

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
FACULTAT DE FILOLOGIA, TRADUCCIÓ I COMUNICACIÓ
Programa de doctorado en Comunicación e Interculturalidad



NARRATIVAS INTERCULTURALES E INFANCIA EN LA IRLANDA ACTUAL

Tesis doctoral de F. Javier Giménez Sánchez
Director: Antonio Méndez Rubio

Valencia, 2 de diciembre del 2022

INDICE

Agradecimientos

Resumen

Resum

Abstract

1. <u>Introducción</u>	13
2. <u>Estructura</u>	18
3. <u>Metodología de investigación</u>	23

CONTEXTOS

4. <u>Contexto</u>	32
4.1 <u>Introducción</u>	32
4.2 <u>El comienzo del cuento</u>	34
4.3 <u>Etapa colonial</u>	37
4.4 <u>Del Celtic Revival al Celtic Tiger</u>	41
4.5 <u>Celtic Tiger</u>	44
4.5.1 <u>Celtic Tiger y Migración</u>	46
4.5.2 <u>Celtic Tiger y Diversidad</u>	48
4.5.3 <u>Minorías inmigrantes</u>	50
4.5.4 <u>Migración e Integración</u>	53
4.5.5 <u>Integración y Economía</u>	56
4.6 <u>Infancias irlandesas</u>	58

TEORÍAS

5. Cultura y Narrativa	65
5.1 Función social del conocimiento y el conocimiento como suma de saberes	66
5.1.1 Conocimiento y saber.....	66
5.1.2 ¿En qué contextos se crea conocimiento?.....	72
5.2 Cultura	75
5.2.1 ¿Qué entendemos por cultura?.....	75
5.2.2 La cultura como práctica comunicativa.....	80
5.2.2.1 Comunicación vs información.....	84
5.2.2.2 Tipos de prácticas culturales.....	85
5.3 Cultura, poder e ideología	88
5.4 Las narrativas como practica cultural	92
5.4.1 ¿Qué entendemos por narrativas?.....	96
5.4.2 Las narrativas dentro de la Teoría Crítica de los Derechos Humanos.....	99
5.4.3 Cultura, narrativas e identidad.....	101
5.4.3.1 Irlanda e identidad cosmopolita.....	109
5.4.4 Lenguaje, creación de conocimiento y narrativas.....	111
6. <u>Culturas, narrativas e infancia</u>	115
6.1 Cultura(s) infantil(es)	115
6.1.1 infancias e identidad.....	122
6.2 Narrativas e infancia	126
6.2.1 Narrativas infantiles en el marco de la literatura infantil y juvenil.....	128
6.2.2 Narrativas infantiles y comunicación.....	130
6.2.3 Definiendo la literatura infantil y juvenil.....	134
6.2.4 Lengua, política e ideología en las narrativas infantiles.....	138
6.2.4.1 Representación y literatura infantil.....	141

7. <u>Interculturalidad</u>	144
7.1 El “otro”	147
7.1.1 Racismo.....	149
7.2 Sociedades interculturales	154
7.2.1 Multiculturalismo.....	157
7.2.2 Interculturalidad.....	158
7.2.2.1 Irlanda intercultural y políticas para la diversidad.....	159
7.3 Espacios interculturales	171
7.3.1 Diálogo intercultural.....	172
7.3.2 Comunicación intercultural.....	176
7.3.2.1 Comunicación intercultural dentro de la comunicación literaria.....	179
7.3.3 Educación intercultural.....	182
7.3.4 Narrativas interculturales.....	185
7.3.4.1 Literatura multicultural.....	185
7.3.4.2 Leer interculturalmente.....	188

TEXTOS

8. <u>Narrativas infantiles y diversidad en la Irlanda del Celtic y Post-Celtic Tiger</u>	193
8.1 Contexto artístico y cultural y diversidad en Irlanda	195
8.1.1 Cine y audiovisual interculturales.....	197
8.1.2 Teatro intercultural.....	201
8.1.2.1 Teatro infantil.....	202
8.1.2.2 Teatro intercultural en Irlanda.....	204
8.1.3 Narrativas impresas interculturales.....	207
8.1.3.1 Editoriales.....	208

8.1.3.2 Literatura multicultural/intercultural.....	210
8.1.3.3 Literatura multicultural /intercultural infantil y juvenil.....	214
8.2. Bridges collection.....	217
8.2.1 Presentación de la colección.....	217
8.2.2 Análisis de la narración.....	219
8.2.2.1 Estructura del relato.....	219
8.2.2.2 Principios y finales.....	222
8.2.2.3 El narrador.....	223
8.2.2.4 Los paratextos.....	225
8.2.2.5 Las ilustraciones.....	229
8.2.2.6 Los personajes.....	231
8.2.2.7 El escenario.....	235
8.2.3 <i>Bridges</i> como proceso comunicativo.....	236
8.2.3.1 <i>Bridges</i> como proceso comunicativo literario e intercultural..	236
8.2.3.2 Comunicación vs información.....	238
8.2.3.3 Elementos dentro del proceso comunicativo.....	238
8.2.3.4 Comunicación intercultural.....	243
8.2.4 <i>Bridges</i> desde la Teoría Crítica de los Derechos Humanos.....	245
8.2.4.1 <i>Desde el Diamante Ético</i>	251
9. Conclusiones.....	259
10. Bibliografía.....	269
<u>Anexos</u>.....	285

Agradecimientos

La tesis doctoral es un proceso largo en el que, como ya se me advirtió, pasas por momentos de motivación, frustración, enamoramiento y divorcio. Proceso particularmente intenso en el que el trabajo, problemas de salud, la pandemia y los ciberataques han acompañado estos años de vida universitaria. Muchas risas, conversaciones, pintas en tardes lluviosas y horas de biblioteca han alimentado las baterías para conseguir sacar este trabajo adelante, pero particularmente, lo ha hecho la gente con la que he compartido los años doctorales.

Agradecer, tengo que agradecer a muchas personas, en primer lugar, a Antonio Méndez Rubio, mi director, que incluso en la distancia, me ha ayudado a sobrellevar inseguridades y a entender que este es sólo el principio.

A Michal Molcho, de la Universidad Nacional de Irlanda en Galway, por confiar tanto en mí, darme la oportunidad de formar parte del proyecto del departamento de Children's Studies, y mostrarme que incluso después de mucho tiempo, uno puede seguir ilusionándose con su trabajo.

A los compañeros de doctorado en Galway. El apoyo mutuo ha hecho que poco a poco todas y todos hayamos podido acabar esta etapa.

A Regina, por su apoyo y ayuda con las revisiones, y sobre todo por su amistad.

A Jesús Delgado, por motivarme, engancharme y contar conmigo.

A mi familia, por siempre confiar.

Al departamento de Nursing Support Services del Hospital Universitario de Galway, mi lugar de trabajo, particularmente a Bridget y Delores. Sin su apoyo y flexibilidad, esta tesis no habría sido posible.

A Joaquín Herrera Flores, que fue el que sembró en mí y en muchos otros, el deseo de entender las relaciones humanas y luchar por un mundo más justo.

A Irlanda, por darme tanto en estos años. Amigos, estudios, risas, viajes, experiencias y un lugar al que sentir mi casa.

Y finalmente, a esta tesis. Por ayudarme a aprender a darle a las cosas su justo valor. Por recordarme porque hacemos esto: por entender el mundo, sus personas y sus culturas, por perder prejuicios, y por creer que la educación y la comunicación pueden ser igual de poderosas que cualquier ley o tratado. Y por reafirmar que cuando los pueblos pueden contar sus historias, este mundo puede convertirse en un lugar mejor.

Resumen

La presente tesis tiene como objetivo analizar el fenómeno de la interculturalidad en la Irlanda contemporánea, incluyendo su origen, dinámicas y gestión, y como éste se ve reflejado en las narrativas infantiles.

En los años noventa Irlanda sufrió un dramático crecimiento económico, el llamado “tigre celta”, que hizo que el país pasara de ser una de las regiones más pobres de Europa, a ser el segundo más rico del continente, atrayendo un gran número de inmigrantes económicos, políticos y sociales, redefiniendo las relaciones culturales de esta pequeña nación.

Este nuevo contexto ha desarrollado narrativas en lo político y en lo cultural a las que la infancia no ha sido ajena. Narrativas dadas en un país en el que la literatura, la narración oral y el teatro han jugado un papel importante como producto artístico-cultural y como expresión de identidad.

Y de ese cruce de caminos, entre las nuevas dinámicas interculturales y las tradiciones narrativas nace este proyecto de investigación. En él, se intentará ver en qué medida las narrativas representan los fenómenos de multiculturalidad e interculturalidad en el periodo Tigre Celta y Post-tigre Celta, analizando otros fenómenos como son la racialización y la identidad irlandesa contemporáneas, y como estos afectan en los procesos de comunicación y en la protección y provisión de los derechos humanos.

El proyecto de investigación se divide en tres grandes bloques:

Contextos: en el que se presenta una introducción la historia social y cultural de Irlanda desde principios de los años veinte del siglo pasado, hasta el cambio producido por el tigre celta, incluyendo el papel de la infancia y la cultura dentro del proceso histórico, haciendo especial referencia al hecho migratorio.

Teorías: donde se desarrolla el marco teórico que fundamenta esta investigación, presentando conceptos como saber y conocimiento; la cultura y su relación con la ideología, y las narrativas como practica cultural y comunicativa. Tras esto, se aterriza en las narrativas infantiles, el

concepto de interculturalidad y los diferentes espacios simbólicos, sociales e institucionales en los que tiene lugar.

Textos: donde se realiza un análisis de las narrativas interculturales que tienen la palabra como herramienta de expresión, desde finales de los años noventa del siglo XX hasta el 2016. Tras esto, la investigación se centra en la colección *Bridges*, analizando las obras desde las metodologías de los campos de estudio de la literatura infantil y juvenil de Gemma Lluch, la comunicación intercultural, y la Teoría Crítica de los Derechos Humanos de Joaquín Herrera Flores.

La integración no puede reflejarse sólo a políticas oficiales, sino que debe darse en todos los procesos sociales y culturales. No representar, no dar voz a determinados colectivos, los excluye participar social, cultural y políticamente de los contextos en los que viven. Las narrativas infantiles reflejan esos procesos y pueden actuar como vías de expresión y creación de las identidades cambiantes que muestran la realidad no sólo irlandesa, sino global.

Palabras clave:

identidad, migración, cultural, narrativas, comunicación, derechos humanos, teoría crítica, infancia

Resum

Aquesta tesi té com a objectiu analitzar el fenomen de la interculturalitat a la Irlanda contemporània, incloent-hi l'origen, les dinàmiques i la gestió, i com aquest es veu reflectit en les narratives infantils.

Als anys noranta Irlanda va patir un dramàtic creixement econòmic, l'anomenat "Tigre Celta", que va fer que el país passés de ser una de les regions més pobres d'Europa, a ser el segon més ric del continent, atraient un gran nombre d'immigrants econòmics, polítics i socials, que han canviat les relacions culturals d'aquesta petita nació.

Aquest nou context ha desenvolupat narratives en l'àmbit polític i cultural, a les quals la infància no ha estat aliena. Narratives donades en un país on la literatura, la narració oral i el teatre han jugat un paper important com a producte artístic i cultural, i com a expressió d'identitat.

I d'aquella cruïlla de camins, entre les noves dinàmiques interculturals i les tradicions narratives, neix aquest projecte de recerca. S'hi intentarà veure, en quina mesura les narratives representen els fenòmens de multiculturalitat i interculturalitat en el període Tigre Celta i post Tigre Celta, analitzant altres fenòmens com són la racialització i la identitat irlandesa contemporànies, i com aquests afecten en els processos de comunicació i en la protecció i provisió dels drets humans.

El projecte de recerca es divideix en tres grans blocs:

Contextos: en què es presenta una introducció a la història social i cultural d'Irlanda des de principis dels anys vint del segle passat, fins al canvi produït pel Tigre Cèltic, incloent-hi el paper de la infància i la cultura dins del procés històric, fent especial referència al fet migratori.

Teories: on es desenvolupa el marc teòric que fonamenta aquesta investigació, presentant conceptes com saber i coneixement; la cultura i la seva relació amb la ideologia, i les narratives com a pràctica cultural i comunicativa. Després d'això, s'atterra a les narratives infantils, el concepte d'interculturalitat i els diferents espais simbòlics, socials i institucionals on té lloc.

Textos: on es fa una anàlisi de les narratives interculturals que tenen la paraula com a eina d'expressió, des de finals dels anys noranta del segle XX fins al 2016. Després d'això, la investigació se centra en la col·lecció Bridges, analitzant les obres des de les metodologies dels camps d'estudi de la literatura infantil i juvenil de Gemma Lluch, la comunicació intercultural, i la Teoria Crítica dels Drets Humans de Joaquín Herrera Flores.

La integració no es pot reflectir només a polítiques oficials, sinó que s'ha de donar en tots els processos socials i culturals. No representar, no donar veu a determinats col·lectius, els exclou de participar socialment, culturalment i políticament dels contextos en què viuen. Les narratives infantils reflecteixen aquests processos i poden actuar com a vies d'expressió i creació de les identitats canviants que mostren la realitat no només irlandesa, sinó global.

Paraules clau:

identitat, migració, cultural, narratives, comunicació, drets humans, teoria crítica, infància

Abstract

This thesis aims to analyze the phenomenon of interculturalism in contemporary Ireland, including its origin, dynamics, and management, and how it is reflected in the narratives created for children.

In the 1990s, Ireland experienced a dramatic economic growth, the so-called “Celtic Tiger”, which transformed the country from one of the poorest regions in Europe to being the second richest on the continent, thereby attracting a large number of economic, political and social immigrants, and as a result, redefining the cultural relations of this small nation.

In a country in which literature, oral narration and theater have played an important role as an artistic-cultural product and as an expression of identity, this new context has led to the development of new political and cultural narratives, with children’s narratives being no exception.

It is at this crossroads, between the new intercultural dynamic and the narrative tradition that this research project is born.

The aim is to ascertain the extent to which the narratives produced during this period represent the multiculturalism and interculturality emerged from the Celtic Tiger and Post-Celtic Tiger periods, by analyzing other phenomena such as racialization and contemporary Irish identity, and how these affect the processes of communication and the protection and provision of human rights.

The research project is divided into three large blocks:

Contexts: in which an introduction to the social and cultural history of Ireland is presented from the early twenties of the last century to the change produced by the Celtic tiger, including the role of childhood and culture within the historical process, making special reference to the phenomenon of migration.

Theories: where the theoretical framework that supports this research is developed. The concepts of knowledge, culture and its relationship with ideology, as well as narratives as a cultural and communicative practice are presented. Following this presentation of concepts, the

research focuses on children's narratives, the concept of interculturality and the different symbolic, social, and institutional spaces in which interculturality takes place.

Texts: where an analysis of the intercultural narratives that uses words as a tool of expression is carried out, from the end of the 1990s to 2016. Following this analysis, the research focuses on the Bridges collection, analyzing the work according to the methodologies from the fields of study of children's and youth literature by Gemma Lluch, intercultural communication, and the Critical Theory of Human Rights by Joaquín Herrera Flores.

Integration cannot be reflected only in official policies. It also must take place in all social and cultural processes. Not representing, or not giving voice to certain groups, excludes them from participating socially, culturally and politically in the contexts in which they live. Children's narratives reflect these processes and can act as means of expression and creation of changing identities that show not only an Irish, but a global reality.

Keywords:

identity, migration, culture, narratives, communication, human rights, critical theory, childhood

1. INTRODUCCIÓN

La presente tesis tiene como objetivo analizar el fenómeno de la interculturalidad en la Irlanda contemporánea, incluyendo su origen, dinámicas y gestión, y como éste se ve reflejado en las narrativas infantiles.

La elección viene dada por dos motivaciones, una profesional y otra personal. En primer lugar, la profesional, por el trabajo realizado en los últimos años en las áreas de educación, comunicación e infancia, donde las artes, y en especial la literatura, me han ayudado a ver otras formas de ver e intervenir en el mundo. En lo personal, por los 16 años que llevo viviendo en Irlanda, país que además de haberse convertido en mi casa, me ha dado la oportunidad de conocer otras culturas, vivir en otro contexto, viajar a otros lugares y, sobre todo, recapacitar sobre el hecho migratorio. Mis vivencias como inmigrante europeo de “pasaporte granate”, me han proporcionado múltiples experiencias, casi siempre positivas, y en la mayoría de las ocasiones el hecho de viajar o cambiar de ciudad ha estado vinculado a la realización personal más que a la necesidad. En estas idas y venidas, mis condiciones de vida han sido acomodadas, la aceptación por parte del pueblo irlandés total, y la experiencia de viajar más enriquecedora de lo esperado. El sueño viajero de juventud de conocer otros lugares y culturas, de vivirlas, ha superado mis expectativas, pero también me ha mostrado que sí que importa de dónde vienes, a quién rezas y el color de tu piel. En mi larga etapa como inmigrante en Irlanda reconozco que no he sentido rechazo directo hacia mí u otros colectivos en el día a día, en las calles, hospitales, escuelas y universidades por las que he paseado y trabajado. Pero el tiempo ayuda a profundizar, a ver más allá de la fachada y percibir las sutilezas con las que individuos y colectivos se relacionan. Los matices dentro de las dinámicas sociales y los discursos nos muestran que la realidad va más allá de lo percibido a primera vista. Y para entender su complejidad hay que conocer su pasado, sus rincones, sus armarios cerrados y sus orgullos; y a partir de ahí dibujar dentro de lo posible una realidad más compleja, siempre incompleta y subjetiva.

Así nació este proyecto de investigación: del interés de entender esas narrativas, analizar en más profundidad qué se dice y cómo se dice. Partimos de la premisa de que la cultura, la comunicación y la educación pueden ser herramientas de reivindicación social, tan potentes

como cualquier pacto, ley o tratado. Son herramientas que, utilizadas de forma participativa e inclusiva, pueden ser usadas para luchar por el cambio social, donde la justicia y la dignidad sean para todas y todos, y construidas entre todas y todos. Pero su naturaleza también les otorga un potencial adoctrinador y, dependiendo de quién emita el discurso, pueden convertirse en instrumentos para silenciar voces y colectivos. Por esta razón, se ha intentado profundizar en cómo las narrativas interculturales para la infancia ayudan a conformar las relaciones interculturales, y como éstas posicionan a los diferentes colectivos en la sociedad irlandesa.

La elección del tema de investigación se fundamenta principalmente en dos pilares. En primer lugar, el fenómeno de la inmigración en Irlanda, relativamente nuevo y particularmente complejo. Esta pequeña nación pasó de ser un pueblo emigrante a convertirse en un país receptor de inmigrantes. Este hecho ha cambiado el contexto, ha cuestionado la identidad irlandesa y ha creado nuevas dinámicas sociales. Irlanda comparte una historia migratoria y colonial con las nuevas comunidades que en la actualidad conviven en el país, pero esta historia compartida no ha ayudado a integrar e incluir a las nuevas culturas en la sociedad irlandesa de la manera a priori esperada.

A lo largo de la historia contemporánea irlandesa, diferentes razones motivaron la emigración, pero hay que destacar la provocada por la hambruna, *The Great Famine*, causada por la plaga que destruyó la cosecha de patata a mediados del siglo XIX. Un gran número de irlandeses dejaron la isla buscando una vida mejor, especialmente en Estados Unidos. Tras ésta, la inestabilidad económica del país durante gran parte del siglo XX empujó a un gran número de irlandeses a emigrar a otros países, principalmente Reino Unido y Australia, pero en los años noventa del siglo pasado hubo un gran boom económico, periodo conocido como el “Tigre Celta”, que hizo que Irlanda pasara de ser uno de los países más pobres de Europa, a ser uno de los más ricos per cápita del continente. Esto ha traído consigo grandes cambios en la sociedad irlandesa. Dentro de nuestro campo de estudio, nos centraremos en cómo Irlanda ha pasado de ser un país emigrante, a ser un país receptor de inmigración y cómo las dinámicas sociales han cambiado y han dado lugar a nuevas relaciones culturales.

La inmigración enriquece un país, hace posible conocer otros puntos de vista, otras formas de ver y vivir la vida; pero también puede dar lugar a situaciones de exclusión social, racismo y xenofobia. Y ahí está la razón de nuestra propuesta de estudio. La sociedad irlandesa no tiene una “cultura inmigratoria”, lo que puede conllevar problemas graves a corto y largo plazo.

Analizamos entonces, desde el contexto irlandés, las causas y las consecuencias del hecho inmigratorio en el país receptor, y como éste se materializa por medio de las narrativas. La evolución cultural del pueblo irlandés puede entenderse, de forma general, desde una identificación “bicultural”, de dicotomías, como norte-sur, inglés-irlandés, protestante-católico o rural-urbano, a su transformación en un espacio “policultural”, en el que conviven diversidad de lenguas, creencias y miradas. Pero es un espacio en el que el discurso predominante está vinculado a la idea WHISC (*White, Heterosexual, Irish, Settled, Catholic*)¹, lo que se contradice con las políticas interculturales que las instituciones presentan en los canales oficiales.

En segundo lugar, la relación del pueblo irlandés con las narrativas. Éstas forman parte de su ADN. Los irlandeses son por naturaleza *storytellers*, cuentacuentos. Su relación con la palabra va más allá de la producción de textos. Las historias forman parte su día a día, de cómo cuentan sus quehaceres rutinarios, que convierten en fábulas. Esta fuerte tradición literaria ha jugado y juega un papel muy importante en la cultura irlandesa. Como producto artístico cultural y como expresión de identidad. De ahí que se decidiera explorar el fenómeno de la interculturalidad desde el hecho narrativo.

Si nos centramos en el ámbito de la literatura infantil, la elección cobra aún más sentido. Las narrativas infantiles han sido consideradas parte de las literaturas menores, con unas características (Watson 2009:164-165, basándose en las presentadas por Deleuze y Guattari) que las hacen un área interesante para estudiar el fenómeno de la interculturalidad. Estas literaturas menores poseen una serie de características que han hecho que sean consideradas como literaturas desterritorializadas, fuera del *mainstream*. Pero en algunos casos, las literaturas infantiles son parte del mercado, y esta doble característica, periférica y dominante, las hace particularmente interesantes para entender cómo se transmiten discursos en diferentes contextos.

Otra característica según la autora es que las literaturas menores son siempre políticas. Son las literaturas de los grupos silenciados, y pueden ser utilizadas tanto como adoctrinamiento como resistencia. De ahí que desde esta tesis doctoral se quiera analizar qué función tienen las narrativas producidas en la Irlanda, si adoctrinadora o empoderadora.

¹Blanco, heterosexual, irlandés, asentado, católico

Y, en tercer lugar, son siempre colectivas. Representan a un grupo concreto, en nuestro caso a la infancia. Una colectividad que además de representar a un rango generacional, representa a un grupo cultural con características y referentes particulares. Como apunta Kimberly Reynolds, las narrativas infantiles “proporcionan un espacio cultural paradójico y curioso, que es simultáneamente regulado y soslayado, ortodoxo y radical, didáctico y subversivo” (Reynolds, 2007:3).

Estas características las convierten en una herramienta comunicativa adaptable a diferentes contextos, el formal y el informal, el dominante y el subalterno; en un proceso comunicativo que, aun partiendo de la desigualdad, al estar los adultos emisores siempre en una situación de superioridad, sí puede ayudar a dar voz a colectivos que en otros contextos no son escuchados, o ayudar a silenciarlos y asimilarlos en los discursos dominantes. La manera en que una sociedad se posiciona frente a sus infancias dice mucho de ella: del presente que viven y del futuro que esperan, especialmente cuando hablamos de niños y niñas de origen migrante. Sus vidas se conforman a partir de estructuras y procesos sociales, económicos y políticos, en nuestro caso, aquellos que se dieron durante el periodo del Tigre Celta. Temas como la identidad o el acceso a bienes y servicios en la infancia nos muestran el estadio en el que una sociedad se encuentra dentro del contexto globalizado en el que nos encontramos, particularmente si nos acercamos desde el arte y la cultura. Como apunta Connal Parr, escritores y artistas muestran las sombras de una comunidad (Parr, 2018). Pero también pueden servir para afianzar la ideología de las instituciones dominantes y dar voz a sus discursos. Como afirma Watson, tendremos una imagen incompleta de la sociedad si no tenemos en cuenta la cultura y literatura infantiles (Watson, 2009: xix). Para entender una sociedad, debemos acercarnos a ésta desde todas sus esquinas, y de ahí la vocación interdisciplinar de este trabajo de investigación. Dentro de esa interdisciplinariedad también conocemos nuestras limitaciones. Se han elegido las narrativas como uno de los espejos donde se reflejan las relaciones interculturales en Irlanda, pero no se realiza un profundo análisis textual ni lingüístico. El objetivo principal de este trabajo es analizar cómo las narrativas representan el fenómeno de la interculturalidad, particularmente como proceso comunicativo y de lucha por los derechos humanos. De ahí que éstas dos áreas sean los espacios principales desde los que se estudian las narrativas escogidas. Aunque para llegar a este punto, se haya realizado un acercamiento desde otras disciplinas para enmarcar más claramente el objeto de estudio.

Y en ese cruce de caminos, entre las nuevas dinámicas interculturales y las tradiciones narrativas, nace este proyecto de investigación. La particularidad del contexto irlandés y su riqueza cultural nos recuerda la importancia del uso de los recursos con los que la sociedad se siente identificada. La integración no se restringe a políticas oficiales, sino que se conecta con una amplia gama de procesos sociales. Entre éstos encontramos la incorporación del migrante a la estructura económica, política y social, y la emergencia de varias formas de desigualdad y exclusión que conlleva la integración misma. La inmigración repercute además en el mercado de trabajo, la provisión de viviendas, la educación y la seguridad social, al mismo tiempo que en las instituciones políticas y en aquellas instituciones culturales relacionadas con temas tales como la identidad nacional.

En este trabajo se partirá de la idea de que, con adecuadas políticas y prácticas sociales, la inmigración tendrá una repercusión positiva sobre la sociedad de acogida. Tanto en el ámbito económico como social, observamos que el efecto es positivo en el país de destino. El aumento de la tasa de natalidad en los países europeos se debe básicamente al nacimiento de niños hijos de inmigrantes, lo que posteriormente repercute en la economía, ya que la población europea ha envejecido, y estos niños serán los futuros trabajadores que mantendrán al colectivo retirado. Pero además de los efectos positivos en cuanto a economía y desarrollo social, hay una idea fundamental dentro de esta investigación: la idea del enriquecimiento cultural que posee una sociedad formada por gentes con diferentes bagajes, diferentes formas de pensar, de sentir y de actuar, y hasta qué punto la diversidad creada se ve reflejada en las narrativas infantiles.

2. ESTRUCTURA

El presente estudio se centra en las narrativas infantiles de temática intercultural producidas durante la etapa *Celtic y Postceltic Tiger*. Tras la bonanza económica por la que pasó el país desde mediados de los años noventa hasta la crisis financiera internacional del 2008 y su posterior desarrollo, el escenario social ha cambiado, y con él sus relaciones culturales. Este trabajo tiene como objetivo principal observar cómo ese contexto influyó en el fenómeno de la interculturalidad en Irlanda, cómo se representa, y si integra o no a nuevos grupos culturales.

Para ello se ha decidido dividir este trabajo de investigación en tres grandes bloques: *Contextos*, *Teorías* y *Textos*²:

En primer lugar, el bloque de *Contextos* introduce al lector en la historia social y cultural de Irlanda, principalmente desde principios del siglo XX, para desembocar en el punto de inflexión que sufre el país a partir de la década de los noventa de ese mismo siglo con el boom económico denominado “Tigre Celta” y los cambios sociales y culturales que éste trajo consigo. No podemos entender la historia de un país sin conocer la historia de sus infancias y sus productos culturales. Por ello, en este bloque se presenta no sólo el concepto de infancia y cómo Irlanda se ha relacionado con sus niños y niñas, sino también el papel de la cultura dentro del proceso histórico. Transmitimos la Historia a través de productos culturales, ya sea de forma arbitraria o deliberada y desde un posicionamiento ideológico. Estas prácticas definen cómo un pueblo quiere recordar y construir su Historia, su identidad y su memoria. Y las *historias*, las narrativas, son parte de ese proceso. Todo esto, haciendo hincapié en el hecho migratorio que tanto ha marcado la historia e identidad irlandesas, tanto por la emigración acaecida durante la etapa colonial, incluyendo aquella debida a la hambruna y en los primeros años de independencia, como por la inmigración que atrajo al país gentes de todo el globo debido al boom económico de la nación.

Para ello se ha realizado un estudio del contexto histórico y social en el que se ubican las obras posteriormente analizadas, para entender cómo los acontecimientos tanto pasados como presentes han influido e influyen en las producciones culturales, en este caso literarias, y cómo las dinámicas sociales definen los procesos de comunicación y los discursos. Éste se desarrolla principalmente en este apartado de *Contextos*, aunque con algunas aportaciones en los bloques

²Estructura inspirada en el libro *Understanding others. Cultural and cross-cultural studies and the teaching of literature*. Edited by Joseph Trimmer and Tilly Warnock. 1992. Ed. National Council of Teacher of English. Urbana. Illinois. USA

de *Teorías y Textos*. Como afirma Lluch, si queremos analizar una obra teniendo en cuenta el contexto histórico en el que fue creada, se han de tener en cuenta una serie de factores. El estudio de las infancias, de la enseñanza, del papel que juega el libro (las narrativas) y el circuito literario, nos dan una información imprescindible para entender cómo se producen las obras literarias que se quieren analizar (Lluch, 2003:23-27). Por esta razón se ha incluido un análisis de estos elementos a lo largo de este trabajo: el estudio de la evolución de la cultura y el papel que ha jugado en la historia irlandesa, particularmente su vínculo con las narrativas; la historia de las infancias irlandesas, pre y pos-*Celtic Tiger*; el papel del sistema educativo, particularmente en la enseñanza de valores interculturales; y el circuito literario, incluyendo el papel de las editoriales y los diferentes proyectos que forman parte de él, que ayudan a enmarcar este trabajo de investigación dentro del contexto histórico irlandés contemporáneo.

En segundo lugar, el bloque *Teorías*, donde se ha creado el marco teórico en el que se presentan las bases conceptuales que darán sentido a este trabajo de investigación. Para Joaquín Herrera Flores, las teorías son las “formas de mirar un proceso o una cosa y que nos dan una idea de ellas” (Herrera Flores, 2008: 113). Para el autor el concepto es así, en plural. Porque

“no existe una sola teoría...Éstas se articulan con las prácticas sociales de los agentes sociales... y constituyen y reproducen prácticas y formas concretas de producción y reproducción cultural y social... forman parte del proceso de construcción humana y social de la realidad. Hablamos de ideas y de teorías que desempeñan una función importante en la reproducción global de la totalidad social, compuesta tanto por propuestas teóricas como por instituciones, que colaboran o se oponen a la reproducción de condiciones para que se dé un tipo determinado de producción y de relaciones asociadas a los mismos” (Herrera Flores, 2008:116-117).

Así, las narrativas, en particular aquellas destinadas al público infantil, deben ser plurales y diversas. Transmiten saberes y valores, y definen y muestran las relaciones sociales. Por ello, juegan un papel crucial en la reproducción de prácticas y discursos, particularmente los de aquellos que tienen acceso a producirlos y el poder de decidir sobre quién accede a qué en la sociedad. Las narrativas ayudan a definir qué es ser irlandés y quién tiene la legitimidad de

considerarse como tal. Si definimos la identidad irlandesa en singular, impedimos que las personas puedan evolucionar y cambiar como lo hace la idea misma de cultura. Las teorías definen las prácticas, por lo que es importante analizarlas para entender como éstas se materializan en las prácticas sociales.

En este apartado, se presentan los conceptos de saber y conocimiento, de cultura y su relación con el poder y la ideología, y las narrativas como práctica cultural y comunicativa. La cultura, como afirma Gregorio Marañón y Beltrán de Lis tiene un valor estratégico por su valor identitario y su espíritu crítico y utópico (en Altares, 2020). Como producto nos muestra lo que somos y queremos ser, y como proceso la manera en que lo conseguimos.

Más adelante, iremos aterrizando en áreas más específicas como las culturas y las narrativas infantiles, el concepto de interculturalidad y los diferentes espacios simbólicos, sociales e institucionales en los que ésta tiene lugar. Y cómo la interculturalidad es proyectada desde discursos narrativos creativos e institucionales en forma de intervenciones y políticas públicas.

Estos dos bloques, que corresponden a las dos primeras fases de investigación, se basan en una metodología de análisis bibliográfico, con periodos en bibliotecas y archivos en España e Irlanda, y conversaciones con los siguientes profesores e investigadores:

Dra. Michal Molcho. Catedrática de la Universidad y directora del Departamento de Estudios de la Infancia. Universidad Nacional de Irlanda, Galway.

Dra. Charlotte McIvor. Profesora del Departamento de Drama, Teatro y Artes Escénicas, y experta en Teatro Intercultural. Universidad Nacional de Irlanda, Galway.

Dr. Connal Parr. Profesor del Departamento de Humanidades (área de Historia) y experto en Historia Cultural Irlandesa. Universidad de Northumbria. Newcastle. Reino Unido. Investigador visitante de la Universidad Nacional de Irlanda, Galway. Año 2017

Dra. Sarah-Anne Buckley. Profesora de los Departamento de Historia y Estudios de la Infancia y experta en Historia de la Infancia. Universidad Nacional de Irlanda, Galway.

Dr. Lionel Pilkington. Catedrático del departamento de Lengua y Literatura Inglesas, especializado en Estudios Culturales y Coloniales. Universidad Nacional de Irlanda, Galway.

Marianne Kennedy. Profesora del Departamento de Drama, Teatro y Artes Escénicas y Estudios de la Infancia, y experta en Teatro para Niños y Jóvenes. Universidad Nacional de Irlanda, Galway.

Dr. Barry Houlihan. Archivista de la Biblioteca Hardiman, y experto en Teatro Irlandés. Universidad Nacional de Irlanda, Galway.

Regina Carballo Sicilia. Profesora de EEOOII, traductora y correctora de textos, especializada en Estudios Postcoloniales.

Esta fase del trabajo de investigación pudo llevarse a cabo gracias a la estancia realizada en la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Estudios Celtas de la Universidad Nacional de Irlanda, Galway (School of Arts, Social Sciences and Celtic Studies) durante el semestre de otoño del año 2017, principalmente en el Departamento de Estudios de Infancia. Tras este periodo, se realizaron otras visitas entre los años 2018 y 2021, que ayudaron completar entrevistas y la recopilación de información necesaria para la investigación.

En tercer lugar, encontramos el bloque *Textos*, en el que se realiza un trabajo de muestreo de los libros y los proyectos vinculados a las narrativas de temática intercultural desde principios de los años noventa del siglo pasado hasta el 2016, centrándonos en la colección *Bridges* (2009), última producción de literatura multicultural/intercultural durante el periodo estudiado en este trabajo.

Los trabajos seleccionados materializan las ideas presentadas en el bloque de *Teorías*. Así, se vinculan la teoría y la práctica, acción fundamental cuando se trabaja desde la Teoría Crítica de los Derechos Humanos de Joaquín Herrera Flores. Como apuntan Trimmer y Warnock, algunos autores hablan del texto como "un artefacto estable", como si fuera una creación autónoma cuyo significado pudiera ser decodificado a través de una meticulosa explicación. Pero como declaran los autores, más que hablar de texto, hay que hablar de textualidad. De cómo los textos, citando a Scholes (1985), están vinculados a otros textos. Los autores también hacen referencia Catherine Stimpson (1998), que afirma que el canon debe ser reconstruido a partir de textos que revelen la multiplicidad de tradiciones que se dan conjuntamente, a veces de forma armoniosa, a veces no (Trimmer y Warnoc, 1992:137).

Así, las narrativas interculturales deben mostrar la multiplicidad de tradiciones y culturas que se dan en un espacio determinado, aunque existan conflictos entre ellas; narrativas que

muestren todas las voces, que visualicen ese proceso de comunicación e intercambio entre culturas, y que muestren cómo éstas afectan a la identidad, tanto de los subgrupos como del colectivo en su totalidad. Como afirma Whyte, “la manera en la que las narrativas infantiles conectan con complejos discursos culturales en la Irlanda contemporánea puede contribuir a crear debates más amplios sobre la identidad irlandesa” (Whyte, 2011: xii), en el periodo de estudio de este trabajo de investigación. Las narrativas tienen la capacidad de constituir el mundo y, por lo tanto, identidades individuales y colectivas funcionando como metáfora del día a día y jugando un papel activo en la formación de la cultura (McIvor y Spangler, 2014:3), particularmente en un país como Irlanda, donde su conexión con el hecho de narrar va más allá de un vínculo tradicional con la literatura.

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La presente tesis doctoral combina diferentes metodologías, tanto cuantitativa como cualitativa, para analizar desde diferentes ángulos el fenómeno de la interculturalidad en la Irlanda del *Celtic* y *Post-Celtic Tiger*, y reforzar las ideas de interseccionalidad y multidisciplinariedad, tan necesarias para entender los procesos sociales desde una mirada intercultural.

Como referente general se ha utilizado la Teoría Crítica de los Derechos Humanos desarrollada por Joaquín Herrera Flores. Ésta parte de la idea de que los Derechos Humanos no son algo abstracto, sino *“procesos culturales, el resultado siempre provisional, de la luchas que los seres humanos ponen en práctica para acceder a los bienes necesarios para la vida”* (Herrera Flores, 2008:22) ... *“asumidos siempre desde un perspectiva contextual (Herrera Flores, 2008:12) ...y que deben ser introducidos en su concepto y en su práctica desde un acercamiento intercultural, desde la diversidad y la pluralidad”* (Herrera Flores, 2008:16). Bienes que van más allá de aquello que cubre nuestras necesidades materiales, y que hace referencia a pertenecer, a ser agentes sociales activos capaces de *ser* y *estar*, de formar parte de los discursos y las identidades dentro de un contexto determinado.

Estas características fundamentan el uso de la Teoría Crítica de los Derechos Humanos para este trabajo doctoral. En primer lugar, por la visión de los derechos humanos como procesos y productos cambiantes y por formar parte de un contexto concreto, como lo es la misma idea de cultura. En segundo lugar, por el acercamiento intercultural necesario, no solamente para entender este trabajo de investigación, sino cualquier sociedad. Como afirma Herrera Flores, hay que observar los Derechos Humanos desde una perspectiva integradora, crítica y contextualizada en las prácticas sociales, y en nuestro caso dichas prácticas son las narrativas infantiles. Por lo tanto, el objetivo de la Teoría Crítica de los Derechos Humanos busca complementar la teoría con la praxis que, como apunta el autor, es clave en toda reflexión intelectual (Herrera Flores, 2008:20).

Para ello, el autor propone la figura del Diamante Ético. Una figura que permita “visualizar toda la profundidad y amplitud de los derechos humanos, y que facilite a las partes del proceso educativo y a los actores sociales una imagen lo más completa y sencilla posible de los elementos que componen la realidad de los derechos” (Herrera Flores, 2008:107). Esta figura consta de diferentes capas con puntos de conexión, y se presenta en tres dimensiones y siempre en movimiento. Dada su naturaleza de cristal transparente, es posible ver sus diferentes elementos y conexiones (Herrera Flores, 2008:107-115).

Para Herrera Flores, la figura del Diamante Ético muestra la interdependencia entre los múltiples componentes que definen los Derechos Humanos desde su complejidad. El diamante consta de dos ejes: uno vertical, que hace referencia a las categorías teóricas, y otro horizontal que hacer referencia a las prácticas (Herrera Flores, 2008:112-114).

Cada eje contiene los siguientes elementos:

Eje vertical o conceptual:

- Teorías: Formas de mirar un proceso o una cosa y que nos da una idea de ellas.
- Posición: Lugar que se ocupa en las relaciones sociales y que determina la forma de acceder a los bienes.
- Espacio: lugares físicos, geográficos, humanos o culturales, en que ocurren el conjunto de relaciones sociales
- Valores: Preferencias individuales o colectivas, mayoritarias y minoritarias, respecto de alguna cosa, bien o situación social y que permiten la relación con los otros.
- Narraciones: Forma en que definimos las cosas o situaciones; modos a partir de los cuales se nos define, y que nos dicen cómo se debe participar en las relaciones sociales
- Instituciones: normas, reglas y procedimientos que articulan jerárquica y burocráticamente la resolución de un conflicto o la satisfacción de una expectativa.

Eje horizontal o material:

- Fuerzas productivas: Las tecnologías, tipos de trabajo y procesos económicos que llevan la producción de un bien o servicio.
- Disposición: “Conciencia” de la situación que se ocupa en el proceso de acceso a los bienes, y la “conciencia” de cómo se actúa dentro de dicho proceso.
- Desarrollo: Proceso y situación actual de creación de condiciones sociales, económicas y culturales que permitan o impidan el acceso a los bienes.
- Prácticas sociales: Formas de organización y acción a favor o en contra de la situación de acceso a los bienes que se pretende.
- Historicidad: Situación de un proceso social atendiendo a sus causas históricas y a los grupos que le dieron origen; así como a los efectos y momentos en que se encuentra dicho proceso al hacer este juego.
- Relaciones sociales: Forma de relacionarse de quienes intervienen en la producción de bienes y servicios; tanto entre ellos mismos, como con la naturaleza. Todo lo cual determinará el modo en que se accede a esos bienes.

Ambos ejes coinciden en un punto central, en el cual se sitúa la idea de *Dignidad*. Para Herrera Flores la dignidad se concreta en “la conquista de un acceso igualitario a los bienes materiales e inmateriales que nos permiten llevar adelante nuestras vidas desde nuestras particularidades y diferenciadas formas de vida (Herrera Flores, 2008:110) ...y que hacen que esta sea digna de ser vivida” (Herrera Flores, 2008:13).

Así, en este trabajo de investigación, el eje conceptual se vería representado en la reflexión y análisis de conceptos como cultura, conocimiento, narrativas e infancia, y el eje pragmático, la praxis, serían los productos culturales seleccionados, las narrativas infantiles de temática intercultural.

En cuanto a la estructura de la tesis, el Diamante Ético se refleja en los diferentes bloques en los que se estructura este trabajo: en primer lugar, el bloque *Contextos*, que hace referencia a la importancia de contextualizar, de entender los espacios, las relaciones y luchas sociales que

en ellos tienen lugar; y de conocer las historias, los valores y las instituciones que gestionan dichos contextos. Tras él, los bloques *Teorías* y *Textos* que hacen referencia a esos dos ejes, a la semántica y a las praxis sociales en las que las narrativas tienen lugar. A la importancia de posicionarnos a la hora de observar procesos y relaciones sociales. A la importancia de conocer los valores que se transmiten en las diferentes narraciones, y entender qué conciencia se tiene de uno mismo y de los demás.

Desde el punto de vista cuantitativo, se ha intentado recopilar diferentes trabajos narrativos del periodo *Celtic* y *Post-Celtic Tiger*, incluyendo narrativas escritas, teatro y medios audiovisuales que muestren el fenómeno de la interculturalidad de este periodo, además de hacer referencia al contexto artístico en general. Para la recopilación de obras y elaboración de una lista representativa de narrativas interculturales, se consultaron las bases de datos de *Playography*, en la que se recopilan las obras de teatro producidas en Irlanda, tanto en lengua inglesa como irlandesa, y la del *Youth Theatre Ireland* para textos dramáticos, además de contactar con diferentes centros culturales como *Ark*, *Fighting Words*, *Graffiti* y *Narrative 4* y diferentes compañías y profesionales que realizan proyectos para el público infantil.

Para textos narrativos, se contactó a Juliette Saumande, del International Board on Books for Young People (IBBY-Ireland) quien nos facilitó los catálogos de publicaciones de libros multiculturales e interculturales *Changing Faces-Changing Places* (2001) y *Cross-Currents: A Guide to Multicultural Books for Young People* (2005). Asimismo, se revisaron las publicaciones y proyectos de las diferentes editoriales irlandesas para público infantil, que se presentan en el capítulo ocho de este trabajo.

Además de hacer una pequeña introducción de obras tanto adultas como para público infantil dentro de la temática elegida para este trabajo de investigación, la selección de obras se ha basado en los siguientes criterios:

- La edad del lector (público infantil y juvenil)
- La temática (interculturalidad)
- Periodo histórico (*Celtic-Post Celtic Tiger*)

- Textos escritos en inglés
- Género: ficción
- Espacio: Irlanda

No se han seleccionado obras que hablen de otras culturas (como por ejemplo *Libros del Mundo*) ya que lo que se quiere analizar es la representación del fenómeno de la interculturalidad en la Irlanda actual.

Desde el punto de cualitativo, la investigación tiene como columna vertebral tres ejes principales: los Estudios Culturales, la metodología de análisis para la literatura infantil y juvenil desarrollada por la profesora de la Universitat de València Gemma Lluch, y la Teoría Crítica de los Derechos Humanos de Joaquín Herrera Flores.

En cuanto al primer eje, se presentan conceptos generales de los Estudios Culturales para dotar de un marco teórico a las narrativas infantiles como hecho cultural, comunicativo y narrativo, haciendo referencia principalmente a autores como Antonio Méndez Rubio y Miquel Rodrigo Alsina.

Respecto al segundo eje, se ha adaptado parte de la metodología desarrollada por la profesora Gemma Lluch en su libro *Análisis de narrativas infantiles y juveniles* (2003) y del material del Diploma de Especialización en Cultura, Lectura y Literatura para Niños y Jóvenes de la Universidad de Valencia, dirigido por la misma profesora, que el autor cursó durante su primer año académico de doctorado (2016-2017). Para ese análisis de narrativas infantiles y juveniles, se han tenido en cuenta los elementos de la comunicación literaria como emisores (autores), receptores y mediadores, y la ideología detrás de los libros infantiles. Además, se han analizado otros elementos como los paratextos y la estructura de la narración, ya que se ha considerado importante presentar las obras, desde una visión formal, para posteriormente centrarnos en los elementos del espacio, los personajes principales, época y los mundos posibles; el proceso comunicativo; y el área de los Derechos Humanos. Para el análisis comunicativo se han tenido en cuenta los aportes teóricos de Antonio Méndez Rubio sobre Comunicación y Cultura y los de Gemma Lluch sobre Comunicación Literaria.

Por último, esta tesis doctoral utiliza la Teoría Crítica de los Derechos Humanos como referente para entender el ámbito de las narrativas interculturales en particular y analizar las obras seleccionadas como práctica cultural. Para analizar si el contexto irlandés crea las condiciones necesarias para que todos los colectivos tengan acceso no sólo a los bienes materiales, sino también a los inmateriales, (la participación, la integración, el sentimiento de pertenencia y la ciudadanía), se ha elegido la colección de libros interculturales *Bridges*.

A la hora de analizar los textos de la colección, se han seleccionado algunos elementos concretos de la figura del Diamante Ético. A partir de esta metodología se parte del elemento de las *Narraciones*, para posteriormente relacionarlos con otros elementos que nos ayudan a enmarcar, en lo teórico y lo práctico, las cuatro obras de la colección.

Del eje conceptual (semántico) se han elegido los elementos de *Valores y Posiciones*, y del eje material (pragmático), los elementos de *Disposición, Relaciones Sociales e Historicidad*. De esa manera, se ha intentado seguir una metodología que se adapte a la interdisciplinariedad de este trabajo de investigación para poder mostrar el fenómeno de la interculturalidad en la Irlanda contemporánea desde diferentes perspectivas.

De esta forma, el objetivo de esta tesis doctoral es responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo representan las narrativas infantiles los fenómenos de multiculturalidad e interculturalidad en Irlanda?
- ¿Hay una presencia substancial de la multiculturalidad y la interculturalidad en las narrativas infantiles irlandesas de este periodo?

Además de las preguntas anteriores, en las que se centra este trabajo de investigación, se intentará responder también a las siguientes cuestiones:

Preguntas específicas:

- ¿En qué medida las narrativas infantiles reflejan procesos de racialización?
- ¿En qué medida estas narrativas desafían las ideas de “*Irishness*” y “*Whiteness*”?
- ¿Existen narrativas interculturales para niños que muestren una relación horizontal entre los colectivos?
- ¿En qué medida se muestran las nuevas identidades irlandesas?
- ¿Cómo es el proceso de comunicación desde las narrativas interculturales para la infancia?
- Desde la perspectiva de los derechos humanos, ¿en qué medida son éstos respetados y promovidos?

Para responder a estas preguntas es necesario profundizar en temas como la identidad, la ideología y la visibilización de las relaciones sociales para ver en qué medida las narrativas infantiles sirven como espacio integrador y canalizador de voces o como herramienta para perpetuar las perspectivas y determinaciones identitarias culturales del pueblo irlandés.

CONTEXTOS

4. CONTEXTO

4.1 INTRODUCCION

*“Leer una historia es conocer cómo los pueblos
han intentado explicar su mundo”*

Gemma Lluch

Las narrativas son productos de un espacio y un tiempo concretos, y para entender las producidas en Irlanda, hemos de tener en cuenta el contexto sociopolítico en el que tienen lugar. Por ello, hay que analizarlas considerando los cambios que este país ha experimentado desde la década de los años noventa del siglo pasado hasta la actualidad. Un contexto cultural que se ha ido complejizando debido a los movimientos migratorios provocados por las dinámicas económicas internacionales y las crisis sociales.

En este capítulo se hará un breve recorrido a través de los hechos sociales, culturales e históricos para ayudar a entender el origen y desarrollo de los períodos conocidos como “Tigre Celta” y “Post-Tigre Celta”, etapas en la que se centra esta investigación. Factores como el colonialismo, la economía, las migraciones y la literatura van entrelazándose para crear el tapiz sobre el que se desarrolla este trabajo, y en el que las relaciones humanas, y por tanto culturales, interactúan y conviven en el espacio irlandés. Así, partiendo de una visión general de la Irlanda contemporánea, se irá poco a poco encaminando el análisis hacia las narrativas, particularmente aquellas creadas para la infancia, para mostrar como éstas son también parte de esa gran maquinaria social en la que temas como la identidad, las representaciones de la infancia migrante y las desigualdades conforman el complejo sistema de relaciones culturales. En el capítulo de *Narrativa y Cultura* se desarrollará con mayor profundidad cómo las narrativas infantiles han jugado y juegan un papel muy importante en la representación y creación de imaginarios, teniendo gran impacto a corto y largo plazo en las percepciones tanto propias como del “otro”. En este capítulo, nos centraremos en conocer los hechos históricos contemporáneos que fueron dando forma a la Irlanda actual, y como la cultura y las narrativas han sido no sólo reflejo, sino parte activa de los mismos.

En el contexto irlandés las narrativas, particularmente las de tradición oral, la literatura escrita y el teatro, han servido como vía de expresión cultural y política, de representación y de construcción de identidad. Pero en ese proceso de construcción de identidad nacional, las representaciones, tanto propias como del “otro”, están definidas por el estatus social. Quien tiene poder define qué se representa y cómo se define la sociedad a la que se pertenece a partir de sus productos culturales, que a su vez son reflejo de la realidad social en la que se insertan. Así, durante el periodo denominado “Tigre Celta”, la sociedad irlandesa tuvo un punto de inflexión que la introdujo en la dinámica global de la inmigración. Dinámica que, además, se vio influenciada por el contexto europeo, afectado a su vez por diversas circunstancias como las crisis económicas, la situación de los refugiados y las reivindicaciones de minorías nacionales.

Irlanda, país europeísta que respeta la diversidad y promueve la interculturalidad, posee a la vez un sentimiento identitario fuertemente arraigado que en algunos casos, excluye todo aquello que no comparta sus características definitorias, pese a su discurso intercultural institucional. Así, se representan las identidades del pueblo irlandés en su conjunto de forma sesgada, obviando las narraciones multiculturales que existen en el territorio. La Historia empieza a ser Historia con los primeros textos escritos, empieza a ser historia cuando se cuenta. Por esa razón, resulta imprescindible conocer todas las voces, para que la historia de Irlanda, presente y futura, incluya a su población en toda su diversidad.

4.2 EL COMIENZO DEL CUENTO

*Fadó, fadó*³

Irlanda es considerada por algunos historiadores la nación más antigua de Europa. La denominación Eire (Irlanda en gaélico irlandés) deriva de UIB-ERNAI, los descendientes del pueblo de los Iberni, conocidos en las crónicas de la época romana como *los mediterráneos*, antes de que las comunidades Celtas llegaran al territorio en el siglo IV antes de Cristo (MacCall, 1991:7). Éstos, junto con los pueblos vikingos, normandos e ingleses, fueron dando forma a la Irlanda que hoy conocemos. Por lo tanto, la inmigración no es un fenómeno nuevo dentro de la historia irlandesa. Historiadores relatan las invasiones anglonormandas y cómo se desplazó a los *Gaelic Lordships*; la llegada de los ingleses durante la época de los Tudor, Cromwell y William III; la confiscación masiva de tierras que desplazó a las élites tanto nativas como aquellas de descendencia anglo-inglesa; y la destrucción de la cultura gaélica (Cleary, 2007:23). Diferentes procesos inmigratorios que fueron tomando la isla y dando forma a su cultura y a su historia.

La historia irlandesa ha estado siempre envuelta en un halo de leyenda. Quizás por la forma en que los irlandeses cuentan y “se cuentan” las historias, tanto reales como ficticias, siempre se ha proyectado una imagen romántica de esta pequeña nación. Desde las leyendas sobre druidas y *senachaies*⁴, a las grandes obras de los premios nobeles de literatura, Irlanda siempre ha destacado por su amor a la palabra, y por ser capaces de convertir cualquier historia, por banal que sea, en un cuento eterno. La palabra ha jugado un papel fundamental dentro de la cultura irlandesa: desde su tradición literaria, tanto oral como escrita de cuentos e historias, pasando por la función que los monjes irlandeses desempeñaron en la expansión del conocimiento cristiano hacia el continente europeo. De hecho, parte de su autodefinición como pueblo viene de la narrativa de haber llegado a ser piedra angular del cristianismo durante la edad media, cuando se describía a Irlanda como “The island of Saints and Scholars” (Honohan & Rougier, 2010:6).

³ Fadó, fadó. Es el equivalente a “érase una vez...” en gaélico.

⁴ Transmisores de la sabiduría celta y narradores de historias en la cultura irlandesa.

David Lloyd, en su libro *Irish Culture and Colonial Modernity (1800-2000). The transformation of the Oral Space*, hace un análisis de la función de la oralidad en Irlanda, tanto a nivel material como en las prácticas sociales y culturales. En la introducción, *Historia del orificio irlandés*, habla de cómo la boca y las acciones asociadas a ella, definen en gran parte las características culturales irlandesas. Desde referencias físicas como el periodo de la Hambruna que tuvo lugar entre 1845 y 1849 y los problemas de alcoholismo sufridos y por pueblo irlandés, hasta otras cuestiones más culturales como la importancia del discurso y las canciones en la cultura irlandesa, la oralidad es algo que define a los irlandeses. Dentro de esa oralidad, de esa importancia de la palabra, de ese crear historias alrededor de una hoguera o leer las obras de los cuatro premios nobeles que este pequeño país ha dado a la literatura universal, la función social que ha jugado la literatura, en todos sus géneros, nos ha llevado a analizar el área de las narrativas infantiles como parte de las producciones culturales para entender el fenómeno de la interculturalidad y por tanto, las relaciones de poder dentro de la sociedad irlandesa contemporánea. La oralidad, que incluso sirvió como elemento de diferenciación étnica por parte de los ingleses, se utilizó para que los irlandeses, aunque fenotípicamente similares, fueran categorizados dentro de ese grupo de los “otros”. Como signifiante no visual creado a partir de la práctica del “telling”, del contar, que los hacía diferentes (Lloyd, 2011:2). La boca, y con ella la oralidad, se convirtió en marca de diferenciación cultural. Irlanda, además, permaneció como un país de cultura oral y quirográfica durante mucho tiempo, cuando ya en la Europa continental se había hecho la transición a la cultura impresa. Como apunta David Lloyd, la oralidad implica una interacción de espacios, una intersección de modos orales y literarios (2011:4), que definen una forma de relacionarse con el mundo, y que caracterizan al pueblo irlandés. Una oralidad que sirvió también como arma de resistencia frente al colonialismo británico que buscaba la homogenización cultural (Lloyd, 2011:4).

Durante la época medieval gran parte de la producción escrita europea era realizada por monjes irlandeses, que desde la isla exportaban manuscritos al resto del continente europeo. Pero ese papel de productores de cultura decayó con las diferentes invasiones que el país fue sufriendo a lo largo de los siglos posteriores. Todas esas invasiones y sus consecuentes cambios políticos y culturales fueron narrados de forma literaria, ya fuera a través de metáforas o simbolismos, o de forma más realista, con autores como Jonathan Swift, Thomas Moore o Maria Edgeworth, que escribían sobre Irlanda y su situación política y colonial. Así, las narrativas han jugado siempre un papel importantísimo en los cambios políticos y sociales de la sociedad irlandesa.

Esta función de las narrativas tuvo particular relevancia entre finales del siglo XIX y principios del XX durante el periodo llamado “Celtic Revival” (Renacimiento Celta), que ayudó a dar fuerza a los movimientos revolucionarios que estaban por venir. De este modo, las artes, y en particular la literatura escrita y el teatro, fueron determinantes dentro del proceso de reivindicación nacional e independencia.

Así, durante el siglo XX, las narrativas siguieron formando parte no sólo de la cultura literaria sino de la voz reivindicativa del pueblo irlandés. Durante este siglo autores como J.J. Synge, George Bernard Shaw, James Joyce o Samuel Becket, dieron forma a la historia literaria irlandesa, pero otros canales de narración, como proyectos de escritura o festivales literarios y teatrales, jugaron y juegan un papel muy importante en las narrativas y en las representaciones, particularmente las dedicadas al público infantil. Proyectos como *Fighting Words* y *Narrative 4*, que desarrollan programas de cuentacuentos y escritura creativa con niños y adolescentes, son un ejemplo de cómo, más allá de la creación literaria, la palabra se puede utilizar para el desarrollo de la creatividad, el acceso a la cultura y el desarrollo de la empatía, elementos fundamentales cuando hablamos de Interculturalidad.

4.3 ETAPA COLONIAL

“Being Irish, he had an abiding sense of tragedy, which sustained him through temporary periods of joy “

W. B. Yeats

La Edad Moderna está marcada por el cambio en el escenario mundial y el origen de lo que hoy conocemos como capitalismo y globalización. Irlanda formó parte de ese cambio, pero su situación geográfica y sociocultural la convierten en un caso diferente al de otros países porque, habiendo sido una colonia, su escenario actual como receptora de gran número de inmigrantes de muchos rincones del globo la asemeja a naciones colonizadoras que tras la independencia de los territorios ocupados reciben gran número de personas de sus antiguas colonias.

Colonialismo y capitalismo van de la mano. Como define Cleary, Colonialismo es el *“proceso internacional a través del cual diferentes partes del mundo fueron diferentemente integradas en el sistema capitalista mundial emergente”* (2007:45), e Irlanda formó parte de ese sistema creado por el Imperio Británico. Para entender el proceso histórico anterior al capitalismo tal y como lo conocemos y el impacto que ha tenido en la historia de Irlanda, es importante conceptualizar la idea de colonia para entender como ésta formó parte del proceso colonizador.

Cleary, siguiendo la categorización de D.K. Fieldhouse and George Frederickson, divide las colonias de ultramar en cuatro categorías (2007:29:31):

1. Administrativa (*administrative*): Este es el caso de las colonias en el Sureste Asiático, espacios considerados estratégicos por razones económicas o militares, pero en los cuales no existe asentamiento.
2. Plantación (*plantation*): en éstas los colonos se asientan, trabajando las tierras colonizadas. En esta categoría, los colonos son explotados por el propio imperio, como sucedió en los Estados Unidos de América y en las Indias.

3. Asentamiento mixto (*mixed settlement*): Este es el caso de Latinoamérica, donde los colonos se asientan, controlan la tierra y explotan a los nativos, aniquilando sus instituciones políticas.
4. Asentamiento puro (*pure settlement*): Es el caso del Norte de los Estados Unidos de América, Canadá y Australia, donde los indígenas son desplazados/aniquilados, y se establece la cultura del colono.

Observando esta categorización, ¿cómo entendemos el proceso de colonización de Irlanda? Existe un debate sobre si Irlanda fue o no una colonia, por su situación geográfica y por su origen étnico y cultural, similar al de la potencia colonizadora. Para Cleary, Irlanda se enmarcaría en el “Colonialismo Interno”, por el que Inglaterra dominó las periferias Celtas, que incluían Escocia, Gales e Irlanda (2007:25).

No todos los procesos de colonialismo son iguales. Las colonias se han asociado tradicionalmente a ocupaciones de territorios africanos, asiáticos o americanos, lugares considerados exóticos, puros y sin “civilizar”, características que Irlanda no compartía. Pero, sin embargo, sí sufrió las dinámicas de control territorial, explotación de recursos y opresión que siguen el patrón de control de colonias.

Irlanda fue colonizada en la primera fase de expansión europea y su trayectoria fue diferente a la de otras colonias. Su colonización fue crucial para el control atlántico, siendo contemporánea a la de los españoles y portugueses en Sudamérica y a la de los ingleses en Norteamérica. Inglaterra estableció en Irlanda una *plantation*, paralela a la reforma religiosa (protestantismo), lo que hizo que la religión, y no la descendencia étnica o la identidad cultural, se convirtiera en el factor que diferenciaba al colonizador de los colonizados.

El sistema dominante durante esta época fue el de *state-regulated merchant capitalism* (mercantilismo), que en Irlanda fue tan violento y acelerado como en las Américas y en las Indias Orientales. La colonización de Irlanda fue orientada a la emergente economía atlántica, pero las políticas mercantilistas imperiales fueron diseñadas para prevenir que las colonias desarrollaran conexiones comerciales con otras colonias o con otras potencias, creando así estructuras de producción y de dependencia que servían exclusivamente al centro y transformaban a las colonias en satélites de ese centro. A principios del siglo XVII, Irlanda era

un país rural, muy poco desarrollado tecnológicamente, pero a finales de ese siglo se reorienta comercialmente para servir a la expansión mercantilista inglesa, integrándose en el sistema comercial del norte atlántico. Durante esta expansión el capitalismo del mundo colonial está completamente desarrollado e Irlanda integrado en él. El sistema de control de tierras por parte de oligarquías inglesas que impedían el desarrollo socioeconómico de Irlanda estaba diseñado para excluir a los irlandeses y asegurar los privilegios de las comunidades inglesas inmigrantes (*settlers*). Un sistema basado en el monopolio de la tierra por parte de los colonos ingleses que servía para expandir el sistema comercial colonial. Este sistema se fundamentaba en dos grandes contradicciones: la modernidad del sistema capitalista que emergía y un régimen arcaico de gestión y monopolio de las tierras anclado en la época medieval, que estaba subordinado a las necesidades del mercado. Así Irlanda se incorpora, como productora agrícola exportadora, a esa emergente economía atlántica convirtiéndose en una economía dependiente y orientada exclusivamente a la exportación internacional, lo que la hacía muy vulnerable. Inglaterra, en este contexto, permite la creación de una clase de terratenientes que, además de controlar las tierras agrícolas, controlaba el sistema político y legal irlandés, lo que mantuvo un sistema casi feudal hasta el siglo XIX (Cleary, 2007:33-35). Teniendo en cuenta este contexto sociopolítico e histórico y la clasificación presentada anteriormente, Irlanda se consideraría un *settlement*, un sistema donde los nativos, aparte de la región del Noreste, eran la población mayoritaria, pero donde los *settlers* (los ingleses) luchaban tanto por mantener su posición en la colonia como su relación con el centro del imperio (Cleary, 2007:37).

A partir del siglo XIX empiezan a desarrollarse discursos nacionalistas, tanto desde la comunidad protestante como católica. El nacionalismo protestante irlandés se afianza políticamente y empieza a monopolizar el poder, influenciado por la independencia de los Estados Unidos de América, al tiempo que el movimiento republicano se ve impactado por la Revolución Francesa y la independencia de muchas colonias de América Latina (Cleary, 2007:39-40). Esta situación empieza a preocupar a los protestantes, que tienen miedo de perder su poder en la isla, y deciden apoyar la integración de Irlanda en el Reino Unido, (Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda), que tuvo lugar en 1801 con el *Act of Union* (Cleary, 2007:40), y que establecía que Irlanda fuera dirigida directamente desde el Parlamento de Westminster en Londres. Este hecho ha provocado que algunos historiadores no consideren Irlanda como una colonia, ya que poseía “privilegios” de los que otras colonias carecían y además contaban con un representante en el parlamento. Sin embargo, esta nueva situación seguía manteniendo los privilegios de los protestantes de origen británico, frente a los nativos irlandeses.

Otro factor a tener en cuenta es el papel que los irlandeses jugaron dentro de la expansión colonial británica. La población irlandesa se integra dentro del tejido de “whiteness”⁵ como mano de obra o como parte del sistema burocrático colonial, que raramente se abría a gente no europea. Dentro de este proceso, muchos irlandeses se comportaron como colonizadores, y formaron parte del proceso de “whiteness” en las colonias británicas. Este dato es interesante por la conexión que se establece con los procesos de integración de otras culturas en la Irlanda contemporánea, que también sufre un proceso de “whiteness”, con dos leyes establecidas en el año 2004 y de las cuales se hablará posteriormente. Dentro del mundo colonial, se privilegia a la población irlandesa, basando este estatus en su raza y haciendo así que se identifiquen con los grupos dominantes, principalmente como estrategia para evitar su alineación con otros grupos dentro de la colonia y una posible rebelión. Éste fue uno de los motivos por los que una gran cantidad de irlandeses empezaron a emigrar, además de por otras por razones de supervivencia como la Gran Hambruna, cuyo impacto en el país hizo que entre ésta y la Primera Guerra Mundial emigraran más de cuatro millones de irlandeses (Cleary, 2007:41). Se origina así una gran diáspora que hace que Irlanda se integre dentro de esa economía global, supliendo de mano de obra a países como Reino Unido y Estados Unidos de América. Estas grandes olas de emigración marcaron en gran manera no sólo la historia sino la identidad del pueblo irlandés. La Gran Hambruna y la consecuente emigración devastó a la clase rural e hizo que no crecieran las clases trabajadoras urbanas, además de crear un desastre demográfico. Esta situación no sólo afectó a nivel social, sino también a nivel cultural. Se crea lo que Cleary denomina la “cultura del trauma” desarrollada a partir de los diferentes hechos históricos “traumáticos”, como la hambruna, la colonización y la emigración (Cleary, 2007:42), que han marcado la historia y la identidad del pueblo irlandés. Durante esta etapa lo “inglés” empieza a desplazar a lo “irlandés”, a la cultura gaélica. Como reacción a esta situación, surge un sentimiento nacionalista que quiere recuperar las raíces irlandesas y que da lugar al *Celtic Revival*, que presenció los enfrentamientos que empezaron a producirse con Inglaterra y que utilizó la cultura como herramienta de reivindicación y lucha social.

⁵ Este término se podría traducir como *blanquización*, pero se ha preferido mantener el vocablo inglés al no existir concepto equivalente en español

4.4 DEL CELTIC REVIVAL AL CELTIC TIGER

*“Between my finger and my thumb.
The squat pen rests; snug as a gun.”*

Seamus Heaney

El siglo XX fue un siglo de grandes cambios a nivel internacional e Irlanda no quedó fuera del escenario mundial. La cultura, incluyendo las narrativas y el teatro, jugaron un papel importantísimo en el proceso que desencadenó la independencia de Reino Unido y la Guerra Civil.

El periodo denominado *Celtic Revival*, fue un movimiento social y cultural que tuvo lugar entre los años 1891 y 1922, y en el que la producción literaria y el activismo político se unieron en pro de un cambio social en el país. Se creó una plataforma de intercambio y reivindicación que buscaba mayor libertad de expresión y la liberación de lastres religiosos y coloniales que habían ido marcando la historia de Irlanda durante el siglo XIX. Así, con esa reconexión con las raíces y las tradiciones pasadas, se produjeron grandes cambios políticos, marcados por un gran idealismo y por la convicción de que las ideas y la cultura debían formar parte de la lucha política y del activismo social (Kiberd & Mathews, 2015:25). Los pensadores de este periodo eran de ideología socialista, apoyaban el sufragio universal, la creación de cooperativas agrícolas y los derechos de los trabajadores, y cuestionaban la coacción de las fuerzas del imperio británico, el cristianismo y el capitalismo, presentando una visión progresista basada en la reconexión con el trabajo como oportunidad de avanzar hacia la modernidad. La idea principal de este movimiento radicaba en que, aunque Irlanda había aceptado en el pasado a Londres como centro de cultura y civilización, había llegado el momento de que el pueblo irlandés cambiara sus referencias culturales y las narrativas de significado cultural para avanzar hacia la modernidad (Kiberd & Mathews, 2015:31). Tomando como referencia a París y las vanguardias artísticas, se empiezan a reivindicar cambios políticos y sociales, que culminan con la proclamación de independencia de 1916.

