

Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea

María Pilar Núñez Delgado (coord.)
María Santamarina Sancho (ed.)



Educación


EDITORIAL
SÍNTESIS

9

Educación literaria y valores de la ciudadanía europea. Acercamiento desde la literatura infantil y juvenil multicultural

*María Bermúdez Martínez
Eva María Iñesta Mena*

9.1. Introducción

Las ideas y reflexiones desarrolladas en este capítulo se insertan en el marco de una amplia investigación sobre el canon de lecturas y las prácticas de educación literaria especialmente vinculadas al desarrollo de los valores de la ciudadanía europea y, concretamente, las relacionadas con la igualdad de género y la multiculturalidad. El proyecto analiza prácticas de educación literaria en nuestro país desde la consideración de la literatura en sus dimensiones sociocultural, axiológica y gnoseológica, además de estética.

Este capítulo se articula en torno a la multiculturalidad, como dimensión característica de la sociedad y la escuela actual, y reto para las áreas lingüístico-literarias. Se presentan algunas iniciativas supranacionales como marcos para la acción educativa; se caracteriza la “literatura infantil y juvenil multicultural”, como referente textual para una educación literaria que ayude al desarrollo de la competencia intercultural y la competencia global de cada estudiante. Se aportan, finalmente, unos principios de acción para una educación literaria humanística y crítica, que contemple dichas competencias, mediante la realización de tareas que movilicen procesos como la adopción de posicionamientos personales, críticos, durante el diálogo en torno a textos de literatura multicultural, así como el análisis y la interpretación de estas lecturas, con una actitud de apertura y desde el respeto, revisando temáticas contextualizadas culturalmente que vehiculan determinados valores.

En suma, se aboga por una educación literaria como instrumento para el cuidado de un mundo inclusivo y sostenible.

9.2. Marcos para la acción educativa

Diversos estudios nos indican el aumento progresivo de la inmigración en nuestro país y su impacto educativo. Según el Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, en el curso académico 2021-2022, la población de origen inmigrante matriculada en el sistema educativo español no universitario alcanzó la cifra de 845 766 estudiantes, que supone un 10% del estudiantado total (Mahía y Medina, 2022).

9.2.1. Contexto: sociedades multiculturales en un mundo global

Según el estudio, la tendencia va en progresión, después del parón que supuso la crisis económica de 2008. Las procedencias son diversas, destacando en porcentaje los procedentes de África, Unión Europea y América del Sur, y aumentando los procedentes de Asia. Este alumnado se concentra mayoritariamente en Cataluña, Madrid, Comunidad Valenciana y Andalucía. Es importante reseñar que las estadísticas suelen identificar como estudiantes extranjeros a los que no tienen nacionalidad española. No es el caso del Programa de Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), tomado también como referencia en el informe citado, que establece categorías más precisas, que orientan mejor sobre la trayectoria migratoria del alumnado y de su familia.

El estudio citado apunta, entre sus conclusiones, una serie de obstáculos que dificultarían la integración en el sistema educativo de la población de origen migrante: “proceden de países con culturas, normas y rutinas, así como idiomas distintos; presentan con mayor frecuencia que los nativos mayores dificultades económicas y menores redes de apoyo social y emocional; además de que, en muchas ocasiones, sufren situaciones de rechazo en los países de acogida” (Mahía y Medina, 2022, p. 79). Con base en los datos recogidos, las conclusiones del estudio confirman, entre otros aspectos: menores oportunidades en el acceso al sistema educativo, mayor segregación escolar público-privada de la migración económica, un menor rendimiento escolar y, en el plano emocional de su integración, un menor sentimiento de aceptación y valoración entre sus compañeros y profesores.

Se trata de una realidad que, desde el marco educativo, requiere de respuestas de actuación efectivas, que permitan afrontar las necesidades actuales de nuestra sociedad, desde la equidad y el respeto. Esto implica comprender, como destacaban Beacco *et al.* (2016), que los niños procedentes de la inmigración no constituyen un grupo homogéneo, sino que su situación ilustra la creciente heterogeneidad de la población escolar.

9.2.2. Referentes supranacionales para la intervención educativa

En las últimas décadas se han ido planteando numerosas iniciativas de política educativa, en el nivel internacional y europeo, que contextualizan y justifican acciones educativas que contribuyan a reducir las desigualdades sociales y económicas, y a impulsar la plena participación social. Las propuestas de la UNESCO van canalizándose en distintos documentos del Consejo de Europa. Comenzamos por recordar referentes directos de las áreas lingüísticas, para continuar con publicaciones que consideramos de gran interés para la educación literaria intercultural.

Proyectos destacables del Consejo de Europa, en torno a las lenguas y sus culturas, han sido desarrollados por didactas como Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Trim, Little o Perclová, entre otros. El más emblemático es el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL) (2002), junto con su documento satélite, el Portafolio Europeo de las Lenguas, en las distintas versiones, que difunden la importancia de una competencia comunicativa plurilingüe e intercultural, y el enfoque orientado a la acción. En el *Volumen complementario* del MCERL (Consejo de Europa, 2021b) se refuerzan la dimensión intercultural y la mediación.

Un impulso para iniciativas en favor de la interculturalidad fue el *Libro blanco sobre el diálogo intercultural. “Vivir juntos con igual dignidad”* (Consejo de Europa, 2008), que insta a los educadores a que capaciten a los jóvenes en el ejercicio de un diálogo intercultural, entendido como un “intercambio de opiniones abierto y respetuoso, basado en el entendimiento mutuo, entre personas y grupos que tienen orígenes y un patrimonio étnico, cultural, religioso y lingüístico diferentes”. Como se indica en el mismo, el diálogo intercultural es necesario para:

Gestionar la pertenencia a múltiples culturas en un entorno multicultural. Es un instrumento que permite hallar constantemente un nuevo equilibrio de la identidad, respondiendo a nuevas aperturas y experiencias, e incorporando nuevas dimensiones a la identidad sin renunciar a las raíces propias. El diálogo intercultural nos ayuda a evitar los escollos de las políticas de identidad y a permanecer abiertos a las exigencias de las sociedades modernas (p. 22).

En la página web del Consejo de Europa, como es bien sabido, pueden consultarse numerosas publicaciones sobre educación para el plurilingüismo y la interculturalidad. Por ejemplo, la *Autobiografía de encuentros interculturales* (Byram *et al.*, 2014), que ofrece materiales y recursos para situaciones de mediación, o, sobre el diseño curricular, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco *et al.*, 2016), de la que tomamos esta cita, que traduce el espíritu de la competencia intercultural:

La competencia intercultural, por otra parte, permite comprender mejor la alteridad, establecer conexiones cognitivas y afectivas entre el aprendizaje previo y cualquier nueva experiencia de alteridad, mediar entre los participantes en dos (o más) grupos sociales y sus culturas, y cuestionar aspectos que generalmente se dan por sentados dentro del propio grupo y medio cultural¹ (Beacco *et al.*, 2016, p. 8).

