

## ¿SOMOS RACISTAS?: SI. LA LUCHA CONTRA EL MIEDO A LO DESCONOCIDO Y LA LIJ.

Consol Aguilar Ródenas. Universitat Jaume I. Castelló

Esta experiencia, enmarcada en la opción crítica, se ha desarrollado con estudiantes de la Titulación de Maestro-a. Cuando planteamos que proyecto queríamos realizar la opinión fue casi unánime: la interculturalidad. Y el estudiantado que la defendía convenció con sus argumentos al resto de la clase.

Cuando pregunté: ¿somos racistas?, la respuesta fue unánime: ¡NO!. Respondí: ¡SI!. Averiguar si ese NO era un deseo o una realidad fue el cometido de todo nuestro trabajo.

El primer paso era clarificar de qué hablábamos. El concepto de educación intercultural es distinto al de educación multicultural (Tobías, 1993 y Giroux, 1997). El concepto de educación multicultural plantea una relación diferente entre educación y cultura, para recrear la coexistencia y la convivencia entre culturas diferentes, a través de la inclusión en el currículum de las diversidades culturales y étnicas de las minorías; la revisión de los currículos eurocéntricos y los materiales escolares desde un análisis crítico de la historia colonial europea y sus consecuencias, tratando de analizar los prejuicios sociales y eurocéntricos de la cultura escolar para favorecer un cambio de actitudes en el profesorado y el estudiantado. Sin embargo el análisis de la alteridad se efectúa desde la dominación de una cultura determinada.

Y el concepto de educación intercultural va más allá y defiende las culturas en relación, sin culturas dominantes ni dominadas, que enriquecen a mayorías y minorías. Propone un análisis del binomio diferencia-igualdad reflexionando sobre la complejidad de los procesos que genera el multiculturalismo en la sociedad y sus efectos en la escuela, favoreciendo la participación social de los diferentes colectivos y minorías para favorecer una disminución de su dependencia y el desarrollo de sus identidades a través de los cambios que experimentan.

Relacionada con la diferencia entre el concepto de multiculturalismo y de interculturalismo está la concepción de aprendizaje comunicativo y dialógico que va unida a una concepción de cultura dinámica y transformadora que fomente el conocimiento y la reflexión sobre la diversidad cultural. Este punto es muy importante dada la urgencia actual de una transformación social que se oponga a políticas racistas y exclusoras, la necesidad real de favorecer un cambio de actitud en el colectivo de enseñantes. Flecha y Serradell (2003:72) señalan que simultáneamente a la superación de concepciones anteriores "la antigua concepción constructivista del aprendizaje está reorientándose en sentido dialógico, al superar su reduccionismo a los conceptos o conocimientos previos y dar mucha más importancia a la interacción (...) Esta reflexión sobre la superación de la endogamia cultural docente lleva también a esforzarse por evitar el sesgo descalificador de la selección curricular".

Carbonell (1998:206-207) nos recuerda que la palabra más utilizada para resumir las intenciones de los proyectos de intervención pedagógica oficial, con minorías culturales es *integración*. Este concepto se utiliza muchas veces de manera equívoca y contradictoria como consecuencia del desconocimiento de sólidos marcos teóricos de referencia. En realidad lo que se está defendiendo no es la integración sino la *asimilación*. Y defiende que lo que hace el grupo cultural mayoritario- que lo es porque ostenta el poder-, es destruir los rasgos culturales distintivos de un grupo minoritario: a través de la aculturación llega la pérdida de identidad étnica. El escritor Naipaul nos muestra un ejemplo (2002:33-34): "Yo no tenía una comprensión clara de dónde estaba y en realidad nunca me dio tiempo a averiguarlo: salvo diecinueve meses, pase aquellos doce años sumido en una especie de estudio colonial ciego, impuesto.

