan la construcción de sentidos y relaciones de poder. Estas obras, todas publicadas o reeditadas después del año 2000, son: *Xitari, a menina das cinco tranças*, de Onjaki, escritor angolano; *A viagem de Djuka*,² de Alain Corbel, escritor francés que vive en Por-

* Escola Superior de Educaçáo de Castelo Branco - Portugal.

1 Cuando hablamos sobre educación intercultural, asumimos que el ser humano no respeta espontáneamente las diferencias, lo que, unido a las políticas económicas y sociales de los estados -más o menos prepotentes, más o menos democráticos- nos remite a la necesidad de involucrar a la escuela y a las familias en esta educación intercultural. El proceso de formación, educación y cambio puede ser representado, según Ángel Paniego y Carmen Llopiés, de acuerdo con el cuadro referido por Américo Peres (1999, 93).

2 En verdad, *A viagem de Djuka* no forma parte del corpus, aunque este puede ser actualizado y ampliado, como ha venido sucediendo desde 2006, año de implantación del PNL. Igualmente, las orientaciones permitían escoger obras no recomendadas pero de la misma colección que otras presentes en las listas, incluso fuera de ellas, si el proyecto de trabajo concreto a desarrollar con los lectores, en los diferentes contextos (no sólo escolares) lo justificaba. Asimismo verificamos que algunas Bibliotecas con proyectos de trabajo en el ámbito del PNL, en 2007, utilizaron este libro en sus actividades de promoción de la lectura. Es el caso de la Biblioteca Municipal de Sesimbra, referencia que consta en el sitio web del PNL (www.planacionaldellectura.gov.pt).

tugal; *Uma questão de cor*, de Ana Saldanha; y *Uma ventura nas ilhas de Cabo Verde*, de Isabel Alcáda y Ana Maria Magalhães, escritoras portuguesas.³

Los libros de ficción sobre África del PNL

Todas las obras seleccionadas muestran representaciones de problemáticas interculturales relacionadas con la "africanidad" (concepto que trataremos más adelante). Siendo Portugal un país con una larga historia colonial, y habiendo acaecido la descolonización portuguesa más recientemente que en el resto de países europeos, consideramos un tópico relevante para el análisis del corpus de libros del PNL la presencia/ausencia de obras sobre las antiguas colonias portuguesas. Por una cuestión de cohesión en el análisis, sobretodo temático, hemos optado por escoger cuatro obras centradas en jóvenes personajes africanos. (No obstante, bajo esta perspectiva pueden ser entendidas otras representaciones geoculturales). Además, las huellas más visibles en Portugal, aún perdurables en la época de la reciente descolonización, provienen de los países africanos más que de Asia (Goa, Damann y Diu, en la India, Macao, en China, y Timor) o América (Brasil).

La relevancia de estas obras guarda también relación con el hecho de que la diversidad étnica en Portugal está en gran medida constituida por inmigrantes de las ex-colonias, cuyo proceso de identificación cultural carece de apoyo también en el campo de la producción literaria. Curiosamente, en este corpus son casi inexistentes los libros de ficción que traten el colonialismo, sean de autores europeos o de autores de los diversos países lusófonos. Esta ausencia no invalida la inclusión de una enorme variedad de libros meramente informativos sobre todos los continentes, países, razas, etnias, así como la presencia en el corpus de leyendas e historias tradicionales de diversas culturas, aunque sin relevancia particular para aquellas que se refieren a las ex-colonias portuguesas, o, según la designación más políticamente correcta, los países de la Lusofonía.

En nuestra opinión, el pos-colonialismo, en la educación que actualmente se promueve en Portugal, es susceptible de dos interpretaciones:

- Una situación histórica aún sin resolver, una "piedra en el zapato", por el colonialismo en sí, pero también por los tremendos conflictos que la descolonización portuguesa provocó en esos países y que llega hasta la actualidad.

- Una forma de encarar el pasado lejano y reciente, a nivel del colonialismo y pos-colonialismo, como etapas de la historia nacional y universal, que no han de ser ni valorizadas ni desvalorizadas, sino que deben aparecer ante el

niño y el joven actual de forma integrada, como cualquier otro episodio en la evolución de un país y, por lo tanto, con la posibilidad de surgir representada en la ficción.

Como consideran Childs e Williams (1997, 1): "Ese sentido de fin de un período de la historia e inicio de otro, es (...) difícil de sustentar de forma simple o no problemática."⁴

La literatura pos-colonial

La teoría contemporánea sobre la literatura pos-colonial es diversa y compleja. Said, Spivak, Bhabha y Hall son algunos de los más conocidos -al tiempo que controvertidos- teóricos que han tratado este asunto, interesándonos a nosotros sobretodo sus reflexiones sobre la cuestión de la identidad.

