

El laberinto de la estereotipación en la LIJ catalana

Xavier Mínguez López¹

Recibido: 24 de noviembre de 2016 / Aceptado: 21 de junio de 2017

Resumen. La diversidad siempre ha estado presente en nuestro alumnado, no obstante, la incorporación de culturas poco presentes en España, fue un revulsivo en los años 90 para la revitalización de la educación intercultural. Pero a nuestro parecer, existe una carencia importante de estudios acerca de cómo esta nueva multiculturalidad ha hecho mella en la sociedad, y en especial en los materiales no curriculares entre los cuales la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) es un componente fundamental. Es importante, pues, y necesario comprobar qué tratamiento se ha hecho de la multiculturalidad en la LIJ y el estereotipo es, sin duda, uno de los aspectos más sensibles que se reflejan en las obras.

Nuestro artículo da cuenta de una investigación realizada sobre un total de 95 libros infantiles y juveniles en catalán seleccionados a través de premios, reseñas y listas de honor. Si bien el objetivo de la investigación global era analizar la presencia de la multiculturalidad y la interculturalidad, constatamos que la multiculturalidad se daba en muchos casos a través de los estereotipos, en especial, estereotipos respecto de culturas enteras y personajes extranjeros. A esto contribuye en parte el formato de las obras, pero también la sociedad que tratan de reflejar.

Palabras clave: Literatura infantil y juvenil en catalán; Estereotipación; Multiculturalidad; Educación Intercultural; Educación Literaria.

[en] The maze of stereotyping in Catalan Children's and Young's people literature

Abstract. Although diversity has always been present in Spanish schools, the incorporation of cultures that were not very common in the country was a stirring in the 1990s for the revitalization of intercultural education. But in our opinion, there is a significant lack of studies about how this new multiculturalism has influenced in society, and especially in non-curricular materials among which the Children's and Young's people Literature is a fundamental component. It is important, then, and necessary to check what treatment has been made of multiculturalism in this kind of literature and stereotyping is undoubtedly one of the most sensitive aspects reflected in the works.

This article deals with a research carried out on a total of 95 children's and youth books in Catalan selected through prizes, reviews and selection lists. The goal of the global research about Catalan books was to analyse the presence of multiculturalism and interculturality. However we found that multiculturalism was often carried out through stereotypes, especially stereotypes about whole cultures and foreigners. This is partly due to the format of the works, but also because the society they are trying to reflect.

Keywords: Children's and Young People Literature in Catalan language, Stereotyping, Multiculturalism, Intercultural Education, Literary Education.

¹ Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura
Universitat de València
xavier.minguez@uv.es

[fr] Le labyrinthe des stéréotypes dans la littérature pour enfants catalane

Résumé. La diversité a toujours été présente en Espagne, mais l'incorporation des cultures peu habituelles chez nous, ce fut un déclencheur dans les années 90 pour la revitalisation de l'éducation interculturelle. À notre avis, il y a un manque important d'études sur la façon dont ce nouveau multiculturalisme a pris un péage sur la société, en particulier dans les matériaux non-scolaires. La littérature enfantine est un élément clé. Il est donc important et nécessaire de vérifier comment est-ce qu'on a introduit le multiculturalisme dans cette littérature. Le stéréotype est sans aucun doute l'un des aspects les plus sensibles qui sont reflétés dans les œuvres.

Dans cet article nous abordons une recherche menée sur un total de 95 livres pour enfants en catalan sélectionnés par prix, recensions et listes de sélection. Bien que l'objectif de la recherche primaire fût d'analyser la présence du multiculturalisme et de l'interculturalité, nous avons constaté que le multiculturalisme était montré très souvent par les stéréotypes, en particulier les stéréotypes des cultures entières et les étrangers. Cela est dû partiellement au format, mais il s'agit aussi de la société qui essay de refléter

Mots-clés : La littérature pour enfants en catalan; des stéréotypes; le multiculturalisme; l'éducation interculturelle; l'éducation littéraire.

Sumario: 1. Introducción. 2. Marco teórico. 3. Metodología. 4. Análisis del corpus. 4.1. Culturas enteras. 4.2. Los extranjerros. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía.

Cómo citar: Mínguez López, X. (2017). El laberinto de la estereotipación en la LIJ catalana. *Didáctica. Lengua y literatura*, 29, 2017, 173-187.

1. Introducción

Si bien la difusión de estereotipos está presente en el día a día, la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) es un espacio especialmente sensible. Tanto los formatos, como el lector modelo de las obras, implican un reto para las creaciones que necesitan representar otras culturas. Un reto que en muchas ocasiones no se salva sin caer en el estereotipo. Aun así, más allá del reto, se encuentran también las propias creencias de autores y autoras que no pueden impedir deslizar determinados clichés que, en ocasiones, no concuerdan con la realidad más que parcialmente.