Muy pronto comprendí que había otro mundo exterior, del cual nuestro mundo colonial era solo una sombra. Nos enviaba gobernadores y todo lo demás con lo que vivíamos: las conservas baratas que necesitaba la isla desde la época esclavista(...) las medicinas especiales(...) las monedas(...) Nos enviaba libros de texto (...) y exámenes para los diversos títulos escolares. Nos enviaba las películas que alimentaban nuestra vida imaginativa, y las revistas(...) Todo(...) No era capaz de adentrarme en los libros yo solo. No poseía la clave imaginativa. Mi conocimiento de la sociedad- una India rural de débil recuerdo y un mundo colonial de mezclas vistos desde fuera- no servía de ayuda con la literatura de la metrópoli. Yo me encontraba a dos mundos de distancia".

Ramón Flecha y Jesús Gómez (1995) nos recuerdan que el racismo moderno se basa en el concepto de desigualdad entre razas y el racismo postmoderno en la diferencia entre culturas, etnias. Ambos racismos conviven. En la política de inmigración europea aparecen dos modelos: la orientada a la asimilación (inmigración permanente) y la orientada al retorno (inmigración temporal con la idea del retorno al lugar de origen).

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

Giroux nos recuerda que hay que educar al estudiantado para pensar críticamente, asumir riesgos y resistir formas dominantes de opresión, identificando el vínculo entre el aprendizaje y el cambio social. Hay que proporcionar al estudiantado las estrategias para indagar y para reconocer las formas de poder antidemocráticas y saber actuar contra ellas, llevando a las escuelas la justicia curricular, luchando contra la legitimación de la desigualdad. y señala (2003:21): "La pregunta sobre lo que los educadores enseñan es inseparable de lo que significa invertir en la vida pública y localizarse uno mismo en un discurso público.. Implícita en estos argumentos está la asunción de que la responsabilidad de los educadores no puede separarse de las consecuencias del conocimiento que producen, las relaciones sociales que legitiman y las ideologías que difunden en los estudiantes. El trabajo educativo, en el mejor de

los casos, representa una respuesta a preguntas y asuntos planteados por las tensiones y contradicciones de la vida pública y tal trabajo, cuando es crítico, intenta entender e intervenir en problemas específicos que surgen de los contextos materiales de la vida diaria. La enseñanza, en este sentido, se convierte en performativa e ilumina consideraciones de poder, política y fundamentos éticos para cualquier forma de interacción maestro-estudiante".

La urgencia social es incuestionable: según un informe elaborado este año por la oficina del Defensor del Pueblo (Morán,2003) el 36'5% del estudiantado del estado de entre 10 y 16 años se manifiesta contrario a la inmigración, un 9% claramente en contra y un 27% aceptaría que vinieran inmigrantes a condición que no restaran puestos de trabajo a los autóctonos.

Según una investigación del CIS del mes de mayo sobre inmigración (Aizpeolea,2003), un 83% de la ciudadanía española asegura que no le importa que sus hijos e hijas compartan aula con inmigrantes; otro 88% opina que toda persona tiene derecho a vivir en un país que no sea el suyo. Sin embargo, un 44'2% relaciona inseguridad ciudadana con inmigración, un 47'8% cree que son demasiados los inmigrantes que hay en España y otro 45'5% admite que los recibe con desconfianza.

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

Según su origen el 34'98% provienen de Europa, el 29'85% de América, el 27'44 de África, el 7'66% de Asia y el 0'07% de Oceanía ( Rodríguez,2003 y Nogueira,2003).

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

El pasado curso tan solo el 22'3% de los 133.684 inmigrantes estaba escolarizado en un centro de titularidad privada ( recordemos que 3.941 colegios son subencionados y 1.789 privados)., aunque los centros privados atendían un 32'3% de los 6'8 millones de escolares del estado ( Aguilar,2002b).

Además hay que recordar que en el estado hay unos 180.000 niños y niñas gitanos escolarizados pero el absentismo escolar afecta a un 66% de ese total (Aguilar,2002a).