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible plantean un nuevo reto para la educación intercultural. La Declaración de Incheon, surgida bajo el patrocinio de la UNESCO en el Foro Mundial sobre Educación 2015, presentaba una nueva visión de la educación para el horizonte 2030, desarrollando las líneas de acción para la realización del objetivo número 4: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. La educación es el motor principal de todos los objetivos fijados. Se asume, desde el preámbulo de esta declaración, que “se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartida”. Y, en la meta 4.7, se plantea el reto de asegurar los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover, entre otros aspectos, “la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural” (UNESCO, 2016, p. 21).

Asimismo, la declaración parte de una visión que destaca la importancia de la equidad y la inclusión en el ámbito educativo, poniendo de relieve la atención a los denominados “grupos marginados y vulnerables”, entre los que se encuentran las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas y los niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad, defendiendo una educación inclusiva y equitativa (UNESCO, 2016). Así, en el marco de la “visión holística y humanística” de la Agenda 2030 (ONU, 2015) y atendiendo a la necesidad de adaptar los sistemas educativos al ritmo y las necesidades del mundo actual (marcados por los avances tecnológicos, los movimientos migratorios, la persistencia de problemas globales como la pobreza y la desigualdad, las amenazas a la paz y la seguridad...), la visión supera cualquier “enfoque utilitarista de la educación” para integrar “las múltiples dimensiones de la existencia humana”, considerando “la educación un factor inclusivo y crucial para promover la democracia y los derechos humanos y afianzar la ciudadanía mundial, la tolerancia y el compromiso cívico, así como el desarrollo sostenible” (UNESCO, 2016, p. 26).

El diálogo intercultural y el respeto a la diversidad en todas sus manifestaciones se consideran elementos vitales para la cohesión y justicia social, en los que la edu-

¹ En el original: “La compétence interculturelle, elle, permet de mieux comprendre l’altérité, d’établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et toute nouvelle expérience de l’altérité, de jouer un rôle de médiateur entre les participants à deux (ou plus) groupes sociaux et leurs cultures, et de questionner des aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu” (traducción del editor).

cación debe intervenir. El desarrollo de una educación para el desarrollo sostenible (EDS) y una educación para la ciudadanía mundial (ECM), que abarca “la educación para la paz y los derechos humanos, así como la educación intercultural y la educación para el entendimiento internacional” (UNESCO, 2016, p. 49), es el pilar sobre el que se asienta el desarrollo de los conocimientos, destrezas, valores y actitudes necesarios para formar ciudadanos capaces de tomar decisiones y asumir papeles activos en los niveles local y global, para hacer frente a los desafíos mundiales.

En la misma línea, la Comisión Europea, desde el marco estratégico “Educación y formación 2020”, establecía como ámbitos prioritarios la inclusión y la promoción de competencias cívicas (competencia social y ciudadanía activa). En este sentido, y siguiendo directrices comunes a la UNESCO en la Declaración de Incheon, la Resolución del Consejo de Europa en el ámbito de educación y formación en su nuevo marco estratégico (2021-2030) pone de relieve, como uno de los objetivos de los sistemas educativos, “la realización personal, social y profesional de todos los ciudadanos, promoviendo al mismo tiempo los valores democráticos, la igualdad, la cohesión social, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural” (p. 3). De este modo, en su prioridad estratégica número 1 (“Aumentar la calidad, la equidad, la inclusión y el éxito de todos en el ámbito de la educación y la formación”) se insiste en el valor de la educación para “el desarrollo personal, cívico y profesional de los ciudadanos europeos”, haciendo mención directa a la inclusión, con referencia concreta a “los alumnos de origen migrante y otros grupos vulnerables” (incluida también aquí la sensibilidad de género) (Consejo de Europa, 2021a, pp. 4-5).

A su vez, el Marco de Competencias para la Cultura Democrática del Consejo de Europa pone a disposición de los sistemas educativos un conjunto de materiales para que los jóvenes adquieran las competencias necesarias para actuar y promover los derechos humanos, así como para poder actuar de manera efectiva en una cultura de la democracia y convivir en sociedades culturalmente diversas. Un documento dirigido a estos objetivos es *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies* (Consejo de Europa, 2016), que ofrece un modelo de competencias estableciendo una relación directa entre la cultura de la democracia (conformada por actitudes, prácticas y valores) y el diálogo intercultural. Resultan así cuatro ejes de acción: *valores* (dignidad y derechos humanos, diversidad cultural, democracia, justicia, equidad, igualdad y Estado de derecho), *actitudes* (apertura a la diversidad cultural y otras creencias, visiones del mundo y prácticas, respeto, conciencia cívica, responsabilidad, autoeficacia y tolerancia hacia la ambigüedad), *habilidades* (aprendizaje autónomo, analíticas y pensamiento crítico, escucha y observación, empatía, flexibilidad y adaptabilidad, lingüísticas, comunicativas y multilingües, de cooperación y de resolución de conflictos) y *conocimientos y comprensión crítica* (de sí mismo, del lenguaje y de la comunicación, del mundo).

En la confluencia entre una educación para el desarrollo sostenible (EDS) y para la ciudadanía mundial (ECM) se sitúa el trabajo desarrollado por la OCDE,

en el marco de PISA, sobre la competencia global. Esta competencia, teorizada inicialmente por Boix Mansilla y Jackson (2011), se concibe como “un objetivo de aprendizaje multidimensional y permanente”, y se define como:

... la capacidad de examinar cuestiones locales, globales e interculturales para comprender y apreciar las perspectivas y visiones del mundo de otras personas, participar en interacciones abiertas, adecuadas y efectivas con personas de diferentes culturas y actuar para el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible” (OCDE, 2018, p. 9).

Según el esquema de Boix-Mansilla y Jackson (2011), la competencia global pone en juego cuatro dimensiones:

1. Investigar el mundo más allá de nuestro entorno.
2. Reconocer perspectivas propias y ajenas.
3. Comunicar ideas de manera efectiva ante audiencias diversas, estableciendo puentes geográficos, lingüísticos, ideológico y culturales.
4. Actuar, tomar medidas para la mejora de las condiciones, vernos a nosotros mismos como actores en el mundo y participar reflexivamente.

Choo y sus colaboradores (2017), preguntándose sobre cómo integrar una educación global en las materias del currículo escolar, repasan diferentes modelos de educación global, indicando que hay tres paradigmas interconectados, en los que los objetivos de la educación global se dirigen, respectivamente, al desarrollo de capacidades críticas, creativas y éticas.