La situación reciente de España que sufrió un incremento notable de la inmigración extranjera a partir de los años 90, fenómeno que se hizo mucho más patente a principios del nuevo siglo, llevó a los educadores de nuestro país a revalorizar la educación intercultural que, como apunta Besalú (2007) ya se había cultivado con anterioridad. Sin embargo, una década después de este incremento migratorio, poco o nada sabemos del impacto en nuestra literatura infantil y juvenil. Si bien existen diversos materiales que estudian la interculturalidad en la LIJ nacional y proponen intervenciones al respecto (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil y Organización Española Para el Libro Infantil, 2008), (Roig Rechou, Soto López y Lucas Domínguez, 2006; Gutiérrez Sebastián y Rodríguez Gutiérrez, 2008; Tejerina Lobo, 2008), en general, se trata más bien de la búsqueda de materiales de carácter multicultural para su utilización en el aula que estudios sobre la presencia de la multiculturalidad, la interculturalidad o alguna de sus manifestaciones menos amables como el estereotipo. En estos años, también se

ha avanzado en un concepto de multiculturalidad que da mucha importancia a los colectivos vulnerables que pueden ser considerados culturas dentro de otras culturas mayoritarias: personas mayores, mujeres, etc.

La importancia del estudio de estos temas en la literatura infantil es obvio ya que es utilizada habitualmente como material extracurricular en la escuela y se configura, tanto como correa de transmisión de valores como reflejo de nuestra sociedad (Colomer, 1996). Además, su uso corriente en la clase de literatura nos permite acercarnos a su uso con fines educativos en lo que concierne al desarrollo de la competencia literaria pero también en lo que concierne a la formación de individuos (Mínguez-López, 2012; 2014).

Comenzaremos, pues, delimitando el marco teórico en el que nos movimos para, a continuación, exponer la metodología utilizada y los resultados del análisis del corpus.

2. Marco teórico

La educación intercultural da una gran importancia a la profundización en el conocimiento de la alteridad. Hay un consenso bastante generalizado tanto en los ámbitos de actuación (currículo, centro educativo y sociedad) como en los preceptos y estrategias básicas (hacer ver y tratar la diversidad, educación en valores, resolución de conflictos, inclusión de las minorías en contenidos y procesos educativos, etc.) (Banks, 1997; Banks y Banks, 2001; Besalú, 2002; Díaz-Aguado Jalón, 2002; Aguado Odina, 2003; Besalú, 2007).

Margarita Bartolomé (2002, 142) propone como uno de los ejes de esta educación intercultural el reconocimiento de la valía del otro, cosa que incluye favorecer el mutuo conocimiento y apreciación de las diferentes formas culturales que conviven en un espacio común; no tanto para entrar en una dinámica de sobrevalorar lo diferente solo por serlo sino para entrar en una dinámica de conocimiento y valoración de la diversidad próxima. Cercana a este enfoque, entraría la tarea de identificar las dinámicas inconscientes que se basan en prejuicios o estereotipos. Como resume la autora:

Se trata de evitar a toda costa una vinculación “esencialista” de un grupo humano con una comunidad. El sentido de pertenencia se construye desde la “voluntad de querer formar parte de esa comunidad”, pero también, desde la disposición permanente de acogida y valoración a quienes comparten con nosotros esa misma voluntad.

En el terreno de la educación multicultural (e intercultural) encontramos también una importante mención a la necesidad de luchar contra el estereotipo. Banks (2001) incluye como uno de los cinco ejes de la educación multicultural la reducción del prejuicio a través del desarrollo de actitudes positivas hacia grupos raciales, culturales, etc. diferentes. Es necesario, pues, reconocer e identificar el estereotipo que da lugar a los prejuicios.

El estereotipo, según Ming Shui Cai (2002) es la más sensible de las controversias relacionadas con la literatura multicultural ya que, como ningún otro rasgo,

provoca enojo, indignación y frustración entre los grupos culturales oprimidos que se encuentran mal representados.

Youngblood (2009, 4) lo define de este modo:

All stereotypes are cognitive pictures and concepts that individuals use to sub-consciously link physical features (like skin color, hair color, facial features) to physical actions. Individuals tend to string these stereotypic images together to form a vague representation of an out-group.

Catalina González (2012, 81) añade algunas características a la definición como el hecho de que “proviene generalmente de la religión, la educación o los medios de comunicación; 2. se dan generalmente en un contexto intergrupar, de relación mayoría/minoría; 3. Suelen generar actitudes asociadas con el etnocentrismo y la xenofobia”.

Sin embargo, esta autora afirma que el estereotipo no necesariamente tiene un valor negativo ya que en este caso hablaríamos más bien de prejuicio, que califica como “un estereotipo de valoración negativa” (81). De hecho, afirma, los estereotipos suelen tener “un grano de verdad” (81). El problema del uso de los estereotipos, según González, proviene más bien de la parcialidad de los juicios de valor y de las características que se atribuyen a un colectivo. El hecho de que haya africanos que vistan con ropas tradicionales, no quiere decir que todos los africanos lo hagan y mucho menos que lo hagan siempre.

Sin embargo, creemos que el estereotipo siempre resulta negativo. Coincidimos más bien con Michael Pickering (2001, 26) quien afirma:

It is pointless trying to gauge whether or not they are accurate. What counts is how they circulate, and with what consequences, as base coins in the economy of discourse and representation; how they attain their symbolic currency among those involved in their exchange.

Es decir, aunque los estereotipos pueden convertirse en categorías sociales similares a otras categorizaciones y que incluyen atributos compartidos por grupos de personas (Judd and Park, 1993), siempre se trata de una consideración ideológica usada para simplificar la representación de los pueblos.

La Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) es un terreno muy propicio para que se dé esta visión por una parte, como dice (Taylor, 2009, 6):

Children's books presents a microcosms of ideologies, values and beliefs from the dominant culture, including gender ideologies and scripts. In other words, when children learn how to read they are also learning about culture. Learning to read is part of the process of socialization and an important mechanism through which culture is transmitted from one generation to the next.