Ahmad (*The Politics of Literary Postcoloniality, Race and Class*, 36(3), 1995, 9, cit. in Childs and Williams, 1997, 8) critica la división de la historia universal en tres épocas (pre-colonial, colonial y pos-colonial), señalando que ésta es una forma de encarar el colonialismo como elemento estructurador de la Historia, lo que automáticamente continúa atribuyendo a los países europeos el papel dominante. Éste es un gran problema para la construcción de la identidad de los pueblos colonizados: ¿cómo recuperar una identidad pre-colonial a partir de la realidad pos-colonial, cuando la propia realidad pos-colonial se fundamenta en la diáspora, en la dispersión, pues la emigración y el exilio son la situación concreta de muchos sujetos pos-coloniales?

Además, como hemos aludido anteriormente, en esta comunicación, el concepto de "africano" es, ya de por sí, problemático, implica una anulación de la diferencia existente entre millones de habitantes de África, y, paralelamente, revela una creencia en la unidad del pueblo negro y en su esencia cultural que trasciende el tiempo y el espacio (Childs y Williams, 1997, 40).

Cuando analizamos la cuestión de la identidad, es importante la localización del sujeto que analiza, de acuerdo con su posicionamiento geográfico. Homi Bhabha alude al concepto de ambivalencia (cit. en Childs y Williams, 1997, 124) en el proceso de creación de identidad, estableciendo un paralelismo con las teorías de Freud y el fetiche sexual fálico: el colonizado, que

4 Acerca de la eventual mala conciencia latente, incluso de manera inconsciente, por parte de los actuales agentes educacionales portugueses (profesores, escritores, etc.), concordamos con estos autores cuando afirman que:

"Una complicitad añadida a la división en períodos impuesta por el pos-colonialismo reside en la persistencia del colonialismo. Aunque hayamos comenzado el capítulo aludiendo al desmantelamiento de los imperios coloniales, persisten diversas formas de control europeo. (...) Los ejércitos y las burocracias coloniales se pueden haber retirado, pero las potencias occidentales continúan manteniendo el máximo control indirecto que pueden sobre las ex-colonias, a través de canales políticos, culturales y, sobretodo, económicos, en un fenómeno que se viene conociendo como neo-colonialismo" (Childs and Williams, 1997, 5) - traducción de las autoras.

no tiene las características del colonizador, siente que está en desventaja intrínseca, en este caso, por el color de la piel, la raza o la cultura, rechazando al dominador pero simultáneamente deseando ser como él. Said (1994, cit. en Childs y Williams, 1997, 116) señala que la relación del colonizador y del colonizado, de oriente y de occidente, es inestable, con desigual distribución del poder, cuyo dominio no es solamente del colonizador. Por su parte, Spi-vak (idem, 162-163), a fin de realizar un periplo rápido por los teóricos mas reputados en los estudios pos-coloniales, considera que el "subalterno" es aquél que no tiene conciencia y que no puede "hablar" porque su voz no está inscrita en la historiografía colonial. Por ello, Spivak está particularmente atenta a las estrategias de liberación que pueden resultar también opresivas.⁵ Veremos si algunas de estas cuestiones son pertinentes en los libros que vamos a analizar.

Otro concepto que nos será útil es el de "transculturación" ("transculturation"), definido por Childs y Williams (1997, 234) como: "Un término etnográfico usado en substitución de 'aculturación' y 'des-culturación', que sugiere la fertilización cruzada de la cultura del colonizado con la del colonizador en vez de la destrucción completa o la adopción de la cultura en los términos de los colonizadores."⁶

Análisis de las obras

1. Para llevar a cabo un abordaje intercultural de las obras, utilizaremos un modelo de análisis cultural basado en categorías de oposición binaria: niño/adulto; inmigrante/ciudadano nacional; centro/periferia; mayoría/minoría; blanco/no blanco; individual/comunitario; dependiente/independiente; con poder/sin poder; naturaleza/cultura; reflexión/estereotipo; real/romántico; inclusión/exclusión; popular/impopular, pobreza/abundancia.

Estas categorías son organizadas en función de un cuadro de análisis de base utilizado por Leite e Rodrigues (2000:29)⁷ que ha sido adaptado por nosotras y completado con contribuciones de otros modelos de estudio social, principalmente de Cross (1971, 1978, 1991), Helms (1990) y Banks (1991, cit. en Peres, 1999).⁸

5 Spivak (cit. in Childs y Williams, 1997, 163-173), presenta el ejemplo del ritual sati, prohibido en la India por los británicos en 1829, en el cual una mujer viuda era quemada viva en la pira fúnebre del marido. No obstante, la historiografía no nos informa acerca de la reacción de las mujeres indias ante tal acto.

6 Traducción de las autoras.

7 El cuadro de análisis propuesto por Carlinda Leite y Maria de Lurdes Rodrigues (2000, 29) para el análisis de cuentos es el siguiente: 1. Presencia/Ausencia de características físicas diversas; 2. Realza las diferencias; 3. Realza las semejanzas; 4. Relación con la diversidad; 4.1. Etnocentrismo; 4.2. Paternalismo; 4.3. Intercambio; 4.4. Caridad; 4.5. Solidaridad; 5. Características del héroe; 5.1. Físicas; 5.2. Psicológicas; 5.3. Socioculturales; 6. Valores vinculados: 6.1. Solidaridad activa; 6.2. Solidaridad no activa; 6.3. Caridad; 6.4. Intercambio.

