

**TRABAJO DE FIN DE GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA**

MODALIDAD: 1.-REVISIÓN TEÓRICA

**EL USO DEL ÁLBUM ILUSTRADO COMO RECURSO PARA
TRABAJAR EL MULTICULTURALISMO EN LAS AULAS**

HARIDIAN AINHOA RODRÍGUEZ DÉNIZ

NOMBRE DEL TUTOR/A:

JESÚS SEBASTIÁN DÍAZ ARMAS

CURSO ACADÉMICO 2014-2015

CONVOCATORIA: JULIO

ÍNDICE:

Resumen	Pág. 1
Introducción	Pág. 2
Multiculturalidad en las aulas	Pág. 3
Literatura como vía de acceso	Pág. 8
El recurso del álbum ilustrado	Pág. 12
Propuesta de selección de lecturas	Pág. 21
A modo de reflexión	Pág. 23
Referencias bibliográficas	Pág. 25

Resumen

El objetivo de este trabajo consiste en una revisión bibliográfica de todo cuanto se ha dicho y propuesto sobre un tema de reciente aparición en el mundo académico y educativo: la utilización del álbum ilustrado o álbum narrativo para la infancia como recurso para la educación multicultural/ intercultural. Debido a su reciente aparición, el álbum ilustrado se presenta como uno de los materiales didácticos más desconocidos hasta ahora, por lo que queda claramente explícito que es un material que necesita aún de bastantes investigaciones en cuanto a sus progresos en el tiempo, los distintos tipos de lectura viables en una misma obra, así como los posibles usos y propuestas pedagógicas que puede albergar, entre otros aspectos. Sin embargo, durante esta revisión se hará alusión a las diversas ventajas que llegaría a producir el empleo de este tipo de libros en cuanto a la profundización en el aula del tema de la diversidad cultural, llegando a considerarse como una excelente herramienta al servicio del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, capaz de propiciar, no solo una educación literaria y artística, sino también social, debido a su potencial para introducir tanto a niños como adultos en el imaginario de una sociedad.

Palabras clave: inmigración, aulas multiculturales, retos educativos, educación literaria, interculturalidad, álbum ilustrado.

Abstract

The main aim of this work consists on a bibliographical review of everything that people has said and proposed about a topic of recent appearance in the academic and educational world: the uses of illustrated albums or narrative albums for the childhood as a resource for multicultural/ intercultural education. Due to his recent appearance, the illustrated album appears as one of the most unknown didactic materials till now. For this reason it's clear that it's a material that still needs many investigations about his progresses during the time, the different viable types of reading in the same book, as well as possible uses and pedagogic offers that it can receive, between other aspects. Nevertheless, during this review I will mention some advantages that the utilization of this type of books would produce in the work of the cultural diversity on classrooms, considering these books like an excellent tool for teachers in the process of education – learning. So, these books can generate, not only a literary and an artistic education, but also social, due to his potential to introduce as much children as adults in the imaginary of a society.

Key words: immigration, multicultural classrooms, educational challenges, literary education, interculturality, picture book.

INTRODUCCIÓN

El enorme desarrollo de los acontecimientos migratorios actuales, especialmente a partir de las últimas décadas del siglo XX e inicios del siglo XXI, nos ha hecho reflexionar sobre el gran impacto social que ha provocado el flujo continuo de inmigrantes a nuestro país.

Cada día se ve más comprobada la percepción de que existe gran cantidad de países que han visto modificada su composición a raíz de la recepción de migraciones internacionales y, entre ellos, destaca España. España se ha convertido en uno de los destinos preferentes de estos desplazamientos; por ello, dicha modificación ha llevado consigo un cambio de mentalidad en el cual hemos pasado de ser un país de emigrantes a ser un país receptor de inmigrantes propios de diferentes partes del mundo.

De esta manera, diariamente podemos corroborar que es más frecuente en nuestra sociedad la presencia de personas y grupos sociales de diversas culturas y etnias, organizadas en pequeñas minorías repartidas por nuestro país, las cuales, en ocasiones, pueden llegar a encontrarse incluso marginadas o separadas en verdaderos guetos. Este hecho, sin duda alguna, exige nuevos planteamientos políticos, sociales y, por supuesto, educativos, que nos ayuden a entender este multiculturalismo, cada vez más abundante, como una actitud positiva que refuerce el ideal del modelo democrático que se procura llevar a cabo en España. Un modelo basado en la tolerancia y el respeto. En este sentido, las actitudes que los miembros de dichas sociedades desarrollen hacia tales grupos son claves para facilitar su integración y una convivencia pacífica entre ambos.

Desde la década de los noventa, estas inmigraciones fueron aumentando enormemente en el mundo, pasando de unas pocas lenguas en contacto a la convivencia de doscientas lenguas y culturas. Es así como, debido a la globalización y a los múltiples cambios sociales sucedidos en el planeta, la situación actual en España se enfrenta a un reto que comparte con los demás países: diseñar y desarrollar políticas de cohesión social a partir de contextos multilingüísticos y multiculturales y centrar sus intereses en la integración de esos pequeños grupos que podemos encontrar tanto en la sociedad, como en las aulas o escuelas.

Hasta el momento, han sido numerosas las investigaciones y proyectos que han intentado hallar posibles respuestas, en lo que se refiere a los problemas o dificultades que se suceden en el entorno educativo, para este dificultoso entramado universal. De algunos de ellos se hará mención durante este trabajo, pues muchas de sus conclusiones han sido muy reveladoras y significativas para esta revisión.

Sin embargo, en lo que respecta a los estudios que abordan como objeto principal el material didáctico que se propone en esta revisión bibliográfica, el álbum ilustrado o libro- álbum, hay que destacar la escasez de información que se puede encontrar acerca del mismo, así como las insuficientes investigaciones que se han realizado sobre este. Ello se debe, principalmente, a la reciente aparición de este nuevo género literario (o nuevo formato de libro, pues hay distintas opiniones al respecto) y a las múltiples formas de representar este tipo de lecturas e interpretarlas. Por este motivo, queda claro que todavía existen múltiples vías de investigación sobre este formato de lecturas y, asimismo, grandes frentes abiertos en cuanto a la utilidad que se le podría dar a este tipo de recurso.

MULTICULTURALIDAD EN LAS AULAS

La realidad multicultural de las sociedades occidentales ha llevado al desarrollo de un importante debate en el ámbito educativo. La incorporación de diferentes minorías culturales en los sistemas educativos de estos países ha cuestionado la validez de los sistemas escolares en las nuevas sociedades multiculturales. Así, la acogida y atención de los alumnos inmigrantes recién llegados a la escuela es un fenómeno creciente y supone un reto ineludible.

Hablar de multiculturalidad es hablar de la organización de la convivencia humana en una sociedad en la que se incluye multitud de grupos de diferentes culturas y tradiciones, y, por lo tanto, también con diferentes valores y prioridades.

La escuela desempeña un papel muy importante en este sentido, por lo que tiene que educar para evitar los prejuicios, los tópicos, el racismo, el machismo, el clasismo y una enorme cantidad de problemas presentes en las sociedades, puesto que la escuela es el lugar en el que los alumnos inmigrantes experimentan los primeros cambios y en ella viven la experiencia de adaptarse a una nueva cultura. Alumnos que, por un motivo u otro, cuando llegan a un nuevo país presentan grandes dificultades en cuanto a sus conceptos de identidad o de sentido de pertenencia.

Por ello, la escuela, junto a la familia, es un agente decisivo en la educación. La escuela es transmisora de conocimientos científicos, pero es a la vez, y sobre todo, transmisora de cultura, es decir, de hábitos, creencias, actitudes y valores. El equipo educativo, su nivel de formación y sus actitudes son, sin lugar a dudas, el factor fundamental que decide la capacidad educadora de un centro.

En la actualidad nuestra sociedad es multicultural, pero debemos saber cuál es el significado explícito de dicho término, pues, como señala la escritora Hazle Rochman (1995):

La multiculturalidad no solo quiere decir gente de color. La multiculturalidad no es una materia especial para una antología, no es un área separada de la biblioteca, o un mes especial del año, o una mirada especial de la historia. Es parte de todo lo que hacemos. Es lo que somos.

El conocimiento de la terminología derivada del fenómeno migratorio es de gran importancia para el docente de todas las etapas educativas, debido a que las aulas españolas cuentan con hijos de inmigrantes que tienen derecho a ser atendidos en igualdad de condiciones. Toda intervención educativa en situaciones de pluriculturalidad debe partir de un conocimiento por parte del docente de lo que implican conceptos como interculturalidad o multiculturalidad; así, resulta imprescindible que el educador conozca esos términos relacionados con la pluriculturalidad como base teórica de su propuesta educativa (Bernabé, 2012). Desde la perspectiva del pluralismo cultural se parte de que la diversidad cultural es positiva, por enriquecedora, de que no solo no hay que rechazarla, tratando de hacer homogénea la sociedad, sino que hay que respetarla, aprovecharla y hasta celebrarla (Giménez Romero, 2003). Entonces, se ha de tener bien clara la diferencia existente entre los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad, pues el primero consiste en la coexistencia de diferentes culturas que comparten el mismo espacio y tiempo, que admite manifestaciones de racismo, superioridad y segregación y, en cambio, la

interculturalidad es la convivencia de varias culturas basadas en el respeto y desde planos de igualdad, pues parte del supuesto de que todas son igualmente dignas y valiosas; lo cual implica una interacción dinámica entre culturas. En este sentido, atender a la diversidad es también atender a la identidad, así como, a su vez solo podemos ser si nos pensamos en función de otro (Bonilla, 2011). A medida que hay varios “otros” se produce la noción de diversidad. Es así cómo se puede hablar de diversidad de personas, culturas, lenguas, políticas, libros, lecturas, etc.

Esta realidad, presente en nuestra vida cotidiana, se refleja por supuesto en nuestros centros educativos. Es así como se convierte en uno de los retos más urgentes de nuestro sistema educativo la integración de este alumnado recién llegado como resultado de la acelerada inmigración que se ha producido en las últimas décadas (Margallo, 2008).