Pero por otra, funciona a menudo como un atajo para la representación de las culturas. Se trata de obras más cortas que las obras para adultos y disponen de menor espacio para profundizar en definiciones culturales. Además, se dirigen a un lector que tiene poca o nula información sobre las culturas ajenas y, en este sentido, resulta más habitual hacer retratos convencionales o poco trabajados. Sin embargo, es la

forma más común de transmisión de estereotipos. Niños y niñas crecen ya con las imágenes asociadas a las culturas que transmiten los libros, incluso, por encima de sus realidades multiculturales. Así pues, el formato no justifica el abuso de la estereotipación, aunque explica la razón de su importante presencia en nuestro corpus.

Ligado a la representación estereotípica encontramos el concepto de *autenticidad* (Cai, 2002; Bradford, 2011, 163) como un lugar común en los estudios sobre literatura multicultural. La literatura que refleje culturas diferentes a las dominantes debe cumplir con un mínimo de autenticidad. Entraríamos aquí en el debate sobre si es mejor esta literatura creada por *outsiders* o *insiders*, es decir, por miembros de la cultura representada o ajenos a esta. Es cierto como afirma Cai que en nombre de la “excelencia literaria” se ha dado pábulo a obras literarias que profundizaban en los estereotipos culturales cuando no, directamente, en el racismo o en la distorsión de la realidad en la que viven los pueblos “diferentes”. Por otra parte, resulta difícil caracterizar la autenticidad de determinadas obras (o más bien determinados rasgos de las obras) si no acudimos a un concepto de cultura estático y cerrado como dice Bradford quien también critica el hecho que si bien las prácticas culturales auténticas deberían responder a la experiencia cultural de las minorías, cabe preguntarse “la experiencia vivida ¿por quién?”.

En realidad, creemos que la búsqueda de autenticidad (un concepto confuso y problemático) aun siendo legítima y necesaria, puede llevar al investigador a determinados callejones sin salida como lleva al mismo Cai en el análisis de algunas obras. En primer lugar porque hablamos de literatura y eso significa creación, recreación, construcción de un mundo ficcional donde los lazos con la realidad no deben ser coercitivos. Por otra porque las culturas no son estáticas sino dinámicas.

Sí que es cierto que, como dice Cai (2002, 48):

Before authors try to write about another culture, they should ask themselves whether they have acquired the specific perspective of that culture, in other words, whether they have developed a culturally specific sense of its reality. To help their readers cross cultural gaps, authors should cross them first.

Es decir, si el objetivo de la literatura multicultural es “to give voice to those who has been historically silenced” (49), se les hace poca justicia con inexactitudes, estereotipos y, en definitiva, desinformación.

Trataremos de profundizar en estos conceptos con el análisis del corpus.

3. Metodología

El presente estudio se realizó sobre un corpus de 95 libros de literatura infantil y juvenil² escritos originariamente en catalán entre 2002 y 2006. Para realizar esta selección acudimos principalmente a tres fuentes. Por una parte los premios más prestigiosos que se otorgan en esta lengua; por otra las reseñas que se publican en dos revistas también prestigiosas sobre LIJ como son *Faristol* (en catalán) y *CLIJ*; y, finalmente, la selección en listas de honor de ambas revistas. Tratamos de cruzar estas fuentes para

² Para consultar el corpus entero: <http://roderic.uv.es/handle/10550/28449> (última consulta noviembre 2016).

obtener un corpus de libros sancionados por la crítica y, por ello, representativo de la LIJ catalana actual. La razón de la delimitación temporal se debe a que estos años son los de mayor auge de la inmigración en nuestro país y partíamos del supuesto de que en un contexto de preocupación por la diversidad, los temas relacionados con la interculturalidad y la multiculturalidad surgirían en mayor medida.

La investigación principal, pues, versó sobre todo acerca de la presencia de la interculturalidad y multiculturalidad en la LIJ catalana aunque uno de los rasgos que más importancia tomaba era precisamente el de la estereotipación³. La ambivalencia de este rasgo (correcto/incorrecto, denigratorio/no denigratorio, etc.) junto con la transmisión de información cultural, lo hacía especialmente atractivo. De esta manera, investigamos el uso del estereotipo por los autores y autoras catalanes, valencianos y mallorquines, tanto en la frecuencia de aparición, como en el tratamiento que se le daba. Por otra parte, intentamos preguntarnos en qué casos este estereotipo era difícil de evitar a causa de las características de los materiales utilizados y qué opciones podían tener estos autores y autoras para sortear las dificultades que se planteaban.

Así pues, nos planteamos tres preguntas de partida:

- ¿Cuál es la presencia de la estereotipación en la LIJ catalana actual?
- ¿Qué formas adopta y a quién afecta en especial?
- ¿De qué manera se puede evitar y/o trabajar con ella en el aula?

La metodología que hemos utilizado para esta investigación es de tipo cualitativo ya que partimos del análisis de las obras (*close reading*) como principal método de estudio. Sin embargo, también contabilizamos los diferentes fenómenos estudiados, dato que nos proporcionó unos porcentajes de aparición. Si bien debemos tratar con cuidado estos porcentajes ya que a menudo es necesaria la lectura atenta de la obra para interpretarlos, también es cierto que nos ayuda a mostrar tendencias en un corpus tan numeroso como el nuestro.