8 Vd. Cuadros anexos, 1, 2 y 3.

Atribuimos, en nuestro análisis, una capital importancia al espacio físico en la representación de la relación con la diversidad, pero también al espacio social, lo que es defendido por Yves André (2005, 7):

El concepto de representación espacial es el concepto clave para comprender el comportamiento y los procedimientos de los hombres y de las sociedades. (...) La geografía se afirma cada vez más como una ciencia social que, para comprender las estructuras y los flujos espaciales, tiene que asimilar los procesos de creación. Éstos funcionan según las representaciones espaciales que los individuos hacen del mundo. (...) Las estructuras espaciales que los geógrafos intentan descodificar no tienen nada de estático. Pueden ser interpretadas como un equilibrio dinámico, cuyas representaciones espaciales constituyen el motor.

Las limitaciones de espacio no nos permiten contemplar todas las vertientes de los modelos de análisis que hemos articulado, aunque abordaremos las más significativas para las obras en cuestión. Cabe destacar la ventaja de la transversalidad de análisis que nuestro modelo permite, así como el hecho de que los estadios de desarrollo presentados, tanto para grupos minoritarios como para grupos dominantes, no sean cerrados o lineales, sino circulares, por lo que pueden ser recorridos en cada nuevo encuentro y experiencia.

- Tenemos así en cuenta, en términos globales:
1. Representación de la diferencia por el espacio.
 2. Auto y hetero-representaciones identitarias.
 3. Conflictos y su resolución /valores transmitidos.

Analizando globalmente la relación con la diversidad, a nivel de los espacios físicos y socioculturales, podemos agrupar las 4 obras en 2 secciones: por un lado, aquellas que trascurren en un espacio indefinido, claramente africano, pero sin referencias concretas —*Ynari, a menina das cinco tranças* e *A Viagem de Djaka*—; por otro lado, aquellas que ocurren en un espacio geográfico concreto y real y cuyos personajes se interrelacionan en un tiempo cronológico también claramente identificado —*Lima queestá de cor*, cuya trama sucede en Lisboa; y *Lima Aventura nas Ilhas de Cabo Verde*, con la aventura acaeciendo en diversas islas del archipiélago que fuera colonia portuguesa.

La diferencia esencial entre estos dos grupos de textos se encuentra en las estrategias narrativas. En los dos primeros, el tiempo y el espacio son indefinidos. Son historias casi míticas, sobretudo *Ynari*, intencionalmente sujeta a los ritmos narrativos de la oralidad, como demuestra, por ejemplo, el uso de la repetición. El hecho de que ambas correspondan a un viaje es también simbólico, pues se trata de un recorrido en el tiempo y en el espacio que proporciónará el encuentro entre diversas culturas.

Los otros dos textos presentan un carácter más didáctico: intentan transmitir aptitudes correctas —relacionadas con la diferencia más obvia (el color de la piel)— a través de vivencias en el espacio y tiempo concreto del joven lector contemporáneo.

En *Uma Aventura nas Ilhas de Cabo Verde*, los espacios ganan una relevancia particular por el clima y el paisaje (con determinantes implicaciones en los ritmos de vida de los personajes), facilitando el descubrimiento de lo diferente y la consecuente fascinación en los jóvenes portugueses.

Destacamos también, como aspecto común a las cuatro obras, el hecho de que los nombres de los personajes funcionan como marca de distinción. En dos de los títulos esa evidencia surge de inmediato: Djuku e Yrari, nombres asociados a las imágenes de la portada. Igualmente sucede a lo largo del relato con otros personajes secundarios (Quecutu, Nhó-Nhó, los nombres de los habitantes de la aldea de Djuku). En *Uma Aventura*, el protagonista caboverdiano se llama Yuri, pero la ilustración de la portada no nos proporciona ningún indicio sobre la raza o etnia de los personajes, circunstancia que se repite en *Uma questão de cor*. Curiosamente, la 1ª edición de este libro presentaba una fotografía de un joven negro mientras la portada de la edición más reciente ha sido alterada, y no precisamente de manera ingenua. A pesar de que el protagonista negro, mozambiqueño, se llama Daniel, un compañero de escuela, educado en un medio plagado de estereotipos, le dice que se debería llamar “Quintundo” o “Jimbindi” porque “allí en África sólo hay nombres de esos, extravagantes” (p. 57).