En este contexto, son muchos los problemas a los que se tienen que enfrentar los profesionales y agentes de la educación. Entre ellos se encuentran la integración constante de niños y niñas en momentos distintos del curso o la incorporación en masa de un elevado número de alumnos de estas características. En ocasiones, estas dificultades pueden incluso llegar a suponer que los recursos habituales del sistema educativo no sean suficientes y, por ello, la tarea que nos concierne ha de centrarse en proponer otro tipo de iniciativas.

De esta manera, los retos para las instituciones educativas en cuanto a la acogida de alumnos inmigrantes suelen ser complejos y múltiples. A su vez, nos encontramos con la realidad de que hoy en día existe una escasez de maestros entrenados en el apoyo necesario de estos alumnos, o más bien, escasos de tiempo, voluntad o medios para obtener información sobre ellos, sobre sus historias o sobre sus tradiciones (Arizpe, 2012).

Así pues, debemos realizar no solo un cambio en la perspectiva monoculturalista que hasta ahora ha prevalecido en nuestro país para poder asumir el nuevo reto que se nos presenta que, como señala Colomer (2012a: 8) a través de las palabras del filósofo Xavier Rubert de Bentós, está basado en la formulación de «un nuevo “nosotros”, que no signifique un no a los otros», y también en un cambio de actitud y predisposición a la hora de tratar con el alumnado (Colomer, 2012a). O, dicho de otra manera:

La evolución de las colectividades multiculturales hacia modelos interculturales nos exige ser más abiertos y tolerantes, menos recelosos, más permeables al intercambio y más dispuestos a conocer las costumbres y considerar las ideas de los otros como un paso natural hacia la plena integración que nos permita convivir, sumar y construir juntos (Pata Galante, 2011: 94).

Por estos motivos, la entidad educativa, y en lo que respecta, la sociedad, ha de dirigirse hacia un enfoque mucho más profundo que el del concepto superficial de diversidad, tratando de buscar la recuperación de historias, experiencias y recursos (como el lenguaje, el arte o la literatura) de los migrantes para abrirles espacios dentro de las actividades del aula. Como señala Arizpe (2012: 50):

debemos concentrarnos en investigar e intentar recrear las condiciones para abrir espacios educativos inclusivos y creativos, y así apoyar a los procesos de

recuperación y reconstrucción emotiva, además del desarrollo académico intelectual.

Ser conscientes de la necesidad de aceptación e integración de otras culturas, ideologías o tradiciones que puedan formar parte de las historias de cada uno de los alumnos es una tarea a la que nos corresponde dedicar la atención que se merece, pues también la presencia de alumnado de distintas culturas y sus aportaciones, opiniones, o vivencias origina en las aulas experiencias de aprendizaje más enriquecedoras que nos ayudan a formar parte de un todo. Como afirma Arizpe, citando a Nussbaum:

Son las historias humanas [...] las que apuntalan las capacidades necesarias para crear una verdadera democracia ya que nos ayudan a “imaginar con sensibilidad los problemas de los demás” (Arizpe, 2012: 45).

Aquí toma relevancia la idea que formula Ignasi Vila acerca de que, por medio del reconocimiento de la identidad del otro, mediante la utilización en la práctica educativa de sus conocimientos, creencias, ideas, habilidades, valores y actitudes lingüísticas y culturales, se llega a la conclusión de que no solo el alumnado, sino también el profesorado, deben formar parte del proceso de redefinición de la propia identidad y, con ello, reformular identidades colectivas dentro de la escuela. Pues como bien señala este mismo autor:

La negociación de la identidad es un proceso recíproco. Toca a las dos partes desde las relaciones colaborativas construir identidades múltiples que hagan posible un futuro compartido donde las personas puedan vivir juntas y ser felices desde una cierta diferencia (Vila, 2012: 41).

Así esta negociación de identidades contribuiría a la formación de ese “nosotros sin excepción de los otros” tan deseado para la integración de los alumnos en las aulas.

Es de esta manera, siguiendo la propuesta de Marisa Pata Galante (2011), como el papel que les corresponde desempeñar a nuestras instituciones ha de incluir en sus programas objetivos como: promover la diversidad, facilitar a los migrantes su incorporación en la comunidad de acogida, evitar la exclusión y el racismo, fomentar la convivencia y el respeto mutuo o difundir las tradiciones y costumbres de las distintas culturas.

De este modo, otras investigaciones en cuanto a la disposición de estos alumnos en las aulas y a su forma de trabajo, se reafirman en esta idea de la negociación y, además, resaltan la proporción de éxitos, ya no solo académicos sino también personales, en la práctica diaria. La mezcla de alumnos extranjeros y autóctonos, así como la disposición de estos alumnos en el aula de forma cooperativa, ayuda de distintas maneras (por ejemplo, por medio de andamiajes, experiencias colaborativas o situaciones dialógicas alumno-alumno o profesorado-alumno) a este concepto de negociación de identidades, posiciones o ideas que surgen frecuentemente en el aula actual:

Las sociedades del mañana serán plurales y más justas si hoy se invierten esfuerzos en educar a los más jóvenes con modelos de enseñanza que incorporen, entre otros, valores para la integración y la convivencia (Pata Galante, 2011: 94).

La integración es sin lugar a dudas, uno de los fenómenos de mayor importancia en los últimos años en la educación y de mayor trascendencia en la sociedad (Aguado, 2003). Pero ninguna integración sería posible sin la colaboración de cada uno de los alumnos, y sus múltiples experiencias o vivencias. Esto hace que nos replanteemos el problema y reflexionemos sobre la percepción que se ha obtenido hasta ahora a dicho concepto para darnos cuenta de que, si no se presta atención a esta capacidad para compartir las múltiples informaciones e historias que conforman a un mismo individuo con las informaciones propias del resto de personas, no sería posible una completa integración. Todos los alumnos, tanto inmigrantes como locales, tienen historias que contar, una narrativa personal sobre lo que son y por qué, y sobre cómo y dónde viven. La recuperación de sus historias forma parte de esta reconstrucción en la cual todos sienten que pueden contribuir (Arizpe, 2012).

Evidentemente, toda inclusión o integración sería además imposible sin una predisposición y un clima favorable para la apertura de estos niños al resto. Los niños deciden explicitar la diferencia de sus referentes respecto a los del grupo si perciben la existencia de un clima escolar favorable a la recepción de su propio mundo (Colomer, 2012b, 103). Por lo tanto, se ha de resaltar la importancia que tiene trabajar este sentido de interculturalidad desde un clima relajado, lúdico y afectivo, ya que esto haría que se evitaran posibles conductas de rechazo y se contribuyese al enriquecimiento mutuo del resto del alumnado, el docente y, en definitiva, de la comunidad escolar.

Aunque, muchas veces, las aportaciones realizadas por alumnos y familias extranjeras son simplemente ignoradas o desatendidas. Por ello, si se pretende alcanzar una correcta adquisición de la lengua escolar así como un ambiente favorable de convivencia en el aula, especialmente por parte del alumnado inmigrante, con el fin de alcanzar nuestro objetivo de educación intercultural, debemos ser conscientes de la atención que requiere tanto su lengua materna como la lengua del país receptor, es decir, la nuestra.

El progreso lingüístico de estos se ve condicionado, a lo largo de su vida, por diversas variables como: resultados escolares, expectativas educativas, nivel educativo, la implicación de las familias, su propia capacidad de aprendizaje, las prácticas educativas del centro, así como por la existencia de estereotipos o prejuicios por parte del alumnado.

Sin embargo, resulta evidente que, en la actualidad, es cuantioso el número de niños que provienen de diferentes países, los cuales cuentan no solo con su lengua madre, sino que, hasta en algunas ocasiones incluso corren con la ventaja de haber conocido otras lenguas que conviven en su país o han convivido durante mucho tiempo, llegando a dominarlas sin problemas. Esto supone un importante aspecto que debería ser tenido en cuenta en relación al desarrollo lingüístico del alumnado con estas características y su familiarización con la nueva lengua pues, en muchos casos, al haber sido capaz de aprender diferentes lenguas a la misma vez, les resulta mucho más sencilla la adquisición de otras a lo largo de sus vidas. Aunque, obviamente, esta es una ventaja que no llegan a poseer todos, o no en la misma medida.

Así pues, por otro lado, este alumnado también puede verse enriquecido por las estrategias educativas de apoyo de la primera lengua y con ello el aprendizaje de la segunda, la relación entre el desarrollo lingüístico de ambas lenguas y su alfabetización,

así como por el tiempo educativo dedicado a promover esta primera lengua pues afecta positivamente en el aprendizaje de la segunda (Vila, 2012).

Por esta razón, y según afirma Felix Etxeberria (2011: 147), las lenguas maternas de todos los alumnos (tanto extranjeros como autóctonos) y, con ello, sus culturas, desde una perspectiva integradora, deben formar parte también del currículo. Pero, eso sí, esta ha de ser una propuesta abierta que comience desde planes sencillos (fase de sensibilización) hasta la integración total (la lengua como instrumento de aprendizaje).

De esta forma, quiero destacar que en el entorno educativo se debe otorgar al alumno un espacio en el que se sienta cómodo, capaz y libre para relacionarse tanto con el resto de sus compañeros como consigo mismo, otorgándole una relevancia adecuada al tratamiento educativo de su lengua propia, para que así pueda lograr ese sentimiento de pertenencia a un lugar común, así como su reconocimiento identitario, pues ello supone la base de una corriente afectiva que dota de sentido a la institución y a los aprendizajes escolares.

Los nuevos modelos educativos deben estar de acuerdo con los tiempos que corren; así, las políticas lingüísticas e interculturales tienden a innovaciones en pos de cambios positivos (Torres, 2008; Vez, 2009). Un buen ejemplo de una didáctica encaminada a estos objetivos lo podemos encontrar en el proyecto *From Literacy to Multiliteracies: Designing Learning Environments for Knowledge Generation within the New Economy*, financiado por el Gobierno de Canadá y dirigido por Margaret Early, o las aportaciones de *BARFIE (Books And Reading For Intercultural Education)*, una red de trabajo financiada por la Unión Europea y que relaciona la literatura infantil y la educación intercultural. En ella participaron instituciones y profesionales de distintos países de la Unión Europea, entre ellos: Austria, Bélgica, Bulgaria, Eslovaquia, Finlandia, Francia, Polonia, Portugal, República Checa, Reino Unido y, por supuesto, España. El objetivo principal de esta red de trabajo fue el de promocionar la educación intercultural y la lectura en toda Europa mediante el trabajo con la literatura infantil y por ende, con la cultura; ello supuso conocer diferentes textos de distintas culturas además de saber seleccionarlos y valorar su contenido para la labor de educar en una convivencia armónica entre diferentes culturas.