En 1893 Douglas Hyde fundó la *Gaelic League*, movimiento que reivindicaba el uso de la lengua irlandesa. Hasta entonces sólo se habían impreso 6 libros en gaélico irlandés, poca gente hablaba el idioma y éste se asociaba al mundo rural y a la falta de cultura (Kiberd & Mathews, 2015:110). De esta forma, la politización de la cultura se utilizó para analizar y actualizar la identidad irlandesa. Autores como Yeats y Synge veían esta reconexión con el pasado como una forma de reivindicar la identidad del pueblo irlandés, pero otros intelectuales, particularmente en el ámbito del Trinity College, universidad de tradición protestante, la veían como una vuelta a la mentalidad medieval, contradictoria con la idea de modernidad. Esta etapa vio surgir a autores que escribían sobre el contexto irlandés para un público irlandés, a la vez que se mantenía esa vinculación al cosmopolitismo europeo. Grandes escritores, actores y dramaturgos como Yeats, Lady Gregory, Edward Martyn y Synge florecieron en este período, en el que se fundó el Abbey Theatre. En este contexto se escribe *Playboy of the western world* de J. M. Synge, considerada una de las obras representativas de este *Celtic Revival*, influenciada por las ideas europeas del momento, pero a la vez profundamente conectada con el imaginario irlandés. Así, el teatro se vio transformado en espacio para el debate nacional, y desempeñó un papel esencial en esa lucha por las libertades (Kiberd & Mathews, 2015:155-157).

En 1916 los Nacionalistas organizaron el *Easter Rising* (Levantamiento de Pascua), tomando la *General Post Office* (Oficina Central de Correos) en Dublín y proclamando la República Independiente de Irlanda. En principio el levantamiento se planeó a nivel nacional, pero acabó sucediendo principalmente en la capital. Las tropas británicas sofocaron pronto la rebelión. Patrick Pierce, principal artífice del levantamiento fue ejecutado junto con otros catorce líderes. El levantamiento no fue apoyado en un principio por la mayoría del pueblo irlandés, pero las ejecuciones despertaron un sentimiento de repulsa hacia las autoridades británicas, lo que dio lugar al inicio de la revolución republicana irlandesa (Britannica, 2020).

En 1919 el movimiento nacionalista *Sinn Fein* (“Nosotros Mismos”) liderado por Eamon de Valera, uno de los líderes supervivientes de la rebelión, estableció una asamblea en Dublín, el *Dáil Éireann*, que proclamó la independencia irlandesa. El IRA inicia entonces su lucha por la independencia, dando lugar a la *Anglo-Irish War*, Guerra Anglo-Irlandesa, que terminó en 1921 con la firma del Tratado Anglo-Irlandés estableciendo el Estado Libre de Irlanda con autogobierno completo, dividiendo la isla en la República (el Estado Libre) e Irlanda del Norte, que permaneció siendo parte del Reino Unido. Se divide Irlanda y en la República se hace uso

de la autoridad católica y las convenciones sociales para reducir las diferencias ideológicas dando lugar así a una etapa de censura moral y de vuelta al puritanismo, perdiéndose esa idea de sociedad secular basada en derechos, y olvidándose muchas de las luchas sociales, como el papel de la mujer en la sociedad o la crítica a la Iglesia (Kiberd & Mathews, 2015:461-465).

En 1937, se convocan nuevas elecciones y gana de nuevo De Valera. Se aprueba una nueva constitución que abolía el Estado Libre y proclamaba a Irlanda como un estado soberano, democrático e independiente. Sin embargo, no es hasta el año 1949, tras la *Republic of Ireland Act*, cuando el estado de Irlanda es declarado oficialmente la República de Irlanda (Rougier & Honohan, 2010:6).

Hasta los años 50, se mantuvo en el país una política económica proteccionista, declarándose Irlanda neutral durante la segunda guerra mundial. Es a partir de los años 60 cuando poco a poco empieza a modernizarse el país. Con Sean Lemass como primer ministro de 1959 a 1966, el gobierno apuesta por una modernización de la economía, incorporándose más tarde (1973) a la Comunidad Económica Europea, y abriéndose a inversiones extranjeras (Battel, 2003:97).

Cabe destacar la etapa entre 1969 y 1998, conocida como *The Troubles* (Los Disturbios), donde el conflicto entre unionistas y republicanos se acentuó y las tensiones entre Irlanda y Reino Unido pasaron por su peor momento. Pero a partir de los años noventa del siglo XX la situación experimenta una mejora. Se firma el *Good Friday Agreement* (Acuerdo de Viernes Santo) en 1998, que pone fin a *The Troubles*, y empieza la etapa del Tigre Celta, periodo en el que se desarrolla esta investigación. Comienza así una etapa de florecimiento que trajo consigo no sólo la bonanza económica, sino también la liberación de muchos lastres culturales y la llegada de gentes de todas partes del mundo, creando un nuevo contexto social más diverso, abierto y multicultural.

4.5 LA ETAPA DEL CELTIC TIGER

*“We are a vibrant first-world country,
but we have a humbling third-world memory.”*

Mary McAleese

A finales de los años noventa del siglo XX sucedió lo que para muchos fue un milagro en Irlanda. El país, que estuvo siempre marcado por grandes crisis sociales, económicas y políticas, se convirtió en una de las economías más potentes y en uno de los países más ricos del mundo occidental (Battel, 2003:94). El término “Tigre Celta” fue acuñado por el economista Kevin Gardiner en 1994 por las similitudes entre Irlanda y las denominadas “*tiger economies*” del sureste asiático, como fueron los casos de Hong Kong, Singapur y Corea del Sur (Burke-Kennedy, 2014). Las circunstancias que promovieron este gran impulso económico fueron estrategias de atracción de inversiones extranjeras, particularmente la estadounidense, complementadas con medidas de bajos impuestos corporativos para las empresas multinacionales. Irlanda se convirtió entonces en una gran potencia económica y Dublín en una gran urbe. Muchas oportunidades laborales empezaron a crearse en el país y un gran número de inmigrantes de muchas partes del mundo, incluyendo Europa, China y África, cambiaron la demografía de esta pequeña nación cuya historia había estado marcada precisamente por la emigración, lo que se tradujo en que para el año 2007 el 10% de la población en Irlanda fuera de origen extranjero. Entre finales de los años 90 y el 2008 la economía no paró de crecer y salvo una pequeña bajada entre los años 2001-2003, el país mantuvo un crecimiento económico nunca antes conocido, convirtiéndose en el año 2005 en el segundo país más rico del mundo, según el Programa de Naciones para el Desarrollo (Humphreys, 2005). Paralelamente a los cambios económicos, y consecuentemente sociales, la iglesia católica, que había sido siempre el gran referente moral, empieza poco a poco a perder influencia y poder.

La educación era uno de los grandes ejes que la Iglesia controlaba, y todavía controla, además de dirigir instituciones sociales y de acogida para huérfanos, jóvenes delincuentes, personas

con discapacidad y mujeres. Sin embargo, los escándalos sobre abusos físicos y sexuales que salieron a la luz a principios de la década del 2000 tuvieron un gran impacto en la percepción que la sociedad irlandesa tenía de la iglesia católica, lo que hizo que decayera su estatus como elemento de referencia. El catolicismo se había arraigado de forma mucho más firme tras el Tratado de 1922 (donde se establecía el Estado Libre de Irlanda), y más tarde con la Constitución de 1937, en la que se establece la posición sagrada de la iglesia católica y romana dentro de la sociedad⁶. Pero los casos de bullying, intolerancia, corrupción, explotación y abusos hicieron que el estatus y el poder de los que disfrutaba la iglesia se vieran mermados. Este proceso coincidió con el período del Tigre Celta y los acuerdos del Viernes Santo, lo que cambió los referentes morales del pueblo irlandés.

La etapa del Tigre Celta tuvo como características el boom de la construcción, un alto nivel de consumismo, el comienzo de desigualdades sociales y una alta inflación. En el año 2000, los ingresos del 20% más pobre de la población crecieron menos de un 1%; los de la clase media crecieron entre un 2%-3%, y los ingresos del 30% más rico crecieron en un 4% (Smyth, 2012, 132-137). Con el 2008 llega la crisis económica, y con ella una crisis social: la corrupción de los bancos, la caída del sector de la construcción y el lento declive del catolicismo, fueron cambiando el contexto irlandés.

Durante el periodo del Tigre Celta se produjo además una liberalización social. Medidas progresistas como la descriminalización de la homosexualidad en 1993 y la legalización del divorcio en 1995 iban dando forma a una nueva identidad, pero al mismo tiempo una nueva racialización de la identidad irlandesa empezó a reafirmar la idea de “whiteness” como parte de esa misma identidad. Así, el progresismo que empezaba a respirarse en la sociedad irlandesa caminó paralelamente a una situación de sutil exclusión al “otro”, al incluir características tanto físicas como culturales dentro de la identidad y autorreferencia irlandesa.

⁶En el año 1937 se adoptó la Constitución, siendo Eamon de Valera primer presidente de la República. En ésta, se incluyó el artículo 44.1.2 (eliminado por la 5ª enmienda en enero de 1973), donde se reconocía la posición de la sagrada iglesia apostólica y católica romana, a demás de reconocer otras iglesias cristianas y a la comunidad judía.

4.5.1 CELTIC TIGER Y MIGRACIÓN

Irlanda siempre ha sido un país de emigrantes. Durante la Gran Hambruna que tuvo lugar entre 1845 y 1849 se estima que un millón y medio de personas emigraron a Estados Unidos de América, Canadá, Australia y Gran Bretaña, supliendo de mano de obra a las economías de las grandes potencias de habla inglesa. En 1851 la población se redujo de más de 8 millones hasta los 6.1 millones, y bajó de nuevo a 4.4 en el año 1911 (Ruckenstein & O'Malley, 2004:129-130). Tras la Primera Guerra mundial las restricciones inmigratorias a los Estados Unidos de América hicieron que muchos descartaran este país como destino, pero la emigración continuó, principalmente hacia Gran Bretaña. Entre 1924 y 1929, emigraron 130.000 irlandeses, de los cuales el 8 % tenía entre 15 y 35 años. Entre 1951 y 1961, la población se redujo en 142,252 habitantes (CSO, 2011). En 1958 el dinero enviado desde América constituía aproximadamente el 2.5% de los ingresos nacionales (Sommerveill-Large, 2000:125). Así, la emigración marcó el rumbo de la historia de la sociedad irlandesa en los siglos XIX y XX, creando una gran diáspora a nivel mundial, particularmente en países de habla inglesa, y haciendo posible que Irlanda creara puentes con otras partes del mundo. Como se ha mencionado anteriormente, muchos irlandeses se incorporaron al proceso de colonización del Imperio Británico, que capitalizó el *whiteness* privilegiando la posición de los emigrantes irlandeses en muchos lugares del Imperio y coproduciendo en algunos casos ideologías occidentales racistas y perpetuando el proceso colonial de racialización (Ni Laoire et al, 2011:17). Este papel como colonizador influyó en el desarrollo de esa marcada identidad blanca y católica, favorecido también por la posición evangelizadora que tuvieron muchos inmigrantes irlandeses en las misiones que, como apunta Fanning, ayudó a perpetuar el mito de la homogeneidad de la sociedad irlandesa y provocó ideologías excluyentes de pertenencia social en el desarrollo del estado irlandés en el siglo XX (Ni Laoire et al, 2011:17).

A partir de 1960 la emigración se reduce y la población empieza a crecer poco a poco, con el número de nacimientos superando al de emigrados y a los fallecimientos. La población siguió creciendo salvo por un periodo a finales de los ochenta, provocado por la recesión económica, donde la población descendió en 15.000 habitantes (Crotty, 2013:10). Sin embargo, a finales de los años noventa, con el comienzo del periodo del Tigre Celta, esta pequeña nación, con su larga historia como pueblo emigrante, experimenta un cambio de papeles y se convierte país receptor de emigrantes.

El *Celtic Tiger* supuso la llegada de un ingente número de migrantes, tanto europeos como extracomunitarios, que aportaron nuevas características y diversidad al país. Se empezó a exportar la idea de Irlanda como un país cosmopolita y multicultural; ésta había pasado de ser un país de emigrantes a ser un destino para muchos y muchas por razones económicas, académicas o turísticas. Pero ese discurso cosmopolita también escondía un posicionamiento todavía blanco y católico que es necesario visualizar para entender el contexto en el que se sitúa este trabajo de investigación.

Como se ha ido presentado a lo largo de esta investigación, Irlanda ha sido siempre un país diverso culturalmente. Ciertamente es que, en los últimos años, con los movimientos migratorios, esta diversidad ha crecido a niveles nunca antes vistos. Esta evolución de la diversidad podría presentarse de forma sencilla como una evolución de “Bicultural” a “Policultural” para visualizar la transformación que ha experimentado la diversidad, tanto autopercibida como vista desde el exterior, del pueblo irlandés. Sin embargo, apoyarse en la “pureza” de las comunidades, en la monoculturalidad de los pueblos, no es más que un discurso político que ayuda a mantener a determinados colectivos en posiciones de poder y control. El posicionamiento estricto de un pueblo bajo estándares de cultura ha servido en momentos de la Historia como arma de reivindicación frente a otros pueblos opresores. Seguir estos discursos no hace más que mantener estatus sociales donde el acceso a determinados bienes y espacios va marcado por la pertenencia a una cultura o grupo social concretos. Ninguna cultura se mantiene siempre igual, incluso sin nuevos habitantes. Como apunta el periodista Fintan O’Toole, *“el cambio es inevitable, pero no sin resistencia...hay una guerra sin final entre tradición y cambio”* (1997:233).

Irlanda, se autodeterminó como católica y “gaélica”⁷, frente a la opresión del Imperio Británico, pero mantuvo ese posicionamiento tras la independencia, lo que ayudó a instituciones como la Iglesia Católica a mantener el control moral e institucional, particularmente en espacios como la educación y la sanidad y sobre la vida de la comunidad en general.

⁷ Referente a la cultura de origen celta

4.5.2 CELTIC TIGER Y DIVERSIDAD

Analizando brevemente las características que dan forma a la idea de Irlanda, la diversidad cultural de la nación se podría analizar desde las dicotomías norte-sur, católico-protestante, comunidades sedentarias-comunidades itinerantes, cristiano-pagano y urbano-rural. Una forma quizás un tanto superficial de explicar la situación irlandesa, pero que muestra la manera en que se veía a Irlanda desde el exterior e incluso cómo se veían a sí mismos los irlandeses. Con las olas de inmigración que se dieron a finales de los años noventa del siglo XX y principios del 2000, la sociedad irlandesa se convirtió en una sociedad extraordinariamente diversa, situación particularmente relevante teniendo en cuenta que Irlanda no fue la “madre patria” de antiguas colonias.

La diversidad cultural no sólo es visible en las diferentes nuevas comunidades que se encuentran en un país. Encontramos comunidades “de origen” que, aunque no son parte de los colectivos representados en las narrativas analizadas en este trabajo de investigación, nos ayudan a tener una visión más integral de su complejidad cultural.

Cuando se habla de multiculturalidad en una sociedad, Kymlicka hace distinción entre dos modelos: *“en el primer caso, la diversidad surge de la incorporación de culturas que previamente disfrutaban de autogobierno y estaban territorialmente concentradas a un Estado mayor... en el segundo caso, la diversidad cultural surge de la inmigración individual y familiar”* (1996:25).

Como presentan Malgesini y Giménez citando a Kymlicka, a estos dos grupos se les denomina respectivamente minorías nacionales y grupos étnicos. Si aplicamos esta categorización al contexto irlandés, el primer grupo, que se da en estados multinacionales y/o poliétnicos (no autodefiniéndose Irlanda como tal), lo conformarían los *Travellers*, comunidad que desearía, aplicando las palabras de Kymlicka, tener cierta autonomía y autogobierno, y las minorías religiosas protestantes y judías. Por otro lado, el segundo grupo estaría compuesto por las comunidades surgidas de la inmigración que se produjo durante el periodo del Tigre Celta, que en su caso desearían integrarse en la sociedad, formar parte de ella y ser miembros de la misma (Malgesini & Giménez, 2000:294).

Tras la partición de Irlanda, la comunidad protestante, que suponía un 7.4% de la población en 1922, había descendido a la mitad en los años sesenta del siglo XX. Muchos protestantes emigraron por no sentirse bienvenidos en un estado predominantemente católico, y por sentirse británicos. Hacia el año 1991, la comunidad protestante en la República de Irlanda era de un 3% (CSO, 2006). En la cuestión relativa a si los protestantes en la República son una minoría étnica o religiosa, ellos mismos se sienten irlandeses, lo que la diferencia de los protestantes del norte de Irlanda. Esta situación, vista desde el contexto global y multicultural del que Irlanda forma parte, ha hecho que se renegocien muchas fronteras dentro del sentimiento de pertenencia de los protestantes a la idea de “irlandés” (Honohan & Rougier, 2010:14-15).

Respecto a la comunidad judía, ésta data principalmente de los últimos años del siglo XIX, aunque existen referencias a asentamientos judíos en la isla en el año 1079. Nunca fue una comunidad muy numerosa, pero en general fue bien aceptada dentro del país. Existió algún caso de racismo institucional, como el que sucedió en el año 1904 en Limerick, el denominado *Limerick Pogrom*. El sacerdote fundamentalista católico John Creagh definió entonces a los judíos como *blood-sucking money lenders* (prestamistas chupa sangre), lo que resultó en un boicot contra los negocios judíos en la ciudad de Limerick, e hizo que casi la mayoría de la población judía abandonara la ciudad. En el año 1904 había 4800 judíos en Irlanda, venidos principalmente de Inglaterra y Alemania. La constitución irlandesa de 1937 daba protección particular a la comunidad judía, al considerarse necesario por el trato que estos recibían en Europa, pero en el año 1973 se eliminó la quinta enmienda que, además de la comunidad judía, reconocía a las otras iglesias cristianas no católicas. La población judía siguió aumentando hasta finales de la década de los cuarenta, y entonces comenzó a declinar por olas de emigración hacia Estados Unidos, Inglaterra e Israel. Según el censo del año 2006 había en Irlanda 1.930 judíos (Honohan & Rougier, 2010:16).

La minoría cultural considerada irlandesa es la comunidad *Traveller*, cuyo origen no está del todo claro, al no poseer pruebas escritas propias. En el año 2010, la comunidad *Traveller* formaba el 0.5% de la población total irlandesa, es decir, 22.369 personas. Como apunta MacGréil, la situación de esta comunidad podría considerarse como un apartheid, por la situación de marginación que ha sufrido dentro de la sociedad irlandesa (2011:9). Los *Travellers*, considerados la minoría étnica más numerosa de Irlanda, fueron predominantemente nómadas hasta los años sesenta del siglo XX. Con los cambios socioeconómicos llegaron nuevas políticas de vivienda que hicieron que poco a poco se fueran

asentando en áreas urbanas, principalmente a las afueras de Dublín. Dicho cambio no resultó de la voluntad de la propia comunidad sino de las presiones sociales del gobierno, lo que tuvo gran impacto en su cultura y forma de vida. Esta comunidad es considerada casi un subgrupo étnico de Irlanda, sin apenas conexiones con la comunidad Romaní, de origen gitano-rumano (MacGréil, 2011:293-296), pero con la que comparten algunas características culturales. En el año 2017 se les reconoció como minoría étnica del país, lo que supuso un gran avance en la lucha por los derechos de la comunidad.

4.5.3 MINORÍAS INMIGRANTES

A principios de los años noventa del siglo XX, la mayor parte de la inmigración consistía en inmigrantes retornados, pero con el boom económico un gran número de inmigrantes, tanto europeos como extracomunitarios, empezaron a llegar a la isla en busca de oportunidades laborales o refugio.

Desde 1991 tres categorías principales de inmigrantes ha llegado al país:

1. Solicitantes de asilo en busca del estatus de refugiado
2. Inmigrantes no europeos que entraron con visados de trabajo, de reunificación familiar o de estudio.
3. Ciudadanos que no requerían de visa para entrar y residir en el estado.

El gobierno irlandés atrajo a través del FAS⁸ a un gran número de trabajadores extranjeros. El país estaba creciendo y necesitaba mano de obra cualificada y no cualificada para hacer frente a la demanda de puestos de trabajo que estaban surgiendo en el país. Esta demanda de trabajadores, más los estudiantes internacionales y los solicitantes de asilo, cambiaron por completo el contexto irlandés, que se convirtió entre finales de los años noventa y principios de la década del dos mil en la casa de más de 190 nacionalidades (Onyejelem, 2005:71). Hasta el año 2003, las empresas irlandesas podían contratar a europeos y no europeos sin apenas restricciones y sin importar el nivel de cualificación. Irlanda acogió entonces a un gran número

⁸ Acrónimo de *An Foras Áiseanna Saothai*, en gaélico, el equivalente al Servicio de Empleo.

de migrantes, principalmente de países como Letonia, Lituania, Filipinas, Polonia, Rumanía, Sudáfrica y Ucrania (Glynn, 2019:571).

Entre los años 2004 y 2007 hubo un fuerte incremento de la inmigración debido a la adhesión de nuevos estados a la Unión Europea⁹ y al crecimiento de la economía. En el 2004 Suecia, Reino Unido e Irlanda abrieron sus puertas a los nuevos países del Este de Europa que se habían unido a la Unión Europea. La ley del 2004, que eliminaba cualquier restricción a los nuevos países miembros para vivir y trabajar en Irlanda, se aprobó a la vez que la *Irish Nationality and Citizenship Act* con una finalidad completamente opuesta: la de controlar el acceso de inmigrantes, en este caso, no comunitarios. Según la ley para solicitantes de asilo de 1995, que actualizaba la *Aliens Act* de 1935, cualquier niño nacido en tierra irlandesa tenía derecho a la ciudadanía. Además, la Constitución irlandesa establece que todo niño pertenece a una familia, lo cual impedía que los padres de un niño o niña nacidos en el país pudieran ser deportados. Con la llegada masiva de inmigrantes, sin embargo, algunos sectores sociales empezaron a crear el discurso de que éstos venían para aprovecharse de las ayudas sociales. Se creó entonces una situación de malestar social a la vez que se desarrollaba un proceso de racialización, lo que desembocó en el *Citizens Referendum* del año 2004, en el que el 80% de los participantes votó *No* a la ciudadanía automática por nacimiento. Como resultado, un niño nacido en Irlanda tenía derecho a la nacionalidad sólo si uno de los progenitores era irlandés o si, siendo los dos extranjeros, habían residido en el país un mínimo de tres años.

El flujo de inmigrantes fue de 40,000 en el año 2002; subió a unos 120.000 en el 2007 y cayó a 42.000 en el año 2010, volviendo a subir en el 2012 a 52,700. Esta fluctuación en el número de inmigrantes muestra como el contexto económico fue marcando la afluencia de inmigrantes (McGinnity et al, 2018:3) durante el Tigre Celta, que tuvo su apogeo desde principios de la década del 2000 hasta el 2008. Después llegó la crisis, muy dura durante los primeros cuatro años, y la recuperación económica a partir del 2012.

Para el año 2014, Irlanda era el cuarto país de la Unión Europea con mayor número de residentes no nacidos en el país, después de Luxemburgo, Chipre y Austria (McGinnity et al,

⁹ Hace referencia a los países que accedieron a la Unión Europea entre 2004-2007: Bulgaria, Chipre, República Checa, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Malta, Polonia, Rumania, Eslovaquia y Eslovenia

2018:3). Estos flujos migratorios hacia Irlanda fueron predominantemente europeos. En 2011, el 72% de los residentes no nacidos en el país habían nacido en un Estado de la Unión Europea, principalmente en los nuevos miembros de Europa del Este, siendo los inmigrantes polacos el grupo mayoritario, seguidos de ciudadanos de origen británico (McGinnity et al, 2018:4).

Como ya se ha mencionado anteriormente, la inmigración en Irlanda ha estado ligada principalmente a la situación económica del país, y los vaivenes de ésta también han influido en las actitudes hacia la inmigración y la diversidad. El dramático cambio que sufrió Irlanda entre los años 2000 y 2007 trajo consigo una subida en los estándares de vida, con una tasa de desempleo del 4.5%. Sin embargo, el colapso de los sectores de la construcción y la banca hizo que el país entrara en una profunda recesión en el año 2008, lo que ocasionó la pérdida de empleos, fuertes recortes en el gasto público y una subida de los impuestos. Con el comienzo de la recesión, la tasa de desempleo creció substancialmente. Para el primer cuarto del 2010, el 14% de la mano de obra en Irlanda estaba en situación de desempleo (CSO, 2012b). A partir del 2011 la economía empezó a recuperarse y en los 3 años sucesivos, Irlanda registró un crecimiento positivo del PIB (1.4%) y la tasa de desempleo empezó a bajar, llegando al 11% (McGinnity et al, 2018:4-5). Según el CSO, el censo oficial de Irlanda, en el 2011 el 17% de la población irlandesa era nacida fuera del país y el 12% eran ciudadanos de otros países, siendo la mayoría procedentes de otros países de europeos. En ese mismo año el 72% de los residentes había nacido en un país miembro de la Unión Europea (CSO 2011). En el año 2016, 535.475 extranjeros de más 200 países residían en el estado, de los cuales 122.515 eran polacos, 103.113 británicos y 36.552 lituanos. Más de 10.000 residentes provenían de 12 nacionalidades distintas, entre ellas estadounidenses, brasileños, franceses, alemanes, españoles, italianos, letones y rumanos. Estos datos demuestran que las críticas contra los inmigrantes extracomunitarios basadas en el impacto negativo que estos suponían para la economía irlandesa se apoyaban más en discursos identitarios que en datos económicos, ya que en su gran mayoría los inmigrantes venían de Europa.

4.5.4 MIGRACIÓN E INTEGRACIÓN

Todas estas nuevas comunidades que empezaron a llegar Irlanda fueron dibujando una nueva realidad en el país. Irlanda, aunque nunca monocultural a pesar de la autodefinición blanca y católica que así misma se daba, aumentó en número y en diversidad. Se celebraba el cosmopolismo y la multiculturalidad, pero a la vez surgían discursos de rechazo hacia algunos colectivos, en particular a los solicitantes de asilo. Como apunta el periodista Fintan O'Toole, una de las grandes paradojas de la historia de Irlanda tras la fundación del nuevo estado era, por un lado, el sentimiento que experimentaban los irlandeses de tener derecho a emigrar adonde pudieran o quisieran y por otro, la gran reluctancia a permitir la entrada de inmigrantes en el país (1997:131). Se empezó a crear un sentimiento de rechazo hacia los inmigrantes, percibidos como una amenaza hacia la cultura y la identidad nacional, así como para la economía y el bienestar. Esta actitud no es un fenómeno que se haya dado exclusivamente en Irlanda. Como apunta Schneider, cuantos más inmigrantes (particularmente no blancos) llegan a un país, más se percibe a la población inmigrante como una amenaza (2008:53-67). Empezó a utilizarse el término *non-nationals*, por algunos considerado peyorativo por vincularse a la idea de no pertenencia y paralelamente afloró un miedo a que el sistema de bienestar, la economía y la identidad irlandesas se vieran afectadas (Ni Laoire et al, 2011:18). Comienzan a surgir así algunas situaciones de racismo, sutiles en la mayoría de los casos, pero que crean un imaginario alrededor de determinados nuevos colectivos en el país. Se crea en 1998 el *National Comitee on Racism and Interculturalism* para luchar contra el racismo y promover el diálogo entre culturas. Además, en el año 2001 se estableció el programa de sensibilización KNOW RACISM NOW cuya finalidad era conseguir una sociedad más inclusiva hacia las nuevas comunidades migrantes. Más tarde se crea también, con la ayuda del *National Comitee on Racism and Interculturalism*, el *National Plan against Racism* (2005-2008), diseñado para proveer de dirección estratégica a estas nuevas políticas de inclusión social para los inmigrantes. En el año 2002 el *National Economic and Social Council* publicó el primer documento oficial analizando los efectos de la inmigración en Irlanda. El informe argumentaba que el principal papel del gobierno en materia de integración debía ser el de liderar políticas públicas (OIM, 2006:173). Poco a poco se produjeron cambios en materia de integración de inmigrantes. En el año 2004, Rotimi Adebare, nacido en Nigeria y nacionalizado irlandés, fue nombrado concejal en la ciudad de Portlaois (condado de Laois, en la provincia de Leinster), y

tres años más tarde fue elegido alcalde de la misma ciudad, convirtiéndose en el primer ciudadano de origen africano con un cargo político en Irlanda.

En el año 2008 se estableció el nuevo Ministerio del Estado para la Integración, el cual publicó el informe *Migration Nation*. Este informe se posiciona desde la perspectiva del interculturalismo, que requiere un diálogo equitativo y continuo entre los diferentes agentes de la sociedad. Parecía así que Irlanda estaba dispuesta a adoptar medidas para la integración de todos los colectivos de la sociedad, pero llegó la crisis y las cosas cambiaron. En el 2008 se cierra el *National Comitee on Racism and Interculturalism*, y se crea el *Cross-Departmental Group on Migrant Integration*, que sólo se reunió esporádicamente desde su creación.

En el 2011 el gobierno disolvió el Ministerio de Estado para la Integración y se fundó la *Office for the Promotion of Migrant Integration* como parte del Ministerio de Justicia e Igualdad, que también se vio afectada por la crisis.

Entre los años 2011 y 2015, un notable número de no europeos comenzó a solicitar la ciudadanía irlandesa por el proceso de naturalización, y más de ochenta y cinco mil solicitudes fueron aceptadas. Como vemos, sí que hubo voluntad de crear políticas de integración entre la etapa de bonanza económica y el principio de la crisis que, como suele suceder, afectó más a los sectores más desfavorecidos, como es el caso de los inmigrantes. Discriminación en los procesos de contratación y pérdida de empleo afectaba cada vez más a los inmigrantes no comunitarios.

Por la *Irish Human Rights and Equality Commision Act* de 2014 se crea la *Irish Human Rights Equality Comission*, organismo independiente para reemplazar a la disuelta *Equality Authority and Irish Human Rights Comission*. Se debatió mucho, pero se realizaron pocas políticas de integración.

Como apunta Irial Glynn, Irlanda no posee un partido político anti-inmigración, como sí sucede en algunos países europeos (2017:582). Aun encontrándonos en un momento donde la política irlandesa mira hacia tendencias de centro derecha, sus prácticas van más hacia políticas económicas liberales que hacia posiciones anti-inmigratorias. En el año 2002 todos los partidos parlamentarios irlandeses acordaron firmar un protocolo electoral antirracista que prohibía el uso de material racista hacia candidatos potenciales. Este posicionamiento oficial presentaba

a Irlanda como un país inclusivo y abierto a la inmigración, pero la falta de debate en cuestiones de racismo y determinadas acciones como el *Citizen Referendum* del 2004 o la creación de los *Direct Provision Centres*¹⁰ muestran otra realidad.

Durante los años de la crisis, muchos inmigrantes abandonaron el país. De los que se quedaron, aquellos de origen africano tuvieron que sortear muchos más obstáculos que aquellos que provenían de Europa del Este en lo que se refiere a acceso a puestos de trabajo y ayudas sociales (Glynn, 2017:584-585). Además, empezaron a darse casos de hostilidad que los principales partidos políticos evitaban debatir. Las relaciones sociales se vieron afectadas por la crisis, lo que provocó situaciones de racismo y xenofobia.

Se puede observar, como apunta Fanning, que aun cuando hay intención de avanzar en materia de inmigración, todo se reduce a un concepto abstracto quedándose en acciones meramente discursivas (2009:273). Se intenta mostrar la voluntad de integración, pero se encuentran situaciones de racismo institucional que impiden una cohesión social real. Dentro de esa voluntad de integración, el gobierno publicó en el año 2001 el primer informe sobre la integración de inmigrantes, *Integration: a Two Way Process 2001*, que ponía énfasis en los mutuos derechos y responsabilidades, pero no debatía los problemas a los que la población migrante se enfrentaba. En el año 2008 se publica el segundo informe estatal que de nuevo enfatiza sólo los principios de la integración, pero propone solamente un pequeño número de soluciones reales concretas, muchas de las cuales no se llevaron cabo por ser el año en el que empezó la crisis económica (Fanning, 2009:273). Citando de nuevo a Fanning, la integración se ha ido definiendo en términos de participación en el mercado laboral, lo que marca el posicionamiento real a la hora de gestionar la inmigración y la integración, y muestra el carácter liberal de la política irlandesa del momento, es decir, desde la perspectiva del mercado. Otra de las respuestas ofrecidas para gestionar la inmigración se presentaba desde la perspectiva de la seguridad, influenciada por el *Department of Justice, Equality and Law Reform* sobre las políticas de asilo, en términos de “recepción e integración” y de “inmigración y naturalización” (Fannin, 2009:274). Este escenario demuestra la aceptación del inmigrante solo como pieza dentro del sistema económico, siendo aceptado o rechazado dependiendo de las necesidades económicas.

¹⁰ Centros de acogida para inmigrantes indocumentados y solicitantes de asilo

4.5.5 INTEGRACIÓN Y ECONOMÍA

Como se ha mencionado anteriormente, en el año 2004 Irlanda, junto con Suecia y Reino Unido, abrió sus puertas a los nuevos miembros de la Unión Europea sin restricciones. Como consecuencia, entre mayo del 2004 y noviembre del 2005, Irlanda emitió 160.000 afiliaciones a la seguridad social (86.900 a ciudadanos que venían de Polonia, 29.000 a lituanos, 14.600 a letones y 29.900 a individuos de otros nuevos miembros de la Unión Europea). En el año 2005 el 10.4% de la población de Irlanda no era nacida en el país y según el censo del año 2006, el 14.7% eran *non-nationals* (Fanning, 2009:277), con una rápida expansión de la fuerza de trabajo que llegó a sobrepasar los dos millones de trabajadores (Fanning, 2009:279). Toda esta situación hacía que la percepción de la inmigración se viera intrínsecamente conectada a la economía y al mercado laboral, lo que es importante para ver el efecto que una recesión económica tiene sobre la misma.

Con el comienzo de la crisis del 2008, el desempleo y los recortes públicos, junto con la subida de impuestos, hicieron que para el año 2010 el 14% de la fuerza de trabajo en el país estuviera desempleada (CSO, 2012). En el 2011 la economía empezó a recuperarse, pero en el año 2014 la tasa de desempleo aún era del 11% (CSO, 2012). En un contexto donde la inmigración es percibida como mano de obra, es de esperar que en momentos de crisis la percepción del migrante se vea transformada negativamente, particularmente en el mundo capitalista actual, y haya una analogía entre los ciclos de aceptación y los económicos. En los primeros años del 2000, la actitud hacia la inmigración en Irlanda era positiva. A partir del 2008, sin embargo, esa actitud cambia, aunque más tarde, en los años 2012 y 2014, vuelve a tornarse positiva (McGinnity et al, 2018: vii). En un estudio realizado por la Irish Human Rights and Equality Commission y el Social Research Institute, en el año 2014 el 58% de los irlandeses habría permitido la llegada de inmigrantes de su mismo grupo étnico, mientras que si hubieran sido de origen musulmán o Romaní (comunidad gitana del este de Europa) lo habría hecho un 41% y un 25 % de irlandeses respectivamente (McGinnity et al, 2018: vii-viii). En términos de raza y etnicidad, casi la mitad de los adultos irlandeses creía que unas culturas son superiores a otras, un 45% opinaba que determinados grupos étnicos nacen más trabajadores que otros, y un 17% consideraba que unas razas son más inteligentes que otras. Estos datos estaban un poco por encima de la media de los países de Europa occidental (E10), aunque el sentimiento de amenaza no era tan prevalente. En cuanto al contacto entre comunidades, casi un cuarto de la

población irlandesa tenía contacto casual diario, mientras que la mayoría tenía contacto por lo menos una vez a la semana (58%). De los entrevistados, el 62% consideraba el contacto como positivo y el 8% como negativo (McGinnity et al, 2018: vii-viii). Pero ¿cómo influyen estos datos en la cohesión social? Como subraya Fanning, la fase inicial basada en el control de la seguridad para las políticas de inmigración jugó en contra de la integración en muchos sentidos. Una sociedad que elude invertir en integración cuando se encuentra en un momento de bonanza económica, dificulta esta acción cuando se encuentra en un momento de crisis. Sin embargo, como afirma el autor, en este escenario las principales barreras institucionales para la integración y la cohesión social tienen más posibilidades de ser cognitivas que financieras (2009:280-281). Esta idea conecta directamente con este trabajo de investigación. Además de las políticas públicas es importante fomentar una aceptación cognitiva, interiorizar y crear un nuevo imaginario y desarrollar una identidad común, en nuestro caso a través de las producciones culturales.

4.6 INFANCIAS IRLANDESAS

“Okay, one last time. These are small, but the ones out there are far away. Small. Far away. Ah, forget it.”

Father Ted

La migración no sólo supuso la llegada de población adulta. Muchos de los inmigrantes venían con sus familias. Según el Censo del año 2006, la mayoría de los niños migrantes venían de países europeos (Ni Laoire et al, 2011:21) y el 10.2% de los habitantes de Irlanda entre 0 y 19 años eran nacidos fuera del país, siendo el grupo más numeroso los nacidos en Reino Unido, seguidos de los nacidos en Estados Unidos, Polonia y Lituania (Ni Laoire et al, 2011:22).

El referéndum del 2004 fue una decisión política que afectó directamente a los niños y niñas de origen inmigrante. Así como la mayoría de las políticas migratorias suelen tener un impacto directo en los adultos, el referéndum afectó a niños que, aunque nacidos en Irlanda, perdían el derecho a la ciudadanía irlandesa. El hecho de que cada vez más niños nacidos en la isla no fueran de origen irlandés creó, como apuntan Ní Laoire, Carpena-Méndez, Tyrrel y White “un ambiente de ansiedad y pánico moral, que se reguló por parte del Estado de diferentes formas, como fue la realización del referéndum” (2011:24). La infancia suele mantenerse al margen de los discursos sobre inmigración, y poco aparecen en otras formas de discurso, como son las narrativas de ficción. Pero la realización del referéndum lleva a reflexionar si fue ésta una estrategia de control en una sociedad con un creciente número de ciudadanos que no cumplían las características “blanco, europeo y católico” y que se alejaban de los parámetros que conforman la identidad irlandesa “imaginada” frente a las de “los otros”.

El sistema educativo ha sido y es un elemento clave en la socialización, y en Irlanda ha jugado históricamente un papel clave desde la fundación del Estado en 1922 (Ni Laoire et al, 2011:27). El 90% de las escuelas irlandesas son católicas, por lo que la construcción de la identidad desde el ámbito educativo ha sido homogeneizadora dentro de las características citadas anteriormente. Así, durante mucho tiempo, el sistema educativo irlandés reprodujo un discurso

donde los migrantes eran presentados como diferentes y problemáticos, (Ni Laoire et al, 2011:31). Niños y niñas son por lo general, un grupo infrarrepresentado. Se les reconoce como colectivo vulnerable, y se crean políticas para proteger y promover su desarrollo, pero en muchas ocasiones no se particularizan las características específicas que los hacen vulnerables, que son similares a las de los adultos. Se habla de potenciar sus cualidades para impulsar su desarrollo, de sus derechos (que han de ser provistos y protegidos), pero las sociedades de las que forman parte, con sus ideologías y creencias, impactan en el acceso que la infancia tiene a los mismos.

El concepto de infancia se ha ido definiendo a la par de la evolución de las sociedades.

Según el artículo 1 de la Convención de los Derechos del Niño:

“se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”.

El artículo 2.1 establece:

“Los Estados parte respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales”.

La Convención de los Derechos del Niño fue aprobada el 20 de noviembre de 1989, haciéndose efectiva el dos de septiembre de 1990. Irlanda la firmó el 30 de septiembre de 1990 y la ratificó el 28 de septiembre de 1992. La convención forma parte de los instrumentos que protegen y empoderan a niños y niñas, además de llevar sus derechos a las agendas del gobierno e instituciones políticas y jurídicas. Este marco de protección es, sin embargo, relativamente joven y hasta 1989, el concepto de infancia, la protección de la misma, su promoción y participación han estado vinculados a la evolución de las sociedades.

La historia irlandesa ha estado marcada por diversos factores, como ya se ha expuesto anteriormente, entre los que destacan la etapa colonial, la Gran Hambruna, su pasado

migratorio, el mundo rural, el poder de la iglesia católica y el boom económico del Tigre Celta. Todos estos factores también han ido dando forma a la relación que la sociedad ha mantenido con sus infancias, en lo familiar, en lo social y en lo jurídico. Así, se han ido desarrollando la imagen y las expectativas que se han creado de la infancia, y el trato y la protección que los gobiernos han mostrado hacia ella. La historia de las infancias irlandesas ha estado marcada por la lucha por la supervivencia y estrechamente vinculada al fenómeno de la emigración, fenómeno que crea controversia cuando se produce un cambio en las reglas del juego: Irlanda se convierte en un país que recibe inmigrantes (Buckley & Riordan, 2017:329).

Irlanda, al contar con una economía poco desarrollada y preindustrial bien entrado el siglo XX, fue un país marcado por la falta de oportunidades lo que resultó en que la emigración fuera una de las estrategias familiares de supervivencia más comunes frente al exceso de hijos (Buckley & Riordan, 2017:329). Este tipo de economía preindustrial hizo que los niños en Irlanda crecieran en pequeñas granjas familiares, con fuertes vínculos con el mundo agrícola. Un mundo marcado por matrimonios tardíos, familias con muchos hijos, emigración endémica y una estrecha relación entre la tierra y la familia, panorama que dio a esas infancias algunas características distintivas, frecuentemente compartidas con la clase trabajadora urbana. Una de estas características era la diferencia de edad entre padres e hijos, por lo que quedarse huérfano era bastante común, y entre hermanos, que hacía que la experiencia de infancia entre éstos fuera muy distinta. Estas dinámicas familiares hacían que los niños y adolescentes irlandeses tuvieran menos autonomía que aquellos en otros países europeos. La relación entre padres e hijos, particularmente en el caso del hijo varón, era generalmente distante y potencialmente antagonista. A partir los años 60 del siglo XX, hubo un cambio en esas dinámicas, reduciéndose el número de hijos por familia y, por ende, el trabajo infantil. Estos cambios trajeron consigo una reforma en materia de bienestar infantil con la aprobación del *Child Care Act* en 1991, primera pieza legislativa desde 1908 para la asistencia infantil por parte del Estado. Esta ley obligaba a las cortes a tener en cuenta los deseos de padres e hijos, teniendo como principio rector el bienestar del niño. Pero parte de esta iniciativa fue salpicada con las revelaciones sobre abusos, históricos y contemporáneos, por parte de instituciones religiosas, lo que puso en entredicho la confianza en el Estado como regulador de las instituciones sociales (Buckley & Riordan, 2017:342). A partir de los años 90, la infancia se vuelve más diversa. Niños extranjeros, principalmente de origen europeo, empiezan a llenar poco a poco las aulas y las calles. Este cambio viene impulsado por el boom económico del Tigre Celta y cambia las

infancias en el país: los niños y niñas de origen irlandés crecen de una manera muy diferente a los de las generaciones anteriores gracias al estado de bienestar surgido del desarrollo económico, y “nuevos irlandeses” empiezan a formar parte de ese grupo de “ciudadanos infantiles”. Como hemos mencionado anteriormente, durante el pico más alto del Tigre Celta, el 10.2% de los habitantes entre 0 y 19 años habían nacido fuera de Irlanda (CSO 2007), mayoritariamente en Reino Unido. Dentro de ese porcentaje, el 40% eran nacidos en Inglaterra y Gales, seguido de un 9% provenientes de África, 8% de Asia, 8% de otros países de la Unión Europea, 8% de EE.UU., 7% de Irlanda del Norte, 5% de Polonia, 3% de Lituania, 2% de Escocia, 5% de otros países europeos y 5% de otros países no europeos. Como apuntan Ní Laoire, Carpena-Méndez, Tyrrel y White es interesante ver que en la estrategia *Migration Nation* del 2008 se analiza la situación de la inmigración en Irlanda, pero no se menciona a los niños, aparte de algunas referencias en materias de educación (2011:24). Vemos así como la infancia migrante está invisibilizada, aunque durante este periodo sí hay acciones que la afectan directamente. Los niños no eran un elemento central dentro de los debates sobre políticas migratorias, pero sí lo eran indirectamente como potenciales inmigrantes adultos.

El año 1999 fue testigo de la publicación de *Children First*, un documento sobre políticas ideadas para proveer de directrices nacionales en materia de protección y bienestar de la infancia, siguiendo la línea de la Convención de los Derechos del Niño, y prestando especial atención a la protección de los niños y niñas en riesgo de abuso. Así, las políticas públicas empiezan a desarrollar un enfoque centrado en el bienestar infantil. En el año 2012 tuvo lugar otro referéndum por el que se proponía un cambio en la Constitución para dar mayor protección a la infancia. Este cambio supuso la eliminación del artículo 42.5¹¹, en el que se establecía que el estado sólo podía intervenir en casos extremos en los que los padres no pudieran atender a sus hijos, y tomar su guardia y tutela. Con esto, se establecía la inserción de uno nuevo, el 42.A¹² que, aunque similar, da mayor protección a los derechos de la infancia, eliminando las distinciones que sufrían los hijos de padres no casados, realizando un acto de reparación por el maltrato histórico de niños por parte de instrucciones sociales y religiosas, y otorgando derechos a las familias por parte de un estado que había demostrado ser incapaz de proteger a sus niños (Buckley & Riordan, 2017:342). Dentro de esas políticas de protección, ¿dónde se

¹¹ “In exceptional cases, where the parents for physical or moral reasons fail in their duty towards their children, the State as guardian of the common good, by appropriate means shall endeavour to supply the place of the parents, but always with due regard for the natural and imprescriptible rights of the child.” Article 42.5 Irish Constitution.

¹² “In exceptional cases, where the parents, regardless of their marital status, fail in their duty towards their children to such extent that the safety or welfare of any of their children is likely to be prejudicially affected, the State, as guardian of the common good, shall, by proportionate means as provided by law, endeavour to supply the place of the parents, but always with due regard for the natural and imprescriptible rights of the child.”

encuentran los derechos de los niños inmigrantes? Éstos tienden a estar fuera de los discursos de migración, ya sean en políticas públicas o en la literatura, lo que los mantiene en un estado aún más vulnerable dentro de la sociedad irlandesa. Sí, vulnerables, pero diferentes, con necesidades diferentes a las de los niños de origen irlandés, y su presencia se concibe como problemática (Ni Laoire et al, 2011:27). Además, la imagen del niño inmigrante se construye sobre la base de la temporalidad, como si estuviera simplemente de paso por la sociedad irlandesa, no mereciendo una inversión en recursos, y “no perteneciendo” (Ni Laoire et al, 2011:28). De esta manera, la infancia se va construyendo sobre la idea del irlandés “imaginado”, que no sólo excluye a los niños de origen inmigrante, sino a otras minorías como a los *Travellers*. Esa ansiedad creada por el miedo al “otro” tuvo como consecuencia el referéndum del 2004 (Ni Laoire et al, 2011:28).

La idea de vulnerabilidad del niño ya sea de origen irlandés o inmigrante, hace que se cubran los servicios básicos, como son la salud y la educación, pero no se cuidan y promueven otros servicios, aquellos basados en la creación de valores por parte de la sociedad de acogida, la actitud hacia la aceptación y la integración, y el promover el sentimiento de pertenencia. Se les escolariza, pero no se fomenta la diversidad en educación, (siendo el 90% de las escuelas católicas) ni tienen derecho a educación universitaria (en el caso de extra-comunitarios sin regularización); se les da techo y comida, pero en *Direct Provision Centres*.

La vida de los niños inmigrantes es un reflejo de la articulación de los procesos globales, transnacionales, nacionales y migratorios, y sus vidas se forman a partir de las estructuras políticas, sociales y económicas, en este caso el periodo del Tigre Celta y el Post-Tigre Celta. La economía marca su estatus y oportunidades (Ni Laoire et al, 2011:34). Situaciones como la creación de centros para solicitantes de asilo complejiza aún más ese acceso a bienes y servicios, y por tanto a los derechos fundamentales. Si vamos más allá y analizamos si esa integración se ve en otros espacios como la cultura, se observa la falta de narrativas, de representación de los inmigrantes (como productores y en los productos culturales), particularmente de sus infancias. Si no incluimos la diversidad en las narrativas, si no damos voz y representamos a todos y todas, sesgamos voces, colectivos y generaciones, que no tendrán acceso, no sólo a los bienes y servicios sociales, sino al pleno desarrollo como individuos y como comunidad.

TEORIAS

5. CULTURA Y NARRATIVA

¿Qué es conocimiento? ¿Qué es cultura? ¿Podemos encontrar una definición que realmente refleje todos los procesos de creación, los códigos y las creencias que encontramos en un espacio globalizado donde las prácticas e identidades fluyen, cambian y se adaptan constantemente? ¿Cómo influye esto en la definición de infancia y en sus prácticas culturales? Desde este trabajo de investigación se intentará analizar y comprender si esas relaciones, esas interacciones entre diversas culturas, crean conocimientos y representan a todos los individuos y grupos sociales, particularmente en su estadio más joven. Para ello, nos centraremos en el análisis de narrativas infantiles en el contexto irlandés. A partir de este análisis se intentará mostrar si esos discursos, directa o indirectamente creadores de conocimiento, representan a todos los colectivos y les dan voz, desde la pluralidad y la multirecreación. Esta aproximación es necesaria en cualquier tipo de investigación, pero particularmente relevante cuando el campo de estudio es el de los estudios interculturales. La necesidad de adentrarse en el estudio de las relaciones e interacciones entre diferentes culturas que conviven en un espacio y un tiempo obliga a posicionarse en diferentes ángulos, para entender no sólo el *cómo* sino también el *porqué* de las dinámicas sociales, para entender cómo las culturas se presentan así mismas, se comunican y ejercitan su poder, y cómo esto condiciona el bienestar y desarrollo infantil.

5.1 FUNCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO Y EL CONOCIMIENTO COMO SUMA DE SABERES

“quien quiere saber no se cree los cuentos, que son infantiles...el saber y el pensamiento están emancipados del mundo de los cuentos. No sólo no deben cruzarse, sino que se corresponden a cuerpos distintos, a vidas y esferas culturales distintas...pero este corte yo no me lo he creído nunca”

Marina Garcés

5.1.1 CONOCIMIENTO Y SABER

Se pueden encontrar los términos “Conocimiento” y “Saber” en singular, refiriéndose a teorías epistemológicas o a áreas de estudio. Como conceptos constituyen marcos de referencia que ayudan a categorizar, para su mayor comprensión, las producciones e ideas humanas, ideas que forman parte del proceso de construcción individual y social de la realidad. Pero cuando el análisis se realiza desde una posición más humana, con caras, colectivos o comunidades que son productoras de conocimiento, el análisis se despliega, mostrando la complejidad de las fuentes de conocimientos y saberes que encontramos en el mundo. Así, el conocimiento se nos presenta como algo híbrido, resultado de las experiencias, prácticas, creencias, códigos y reglas de diferentes grupos culturales en su contexto. La afirmación de un saber único y universal supone eliminar gran parte de la experiencia de algunos de estos grupos e imponer una visión hegemónica del mundo. La globalización y los movimientos migratorios han provocado que diferentes grupos compartan espacios que, aunque resultan enriquecedores, crean desigualdades sociales, el silenciamiento; la falta de participación de unos, y el empoderamiento y la visualización de otros. El ignorar, esconder o eliminar saberes provoca un “epistemicidio” de conocimientos que, como afirma Sousa de Santos, trae como consecuencia la liquidación o subalternización de los grupos sociales que producen tales conocimientos (De Sousa Santos et al, 2006).

Las narrativas infantiles juegan un papel clave dentro de esas tendencias. En primer lugar, por la relación desigual productor-receptor, siendo el adulto el que decide qué y cómo se presentan determinadas historias. Por otra parte, por la característica pedagógica de las narrativas infantiles, que cumple muchas veces una función educativa, incluso adoctrinadora, y que transmite valores e ideas que pueden ayudar a construir una visión parcial de la realidad.

Entendemos el mundo desde nuestros propios procesos de aprendizaje. Lo que percibimos o creemos no son verdades absolutas, sino interpretaciones del mundo elaboradas a partir de premisas culturales que se han adquirido en un contexto concreto. Las absorbemos desde diferentes fuentes: la escuela, la familia y la sociedad en general. Estos grupos-contexto se basan en la narración para transmitir formas de pensar, y dentro de los procesos de aprendizaje encontramos las narrativas infantiles. Ya sean historias de tradición oral, cuentos, películas de animación o incluso videojuegos, los discursos destinados a los más pequeños suelen tener una función que va más allá del entretenimiento. Desarrollan un conocimiento que refleja la visión de un grupo en particular en un contexto concreto. El conocimiento, además de ser un producto contextual, nace de varias fuentes y de los diversos agentes que en él interactúan. Es un conocimiento creado por la fusión de ideas y experiencias. Pero los agentes creadores de este conocimiento no están en igualdad de condiciones. Existen jerarquías, “niveles”, que no sólo posicionan unos conocimientos por encima de otros, sino que anulan, expolían o distorsionan los conocimientos de los grupos en situación de desigualdad. Ya sea en forma de opresión o exclusión, como se da en los procesos de colonización y/o apropiación cultural, el conocimiento proyectado y asumido acaba siendo el de aquellos que tienen el control político y económico, que utilizan la cultura como legitimadora de poder. Así, el saber y el poder se tornan inseparables, siendo este último, como apunta Foucault, el que determina qué saberes se privilegian y cuáles se excluyen. Todas las sociedades producen discursos, pero es un complejo sistema de control el que determina cuáles son lícitos y cuáles no. Dado que estos discursos transmiten conocimiento y cultura, resultan ser en sí mismos un sistema de dominación cuando hay desigualdad entre colectivos y, como consecuencia, la cultura se convierte en arma de opresión. En este proceso de dominación, se dan determinados procedimientos que no sólo nos ayudan a entender cómo se anulan voces y saberes, sino que reflejan cómo se filtran o bloquean determinadas producciones culturales, como son en nuestro caso las narrativas infantiles. La prohibición, el principio de rechazo y separación, y la oposición entre lo que se considera verdadero o falso dentro de un contexto social son parte de este sistema de exclusión (Foucault, 1970:5-6).

No dar voz o no representar a determinados colectivos, invisibiliza sus formas de pensar, sus conocimientos. El rechazo a lo diferente, que anula todo aquello que no comparte los principios de los grupos dominantes, lleva a situaciones de exclusión no sólo en relación a la raza y la etnia, sino también en la cuestión de la identidad de clase, o incluso el grupo generacional. Se define lo que es lícito y lo que no lo es, lo verdadero y lo falso. La representación de una única verdad que define, en el caso de este trabajo de investigación, la sociedad irlandesa y la representación de sus culturas. ¿Qué es ser irlandés o irlandesa? ¿Qué colectivo dentro de Irlanda tiene voz suficiente para ser parte activa de esas relaciones que crean saber desde la pluralidad? La imposición de un saber que obliga a definir a cada uno de los grupos y colectivos dentro de un contexto social y la exclusión de aquellos que no lo siguen define lo que es la verdad como saber único. Verdad que va más allá de sentimientos de identidad y pertenencia, y que estructura las relaciones de poder que definen las dinámicas sociales.

Cuando hablamos de colonialismo, entendemos éste que no se limita a las ocupaciones territoriales. La imposición de ideas y de conocimientos actúa como un ejército tomando espacios, tanto físicos como culturales. Este colonialismo cultural lo encontramos también en las dinámicas intergeneracionales. La relación entre adultos y niños crea una situación de dominación de un grupo sobre otro. Unas veces por razones de protección hacia un colectivo considerado vulnerable, otras, aun pareciendo perverso, por el impacto a largo plazo que tiene moldear a un grupo social que en el futuro serán votantes, consumidores, y si es posible, ciudadanos controlables.

La relación entre adultos y niños es de partida desigual, lo que hace que el grupo dominante (los adultos) imponga un conocimiento, influenciado por las circunstancias y actitudes del contexto. Si bien antes, en contextos de colonización territorial, la emancipación se lograba con la expulsión física de los colonos de los territorios y la búsqueda de las propias voces y raíces, en la sociedad globalizada actual la independencia se consigue reivindicando la democratización del conocimiento, garantizando la participación de todos los ciudadanos en su producción y acceso. Hay que sustituir, como afirma Sousa Santos “la monocultura por la ecología de saberes” (2005:32). Una ecología de saberes que, además, debe tener en cuenta a los más pequeños, que generalmente son excluidos de los sistemas de creación de conocimiento.

Ya se ha mencionado anteriormente que la globalización ha creado un nuevo escenario donde diferentes conocimientos se encuentran e interactúan, pero esta globalización no es sólo cultural. Lo político, lo económico, lo militar y lo social juegan un rol importante definiendo las dinámicas de poder, que en muchas ocasiones generan un acceso desigual a los bienes y recursos. Así, las élites dominantes elaboran discursos que imponen formas de pensar y actuar. Esta globalización “coloniza” imponiendo comportamientos, reglas y prácticas que favorecen a las élites sociales, impidiendo la expresión de los pueblos y su desarrollo. Así, creación de conocimiento, globalización y desarrollo van de la mano. Si queremos crear procesos de desarrollo justos y equitativos, se debe tener como eje central a las fuentes locales de producción de saber, donde todos los colectivos sean escuchados. Saber y contexto son inseparables para alcanzar una verdadera transformación y emancipación social. Aquí entra en juego la noción de fascismo de baja intensidad, desarrollada por Antonio Méndez Rubio: un discurso que, disfrazado bajo la idea de democratización en el acceso y producción, esconde dinámicas de control y opresión (2015:16). Un fascismo que mantiene mecanismos autoritarios y de represión no violentos que silencia a unos y empodera a otros, a las oligarquías que controlan los canales de producción y difusión (Méndez Rubio, 2015:22). Esta dinámica silenciamiento/empoderamiento estructura además la organización social y política e impone y legitima creencias y valores que acaban dominando y definiendo espacios. Estas dinámicas, generalmente invisibles, de producción y acceso al conocimiento, atentan contra los derechos humanos y el derecho a la cultura, su diversidad y su expresión. Para evitar el triunfo de ese “fascismo cultural”, de esa alienación, debemos ser conscientes de lo diferente para construir nuevos espacios donde las ideas no sean impuestas, sino donde exista un respeto por la diferencia y un diálogo que se lleve a cabo transculturalmente (Herrera Flores, 2005:18). Este proceso propone un “relativismo relacional”, donde todas las relaciones con el mundo sean consideradas como relaciones culturales, sin tratar de homogeneizar las visiones en una sola cultura, respetando otras formas de vida y otras prácticas sociales. Transformar el mundo significa instituir nuevas formas de relación, creadas a partir de contextos concretos, que hagan posible construir nuevos caminos de dignidad. Estas formas de relación necesitan una aproximación crítica al concepto de universalismo, que puede legitimar esa imposición de conocimiento, ese fascismo, a veces inapreciable, de baja intensidad.

Eduoard Glissant en su *Poétique de la Relation*, (1990), argumenta que ha llegado el momento en el que hay que pasar “de una cultura del ser a una cultura de la relación” (en Herrera Flores, 2005: 22). Con “cultura del ser” el autor hace referencia a una ideología generalista, a

una forma de percibir la realidad que tiende a la unidad, a la universalidad. Una universalidad que legitima una colonización “civilizadora”, que crea un único sistema de relaciones que beneficia a los grupos dominantes. El autor apuesta así por una “Cultura de la Relación”, sustentada en la interacción y las prácticas sociales. Es ésta una interacción que no silencia, sino que crea espacios donde a través del diálogo y el conocimiento de todos los grupos sociales, se consigue la dignidad para todas y todos. Esta idea va en contra de dogmatismos culturales que legitiman la centralización de poder de determinadas esferas que imponen una idea de globalización que no promueve la pluralidad de visiones. Dogmatismos que alienan a los individuos, escondiendo la multiplicidad natural de los pueblos, haciendo creer en una raíz identitaria única y manifestando una centralización enunciada desde el centro a las periferias, y crean un “imperialismo de conocimiento” que acalla a las culturas subalternas y expande ideas que legitiman la expoliación de recursos, tanto físicos como culturales.

El lugar común de la cultura de la relación de Glissant está vinculado al universalismo de llegada de Herrera Flores. El autor parte de la idea de que los Derechos Humanos (y dentro de éstos el derecho a la cultura, su expresión y sus prácticas) no son algo construido a priori, sino que se generan en contextos concretos bajo condiciones concretas. Pero la creación cultural está dominada por grupos concretos, que hace los contextos asimétricos y desiguales (Herrera Flores, 2008:180).

Glissant categoriza las culturas en atávicas y compuestas. Las primeras se apoyan en el mito de la creación del mundo que, bajo la idea de descendencia de la primera cultura divina, permitió asegurar la hegemonía de determinados pueblos sobre otros. Las culturas compuestas son aquellas nacidas de la historia, muchas de ellas creadas a partir de la colonización y la opresión, lo que podría haber creado un abanico de identidades múltiples, conviviendo en espacios comunes, pero que sin embargo ha establecido dinámicas sociales que anulan la pluralidad para imponer una identidad cultural de raíz única. Además, la cultura, utilizada como legitimadora de poder, ha ayudado en esa cruzada de control económico y político de los pueblos. Las culturas atávicas basan la legitimidad de posesión de la tierra en la idea de que los pueblos originarios son dueños de su contexto. Durante la época de las grandes colonizaciones, la única manera de adquirir las tierras de otros pueblos era exterminando a los mismos. De ahí el paralelismo con la cultura: para legitimar un pensamiento único, hay que exterminar el resto. Así, en el contexto de neoliberalismo actual, existe una concepción atávica de la cultura. Se celebra el mestizaje como algo exótico, que “da color a las sociedades”, pero

no se le da espacio dentro de su estructura de pensamiento y de sus proyectos sociales. Para frenar esta onda expansiva monocultural se deben cambiar imaginarios, concepciones impuestas y asumidas, y pensar el mundo desde la diversidad. Glissant define esta idea desde el concepto de pensamiento archipiélago, descrito como la puesta en contacto de todas formas de cultura, de sus encuentros y conflictos, dentro del mundo (2006:194). De esta forma, el autor, retomando las ideas de Deleuze y Guattari basadas en la botánica, desarrolla el concepto de identidad rizoma. Desde esa idea, los procesos de creación de cultura, de pensamiento, se mueven de manera rizomática, sin centro ni periferias. Un concepto que se basa en la conexión de puntos diversos, heterogéneos; puntos que parten de un rizoma que puede conectarse con cualquier otro. Y en estas interacciones, diferentes elementos culturales se ponen en contacto, sin jerarquía ni eliminación, tejiendo un tapiz que no será el reflejo de ninguna esencia, sino el producto del entramado de relaciones. Esta idea del rizoma supone una nueva forma de creación de cultura y conocimiento, que hacen de la tierra firme un archipiélago. La cultura se convierte así en un producto de co-creación, se criolliza. Microclimas de culturas y lenguas que se generan y regeneran, creando un sistema interactivo de prácticas y pensamientos. Para llegar a esta cultura de la relación, hay que dialogar transculturalmente y construir alternativas, como apunta Joaquín Herrera Flores, no al mundo, sino en el mundo (2005:29), a través de las prácticas sociales, basadas en la diversidad epistemológica, en la pluralidad de los saberes (De Sousa et al, 2006), prácticas que no provoquen la liquidación o subalternización de los grupos sociales que son también agentes productores de conocimiento.

En esa falsa celebración de conocimientos de la que se habló anteriormente, los saberes no dominantes se categorizan como “locales” o “etnociencias”, como de segunda clase, para que no desestabilicen el monoculturalismo que las élites intentan mantener. Como consecuencia se crea la “alteridad”, una dicotomía alta cultura-cultura(s) popular(es), que silencia los discursos que alteren el orden establecido.

El conocimiento se crea desde diversos espacios. En el caso de esta tesis doctoral, centrada en el estudio de narrativas infantiles en el contexto irlandés, éstos irían desde los productores de narrativas, ya sean escritores con o sin vinculación al contexto educativo, pasando por editoriales (con o sin intereses marcados por el Estado) influidas por las dinámicas económicas o políticas del contexto. Dentro del proceso de producción de conocimiento encontramos dos áreas: lo político, ayudando a la expansión de ideologías y valores, y lo económico, donde se evalúa de forma cuantitativa, priorizando el impacto financiero. Dentro de este proceso, la

cultura funciona como legitimadora de la política y la economía, de forma silenciosa pero segura.

En la actual sociedad de la información, donde el conocimiento se produce y consume de forma ilimitada, también se crea esa falsa idea de acceso y producción democrática. Ésta se limita al uso y consumo del conocimiento. Un conocimiento que abre sus puertas a quien además tiene acceso al mundo digital, vinculado a un nivel económico y social, que es utópico y no igualitario. Encontramos de nuevo esa idea de universalismo, que como apunta Joaquín Herrera, no es de llegada, sino de partida. Se presenta así un conflicto que nos hace reflexionar sobre los canales de producción y difusión cultural, sobre si es real la participación en la creación y acceso al conocimiento y los intereses que lo mueven, y sobre quiénes poseen y controlan la cultura.

5.1.2 ¿EN QUÉ CONTEXTOS SE CREA CONOCIMIENTO?

El conocimiento se crea a partir de las interacciones sociales. Interacciones que se dan en diferentes contextos donde los diferentes agentes sociales que allí confluyen influyen en el mismo, moldeando la forma en que se crea, interioriza y procesa ese conocimiento. La familia, las instituciones sociales y los medios de comunicación funcionan como fuentes de información que influirán con su mensaje en las pautas de pensamiento y comportamiento, tanto a nivel individual como colectivo. Además, esa producción camina paralela a la producción material y el desarrollo económico. Así, el conocimiento no sólo se analiza según su contenido, sino que se produce, se evalúa, cómo apunta Antonio Méndez, de forma cuantitativa, como un elemento más de la sociedad de consumo. Una concepción tecnocrática del saber donde las producciones de conocimiento quedan controladas por las grandes instituciones teniendo como patrón sus propios intereses, legitimando su poder y controlando la creación de conocimiento (2015:26-27). Esta situación coloca al receptor de información, no incluido activamente en el proceso de comunicación, en una posición vulnerable. El reto está entonces en ser críticos con esas fuentes de creación de conocimiento y en dar voz a todos los productores, tarea ardua dentro de la sociedad en la que nos encontramos. Una sociedad de la información donde los “usuarios” de comunicación se encuentran constantemente conectados a esas fuentes de información, tanto en los espacios laborales como de ocio. Se crea así, como

apunta Antonio Méndez Rubio, “una (salva)pantallización del mundo, una virtualización de la experiencia” (2015:25) que hace que el conocimiento, más que adquirido, sea consumido, acumulado como cualquier otro bien, convirtiéndose en un reflejo de la sociedad capitalista. Acumulación de saberes sin fin, donde se prima la cantidad y no siempre se evalúa la calidad de la información adquirida, lo que crea en algunos casos dinámicas en las que la tecnología deja de ser herramienta para convertirse en un fin en sí misma, en un producto consumible, y no viceversa. Antonio Méndez Rubio pone como ejemplo a Google, donde el acceso a la información es ilimitado. El saber se encuentra ahí, al alcance de la mano, a solo un “click” de ratón. Fuentes accesibles 24 horas 7 días a la semana. Pero ¿significa eso que la producción y acceso al saber es igualitaria? Niños y jóvenes se sienten cómodos en este contexto tecnológico. Diferentes narrativas se van creando física y virtualmente, ya sea en videojuegos, películas, libros en papel y electrónicos, y música, escuchada y difundida mayoritariamente en la red. Estos receptores, esta audiencia infantil, absorben conocimiento guiado por grandes empresas dedicadas al ocio que, bajo esa falsa idea de democratización, dan forma a su pensamiento. Incluso en el área de los videojuegos, donde se podría pensar que los usuarios van creando sus propias narrativas al tener una relación más interactiva con el medio, los juegos en sí, las temáticas, e incluso los canales donde son utilizadas siguen siendo controlados por grandes empresas en manos de una minoría.