4. Análisis del corpus

En primer lugar expondremos los porcentajes de los tres ítems principales que afectan a la estereotipación. Nos referimos por una parte a la presencia de aspectos relativos a las diferentes culturas de tipo más bien folklórico como comida o vestimenta y, por otra, a la aparición de personajes estereotipados. En el primer caso, que contemplaría el tratamiento estereotipado de las culturas, nos encontramos que un 30% de las obras utilizan esta caracterización de manera superficial en sus páginas. Pero si hablamos de personajes estereotipados, entonces el porcentaje sube a un llamativo 63%. Debemos también citar un 11% de obras que reflejan fielmente y con autenticidad culturas ajenas, aunque como vemos, porcentualmente la presencia de la estereotipación es altísima.

³ Para consultar los datos sobre la investigación principal, ver Mínguez-López (2016).

	Caracterización superficial	Personajes estereotipados	Obras que representan fielmente otras culturas
Sobre el corpus	30%	63%	11%

Aunque consideramos que es importante estudiar la presencia de los diferentes colectivos susceptibles de sufrir estereotipación (es el caso de las personas mayores o la clase social alta), para evaluar los resultados con más detalle, nos ceñimos a dos grupos de estereotipos: culturas enteras y extranjeros. Por cuestiones de espacio no hablaremos de los roles familiares que sufren de una altísima estereotipación. Se puede consultar un artículo sobre este tema particular en (Mínguez-López y Olmos-Fontestad, 2013).

4.1. Culturas enteras

La estereotipación de culturas enteras está relacionada con el origen de la imagología (O'Sullivan, 2011), es decir, la comparación entre naciones como un todo. También se relaciona con lo que Cai (2003) llama “turismo multicultural” o el uso superficial del multiculturalismo sin intención de profundización en los fenómenos culturales. Encontramos en nuestro corpus un porcentaje llamativo de este fenómeno, un 40% de los libros reproducen estereotipos sobre culturas enteras en mayor o menor medida.

África es una de las regiones de la tierra más estereotipada que encontramos en nuestro corpus. *Animals! (¡Animales!* Bolta y Ruiz, 2002) muestra una perspectiva doble sobre el tema del colonialismo ya que el principal tema es el viaje de una familia blanca a África y los intentos de esta familia de difundir los hábitos humanos entre los animales. La familia se presenta con los estereotipos propios de una familia occidental de clase media, materialista y egoísta que nos lleva a una sincera empatía con los animales africanos. Sin embargo, cuando aparecen los humanos africanos, estos son retratados como un pueblo primitivo arraigado a la tierra y con pocos recursos para hacer frente al invasor. Esta representación del *buen salvaje* resulta contradictoria con la idea principal del libro.

Otro ejemplo lo encontramos en *L'escola secreta de Madame Dudú (La escuela secreta de Madame Dudú*, Colom, 2002, 48) donde el protagonista tanzano, massai de origen, vive con su familia en las cabañas.

Los massais más primitivos son transhumantes, pero Ben-Bow no era primitivo, sino bastante civilizado. Por sus conocimientos, podría haber vivido en Dar Es Salaam o en Zanzíbar, cultivando especies. Pero estimaba el Gran Parque y le gustaba hacer de guía.

La autora se permite definir este pueblo como primitivo sin explicar qué entiende por civilizado aunque se deduce que su contraparte francesa representa la civilización. A pesar de que intenta mostrarlo como una persona que ha escogido este modelo lo llama “bastante civilizado”; de hecho parece realmente a un niño ya que su relación con los libros es la de un niño de infantil.

Repartidos entre sus tres hogares, tenía casi treinta libros que consideraba un tesoro. Pasaba horas mirándolos, intentando descifrar su contenido para estar bien informado y convertirse en un hombre erudito. Pero la mayoría estaban escritos en lenguas desconocidas. Tan solo podía girar las páginas y recrearse con las imágenes que le aportaban información valiosa, directa y clara (48-49)

Y su intento de mostrar rasgos culturales de los massai se queda en una parodia de africano que intenta, siempre de manera primitiva, comunicarse con los sabios blancos.

Jambo, bwana presidente de Francia. ¿Habari?
 Tú, hombre bueno.
 Tú quieres pueblos del mundo.
 Yo, Ben-Bow Malewi, también quiero pueblos del mundo. Hombres de todas las razas, hermanos.
 Yo, massai. Massai amigo de los animales. Cuidador de simba. Leones nobles. Ben-Bow noble.
 Tú, gran poder. ¡Felicidades! Tú mandas en Francia, capital París.
 Ben-Bow sus mujeres quieren ser padres.
 Hijos de piel oscura. Tres. Ojos negros. Piernas largas. Nariz amplia. Cabello enrespado [...]
 Tres mujeres. Tres casas. Vacas. Hijos de París, felices. Tú, tranquilo.
 Tanzania no conflictos bélicos. Gente pacífica. Solidaria. Trabajo para todos.
 ¿Enviarás cigüeñas? ¿Tatu?
 Asante sana, gran bwana tribu francesa. (55)

Otro caso de estereotipación flagrante lo encontramos, ya no en un país extranjero y exótico, sino en el mismo Estado Español. En *L'embruix d'una guitarra cordovesa* (*El embrujo de una guitarra cordobesa*, Barrufet i Soldevila, 2006), el protagonista parece vivir en una película de posguerra en blanco y negro. Además del paseo turístico por la ciudad de Córdoba, con museos, mezquita y tapas incluidas, el protagonista lleva a cabo una investigación sobre una mujer que pintó el pintor costumbrista Julio Romero de Torres y cuyo fantasma parece llorar en su habitación de hotel. Esta mujer, de buena familia, se enamora perdidamente de un torero y tiene una hija en secreto por lo que debe huir de su casa, con tanta desgracia, que el torero muere en la plaza (evidentemente) y se acaba suicidando. Esta historia se completa con la descripción de la Córdoba de preguerra con bailes de puesta de largo y similares.