Por otro lado, y muy involucrados en este tema que implica aportar conocimientos de otras culturas a través de la literatura, se encuentra la Fundación Germán Sánchez Ruipérez de Salamanca, que ha llevado a cabo durante varios años múltiples iniciativas, a través de la lectura y de sus variados soportes y manifestaciones, que invitan a viajar y conocer otros mundos y culturas que compartir entre sus gentes. Algunos ejemplos de estas propuestas de experiencias interculturales que desarrollan son: *El mes de... En Versión Original, Leyendo espero, Leemos Juntos, Lecturas de Ida y Vuelta* o *Selecciones bibliográficas*, entre las que me gustaría destacar *Letras del mundo*, pues presenta una selección de lecturas que muestra cómo la literatura infantil puede recoger y presentar otras culturas a los lectores incidiendo sobre determinados estereotipos o combatiéndolos, y mostrando, a su vez, otros mundos ricos y variados que deben ser respetados.

Al mismo tiempo, en consonancia con todo lo mencionado anteriormente, debemos ser prudentes a la hora de trabajar esta clase de temas en las aulas, pues una

reiteración excesiva por parte del docente de esta temática puede ocasionar consecuencias bastante negativas tanto para el alumno como individuo como para el grupo colectivo. Algún ejemplo de ello podría consistir en que el mismo alumno extranjero llegara a sentirse desplazado y se cerrase a la hora de trabajar e interactuar con el grupo-clase, y también podrían establecerse ciertas barreras entre el grupo y este tipo de alumnado, llegando incluso a poderse ocasionar situaciones incómodas.

Entonces, teniendo en cuenta nuestra actitud y metodología a la hora de formular el tema, nuestros objetivos habrán de centrarse en trabajar la multiculturalidad de manera transversal, es decir, de manera global para evitar situaciones incómodas o intrusiones. Esto puede desarrollarse a través de actividades o metodologías diversas. En estos últimos tiempos, se presentan maneras muy variadas en la forma de trabajar este tema en las aulas, como por ejemplo, por medio de asambleas, rincones de trabajo, proyectos de investigación, talleres, juegos, cuentos, salidas, etc. O también por medio de enfoques metodológicos más novedosos como los del aprendizaje cooperativo, el trabajo por proyectos, el aprendizaje basado en tareas, el aprendizaje servicio, el contrato didáctico, etc.

Por otro lado, también se podrían poner en marcha propuestas que involucrasen al centro en su totalidad como, por ejemplo, según propone Etxeberria (2011: 147): celebrar el día de las lenguas y las culturas, celebrar fiestas interculturales, colocar carteles y pósters alusivos por el centro, celebrar una semana alusiva a las lenguas y las culturas o promover el conocimiento básico de algunas lenguas (saludos, frases sencillas, canciones, etc.)

Es así cómo trabajar y acercar al alumnado a este tema en las aulas correspondientes se constituye como uno de los retos actuales de mayor importancia para el sistema educativo si queremos que nuestros alumnos formen parte de la sociedad democrática e inclusiva por la que estamos trabajando en la actualidad. Una cosa está clara: existen muchas metas difíciles o complicadas, pero ninguna imposible, ya que todo depende de la actitud que se adopte y del esfuerzo que se despliegue para ello. En cambio, si tomamos un poco más en cuenta las necesidades e intereses de estos alumnos, probablemente esta aproximación a la educación para la interculturalidad se produzca de forma armoniosa y beneficiosa para todos.

En consecuencia con lo anterior, en toda escuela se han de proponer metodologías capaces de desarrollar competencias alternativas y novedosas para explorar los modelos culturales, teniendo siempre en cuenta la figura del alumnado como protagonista de todo aprendizaje. Además de, como ya he indicado, la fundamentación de una convivencia basada en la aceptación, el respeto y el conocimiento mutuo, como una forma de enriquecimiento personal. En este caso, muchos estudios plantean la literatura, más concretamente, una lectura basada en el trabajo de valores interculturales, como vehículo para el acercamiento entre las culturas del alumnado autóctono y el extranjero. Conocer las expresiones de lectura y escritura de las distintas comunidades lleva a una mejor comprensión de la creación de significados en distintos contextos culturales (Arizpe, 2012).

LITERATURA COMO VÍA DE ACCESO

Hoy en día, muchas de nuestras aulas han acogido niños de lenguas y procedencias distintas aunque, por otra parte, muchos países han decidido ignorar esta

realidad. Lo que es cierto es que esta diversidad va en aumento debido a los continuos movimientos migratorios de población y este es el objetivo en el que debemos centrarnos en este momento. La tarea que nos compete ahora se orienta a profundizar en la propuesta de la literatura como forma de acceso de este alumnado recién llegado al nuevo país y a su cultura y, por contrapartida, la aceptación por parte de sociedades como la nuestra, de la realidad multicultural que forma parte de ellas.

Con el paso del tiempo, la literatura se ha ido convirtiendo en un instrumento socializador de nuestra cultura (Colomer, 2010). Esto ha sucedido debido a que las diversas sociedades actuales han necesitado construir una nueva representación de sí mismas, a consecuencia de la importancia que se le ha ido otorgando a la diversidad de orígenes y culturas.

Poco a poco, se ha ido considerando a la literatura como un instrumento potente para ello, pues los elementos del imaginario social se encuentran muy presentes en ella y esto hace posible su transmisión al conjunto de individuos de una misma sociedad. Así, la literatura contribuye a la articulación y conjugación de las identidades culturales de cada persona, como también favorece la construcción de la conciencia de pertenecer a un amplio conjunto de identidades (Colomer, 2012a).

La literatura ofrece a los jóvenes la posibilidad de un gran despliegue lingüístico, así como la posibilidad de compaginar sus distintos sentidos de pertenencia (Petit, 1999).

Es a partir de fechas muy recientes cuando se puede observar en España esta importante presencia de textos y relatos relacionados con otras culturas o con la coexistencia de varias de ellas en un mismo territorio. Sin embargo, vivir en sociedades multiculturales conlleva que estas sociedades sientan la necesidad de reconocerse a sí mismas en su literatura, pero también abrirse a las del resto.

Una lectura de textos literarios publicados en los últimos años permite ver cómo la temática de la diferencia ha aumentado y, poco a poco, va incluyendo aspectos muy específicos como la inmigración, la diferencia lingüística, cultural y étnica (Pata Galante, 2011: 108).

La literatura tiene la virtud de abrir un espacio de encuentro entre la cultura representada por el texto y el contexto cultural del lector. En un mundo cada vez más diversificado, este potencial es cada vez más valioso, ya que las experiencias de vida y de textos y prácticas que el lector trae al acto de lectura contribuyen a la creación de significado, el cual, a su vez, tiene la capacidad de acoger y transformar al lector (Arizpe, 2012).

De esta manera, se plantea la literatura y, con ella, los libros, como un espacio acogedor capaz de tratar con los sentimientos, emociones, experiencias e ideas de los alumnos.

Cada uno de los libros leídos es una morada prestada en la cual uno se siente protegido y puede soñar con otros futuros, elaborar una distancia, cambiar de punto de vista. Más allá del carácter envolvente, protector, habitable de la lectura, lo que se hace posible en ciertas condiciones es una transformación de

las emociones y los sentimientos, una elaboración simbolizada de la experiencia vivida (Petit, 2009: 295).

Así, cualquier distancia significa muy poco cuando se descubren las emociones comunes (Arizpe, 2012). A pesar de la dificultad que supone trabajar esta temática con los niños, a través del colegio, la lectura puede acercar estos temas a toda clase de lectores, tanto a los estudiantes de distintas etapas educativas, como a los docentes, o inclusive a las familias.

Estos tipos de textos proporcionan un reconocimiento no solo a la experiencia migrante sino también invitan a los lectores que no han vivido estas experiencias a interrogarse sobre sus prejuicios y a tomar conciencia de la construcción de experiencias e historias (Campano y Ghiso, *apud* Arizpe 2012: 62).

La mayor reflexión que hay que invitar a realizar a los estudiantes es que en la existencia de diferencias no se encuentra la importancia, lo que verdaderamente cobra relevancia es lo que seamos capaces de hacer o no con ellas.

La literatura para la infancia contemporánea se inscribe, de este modo, dentro de las preocupaciones de una educación intercultural, capaz no sólo de aceptar la diferencia, sino también de reflexionar sobre lo que esa diferencia implica (Pata Galante, 2011: 109).

Por ello, unifiquemos nuestras fuerzas e intenciones y, como propone Evelyn Arizpe (2012: 65):

Cultivemos las capacidades que tienen los niños y los jóvenes para que valoren las diferencias al cruzar las fronteras entre el hogar y el colegio y entre idiomas y culturas. [...] y utilicemos esta literatura para ayudar a todos los alumnos a imaginar mejores futuros, futuros con formas más deseables de convivencia y futuros en los cuales se acoge a la lectura y los libros.

Sin embargo, este uso de la literatura para esta tarea no se produce de manera espontánea, pues al igual que las decisiones sobre la planificación de la enseñanza lingüística en los contextos escolares, su presencia deriva del proyecto social que se quiere impulsar (Colomer, 2012a: 8). Asimismo, este poder de la ficción para adoptar nuevas perspectivas tampoco es una novedad, ni por supuesto lo son las relaciones de empatía que surgen tanto entre texto y lector, como entre los propios lectores, pero cabe destacar la fuerza con la que está presente en las obras y versiones actuales de la literatura.

Así pues, la literatura se ofrece como una herramienta clave que poseen las sociedades multiculturales a favor de la educación intercultural. A ello alude Tejerina:

[...] no se limita solo a la tolerancia y a la mera coexistencia, sino a cultivar un conjunto de valores enraizados en la educación moral responsable con la alteridad de cualquier otro, próximo o lejano, parecido o diferente, y garantizar la profunda diferencia hacia todos los alumnos sin excepción. (*apud* Colomer, 2012b: 92)

En este momento de cambio, parece necesario el contacto con experiencias de lectura que los ayuden a simbolizar y transformar lo que viven, a crear ese “espacio

transicional” en el que se sintonizan el mundo exterior y el interior a través de los objetos culturales (Winnicot, 1975).