Contando la historia de *A Vagem de Djuku*, veremos cómo nos son presentadas las variadas problemáticas referidas. La joven Djuku quiere procurarse una vida mejor. Parte de su aldea, donde conoce a toda la gente, transportando dentro de sí, “bien atadas” (con las cuerdas del sentimiento, claro) las cosas que le gustan y que son parte intrínseca de su identificación cultural: la vieja guitarra de Quecutu, la palmera y el baobab de la aldea, el caldero de Nhó-Nhó, la barca y las redes de pesca del amigo... Camina durante mucho tiempo hasta llegar a una ciudad. Allí encuentra un espacio que le resulta completamente extraño en la organización toponímica y en los ritmos de las personas. No se desconcierta y busca trabajo, siendo contratada como cocinera en el restaurante “Barriga da Baleia”, donde sus platos de diferentes sabores son muy apreciados. Sin embargo, nadie se preocupa por saber a quién pertenecen las manos que preparan los nuevos manjares que han proporcionado éxito al restaurante. Djuku, pese a agradecer en su nuevo espacio que los clientes celebren sus comidas, echa de menos su poblado y sufre sola. Un día, oye en la televisión el nombre de su aldea y, viniendo de la cocina al salón, llora delante de los clientes. Todos quieren saber qué le pasa y se da entonces el momento del encuentro y el intercambio: todos se interesan por lo que Djuku cuenta sobre su pueblo.

En este texto, en relación con la diversidad, la presencia y/o ausencia de características físicas de los diferentes personajes no son hechas explícitas por el narrador heterodiegético. Es la ilustración la que nos proporciona, en un primer contacto con la portada del libro, la información sobre el color de piel de Djuku. Esto no es, en sí, una “diferencia”, la cual surge únicamente cuando aparecen otros personajes en la narrativa —los habitantes de la ciudad donde Djuku llega y los clientes del restaurante “A Barriga da Baleia”, que son todos blancos—. Además, en ese momento la diferencia física sólo es presentada mediante la imagen, nunca referida en el texto. No obstante, las disimilitudes en relación a las actividades y comportamientos de los personajes y las características de los espacios son fuertemente acentuadas.

En lo que concierne a la organización de los espacios, las oposiciones son flagrantes: pequeña aldea junto a la sabana vs. barrera sombría de grandes edificios; pocas personas vs. millares de hombres y mujeres que se preciplitan hacia sus lugares de trabajo; música de guitarra vs. gritos, silbidos, bocinas y gemidos (pp. 3-5); tres árboles podados vs. un baobab en la aldea de Djuku.

En *A Vagem de Djuku* una de las grandes diferencias en la vivencia de los espacios está en la relación del hombre con el medio ambiente: frente al equilibrio en la aldea de Djuku, el caos de la ciudad a la que llega. Los ciudadanos preventivos para el equilibrio de la naturaleza, por ejemplo, no existen. El consumo abusivo de un bien esencial como el agua tal vez no es una preocupación para los personajes del mundo europeo, donde los individuos blancos son los que dominan. ¿Como conseguir un desarrollo sostenible cuando en la aldea de Djuku falta el agua mientras en la ciudad se lavan las calles abundantemente con ese bien precioso (no comprendiendo ella tal derroche)?

Curiosamente, ni las fronteras naturales (ríos, montañas...) ni las fronteras políticas suponen un problema para que Djuku llegue a donde pretende. Los dos espacios son simbólicamente opuestos, sin preocupación de una lógica toponímica, ya que el personaje viaja siempre por tierra y pasa de un espacio “negro” a otro “blanco”, en una oposición radical, lo que difícilmente encontraríamos en un viaje real.

Las diferentes características psicológicas van surgiendo de forma espontánea, demostrando una relación con los espacios físicos y socioculturales. Djuku es decidida, perseverante: no se desanima a pesar de que las ofertas de empleo que encuentra no son adecuadas para ella (aplicar champú a perros mimados, lavar azulejos...). Las competencias exigidas en su cultura son distintas, pero ella descubre una compatible con lo que sabe: cocinar en un restaurante —que, a su vez, rebela capacidad de adaptación, sin rechazar sus raíces—. Así, Djuku piensa: “es necesario que lo que yo viví se case con lo que yo vivo, que el restaurante quede esposado a la aldea” (p. 7). Esta idea la hará

reit... y llorar. Ella reconoce y acepta las dos facetas de la vida. Es fuerte psicológicamente: "Djuku se cuenta historias a sí misma" (p. 7).

El texto subraya las semejanzas entre las diferentes etnias, en lo que se refiere a las emociones:

- "Seca tus lágrimas, Djuku. Dinos qué te ha pasado (pregunta el Sr. Isidoro). [Ella] comienza a hablar y los objetos que estaban desde hace tanto tiempo dentro de ella salieron por su boca: la partida de la aldea, el viaje, su gran soledad.

Los clientes y el señor Isidoro agarraban los objetos a medida que surgían. La vieja guitarra de Quecuto saltó de su cuerpo con los perfumes de las músicas tantas veces oídas y un cliente la cogió para tocar. La palmera y el baobab, que un cliente agarró, ubicándolos seguidamente junto a la entrada del restaurante. (...)