El primer paradigma descrito por los autores se centra en el desarrollo de las capacidades críticas de los estudiantes para comprometerse con lo global en sus diversas dimensiones. En este sentido, la competencia global capacita para que tomen conciencia y critiquen los problemas globales actuales, los sistemas globales interconectados y los sistemas de valores culturales, de manera que los estudiantes aprenden a problematizar el “yo”, la “nación” y el “otro” como conceptos limitados. Se dibuja así el aporte a la construcción de una pedagogía que pone en funcionamiento destrezas cognitivas que tienen que ver con el pensamiento analítico y crítico. Pero, a su vez, los modelos de educación global focalizan el desarrollo de capacidades creativas y emprendedoras, con el fin de que puedan participar activa y conjuntamente, desde el análisis de los problemas globales, en su transformación, desarrollando asimismo actitudes relativas a la responsabilidad y la conciencia global.

Otros modelos de educación global ponen énfasis en el desarrollo de capacidades éticas, fomentando la autorreflexión, para que sean capaces de examinar sus propias suposiciones y prejuicios a medida que se involucran en problemas globales, fomentando una conciencia de las perspectivas de múltiples comunida-

des y grupos culturales de todo el mundo, sensibilizando a los estudiantes sobre las voces de comunidades marginadas o silenciadas. La empatía y la flexibilidad, junto con la responsabilidad, son destrezas y actitudes necesarias para el desarrollo de estas capacidades (en este sentido, puede verse el anexo I del Marco conceptual de Competencia Global [Ministerio de Educación, 2020]).

Por último, desde el paradigma de la investigación, queremos hacer referencia al documento *Orientations towards the first Strategic Plan implementing the research and innovation framework programme Horizon Europe*, en el que se pergeña un futuro plan estratégico para la investigación y la innovación en Europa a partir de 2020. En él se perfilan seis grupos de atención. Nos fijamos en el segundo grupo, titulado “Cultura, creatividad y sociedad inclusiva”, que tiene como fin cumplir los objetivos y prioridades para mejorar la gobernabilidad democrática y la participación ciudadana, salvaguardar y promover el patrimonio cultural, y responder a las múltiples transformaciones sociales, económicas, tecnológicas y culturales. En este marco, se refuerza el trabajo sobre “los valores europeos de respeto por la dignidad humana, la libertad, la democracia, la igualdad, el Estado de derecho y el respeto por los derechos humanos”, como “cimientos de una sociedad abierta, justa, cohesiva e inclusiva”, con atención especial al desafío que supone la migración, considerada un “tema crucial para Europa” en los últimos años y los venideros. En este sentido, se indica que “la investigación debe contribuir a la integración, disipando mitos y sesgos”. En la línea de los parámetros fijados en *Horizonte 2020*, la investigación interdisciplinar en los ámbitos de las ciencias sociales y las humanidades se considera una materia transversal de gran importancia. Las ciencias sociales y las humanidades son claves para comprender cómo el comportamiento humano determina los desafíos globales (como el cambio climático, el uso de la tecnología, los recursos energéticos o las desigualdades crecientes, por ejemplo) y la efectividad de las soluciones para enfrentarlos.

Desde esta confluencia interdisciplinar de los estudios humanísticos y las ciencias sociales, destacamos aquí el papel que puede llegar a desempeñar la literatura en las aulas como respuesta a estos retos.

9.3. Literatura multicultural y literatura global

El valor de la literatura multicultural queda recogido en la metáfora desarrollada por Rudine Sims Bishop en “Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors” (1990), que nos presenta los textos literarios como ventanas a otras realidades, como espejos en los que nos vemos reflejados y como puertas correderas de cristal que nos permiten traspasar las fronteras, destacando el poder transformador de la lectura literaria. Esta triple vía constituye una respuesta a las demandas de la educación en la complejidad inherente al mundo actual: ventanas y puertas al mundo y espejos en los que mirarse, como vías para la integración y la transformación social.

Asumimos hoy en día que la “literatura infantil y juvenil multicultural” aporta conocimiento del mundo, de su diversidad cultural, de temas y escenarios diversos sobre los que reflexionar y dialogar. Esta literatura surge de inquietudes características de las sociedades contemporáneas plurales, y se ha ido fraguando desde reflexiones teóricas y críticas, en distintos contextos geográficos y culturales. En el cuadro 9.1 recogemos, sin ánimo de exhaustividad, algunas que pueden dar idea de su alcance, centrándonos en el ámbito de la literatura infantil y juvenil.

CUADRO 9.1. *Definiciones de literatura multicultural*

Literatura que representa a un grupo cultural distinto mediante una descripción precisa y rica en detalles ² .	Yokota (1993, p. 157)
La literatura multicultural hace referencia a la literatura escrita por y sobre personas pertenecientes a grupos considerados ajenos a la corriente sociopolítica dominante en Estados Unidos ³ .	Bishop (1993, p. 39)
Libros protagonizados por personas de color, ancianos, gays y lesbianas, minorías religiosas, minorías lingüísticas, discapacitados, cuestiones de género y problemas de clase ⁴ .	Harris (1994, p. 117)
Escritos que reflejan las costumbres, creencias y experiencias de personas de distintas nacionalidades y razas ⁵ .	Harris y Hodges (1995, p. 158) (según Smolen y Oswald, 2011)
Literatura escrita por y sobre personas pertenecientes a los diversos grupos étnicos, raciales, religiosos y regionales autoidentificados de este país. Estos grupos se denominan culturas paralelas y no minorías, ya que el término minoría es problemático ⁶ .	Young <i>et al.</i> (1995, p. 376)

[.../...]

² En el original: “Literature that represents any distinct cultural group through accurate portrayal and rich detail” (traducción del editor).

³ En el original: “Multicultural literature refers to literature by and about people who are members of groups considered to be outside the socio-political mainstream of the United States” (traducción del editor).

⁴ En el original: “Books that feature people of color, the elderly, gays and lesbians, religious minorities, language minorities, people with disabilities, gender issues, and concerns about class” (traducción del editor).

⁵ En el original: “Writing that reflects the customs, beliefs, and experiences of people of differing nationalities and races” (traducción del editor).

⁶ En el original: “Literature by and about people belonging to the various self-identified ethnic, racial, religious, and regional groups in this country. These groups are referred to as parallel cultures rather than minorities, since the term minority is problematic” (traducción del editor).

CUADRO 9.1. (continuación)

Libros que reflejan la diversidad racial, étnica y social característica de nuestra sociedad plural y del mundo⁷.

Bishop (1997, p. 3)

La literatura sobre grupos minoritarios raciales o étnicos que son cultural y socialmente diferentes de la mayoría anglosajona blanca en los Estados Unidos, cuyos valores y costumbres de clase media han sido los más representados en la literatura estadounidense⁸.