La misión irremplazable de la literatura es, según Petit (2005: 28), “*ofrecer «hogares prestados» en tanto que permiten «construir un país interior, un espacio psíquico donde la conjunción, el compartir universos culturales, podrán realizarse».*”

Lo que está claro es que, como afirma Rincón (2012: 197):

la literatura puede jugar un papel importante como lugar o instrumento de acogida. [...] y además, esta puede ser un apoyo en el desarrollo de procesos psíquicos complejos como la construcción de identidad, una fuente de conocimientos y experiencias, un instrumento para la formación de las competencias lectoras, un referente que favorece la cohesión social, etc.

Pero esto no siempre lo soluciona todo pues ciertas veces se dan casos en los que la literatura no acoge, o no a todo el mundo, y mucho menos de manera automática o de la misma manera.

Pese a ello, la literatura y el arte son capaces de acoger todas las historias y crean espacios con el potencial para acoger a todos los lectores. Espacios donde se invita a aprender sobre las diferencias, a compartir las emociones comunes y a descubrir los placeres de las palabras e imágenes. Sin más dilación, nuestros objetivos han de centrarse en “abrir espacios donde el alumno pueda sentirse cómodo en la exploración de sus identidades y experiencias durante las posibles lecturas o actividades, y donde tratan de conocer el valor de las interpretaciones” (Arizpe, 2012). Justamente, Michèle Petit (2009) describe la literatura como un “*regalo de espacio*” para encontrarse con uno mismo y con “*el Otro*”.

Queda claro entonces que, en un contexto multicultural, la literatura se convierte en un recurso indispensable en las aulas, con un enorme poder motivador. Y no solo apta para las etapas educativas más elevadas sino también para los primeros cursos, ya que la frecuente ausencia de textos de temática cultural para primeros lectores muestra que los autores que escriben para este grupo de lectores “no consideran la diversidad de culturas como un asunto que atañe a estas edades”. (Garralón, 2001: 7) Esto no debe ser así, pues tanta necesidad y urgencia tiene emplear este tipo de lecturas con adultos, como con los niños. Siguiendo esta idea, se debe empezar a poner en contacto a este pequeño público con estas lecturas desde un primer momento, para que así su concienciación acerca de estos temas sean digeridos como realidades desde un comienzo.

Frente a esta carencia de libros para primeros lectores surge la gran cantidad de libros dedicados a los jóvenes, a los que, en general, se pretende mostrar otras culturas en toda su complejidad. Según afirma la Fundación Germán Sánchez Ruipérez en *Letras del Mundo*, en las lecturas seleccionadas se puede encontrar prácticamente de todo, desde evocaciones de otros lugares, sugerentes aventuras, peligros e incluso hazañas amorosas. El reparto de intereses y temas es variado, entre los que se encuentran una gran cantidad de obras basadas en hechos reales o nacidas al hilo de acontecimientos de la realidad.

Así es como la literatura cumple una doble función como vía de acceso al alumnado. Por un lado, la de aprendizaje lingüístico, que conlleva a la enseñanza de las lenguas, tanto la propia del país receptor, como la de los alumnos extranjeros y ofrece una situación comunicativa capaz de englobar todo tipo de discursos, y, por otro, la de instrumento de integración de culturas, en la que colabora enormemente la dimensión afectiva.

EL RECURSO DEL ÁLBUM ILUSTRADO

De los doscientos cincuenta libros infantiles y juveniles más destacados por la crítica entre los publicados en el siglo XXI en España, la mitad son libros-álbum. De estos, una tercera parte se dedican a explicar a los niños y niñas cómo son los sentimientos y emociones que sienten (Colomer, 2010). El álbum constituye un campo de análisis que conviene explorar y estudiar en nuestra época, pues compone una de las manifestaciones artísticas de comunicación diferida dirigida a los niños que les permite observar la multitud de cambios de todo tipo que han sufrido y sufren las sociedades que definen nuestro tiempo (Durán, 2009: 201).

Esta ha sido una de las formulaciones artísticas menos estudiadas dentro de las investigaciones pedagógicas hasta ahora aunque, en la actualidad, *“el álbum ilustrado se presenta como un género en auge debido a su adecuación formal a la evolución [de nuestras sociedades]”* (Colomer, 2010). Sin embargo, convendría detenernos inicialmente en lo que se define como “álbum ilustrado” o “libro-álbum” y cuáles son las características que poseen, que los hacen tan especiales y diferentes al resto de los libros.

Principalmente, la definición más reconocida que se tiene del álbum ilustrado o libro-álbum, es la que consiste en toda aquella obra literaria, por lo general, dedicada al público infantil, que se caracteriza por aunar en una misma página un contenido textual y un contenido ilustrado o imagen. Ambos se complementan, aportando conexión, coherencia y contenido a la obra literaria. Suelen estar editados en tapas duras y son obras de pequeña extensión que varía entre las 26 y las 35 páginas. En la actualidad, este género, dado que nos encontramos en la época dominada por las imágenes, se encuentra en su "edad de oro", ya que son numerosas las editoriales que apuestan por este formato, más visual y práctico a la hora de transmitir ideas que bien pueden ser sencillas o complejas.

El álbum se ha desarrollado en un espacio nuevo, sin tradición anterior en la literatura infantil e incluso sin tradición anterior en la literatura de adultos. Ello le ha obligado a experimentar con las reglas y a fijar sus propias pautas. La falta de tradición ha permitido entonces que los álbumes incorporaran con mayor rapidez y facilidad que otros géneros los nuevos temas y características artísticas de la cultura actual (Colomer, 1996).

Asimismo, según Lewis:

Debemos considerar el álbum como un objeto cultural en forma de libro, fruto de una experimentación entre los lenguajes visual y textual –que mantienen una fuerte y dependiente penetración e interpretación entre sí–, dirigido a un público que no ha de ser forzosamente infantil, y un artefacto que puede contemplarse

como testimonio de la evolución cultural, social tecnológica y artística de nuestro tiempo (Lewis *apud* Durán, 2009: 202).

Por su parte, José Domingo Dueñas caracteriza el formato del libro-álbum por su “brevedad” e “intensidad expresiva” (Dueñas, 2013: 2).

Y, según Teresa Durán:

El álbum compete pues, una forma lúdica de libro y, además, una forma no definida, en la medida en que aquello que la define es su indefinición, su no pertenencia a categorías preestablecidas (Durán, 2009: 213).

Su nacimiento como álbum ilustrado se sitúa en la década de 1960 evolucionando progresivamente hasta hoy, aunque anteriormente se conocen ejemplos de libros ilustrados que se podrían enmarcar dentro de la historia de esta definición.

El principal punto de origen de este género se sitúa en la aparición del *Orbis Pictus* de Jan Amos Komenski, más conocido como Comenius. Desde su publicación por primera vez en 1658, ha sido considerado como el primer libro ilustrado dirigido a los niños, el cual ha tenido desde entonces una profunda significación para el desarrollo de materiales infantiles concebidos bajo un espíritu pedagógico y renovador. Según Fanuel Hanán Díaz (2007: 18), Comenius utilizó por primera vez el dibujo como una manera de llamar la atención del lector y de apoyar la enseñanza. De esta manera, la aportación fundamental de Comenius no solo consistió en allanar el camino para las siguientes imitaciones que darían lugar a la génesis del libro ilustrado de nuestros días, sino que, su concepción visionaria de un tipo de educación para la infancia marcó un antes y un después en la transformación de la escuela de su época y en la concepción misma de la infancia.

Posteriormente, los siglos siguientes nos permitieron conocer las primeras vertientes de este recurso como fueron los *courtesy books*, los *chapbooks*, los *primers*, los abecedarios o *hornbooks* y los cautionary books o cuentos de advertencia. Asimismo, cabe destacar algunos títulos de enorme relevancia en la historia de este género en construcción como, por ejemplo, *Pedro el descabellado* o, traducido al español, *Pedro Melenas* publicado en 1845 por Heinrich Hoffman. Esta obra destaca por contar por primera vez con la aparición de una de las características primordiales del álbum de hoy en día como fue la interdependencia compositiva que ha de existir entre texto e imagen. *An Apple Pie*, publicada en 1886 por Kate Greenaway, también supuso la primera semilla para la cimentación del álbum infantil.

Consecutivamente, entre las raíces propias del siglo XX, destacan los *Albumes du Père Castor*, publicados en 1931 de la mano de Paul Fauche, con los que el libro infantil correspondía a un nuevo concepto de lectura como era el de instrumento pedagógico y del cual derivan multitud de formatos con los que contamos hoy en día; *La historia de Babar, el pequeño elefante* (1931) de Jean de Brunhoff, pues fue el primero de los álbumes de gran formato, letra manuscrita y trazo minimalista, y según afirma Teresa Durán (2009), de él derivan hoy conceptos de álbum como “obra de arte” y “objeto de regalo”. En cambio, no fue sino hasta la década de los 60 cuando se vislumbraron los primeros ejemplos de lo que se consideraría como los verdaderos álbumes ilustrados propios de la revolución postmoderna. Entre ellos podríamos destacar *Pequeño azul* y *Pequeño amarillo* (1962), de Leo Lionni; *Donde viven los*

monstruos (1963), de Maurice Sendak; *El globito rojo* (1967), de Iela Mari o *Flicts* (1968), de Ziraldo, pues estos instauran una revolución, centrándose en una de las ideas principales que debían trabajar los álbumes según Durán (2009: 213): la de no dejar indiferente al lector gracias al acorde físico y la narratología textual y visual, pudiendo ser dirigida, a su vez, a toda clase de público.

Desde el punto de vista editorial, el álbum se define como un libro donde intervienen imágenes, textos y pautas de diseño gráfico (Hanán, 2007: 92). Pero no todos los libros con imágenes son iguales ni se basan en el mismo concepto. Esta es una idea que ha de quedar clara, pues la diversidad de libros con imágenes que existen hoy en día puede llevar a confusión. Por un lado se encuentran los “libros ilustrados” en los que domina el texto con casi total o prácticamente absoluta autonomía con respecto a las imágenes. En este tipo de libros, el texto es lo importante y la imagen cumple una función complementaria. Y, por otro lado, se encuentran los “libros-álbum” o también denominados “álbumes ilustrados” en los que el texto y las ilustraciones son inseparables. Esta idea no significa que contengan más imágenes que texto, sino que las imágenes pasan a ser también un elemento narrativo al igual que lo ha sido el texto hasta ahora. También se reconoce porque existe un diálogo entre el texto y las ilustraciones, o lo que puede llamarse, una interconexión de códigos.