Si, inmediatamente después Djuku se sintió aliviada y en paz. Vio las cosas que estaban dentro de ella, firmemente atadas, como carga de un navío, ahora compartidas con todos. Comprendió entonces que la aldea había desposado al restaurante.

Ahora toda la gente conocía la historia de Djuku. -¡No nos podemos quedar aquí -dijo alguien. -¡Es necesario festejar esto -añadió otro-, como en la aldea!" (pp. 9/ 13).

Hay una evolución: de una solidaridad pasiva viajamos hacia una solidaridad activa (durante algún tiempo nadie se interesa por saber a quién pertenecen las manos que preparan la sugerente comida. Después, todos quieren ayudar a Djuku).

En *Djuku*, no existe etnocentrismo, ni paternalismo. Hay una evolución en lo referido a la cooperación. Al inicio, entre las personas de las diferentes aldeas; posteriormente, aparece la soledad (2ª fase de la vida de Djuku), pasando, en la parte final, a un verdadero intercambio entre personajes del grupo minoritario y personajes del grupo mayoritario (clientes del restaurante de la ciudad), lo que revela la posibilidad de que los individuos se sitúen de forma dinámica en estadios diferentes, en la relación con la diversidad, conforme a las experiencias a las que son expuestos.

Ninguna de las ayudas surge como caridad, lo que situaría a Djuku, internacionalmente, en una situación de inferioridad. Ella es solitaria pero no marginada. De este modo, las relaciones entre los personajes en lo que atañe al individuo del grupo minoritario alcanzan, en este caso, en la parte final, un estado muy positivo, que podemos considerar, de acuerdo con Cross, como el estadio de "interiorización". En este caso, los individuos mantienen conexión con los de su mismo color (aquí, la conexión está más elaborada, no se reduce al color de la piel) y, además, están dispuestos a establecer relaciones

con los otros, los que son capaces de aceptar y respetar la autodefinición que hacen de sí mismos como diferentes. De acuerdo con Banks (cit. en Peres, 1999), situaríamos a Djuku en la etapa 4, denominada de "Betrinidad" (el individuo posee aptitudes, destrezas y compromisos necesarios para participar tanto dentro de su propio grupo como dentro de otra cultura), en una escala que va hasta la etapa 6 ("Globalismo y competencia global"). El estadio más avanzado, para Banks, exige una capacidad de reflexión que no nos parece que Djuku haya conseguido. Sobre el grupo dominante, tanto en este cuento como en los otros analizados, es difícil caracterizar su comportamiento de acuerdo con los estadios de desarrollo propuestos por Helms, pues estos se refieren a realidades sociales de conflicto que no son representadas en estas obras, excepto en el contexto del libro de Ana Saldanha, *Uma questão de cor*. Podríamos verlos tentados a considerar que en Djuku el grupo dominante habría evolucionado hacia el estadio más avanzado, el de la "autonomía" (en el que las personas están abiertas a nueva información y nuevas formas de pensar sobre variables raciales y culturales), pero el cambio de comportamiento, en este cuento, proviene de la propia naturaleza compasiva del ser humano y no de aleccionadoras actitudes antirracistas que hubieran sido previamente meditadas.

En *A Vigem de Djuku*, el grupo dominante acepta la novedad, lo desconocido, a nivel individual, pero no aborda la cuestión étnica a nivel de grupo, lo que no nos permite concluir que la reacción sea favorable en la interacción entre grupos étnicos diferentes.

Djuku concentra todas las oposiciones binarias que consideramos pertinentes analizar (incluso la oposición popular/impopular, si la entendemos como un proceso evolutivo en la vida del personaje, que pasa de ser conocida/reconocida a desconocida, y viceversa, en los diferentes contextos).

Las cuestiones de desequilibrio social y económico y los derechos de las minorías no son tratadas en términos globales. Lo que aquí se subraya son los valores de igualdad, dignidad y solidaridad, asimilados y manifestados espontáneamente por los diversos individuos, de acuerdo con el concepto de "transculturación". A pesar de las facetas negativas de la sociedad del grupo dominante, ésta es la actitud que predomina, situando al lector ante la naturalidad que hace posible comprender y convivir con la diferencia. Aunque de forma muy parcial, las auto y hetero-representaciones identitarias son interiorizadas y asumidas. Por lo tanto, los conflictos encuentran solución.

Comparando las otras 3 obras, en *Uma Aventura nas Ilhas de Cabo Verde*, la diferencia física se centra en el color de la piel. Surge como un conocimiento previamente adquirido por los protagonistas, ciertamente a través del contacto entre culturas que comparten país, Portugal. En el aeropuerto de Lisboa, los protagonistas, 5 adolescentes portugueses, identifican a los pasajeros que son "jóvenes de Cabo Verde que iban a pasar las vacaciones a casa" (p. 14).

Sólo cuando Chico comenzó a hablar con uno de ellos, que se presentó como Yuri, hay una breve descripción de éste: "Tenía la piel oscura y una expresión muy viva en los ojos brillantes, también oscuros" (pp. 15-16).