Norton (1999, p. 580)

Literatura multicultural es “la literatura sobre grupos minoritarios raciales o étnicos que son cultural y socialmente diferentes de la mayoría anglosajona blanca en los Estados Unidos, cuyos valores y costumbres de clase media han sido los más representados en la literatura estadounidense” (Norton, 1999, p. 580). Esto también incluye la literatura acerca de las culturas originarias de estos grupos fuera de los Estados Unidos⁹.

Cai (2002, p. 12)

Literatura que presenta o que pone en contacto varias culturas en un mismo contexto sociohistórico y con unos personajes generalmente infantiles o juveniles. Podemos decir que busca, por un lado, el reconocimiento de esos niños que se sienten extranjeros en el sistema anfitrión y, por el otro, explica a esos otros niños la cultura de sus compañeros inmigrantes, su mentalidad, su religión, el porqué de sus conductas, etc.

Marcelo (2007) (en Pascua Febles *et al.*, 2007, p. 63)

Obras cuyo tema principal o cuya ambientación es la cultura de otras zonas del mundo y de otros grupos étnicos, es lo que llamamos literatura infantil multicultural. [En otro punto –p. 98– se suma a la definición de Norton].

Perera y Ramón (2007) (en Pascua Febles *et al.*, 2007, p. 87)

La literatura multicultural como “libros que reflejan la diversidad racial, étnica y social característica de nuestra sociedad pluralista y del mundo” (p. 3). Esta definición se ajusta perfectamente al propósito de este texto¹⁰.

Smolen y Oswald (2011), recuperando la definición de Bishop (1997)

⁷ En el original: “Books that reflect the racial, ethnic, and social diversity that is characteristic of our pluralistic society and of the world” (traducción del editor).

⁸ En el original: “Literature about racial or ethnic minority groups that are culturally and socially different from the white Anglo-Saxon majority in the United States, whose largely middle-class values and customs are most represented in American literature” (traducción del editor).

⁹ En el original: “Multicultural literature is ‘literature about racial or ethnic minority groups that are culturally and socially different from the white Anglo-Saxon majority in the United States, whose largely middle-class values and customs are most represented in American literature’ (Norton, 1999, p. 580). It also includes literature about these groups’ root cultures outside the United States” (traducción del editor).

¹⁰ En el original: “Multicultural literature as ‘books that reflect the racial, ethnic, and social diversity that is characteristic of our pluralistic society and of the world’ (p. 3). This definition aligns nicely with the purpose of this text” (traducción del editor).

Si bien en sus inicios se liga, en el contexto norteamericano, al elemento racial, para referirse entonces a la literatura escrita por y sobre personas de color, pronto pasa a identificarse con la literatura multiétnica y, en sus últimas derivaciones, como puede verse en algunas de las definiciones propuestas, el marco se amplía para incluir en esta categoría aquellos textos que hablan de o desde las diferencias en su sentido más amplio: raciales, étnicas, religiosas, sociales, familiares, relacionadas con la discapacidad, de género...

Los enfoques varían, si bien podemos destacar dos grandes paradigmas: las definiciones literarias y aquellas otras que acentúan los valores pedagógicos. Una revisión del desarrollo del concepto, con atención a las concepciones en el ámbito crítico español, puede verse en Chovancova (2015).

En su desarrollo, algunos autores, como Fishman (1995) reniegan de la categoría, enfatizando que “toda literatura es multicultural [all literature is multicultural]” (p. 79). Para otros, como Shannon (1994), el rechazo se justifica porque la diferenciación relegaría esta categoría a un término secundario. Ante los riesgos que implica, desde el punto de vista literario, el sacrificio de los valores estéticos a los imperativos pedagógicos, Ibarra y Ballester (2009, pp. 11-12) fijan el objetivo más allá de “la creación o difusión de un gran número de textos erróneamente llamados multiculturales” (precisamente por los imperativos didácticos y pedagógicos que condicionan muchas de las producciones) para apuntar hacia “la creación de un lector multicultural” que describen, citando a Dearden (1994, p. 35), como “un lector abierto a la posibilidad de ver el mundo desde distintas perspectivas; abierto a reconocer y valorar las diferencias; sensible a las riquezas de su propia cultura y la de los demás; en conclusión, que se reconoce a sí mismo y acepta al otro”.

Si bien toda literatura, como venimos apuntando, tiene, intrínsecamente, una dimensión cultural, al definir esta categoría de “literatura infantil y juvenil multicultural” nos referimos a textos que, bien de manera claramente explícita, bien bajo fórmulas más implícitas, abordan la diversidad presente en nuestras sociedades y las relaciones y tensiones que se producen como fruto de esa realidad. Como señalaba Cai (2002), hoy en día estos textos siguen siendo necesarios, ya que nuestras sociedades no han alcanzado la equidad. Su presencia en el espacio editorial y educativo permite la representación de la diversidad existente y constituye una vía para la integración; su dimensión crítica e investigadora ha ido en aumento en nuestro país, consolidándose en el marco de estudios sobre educación literaria desde la didáctica de la literatura (Ballester e Ibarra, 2015).

Ahora bien, en las últimas décadas se ha venido desarrollando, sobre todo en el ámbito americano, el concepto de “literatura global” en paralelo con el desarrollo de la competencia global. El concepto es confuso, ya que se utilizan diversos parámetros y en muchas ocasiones confluye con el de literatura multicultural (en paralelo con los conceptos de educación global y educación multicultural [Merryfield, 1996]). Para algunos, como Lehman *et al.* (2010), la diferencia está en la perspectiva: externa, en el caso de la literatura global, para abarcar textos de

alcance internacional, o interna, en la literatura multicultural, para incluir textos representativos de las culturas coexistentes. Así, “la literatura mundial se centra en los libros que sean internacionales, ya sea por su tema, por el origen de la publicación o del autor”¹¹, mientras que la literatura multicultural incluye “libros que retratan culturas paralelas dentro de Estados Unidos”¹², si bien reconocen las estrechas conexiones entre ambas (Lehman *et al.*, 2010, p. 17). Para otros, con perspectivas más amplias, como Hadaway (2007) o Martens y sus colaboradores (2015), la literatura intercultural forma parte de esta literatura global que “honra y celebra la diversidad, tanto dentro como fuera de Estados Unidos, en términos de cultura, raza, etnia, lengua, religión, estatus social y económico, orientación sexual y capacidad física e intelectual” (Hadaway, 2007, p. 5)¹³. Corapi y Short (2015) distinguen, por su parte, entre una literatura global, internacional e intercultural, utilizando el concepto de literatura global para referirse a “literatura escrita por inmigrantes a EE.UU. y ambientada en sus países de origen”¹⁴; “libros escritos por autores que viven y trabajan en culturas globales y que se desplazan habitualmente entre EE.UU. y su cultura de origen”¹⁵, y “libros ambientados en culturas globales pero escritos por autores estadounidenses que se valen de diversas estrategias de investigación para influir en la autenticidad cultural de sus historias”¹⁶; mientras que el término “multicultural” se reservaría para “libros sobre grupos marginados, estereotipados o con escasa representación en la sociedad estadounidense” (pp. 6-7)¹⁷.