Giroux nos recuerda (2003:24):"No sólo la riqueza total de los 358 billonarios globales iguala el ingreso combinado de los 2'3 billones de personas más pobres (el 45% de la población mundial), sino que 800 millones de personas están permanentemente desnutridas y algo así como 4 billones- dos tercios de la población mundial- viven en la pobreza(...) Es importante señalar que además la brecha entre el rico y el pobre asciende". También Jean-Pierre Warnier (2002:98) destaca que "las etnias minoritarias representan unos doscientos millones de seres humanos, aproximadamente el 4 por ciento de la población mundial, expuestas a un etnocidio y hasta a un genocidio rastreo". Y subraya:" la apuesta de protegerlas va mucho más allá de la debilidad de los resultados efectivos: lo que está en juego es la relación entre el pluralismo cultural, el derecho universal y la política mundial de la cultura". Así mismo destaca la extrema desigualdad entre países y categorías sociales dentro de un mismo país en relación con los flujos mundiales de la cultura industrializada y que, en realidad, la "mundialización" de la cultura se trata de una amalgama cultural caracterizada por el dominio hegemónico de las industrias privadas del triángulo conformado por América del Norte, Europa y la Asia rica alentadas por los estados y evidencia (2002:69): " Queda claro que lo que está en juego en la hegemonía cultural y el dominio privado ejercido sobre las industrias de la cultura es la capacidad de los países para producir su propia cultura y para hacerla perdurar ante las agresiones exteriores y ante la invasión selectiva de las mercancías culturales".

En la misma línea Eloy Martín (2002) denuncia que aunque el discurso oficial coincide en que se ha alcanzado un nivel de madurez cívica, que ha favorecido una toma de postura claramente solidaria con respecto a los y las inmigrantes, se trata de una impresión errónea. Este discurso oficial, señala, impide la aireación de aquellas voces que en nuestra sociedad mantienen posiciones claramente xenófobas y racistas que se encuentran cada día en lo que ocurre en la calle, en las pintadas de las paredes o en algunas páginas web o foros de debate en internet que consiguen introducir anónimamente, su ideología.

También Van Dijk (1997) subraya los abusos de poder para censurar, intimidar o limitar la libertad de las personas menos poderosas que participan en el discurso, y el papel de los medios de comunicación que informan de temas étnicos a la mayoría de la población que no dispone de otras formas alternativas de opinión y de información.

En clase, pues, trabajamos el currículum oculto en las imágenes y textos de la LIJ (Aguilar 2000) y como contribuyen a la formación de identidades a través del género, la etnia o la clase social, espacios entrecruzados; contrastamos con fragmentos de películas, con cortometrajes, con vídeos de otros proyectos desarrollados sobre el tema otros cursos (Aguilar,1993), con anuncios publicitarios, con la prensa diaria, con canciones, con dibujos animados, con cómics, internet y con documentos de la vida cotidiana, buscando como aparecía la "alteridad", el "otro-a". Y nos encontramos reflejados-as en multitud de situaciones que nos hacían reflexionar sobre nuestro propio discurso y nuestra actitud en la vida cotidiana y en la escuela (Aguilar 2003). Pero además , y sobre todo, leímos. Leímos mucho, comentamos qué encontrábamos en los textos y en las imágenes y nos enriquecimos mutuamente comentando y compartiendo nuestros hallazgos.

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

1) No podíamos acercarnos a la LIJ, por más teoría y materiales que estuviéramos trabajando, sin leer LIJ, disfrutando de sus textos e ilustraciones, descubriendo autores y autoras, ilustradoras e ilustradores, creando una red de

intercambio de libros, visitando bibliotecas públicas de LIJ y librerías especializadas. Esta obviedad sigue siendo un problema real en la formación de futuros y futuras maestras. Señala Antonio Mendoza que la formación literaria y estética necesita un planteamiento que ayude al conocimiento de las interrelaciones de la literatura con otros saberes culturales, con un aprendizaje intercultural. Además debe conectar con los intereses y capacidades del estudiantado. Y reflexiona (2001:242): "Se ha destacado que la competencia literaria se desarrolla en el seno de un sistema cultural- a través de una educación escolar o una perspectiva individual- y que en ella se recogen no sólo conocimientos metaliterarios y lingüístico-discursivos, sino también las valoraciones y condicionantes que los valores estéticos del grupo o de la comunidad han difundido". Así mismo evidencia (2001:237): "El intento de *enseñar* en lugar de **formar** es la causa del desplazamiento del verdadero objeto de la materia, que son los propios textos o las obras literarias".