En *Uma Aventura nas Ilhas de Cabo Verde*, se realzan las diferencias pero siempre desde una perspectiva positiva, ya sea refiriéndose a las características físicas de los personajes o a las de los espacios. La isla de Santiago es caracterizada como un paraíso: "el agua es templada, la arena es blanca, tiene coccos" (p. 32). Otras caracterizaciones del espacio tienen también un objetivo informativo: "hay grandes llanuras de tierra lisa, seca, roja" (p. 55). Las marcas de diferencia en el comportamiento de las personas son sobre todo significativas cuando comienza a llover, "todos los caboverdianos presentes se quedaron maravillados... La alegría fue indescriptible... Música alegre invadió el aire... de todas partes surgió gente para bailar... nuevos y viejos celebraban el final de la sequía con una euforia sin fin" (p. 120-122).

La emigración y la inmigración aparecen, como es típico en la realidad poscolonial. La familia del Sr. Lopes, de la isla de S. Nicolau, está dispersa (10 hijos repartidos por el mundo, unos embarcados, otros viven en América, en Holanda y en Portugal (p. 104). También encontramos la situación inversa, la acogida de personas de otros orígenes en las islas: en la isla de S. Filipe o isla del Fuego, el Sr. Gaspar, sacristán, tiene también 10 hijos de varias edades y colores: "Son todos hijos del mismo padre y de la misma madre, pero por las venas de los caboverdianos corre sangre de mucha gente. De europeos y africanos que vinieron para quedarse. De piratas que por aquí pasaron hace siglos. En fin, la gente mira estas caritas y ve eso. Ora aparecen las facciones de un antepasado, ora de otro" (p. 136).

No existe etnocentrismo aunque surge—creemos que de manera inadvertida—, por parte de las narradoras, momentáneamente, una actitud paternalista hacia los adolescentes protagonistas, Pedro y Chico, quienes, al ver a las personas de Cabo Verde bailando bajo la lluvia por la alegría que sentían, los observan "con ternura" (p. 122). Esta actitud es de inmediato atenuada cuando uno de los jóvenes toma conciencia de la dimensión del hecho, comentando: "Me parece que hoy he comprendido realmente lo que significa vivir en un país donde hay escasez de agua" (p. 122).

Un aspecto muy importante presente en *Uma Aventura*, es la capacidad de desmitificar momentos de la historia de un país y las marcas que ellos pueden dejar en las siguientes generaciones: curiosamente, no hay referencia a la colonización portuguesa de Cabo Verde, a pesar de que Leida, por ejemplo, habla de la historia de las islas (Francis Drake, un corsario inglés, atacó Cabo Verde, mató, robó y se secuestró personas para venderlas como esclavos). Todos los niños se horrorizan, pero ninguno asocia ese episodio a otros de esclavitud ocasionados por los portugueses. Caben dos posibles interpretaciones: la

primera, el encubrimiento de la realidad histórica por mala conciencia de las autoras, por la incapacidad de encarar firmemente esa dimensión de la historia de Portugal en relación con los pueblos ahora independientes; o la segunda, más constructiva, al ser los personajes, en su mayoría, jóvenes que nacieron ya en un momento histórico completamente diferente, en una etapa de los dos países que no afecta a sus relaciones.

En *Uma questão de cor*, la presencia/ausencia de características físicas diversas no son hechas explícitas por la narradora, una adolescente llamada Nina. Nos damos cuenta de que el primo de ella, Danny, es de otra etnia (negra) cuando Vitor, un compañero de escuela, lo llama 'oscuro'.

En este texto, las diferencias, más que las semejanzas, son una constante pero, al contrario de lo que sucede en las otras dos obras ya analizadas, aparecen aquí como origen del conflicto. Surgen entre adultos (en el papel de padres) y niños (en el papel de hijos); entre los propios jóvenes, Nani y su primo, Daniel; entre ellos dos y los otros compañeros de la escuela; entre grupos sociales (blancos, negros, gitanos).

El abuelo Gerardo explica a su nieta:

"Sin que te des cuenta, tú crees que ser negro o mulato es una desventaja, y que, por eso, Daniel tiene obligación de estar muy agradecido contigo, porque te pones de su lado. Lo peor es que, quizás, Danny también siente su raza como un inconveniente. Ésa es una de las peores consecuencias del racismo: el autodesprecio" (p. 74).

Cuando la abuela de Nina es internada en el hospital, su padre repite: "realmente somos tratados como perros, como gitanos" (pp. 46-47). Es la primera vez que Daniel comenta: "De estos racismos está hecha la tolerancia portuguesa. Gitanos, negros, todos los que no son como la mayoría, son víctimas de discriminación e insultos" (p. 47).