Bajo un discurso de “saber para todos”, la producción sigue en manos de una élite y las oligarquías culturales siguen dominando. Como afirma Gramsci en sus *Cuadernos* la cultura es la verdadera productora de hegemonía y de formación de consenso (citado por Antonio Leal, 2019). Dependiendo de quien tenga la voz y el poder de crear cultura, será quien domine no sólo la ésta, sino las ideologías, la política y la economía. Para el autor, la clase dominante impone control a través de la educación y los medios de comunicación, transmisores de cultura, lo que hace que el resto de la sociedad acepte dicha dominación, asegurando así su hegemonía. Gramsci defiende que, a través del dominio de los canales culturales, consigue consolidar su dominio en lo económico (en Álvarez Gómez, 2016:155-156).

Esta tesis doctoral analiza producciones en lengua inglesa en el contexto irlandés. Si se analizan las producciones científicas y culturales en el contexto internacional, vemos que el inglés sigue siendo la lengua de transmisión de saber, lo que posiciona a los países anglófonos en una situación superior como mediadores de conocimiento. Irlanda es considerado un país bilingüe,

siendo el irlandés la primera lengua oficial y la segunda el inglés, aunque éste último es el idioma dominante. En la práctica nos encontramos en un contexto plurilingüe, siendo el polaco la segunda lengua más hablada después del inglés, y por encima del irlandés (CSO, 2011) y conviviendo con otras lenguas como el lituano, el ruso, el español y el portugués, habladas por grupos ya no tan minoritarios. Esto nos lleva a preguntarnos: ¿son estas lenguas, y las culturas vinculadas a ellas, tenidas en cuenta en la producción de conocimiento, y en la definición de lo que es Irlanda actualmente a nivel social y cultural? ¿Qué filtros de selección siguen las instituciones para crear conocimiento?

El acceso a la producción y disfrute del saber en la era actual sigue siendo desigual, aunque se presente como universal. Un universalismo criticado por Joaquín Herrera Flores, que se considera de “partida”, a priori, que acaba siendo el reflejo de las necesidades e intereses del grupo que controla la producción de saberes. Lo que Antonio Méndez llama “Imago Mundi” *“la totalización del mundo como imagen, todo un proyecto histórico de saber y de poder en clave expansiva”* (2015:79). Así el desarrollo de los pueblos va de la mano del derecho a producir y acceder a la información y ser parte de los procesos de comunicación. Estas tensiones entre producción, difusión y acceso plantean un desafío político sobre el equilibrio entre lo privado y lo público, sobre la cuestión de la propiedad de los saberes y el control de la cultura y sus usos. Este conflicto lo encontramos también en las narrativas infantiles por jugar éstas un papel relevante tanto en el ámbito público como en el privado; por ser parte de las grandes producciones editoriales y, al mismo tiempo, ser parte de ese ámbito más privado, más minoritario, más subalterno, lo que las sitúa entre dos puertos, dos contextos, que hacen que estas narrativas pasen a formar parte de las producciones en masa por un lado y se consideren parte de la cultura popular por el otro. La producción de conocimiento y saber, de cultura es, por lo tanto, un problema de lucha de poderes al que hay enfrentarse desde abajo, lateralmente, y hacia arriba.

5.2 CULTURA

“No somos lo que somos sino lo que hacemos para estar siendo”

Eduardo Galeano

El conocimiento, como se ha desarrollado en el apartado anterior, es la suma de esos saberes que conviven en un determinado contexto producidos por los grupos sociales que en él se encuentran. Para entender esta dinámica, es necesario definir en primer lugar qué es cultura, cómo se produce y transmite y qué agentes intervienen en esa interacción cultural. El análisis de estos conceptos ayudará a presentar y analizar las narrativas infantiles, no sólo como productos sino también como procesos culturales, como relaciones que ayudan a entender las dinámicas sociales en la Irlanda contemporánea.

5.2.1 ¿QUÉ ENTENDEMOS POR CULTURA?

Para entender cómo se producen las relaciones interculturales, es importante analizar la evolución del concepto de cultura y la complejidad de su definición, si es que existe una que englobe todas sus características y expresiones. No es fácil definir conceptos que impliquen valores o ideas, por la diversidad de aproximaciones y formas que tanto individuos como grupos tienen de ver y estar en el mundo, por lo que desde este trabajo se presentará una definición desde la práctica social. Para entender cómo se hace cultura hay que tener en cuenta, como apunta Antonio Méndez Rubio, algunos factores que ayudan a entender su desarrollo. En primer lugar, la mutación de la experiencia colectiva que se da en un determinado contexto: la cultura está en continuo cambio debido a las diferentes condiciones tanto geográficas como temporales. Por otra parte, debemos pensar, no en tipos de cultura, sino en prácticas culturales

(Méndez Rubio, 2003:42). Pero primero, haremos un breve recorrido a través de diferentes concepciones que se han desarrollado para entender la evolución de esas prácticas culturales.

El sentido original de esta palabra proviene del latín, de los términos *cultus* y *colere*, que significan cultivo y culto respectivamente. Durante siglos, el término cultura no se utilizó haciendo referencia a una característica humana, sino a una acción de los humanos sobre la tierra, por lo que el sentido del término estaba ligado al concepto de labranza. Pero con el tiempo acabó tomando un sentido metafórico, refiriéndose a los países cultivados, y a partir del siglo XVI, el sentido de crecimiento natural fue extendido al proceso de desarrollo humano (Williams, 1976:77). Así, en varios momentos de ese proceso, como apunta Williams, hubo dos cambios en la conceptualización del término cultura. En primer lugar, la habituación en la metáfora y, en segundo lugar, una extensión de su uso en relación con los procesos generales de desarrollo humano, ganando en abstracción, lo que amplió los usos contemporáneos llegando a homologarse con el de civilización. El término cultura evolucionó pasando por varios estadios, empezando con la idea de tendencia a crecer naturalmente y pasando por las ideas de un estado o hábito de la mente, un estado de desarrollo intelectual de una sociedad, una parte de las artes y una forma de vida (Williams, 1976:77). Pero esta equiparación del término cultura al de civilización se presenta generalmente de forma unilineal y como reflejo directo de la cultura occidental de raíz europea. Una visión “universalista de partida”, como se presentó anteriormente citando a Joaquín Herrera Flores, que no refleja la diversidad de saberes y conocimiento que la producen, considerando a los pueblos no occidentales (e incluso a grupos sociales “periféricos”), como bárbaros o salvajes. Y con la excusa de “civilizar”, se usa la cultura como arma para controlar política y económicamente a determinados colectivos. Además, Williams presenta una idea de cultura que acaba siendo equivalente al término de sociedad, a una particular forma de vivir. La conecta a las ideas de clase, industria, democracia y arte, todas vinculadas a este trabajo de investigación. Como apunta en la introducción de su obra *Cultura y Sociedad*, estos términos atestiguan los cambios en la manera en que concebimos nuestra vida en común: nuestras instituciones sociales, políticas y económicas; los propósitos para los cuales estas instituciones están diseñadas; y la relación de estas instituciones y los propósitos de nuestras actividades de aprendizaje, educación y arte (1967: xiii).

En el desarrollo de la idea de “cultura”, han primado dos concepciones, la humanista y la científica. La concepción humanista, o idealista, apelaba a la dimensión cognoscitiva de la cultura como instrumento que el ser humano necesita para realizarse (Méndez Rubio, 2019:50).

Ésta se consolidó en la dialéctica desde dos subvertientes, la cultura como Cultura de élite, y la cultura como Cultura nacional. La primera, de tradición francesa ilustrada, insiste en el universalismo de la tradición moderna. La segunda, de tradición alemana romántica, insiste en la dimensión individual de su valor para la construcción de la identidad nacional. Esta cultura de concepción humanista se separa de sus contextos, sin reflejar las prácticas sociales ni las diferencias culturales. El problema de esta concepción, como apunta Said es que la cultura “supone no solo la veneración de lo propio, sino también que eso propio se vea, en su cualidad trascendente, como separado de lo cotidiano” (Said, 1995:14).

La concepción cientifista, adoptada por los marxistas, apelaba a los condicionantes del entorno. Surge como consecuencia del contraste entre la visión europea y otras poblaciones, y por la institucionalización de la antropología. Ésta aporta el pluralismo contextual y etnográfico y se centra más en hablar de culturas, pero plantea una serie de problemas. En primer lugar, se aborda la cultura desde una perspectiva positivista, que la entiende como algo hecho; en segundo lugar, la insistencia antropológica en los procesos de atribución de significado, que aparta la teoría de la cultura de sus vínculos concretos con el hacer, la práctica social e institucional, y que la convierte, por tanto, en apriorista y esencialista.

Con las transformaciones culturales de la sociedad moderna, se crea una alianza entre alta cultura y cultura de masas. La cultura podía convertirse en instrumento de control para la integración de un nuevo orden institucional, lo que provocó, paradójicamente, que surgieran alternativas que convertían la cultura en herramienta de resistencia para desmontar ese modelo hegemónico.

En diferentes estudios antropológicos realizados durante los siglos XIX y XX, autores como Tylor (1860), Boas (1930) y Kroeber (1948) presentaban el concepto de cultura como un todo que incluía productos culturales, costumbres y valores, además de hábitos sociales determinados, que influían en las reacciones del individuo y el grupo dentro de una comunidad. A mediados del siglo XX, Talcott Parsons, da un giro a la idea de cultura y la reformula como medio a través del cual un determinado sistema establece su propia identidad y la mantiene, organizando en torno a ella las dinámicas sociales que en él tienen lugar. El problema radica en que, al concebir la cultura como instrumento de integración sistémica, no permite tener en

cuenta el espacio de la diferencia entre sistema institucional y vida cotidiana (en Méndez Rubio, 2003:46).

Con Raymond Williams, la cultura se plantea como elemento constitutivo concreto de lo social. El autor compensa las deficiencias en las concepciones humanista y cientifista de cultura, y permite verla como práctica social, lo que ayuda a comprender que las diferencias culturales entre personas y grupos no son ni absolutas ni eternas. Así se llega a una idea de cultura que no sigue un sistema metafísico o jerárquico, sino que se ubica en un circuito horizontal, que interconectaría Cultura, Economía y Política, ayudando así a comprender las dinámicas sociales (en Méndez Rubio, 2003:47-48).

Existen otros componentes que se han convertido en piezas clave para conseguir una definición más clara de cultura; componentes que reflejan situaciones que se dan paralelamente en contextos de interacción social. Fenómenos como aculturación, monoculturalismo, interculturalidad o pluralismo cultural, tienen lugar a veces por separado y otras al mismo tiempo, en un mismo espacio. La cultura, como ese circuito estructural que pone en relación lo político, lo económico y lo simbólico, ya no sólo se da en espacios físicos, sino también virtuales, lo que complejiza aún más las relaciones donde hay desigualdades y diferentes grados de poder. Pero por ser parte de ese proceso de opresión o empoderamiento, los materiales y las fuerzas culturales deben de repensarse para mover la balanza hacia lo subalterno. La cultura es entonces, una práctica social, multifacética, dinámica, en continuo cambio. Esta idea se vincula a las teorías de Joaquín Herrera Flores, quien se distancia de un concepto de cultura como forma homogénea de ver y relacionarse con el mundo, para presentarla como un conjunto de procesos interactivos que se dan en espacios concretos, en los que se conectan elementos culturales, ideas y símbolos que se expresan e intercambian en las relaciones humanas (Herrera Flores, 2005:92). Esta visión relacional y en continuo cambio de lo cultural, es en sí una característica del ser humano, presentando la diversidad como parte de la riqueza y la condición humana. Es esta misma visión relacional la base de la Teoría Crítica de los Derechos Humanos expresada en la imagen del Diamante Ético, presentada en la introducción de este trabajo, donde las diferentes categorías teóricas y prácticas que definen los derechos humanos como productos culturales desde la diversidad tienen cabida. Sin embargo, esta diversidad puede utilizarse para justificar situaciones de opresión y explotación cuando los grupos que controlan el poder crean, como apunta, Joaquín Herrera Flores, un imaginario social instituyente que

define cómo tienen que ser esas relaciones y prácticas culturales. La posibilidad está en aprovechar esa característica potencial de cambio que tiene la cultura per se para desmontar y reconstruir esos entornos relacionales culturales (Herrera Flores, 2005:109).

Edward Said presenta una definición de Cultura más vinculada a prácticas como las artes, la comunicación y la representación, que poseen relativa autonomía de lo político, lo social y lo económico, que muchas veces existen de forma estética” (1995:12). Esta perspectiva ayuda a enmarcar este trabajo, ya que las narrativas infantiles se pueden definir como una práctica artística, un medio de comunicación y, además en nuestro caso, de representación de diferentes grupos culturales, de valores particulares, siendo medio de expresión donde lo estético, lo político y lo comunicativo se unen dando lugar a diferentes discursos, dependiendo de los productores. Pero al realizar un análisis más profundo encontramos cómo esos factores económicos, sociales y políticos forman parte del proceso de producción y representación cultural en dichas narrativas. Los grupos dominantes producen y representan determinadas características que crean ese imaginario social instituyente presentado por Joaquín Herrera Flores, que somete en muchos casos la cultura a una doble reducción: la cultura como cultura de élite, y la cultura como cultura nacional.

Los discursos basados en la identidad nacional son un arma para anular a los grupos periféricos, promocionando la idea de alteridad, borrando los aportes de los mismos, e imponiendo visiones y prácticas de las élites sobre los “otros”. Así, como apunta Antonio Méndez Rubio la cultura, en este caso la de la élite, sirve como medio de armonización que neutraliza a otros saberes y prácticas, creando un sistema ideológico común universal (Méndez Rubio, 2015:128); pero de universalismo de partida, como afirma Joaquín Herrera Flores, que utiliza la idea de identidad nacional para bloquear el desarrollo de aquellos que no celebran y practican la ideología dominante. Así, se promueve una identidad única, monocultural, que ayuda a consolidar los cimientos de unas estructuras de poder y control que van más allá de valores y costumbres, implantando dinámicas políticas y sociales en las que unos ganan y otros pierden. Una cultura, que como apunta Antonio Méndez Rubio, sirve como medio de armonización social (2019:50), y que se “visibiliza como forma de control y orden, de neutralización y conflicto entre clases y grupos sociales en conflicto” (Méndez rubio, 2019:54). Así, ese elemento inclusivo que tiene la cultura, de conectar en “archipiélagos”, termina siendo, como apunta Antonio Méndez Rubio, un elemento de separación y jerarquización, “un aparte y un por encima”, y que a nivel institucional se produce como discurso vuelto hacia el pasado (Méndez rubio, 2019:54). Esto

en el desarrollo de la cultura y la identidad irlandesa durante el siglo XX se materializa en la búsqueda de las raíces del pasado previo a la etapa de colonización por el imperio británico y al *whitening* que marca la cultura del país, tanto en las narraciones nacionales como en las exportadas hacia el exterior.

5.2.2 LA CULTURA COMO PRÁCTICA COMUNICATIVA

La idea de fascismo de baja intensidad de Antonio Méndez Rubio se ve materializada en las prácticas culturales y comunicativas, donde promover pensamientos simplistas sin crítica ni reflexión y a gran escala ayudaban, y ayudan, a un mayor control social. Control que además se traslada a los campos de la economía y la política. Así, este fascismo utiliza la cultura de masas como sutil estrategia de control. Los procesos comunicativos, los discursos, las prácticas culturales, no se escuchan de forma equitativa. Dentro del proceso de creación cultural, la clasificación de las prácticas culturales muestra la división en cuanto al control en la producción y al acceso a la información, creando luchas de poder, a veces visibles, a veces sutiles. Partiendo de esta premisa, las prácticas culturales se dividirían en Alta Cultura, Cultura de Masas y Cultura Popular, siendo también un reflejo de cómo los procesos comunicativos, cómo la comunicación en masas o la comunicación popular, crean jerarquías no sólo culturales, sino económicas y políticas, definiendo las dinámicas sociales.

Para entender las dinámicas e interacciones culturales es importante observar y entender los fenómenos comunicativos, fenómenos que se dan dentro de los intercambios, de las puestas en común. Sin embargo, las desigualdades en las relaciones de poder hacen que esos intercambios se jerarquicen, dando voz a unos colectivos y silenciando parcial o totalmente a otros. Así, como apunta Antonio Méndez Rubio “la justicia está en la base de convivir, compartir, del congregar” (2015:12), conceptos etimológicamente conectados a la idea de comunicación. Por esta razón, la comunicación debe de verse como un derecho. Ésta se convierte en el espacio de traducción de lo cultural, que hace posible que los seres humanos se relacionen, interactúen, y por tanto se desarrollen por medio de los intercambios comunicativos. Así, el concepto de comunicación va íntimamente ligado al de participación, y aquí es donde se advierte el potencial de la comunicación popular como herramienta de empoderamiento, convirtiéndose en herramienta para dar voz a los colectivos no dominantes. Esta participación dialógica, el

acto comunicativo, constituye la base de la legitimidad democrática y, como consecuencia, condiciona el método y objeto prioritario del desarrollo de todos los grupos que forman una sociedad, ya que articula a los actores sociales para posibilitar el cambio social. La comunicación es el principal dispositivo de poder en la sociedad de conocimiento (Sierra, 2009). Por lo tanto, el derecho a la comunicación y la cultura son indispensables para transformar las sociedades en espacios más justos, donde todos y todas sean escuchados y representados.

En el año 2000, el Banco Mundial realizó un estudio sobre la pobreza que se materializó en el libro *Voices of the Poor*. En él, se recogen las entrevistas realizadas a más de 60 mil personas de 60 países y, como resultado de todas las experiencias relatadas, una de las conclusiones extraídas fue el hecho de que la pobreza significa también “no tener voz”. La pobreza, ya sea económica, participativa o cultural mantiene a los subalternos en silencio. El término “subalterno”, fue utilizado por Spivak para referirse a la situación de marginalización de las mujeres, en su ensayo *¿Pueden los subalternos hablar?* (1993). En él, la autora afirma que el conocimiento nunca es inocente, y que siempre está guiado por intereses económicos y de poder (en Praveen, 2016:484). ¿Y si trasladamos esa idea a la infancia? ¿Son los niños y niñas un grupo subalterno? Ya hemos planteado anteriormente la relación desigual entre niños y adultos, pero si ahondamos críticamente desde el prisma de Spivak, el conocimiento creado y transmitido a los más pequeños no es inocente. Desde algunos sectores del sistema capitalista, la percepción de niños y niñas como consumidores potenciales y futuros adultos del sistema, que consumen y se alimentan de los valores que se les presentan en una etapa donde las mentes están todavía en proceso de desarrollo, muestra una imagen perversa de la cultura y el conocimiento como legitimadores de una ideología que ya incluye a los más pequeños. Y si dentro del grupo subalterno de la infancia incluimos a niños y niñas de origen inmigrante, silenciarlos supone prescindir de un grupo que puede amenazar la ideología y las identidades dominantes.

Laura Cárdenas apunta que “si el desarrollo es el tejido resultante de la interacción entre la población que actúa en un proyecto, la comunicación representa el hilo con que se elabora la trama” (Cárdenas, 2009:68). Esto serían las buenas prácticas. El problema está en que se confunden los instrumentos y los mensajes con el proceso. La comunicación es un proceso humano, que implica diálogo, debate y participación. Ésta puede contribuir a construir una ciudadanía activa y participativa o puede fomentar una ciudadanía pasiva vinculada únicamente

al consumo. Así, dependiendo del tipo de comunicación que se practique, estaremos hablando de ciudadanos–espectadores–consumidores (Cárdenas, 2009:115) o ciudadanos participativos, inmersos en una democracia participativa.

La cultura es la plataforma fundamental en la que se dan esos procesos comunicativos y desde ella se debe observar la complejidad y diversidad de emisores, receptores y mensajes. Además, hay que ver la comunicación más allá de los medios, y como afirma Martín Barbero, verla como mediación, de proceso de transformación social (Martín-Barbero, 1987:154), un espacio estratégico que puede ayudar a “articular prácticas de comunicación y movimientos sociales, a las diferentes temporalidades y la pluralidad de matrices culturales” (Martín-Barbero, 1987:203). Es la comunicación, por tanto, una cuestión de cultura, que es más que conocimiento. Ayuda a reconocer (Martín Barbero, 1987:10). Un reconocimiento a la diferencia, al mestizaje. Un mestizaje que es sujeto y palabra, con “un modo propio de percibir y de narrar, de contar y dar cuenta...” (Martín-Barbero, 1987:204)

Como ya se planteó anteriormente, a través de prácticas culturales, de interacciones comunicativas, se socializa al individuo, se transmiten los roles sociales a seguir, jugando estas prácticas culturales un papel clave en el proceso de integración y adaptación de dichos individuos en la comunidad. Así, dentro de la vida social, la comunicación cumpliría las funciones de persuadir y educar / socializar / formar (Monzón & Isaurralde, 2007:10).

Las interacciones comunicativas se dan en diferentes contextos. La familia, la escuela, el centro de trabajo o los espacios públicos o virtuales, e incluso los medios masivos. Dentro de la familia y la escuela, la comunicación cumpliría la función de educar y socializar, tanto en valores como en cómo vivir en sociedad; en el trabajo, socializaría a los individuos, y pondría en práctica los valores anteriormente aprendidos; en las organizaciones sociales informaría y formaría a través, por ejemplo, de la educación popular; y en los medios masivos cumpliría el papel de informar, a partir de intereses económicos y políticos de los dueños de los medios, y persuadir, a través de la publicidad, para consumir determinados productos (Monzón & Isaurralde, 2007:12-13). Cuando nos centramos en la comunicación social, refiriéndonos a aquella que se produce fuera del ámbito familiar y escolar (aquí podríamos incluir medios de comunicación de masas, es decir prensa, publicidad, cine o incluso algunas manifestaciones artísticas), la función de la comunicación deja de ser una fuente de información objetiva. Los medios de

comunicación ya no tienen la función, como apunta Ignacio Ramonet, de desvelar la verdad y proteger a los ciudadanos. Estos han perdido su identidad ya que, tradicionalmente, además de describir hechos de forma precisa y verificada, aportaban parámetros para que el lector comprendiera el significado de esos hechos (Ramonet, 1995:78).

Las narrativas infantiles forman parte de todos esos contextos. En el ámbito familiar, las familias leen y cuentan historias a sus pequeños. En la escuela, por la característica pedagógica que tiene la literatura infantil, ésta se utiliza no sólo en las clases de lengua y literatura, sino también como transmisora de valores en diferentes actividades tanto de educación formal como informal. Además, la literatura infantil se ha convertido en una forma de comunicación en masa. Sagas de éxito como *Harry Potter*, *Los juegos del Hambre* o *Twilight*, no sólo son publicadas por grandes editoriales, sino que saltan a otro tipo de canales narrativos, como el cine o los videojuegos, entrando a formar parte de los productos que venden las grandes empresas de entretenimiento. Así, en un momento de mundialización de los medios de comunicación y la cultura, dominar los canales y plataformas se ha convertido en un bien muypreciado, por el producto en venta, y por la función educativa y propagandística. Nos encontramos en un momento en el que las grandes máquinas coaccionadoras (la familia, la escuela, la Iglesia y el ejército) están en crisis y los estados totalitarios, con su adoctrinamiento de masas, han fracasado, lo que hace creer falsamente al ciudadano que ha recobrado su autonomía. Ahora, sin embargo, como apunta Ignacio Ramonet, existen nuevos métodos de coacción más sutiles, los medios de comunicación (Ramonet, 1995:58-59) que ayudan a crear opinión pública, interiorizar valores e identidades. En este contexto global los niños y jóvenes no escapan a los tentáculos de las oligarquías, tanto económicas como culturales, y poder acceder a estos niños y jóvenes desde las narrativas que consumen, tanto en el ámbito familiar como el escolar y el de entretenimiento, se ha convertido en un poderoso mecanismo de control. Pero en este juego no todos los grupos culturales que conviven en una determinada comunidad intervienen de la misma manera. Así, los medios ayudan a consensuar identidades nacionales y visiones del mundo; enseñan los criterios de lo bello, el bien, lo justo y lo verdadero, como apunta Ramonet, los cuatro valores morales sobre los que se construye la visión moral y estética del mundo (1995:64). Esta estrategia de modelos resulta en la creación del binomio *ciudadano modelo*- “*otros*”, refiriéndose a “*otros*” como a aquellos que no conforman el modelo del grupo dominante. Esto ayuda a la creación de un pensamiento único y, en consecuencia, ayuda a diseñar un ciudadano que se adapta a los intereses del poder, a que se fabrique consenso y a

que se asuma que se vive en democracia. Pero una democracia electoral, no participativa, que nos induce a creer que somos libres cuando de hecho nos encontramos a merced de aquellos que tienen los recursos para dirigir los medios y, por lo tanto, pueden controlar la opinión pública. Una opinión pública manipulable no solo en términos concretos, como conseguir afiliados a un partido o más votos en las elecciones, sino que también desarrolla e interioriza prejuicios y estereotipos, y categoriza de forma rotunda las identidades culturales.

Las narrativas infantiles son otra forma de comunicación que encontramos tanto desde medios en masa como en periféricos. Son narrativas poderosas por la capacidad de enredarse sutilmente en los imaginarios infantiles, desarrollando en los lectores pensamientos tanto prejuiciosos como críticos. Se crea entonces un conflicto entre la información dada a través de estas producciones culturales y el saber construido a través de ellas.

5.2.2.1 COMUNICACIÓN VS INFORMACIÓN

El concepto de información remite a un cierto volumen de saber que se transmite entre individuos o grupos a través de un canal determinado. Así, la información señala el proceso de difusión de conocimiento destinado a un público concreto. La diferencia entre información y conocimiento reside en la necesidad de este último de pasar por el filtro de la comprensión, que hace que el receptor procese el mensaje, se apodere de él y lo interprete, convirtiendo al receptor en participante activo del proceso. Cuando se habla de narrativas infantiles, ya sean historias contadas antes de dormir, funciones de teatro de fin de curso o películas de domingo, existe una relación jerárquica entre emisores y receptores de información. Los adultos, sea cual sea el contexto de producción (editoriales, la escuela, el hogar), emiten una información que debe ser presentada de forma que los receptores, en este caso niños y niñas, puedan procesarla como conocimiento. Debemos entonces democratizar el acceso a la información y re-semantizar, como apunta Rodrigo Alsina, determinados conceptos, para darle a ésta mayor significado (1999:45).

La cultura de masas, que ha invadido también el ámbito de la cultura infantil y juvenil, promueve una idea de democratización falsa. Los receptores no emiten, sólo consumen lo

dictado, incluyendo los discursos, lo que conecta de nuevo estos dos conceptos, cultura y poder. Esta producción masiva, que empezó con la invención de la imprenta y se desarrolló durante la revolución industrial, abrió esa dimensión de cultura en masa. A raíz de esta explosión productiva, como afirma Antonio Méndez, comenzaron a emerger ideologías nacionalistas y liberales y se empiezan a consolidar las lenguas como parte de esa cultura e identidad nacional, jugando la imprenta un papel clave en la expansión de textos a gran escala (2015:53). Este momento histórico, que no sólo repercute en el volumen de producción material, sino también en el estilo de vida, es el origen de la economía de consumo y su expansión a nivel global. Esta expansión se valió y se vale de los medios de información. En la actualidad, Internet, las agrupaciones de medios de comunicación y las grandes empresas multinacionales de entretenimiento siguen el mismo patrón, pero su velocidad y su fuerza superan con creces el impacto que supuso la invención de la imprenta. Aun pensando que el acceso a la cultura y las interacciones comunicativas se dan democrática y multidireccionalmente, las relaciones siguen produciéndose, en la mayoría de los casos, bajo la idea de la teoría matemática de la comunicación propuesta por Claude E. Shannon y Warren Weaver a finales de los años cuarenta del siglo XX, origen de la teoría de la información. Ésta se basa en un modelo unilineal, que define muy bien los medios de comunicación de masas, pero olvida la dimensión interactiva, dialógica, de los procesos comunicativos. Es una teoría que ayuda a entender cómo los intereses de los emisores producen los mensajes consumidos. Teoría que también puede llevarse al campo de las narrativas infantiles, por esa relación de desigualdad entre productores y receptores, y más aún cuando hablamos de narrativas multiculturales, donde unas culturas tienen más poder de expresión que otras.

5.2.2.2 TIPOS DE PRÁCTICAS CULTURALES

Se ha introducido la idea de comunicación de masas por encontrarnos en un momento donde las narrativas infantiles han sido conquistadas por los grandes productores de cultura. Pero para entender de forma más clara los tipos de prácticas culturales y cómo las narrativas infantiles navegan entre varias categorizaciones, se presentará la división que Antonio Méndez Rubio (2003:76-78) hace de las mismas. Esto ayudará a comprender como las narrativas infantiles pueden analizarse desde los procesos comunicativos y culturales, y como están influenciados desde esa idea de fascismo de baja intensidad.

En primer lugar, se encuentra la *Alta cultura*. Ésta hace referencia a las formas culturales producidas por minorías, para minorías. Se caracteriza por la relación unidireccional entre emisor y receptor, posicionándolos en roles diferentes dentro del espacio cultural minoritario que, utilizando filtros económicos, políticos y simbólicos, marca una separación clara entre *quién* y *quién no* puede formar parte de ese grupo, *quién puede* o *no* acceder a ese espacio legitimado por la cultura. Así, *Alta Cultura* es aquella mayoritariamente proyectada por las instituciones públicas legitimando las estructuras políticas de la sociedad.

En segundo lugar, se encuentra la *Cultura Masiva*. Ésta se encuentra también en manos de una minoría especializada, pero que quiere acceder a las mayorías sociales, siguiendo una relación unidireccional. Desde los centros de control de emisión, se proyectan mensajes que, bajo la falsa idea de acceso democrático a los medios, guían de forma sutil las preferencias de un receptor que es un mero agente pasivo dentro del proceso cultural. Desde esta perspectiva se piensa en macro, buscando estandarizar y homogeneizar las preferencias; una minoría que llega a una mayoría en cualquier lugar y en cualquier momento. Y las nuevas tecnologías favorecen en gran medida estas dinámicas.

En tercer lugar, se encuentra la *Cultura Popular*. En contraste con la cultura de élite o con la cultura masiva, lo popular o subalterno puede entenderse de dos formas: como lo folclórico o tradicional, popular en el sentido de no culto, o como aquello que contrasta con la sociedad oficial. Analizando las narrativas infantiles desde esta perspectiva, siempre consideradas como no intelectuales, como populares, la conceptualización nos lleva a un área contradictoria. Las literaturas para adultos siempre se han considerado superiores a las literaturas infantiles, ya que nunca han disfrutado del mismo reconocimiento. Se les da valor popular, y su producción, en la mayoría de los casos, está controlada por las élites, las instituciones públicas, los ministerios de educación o las editoriales, debido al poder pedagógico y adoctrinador que entrañan. Se da a las narrativas infantiles un valor popular, en el sentido de “informal” pero en la mayoría de los casos son controladas por las oligarquías productoras de información. Precisamente por ese carácter popular que intrínsecamente poseen, puede ayudar a empoderar, dar voz y formar parte de una práctica cultural de gran impacto, tanto a corto como a largo plazo, por el estadio de desarrollo en el que se encuentran los receptores. Hay que rescatar las narrativas infantiles desde la perspectiva de rescate de lo popular que presenta Martín-Barbero, potenciar su capacidad de resistencia y su darle un impulso revolucionario (Martín-Barbero, 1987:86). Con

ello, empoderar a aquellos fuera del sistema y la identidad oficial, permitiendo explotar otras vías de expresión, de activismo, fuera del control de las élites socioculturales. La participación en el caso de las narrativas infantiles se materializa visibilizando las periferias y difundiendo otros saberes y visiones. Mostrando esta diversidad, se crea conocimiento en plural, se establece una cultura como suma de saberes.

5.3 CULTURA, PODER E IDEOLOGÍA

“Es que la ideología tiene que ver directamente con el encubrimiento de la verdad de los hechos, con el uso del lenguaje para ofuscar u opacar la realidad al mismo tiempo que nos vuelve miopes”

Paulo Freire

El poder de la cultura en la legitimación de ideologías es indudable. Ésta juega un papel clave en el mantenimiento de determinados sistemas políticos y económicos, en particular en su contexto de masas (Navarro, 2008:47). Como apunta Eagleton, *“la cultura adquiere importancia intelectual cuando se convierte en una fuerza con la que contar políticamente”* (2001:45-46). Así, la cultura sirve como legitimadora de determinados sistemas e ideologías políticas, vinculadas a su vez a sistemas económicos, que se expanden por medio de prácticas culturales de tipo masivo, legitimando formas de pensar y representar el mundo. Y si vemos la cultura como práctica comunicativa, observamos que dentro de ese proceso los medios de comunicación, como apunta Martín Barbero, sirven para mantener el sistema establecido (en Baca Feldman, 2011: 18). Manejamos entonces un triángulo cuyo tercer vértice lo ocupa lo simbólico, siendo los otros dos vértices ocupados por lo político y lo económico.

Parte importante de lo que se considera cultura es la construcción simbólica de los que somos, de los valores que un colectivo posee y cómo nos presentamos tanto individual y como socialmente: lo que definimos como identidad. Pero al servir la cultura como conectora de lo político, lo económico y lo simbólico, se convierte entonces no sólo en elemento de definición de identidades, sino en producto y en fuerza político-ideológica. Así política, cultura y economía articulan los sistemas sociales, que cuando tienen situaciones de desigualdad, visibiliza a unos e invisibiliza a “los otros”. Cuando aplicamos esta idea al área de las narrativas infantiles occidentales, se nos plantean las siguientes preguntas: ¿A quién visibilizan? ¿Qué tipo de sociedad presentan? ¿Qué papel juegan las grandes empresas de entretenimiento, las editoriales y los gobiernos?

Las narrativas infantiles, ya sean cuentos populares, cómics o dibujos animados, siempre han formado parte de la cultura popular dentro de nuestro imaginario colectivo. Cultura popular desde un punto de vista de “producción de segunda clase” que, de hecho, ha jugado y juega un papel importantísimo dentro de la transmisión de valores y creación de ideologías. Con la aparición de las grandes multinacionales de entretenimiento, estas narrativas son ahora parte de la cultura de masas y un goloso productor de dinero, que además de alimentar los intereses económicos de estas grandes empresas, ayudan a transmitir su ideología y a definir simbólicamente el mundo, desde una sola perspectiva, la suya propia. Valiéndose de las prácticas culturales como herramienta para ejercer su poder, la cultura dominante invisibilizará aquellas formas ideológicas que amenacen el status quo del sistema, y las características de esa cultura dominante serán las que definan la forma de estado y participación política.

Las prácticas culturales son también prácticas de poder. A través de ellas se manifiestan ideologías personales o grupales, ya sea explícita o sutilmente. Como define George Ritzer, el término ideología hace referencia a un conjunto de creencias compartidas que explican el mundo social y guían las acciones de las personas (Ritzer, 2013:127). Así, la definición de ideología está fuertemente vinculada a la de cultura, ya que ambas comparten actitudes, percepciones morales y pautas de cómo interpretar y actuar en el mundo. Al igual que las culturas, las ideologías dan sentido al mundo en el que vivimos, pero como apunta Michael Freedon, no tienen por qué tener una connotación positiva. Producimos, diseminamos y consumimos ideologías en nuestras vidas, consciente o inconscientemente (Freedon, 2003:3), que nos guían en la forma de “leer”, observar y escuchar el mundo. Como plantea este autor, los patrones no tienen que ser sofisticados: podemos transmitir ideología desde los textos más complejos, pero también desde las conversaciones más triviales. Y ahí el peligro. Dentro de las narrativas infantiles, consideradas muchas veces como mero entrenamiento o somnífero infantil, el potencial formador de los discursos transmitidos es tan extraordinario que debemos ser críticos con los contenidos y las formas con las que contamos historias. La relación entre adultos y niños posee una estructura de poder desigual contra la que los pequeños no pueden combatir. Salvo algunos casos donde se fomenta y estimula a niños y jóvenes a participar en la producción de narrativas, éstas son generalmente producidas para y no por ellos y ellas, lo que crea desde un principio una relación de desigualdad a la hora de plantear y cuestionar discursos y contenidos. Desde esta tesis se va a intentar analizar si las producciones culturales en Irlanda son reflejo de la diversidad, o una herramienta de promoción de la idea de identidad irlandesa

como “blanca, europea, y católica”. Observando los límites de la cultura, sus restricciones, sus trincheras y sus puertas abiertas, se ven los límites de la democracia (Méndez Rubio, 2015:136).

El concepto de ideología en su significado moderno fue introducido por Napoleón Bonaparte, que lo utilizó como ataque a los ilustrados, que proponían la idea de Democracia llamando a sus principios “ideología”. Así, este concepto se vinculaba con el de revolución, manteniendo un sentido peyorativo promovido por pensadores conservadores, siendo posteriormente utilizado por Marx y Engels, en su crítica al pensamiento radical de sus contemporáneos alemanes, de una forma más abstracta, concentrándose en procesos históricos. Ideología de una época que expresaba los ideales de las relaciones materiales dominantes (Williams, 1976:126).

En la tradición Marxista-Hegelianista, la ideología, la “visión del mundo”, estaba relacionada con una clase social en particular, la dominante. Así, personas de clases sociales diferentes, tendrían distintas formas de ver el mundo. Pero desde esta postura, centrada en las relaciones económicas, la ideología de la clase dominante proyectaría sus visiones sobre el resto de los grupos sociales aceptando una falsa consciencia de lo que es verdadero e inevitable (Robertson, 1993:232-233).

La ideología de las clases dominantes es desde esta perspectiva la que crea los patrones de lo correcto. Williams está de acuerdo con esta premisa, pero va más allá, dándole un sentido más neutral, y no sólo económico, considerando que la ideología se encuentra en todos los grupos sociales y en todas las prácticas y formas de vida. Según esta idea, la ideología es parte de esas prácticas culturales que caracterizan a los grupos sociales. Y en el mundo de las narrativas infantiles, el papel de las ideologías puede llegar a ser tremendamente poderoso y adoctrinador. El autor distingue tres versiones en el concepto de ideología: un sistema de creencias característico de un grupo o clase, un sistema de creencias ilusorias, falsas, que puede ser contrastado por el conocimiento verdadero y el proceso general de producción de significados e ideas (Williams, 1977: 71). Aunque se resiste al concepto de ideología como falsa conciencia, contraria al conocimiento formal y consciente de un grupo social al no incluir otros factores como los sentimientos y actitudes dentro de ese colectivo, incluye otro tipo de producciones, digamos más subjetivas (Williams, 1981:27), como son en nuestro caso las producciones literarias infantiles. Las ideologías dominantes se apoyan en la cultura de masas para transmitir

sus formas y valores y como consecuencia, los discursos conservadores difundidos a partir de películas, libros y otras producciones narrativas proyectan una visión conservadora de ver y actuar en el mundo. Refiriéndonos a lo conservador como aquello que intenta bloquear alternativas y mantener a la sociedad dentro de un hermetismo completamente contrario a la visión diversa y en continuo cambio que desde este trabajo proponemos del concepto de cultura.

En muchas producciones culturales infantiles y juveniles la carga política e ideológica es extraordinaria. Los valores presentados, por ejemplo, en muchas películas de Disney mantienen la idea de una sociedad conservadora en cuanto a los roles de la mujer o de determinados grupos sociales. Se ve, como apunta Antonio Méndez Rubio, que el consumismo y el entretenimiento infantiles son un recurso ideológico y político que ayudan a propagar los valores de la clase dominante (2015:178). Como analizaremos más adelante, se ha hecho uso del poder político de la literatura infantil pero este uso no ha sido constatado. Por su aceptada categorización como creación popular, las narrativas infantiles permiten ser utilizadas como herramienta de domesticación por parte de las élites culturales de una forma muy sutil y a largo plazo, adoctrinando a los futuros sujetos del sistema. A quién incluimos en esas narrativas (tanto dentro de la obra como fuera de ella, es decir, los lectores), a quién damos voz, hace que las producciones narrativas infantiles se encuentren entre dos tipos de cultura, la de élite, que produce y controla parte de esas narrativas y la masiva, que es la que tiene acceso a todas las capas sociales. Esa alianza entre la Alta Cultura y la Cultura Masiva estaría protegida por el estado, al difundir y defender sus intereses y mantener su hegemonía. La cultura popular y la comunicación alternativa se convertirían entonces en esa práctica social de lucha, a partir de la cual los colectivos deben reivindicar sus posiciones y construir el camino hacia la emancipación. La cultura juega un importante papel en la legitimación de determinados sistemas políticos y económicos. Actualmente, nos encontramos en la era del capitalismo y el colonialismo cultural y la cultura, desde las élites de poder, controla el sistema, gracias en gran parte a los medios de comunicación de masas. Este modelo capitalista ha resultado en la transnacionalización de los mecanismos ideológico, económico y político. Se ha universalizado y centralizado el concepto de cultura siguiendo el modelo capitalista occidental, donde el aislamiento interpersonal sustituye a la idea de lo comunitario, posibilitando el control de los ciudadanos. Pero la esperanza está, como sugiere Antonio Méndez Rubio, en usar la cultura como herramienta de herramienta de descontrol, desintegración o desorden (2015:136) para crear un nuevo sistema plural y equitativo.

5.4 LAS NARRATIVAS COMO PRÁCTICA CULTURAL

*“La narrativa sería un don universal fundamental
que permitiría la construcción de la existencia
misma de la humanidad”*

Carmen Caamaño

Desde que los seres humanos comienzan a hablar, sienten un impulso natural por contar historias. Historias reales o imaginarias, que hablan de eventos cotidianos o hechos lejanos. A través de ellas expresamos como nos sentimos, que nos ha ocurrido, como es la vida en nuestra ciudad y, con o sin vocación, transmitimos valores y costumbres a aquellos que las escuchan. Y no sólo nos caracteriza el impulso de contarlas, sino de escucharlas, de conocer a través de otras voces situaciones que nos ayudan a ir dando forma a nuestra propia historia. Es común escuchar a los niños pidiendo a sus padres que les cuenten un cuento, una historia antes de ir a dormir. Ya sea algo que les ocurrió, o leyendo un libro escrito por otro, en todas las culturas niños y niñas empiezan la “historia” de sus propias vidas con relatos y narraciones.

Esto se ve particularmente en la sociedad irlandesa. Su tradición literaria no es sólo algo que se pueda comprobar en los 4 premios Nobel de Literatura, sino en la forma en que la gente interactúa, se relaciona. No es extraño escuchar relatos alrededor de una pinta de cerveza en un bar, junto al fuego en un día de lluvia y viento, o en la cola del supermercado, donde los irlandeses confirman esa reputación de narradores, cuentacuentos o *storytellers*. Irlanda es además un país muy marcado por sus infancias. Las familias, en gran parte por la tradición católica del país, tenían hasta no hace mucho tiempo muchos hijos. Esto, unido a las nuevas comunidades de familias inmigrantes, hace que el trabajo en el área de estudios de infancia, desde la cultura al trabajo social, hayan sido considerados en este trabajo.

En esta investigación la infancia, las narrativas, y los estudios culturales se entrecruzan, formando parte de esa red de hechos y relaciones que crean nuestra sociedad, ayudándonos no

sólo a entender un poco más el contexto sociopolítico, la infancia y la tradición narrativa irlandesa, si no la relación de estos como un parte de ese “todo” que es la sociedad. Las narraciones han sido utilizadas para enseñar y transmitir valores y comportamientos. Estudiar la literatura producida, e incluso censurada, nos ayuda a entender la historia de las sociedades, y el intento de mantener o eliminar determinados valores si estos atentan contra el status quo dominante. En Irlanda, la censura fue parte de esa estrategia para la creación de una identidad y un conjunto de valores conservadores y vinculados a la iglesia católica. La censura era parte integral, como apunta Peter Martin, del movimiento nacionalista irlandés, lo que le dio más fuerza y aceptación. Tras la independencia y la creación del Estado Libre de Irlanda se quería construir un país nuevo, que fuera “gaélico”, católico e independiente. Para ello, se utilizaron diferentes herramientas, entre las que se encontraban leyes que censuraban productos culturales, como el cine y la literatura. En mayo de 1922 Kevin O'Higgins, por entonces ministro de Interior introdujo el *Censorship of Films Bill*. Bajo este proyecto de ley, se querían evitar temas que hicieran referencia al divorcio, la infidelidad, desnudos u otros que se consideraran vulgares o blasfemos. Esta ley de censura fue acompañada de otra dedicada a la literatura (Martin, 2006:262). La Iglesia Católica presionaba mucho al gobierno y en 1926 se estableció el *Committee on Evil Literature*, creándose el *Censorship of Publications Act*, que establecía un comité para evaluar libros remitidos por la policía, aduanas o el público en general (Martin, 2006:263). Grupos conservadores como la *Catholic Group Society*, la *Irish Vigilance Association* o los *Knights of Columbanus* presionaban al gobierno para controlar los libros que se publicaban en Irlanda. Gobierno e Iglesia formaban así un tándem para “velar” por el bienestar de la comunidad, que iba dando forma a un tipo de relación no sólo entre instituciones y sociedad, sino también entre adultos e infancia.

La censura irlandesa era sobre todo, como apunta Peter Martin, un asunto de autodeterminación. Dentro de la construcción de identidad nacional del nuevo estado, la cultura debía estar basada en los tres pilares de “gaélico”, católico y republicano, por lo que los valores católicos, conservadores y en su mayoría puritanos debían ser reflejados también en los productos culturales del país. Dentro de esta construcción, la censura se basaba en las diferencias de clase. Muchos libros entraban por el mercado negro, y se movían por los circuitos más intelectuales, principalmente universitarios, pero la censura no les daba demasiada importancia ya que por aquel entonces muy pocos eran los que tenían acceso a la educación superior, y el control estaba pensado para las clases más bajas, que necesitaban un control “más estricto” (Martin, 2006:266). Por esa razón, la censura de películas era una labor

muy importante, ya que éstas eran la mayor área de entretenimiento de las clases populares y los niños, por lo que había que evitar cualquier contenido considerado para adultos. Las películas debían ser aptas para todos los públicos (Martin, 2006:267), lo que muestra una vez más esa idea de familia como centro de la sociedad, pero una familia conservadora, católica e irlandesa. La censura se fue relajando a partir de los años 60, y poco a poco Irlanda ha ido soltando la mano de la Iglesia Católica, pero la influencia en la educación y el estado es todavía importante.

Las historias que contamos y leemos transmiten información y nos muestran como una sociedad se concibe y cambia. Nos revelan sus valores culturales y las dinámicas en que los diferentes grupos e individuos se relacionan entre sí. Y no sólo en el ámbito de lo público. Las relaciones dentro del ámbito doméstico, los roles de género y generacionales dentro de una familia se ven y transmiten a través de las historias que les contamos a nuestros niños y niñas. Esto es particularmente interesante en las narrativas infantiles, en primer lugar, por su categorización como producto “popular”, dándole poco valor en cuanto a producción, pero a la vez controlándolo por el poderoso potencial que tiene para mantener determinadas estructuras.

Walter Benjamin valoraba la literatura infantil en gran parte por el potencial que tenía de radicalizar a las generaciones que se encontraban en la etapa de escolarización formal, que en general promovía valores que debían ser confrontados (Citado en Grenby & Reynolds, 2011:2). Porque las narrativas infantiles son un área que interconecta un gran número de elementos que nos ayudan a entender las dinámicas sociales y a actuar sobre ellas. Algo que, por la diversificación de canales de comunicación que existen en la actualidad, va más allá de las producciones orales y escritas. ¿Pero qué queremos decir con narrativas infantiles? Nos referimos a esos productos culturales dirigidos a niños, niñas y jóvenes de cero a dieciocho años, que en nuestro caso utilizan la palabra como herramienta de expresión. Dentro de esta amplia definición podemos incluir canciones, películas, cómics, representaciones teatrales, refranes e incluso videojuegos. Éstas pueden hacer referencia tanto a las creadas por niños como aquellas creadas por adultos destinadas al público infantil. Nos centraremos en estas últimas, por el poder de influencia que tienen sobre los más pequeños, y porque como producto cultural pueden formar parte de estructuras y dinámicas más complejas.

Las relaciones niño(a)/adulto son de por sí relaciones jerárquicas donde unos tienen poder sobre otros, poder que controla la producción y difusión de discursos en una relación comunicativa de desigualdad. Así, son los productores de historias quienes con ellas, pueden representar el mundo que potencialmente quieren, mantener o cambiar estatus sociales, silenciar o dar voz, dependiendo de la voluntad del grupo dominante. ¿Y qué papel y representación tiene la infancia en esta relación?

En el otro lado de la balanza, encontramos a los niños en dos roles: como personajes de la narrativa, y como receptores (lectores o audiencia) de la misma. A la hora de estudiar las narrativas infantiles de temática intercultural en el periodo del Tigre Celta y post Tigre Celta, vamos a tener en cuenta dos factores. En primer lugar, la representación de éstos dentro de la historia, y en segundo, el impacto de ésta sobre el niño.

Cuando hablamos de la infancia como grupo, diversos factores culturales pueden entrelazarse. La(s) cultura(s), en su amplia representación, está influenciada y definida por diversas variables, como el sexo y la identidad de género, el origen racial o étnico, la clase social, el nivel de madurez o las capacidades físicas e intelectuales del niño o niña representado o expuesto a la narrativa. Así, el factor ético es particularmente importante en el área de las narrativas creadas para niños y niñas, que debe tener en cuenta la diversidad cultural, tanto en el acceso como en la representación de esa diversidad. A través de las narraciones transmitimos valores y damos voz a colectivos, directa o simbólicamente, pero las expectativas del adulto “productor” de narrativa puede promover desigualdades a la hora de incluir a todos los grupos culturales de una sociedad en su totalidad.

Pero ¿qué historia queremos contar? Como dice Chimamanda Ngozi Adichie, el peligro está en la historia única, que muestra a un pueblo como una sola cosa (2009:18). La autora nigeriana cuenta como cuando era niña, leía libros británicos y estadounidenses, teniendo como referentes personajes y actividades que poco tenían que ver con su realidad. Historias únicas marcadas por la cultura europea. “Niños blancos, de ojos azules, que comían manzanas y bebían cerveza de jengibre” (Ngozi Adichie, 2009:9). Cuando la autora descubre los libros africanos, comprende que “en la literatura también podía existir gente como yo” (Ngozi Adichie, 2009:9). Como apunta Martín-Barbero, contar significa “tanto narrar historias como ser tenidos en cuenta por otros. Para ser reconocidos necesitamos contar nuestro relato, pues

no existe identidad sin narración, ya que esta es no sólo expresiva sino constitutiva de lo que somos” (2002:6).

Los relatos únicos crean estereotipos, y el problema no está en que sean falsos, sino que son incompletos. La autora defiende la idea de que es “imposible conocer debidamente un lugar o una persona sin conocer todas las historias de ese lugar y de esa persona”, por lo que “hay que llegar a un equilibrio de relatos” (NGozi Adichie, 2009:23-24).

Los estereotipos crean orden dentro de la realidad, simplificándola. Un orden que no analiza la complejidad de grupos y relaciones, y que clasifica de acuerdo a los criterios de aquellos que dominan el discurso y su difusión, justificando privilegios. Así, desde la cultura que estereotipa se legitima un pensamiento, una forma de ordenar y explicar el mundo. Los relatos únicos, como apunta NGozi Adiche, están conectados con el poder. Poder, como afirma, como capacidad no solo de contar la historia de otra persona, sino de convertirla en la historia definitiva de dicha persona, en muchas ocasiones desde la negatividad y el rechazo.

Para entender como las narraciones se producen, se consumen y procesan, es importante empezar por conceptos más generales, presentar como entendemos las narrativas desde este trabajo, su función y vinculación al mundo de la infancia, para más adelante aterrizar en el campo de las narrativas interculturales en el periodo histórico de nuestro estudio.

5.4.1 ¿QUÉ ENTENDEMOS POR NARRATIVAS?

El ser humano construye sus realidades a través de narraciones. Transmite conocimiento y cultura con una serie de instrumentos, entre estos el lenguaje. Como afirma Marina Garcés “las historias nos enseñan a relacionarnos con lo que no sabemos, de nosotros mismos y de los otros” (2009:42).

En este trabajo se pretende realizar un estudio del fenómeno de la interculturalidad en la Irlanda contemporánea dentro del contexto de las producciones narrativas infantiles, observando tanto los productos como los productores. De esta manera, se intenta presentar una visión más compleja de las relaciones interculturales. El análisis está enmarcado dentro del área de los

Estudios Culturales, por el acercamiento interdisciplinar de este trabajo. Más que un estudio textual, lo que se pretende es entender un poco más las relaciones interculturales en Irlanda y como éstas se representan y producen. Para justificar cómo nos acercamos al campo de las narrativas es importante entender desde qué perspectiva definimos las narrativas; las herramientas que éstas utilizan, en nuestro caso el lenguaje; los mensajes transmitidos; las relaciones entre emisores y receptores de dichos mensajes; y como todo esto se desarrolla dentro del ámbito de la literatura infantil.

En esta sección se realizará una aproximación teórica de lo que desde este trabajo entendemos como narrativas infantiles, y el papel que juegan en la representación y creación de imaginarios. Proceso que además es un espejo de la ideología y las relaciones de poder que dan forma a las relaciones entre culturas.

Construimos “nuestro mundo”, nuestra realidad, a través de historias contadas. A partir de narrar nuestras propias historias, como individuos y como colectivo vamos creando también nuestra realidad. Nuestro pasado, nuestro presente, e incluso nuestras expectativas se dibujan en “discos duros” individuales y comunitarios, dando forma a nuestras culturas. Este proceso es particularmente importante en la etapa infantil donde de manera formal o informal, niños y niñas aprenden sobre el pasado y el presente de sus familias, su ciudad y su contexto, ¿Qué es la Historia sino un largo cuento narrado por unos pocos y escuchado por la mayoría? La Historia es subjetiva. La forma tradicional de contar la Historia, centrada en los grandes eventos considerados importantes y que influyeron de manera global en la sociedad, van desarrollando el relato de ésta, de la comunidad. Pero detrás de esa decisión, de qué eventos se consideran importantes para entender una sociedad, existe también una intención, una valoración que filtra información y guía a los pueblos. Realidades basadas en valores, percepciones, hábitos y prácticas que definen las diferentes culturas. Estos elementos transmitidos convierten la cultura en un acto comunicativo. Pero ese proceso comunicativo puede utilizar diferentes instrumentos. Signos visuales, sonoros, e incluso gestos forman parte de las interacciones que tenemos con el mundo. Pero dentro de esos procesos comunicativos, el lenguaje es el instrumento más poderoso, por su capacidad de transmitir cultura y producir significados complejos, organizando signos a través de códigos que miembros de un mismo grupo cultural entienden y comparten. Desde ese sistema, se crean significados que van definiendo las características de ese grupo, creando productos culturales que representan las ideas e ideologías que rigen las dinámicas sociales, y por tanto de poder. Si esta idea la aplicamos a las narrativas

interculturales, nos encontramos con historias que representan a individuos y grupos que conviven en un contexto determinado. Pero el control de la producción de estas historias es un reflejo de las jerarquías sociales que estructuran la sociedad. De forma directa o sutil, estas producciones culturales se convierten en transmisoras de ideas y arma de poder. Un poder muchas veces desigual, que permite que el grupo dominante presente sus valores culturales, significando la realidad desde una sola perspectiva.

La cultura, como define Geertz, es simplemente “el conjunto de historias que nos contamos a nosotros mismos sobre nosotros mismos” (1975:448). Pero ¿qué historias nos queremos contar?, ¿historias que representen la diversidad de culturas y voces de nuestro espacio o una historia única, como dice Chimamanda Ngozi Adiche? Para responder a esta pregunta, es importante analizar el lenguaje desde su perspectiva sociopolítica, para entender su función dentro de la creación de discurso y transmisión de valores. En este proceso, es importante decodificar el significado del texto que el autor pretende transmitir, particularmente en el ámbito de las narrativas infantiles, donde la carga pedagógica les da gran poder como transmisoras de valores. De ahí su perversidad. Porque paralelamente la recepción de ese mensaje esta coartada por diversos factores, que en el caso de los niños y niñas es la susceptibilidad y vulnerabilidad en la que se encuentran por su estadio vital. Ciertamente es que, al mismo tiempo, y sin que parezca que nos acercamos a este campo de estudio de forma contradictoria, el potencial crítico existe, pero para que éste se dé, tiene que haber voluntad y promoción por parte de los productores de narrativas. Como apunta Umberto Eco, el texto “llega al receptor de forma abierta, pero con una forma, y esa forma es sintomática ya de que tipos de relaciones favorecería mejor o peor ese texto con sus lectores, espectadores u oyentes” (en Méndez Rubio, 2015:112-113).

Para Walter Benjamin, el *storyteller*, el *cuentahistorias*, “toma lo que cuenta de la experiencia, y lo convierte en la experiencia de aquellos que escuchan su historia” (en Watson, 2009:17). Reflexionando en la segunda parte de la frase, donde el lector convierte la historia en su propia experiencia, nos damos cuenta de la forma en que el contador de historias es capaz de “cocinar” para que el lector “digiera” y, por tanto, se alimente de una forma concreta, lo que hará que vea el mundo desde una perspectiva concreta. Es importante ser críticos con la manera en que contamos historias, porque moldeamos las experiencias, y por tanto la visión del mundo y la de aquellos que nos escuchan o leen. Si este proceso lo pensamos desde la sociedad, y hacemos referencia al concepto de “internal storyteller”, las sociedades se cuentan y escuchan y van

dando sentido a su propia experiencia. Como afirma Nancy Watson “sin la habilidad de contarnos historias a nosotros mismos, seríamos incapaces de ejercitar control alguno en nuestra relación con el mundo, ya sea para darle sentido o para darle forma a nuestras esperanzas o planes de futuro” (Watson, 2009:117). Esta es una idea muy interesante, ya que las historias, desde muy temprana edad, van dando forma a la sociedad que se quiere y a las expectativas que tenemos de ésta. Si las historias que nos contamos son incompletas, y sólo muestran una parte de esta, tendremos una visión sesgada del cuento. Ross Chambers afirma que “contar una historia es un ejercicio de poder.... autoría y autoridad se convierten en términos equivalentes. Pero en este caso, como en todos los demás, la autoridad no es absoluta, algo inherente al discurso específico de un individuo; es relacional, el resultado de un acto de autorización por parte de aquellos subordinados al poder, y por lo tanto algo que ha de ganarse” (Chamber, 1985:50). A quién se le da poder, quién lo merece, no es algo que surja per se. Es necesaria voluntad social y política que permita la participación, el acceso de los procesos comunicativos, para que esa autoría sea equitativa.

5.4.2 LAS NARRATIVAS DENTRO DE LA TEORÍA CRÍTICA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Desde este trabajo se analizan las narrativas infantiles desde diferentes perspectivas, y una de ellas es los Derechos Humanos. Al derecho que los pueblos tienen de contarse y escuchar sus propias historias. Pueblos formados por diferentes individuos y colectivos, con diversos orígenes y cosmovisiones. Esta sobreposición de capas que se cruzan y enlazan crean a su vez otras historias. Y esa sinergia debe darse teniendo en cuenta a todos los agentes de la sociedad.

Para Joaquín Herrera Flores, “la mayor violación de los derechos humanos consiste en impedir que algún individuo, grupo o cultura pueda luchar por sus objetivos éticos y políticos más generales, y entre estos, el acceso a los bienes para vivir dignamente” (2008:108). Pero ¿cuáles son esos bienes? No nos referimos solamente a bienes materiales. Desde este trabajo nos centramos en la cultura como bien individual y social. Al derecho de los pueblos a contar sus historias. Las narrativas son parte de esa hibridad e impureza que conforman las relaciones humanas. Narrativas como productos de las experiencias humanas que forman parte del

diverso tapiz cultural que forma el mundo. La consecuencia de un relato único, como afirma Chimamanda Ngozi Adiche priva a las personas de su dignidad (2009:23).

La figura del diamante ético nos ayuda a entender los diferentes elementos que componen la realidad de los Derechos Humanos. Dicha figura consta de dos ejes, uno pragmático y otro semántico. Dentro del eje semántico, encontramos el elemento de las narraciones¹³. Éstas crean significados que llevan a la dignidad si se respetan todas las voces, o a situaciones de opresión si se silencian. El poder de las narraciones, de las historias, como afirma Ngozi Adiche es que pueden quebrar la dignidad de un pueblo, pero también pueden restaurarla (2009:28). Ahí la defensa del derecho a narrar. ¿Y cómo se definen las narraciones dentro de la Teoría Crítica de los Derechos Humanos? Como la *“forma en cómo definimos las cosas o situaciones; modos a partir de los cuales se nos define, y que nos dicen cómo se debe participar en las relaciones sociales”* (Herrera Flores, 2008:114). De esta manera, las narraciones pensadas para un público infantil pueden ensalzar o marginar a un grupo cultural o étnico frente a otro, y crear discursos que condenen o anulen ciertas prácticas y valores culturales.

Los Derechos Humanos no son algo estático, al igual que no lo son la(s) cultura(s) ni las sociedades. Los Derechos Humanos son productos de luchas en contextos concretos. Contextos y luchas que cambian día a día, y a los que hay que ir adaptándose. Este flujo continuo nos obliga, como afirma Herrera Flores, a estar atentos a las plurales y diferenciadas narraciones que en los diferentes contextos se dan (2008:120). ¿Qué narraciones hay en la Irlanda contemporánea? ¿Las escuchamos todas? Esta idea conecta con el periodo colonial europeo que también supuso un periodo de imperialismo cultural. Éste negó a los pueblos oprimidos contarse sus propias historias. El imperialismo colonial no sólo impedía el desarrollo económico, también silenciaba a los pueblos, lo que daba a los colonos mayor capacidad de control. Nos encontramos en un momento donde el colonialismo ya no se da tanto en ocupación territorial, sino en el control cultural. Anteriormente en este trabajo, citando a Antonio Méndez Rubio, se habló del fascismo de baja intensidad, y como el imperialismo colonial fue en realidad el laboratorio para la creación del mundo capitalista. Por lo tanto, si se quiere luchar por la igualdad y los Derechos Humanos, es indispensable incorporar todas las narraciones. Irlanda fue una colonia, pero en el periodo estudiado, al ser país receptor de inmigrantes, posee un contexto similar al de antiguas naciones colonizadoras. Este pasado sitúa al país en un cruce

¹³ En este trabajo los conceptos de narrativa y narración son intercambiables desde el punto de vista teórico, por la importancia tanto del proceso como del producto como parte de ese mismo fenómeno intercultural.

entre pueblo que fue oprimido y nación que acoge minorías culturales que, como sucede en las antiguas “madrepatrias”, puede crear situaciones de desigualdad.

5.4.3 CULTURA, NARRATIVAS E IDENTIDAD.

Definir el concepto de identidad no es tarea fácil. Las identidades, como las culturas, están en continuo cambio; más aún en el contexto actual, donde el intercambio de perspectivas, de formas de vivir, y el movimiento, tanto físico como virtual, hacen que el ser humano esté expuesto a un sinfín de estímulos que le llevan a repensarse y reinterpretarse constantemente. Estas autoconcepciones, tanto individuales como colectivas, se encuentran particularmente influenciadas por las dinámicas de globalización actuales, y se hacen factor imprescindible para entender las sociedades contemporáneas.

La globalización, como afirma Bauman, significa que ya dependemos unos de los otros, y que lo que hacemos tiene consecuencias en otros lugares del mundo. Como afirma el autor, ya no podemos protegernos ni a nosotros ni a los que sufren las consecuencias de nuestras acciones por esa red de interdependencia (Bauman, 1999:94).

La globalización ha creado una situación de desigualdad en el área no sólo de la economía, sino también en el de la cultura, en su expresión y mantenimiento. Ya se ha presentado anteriormente cómo la cultura sirve para legitimar sistemas políticos y económicos. Partiendo de esta idea, si la actual era de globalización ha creado acceso desigual a los recursos, ha ocurrido lo mismo con la cultura, jerarquizando unas prácticas sobre otras, a unos grupos culturales sobre otros. Se han mundializado imaginarios culturales, que representan estilos y valores desterritorializados (Martín-Barbero, 2002:5)

Estas desigualdades culturales se dan a nivel macro y micro. A nivel macro se observa en la visión de superioridad cultural de unos pueblos sobre otros, de occidente sobre el resto, de Europa y Norteamérica sobre pueblos latinoamericanos, asiáticos y africanos. Y a nivel micro, en contextos donde la pertenencia a un grupo cultural determina también la clase social. Estas dinámicas de poder utilizan la idea de identidad para mantener un status quo que sigue privilegiando a unos y silenciando a otros. Así, la identidad del grupo dominante es la

verdadera, la “única”, y sus historias los referentes para toda la sociedad. Cualquier otra que amenace sus valores y desestabilice sus estructuras se considera como peligrosa, y se intenta criminalizar o invisibilizar. Según Byron, desde el punto de vista colectivo, la identidad hace referencia a las “cualidades de mismidad” por las que las personas pueden identificarse o son identificadas por otros en base a características comunes (Byron, 1996:292). Pero ¿es posible en el mundo actual tener una identidad colectiva cuando nos referimos a un contexto concreto, como es una nación? Como apunta Rodrigo Alsina, “el concepto de identidad no es un concepto pacífico” (1999:52), y reajustar y aceptar la hibridad cultural no es tarea fácil. Como apunta Martín-Barbero, con la globalización se negocia y resiste desde la diversidad de las historias, las experiencias y las memorias, y desde esa acción es desde donde se transforma (Martín-Barbero, 2008:21).

Cuando hablamos de un contexto y su identidad es importante hacer distinción entre la identidad de la cultura y la identidad cultural que presenta Rodrigo Alsina. La identidad de la cultura haría referencia a las características que se le atribuyen a una cultura determinada, y que formaría parte del discurso político en el que un grupo dominante intenta imponer rasgos simbólicos y prácticas culturales sobre el resto de la comunidad, unificando la idea de identidad. Por otro lado, la identidad cultural sería las características que una persona o colectivo se atribuye para sentirse participe de una cultura determinada, pero entiende la posibilidad de la diversificación de identidades. Esta nos llevaría a la idea de identidad cultural plural. Cuando llevamos la idea de identidad cultural a un contexto nacional, las definiciones de identidad cultural e identidad nacional entran en conflicto. Si definimos la idea de cultura como las prácticas, los valores y los significados de colectivos sociales, la idea misma de cultura dentro de un estado-nación entra en conflicto al tender a identificar a todos los ciudadanos dentro de un mismo modelo cultural, que no se corresponde con la realidad actual. La idea de identidad nacional, como apunta Tomlinson, es la manera en la que individuos expresan un sentido de pertenencia cultural, pero incluyendo factores económicos y políticos. Así, conocer el contexto sociohistórico es indispensable para entender la idea de identidad nacional (Tomlinson, 1991:69). Para Faas, ésta puede ser entendida como “un concepto cultural que crea lazos entre individuos sobre un conjunto de valores percibidos como comunes” (2010:16). El problema está en que estos conceptos de identidad nacional están desestabilizándose por los movimientos migratorios y las nuevas formas de relación dentro de las sociedades, lo que plantea la necesidad de pluralizar la idea de identidad nacional hacia las identidades nacionales.

La identidad cultural está ligada al sentido de pertenencia a grupo concreto, sin tener que estar ligada a las estructuras de una nación. Así, sería más preciso hablar de identidades culturales dentro de un estado, al ser imposible, e injusto, definir a todos los grupos que en él confluyen. Hay además que tener en cuenta la característica dinámica del concepto de identidad cultural, que desestabiliza la idea de identidad nacional al encontrarse ésta en continua reinterpretación. Porque en el contexto globalizado en el que nos encontramos, las identidades como motor de lucha demandan reconocimiento de pertenencia y de poder compartir (Martín-Barbero, 2002:3-4). La identidad antes hablaba de raíces, de origen, de pasado largo. Pero ahora hay que hablar, como apunta afirma Martín-Barbero, de “redes y de flujos, de migraciones y movibilidades, de instantaneidad y desanclaje,...un identidad que se basa más en trayectorias y relatos que en esencias”. (2002:6).

Cuando reflexionamos sobre qué es ser español, irlandés o alemán, particularmente en el contexto europeo, nos encontramos claramente con la dificultad de definir qué significa y conlleva “ser” en estos contextos. Las olas de inmigración, junto con la diversidad cultural intrínseca de estos contextos, dejan patente lo irreal que resulta intentar encuadrar a todos los individuos y colectivos dentro de una definición cultural. Entra aquí en juego la idea de relativismo cultural, en el que las relaciones culturales deben ser analizadas desde un contexto concreto, con sus variantes y matices. Esta idea de universalismo, criticado por Joaquín Herrera Flores, no representa ni a los individuos ni a las sociedades, y se utiliza además para neutralizar voces e imponer prácticas que mantienen el status de los grupos dominantes. Un “centralismo cultural” que intenta imponerse en un mundo globalizado, contradictorio a simple vista, pero bien argumentado desde las posiciones de poder.