2) La lectura debía ser voluntaria, placentera. Señala Frabicio Caivano que leer y educación lectora son cosas diferentes, que el deseo de leer implica una variante cultural. Y opina (2001:186): "la lectura de calidad supone un encuentro afortunado entre pregunta y respuesta, lector y escritor" supone un mecanismo de intercambio " entre lectura y vida, entre unas lecturas que nos enseñan a vivir y una vida que nos lleva a leer". También que la literatura es una reserva de enigmas y que el enigma llama siempre a la puerta del deseo (Caivano,2002:59-61Cfr.: Miretti,2002:438-439). La decisión de leer, de descubrir y (re)descubrir la LIJ fue voluntaria, una decisión unánime y asamblearía.

3) Para iniciar la búsqueda proporcione un listado de libros que incluyan la alteridad vinculada a la vida cotidiana y la realidad del estudiantado, simplemente como orientación, un listado que podía seguirse como los espacios de una rayuela o bordearse desde afuera descubriendo nuevos hallazgos. Así en *Nit de Reis* ( De Déu,2000) encontramos el problema de las cuotas y los muros, la violencia xenófoba. La barrera que marca el color y el descubrimiento de la propia identidad en *Los colores de Mateo* (López,2002) . En *Me gusta* (Sobrino,2002) encontramos "Me gusta imaginar que la sangre no mancha la tierra". El desprecio clasista hacia el "otro" en *Voces en el Parque* (Browne,1999).En *Uno y siete* (Rodari,2001) aparece una preciosa defensa de la igualdad, niños de color diferente y lenguas diferentes "reían en la misma lengua". El mestizaje de las ciudades lo encontramos en *Madlenka* (Sís,2001). La humanidad que prevalece ante el nazismo en *Rosa Blanca* (Gallaz-Innocenti,1987) y *El nen estel* (Hausfater-Douieb-Lattyk,2003).En *La calle es libre* (Kurusa-Doppert,1981) aparece una historia verdadera de las favelas de Caracas que muestra lo que se puede conseguir trabajando unidos. El tratamiento de la diversidad aparece reflejado en *¿Un canguro en la granja?* (Benjamin-Chapman,2000), *Lola* (Loufane,2001) o *Sofia, la vaca que estimava la música* (Pennart,2001). *Els nens del mar* (Escala-Solé,1991) es un espléndido y duro retrato de la realidad de muchos niños y niñas gitanos. Otra cara de la misma realidad aparece en *Maito Panduro* (Moure,2001) la historia de una maestra de un barrio de chavolas y como un niño gitano y su padre encarcelado (re)descubren a través del dibujo y la escritura el mundo. Y en *Romaníes (Hombres Libres)* encontramos el siguiente fragmento (Osorio,1988:22-23): "La abuela de Loles no había ido nunca a la escuela. Y cuenta: - Con lo bonito que tiene que ser eso de saber y no tener que preguntarle a nadie- siguió diciendo la abuela-. y si tienes que arreglar unos papeles, poder leerlos, enterarte de lo que ponen y que no te puedan engañar. Y no como yo, que cuando me subo en el metro tengo que fijarme en los anuncios para saber por dónde voy y en dónde tengo que apearme".

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

El boca a boca hizo que el estudiantado conociera el rastro que habían ido siguiendo los demás de la clase, y que se decidiera que, dividida la clase en grupos reducidos, cada grupo dramatizara para los demás su libro utilizando estrategias distintas: títeres, sombras chinas, pequeñas obras de teatro e, incluso, un cortometraje sobre una leyenda de nuestras comarcas de transmisión oral sobre amores frustrados entre una cristiana y un musulmán.

En el proceso un cambio de actitud evidente se iba produciendo. Henry Giroux expone la necesidad de defender los relatos que no pertenecen a la mercadotecnia de nuestra cultura oficial ya que la educación de nuestra juventud está relacionada con el futuro colectivo inmerso en estos relatos y expone (2001:24): " A medida que la cultura todavía no fagocitada por el comercio cae bajo sus fauces, nos enfrentamos a una esfera mercantil en crecimiento que limita profundamente el vocabulario y la imaginería disponible para definir, defender y reformar el estado, la sociedad y la cultura pública como centros de aprendizaje crítico y desarrollo ciudadano".