El álbum ilustrado es aquella obra en la que las imágenes tienen un papel fundamental, están secuenciadas y forman un conjunto comunicacional y en el que, por tanto, la diferencia es que el álbum cuenta una historia y presenta una ficción, mientras que el libro de imágenes [o libros ilustrados] no lo hace. (Durán, 2000).

Esta relación entre las ilustraciones y el texto ha sido uno de los aspectos en los que se han focalizado numerosos estudios e investigaciones. Lewis, por ejemplo, llega a la conclusión de que la articulación en el álbum entre imagen y palabra se convierte en “una de las formas más extraordinarias e innovadoras de la literatura contemporánea” (1990: 77). Así se da lugar a que hasta en ciertas ocasiones las ilustraciones sean capaces incluso de ampliar las palabras y crear el ambiente de apertura propicio para que el lector logre involucrarse con el texto.

Los niños parten de la referencia, es decir, de lo que muestran las imágenes, o bien realizan un entramado sobre la historia y su relación con ella. Una vez sucedido esto, se sienten capaces de interesarse por la composición de la obra y pasan a prestar atención al significado que aportan a la misma sus aspectos formales (Colomer, 2012). Gracias a esta tipología de libros, también podemos darnos cuenta de que “no solo la historia y las ilustraciones, sino también el diseño juegan con las ideas interrelacionadas de los libros” (Arizpe, 2010: 165). Son obras en las que incluso el formato físico también es portador de sentidos. Los marcos, el color, las formas y demás elementos gráficos y visuales son signos del discurso narrativo con una elaborada funcionalidad expresiva.

La interpretación de un álbum ilustrado requiere una lectura distinta a la tradicional, porque implica el reconocimiento de los elementos del código visual y del textual que se complementan, y la búsqueda de las relaciones que mantienen entre ellos (Colomer, 2002).

La clave de este tipo de libros radica entonces en que las imágenes o ilustraciones se encuentran secuenciadas en el libro, y completan su sentido con el texto e igualmente a la inversa. Así, el texto y la imagen son igual de importantes y se someten a una interdependencia de códigos. *La combinación de los dos códigos abrió un nuevo campo de recursos que ha sido aprovechado, tanto para la creación de libros adecuados a lectores con escasa capacidad de lectura autónoma, como para la experimentalidad literaria y artística* (Colomer, 1996).

En definitiva, en el álbum “la historia depende de la interacción entre el texto escrito y las imágenes”, la cual crea “niveles de significado abiertos a interpretaciones diferentes y con el potencial de sembrar en los lectores una reflexión sobre el acto mismo de leer” (Arizpe y Styles, 2004). Así pues, desde esta perspectiva, se reclama un rol constructivo del lector, quien debe ser capaz de completar esos eslabones que aseguran una participación activa e inteligente en el proceso de descodificación (Hanán, 2007: 95).

Por otra parte, los álbumes han sido las obras que han incorporado con mayor rapidez algunas características de enorme carácter experimental, propias de lo que ha venido denominándose “postmodernismo”. Entre estas características destacan el juego metaliterario, la plurisignificación que convive en textos e imágenes, y la búsqueda del impacto emotivo en el lector, con la introducción de temas especialmente duros a los que antes no se les daba cabida (guerras, catástrofes, invasiones, colonizaciones).

La literatura, y concretamente, la lectura de álbumes ilustrados, construye un lugar privilegiado para el aprendizaje de la lengua de acogida así como de los valores propios de una educación por la interculturalidad pues como añade Colomer (2012a: 12):

ofrece una situación comunicativa capaz de englobar todo tipo de discursos y, a su vez, facilita la reflexión sobre la realidad pluricultural y abastece de imágenes a la representación social de los niños, constituyendo un medio efectivo para la comprensión de la cultura (propia y ajena), la cohesión social con la comunidad de acogida y la representación de distintos niveles de pertenencia del individuo.

Pero sin duda, hay algo a lo que debemos prestar atención si lo que queremos es construir una identidad flexible combinando las culturas. Y ese algo es la capacidad de elección de los textos. Recuperar textos literarios con el alumnado inmigrante permite, a partir de la discusión, crear situaciones que apelan a la implicación y a la respuesta personal, y que multiplican las posibilidades de uso del lenguaje tanto oral como escrito en actividades significativas para los alumnos (Margallo, 2012). Sin embargo, en la actualidad, se conoce que, relativamente, la mitad de los centros no hacen un uso adecuado ni productivo de los textos literarios.

Hoy por hoy, en las aulas, se muestra mucho más énfasis en la adquisición de una serie de conceptos descontextualizados que al poder que van desarrollando los alumnos a la hora de avanzar y desarrollar sus capacidades, emociones o inquietudes. Con esto quiero decir que últimamente la educación ha optado por centrarse en unas dimensiones de los alumnos que no son las más importantes, o no las únicas. Porque, ¿qué pasa con su dimensión afectiva?, ¿con la resolución de sus propios problemas de vida? o, por ejemplo, ¿con su capacidad para relacionarse con el otro? Sencillamente, han pasado a un segundo plano.

A pesar de ello, con la propuesta que se ofrece en esta revisión del uso y vinculación del alumnado con los álbumes ilustrados, se trata de acortar esas distancias que, quizá sin quererlo, hemos ido elaborando con el paso del tiempo o que, sencillamente, se han tenido muy poco en cuenta en el ámbito de la educación. Distancias que, al tratar con alumnado de diferentes culturas recién llegado a un nuevo país, pueden convertirse en graves problemas de desarrollo tanto intelectual como emocional.

Así pues, estos libros-álbum poseen ese aspecto innovador tan ausente en la literatura hasta ahora. Cuantiosas obras de este género ofrecen esa reflexión intimista sobre los sentimientos, emociones e ideas sociales sobre el mundo que tanto se han necesitado.

Como bien se ha señalado (Colomer, 2010), en esta opción productiva, los libros-álbumes se ofrecen como la forma más idónea para explorar: la interrogación sentimental por el uso explícito de la imagen, la cercanía del texto a las funciones poéticas de la connotación o metáfora y las posibilidades combinatorias de códigos para la articulación de niveles de sentido. Además, estos textos evocan un tiempo idílico de afectuosos espacios protectores, que hacen convertirse a este tipo de textos en uno de los recursos más utilizados por ofrecer vías de salida emocionales. Aunque algunas veces el discurso adulto en los libros se ha centrado en buscar la deseada protección infantil, lo que ha hecho considerar la posibilidad de que en ciertas ocasiones este tipo de lecturas evoquen las nostalgias y deseos de los propios adultos, y no las de los niños, llegando a originar direcciones erróneas.

En cuanto a las tendencias de la oferta editorial en los últimos tiempos, cabe destacar que han surgido cuantiosos textos literarios, y en este caso álbumes dirigidos a la infancia y a la juventud que tienen como objeto otras culturas en su proceso de integración al sistema educativo. En este caso, (Margallo, 2012) hace alusión a esta tipología de libros que suele darse en la actualidad como: ediciones plurilingües, que se ofrecen como muestras de folklore de otras culturas; álbumes protagonizados por inmigrantes, con el fin de buscar la identificación inmediata y, por último, libros de lectura fácil, que permiten compartir la lectura del alumnado recién llegado con el alumnado autóctono gracias a versiones simplificadas de los textos.

Por otro lado, (Díaz, 2011) realiza una agrupación de temáticas más específicas correspondientes a aquellas que se han propulsado en nuestra sociedad española, y las define como:

cuentos de otros lugares del mundo, antologías de otras culturas dirigidas a los lectores infantiles o a los mediadores, narraciones situadas en otros países, narraciones históricas, narraciones que reflejan la diversidad étnica y cultural, narraciones sobre la emigración, narraciones de autores de otros países y libros informativos sobre cómo se desarrolla la vida en otros países.

Esta clase de libros son de gran utilidad pues proporcionan ayudas, no solo lingüísticas, sino también emocionales, pero no se debe hacer un uso exacerbado de estos, pues ello puede acabar creando espacios separados entre un alumnado y otro, que perpetúen en la compartimentación cultural. O algo mucho más peligroso, una limitación de la oferta temática. Sencillamente, se trata de que ocupen su lugar en las aulas. Como advierte Petit (2005: 40), esta reducción de las lecturas que se ofrecen a los

inmigrantes resulta perversa porque los encasilla en sus culturas de procedencia fijándolos en una posición de extranjería.

Así, cabe destacar, la enorme responsabilidad que adquiere la escuela a la hora de la elección de textos para trabajar con el alumnado extranjero y, cómo no, la relevancia de la figura del docente o mediador como agente responsable de esta elección.

Siguiendo a Colomer (2005: 188), la elaboración del corpus de lecturas debería basarse en la reflexión sobre las características de los destinatarios y en la explicitación de las funciones que debe cumplir en un contexto determinado. Por ello, ha de quedar patente la necesidad de un acercamiento y conocimiento personal e íntimo tanto de los alumnos que componen una misma aula, como de sus correspondientes entornos familiares. Ello implica un desafío que puede resultar muy positivo en el futuro de una educación para la interculturalidad como queremos proyectar en este trabajo, pero también hay que reconocer que hoy en día esta misión no es nada sencilla, ya que se presenta como un ideal difícil de conseguir en el panorama actual.

“En muchos casos, el ambiente multilingüe y multicultural del hogar entra en conflicto con la cultura monolingüe y monocultural del colegio” [en cuanto a las prácticas de lectura y escritura en el hogar] (Kenner *apud* Arizpe, 2012: 51)

Por ello, hay que saber plantear buenas estrategias de trabajo con alumnos, las cuales tengan también en cuenta las prácticas culturales de lectura y escritura fuera del colegio, y que, a su vez, les animen a comprometerse de manera profunda con los textos y les inviten a desarrollar capacidades críticas y de reflexión sobre la experiencia de la migración, y así contribuir con sus palabras a la “historia colectiva” del aula.