Las naciones no son culturalmente homogéneas. Se intenta así crear una idea de identidad cultural nacional, que se traduce en imaginar un modelo que refleje la del grupo dominante o mayoritario. Esta posición conservadora privilegia a la nación como espacio de identidad cultural (Tomlinson, 1991:70). Discurso opresor y obsoleto que no está dispuesto a aceptar la pluralidad y multiculturalidad presentes en sus contextos. Aquí entran en juego otros factores, como las identidades raciales y étnicas. La identidad, en su definición más amplia, incluye no sólo la diversidad física, racial, sexual o de clase establecida por el observador, incluye también cómo los propios individuos se identifican a sí mismos. Y dentro de esta diversidad se define qué es ser niño o niña, adolescente, adulto o anciano. ¿Se pueden considerar los grupos

generacionales como grupos culturales? Cada generación tiene características y prácticas culturales que las identifican y con las que se identifican. ¿Qué es entonces ser niño, niña o adolescente en un mundo globalizado?

El grupo que se encuentre en posición dominante es entonces el que define la identidad de todos en un contexto. Se crean narrativas que educan al ciudadano, que lo guían para situarlo dentro del espacio en el que vive. En este contexto se ven particularmente afectados los niños y niñas. Esas narrativas, esos discursos identitarios se dan en los diferentes micro contextos en los que se mueven. Ya sea por la familia, la escuela o la sociedad, la infancia se ve afectada a pequeña o gran escala por las definiciones de lo que es pertenecer a un lugar, raza o grupo social, y de lo que es ser de un país en particular. El problema no radica en sentirse identificado (o no) con determinadas características, sino en la perversión de los mensajes, que no permiten adquirir esas características de forma crítica y consciente, coaccionando la libertad a la hora de decidir desprenderse de unas y apropiarse de otras. En el contexto irlandés, donde el grupo dominante se identifica con la cultura de raíz europea, blanca y católica, se hace difícil dar cabida a otras características que puedan sumarse a una definición plural de identidad cultural irlandesa.

Las identidades se construyen a partir de las experiencias y la historia de los pueblos. El pasado se suele utilizar para legitimar identidades presentes proyectando identidades futuras. Así, durante el *Celtic Revival* el pasado fue fuente para la reivindicación del pueblo irlandés frente al colonizador británico. Pero la historia está en continua evolución, y las experiencias diarias van dando forma en el tiempo presente, y por tanto creando futuro. Pero ¿a qué presente y futuro nos referimos? Las identidades van transformándose con las experiencias y los procesos sociales. Si esas nuevas experiencias aportadas por los diferentes agentes que, en un momento concreto, en nuestro caso, durante la etapa del Tigre Celta, no se incluyen en la identidad de la sociedad irlandesa como un todo; si no se muestran en esos procesos de lucha que ayudan a entender la realidad de una sociedad, y sólo se basa la esa identidad en las características de esta en tiempos pasados, estamos observando una realidad sesgada. Así, el legado de ese proceso de construcción identitario del siglo XIX y principios del XX construyó una concepción de estado étnicamente monocultural, cuyos ciudadanos se ajustaban a un patrón concreto, en este caso blanco y católico, y de origen europeo (Fanning, 2004:75). Pero esa construcción hace que sea difícil integrar a grupos fuera de esas características dentro de la identidad cultural actual, lo que se contradice con la idea de Irlanda como el país de los

“*Hundred Thousand Welcomes*”¹⁴. Esa categorización refuerza una idea abstracta de nacionalismo e identidad nacional que genera espacios de rechazo, intolerancia y prejuicio, basando la ciudadanía en un pasado cultural y en unas características étnico-culturales concretas que lo que hacen es, construir muros dentro de una sociedad (Peillon, 2000:111). Estos muros, a veces físicos, a veces simbólicos, se materializan en acciones gubernamentales, como la ley de ciudadanía del 2004 o la creación de los *Direct Provision Centres*¹⁵. Se crean distinciones administrativas entre ciudadanos irlandeses y no irlandeses, basadas en una construcción de “*irishness*”¹⁶ que deviene institucionalizada dentro de las reglas de la ciudadanía, y se arraigan concepciones de comunidad biológica y espacial, basadas en sangre o en lugar de nacimiento (jus sanguine y jus soli) (Fanning, 2004:73). Es lo que Tracy llama WHISC (*White, Heterosexual, Irish, Settled, Catholic*), marco que domina el discurso público (Tracy, 2000:39). A partir de ahí se construye una idea de lo que es ser irlandés, y se ayuda por esas reglas institucionales. Bajo el jus soli cualquier nacido en Irlanda tenía derecho a nacionalidad, como se reiteró en el *Good Friday Agreement* (Fanning, 2004:74). Como resultado, los ciudadanos de Irlanda del Norte podían solicitar la nacionalidad a la República de Irlanda, derecho que se perdió con el Referendum del 2004.

Como apunta Fanning, las primeras décadas después de la independencia, el debate nacional estaba dominado por cuestiones de reproducción religiosa y cultural y de cómo asegurar que la lengua irlandesa y el catolicismo, máximos exponentes de la identidad irlandesa, y se mantuvieran para las generaciones venideras. El “*irishness*” había emergido radicalmente antes de la independencia y dominado de forma conservadora los ideales de cohesión social (Fanning, 2009:278). Empieza así un posicionamiento de autodeterminación como sociedad monocultural a pesar de la existencia de otras comunidades. Sin embargo, esa promoción del nacionalismo cultural poco ayudó para evitar la emigración y el declive social. Pero se creó la esperanza de una más fuerte cohesión social basada en seguridad económica. Se empieza a priorizar a la economía sobre la cultura, lo que explica esa apertura económica liberal a partir de los años noventa del siglo XX que se materializó en el Tigre Celta. Durante esa misma etapa, el nacionalismo cultural se empieza a relajar además por los conflictos en Irlanda del Norte y comienza una etapa de progresiva secularización. Irlanda camina hacia la modernidad, pero el país es incapaz de incluir e integrar a los inmigrantes más allá de su función como

¹⁴ Irlanda es conocida como la tierra de “Las Cien Mil Bienvenidas”, (Thousand Welcomes). Dicha expresión viene de *Céad Mile Fáilte*, en lengua irlandesa, y, por reputación de los irlandeses por su hospitalidad.

¹⁵ Centros de acogida para inmigrantes indocumentados y solicitantes de asilo

¹⁶ Se ha utilizado el término en inglés por no haber encontrado una traducción en español

trabajadores (Fanning, 2009:278). Quizás por miedo a que nuevas culturas contaminen la identidad cultural construida en pro de la independencia y posterior cohesión social.

Desde las reivindicaciones nacionalistas, al internacionalismo al que se vio expuesta (tanto por la emigración provocada por las diferentes crisis como por la inmigración surgida de los procesos de globalización de los que el Tigre Celta forma parte), Irlanda ha ido creando un discurso identitario que navega entre el nacionalismo y el cosmopolismo, que de nuevo nos lleva a ese binomio, a esa dualidad que tanto ha marcado la historia del país. El colonialismo y las migraciones destacan como elementos definitorios de esa identidad. Como apunta Cleary, el colonialismo hay que analizarlo en dos niveles: como un asunto de conciencia, sistemas de representación y regímenes discursivos, y otro que tiene que ver con correspondencias estructurales y socioculturales “objetivas” (Cleary, 2007:25). El autor hace referencia a la idea de ser considerado una colonia por el Imperio Británico y de sentirse colonizados. Cleary presenta la idea de los estudios postcoloniales han mostrado interés en las historias y las estructuras de los sentimientos de aquellas clases y organizaciones subalternas que fueron más difíciles de ser reclutadas para los movimientos de construcción del estado nación. En la actualidad, los grupos subalternos en Irlanda no vienen de ex-colonias, pero su posicionamiento dentro de la sociedad irlandesa recuerda al de los propios irlandeses cuando Irlanda era parte del Imperio Británico. Cómo se ve al inmigrante, y cómo se ve él mismo, va marcando, tanto a éste como al resto de la comunidad, sea cual sea su origen.

Para la teoría colonialista, el discurso de modernización desde la perspectiva del discurso ideológico burgués del siglo XIX está centrado en el progreso, con un centro y unas periferias subordinadas. Además, tomando de nuevo las palabras de Cleary, los discursos modernistas tienden a evaluar el impacto de la difusión de ideas y valores, pero no se fijan en la composición estructural y como ésta condiciona las interacciones sociales (Cleary, 2007:18). Este discurso localiza a Irlanda en un contexto europeo, en el que se contempla el pasado como “tradicción” que a veces impide el progreso, y las teorías post-colonialistas ven la necesidad de entender el desarrollo histórico de Irlanda fuera y dentro del más amplio periodo histórico del capitalismo occidental.

Otro factor importante es que los partidarios de la historiografía revisionista y la teoría modernizadora están obsesionados con la alta historia de la nación y la formación del estado, con la narrativa de las élites políticas que dieron forma al sistema estatal irlandés. Por el

contrario, el discurso poscolonial busca desarrollar un entendimiento crítico de las diferentes formas de luchas sociales subalternas. Para algunos teóricos, aplicar el adjetivo “colonial” al contexto irlandés se ve como equivalente a dar apoyo intelectual al IRA provisional; para otros enfatiza solo los aspectos negativos de la relación de Irlanda con Reino Unido, en un momento donde era importante crear nuevas y mejores relaciones (Cleary, 2007:19).

Dentro del análisis de si Irlanda fue una colonia o no, Cleary presenta tres objeciones clave en la concepción de su historia en términos coloniales (Cleary, 2007:20-21):

- Que la situación de Irlanda es más fácil de comparar con las de otras sociedades europeas, pequeñas y periféricas dominadas por otras más poderosas...y que Irlanda fue siempre intrínsecamente parte de Europa. Irlanda tiene un sentimiento fuertemente europeísta lo que contradiría la idea de colonia.
- Que los nacionalistas irlandeses no se identificaban con los pueblos colonizados no europeos. Su identidad blanca, europea, católica y “gaélica” los hacía sentirse lejanos a otras colonias. Se sentían más identificados con los *settlers* blancos que con los indígenas de las colonias por razones culturales.
- No sólo no se identificaban con los indígenas subalternos del Imperio Británico, sino que se veían a sí mismos como copartícipes y beneficiarios de las empresas del imperio, y formaban parte de la red que emigró a Australia, Canadá o Nueva Zelanda, vinculándose así, identitariamente, a la “madre patria”.

Irlanda se vio influenciada por las transformaciones intelectuales y culturales europeas, así que su situación colonial está basada en las relaciones de clase y control. Un ejemplo de esto se ve en la obra *Translations* de Brian Friel (1980). Su estreno por la compañía Day Theatre es considerada como el origen de los estudios postcoloniales en Irlanda. Lo que, además, nos conecta con la idea general de este trabajo de investigación de la importancia de las narrativas, del papel que éstas tienen en la creación de espacios de reflexión y representación culturales y el poder de creación de imaginarios. Esta obra trata diferentes temas surgidos como consecuencia de la expansión territorial británica en tierras irlandesas: la política de la colisión cultural y la pérdida de idioma propio, y el papel del conocimiento en la apropiación imaginativa del territorio, temas que posteriormente serán clave dentro del desarrollo de la

disciplina de los estudios postcoloniales irlandeses. En aquel momento, mientras algunos autores como Edward Said y Terry Eagleton escribían sobre el colonialismo, nacionalismo y nacionalismo anticolonial, otros como David Cairns and Shaun Richards publicaban *Writing Ireland: Colonialism, Nationalism and Culture*, principio de esa etapa de cuestionamiento de Irlanda como país colonizado, y a su vez influenciado por el Orientalismo de Said (Cleary, 2007:14-15). Así, poco a poco, las teorías postcoloniales fueron cobrando importancia en el área de los estudios culturales irlandeses como parte de su campo de estudio. Pero a nivel académico, ha existido controversia a la hora de decidir si Irlanda podía ser considerada una excolonia o no. La “particular” situación irlandesa, su cultura, localización geográfica, e historia han hecho que se creen debates dentro de dicha consideración. Así, aunque no cumpliera todos los “requisitos” para ser considerada un modelo colonial clásico, es importante ver a Irlanda como territorio colonizado para entender el desarrollo de su identidad y como ésta ha evolucionado y evoluciona hasta el momento en el que esta tesis tiene lugar.

Dentro de circunstancias sociopolíticas y económicas que han marcado la historia del pueblo irlandés, encontramos factores como la larga recesión económica de los 70 y 80 y la conflictiva situación política en el norte de la isla entre los años 60 y noventa, que provocó una situación social e intelectual donde el concepto de “colonia” creó muchas incomodidades. Desde la violencia y sectarismo del norte, al catolicismo conservador del sur, la disfuncional situación en la que se encontraba Irlanda era muy similar a la de otras colonias.

¿Qué marca la identidad irlandesa desde la perspectiva del nacionalismo?

Fintan O’Toole, en su libro *Enough is Enough*, analiza una serie de ideas sobre las que se ha asentado el discurso identitario irlandés desde la independencia de Reino Unido y desmonta los conceptos que han ayudado a construir gran parte de ese discurso (en Smyth, 2012:135). La primera es la idea en sí de República. Como apunta el autor, ésta está basada en la definición usada entre los años 1916 y 1922, que hacía referencia a los 32 condados de la isla, con un concepto de república más basado en el nombre en sí que en la identidad del Estado. En la realidad, la Unión Europea, la Iglesia y las multinacionales han militado en contra de una república efectiva. Una segunda idea es que los políticos y las instituciones que gestionan acaban convirtiéndose en una parodia de lo que es realmente la democracia, lo que limita la ciudadanía activa, sus derechos y responsabilidades. Además, el mismo pueblo irlandés, según el autor, cree que las necesidades educativas, sanitarias y sociales fundamentales no deberían

ser un asunto de estado, prefiriendo que estas cuestiones estén en manos de la iglesia, lo que ayudó en su momento a otorgar más poder a la iglesia católica y a implementar una determinada ideología en la nación. Y, por último, la idea de que el Tigre Celta convirtió a Irlanda en un país rico. Según el autor, esta afirmación es un mito basado en la renta per cápita y no en los servicios e infraestructuras del país que, al ser comparado con servicios e infraestructuras de países oficialmente menos desarrollados, muestra la falta de criterio a la hora de evaluar el mismo concepto de desarrollo.

Este análisis ayuda a entender como Irlanda se enfrenta a su nueva diversidad, diversidad gestionada en términos de aporte económico sobre una estructura político social basada en una identidad cultural conservadora.

5.4.3.1 IRLANDA E IDENTIDAD COSMOPOLITA

Sarah L. Townsend hace un análisis sobre la crisis identitaria de Irlanda, la ambición de ser cosmopolita y, a la vez, el sentimiento nacionalista que ha desarrollado por su pasado colonial (2011:45). El *Celtic Revival* fue ambos, nacionalista y cosmopolita; creó un diálogo entre la reconexión con el pasado y las raíces irlandesas como forma de activismo político en contra del colonialismo y el vanguardismo europeo, conectando con las corrientes artísticas y políticas del continente. Así, el cosmopolismo ocupa un papel muy importante dentro de la crítica y la literatura irlandesa, y el conflicto que se crea entre la idea de nacionalismo y la identidad cosmopolita (Townsend, 2011:48).

La obra de Synge *Playboy of the Western World*, es un ejemplo de ese binomio nacionalismo/cosmopolismo (tanto la obra original como la adaptación que realizaron Roddy Doyle y Bisi Adigun en el año 2007) y nos muestra las dos caras del nacionalismo irlandés, ayudando a entender tanto entonces como ahora cómo Irlanda se va definiendo a sí misma. La obra fue estrenada en el Irish National Theatre durante el periodo del Celtic Revival, momento álgido de las reivindicaciones nacionalistas culturales. Como apunta Townsend, Synge conecta ideas de nacionalismo y cosmopolismo, lo que en aquel momento creó un conflicto en la audiencia, que veía al protagonista como demasiado cosmopolita y profano para ser irlandés. En el año 2007 Roddy Doyle y Bisi Adigun, realizan una adaptación mostrando la nueva Irlanda cosmopolita, donde el protagonista es ahora un refugiado nigeriano en Dublín. Las dos

obras revelan, como apunta Townsend, “*la inestabilidad intrínseca en la relación entre nacionalismo y el cosmopolismo...mientras los dos pueden conspirar para articular libertades impensables de otra forma, puede ser presas de las autocomplacientes narrativas de la globalización*” (Townsend, 2011:47). Esta inestabilidad tiene impacto en las creaciones literarias irlandesas que, según Townsend, funcionan como una “fantasía perpetua” en contra de la insularidad y el subdesarrollo. Según la autora, personajes como los que encontramos en *Dubliners* de Joyce se ven impulsados por sus fantasías escapistas, soñando con otros espacios en los que es posible reconstruir su identidad. Estas fantasías de cosmopolitismo siempre se desarrollan en otra parte, nunca en Irlanda, y son reemplazadas una y otra vez como resultado de su propia imposibilidad. La desilusión y desengaños vinculados a las realidades de la inmigración no hacen más que mantener viva la fantasía, lo que contradice esa idea de nacionalismo cultural más basado en la reconexión con las raíces (Townsend, 2011:48).

En la actualidad encontramos un nuevo cosmopolismo en Irlanda, el creado por la inmigración. Y la pregunta es cómo este nuevo cosmopolismo ha impactado en la identidad nacional irlandesa. El cosmopolismo como rasgo definitorio de los habitantes de un país con diferentes culturas, religiones y razas no forman parte de la identidad irlandesa. Irlanda se siente parte del mundo globalizado, pero a la hora de definir su identidad, todavía carga con el sentimiento de haber sido una colonia. Como afirma Jennifer M. Jeffers, aunque el cosmopolismo tuvo sentido en un momento histórico determinado, en el nuevo contexto puede que se haga demasiado hincapié en las diferencias culturales, descuidando lo común (2002:7), al no asumir que las culturas e identidades no son estáticas.

Como defienden Castells y Hinamen, el Estado-Nación juega un papel crucial en la articulación de identidades que permiten a los individuos participar en el mundo globalizado (2002:51). La integración de los ciudadanos dentro del discurso de la identidad nacional va vinculado a los derechos que como ciudadanos van a potencialmente conseguir. Si sólo hay una identidad nacional, ¿en qué medida aquel que no se identifica con ella tiene los mismos derechos que el que sí lo hace? Ghani and Lockhart mantienen que existe una incongruencia entre ciudadanía e identidad nacional, la llamada ‘*sovereignty gap*’, que indica un desajuste entre los derechos legales y su reducida capacidad para ejecutarlos en la práctica, lo que limita su participación en la sociedad (2008:52). Esta situación emerge porque los inmigrantes no pueden ejercer su derecho a la nacionalidad (Artículo 15 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos),

lo que provoca pérdida de autoestima que puede llevar al riesgo del sentimiento de no pertenencia (Connor & Fass, 2012:55). Esa falta de sentimiento de pertenencia, integración y aceptación en la comunidad impacta directamente en el acceso a bienes y a la participación en la sociedad, lo que en definitiva atenta contra los Derechos Humanos. Para que esta situación cambie, hay que incluir a la comunidad inmigrante en los discursos de identidad cultural y nacional, y de esa forma convertirlos en agentes activos y receptores de derechos.

5.4.4. LENGUAJE, CREACIÓN DE CONOCIMIENTO Y NARRATIVAS

Existen diferentes teorías sobre la relación entre el lenguaje y el pensamiento y como éste se relaciona con la creación de conocimiento. El lenguaje ha ayudado a transmitir los diferentes elementos y prácticas constituyentes de las diferentes culturas, y aun existiendo miles de lenguas en el mundo, todas comparten lo que Harris, citando a Greenberg llama “Universalidad Semántica”, un sistema de comunicación que puede transmitir información sobre aspectos, dominios, propiedades lugares y eventos pasados, presentes y futuros, ya sean reales, posibles o imaginarios, cercanos o lejanos (Harris, 1993). Aquí se entrelazan los aspectos de la cultura y el lenguaje y de nuevo se presentan los procesos culturales como procesos comunicativos, procesos que crean cultura simbólica y la transmiten, entendiendo por ésta aquellos aspectos que se presentan de manera no material.

La lengua es parte de esa cultura no material que transmite otros elementos como valores y normas sociales, que también son parte de lo llamado cultura inmaterial. Un libro infantil, con o sin ilustraciones, o una representación teatral, con attrezzo y escenario, son parte de la cultura material de un grupo social por sus características físicas, y el mensaje transmitido, parte de la cultura inmaterial. En este trabajo nos centramos en la parte del mensaje, en el lado “inmaterial” de estas producciones culturales, de los valores que se proyectan a través del lenguaje. Lenguaje que, como conjunto de símbolos con significado, capacita el proceso cultural y comunicativo.

Como apunta Rodrigo Alsina, “el lenguaje no es un instrumento pasivo, sino que es más bien una construcción activa que nos remite a un universo simbólico determinado” (1999:46). Sirve para transmitir y crear cultura y conocimiento, por lo que entender tanto el discurso en sí como

quién lo emite, nos ofrece una visión más amplia de cómo son las relaciones de poder en una comunidad. En la práctica, los integrantes de muchas sociedades no tienen acceso a los canales de expresión y creación del universo simbólico de las mismas de forma equitativa. Lenguaje y pensamiento forman un tándem creador de realidad, en el que el lenguaje materializa y transmite nuestros pensamientos, de forma oral y escrita. Gracias al lenguaje nos relacionamos con otros con los que compartimos un sistema de signos que nos permite transmitir información. Así, ese proceso cognitivo se produce a través de lo que percibimos, el conocimiento que hemos adquirido y otros factores personales (y subjetivos) que nos definen.

El grupo que controla la producción y distribución de conocimiento, que excluye aquellos que atenten contra sus valores, se vale de procedimientos, como afirma Foucault, para dominar el proceso de la narración, prohibiendo discursos y rechazando lo diferente e intentando crear una sola verdad absoluta (1970:4-8). Verdad que justifica situaciones de opresión y sumisión. Si hablamos de narrativas interculturales destinadas al público infantil, y aplicamos las teorías de Foucault, el impacto se magnifica por el grupo meta en el que nos centramos en este trabajo. Si hablamos de la representación en un contexto de diversidad de culturas e infancias y no representamos determinados grupos étnico-culturales en su edad temprana; si no los rechazamos, pero los definimos como los “malos”, los “salvajes”, tanto a ellos como a sus narrativas; si los señalamos como aquellos que no viven de acuerdo a la “verdadera forma de vivir”, el proceso de producción de narrativas formará parte de la construcción sutil de futuras estructuras de poder de las que los más pequeños formarán parte. Niños y niñas se encuentran en una situación de vulnerabilidad a la hora de recibir mensajes, y esa permeabilidad que les permite ver el mundo sin prejuicios e ideas preconcebidas, también los hace más débiles a la hora de filtrar información. A partir de estos procedimientos se establecen cánones narrativos, que no sólo afectan a las producciones propiamente literarias, sino a las de los discursos diarios. Se crea un corpus expresivo que va definiendo el discurso colectivo. Este canon ya marca la producción del conocimiento que será aceptado en los ámbitos educativos y sociales, y en muchas ocasiones el fracaso escolar se convertirá en la antesala del fracaso social. Se decide así qué tipo de narrativas se va a enseñar a los niños y niñas, y qué valores se van a transmitir para así seguir manteniendo las estructuras deseadas. Discursos que siguen reglas precisas, tienen contenidos concretos y valores que definen a una sociedad. Eso lo que se denomina el “currículum oculto”. Este proceso no sólo los vemos en los medios de comunicación, en las obras literarias o en el cine. Forman parte de las interacciones del día a día, de lo que nos contamos. Y así, creamos expectativas sobre cómo creemos que determinados grupos viven y

se comportan. ¿Cómo rompemos esos muros, desgarramos esas cortinas que cubren a los subalternos, a los locos, a los falsos, a los que se ha querido silenciar? Como afirma Foucault, no es posible saber si no nos apropiamos del saber mismo, al igual que nos apropiamos de ideas cuando las pronunciamos, las nombramos. “Todo poder genera saber y todo saber proviene del poder” (Citado por Ovejero Bernal y Pastor Martín, 2002: 100).

Conectando estas ideas con el campo de las narrativas infantiles, el poder apropiarse del saber, de crearlo, a través del lenguaje, también visibiliza. Citando a Norberto Elías, “el conocimiento se centra en nosotros, y éste y el lenguaje forman parte de un mismo acontecimiento en el que las personas se transmiten mensajes” (Elías, 2000:174-175). Ya desde la infancia, nuestras experiencias tienen un carácter lingüístico. El ser humano ha acumulado *historias* a través de la Historia, gran cantidad de conocimientos que no nos llegan por experiencia directa, sino a través de narrativas, de historias contadas (En Ovejero y Pastor, 2002:100). Estas historias se dan en contextos sociales concretos, lo que hace del lenguaje un producto fundamentalmente social. Un producto cultural que además transmite otros productos culturales, como valores, hábitos, y prácticas. Pero es importante añadir el valor de la intencionalidad. Esa intencionalidad cuando abordamos los textos infantiles potencia que los niños empiecen a relacionar el nombrar determinadas prácticas, objetos y sujetos desde una intención determinada. De esa manera, los procesos cognitivos se ven influenciados por el contexto y así, se va dando forma a nuestra cultura y a nuestra realidad. A través del lenguaje, absorbemos las características de la sociedad en la que estamos inmersos, y detrás de esas comunicaciones lingüísticas, de esos discursos, se van creando también las relaciones entre los individuos y grupos de dicha sociedad. Como ya hemos mencionado, si estamos expuestos a un solo discurso, sólo conoceremos una realidad, la de aquellos que se encuentran en una situación de privilegio y cuyo discurso es el único emitido. Significaremos realidades a partir de las fuentes de las que bebemos. Si en la Irlanda actual, con diferentes culturas, saberes y realidades, sólo narramos los discursos del grupo dominante, la realidad que se cree se impondrá sobre todas las demás, creando una sola forma de pensar, una narrativa de pensamiento que dará forma al tipo de sociedad que los grupos dominantes quieren definir y mantener. Así, como apunta Borjas “*podemos concebir la realidad como un gran signo cuyo significado tenemos que desentrañar para poder desenvolvernos en ella, como si fuese un libro cuyo mensaje tenemos que comprender ¿de qué podríamos valernos para llevar a cabo esa lectura? podríamos encontrar el significado narrando su historia...*” (Borjas, 2007:52).

6. CULTURAS, NARRATIVAS E INFANCIA

6.1 CULTURA(S) INFANTIL(ES)

“Anybody who has survived his childhood has enough information about life to last him the rest of his days”.

Flannery O’Connor

En el capítulo anterior se han presentado las áreas de conocimiento y cultura y el papel que desempeñan dentro de la sociedad y de las relaciones entre grupos culturales. Ahora analizaremos qué entendemos por infancia, y cómo influyen en ésta el conocimiento y la cultura.

La definición de infancia, como el periodo del ser humano entre cero y dieciocho años, fue creada por consenso internacional y, aun encontrando matices en su propia concepción, encontramos un denominador común que hace referencia a una etapa vital particular y separada de la adulta que requiere de aproximaciones filosóficas, sociales y legales que ayuden al desarrollo y protección de los más jóvenes. Este es un concepto relativamente nuevo. Debemos tener en cuenta que la idea de infancia es una construcción cultural que ha evolucionado hasta llegar a un momento en el que se han creado mecanismos de intervención y cuidado que acompañan al desarrollo de esta etapa vital. Philippe Aries, historiador y demógrafo francés, sostiene en su libro *Centuries of Childhood* (1962), que antes del siglo XVII no existía el concepto de infancia en el mundo occidental. No se contemplaba la etapa como tal, lo que influía en la relación que las sociedades mantenían con sus niños y niñas. La necesidad de empezar a documentar nacimientos, matrimonios y fallecimientos ya fuera por motivos religiosos, sociales o militares, constató la importancia de la edad, lo que planteó la necesidad de categorizar las diferentes etapas de la vida. Con este cambio de perspectiva, los niños

entraron en la cultura. A partir de entonces se les empieza a ver representados en productos culturales, entrando a formar parte del imaginario social. Aries halló un documento de 1556, *Le Grand Proprietaire*, donde se evidenciaba el reconocimiento de la infancia como una etapa concreta de la vida humana. En dicho documento, se explica que la primera etapa de ésta empezaba cuando salían los dientes, seguida de la “pueritia”, desde los siete a los catorce años, y de la adolescencia, que solía terminar a los veintiún años, pero que podía llegar hasta los veintiocho o treinta y cinco, dependiendo de las autoridades del lugar. Esta clasificación se basaba en la observación de los cambios de crecimiento biológico y de envejecimiento. Además de este documento, el autor hace referencia a otras fuentes históricas donde se empieza a dar constancia de la infancia como una etapa particular de la vida, como las artes visuales y la literatura. En la época medieval encontramos imágenes de niños, pero eran representados como adultos en miniatura, particularmente en la representación de la figura de Jesús en escenas religiosas. A partir del siglo XVIII la representación de la infancia camina paralela a la de la evolución de su concepto. Neil Postman, en su libro *Disappearance of Childhood* (1994) apunta que la aparición de la imprenta en Europa a finales del siglo XV y el aumento de la alfabetización, es lo que determinó el comienzo de la infancia (en Watson, 2009:1). La alfabetización, llevada a cabo a través de la escolarización, marcó esa etapa de ser infante. El proceso de aprendizaje originó la creación de niveles dentro de la etapa infantil, lo que muestra la importancia de la escuela dentro de la concepción de lo que es ser niño. Rousseau, en el siglo XVIII, empezó a cuestionarse la necesidad de considerar a los niños como seres autónomos, con necesidades, desarrollando una idea romántica de la infancia. Y en el siglo XIX surgió el *Child Study Movement*, que supuso un cambio en la conceptualización de la infancia, pasando de la mera observación a una preocupación centrada en el cuidado y bienestar de los niños. Este cambio se produjo debido a la situación que la revolución industrial creó en las ciudades europeas. Un periodo de la historia que despertó conciencias respecto a las terribles condiciones en las que vivían los niños e hizo posible elaborar políticas que atendieran y protegieran a los menores. Esta evolución la vemos, por ejemplo, en los libros de Charles Dickens, Emily Brönte y Mark Twain, en el movimiento literario que se conoce como la Edad de Oro de la literatura infantil. Además de la presencia de la infancia en las obras literarias, con las mejoras que a nivel médico y educativo tuvieron lugar en Europa y Norteamérica, se fue formando la idea de infancia y se reconocieron los derechos y necesidades de niños y niñas. Derechos y necesidades que en muchas ocasiones existen en papel, pero no en la práctica. La Convención de los Derechos del Niño (1989) crea un marco legal que ayuda a trabajar en el bienestar de la infancia, incluyendo el acceso y derecho a la cultura y la participación de los

niños, niñas y jóvenes. Además, a nivel legal existen marcos de referencia, así como escuelas de pensamiento, que ofrecen diferentes visiones de lo que son también las capacidades durante esta etapa de la vida. Los niños y niñas, al igual que los adultos, muestran identidades diversas y lo que consideramos infancia es simplemente una construcción social desarrollada por una sociedad y un contexto concreto.

La Convención de los Derechos del Niño está guiada por cuatro principios rectores que, directa o indirectamente, están ligados a la idea de cultura, ya sea en su acceso o en su creación. No se entrará a explicar éstos en detalle, pero conocerlos sirve para enmarcar tanto a nivel filosófico como en lo relativo a derechos, el campo de estudio de las narrativas interculturales. Aun trabajando desde las humanidades, el carácter interdisciplinar de este trabajo de investigación requiere de un análisis de las narrativas también desde lo social, al no entender las producciones culturales fuera de las dinámicas sociales. Estos principios son: la no discriminación (Artículo 2), observar siempre el interés superior del niño (Artículo 3), el derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo (Artículo 6), y el derecho a la participación y ser escuchado (Artículo 12).

La idea de cultura puede verse reflejada en estos cuatro principios. En primer lugar, la no discriminación, por motivos culturales o sociales, en el acceso a la cultura. En segundo lugar, porque si se considera la cultura como algo necesario, al ser el canal a través del cual los individuos se relacionan, ésta es importante para el desarrollo y la supervivencia. En tercer lugar, porque todo miembro de la sociedad tiene derecho a la participación y a ser escuchado, idea clave en esta tesis de investigación que trata de analizar hasta qué punto las culturas consideradas minoritarias forman parte del discurso identitario irlandés. Y, por último, observar si el interés superior de los niños y niñas, en su concepción más general e integral, es tenido en cuenta a la hora de analizar de forma crítica cualquier producto cultural, lo que nos ayudará a entender qué estructuras de poder se ejercen en lo relativo a la infancia.

Karl Hanson, del Centro para el Estudio de los Derechos del Niño de la Universidad de Ginebra, presenta diferentes escuelas de pensamiento que van a influir en las diferentes concepciones que tenemos de la infancia y, por tanto, en el desarrollo de una cultura infantil como tal (Hanson, 2012:63-79). Para entender dichas escuelas de pensamiento hay que tener en cuenta

una serie de dimensiones que, una vez conectadas, presentarán las diferentes concepciones de la infancia.

Estas dimensiones son la imagen del niño o niña, el debate sobre su competencia, sus derechos y el dilema de la diferencia. La combinación de estas dimensiones categoriza 4 escuelas de pensamiento: Paternalismo, Liberalismo, Bienestar y Emancipación. Es importante conocer, aunque sea de forma muy general, la raíz de estas perspectivas, ya que el acceso a la cultura, la participación, la creación o la recepción de ésta va condicionada por como percibimos a los más pequeños.

Vamos a presentar esta idea de forma resumida para que las dimensiones se vean más claramente:

- En lo que se refiere a la imagen del niño, el autor hace referencia a la idea de éste como ser presente o ser futuro (“being” and “becoming” en el artículo original).
- En lo que atañe a la competencia, ¿se considera a los niños competentes o incompetentes?
- Desde la perspectiva de los derechos, hay que tener en cuenta las ideas de participación, provisión y protección.
- La dimensión del dilema de la diferencia es transversal a las otras 3, centrándose en la cuestión de si los niños y los adultos deben tener derechos especiales o deben ser tratados como los adultos

Así, al combinar las diferentes dimensiones, las escuelas de pensamiento quedarían definidas de la siguiente forma:

Paternalismo	
imagen del niño	Ser futuro
Competencia	Incompetente
Derechos del niños	Derecho a protección

Liberalismo (anti paternalismo)	
imagen del niño	Ser presente
Competencia	Competente
Derechos del niños	Derecho a la participación

Y entre estas dos escuelas de pensamiento encontramos:

Bienestar	
imagen del niño	Ser presente y Ser futuro
Competencia	Incompetente, a menos que se pruebe su competencia
Derechos del niños	Derechos a la participación, protección y provisión

Emancipación	
imagen del niño	Ser presente y Ser futuro
Competencia	Competente, a menos que se pruebe su incompetencia
Derechos del niños	Derecho a la participación, protección y provisión

Tener en cuenta estas cuatro perspectivas ayuda a entender no sólo la posición de los niños en la sociedad, si no cómo éstos acceden a la cultura y participan en su creación. Cuando hablamos de niños migrantes, como ya hemos comentado anteriormente, nos encontramos con una doble vulnerabilidad y jerarquización: los niños por ser niños, ya se encuentran en una situación de desigualdad a la hora de participar en la sociedad, estando siempre supeditados a las decisiones de los adultos. Pero, además, cuando hablamos de niños y niñas de origen migrante, una nueva vulnerabilidad es añadida: la de pertenecer a un grupo minoritario, con menos derechos, más estigmatización y mayor riesgo de exclusión. Podríamos incluir otras variables sociales, como la clase, el género o la religión, que aún complejizaría más la situación. Cuando hablamos de infancias migrantes, encontramos diferencias entre aquellas de origen europeo, de cultura cristiana y estatus económico medio y otros como, por ejemplo, niños refugiados, de origen no europeo y de religión musulmana. Es importante reflexionar comparativamente en la visión que tenemos de las diferentes infancias, según su origen geográfico, religioso o étnico; de cómo los incluimos en nuestras sociedades, si como *beings* o *becomings*¹⁷; de si consideremos igual de competente a un niño o una niña irlandés/a que a un niño inmigrante; de si respetamos sus derechos sin tener en cuenta su origen. Estas escuelas de pensamiento, estos posicionamientos, se ven reflejados en la forma en que incluimos, representamos y damos voz a la infancia, en la sociedad en general, y en las narrativas infantiles en particular.

Ya se ha hablado anteriormente de los espacios donde los diferentes agentes se socializan. La familia, la escuela, el lugar de trabajo, los espacios públicos y virtuales, son algunos de los ejemplos, sin entrar en las situaciones de trabajo infantil que se dan en el algún contexto y que quedaría fuera de estos escenarios de socialización. La función de la familia en la transmisión de valores y prácticas culturales es crucial en la formación y aprendizaje de los niños y las niñas. La familia es su primer espacio de socialización, el entorno donde adquieren el lenguaje y se proyectan expectativas de futuro, preparándose para sus roles en la sociedad. Además, esta etapa donde el cuidado familiar es el que guía el desarrollo del niño y la niña, se da paralelamente a la etapa de escolarización por lo que, durante la infancia y la adolescencia, son estos dos espacios donde mayoritariamente se socializa. Los patrones culturales, los valores y la participación en estos contextos van a influir en el desarrollo de esa cultura de infancia.

¹⁷ Seres presentes y futuros

Los espacios públicos y virtuales, donde los niños y niñas se desenvuelven quizás más fácilmente que muchos adultos, y las escuelas, marcan la manera en que estos socializan. La escuela, como cita Xavier Besalú (2007:13), juega un papel primordial en la difusión y selección de la cultura:

“Los centros educativos son agencias de reproducción, producción y vivencia cultural; el currículo no es otra cosa que una selección de la cultura que se considera necesaria, valiosa y legítima para formar ciudadanos libres y competentes; y los profesores son efectivamente trabajadores de la cultura, intelectuales transformadores, en palabras de Henry A. Giroux “

Así, la familia, la escuela y diferentes espacios, tanto físicos como virtuales, van a determinar la participación de los niños en el proceso de producción cultural, en la adquisición de valores y en los productos culturales que consuman. Se ha mencionado anteriormente cómo las narrativas infantiles, además del jugar un papel clave en el desarrollo de mentes críticas, son un producto de consumo. El ser consideradas como producciones populares les otorga el potencial de poder ejercer una influencia sutil, tanto para alcanzar la perpetuación de valores dominantes como la visibilización de grupos periféricos, pero debido a los nuevos productos creados para la infancia desde los medios de comunicación, el niño se convierte también en consumidor. Se le educa para que forme parte de ese sistema y que, de este modo, una vez emancipado del núcleo familiar, pueda integrarse en la rueda de consumo. Este juego perverso aprovecha la vulnerabilidad de los más pequeños para bombardearlos con discursos que capten su atención. Como apunta George Ritzer, a partir de mediados del siglo XIX comenzó a darse un cambio en tiendas y almacenes. Se empezaron a crear espacios para cuidar a los niños mientras los padres realizaban sus compras, y se crearon los primeros departamentos infantiles, con productos para bebés, niños y adolescentes. A partir de los años cincuenta del siglo XX, con la radio, el cine y la aparición de la televisión, las campañas publicitarias y los productos infantiles crearon un nuevo agente consumidor que había que explotar: el niño (Ritzer, 2013:141).

En la actualidad, otros productos y contextos vinculados a la infancia forman ya parte de esa gran sociedad de consumo. La educación, convertida en muchas ocasiones en elemento de compra-venta, no sólo por el mercado de los productos que utiliza, sino por los programas de

formación en sí (ya sea un curso de inglés en el extranjero, una actividad extraescolar o la práctica un deporte), ha convertido a niños y niñas en parte indispensable del mercado, con el añadido de que éstos serán futuros adultos consumidores. La transmisión de esos valores capitalistas ayuda a asentar unas dinámicas que van más allá del intercambio de productos y bienes, enraizando los valores de la globalización, en su perspectiva más perversa, como creadora de desigualdades. Niños y niñas son considerados *beings* y *becomings*, pero no en cuanto a competencias o vulnerabilidad, sino como seres presentes y seres futuros dentro del mercado y la sociedad, que consumen y consumirán, y que deben ser preparados para su futuro papel como ciudadanos-consumidores.

A través de la cultura, niños y jóvenes devienen visibles. Definiéndose dentro de un grupo y buscando referentes, desarrollan una identidad cultural, y empiezan a formar parte de colectivos con los que empiezan a identificarse mientras se desarrollan. Crean una identidad demostrada, decidida y expuesta, a través de la cual pueden expresarse sobre temas como la clase social y la etnicidad. Además, la cultura visual y musical juegan un papel significativo en este proceso. Como consecuencia, la(s) cultura(s) infantil(es) se complejizan, entrelazándose cuestiones relativas a la diversidad cultural que forman parte de cualquier grupo (edad, actividades, posición en la sociedad, clase, etnicidad, género, intereses, valores y aspiraciones, variables que dan lugar a subculturas), con la idea de que los niños son un grupo cultural en sí mismo. Por lo tanto, no puede considerarse la infancia como un grupo homogéneo.

6.1.1 INFANCIAS E IDENTIDAD

La construcción de la identidad empieza en la infancia. Historias, políticas públicas, leyes y prácticas educativas juegan su papel en esa construcción. Pero ¿cómo es posible construir identidades pluriculturales dentro de una nación si se priva de derechos, de ciudadanía y de representaciones? Como apunta Faas, los procesos de integración europea, globalización y migración están retando las identidades nacionales, y cambiando la educación en toda Europa (2018:14) y la forma en que los estados integran a todos los ciudadanos dentro del discurso de identidad nacional se ha convertido en un desafío, particularmente cuando hablamos de infancia y la forma en que los estados incluyen estrategias para su integración. La educación

para la ciudadanía es un elemento fundamental dentro de ese proceso. Una educación que se puede ver explícitamente dentro del currículum educativo o de forma más sutil a través de las narrativas infantiles. La característica educativa es parte intrínseca de las narrativas infantiles, y éstas pueden ayudar, si hay voluntad política, a crear una definición de identidad(es) que incluya a todos los colectivos. Irlanda promueve una educación cívica intercultural cuyo objetivo es dirigirse a todos los niños enfatizando la identidad cultural. Sin embargo, Faas afirma que esa inclusividad de identidades se limita al ya citado WHISC (*White, Heterosexual, Irish, Settled, Catholic*) que tiende a dominar el discurso público (2018:149). Esto se ve reflejado en acciones como las que ya se han nombrado a lo largo de la tesis, incluyendo el referéndum del 2004, que eliminó el derecho de ciudadanía a los niños nacidos en el país de padres no irlandeses, y la ley del mismo año donde Irlanda fue de los primeros países en aceptar la llegada de ciudadanos de Europa del Este con todos los derechos. Esta visión eurocentrista se ve reflejada también en la educación que, según Faas, cubre muy superficialmente cuestiones relacionadas con países del llamado “tercer mundo” (Faas, 2018:149). El autor argumenta que el currículum construye “una identidad postnacional basada en valores universales como los Derechos Humanos” (Faas, 2018:149). Esta idea nos lleva de nuevo al concepto de universalismo de Joaquín Herrera Flores, que en la mayoría de las ocasiones se basa en ideas creadas desde la identidad europea. Se habla de valores como justicia, libertad y responsabilidad que, como apunta Faas, pueden quedarse en meras palabras y conceptos abstractos, y no reflejarse en las prácticas sociales “reales” en el país. El autor hace también una crítica al currículum educativo irlandés en materia de educación cívica al considerar sesgada la manera en que los niños deben desarrollar “facultades críticas y morales de acuerdo con un sistema de valores basado en los Derechos Humanos”, cuando es el gobierno quien tiene el monopolio de los valores considerados idóneos para asegurar los Derechos Humanos (Faas, 2018:150). Esa universalidad que tanto los ha definido, y que Joaquín Herrera Flores “mira con lupa” para que no se conviertan en derechos humanos (y valores) a priori.

Watson afirma que “para los adultos, la identidad está a menudo contenida en la memoria, mientras que para los niños lo está en la proyección” (Watson, 2009:7). En un estudio realizado por Susan Pike y Fionnula Waldron en el año 2012, en tres escuelas de educación primaria, con población mayoritariamente de origen irlandés, una de las conclusiones obtenidas sobre qué es ser irlandés fue que, para los niños, era una cuestión cultural más que de nacimiento (Pike &

Waldron, 2006:236). Elementos como la lengua, la música y la danza, los deportes, el “craic”¹⁸ y el pronunciado alcoholismo eran algunas de las características que los niños mencionaban. En lo que se refiere a valores, destacaban la hospitalidad, la aceptación de la diversidad, la libertad de expresión y de religión, y el ser un país democrático y pacífico. Cuando se les pedía describirse físicamente, los niños decían que los irlandeses eran diferentes a la gente de otros países, y que la mayoría tenían la piel blanca y el pelo rubio o castaño, aunque había niños que eran hiberno-ingleses, hiberno-egipcios, o hiberno-africanos. Para referirse a ellos, decían que algunos niños tenían una identidad doble o híbrida, y que era importante mantener su cultura propia y aprender de la nueva, pero seguían centrándose en estereotipos, tanto para definir a Irlanda como a otras culturas. Cuando se les planteaba la idea de pluralismo cultural e inmigración mostraban una mezcla de sentimientos. Se autodeterminaban como no racistas por tener diferentes culturas en el país y apreciarlas, pero tenían miedo de que éstas invadieran la cultura irlandesa. Muchos consideraban que lo mejor era que poco a poco los inmigrantes fueran siendo “más irlandeses” que de su cultura originaria. Las autoras destacan que era evidente que las ideas de diversidad cultural, inmigración e identidad cultural estaban fuertemente influenciadas por los discursos de la sociedad en general, la educación y los medios de comunicación (Pike & Waldron, 2006:231-255).

La Historia es un tema recurrente en la literatura irlandesa; la historia personal y la historia de país. Diversos autores como Yeats, Joyce o Frank O’Connor escribieron sobre sus infancias haciendo referencia a cuestiones de identidad, particularmente en su condición como país colonizado, presentando dos tipos de infancia: infancias miserables de las que solo era posible escapar emigrando, y otras enmarcadas en la vida rural (Watson, 2009:7-8). Se da así una fusión entre lo personal y lo nacional, mostrando a través de historias infantiles la biografía de Irlanda (Foster, 2001: xi).

Cuando comenzaron las reivindicaciones identitarias en el siglo XIX, la infancia proveyó al nacionalismo irlandés de ese siglo de metáforas e ideas por medio de la cultura y la literatura para promover sus ideales (Thompson, 2011:9). El *Young Ireland Movement* jugó un papel clave en la diseminación de las ideas nacionalistas. Este movimiento estaba influenciado por los nacionalismos románticos, y crearon un cuerpo de literatura, principalmente verso en inglés, que formó parte del curriculum escolar hasta mediados del Siglo XX. Eran conscientes, al

¹⁸ Craic, tal como aparece en Wikipedia, es un término de jerga que hace referencia a novedades, chismes, diversión, entretenimiento o conversación agradable, particularmente utilizado en Irlanda. (Consultado el 20 de agosto del 2020).

igual que lo fueron grupos imperiales y religiosos, del poder de la educación formal para propagar ideas y de la importancia de construir una infancia acorde a sus ideales, y comprendían que los niños jugaban un papel clave en la transmisión de cultura. El plan central: diferenciar su agenda política, ética y cultural de la imperial Gran Bretaña. Controlando la cultural, en particular la impresa, las ideas se podían integrar en la psique y generar un cambio ideológico y político (Watson, 2009:10).

La Iglesia Católica con los *Christian Brothers*, congregación que apoyó el nacionalismo irlandés y la lengua y la cultura gaélicas, se apropió de la tarea de formar a la clase media en valores nacionalistas, modificando la filosofía laica de *Young Ireland Movement*. Se quería crear el “*national child*”, siendo el niño considerado elemento clave en la producción de riqueza futura y en la cultura del capital. Los niños eran vistos como “recipientes vacíos que llenar, consumidores de bienes culturales, educacionales y materiales, y vehículos de movilidad social” (Watson, 2009:10).

Otra función que cumplía la infancia en la agenda nacionalista era proveer de un conjunto de símbolos a la nación en su proceso de independencia. El niño visto “como metáfora de la nación... con posibilidad de crecer y mejorar... lleno de posibilidades, pero también como una afirmación del presente insuficiente e imperfecto” (Watson, 2009:10-11). Así, el niño se ve como pasado y futuro; se encuentra entre la identidad más arraigada y la modernidad y el cosmopolismo que el país tanto deseaba. Esto, para Watson, crea contradicciones, porque se quiere ver al niño como reflejo de la esencia de la nación, pero a la vez se le ve muy diferente del adulto (Watson, 2009:23). Todas estas ideas se ven reflejadas en la Constitución irlandesa (1937). Al niño se le protege, se le educa y cuida, pero siempre dentro del grupo familiar, sin autonomía. Un núcleo familiar tanto real como simbólico.

La lengua jugó un papel muy importante en este proceso. El problema era que aun siendo la lengua irlandesa uno de los pilares de las reivindicaciones culturales, los textos debían ser en inglés para que fueran más accesibles. Se empezaron a traducir textos del irlandés y surgieron periódicos como *The Nation* o *Our Boys*, para transmitir los ideales, valores y comportamientos de la nación bajo la idea de que la tradición oral y literaria unificaba a la ciudadanía (Watson, 2009:16-18).

6.2 NARRATIVAS E INFANCIA

*“Literature is a textually transmitted disease,
normally contracted in childhood.”*

Jane Yolen

De la expresión oral más básica a la producción artística, el acto de narrar se encuentra en casi toda acción humana. Cuando queremos conceptualizar más específicamente las narrativas infantiles, otras características y dinámicas aparecen y se entrecruzan. Las narrativas transmiten valores, cohesionan y dan sentido de pertenencia. Pero como apuntan Pike y Waldron, “mientras las narrativas pueden ayudar a crear un sentimiento de experiencia y propósito, pueden también excluir y marginalizar a aquellos cuyas historias no se ajustan cómodamente en la estructura elegida” (2006:248). El problema está en que, como apunta Peter Hunt, el significado se crea desde el libro, pero también desde el lector (1991:66). Los niños no son entes pasivos, van creando significados a través de experiencias dentro de una sociedad concreta, a través de lo que ven, lo que oyen y lo que leen. Tal y como afirma el autor, leemos dentro de una comunidad con la que compartimos significados e interpretaciones (Hunt, 1991:88), creando un conocimiento social que dirige las relaciones sociales, relaciones inmersas e influenciadas por un mundo globalizado en el que la cultura de masas, como sostiene Gemma Lluch, puede potenciar que niños y niñas realicen un consumo acrítico de la cultura (2002:45). Esto, según la autora no es algo nuevo. Disney comenzó lo que podríamos llamar narraciones globales, que se entrelazan con las multinacionales (si es que no forman parte ya de las mismas), creando no sólo imaginarios infantiles de vocación “universal”, sino consumidores infantiles (y adultos), que son una pieza más del engranaje global capitalista. La autora, citando a Sayers, afirma que Disney reduce las narrativas a lo más básico, y elimina cualquier complejidad de pensamiento, aunque ésta exista en los textos originales adaptados (Lluch, 2002:46). Esta estrategia reduce el campo de visión a lo que es bueno o malo, no dando lugar a la multiplicidad de ideas y voces que encontramos en las historias. Además, Disney adapta las historias a los valores norteamericanos, con vocación de ser universales, proponiendo una ideología conservadora, como se ve en las ideas racistas contra los árabes en

Aladín, los roles sexuales en la Sirenita y la Bella y la Bestia, o el autoritarismo en el Rey León (Lluch, 2002:47).

Las narrativas infantiles forman parte de la globalización cultural, lo que puede hacerlas parte de la cultura capitalista de masas o de los mundos subalternos creados paralelamente, pero en los que el acceso a la cultura no es global. Incluso las plataformas de internet, que supuestamente ayudan a democratizar la cultura y el conocimiento, son en muchas ocasiones controladas por grandes multinacionales que canalizan los productos y discursos que convienen a sus estructuras y valores. Es cierto, como afirma Lluch, que en ninguna época histórica se ha leído tanto como se lee en la actualidad, ni se ha producido tanta cultura. Como apunta la autora, no se puede condenar todos los productos de la cultura global, porque no todos los productos son iguales (Lluch, 2002:53). No obstante, hay que fomentar la lectura crítica y aprovecharnos de las capacidades que las narrativas creadas en este mundo global pueden desarrollar en nuestros lectores y audiencia más joven. Dentro de esa acción de leer, de escuchar historias, se crea conocimiento, que puede estar basado en un proceso crítico y reflexivo, o en el consumo dentro de un proceso unidireccional. Las narrativas transmiten ideas sobre género, raza o roles sociales, dando significados excluyentes que pueden ser aceptados e interiorizados si no se realiza una lectura crítica. La lectura se realiza desde la propia experiencia como emisor y receptor-lector, se procesa información y se crean significados a través del lenguaje. Cuando nos acercamos al lenguaje desde las narrativas infantiles hay que, como afirma Hunt, saber descifrar qué dicen los textos, y sobre qué trata realmente el libro (Hunt, 1991:68). El autor afirma que los textos no enseñan nada en sí mismos, contienen significados potenciales complejos estructurados en sistemas de códigos. Nuestro acceso a esos significados depende de nuestras habilidades para decodificar (Hunt, 1991:89). Dependiendo del tipo de lectura, los niños podrán leer crítica o pasivamente el texto. Hay que darles competencias para leer interculturalmente, lo que supone leer dentro del contexto donde la narrativa es creada.

6.2.1 NARRATIVAS DENTRO DEL MARCO DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

La literatura infantil y juvenil (LIJ) es un campo de estudio relativamente joven. A partir de los años 60 y 70 del siglo XX, diferentes académicos empezaron a interesarse por ella como producto cultural, ya que hasta entonces se había considerado como algo “popular” y menor, y empezó a incluirse en los currículos de los estudios universitarios de literatura. Según Peter Hunt, “cualquier definición está controlada por su propósito” (Hunt, 1991:42), y éste no sólo lo da la intención, sino que además toma forma a partir del contexto en el que se desarrolla. Grosso modo, el concepto de narrativa dentro de este trabajo de investigación podría ser definido como un producto cultural que utiliza la palabra como vehículo de expresión. A partir de ahí se puede desarrollar de forma más concreta y hablar de literatura, y dentro de ésta de literatura infantil, sin perder de referente la idea que “el mismo concepto de literatura está definido por las propias instituciones culturales y es aceptada subconscientemente, como otras producciones culturales” (Hunt, 1991:48).

Cuando nos aproximamos al área de la literatura infantil y juvenil, lo hacemos a espacio sin dueño, o con muchos. En primer lugar, por la idea “popular” que se tiene de las narrativas infantiles, que en ocasiones le resta valor tanto en contenido como en estética. Y en segundo, por su valor pedagógico tanto para las instituciones educativas, como en otros contextos como la familia y la comunidad.

Peter Hunt apunta que la literatura infantil es una “experiencia predirigida”, un proceso más de “decir” que de “mostrar”, lo que la hace más susceptible a la manipulación. De ahí la responsabilidad que tienen los productores de este tipo de narrativa. No sólo se cuenta una historia, sino que directa o indirectamente se transmiten valores culturales (Hunt, 1994:3). Para Hunt, acotar la idea de literatura infantil y juvenil, también es algo artificial. Actualmente los libros para niños son aquellos que aparecen como tal en las listas de editores (Hunt, 1994:4), y es importante conocer qué intereses hay detrás de esas listas. ¿Libros como instrumento pedagógico, o como producto de consumo?

La conceptualización de la literatura infantil y juvenil camina de la mano de la propia idea de infancia. Como afirma Nicholas Tucker en su libro *What is a child?* (1977), existe un paralelismo entre la definición de la infancia y las narrativas creadas para ésta. El autor asocia

al niño con las características que se utilizan para definir la literatura infantil: espontaneidad, cultura del ocio, restricciones físicas por su vulnerabilidad y debilidad, inmadurez sexual que implica que ciertos conceptos no le sean inmediatamente relevantes, tendencia a la creación de lazos afectivos con individuos adultos y el hecho de estar a la merced de sus percepciones más inmediatas. Todo esto hace que ambos conceptos, infancia y LIJ, se correspondan en definiciones (en Hunt, 1991:57). Este mismo autor, en su obra *The Child and the Book (1990)*, realiza una aproximación al estudio de los textos infantiles desde las etapas de desarrollo del niño propuestas, mostrando paralelismo entre los textos y las diferentes actitudes de éstos hacia el sexo, la muerte, el miedo, el egocentrismo o la casualidad.

Los niños/as son todavía, “lectores en desarrollo” lo que les hace estar más abiertos a pensamientos radicales y formas de entender los textos más genuinamente, por ser más flexibles en sus percepciones (Hunt, 1991: 5). Están menos limitados por esquemas mentales, lo que les hace más receptivos a otras formas de pensar. Pero esto tiene un lado peligroso. Tienen menos conocimiento sobre la lengua y los libros y sus distinciones entre hecho y fantasía, lo deseable y lo real son inestables. Se podría decir que los niños pertenecen a una cultura diferente.

Las narrativas infantiles son un área muy compleja. Se pueden considerar como algo periférico al núcleo de la literatura considerada como alta cultura (Hunt, 1994:4). Periferia que ha servido para dar voz a colectivos normalmente silenciados, al igual que ocurre con la literatura de mujeres o trabajos dentro de lo que se denomina cultura popular.

Nancy Watson, presenta la literatura infantil como una literatura subversiva. La autora sigue las características de Guattari y Deleuze, presentando tres características de lo que ellos llaman “literatura menor”: desterritorialización, que son siempre políticas y que son colectivas (Watson, 2009:164-165)

1. **Desterritorialización.** Literatura fuera de lo que se considera “*mainstream*”. Dentro de nuestro trabajo: los irlandeses, que cometían errores gramaticales según los estándares oficiales, con el tiempo se apropian de la lengua. En la obra de teatro *Someone who'll watch over me*, de Frank McGuinness (1992), tres presos, un americano, un inglés y un irlandés comparten celda al ser secuestrados en el Líbano. Durante el tiempo de confinamiento, los presos mantienen todo tipo de conversaciones, tanto

personales como políticas, debatiendo sobre sus diferencias nacionales. En un momento de la obra, el irlandés y el inglés conversan sobre la lengua inglesa y como en Irlanda pasó de ser la lengua del colono a ser la propia. Este es un ejemplo de cómo los irlandeses crearon un nuevo código a partir del inglés hablado en Irlanda y de algunas características que tomaron del irlandés. Esta nueva forma de expresión jugó un papel muy importante dentro del desarrollo de la identidad irlandesa; idea de hibridismo, que conecta con nuestro trabajo de investigación. Esto es lo que se llamó el *AngloIrish*. Se rompe con las viejas formas para crear nuevas. Con el tiempo la literatura angloirlandesa adquiere sus propias reglas y se reterritorializa.

2. **Las literaturas menores son siempre políticas.** Las literaturas de los grupos marginados o silenciados adquieren diversas funciones; por un lado, una función de control ideológico desde el grupo dominante al minoritario, y por otro, una de resistencia.
3. **Es siempre colectiva.** Representa a un grupo concreto, en nuestro caso la infancia. Esta colectividad la hace menos lineal y le permite redescubrir valores.

Por lo tanto, nos encontramos con un tipo de literatura muy vinculada a la evolución de sus lectores y con un gran poder político y educativo, lo que la convierte en un factor particularmente relevante a la hora de definir y reivindicar posicionamientos dentro de las relaciones interculturales.

6.2.2 NARRATIVAS INFANTILES Y COMUNICACION

La literatura infantil se plantea desde este trabajo como un proceso comunicativo. En él se crea un proceso de comunicación literaria con un emisor (adulto) y un receptor (lectores-niños). Esta relación es casi siempre unidireccional y está fuertemente mediatizada, lo que la hace de base desigual. Como ya se ha hablado anteriormente, las narrativas infantiles no escapan a los procesos comunicativos ni a las prácticas culturales globales. Su poder de influencia como medio y su valor como producto hace que éstas queden integradas de forma muy particular en las dinámicas globales, y además estas narrativas están definidas por su audiencia más que

otras literaturas, lo que marca la forma en que los receptores se integran en ese proceso de comunicación.

Si analizamos la estructura del proceso de comunicación literaria encontraríamos un emisor, que incluiría al autor y al mediador, y un receptor que, a menudo, como apunta Gemma Lluch, sería doble. En primer lugar, los primeros receptores, padres o maestros, juegan el papel de intermediarios entre la obra y el niño-joven lector y, en segundo lugar, el lector real (Lluch, 2003:27). Dentro de la categorización de emisor, encontramos el papel del autor y el del mediador. Cuando nos referimos a los tipos de autores, y siguiendo la categorización de Gemma Lluch, encontramos el autor-instructor, el autor-política educativa y el autor global o mass-media (Lluch, 2003:28-29).

El primero, el autor-instructor, hace referencia a autores que escribieron historias para el ámbito privado o familiar y que con el tiempo se hicieron públicas, como es el caso de Alicia en el País de las Maravillas o La Isla del Tesoro. El segundo, el autor-política educativa, se centra más en la línea pedagógica que quiere transmitir unos valores concretos y se desvincula de la aportación más personal del autor. En tercer lugar, encontramos el autor global. Aquí el autor acepta las ideas propuestas por instituciones, ya sean gubernamentales o editoriales, con obras que siguen los criterios y el estilo propuestas por éstas (Lluch, 2003:28-29)

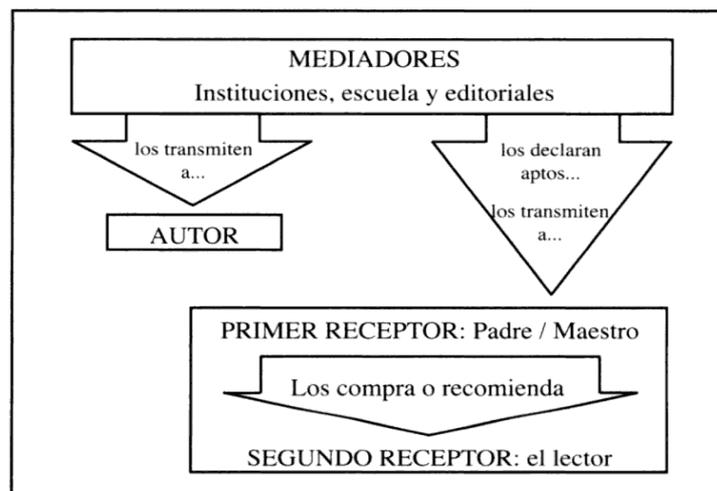
El otro emisor dentro del proceso de comunicación literaria sería el mediador. Como apunta Lluch, el mediador es la figura que define qué es apto y qué no para el consumo infantil (Lluch, 2003:30). Aquí juegan un papel importante agentes como la iglesia, la escuela, el estado y la familia, que como se mencionó anteriormente, tienen un papel ideológico que influye en el proceso de formación del niño. Se crean pautas educativas que censuran determinados textos o por el contrario recomiendan, definiendo qué es apto y qué no lo es. La figura del mediador sí es exclusiva del ámbito de las narrativas infantiles, y tiene gran influencia tanto en los mediadores institucionales como en las editoriales (Lluch, 2003:32).

La autora presenta, a su vez, tres tipos de mediadores. En primer lugar, el mediador institucional, que establece las características que debe tener el texto infantil, en segundo lugar, las editoriales, inmersas en las dinámicas del mercado al formar parte algunas de ellas de grandes grupos empresariales, y finalmente, el mediador educativo. Las instituciones educativas deciden qué textos son idóneos “a partir de una serie de características ideológicas,

morales, educacionales, pedagógicas, lingüísticas o estéticas creando políticas que condicionan la creación edición y difusión de narrativas infantiles”. Los mediadores educativos aprueban o censuran textos para mantener ideologías determinadas (Lluch, 2003:30-32). En nuestro caso, el hecho de que se publiquen libros donde se visibiliza la multiculturalidad irlandesa y se representan personajes y situaciones donde niños y niñas de diferente origen conviven en el país, formaría parte de las políticas educativas interculturales que Irlanda ha desarrollado en los últimos años.

En cuanto al receptor dentro del proceso de comunicación literaria, Gemma Lluch habla de un doble receptor: el primero es el padre/madre o el maestro/a, que aun no siendo lectores directos, sí son los que adquieren el texto para el lector meta, convirtiéndose así en el primer receptor del texto; el segundo receptor es el niño o el adolescente , el lector real (Lluch, 2003:32-33).

En este esquema se puede observar claramente esta idea:



Lluch, 2003:28

El proceso de comunicación literaria también podría analizarse, como apunta Buckingham, desde el triángulo que se crea entre producción, textos y audiencia (Buckingham, 2003:184-185), que podría compararse con los elementos emisores (autor/mediador) – texto – receptores (primer y segundo), presentado por Gemma Lluch (2003). Buckingham presenta dos posicionamientos sobre el impacto de los medios de comunicación, en los que se incluirían las narrativas infantiles: uno que afirma que están matando a la infancia y otro que la está liberando

(Buckingham, 2003:187-189). El primero lo encontramos en las ideas de Neil Postman. En su libro "Disappearance of Childhood" (1983), afirma que nuestro concepto de infancia fue creado por los medios impresos de comunicación, y que los nuevos medios, particularmente la televisión, la están destruyendo. Según el autor, esto tiene que ver con la forma en que los niños acceden a la información. No tenemos que aprender a leer o saber interpretar la televisión, los niños se comportan cada vez más como adultos, y demandan el acceso a los privilegios de éstos. El autor no cree que la definición contemporánea de infancia sea un fenómeno atemporal, pero considera la "invención del concepto de infancia" como una idea positiva y como parte del proceso de desarrollo civilizado. Su postura está conectada a una ideología conservadora que refuerza la autoridad y control de los adultos sobre los niños, y culpa a los medios de comunicación de estar cambiando esa idea de infancia. La otra postura considera que los medios de comunicación están liberando a la infancia contemporánea, considerada como la "generación electrónica". Esta postura afirma que las líneas entre infancia y edad adulta se están difuminando debido a los medios de comunicación y la tecnología, pero visto como una forma de liberación y empoderamiento. En esta postura encontramos autores como Don Tapscott (1998) que ve los ordenadores como la esperanza del futuro. Según el autor, la televisión es pasiva, jerárquica, conservadora, inflexible y centralizada, mientras que Internet es activa, democrática e interactiva, despierta la inteligencia, construye comunidad y ayuda al autodesarrollo, es creativa y analítica; y en relación a la cultura popular, descentralizada y fuera del control (en Buckingham, 2003:188-189).

Así, los medios de comunicación, pueden ser herramientas para la emancipación desde la descentralización de los poderes culturales, o formar parte de ese fascismo de baja intensidad presentado por Antonio Méndez Rubio. De esta manera, nos encontramos con dos concepciones totalmente opuestas: la infancia empoderada gracias a los medios de comunicación frente a la infancia manipulable y explotada por estos mismos medios de comunicación. En este contexto, los niños están expuestos a un gran número de estímulos y de mensajes, a productos que no sólo son creados específicamente para ellos. Muchos de estos productos están pensados para un público adulto, pero por la facilidad de acceso a los medios, niños y niñas se ven expuestos a contenidos que no siempre son apropiados. Esta situación ha creado un debate en la sociedad que refleja la preocupación existente por la relación entre los medios de comunicación y la infancia, con el objetivo de defenderlos del posible impacto negativo. Por otra parte, ya no se les considera un colectivo vulnerable a ser influenciado, sino

un público sofisticado, alfabetizado mediáticamente. Por esto hay que reflexionar sobre qué tipo de audiencia se quiere crear, si activa y crítica, o pasiva y manipulable.

Las narrativas transmiten valores y construyen ciudadanos a través de procesos comunicativos. Estos textos, como afirma Buckingham incluyen la televisión, el cine, los juegos y otros artefactos (entre los que incluiríamos la literatura en su formato clásico). Para el autor las características de estos textos están cambiando debido a la convergencia económica y tecnológica, generando una intertextualidad, que puede verse en todos los medios de comunicación contemporáneos (Buckingham, 2003:198-199). Se crean Spin-offs de libros en formato de películas y juegos; películas que se convierten en musicales teatrales; a esto hay que añadir el “merchandasing” que se crea a partir de esos textos. Todo acaba formando parte del triángulo cultura-política-economía, esta vez teniendo al niño en el centro de la figura.