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

a) la elección del tema de las obras por presión escolar, por ampliar el público o por la actualidad informativa, tiene como consecuencia en muchos autores-as la dispersión temática, superficial y casi oportunista plasmada en fórmulas estereotipadas ( Colomer, 2000:36).

Rosa Montero en la misma línea destaca (2003:172): "Detesto la narrativa utilitaria y militante, las novelas feministas, ecologistas, pacifistas o cualquier otro *ista* que pensarse pueda, porque escribir para dar un mensaje traiciona la función primordial de la narrativa, su sentido esencial, que es el de la búsqueda de sentido. Se escribe, pues, para aprender, para saber; Y una no puede emprender ese viaje de conocimiento llevando previamente las respuestas consigo".

b) se está configurando un espacio cultural de estandarización que anula fronteras y favorece las ventas multinacionales. Destaca Colomer (2000:38): "los referentes compartidos no se refieren sólo a los de cada tradición, sino que el problema remite a una cuestión cultural de orden general: el de la atomización de las sociedades modernas, un fenómeno paradójicamente coexistente con la uniformación general". Esta investigadora señala los problemas de

simplificación de lenguaje que se agravan en las lenguas minoritarias.

Debemos señalar como excelentes ejemplos de libros de conocimientos, por ejemplo, *Ostelinda, jo vinc de tot arreu* (Gimenez-Garriga,1998) que nos explica la vida familiar de una niña gitana, *Samir* (Ollé,1988) que nos acerca a la vida cotidiana de un niño de Tánger, *Gent* (Spier,1987) donde encontramos: " Es bien extraño: hay quienes odian a los que no son como ellos, Y tan solo por que son diferentes. No se dan cuenta que ellos también se verían diferentes si se pudieran mirar con los ojos de los otros" o *Gent de tota mena* y *Un món de creences* (Damon, 1995 y 2003) .

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

Maria da Natividade Pires destaca el papel de la LIJ en la sensibilización con la diversidad cultural y respecto a la invisibilidad de los grupos minoritarios resalta (2000:187) (Cfr.: Appel,2002:250) : "Al no tener representación en los libros, ni en el texto, ni en las ilustraciones, se les aparta del lugar, aunque sea poco privilegiado que ocupan en la sociedad. Si en el arte y en la ficción son invisibles se cumple con el oculto deseo que se da en la vida real (...) La focalización narrativa es uno de los principales medios que influyen en la posición del lector frente al universo narrado. es importante que los grupos sociales minoritarios, sus valores, sus costumbres, no se nos presenten a través de la perspectiva de la cultura dominante (...) La tendencia paternalista, que exalta los héroes del grupo minoritario o que destaca situaciones como estilos de vida exóticos, es un proceso que coloca a esos grupos como marginales con respecto a las tendencias culturales de la otra cultura. Y esto no sólo puede suceder en el plano de la historia sino también en el nivel del discurso ".

6) Evidenciamos la relación entre literatura y compromiso por un mundo sin barreras, sin caer en el adoctrinamiento. Isabel Tejerina defiende el papel de la literatura contra el pensamiento único y uniformador, contra el neoliberalismo, en la lucha a favor de la justicia global. Y destaca (1996:184-186): " nos hacen falta más relatos de los que apelan al sentido crítico y a la toma de conciencia, crean personajes en lucha por su dignidad, protagonistas que padecen la explotación y la opresión y que se alzan contra las dificultades para soñar y construir un mundo mejor. La literatura es también fundamental como espejo histórico, ansia de justicia y rebelión contra la brutalidad, expresión artística y explicación crítica para intentar evitar nuevas atrocidades y tratar de que la amenaza de su repetición alcance más voces de las que hoy claman contra ellas (...) los libros no van a salvar a la humanidad ni nos darán todas las respuestas, pero ampliarán nuestra comprensión de los otros y seguro que nos inducirán a formularnos nuevas preguntas para avanzar". También nos recuerda que para millones de niños y niñas su problema fundamental no es leer sino sobrevivir, que la exclusión de la lectura no es sino una manifestación de su exclusión total, así opina (2002:600-601) que hay que " Ofrecerles a los niños desde muy pequeños, libros adecuados a su comprensión y con auténtico estilo literario, que les muestren que la lucha contra la injusticia, larga y antigua sigue siendo necesaria, que les enseñen a conocer las causas de las mayores atrocidades y a interrogarse por las causas de la injusticia y la desigualdad, es una forma de educarlos no sólo para evitar delirios del pasado, sino para construir desde el presente un futuro distinto. Libros contra la guerra, la explotación, el racismo, etc., capaces de potenciar actitudes solidarias con los oprimidos y actitudes de rechazo ante comportamientos que provoquen marginación y discriminación. Obras que revelen la enorme riqueza de la diversidad y sus beneficios deseables para todos. Una literatura infantil y juvenil multicultural y comprometida que no apele a la sensiblería y la compasión, sí a la sensibilidad, el análisis crítico y la implicación personal solidaria para impulsar los cambios en el Norte y en el Sur en favor de los excluidos".