En todo caso, y más allá de cualquier clasificación (condicionada por la realidad de cada contexto), el alcance de esta literatura, que pone sobre la mesa problemáticas de carácter global y despliega una mirada internacional, en paralelo con la literatura intercultural, contribuye a desarrollar la aceptación, el respeto y la empatía. La incorporación de este corpus de la literatura multicultural y global en el canon escolar y formativo es la base para intervenir desde la educación literaria.

¹¹ En el original: “*global literature focuses on books that are international either by topic or origin of publication or author*” (traducción del editor).

¹² En el original: “*books that portray parallel cultures within the United States*” (traducción del editor).

¹³ En el original: “*honors and celebrates diversity, both within and outside the United States, in terms of culture, race, ethnicity, language, religion, social and economic status, sexual orientation, and physical and intellectual ability*” (traducción del editor).

¹⁴ En el original: “*literature written by immigrants To the U.S. and set in their home countries*” (traducción del editor).

¹⁵ En el original: “*books written by authors who live and work across global cultures and regularly move between the U.S. and their home culture*” (traducción del editor).

¹⁶ En el original: “*books set in global cultures but written by American authors using various research strategies that influence the cultural authenticity of their stories*” (traducción del editor).

¹⁷ En el original: “*books about groups in the U.S. that have been marginalized, stereotyped, or under-represented by mainstream society*” (traducción del editor).

9.4. Principios didácticos para una educación literaria intercultural y global

Tras el repaso de la naturaleza compleja y multifacética de nuestro siglo XXI globalizado, y de los desafíos actuales del campo educativo, aventuramos ahora unos principios didácticos que podrían canalizar la intervención educativa desde la educación literaria.

9.4.1. Una educación literaria humanística

Martínez-Esquerro y Martos García (2019) se refieren a la necesidad de reubicar el lugar de la literatura ante las nuevas y urgentes necesidades sociales:

... a pesar de la preterición de las Humanidades en la educación –entre ellas, la literatura–, las nuevas demandas sociales crean la necesidad de repensar la literatura como una intervención en lo social, al modo de Sartre puesto que, aun cuando se opine que la literatura habla de sí misma, es cierto que ante los retos de la exclusión, la empatía, la búsqueda de una vida saludable, el deseo de un mundo justo y solidario... los citados argumentos tienen cuando menos, un sentido parábólico (p. 27).

Además de enfocar la visión de la literatura, y de las humanidades en general, desde la acción social, los autores vinculan también las prácticas literarias al desarrollo del pensamiento crítico, un elemento esencial en el ámbito educativo para avanzar, en un movimiento tan importante en nuestros tiempos, desde el terreno de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1981) al del cuestionamiento y la puesta en duda, y llegar, en la línea de las pedagogías críticas, hacia modelos educativos que desarrollen la problematización y la concienciación, ya teorizadas por Freire en los años setenta, como base para la toma de conciencia de la carga ideológica que sostienen los textos. Desde el desarrollo de estas destrezas avanzaremos hacia la construcción de sociedades verdaderamente democráticas, tal y como hemos podido comprobar en los marcos descritos previamente.

Recordemos asimismo cómo, recuperando a los clásicos, Martha C. Nussbaum (2003 y 2010) destacaba el valor de las letras y las artes como un camino para cultivar la empatía, que, también para la autora, es consustancial a una educación democrática. Defiende así una educación cuyos currículos pongan en un papel central las humanidades y las artes, “cultivando la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otra persona” (2010, p. 96)¹⁸.

¹⁸ En el original: “cultivating the capacity to see the world through another person’s eyes” (traducción del editor).

En este sentido, Cai (2002) nos ofrece una visión de la literatura en una triple dimensión, que recuperamos como eje de nuestra propuesta: literaria, sociopolítica y educativa. En primer término, la literatura es creación estética, pero también se constituye como un arma cultural y política, así como un importante instrumento educativo capaz de formar y transformar actitudes.

Desde una perspectiva educativa, Rienda (2014) propone que la enseñanza de la literatura integre las mismas dimensiones que la propia literatura: lingüística, estética, cultural, pero también social, gnoseológica (la literatura como forma de conocimiento del mundo y de uno mismo) y axiológica.

Frente al modelo tradicional de enseñanza de la literatura que, a partir de la acentuación de su valor como modelo lingüístico, ha llevado a su instrumentalización en las aulas, poniéndola al servicio del aprendizaje de la lengua, nuestro interés está en enfocar su valor desde el punto de vista de la comunicación sociocultural, como vehículo y medio de expresión y entendimiento cultural, así como vía de conocimiento e interpretación del ser humano en sus relaciones con el mundo. Recuperamos, de este modo, una visión humanística de la literatura que encaja con las propuestas apuntadas, sin perder en ningún momento de vista su importancia como artefacto estético y tratando con cuidado el tema de la transmisión de valores, en muchas ocasiones mal interpretado en nuestros tiempos.

En tiempos convulsos, como los actuales, desde la investigación educativa en didáctica de las lenguas y las literaturas, que incluye la educación literaria, urge adoptar un compromiso con la intervención y la transformación o reconstrucción social, poniendo a la persona en el núcleo de la acción didáctica (López Valero y Encabo Fernández, 2020; López Valero *et al.*, 2021).

9.4.2. Una educación literaria intercultural y crítica

Existe una amplia y dilatada trayectoria de reflexión en torno a la competencia intercultural, desde diversas disciplinas, con objetivos y perspectivas diferentes, dando lugar a una amplia y compleja gama de definiciones y modelos (Deardoff, 2009; Dervin y Gross, 2016; Spitzberg y Changnon, 2009).

Desde una perspectiva educativa, Perry y Southwell (2011) la definen, genéricamente, como “la capacidad de interactuar eficaz y adecuadamente en una situación o contexto intercultural” (p. 469)¹⁹. En su repaso de los diferentes modelos, apuntan varios factores implicados, entre los que destacan los dominios cognitivos (conocimientos relativos a otras culturas, con sus similitudes y diferencias) y los afectivos, que dibujan una sensibilidad intercultural (con el despliegue de actitudes positivas, como la empatía, la curiosidad y el respeto). Estos dos elementos enla-

¹⁹ En el original: “the ability to effectively and appropriately interact in an intercultural situation or context” (traducción del editor).

zan directamente la experiencia literaria con la dimensión intercultural: su apertura a otras formas de pensar y vivir el mundo, y su conexión afectiva con el lector (en la línea de la teoría transaccional de Rosenblat, 1995).