6.2.3 DEFINIENDO LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Definir las narrativas infantiles no es tarea fácil. A la hora de conceptualizar qué son e incluir qué producciones formarían parte de la definición, el presente trabajo de investigación lo hace desde el área de la literatura infantil y juvenil. Christine Hall aporta una definición muy amplia de esta área de estudio, ya que la autora incluye productos de la cultura popular, de la alta cultura y los textos clásicos, además de otras producciones como la música, el teatro o los medios audiovisuales (Hall, 2003:136). Desde este trabajo compartimos esa definición y por ello a lo largo de esta investigación, se ha utilizado la palabra “narrativas”, que desde nuestro punto de vista cubre un abanico más amplio cuando nos referimos a las producciones culturales que utilizan la palabra como vehículo de expresión. Esta tesis se centra en las narrativas dentro de la literatura infantil y juvenil, porque cubrir cine, música o novelas gráficas, haría necesario el desarrollo de un marco teórico demasiado amplio. Por ello, el trabajo de investigación se centra en obra impresa, aunque se hará referencia a otras narrativas para ayudar a una mayor comprensión de las diferentes producciones culturales de temática intercultural para el público infantil.

Gemma Lluch presenta los textos de la literatura infantil y juvenil como “una comunicación literaria o paraliteraria que se establece entre un autor adulto y un lector infantil o juvenil” (Lluch, 2003:9). Para la autora, además de suponer entretenimiento o experiencia artística, se

busca también crear competencia lingüística, narrativa, literaria o ideológica, aunque como apunta, desde una perspectiva más pragmática, lo que haría referencia a las obras publicadas dentro de la categoría infanto-juvenil, donde el editor y el comprador deciden qué es y qué no es literatura infantil (Lluch, 2003:9). Así, y volviendo a la estructura de la comunicación literaria, el emisor, en este caso la editorial, y el primer comprador (padre-madre o maestro) determinarían qué producto es considerado apropiado y por tanto consumido por el segundo receptor, en este caso, el lector entre cero y dieciocho años.

Es importante considerar otra característica de la literatura infantil y juvenil presentada por la autora: LIJ es una literatura de frontera o periferia (Lluch, 2003:9). Las obras presentadas y analizadas en este trabajo son consideradas en algunos casos periféricas, por los personajes y colectivos de los que habla. Otro punto a tener en cuenta es que la literatura infantil y juvenil es un producto que se adecua al lector, es decir, al segundo receptor. Como apunta Lluch, esta adecuación se realiza teniendo en cuenta los saberes del niño o niña, o a los que no posee pero que podrá construir a partir de otros conocimientos (Lluch, 2003:9). Esta idea demuestra la importancia que tienen las narrativas en la creación de conocimiento, particularmente en una etapa de inmadurez intelectual; dependiendo del tipo de lectura, se puede potenciar el desarrollo de un conocimiento crítico o una educación basada en ideologías que no darán cabida a la diversidad de pensamiento y que a su vez formarán parte de una educación bancaria que solo reproduciría conocimientos elegidos por el emisor.

Para entender las narrativas infantiles, es indispensable entender el contexto en el que estas son creadas y recibidas. Como afirma Lluch, no podemos dejarlas fuera del circuito comunicativo y de los procesos en los que se llevan a cabo, tanto a nivel social como por la mediatización surgida de la relación que existe entre adulto (emisor) y niño/a (receptor) (Lluch, 2003:11).

Xavier Mínguez López se apoya en cuatro posibles debates a la hora de presentar la complejidad de la definición de la literatura infantil y juvenil (Mínguez, 2015:95-105).

En primer lugar, presenta la diferenciación entre la tesis liberal y la tesis dirigista. Para entender esto el autor invita a que nos hagamos la siguiente pregunta: ¿existe la literatura infantil? Para responderla, el autor se aproxima a las teorías de diferentes autores. Cervera (1992) presenta por primera vez las teorías liberal y dirigista. La primera sostiene que la literatura infantil y juvenil simplemente no existe, que deber ser considerada como parte de la literatura general.

Según esta teoría, la literatura debe estar abierta a todo tipo de público. Carandell (1997), afirma que la “literatura infantil o es una aberración o no existe”. Según este autor, hay que luchar por la descolonización del niño. Esta idea resulta interesante porque crea una analogía entre literatura y colonización, vinculando la creación literaria a ideas como desigualdad y control. Rico (1986) condena la existencia de la literatura infantil y juvenil, no tanto por la obra en sí, sino por la dinámica creada cuando se escribe literatura para público infantil. Ésta juega con las prácticas editoriales que según la autora censuran y manipulan las obras. La tesis dirigista, por el contrario, mantiene la necesidad de la existencia de una literatura específica infantil y la necesidad, además, de la figura del mediador que selecciona y recomienda lecturas para el público infantil. Colomer (1998) presenta dentro de esta teoría dirigista la polémica existente en los países anglófonos en lo que respecta a los criterios de selección entre los llamados *Book People*, haciendo referencia a autores más preocupados por priorizar los valores literarios, es decir, priorizar el texto sobre el lector, y los *Children's People*, más preocupados por el desarrollo psicológico del niño. Hollidale (1992) afirma que una visión excesivamente elitista en la selección de libros puede dar lugar a una postura abiertamente reaccionaria, mientras que una visión contraria puede llevar a prescindir de la literatura para usar textos que difundan los valores de una cultura en un momento determinado.

El segundo debate presentado por Xavier Mínguez es el de la literatura ganada frente al lector modelo. En este debate hay que recurrir a la teoría del lector modelo de Umberto Eco y a las teorías de la recepción de Iser y Jauss, y verlas en contraposición con la teoría de la literatura ganada presentada por Cervera (1992). Para esta autora, las literaturas ganadas son aquellas producciones que originariamente no fueron pensadas para niños, pero que al final han sido categorizadas como literatura infantil. Muchos autores consideran que las literaturas ganadas acaban siendo “presas de adaptaciones, censura y conversión en un compendio que poco tienen que ver con las raíces de la literatura en sentido propio”. Aquí el mediador juega un papel importante. Los niños no se apropian de la obra, si no que los mediadores les dirigen las lecturas.

El tercer debate que presenta Mínguez López es el del doble receptor y los mediadores. Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2002) definen al mediador como “el puente entre libro y lector, estableciendo y facilitando el diálogo entre ambos”. Mínguez considera imprescindible la presencia del mediador en edades tempranas ya que, salvo casos concretos, los niños no tienen acceso libre a los libros. Hay que destacar, como afirma Mínguez, la diferencia entre mediación

y prescripción. La primera supondría “el proceso a través del cual se pone en contacto el libro con el destinatario final”, mientras que la segunda incluiría, además, la recomendación por parte de alguna institución, lo que acabaría por convertirla en lectura obligatoria.

El papel del mediador puede parecer perverso, pero para Mínguez, hay dos factores que conllevan características positivas en su intervención. En primer lugar, ser mediador implica tener contacto con la infancia, conocer sus gustos y capacidades, lo que ayuda al lector a tener una mejor experiencia de lectura. En segundo lugar, el papel de mediador está inmerso en unas dinámicas sociales, como afirma Bassa (1995), que superan a los actores individuales. Si el mediador es, por ejemplo, un maestro, tomará decisiones dentro del sistema social y educativo en el que está inmerso.

El último debate que presenta Mínguez es la relación que existe entre la literatura infantil y juvenil y la paraliteratura. La literatura infantil y juvenil ha sido tildada de paraliteratura, que “le da una serie de características propias, pero a la vez clichés que la hace previsible y le quita valor, considerándola más una obra de consumo que una obra artística”. Supondría así según el autor, un proceso más de decodificación que de construcción compartida, porque todo aparecería ya significado. De este modo, y según esta teoría, el autor ofrece una interpretación y ésta es la que se espera que el lector haga, cumpliendo así unas expectativas concretas.

Para Mínguez, parte de estos debates en la definición de literatura infantil y juvenil, se deben tener en cuenta tres ejes. En primer lugar, el eje literario. En segundo lugar, el eje relacionado con el lector modelo, que hace referencia a qué tipo de lector va dirigida la obra. Como ya se mencionó en la definición de niño de la Convención de los derechos del niño, las obras deberán ser pensadas para un público de cero a dieciocho años. Y en tercer lugar el eje educativo. Las obras van dirigidas a un público en formación, por lo que deben incluir de forma general un sentido educativo (Mínguez,2015:103). Estas características les otorgan un mayor poder a las narrativas infantiles. Las narrativas son directa o indirectamente transmisoras de conocimiento, pero si además se crean con una función pedagógica, esa característica se refuerza.

Teniendo en cuenta estas teorías y características, Mínguez define la literatura infantil como “la rama de la literatura (que incluiría la paraliteratura y la literatura de tradición oral, otros géneros como el álbum ilustrado, el comic o la animación) de creación específicamente dirigida a niños y jóvenes, un público en formación que necesita adecuación del lenguaje y del resto de

recurso literarios para facilitar su comprensión y que contribuye a su educación literaria” (Mínguez, 2015:104). Bajo esta definición, el potencial de la literatura se magnifica, resultando empoderador y crítico u opresor y adoctrinador.

6.2.4 LENGUA, POLÍTICA E IDEOLOGÍA EN LAS NARRATIVAS INFANTILES.

La literatura es política. Detrás de los procesos de comunicación y producción cultural se encuentran intenciones, ideologías, valores y comportamientos que se quieren promover y/o mantener. En el desarrollo de la comunicación verbal, se toman posiciones de inclusión y exclusión en relación al interlocutor y se define el contexto de la interrelación. Se establece la relación “ellos-nosotros”, que ya delimita los espacios, tanto físicos como simbólicos, en los que los diferentes individuos y grupos sociales van a residir (Rodrigo Alsina, 199:119). Las narrativas infantiles son una forma más de ese proceso comunicativo y su reto está, como apunta Christine Hall, en intentar, en primer lugar, recuperar aquellos textos suprimidos y olvidados: los que hablan de la clase trabajadora, de los rechazados, de las mujeres, de los marginados y de los silenciados. Y en segundo, en dar voz a nuevos productores que incluyan un número más amplio de perspectivas y que reten visiones y actitudes estereotipadas (Hall, 2003:34). Así, las producciones narrativas interculturales: transmiten valores y prácticas culturales por ser narrativas, y a la vez, buscan la igualdad y resolución de conflictos por su carácter intercultural. Desde ellas se visualiza al “otro”, pero no como figura pasiva, sino como agente activo de cambio social y construcción de ciudadanías plurales.

Otra idea que se debe destacar es la función del lenguaje dentro de las dinámicas de poder. Como afirma Burke (1996) “la historia social del lenguaje, lo mismo que otras formas de historia social, no puede divorciarse de las cuestiones de poder” (en Rodrigo Alsina, 1999:118). No podemos estudiar las producciones lingüísticas, entre ellas las narrativas infantiles, si no tenemos en cuenta las relaciones de poder. La lengua es y ha sido siempre instrumento de poder (Rodrigo Alsina, 1999:118).

Miquel Rodrigo Alsina afirma, citando a Burke (1996), que la lengua es una forma que los individuos tienen de controlar a otros o de resistir (en Rodrigo Alsina, 1999:118). La expansión de la lengua inglesa en las colonias británicas sirvió como herramienta para la colonización cultural y política en los territorios adquiridos por el imperio. Transfiriendo conocimiento a

través del sistema educativo y los discursos institucionales, y renombrando espacios. Como afirma Fanon, la lengua es un arma poderosa para controlar el entorno, por lo que imponer la lengua es parte de toda colonización (Olaziregi, 2016:6). Pero a la vez sirvió para fragmentar al mismo: la lengua de los gobernantes se convirtió en la lengua de la resistencia en la India y en algunas partes de África porque permitió la comunicación entre las diferentes colonias y apoyarse en el proceso de descolonización (Burke, citado por Rodrigo Alsina, 1999:118-199). Irlanda sufrió ese mismo proceso. La lengua inglesa desplazó a la irlandesa, y con ella prácticas culturales y narrativas. Se renombraron espacios geográficos, y se prohibió la educación basada en la lengua y la cultura gaélica. Sin embargo, el pueblo irlandés se apropió de la lengua inglesa y la hizo suya, desarrollando su propia forma de expresarse en inglés. Synge ya observó la forma en que tenían algunos habitantes del oeste de Irlanda y las islas de Arán de hablar el inglés, con particularidades propias desarrolladas por la influencia de la lengua irlandesa. Habitantes que pensaban en una lengua y verbalizaban en otra, lo que dio lugar al hiberno-inglés (Kiberd & Mathews, 2015:132-134). El pueblo irlandés se apropió y desarrolló una nueva forma de la lengua inglesa, utilizando la lengua del colonizador para crear discursos de lucha y defensa, como por ejemplo para poder emigrar a Estados Unidos, o para defenderse en juicios o asuntos de estado y en etapas de rebelión, como se vio durante el *Celtic Revival*.

La lengua transmite valores, formas de ver el mundo, ideologías. Y las narrativas infantiles también transmiten visiones ideológicas aún más potentes, porque como apunta Lluich, éstas suponen “la relación con un niño, futuro miembro adulto de una sociedad al que hay que educar en los hábitos, valores y actitudes de la sociedad donde se integrará” (Lluich, 2003:33). Toda narración se presenta directa o indirectamente desde un posicionamiento ideológico. Podemos contar historias lingüística, visual e incluso musicalmente. Podemos usar posters, panfletos propagandísticos; películas de animación o documentales sociales; escuchar a cantautores o canciones de cuna; todos estos medios transmiten ideas de forma directa o indirecta para conseguir afiliar o mantener determinadas posturas ideológicas. Pero aquellas que usan el lenguaje como medio de expresión hacen aún más fuerte el mensaje transmitido en los discursos. Estos mensajes son transmitidos y consumidos en contextos determinados que hace que la interpretación varíe dependiendo de las características del mismo. Su significado, como afirma Freedman, sólo puede ser decodificado si somos capaces de entender el contexto en el que son producidos, ya que es en él que donde cobran sentido (Freedman, 2003:47-48). Knowles y Maljerar, citando a Thompson (1990), enfatizan además el rol que juega el lenguaje en la

creación y mantenimiento de relaciones de poder y como éste impacta, citando a Halliday (1978), en la socialización del niño (Knowles & Malmkjaer, 1996:44).

Para aquellos que ven ideología y discurso dentro de las relaciones de poder, los discursos son parte de los procesos comunicativos a través de los cuales se presenta una ideología. Para aquellos que ven el lenguaje como el medio a través del cual el mundo obtiene significado, el discurso reemplaza, o parcialmente despolitiza, el concepto de ideología. Esta idea hay que repensarla y tal vez presentarla de otra manera, la ideología como forma de discurso, pero no totalmente contenible en la idea de discurso. Los discursos abandonan la representación de la realidad y como ésta se construye. Las ideologías interactúan con eventos políticos e históricos y retienen algunos de los valores representativos, y añaden sucesos míticos e imaginarios que ayudan a cubrir las lagunas que encontramos en la realidad. Así, el significado ideológico es un producto creado a partir del grado de rigor analítico de sus formuladores y de la flexibilidad de lenguaje y del contexto histórico en el que se da (Freeden, 2003:107).

Thompson (1990) apunta que, al estudiar ideologías, nos encontramos con cómo los significados sostienen las relaciones de dominación de clases, así como el tipo de dominaciones, como las estructuras creadas en las relaciones entre hombres y mujeres, entre grupos étnicos; o entre naciones-estado hegemónicas y aquellos estados localizados al margen del sistema global (en Knowles & Malmkjaer, 1996:43). Knowles y Malmjaer, aplican esta idea a la relación entre niños y adultos en diferentes contextos como el familiar, el escolar, en grupos o clubs, y en la sociedad en general. Los adultos establecen la estructura de esa relación y la mantienen. Dentro de estas dinámicas de relación, los adultos estimulan a los niños para que se comporten de una forma que los primeros consideren aceptable, ejerciendo poder a través de la fuerza física, o estableciendo un régimen de premio y castigo (Knowles & Malmkjaer, 1996:43-44).

Los textos y narrativas infantiles son culturalmente formativos, por lo que tienen gran importancia educacional, intelectual y socialmente. Se crean dentro de una relación de poder desigual, donde es el adulto el que controla el lenguaje y transmite el mensaje, y partir de ésta el niño significa, envuelto por una tela de araña politizada que da forma a su realidad. Esta transmisión de valores se hace de forma sutil dentro de las narrativas infantiles. Como presenta Lluch, la ideología puede expresarse de diferentes formas, parodiando a personajes o sus actitudes, desde la perspectiva del narrador a la hora de contar una historia, analizando quiénes

son los personajes protagonistas, o valorando cómo determinadas conductas dentro de la historia o partes del mundo se muestran o esconden (Lluch, 2003:35).

6.2.4.1 REPRESENTACIÓN Y LITERATURA INFANTIL

Las ideologías materializan sus características en representaciones a través de diferentes medios entre los que están las narrativas infantiles. Desde temas políticos a roles de género y creencias religiosas, las narrativas infantiles han servido como ventana a determinadas formas de pensar. A este escenario hay que añadir las actuales dinámicas culturales del mundo globalizado, donde diferentes grupos sociales empiezan a relacionarse creando una compleja estructura en la que se interconectan diferentes culturas, géneros y sexualidades, clases sociales y generaciones. El conflicto surge cuando una cultura, un grupo social, es dominante y controla los discursos y las narrativas, y representa sus valores y prácticas y los de los “otros” de forma que el orden establecido se mantenga. Como apunta Marina Garcés “no ser reconocidos (por el imperio de una historia única), o no aceptar su reconocimiento, nos condena no existir” (2009:44).

El debate sobre las representaciones dentro de la literatura infantil tuvo, como apunta Christine Hall, cuatro consecuencias. En primer lugar, empezó a subrayarse la importancia de incluir diferentes perspectivas dentro de las narrativas. En segundo lugar, este debate también afectó al tipo de narraciones que se escribían, resultando en la inclusión de nuevos personajes con raíces culturales diversas, orígenes diferentes y diferentes experiencias culturales, e intentando huir de estereotipos que tuvieran que ver con género, discapacidad, sexualidad o religión (incluso en lo que se refiere a géneros literarios). En tercer lugar, en el establecimiento de nuevos puntos de vista de crítica literaria, en las que se incluía tanto a niños como a adultos, motivando la partición y la conexión dentro del proceso de selección de lecturas. Finalmente, en cuarto lugar, se abrió el debate sobre el impacto ideológico de la literatura infantil, dando cada vez más importancia a la cuestión de si somos influidos por lo que leemos (Hall, 2003:158-160). Tomando esta última idea, Peter Hunt afirma que la literatura infantil y la infancia no existen fuera de la ideología (Hunt, 2006:2). Además, al igual que la dedicada al público adulto, la literatura infantil es producto de un contexto, y que va tomando forma a partir de los valores y creencias de aquellos que las producen y poseen (Keyes & McGillicuddy, 2014:9).

La literatura infantil, al igual que la literatura en general, es política. Particularmente, las narrativas infantiles se han utilizado como herramienta de control y adoctrinamiento. Pero no queremos posicionarnos viendo que ese poder político sólo se ejerce desde el grupo dominante para controlar al resto de los colectivos, sino también desde el potencial que tiene como vehículo para la transformación social. Las narrativas pueden ser un arma de resistencia, de visualización de otros colectivos y otras voces que ayuden a replantear las dinámicas sociales y haga tambalear el status quo, ya sea en las esferas públicas (escuela, intuiciones culturales, editoriales) como en las privadas (familia). De ahí la importancia del compromiso ético que los productores (adultos) de narrativas para la infancia deben de tener a la hora de transmitir valores que representan la pluralidad del mundo e incluir diferentes voces y perspectivas, representar diferentes culturas de forma que estas se sientan representadas. Promoviendo así el pensamiento crítico y la aceptación de la diversidad que dibuja las sociedades contemporáneas.

Sutherland afirma que los autores de narrativas infantiles están más preocupados por las tácticas persuasivas que por cuestiones políticas, e identifica 3 tipos de ideología política (1985:145-156):

1. la política del apoyo: aquí el autor se distancia de una posición abiertamente didáctica para adoctrinar en un sistema concreto de valores y creencias.
2. la política del ataque: el autor adopta frecuentemente la sátira o situaciones negativas como instrumentos didácticos (el castigo por un determinado comportamiento que el autor considera negativo). Este tipo de mensaje ideológico es más difícil de reconocer, particularmente en textos donde el mensaje es presentado sutilmente.
3. la política del consentimiento: reafirma ideologías ya presentes en la sociedad e interiorizadas quizás subconscientemente por el autor, o de las que quizás no es consciente.

Así las narrativas interculturales infantiles pueden servir para mantener las relaciones de poder entre los grupos culturales originarios y los de llegada; para aceptar la perspectiva cultural del autor de la historia, generalmente de origen europeo, sin dar opción a voces diferentes; y para expresar significados compartidos por el grupo dominante para que se conviertan en los de toda la sociedad. Más adelante veremos si estos niveles están presentes en las narrativas que se van a analizar.

7. INTERCULTURALIDAD

“We are shadows of each other...”

Peig Sayers

El término interculturalidad es parte de los debates políticos y educativos de las sociedades contemporáneas. Éste hace referencia a como construir y gestionar las relaciones dentro de una sociedad donde hay diversidad de culturas, y es un reflejo de la pluralidad e interacción de éstas son las producciones culturales. Las narrativas infantiles, que también forman parte de esas dinámicas, por su directo o indirecto carácter pedagógico y comunicativo, son una herramienta de formación de ciudadanía.

La forma de relación entre culturas ha cambiado con el nuevo escenario mundial, donde las comunicaciones se han acelerado y los movimientos migratorios aumentado, encontrando mayores dinámicas de intercambio. Esto enriquece a todos los colectivos, pero puede dar lugar a conflictos no sólo por las diferentes visiones de los grupos culturales sino también por las inequidades presentes en esas relaciones, donde determinados grupos ejercen su poder y controlan los discursos. Además de la diversidad cultural propia de un país o región, los conflictos bélicos y las crisis económicas que han azotado el mundo en los últimos años han favorecido los movimientos migratorios de personas que llegan a nuevas tierras en muy diferentes condiciones, entrando a formar parte en muchas ocasiones de los grupos más vulnerables de la sociedad de acogida. Así, esa diversidad de culturas de origen y de culturas de llegada que interactúan en un espacio concreto, sufre muchas veces tensiones debido a las relaciones de desigualdad que se originan. Parte de esa tensión se crea por la visión que se tiene del “otro” como afirma Antonio Méndez Rubio, que no sólo tiene que ver con jerarquías de tipo transnacional, colonial o postcolonial, sino también con verticalidades y desapariciones interiores a esas supuestas macrounidades identitarias (Méndez Rubio, 2015:123). Un “otro”

basado en la diferencia, en generalizaciones, que como apunta Rodrigo Alsina, a veces tienden a sobredimensionar la diferencia y que olvidan lo que tenemos en común, cayendo en el esencialismo cultural. Como apunta el autor, las diferencias hay que ponerlas a su nivel real. Verlas desde una posición universalista y otra relativista, conceptos que, aunque a priori contradictorios, crean equilibrio a la hora de establecer mejores relaciones entre culturas. Ver el universalismo “en el nivel más profundo o implícito del ser humano” y el relativismo “en el nivel más superficial o manifiesto” (Rodrigo Alsina, 1999:64-65):

Aun existiendo discursos donde se celebra la diversidad de nuestras sociedades, la realidad es que el acceso a bienes y oportunidades se restringe a aquellos que cumplen los patrones culturales del grupo dominante. Los que no que “bailan al son” de aquellos que dirigen la orquesta, acaban “bailando entre bambalinas”, convirtiéndose en subalternos, en invisibilizados. Se sigue hablando de mayorías y minorías culturales, clasificación que determina las diferencias entre individuos y grupos, asumiendo que las diferencias son absolutas y permanentes, y estigmatizando a los grupos que no comparten las características del grupo mayoritario. Ese acceso, ese derecho que es supuestamente igualitario para todos los grupos sociales, hace uso de un filtro cultural y, apoyándose en la idea de la universalidad de derechos, se impone una forma de pensar y actuar que en muchos casos anula muchas de las diferentes cosmovisiones del mundo.

Los debates y acciones sobre la diversidad tienen lugar en las luchas de los pueblos por reivindicar sus derechos y prácticas culturales. Como afirma Joaquín Herrera Flores, el Derecho, las leyes, son producto de la lucha por ser reconocido jurídica y simbólicamente. Con la Declaración Universal de los Derechos Humanos comienza una nueva era donde se marca la no superioridad por origen étnico o racial. Como apunta el autor hay que construir una cultura de los derechos que reúna tanto la universalidad de las garantías como el derecho a la diferencia. Desde la Teoría Crítica de los Derechos Humanos, se tiene una visión compleja de la realidad, de esas relaciones sociales. Esta visión apuesta por situarnos en la periferia, todo es impuro y está relacionado con su entorno (Herrera Flores, 2008:145). Esta visión que sitúa las relaciones sociales con su contexto, no la encontramos en la visión localista ni universalista. Así en esta última, por su carácter esencialista, no se tienen en cuenta los contextos, y en la localista, existe un exceso de contexto. La diferencia, en la Teoría Crítica de los Derechos Humanos el contexto es parte del contenido tanto en su dimensión simbólica como física. Desde aquí se asume, como apunta Joaquín Herrera Flores, la realidad y la presencia de

múltiples voces, todas con el mismo derecho a expresarse, denunciar, exigir y luchar (Herrera Flores, 2008:146). Se apuesta así por la *racionalidad de la resistencia*. No se niega el alcanzar una síntesis universal de las diferentes opciones frente a los derechos; lo que se niega es empezar por lo universal, por lo *a priori*, como punto de partida (Herrera Flores, 2008:151). El universalismo, como afirma el autor, debe ser de llegada, o de confluencia, después de un proceso conflictivo, discursivo, de diálogo o de confrontación (Herrera Flores, 2008:151), que permita llegar a un conjunto de generalidades que todos puedan compartir.

Si hablamos de diversidad dentro de un contexto nacional, Kymlicka presenta dos modelos de relación. En primer lugar, se encuentra la diversidad que ya forma parte de un Estado, donde existen grupos minoritarios que se diferencian de la cultura dominante, y en segundo lugar la que surge de la inmigración (Kymlicka, 1996:25). A estos dos grupos se les denomina minorías nacionales y grupos étnicos respectivamente. Dentro de las minorías nacionales, centrándonos en el caso irlandés, encontraríamos minorías (judíos y protestantes) y el grupo sociocultural *Travellers* (por su característica nómada). Este colectivo, y coincidiendo con las características que el autor propone, reivindica su derecho a la diferencia dentro de una cultura dominante que se autodefinide como blanca, católica y sedentaria, no sólo geográfica sino también culturalmente, y lucha por el derecho a diferentes formas de autonomía para asegurar el mantenimiento de su cultura.

El grupo clasificado como minorías étnicas creado por la inmigración sigue otro proceso en cuanto a integración y participación. Quieren ser aceptados como ciudadanos con todos los derechos que los nacionales tienen, y sus reivindicaciones demandan que los gobiernos adapten la legislación a esa nueva diversidad cultural (Kymlicka, 1996:25-26). Esta “diversidad” es nueva en Irlanda. Como ya se ha presentado en la sección de contexto, Irlanda es un país joven en temas de inmigración. Aunque históricamente ha sido una nación de emigrantes, con el boom económico de finales de los años noventa del siglo XX acogió a personas de diferentes lugares no sólo de Europa, sino de países asiáticos, africanos y latinoamericanos. Esta pequeña nación se enfrenta a una nueva situación cultural que precisa ser gestionada para que todos los colectivos, originarios y llegados, tengan acceso equitativo a recursos, a opciones de vida y a un completo desarrollo. En este trabajo nos centramos en la diversidad que hace referencia al segundo grupo citado por Kymlicka, y en cómo ésta es reflejada en las narrativas infantiles creadas en Irlanda. Una diversidad “no nacional” que llegó atraída por el crecimiento económico y social, y que ya forma parte de la cultura irlandesa.

7.1 EL “OTRO”

“The stranger sees only what he knows”

African proverb

Pero ¿quién es el inmigrante? Inmigrante es aquel que entra a residir temporal o permanentemente en un país distinto al de origen. Esta definición se vincula generalmente a un perfil concreto: de raza no blanca, de cultura no occidental, y en muchas ocasiones de raíces no cristianas. Esa es la imagen que nos viene a la mente cuando se habla de inmigrantes. Así que cuando no muestran estas características, son definidos como expatriados, porque en nuestro imaginario los inmigrantes son pobres, de color, en muchas ocasiones musulmanes, vienen de países poco desarrollados o en guerra...y vienen para quedarse. Muchas de estas características son ciertas, pero esta visión sesgada da pie a estereotipos y prejuicios, a que encasillemos y rechacemos a aquellos que vienen de fuera en caso de que “cambien lo que somos y nos quiten lo que tenemos”. Se tiende a asociar al inmigrante con la pobreza, la guerra o la solicitud de asilo. Es percibido como una amenaza y hace tambalear los cimientos y estructuras de lo que hasta ahora nos ha definido, lo que somos, lo que nos han dicho que somos.

El concepto de globalización no es per se un concepto negativo. El mundo cambia y el acceso al conocimiento, a la movilidad y las nuevas relaciones que esta nueva situación permite es una fuente potencial de recursos para el desarrollo social. El problema reside en que no se globalizan ni el conocimiento, ni la movilidad, ni el poder. El inmigrante forma parte de esa cultura global que empuja a los más vulnerables a viajar a otros lugares en los que no siempre pueden integrarse plenamente y disfrutar de los recursos existentes.

Razones para emigrar hay muchas: conflictos bélicos, hambrunas, violencia contra grupos vulnerables, condiciones medioambientales... pero también otras como la mejora laboral, mejores condiciones de vida, experiencias vitales.

Todas estas razones son un reflejo del sistema global, tanto de unos países como de otros, y todos, *todos*, somos parte de ese juego global. Se acusa a muchos inmigrantes de llegar y quitar trabajo a los nativos cuando en muchas ocasiones existe una demanda de trabajadores extranjeros en determinadas áreas porque los nativos no quieren realizar determinados trabajos. Trabajos que son necesarios y que además ofrecen condiciones que éstos no aceptarían pero que son imprescindibles para mantener el sistema en el que vivimos. Mientras cumplan esa función son aceptados, pero se limita su acceso a determinados espacios y se demoniza su presencia cuando dejan de ser útiles al sistema. Así, la inmigración se regulariza o no dependiendo de las necesidades del país de acogida, y con ello los discursos creados sobre ésta. Como apuntan Giménez y Malgesini, estos discursos “pueden oscilar entre el agradecimiento más ferviente hasta el rechazo más etnocéntrico, defendiendo la figura del inmigrante como aquel que ayuda a la (re)construcción de la nación o a aquel que pone en peligro su cultura” (Malgesini y Giménez, 2000:243). Cuando el discurso presenta al inmigrante como amenaza a la estabilidad y a la cultura nacional, se empiezan a fomentar el aislamiento entre las diferentes culturas y la invisibilización de aquellas que atentan contra el status quo.

Los que llegan a un nuevo contexto se encuentran con una serie de retos que no están definidos por su origen racial, como el choque cultural, las barreras lingüísticas, diferencias en alimentación, o adaptación a nuevas condiciones ambientales. Estos retos los experimenta cualquier persona que se embarque en un viaje a otro lugar, sea cual sea la razón. Pero si el perfil de este “viajero” no es occidental, blanco y europeo, puede verse inmerso en dinámicas y relaciones donde las creencias de unos grupos sobre otros por razones de origen establezcan jerarquías de poder, exclusión e incluso violencia. Dentro de esas creencias, encontramos diferentes ideologías que determinan la situación de los nuevos colectivos en el nuevo escenario y el rol que en él desempeñan. Racismo, xenofobia, segregación y discriminación, estereotipación o “labelling” son algunas de las situaciones que establecen la participación de estos nuevos, y no tan nuevos, grupos culturales.

7.1.1 RACISMO

Existen muchas definiciones de racismo. Unas lo clasifican principalmente como una ideología, otras como la ideología legitimadora de una determinada práctica, y otras como prácticas discriminatorias apoyadas o no en ideas (Malgesini y Giménez, 2000:338). El racismo puede estar basado en razones raciales, y/o étnico culturales. Como apuntan Giménez y Malgesini, citando a Baker, Rex y Miles, la idea central del racismo se basa en la creencia de que hay una relación entre pertenencia a una categoría creada socialmente y la posesión de características específicas (Malgesini y Giménez, 2000:338).

Seymour-Smith define el racismo como “doctrina o creencia de superioridad racial, incluyendo la creencia de que la raza determina la inteligencia, las características culturales y los atributos morales” (Seymour-Smith, 1992:238). Esta definición tendría un cariz ideológico.

Jary y Jary, se aproximan a la definición de Racismo tanto desde la perspectiva ideológica como práctica, definiéndolo como “conjunto de creencias, ideologías y procesos sociales que discriminan a otros sobre la base de su supuesta pertenencia a un grupo social” (Jary y Jary, 1991:517), mientras que Abercombrie, Hill y Turner, aunque siguen esta línea, dan preferencia a la naturaleza conductual, definiéndolo como “la determinación de acciones, actitudes y políticas basadas en creencias acerca de las características raciales” (1992: 200).

Por otro lado, Van Dijk se centra más en las relaciones de poder, concibiéndolo como un sistema de dominación, específica “de los blancos sobre grupos no blancos”, donde se construyen características negativas sobre el grupo que se quiere dominar para legitimar esas relaciones de poder (Van Dijk, 1993:25). Así, cualquier cosa que amenace o no sirva al sistema deber ser anulada o invisibilizada.

Durante el *Celtic Tiger* el desarrollo del nacionalismo estaba basado en las dinámicas de inclusión-exclusión: qué se es y qué no se es. *Quién o quién no* fue la dinámica maniqueísta que se mantuvo y aún se mantiene a la hora de definir la identidad irlandesa, y que en muchas ocasiones se basa en estereotipos forzados para apoyar la idea de identidad nacional. Esta característica se contrapone con el racismo sufrido por el pueblo irlandés, llamados “los negros

de Europa y Norteamérica”, reforzando las situaciones de exclusión que muchos irlandeses sufrían como inmigrantes (González Arias, 2010:160).

Dentro del concepto de racismo, encontramos una práctica más concreta que es importante tener en cuenta cuando se quiere ir más allá de los valores y prácticas individuales y observar las dinámicas sociales de una forma más global. Es el llamado racismo institucional. Esta idea fue desarrollada en Estados Unidos de América en los años sesenta del siglo XX por los movimientos por los derechos civiles que creían que el racismo apuntalaba el tejido de la sociedad más que representar las opiniones de una minoría (Guiddens, 2001:252). Instituciones como las cortes, la policía, los sistemas de salud, las instituciones educativas y culturales y otras plataformas como medios de comunicación también son culpables de este racismo institucional por presentar un retrato negativo o limitado de las etnicidades. Este concepto debe tenerse en cuenta a la hora de analizar narrativas al ser algunas de éstas parte de una dimensión más institucionalizada, donde sistema educativo, editoriales y políticas sociales pueden colaborar en la creación y desarrollo de discursos racistas.

Como parte de estas dinámicas, encontramos otros conceptos como la xenofobia, la segregación y la discriminación. Éstos sirven para mantener jerarquías y exclusión por razón de raza en contextos donde la diversidad cultural se siente como una amenaza. Además, el racismo no tiene por qué ser directo, sino que, de forma sutil, se puede apoyar en discursos políticamente correctos.

La xenofobia, además de poseer algunas de las características del concepto de racismo, añade un matiz emocional, el del odio y el rechazo hacia lo diferente, a la persona de origen extranjero, que además puede incluir la situación socioeconómica de los individuos no nativos (Malgesini y Giménez, 2000: 403). En esta dinámica se incluye el miedo a lo que no es parte de la cultura propia, provocando la estigmatización de los “otros”, lo que ayuda a mantenerlos fuera de juego.

La segregación y la discriminación son situaciones que tienen lugar cuando una comunidad inmigrante convive con la de origen durante un periodo estable. La segregación “mantiene a un grupo racializado a distancia y le reserva espacios propios, que únicamente pueden abandonar en determinadas condiciones, más o menos restrictivas”, y la discriminación “le

impone un trato diferenciado en diversos ámbitos de la vida social, en el que participa de una manera que puede llegar a humillarlo” (Wiewiorka, 1992:129).

La diferencia entre ambos conceptos reside en la diferencia entre el “espacio” y el “trato” durante su desarrollo. En cómo se reducen los espacios donde determinados colectivos pueden participar y del trato desigual que a estos se les da (Malgesini y Giménez, 2000:382).

Esta es una idea relevante, ya que cuando hablamos de relaciones interculturales, el espacio, tanto físico como simbólico, ayuda a definir las dinámicas de poder y la participación de los diferentes colectivos sociales. Esta dinámica crea distancias físicas y sociales que ayudan a la invisibilización de los grupos, que pasan a ser colectivos subalternos. Se crean periferias sin conexión con los centros donde se crean los discursos y representaciones de lo considerado identidad nacional. Estas periferias puede ser barrios o municipios, pero también se pueden ver traducidas en la forma en la que determinados colectivos acceden a servicios como la salud, la educación, la participación social y la cultura, ya que las élites políticas burocráticas, mediáticas, corporativas y educativas controlan las dimensiones y decisiones más importantes de la vida de las minorías y los inmigrantes que se encuentran en estas periferias (Van Djik, 2001:191). Ese control, como afirma Van Djik, se realiza en gran parte a partir del discurso, hablando o escribiendo en diferentes contextos, espacios y productos, como son los libros de texto y las películas, que en algunas ocasiones producen y reproducen prejuicios étnicos que también se dan en otras prácticas sociales dirigidas contra las minorías (Van Djik, 2001:191). De esa manera, el discurso juega un papel clave dentro del sistema del racismo, en sus dimensiones social y cognitiva. La primera haría referencia a las prácticas sociales discriminatorias, desde personas, grupos e instituciones dominantes, y la segunda, la cognitiva, es menos visible. Los prejuicios y las ideologías se adquieren y aprenden, generalmente a través de prácticas comunicativas como, por ejemplo, los textos (Van Djik, 2001:192). Así, los discursos pueden transmitir significados e influir sobre las creencias que se tienen sobre los inmigrantes y las minorías étnicas (Van Djik, 2001:194).

El racismo, la discriminación y la segregación pueden ser sutiles o directos, pero en ambos casos se apoyan en estereotipos y mitos culturales. De esta manera, las ideas compartidas sobre un grupo étnico o racial tienen un gran poder sobre nuestro pensamiento y muy sutilmente terminan por definir la idea que tenemos sobre otras personas, asentando en nuestro subconsciente definiciones y características que van a marcar como pensamos y tratamos a

otros colectivos, etiquetando y categorizando a las “minorías”. En todas estas concepciones confluye la idea de universalismo de partida de Joaquín Herrera Flores. Se establecen generalidades, en muchas ocasiones negativas, para definir las características y el comportamiento de un grupo social concreto. También es posible encontrar discursos de corte paternalista y protector, que categorizan a estos grupos bajo definiciones absolutas y herméticas, que sostienen esas “prácticas de salvación”. Así, tanto en dinámicas de exclusión directas como de “ayuda” y protección, la categorización en estrictos bloques ayuda a asentar y determinar determinadas prácticas sociales de poder. Como resultado de estas dinámicas, los “otros” no son representados en las narrativas y discursos sociales, y si lo son, es desde el prisma del grupo dominante. Es entonces cuando emergen situaciones de discriminación e incluso de racismo institucional. La cultura puede ser un arma sutil pero poderosa a la hora de marginar discursos y colectivos, por lo que es importante tener en cuenta desde qué espacios se crea y qué otros espacios invisibilizan.

La idea de racismo ya sea desde un enfoque marginador o paternalista, fue una de las herramientas utilizadas por el colonialismo para legitimar sus acciones. Se construyó una visión salvadora del europeo, y la de “salvaje” y/o “débil” del “otro”. Ayudó a fomentar la idea de etnocentrismo que ha guiado las prácticas culturales hasta la etapa de la globalización. Así es como se expandió el modelo europeo/occidental, que ha llegado hasta nuestros días. Pero esta expansión y el consecuente control ya no se basa exclusivamente en la toma de espacios físicos, sino que va más allá y se apropia de espacios culturales, convirtiendo a la cultura en instrumento de control. Control que se da a nivel micro y macro, donde la alta cultura y la cultura masiva, que ha crecido a un nivel exponencial por la globalización, se unen, formando una alianza, definiendo y exportando discursos, universalizando formas de vida y desplazándolas de las áreas de participación. En este trabajo se estudia el fenómeno de la interculturalidad en Irlanda a través de las narrativas infantiles, queriendo mostrar la contribución y la representación que los nuevos grupos culturales aportan a los discursos y a la identidad irlandesa en un país con discursos y políticas de base intercultural. Enmudecerlos, considerando esta acción como racismo o discriminación, nos llevaría a la idea de fascismo de baja intensidad presentada por Antonio Méndez Rubio. Si se institucionaliza un discurso dominante, su lugar de producción y difusión, y se anulan otros, se crea un sistema cultural totalitario que sigue demonizando al otro. La contradicción está en que cada vez el sistema necesita más a los “otros” para mantener su estructura. La movilidad es lo que define el

mercado capitalista actual. Se integra al inmigrante en la cadena de producción, pero se anula cualquier posibilidad de desarrollo.

En este escenario, el problema radica en cómo gestionar la diversidad, sus retos y conflictos, y cómo analizar los discursos creados a partir de ella. Esta gestión se puede abordar de diferentes maneras. Desde la visualización y el reconocimiento, donde un grupo sigue determinando las dinámicas sociales, o dando un paso más, y apoyando no sólo el derecho a la diferencia, sino promoviendo la participación de todos los grupos culturales. Ahí está la diferencia entre la idea de sociedades multiculturales e interculturales. Conceptos como multiculturalidad, pluralismo cultural e interculturalidad se utilizan en ocasiones de forma intercambiable, pero los matices, influenciados por el tipo de políticas públicas y el momento histórico, definen la realidad de las relaciones culturales.

De esta forma, se clasifica a los individuos según sus características fenotípicas y genéticas, y se atribuyen características adicionales, generalmente negativas, que ayudan a establecer jerarquías entre grupos. La idea de raza y su clasificación surgió en el siglo XIX durante a la época colonial, con la idea de jerarquizar a los diferentes pueblos. Con esta clasificación la ciencia logró crear la “realidad de las razas”, que tuvo como consecuencia que la existencia de estas pasara a formar parte del sentido común, aunque como apunta Rodrigo Alsina, debería mejor llamarse “sentido comunitario”, entendido como los determinados ámbitos de sentido compartido socialmente en un contexto y en un momento histórico determinado (1999:122-123). Un momento donde Europa se hallaba colonizando diferentes territorios en Asia y África y era necesario crear esa división de grupos y jerarquizarla, para legitimar el poder de unos sobre otros. Así, el concepto de raza ha entrado en el sentido común.

7.2 SOCIEDADES INTERCULTURALES.

"Now I see! We are all just dots, together!"

Loryn Brantz

Si partimos de que una sociedad es un sistema de estructuras y dinámicas que conectan a personas que comparten una cultura, volvemos a la idea de que la cultura actúa como elemento cohesionador dentro de una comunidad, y que institucionaliza y legitima políticas y prácticas sociales (si representáramos una sociedad con un solo grupo cultural). Lo que nos lleva de nuevo a la definición de Cultura. ¿Existe ésta como tal, o debemos hablar de Culturas? Asimismo, cuando hablamos de culturas, no sólo nos referimos a raza y etnia, sino a otros factores como el género, la clase social y grupos generacionales, y la interacción entre estas variables. Teniendo en cuenta estos elementos, nos acercamos a la diversidad cultural y a los términos de multiculturalismo e interculturalidad desde una perspectiva más compleja. En algunos contextos se presentan como sinónimos, pero existen diferencias que definen la aproximación de las sociedades a esa diversidad. Ambos términos presentan una diferencia de relación entre los diversos grupos culturales. Como ya sabemos, el prefijo “Multi” significa muchas e “Inter” entre. Esta diferencia muestra como el término “intercultural” está relacionado con la comunicación, con la responsabilidad compartida en la creación de dinámicas e intercambios culturales. Dentro de este debate, este trabajo se encuentra más cercano a la idea de interculturalidad, pero para entender el porqué de este posicionamiento vamos a hablar brevemente del contexto en el que surgen los debates sobre la diversidad cultural y como estos han ido evolucionando.

Los debates sobre cómo gestionar la diversidad cultural empezaron a escucharse en la segunda mitad del siglo XX. Hasta los años cuarenta de ese siglo, Europa se encontraba en un proceso de conquista y exploración. Una etapa que creaba nuevas relaciones culturales en los países colonizados, pero que tenía poco impacto en los países colonizadores. Durante el periodo de colonización, se esperaba que los territorios conquistados fueran aceptando las formas de vida

y el pensamiento de los países que allí se habían asentado a fuerza de cruz y espada. Las prácticas de asimilación cultural se imponían en las nuevas tierras tomadas por los europeos, unas prácticas que, ya en el periodo de la formación de los Estados-Nación, habían sido utilizadas en los procesos de homogenización lingüística, cultural y religiosa y ayudaban a la creación de identidades nacionales que promulgaban la idea de que las personas que vivían dentro de un territorio debían asimilar la cultura predominante del mismo.

A partir del año 1945, en el periodo de postguerra, las migraciones hacia Europa se vuelven más comunes y los gobiernos empiezan a intentar gestionar esas nuevas dinámicas sociales creadas por las nuevas culturas llegadas de las antiguas colonias. Es entonces cuando empiezan los debates sobre la diversidad y las políticas para gestionarla. Este fue el primer paso hacia el reconocimiento de las minorías y su cultura, pero poco se trabajaba en materias de integración. Se esperaba que los nuevos individuos y colectivos entraran a formar parte de la sociedad receptora, asimilando sus prácticas culturales. Esta asimilación constituía una propuesta de uniformización cultural, esperando que estas minorías fueran adoptando la lengua, los valores, las normas y las señas de identidad de la cultura dominante, abandonando la propia (Malgesini y Giménez, 2000:51). Según Carlos Giménez la asimilación se basa en dos ideas centrales. En primer lugar, el interés o convencimiento en la bondad, la necesidad y la posibilidad de la homogeneidad y, en segundo lugar, el supuesto de que una vez esas minorías de fuera son asimiladas, no habrá discriminación y vivirán en igualdad de condiciones que el grupo mayoritario (Malgesini y Giménez, 2000:52). Este proceso de asimilación se presentaba en muchas ocasiones como integración, pero la diferencia entre ambas es que la segunda es *“un proceso del que dos o más partes forman parte, y cómo la capacidad de las personas de convivir respetando la dignidad de cada individuo, del bien común, del pluralismo y la diversidad, la no violencia y la solidaridad, así como la participación de todos en la vida social, cultural, económica y política”* (Council of Europe, 2008).

En los años sesenta y setenta se empezó a utilizar el término multiculturalismo cuando Australia y Canadá abrieron sus fronteras, en particular a inmigrantes del continente asiático, lo que hizo replantearse cómo eran sus sociedades, no sólo por la venida de inmigrantes, sino también por la existencia de pueblos originarios de esos territorios, que no habían sido considerados hasta entonces ni social ni culturalmente. Antes de esa apertura, las políticas migratorias de Australia eran dirigidas a migrantes de origen blanco-europeo (*Immigration Restriction Act 1901*). A partir del año 1971, se da reconocimiento oficial a la necesidad de crear una sociedad

intercultural. En Canadá, en los años 60, hubo conflictos entre las comunidades anglófona y francófona. Esto abrió el debate sobre la convivencia, no sólo de estas comunidades, sino de la situación de los aborígenes y se empezó a incluir la idea de pluralismo cultural como parte de la identidad canadiense (*Framework 1998 Multicultural Act*).

En el caso de los Estados Unidos de América, la construcción de estas sociedades donde la norma es la diversidad ésta se basa, en primer lugar, en los factores de *anglo-conformity* (adaptación por parte de los inmigrantes a la cultura, el idioma y los valores de EEUU), *melting pot* (término utópico utilizado para describir la fusión de culturas, etnias, y nacionalidades de diferentes orígenes en EEUU), y el deseo de desarrollar una identidad patriótica nacional (Malgesini y Giménez, 2000:292). Por otro lado, y a diferencia de Canadá, no se ha dado ninguna situación, por lo menos hasta el momento, de separación e independencia, gracias a la potenciación de ese sentimiento patriótico y a la forma en que se han ido dibujando de forma estratégica las fronteras que acotan las reservas de las comunidades nativo-americanas o de origen mejicano, para que no se concentraran en un solo estado.

En Europa, con la llegada de inmigrantes venidos desde las colonias, empieza a plantearse el fenómeno de la diversidad cultural, que pasa a formar parte de las agendas públicas. Gran Bretaña, con inmigrantes que venían de India, Bangladesh, Pakistán y las islas del Caribe, y Francia, con inmigrantes del norte de África, toman consciencia de la nueva diversidad de sus contextos, pero se racializa la idea de diversidad cultural, que mantiene un estatus de superioridad de los nativos sobre las culturas foráneas. En Gran Bretaña, los términos multicultural y multirracial son en muchas ocasiones intercambiables, lo que marca una dinámica a la hora de aproximarnos a esa gestión de la diversidad. Este nuevo escenario con el que tenían que lidiar los países occidentales, introdujo la idea de multiculturalismo: para algunos, una forma de marcar diferencias entre blancos y no-blancos, entre culturas mayoritarias y minoritarias para mantener estructuras de dominación; para otros, una manera de visualizar a otros colectivos y promover la tolerancia. Se ha hablado en particular de países anglosajones por el vínculo cultural con Irlanda, y por haber sido, además, precursores de las políticas de gestión de la diversidad. Irlanda, como ya se citó anteriormente, es un país que está empezando a enfrentarse a esta nueva situación de diversidad, pero en algunas ocasiones, la influencia histórica afecta la forma en que se maneja este nuevo escenario. Esta nación, con un pasado como país colonizado, proyecta un discurso acogedor y receptivo a la inmigración,

pero que se contradice con políticas en materias de inmigración que se establecieron en el año 2004. En ese año, tuvo lugar el referéndum para limitar el derecho constitucional de cualquier persona nacida en Irlanda de adquirir la nacionalidad irlandesa, indispensable para vivir en el país si no se poseía la nacionalidad de otro país europeo. Este referéndum dio lugar a la *Twenty-seventh Amendment of the Constitution Act 2004*. Ese mismo año, la Unión Europea dio la bienvenida a diez nuevos países, la mayoría de Europa Central y del Este, siendo Irlanda, junto con Reino Unido y Suecia, los primeros países que abrieron inmediatamente sus puertas a estos diez países. Este proceso es interesante porque, por un lado, limitaban el acceso a ciudadanos no comunitarios a permanecer en suelo irlandés incluso si sus hijos habían nacido en la república, pero al mismo tiempo abría rápidamente sus fronteras a otros ciudadanos con los que compartían raza, cultura y religión. Un proceso de blanqueamiento racial que resultaba en la aceptación de sólo aquellos inmigrantes que no atentaban contra los valores irlandeses.

Se hablará más adelante, más específicamente, de la situación irlandesa dentro de esta nueva diversidad cultural. Ahora nos aproximaremos al concepto de multiculturalismo para ir poco a poco llegando al de interculturalidad, y entender la necesidad de ese “entre” para construir sociedades con todos y para todos.

7.2.1 MULTICULTURALISMO

En este contexto surge la idea de multiculturalismo. Concepto que se posiciona frente a la idea asimilacionista y que se planteó, como citan Giménez y Malgesini, como una política pública y como una filosofía social, a diferencia del término multiculturalidad, que es el fenómeno social en el que varias culturas conviven en un mismo contexto. Es, como apunta Lamo de Espinosa el hecho de convivir en un espacio y a la vez un proyecto político (1995:18).

Jary y Jary argumentan que el multiculturalismo celebra y aspira a proteger la diversidad cultural, a la vez que intenta paliar las relaciones desiguales entre las culturas mayoritarias y minoritarias, y va en contra de la unificación y universalización cultural (1991:412), pretendiendo así que exista derecho a la diferencia e igualdad de oportunidades.

El multiculturalismo ha recibido muchas críticas. Éstas, como presentan Giménez y Malgesini, pueden dividirse en políticas e ideológicas (2000:295). Desde la crítica política, los líderes de la derecha más radical lo perciben como un atentado a la unidad nacional, y aquellos que representan a las minorías culturales, como una herramienta insuficiente para las demandas de los colectivos. Desde la crítica más ideológica-conceptual, se considera como una forma de coexistir que no potencia la convivencia y el intercambio entre culturas, donde se vería a las sociedades a través de un prisma simplista, y a las culturas que las constituyen como homogéneas y estáticas, lo que además potenciaría la creación de guetos, impidiendo la integración social. Así, el multiculturalismo sería un reflejo de un imperialismo cultural, que no persigue ni anula, pero que tampoco escucha e incluye.

El multiculturalismo, ya sea por falta de conocimiento o de voluntad política, no ha llegado a cubrir las necesidades de las sociedades contemporáneas. Es necesario por lo tanto una transición hacia una nueva forma de gestionar la diversidad cultural.

Dentro de los Derechos Humanos encontramos dos visiones: la visión abstracta, centrada en la concepción occidental del derecho y el valor de la identidad, y una visión localista, centrada en torno a la idea particular de la cultura y el valor de la diferencia (Herrera Flores, 2008:144). De ahí que la práctica que se propone no sería universalista ni multicultural, sino intercultural.

La idea principal es que tenemos que ir más allá de la mera celebración de la diversidad y crear espacios de comunicación a partir de los encuentros, sin fronteras definidas, dibujando a partir del intercambio de los diferentes grupos culturales, y adaptando estos diversos contextos culturales. Para ello, la necesidad de utilizar un nuevo término, el de Interculturalidad, para pasar, como apunta Carlos Giménez, *del plano de lo que es a lo que debe ser* (2000:254). Ir más allá de la visualización para llegar a la interacción. Pasar de la coexistencia a la relación.

7.2.2 INTERCULTURALIDAD

Cuando los espacios permiten diálogo, intercambio, se dan entonces relaciones interculturales. Como apunta Antonio Méndez Rubio, “estamos condenados al mestizaje” (2015:155). Pero un mestizaje que no sólo se refiere a las relaciones interétnicas, sino de intercambio de cultura en su sentido más amplio, incluyendo las características de clase, identidad, género e incluso

generación. Por lo tanto, nuestro concepto de Interculturalidad no sólo incluye el intercambio entre grupos de diferente procedencia étnica o racial, base de nuestro trabajo, sino que incluye otros factores que también crean y definen determinados componentes culturales, visualizando y analizando la interdimensionalidad de las prácticas culturales.

La interculturalidad ha sido construida desde cuatro campos del pensamiento social. Estos serían la educación, la comunicación y la mediación, por un lado, y en un plano más general, la interculturalidad como proyecto sociopolítico (Malgesini y Giménez, 2000:254). La práctica de la mediación, como apunta Carlos Giménez, es la intervención de terceros para apoyar a partes involucradas en conflictos, que se complejiza cuando se incorpora la variante cultural. Ésta puede darse en distintos niveles, como la distinción étnica o religiosa, la propia cultura del mediador o mediadora, o la influencia de los factores del conflicto. Las nuevas sociedades multiculturales han creado la necesidad de que instituciones y profesionales se adapten estos nuevos contextos. La educación y la comunicación se han utilizado para transmitir y gestionar relaciones culturales. Y estos tres campos son claramente visibles en las narrativas infantiles, como hemos visto y seguiremos viendo en esta tesis doctoral.

La interculturalidad como proyecto sociopolítico es un concepto ambiguo a la vez sugerente dentro del campo que ahora estamos estudiando. Esta propuesta nos presenta una nueva organización de esta sociedad diversa para entender el pluralismo cultural (Malgesini y Giménez, 2000:257). Un proyecto, que lo diferencia de las concepciones del multiculturalismo, para basarse en dinámicas políticas participativas. Unas nuevas formas de relación donde existe la voluntad no de visualizar sino de tener en cuenta a la hora de tomar decisiones y dar forma a la sociedad, manteniendo las características propias.

7.2.2.1 IRLANDA INTERCULTURAL Y POLÍTICAS PARA DIVERSIDAD

Ya se ha hablado en el capítulo de contexto de la diversidad cultural, de origen y de llegada, que existe en Irlanda. Diversidad que es celebrada en algunos discursos, pero que sufre situaciones de conflicto, generalmente sutiles, pero que van dando forma a las relaciones entre colectivos sociales, y entre éstos y las instituciones.

Los rápidos cambios sufridos desde los años noventa del siglo pasado obligó a generar políticas de inmigración e integración para gestionar la nueva diversidad del país. A diferencia de otros países, que se han centrado en políticas de multiculturalismo y asimilación, Irlanda sí ha creado una serie de estrategias para promover la interculturalidad. Pero una cosa son los discursos y otra las prácticas, que no siempre caminan paralelamente.

Irlanda considera el Interculturalismo como una política de Estado. Por esa razón, diferentes estrategias y políticas públicas se han desarrollado en diferentes áreas para gestionar la diversidad cultural del país. Dentro de la legislación irlandesa en temas de igualdad (*Equal Status Acts 2000-2018*) está prohibida la discriminación, tanto directa como indirecta, en la provisión de bienes y servicios, alojamiento y educación por motivos de género, estado civil, estado familiar, edad, discapacidad, orientación sexual, raza, religión, o por ser miembro de la comunidad *Traveller* (IHREC, 2020). Además, desde documentos generalistas como la Constitución hasta políticas públicas más concretas, el gobierno irlandés posee un conjunto de mecanismos que trabajan y velan por la integración y la no discriminación. Aunque existen contradicciones de base que es importante mencionar para entender el contexto en el que nos movemos.

Tras la independencia y partición, en 1937 se firma la Constitución del Estado Libre de Irlanda. En esta se establecía que la nación irlandesa era el territorio de toda la isla (art. 9), con la esperanza de reintegrar Irlanda del Norte territorial y políticamente. Dentro de los acuerdos del Viernes Santo (1998), se estableció la 19ª enmienda, donde se determina, en el artículo 2, el derecho de toda persona nacida en la isla de Irlanda, al ser parte de la nación irlandesa y, por tanto, con derecho a la ciudadanía (*jus solis*). Pero en el año 2004, el gobierno propuso un referéndum, fallando en contra del artículo dos insertando una enmienda 27ª en el artículo 9, que limita el derecho constitucional a la ciudadanía irlandesa a niños nacidos en la isla si son hijos al menos de un ciudadano irlandés (*jus sanguinis*) (Mancini y Finlay, 2008:579).

El referéndum fue propuesto por las fuerzas conservadoras del gobierno de coalición *Fianna Fail* y *Progressive Democrats*, con la presidencia de Bertie Ahern, y apoyado por *Fine Gael*, aunque estos últimos se negaron a hacer campaña por considerar que la consulta había sido insuficiente antes de llamar a la votación del referéndum. *Labour Party*, *Green Party*, *Sinn Féin*, *Socialist Party* y la Comisión Irlandesa de Derechos Humanos y el Consejo Irlandés de

Libertades Civiles se opusieron a la enmienda. Aunque el referéndum no alteró directamente la ley de inmigración irlandesa, sí que transformó radicalmente los límites legales de la ciudadanía y tuvo implicaciones a largo plazo a la hora de determinar las condiciones en las que los inmigrantes tienen acceso a la nacionalidad (Mancini y Finlay, 2008:580). Esto asienta las bases del enfoque de base que desde el gobierno se tiene hacia el “otro” como parte real de la ciudadanía, justo en el pico más alto de la etapa del Tigre Celta, donde mayor afluencia de inmigrantes llegan a Irlanda. Se realiza un referéndum que limita los derechos, y a la vez se proponen políticas públicas por parte del gobierno, para luchar contra el racismo, en un país donde casi el 80% votó sí a la propuesta. Pero aparte de la Constitución, desde mediados de los años noventa del siglo veinte se han ido creando diferentes políticas y mecanismos para la gestión de la diversidad originada por la inmigración, con la finalidad de integrar a las diferentes comunidades, combatir el racismo y la xenofobia y promover la interculturalidad.

A nivel generalista encontramos:

- El documento *“Integration: A Two Way Process”* (1999), realizado por un grupo de trabajo interdepartamental del gobierno y presentado al Ministro de Justicia, Igualdad y Reforma Legislativa y presta especial atención la integración de los refugiados en Irlanda desde el año 1994.
- *Planning for Diversity - The National Action Plan Against Racism* (NPAR), (2005 – 2008). Este fue el mayor documento-marco sobre racismo, desarrollado a partir de la Conferencia Mundial en contra del Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y la Intolerancia que tuvo lugar en Durban (Sudáfrica) en el año 2001. El plan, publicado en el año 2005, tenía como objetivo crear una dirección estratégica para combatir el racismo y desarrollar una sociedad más inclusiva e intercultural a partir de diferentes políticas públicas que promovieran la interacción, la igualdad de oportunidades, el entendimiento y el respeto entre las diferentes comunidades. Era el comienzo de una importante etapa dentro de la sociedad irlandesa. Aunque ya a finales de los años noventa del siglo XX el despegue de la economía irlandesa era destacable, la entrada del euro hizo que el país se viera inmerso aún más en las dinámicas globales.

- ***European Common Basic Principles on Integration.*** Firmado en Tampere, Finlandia, en 1999, tenía como base crear políticas comunes de inmigración hacia nacionales de terceros países en Europa. En el año 2004, el *Justice and Home Affairs Council* acordó once de los principios acordados.
- ***The National Economic and Social Council's study of Migration Policy (2006).*** Marco que continúa siendo la política de referencia para la integración de migrantes en Irlanda.
- En el año 2007 se estableció el *Ministry of Integration*, que al año siguiente publicó el documento ***Migration Nation***, para definir estrategias para integración y la gestión de la diversidad provocada por la inmigración. El ministro a cargo entonces, Connor Lenihan, señaló que las nuevas políticas de integración tenían que centrarse en el papel de los diferentes colectivos sociales, y que éstos eran parte de un proceso de doble sentido en el que las responsabilidades y los derechos existían para ambos, los recién llegados y la población residente. El informe, que tuvo como referente ***The National Economic and Social Council's study of Migration Policy (2006)***, fue publicado por el Ministro de Integración en el año 2008, siendo la primera declaración ministerial en asuntos de integración, y que pretendía ser el punto de partida para el desarrollo de una estrategia general de integración. Este documento establecía los principios básicos que formarían y respaldarían la política estatal sobre integración, entre los que se incluía un enfoque asociacionista y colaborativo entre el gobierno y las organizaciones no gubernamentales, un fuerte vínculo entre las políticas de integración y las medidas, estrategias e iniciativas más amplias de inclusión social del estado y un enfoque claro de políticas públicas que evitara la creación de sociedades o comunidades paralelas y guetos urbanos. Se esperaba como consecuencia que los servicios públicos gubernamentales fueran diseñados de manera que incluyeran a los inmigrantes como parte integral de las comunidades, creando un compromiso con los mecanismos locales para coordinar los servicios a los migrantes con los servicios públicos en general. Otro de los objetivos era evaluar el papel de las autoridades locales, los organismos

deportivos, los grupos religiosos y los partidos políticos, en la construcción de comunidades integradas y en los planes de financiación de sus áreas.

En el año 2016 se publicó la *Migrant Integration Strategy*, estrategia de cuatro años de duración desarrollada por el gobierno como respuesta al reto de promover la integración en un contexto cada vez de mayor diversidad para asegurar la participación de las personas migrantes de forma equitativa a la de aquellos de origen irlandés y cuyo objetivo era concienciar a la sociedad irlandesa con el fin de que la diversidad cultural no fuera percibida como algo opcional o temporal, sino que se reconociera como parte integral de la identidad irlandesa (lo que requería, por parte de aquellos de descendencia irlandesa, expandir su noción de “*irishness*”, incluyendo a inmigrantes y a aquellos de origen migrante).

Estrategias Sectoriales

A partir de las bases creadas en el *National Action Plan against Racism (2005-2008)*, se trazaron una serie de estrategias sectoriales en el ámbito de las relaciones laborales, el turismo, el deporte, la salud y las fuerzas de seguridad del estado, además de en las áreas de la educación y la cultura.

Entre éstas, destacamos:

- la *Action Strategy to Support Integrated Workplaces* (para el ámbito de las relaciones laborales)
- la *An Garda Síochána's Diversity Strategy* (en el ámbito policial)
- El Servicio Nacional de Salud irlandés, *Health Service Executive-HSE*, creó la *National Intercultural Health Strategy 2007-2012*, una guía intercultural de servicios sanitarios en el 2009 y una segunda estrategia Intercultural para el 2018-2023
- El departamento nacional de Turismo, *Faile Ireland*, implementó el *Cultural Diversity Strategy and Implementation Plan*, con el que se quería promocionar la diversidad cultural surgida del incremento de viajeros y de personal internacional dentro de la institución.
- En el ámbito del deporte, la liga de fútbol irlandesa creó en el año 2007 el *Handbook for the Implementation of the Intercultural Plan within the League of Ireland*
- Y dentro del área de la Cultura, encontramos el *Cultural Diversity and Arts Policy and Strategy*.

El *Arts Council* (institución pública encargada de la promoción de la cultura y de las actividades artísticas) consciente de que su estrategia se asienta dentro de un contexto de políticas públicas más amplio, basado en la participación en las artes y la vida cultural de la sociedad irlandesa, entiende que la diversidad se aplica también a la programación de actividades interculturales y sobre todo a la promoción de las prácticas artísticas de las diferentes comunidades y culturas. Por ello se desarrolló la *Cultural Diversity and the Arts policy and Strategy* y el dossier *Cultural diversity and the arts - language and meanings*. Estas publicaciones fueron precedidas por un proyecto de investigación, el *Cultural Diversity and the Arts Research Report*, realizado en colaboración con la oficina del Ministerio de Integración, bajo el *National Action Plan against Racism* (NPAR) del gobierno y gestionado por la Agencia Nacional de Desarrollo para las Artes Colaborativas *Create*.

Ninguna de estas políticas hace referencia directa a la infancia, aunque si existen proyectos de participación de los que se hablará más detenidamente en el capítulo seis. Dentro del ámbito social encontramos el documento *Better Outcomes, Brighter Futures* (Gobierno de Irlanda, 2014). Éste también reconoce que el arte y la cultura contribuyen al bienestar de la infancia y la juventud, y declara que el gobierno se compromete a proporcionar acceso a las artes y la cultura a todos los niños y jóvenes. Desde el *Department of Education and Skills* y el *Department of Arts, Heritage and the Gaeltach*, se creó un compromiso conjunto para promover e integrar las artes en el área de la educación con el *Arts in Education Charter* (2012).

En el ámbito educativo, encontramos diferentes marcos tanto para la educación formal como no formal, para crear herramientas de gestión y respeto a la diversidad.

El *Department of Education and Skills*, desde su organismo *National Council for Curriculum and Assessment* creó en los años 2006 dos documentos de Educación intercultural para la etapa de primaria y secundaria y la *Intercultural Education Strategy 2010 -2015*, también desarrollada a partir de la Conferencia internacional de Durban, y como parte del *National Action Plan Against Racism* (NPAR).

En el área de la educación no formal con infancia y juventud, en el año 2009 el *National Youth Council* (NYCI) desarrolló el documento *Practical Guidelines for doing Intercultural Youth Work*. Además de estos marcos, el NYCI escribió otros documentos sobre pautas de trabajo para promover la inclusión en el área de juventud, como *Promoting Quality in Intercultural*

Youth Work 2011, Access All Areas: A Diversity Toolkit for the Youth Sector, publicado en el 2008 y reeditado en el 2012 y *8 Steps to Inclusive Youth Work* (2016).