También Alberto Manguel (2001:209-210) defiende que el acto de leer nos da un conocimiento particular que puede transformarnos a las personas y al mundo que nos rodea, propiciando un cambio epistemológico profundo; a través de la lectura vemos las ausencias que padecemos. También defiende que, aunque todo texto admite varias lecturas, frente a la lectura definida por los grupos de poder, para que algo cambie es necesario educar lectores y lectoras que puedan leer en los textos creados por otras voces y expone (2001:115): " De no ocurrir esta educación del lector nada cambiará por muchas voces nuevas que haya, porque esas voces hablarán para multitudes de sordos. Y si los lectores aprendemos a indagar, a interpretar, a traducir, a poner los textos en diversos contextos, a transformarlos a través de múltiples niveles de lectura- si los lectores nos adiestramos para hacer esto- no hará falta que ninguna voz se calle porque nosotros mismos sabremos elegir. Una voz silenciada, voluntariamente o no, no desaparece nunca. Su ausencia se vuelve enorme, demasiado enorme para pasarla por alto. y sin duda no es una ausencia más lo que queremos, otro vacío de cien o doscientos años, sino un periodo de reparación en que esas voces puedan compartir la audibilidad que por tanto tiempo les fue negada".

7) A la vez que íbamos desarrollando nuestro proyecto fuimos invitando a participar en nuestras clases a otras voces , a otras personas que trabajan desde una concepción radical de la democracia. Daniel Goldin (2001) nos recuerda que desde una concepción abierta de las identidades hay que tener muy claro si pretendemos procesos de formación desde experiencias culturales auténticas o de sus simulacros. La pluralidad de voces invitadas tenía como intención favorecer una percepción integrada de la educación literaria en el estudiantado, favoreciendo la reflexión crítica colectiva a la crítica literaria académica incorporando elementos de la cultura popular, contemplando la pluralidad de dimensiones de las interacciones humanas. Y, consecuentemente, propiciar un cambio de actitud en cuanto al planteamiento de cuestiones relativas a la calidad de la enseñanza, favoreciendo transformaciones personales y sociales.

La participación de otras voces se articuló desde dos proyectos USE de mejora educativa que nos aprobaron en nuestra universidad, uno dirigido exclusivamente al estudiantado del proyecto titulado "Habilidades lingüísticas básicas y cultura " y otro codirigido de manera interdisciplinar por un grupo de personas que trabajamos en la misma línea titulado "Cultura gitana y educación". Así mismo conseguimos un fondo económico de titulación para una última

conferencia que se centró en "Otra educación es posible" a partir del lema del Foro de Porto Alegre: "Otro mundo es posible".