Otro eje desde el que considerar la educación literaria en el aula intercultural son las prácticas de alfabetización crítica. Mulcahy (2008) define la alfabetización crítica como “una filosofía que reconoce las conexiones entre poder, conocimiento, lenguaje e ideología, así como las desigualdades e injusticias que nos rodean para avanzar hacia la acción transformadora y la justicia social” (p. 16)²⁰. Diferencia así cuatro dimensiones de trabajo entrelazadas, que podemos traducir como:

1. Desmontar los lugares comunes.
2. Explorar diferentes puntos de vista.
3. Focalizar asuntos de carácter sociopolítico.
4. Dar paso a la acción para la justicia social.

Estas dimensiones se conectan, añade, con la idea de Freire de una educación liberadora: “que permite plantear problemas, entablar un diálogo y examinar el mundo de forma que destape las opresiones sociales y anime a las personas a comprender las maneras en las que su mundo se puede transformar” (Mulcahy, 2008, p. 18)²¹. Precisamente, el desarrollo de una alfabetización crítica, que permita a nuestros jóvenes desarrollar las capacidades de seleccionar y analizar la información, formular argumentos y explicar fenómenos complejos, es una de las bases sobre las que se asienta la construcción de la competencia global (OCDE, 2018). A ella contribuyen eficazmente las prácticas dialógicas (Ayuste *et al.*, 2003; Costa, 2006), que, a su vez, destacan entre las propuestas actuales de mediación literaria a través de tertulias, clubs o conversaciones literarias en general.

En la confluencia entre este tipo de prácticas y la presencia en el canon escolar de una literatura multicultural, se define el camino para el desarrollo de la competencia intercultural y global a través de la educación literaria (Bermúdez y Hernández, 2021). Investigaciones como las de Bishop (1990), Yokota (1993) o Torres (2018) así lo demuestran, apostando por la literatura infantil y juvenil multicultural como vía para el conocimiento y la comprensión del mundo culturalmente plural en el que vivimos. Los textos multiculturales son medios destacados para la inclusión de quienes pertenecen a culturas minoritarias, ayudándoles en sus procesos de inserción y acomodación, reconociendo en la cultura escolar sus referentes y acentuando el elemento emocional que, de manera muy especial, se vehicula a tra-

²⁰ En el original: “a philosophy that recognizes the connections between power, knowledge, language and ideology, and recognizes the inequalities and injustices surrounding us in order to move toward transformative action and social justice” (traducción del editor).

²¹ En el original: “which allows one to problem-pose, engage in dialogue, and examine the world in a way that uncovers social oppressions and encourages people to understand ways in which their world can be transformed” (traducción del editor).

vés de la experiencia literaria (Colomer, 2012; Sipe, 2008). Además, como señalan McCaffrey y Corapi (2017), introducir la literatura multicultural y global en el aula conlleva múltiples beneficios para todos, como, por ejemplo:

- El desarrollo de experiencias lectoras comprometidas y motivadoras, en las que el alumnado está más involucrado, ya que esta literatura les resulta más atractiva, al permitirles conocer cómo viven personas de culturas diferentes.
- La ampliación de perspectivas, que confluye en una cosmovisión más amplia que, desde lo particular, familiar o local, trasciende a lo global, ahondando en la reflexión sobre el concepto de “normalidad”.
- El desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso con cuestiones de interés global (pobreza, opresión, refugiados...), comprendiendo la interconectividad y ensayando fórmulas de resolución creativa que tiendan al beneficio comunitario y global.
- La apertura de oportunidades para que el alumnado conecte sus propias experiencias y las compare y relacione con otros entornos, haciendo el aprendizaje mucho más relevante y conectado con los problemas globales que recibe a través de los medios.

9.4.3. Un canon flexible y abierto, con atención a los criterios de selección

Un aspecto fundamental en la reflexión sobre la literatura multicultural tiene que ver con la selección de textos, para asegurar la autenticidad cultural frente al estereotipo, el pintoresquismo y cualquier otro tipo de sesgo. El criterio abarca tanto la representación de los grupos culturales, atendiendo a diferencias internas, como lo que tiene que ver con los aspectos concretos de sus culturas: costumbres, valores, formas de vida, etc. Viene a confluir con el de “conciencia cultural” (Harris, 1990) y se relaciona asimismo con el debate en torno a la autoría, que pone sobre la mesa la discusión en torno a la escritura desde dentro o fuera de esas culturas (*inside and outside perspective*); esto es, si la pertenencia a un grupo cultural es condición necesaria para escribir sobre el mismo o bien personas externas a esas culturas pueden llegar a representarlas, desde procesos de investigación e inmersión y a través de la imaginación o la elaboración literaria (Bishop, 1993; Yokota, 1993; Smolen y Oswald, 2011).

Atendiendo a esos criterios, y destacando los valores estéticos fundamentales que definen el hecho literario, la literatura multicultural, como señala Harris (1990, p. 551), “proporciona experiencias estéticas excepcionales; entretiene, educa, in-

forma y engendra orgullo racial”²². Como ya hemos apuntado, si lo que priman son los aspectos pedagógicos, en detrimento de los literarios, nos encontramos con un cajón de sastre en el que la literatura deja de ser el objeto de atención. Es un aspecto al que, desde una perspectiva genérica, relativa a la literatura infantil y juvenil y los valores, ya se refería, entre otros, Carranza (2006), y a la que, desde la perspectiva específica de la literatura infantil y juvenil multicultural, aludían, entre otros, Ibarra y Ballester (2009). En este sentido, ya Bishop (1993, p. 49) señalaba:

Algunos libros de literatura infantil son escritos con intención didáctica, pero a menudo el escritor de un libro de este tipo descuida aspectos importantes relacionados con la calidad literaria, como la trama y la caracterización, para hacer hincapié en la moraleja o la lección de la historia. Los libros de ficción no son textos de estudios sociales y cuando son escritos, seleccionados o utilizados como tales, es posible que no se preste la debida atención a su calidad literaria, algo que no beneficia ni a los niños ni a la propia obra de literatura infantil²³.

Se conjuga así la esencia de la experiencia estético-literaria con la dimensión pedagógica. Destacando los valores estéticos, por encima de todo condicionante pedagógico, los textos de la literatura infantil y juvenil multicultural pueden contribuir eficazmente a la construcción de las competencias intercultural y global.