La nieta de la niña, Luz, que quedó huérfana, es la que guía al protagonista por Córdoba y lo lleva, entre otros sitios, a un cortijo donde el *señorito* les invita a un paseo con sus caballos. En un momento dado, en el que pierde el rastro de los jinetes, el protagonista se las tiene que ver con unos toros bravos, escena que se olvida parcialmente cuando, en la cena, Luz empieza a tocar la guitarra. Este rosario de estereotipos sobre los andaluces enmarca una historia en la que el protagonista catalán es quien encuentra las soluciones a los aprietos de la mujer cordobesa. La fascinación que muestra el protagonista por el descubrimiento de la ciudad iguala Córdoba a una ciudad exótica y desconocida.

Aquella antigua ciudad [la Medina Al- Zahra] tenía una historia que parecía más bien un cuento surgido de alguna metrópoli que yo hubiera imaginado en un lugar remoto y perdido más allá del mar y en otro continente (102).

Pero en realidad, esta representación tópica no se limita a las otras culturas sino que a menudo se da también la representación de nuestras propias sociedades. Se trata, por ejemplo, del caso de los espacios rurales (Mínguez-López, 2016) en los cuales se enfatiza de manera especial todos aquellos aspectos relacionados con la tradición y las costumbres, aunque también encontramos esta tendencia en algunas obras ambientadas en la ciudad. Se trata de lo que en Estados Unidos se ha llamado la *whiteness* (Hartmann, Gerteis, & Croll, 2009) una vertiente del estudio de la multiculturalidad en la que se analiza la aparente neutralidad de la presencia hegemónica de la cultura dominante. Un caso abundante son las fiestas populares, momento folklórico por excelencia que escogen varios autores para ambientar escenas centrales.

Un ejemplo claro es *A l'altra banda del mirall (Al otro lado del espejo*, Sierra i Fabra, 2008) en la cual el autor decide situar la escena final en la fiesta de Sant Joan y aprovecha para describir el ambiente de Barcelona durante esta noche y las tradiciones, reconocidas y no, que se suelen cumplir. También una fiesta popular es el marco en el que transcurren algunos de los hechos más relevantes de *Quan tot comença (Cuando todo empieza*, Pons i Clar 2006) incluyendo, como en el libro anterior, aspectos de la sexualidad adolescente. Otra fiesta popular es la que vertebra la exposición del pintor ucraniano en *Els colors de la memòria (Los colores de la memoria*, Romaní Cornet y Romaní Cornet, 2006) y es en este marco cuando uno de los niños protagonistas puede incluir un mural y también donde Mariona, la protagonista, puede dar rienda suelta a su creatividad; dos momentos clave del libro. En *Sabor a crim (Sabor a crimen*, Casas, 2003) es una fiesta popular la que provoca las preocupaciones del protagonista y la que inicia su investigación. Además, la tradición de *les calderes* que canaliza la novela, está muy arraigada en el País Valenciano, cosa que facilita la identificación de los lectores. Aún encontramos una última fiesta popular que también vertebra parte de la trama con la muerte persiguiendo a los personajes en *Història d'un cap tallat (Historia de una cabeza cortada*, Garcia Llorca, 2004). En todos los casos, las fiestas son un escenario que no se pone en entredicho. No existen juicios de valor al respecto ni tampoco se buscan fiestas peculiares que tal vez los lectores desconozcan, sino que se apela más bien al conocimiento común o a la visión estereotipada de la fiesta. Es obvio que las fiestas populares existen y que son un momento de desenfreno en el cual las historias se pueden acelerar con facilidad, pero también es cierto que en los pueblos y ciudades no solo existen estas fiestas, sino también otras igualmente alocadas y multitudinarias en donde los personajes podrían desarrollar los mismos problemas.

Así pues, el uso de las fiestas populares parece ser un ejemplo de estereotipación en la medida que los autores recrean una atmósfera relacionada con las creencias más auténticas y arraigadas de un modo similar al que se reivindican los espacios rurales.

Volviendo a la representación de culturas enteras, encontramos un caso paradigmático de cómo el formato de la LIJ a veces facilita el estereotipo en *Ens barregem (Nos mezclamos*, Juanolo, 2006). Este álbum trata de mostrar que los seres humanos nos mezclamos constantemente superando así las barreras culturales. Este mensaje se transmite en un álbum ilustrado más bien corto que utiliza unas ilustraciones graciosas y llamativas para referirse a las diferentes culturas. Así, para hablar de un africano, el autor dibuja personas negras y altas vestidas con vestidos regionales completados con collares de oro en el cuello, rasgo que, por otra parte, no es propio

de ninguna tribu africana, sino birmana. Para hablar de un tunecino, el autor escoge un hombre coronado con un turbante que, más que tradicional de Túnez, es propio de las repúblicas saudíes ya que los tunecinos son más bien araboberebers. Pero más que las desviaciones culturales, lo que llama la atención es el uso de los estereotipos para tratar la multiculturalidad y la interculturalidad. En realidad, si nos planteamos de qué manera se podría representar de manera gráfica las diferentes culturas presentes en el libro, en seguida nos viene a la mente algún tipo de rasgo físico o de vestimenta que las caracterizara, exactamente como hace el autor. Sin embargo, esta utilización de la ilustración conduce a la estereotipación más que no a la interculturalidad. Como vemos, no es sencillo evitar esta característica.