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

Jim Cummins denuncia que en una democracia el predominio continuado de los grupos dominantes necesita del consentimiento de la mayoría de las personas que los votan. Y destaca (2003:266): "Sólo una proporción relativamente pequeña de miembros de la sociedad estará dispuesta a admitir (ante los demás y ante sí misma) que es racista e intolerante; la mayoría se considera a sí misma y a su nación justas, razonables y comprometidas con la libertad y los derechos humanos ( dentro de lo "razonable"). Para los grupos dominantes, no es en absoluto problemático el hecho de que hagan falta grandes dosis de amnesia histórica para preservar y reforzar esa identidad social y educativa"

Este proyecto nos ha ayudado a descubrir que los y las enseñantes no debemos bajar la guardia ante "las relaciones coercitivas de poder que persisten bajo la capa retórica de la democracia, el respeto de los derechos humanos y la igualdad de oportunidades " (Cummins,2003). Y que desde la LIJ podemos luchar contra el racismo que todas y todos tenemos en mayor o menor dosis, repensar como miramos y como pensamos que nos miran, cuestionando las raíces de la desigualdad.

### Referencias bibliográficas:

- AGUILAR, C.(1993):"Un proyecto de trabajo desde la investigación-acción: "interculturalisme/ racisme". *Actas III Simposio Internacional "Didáctica de Lengua y Culturas"*. A Coruña. Universidade de Coruña,pp.585-596.
- AGUILAR, C. (2000)"Currículum oculto: textos e imágenes" . En A. Gomez y Sales,D. (2000) : *Mediar para comunicarnos desde/en otros lugares*. Castelló: Fondo Social Europeo & Proyecto NOW & Universitat Jaume I, pp.9-27.
- AGUILAR, C.(2002a):"El mundo que leemos". En *El reto de la lectura en el siglo XXI. Actas del VI Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Granada: Grupo Editorial Universitario,pp.1244-1255.
- AGUILAR, C.(2002b): " La Ley de Calidad de la Enseñanza y la justicia social",*Levante*,26 de septiembre,p.4.
- AGUILAR, C.(2003):" Interculturalisme, llenguatge i LIJ".En SALES,A.(ed.): *Educació Intercultural: La diversitat cultural a l'escola*.Castelló: Universitat Jaume I. (en prensa).
- AIZPEOLEA, L.R. (2003): "Los españoles aceptan la inmigración, pero la vinculan a la inseguridad",*El País*, 27 de junio,p.22.
- APPEL, M.(2002): *Educar "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona. Paidós.
- BENJAMIN, A.H. y CHAPMAN,J.(2000): *¿Un canguro en la granja?*.Barcelona: Beascoa
- BROWNE, A..(1999): *Voces en el parque*. México:Fondo de Cultura Económica.
- CAIVANO, F.(2001):" Los nuevos lectores del siglo XXI. Lector y lectura de calidad".En *Diversos: La educación lectora*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 181-196.
- CAIVANO, F.(2002): "Hambre de relatos. Lectura, identidad y modernidad". En *El reto de la lectura en el siglo XXI. Actas del VI Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Granada: Grupo Editorial Universitario ,pp.53-63.
- CARBONELL, F. (1998): "La integració social i la diversitat cultural a l'escola". *Educar*, 22-23,pp. 197-216.
- "Ciudadanía emigrante" (2003). *El País*,19 de junio,p. 12.
- COLOMER, T. (2000):"La década de los noventa: el valor de lo seguro en la literatura infantil y juvenil". *Puertas a la lectura*, suplemento 3,pp. 28-32.
- CUMMINS, J.(2003): *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- DAMON, E.(1995): *Gent de tota mena*.Barcelona: Beascoa.
- DAMON, E.(2003): *Un món de creences*.Barcelona:Beascoa.
- DE DÉU PRATS,J.(2000): *Nit de Reis*.Barcelona:Edebé.
- ESCALA, J. y SOLÉ,C.(1991):*Els nens del mar*.Madrid: Siruela.
- FLECHA, R. y GÓMEZ,J. (1995): *Racismo, no gracias. Ni moderno, ni postmoderno*. Barcelona. El Roure.
- FLECHA, R. y SERRADELL,O. (2003): "El desarrollo de la sociología de la educación. Principales enfoques o escuelas. Revisión crítica". En F.Fernández: *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson,pp. 63-83.
- GALLAZ, C. y R. INNOCENTI. (1987): *Rosa Blanca*. Salamanca: Lóguez.
- GIMENEZ, A. y GARRIGA,C. (1998): *Ostelinda jo vinc de tot arreu*.Barcelona: La Galera.
- GIROUX, H.(1997): *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H.(2001): *El ratoncito feroz. Disney o el final de la inocencia*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- GIROUX, H. (2003): "Repensando la política de la resisitencia. Notas sobre una teoría crítica de la lucha educativa".*Barbecho.Revista de Reflexión Socioeducativa*,2, 17-24.
- GOLDIN, D.(2001): "Extranjeros en el mundo, la hospitalidad de la lectura. Reflexiones en torno a multiculturalidad, diversidad y formación de lectores". En *27º Congreso IBBY*.Cartagena de Indias.Colombia.
- HAUSFATER- DOUÏEB,R. y LATYK,O. (2003): *El nen estel*. Barcelona: Baula.