9.4.4. Una educación literaria atenta a los procesos de mediación

Como nos indican investigaciones como las de Salisbury (2010), Rietschlin (2012), Short (2011) o Torres (2018), entre otros, el uso de la literatura infantil y juvenil con significado multicultural o global, combinado con actividades de discusión y desarrollo del pensamiento crítico, puede ser el camino hacia el desarrollo de las actitudes globales del alumnado y su sensibilidad intercultural.

Salisbury (2010) señala la lectura en voz alta y los círculos de lectura como procesos destacados para el desarrollo de la sensibilidad intercultural y las actitudes globales, con la figura de un mediador como activador del diálogo en esas discusiones literarias. El estudio de Rietschlin (2012) vincula también la lectura en voz alta con la experimentación estética, y la vía afectiva, a través de la empatía, con la contribución a una educación multicultural y global. En su estudio destaca

²² En el original: “provide exceptional aesthetic experiences; they entertain, educate, and inform; and they engender racial pride” (traducción del editor).

²³ En el original: “Some children’s fiction is written with didactic intent, but often the writer of such a book neglects important aspects of literary quality, such as plot and characterization in order to emphasize the moral or lesson of the story. Fictional books are not social studies texts, and when they are written, select, and used as such, inadequate attention may be given to their literary quality, and neither children nor children’s books are well served” (traducción del editor).

que ese aprendizaje surge a través de las discusiones y, precisamente, vinculado a aquellas respuestas en las que se expresan malentendidos, incidiendo también en la importancia del andamiaje brindado por los maestros (una idea presente también en Torres, 2018). Short (2011) vincula además este diálogo abierto sobre literatura con el pensamiento crítico y la acción social, en la línea de una educación global.

Pero también en esos procesos de mediación existen diversos peligros, que debemos tener en cuenta. Algunos de ellos tienen que ver con la selección de lecturas, pues, como refiere Margallo (2012), puede llegarse a la acentuación de la diferencia –por ejemplo, recurriendo sistemáticamente a textos o colecciones bilingües en las lenguas propias– que aislen y compartimenten los espacios lingüísticos, o bien a acentuar los estereotipos a partir de la limitación de la oferta de textos a títulos que remitan al folklore o la ambientación en las culturas de origen (la autora pone ejemplos: “libros sobre el desierto para los magrebíes” o “libros de leyendas indígenas para los sudamericanos”, pp. 144-145). En el caso de los procesos de integración, donde el elemento afectivo y emocional es decisivo (Petit 1999, 2001), es interesante considerar “el rechazo que pueden provocar los libros espejo” (Margallo, 2012, p. 149) cuando se han vivido situaciones altamente traumáticas y que ven reflejadas, a veces de manera muy directa, en los textos literarios. Por otra parte, es importante vincular los mecanismos de mediación con la selección de un canon abierto y flexible que permita la conexión y el encuentro con la individualidad de cada lector.

Para concluir, solo queda poner de relieve, una vez más, que sobran motivos para integrar en la escuela valores y competencias que ayuden a asumir la riqueza de la diversidad. La educación literaria, intercultural y global, puede contribuir a tomar conciencia de ello, estimulando representaciones y escenarios que enseñen a ver el mundo con miradas siempre renovadas.

Bibliografía

- AYUSTE, A.; FLECHA, R.; LÓPEZ PALMA, R., y LLERAS, J. (2003). *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Graó.
- BALLESTER ROCA, J., y IBARRA RIUS, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(2), 161-183. <https://doi.org/10.14201/teoredu2015272161183>
- BEACCO, J. C.; BYRAM, M.; CAVALLI, M.; COSTE, D.; CUENTA, M. E; GOULLIER, F., y PANTHIER, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe.
- BERMÚDEZ MARTÍNEZ, M., y HERNÁNDEZ VALLECILLO (2021). El papel de la literatura infantil y juvenil multicultural en el desarrollo de la competencia global. Aportaciones para la educación primaria. En F. J. HINOJO LUCENA, S. M. ARIAS ROMERO, M. N. CAMPOS SOTO y S. POZO SÁNCHEZ (coords.), *Innovación e investigación educativa para la formación docente* (pp. 622-634). Dykinson.

- BISHOP, R. S. (1990). Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3).
- (1993). Multicultural literature for children: Making informed choices. En V. J. HARRIS (ed.), *Teaching multicultural literature in grades k-8* (pp. 37-54). Christopher-Gordon Publishers.
- (1997). Selecting literature for a multicultural curriculum. En V. J. HARRIS (ed.), *Using multiethnic literature in the K-8 classroom* (pp. 1-19). Christopher-Gordon Publishers.
- BOIX-MANSILLA, V., y JACKSON, A. (2011). *Educating for global competence: preparing our youth to engage the world*. Asia Society.
- BOURDIEU, P., y PASSERON, J. C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- BYRAM, M.; BARRETT, M.; IPGRAVE, J.; JACKSON, R., y MÉNDEZ GARCÍA, M.^a C. (2014). *Autobiografía de encuentros interculturales*. Consejo de Europa, División de Política Lingüística.
- CAI, M. (2002). *Multicultural Literature for Children and Young Adults*. Greenwood Press.
- CARRANZA, M. (2006). La literatura al servicio de los valores o cómo conjurar el peligro de la literatura. *Imaginaria*, 158. <https://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm>
- CHOO, S.; SAWCH, D.; VILLANUEVA, A., y CHAN C. (2017). Exploring the Transformative Potential of a Global Education Framework: A Case-Study of a School District in the United States. En S. CHOO, D. SAWCH, A. VILLANUEVA y R. VINZ (eds.), *Educating for the 21st Century* (pp. 511-562). Springer.
- CHOVANCOVA, L. (2015). Concepciones encontradas en torno a la literatura intercultural: el caso de la literatura infantil y juvenil. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 14, 28-41.
- COLOMER, T. (2012). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. Banco del Libro-Gretel.
- COMISIÓN EUROPEA (2019). *Orientations towards the first Strategic Plan implementing the research and innovation framework programme Horizon Europe*. https://www.era-learn.eu/documents/orientation_strategicplan_horizon/view
- CONSEJO DE EUROPA (2016). *Competences for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*. Council of Europe Publishing.
- (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. MEC, Instituto Cervantes. Anaya.
- (2008). *Libro blanco sobre el diálogo intercultural. "Vivir juntos con igual dignidad"*. Ministerio de Cultura (2009), traducción al español. www.coe.int/dialogue
- (2021a). Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030) 2021/C 66/01 (OJ C, C/66, 26.02.2021, p. 1, CELEX: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01))).
- (2021b). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes.
- CORAPI, S., y SHORT, K. G. (2015). Exploring international and intercultural understanding through global literature. Longview Foundation.