Aparte de las políticas en materias de interculturalidad, Irlanda posee diferentes organizaciones tanto internacionales como nacionales que trabajan en el área de la inmigración. Ya se ha mencionado el Ministerio para la Integración, que ha creado diferentes estrategias para la gestión de la diversidad. A nivel internacional, encontramos la Organización Mundial para las Migraciones, cuya misión es promover la gestión de la migración, promover la cooperación internacional en asuntos migratorios y proveer de asistencia humanitaria a migrantes incluyendo refugiados desplazados internos. Otra de las funciones es asistir a aquellos migrantes y solicitantes de asilo que quieren regresar voluntariamente a sus países de origen por motivos de reunificación familiar, pero sin recursos económicos (indocumentados, o que se encuentran en situaciones de tráfico de personas)

A nivel nacional, la *Irish Human Rights and Equality Commission* (IHREC) fue establecida en el año 2014 como un organismo estatuario independiente que rinde cuentas al *Oireachtas*, el parlamento irlandés, y cuya función es proteger y promover los Derechos Humanos y la igualdad en Irlanda y construir una cultura de respeto, igualdad y entendimiento intercultural en el Estado. Su cometido consiste en revisar la efectividad de las leyes, las políticas y las prácticas de igualdad y derechos humanos a nivel estatal dentro de los órganos públicos, creando pautas y códigos para asegurar que se respetan los Derechos Humanos al trabajar con comunidades y sociedad civil. Dentro de sus acciones, se encuentra la de dar asistencia legal y realizar proyectos de sensibilización para construir a una sociedad más justa e inclusiva (IHREC, 2020).

En el sector no gubernamental encontramos la *Irish Refugee Migrant Coalition*, creada en el año 2015 y compuesta por diferentes organizaciones entre las que se incluyen: *ActionAid Ireland, Amnesty Ireland, Association of Missionaries and Religious of Ireland, Community Work Ireland, Christian Aid, Comhlámh, Crosscare, Cultúr Migrants Centre, Dóchas, Doras Luimní, ENAR Ireland, Immigrant Council of Ireland, Irish Refugee Council, Jesuit Refugee Service, Mercy International Association, Migrant Rights Centre Ireland, Mayo Intercultural Action, Nasc Ireland, National Women's Council of Ireland, Oxfam Ireland, Places of Sanctuary, New Communities Partnership, Trócaire, and World Vision Ireland*. Sus objetivos son dar respuesta a los movimientos globales de personas; mejorar los canales legales para

aquellos en necesidad de protección en la Unión Europea y en Irlanda; desarrollar enfoques comunitarios y participativos para la interacción de migrantes, solicitantes de asilo y refugiados; asegurar que Irlanda, tanto como parte de la Unión Europea como a nivel internacional, contribuye a la gestión de migrantes de manera que se proteja su dignidad, se respeten los derechos humanos y se permita la movilidad.

Pero ¿hasta qué punto estos mecanismos están funcionando? ¿Hay voluntad política real de que los diferentes grupos culturales convivan en Irlanda y haya equidad en todos los grupos y contextos?

En el año 2011 la Queen's University de Canadá desarrolló el Índice de Políticas para el Multiculturalismo¹⁹, un índice sobre políticas y gestión de la diversidad, donde se examinaba la adopción de diferentes medidas entre las que se incluían:

- Afirmación constitucional, legislativa o parlamentaria del Multiculturalismo.
- La adopción del Multiculturalismo en el curriculum escolar.
- La inclusión de la representación y la sensibilidad hacia las minorías étnicas en los medios de comunicación.
- Exención de códigos de vestimenta, legislaciones sobre cierre de negocios en domingo, (etc...)
- Permitir la doble nacionalidad.
- El financiamiento de organizaciones de grupos étnicos para el apoyo de actividades culturales.
- El financiamiento de educación bilingüe o instrucción en lengua materna del inmigrante.
- Acciones afirmativas para grupos de inmigrantes en situación desfavorecida.

¹⁹ Proyecto de investigación desarrollado por la Queen's University, en Kingston, Canadá, dirigido por Will Kymlicka y Keith Banting, donde se monitorea la evolución de las políticas para la atención al Multiculturalismo en 21 democracias occidentales, cada 10 años, empezando en 1980, seguido por 1990, 2000, y 2010. El proyecto se desarrolló para proveer información sobre políticas públicas a partir de un formato estandarizado compara diferentes contextos y permite entender las relaciones del estado con las minorías. El proyecto proporciona un índice para 3 tipos de minorías: uno sobre los grupos inmigrantes, otro sobre minorías que históricamente forman parte de la nación, y otro sobre grupos indígenas. En este caso, Políticas Multiculturales e Interculturales serían sinónimos, ya que en el Contexto norteamericano los conceptos a veces se intercambian.

Estos índices tenían como función determinar si las acciones cumplían de forma positiva, negativa o parcialmente las diferentes medidas para la integración de minorías culturales surgidas a partir de la inmigración. Seguir entre 6 y 8 de estas políticas, significa que un país se categoriza como “fuertemente multiculturalista”; entre 3 y 5 se acercaría modestamente al multiculturalismo de una forma simbólica y menos de tres de forma débil. Así, Australia y Canadá serían “fuertemente multiculturalistas”; Bélgica, Holanda, Nueva Zelanda, Suecia, Reino Unido y los Estados Unidos de América se acercaría de forma modesta; y Austria, Dinamarca, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Noruega, Portugal, España y Suiza de forma débil.

En Irlanda, el 90% de las escuelas están dirigidas por la Iglesia Católica; existen políticas lingüísticas referentes al irlandés pero no de otras lenguas más habladas, con la excepción de los programas que los gobiernos de Japón y Polonia tienen para promover su lengua y cultura en Irlanda; se permite la doble nacionalidad; y existen programas de integración, aunque implementados débilmente. Así, el caso irlandés se presenta como un ejemplo débil de esa visualización de la diversidad. A continuación, se presentarán más detalladamente los resultados del estudio de la Queen’s University:

- **Afirmación constitucional, legislativa o parlamentaria del Multiculturalismo tanto en los gobiernos centrales como regionales y municipales: NO**

Irlanda sólo se había reconocido como país de inmigración recientemente, por lo que sus políticas estaban todavía poco desarrolladas. Aun se veía falta de coherencia en la aplicación de las políticas públicas. Ya se ha hablado anteriormente del documento *Migration Nation* presentado en el año 2008. Pero en éste, aun haciendo referencia al respeto por las diferencias culturales, todavía se hace poca referencia a la idea de multiculturalismo.

- **La adopción del Multiculturalismo en el curriculum escolar: NO**

En el año 2006, se presentaron las directrices en materia de educación intercultural anteriormente mencionadas por parte del National Council for Curriculum and Assessment, para las etapas de educación primaria y secundaria. En ellas se hacía referencia a la diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad, y se promovía una aproximación transversal al desarrollo de las capacidades interculturales en todo el curriculum. Se hace referencia a “normalizar la diferencia”, desarrollar pensamiento crítico sobre la cultura propia, promover la sensibilidad y

prevenir el racismo, pero no aparece que otras culturas se encuentra en desigualdad. Se promueve más que nada respetarlas y apreciarlas.

- **La inclusión de la representación y la sensibilidad hacia las minorías étnicas en los medios de comunicación: Sí, pero recientemente.**

En el año 2009 se publicó el *Broadcast Bill*, establecido por el *Broadcasting Authority*, que puso énfasis en la idea de que los programas de televisión y radio debían satisfacer las necesidades de la audiencia, teniendo en cuenta sus lenguas y tradiciones y su diversidad cultural, étnica y religiosa; defender los valores democráticos, incluida la libertad de expresiones y proveer de servicios de radiodifusión abiertos y pluralísticos (*Broadcasting Authority of Ireland 2010*). Estas políticas ponen mucho énfasis en el acceso a radio y televisión de calidad, pero la formación en sensibilidad cultural es todavía limitada.

- **Exención de códigos de vestimenta: Algunas, pero inconsistentes, no generalizadas**

Aunque el *Employment Equality Act* protegía contra la discriminación religiosa y racial, se considera que los motivos de prohibición no se aplican cuando una diferencia de trato basada en una característica constituye un requisito profesional esencial y determinante donde el objetivo sea legítimo y el requisito proporcionado. Llevar hijab no ha causado conflictos significantes, y aunque algunos partidos de derecha han intentado vetarlo, las escuelas permiten llevarlo mientras vayan en consonancia con los colores del uniforme escolar. Sin embargo, en el año 2007 el cuerpo de Policía, *Gardaí*, demandó a un oficial Sikh por llevar turbante y no casco.

- **Permite la doble ciudadanía/nacionalidad: Sí**

Irlanda permite a extranjeros naturalizarse y adquirir la nacionalidad irlandesa manteniendo ciudadanía anterior. Sin embargo, aquellos nacidos en Irlanda que se naturalicen en otro país deben renunciar a la nacionalidad irlandesa. Tras el referéndum del 2004, como ya se mencionó anteriormente, los niños nacidos en Irlanda sólo tienen derecho a la nacionalidad irlandesa si uno de los padres es ciudadano irlandés, y si ninguno lo es, los padres deben haber residido en Irlanda durante al menos 3 años antes del nacimiento del niño.

- **El financiamiento de organizaciones de grupos étnicos para el apoyo de actividades culturales: Limitada**

Antes del año 2008, se financiaron actividades y organizaciones por parte el *National Consultative Committee on Racism and Interculturalism*. Cuando este se disolvió, sus competencias pasaron al Ministerio de Integración, pero su presupuesto se redujo en un 26%. Aparece, sin embargo, que organizaciones “mainstream” son las beneficiarias principales de esos fondos, no etno-específicas. Sin embargo, el Ministerio financió un fondo de iniciativas para la integración de residentes inmigrantes legales y desembolsó cuatro millones de euros entre los años 2006 y 2007. Podían solicitar las subvenciones si los proyectos presentados incluían acciones que contribuyeran a la integración de residentes inmigrantes legales y sus familias en la sociedad irlandesa.

- **El financiamiento de educación bilingüe o instrucción en lengua materna: Limitado**

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-OCDE (2009), el curriculum irlandés no incluye políticas lingüísticas específicas para alumnos inmigrantes o individuos pertenecientes a minorías culturales. La prioridad es que todos los estudiantes hablen inglés fluidamente. Sin embargo, los estudiantes pueden estudiar otro idioma durante la etapa de educación secundaria, y aunque las escuelas pueden ofrecer irlandés, inglés, griego clásico, árabe, francés, alemán, hebreo, italiano, español, japonés y ruso, en realidad la mayoría de los centros solo ofrecen alemán, francés y español como segunda lengua. El reto se encuentra en el desarrollo de aquellos alumnos multilingües, lo que no parece formar parte de las políticas basadas en los principios del multiculturalismo o dirigidas a preservar las competencias lingüísticas en sus lenguas maternas. Sí encontramos, sin embargo, la voluntad de mantener y promover la lengua irlandesa o de mejorar las competencias de inglés de los estudiantes inmigrantes, al considerarse un derecho el adquirir la competencia en ambas lenguas por su importancia para la identidad y la sociedad irlandesas, como se presenta en el documento guía en educación intercultural redactado por el *National Council on Curriculum Assessment*.

- **Acciones afirmativas para grupos de inmigrantes en situación desfavorecida (discriminación positiva): NO**

Las leyes *Employment Equality Act 1998-2004* y *Equal Status Act 2000-2004* prohibían la discriminación por motivos como creencias, raza, nacionalidad u origen étnico. Sin embargo, la *Employment Equality Act* en la sección 12(7) afirma que puede darse trato diferencial en categorías de personas concretas a través bolsas de estudio, becas, subvenciones u otras retribuciones (O'Farrell 2008, 62). Las políticas de empleo no prohíben las medidas de acción de discriminación positiva, como contratos por preferencia, pero estos tienden a favorecer a personas con discapacidad, mayores de cincuenta años y miembros de la comunidad Roma/Traveller, pero no a minorías raciales o inmigrantes. Ya se habló anteriormente del *National Action Plan Against Racism (NPAR)*, adoptado en el año 2005 y finalizado en el 2008, que apoyaba iniciativas antirracistas y en pro de la diversidad en los centros de trabajo, pero cuando finalizó el plan, la iniciativa pasó al Ministerio de Integración y su financiación fue recortada significativamente.

Al analizar las políticas públicas en materias de interculturalidad y diversidad en Irlanda, se observa que, aun existiendo marcos de acción, el país sigue manteniendo un enfoque débil en lo que se refiere a materias de interculturalidad.

7.3 ESPACIOS INTERCULTURALES

“When you are born into a world where you don’t fit in, it’s because you were born to help create a new one.”

Anónimo

Las relaciones humanas se dan en espacios tanto físicos como simbólicos. Relaciones que no están exentas de las dinámicas de poder que se establecen dependiendo del acceso a la participación los diferentes individuos y colectivos. Estos espacios sociales han evolucionado a lo largo de historia, desarrollándose en diferentes dimensiones. Desde lo físico a lo virtual, de lo simbólico a lo material, estos espacios se cristalizan a través de las relaciones comunicativas y culturales que se dan entre individuos y colectivos. Esto se ve en la evolución del mismo concepto de Espacio Social en el mundo occidental que presenta Foucault (en Méndez Rubio, 2015:66). El autor afirma que, durante la época medieval, la idea de espacio social se basaba en la localización, que mantenía la idea de que todo era estático y limitado. Esta concepción cambió con el inicio de la edad moderna, cuando el espacio pasó a ser abierto e infinito, dando lugar a la idea de expansión, el germen de la época de conquistas y expansión colonial, y empezando a gestarse el fenómeno que hoy conocemos como Globalización. En la época contemporánea el concepto de espacio se complejiza, y se plantean otras dimensiones, que se verán materializadas en los nuevos espacios virtuales actuales. Todo esto forma también parte de los espacios donde se dan las relaciones interculturales. Ya sea a nivel local, pensando en calles, escuelas, hospitales; en instituciones nacionales o internacionales; o en internet, para asegurar la igualdad en las relaciones, hay que reconfigurar, como apunta Antonio Méndez Rubio, los espacios de convivencia (Méndez Rubio, 2015:73), adaptarlos a esa diversidad. Estos espacios son plataformas de comunicación intercultural que se enfrentan a problemas, no sólo físicos, sino económicos y políticos. Con la globalización, se nos brinda la posibilidad de movernos, trasladarnos a otros lugares. Pero no todos pueden “disfrutar” de esta movilidad potencial y si lo hacen, no es en las mismas condiciones. Estas limitaciones repercuten en otras áreas como la educación, el acceso a los medios de comunicación, y así al resto de las facetas de la vida. Todo se hace virtualmente. Trámites bancarios, pago de recibos, ver contenido

audiovisual, solicitar plaza escolar para los hijos e incluso pedir cita médica, casi todo se da en ese mundo virtual al que no todos tienen acceso. Espacios que marcan la vida pública acaban siendo controlados por el capitalismo, que se expande y privatiza a través su mediatización (Méndez Rubio, 2015:80).

El espacio global se subdivide además en microespacios creando una estructura de espacio-centro y espacio-periferia, no sólo a nivel físico, sino también nivel comunicativo y cultural. Estos espacios periféricos, subalternos, crean sus propias estrategias de lucha y expresión, sus propios procesos de comunicación. Pero es muy difícil encontrarse completamente desvinculados del espacio-centro. Pongamos un ejemplo: las organizaciones no gubernamentales, en España y en Irlanda, intentan abrir espacios de lucha y reivindicación, pero en muchas ocasiones dependen de subvenciones públicas para ejercer esa acción, lo que puede cohibir luchas y expresiones. U otros proyectos como *Fighting Words* o *RedBird-CAMHS*²⁰ Irlanda, que a partir de actividades artísticas intentan dar voz a otros jóvenes en Galway y Dublín, pero dependen del apoyo gubernamental, lo que crea una relación de dependencia con ese espacio-centro. El poder utiliza la idea de *Divide et Impera*, manteniendo a los subalternos separados, percibiendo la diversidad como algo ajeno a nosotros, como un problema y como una amenaza al status quo del espacio-centro.

7.3.1 DIÁLOGO INTERCULTURAL

Cuando se habla de diversidad cultural desde una perspectiva intercultural, el diálogo es la herramienta fundamental para que la convivencia se dé de manera horizontal. Porque no sólo convivimos, sino que interactuamos e intercambiamos constantemente, y en ese proceso cambiamos, evolucionamos y nos desarrollamos. Este diálogo se da en todas las esferas de la vida, de la casa o los barrios, a otros contextos más institucionalizados, como el trabajo, los centros educativos y las políticas públicas. Así, debemos participar de esa diversidad de forma holística entendiendo que, en cualquier momento y espacio, se da ese intercambio. En las narrativas infantiles, desde el proceso de creación, donde el apoyo institucional y editorial es

²⁰ <https://www.fightingwords.ie> & <https://www.galwayartscentre.ie/en/red-bird-youth-collective>

casi fundamental, hasta el momento en el que el niño y la niña tienen el texto en sus manos, la interdependencia de espacios define las relaciones interculturales de productores y receptores.

El consejo de Europa define el diálogo intercultural como:

“un proceso que abarca intercambio abierto y respetuoso de opiniones entre personas y grupos con diferentes tradiciones y orígenes étnicos, culturales, religiosos y lingüísticos, en un espíritu de entendimiento y respeto mutuos. La libertad y la capacidad de expresarse, pero también la voluntad y la facultad de escuchar las opiniones de los demás, son elementos indispensables. El diálogo intercultural contribuye a la integración política, social, cultural y económica, así como a la cohesión de sociedades culturalmente diversas. Fomenta la igualdad, la dignidad humana y el sentimiento de unos objetivos comunes. Tiene por objeto facilitar la comprensión de las diversas prácticas y visiones del mundo; reforzar la cooperación y la participación (o la libertad de tomar decisiones); permitir a las personas desarrollarse y transformarse, además de promover la tolerancia y el respeto por los demás” (Consejo de Europa, 2008).

Por lo tanto, cualquier espacio de intercambio, de convivencia, de contacto y de creación de cultura, debe tener como base ese diálogo.

Las narrativas infantiles son claramente un ejemplo de ese proceso. Estas deben promover las tradiciones y prácticas culturales, siempre que respeten la dignidad y los derechos, en nuestro caso, de niños y niñas; tienen que dar voz y representar a todos los colectivos culturales, respetando así el derecho a la participación; y deben servir para ayudar a los más pequeños a entender la diversidad del mundo, a promover la cooperación entre culturas y a desarrollar a todos los colectivos que forman la sociedad. Estas funciones conectan con las áreas de comunicación y educación, ya que las tres potencian el intercambio, el desarrollo y la formación de los ciudadanos. Así, comunicación, educación, y narrativas infantiles, son elementos clave en el proceso de diálogo intercultural.

El objetivo final del diálogo intercultural es que la gente conviva de forma pacífica, respete nuestro mundo multicultural y desarrolle el sentido de comunidad y pertenencia. Pero este espacio de intercambio afronta una serie de retos, como son el compartir diferentes perspectivas del mundo e intentar entender y aprender de aquellos con diferentes visiones; reconocer las similitudes y diferencias entre culturas; entender que los conflictos se deben resolver de forma pacífica; y asegurar que todas las culturas participen y apoyar a aquellos que se sientan amenazados por sus diferencias (Consejo de Europa, 2008 en Fanning, 2012).

Como apunta Rioghnat Criotty una de las condiciones que favorecen el diálogo intercultural es que la gente tenga una actitud abierta en el proceso de diálogo intercultural (2013:3), y de ahí la importancia desde nuestro trabajo de promover todas aquellas actividades que tengan que ver con la creatividad, el arte y la cultura. Partimos de la idea fundamental de que el arte no es sino un medio de comunicación y, por ende, una potente herramienta para trabajar el diálogo intercultural.

Comunicación y Educación, como parte del proceso de creación de narrativas interculturales, caminan de la mano en el desarrollo de buenas prácticas culturales. Ambas tienen objetivos comunes como son, en primer lugar, el crear conocimiento, generando una actitud abierta y receptiva hacia otras culturas y sus valores, aprendiendo nuevas formas de ver la vida para, a partir de ahí, crear sociedades donde la diferencia sea vista como riqueza cultural, no como amenaza. En segundo lugar, ambas son generadoras de actitudes, de valores como la tolerancia, el respeto y la empatía. Y, en tercer lugar, tanto la comunicación como la educación interculturales necesitan de la práctica, llevada a cabo por medio de la participación, para ser realmente efectivas.

La comunicación y la educación han aportado características propias al concepto de interculturalidad. Las primeras formulaciones respecto a este concepto, no como hecho o fenómeno, sino como propuesta de actuación, surgieron en el campo educativo. La práctica escolar es un campo de intensa interacción donde las relaciones entre diferentes culturas conllevan la necesidad de intervenir creando nuevas estrategias que asienten valores para la futura interacción en sociedad (Malgesini y Giménez, 2000:254). Desde la comunicación, el aporte más significativo vendría desde los campos de la traducción y significado de la construcción de conocimiento entre culturas. Comunicación y educación son elementos imprescindibles para analizar y comprender las narrativas infantiles interculturales. Como

afirma Gramsci, las condiciones de la hegemonía actúan en factores culturales estratégicos como la educación o la comunicación (la escuela, la iglesia y los medios de comunicación como revistas y editoriales). Hegemonía que ya no es una imposición, desde el exterior, sino que es un proceso en el que la clase dominante representa los intereses que también reconocen de alguna manera las clases subalternas (en Martín-Barbero, 1987:84-85). Así, dentro de nuestro trabajo de investigación, los productores de narrativas infantiles, en este caso adultos, representan los intereses de los niños. Y si además, los adultos provienen de la mayoría cultural, se crea un conocimiento sesgado que acaba siendo aceptado e interiorizado por las minorías culturales y sus infancias. La cultura como práctica social es pues una herramienta política dentro de las dinámicas de control de poder (en Méndez Rubio, 2019:123-124).

La Teoría Crítica de los Derechos Humanos se centra en la búsqueda de la dignidad humana, a través del empoderamiento de los pueblos, para que estén en una posición de control en todos los ámbitos de sus vidas. Y todos y todas nos comunicamos y aprendemos en todas las facetas diarias. La escuela, los medios de comunicación y las artes forman parte de los procesos narrativos. Cuando se habla de pedagogía crítica Paulo Freire es el referente, al vincular la alfabetización con la creación de conciencia política, lo que ayuda a desestabilizar el orden hegemónico hasta alcanzar a la emancipación. Para Paulo Freire, la educación verdadera “es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Barreiro en Freire, 1969). Una praxis que se materializa en los discursos y por tanto también en las narrativas infantiles. Esta emancipación se hace posible visualizando colectivos y dándoles voz; representándolos en los discursos creados para la infancia. Cuando esos discursos son monólogos que sólo proyectan la palabra del grupo dominante, el proceso de creación de conocimiento y aprendizaje se convierte en instrucción y domesticación, basándose en las ideas que el grupo dominante tiene sobre el mundo y sobre otros grupos, lo que resulta en situaciones de estereotipación, “labelling” y mitos culturales, porque los receptores del discurso no conocen otras visiones más allá de la hegemónica. Es lo que Paulo Freire llama “educación bancaria”, reflejo del sistema capitalista y liberal en el que nos encontramos, donde el educador (en el caso de este trabajo, el productor y difusor de narrativas infantiles) elige y desarrolla el contenido y formato de éstas, y el educando, el lector/audiencia/receptor de narrativas, lo recibe en forma de depósito.

Necesitamos una educación basada en el diálogo, donde se pronuncie el mundo desde las diferentes voces y perspectivas. Donde no exista distancia, como afirma Freire, y se permita el

diálogo. El diálogo implica responsabilidad social y política (1969:64). Y desde esa acción social, construir una realidad en continuo cambio, que sea reflejo de las identidades y los pueblos.

Como afirma Freire “a través del diálogo las personas aprenden y toman conciencia de que son sujetos de derecho y aprenden como trabajar por su propia liberación” (en Magendzo, 2006:60). Así la educación y la comunicación intercultural son estrategias imprescindibles en la lucha y promoción de los Derechos Humanos y la ciudadanía. La educación y la comunicación son políticas, por su función de crear conocimiento, además de crear conciencia crítica y empoderar para la acción social.

Los Derechos Humanos, al igual que las narrativas infantiles, son productos culturales que deben adaptarse al contexto histórico y social en el que se encuentran. Éstos no son un fenómeno metafísico trascendente a la praxis humana, sino que son parte de ella, surge de ella, y al igual que el ser humano está en continua construcción (Herrera Flores, 2005:20). Pero ¿qué queremos, construir una sociedad donde todos tienen voz o enseñar y perpetuar de forma sutil las reglas del sistema que se quiere mantener?

7.3.2 COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

Como se ha ido presentando a lo largo de este trabajo, comunicación y cultura son parte del mismo proceso en el que los diferentes individuos y grupos intercambian y se relacionan. Estos poseen diferencias que, como apunta Rodrigo Alsina, son importantes cuando obstaculizan el proceso comunicativo. Para superar estas barreras hay que prestar atención a lo común, relativizar la importancia de las diferencias y ahondar en el sentido profundo de éstas. Como afirma el autor, es buscar el equilibrio entre lo universal y lo particular, lo común y lo diferente. Esa es la función de la comunicación intercultural, ayudarnos a convivir en la paradoja de que “todos somos iguales y todos somos distintos” (Rodrigo Alsina, 1999:66).

La comunicación es una puesta en común, un espacio comunitario donde compartir y participar (Moreno Domínguez, 2004:72). Espacio comunitario que, como apunta Rodrigo Alsina, no puede olvidar el contexto político y económico en el que la comunicación crea y transmite

discursos (1999:27). Concretizando y planteando que ese espacio común es un espacio donde conviven dos o más culturas, la comunicación, como apunta José Manuel Moreno Domínguez, es una herramienta imprescindible en los procesos de desarrollo por que promueve la participación y la construcción democrática de ciudadanía, que hace conscientes a los individuos y colectivos de la diversidad cultural, ayudando a reconstruir y reformar constantemente las identidades (2004:73-74). Como argumenta Rodrigo Alsina, en la actualidad hay que repensar y redefinir muchas realidades sociales que antes eran inamovibles (1999:13), y este proceso se realiza en espacios donde las realidades han cambiado, donde cada vez culturas más diferentes interaccionan.

A través de esa interacción la cultura se crea y evoluciona. Como apunta Todorov (1988), “lo intercultural es constitutivo de lo cultural, considerando así que todas las culturas son mestizas (en Rodrigo Alsina, 1999:56). Si aceptamos entonces la idea interaccionista de la cultura, toda cultura, según Rodrigo Alsina, es por lo tanto pluricultural (1999:70). Y con ella sus sociedades, sus identidades. La hibridad es entonces lo natural, y a través del acto comunicativo, siempre intercultural, vamos desarrollándonos y evolucionando como individuos y como comunidad.

Rodrigo Alsina define la Comunicación Intercultural como:

“La comunicación entre aquellas personas que poseen unos referentes culturales tan distintos que se autoperciben como pertenecientes a culturas diferentes. Así, en relación con la diversidad cultural, lo que se produce es un fenómeno de atribución identitaria. En muchas ocasiones, en los contactos interculturales caemos en la percepción selectiva de fijarnos sólo en las diferencias. Esta tendencia nos va a permitir construir más fácilmente las identidades” (1999:12)

Para que este proceso tenga lugar son necesarias, como afirma Ellul, (1993) cinco condiciones (en Rodrigo Alsina, 1999:80-81):

1. La diferenciación entre grupos
2. La comprensibilidad
3. El reconocimiento recíproco

4. La aceptación
5. La no monopolización de los medios de comunicación: la única fórmula aceptable es la autogestión. Que cada grupo cultural tenga su radio, tv, periódicos, con tantos intercambios entre grupos como sea posible de forma que la comunicación no solo sea intergrupal, sino que permita un verdadero conocimiento de los grupos entre sí.

Uno de los problemas con el que nos encontramos a la hora de enfrentarnos a estos procesos de comunicación intercultural es la cuestión identitaria. Concepto no exento de conflicto ya que, vista de una perspectiva esencialista y universalista, lleva a la creación de estereotipos, invisibilizamientos y desigualdades, contraria a la perspectiva interaccionista de la cultura.

Para Servaes, la identidad cultural se basa en dos fenómenos diferentes y a la vez complementarios, que combinan un posicionamiento endógeno y exógeno. En primer lugar, implica una mirada endógena por la identificación con una cultura concreta, y en segundo lugar una mirada exógena, que resulta de la comparación con otras culturas. Es como apunta el autor, la combinación entre “la pertenencia a un grupo-identidad” y la diferenciación del “otro- alteridad” (en Rodrigo Alsina, 1999:52), vinculado a la idea que ya se mencionó de las identidades basadas en inclusión-exclusión.

Esto nos conduce al concepto de relativismo cultural que, desde el marco de la Teoría Crítica, llevaría a la pluralización de la identidad, tanto a nivel individual como grupal. El ser humano no posee una identidad única e inmóvil, por el contrario, la identidad está formada por identidades múltiples y cambiantes. Estos cambios se dan desde los procesos de comunicación entre individuos y comunidades.

La comunicación intercultural, como parte del proceso comunicativo, ayuda a conseguir competencias interculturales. Para ello es necesario, como apunta Miquel Rodrigo Alsina, que se produzca una sinergia de los ámbitos cognitivo y emotivo que permita una conducta intercultural que ayude a la comprensión y aceptación entre culturas. Para llegar a una competencia cognitiva intercultural es necesario, en primer lugar, tener consciencia de nuestras propias características culturales y de nuestros procesos comunicativos, debemos entender cómo somos y cómo nos comunicamos, y conocer de la misma manera otras culturas. El conocimiento de los “*otros*” sirve para superar estereotipos y aceptar interpretaciones diferentes a las nuestras.

En cuanto a la competencia emotiva, la empatía y la motivación por conocer a los “otros” y romper barreras culturales son necesarias, si queremos eliminar ideas negativas preconcebidas sobre otras culturas e iniciar el diálogo desde la igualdad, haciendo posible que los contactos establecidos se conviertan en espacios de negociación y cooperación, que tengan como fin la humanización de la sociedad (Rodrigo Alsina, 1999:17).

Esto no es tarea fácil, porque en muchas ocasiones la perspectiva universalista tiende a incluir todas las visiones del mundo dentro de una, la perteneciente al grupo dominante. Esto crea una visión etnocentrista de los saberes y los conocimientos, sin tener en cuenta los universos simbólicos diversos que encontramos en el mundo. El universalismo debe ser de llegada, un universalismo que basado en la creación de lo que Rodrigo Alsina llama “tercera cultura”, surgida del proceso de comunicación intercultural (Rodrigo Alsina, 1999:16). Un proceso que necesita el conocimiento de la cultura propia y la del “otro” para ser crítico e igualitario y permita que la nueva dimensión creada sea pluricultural e híbrida.

7.3.2.1 COMUNICACIÓN INTERCULTURAL DENTRO DE LA COMUNICACIÓN LITERARIA

Ya se ha hablado en este trabajo de cómo el ser humano adquiere su cultura gracias a la interacción comunicativa. Esta interacción se da a partir de las narrativas creadas por los diferentes grupos culturales, entre los que se encuentran no sólo colectivos de diferentes etnias o lugares, sino también grupos de diferentes generaciones, sociales o de clase. Así, cuando nos comunicamos lo hacemos a partir de narrativas a partir de las cuales transmitimos cultura. Este proceso puede ser interpersonal, dándose de forma verbal y no verbal, o en relación con los medios o comunicación de masas, o como la llama Rodrigo Alsina, mediado (Rodrigo Alsina, 1999:27). La diferencia entre comunicación interpersonal y mediada reside en que en esta última los sistemas de producción y de recepción son casi independientes. Es decir, que los medios de comunicación tienen pocas posibilidades de supervisar la interpretación de sus productos (Rodrigo Alsina, 1999:29).

Las narrativas infantiles se enmarcan en ambas dimensiones. En primer lugar, por esa dimensión familiar o popular, que ha definido a las historias infantiles, transmitiéndose de padres y madres a hijos, en la escuela, y usando tanto la palabra como la comunicación no verbal como vehículo de expresión, ya que en muchas ocasiones, gestos, abrazos, arrullos, miradas o expresiones forman parte del proceso de contar un cuento. Y en segundo lugar por cómo éstas han sido incluidas dentro de los proyectos de las grandes empresas de entretenimiento y las grandes colecciones de libros y películas para niños (entre otros productos).

Como apunta Rodrigo Alsina, una de las características de la comunicación mediada es separación entre los sistemas de producción y de recepción (citando a Anderson y Meyer, 1988, 40-47). El sistema de producción está vinculado a los medios que distribuyen un contenido, principalmente, de criterios comerciales. El sistema de recepción hace referencia a como los individuos, pertenecientes a un sistema social, se apropian de los contenidos de los medios. Esta acción implica la integración del uso de los medios en las prácticas cotidianas. (Rodrigo Alsina, 1999:29).

En referencia al último punto, cuando hablamos de ficción dentro de la comunicación intercultural mediada ésta, como apuntan Cohen y Roeh (1992, 33) atribuye al espectador, o lector, mayor libertad a la hora de interpretar. Así, presentar ideologías en forma de ficción, con personajes imaginarios, pero a los que les damos las características que queremos usar para definir a colectivos concretos, puede resultar en una interpretación abierta o en una llena de prejuicios. Como decíamos anteriormente, el contexto define la forma en que recibimos e interpretamos los mensajes. Si la ideología de los productores de narrativas se transmite a través del género de ficción, es mucho más fácil de moldear si el mensaje viene predefinido. Aunque la ficción dé potencialmente poder de interpretación, no podemos olvidar que hemos sido socializados en comunidades con características, valores y costumbres que nos hacen interpretar las historias según una serie de patrones establecidos. Es lo que Jensen denomina “comunidades interpretativas”, que ayudan a dar sentido a las instituciones y dinámicas de la sociedad en la que nos encontramos o con la que nos sentimos identificados. Así, como apunta el autor, puede haber comunidades interpretativas semejantes en culturas diferentes, como por ejemplo el colectivo feminista (en Rodrigo Alsina, 1999:91) u otros como grupos generacionales, o aquellos pertenecientes a una misma clase social o profesión. Y si lo vemos a nivel macro, comunidades interpretativas dentro del mundo global con posiciones donde se

controlan los discursos. Esta comunicación mediada se ve claramente en las producciones narrativas para la infancia, particularmente aquellas que hablan, omiten o estereotipan la diversidad cultural. Para entender qué tipo de mensajes se proyectan es importante entender el contexto interpretativo en el que el proceso comunicativo se enmarca. Volviendo al esquema de Gemma Lluch presentado anteriormente, los mediadores definen qué es apto o no para el lector, lo que va a definir el tipo de narrativas creadas para la infancia. ¿A qué nos referimos con “apto”? En un contexto como el irlandés, el papel de la Iglesia Católica ha sido clave para definir qué tipo de textos podían o no ser publicados, e incluso narrados en espacios privados. La Iglesia ha ejercido una gran influencia en la vida política y en la comunidad, actuando como mediadora, influyendo en proyectos educativos, editoriales y en las familias, y decidiendo la idoneidad de las narrativas. El Estado, influido por la Iglesia, también ha ejercido su influencia en la emisión de mensajes, potenciando, de forma directa o indirecta (ya sea a través de textos literarios o de discursos políticos), la identidad irlandesa. En la actualidad, como ya se ha presentado anteriormente, existen diferentes políticas públicas en materia de interculturalidad, lo que no significa que, en la práctica, como se ha visto en el informe de la *Queen's University*, se vean reflejadas en las dinámicas de relación interculturales. Las instituciones públicas, mediando en temas educativos y sociales, proyectan la visión del país imaginado, en diferentes discursos y en diferentes contextos. En cuanto al papel de las editoriales como mediadoras, nos encontramos con la misma situación. Algunas de ellas, como parte de grandes empresas de entretenimiento, también intentan servir de plataforma para expandir y mantener determinadas formas de ser y estar. Ya se ha hablado a lo largo de la tesis como Irlanda también se “vende” al exterior con las características “típicas” de lo que es ser irlandés. Y en muchas ocasiones en textos, obras teatrales y películas, la voz del irlandés está bien asentada en el “WHISC”, porque mantiene el status quo y porque además vende; aun encontrando textos interculturales, en muchas ocasiones éstos se acercan a la diferencia de forma multicultural y evitando la “contaminación” de la identidad del país. Este contexto va moldeando el tipo de autor que va a crear los textos. Las políticas públicas creadas en un contexto ideológico concreto influyen en los textos que se escriben para niños y niñas.

En este proceso, y una vez los mediadores han establecido los valores idóneos, éstos son transmitidos al autor y los receptores. Estos últimos, ya sean padres y madres o maestros y maestras, de nuevo filtran el texto, y dependiendo de sus propias competencias interculturales, aceptan o no el texto o discurso que el receptor final, el niño y la niña lectores, reciben. Ya se ha dicho anteriormente que, aunque los textos de ficción dan mayor libertad de interpretación,

la comunidad de interpretación no sólo interactúa comunicativamente, en nuestro caso, en el contexto puramente literario. Las narrativas infantiles, como producto cultural, se establecen en un contexto social concreto, con valores, prácticas y dinámicas que van a influir en la lectura del texto. Así, para que esta sea crítica, hay que enseñar a leer “interculturalmente”.

7.3.3 EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Cualquier acto comunicativo posee, directa o indirectamente, un elemento pedagógico. Como afirma Antonio Méndez Rubio,

“La dimensión cultural de la realidad social tiene que ver con el aprendizaje y con la práctica social, con la práctica del aprendizaje y con una concepción de la práctica o acción como proceso de aprendizaje compartido, abierto y continuo. Así se articula el vínculo educativo entre cultura, política y comunicación (audiovisual)” (2019:122).

El sistema educativo tiene otras funciones además de la alfabetización: es un mecanismo de socialización, los niños aprenden la cultura de la sociedad. El sistema educacional determina cómo los miembros de las sociedades se ven a sí mismos y la manera en que se comunican. Johnson y Tuttle apuntan que, en las sociedades tradicionales, la función de la socialización es realizada por otras instituciones, a menudo religiosas. Esta relación entre religión, educación, socialización y construcción de la identidad es un fenómeno muy importante actualmente (en Rodrigo Alsina, 1999:42-43), y se ve claramente en el contexto irlandés. Desde la independencia de Irlanda, la Iglesia Católica ha gestionado casi la totalidad de las escuelas de primaria y secundaria, además de formar parte de los organismos de censura del país, lo que ha determinado durante mucho tiempo la ideología monocultural, no sólo en el ámbito educativo, sino en lo social. Así, la característica “católica” dentro de la identidad irlandesa se ha ido perpetuando debido a la mediación y control de los contextos educativos por parte de la Iglesia Católica.

Pero las acciones educativas también pueden ser críticas, ser planteadas como elemento puente entre individuos-colectivos y conocimiento, y no utilizarlas como herramienta de

adiestramiento para transmitir los valores hegemónicos de aquellos que se encuentren en el poder.

Williams subraya el papel de la educación y la cultura escolar como un espacio de lucha y resistencia, para la democratización de lo común, presentando la educación como una práctica cultural (en Barreto y Sena, 2018:536,539). Si apostamos por una pedagogía crítica, crearemos sujetos capaces de analizar y denunciar situaciones que atenten contra los Derechos Humanos. Por lo tanto, el proceso de abajo a arriba, desde lo popular, donde los individuos sean creadores y receptores, educadores y educandos dentro de ese proceso de transformación social. Como afirma Williams es necesario cambiar la organización de la enseñanza y centrar la lucha contra la dominación cultural, y la producción y reproducción de los valores de la cultura de las élites, considerados superiores y hacer de la enseñanza una práctica de emancipación (en Barreto y Sena, 2018:537, 539).

Dentro de la pedagogía crítica, la educación se convierte en un derecho humano, y la educación en Derechos Humanos en un eje, tanto principal como transversal, que debe ser tenido en cuenta tanto en las temáticas tratadas, como en el acceso a la producción y acceso a las narrativas infantiles, desde una perspectiva intercultural. Así, las narrativas infantiles forman parte también de un proceso pedagógico intercultural.

La pedagogía intercultural tuvo su génesis en la década de los ochenta a partir de la educación multicultural, también denominada “pluricultural”, “pluriétnica” o “multirracial” (Malgesini y Giménez, 2000:127). El debate sobre la necesidad de un nuevo enfoque educativo ha surgido a raíz de la diversidad cultural en nuestras sociedades, diversidad nacida de la existencia de minorías étnicas nacionales o externas, surgiendo las primeras experiencias en países como Australia, Canadá y Estados Unidos de América, y un poco más tarde en Europa. Las políticas educativas durante esta etapa consistían en la aplicación de programas de educación compensatorios dirigidos a igualar las posibilidades de éxito escolar de los niños que provenían de otras culturas. Estos programas recibieron críticas, en primer lugar, por ser considerados insuficientes, y en segundo lugar por como abordaban la diferencia cultural (Malgesini y Giménez, 2000:128). Como consecuencia, se fueron definiendo y diferenciándose los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo, además de en lo social. El problema principal de estos programas educativos que intentaban gestionar con la “nueva” diversidad cultural era que se diseñaban pensando sólo en la población inmigrante, sin

tener en cuenta a los grupos culturales autóctonos del lugar de acogida creando una comunicación unidireccional entre cultura de acogida y cultura(s) receptoras. Estos intercambios no son sólo bidireccionales entre cultura receptora y culturas recién llegadas, sino también multidireccionales entre la receptora y cada una de las nuevas culturas, y de estas últimas entre sí. El hecho de enfocar estos proyectos únicamente hacia las culturas de inmigrantes o minoritarias, resulta en que se den procesos de asimilación, y finalmente de aculturación, que no respetan las características propias de cada grupo cultural. Por lo tanto, para que las estrategias de educación dirigidas a la adquisición de competencias interculturales sean exitosas, tenemos que abordarlas desde el pensamiento crítico, que durante el proceso ayude a crear sociedades que sean capaces de responder a su entorno y empoderar socialmente a todos los grupos sociales. Este intercambio, basado en la reciprocidad y la solidaridad es la base de la educación intercultural, lo que la diferencia de la educación multicultural.

La pedagogía intercultural, como define Teresa Aguado, reflexiona sobre la educación entendida como elaboración cultural y basada en la valoración de la diversidad (2003:63) Así, la diversidad es vista como un producto cultural que escucha a todos los productores de conocimiento que narran y forman parte de todos los procesos educativos. Da igualdad de oportunidades, da voz y representa a todos los grupos culturales. Bajo esta perspectiva, las narrativas infantiles interculturales deben “enseñar” sobre todos los grupos culturales, sobre todas sus culturas, y desde todas las voces.

La educación intercultural pretende hacer frente a otros paradigmas educativos o métodos para gestionar la diversidad cultural. Besalú habla de modelos como educación racista o segregadora (apartheid), que separa a los alumnos según etnia o raza; la educación asimilacionista, que aspira a que la cultura autóctona asimile a la inmigrante paulatinamente; la educación integracionista o compensadora, que confía en que los inmigrante aprendan la lengua de destino y la materna, para que tengan igualdad de oportunidades, pero que se basa en las capacidades individuales y no en el bagaje cultural colectivo; y la educación pluralista, donde se asume el derecho a la diferencia pero que trata a los grupos como entidades (en Malgesini, 2000: 130). Analizando las políticas y estrategias de gestión de la diversidad en Irlanda, particularmente en el ámbito educativo, vemos que, en nuestro contexto de estudio y aún hablando de educación intercultural, se tiende más a una educación integracionista y pluralista. De este modo, dentro de los fundamentos de la educación intercultural y partiendo de la base de la diversidad como algo positivo, encontramos que ésta va dirigida a toda la

población, tanto inmigrante como autóctona y debe estar centrada en la diferencia y la pluralidad más que en una educación para los culturalmente diferentes (Malgesini y Gimenez, 2000:131-134). Estas características deben darse transversalmente en las narrativas interculturales infantiles para que no se conviertan en una mera representación de las características que hacen diferente al “otro”, y percibirlo y considerarlo como parte del todo que forma la comunidad.

7.3.4 NARRATIVAS INTERCULTURALES

Después de hablar de los espacios sociales, tanto físicos como simbólicos, donde se dan las relaciones interculturales, con sus procesos comunicativos y de aprendizaje, aterrizamos en las narrativas cómo practica cultural que se da en todos los espacios de interacción humana, como práctica comunicativa y proceso educativo. Las narrativas, en su concepción más amplia, pueden servir como puente entre culturas, como canal a través del cual intercambiar conocimiento y crear competencias interculturales y respeto entre culturas. Para que las culturas del mundo sean tenidas en cuenta, es indispensable que la diversidad de identidades pueda ser narrada, en cada uno de sus lenguajes, híbridos, desde la interculturalidad y la coexistencia de códigos y relatos (Martín-Barbero, 2002:6). Para ello, nos centraremos en el ámbito de la literatura para analizar de forma más concreta las narrativas infantiles en Irlanda.

7.3.4.1 LITERATURA MULTICULTURAL

¿Qué es para nosotros la literatura multicultural? Es aquella que muestra la diversidad, no sólo la que habla de que habla de otras culturas, sino la que muestra situaciones en las que éstas interactúan y sirve para cuestionar las relaciones culturales y luchas por las desigualdades. Decimos multicultural y no intercultural, porque entendemos que las narrativas en sí, como producto cultural, muestran la multiculturalidad de las sociedades, se producen desde diferentes culturas y crean diálogos interculturales. Así, debemos potenciar el leer interculturalmente para que estas narrativas sean parte de ese espacio, de ese proceso de comunicación intercultural.

El concepto de cultura del que partimos es aquel que no sólo hace referencia a las diversidad étnica y racial, sino a otras variables culturales que definen identidades y dan forma a las prácticas sociales. Estas características dan a la literatura multicultural, e intercultural, un carácter político. Como apunta Cai, la literatura multicultural nace más como un movimiento político que como un movimiento literario (Cai, 2002: xviii), de ahí que la enmarquemos dentro de los estudios culturales. Porque ésta no puede prescindir del componente ideológico al mostrar, en definitiva, relaciones de poder cuando la enmarcamos dentro de un contexto sociocultural. Toda producción cultural tiene una base ideológica, y la literatura multicultural es una plataforma para mostrarla y expandirla.

Las narrativas multiculturales sufren un proceso posicionado política e ideológicamente: desde el desarrollo de la idea, la escritura, la difusión y la lectura, la ideología y el posicionamiento que expresan la visión del autor y la editorial que las materializa; desde las instituciones públicas que las recomiendan a las escuelas; y de los padres o maestros que las proponen y adquieren para los niños y niñas lectores. Éstas, si no se interpretan desde la interculturalidad, pueden estereotipar, y por tanto frenar ese diálogo, y conseguir segregar y marginar a determinados colectivos. La posición desde la que representemos definirá a algunos colectivos como “los otros”, o como parte de “nosotros”.

Como afirma Van Dijk, después de los medios de comunicación de masas, “el discurso educativo es el más influyente en la sociedad, particularmente cuando se quieren transmitir creencias que no son comunicadas desde los medios de comunicación o conversaciones cotidianas” (2001:201). Los libros de texto son utilizados como canal de este discurso educativo, y la literatura infantil (por su característica pedagógica, y su uso en muchas ocasiones dentro del contexto y el curriculum escolar) es una forma de enseñar y transmitir valores. En estos, en algunas ocasiones se representa a inmigrantes y minorías en esos discursos de forma estereotipada, con prejuicios e ideologías negativas, lo que da lugar a la creación de imaginarios que producen y reproducen racismo (Van Dijk, 2001:201, 2204)

Para evitarlo, hay que dar voz y representar desde la igualdad. Dar acceso a que diferentes voces pronuncien su historia; que niños y niñas accedan a leer, a leerse, y a ser representados. Incluir a todos y todas en el proceso de comunicación, en este caso literaria e intercultural. Hunt afirma que un texto que es escrito para niños debe presentar niños reconocibles, una

infancia reconocible en el contexto en el que se produce y se lee (1994:62). Y nos hace preguntarnos, qué tipo de literatura multicultural se produce en Irlanda. Si realmente representa a la infancia actual, a la diversidad que existe en el país, y si ayuda en el desarrollo de la alfabetización (multi) cultural, no sólo a través de textos e imágenes con las que niños y niñas se encuentran, sino a través de los filtros institucionales (escuelas y burocracias educativas, bibliotecas, editoriales...).

Según Cai, la literatura multicultural posee una configuración tripartita (Cai, 2002: xv):

1. Es una forma estética de creación literaria, como cualquier otro tipo de literatura.
2. Es un arma política en la guerra cultural.
3. Es una herramienta educativa para cambiar las actitudes hacia la diversidad cultural.

El papel de la literatura multicultural, además del de apertura a la experiencia estética desde diferentes fuentes, visiones y perspectivas, permite el acceso y disfrute desde de la premisa del derecho humano a la cultura; sirve como herramienta de reivindicación política para luchar por las desigualdades fundamentadas en la diferencia cultural; y ayuda a formar ciudadanos con conciencia, respeto e integración de la diversidad. A esto hay que añadir su función como puente entre culturas, como canal dentro de un proceso de comunicación intercultural. Ese proceso es el que hace que pase de multicultural a intercultural.

Cai presenta tres métodos de clasificación, siguiendo a Sim Bishop, de los libros multiculturales (Cai, 2002:20-31):

1. Por contenido y audiencia a la que se destina, haciendo referencia a libros:
 - Con función de desarrollar conciencia social entre la comunidad blanca.
 - Libros *Melting Pot*, que presentan personajes culturalmente heterogéneos.
 - *Cultural Concious Books*, haciendo referencia a aquellos que muestran la experiencia de los “otros”, particularmente de los afroamericanos.

2. Por especificidad cultural, haciendo referencia a libros:
 - Culturalmente específicos, mostrando la experiencia de un personaje no-blanco.
 - Genéricamente americanos, donde aparecen miembros de minorías culturales pero de forma superficial y sin mostrar detalles particulares de sus culturas.
 - Culturalmente neutros, en los que aparecen gente de color, pero que hablan de cosas que no están conectadas a su propia cultura.

3. Por fronteras geográficas y culturales. Aquí encontraríamos:
 - Literaturas del mundo, haciendo referencia a libros sobre culturas no occidentales y sobre culturas de grupos étnicos no principales.
 - Literatura intercultural que reflexiona explícitamente sobre las relaciones interculturales, sin focalizar en la experiencia de una u otra cultura, o libros escritos por autores de una cultura hablando de otra.
 - Literatura cultural paralela, en la que autores de grupos culturales paralelos hablan de sus propias experiencias.

Dentro de esta clasificación nos interesa para este trabajo de investigación la referencia, en primer lugar, a la literatura intercultural, por visualizar las relaciones interculturales, y en segundo la literatura cultural paralela. La experiencia personal y grupal varía dependiendo de cada individuo y colectivo. La propia identificación con un cultura o culturas influye en la autopercepción, y desde dónde y hacia dónde nos movemos durante los procesos de comunicación intercultural.

7.3.4.2 LEER INTERCULTURALMENTE

Como se ha dicho anteriormente, hablamos de literatura multicultural refiriéndonos a aquellos textos muestran la multiculturalidad de las sociedades, que se produce desde diferentes culturas y a los que hay que acercarse de forma intercultural, integrándolos como parte del diálogo intercultural. Crear competencias lectoras va de la mano de respetar, entender el mundo y valorar sus diferencias. Así la alfabetización lingüística debe de ir de la mano de la adquisición de otros valores, como la educación para la ciudadanía. Como afirma Freire, la lectura del mundo “precede a la lectura de la palabra, por lo que leer la palabra no puede prescindir de leer

el mundo... la palabra fluye del mundo mismo a través de la lectura que de él hacemos...y es posible transformarlo (1981:6). Como afirma el autor, el acto de leer implica siempre precepción crítica, interpretación y reescritura de lo leído (Freire, 1981:7), por lo que potencia estas funciones a través de prácticas y textos puede ayudar a niños y niñas a leer interculturalmente.

Como se ha ido reiterando a lo largo de este trabajo, las narrativas infantiles en las que nos centramos usan la lengua como herramienta de expresión. Éstas transmiten valores e ideologías, por lo que es imprescindible que la adquisición de las competencias lingüísticas no sea meramente instrumental, sino que se dé paralelamente al desarrollo crítico del pensamiento y el discurso. Haciendo referencia a la frase de Paulo Freire, en su libro *Pedagogía del Oprimido* “hay que leer críticamente el mundo y la palabra”, lo que nos brinda la oportunidad de cuestionar “qué es”, y “a quién beneficia”, a la vez que consideramos el “y si...” de nuevas posibilidades (en Short, 2009:8). Durante este proceso, niños y niñas podrán adquirir las competencias interculturales necesarias para convivir en sociedad. Como apunta Short, el interculturalismo “no empieza con la habilidad de considerar otros puntos de vista, sino con la comprensión y la conciencia de que nosotros mismos tenemos también un punto de vista”. Como apunta la autora, niños y niñas llevan sus propias experiencias de vida, y necesitan examinar sus propias historias para entender cómo éstas determinan su visión del mundo. Necesitan ver sus vidas reflejadas en los libros. Cuando reconocen las culturas que les influyen, se vuelven más conscientes de cómo y por qué la cultura es importante para otros (Short, 2009:3-4)

Es la idea que anteriormente presentábamos, siguiendo a Rodrigo Alsina, que, para conocer y entender a otras culturas, tenemos que conocernos y entendernos a nosotros mismos. Y desde las narrativas interculturales, cuando éstas reflejan lo que somos como sociedad y cómo nos relacionamos, se pueden desarrollar competencias interculturales desde la lectura intercultural. Como afirma Short, el entendimiento intercultural se fundamenta en la conciencia de nuestra propia perspectiva cultural (Short, 2009:4), utilizando el potencial de la literatura para transformar las visiones del mundo de niños y niñas a través de la comprensión de sus vidas actuales y la imaginación mas allá de sí mismos (Short, 2009:10). Para ello hay que huir de las representaciones superficiales, lo que la autora denomina, en inglés, las “5 F” (*food, fashion,*

folklore, festivals, famous people)²¹. Hay que ir mas allá y mostrar la complejidad y la diversidad de las sociedades mostrando todos sus valores y características.

Hay que destacar el papel de la representación. Si nos basamos en identificaciones básicas no hay desarrollo de empatía, porque sólo mostramos lo que nos diferencia. Y la diversidad debe mostrarse desde la idea de que somos iguales en la diferencia. Para que haya encuentro en el espacio, éste debe mostrar algo en común, aunque solo sea la actitud de intentar entender y de saber que el que lee intenta entendernos. De esta forma, el leer interculturalmente como parte de un proceso de comunicación intercultural, crea un puente entre lo común y lo diferente, pero sin sobredimensionar las diferencias culturales, lo que puede hacer caer en el esencialismo cultural y situar las diferencias a un nivel que haga imposible el encuentro.

La literatura puede servir como puente entre culturas, colectivos e individuos; puede desarrollar nuestra empatía y representar desde la no estereotipación, siempre que leamos interculturalmente. Para ello hay que leer críticamente entendiendo que nuestras propias variables sociales, sean la raza, el género o la clase social con las que nos identificamos, influyen a la hora de interpretar el mundo, y más concretamente los textos que leemos.

El papel del mediador es muy importante en el establecimiento de estrategias para la lectura intercultural, y debe crear competencias y capacitar a los lectores para convivir en un mundo multicultural. El tipo de libros, los contenidos, y la forma en que se lean van a influir en desarrollarlo o no una lectura crítica. Temas que tengan que ver con los derechos humanos o temas globales sirven además para presentar una visión diferente del mundo, visualizar desigualdades y analizar desde un posicionamiento crítico.

²¹ Alimentación, moda, folklore, festivales y famosos

TEXTOS

8. NARRATIVAS INFANTILES Y DIVERSIDAD CULTURAL EN LA IRLANDA DEL CELTIC Y POSTCELTIC TIGER

“If we are to preserve culture, we must continue to create it”

Johan Huizinga

If you want your children to be intelligent, read them fairy tales. If you want them to be more intelligent, read them more fairy tales.

Albert Einstein

En los capítulos anteriores se ha presentado el contexto irlandés contemporáneo, destacando el periodo del siglo XX y la evolución económica y social de Irlanda desde el movimiento pre-revolucionario hasta el *Celtic* y el *Post Celtic Tiger*, subrayando el papel de la cultura y el impacto de la inmigración en la sociedad irlandesa; se ha creado un marco teórico con los conceptos de cultura, narrativa e interculturalidad, y cómo éstos se ven reflejados en el contexto irlandés, y la interrelación que éstos tienen dentro de los procesos de comunicación y producción cultural. En este capítulo vamos a centrarnos en producciones narrativas infantiles recopilando las obras de temática intercultural en los periodos de *Celtic* y post *Celtic Tiger* en lengua inglesa. El aumento de la diversidad y sus consecuentes cambios sociales trajo consigo también un deseo de explorar temas relacionados con los nuevos habitantes y debatir temas como el racismo, la inmigración, la desigualdad social y las relaciones culturales. Como apunta Jennifer M. Jeffers, este contexto ha ido dando forma al discurso, evolucionando desde una visión postcolonialista a otra más cosmopolita como parte de la identidad europea (2002:1). Y centrándose en el contexto irlandés, Charlotte McIvor, define interculturalismo como “*el término , usado por el gobierno y en las políticas sociales, y que hace referencia a las prácticas que tienen como objetivo trabajar hacia los servicios, tanto para las nuevas minorías como*

para las existentes, abordando las causas de la pobreza y la exclusión, como son el racismo y los factores ambientales; aumentando la conciencia sobre la diversidad dentro de la población irlandesa a través de los medios de comunicación, las artes y el deporte y la participación en actividades ...” (McIvor, 2011:313).

Así, como ya se ha planteado en el capítulo anterior, gobierno y organizaciones sociales han planteado diferentes estrategias y políticas públicas en diferentes áreas, incluyendo las artes, la comunicación y la educación. En este capítulo, se realizará una sistematización de los productos culturales creados durante la época del *Celtic Tiger* y el *Post Celtic Tiger*, para posteriormente profundizar en productos textuales para el público infantil.

Es imprescindible conocer el contexto cultural, haciendo especial hincapié en aquellas narrativas que hacen referencia a la diversidad cultural en la Irlanda contemporánea. En el contexto actual, detrás de discursos en pro de la multiculturalidad y la integración, se desarrollan en muchas ocasiones narrativas que siguen promoviendo una idea identitaria monocultural. Como se ha ido presentando a lo largo de este trabajo de investigación, las producciones culturales dedicadas al público infantil son parte de la producción cultural de la sociedad en la que se enmarcan y tienen lugar. Éstas son generalmente producidas por adultos e instituciones, que per se ya crean una relación desigual frente a los receptores de las mismas. Las relaciones adulto-niño/a son un ejemplo de la desigualdad entre grupos culturales dentro de una sociedad, con la característica particular de que la infancia, en etapa de formación e inmadurez, resulta más vulnerable al control por parte del grupo hegemónico, en este caso el adulto.

8.1 CONTEXTO ARTÍSTICO Y CULTURAL Y DIVERSIDAD EN IRLANDA

“The border between music and noise is always culturally defined—which implies that, even within a single society, this border does not always pass through the same place; in short, there is rarely a consensus.... By all accounts there is no single and intercultural universal concept defining what music might be”

Jean-Jacques Nattiez

El *Celtic Tiger* trajo consigo no sólo bonanza económica, sino una etapa con nuevas dinámicas sociales que empezaron a plasmarse en las producciones culturales. Dentro de este nuevo escenario, se promocionó un tejido de instituciones culturales, festivales, centros de arte, premios literarios y colectivos de artistas que, en algunos casos, representaban la nueva diversidad cultural del país. Resulta imprescindible analizar hasta qué punto el inmigrante es parte del imaginario, de las temáticas y, sobre todo, hasta qué punto es productor y receptor de las narrativas creadas. En definitiva, si es parte (y si lo es, en qué fases) del proceso de comunicación y diálogo intercultural.

Como institución principal en Irlanda en el ámbito del arte y la cultura, tenemos el *Arts Council*. Éste reconoce que las artes tienen una contribución central y distintiva en el desarrollo de la sociedad (Arts Council, 2020). Pero analizar hasta qué punto esa característica es aceptada y reconocida como pilar de su función dentro de la sociedad nos ayuda a entender la participación de los inmigrantes dentro de la cultura, y por tanto de la sociedad irlandesa.

El *Arts Council* tiene varias áreas de actuación, destacando para nuestra investigación la línea de trabajo de *Arts Participation*. La participación, según la propia institución, es uno de sus valores centrales, y así lo materializa en diferentes programas como los de Artes en la Comunidad, Artes en Centros Penitenciarios, Artes y Discapacidad, Artes y Mayores, Artes y Salud, y Artes y Diversidad Cultural. De este último ya hemos hablado cuando se mencionaron las políticas públicas que creó el gobierno en materia de diversidad en el campo de las artes y la cultura. Resulta esencial, sin embargo, analizar en qué medida estas estrategias creadas por parte del gobierno dan realmente voz al inmigrante y promueven un espacio para el diálogo

intercultural. Las narrativas interculturales, particularmente aquellas creadas por inmigrantes, siguen estando, como afirma Charlotte McIvor, restringidas a los márgenes, y son sólo mostradas cuando se debaten relativos a la inmigración (McIvor, 2016). Así, sólo se ve al inmigrante, incluso en el ámbito del arte y la cultura, bajo el prisma de la inmigración, lo que acaba destacando principalmente esa condición, la de inmigrante, dando lugar en muchas ocasiones a la estereotipación, creando distancia y desigualdad. Siguiendo con Charlotte McIvor, “tanto los artistas migrantes como sus proyectos, son solamente la punta del iceberg de prácticas artísticas y culturales que existen en contextos profesionales y comunitarios. Y así como no hay sólo una historia irlandesa, no puede haber sólo una historia migrante” (McIvor, 2017). Y como apunta Eburn Akpoveta, “nos aferramos a las voces de aquellos a los que se les permite contar las historias, a las historias que Irlanda siente que su comunidad inmigrante tiene el derecho de contar y a lo que cuenta como auténtico arte irlandés” (en McIvor, 2017).

El *Arts Council*, cuenta además con proyectos dirigidos a la infancia, específicamente el programa *Young People, Children and Education*. Éste apoya y promueve el acercamiento a las artes desde que son bebés hasta que se convierten en jóvenes adultos. El programa abarca todo tipo de disciplinas artísticas y se centra en la experiencia artística de niños y adolescentes, ya sea como artistas, aprendices, participantes, audiencia o una combinación de todas las anteriores. En Irlanda hay además un gran número de festivales culturales y literarios con secciones infantiles, y otros específicamente destinados al público infantil. *Cuirt*, *RoolaBoola* o *Baboró* son algunos de ellos, y su objetivo es promover la literatura, el cine, el teatro, las artes visuales y la educación artística, pero en muy pocas ocasiones hay referencias específicas a cuestiones de diversidad cultural. Dentro de estos festivales se han desarrollado diferentes proyectos en el ámbito de la producción de Artes Visuales, algunos liderados por inmigrantes o instituciones que trabajan por la integración y la lucha contra el racismo. Proyectos como *Hungry Tea*, iniciado durante el *Cork Midsummer Festival*, y que se prolongó durante dos años y las iniciativas *Opening Doors: Migrant domestic Workers Speak Through Art* y *Young, Paperless and Powerful* del *Migrant Rights Centre Ireland* en Dublín son ejemplo de cómo diferentes disciplinas artísticas como la fotografía, las artes visuales, el cine documental o el teatro pueden ser herramientas para la reivindicación y la lucha por la justicia social. *Young, Paperless and Powerful* (MRCI, 2020) fue un proyecto realizado entre los años 2015 y 2019 para responder a las necesidades de los jóvenes indocumentados en el área metropolitana de Dublín. En él, los participantes compartieron sus historias utilizando diferentes disciplinas artísticas como las artes visuales, la música y el cine, para expresar el impacto que sobre sus

vidas tenía el hecho de ser migrantes indocumentados. El proyecto contó con la colaboración de diferentes entidades para luchar por la regularización de muchos jóvenes migrantes en Irlanda. Entre dos mil y tres mil niños y jóvenes en Irlanda se encuentran en situación irregular, lo que no les permite acceder a educación superior o al mundo laboral. Este proyecto intentaba visualizar esta situación dando voz a través del arte y la cultura. En noviembre de 2019, el primer ministro irlandés Leo Varadkar, manifestó su deseo de apoyar la regularización de estos niños y jóvenes migrantes, con el apoyo de la mayoría de los partidos (Varadkar, 2019).

8.1.1 CINE Y AUDIOVISUAL INTERCULTURALES

Las narrativas audiovisuales constituyen un área importante a la hora de analizar las producciones culturales y los imaginarios creados en una sociedad determinada, ya que a través de ellas no sólo se reflejan imágenes de otras comunidades, sino que ayuda a crearlas. Kakasi habla de la “cámara como arma”, haciendo referencia a que el cine como texto “puede ser examinado para ver la ideología y prácticas discursivas predominantes que Irlanda ha empleado en su *gobernanza de la diferencia*” (Kasasi, 2011:37), que ha ayudado a perpetuar los estereotipos nacionales fuera de Irlanda.

No se entrará en este trabajo a realizar un análisis filmico, pero por considerar al cine un canal más dentro del amplio abanico de las narrativas que usan el lenguaje como medio de expresión, se ha considerado importante dedicar un pequeño apartado a lo que se ha producido en Irlanda dentro del ámbito audiovisual en temas de inmigración y diversidad cultural.

Irlanda es una nación pequeña, pero con una gran producción literaria. Sin embargo, su producción cinematográfica es relativamente reducida, más si nos centramos en aquellas producciones relativas a nuestro campo de estudio, aunque como apunta Kakasi es un campo relativamente nuevo pero cuya relevancia está incrementando, debido a los cambios sociales y culturales que el país ha sufrido en los últimos años (Kasasi, 2011:37).

El tema de la migración ha sido un tema recurrente dentro del cine irlandés, pero generalmente restringido a la emigración irlandesa, principalmente a los Estados Unidos de América y Reino Unido, pero con poca incorporación de la diversidad cultural provocada por la inmigración como parte de la realidad social contemporánea. Así, cuando se habla de cine irlandés, se hace

referencia tanto al cine producido en Irlanda como fuera de ella, o al que representa a Irlanda y a su diáspora, como por ejemplo la película *In America* (2002), del director Jim Sheridan, pero cuesta encontrar películas que hablen de inmigración y las temáticas derivadas de ésta.

Dentro de las producciones que tratan la inmigración, encontramos largometrajes, documentales y cortometrajes. Entre 1998 y 2016, etapa en la que se dio el periodo del Tigre Celta y la posterior recesión económica, algunas películas incorporaron temas sobre inmigrantes que se habían instalado en Irlanda para empezar una nueva vida, pero como apunta Rosa González-Casademont, aparecían como personajes secundarios en la narrativa, viviendo al margen de la sociedad dominante, en condiciones marginales, involucrados en actividades criminales o siendo sexualmente explotados (2018:248-249).

En el año 2000 se estrenó el drama televisivo *Black Day at Blackrock* del director Gerry Stembridge, que cuenta las dificultades de un grupo de inmigrantes africanos para integrarse en un pueblo rural irlandés. Desde entonces, se han producido en Irlanda algunas películas que han intentado presentar y exponer las experiencias de los inmigrantes, solicitantes de asilo y refugiados en la Irlanda contemporánea (Villar-Argáiz, 2014a:466).

Entre los años 2000 y 2007, época de bonanza económica y cuando mayor afluencia de inmigrantes llegaron a tierras irlandesas, se produjeron diferentes películas con esta temática:

The nephew (dir. Eugene Brady, 1998)

Buskers (dir. Ian Power, 2000)

Padraig agus Nadia (dir. Kester Dyer, 2002)

Yu Ming is Ainm Dom (dir. Daniel O'Hara, 2003)

Zulu 9 (dir. Alan Gilsean, 2002)

Push Hands (dir. Steph Green, 2003)

Adam and Paul (dir. Lenny Abrahamson, 2004)

Capital Letters (dir. Ciaran O'Connor, 2004, se estrenó como *Trafficked*)

Pavee Lackeen (dir. Perry Ogden, 2005)

Irish Jam (dir. John Eyre, 2006)

Once (dir. John Carney, 2006)

Simple Piece of Cloth (dir. Róisín Loughrey, 2006)

The Front Line (dir. David Gleeson, 2007)

New Boy (dir. Steph Green, 2007)

Loss (dir. Maris Martinsons, 2007)

Entre el 2008 y el 2016:

Kisses (dir. Lance Daly, 2008)

Happy Ever Afters (dir. Stephen Burke, 2009)

Little Foxes (dir. Mira Fornayova, 2009)

Nothing personal. (dir. Ursula Antoniak, 2009)

Sensations (dir. Tom Hall, 2010)

Mrs Brown's Boys D' Movie (dir. Ben Kellet, 2014)

Sing Street (dir. John Carney, 2016)

En estas producciones se presenta la “otredad” racial y étnica que se da en el contexto irlandés. Pilar Villar-Argáiz, que analiza esta idea de otredad en algunas películas de este periodo (pone como ejemplo *Adam and Paul* y *Pavee Lackeen*), argumenta que los inmigrantes aparecen como personajes secundarios, que además ayudan a enfatizar la característica marginal de otros, los “*Irish outsiders*”, como son la comunidad *Traveller* o personajes con problemas de adicción. Según Villar-Argáiz, estas películas “no enfatizan la diferencia, sino que disuelven binarios sugiriendo que nativos e inmigrantes no son tan diferentes”. Pero también se han hecho películas que realmente intentan ver “*into*” and “*through*” personajes inmigrantes ficcionalizando no sólo el punto de vista de los nativos sino también el de los recién llegados, como en *Once*, *The Front Line* y *New Boy* (Villar-Argáiz, 2014a:467). La autora también destaca la idea de que ninguna de estas películas está dirigida/producida por inmigrantes o irlandeses pertenecientes a alguna de la minorías culturales representadas en pantalla (ya sean refugiados africanos, inmigrantes económicos asiáticos o del este de Europa o pertenecientes a la comunidad *Traveller*), lo que hace plantearse cuestiones como la autorepresentación y representación del otro, quién habla, cómo y en nombre de quién, y si realmente aquellos que producen los discursos pueden contar las historias de los “otros”. Aunque existe la voluntad de contar sus historias, la voz sigue siendo la del grupo dominante, ofreciendo traducciones parciales de la experiencia y sólo incluyendo al inmigrante como personaje de la película, no como productor, director o guionista. Aún estamos, como apunta la autora, esperando un cine creado por inmigrantes, que exprese su visión y su realidad desde dentro (Villar-Argáiz, 2014a:467).