Ens barregem!

Si, després de pensar-ho molt,
hem arribat a una conclusió.
Els humans ens barregem.



4.2. Los extranjeros

Como afirma O'Sullivan (2011) "Foreigners, members of other national and ethnic groups, have been a privileged subject matter of children's literature since its inception" (1). Esta es una fuente para los estudios de imagología que pueden iluminar de alguna manera las "intercultural relations in terms of mutual perception of nations or cultural groups, images and self-images and their representation" (5). Aunque nuestro estudio no muestra una imagen diacrónica de los estereotipos como sugiere O'Sullivan, como mejor manera de mostrar representaciones nacionales, es bastante obvio que los extranjeros no se describen desde un punto de vista lleno de matices, sino que tienden a ser representados en términos de sus rasgos más prominentes, cualesquiera que sean.

Hablamos de extranjeros presentes en libros situados en nuestro territorio y también de libros situados en el extranjero. En ese sentido, encontramos un porcentaje relativamente bajo de extranjeros en nuestro corpus ya que, aunque hablamos de un 5,2% de libros protagonizados por extranjeros y de un 17% de libros en los que el protagonismo es compartido entre extranjeros y autóctonos. El resto es protagonizado por autóctonos o por personajes que no concretan su procedencia.

La tendencia a utilizar personajes extranjeros es la de caracterizarlos por sus rasgos más tópicos, como esta descripción de los alemanes de *Vols ser el nòvio de la meua germana? (¿Quieres ser el novio de mi hermana?, Carranza, 2002)* "Y era alemán, porque los alemanes siempre hablan como enfadados y escupiendo las consonantes" (74). En cambio las alemanas se presentan con otro tipo de tópicos:

Tòfol y Nofre se habían ido de la verbena porque se sentían vacíos sin las alemanas. Era la primera vez que tenían relaciones con una chica. Al principio de haberlas conocido se imaginaban que podrían hacer con ellas todo lo que habían oído explicar a los hombres del pueblo que iban al hotel a ligarse a las extranjeras. Eran historias calientes, de un erotismo subido, que ellos se tragaban con avidez (*Quan tot comença*, 181).

La incapacidad de comunicarse convierte a estas turistas alemanas en poco más que objetos de diversión ya que los jóvenes no son capaces de ver más allá. La estereotipación en este caso lleva a la deshumanización: el estereotipo es más definitorio que la persona. Aunque tras esta descripción el autor matiza los sentimientos de los chicos, la primera descripción se ajusta a los clichés de la época.

Otras descripciones más detalladas de extranjeros, como la de los soldados marroquíes de *El rei dels senglars* (*El rey de los jabalíes*, García Llorca y Tha, 2003) tratan de suavizar los aspectos más duros de los estereotipos, aunque al final, no deja de permanecer la imagen de estos soldados como la encarnación de la crueldad. También los africanos en general quedan malparados. Encontramos un ejemplo que dignifica un poco su papel en *Kor de parallamps* en la que el embajador de Gambia, con traje y corbata, realiza un discurso propio de alguien cultivado. A pesar de ello, su discurso versa sobre la lamentable situación de su continente en un tono que, aunque pretende explicar la función de los cooperantes, rezuma un cierto paternalismo eurocéntrico.

Vaya a África, señora [...] Verá un aparador en la entrada... pero detrás hay pobreza y hambre... Toda África necesita ayuda, señora –repitió–. Gente como su hijo, señora, llevan la alfabetización a África, retiran armas a cambio de herramientas de cultivo, construyen pozos de agua potable, ponen en marcha sistemas tradicionales de captación de agua, se preocupan por la alimentación, por la salud de las madres que aún dan de mamar a sus hijos, trabajan para prevenir enfermedades, para formar africanos como auxiliares de medicina, para prevenir sobre el sida... (62)

De todas maneras es muy evidente la intención del autor de ofrecer una visión positiva de los africanos ya que al hablar del novio de Yung lo hace en estos términos:

Y Sekou ya nació aquí.
Sabe un par de lenguas y además sabe hablar en fula, que dice que es la lengua de sus abuelos y de sus padres. ¡Una lumbrera! Ahora sé que un día pediré a mis padres adoptivos que yo también quiero aprender chino, para cuando vaya al asilo de China (106).

Como decíamos al inicio, tan solo ocho libros tienen un extranjero como personaje principal. Deberíamos añadir que todos ellos suceden fuera de nuestras fronteras y en medio de un conflicto bélico. Hay una prominencia de la guerra también cuando los personajes extranjeros (no necesariamente protagonistas) aparecen. Es decir, la mitad de los libros en los que toman parte extranjeros, tratan sobre la guerra y los extranjeros suelen ser los antagonistas. Los africanos, especialmente del norte del continente, son los enemigos más comunes. El resto de libros usan los personajes

extranjeros apelando al exotismo más que focalizando la información sobre otros países.