- COSTA, M. R. (2006). Aprender a enseñar desde la alfabetización crítica. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 27(4), 48-56.
- DEARDEN, C. D. (1994). Con los otros. *La Gaceta de Fondo de Cultura Económica*, 288, 30-35.
- DEARDOFF, D.-K. (2009) (ed.). *Intercultural Competence*. SAGE.
- DERVIN, F., y GROSS, Z. (2016) (eds.). *Intercultural Competence in Education*. Palgrave Macmillan.
- FISHMAN, A. R. (1995). Finding ways in: Redefining multicultural literature. *English Journal*, 84(6), 73-79.
- HADAWAY, N. (2007). Building bridges of understanding. En N. HADAWAY y M. MCKENNA (eds.), *Breaking boundaries with global literature* (pp. 1-6). International Reading Association.
- HARRIS, V. (1990). African American Children's Literature. The First One Hundred Years. *The Journal of Negro Education*, 59(4), 540-555.
- (1994). Review of *Against Borders: Promoting books for a multicultural world*. *Journal of Reading Behaviour*, 26(1). 117-120.
- IBARRA, N., y BALLESTER, J. (2009). ¿Literatura infantil y juvenil multicultural o leer interculturalmente? *Primeras Noticias. Revista de Literatura*, 244, 6-12.
- LEHMAN, B.; FREEMAN, E., y SCHARER, P. (2010). *Reading globally, K-8: Connecting students to the world through literature*. Corwin.
- LÓPEZ VALERO, A., y ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2020). De la competencia lingüística a la competencia comunicativa. El sentido del área de DLL. En J. BALLESTER-ROCA y N. IBARRA-RIUS (coords.), *Entre la lectura, la escritura y la educación. Paradigmas de investigación en Didáctica de la Literatura y la Lengua* (pp. 107-119). Narcea.
- LÓPEZ VALERO, A.; JEREZ MARTÍNEZ, I., y HERNÁNDEZ DELGADO, L. (2021). Palabras y acción crítica. El perfil del didacta de la lengua. *El Guiniguada*, 30, 20-29.
- MAHÍA CASADO, R., y MEDINA MORAL, E. (2022). Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia.
- MARCELO WIRNITZER, G. (2007). Referencias culturales de la LIJ multicultural. Una ventana hacia la tolerancia. En I. PASCUA FEBLES, G. MARCELO WIRNITZER, A. PERERA SANTANA y E. RAMÓN MOLINA, *Literatura infantil para una educación intercultural: traducción y didáctica* (pp. 56-83). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- MARGALLO, A. M. (2012). Qué literatura para los recién llegados. En T. COLOMER y M. FITTIPALDI (coords.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 144-171). Banco del Libro-Gretel.
- MARTENS, P.; MARTENS, M.; HASSAY, M.; LOOMIS, J.; FUHRMAN, I.; FURNARI, C.; SOPER, E., y STOUT, R. (2015). Building intercultural understandings through Global Literature. *The Reading Teacher*, 68(8), 609-617.
- MARTÍNEZ-EZQUERRO, A., y MARTOS GARCÍA, A. (2019). La lectura en los actuales contextos de Educación Social: claves desde la formación literaria. *SIPS-Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33, 19-30.
- MCCAFFREY, M., y CORAPI, S. (2017). Creating Multicultural and Global Text Sets: A Tool to Complement the CCSS Text Exemplars. *Talking Points* (28), 2, 8-17.

- MERRIFIELD, M. (1996). Making Connections between Multicultural and Global Education: Teacher Education Programs. American Association of Colleges for Teacher Education.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (MEFP) (2020). PISA 2018. Competencia global. *Informe español*. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://bit.ly/3mVhpbT>
- MULCAHY, C. M. (2008). Chapter 1: The Tangled Web We Weave: Critical Literacy and Critical Thinking. *Counterpoints*, 326, 15-27.
- NORTON, D. E. (1999). *Through the Eyes of a Child: An Introduction to Children's Literature*. Prentice Hall.
- NUSSBAUM, M. C. (2003). *Cultivating humanities. A classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- (2010). *Non For Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.
- OCDE (2018). *Marco de Competencia Global. Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible*. MECD. https://sede.educacion.gob.es/publi-venta/descarga.action?f_codigo_agc=19146
- OECD (2016). *Global competency for an inclusive world*. OECD.
- ONU (ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS) (2015). *Transformar nuestro mundo: la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. A/70/L.1.
- PERERA SANTANA, A., y RAMÓN MOLINA, E. (2007). La literatura infantil multicultural y su aplicación en el aula. En I. PASCUA FEBLES, G. MARCELO WIRNITZER, A. PERERA SANTANA y E. RAMÓN MOLINA, *Literatura infantil para una educación intercultural: traducción y didáctica* (pp. 85-214). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- PERRY, L.-B., y SOUTHWELL, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 469-482. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.644948>
- PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. FCE.
- (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. FCE.
- RIENDA, J. (2014). Límites conceptuales de la competencia literaria conceptual. *Signa*, 23, 753-777.
- RIETSCHLIN, A. C. (2012). *Children's Responses to Global Literature Read Alouds in a Second Grade Classroom*. Tesis Doctoral. Ohio State University. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1336438346
- ROSENBLATT, L. M. (1995). *Literature as exploration*. The Modern Language Association of America.
- SALISBURY, T. (2010). *Using globally significant children's literature to increase fourth-grade students' global attitudes and intercultural sensitivity*. Tesis doctoral. Walden University.
- SIFE, L. (2008). *Storytime: Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. Teachers College Press.
- SHANNON, P. (1994). I am the canon: Finding ourselves in multiculturalism. *Journal of Children's Literature*, 20(1), 1-5.
- SHORT, K. G. (2011). Children Taking Action Within Global Enquiries. *The Dragon Lode*, 29(2), pp. 50-59.

- SMOLEN, L. A., y OSWALD, R. (eds.). (2011). *Multicultural Literature and Response: Affirming Diverse Voices*. ABC-CLIO, LLC.
- SPITZBERG, B.-H., y CHANGNON, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. En DEARDOFF, D. K. (ed.), *Intercultural Competence* (pp. 2-52). SAGE.
- TORRES, H. J. (2018). Opening Doors to World Cultures: The Power of Children's Literature to Teach Global, Cross-Cultural Aims. *The Oregon Journal of the Social Studies*, 6(1), 71-81.
- UNESCO (2016). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- YOKOTA, J. (1993). Issues in Selecting Multicultural Children Literature. *Language Arts*, 70(3), pp. 156-167.
- YOUNG, T. A.; CAMPBELL, L. C., y ODA, L. K. (1995). Multicultural Literature for Children and Young Adults: A rationale and resources. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 35(5).