The New Boy

Vamos a destacar en el cortometraje *The New Boy* por contar la historia de un niño refugiado en Irlanda, y aunque no creado específicamente para el público infantil, sí podríamos incluirlo dentro de las narrativas infantiles, sobre y para la infancia. Basado en uno de los relatos cortos de Roddy Doyle publicado en el periódico *Metro Eireann*, y posteriormente incluido en el libro *The Deportees*, el corto fue dirigido Steph Green en 2007 y producido con el apoyo del Irish Film Board. El cortometraje tuvo gran acogida, siendo nominado a los premios Oscars en la categoría de Live Action Shorts, y ganó el premio a Best Narrative Short en el Tribeca Film Festival del 2008. El cortometraje, de once minutos, lidia con el racismo y las diferencias culturales en Irlanda y la posibilidad de reconciliación entre extranjeros y nativos (Villar-Argáiz, 2014a:479).

El corto nos muestra la historia de Joseph, un niño ruandés de nueve años, en su primer día de escuela. Junto a él, otro personaje principal, su antagonista, Christian, que convierte al nuevo alumno en objeto de su bullying. El cortometraje se diferencia del texto original de Doyle en dos cosas: la violencia se suaviza y la narración en primera persona del texto original no se mantiene en la adaptación audiovisual (Villar-Argáiz, 2014a:479). Destaca, como cita la autora, la sugestiva presencia del silencio en relación al personaje del inmigrante. La falta de voz define en gran parte al personaje, lo que subraya su vulnerabilidad y cómo las razones por las que emigra permanecen invisibilizadas hacia el resto de la clase (Villar-Argáiz, 2014a:479).

Otro ejemplo es la serie de televisión *Kiva, can do!*. La serie narra las aventuras de Kiva, una niña de padre indio y madre irlandesa, junto con su mejor amigo, Saul Dunne y su perro Angus. La serie, que se estrenó en el 2016, está dirigida a niños y niñas de preescolar, e intenta fomentar la imaginación en la audiencia infantil. En cada capítulo surge un conflicto que la niña protagonista, junto a su amigo Saul, tiene que resolver. Es ella quien asume el rol activo mientras que Saul es un personaje pasivo, que ayuda a Kiva y no muestra ninguna agencia en el desarrollo/resolución del conflicto. Creada por Andrew Kavanagh de Kavaleer Productions en Dublín, y distribuida por Lacey entertainment, la serie consta de 52 capítulos de 11 minutos (Kavaleer, 2014) La serie nos muestra una situación bastante común en la Irlanda actual, el de las familias multiculturales. La comunidad india ha crecido en Irlanda en los últimos años, y los autores presentan esta nueva realidad a través de la familia de la protagonista. Los personajes son en parte bastante prototípicos (padre indio chef, perro llamado Angus, nombre

típico irlandés, la inclusión del personaje de la abuela, muy recurrente en las historias irlandesas), pero intenta jugar con otras características, como que la madre sea ingeniera civil, que el personaje principal sea una niña aventurera y que los roles asignados a Kiva y a Saul no sean los tradicionales.

8.1.2 TEATRO INTERCULTURAL

El peso de la tradición teatral en Irlanda no ha sido ajeno al cambio social y a las nuevas dinámicas de relaciones culturales. Como ya hemos visto, existe una poderosa relación entre el teatro y los debates sobre identidad cultural. Esta relación hace posible que el teatro sirva no solo como espejo en el que observar el cambio cultural, sino que a la vez se revele como agente activo dentro de ese proceso de cambio (McIvor, 2014:22). En el capítulo de contexto ya hablamos de cómo durante la época del Celtic Revival, el teatro jugó un papel importantísimo en la reivindicación de la identidad y cultura irlandesa frente a la colonización británica, y sigue jugándolo durante la etapa del Celtic Tiger, esta vez frente a la aparición de nuevos grupos culturales que alteran y hacen tambalear la propia percepción y conciencia del pueblo irlandés, obligándolo a reflexionar sobre su propia identidad. Mirar hacia otras culturas no es algo completamente nuevo en el teatro irlandés. Yeats, por ejemplo, ya había mezclado temas de la mitología irlandesa, la estética japonesa o la teología cristiana. En obras como *At the Hawk's Well* (1916), *The Dreaming of the Bones* (1919), *The Only Jealousy of Emer* (1919), *The Cat and the Moon* (1926), *Resurrection* (1931) and *Purgatory* (1939), combinó técnicas del teatro japonés con el verso occidental (McIvor y Spangler, 2014:12).

Para Patrick Lonergan, esta relación entre el teatro y la nación no es un rasgo per se del teatro irlandés, sino más bien la manera en la que el teatro ha sido articulado y posicionado por académicos, una relación generada por aquellos que escriben y hablan sobre teatro. Lonergan llama a un uso de nuevos paradigmas que sitúen las obras irlandesas en contextos globales, en vez de en uno estrictamente nacional (Lonergan, 2010:27). Como ya mencionamos anteriormente, la identidad irlandesa como temática en sus narrativas es también un producto comercial que ha vendido muy bien internacionalmente (Lonergan, 2010:188). Ese “*Irishness*” que ha desarrollado una imagen monocultural propia basada en características cerradas que no incluyen la pluralidad de la comunidad irlandesa contemporánea.

Según Charlotte McIvor, el teatro es capaz de crear zonas de contacto, de entendimiento y comprensión mutua en dos o más posiciones de subjetividad. El teatro, como afirma la autora, es capaz de explotar múltiples puntos de vista, conflictos interculturales, matices del lenguaje y otras tensiones que frecuentemente marcan las identidades en la diáspora (McIvor y Spangler, 2014:10). Así, el teatro se convierte en un espacio de muestra y expresión de los diferentes conflictos reales y posibles, para a la vez ser un espacio de encuentro, reflexión y creación dentro de las sociedades interculturales. El teatro, además, puede ayudar a visibilizar a los “otros”, al subalterno, al que se encuentra fuera del sistema hegemónico y como afirma la autora, “llevarlo a la vida” a través de la interpretación “en vivo” (McIvor y Spangler, 2014:10). El teatro tiene la capacidad de dar voz a las voces subalternas, hacer realidad las posiciones de los sujetos híbridos y constituir nuevas formaciones e identidades culturales (McIvor y Spangler, 2014:3).

8.1.2.1 TEATRO INFANTIL

La tradición teatral infantil y juvenil ha jugado siempre un papel fundamental en la cultura irlandesa, con diferentes instituciones y compañías. Como parte del área de estudio de la literatura infantil y juvenil, el teatro infantil influye de alguna manera a los niños-audiencia. Ya sea para ayudarles en su desarrollo personal o colectivo, o para que conozcan y aprendan la cultura en la que crecen, el teatro ofrece un gran potencial como agente influenciador, pero también como activador de pensamiento crítico que, a nuestro parecer, se amplifica al crear un vínculo empático con la historia que se representa. Moses Goldberg, en su libro *Theatre for Children: Philosophy and Method*, argumenta que el teatro es una filosofía, una forma de representar para crear espacios que ayuden al desarrollo de la infancia. Para este autor, el teatro infantil “no hace distinciones basadas en razones de clase, raza, religión, u origen nacional, es un teatro al que acude una sección transversal de la sociedad, ofreciendo diversión y ayudando a los más pequeños a ser mejores seres humanos” (Goldberg, 1974:3). El potencial adoctrinador y liberador dando voz a colectivos que no existe en otros contextos, justifica el por qué hemos elegido nuestro campo de investigación. La literatura en su expresión dramática representa, visualiza y desarrolla la empatía de la audiencia. Conectamos, somos absorbidos por la historia representada y nos sentimos parte de ella. Y si en las historias que cuentan podemos dar voz a los diferentes individuos y colectivos que forman nuestras sociedades, el teatro puede llegar a ser una plataforma de cambio perfecta para desarrollar y asentar relaciones de poder más

justas y equitativas. Es por ello un canal comunicativo necesario pero que, como apunta Moses Goldberg, hay que justificar. Para que las artes sean reconocidas y apoyadas por la sociedad, debemos justificar las razones por las que las consideramos importantes y necesarias. Las artes, y en particular el teatro, aportan una serie de valores estéticos, pedagógicos y psicológicos a la infancia que confirman su relevancia para el público infantil.

En cuanto a los valores estéticos, el teatro estimula emocionalmente a partir de la participación en un acto creativo. Esa experiencia es particularmente poderosa en la etapa de la infancia porque niños y niñas son más receptivos que los adultos al no poseer las preconcepciones que estos últimos tienen (Goldberg, 1974:15). Dependiendo del tipo de teatro al que el niño sea expuesto, se desarrollará un imaginario abierto e inclusivo o uno basado en estereotipos.

A nivel educativo, la primera función de la pedagogía es servir a la sociedad formando a los niños para ser ciudadanos. Pero como apunta Goldberg, hay dos formas de hacerlo: formando a sujetos del presente que encajen en las estructuras existentes, o preparándolos para ser ciudadanos creativos y responsables del mañana (Goldberg, 1974:16-17). Según el autor, “el niño es, por definición, potencial...cualquier cosa potencialmente” (Goldberg, 1974:79). Este potencial puede convertirlo en un ciudadano que entienda y aprecie la diversidad y viva en la diversidad, o en otro que base sus concepciones del mundo en ideas etnocentristas, estereotipadas y discriminatorias. A la hora de analizar el valor pedagógico que tiene el teatro, al igual que ocurre con el resto de literatura infantil, es importante tener en cuenta cómo las narrativas se exponen al espectador. El público infantil puede aprender sobre moral, costumbres, geografía y psicología humana sin estar dentro de un contexto oficialmente educativo y puede desarrollar un autoconcepto positivo de sí mismo y aprender a reconocer a otros que sean diferentes a él. Además, al contemplar cómo se solucionan diferentes tipos de problemas, descubren posibilidades de resolución de conflictos, tanto personales como grupales, lo que tendrá un gran impacto en las relaciones entre individuos y grupos de diferentes culturas (Goldberg, 1974:16). Cómo expresemos esa diferencia cultural marcará el tipo de audiencia, y por tanto, el tipo de reconocimiento de uno mismo y del “otro”.

8.1.2.2 TEATRO INTERCULTURAL EN IRLANDA

Es importante destacar que la mayoría de los trabajos teatrales que tratan temas de inmigración y multiculturalidad se producen todavía en un contexto donde la mayoría de los dramaturgos son de origen irlandés y que, aun presentando una visión crítica desde sus textos, no hacen una reflexión sobre su posición de privilegio en la sociedad y su responsabilidad en el futuro de la Irlanda intercultural (McIvor y Spangler 2014:16). Charlotte MacIvor afirma que “las teorías sobre el interculturalismo social irlandés transforman la retórica del multiculturalismo para enfatizar la responsabilidad mutua, la interacción y el cambio estructural general, pero en la práctica las comunidades étnicas minoritarias son aisladas las unas de las otras y consideradas principalmente en relación a la población de origen irlandés” (McIvor, 2014:25).

En los años 70, la escena cultural de Dublín, Galway y Waterford fue escenario de protestas sociales que denunciaban temas como la pobreza, el desempleo o los derechos de la mujer a través de diferentes disciplinas artísticas. Artistas como Keane y O’Kelly exploran en sus trabajos temas como el creciente número de comunidades de minorías étnicas en Irlanda y su relación con los cambios producidos en la identidad irlandesa (McIvor, 2014:22). En 1994, se estrenó la obra *Asylum, Asylum*, de Donal O’Kelly, primer trabajo que señaló el racismo y la discriminación institucional en el sistema de asilo en Irlanda, visualizando asuntos políticos concretos y motivando la toma de conciencia sobre su situación. O’Kelly, junto con Charlie O’Neill fundaron la compañía de teatro Calypso que se dedicó a producir obras para sensibilizar sobre injusticias sociales a través del teatro, entre ellas las padecidas por las minorías étnicas e inmigrantes (McIvor y Spangler, 2014:16). Obras sobre países en desarrollo (O’Kelly, *Trickledown Town*) o la marginalización de la comunidad *Traveller* (O’Neill, *Rosie* y *Starwars*) forman parte de sus producciones. A partir del año 1997, la compañía se centró en asuntos relacionados con la inmigración en Irlanda, particularmente con la situación de los refugiados y solicitantes de asilo. Entre los trabajos que trataban específicamente estos temas se incluyen *Féile Fáilte Parade* (1997), *Farawayan* de O’Kelly (1998), *Guess Who’s Coming for the Dinner* de Roddy Doyle (2001), y *Mixing it on the Mountain* de Maeve Ingoldsby (2003). Además, estos proyectos incluían materiales educativos, seminarios y talleres que trabajaban a partir de las obras teatrales (McIvor y Spangler, 2014:341). En el año 2001 la compañía formó un grupo de teatro juvenil “Tower of Babel”, que integraba a participantes tanto irlandeses como extranjeros, y que tenían como público a estudiantes de secundaria,

jóvenes refugiados y solicitantes de asilo en la región de Dublín (McIvor y Spangler, 2014:341). La compañía funcionó desde 1993 a 2008, justo el año en que comenzó la crisis, lo que hace muy simbólica tanto su vida como su clausura.

En el año 1997 se fundó en Drogheda el *Upstate Theatre Project*, que inicialmente se centraba en tratar el tema de los *Troubles* en Irlanda del Norte a través de proyectos como ‘*Crossover Project*’ (2002–2007), que conectaba grupos y comunidades a ambos lados de la frontera para crear producciones teatrales originales. Entre los trabajos creados encontramos la trilogía sobre la política de fronteras entre la República de Irlanda e Irlanda del Norte de Declan Gorman formada por las obras *Hades*, *Epic*, y *At Peace*. La trilogía explora la relación entre las comunidades nigeriana, letona e irlandesa en las ciudades de la frontera, donde la obra se desarrolla, focalizando en los temas de interculturalidad y diversidad. En 2002, realizó un proyecto junto a *Droichead Youth Theatre* y el centro de alojamiento de refugiados Mosney, creando la obra original *Steps*, interpretada y producida por adolescentes con diferentes bagajes culturales y étnicos bajo la dirección de Gorman. Más tarde, en el 2007, *Upstate Theatre Project* presentó el *Louth Intercultural Theatre Project*, cuyo objetivo era ofrecer a inmigrantes la posibilidad de participar en un proyecto de teatro comunitario y proveer a la ciudadanía irlandesa y extranjera de un espacio creativo dentro de su comunidad. Fruto de este iniciativa, son los proyectos *Journey from Babel*, del grupo de teatro de Drogheda (2009) y *The Mango Tree*, proyecto de artes interculturales participativas realizado por un grupo internacional de teatro bajo la dirección de Stephen Murray (McIvor y Spangler, 2014:19).

Otro trabajo a destacar fue la producción realizada cinco días después del referéndum del año 2004, con motivo del Centenario del Bloomsday²². En ella, diferentes comunidades realizaron una representación adaptada del *Ulisses* de James Joyce “racialmente diversa”, titulada *The Parable of the Plums* y dirigida por Brian Fleming. El proyecto pretendía presentar la diversidad racial de Dublín con artistas de origen asiático, africano e irlandés, con la función de invitar a personas de otras razas a participar en una de las obras más importantes de la tradición literaria irlandesa, lo que implícitamente confería ciudadanía igualitaria a aquellos que estaban luchando por derechos de igualdad (McIvor, 2016:222-223). En este proyecto, Fleming contó con la colaboración de Bisi Adigun, un dramaturgo nigeriano asentado en Irlanda. Adigun realizó, junto con Roddy Doyle, una adaptación de *Playboy of the Western*

²² Evento anual que se realiza en Dublín el 16 de junio, en honor al personaje de Leopold Bloom, protagonista de la obra *Ulises* de James Joyce. En el se reproducen las acciones del personaje en la novela.

World unos años más tarde. La obra fue estrenada durante el 15° *Ulster-Dublin Theatre Festival* en octubre de 2007 en el Abbey Theatre, y nos muestra un “playboy” nigeriano. Esta adaptación de la conocida obra de Synge, como afirma Charlotte McIvor, representa los pilares de una nueva fase en la historia de Irlanda, marcada más por la sinergia de la colaboración intercultural que por la continua obsesión con la historia nacional de la Irlanda moderna, que excluye a aquellos que no se ajustan a los cánones del Estado irlandés blanco y católico (McIvor, 2104:1). Para Adigun, la nueva versión de *Playboy of the Western World* era intercultural por que representaba “una perfecta sinergia de creatividad arraigada en dos culturas” (O’Toole, 2010) aunque, como apunta McIvor, los conflictos legales por el reclamo de la propiedad de la obra y la decisión sobre las características más técnicas de la representación no muestran precisamente sinergias. Los conflictos legales que tuvieron lugar son un espejo de los conflictos entre irlandeses y africanos, lo que desacredita la visión sinérgica de Adigun (McIvor, 2014:5). Como apunta Sara Keating, el argumento de esta obra ha permitido reafirmar la relación entre *Playboy*, considerada como el canon teatral irlandés, y las realidades culturales irlandesas (en King, 2016:68), y ambas obras fueron representadas en el Abbey Theatre. En 2009, Adigun escribió *The Playboy of the Sunny South East*, otra versión de la obra que él mismo dirigió para el Waterford Youth Arts production en Garter Lane, Waterford, pensada para público juvenil.

En el año 2009, la compañía The Gombeens, formada por Miquel Barceló y Jonathan Gunning, produjo la obra *Stories of a Yellow Town*, originalmente pensada para público adulto que en el año 2014, y como parte del Festival Internacional de Arte para niños *Baboró*, fue adaptada para niños y niñas de quinto y sexto de primaria, y de educación secundaria. La obra explora, a través de las voces de Margaret, dueña de un comercio local; Mick, un albañil del pueblo; y diferentes personajes de origen brasileño, las visiones y relaciones entre la comunidad de acogida y los nuevos habitantes del pueblo de Gort, en el condado de Galway. Con el boom económico del Celtic Tiger, un gran número de brasileños emigró a Irlanda. El pequeño pueblo contrató a un alto número de brasileños en su fábrica de productos cárnicos, lo que hizo que su población se duplicara. La mayoría de los trabajadores vivieron en la ciudad de forma temporal y hacia el año 2009 volvieron a Brasil, pero unos 400 se quedaron y echaron raíces en la ciudad (McKeown, 2015:85). En este trabajo, the Gombeens utiliza el género verbatim, forma teatral documental en la que los textos reconstruyen de forma precisa las palabras de personas entrevistadas, en este caso, residentes irlandeses y brasileños de Gort. Jonathan Gunning, además, ve una relación directa con la tradición oral, la de los *Seanchais* de los que se habló

en el capítulo uno. La obra pretende dar “voz al pueblo de Gort”, y mostrar la hibridad que tuvo lugar en una pequeña localidad del oeste del país no sólo a través de las historias, sino también a través de la lengua. Aunque la obra se desarrolla principalmente en inglés, ocasionalmente se utilizan el irlandés y el portugués para visualizar la interculturalidad (McKeown, 2015:88). Interculturalidad que sirve para mostrar la diferencias, y posicionar a los actores sociales en un nivel de igualdad. Según Gunning y Barceló, que interpretan todos los papeles, los propios brasileños cambiaron su propia autopercepción al darse cuenta de que sus historias eran importantes, de que se les valoraba, y entendían sus propias relaciones desde la distancia. Los irlandeses, experimentaron una sensación de desorientación, producto de los cambios sociales y culturales que se habían producido en su comunidad (McKeown, 2015:86). Vemos así reflejado el fracaso de la memoria histórica irlandesa a la hora de aceptar a los inmigrantes, hecho que plantea cuestiones “sobre el efecto del legado postcolonial de Irlanda en la identidad irlandesa, construida cuando el país decidió consolidarse como una nación libre de los “otros” que la habían oprimido” (McKeown, 2015:94). Pero el poner sus historias en común y expresar los procesos que ambas comunidades habían experimentado, les ayudó a crear entendimiento pasando a ser, como apunta Aisling McKeown, “menos periféricos y más centrales dentro de la vida de la ciudad” (McKeown, 2015:91).

8.1.3 NARRATIVAS IMPRESAS INTERCULTURALES

En esta sección vamos a hablar de las narrativas interculturales impresas, haciendo breve referencia también a las editoriales que publican obras para el público infantil. Comenzaremos con el mundo editorial, para posteriormente presentar una visión general de los textos que hacen referencia a la diversidad cultural contemporánea.

Cuando hablamos de narrativas infantiles impresas es importante hacer referencia a las editoriales o asociaciones de editores que trabajan para la promoción de la literatura, la escritura y la lectura. Algunas de ellas, ya sea en sus estatutos, en los libros publicados o con los autores con los que trabajan, ofrecen apoyo y promueven la diversidad, y es importante tener en cuenta tanto a los editores, para tener una visión más integral de las producciones literarias, como a otros actores dentro del proceso como los mediadores, por su papel en la creación y difusión de obras infantiles y juveniles en el ámbito intercultural.

8.1.3.1 EDITORIALES

En primer lugar, en cuanto a asociaciones de editores y escritores, encontramos:

- *Children's Books*, cuya misión es la promoción de la lectura y el apoyo a escritores e ilustradores irlandeses.
- *Irish Books Publishers Association*, asociación que tiene como función la promoción de escritores de Irlanda. No hace referencia explícita a la diversidad, pero en su proyecto “Read books from Ireland” busca el promover publicaciones producidas en la isla en el mercado internacional.
- Por el contrario, la *Irish Write Union*, sí que hace mención directa al colectivo al que apoya. Su eslogan: *Irish Write Union, we represent the interest of Irish writers, whether born in Ireland or elsewhere*, deja claro que es una especie de sindicato que, aunque sin hacer mención directa a la diversidad o la inmigración, sí que apoya a los escritores residentes en Irlanda sea cual sea su lugar de origen.
- *Poetry Ireland*, organización que promueve la creación y publicación de obras dando oportunidades a poetas en cualquier etapa de su carrera. La organización cuenta con un proyecto de educación para el desarrollo y la ciudadanía a través de la poesía y que, aunque se desarrollara después de nuestro periodo de estudio, nos parece interesante mencionar. En el año 2018 creó la *Inclusion and Divesity Strategy*, que revisa y analiza sus actividades y políticas, con la finalidad de que la poesía creada en Irlanda se visualice desde toda su diversidad, luchando contra la desigualdad por razones de género, estado civil y familiar, orientación sexual, religión, edad, discapacidad, raza o por ser miembro de la comunidad *Traveller*. La organización ve como una necesidad, y “no como mero altruismo”, el dar voz a esa diversidad. Para la redacción del documento contaron con poetas de diferentes orígenes socioeconómicos y así confrontar y corregir las desigualdades existentes en la poesía irlandesa.
- SLARI (*School Libraries Association of the Republic of Ireland*), ofrece apoyo e información a todos aquellos involucrados en librerías escolares de escuelas de primaria y secundaria, y en su manifiesto afirman que los servicios de biblioteca deben prestarse a todos los miembros de la comunidad escolar independientemente de su edad, religión, raza, nacionalidad y estatus profesional o personal.

Dentro del grupo de editoriales para niños encontramos:

- *Kids Own Publishing Partnership*: Publican libros y realizan diferentes proyectos a nivel local, nacional e internacional, con la misión de defender el derecho a la cultura que tienen todos los niños y niñas, además de dar espacio a la creatividad y las artes. En sus proyectos intervienen niños y familias de diversas culturas, incluyendo la cultura *Traveller*, migrantes, poblaciones interculturales y multilingüísticas, e incluso con niños en riesgo de exclusión, además de familias sin hogar o pertenecientes a minorías sociales. Un ejemplo son *Traveller's Journey* y *A Strong Heart*, un proyecto colaborativo con niños palestinos que viven en el condado de Mayo, realizado en inglés y árabe.
- *Little Islands* es otra editorial independiente que publica libros infantiles, promocionando autores irlandeses y extranjeros. Entre sus autores encontramos no sólo irlandeses, también alemanes, holandeses, sudafricanos, brasileños, suecos, franceses y letones.
- *IBBY-IRELAND*: Parte de IBBY Internacional. Es la rama irlandesa del *International Board on Books for Young People*, organización sin ánimo de lucro que intenta acercar los libros a niños y jóvenes. Como parte de su programa, promueven el entendimiento internacional a través de los libros infantiles, la publicación y distribución de libros de calidad, especialmente en países en desarrollo, además de proteger y defender los derechos del niño según la Convención de las Naciones Unidas. La organización ha realizado diferentes proyectos, como *Storytelling from around the world*, donde una escuela primaria trabajó con un autor/ilustrador para contar historias sobre sus propias culturas, y *SuperHero*, donde un autor/ilustrador trabajó con niños en un centro de refugiados para crear sus propios superhéroes. Además, han publicado dos guías de libros multiculturales:

-*Changing faces, changing places* (2001): editada por Susanna Coghlan, Lary Fitzpatrick y Lucy O'Dea. Esta es la primera guía de libros interculturales publicada específicamente para Irlanda. La guía contiene artículos sobre la multiculturalidad desde la perspectiva irlandesa, además de reseñas de diferentes libros (cuentos, álbumes ilustrados y libros de ficción) con temática intercultural.

-*Cross-Currents: A guide to Multicultural Books for Young People* (2005): Guía editada por Liz Morris y Susanna Coghlan sobre el papel que juegan los libros en la promoción del respeto por la diversidad humana y cultural, específicamente centrada en Irlanda. Sus artículos y reseñas aportan información sobre libros y proyectos que tratan la diversidad cultural en la sociedad irlandesa. Incluye ciento ochenta libros para niños y adolescentes, incluyendo álbumes ilustrados, libros de ficción y no ficción, poesía, mitología.

- *O'Briens*: Esta editorial, que publica libros ilustrados infantiles y para adultos, decide crear y publicar en el año 2009 la colección *Bridges: Multicultural Books for a Diverse World* para niños a partir de 6 años, con la idea de “servir de puente entre niños de diferentes culturas y ayudarles a ampliar su conocimiento sobre las muchas y diferentes experiencias de vivir en Irlanda”.

6.1.3.2 LITERATURA MULTICULTURAL/INTERCULTURAL

Irlanda ya había bebido de fuentes extranjeras durante el Celtic Revival, pero experimentar la multiculturalidad desde dentro, como parte intrínseca de la cultura irlandesa no se da hasta finales del siglo XX y principios del XXI, cuando algunos autores irlandeses empiezan a representar en sus historias las nuevas culturas e identidades de la nación. Además, autores inmigrantes asentados en Irlanda, u otros de origen mixto empiezan a crear narrativas de ficción con temática multicultural y diversidad identitaria.

Es interesante la característica, como apunta Luz Mar González Arias, que aun habiendo producido una de las literaturas más prolíficas en Europa, Irlanda no ha articulado artística ni críticamente su literatura multicultural (González Arias, 2010:159), hecho estrechamente relacionado a las dinámicas sociales. Hemos observado a lo largo de esta tesis que en los últimos años se han desarrollado diversas estrategias, discursos y políticas públicas en materia de diversidad cultural, pero todavía no está arraigada la idea de nación multicultural como parte de la realidad del país. Ha habido algunos autores que han explorado la diversidad y la multiculturalidad, particularmente en la literatura para adultos, pero no se han visto reflejadas

en su canon. La literatura no muestra los cambios sociales del país de forma profunda, pero sí existen escritores irlandeses y de minorías culturales que están poco a poco alterando el mapa literario (González Arias, 2010:160). González Arias ofrece una clasificación de las características de la literatura multicultural irlandesa en este periodo.

En primer lugar, habla de la “racialización de lo irlandés”. Textos que hablan de situaciones donde los irlandeses son estigmatizados por su origen étnico, recordando la historia del pueblo irlandés como “el otro” dentro de otras comunidades, y las repercusiones de dicha estigmatización en su condición de inmigrante. La autora cita dos obras como ejemplo de este tipo de literatura multicultural, *Nothing Simple*, de la autora irlandesa Lia Mills (2004) y la colección de relatos cortos *Who’s Irish*, de la norteamericana Gish Jen (1999). En estas obras, las autoras cuentan las dificultades de los irlandeses emigrados en los Estados Unidos de América: cómo autodefinen sus identidades, cómo lidian con los problemas burocráticos de la inmigración o cómo se integran en la cultura de acogida (González Arias, 2010:161-162). De esta forma, es posible crear un espacio de empatía hacia la situación de los inmigrantes en Irlanda. Como afirma Pilar Villar-Argáiz, “la existencia de un verdadero multiculturalismo se fundamenta en la habilidad de adquirir un conocimiento completo de las raíces históricas y de las identidades personales propias” (Villar- Argáiz, 2014b:169). Escuchar nuestras propias narrativas, nuestra historia, nos capacita para entendernos. No es posible llegar a una relación comunicativa intercultural sin conocernos a nosotros mismos, como individuos y como pueblo. Es la idea que anteriormente presentamos, citando a Rodrigo Alsina, de que no puede haber comunicación intercultural si no conocemos nuestra propia cultura.

En segundo lugar, Luz Mar González Arias afirma que en la literatura irlandesa contemporánea el peso temático de las obras cae sobre cuestiones relacionadas con la inmigración, lo que la autora llama la “perspectiva blanca” o “perspectiva desde el sin”. En muchas ocasiones, las historias desarrolladas en Irlanda presentan la perspectiva de autores de origen irlandés y el cambio de las ciudades y la sociedad por la llegada de inmigrantes. Un ejemplo es la colección de relatos *The Faber Book of Best New Irish Short Stories* (2006-2007), que incluye textos de autores como Eoin McNameey, Sebastian Barry, Mary O’Donnell, o Mary O’Malley, en cuya colección de poemas *Asylum Road* se plantea una definición más inclusiva del concepto de “*Irishness*” (González Arias, 2010:162-163). Encontramos así escritores que cuestionan la presencia del otro, su influencia en la cultura y en la identidad irlandesa, pero desde la perspectiva de autores irlandeses.

Un autor a tener en cuenta dentro de ese grupo de escritores que visualiza al “otro”, al inmigrante, es Roddy Doyle. El autor escribe tanto desde la perspectiva irlandesa como desde la posición del “otro”, y su trabajo incluye obras para infancia y adultos y proyectos como *Fighting Words*, que intenta fomentar la creatividad de niños y jóvenes. Este proyecto empezó en Dublín y se ha expandido a diferentes ciudades irlandesas. El centro de escritura creativa se ubicó en la zona norte, la más desfavorecida, en consonancia con la línea de sus obras, que intentan dar voz a aquellos en los márgenes. Doyle ilustra los cambios económicos y sociales por los que ha pasado la sociedad irlandesa a la vez que ésta va asimilando a los inmigrantes. Muestra, como afirma Marisol Morales Ladrón, “la pobreza, la marginalización y las dificultades, además de dismantelar los valores sociales y morales tradicionales, y ha ayudado a reconceptualizar la noción de “*Irishness*”, siendo siempre fiel a una ideología transparente y consistente” (Morales Ladrón, 2010:167). Como afirma Maureen T. Reddy, Doyle “ha sentado las bases del trabajo necesario de descentralización de la conciencia blanca (en Morales Ladrón, 2010:167).

Dentro de la temática multicultural, ya hablamos anteriormente de la adaptación que el autor hizo junto con Bisi Adegun, de *Playboy of the Western Word*. Además de la obra teatral, el autor ha publicado otros relatos de temática multicultural donde, a partir de diversos puntos de vista, se retratan las dificultades de irlandeses y no irlandeses en sus encuentros interculturales.

En 1996, Doyle publicó *The Woman who walked into doors*, cuya protagonista, Paula Spencer, se encuentra en los márgenes de la sociedad por la situación de violencia y alcoholismo que sufre en el hogar. Diez años más tarde, publica la secuela *Paula Spencer*. Aquí la protagonista sigue en los márgenes, al tener que enfrentarse a la búsqueda de empleo en un contexto laboral donde ha de competir con inmigrantes llegados a Irlanda. El autor plantea aquí cuestiones sobre la percepción de los inmigrantes, y de cómo el *Celtic Tiger*, además de marginar a los nuevos habitantes, también mantiene a aquellos de clases sociales más desfavorecidas dentro del grupo de “los otros”. Desde el punto de vista intercultural, es interesante la presentación de personajes en esta obra, ya que trasciende la característica racial o étnica.

El autor publicó una recopilación de sus propios relatos en 2007, *The Deportees*. En el año 2000, dos periodistas nigerianos, Abel Ubga y Chinedu Onyejelem, fundaron el periódico *Metro Eireann*. La publicación, impresa y online, y su eslogan, “*many voices one Ireland*”,

refleja la visión integracionista y antirracista del periódico en materia de inmigración. Doyle se interesó rápidamente por la publicación y colaboró en la sección de relatos cortos, donde publicó historias que posteriormente serían adaptadas para *The Deportees*.

Guess who's coming for dinner inspirada en la película del mismo nombre, y que narra la situación de un padre cuando su hija trae a casa a cenar a un amigo de origen nigeriano; *57%*, sobre un estudiante de doctorado que pretende “medir” el nivel de *Irishnes* de los inmigrantes a partir del conocimiento de la cultura irlandesa, o *The New Boy*, sobre el primer día de clase de un niño refugiado ruandés, y de la que ya se habló por su adaptación audiovisual, son algunos de relatos de esta obra. En ella, no sólo se trata la presencia de otras culturas en Irlanda, sino que se invita a repensar/reconsiderar la identidad propia de los irlandeses frente a la llegada de inmigrantes.

Según Marisol Morales Ladrón, la evolución de la ficción de Doyle en estas obras va paralela a la evolución de la propia sociedad irlandesa: “de la dependencia de instituciones opresivas y tradicionales, como la iglesia, la escuela, la familia y la sociedad, a otros tipos de discriminación y opresión más modernas basadas en la raza, el género y la clase” (Morales Ladrón, 2010:167).

Y como tercera característica, González Arias plantea el “cambio, tímido, del canon literario, que empieza a incluir obras producidas desde las propias comunidades étnicas en el país”, lo que la autora denomina “la perspectiva étnico-racial desde dentro”. Encontramos así obras como *The Speckled People* (2003) de Hugo Hamilton, autor hiberno-alemán que explora la experiencia de vivir entre dos identidades y el sentirse, en ocasiones, un extraño en ambas culturas; *Travelling Light*, colección de relatos cortos editada por Sarah Webb en el 2004, que además de a escritores irlandeses incluye cuatro voces de la diáspora: Cauvery Madhavan , Nena Bhandari, Olutoyin Pamela Akinjobi y Ho Wei Sim. Una de estas autoras, Akinjobi, recopiló en el año 2006, las memorias de diez mujeres en su viaje hacia Irlanda en búsqueda de una vida mejor, dando espacio a voces inmigrantes (Morales Arias, 163-164).

Entre las obras escritas por autores de origen inmigrantes, encontramos títulos como *She was foolish* (2012) de Ifedinma Dimbo y *Trapped: Prision without walls* (2013) de Ebum Akpoveta. Sus historias nos presentan personajes africanos que residen en Irlanda, pero sin centrar el argumento en el tema de la inmigración. Ambas narraciones nos desvelan las transformaciones

vitales y la intersección de múltiples identidades experimentadas, lo irlandés, lo nigeriano e hiberno-nigeriano.

Encontramos que la literatura irlandesa va poco a poco abriendo el camino a nuevas voces, pero en la mayoría de los casos, todavía se presenta la diversidad cultural desde la perspectiva de aquellos de origen irlandés.

8.1.3.3 LITERATURA MULTICULTURAL/INTERCULTURAL INFANTIL

El contexto narrativo intercultural irlandés para público infantil es menos productivo que el de adultos, pero a partir de los años noventa del siglo XX empezamos a encontrar novelas de ficción en las que se tratan temas de diversidad, inmigración y conflicto identitario.

El discurso institucional habla de diversidad e interculturalidad, habiendo creado diferentes políticas y documentos como los que presentamos en el capítulo de interculturalidad de este trabajo, pero este discurso, desgraciadamente, no se ve reflejado en las narrativas infantiles de ficción. Como afirma Patricia Kennon, no hay gran interés en discursos explícitos sobre diversidad, diferencia sociocultural y etnicidad, sino que, citando a Sandra Beckett, “la mayoría de las historias están localizadas en mundos alegóricos e irreales, muy influenciados por la mitología, la leyenda y el folclore irlandés” (Kennon, 2014:197). Como afirma la autora, las narrativas infantiles sirven como “barómetro” para medir el clima ideológico del país (Kennon, 2014:197), lo que confirma la importancia de dar relevancia a los productos culturales infantiles y analizarlos y entenderlos dentro del contexto social y político en el que se crean.

En el periodo que precedió al *Celtic Tiger*, y durante el mismo, se publicaron algunas novelas que trataron cuestiones como la migración, la raza y la identidad. Todos los autores eran irlandeses y blancos, lo que limitó su habilidad, como afirma Cliona O`Gallchoir, de desafiar el concepto de “whiteness”, omnipresente en toda la literatura infantil irlandesa (O`Gallchoir, 2016:4).

El periodo del *Celtic Tiger*, como ya se ha ido planteando a lo largo de este trabajo, trajo consigo nuevas comunidades y mayor diversidad cultural, étnica y racial, pero como apunta O`Gallchoir, también el proceso de una nueva racialización de la sociedad irlandesa y una

afirmación consciente del “whiteness” de su identidad (O’Gallchoir, 2016:1-2). Así, a partir de los años noventa, nos encontramos con textos surgidos como respuesta a la inmigración y la diversidad racial que experimenta el país.

Duck and Swan de John Quinn (1993), fue publicado justo antes de que empezara el periodo del *Celtic Tiger*, cuando ya se empezaba a recibir en el país personas no europeas, y las familias interraciales no eran algo insólito. En esta historia Martin Oduki “Duck”, hijo de padre nigeriano y madre irlandesa, se escapa de un centro de acogida en Dublín y huye hacia el oeste del país, al condado de Galway. Los personajes de la obra marcan claramente esa dicotomía identitaria irlandesa de la que ya se ha hablado en este trabajo, confrontando lo rural frente lo urbano (en este caso idealizando la Irlanda rural frente a la problemática modernidad urbana). La amiga de origen irlandés que salva al niño en situación de exclusión reafirma esa idea de paternalismo tan arraigada en la cultura irlandesa por la influencia de la iglesia (O’Gallchoir, 2016:8). En esta obra hay una racialización muy explícita, destacando cómo el color de la piel define la no pertenencia a la comunidad (O’Gallchoir, 2016:10), pero jugar o destacar en un deporte típico irlandés (*hurling*), puede cambiar esa percepción. Se tratan otros temas controvertidos de la historia irlandesa, como es el caso de la estigmatización de las mujeres madres fuera del matrimonio y su institucionalización, creando paralelismo entre los subalternos, no sólo por razones de raza, sino también por cuestiones morales o de género.

White Lies de Mark O’Sullivan (1997), cuenta la historia de Nance, también fruto de una relación interracial, pero en este caso, el origen de la niña se esconde por cuestiones morales. La familia de la protagonista representa la imagen idealizada de una familia de clase media donde la pareja, tras una etapa como voluntarios en Kenia, decide adoptar a la hija de una pareja fallecida en un accidente de tráfico. La realidad es que May, la madre adoptiva, es en realidad la madre biológica, que decide ocultar la verdad. En la obra, como apunta O’Gallchoir, hay una diferencia entre “*Irishness*” y “*Whiteness*” (O’Gallchoir, 2016:16). La niña es aceptada porque es adoptada por una buena familia, gracias a la benevolencia irlandesa (y de nuevo encontramos esa idea de paternalismo blanco muy vinculado a la moral católica irlandesa) aunque no es 100% blanca, pero la situación hubiera sido completamente diferente si, aun siendo blanca, se hubiera sabido que era fruto de una relación extramatrimonial.

En el año 2002 se publican *The Love Bean* de Siobhán Parkinson (2002), que investiga las ideas de similitud y diferenciación personificada en dos parejas de gemelos, y trata temas universales

como la raza, la cultura los estereotipos de género, y *Out of Flames* de Vincent O'Donnell (2002), con el racismo y la experiencia de ser refugiado como temas principales. En este libro se cuenta la historia de dos niños, Maria Okrie, de origen afro-irlandés, y David O'Brien, un niño irlandés hijo de un granjero local. En este thriller, se exploran la lucha y el coraje de aquellos inmigrantes más desfavorecidos, la violencia en algunas ocasiones ejercida por las fuerzas de seguridad y cómo la amistad puede ayudar a restablecer y crear relaciones entre personas a priori diferentes.

En el año 2004 se publica *Tribal Scars*, de Patrick Devaneys. En la obra, el personaje principal es también fruto de una relación entre africano e irlandesa. Su madre, que pertenece a una familia de clase media alta y siente que su hijo no es aceptado, decide que sea “más irlandés que nadie”. Le cambia el nombre, Adesima por Aidan, y convierten el irlandés en la lengua familiar. Aquí vemos una de las características identitarias que se han ido asimilando dentro de la cultura irlandesa: el uso de la lengua como símbolo de identidad de la nación, el “nombrar” desde la lengua irlandesa como posicionamiento ideológico. Como consecuencia, exclusión de comunidades y mutilación de la herencia africana del protagonista.

Como apunta O'Gallchoir, en el periodo en el que estas obras fueron publicadas, se observa una explícita racialización de la identidad irlandesa con una consecuente limitación del concepto de ciudadanía (O'Gallchoir, 2016:5), culminando con el referéndum del año 2004. Es interesante destacar como en gran número de las obras, los protagonistas son de origen afro-irlandés, lo que estaría conectado a su vez con esa dualidad identitaria irlandesa (norte-sur, católico-protestante, rural-urbano), en este caso materializada en la confrontación cultural blanco-negro. Otros factores como referencias a su pasado y el castigo a las mujeres por cuestiones morales en algunas de las obras reflejan cómo en gran parte de la literatura irlandesa de principios del siglo XXI siguen asentados los conceptos identitarios postindependencia.

8.2 BRIDGES COLLECTION

8.2.1 PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN

En el año 2009, la editorial *O'Brien* publicó la colección *Bridges*, cuatro historias ilustradas sobre infancia y diversidad cultural en Irlanda. Esta colección, que salió al mercado un año después del comienzo de la recesión económica, fue la última publicación que trataba la diversidad cultural irlandesa, algo muy significativo desde el punto de vista ideológico. Como se presentó en el capítulo de contexto, la percepción de los inmigrantes en periodos de bonanza económica cambia cuando los países se ven afectados por una crisis, y entre la publicación de esta colección en el 2009 y el año 2016, año en que termina el periodo cubierto en esta investigación, no encontramos ninguna referencia a narrativas interculturales para público infantil. Esta colección tenía como idea principal “*bridge the gap*”, es decir, servir de puente para salvar la “distancia” entre niños de diferentes culturas, ayudándolos, como aparece en la presentación del sitio web de la editorial, a “ampliar su conocimiento y profundizar su entendimiento de otras culturas y otras experiencias en la Irlanda actual...y comprometiéndose con los ideales de empoderamiento, integración y educación para la ciudadanía”, siendo la primera editorial que ha encargado y publicado una serie de libros infantiles sobre interculturalidad (Kennon, 2014:196).

En la colección encontramos cuatro historias con personajes de diferentes orígenes (nigeriano, chino, brasileño y rumano), elegidos para representar las interacciones entre las diferentes culturas en la Irlanda actual. En las historias, se tratan temas como la pertenencia, la diferencia, la inmigración y la idea de nación, confrontando ideas como lo familiar y lo desconocido, los orígenes de los personajes y su nuevo hogar, y cuestionando la definición identitaria de Irlanda en el siglo XXI (Kennon, 2014:194). La colección consta de 4 libros ilustrados: *Olanna's Big Day*, *I Won't Go to China*, *The Dreaming Tree* y *The Romanian Builder*, que además tienen guías didácticas para acompañar la lectura.

La colección tuvo una gran acogida, ganando el premio de la *Reading Association of Ireland's Books* en el año 2011. Finian O'Shea, presidente de la organización, destacó en la ceremonia

la función “puente” entre culturas que tenía la colección, dando voz tanto al *Irishness* como a las nuevas culturas irlandesas, y ayudando a “construir reconocimiento y respeto mutuo” (Kennon, 2014:197). Esta idea subraya el respeto y reconocimiento vinculado a las políticas del multiculturalismo y no tanto a la creación de sociedades interculturales con identidades híbridas y cambiantes. En las historias los personajes tienden más a ser absorbidos por la cultura de acogida, que a formar parte real de ese cambio y evolución hacia la pluralidad cultural nacional. Como apunta Kennon, en las historias de Bridges, los personajes de origen irlandés no expresan curiosidad por las culturas de los personajes migrantes, mientras que estos últimos demuestran apertura a los valores y prácticas de Irlanda y un fuerte deseo de conectar con el país (Kennon, 2014:198).

Cabe destacar que todos los libros de la colección, tanto para la escritura como para las ilustraciones, fueron encargados a autores irlandeses, aunque la editorial manifestó que las obras habían sido revisadas por personas que “supieran lo que estaban haciendo y buscaran meteduras de pata” (Kennon, 2014:199), pero entre las que no había representación de las culturas presentes en las historias. Las cuatro obras siguen representando características estereotipadas de la cultura irlandesa, presentando una identidad colectiva que se supone inclusiva (Kennon, 2014:204).

Para Kennon, aun siendo una colección que tiene la intención de promover la sensibilización y el diálogo, “su ideología conservadora y esencialista mina cualquier potencial de transformación sociopolítica y reflexión crítica” (Kennon, 2014:208). La cultura irlandesa presentada en los libros se basa en las características arquetípicas de las que se ha ido hablando a lo largo de este trabajo, haciendo referencia a colores, temas, nombres y prácticas tradicionales, no mostrando su realidad plural contemporánea. Esta colección es además la única que trata los temas de raza e inmigración después del año 2004 (O’Gallchoir, 2016:20), año del referéndum sobre la ciudadanía, lo que muestra la situación en la que Irlanda se encuentra pre y post crisis económica en cuanto a reconocimiento y la gestión de la diversidad.

Desde este trabajo de investigación se van a analizar las obras desde tres perspectivas: la narrativa, como proceso comunicativo y desde la teoría crítica de los Derechos Humanos. Vamos a centrarnos en algunos elementos pragmáticos, como la ideología, la influencia que el

contexto social, político y económico han tenido en las obras elegidas, y en otros propios de la comunicación literaria como el emisor, los receptores y los mediadores, para posteriormente hacer un análisis desde la teoría crítica de los Derechos Humanos de Joaquín Herrera Flores. Para este último análisis nos apoyaremos en el diamante ético y en sus diferentes categorías. A través de este análisis se pretende mostrar la colección *Bridges* desde diferentes ángulos y ver como ésta presenta el fenómeno de la interculturalidad.

Del concepto de infancia, la situación de la interculturalidad tanto en el sistema educativo como en la sociedad en general, y del panorama cultural y literario, se ha hablado en capítulos anteriores. A continuación, se presentarán las cuatro obras que forman la colección *Bridges*. En este apartado, se encontrará una transcripción de los cuatro cuentos, y algunos de los elementos que posteriormente serán analizados.

8.2.2. ANALYSIS OF THE NARRATION

In this section, we will analyse some of the characteristic elements of children's narratives, applying the study to the four works of the collection, to later frame them within the area of communication and human rights. For this, the elements of the structure of the story, the paratexts, the characters and the space in which the stories are developed have been chosen.

8.2.2.1 STORY STRUCTURE

The four stories present simple structures typical of children's stories but with small differences in terms of their narrative sequences. We observe these differences mainly in the beginning and end. In some cases, the initial situation is ignored, or it is summarized at some point during the story.

The **conflict** is resolved in the four stories. In *The Dreaming Tree* and *I Won't Go To China*, themes such as belonging, loneliness, friendship and identity arise. In *Olanna's Big Day*, these themes do not appear because the conflict is centred on a specific action: to fix the bass drum so that the band can play in the parade. In *The Romanian Builder*, the child protagonist is of

Irish origin, and the conflict centres on the lack of communication with Radú, a bricklayer of Romanian origin.

In **The Romanian Builder**, the story begins directly with the conflict, with no information regarding the situation prior to it. The conflict involving the main character, Joe, focuses on the lack of communication with Radú, the Romanian bricklayer who is going to build his playroom. The conflict is resolved, and Joe acquires skills and tools to be able to communicate with people of different cultures and languages, as seen in the last part of the story when Joe meets Edgar, the new boy in his class from Estonia. The structure is **repetitive** (Cerrillo in Lluch, 2003: 50), where different actions are enumerated and the friendship relationship between Joe and Radú is developed in parallel with the construction of physical space.

In **The Dreaming Tree**, the structure is quinary. In this, we find five sequences: the initial situation, the beginning of the conflict, the conflict, the resolution of the conflict and the final situation. The scheme is as follows:

Discursive Function Sequence

Initial situation	We start from a stable situation. The principal characters are space and time as well as relationships are introduced. The chosen stylistic proposals are presented.
Beginning of the conflict	This also serves as the beginning of the action, of the obstacle or of the complication. There is an action or an event that modifies the initial situation and introduces tension.
Conflict	This involves reflection or action. One of the participants develops a series of actions to try to resolve the conflict.
Conflict resolution	This is the end of the conflict or of the action, i.e., the outcome. It is the result of the preceding actions and the end of the process.
Final situation	This represents a return to a stable situation, generally different from the initial situation.

In this story, the opening scene begins with Roberto and Amanda walking through the park, where the characters are introduced. In the following sequence, the beginning of the conflict, the reader learns why Roberto is sad and angry: the children in the park do not invite him to play football. After this, in a telephone conversation with his grandmother in Brazil, the conflict is shown more directly, and his grandmother tells him the story of the black jaguar. After the conversation, Roberto has a dream in which he is the protagonist of the story that his grandmother told him. Upon awakening, the conflict is resolved; when returning a lost cat to the children at the park, resolution is attained: he is asked to play football. Roberto thus achieves his initial goal of making friends.

In ***I Won't Go To China***, we find a tertiary structure: initiation, action and resolution. In this story, the initial and final situations are not explained in detail. The story begins when Chang-ming arrives home happy to tell his parents that he has been selected to play on the football team at his school; his parents remind him of the family trip to China, thus initiating the conflict: anger by Chang-ming for not being able to play in the game and not understanding why it is more important to go to China. During the conflict, the trip to China and Chang-ming's grandmother takes place. After experiencing their culture of origin and receiving a call that the team won the match and that Chang-ming will be able to play in the next match, the conflict is resolved.

In ***Olanna's Big Day***, there is a tertiary structure that is different from that in *I Won't Go To China*. In the beginning, the character is presented, and he and his school are going to participate in the St. Patrick's Day parade. When the band is preparing to leave for the parade, the conflict is presented: the strap of Tommy's bass drum breaks. Olanna has the idea to use the scarf that Mama-Bayo sent her from Nigeria; the conflict is resolved, and the story ends.

8.2.2.2 BEGINNINGS AND ENDS:

Ottevare-Van Praag (in Lluch, 2003: 49-50) proposes three different categories that address the similarity between beginnings and endings.

- Narrations in which the ending supposes a return to stability and the permanence of the initial equilibrium;
- The end is a return to the starting point, but the protagonist is not the same because he or she has found a new equilibrium; and
- The end is not a return to the starting point because to resolve the conflict, the protagonist has to break away from his/her environment; a return to the initial state is impossible because the protagonist has changed.

In *The Romanian Builder*, the conflict is presented at the beginning of the story: there is a communication barrier between an Irish child and a foreign person. This conflict is resolved through the establishment of a friendship; even if there is a linguistic barrier, the conflict is resolved because the two main characters connect, helping the boy, Joe, acquire competencies and communication tools to face similar situations, as seen in the scene at the end of the story.

In *The Dreaming Tree* and *I Won't Go To China*, the stories present the conflict very early, also showing characters with an identity crisis, as is the case with Chang-ming, or loneliness, as is the case with Roberto, both portraying situations that many children of immigrant origin experience.

In *Olanna's Big Day*, the beginning of the story introduces the main character and his context, providing more information to the reader before presenting the conflict. This character, unlike in two previous stories, does not present any type of personal crisis or problem; the conflict focuses on a situation external to the protagonist.

The endings:

In *The Romanian Builder*, the end of the narrative indicates a return to stability and a permanence of the initial equilibrium. Joe achieves his goal, i.e., acquire the ability to communicate to learn about construction.

In *Olanna's Big Day*, at the end, there is a return to the starting point and the initial equilibrium. Olanna's life is affected by the problem with the bass drum, but everything returns to a normal state when the protagonist solves the problem.

In *The Dreaming Tree*, there is not a return to the starting point because the protagonist breaks away from the conflict and anguish at the beginning, leaving the old environment. Once the conflict is resolved, the protagonist integrates into a new context and make new friends.

Finally, in *I Won't Go To China*, the ending is a return to the starting point, but the protagonist is not the same because he has found a new balance. In this case, there is a balance between his Chinese identity and his Irish identity: he is proud of his origin, but he is happy to be able to play on his school football team. School and sports have a strong connection with identity, particularly in childhood because they serve as references and provide a sense of belonging. Interestingly, sport serves as an identity link. In Ireland, there is a strong connection between the GAA (Gaelic football association) and national identity. Since its formation, the GAA has presented itself and has been seen by others as an organization dedicated to the promotion of Irish national identity. The games are played in *Croke Park* stadium in Dublin, one of the symbols of that identity. Numerous events associated with the revolutionary movement helped to create the symbol of *Croke Park* and, with it, Gaelic football (Fulton and Bainer, 2007: 59). However, in this case, perhaps to give a more international aura to the story, we speak of traditional football and how it serves as an element for the construction of belonging in two of the works of the collection.

8.2.2.3 THE NARRATOR

The *Bridges* collection is aimed at readers between 6 and 12 years old. The language is simple in the four stories. As Lluch notes, the omniscient narrator of the 19th century, who possessed all the information for the stories and the characters, has given way to other forms of narration,

where the characters can express emotions and thoughts. Thus, in addition to analysing the purpose of the story, the reader must take into account from what position and perspective it is told. In addition, the narrator can focus on the perspective of one of the characters, giving the reader the opportunity to perceive the literary reality from the position of that character who, in many cases, is the same age as the reader (Lluch, 2003: 63). In the *Bridges* collection, the narrator has almost all the information, which is seen particularly when the characters are introduced or situations are described, but space is left for the characters to express how they feel in or perceive situations. In *I Won't Go To China*, the joy experienced by Chang-ming is observed when he learns that he has been chosen to play on the football team, and he experiences anger and rage when being told that he will not be able to play because the family is travelling to China. Here, the character progresses from rejecting his origin towards feeling pride after the trip. In *The Dreaming Tree*, Roberto feels lonely and feels envy towards his sister because she is happy and has integrated, saying that she is showing off when she breaks into an Irish dance. Joe, in *The Romanian Builder*, transitions through different stages, i.e., the frustration of thinking that he will not understand Radú; disappointment when he gets sick and cannot see him; sadness when Radú finishes his work and leaves; and joy when he finds the tape measure that Radú has left him. In *Olanna's Big Day*, the protagonist shows fewer changes in her feelings or moods, except when she expresses that she would like her grandmother to be able to attend the St. Patrick's Day parade. The expression of the feelings of the four characters shows us how the narrator positions himself or herself by giving a voice to the characters in the stories.

Gemma Lluch (based on Garrido (1989)) presents different types of narrators, established in two levels: the narrative mode and the voice. The narrative mode refers to the amount of information presented by a narrator and the point of view from which the narrator is positioned when telling the story and differentiates between an unfocused story, externally focused story, and internally focused story (Lluch, 2003: 63-64).

In an unfocused story, the narrator possesses all the information and is omniscient, with absolute control of the time, space and consciousness of the character. In an externally focused story, the narrator does not have all the information and is limited to providing information about what he or she can perceive about the characters. He or she is an objective narrator, showing events objectively and mechanically. Finally, in an internally focused story, the point

of observation is within the character. The events are presented from the perception of the characters, and the narrator is not omniscient.

In the four works, we find a nonfocused narrator, not delegating the function of the narrative at any time to another character. Within the narrative process, we also find a difference between the narrator and the speaker, which refers to the narrative voice and the narrator's relationship with what he or she relates. Here, we find two possibilities: the narrator absent from the story he or she narrates (heterodiegetic) or the narrator present as a character in the story he or she tells. When a narrator is present, we differentiate between the roles of observers and witnesses (homodiegetic) and those of protagonists (self-diagnosis)" (Lluch, 2003: 64).

In the *Bridges* collection, the narrator is always heterodiegetic, not appearing as a character within the works. In the four stories, the events and internal processes through which the four main characters go through are told from an outside perspective, without the narrator participating as a character. Thus, the narrator has complete command of the narrative, not giving a real voice to the characters. This is an important point to highlight, considering that the authors of the four stories are all of Irish origin; thus, both in the authorship and in the narrative, the voice is from the dominant cultural group and not from the immigrant.

8.2.2.4 THE PARATEXTS:

Gerard Genette defines paratexts as "those elements that help the reader to be introduced to reading by giving the first instructions on the content of a book" (Lluch, 2003: 37). Paratexts can be the text, illustrations or typography used in the book. We will analyse the types of paratexts of this collection to present the elements that the O'Brien publishing house has considered important for reaching the reading public, in this case, boys and girls from 6 years of age.

Regarding the **external paratexts** of the books, the *Bridges* collection, as presented by the O'Brien publishing house on its website, "*is a series of books for children from six years of age that celebrates the ethnic and cultural diversity of Ireland. ... Whose function is to help boys and girls understand different cultures and different life experiences in Ireland today...* " (O'Brien, 2007).

The O'Brien publishing house also published different didactic proposals²³ for the four books that compose the collection, with a focus on being used in primary school classrooms. The four didactic guides were developed by Peter Heaney and have a similar structure, except with some changes and extra dossiers for *I Won't Go To China* and *The Dreaming Tree*.

The didactic material for *The Romanian Builder* consists of a 4-page guide. This is divided into the following sections:

Rationale and Themes: This section contains the main idea of the book and the different topics that can be transferred within the primary education curriculum, particularly in the SPHE (social, personal and health education) contexts.

Summary: This section contains a synopsis of the book.

Approach: This section contains recommendations for addressing the subject of the book within the SPHE context, which is part of the curriculum of primary education in Ireland.

Discussion points: This section provides questions that can be used to start a discussion in the classroom.

Activities: This section contains group activities.

Class Project: This section contains three class activities.

The material for *Olanna's Big Day* consists of a 4-page document that has the same structure as that for *The Romanian Builder*, with six group activities and an “Activity Extension” to motivate students to research and create a guide for Nigeria.

The didactic material for *The Dreaming Tree* consists of four documents.

- The first is a didactic guide that follows the same structure as that those for *The Romanian Builder* and *Olanna's Big Day*. There are six group activities and three class activities.
- The second document (consisting of a single page), which is for teachers, provides information on Brazil, its history and peoples, prepared by Liz Morris.
- The third document (also a single page) discusses cacao and provides an activity, also prepared by Liz Morris.

²³Included as annexes

- The fourth document, an activity, is a recipe for making a chocolate cake, provided by Audrey Devereux and the fourth grade class of the Scoil Plás Mhuire School.

The teaching material for *I Won't Go To China* consists of two documents.

- The first is a didactic guide with the same structure as those for the two previous books and was developed by Peter Heaney; the guide contains seven small group activities and two class activities.
- The second, which consists of two pages, discusses "real Chinese food" and provides two recipes: rice with vegetables and spring pancakes.

COMMENTS ON THE TEACHING GUIDES:

The themes are based more on the vision that one has of the other than on what these “new cultures” contribute to the Irish culture, except for the gastronomic theme. Thus, the didactic guides focus more on informing children of Irish origin than on serving as tools to establish a truly intercultural dialogue.

In two of the teaching guides, culinary activities are proposed (Brazil and China). The possible reason why only two guides provided such activities is because the foods presented are not foreign to the Irish culture. Chocolate and Chinese food are widely consumed products in Ireland, and this link has probably led to the use of recipes with which Irish children can identify. Romanian gastronomy is not discussed, probably because it is not considered exotic, and neither is Nigerian gastronomy, perhaps because it is not well known in Ireland.

Within these guides, the photographs of street vendors in *The Dreaming Tree* are striking. There is a third-world view of Brazil, helping to maintain an imaginary based on stereotyped characteristics of non-European countries, projecting an idea of poverty, biased and incomplete, in these countries.

Internal parameters

Format: The four books have a rectangular shape and are to be read vertically.

They consist of 32 pages and combine text with illustrations.

External perspectives:

The four books have a similar design.

- On the covers of the four books, an illustration is presented that summarizes the conflict in the book. The names of the author and illustrator appear in the upper centre of the cover. In the upper right corner, the name of the publisher is displayed, and in the lower centre section and with a larger font, the title is presented, with the name of the collection below it in a smaller size.

For the titles, *Olanna's Big Day* references the main character, and *I Won't Go To China* references a statement made by the main character, Chang-ming, which summarizes the central conflict of the story. For *The Dreaming Tree*, the title is derived from the story, which becomes the tool that the main character uses to resolve the conflict. *The Romanian Builder* is the only title that is not linked to the main character, who is an Irish boy; rather, the title refers to one of the characters of immigrant origin in the story.

- On the back covers, another illustration occupies approximately half of the space. Below the illustration, in small text, the conflict is presented and an attempt is made to capture potential readers. Below that text are three small images of the covers of the other three books in the collection.
- On the back covers, there are exotic motifs and small drawings simulating stamps from different countries (motif taken from one of the illustrations in *Olanna's Big Day*), except for *I Won't Go To China*, for which the covers of the collection appear with the name of the collection, a small rainbow and an explanation of the series: *This series helps children develop their understanding of people from other cultures*. This phrase shows more a multiculturalist than interculturalist vision of the collection.
- On the spines of the four books, the name and anagram of the publisher and the title of the book appear at the top, with the name of the author appearing at the bottom.

Interior paratext:

On the first page of the four books the title of the work appears at the top, occupying almost half of the page. Below it and in a smaller size, the name of the author and illustrator are provided, in addition to the name of the illustration company, the anagram of the publisher, the name of the publisher, and the city where the publisher is located, Dublin.

On the second page, there is information related to the author, publisher, copyright, ISBN, publication rights where the collection is catalogued (British Library Cataloguing-in-Publication Data-United Kingdom), the company that printed the books (Bialostockie Graficzne in Poland) and the material used for printing. In addition, the Department of Arts, Sport and Tourism of Ireland is acknowledged and thanked.

This information is the same in the four books, with the following exceptions:

The Romanian Builder, *I Won't Go To China* and *Olanna's Big Day* have dedications; *The Dreaming Tree* does not have a dedication. These dedications refer to people close to the authors. In addition, *I Won't Go To China* includes *Xin Nian Kuai Le!* (Happy New Year!).

8.2.2.5 THE ILLUSTRATIONS:

The four books were illustrated by *The Cartoon Saloon*, an Irish animation studio founded by Paul Young, Tom Moore and Nora Twomey; this studio has produced important works such as *The Secret of Kells*, *Song of the Sea*, *The Breadwinner* and *Wolfwalkers*. The studio has been nominated for awards (Oscar, Emmy, Bafta and Golden Globe) and currently employs more than 300 animators. Within the *Bridges* collection, *Olanna's Big Day* was illustrated by Ray Forkan, *I Won't Go To China* and *The Dreaming Tree* were illustrated by Marie Thorhauge, and *The Romanian Builder* was illustrated by Ross Stewart.

The four books share an endguard design: a pale green background (subliminal allusion to the national Irish colour), bordered at the top and bottom with an interwoven decoration of triangles and circles suggesting patterns of Celtic designs and international folk art (Kennon, 2014: 199-200). This design reflects the intercultural background of this collection, making reference to the interconnections and similarities between different cultures.

The stamp design, taken from one of the illustrations in *Olanna's Big Day*, is an example of the internationalist and cosmopolitan vision of diversity that is intended to be represented in the collection. The details of the Martian in these illustrations could be a nod to the inclusion of those considered different, “aliens” (Kennon, 2014: 200); however, if we make a more critical interpretation, this could be highlighting the “rarity” of immigrants and their differences.

In general, the illustrations demonstrate a more multicultural than intercultural approach. Families appear as monocultural, and in some group contexts, as is the case for school, cultural diversity is evident.

In *Olanna's Big Day*, the group image (the band) is presented as multicultural, but there is no reference to music or instruments from other countries; therefore, it makes more reference to a process of assimilation (Kennon, 2014: 200) rather than cultural exchange and enrichment.

In *I Won't Go To China*, Chang-ming is the only “different” child in the group illustrations when the character is shown in school; however, in the story, there is a mention of diversity when the teacher talks about Revati’s mother, “who cooked an Indian curry for the class”.

In *The Dreaming Tree*, all the children are of Irish origin, as seen in the illustrations, apart from Roberto and his family, who are presented with stereotypical Brazilian traits: dark complexion and dark hair.

In *The Romanian Builder*, the only child character other than Joe is Edgar, who is white and of European origin.

Based on these illustrations, the diversity that exists in some Irish schools is not displayed, except in *Olanna's Big Day*, where groups with people of different races and cultures appear in the illustrations of the band rehearsing and of the streets during the St. Patrick’s Day parade.

8.2.2.6 THE CHARACTERS:

The *Bridges* collection presents a series of fictional characters that aim to represent the diversity and interaction between different cultures in Ireland today. As stated by Cohen and Roeh (in Rodrigo Alsina, 1999: 76), works of fiction located within a process of mediated intercultural communication give readers greater freedom when interpreting history. This freedom allows them to identify with characters, empathize with them and understand their perspectives of the world; however, if these characters are based on cultural stereotypes and biased views of their cultures, readers will disconnect from history and the characters.

In the stories of this collection, the main characters are of immigrant origin, with the exception of the main character in *The Romanian Builder*, who is an Irish boy. In the four stories, the relationship among Irish characters, belonging to the host society, and foreign characters is portrayed, as is how this relationship is marked by the migratory phenomenon. In the stories, the characters reflect personal profiles and stages: from feelings such as loneliness, identity conflicts and frustration due to communication barriers to integration, acceptance and pride towards their origins. The relationships between Irish and immigrant characters demonstrate, in a subtle way, their imbalance in Irish society. In *Olanna's Big Day*, when the girl fixes the bass drum, she does not acquire a leading role but, rather, walks behind Tommy, who leads the group. In *The Dreaming Tree*, the power dynamic between Irish and foreign children is even more evident: Fergus leads the group of children who play football and decides whether Roberto can be part of the team. Thus, in the four stories, the host society and its characters are the ones who decide and define social dynamics.

Another characteristic of the four protagonist child characters is that they are primary school students, three of foreign origin and one of Irish origin, who live in Ireland, demonstrating clear pedagogical intention of the collection. Even though the books can be read in a playful or family context, the creation of didactic guides clearly indicates that the stories are intended to be studied in a school environment.