Por consiguiente, crueldad, paternalismo, antagonismo y la representación exótica son los principales patrones (estereotipados) que se utilizan para mostrar extranjeros en el corpus.

5. Conclusiones

Si bien debemos considerar la LIJ catalana como una literatura más que consolidada, queda por determinar si su carácter minorizado le otorga algún tipo de rasgo particular respecto de la innovación (Mínguez-López, 2015) y la estereotipación.

La estereotipación está presente de forma más que evidente con porcentajes que van del 30% respecto a la representación de las culturas, hasta el 60% en la presentación de los personajes y colectivos varios. Así pues, a la pregunta sobre cuál es la presencia de la estereotipación en la LIJ catalana actual, la respuesta es: muy abundante.

Sobre qué formas adopta, podemos decir que habitualmente el retrato estereotipado no trata de ser vejatorio ni discriminatorio. En algunos casos, como hemos visto, los autores acuden al estereotipo para crear efectos humorísticos jugando con la imagen de las culturas representadas. En otros casos, la información que poseen los autores y autoras sobre estas culturas es escasa o deformada y su presentación estereotipada responde básicamente a una falta de documentación sobre el tema. También existen casos en los que la representación está muy limitada por el soporte físico, como sucede en los álbumes.

Respecto a quién afecta en especial, podemos citar el continente africano como uno de los peor parados en su retrato literario, pero también en la descripción de la propia cultura catalana se abusa a menudo de los lugares comunes. Los colectivos que tienen una aparición más estereotipada son, como remarcábamos las personas mayores, los extranjeros y la clase social alta⁴. Estos son los casos que mayor carga ideológica poseen, excepto tal vez la representación de los extranjeros. Se evita dar imágenes alternativas al modelo tradicional (a pesar de que no se corresponda con la realidad) para que las tramas se desenvuelvan en un entorno convencional y se centren más en los conflictos propios del argumento.

Respecto de las posibles explicaciones, creemos que se pueden destacar dos. Por una parte, hay que tener en cuenta las características de la literatura infantil, especialmente la apropiación del lector modelo (Mínguez-López, 2012) que implica la adecuación formal de los libros y, consiguientemente, la reducción del espacio cosa que siempre dificulta mostrar los matices necesarios en la representación cultural. Esto no justifica los estereotipos ya que siempre hay opciones no estereotipadas de representación, pero ayuda a comprender la dificultad que supone enfrentarse a este reto.

Por otro lado, la literatura infantil es un reflejo de la sociedad, por lo cual podemos inferir que las sociedades catalana, valenciana y mallorquina (como muchas otras) aún conservan multitud de estereotipos que no son percibidos como tales en el proceso de creación, tanto en lo que respecta a la autoría como a la edición.

⁴ También la familia como indicábamos al inicio.

Así pues, nos gustaría enfatizar la necesidad de una mayor sensibilidad intercultural en estos agentes al tiempo que consideramos que el tratamiento de la estereotipación en el aula debe ser incrementado.

En este sentido y como respuesta a nuestra tercera pregunta, consideramos que el profesorado debe jugar un papel fundamental a la hora de analizar con su alumnado las obras literarias. Así pues, debe, en primer lugar, sacar a la luz estos estereotipos, que en muchos casos no se perciben como tales por el alumnado. En segundo lugar, analizarlos cooperativamente para hacer entender al alumnado en qué sentido y hasta qué punto pueden herir la sensibilidad de las personas. Y, en esta línea, es importante crear una mayor empatía hacia el otro intentando que se vea más allá del estereotipo, ver las personas, no los clichés. Finalmente, también es importante la selección de las obras y evitar aquellas menos sensibles al tema.

Selección y mirada crítica son sin duda elementos que nos permitirán enfrentarnos a este fenómeno adecuadamente.

6. Bibliografía

- Aguado Odina, María Teresa (2003): *Pedagogía intercultural*, Madrid, McGraw-Hill.
- Anguera, Mercè (2005): *La història d'en Robert*, Barcelona, La Galera.
- Mínguez-López, Xavier (2012): "La definición de la LIJ en el paradigma de la Didáctica de la Lengua y la Literatura", *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (AILIJ)*, 10, 87-106.
- Mínguez-López, Xavier y Olmos-Fontestad, Núria (2013): "Modelos de familia desde el paradigma de la interculturalidad en los álbumes ilustrados en catalán", en *La familia en la literatura infantil y juvenil*, Margarida Ramos, Ana y Ferreira Boo, Carmen, Vigo/Braga, ANILIJELLOS/CIEC-Universidade do Minho, 247-263.
- Mínguez-López, Xavier (2014): "Exploring Children's Literature and Education", en *Thinking through Children's Literature in the Classroom*, Reyes, Agustín, Villacañas, Luis y Soler, Betlem, Cambridge, Cambridge Scholar Publishing, 27-40.
- Mínguez-López, Xavier (2015): "Sense novetats: la novetat temàtica en la LIJ catalana", *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 66, 69-76.
- Mínguez-López, Xavier (2016): "La interculturalitat a la LIJ catalana", *Caplletra*, 61, 61-59, doi: 10.7203/Caplletra.61.8449
- Ballart, Manel (2005): *Un riu d'espigues*, Alzira, Bromera.
- Banks, Cherry A. McGee y Banks, James A. (2001): *Multicultural education: issues and perspectives*, Boston, Allynand Bacon.
- Banks, James A. (1997): *Educating citizens in a multicultural society*, New York, Teachers College Press.
- Barrufet i soldevila, Roser (2006): *L'embruix d'una guitarra cordovesa*, Barcelona, Baula.
- Bartolomé Pina, Margarita (2002): *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*, Madrid, Narcea.
- Besalú, Xavier (2002): *Diversidad cultural y educación*, Madrid: Síntesis.
- Besalú, Xavier (2007): *Educación en sociedades pluriculturales*, Barcelona, Wolters Kluwer.
- Bolta, Maria Jesús y Ruiz, Àngels (2002): *Animals!*, Barcelona, La Galera.
- Bradford, Clare. (2011): "Multiculturalism and post-colonialism", en *Children's literature studies: a research handbook*, M. O. Grenby and Kimberley Reynolds, Hampshire and New York, MacMillan, 162-170.