Margallo (2012: 54) indica una serie de valores y factores que todo maestro o educador debería tener en cuenta para una posible selección de lecturas en aulas multiculturales. Por un lado, esta investigadora plantea la necesidad de mantener un equilibrio entre la facilidad de comprensión de un texto y la riqueza de su significado. Es decir, *“estas lecturas deben ser accesibles y, a su vez, deben ponerles en contacto con experiencias de lectura relevantes que les ayuden a reconstruir el espacio íntimo amenazado hasta entonces”*. Y, por otro lado, destaca que se debe adecuar las lecturas al nivel de los lectores, como por ejemplo, evitar lecturas infantiles en el caso de que se esté tratando con adolescentes, y también resalta la importancia de ser especialmente cuidadoso con la accesibilidad lingüística de los textos.

De este modo, para atender desde la literatura a la situación personal de los alumnos añade que esta debe proporcionar experiencias relevantes con textos de calidad y densidad de significados que puedan impactar y captar la atención del lector.

Gran parte de los alumnos de las aulas de hoy se encuentran necesitados de textos estimulantes que contribuyan a dar sentido a la propia experiencia, por ello, como ya mencionó Kafka en 1904, en una carta dirigida a Oskar Pollak a la que hizo alusión Wagenbach en su obra de 1979 *“Franz Kafka en testimonios personales y documentos gráficos”* (*apud* Margallo, 2012: 148):

Creo que solo deberían leerse libros que a uno le muerdan y le puncen. Si el libro que leemos no nos despierta como un puñetazo en el cráneo, entonces

¿para qué leemos el libro? (...) Un libro tiene que ser el hacha para el mar helado que llevamos dentro.

En este sentido, educar para la diversidad de culturas en el ámbito literario significa educar en valores y sentimientos, pero sin lugar a dudas para estos momentos un elemento indispensable es la figura del educador o maestro, un agente que actúa como mediador entre el alumnado de diversas culturas y entre estos y los textos. Por ello, la figura del mediador precisa de un acercamiento al alumnado para una selección de libros apropiados y relacionados con los intereses de los mismos.

Por esta razón, como mediadores que somos, debemos velar por la creación de itinerarios lectores, propuestas de lecturas que combinen la diversidad con la uniformidad, que puede venir dada por una tradición oral en la que se han forjado los patrones de una sociedad -la nuestra- que hunde sus entrañas en la fusión de culturas. (Tabernero y Mora, 2008)

En relación a esta revisión acerca de la literatura y los álbumes ilustrados como vía de acceso a la multiculturalidad en las aulas, Teresa Colomer y Martina Fittipaldi (como coordinadoras) junto a numerosos investigadores del grupo GRETEL (Evelyn Arizpe, Brenda Bellorín, Cristina Corro, Rosa Gil, Mireia Manresa, Ana María Margallo, Carmen Martínez Roldán, Felipe Munita, Michèle Petit, Lara Reyes, Aurora Rincón, Ana Teberosky e Ignasi Vila), llevaron a cabo un proyecto de investigación del que se han obtenido reveladoras y esclarecedoras observaciones acerca del uso del álbum ilustrado como recurso para un mayor acercamiento entre culturas en las aulas. Todos los resultados fueron proporcionados por distintas intervenciones directas con alumnos propios de aulas del siglo XXI, compuestas por alumnado inmigrante y autóctono. Este estudio proporcionó un pequeño paso más en la historia de este ámbito de investigación, pues permitió avanzar en el conocimiento teórico sobre las respuestas y la construcción del significado de los niños en la lectura de álbumes ilustrados y en las formas didácticas de proceder que se han revelado muy útiles en aulas plurilingües. Esta investigación ha supuesto también, por otra parte, la aceptación de la idea, por parte un amplio grupo de docentes, alumnos y agentes de la enseñanza, de que una educación para la interculturalidad por medio del álbum ilustrado es posible si se hace al alumnado protagonista de su propio aprendizaje.

En esta línea, existe una amplia variedad de estrategias para trabajar con el álbum ilustrado en las aulas como: la discusión literaria o lectura compartida, la lectura detenida y activa, o la potenciación de la imaginación, pero en este caso solo se abordará la primera de ellas. Todo este tipo de metodologías me han parecido verdaderamente destacables debido a las ventajas que proporcionan tanto con los alumnos recién llegados, como con el resto del grupo-clase.

Por un lado, se ha ido comprobando cada vez más que la idea de la discusión literaria o compartida origina grandes beneficios en el momento de analizar y comprender este tipo de texto como son los libros-álbumes.

Según recuerdan Felipe Munita y Mireia Manresa (2012: 122), esta discusión literaria se define:

“como un espacio de construcción de sentido en el seno de un «círculo de lectura» (Chambers, 2007), definido por el intercambio y la interacción con

otros, donde «ese otro son a la vez los pares, el profesor y el texto» (Dias-Chiaruttini, 2007)”.

Es decir, la discusión literaria trata de trabajar desde una situación comunicativa la posibilidad de construir los diferentes sentidos del texto de forma acumulativa entre los participantes de la discusión. Por ello, esta estrategia se presenta como una especie de debate entre los alumnos en el que se ven reflejadas sus distintas interpretaciones.

Una buena predisposición hacia la lectura y la discusión literaria deja la puerta entreabierta para aventurarse en otros textos y progresar en el desarrollo de competencias lectoras y literarias (Rincón, 2012).

Asimismo, este debate y la formulación de diversas discusiones acerca de los textos trabajados hace que los alumnos compartan diferentes puntos de vista, practiquen y descubran diversas estrategias de lectura que conducen a una mejor interpretación de los contenidos y, a su vez, les anima a divertirse por medio del aprendizaje. De esta manera, se consigue una lectura compartida mucho más enriquecedora.

Desde un principio, en las aulas multiculturales que mencionamos, toda discusión literaria comienza con la identificación y la descripción, por parte de los niños, de las imágenes propuestas, pero, posteriormente, estos tienden a verse observados a sí mismos en ellas, proyectándose en el texto. (Colomer, 2012). Es desde sus vivencias como los lectores formulan sus repuestas y sienten la necesidad de comunicar las coincidencias existentes entre las historias y sus propias vidas.

La discusión literaria, pues, se plantea como una buena estrategia para trabajar con los alumnos ya que, por medio de la lectura compartida de diferentes libros, ayuda en la búsqueda de indicios textuales significativos así como en la construcción y fundamentación de sus argumentaciones. Además, relaciona el debate o discusión con otros libros o saberes previos del alumno, ofrece el metalenguaje necesario para hablar sobre estos y ayuda a reformular, sintetizar y sistematizar lo dicho para fijar conceptos y contenidos. (Munita y Manresa, 2012)

No obstante, esto no sería posible sin volver a hacer alusión a la figura del mediador, que orienta el debate en grupo y hace emerger la comprensión en el mismo a partir de la confrontación de las diversas interpretaciones que vayan surgiendo.

Compartir estas experiencias y referentes nos va integrando progresivamente en una comunidad de lectores, en un espacio de acogida. (Rincón, 2012)

Igualmente, este tipo de lectura, proporciona cierta información que puede servir de gran utilidad al mediador o educador para guiar y animar los procesos de aprendizaje. Y, por otra parte, puede generar actitudes positivas por parte de todo el alumnado hacia la literatura. Aunque para que esto se dé lugar en la discusión literaria se debe tener en cuenta la preparación de la intervención didáctica y, con ello, el tipo de texto sobre el que se va a reflexionar y las características de los alumnos que van a intervenir en el diálogo.

Este campo ofrece múltiples posibilidades de investigación de las que solo algunas han sido exploradas, pero lo que sí está claro es que el libro-álbum, junto con la discusión literaria, se ofrecen como buenas herramientas para afrontar el reto de acoger al alumnado de inmigración reciente. Gracias a sus diversas ventajas como la creación

de un espacio acogedor para personas que atienden una nueva lengua, el efecto sorpresa y la atracción de su narrativa visual, su brevedad, sus características formales, y sus diversos niveles de complejidad podemos considerarlos como un material de gran utilidad en las aulas.

Sin duda, uno de los grandes campos de aplicación de estos álbumes ha sido la etapa de la educación infantil, donde los primeros lectores han tomado prioridad, convirtiéndose en los privilegiados destinatarios de este tipo de obras, pero ¿se trata de un tipo de texto que únicamente se puede ceñir a esta clase de lectores? Rotundamente no. La simplicidad no excluye la sofisticación o la complejidad, por lo que no debemos centrarnos únicamente en esa sencillez que pueden aparentar este tipo de textos porque lo que realmente importa son las ideas, los sentimientos, las imágenes y palabras que los construyen. En múltiples ocasiones, esta determinación estricta del público lector ha sido un aspecto peyorativo que ha hecho que tanto la escuela como los lectores más avanzados desprecien o ignoren la calidad de este tipo de textos.

No hay fronteras que valgan en la recepción. No podríamos, aunque quisiéramos, fijar edades para el lector de un libro. Cada vez es más difícil hablar de edades de recepción en un mercado que está sorprendiendo con propuestas lectoras constantes. (Taberner, 2007: 40)

Incluso el más simple de los libros de imágenes puede ser más complejo de lo que se percibe y se puede animar a los niños mayores a retornar a este género (narrativo) una vez que su sentido del humor esté suficientemente desarrollado (Nikolajeva y Scott, 2001), pues el humor y la fantasía siguen siendo los elementos más utilizados en los textos para ayudar a superar los problemas.

Por otro lado, los libros-álbum que no tienen palabras (álbumes mudos o silentes) son una clara invitación para que los alumnos, inmigrantes o no, contribuyan a llenar los vacíos con sus experiencias y recursos para construir significados. (Arizpe, 2012)

Los mejores libros de imágenes están abiertos a la imaginación, porque dejan muchas cosas sin decir, hablando en términos de subtextos. Con todo, necesitan de un pensamiento serio, ya que aunque los textos de estos libros parezcan lineales, el significado que se incluye tras ellos no lo es. La calidad de las ilustraciones también puede entusiasmar a los jóvenes lectores y retarles para que piensen acerca de sí mismos y de otras personas y a reflexionar sobre las posibilidades de otros personajes, situaciones y motivos para actuar (Nodelman, 2008).