- KURUSA y DOPPERT ,M.(1981): *La calle es libre*.Caracas: Ekaré.
- LÓPEZ, M. y ROGOWICZ, K.(2002): *Los colores de Mateo*.Everest.
- LOUFANE (2001):*Lola*. Barcelona: Símbol Editors.
- MANGUEL, A. (2001): *En el bosque del espejo. Ensayos sobre las palabras y el mundo*. Madrid: Alianza.
- MARTIN, E.(2002): *La imagen del magrebí en España. Una perspectiva histórica siglos XVI-XX*.Barcelona: Bellaterra.
- MENDOZA, A. (2001): *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*.  
Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MIRETTI, M.L.(2002): "El placer del leer o la conquista del lector". En *El reto de la lectura en el siglo XXI. Actas del VI Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Granada: Grupo Editorial Universitario,pp.437-444.
- MONTERO, R. (2003): *La loca de la casa*. Madrid: Alfaguara.
- MORAN, C.(2003): "Uno de cada tres alumnos españoles se muestra contrario a la inmigración",*El País*, 23 de enero,p.28.
- MOURE, G.(2001): *Maíto Panduro*.Zaragoza: Edelvives.
- NAIPAUL, V.S. (2002): *Leer y escribir. Una versión personal*. Madrid: Debate.
- NOGUEIRA, C. (2003): "España alcanza por la inmigración su mayor cifra de nacimientos desde 1988".*El País*, 18 de junio,p.29.
- OLLÉ, M. A.(1988).*Samir*.Barcelona: Onda.
- OSORIO, M.(1988): *Romanies (Hombres Libres)*.Madrid. Anaya.
- PIRES, M. da N.(2000):" Diversidad cultural. espacios y Personajes en la literatura infantil portuguesa". En MARTOS, E.- VÁZQUEZ, J. M.- GONZALEZ, A. y MORENO, S.: *Actas del II Congreso de Literatura Infantil y Juvenil. Historia Crítica de la Literatura Infantil e Ilustración Ibéricas*. Mérida: Editora Regional de Extremadura, pp. 158-163.
- PENNART, G. DE (2001): *Sofla, la vaca que estimava la música*. Barcelona: Corimbo.
- RODARI, G. y ALEMAGNA, B.(2001): *Uno y siete*. Madrid: S. M.
- RODRÍGUEZ, J. A.(2003): "España tiene 1.448.671 residentes extranjeros". *El País*, 9 de julio, p.20.
- SÍS, P.(2001): *Madlenka*. Barcelona: Lumen.
- SOBRINO, J. y VILLAMUZA, N. (2002): *Me gusta*. Madrid. Kokinos.
- SPIER, P.(1987): *Gent*. Barcelona: Lumen.
- TEJERINA, I. (1996): "Literatura y compromiso: hacer preguntas para buscar respuestas. *Puertas a la lectura*, 9/10,pp. 180-186.
- TEJERINA, I. (2002): "Literatura ética y estética. Lecturas solidarias y educación". En *El reto de la lectura en el siglo XXI. Actas del VI Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Granada: Grupo Editorial Universitario,pp.595-606
- TOVIAS, S. (1993): "Societat pluricultural y educació". *Guix*,184,pp. 4-8.
- VAN DIJK, T.A. (1997): *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós.
- WARNIER, J.P.(2002): *La mundialización de la cultura*. Barcelona. Gedisa.
- WÖLFEL, U.(1997): *Campos verdes, campos grises*. Salamanca: Lóguez.