- Broseta, Teresa y Boscà, Ferran (2004): *Les costures del món*, Alzira, Bromera.
- Cai, M. (2002): *Multicultural Literature for Children and Young Adults: Reflections on Critical Issues*, Westport, Conn, Greenwood Press.
- Carranza, Maite (2002): *Vols ser el nòvio de la meva germana?*, Barcelona, Edebé.
- Casas, Mariano (2003): *Sabor a crim*, Picanya, Bullent.
- Colom, Rosa Maria (2002): *L'escola secreta de Madame Dudú*, Barcelona, La Galera.
- Colomer, Teresa (1996): "La literatura infantil i juvenil: una escala amb passamà", *Articles*, 7, 49-62.
- Constans i Aubert, Joan (2006): *El tresor del maquis*, Barcelona, Barcanova.
- Dalmases, Antoni (2005): *Jo, el desconegut*, Barcelona, Cruïlla.
- Desclot, Miquel y Galí, Oriol (2004): *Aristòtil entre escombraries*, Barcelona, La Galera.
- Díaz-Aguado Jalón, María José (2002): *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*, Madrid, Pirámide.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2008): *La multiculturalidad en la literatura infantil y juvenil*, Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Galícia, Montserrat (2005): *El darrer manuscrit*, Barcelona, La Galera.
- García i Cornellà, Dolors (2004): *L'esclau del Mercadal*, Alzira, Bromera.
- García Llorca, Antoni (2004): *Història d'un cap tallat*, Barcelona, La Galera.
- García Llorca, Antoni y Tha (2003): *El rei dels senglars*, Barcelona, Cruïlla.
- Gisbert, Francesc (2004): *Misteris S.L.* Alzira, Bromera.
- Gisbert, Francesc (2006): *La meua família i altres monstres*, Barcelona, La Galera.
- González, Catalina (2012): "Identidad, alteridad y comunicación, definiciones y relaciones", *Signo y Pensamiento*, 16, 77-84.
- Gutiérrez Sebastián, Raquel y Rodríguez Gutiérrez, Borja (2008): "Aproximaciones y propuestas para una didáctica de los valores a través de las lecturas literarias", en *Leer la interculturalidad: una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro*, Isabel Tejerina Lobo, Santander, Consejería de Educación, Gobierno de Cantabria, 88-113.
- Hartmann, Douglas, Gerteis, Joseph and Croll, Paul R. (2009): An empirical assessment of whiteness theory: Hidden from how many? *Social Problems*, 56 (3), 403-424.
- Juanolo (2006): *Ens barregem!*, Valencia, Tàndem.
- Molist, Pep y Clariana, Anna (2002): *El tresor del vell pirata*, Barcelona, Cruïlla.
- O'Sullivan, Emer (2011): "Imagology Meets Children's Literature", *International Research in Children's Literature*, 4, 1-14, doi: <http://dx.doi.org/10.3366/ircl.2011.0003>
- Pickering, Michael (2001): *Stereotyping: the politics of representation*, Basingstoke, Palgrave.
- Pons i Clar, Pere (2006): *Quan tot comença*, Barcelona, Cruïlla.
- Portell, Raimon y Blanch, Ignasi (2005): *Vull una corona*, Barcelona, La Galera.
- Roig Rechou, Blanca-Ana, Soto López, M. Isabel y Lucas Domínguez, Pedro (2006): *Multiculturalismo e identidad es per me beáis na literatura infantil e xuvenil*, Vigo, Edicions Xerais de Galicia.
- Romaní i Cornet, Bernat y Romaní i Cornet, Daniel (2006): *Els colors de la memòria*, Barcelona, Cruïlla.
- Sierra i Fabra, Jordi (2008): *A l'altra banda del mirall*, Barcelona, Empúries.
- Sotorra, Andreu (2006): *Kor de parallamps*, Barcelona, Edebé.
- Taylor, Frank (2009): "Content Analysis and Gender Stereotypes in Children's Books", *Sociological Viewpoints*, 25, 5-22.
- Tejerina Lobo, Isabel (ed.) (2008): *Leer la interculturalidad: una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro*, Santander, Consejería de Educación, Gobierno de Cantabria.

Youngblood, T. (2009): *Racial stereotypes and racial assimilation in a multiracial society*, University of North Texas, tesis dirigida por George A. Yancey, 2009.