Los personajes de la familia, en el inicio, revelan estar en el primer estadio de etnocentrismo—negación de la diferencia, estadio de "contacto", según Helms—. Hay una perspectiva etnocéntrica de Nina, pero se produce una evolución y el propio personaje desarrolla una teoría de valores relativos. Reduce el racismo de la sociedad portuguesa al nivel de la relación entre compañeros de escuela. Mientras, Danny, adquiere una conciencia política: alude a Fernando Ka, el único diputado negro en la Asamblea de la República; es sensible a los insultos inconscientemente articulados por su tío sobre los 'gitanos y los negros'; está leyendo la autobiografía de Nelson Mandela (p. 81). Nina, al enfrentarse al racismo de su medio, pasa de una solidaridad pasiva a una solidaridad activa, al responder agresivamente a los comentarios racistas.

Según Cross, en relación a los grupos minoritarios, generalmente hay una serie de incidentes racistas que fuerzan al individuo al 2º estadio (en una es-

cala de cinco), el del "encuentro". Es lo que sucede con Danny: hay comentarios racistas en la escuela, es insultado y agredido, física y verbalmente, no por cualquier acto suyo, sino únicamente por el color de su piel. El individuo advierte que los otros no lo ven como igual y toma conciencia de que forma parte de un grupo racialmente discriminado.

En el 3º estadio, de "inmersión y emergencia", el individuo se rodea de símbolos visibles de su identidad racial, evitando los símbolos de los otros. Hay una tendencia a denigrar estos últimos, glorificando los símbolos negros. El individuo no pierde la oportunidad de explorar aspectos de su propia historia y cultura—éste es claramente el estadio en que se encuentra Danny, que rechaza los lazos familiares con Nina al tiempo que destaca su identificación con la biografía de Nelson Mandela y sus discursos sobre la discriminación contra los negros basada en el color de la piel. No obstante, el mensaje que prevalece es el del ejemplo de Mandela, citado como una vía de solución del racismo mediante el perdón.

En *Ynari, a menina das cinco tranças* ya no existen las diferencias étnicas, sino diversos grupos que se caracterizan por alguna carencia simbólica. Tras haber encontrado al "hombre muy pequeño" e ir a su poblado, Ynari va a realizar un viaje por otras cinco aldeas, todas ellas en guerra con sus vecinos. A cada una le falta uno de los cinco sentidos. Ynari va a desarrollar una mediación positiva, intercambiando lo que le hace falta a las personas de cada aldea por algo que ella tiene (sus trenzas, que va cortando una a una, simbólicamente conceden a los diferentes grupos aquello que procuran). Ella oye, habla, ve, huele y aprecia el sabor de las cosas. Las cinco trenzas son cambiadas por aquello que precisan los cinco pueblos—aprender 'palabras' que son conceptos y que favorecen el entendimiento entre aldeas, la paz y la construcción de los cinco sentidos.

Es en el encuentro con "el hombre muy pequeño" (p. 9)—que no era del tamaño de los hombres de la villa de Ynari, además de poseer una enorme sonrisa y caminar despacito—donde la protagonista va a descubrir el relativismo de la diferencia. Día a día encuentra al hombre, conoce más sobre él y lo mira de forma diferente, pasando a ser "más o menos pequeño".

Es posible recrear la realidad a través de las palabras y de actos de dádiva. También en este cuento, la amistad es uno de los valores fundamentales a transmitir. Con el hombre muy pequeño Ynari comprende que se puede viajar emocionalmente, esto es, llegar al otro a través del corazón.⁹

9 La escala, que incluye seis estadios, propuesta por Helms para los grupos dominantes, cuando contactan con la diversidad étnica, nos permite considerar que Nina y Ynari (porque son niños aún ingenuos) se encuentran en una etapa de contacto: el individuo no conoce nada sobre el racismo cultural e institucional causado por el privilegio del grupo dominante. Poseen curiosidad o miedo, basado en estereotipos perpetuados por los amigos, familia o medios de comunicación. Si nunca se enfrentan a una situación de diferencia/racismo, podrían permanecer en este estadio para siempre.

En el 2º estadio, denominado desintegración (dissimilación cognitiva), la ignorancia es substituida por la inquietud, la culpa, o la venganza (lo vemos en Nina y Ynari). En ocasiones, como en el caso de Nina, hay rabia por los privilegios de la cultura dominante y por cómo se mantiene el sistema racista.

Concluimos que, aun pudiendo predominar en los libros estudiados tanto una carencia de reflexión auto y hetero-identitaria—sobre todo por parte de los grupos dominantes—como una visión romántica en lo referido a la resolución de los conflictos étnicos, estas obras pueden, sin duda, contribuir a una reflexión que permita superar estereotipos, facilitar la solución de conflictos, desmitificar miedos, relativizar la diferencia para convivir por encima de ella, recrear la realidad e incentivar las relaciones de amistad. Todo esto, desarrollando, al mismo tiempo, una conciencia social, histórica e intercultural en los jóvenes lectores, que construirán la sociedad de un futuro próximo, tan carente de abertura entre los pueblos y, sobre todo, de una perspectiva histórica que les permita comprender y afrontar posibles conflictos, así como potenciar positivamente diferencias y semejanzas.