Es inevitable que estos prejuicios perduren en el tiempo, pero lo que sí puede suceder, y aquí tomamos parte todos como individuos, es que la transformación de estos esté muy próxima. Cuando abramos nuestras mentes, y nuestros pensamientos a la imaginación, podremos aceptar y comprobar que cualquier historia ilustrada puede tener el mismo atractivo para los niños que para los adultos. La interpretación literaria siempre dependerá de la personalidad de cada uno, así como de la influencia de sus iguales.

PROPUESTA DE SELECCIÓN DE LECTURAS

El álbum se ha convertido en uno de los productos más emblemáticos de esta época postmoderna capaz de colaborar, en múltiples ocasiones, en una educación en valores de convivencia, aceptación, respeto e inclusión. Sin embargo, como señala María Rosa Gil Juan:

es una lástima que los álbumes estén tan poco utilizados en los centros educativos porque son materiales que ofrecen la motivación para leer y el apoyo que necesita la diversidad de alumnos presentes en nuestras aulas (primeros lectores, lectores débiles, alumnado recién llegado, etc.) (Gil, 2012: 206).

La tarea que nos compete ahora consiste en la elaboración de un corpus de diferentes lecturas que inviten a reflexionar acerca de la identidad cultural que posee toda clase de alumnado y que, por su parte, colaboren en la ardua labor que compete al sistema educativo actual: la educación por la interculturalidad.

Desde un primer momento, para la elaboración de un corpus de textos apropiado a todo tipo de alumnado debemos tener presente la necesidad de ofrecerles una amplia variedad de lecturas, no solo en cuanto a temáticas, sino también a valores, ideas o incluso formas de exploración en el texto.

Entonces, de acuerdo con la propuesta de trabajar el álbum ilustrado en un contexto de diálogo y discusión, se propondrán aquí una serie de ejemplos sobre álbumes ilustrados, con el fin de poder propiciar una más profunda creación de significados.

En los álbumes, el texto debe complementarse con las ilustraciones, y a la inversa, aunque es necesario destacar que estas ilustraciones deben empujar a los niños y niñas a ir más allá de los significados literales que puedan plasmar, y tratar de estimular una interpretación más creativa del álbum, una interpretación sobre las características del mismo en la que sientan el desafío de analizarlas. Consecuentemente, entonces, debemos saber qué tipo de lecturas presentar al alumnado y cómo hacerlo.

“Este tipo de lecturas [las que se decidan mostrar al alumnado] se deben presentar como una propuesta que aspira a despertar el apetito lector, como un menú literario en el que se despliega una variedad de lecturas que deja espacio a la sorpresa y al descubrimiento” (Margallo, 2012). Pero resulta casi imposible o improbable que alguien pueda determinar las necesidades lectoras de otra persona. Este es un proceso inesperado que sorprende al lector durante las correspondientes lecturas que realiza a lo largo de su vida.

Sin embargo, lo que sí se puede hacer con el alumnado es la presentación e incentivación de “literaturas multiculturales” por medio de una serie de lecturas y libros capaces de despertar en el alumnado una motivación o interés por el tema abordado. En este sentido, la literatura es una fuente importante de conocimiento de otros modos de vida diferentes al propio, o lo que es lo mismo, constituye la oportunidad de saber que existen diversas alternativas y perspectivas para observar la realidad y, en esto, los álbumes nos lo facilitan mucho más. Aunque, a su vez, si se quiere tratar estos temas con alumnado extranjero, ha de quedar claro que las intervenciones con estos deben

realizarse con el debido tacto para que se trate de evitar la sensación de intrusión que les podamos provocar, por una razón u otra.

Estos libros son instrumentos externos y objetivos que permiten descentrarse y ampliar el campo de visión sobre uno mismo y sobre las perspectivas ajenas, tanto en caso de los niños recién llegados, como en el de los autóctonos (Colomer, 2012b: 91).

En definitiva, en relación con este tema se presentan ahora una serie de libros-ilustrados que permiten trabajar con los alumnos diferentes temas que posibilitarían un acercamiento entre culturas propios de aulas multiculturales.

Álbumes para el aprendizaje lingüístico:

Müller, J. (2005). *El soldadito de plomo*. Salamanca: Lóguez.

Lemieux, M. (2000). *Noche de tormenta*. Salamanca: Lóguez.

Mckee, D. (2011). *Tres monstruos*. Caracas: Ekaré.

Álbumes para la construcción de la identidad y la nueva representación contextual:

Wild, M. y Brooks, R. (2005). *Zorro*. Caracas: Ekaré

Janisch, H. y Blau, A. (2006). *Mejillas rojas*. Salamanca: Lóguez.

Liao, J. (2008). *El sonido de los colores*. Cádiz: Barbara Fiore.

Álbumes para proyectar la experiencia migratoria:

Recovirts, H. y Swiatkowska, G. (2003). *Me llamo Yoon*. Barcelona: Juventud.

Schimmel, L. y Marina, A. (2010). *¡Vamos a ver a papá!*. Barcelona: Ekaré.

Greder, A. (2003). *La isla: una historia cotidiana*. Salamanca: Lóguez.

Tan, S. (2007). *Emigrantes*. Cádiz: Barbara Fiore

Álbumes para reflexionar sobre las diferencias individuales:

Sadar, M. (1998). *Del otro lado del árbol*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Maeyer, G y Vanmechelen, K. (1996). *Juul*. Salamanca: Lóguez.

Bernard, F. y Roca, F. (2003). *La comedia de los ogros*. Barcelona: Juventud.

Álbumes para propiciar el reconocimiento intercultural:

Bateson-Hill, M. y Pelizzoli, F. (1998). *Lao Lao y el dragón de hielo*. Valencia: Brosquil.

Sadar, M. (2005). *El jardín de Babaï*. Madrid: Kókinos.

Sellier, M. y Lesage, M. (2003). *África, pequeño Chaka*. Zaragoza: Edelvives.

Browne, E. (2009). *La sorpresa de Nandi*. Bogotá: Ekaré.

Weulersse, O. y Dautremer, R. (2005): *Narudín & su asno*. Zaragoza: Edelvives.

A MODO DE REFLEXIÓN

Lo que pretendemos con este trabajo es analizar la importancia de la literatura y, concretamente, de los álbumes ilustrados, en la formación para la interculturalidad de los niños y niñas propios de aulas multiculturales actuales, proponiendo la posibilidad de sacar partido al gran potencial que poseen este tipo de textos tan desconocidos, por desgracia, en las aulas.

Se trata de una tipología de libro en expansión que está invadiendo el mercado editorial con propuestas altamente creativas y estimulantes, por lo que se convierte en una herramienta muy potente de aprendizaje, que hay que tener en cuenta en las aulas de los centros escolares, puesto que hasta ahora han permanecido en la sombra. Por estas razones, se ha de dar a conocer este material tanto a los alumnos como a los profesores, pues, aparte de que supone numerosos beneficios en el desarrollo intelectual del alumno, puede llegar a ayudar y a mejorar enormemente las relaciones entre individuos gracias a su intensidad de reflexiones sobre sentimientos, emociones e inquietudes y, a su vez, facilita a los docentes nuevas estrategias de mediación tanto con el texto literario, como con las perspectivas de sus alumnos.

En nuestros centros escolares conviven diariamente grupos sociales de diferentes edades, sexos, clases sociales, idiomas y culturas, con capacidades e intereses diversos. En este contexto, la escuela debe ser el lugar donde se lleven a cabo aprendizajes de todo tipo, entre los que se destaque, sobre todo, la igualdad y la convivencia, y es necesario que los educadores prestemos una especial atención a esta realidad, desarrollando proyectos encaminados a lograr una total integración del alumnado y de sus familias en la comunidad educativa y en la sociedad.

Desde siempre, ha existido una confrontación entre los posibles ambientes multilingües del hogar y la cultura monolingüe y monocultural del colegio; sin embargo, a pesar de las diferencias, recientemente se ha ido produciendo una apertura gradual a la idea de invitar a otras culturas y lenguajes y potenciar una convivencia entre ellas en el aula. Este hecho supone un gran avance en la historia de la humanidad que no debemos pasar por alto ni mucho menos ignorar, sino todo lo contrario. Se nos está ofreciendo la posibilidad de una educación integrada y eso es algo que debemos aprovechar y desarrollar con nuestros alumnos.

A cada uno de nosotros nos corresponde, en la medida de nuestras posibilidades, trabajar para construir una sociedad plural, diversa e intercultural. Por estos motivos, nuestra tarea desde hoy ha de consistir en propiciar el encuentro entre culturas, dar a conocer a la sociedad autóctona la realidad de estas minorías para que esté dispuesta a enriquecerse con el potencial cultural que aportan e intentar que los que llegan de otros lugares no pierdan su identidad cultural. En este contexto, cualquier niño inmigrante que llegase en cualquier momento encontraría un ambiente abierto y acogedor, que le permitiría desenvolverse sin inconveniente alguno.

E igualmente, debemos atender a las nuevas necesidades que se están planteando en la promoción de la LIJ a raíz del fenómeno de las migraciones, teniendo presente la necesidad de mostrar también nuestras propias experiencias de españoles como inmigrantes en la creación de nuevas temáticas de libros, pues escasean los temas

que se insertan en nuestra realidad cultural o que hablan de nuestras realidades multiculturales y multilingües. Deberíamos hacer un balance, en conjunto, que nos hiciera reflexionar sobre qué ofrecemos a los niños en los libros que proponen un acercamiento a otras culturas, pues faltan historias que muestren, simplemente, la vida en otros países donde los conflictos son humanos o existenciales y no puros dramas, faltan otro tipo de protagonistas, falta humor y capacidad de reírnos de nuestras costumbres cuando estamos lejos de ellas. Por ello debemos tener en cuenta las deficiencias y explorar un campo lleno de posibilidades. (Garralón, 2001: 11)

En las últimas décadas ha sido cuando se ha empezado a estudiar el efecto producido por la educación literaria en los procesos de integración social, por lo que se considera que este campo podría abarcar aún muchos caminos más para la investigación. Pero, lo que sí podemos afirmar es que, hasta ahora, la literatura y, en definitiva, los álbumes ilustrados y sus historias, desarrollan la capacidad cognitiva necesaria para entender a otros seres humanos, en la medida en que les atribuimos pensamientos e intenciones. Por lo tanto, se han presentado como instrumentos pedagógicos capaces de desarrollar, al mismo tiempo, una serie de destrezas sociales que nos ayudan a convivir con los demás, convirtiéndose en un elemento enormemente importante para una educación por la interculturalidad. Y además, en lo que respecta a la acogida y atención del alumnado inmigrante, juegan un papel significativo como “lugar” o “instrumentos de acogida” u “hogares prestados”.