Referencias bibliográficas

a) *Corpus analizado:*

- Alçada, I. (2004). *Uma Aventura nas ilhas de Cabo Verde* (9ª ed.). Lisboa: Caminho.
- Corbel, A. (2003). *A viagem de Dinku*. Lisboa: Caminho.
- Onjaki (2006). *Ynari, a menina das cinco tranças*. Lisboa: Caminho.
- Saldanha, A. (2008). *Uma questão de cor*. Lisboa: Caminho.

b) *Obras teóricas:*

- André, Y. (2005). "Representações Espaciais e Ensino". En Seminario Transnacional As Representações na Educação Intercultural. Lisboa: Centro de Formação António Sérgio.
- Banks, J. A. (1994). *Stages of ethnicity in Multicultural Education* (3ª ed.). Boston, M. A.: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (1989). "Education for survival in a multicultural world". *Social Studies and the Young Learner*, 3-5.
- Childs, P. y Williams, P. (1997). "An introduction to post-colonial theory". London: Prentice Hall/ Harvest Wheatsheaf.
- Cross, W. E. (1978). "The Thomas and Cross Models of Psychological Nigrescence: A Review". *Journal of Black Psychology*, 5(1), 13-31.
- Cross, W. E. (1991). *Shades of Black: Diversity in African American Identity*. Philadelphia: Temple Univ. Press.
- Cross, W. E., Parham, T. A. y Helms, J. E. (1991). "The Stages of Black Identity Development: Nigrescence Models". En R.L. Jones (Ed.), *Black Psychology* (3ª ed., pp. 319-338). Berkeley, CA: Cobb & Henry.
- Helms, J. E. (1995). *An update of Helms's White and people of colour racial identity models*.

- Ponterotto, J., Casas, M., Suzuki, L. y Alexander, C. (Eds.). *Handbook of multicultural counselling*. Newbury Park, CA: Sage.
- Helms, J. E. (1990). *Black and white racial identity: theory, research, and practice*. New York: Greenwood Press.
- Helms, J. E. y Parham, T. A. (1990). "Black racial identity attitude scale (Form RIAS-B)". En J.E. Helms (Ed.), *Black and White Racial Identity* (pp. 245-247). New York: Greenwood.
- Peres, A.N. (1999). *Educação Intercultural – Utopia ou Realidade?*. Porto: PROFEDIÇÕES Lda.
- Savater, F. (1997). "Educar é universalizar". *O Valor de Educar*. Lisboa: Editorial Presença.

LA DISCRIMINACIÓN EN EL ÁLBUM ILUSTRADO: TOLERANCIA Y PREJUICIOS PARA PRIMEROS LECTORES

Cristina Cañamares*

Joseph Ballester (2007, 16) señala las funciones que tiene la literatura: es fuente de conocimiento, transmisora de cultura y valores, cumple una tarea liberadora y gratificadora, es soporte de una experiencia vital y puede cumplir una función de compromiso pues, en ocasiones, el escritor pretende incidir ideológicamente en la transformación de la sociedad. La Literatura Infantil desempeña un importante papel como portadora de mensajes tolerantes ya que el libro infantil *sigue siendo el medio idóneo para promover una [educación] en valores afectivos, estéticos y desde luego, éticos y sociales, necesarios para una convivencia en el respeto a las normas establecidas* (Gárate 1997, 7). La plasmación de temas como el racismo, la xenofobia o la tolerancia en los libros infantiles suele promover que nazca en el joven lector un respeto por aquellos considerados "diferentes".¹

También hemos de tener en cuenta que en las últimas décadas muchos textos que se ofrecen a los niños como literarios, tienen *en cuenta al niño como receptor pero para persuadirlo* (Sánchez Corral 1995, 104), y por ello transmiten valores sociales como la ecología, el multiculturalismo, la solidaridad, la tolerancia, o se centran en la utilidad didáctica que los textos pueden tener, en un intento por promover la "utilidad social" de la Literatura Infantil, aun en detrimento de la calidad literaria de esas obras, aunque no podemos olvidar que *la buena literatura siempre es profundamente moral, mientras que muchos libros que abordan expresamente cuestiones éticas o tratan "temas transversales" no alcanzan ese objetivo* (Tejerina 1996, 186).

Tradicionalmente se pensaba que el álbum ilustrado, al ser el libro destinado a los niños más jóvenes, era el género que más libre estaba de mensajes

* Universidad de Castilla-La Mancha.

¹ Algunas instituciones en un intento por fomentar la publicación de libros con mensajes antirracistas, han creado premios de LLI en pro de la Tolerancia. Este es el caso de la UNESCO que ha promovido un galardón con el que pretende distinguir a aquellas publicaciones para niños y adolescentes que representen principios e ideales de tolerancia y de paz que favorezcan la comprensión entre los pueblos.