Asimismo, me gustaría destacar que, como propone Felix Etxeberria (2011: 147) todas las escuelas deberían realizar una labor de sensibilización, preparando el terreno para la convivencia entre inmigrantes y autóctonos, con el fin de superar el racismo y la xenofobia.

De esta forma, en estas aulas multiculturales propias de la actualidad, debemos enseñar a los alumnos a descubrir el mundo que les rodea a través de los álbumes ilustrados, pues la ilustración se presenta en éstos como un lenguaje universal, con la posibilidad de ser editado en diferentes idiomas para que el texto llegue a todas las personas, pero a su vez, y no es esto menos importante, con la capacidad de cautivar a niños de un extremo a otro del planeta, pues la imagen no cambia, sigue siendo la misma para todos.

Además, las historias de los álbumes ilustrados contienen muchas enseñanzas acerca de lo que es el mundo, de lo que es la vida, que es la tarea que nos interesa en este trabajo. Por lo tanto, el universo de los cuentos les sirve para que aprendan a conocerse a sí mismos y para entender mejor a los demás y las cosas que los rodean, siendo capaces de descubrir a la par otras culturas y realidades de la vida, por medio de la reflexión sobre las actitudes y valores que se nos transmiten en esta tipología de libros.

Por todas estas razones, en esta sociedad cada vez más globalizada, en la que el mundo de internet y la era digital de la televisión y los cines hacen especial hincapié otorgando un ritmo desenfadado a la vida propia de la modernidad, no debemos olvidar el tesoro de los libros y su incitación al detenimiento, a la lectura pausada, y a la reflexión.

Se trata, entonces, de integrar entre los objetivos del sistema educativo la posibilidad de usar la lectura para profundizar en el concepto de educación

intercultural. Y más concretamente la lectura de los libros-álbum, potenciando la educación de una mirada crítica, que resulta indispensable en la sociedad de la imagen, y desarrollando la habilidad de establecer conexiones con saberes, referentes y experiencias propias, pues es clave para un uso eficaz de estos textos. El libro-álbum ha de ser concebido pues, como una de las mejores propuestas de lectura actual, acorde con los intereses y diferentes capacidades de los nuevos lectores. Capaz de convertirse en una muestra de la cultura global y de masas en donde confluyen distintos lenguajes, referentes y contextos.

Por todo ello, los álbumes se ofrecen como un tipo de lectura que debería tenerse más en cuenta en los centros escolares, pues cuenta con la capacidad de actuar como fenomenal instrumento mediador en la educación para la convivencia de los valores e ideales propios de las distintas culturas que confluyen hoy en nuestras aulas, aunque sabemos que este no es el único recurso para trabajar la interculturalidad en los centros: es solo un método posible más, y diferente, si cabe. Por otro lado, debemos tener presente que solo su uso no garantiza la educación intercultural, sino que todo depende de la mediación que lleve a cabo el maestro y la correspondiente interpretación y actitud del alumno ante este.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.

Arizpe, E. (2010). "Este libro va de libros": Los libros-álbum, la cultura y el conocimiento metaliterario. En T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer y M. Silva-Díaz (eds.), *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 162-175). Venezuela: Banco del Libro-GRETEL.

———. (2012). Entre imágenes y palabras: la investigación que promueve comunidades lectoras inclusivas y creativas. En T. Colomer y M. Fittipaldi (coords.), *La literatura que acoge: un proyecto de investigación en las aulas* (pp. 44-68). Barcelona: Banco del Libro-GRETEL.

Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes: los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bernabé Villodre, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Hekademos*, 11, 67-76.

Bonilla Rius, E. (2011). Atención a la diversidad en la formación de lectores en México. En I. Arroita, M. Olaziregi e I. Zubizarreta (eds.), *El Libro Infantil y Juvenil desde la diversidad cultural: IV. Congreso Ibérico de OEPLI sobre el Libro Infantil y Juvenil* (pp. 75- 91). Donostia-San Sebastián: Erein Argitaletxea.

Colomer, T. (1996). El álbum y el texto. *Peonza*, 39, 27-31.

———. (2004). Las buenas formas. Tendencias de la literatura infantil y juvenil. En *Anuario sobre el libro infantil y juvenil*. Madrid: SM, 73-95.

———. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

- . (2010). Álbumes ilustrados y cambio de valores en el cambio de siglo. En T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer y M. Silva-Díaz (eds.), *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 58-73). Venezuela: Banco del Libro-GRETEL.
- . (2012a). La literatura que acoge: un proyecto de investigación en las aulas. En T. Colomer y M. Fittipaldi (coords.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 7-25). Barcelona: Banco del Libro-GRETEL.
- . (2012b). Las discusiones infantiles sobre álbumes ilustrados. En T. Colomer y M. Fittipaldi (coords.), *La literatura que acoge: un proyecto de investigación en las aulas* (pp. 87-118). Barcelona: Banco del Libro-GRETEL.
- Díaz Armas, J. (2011). Los estudios sobre la visión del otro en la literatura infantil y juvenil en el marco ibérico. En I. Arroita, M. Olaziregi e I. Zubizarreta (eds.), *El Libro Infantil y Juvenil desde la diversidad cultural: IV. Congreso Ibérico de OEPLI sobre el Libro Infantil y Juvenil* (pp. 31-49). Donostia-San Sebastián: Erein Argitaletxea.
- Dueñas, J. (2013). Contención expresiva y propuestas de fabulación. Grandes autores para primeros lectores. *Revista Orillas*, 2, 1-11.
- Durán, T. (2000). *¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- . (2009). *Álbumes y otras lecturas: análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO
- Etxeberria, F. (2011). Leo diferente. Alumnado inmigrante y su integración en Europa: El caso del País Vasco. En I. Arroita, M. Olaziregi e I. Zubizarreta (eds.), *El Libro Infantil y Juvenil desde la diversidad cultural: IV. Congreso Ibérico de OEPLI sobre el Libro Infantil y Juvenil* (pp. 139-149). Donostia-San Sebastián: Erein Argitaletxea.
- Garralón, A. (2001). “Introducción” a *Letras del mundo. Una selección de libros infantiles y juveniles sobre la cultura de los pueblos* (pp. 7-11). Salamanca: Centro de Documentación e investigación de Literatura infantil y juvenil de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Gil Juan, M. R. (2012). Álbumes que versionan y acogen. Nuevas oportunidades para los clásicos de siempre. En T. Colomer y M. Fittipaldi (coords.), *La literatura que acoge: un proyecto de investigación en las aulas* (pp. 206-211). Barcelona: Banco del Libro-GRETEL
- Giménez Romero, C. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. *Educación y futuro*, 8, 11-20.
- Hanán Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Margallo, A. M. (2008). La literatura que acoge: propuesta de textos literarios para la integración y el aprendizaje lingüístico del alumnado recién llegado. Comunicación presentada en *IV Congreso Ibérico de OEPLI sobre el Libro Infantil y Juvenil*: “Leo

- Diferente: El libro Infantil y Juvenil desde la Diversidad Cultural*, San Sebastián, 3,4 y 5 de julio del 2008.
- . (2012). Qué literatura para los recién llegados. En T. Colomer y M. Fittipaldi (coords.), *La literatura que acoge: un proyecto de investigación en las aulas* (pp. 144-171). Barcelona: Banco del Libro-GRETEL.
- Munita, F. y Manresa, M. (2012). Mediación en la discusión literaria. En T. Colomer y M. Fittipaldi (coords.), *La literatura que acoge: un proyecto de investigación en las aulas* (pp.119-142). Barcelona: Banco del Libro-GRETEL.
- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2001). *How Picture Books Work*. New York: Garland.
- Nodelman, P. (2008). *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*. Maryland: Johns Hopkins University Press.
- Pata Galante, M. (2011). Programas y servicios diseñados en la Fundación Germán Sánchez Ruipérez para un lector multicultural. En I. Arroita, M. Olaziregi e I. Zubizarreta (eds.), *El Libro Infantil y Juvenil desde la diversidad cultural: IV. Congreso Ibérico de OEPLI sobre el Libro Infantil y Juvenil* (pp. 93-99). Donostia-San Sebastián: Erein Argitaletxea.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- . (2005). Conjugar lecturas, compartir lecturas. En *Actas del I Congreso de literatura infantil y juvenil*. Santander: 15 y 16 de octubre 2004, Luis Vives.
- . (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano Travesía.
- Rincón, A. (2012). De la imagen a la palabra. Conversaciones literarias en el aula de acogida. En: T. Colomer y M. Fittipaldi (coords.), *La literatura que acoge: un proyecto de investigación en las aulas* (pp. 197-211). Barcelona: Banco del Libro-GRETEL.
- Rochman, H. (1995). "Against Borders". *The Horn Book Magazine* 71, march-april, 144-157.
- Taberero, R. (2007). De lecturas y lectores: algunas notas sobre el discurso literario infantil en el siglo XXI. *Lazarillo*, 18, 36-43.
- Taberero, R. y, Mora, L. (2008). El libro infantil y juvenil y sus claves desde la diversidad cultural en la escuela y las bibliotecas españolas. Comunicación presentada en *IV Congreso Ibérico de OEPLI sobre el Libro Infantil y Juvenil: "Leo Diferente: El libro Infantil y Juvenil desde la Diversidad Cultural"*. San Sebastián, 3, 4 y 5 de julio de 2008.
- Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.

- Vez, J. M. (2009). Multilingual Education in Europe: Policy Developments. *Porta Linguarum*, 12, 7-24.
- Vila, I. (2012). Lengua, escuela e inmigración. En T. Colomer y M. Fittipaldi (coords.), *La literatura que acoge: un proyecto de investigación en las aulas* (pp. 26-43). Barcelona: Banco del Libro-GRETEL.