In *Olanna's Big Day*, the protagonist is Olanna, a Nigerian girl. The name originates from the central and southeastern regions of Nigeria and Equatorial Guinea and means “gold or beauty of the father or god”. She is represented as an elementary school student in an Irish school, appearing in most of the scenes with a school uniform and with a traditional African hairdo,

with braids; in the scene of the St. Patrick's Day parade, she has coloured ribbons in her hair. The character is presented as a happy girl who has integrated into her new context and is part of the school band, for which she plays the tin whistle (typical Irish flute). She is a static character because her attributes are constant: Olanna does not change her personality or her relationship with the space or the other characters in the story, even though she is the character who solves the conflict presented in the story (fix the bass drum so that the school band can participate in the St. Patrick's Day parade).

In *The Dreaming Tree*, the protagonist is Roberto, a Brazilian boy from the city of Rio de Janeiro. His name, of Germanic origin but very popular in southern European countries and in the Americas, is one of the most used names in Brazil and means "one whose fame shines"; the name is common to several famous football players, which helps to identify the protagonist, not only with regard to his origin from a country that stands out in this sport but also because of his fondness for the sport and how it helps him establish friendships with Irish children. Making friends is Roberto's objective in the story. Roberto is presented as a boy of about nine or ten years of age, with attributes with which people of Brazilian origin are typically represented (dark hair and brown complexion) and with very colourful clothes, in addition to liking football. The representation of the character is based on stereotypes: Brazil is one of the most multicultural and multiracial countries in the world, and not all Brazilians have the characteristics with which Roberto and his family are represented. These physical attributes are presented in contrast to the traits of the Irish characters, i.e., white race with blond or red hair, marking the difference between "Irish" and the "other". At the beginning of the story, Roberto appears as an unhappy and lonely child. He has been in Ireland for a few months and has no friends. In contrast, his sister Amanda is represented as a happy and integrated girl who also already has an Irish friend, Aoife, who invites her to her birthday party. This difference further exacerbates Roberto's feelings of sadness and loneliness. However, his psychological traits evolve, transitioning from sadness to happiness after he achieves his goal, making Roberto a dynamic character and the recipient of his own goal. However, Roberto's and Amanda's happiness depends on acceptance by Irish children and acceptance by the receiving society.

In *I Won't Go to China*, the protagonist is Chang-ming, a boy of Chinese origin born in Ireland. His name, as his parents explain, means "Forever Bright" because she was born on a night with a full moon. The character is physically represented as a child of Asian race (China), approximately nine or ten years old, with masculine characteristics (he likes football). Their

origin is also defined throughout history with other elements, such as the illustrations, the names of their parents (Mei Li and Tao) and references to their country of origin and even to Chinese gastronomy. The child seems happy and integrated until his parents tell him that he will not be able to play in a football game with his school team, which was the main objective of the protagonist. This situation causes Chang-ming's personality to change; he becomes an unhappy child, is angry with his parents, and is in conflict with his origin, as demonstrated in the comments he makes about his name, stating that putting a surname before a first name (as traditionally written in China) is "silly" and wanting a "normal" name such as Conor, Barry or Jack. An attribute of the character related to his origin is that he was born in the year of the snake, which, as his father tells him, makes him "sensitive and kind".

In *The Romanian Builder*, the protagonist is Joe, an Irish boy; this is the only story in the collection for which the main character is not of immigrant origin. His name, diminutive of Joseph, is a name of Christian tradition (José in Spain), quite common in Anglo-Saxon countries. The character is a boy with typically masculine tastes (he likes DIY projects) and is approximately six or seven years old (surely less than ten because during the story the character has chickenpox, and this disease usually occurs before the age of ten). He is white, with blond hair and freckles, and wears glasses, like Radú, the Romanian bricklayer who Joe befriended. He is a static character, and his attributes do not change. He goes through a state of frustration because he cannot communicate with Radú, but he does not present a change in personality within the story. Joe's main objective is to learn how the bricklayer works, and he achieves it, being the recipient of his own objective.

The protagonists, within individual versus collective character paradigms (Lluch, 2003: 68), are considered collectives. These represent stereotyped characteristics of the cultural groups from which they come. All have names typical of their countries of origin and physical traits with which we would quickly identify people from China, Brazil, Nigeria and Ireland. All are primary school students, which is evident by the age of the protagonists and the references to school, including characters who are teachers in three of the stories.

The male protagonists (Roberto, Chang-ming and Joe) go through negative psychological stages (sadness, loneliness, frustration or anger); in contrast, the female protagonist Olanna does not present any personal crisis at any time and is decisive when solving the problem. Interestingly, the personality of Amanda in *The Dreaming Tree* is similar to that of Olanna:

happy and integrated in their schools and contexts. Of the four stories, only one has a female protagonist, creating an imbalance in terms of gender in the protagonist roles. In addition, the female character does not present any personal conflict; in contrast, the three male characters present, for different reasons, feelings of frustration within the conflicts that develop in the stories.

The gender roles represented in the stories are quite traditional. The two main boy-like activities traditionally linked to the male gender are football and DIY projects. In the four stories, the character of the mother appears only in houses, which makes believe that they are housewives. This is particularly evident in *Olanna's Big Day*, in which the figure of the mother, who has no problems attending the parade, is contrasted with that of the father, who works outside and for many hours (this is reflected in the illustrations of the book); however, he can attend the parade because it is a holiday. In *Olanna's Big Day*, the mother who combs Olanna's hair and helps her prepare for the parade, and in *The Dreaming Tree*, Roberto's mother is portrayed as a great gardener. These activities are usually identified with stay-at-home mothers. When working female characters are presented, they are only schoolteachers (*Olanna's Big Day*, *I Won't Go To China* and *The Romanian Builder*), being a profession traditionally identified with women. Thus, the collection presents very conservative gender roles.

Another element to highlight is that of the figure of the grandmother, who appears in three of the stories (*I Won't Go To China*, *The Dreaming Tree* and *Olanna's Big Day*). Interestingly, in three stories, the protagonists are not of Irish origin. The three grandmothers live in the countries of origin of the protagonists, fulfilling the role of providing family roots. In *I Won't Go To China*, the importance that the grandmother figure has within the Chinese culture is evident: Chang-ming's parents tell him that she should be respected for being older and wise. In *The Dreaming Tree*, the grandmother guides Roberto through the story of the black jaguar, helping him to achieve his goal. In *Olanna's Big Day*, the protagonist misses her grandmother, who, from a distance, protects Olanna, sending her scarves so that she does not get cold in Ireland. The character of the grandmother does not appear in *The Romanian Builder*. This could be related to the idea of wanting to show more traditional societies in the countries of origin of the protagonists of immigrant origin, compared to more individualistic and less familiar societies in Europe.

8.2.2.7 SCENARIO

The setting for this collection is contemporary Ireland. The fact that the protagonists are originally from other countries presents a historical moment in which the stories are developed: between the end of the 20th century and the beginning of the 21st century, with the economic boom attracting a large number of people, both European and non-European, to Ireland.

In the spaces in which the stories are developed (apart from *I Won't Go To China*, where part of the story takes place in Beijing), the phenomenon of interculturality produced by this immigration is presented. During this period, other works of a multicultural nature were published, but we would categorize them as World Books based on the classification described by Cai (already explained above). However, for this research, we are interested in determining how the phenomenon of interculturality is represented in Ireland; notably, this collection was the last of this type found since 2009.

Although we do not find any temporal references in the texts, the four stories can be placed between the end of the 1990s until the year of their publication, 2009. This can be justified, for example, with the use of telephones (three children communicate by telephone with their grandmothers), and there are no images of computers or mobile phones. Chang-ming, the main character in *I Won't Go To China*, is the only one born in Ireland and is already in school; therefore, the story can be placed approximately in the year when the book was published. In *The Dreaming Tree*, the characters have only been in Ireland for a few months (in a conversation, the grandmother states, “You have been in Ireland since the summer...”), and in *Olanna's Big Day*, the girl has memories of Nigeria. In addition, at the beginning of the narrative, Olanna believes that Paddy's day is the day of the postal worker; therefore, we can deduce that she has been in Ireland for less than one year because she is not familiar with the national holiday.

The stories are developed in urban spaces, something that must be highlighted within Irish narratives. There is a rural/urban duality within Irish culture and a strong link with rural contexts. The reason the four stories develop in urban environments is possibly to connect readers with the idea of cosmopolitanism, the idea of residing in a modern and culturally diverse country. In *The Dreaming Tree*, Roberto and his family live in an apartment, which

probably places the story in an urban context, and in *I Won't Go To China*, the protagonist's family lives in Dublin.

In the four stories, both interior and exterior real spaces appear: school, the street where the parade takes place, a park, the children's houses and the city of Beijing. This is a common factor in the four stories; however, *The Dreaming Tree* includes a noncredible fictional model. Possible worlds are, according to Albadaejo's models, plausible fictional worlds, where "the worlds tend to resemble the objective world because, although the rules that construct them are not his or her rules, they have been constructed according to these rules". This model presents a world "whose existence is only possible in the mental realm, in which fantasy corresponds to world models whose rules are not of the objective world or similar" (in Lluch, 2003: 71). This is seen in the scene of *The Dreaming Tree* when Roberto, when falling asleep, recalls the story that his grandmother tells him and talks with a black jaguar.

8.2.3 BRIDGES COMO PROCESO COMUNICATIVO

8.2.3.1 BRIDGES COMO PROCESO COMUNICATIVO LITERARIO E INTERCULTURAL

Como ya se ha presentado anteriormente, desde este trabajo se plantea la literatura infantil como un proceso comunicativo. Un proceso desde el que se crea conocimiento y que, por ser un proceso de comunicación intercultural, espera que dicho conocimiento sea híbrido, basado en la multiplicidad de saberes y visiones.

La relación jerárquica entre adultos y niños está particularmente marcada en los procesos narrativos. Esta relación crea un tipo de comunicación, generalmente unidireccional y fuertemente mediatizada, lo que no significa que, como resultado de este proceso, los receptores no puedan adquirir competencias interculturales. Pero para ello es importante no sólo enseñar a leer interculturalmente, si no dar voz a los emisores (autores) que se encuentran en espacios periféricos, y que los contenidos muestren situaciones y personajes donde los lectores se sientan reflejados. Por esta razón es importante que los lugares que ocupen los

participantes del proceso comunicativo sean lo más equitativos posible. Y en esta colección no se llega a ahondar profundamente en la lectura crítica, como diría Freire, del mundo y la palabra. (Freire, 1981)

Como ya se mencionó anteriormente las obras de ficción atribuyen al lector una mayor libertad a la hora de interpretar la historia. Pero depende de las características que otorguemos a los personajes, se pueden inspirar interpretaciones inclusivas o llenas de prejuicios. Además, como apunta Jensen nos socializamos en “comunidades interpretativas” (en Rodrigo Alsina, 1999:91) que ayudan dar sentido y coherencia a la ideología y dinámicas creadas desde las instituciones. Omitir o estereotipar desde las narrativas crea imaginarios y patrones de pensamiento que fomentan interpretar(nos) y definir(nos) a los diferentes grupos culturales desde una perspectiva no inclusiva y en la que se marca la diferencia. Así, aun existiendo una jerarquía dentro del proceso comunicativo entre adultos y niños, el potencial para fomentar el diálogo y el respeto entre culturas es enorme, pero dependiendo de cómo lo planteemos, puede acabar convirtiéndose en una herramienta de repetición y mantenimiento de estructuras de desigualdad. La colección *Bridges* está dentro de esa categoría de ficción para público infantil donde los personajes y los contextos descritos, aun poseyendo características realistas, son desarrollados por la imaginación de los autores.

Irlanda, ha empezado a construir un camino hacia el interculturalismo, fomentando políticas públicas en diferentes áreas sociales, pero sigue teniendo una identidad fuertemente marcada por la monocultura que se promovió desde su etapa colonial, que hace que el imaginario colectivo sobre qué es ser irlandés no acepte otros rasgos, aun teniendo discursos institucionales que así lo afirman. Así, nos encontramos con una comunidad interpretativa donde existen discursos interculturales, pero donde la participación en los procesos comunicativos es todavía desigual.

8.2.3.2 COMUNICACIÓN VS INFORMACION

En esta colección se tiene una visión más informativa que comunicativa de la creación literaria. En primer lugar, por cómo se presentan las culturas extranjeras en algunas de las obras: el cuento exótico de *The Dreaming Tree*, o el viaje a Pekín de *I Won't go to China*, hace que éstas estén más cercanas a la categoría que Cai denomina Libros del Mundo, haciendo referencia a libros sobre culturas no occidentales y sobre culturas de grupos étnicos no principales. Cai, como ya se presentó anteriormente, habla de literatura intercultural cuando los libros son escritos por autores de una cultura hablando sobre otra o donde se presenta el diálogo entre diferentes culturas, y se reflexiona sobre las relaciones entre éstas. La colección *Bridges* se podría considerar como literatura intercultural, al ser autores irlandeses hablando de la cultura nigeriana, rumana, brasileña o china. Pero habría que incluir la reflexión sobre las culturas y sus relaciones para considerarla como tal, y esta colección carece de esta reflexión. *Bridges* focaliza en la experiencia de los personajes infantiles principales: Joe, Roberto, Chang-ming y Olanna, pero no en las relaciones de estos con las otras culturas. Esta función informativa también la vemos en las guías didácticas. Éstas funcionan más como guías de viaje, proporcionan información para que los niños irlandeses conozcan otros lugares, que como instrumento para cuestionar y entender sus propios contextos. Es importante dar a conocer a los niños los diferentes lugares de origen de todas las culturas que habitan, en este caso, en Irlanda. Pero esta colección, que se supone tiene como objetivo crear puentes entre culturas, buscar lugares comunes, ver las influencias de unos sobre otros y acercar a niños y niñas los valores que los unen y los hacen lo que son, niños y niñas, está más próxima al multiculturalismo que a la interculturalidad.

8.2.3.3 ELEMENTOS DENTRO DEL PROCESO COMUNICATIVO

La colección *Bridges* fue ideada y encargada por la editorial O'Brien. Encontramos que el **autor** (los autores), estaría dentro de la categoría de autor global o mass media. Éste acepta la propuesta por parte de una institución, en este caso la editorial O'Brien, siguiendo una serie de criterios establecidos por la misma. Indirectamente, podría tener algunas de las características del autor política educativa, ya que la editorial, dentro de sus criterios, sigue la línea de las

políticas educativas interculturales establecidas por el departamento de educación del gobierno de Irlanda.

Los cuatro autores son de origen irlandés. Esto ya marca el enfoque comunicativo de la colección. Como apunta Patricia Kennon, la editorial se justifica diciendo que se consultó con gente de las culturas que se representan en las obras “para evitar meteduras de pata”, justificando que se realiza para dar rigor a la hora de representar a otras culturas, pero a quien se da voz es a autores de origen irlandés. Esta justificación cumple más una función *tokenistic*²⁴ que de actitud real e interés por conocer más profundamente la situación de las comunidades inmigrantes en Irlanda frente a la adaptación y los conflictos culturales. Se intenta visualizar a otras culturas, pero desde la perspectiva del blanco.

La colección tiene dos **grupos receptores**: los maestros y los padres/madres, y el público infantil.

Los primeros receptores serían padres y maestros, por el carácter pedagógico y el material didáctico paralelo desarrollado por la editorial. Los segundos receptores serían niños y niñas lectores, escolarizados en educación primaria, al tener como personajes principales otros niños y niñas de su edad, lo que hace que los lectores se sientan identificados durante el proceso de lectura. Cuando pensamos en a qué tipo de niños va dirigida la colección, consideramos que el grupo destinatario son niños de origen irlandés. Ya hemos hablado anteriormente de cómo las obras, particularmente *I Won't Go To China*, poseen características de la categoría de *literaturas del mundo*. Se da información sobre diferentes culturas extranjeras a los niños irlandeses, pero poco se indaga en las relaciones entre niños de diferentes culturas y la influencia de unas sobre otras. Los receptores son en nuestro caso “lectores en desarrollo”, lo que les hace estar más abiertos a pensamientos radicales y formas de entender los textos más genuinamente, por ser más flexibles en sus percepciones. Como apunta Gemma Lluch, a los niños, como futuros adultos de una sociedad, se les educa en los hábitos, valores y actitudes de la sociedad donde se integrará (Lluch, 2003:33), y dependiendo de cómo les eduquemos, los lectores adquirirán competencias interculturales o actitudes segregadoras. El lector, cuando se enfrentan a un libro, puede llegar a identificarse con los personajes, a empatizar con ellos, a llegar a sentir, en

²⁴ simbólica

algunos casos, que “son idénticos al personaje”, particularmente en los lectores infantiles (Oatley & Gholamain en Muñoz Corcuera, 2015:131-132).

Esta identificación hace que, si sólo mostramos una parte de la cultura, o lo hacemos de forma simplista, los niños puedan o sufrir un conflicto con su identidad, o ver demasiado marcadas las diferencias con “los otros”. Volviendo a la idea de la “comunidades interpretativas” de Jensen, si las situaciones que presentamos en las narrativas infantiles muestran dinámicas sociales donde el poder se ejerce desde la cultura dominante, y el rechazo a culturas minoritarias, el lector no se sentirá identificado con una sociedad pluricultural.

La editorial también juega un papel de **mediadora**. La editorial está influenciada por los mediadores institucionales, siguiendo la línea de las políticas interculturales gubernamentales que promueven la educación intercultural dentro de la escuela, lo que la lleva no sólo a publicar libros que pueden ser leídos en el contexto familiar, sino que al desarrollar guías didácticas para éstos, incluyen la colección en el ámbito educativo, pudiendo formar parte de la asignatura de SPHE (educación social, personal y de la salud) del curriculum de educación primaria irlandés. Como mediadora, y a la vez como productora, decide qué tipo de **ideología** se presenta en sus colecciones. El poder de la cultura para la legitimación de ideologías es indudable, particularmente en las narrativas infantiles. Cuando hablamos de literatura infantil, no podemos olvidar que ésta nace como movimiento político (Cai, 2002: xiii). Ésta es parte de las prácticas y discursos de poder, donde de forma sutil se muestran posiciones dentro de la sociedad, para que éstas sean interiorizadas por parte de los lectores. Desde este posicionamiento, podríamos considerar la colección Bridges como conservadora, multicultural y no integradora, ya que como producto cultural no ayuda a realizar una construcción simbólica de los que se es como pueblo, sino a establecer y expandir los valores irlandeses. Se basa en valores esencialistas que solo dan cabida a que los valores mostrados en los cuatro libros sean principalmente aquellos asociados por el grupo dominante.

Desde la colección *Bridges* se promueve el discurso de respeto a la diversidad, siendo la única editorial que ha publicado una serie específica en educación intercultural y para la ciudadanía para lectores de entre seis y doce años. Esto es positivo, pero también destaca por haber centrado muchas de sus colecciones en el aniversario de eventos históricos como el *Dublin Lock Out* en el año 2012 y el *Easter Rising* en el año 2016, privilegiando dentro de sus publicaciones el patrimonio cultural y el nacionalismo irlandés (Kennon, 2014:196). La

colección expone una ideología asimilacionista más que promover la diversidad cultural y fomentar una actitud más pluralista e intercultural. Además, al encargar las obras a autores irlandeses, se posiciona ideológicamente. Esto llama la atención por la contradicción con el nombre de la colección, *Bridges*, “puentes”, que más que conectar, fomenta la asimilación de las culturas minoritarias a la cultura hegemónica. Las relaciones entre estas culturas no muestran, como ya se ha mencionado anteriormente, ningún atisbo de interés común por parte de los personajes irlandeses, perdiendo un gran potencial de enriquecimiento entre la mayoría cultural establecida y las comunidades minoritarias (Kennon, 2014:197-198).

Otro elemento que pone de relieve la ideología detrás de la colección es la referencia constante al país de origen, marcando la diferencia, en vez de basarse en los espacios comunes de los personajes. Cuando esto ocurre, se recurre a los estereotipos y a elementos o símbolos que resulten familiares en la cultura irlandesa: el fútbol o el nombre de Jacinta en *The Dreaming Tree*, o los colores verde y blanco en *Olanan's big Day*. Queda patente como se priorizan los conceptos de identidad nacional irlandesa a la hora de presentar la identidad común de los personajes. Esto se ve particularmente en *The Dreaming Tree*, con la anécdota del nombre de Jacinta y el baile irlandés de Amanda; en *Olanna's Big Day* con la celebración de Saint Patrick's Day, y con el personaje del cartero llamado Paddy; y en *I Won't go to China*, con el enfado de Chang-ming, que considera su nombre “silly”, y preferiría llamarse Connor o Barry o Jack.

Otro factor que muestra la ideología conservadora de la colección es el género. En *The Dreaming Tree*, Roberto destaca como jugador de fútbol, y su hermana en danza irlandesa; en *Olanna's Big Day*, aun habiendo sido la protagonista la que soluciona el problema, cuando empieza el desfile es el personaje masculino, Tommy, el que lidera al grupo, siguiéndole Olanna, subordinándose y accediendo a los regímenes religiosos y a las tradiciones nacionales dominantes, como es en este caso, Saint Patrick's Day (Kennon, 2014:202).

Como ya hemos presentado anteriormente, uno de los principales problemas con los que nos encontramos en las interacciones comunicativas entre diferentes culturas es el conflicto **identitario**, que en ocasiones lleva a la creación de estereotipos basados en una perspectiva esencialista y universalista de la cultura. En la colección se muestra en primer lugar, la cultura irlandesa en sus características más esencialistas con personajes como el cartero Paddy; símbolos como el trébol y el color verde; y prácticas culturales como la danza irlandesa y el tin whistle. Al basar la cultura hegemónica en características tan generalistas y conocidas por

todos, se construye una idea hermética de lo que es el país y su cultura. Así, los discursos basados en la identidad nacional sirven para mostrar las visiones y prácticas de los grupos dominantes y así anular las aportaciones de los “otros”. Esto se ve claramente en la colección *Bridges*, donde no hay ninguna aportación que haga cuestionar los ideales y valores de la cultura tradicional irlandesa. Ésta se utiliza como medio de armonización social (Méndez Rubio, 2019:50), promoviendo un universalismo “a priori” y no de llegada, como debería promover un producto literario intercultural. Así, la identidad de la cultura irlandesa presentada en la colección *Bridges*, se basaría en la idea de WHISC, como queda demostrado en las cuatro obras. Referencias a la raza, siendo todos los niños considerados irlandeses de raza blanca, la celebración de la festividad religiosa de San Patricio o la no referencia a niños de la comunidad *Traveller*, dejarían patente el tipo de identidad que se quiere mostrar y proteger dentro de la colección. Las características *WHISC* estarían vinculadas a la identidad nacionalista irlandesa, que como ya hemos presentado a lo largo de esta investigación, convive con la idea de cosmopolismo, pero que en la colección *Bridges* se muestra de manera muy superficial. En los textos, observamos diferentes momentos que intentan destacarlo. En primer lugar, con la creación de personajes principales de origen inmigrante y, en segundo lugar, con otras situaciones dentro de las obras: en *Olanna's Big Day*, una de las ilustraciones muestra la imagen de la banda de música de la escuela, donde aparecen niños y niñas de diferentes orígenes culturales. Esta imagen, junto con la aparición de Edgar, el nuevo alumno de la escuela venido de Estonia en *The Romanian builder*, la presentación de personajes adultos inmigrantes dentro del mercado laboral (Radú, el albañil rumano, o el padre de Olanna) y las tres familias de origen brasileño, nigeriano y chino, pretende mostrar la diversidad de las aulas irlandesas y la nueva realidad post *Celtic Tiger*. Se muestra la diversidad, pero no la influencia de ésta en la cultura irlandesa; y el cosmopolismo, pero se representa de una forma muy superficial, dejando patente el peso de la identidad nacionalista en Irlanda, relacionado con las expectativas que otras culturas tienen de Irlanda, y cómo ésta “vende” su identidad monocultural (WHISC), lo que hace que se refuerce el pasado histórico como fuente de características identitarias, y se evite la apertura a adquirir elementos de otras culturas y hacerlos propios, aun creando discursos interculturales oficiales.

Esta representación de Irlanda posibilita que se creen crisis de identidad, particularmente en niños y niñas de origen migrante, al no sentirse integrados si no cumplen todas las características consideradas como irlandesas. En *I Won't Go to China*, lo vemos en el personaje de Chang-ming, para el que es más importante jugar un partido de fútbol con su escuela

(refuerza el sentimiento de pertenencia) que ir a conocer a su abuela y visitar China por primera vez. Así, la representación de la identidad irlandesa en esta colección es sesgada, basada en estereotipos y tradiciones con las que no todos los personajes se sienten identificados.

8.2.3.4 COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

Como apunta Moreno Domínguez, “la comunicación es una puesta en común, un espacio comunitario donde compartir y participar” (2004:72). Esta definición nos hace plantearnos si hay puesta en común en la colección *Bridges*. Esta puesta en común la encontramos en aquellas características con las que los personajes irlandeses se sienten a priori identificados (el fútbol, el nombre de Jacinta, el color verde), pero no en elementos no tan obvios y que, habiendo mostrado las relaciones en toda su complejidad, se podrían haber creado espacios comunes con los que todos los personajes se sintieran identificados. Cuando nos referimos a procesos de comunicación intercultural debemos observar en qué medida se dan las condiciones presentadas por Ellul: la diferenciación de grupos, la comprensibilidad, el reconocimiento recíproco, la aceptación y la no monopolización de los medios de comunicación de las que ya hablamos en el capítulo de Interculturalidad (en Rodrigo Alsina, 1999:80-81).

En primer lugar, la diferenciación de grupos. En los cuatro libros se presentan contextos donde grupos de diferentes culturas se encuentran y comparten una situación. En los cuatro la diferenciación es entre el grupo mayoritario, el de origen irlandés, y otro, ya sea Nigeria, Brasil, China o Europa del este. Se marca la diferencia entre “nosotros” (haciendo referencia a la cultura dominante irlandesa) y “los otros”, no haciendo hincapié en las características comunes. Es importante mostrar la diversidad, respetarla e incluso celebrarla, pero en una colección que tiene como objetivo servir como espacio de comunicación intercultural, el no buscar espacios comunes no hace más que aumentar la distancia entre grupos culturales dentro de una comunidad. Hay que buscar, como afirma Rodrigo Alsina, un equilibrio entre lo común y lo diferente, porque si solo nos centramos en las diferencias se obstaculizará cualquier proceso comunicativo (Rodrigo Alsina, 1999:66).

En cuanto a la comprensibilidad, el reconocimiento mutuo y la aceptación, esta colección no entra a tratarlos en profundidad. La autoría de las obras sí que reconoce la diversidad cultural en Irlanda. Se reconoce la diversidad cultural y se intenta visualizar y crear un espacio donde

personajes de diferentes orígenes culturales y étnicos se muestran como parte de la sociedad. La aceptación está ahí, no existe rechazo por parte de los personajes irlandeses, pero llega a través de un proceso de asimilación. Esto hace que no se dé la condición de comprensibilidad. Para que se produzca un verdadero proceso de Comunicación Intercultural, como apunta Short, hemos de comprendernos y tener consciencia de nosotros mismos (2009:4). En la colección *Bridges* no hay reflexión crítica por parte de los personajes de origen irlandés. Estos se expresan a partir de un discurso que no cuestionan, y que expanden hacia los personajes de origen inmigrante. Esto se analizará desde la Teoría Crítica de los Derechos Humanos, pero es importante mencionar dentro del análisis comunicativo que los personajes irlandeses no muestran interés alguno en conocer la cultura de los personajes inmigrantes, lo que ayudaría a superar estereotipos. Es lo que Joaquín Herrera llama la *disposición*, uno de los elementos del Diamante Ético que utilizaremos en el próximo apartado para analizar las obras de la colección.

Por último, en cuanto a la monopolización de los medios, queda claro que estos están monopolizados por parte de la cultura dominante. La editorial O'Brien tiene un largo recorrido en publicaciones para niños y adultos. Los emisores son todos escritores de origen irlandés y la editorial, que además juega un papel de mediadora, también lo es. Así, tanto el medio de comunicación, como los autores y los mediadores pertenecen a la cultura dominante. Cuando nos referimos a los receptores, ambos grupos, niños irlandeses o pertenecientes a minorías culturales, son lectores potenciales. Pero como ya hemos presentado anteriormente, la forma en que los libros están elaborados deja claro sobre qué se quiere "informar" a los niños irlandeses respecto a otras culturas y quién monopoliza el medio comunicativo.

Otro elemento a destacar dentro del análisis comunicativo de la colección es si se representan, y cómo, las diferentes **lenguas** de los personajes inmigrantes de la colección. Dentro de la comunicación intercultural, el lenguaje y su diversidad juega un papel muy importante para el entendimiento y respeto entre culturas. Éstas sí se mencionan a lo largo de la colección, pero de forma muy superficial. En primer lugar, en cuanto a la diversidad lingüística de origen en Irlanda, no hay más que una pequeña referencia en las ilustraciones de sellos de diferentes países que aparecen en las guardas de los libros, cuando se usa *Eire* en vez de Irlanda (Kennon, 2014:200).

En *I Won't Go to China*, se hace referencia al mandarín de forma genérica, cuando los personajes hablan por teléfono, o cuando están en Pekín, mostrando caracteres en los edificios

durante la celebración del Año Nuevo. Sólo se traduce al final del libro la frase “Feliz año” (Kennon, 2014:203). Lo mismo con el portugués, que aparece en algunas de las ilustraciones cuando los personajes están hablando por teléfono. Pero ambas muestras de mandarín y portugués acaban teniendo una función meramente ornamental (Kennon, 2014:200). En *The Dreaming Tree* se dice que Roberto a veces habla inglés en casa, lo que es muestra de la asimilación por parte de la cultura dominante. En cuanto al binomio nosotros / ellos, es interesante destacar cómo los personajes irlandeses ven al resto de las culturas. En primer lugar, en *I Won't Go to China*, se dice que la familia de Chang-ming habla chino, sin especificar que en China se hablan más lenguas. O la respuesta de Joe, cuando la maestra le pregunta cómo se entiende con Edgar, y él responde que para él el rumano y el estonio son iguales, cuando el rumano es una lengua romance y el estonio una lengua perteneciente a la rama finica de las lenguas urálicas. (Kennon, 2014:207). Esto muestra el poco interés por comprender la complejidad y la diversidad de las culturas, y mantiene el imaginario irlandés basado en las dicotomías de las que ya se habló anteriormente.

8.2.4 BRIDGES DESDE LA TEORÍA CRÍTICA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Cuando hablamos de los instrumentos para la protección y la promoción de los Derechos Humanos, debemos de hacer referencia al amplio abanico de mecanismos que luchan por establecerlos, por trabajar por la dignidad humana desde la diversidad de pueblos y discursos. Por supuesto se incluyen instrumentos legales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención de los Derechos del Niño y otros documentos específicos para la lucha por la dignidad humana. Pero también hay que aproximarse desde los movimientos sociales y las acciones políticas, que utilizan diferentes canales con la misma función. En nuestro caso, las humanidades, la literatura, como vía de expresión y reivindicación de los Derechos Humanos. Las obras presentadas para esta tesis doctoral son parte de una estrategia de educación intercultural y en Derechos Humanos. Ya se habló anteriormente, citando a Cai, de que la Literatura Multicultural es siempre política, y esa característica la hace una importante herramienta para la lucha por los Derechos Humanos.

En este apartado se explorará la colección *Bridges* en relación con la Convención de los Derechos del Niño, para posteriormente analizarla desde la perspectiva de la Teoría Crítica de Joaquín Herrera Flores y de algunas de las categorías del Diamante Ético del mismo autor.

Como ya se habló en el capítulo dos, la Convención de los Derechos del Niño (1989), principal documento en el área de la infancia y los Derechos Humanos está guiada por cuatro principios que pueden ser analizados desde la perspectiva del derecho a la cultura. Estos principios son: la no discriminación (Artículo 2), observar siempre el interés superior del niño (Artículo 3), el derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo (Artículo 6), y el derecho a la participación y ser escuchado (Artículo 12).

La idea de cultura se ve reflejada en estos cuatro principios. En primer lugar, la no discriminación, por motivos culturales o sociales, en el acceso a la cultura. Desde esta perspectiva, la colección *Bridges*, no facilitaría el derecho de acceso a la cultura. Las cuatro obras se centran en mostrar de forma esencialista la cultura irlandesa, lo que limita el acceso a niños y niñas, no sólo de otras prácticas y productos culturales no basados en las características prototípicas de las que ya hemos hablado durante este trabajo, sino de otras menos conocidas dentro de lo que podríamos denominar la cultura irlandesa más tradicional. Aquí incluiríamos la cultura *Traveller*, o la de otras comunidades como la protestante o judía que, aunque minoritarias, han formado históricamente parte del mapa cultural irlandés. Por otro lado, la colección no muestra prácticas o productos originarios de la cultura de origen de los niños migrantes. Por lo tanto, se podría considerar que hay una discriminación en el acceso a la cultura.

Este derecho también se ve reflejado en artículo 31 sobre el derecho al juego y al descanso (que incluye el derecho al arte y la cultura)²⁵. Según éste, niños y niñas tienen derecho a participar en actividades culturales y artísticas, y los estados deben fomentar las condiciones para que éstos puedan hacerlo en condiciones de igualdad. De base, el hecho de que no encargaran las obras a autores de origen migrante ya muestra el enfoque de la editorial a la hora de posicionarse en cuanto a la integración de inmigrantes como productores de cultura. Pero centrándonos en el colectivo infantil, los personajes de la colección de origen migrante sólo

²⁵ Convención de los Derechos del Niño (1989). Artículo 31:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.
2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

tienen acceso a la cultura del país de acogida. Observamos que Amanda, en *The Dreaming Tree* y Olanna, en *Olanna's Big Day*, tienen acceso a prácticas culturales irlandesas, en su caso la danza y la música, pero no hay acceso a las culturas extranjeras por parte de ninguno de los personajes irlandeses. Se podría ver un atisbo de acceso a la cultura china, en *I Won't Go To China*, al mencionar la celebración del Año Nuevo Chino y el interés de la maestra en dedicar un día a que todos los alumnos conozcan la cultura china. Pero como ya se ha presentado anteriormente, la forma en que se visualizan las culturas se da desde una posición multiculturalista, sin profundizar en el impacto de ese acceso a la comunidad irlandesa.

En cuanto al derecho a la participación y a ser escuchado, que estaría directamente ligado al derecho a la comunicación, encontramos los artículos 12, sobre el derecho a expresar su opinión y ser escuchados²⁶, y 13 sobre el derecho a la libertad de expresión²⁷. Estos derechos implican la libertad de buscar, recibir y difundir información e ideas de todo tipo, sin ninguna consideración de fronteras, siempre que no estén en contra de los derechos de otras personas.

Es importante analizar hasta qué punto la colección *Bridges* respeta el derecho a la participación y a ser escuchado. Se da voz a los conflictos, particularmente en *I Won't Go To China* y en *The Dreaming Tree*, donde los personajes expresan sus crisis personales y sentimientos, pero de forma superficial. Si esta colección pretendía crear puentes entre culturas, esa voz dada a los personajes principales, particularmente a los de origen migrante, debería haber sido más compleja, y no basarse en la asimilación de los niños migrantes. Y desde la propia editorial, la carencia de autores extranjeros en la autoría deja patente el no respeto por el derecho a la participación y expresión.

Estas dos ideas, el derecho a la cultura y a la participación, conectan directamente con la relación entre los Derechos Humanos y el desarrollo. Sin Derechos Humanos no hay desarrollo y viceversa, por lo que, si no respetamos el derecho a la cultura y la participación, los pueblos

²⁶ Convención de los Derechos del Niño (1989). Artículo 12:

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.

2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

²⁷ Convención de los Derechos del Niño (1989). Artículo 13:

1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.

2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias:

a) Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás; o

b) Para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas.

no podrán desarrollarse en completa plenitud. Si el pueblo irlandés no tiene acceso a conocer otros factores culturales que directa o indirectamente están cambiando su forma de vivir y ver el mundo y si no ofrecemos la posibilidad de mantener prácticas y dar voz a los colectivos de origen inmigrante, tal y como observamos en esta colección, la sociedad irlandesa en su conjunto no podrá desarrollarse. Y dentro de ese desarrollo grupal, encontramos el desarrollo individual de cada individuo en la sociedad. Hemos de promover el respeto por la diversidad de identidades y a la vez estar abiertos a que, además, estas puedan evolucionar. En ninguna de las historias los personajes tienen curiosidad por otras culturas ni se cuestionan sus propias identidades. La integración de los tres protagonistas de origen inmigrante tiene lugar cuando no hacen referencia a su origen cultural y se adaptan a la identidad de la cultura hegemónica. En *I Won't Go To China*, Chang-ming acepta su origen chino, pero se vuelve a hacer referencia al final del cuento a lo contento que está por jugar en el equipo de su escuela. Todo esto afectaría al artículo 8, sobre el derecho a preservar su identidad²⁸ ¿Cómo pretendemos que niños irlandeses, nigerianos, brasileños, o chinos, que forman parte de una sociedad plural y en evolución, puedan adquirir todas las competencias para no sólo desarrollarse como niños sino como adultos? ¿Se tuvo en cuenta la idea del interés superior del niño cuando se creó esta colección? El valor pedagógico de *Bridges* haría pensar que la editorial deseaba contribuir a ese desarrollo integral de los niños, pero al no incluir ninguna de las características culturales de los personajes inmigrantes como parte de la aportación a la comunidad global, y presentar historias desde un punto de vista más multicultural y asimilacionista que intercultural, muestra las carencias de esta colección a la hora de aportar herramientas que ayuden a los niños en su proceso de desarrollo. Este derecho a la identidad vendría además conectado con el artículo 30, que habla de la protección de las minorías, donde se hace referencia al derecho de los niños y niñas pertenecientes a minorías étnicas, religiosas o lingüísticas a disfrutar de su propia cultura²⁹.

Desde la Teoría Crítica, los Derechos Humanos son definidos “*como el sistema de objetos (valores, normas, instituciones) y de acciones (prácticas sociales, institucionales o no) que abren y consolidan espacios de lucha por la dignidad humana*”³⁰. Así, desde esta

²⁸ Convención de los Derechos del Niño. Artículo 8:

1. Los Estados Partes se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas.

2. Cuando un niño sea privado ilegalmente de algunos de los elementos de su identidad o de todos ellos, los Estados Partes deberán prestar la asistencia y protección apropiadas con miras a restablecer rápidamente su identidad.

²⁹ Convención de los Derechos del Niño. (1989). Artículo 30:

En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.

³⁰ Herrera Flores, J. El nombre de la risa. Breve tratado sobre arte y dignidad. Traducción Nilo Kaway. Porto Alegre: movimiento; Florianópolis: CESUSC; Florianópolis: Bernúncia. 2007. Pág 156

investigación, la acción de narrar, de contar las historias de un pueblo, se convierte en acción política, lo que puede ayudar, como afirma NGozi Adiche, a restaurar la dignidad de un pueblo³¹.

Este acercamiento desde la Teoría Crítica de los Derechos Humanos incluye entonces al Arte (considerando a la literatura, a las narrativas, como una producción artística) dentro de las herramientas potenciales de reivindicación y lucha por los derechos humanos. Como afirma Joaquín Herrera Flores, la práctica artística, que debe contribuir a la riqueza humana, es entendida como *“el desarrollo de capacidades y la construcción de condiciones que permitan la real apropiación de dichas capacidades por parte de los individuos, grupos, culturas y cualquier forma de vida que conviva en nuestro mundo”* (Herrera Flores, 2007:155). Esta riqueza se ve no sólo en los objetos y bienes conseguidos, en nuestro caso artísticos, sino en los propios procesos de creación, que se basan en la promoción de acceso a la participación, y en la obra como producto y como vía de expresión. Participación que ayuda a crear un espacio público desde la pluralidad (Herrera Flores, 2007:158) y que, en nuestro caso, el contexto irlandés, debe darse teniendo en cuenta a todos los grupos culturales y a sus infancias.

Joaquín Herrera nos anima a seguir construyendo y reconstruyendo nuestra identidad, nuestras representaciones, huyendo de imágenes y símbolos dominantes (Herrera Flores, 2007:3) que usan el “a priori” como criterio universalizador. Como afirma el autor, citando a Spinoza

“el único criterio de juicio ético que no impone un “piori” es la potencia humana. Esa potencia permite mantener lo que somos, sin perder de vista el centro de gravedad de lo humano: la posibilidad de transformar el mundo a medida que nos transformamos a nosotros mismos...potencia que se despliega en tres momentos: La Potencia ontológica: la reivindicación del espacio que ocupa el ser indignado y rebelde en la sociedad; la Potencia sociológica: o en otros términos, el reconocimiento y el respeto a la pluralidad y la multiplicidad real de opciones vitales y formas de vida; y la Potencia política: la potencia de experimentar, de inventar y de poner en práctica formas nuevas de relación social e institucional” (Herrera Flores, 2007:12-13)

³¹ NGozi Adiche C. El peligro de una historia única. Penguin Random House. Barcelon. España.. 2009. Pág. 28

Así, las prácticas artísticas deben reconocer a todos los agentes y colectivos, y reaccionar contra los discursos y creaciones hegemónicas que no reconocen esa pluralidad. Como afirma el autor, *“sólo existe un tipo de movimiento creativo: el de la separación de lo establecido, de lo hegemónico y el inicio de la resignificación crítica de lo que es, en función del contacto con otros mundos y otras formas de percibirlos y actuar en ellos”* (Herrera Flores, 2007:55). Desarrollar un arte que salga de los centros y apueste por las periferias, que construya a partir de la interacción y la relación, que huya de las verdades absolutas y estáticas (Herrera Flores, 2007:97-98). Que se “ría” de valores dogmáticos y puristas, perdiéndoles el respeto y relativizándolos. Reírse desde lo popular y crear espacios donde la hibridación sea el resultado. En la colección analizada para este trabajo de investigación se muestran personajes “de la periferia” aunque éstos no aportan a esa idea de hibridación, sino que más bien acaban fusionándose con la idea “purista” de lo considerado irlandés. La literatura, las narraciones, son una acción política compartida, que puede comprometerse contra todas las formas de desigualdad e injusticia, y ayudar a recuperar el “centro de gravedad” de esa acción política (Herrera Flores, 2007:159), en nuestro caso de las producciones narrativas, para dar poder a todas las voces. Y la literatura como obra artística, vista desde la interculturalidad, muestra la necesidad de dos libertades: la del autor y la del receptor, imposibles de separar de su contexto. Además, como apunta Joaquín Herrera, nos ayuda a conocer las relaciones, tanto con nosotros mismos como con los demás, *“en función de la presencia real del otro y de lo otro, permitiendo el múltiple comentario, la dúctil y plural interpretación, la variedad de lecturas y recepciones”* (Herrera Flores, 2007:141-142). Pero en esta colección no se da lugar a la acción política. Existe la libertad mencionada del autor, pero del autor de la sociedad dominante. Ya se mencionó anteriormente que la editorial comprobó “que no se habían hecho meteduras de pata” a la hora de contar las historias. Pero este comentario acaba siendo un mero *tokenism*³² con el que se pretende mostrar apertura a otras voces dentro de la comunidad, pero más como recurso informativo que como participación real. El “centro de gravedad” sigue siendo la cultura y tradición histórica irlandesa, sin tener en cuenta los elementos que otras culturas aportan a la cultura irlandesa a nivel macro. No hay resignificación crítica ni replanteamiento desde el centro en su relación con las periferias.

Estas narraciones se convierten en vía de expresión y reivindicación, sí, pero de la voz y la cultura dominante. Se “es” de un lugar si se tienen o adquieren características de la sociedad

³² Como algo simbólico

de acogida. Estas historias caminan hacia la idea de dignidad, pero sin llegar a alcanzarla, ya que muestra respeto por otras culturas, desde un punto de vista, a nuestro entender multicultural, sin cuestionar lo que la cultura irlandesa es y los cambios acaecidos desde el Celtic Tiger, no aprovechando toda la capacidad que las narrativas pueden tener para desarrollar competencias interculturales.

8.2.4.1 DESDE EL DIAMANTE ÉTICO

Partiendo de esta idea, analizaremos estas producciones culturales utilizando la figura del diamante ético de Joaquín Herrera Flores. Para el autor, la imagen del diamante representa la complejidad del mundo, visualizado en los diferentes ejes que se conectan para dar forma a procesos y relaciones que tienen como objetivo abrir o consolidar los espacios de dignidad humana.

Para el análisis de esta colección, hemos elegido el elemento de la narración como categoría central, y cómo este se relaciona con otros elementos del diamante ético. Hemos presentado las narraciones como práctica y producto cultural, lo que conectaría con la idea de Joaquín Herrera Flores de los Derechos Humanos con productos culturales. Podemos afirmar entonces que, si los Derechos Humanos son productos creados a partir de luchas sociales por la dignidad humana, las narraciones no sólo son una herramienta de lucha, sino producto de la misma. Y que cuando ésta da voz a todas las voces, el elemento de la narración es un pilar más que relevante a la hora de hablar de narrativas interculturales para la infancia.

Para la Teoría Crítica de los Derechos Humanos, las narraciones son la *“forma en cómo definimos las cosas o situaciones; modos a partir de los cuales se nos define, y que nos dicen cómo se debe participar en las relaciones sociales”* (Herrera Flores, 2008:114).

Desde esta colección no se dan narraciones plurales y diferenciadas dentro del contexto irlandés. Se presentan otras culturas, sí, pero no se da voz a los personajes que forman parte de la sociedad, y que son una voz más de la cultura irlandesa a nivel macro. Esto nos lleva a la idea de colonialismo cultural, donde se niega la posibilidad de contar desde la perspectiva del otro, a menos que sea para adaptarse al contexto de llegada o dominante.

Las narraciones de esta colección muestran claramente el punto de vista de la voz irlandesa, incluso cuando el que habla es el niño de origen migrante. Lo vemos en la crisis de Chang-ming, al sentirse infeliz por no tener un nombre irlandés. Quiere sentirse irlandés, pero de una forma estereotipada. Una voz basada en las características monoculturales de lo que es ser irlandés. Lo vemos en Amanda, bailando danza tradicional irlandesa o en Olanna tocando el tin whistle. Con esto no queremos decir que los “nuevos irlandeses” no puedan hacer también suyas esas tradiciones, pero en las historias no hay ningún guiño a lo contrario, a que el irlandés haga parte de él una característica nigeriana, china, brasileña o rumana. Esto también se ve en el material didáctico, creado con el objetivo de que el niño irlandés conozca otras culturas, pero en ningún momento se realiza una actividad en la que se muestra como otras culturas han influido en la irlandesa.

La narración en su relación con otras categorías:

Vamos a presentar ahora la relación entre las narraciones y algunas de las categorías que creemos son interesantes para analizar la colección *Bridges*. Del eje semántico se han elegido las categorías de los *Valores* y la *Posición*. Y del eje pragmático, las categorías de *Disposición*, *Relaciones Sociales* e *Historicidad*. Sólo lo que tiene una posición, una disposición y es objeto de narración, puede tener historia. Historia que a su vez expone las relaciones sociales que tienen lugar en diferentes etapas y que muestran (y construyen) los valores de una sociedad.

Las narraciones y su relación con otros elementos del eje semántico

Valores

Dentro de la Teoría Crítica de los Derechos Humanos, los valores se definen como las “preferencias individuales o colectivas, mayoritarias y minoritarias, respecto de alguna cosa, bien o situación social y que permiten la relación con los otros” (Herrera Flores, 2008:113). Y la dignidad humana, es la “conjunción de los valores de libertad, igualdad y vida” (Herrera Flores, 2008:129). No ponemos en duda que desde la colección se fomenten dichos valores, pero se hace a un nivel superficial. Se fomenta la libertad de vivir en Irlanda, de participar en la vida de la comunidad, pero desde la asimilación. Este es el mensaje que se proyecta desde las obras. Pero si volvemos al año 2004, con el referéndum sobre el derecho de ciudadanía, estos valores no se cumplen. Y el referéndum tuvo lugar sólo 5 años antes de que se publicara

esta colección. Ya se ha hablado durante este trabajo de la función de las narraciones como transmisoras de valores, lo que nos hace destacar el hecho de que esa función no está aprovechada lo suficiente en la colección. Se pierde ese potencial, no sólo por ser narrativas, sino por ser además para el público infantil, donde éstas tienen todavía más un mayor impacto.

Posición

¿Qué lugar ocupan los personajes de origen migrante en comparación con los de origen irlandés dentro de la sociedad? La posición de los personajes en las obras de esta colección no es de desigualdad a primera vista, pero existen algunos matices que es importante mencionar para ver cómo se estereotipa el lugar que ocupan en la sociedad de acogida. La posición del inmigrante dentro de la sociedad irlandesa se presenta de forma estereotipada en algunas de las historias.

En *The Romanian Builder*, Radú viene de un país de Europa del Este a realizar un trabajo en el sector de la construcción y no habla inglés, ya que además no lo necesita para realizar su profesión. Muestra el tipo de trabajo que muchos inmigrantes realizan cuando se mueven a países de Europa occidental.

En *The Dreaming Tree*, la madre de Roberto se presenta como una gran jardinera, pero no se habla del precioso jardín que tiene en su casa, sino de lo bonito que tiene el balcón del apartamento. En Irlanda generalmente las familias viven en casas, y los apartamentos son habitados por estudiantes o por familias con poco poder adquisitivo. El gobierno irlandés construyó viviendas sociales, en su mayoría apartamentos, con los que se identifica en algunas ocasiones a colectivos en riesgo de exclusión. Así, en ambos relatos, la posición que se presenta del inmigrante es de desventaja.

Las narraciones y su relación con el eje pragmático

Disposición

Cuando hablamos de disposición hablamos de la “conciencia que se tiene dentro del proceso de acceso a bienes y de cómo se actúa dentro de dicho proceso” (Herrera Flores, 2008:113). Es la actitud que tenemos hacia los procesos y las relaciones sociales. Ésta, como afirma Joaquín Herrera, tiene que ver mucho con el fenómeno de la interculturalidad. La actitud que

tenemos hacia los demás, la empatía, lo dispuestos que estamos a entender cómo otros perciben y ven el mundo. Esto, como ya presentamos citando a Joaquín Herrera Flores y a Miquel Rodrigo Alsina, hace que resulte imprescindible conocer otras culturas, entender cómo ven y viven el mundo, y que nos cuestionemos cómo vemos y vivimos el nuestro. Como afirma Cai, la literatura intercultural es una herramienta educativa para cambiar actitudes hacia la diversidad (2002:117), la disposición a la hora de ver y vernos frente a un mundo plural y diverso. Esta disposición, o no disposición, se ve en primer lugar y por parte de la editorial, en la elección de escritores irlandeses para escribir historias sobre migrantes, y ninguno del país de los personajes extranjeros. Y, en segundo lugar, en la propia actitud de los personajes. La actitud es conservadora, ya que los personajes irlandeses no tienen interés por las otras culturas, no hay “actitud” ni curiosidad por conocer. Joe, en *The Romanian Builder*, no tiene interés por aprender rumano o estonio. No hay interés por el “otro”. A Joe no le interesa aprender sobre la cultura de Radú: quiere aprender sobre construcción. Además, es el niño quien le enseña palabras en inglés y no Radú el que le enseña palabras en rumano. Los personajes migrantes tienen esa disposición por conocer y aprender de la cultura de acogida, pero no al revés. Los dos personajes femeninos de la colección tienen curiosidad por aprender la cultura irlandesa: Olanna toca el tin whistle y Amanda baila danza irlandesa. No vemos a ningún personaje que toque un instrumento o baile una danza de otra cultura. Y aun habiendo un punto de inflexión en la historia, Chang-ming no tiene interés por la cultura china, mirándola al principio con un poco de desprecio. El personaje de la maestra, Mrs Pepper, sí muestra cierto interés y menciona que le gusta que su clase aprenda sobre otras culturas, pero lo hace de forma superficial: el padre de una alumna es de las islas de Arán (en Irlanda) y la madre de otro alumno llevó un día curry, ejemplo típico de cómo en muchas ocasiones acciones para la visualización y fomento de la interculturalidad se basa en mercadillos étnicos y puestos de comida, cuestión de la que ya hablamos anteriormente, las “5 F” (food, fashion, folklore, festivals, famous people)³³.

Cuando se producen acercamientos, a la hora de visualizar referentes compartidos, estos se hacen con elementos que les son familiares a los personajes irlandeses o son parte de su identidad. En ninguna de las historias hay interés por conocer otras culturas. Esto lo vemos por ejemplo en *The Dreaming Tree*, cuando Fergal le dice a Roberto que puede jugar con ellos al fútbol “si tiene una abuela irlandesa”. Roberto responde que su abuela es de Brasil y se llama Jacinta, como una tía de Fergal, y como consecuencia es aceptado por el grupo de niños

³³ Alimentación, moda, folklore, festivales y famosos

irlandeses. También lo vemos en los colores de la bufanda de Olanna, que resuelve la situación cuando la usa para arreglar el bombo de Tommy. La bufanda es verde y blanca, colores de la bandera nigeriana, pero que también son los colores asociados a la cultura irlandesa.

La colección *Bridges* se presenta como “puente” entre culturas para ayudar a “ampliar su conocimiento y profundizar su entendimiento de otras culturas y otras experiencias en la Irlanda actual...y comprometiéndose con los ideales de empoderamiento, integración y educación para la ciudadanía”. Pero el conocimiento es superficial, ya que no hay voluntad de que éste sirva para que la cultura de acogida, hegemónica, se replantee a sí misma e integre experiencias y características en principio ajenas a las suyas. Se presenta la diversidad desde el exotismo, lo que hace de los libros un producto multicultural más que intercultural. Esto lo vemos también en la historia del jaguar negro que sueña Roberto en *The Dreaming Tree*, y en cómo se presenta China, durante el viaje de Chang-ming. Los libros presentan lugares y culturas extranjeras, lo que resulta positivo a la hora de mostrar a los lectores otros contextos, pero se no son más que una muestra de culturas al no utilizar las historias para crear un espacio de intercambio y comunicación que realmente sirvan de puente entre los personajes que viven en Irlanda.

Relaciones Sociales

¿Qué relaciones se establecen entre los personajes de las historias? Las relaciones hay que entenderlas en su contexto, y entender las situaciones por las que los personajes pasan, como la soledad de Roberto en de *The Dreaming Tree* o la crisis identitaria de Chang-ming en *I Won't Go to China*. Pero hay que ver el fenómeno de las relaciones dentro del “todo” del contexto irlandés. Los personajes extranjeros sufren crisis sobre sus relaciones con el nuevo contexto (como observamos en Roberto y Chang-ming), pero también aparecen a “adaptados” (Amanda y Olanna), aunque desde la sumisión a la cultura o los personajes irlandeses. Se ve en la relación de Roberto con Fergal, el adolescente (varón) que decide si Roberto es “lo suficientemente irlandés” para jugar con ellos al fútbol. Lo vemos en Chang-ming, que ve su nombre “silly”, frente a nombres “normales” como Jack o Connor. en estas situaciones se muestran las posiciones de poder de la cultura hegemónica frente a la periferia. Podríamos interpretar la idea de que, para ser aceptados, los inmigrantes tienen que ser útiles para la sociedad de acogida. Olanna arregla el bombo con su bufanda, Roberto es buen jugador de futbol por lo que es un buen fichaje para el equipo, Radú es un buen albañil y le construye a Joe un cuarto de

juegos...consciente o inconscientemente, los personajes reflejan la aceptación del “otro” por su utilidad en la sociedad.

Otro punto a destacar es la dicotomía “nosotros” y “ellos”, que vemos particularmente en *The Romanian Builder*. Al final de la historia, cuando la maestra le pregunta a Joe si habla estonio, al ver que se comunica con Edgar, él responde que no, pero que deber ser como el rumano. Como apunta Patricia Kennon sobre esta situación del libro, el rumano es una lengua romance, y el estonio pertenece a la rama fínica de la lenguas urálicas (Kennon, 2014:207). Así se refleja la idea de nosotros como mundo occidental, y el resto como un todo homogéneo.

Historicidad

La categoría de la historicidad juega un papel importante dentro del análisis de esta colección. Ésta nos muestra cómo los diferentes procesos históricos, particularmente en la cuestión identitaria irlandesa, impactan en las narrativas. Esta idea se presentó en el capítulo de contexto de este trabajo y la conectaremos a continuación con la colección *Bridges*. La historicidad, para Joaquín Herrera Flores, muestra los procesos sociales “atendiendo a sus causas históricas y a los grupos que le dieron origen; así como a los efectos y momentos en que se encuentra dicho proceso al hacer este juego”

Si no damos posición y voz, los “otros” no pueden formar parte de la historia de Irlanda. Deben tener una posición social en la comunidad (tanto dando voz a los escritores como presentando a los personajes en otras posiciones); tiene que existir una actitud de curiosidad hacia el otro e incluir parte de sus características en el “todo” cultural irlandés. Tienen que ser capaces de hablar, de contar tanto las historias de sus grupos como la del “todo”. Sólo así formarán parte de la historia de Irlanda. Ésta, como ya se presentó en el capítulo de contexto, ha estado marcada por las dicotomías norte/sur, católico/protestante, inglés/irlandés, urbano/rural, nacionalista/cosmopolita. En definitiva, “nosotros” y “ellos”. Y esta dinámica ha creado una idea estática de lo que es ser irlandés, y que esa Historia, mostrada como algo estático, limita la inclusión de otras identidades a la identidad macro irlandesa. Conocemos la causa de este estatismo, de ese bloqueo a que “otros” formen parte de nuestra historia, lo que resulta en sí mismo una contradicción, al haber sido Irlanda un país de la periferia (excluido, colonizado y emigrante). A pesar de compartir estas características con los personajes de la colección, estas semejanzas no ayudan a que haya una apertura desde lo “irlandés”, sino más bien un recelo, quizás por miedo a perder su posición actual. Pero hay que partir de la idea de que las culturas,

y por tanto sus historias están en continuo cambio y evolución. Que todo es un proceso, que podría mostrarse en las obras de esta colección, por ejemplo, con un cambio de actitud por parte de los personajes hacia otras culturas que los influyen y enriquecen, y por parte de la editorial, dando voz a autores de origen inmigrante para que aporten a la historia común irlandesa.

9. CONCLUSIONS

“The End”

The aim of this doctoral research is to study the phenomenon of interculturalism in contemporary Ireland through its narratives for children. In this process, we have gone through the origin of multiculturalism, its dynamics, and the way it is managed by institutions and society, and how this whole picture is projected onto different discourses, particularly those created for children.

As stated in the introduction of this thesis, our interest was to understand these narratives, analyse deeply what they say and how they say it, and to observe them as a cultural practice and a communication process: how cultural groups interact and communicate, in this case through children’s literature.

Narratives have always been used to transfer knowledge, values, and social codes, and to create a sense of belonging. In summary, they convey culture. But as stated in this research, culture must be studied in plural, thinking about *cultures* instead of *culture*, and it must be seen as a hybrid practice in continuous transformation.

Narratives are particularly important in childhood. They play an important role in the educational and socialization process of children. They are communication processes which children are educated in the values and behaviours of a particular society. But it is important to highlight that this communication process is not horizontal. It takes place unequally, and adults produce messages from a position of power, deciding what and how is conveyed.

Through this narrative process, societies transfer the ideas they want their children to acquire. They will be acquiring the way society views different individuals and

communities. And even being an unequal process, it is possible to educate children from a multicultural perspective. Encourage children to read interculturally, be critical, and understand that there are different ways of thinking and perceiving the world. For that purpose, narratives must shed light on all social and cultural groups and their contributions and show that they shape the identities of our societies.

Irish society has changed hugely in the last twenty years. It was always diverse, but not at the level we see now. Their self-conception and identity were based on cultural features that helped them to claim their freedom and land from the United Kingdom. The years of colonisation and oppression needed an instrument for that claim of freedom and land, and culture has always been a powerful one. But cultural discourses must adapt to new times and hear all communities that transit through spaces in History. Their stories, struggles, victories, and defeats, shape the culture of a place, and with it, their identities, and visions.

The Irish nation has been shaped by all these things: its history of colonisation, which annihilated part of its language, culture, institutions, and traditions; the Great Famine and different social and economic crises that forced a huge number of people to emigrate, and the economic boom experienced at the end of the XX century.

This big economic change, the Celtic Tiger, changed the national scenario, not only within the country but also internationally, positioning Ireland in the global market. These changes improved the purchasing power and opened minds to a more progressive way of seeing society. Irish people have dissociated hugely from the Catholic Church, a bond that was rooted to a strong sense of identity, and new progressive ideas that made major changes in society like the decriminalisation of homosexuality and abortion, and the legalisation of divorce. It also attracted people from all over the globe, making Ireland very ethnically and culturally diverse. But this new diversity brought new challenges when managing this new scenario and the new social and cultural dynamics that came with it. It had an impact on society, and on its own perception as a country, its resources, and its identity.

This new period required new approaches from public institutions and society, particularly in how to integrate new cultures and communities. Different public policies and social and educational projects were developed to try to deal with it. Part of the community accepted

and celebrated this new diversity and the new people it brought with it, but others felt the newcomers were here to use their resources, and that they may threaten their culture and identity. The nation of the “ten thousand welcomes” reduced that number. This triggered the referendum of 2004, which amended the article that ensured that every person born in Ireland had the right to Irish citizenship. Policies for integration were created; discourses celebrating the new diverse Ireland and its cosmopolitan identity were highlighted. But deep inside for some people, “the others” constituted a threat to the nation.

The different strategies created to fight racism and promote integration included public policies in the areas of health, education, sports, and the arts. And different organisations developed projects to naturalise this diversity and encourage intercultural dialogue. But the promotion of these strategies evolved in parallel with the economy. When the economy is buoyant, there are more chances of being accepted, as people aren’t seen as a threat to jobs and resources. But things change with economic recessions. We can see this in Ireland, when policies on interculturalism weren’t as highlighted and - even more relevant to this PhD research - intercultural narratives weren’t created after 2009, the year when the *Bridges* collection was published. This shows how diverse voices in literature were silenced.

During this doctoral research, we have tried to show the different cultural productions (with a focus on literature) where the intercultural phenomenon is on display, and we have tried to show the way different characters represent the new Irish reality. After presenting the different historical facts that influenced society and their narratives, this research has focused on different theories and concepts such as the social function of knowledge, the definition of culture, the idea of childhood, and the function of narratives as a human process to transfer culture and knowledge. All these ideas have been presented from the fields of Human Rights and Intercultural studies, trying to frame the main purpose of this research within the different areas that influence it: how narratives for children are representing the phenomenon of interculturalism in contemporary Ireland.

And this brings us to the main question of our research. After presenting the context where these narratives have been produced, and how society and public institutions have reacted and promoted diversity; exploring different cultural works that talk about intercultural themes; and analysing the *Bridges* collection, the following conclusions were drawn:

Interculturalism has an important presence in Irish society, particularly in public policies and through different cultural and social projects. As presented in chapter four, since the early 2000's, many intercultural policies in the areas of health, education and integration have been developed. In parallel, the Arts have been a platform to show not just diversity, but also different situations where cultural groups interact. When focusing on texts, meaning literary works, since the beginning of the Celtic Tiger until the recession of 2008, different plays and books were published, showing an interest for the country's new diversity. But from 2008 until 2016, no intercultural books were published apart from the collection analysed in this research, which was published in 2009.

The evolution of the number of these productions clearly decreased from the first period between the late nineties and the beginning of the 2000's (which we could call the Celtic Tiger) to the second period analysed in this research, which would be from 2008 to 2016. This fact shows a change of mentality towards diversity, in a moment where integration discourse was truly needed, since the 2004 referendum on citizenship got restrictive and the economic recession of 2008 could influence the view and perception of immigrants. We can see then in this post-Celtic period the lack of narratives that show the ethnic and racial diversity present in Irish society. Public policies try to encourage integration and to show the heterogeneity of the country. But this is not reflected in children's narratives. We see a disconnection between public and fictional discourses, which shows that Ireland has not integrated cultural diversity as a defining feature of Irish culture. As said before, the way a society sees and treats their children shows what they are like as society. And narratives are produced within a society. So, if it doesn't present its children as plural and diverse, it means it doesn't see itself that way, and how they want to be. As Stevens and Beans say, intercultural literature can help readers to "engage in critical discourses of ideology, thus developing children's critical thinking skills about their own understanding of identity in the search for justice and equity by reading the meaning behind the text" (in Kennon, 2014:195). As we have said before, children's literature is by nature an unequal communication process, but it can help to develop critical minds if intercultural reading is promoted. But the narratives presented in this research, particularly *Bridges* collection, doesn't do that. The four books show different situations where integration in the new society is the main goal. In *I won't go to China* and *The Dreaming Tree*, the main characters go through a crisis, and they become happier when they are integrated and accepted in the

“Irish way”. In Olanna’s *Big Day*, the main character feels already integrated, but this is reaffirmed when her background is similar to the background of the other Irish children in the story, and she follows their way. Something similar happens in *The Dreaming Tree*, where Roberto is finally able to play football when he proves he has some common features with the other children. And none of the Irish characters questions or reflects on their own cultures and backgrounds or has any interest in knowing or learning about other cultures. This is obvious in the books, particularly in *The Romanian Builder*, where Joe is interested in learning building skills and not in knowing about Radu’s language and culture. Even when he meets Edgar, the new classmate from Estonia, he answers to his teacher that he thinks Estonian and Romanian are probably the same. This shows that the books don’t encourage intercultural reading: they don’t promote cultural interest or self-reflection.

Thus, these books present only one story. A story that is used to define Irish society, not stopping and looking at the diversity and heterogeneity of contemporary Ireland. Thus, this collection promotes an only-one identity, based on some of the WHISC characteristics. It is true that sexually diverse identities are accepted and respected, and Catholicism has lost power in contemporary Ireland, but the western and white, together with other specifically Irish features, still define Ireland’s identity. Race plays an important role in defining Irish identity, and it is still difficult to accept that a non-white person can be completely Irish. In that definition, cosmopolitanism has been included, but more connected to the idea of Ireland as part of the global market that integrates international workers and business. Its national identity still is materialised in features and practices, like celebrations, traditional names, or music, as seen in the *Bridges* collection. This creates “a priori” identity, something defined before listening to other voices. An identity firmly pinned in the past, and not opened to the present and the future. These narratives try to commit to the promotion of interculturalism, but they stay in an essentialist and conservative space, being more multicultural than intercultural, and not promoting a real dialogue among communities. This conservatism can also be seen in how gender roles are presented, particularly at work, with professions presented in a very stereotypical way.

In terms of the promotion of Human and Children’s Rights through these narratives, this collection keeps its distance from the Critical Theory and stays closer to a more conservative way of seeing Human Rights. We can’t forget the educational value of

children's narratives and intercultural education, one of the aims of this collection, which needs to be framed within the field of Human Rights Education.

When connecting the *Bridges* collection to Human Rights and the Convention on the Rights of the Child, we have reached the following conclusions:

Article 3 of the Convention on the Rights of the Child declares that “the best interest of the child” should be a primary consideration in every action concerning children. When talking about “the best interest”, we are referring to supporting the individual child and their development. To achieve this goal, all of their rights must be provided, protected and the right to participation ensured. Regarding the provision of rights, the right to culture (art.30) and to education (art. 28-29) are not fully provided. To ensure culture, every child and cultural group must have the right to learn and use the language and customs of their families, even when they are not shared with most of the population³⁴. The collection shows some customs and cultural features of children from a non-Irish background, but they must adapt to the Irish cultural practice to fully integrate in society. This fact wouldn't adhere to this article, encouraging children to give up their own culture in order to fully integrate. Also, considering the pedagogical role of children's literature, and in particular of this collection, article 29 would be neglected. According to said article, Education should encourage children to respect their parents, their cultures, and other cultures. This collection doesn't fully show respect for other cultures, since the way foreign cultures are presented positions them at a lower level. This idea connects to article 12, which promotes respect from the views of the child, and is one of the four pillars of the Convention, as well as article 14, which states that children have the right to think and believe what they want. In the *Bridges* collection, they must think as an Irish person in order to be accepted. Observing the way these articles connect to the four books, the Bridges collection promotes the idea of universalism, closer to a traditional idea of Human Rights and not to the Critical Theory of Human Rights. A universalism based on the idea of a “universal child” with the characteristics that traditionally have defined Irish society and its children. An “a priori” definition, which doesn't consider that cultures evolve in parallel with societies and their communities, and Irish children have now added features that need to be included within their definition.

³⁴ Article 30. Convention on the Rights of the Child. 1989.

All of this process is created by a narrative where the way Irish society is defined dictates how social relations are and how people participate and doesn't take into consideration the new cultures in the country.

The values shown in this collection present an old Ireland, and it doesn't open to new ways of seeing and perceiving the world. This approach positions migrant children below Irish children, as Irish characters do not have the disposition to question their own identities. The identity shown is hermetic, with a heavy burden of its history.

Regarding how narratives promote intercultural communication, we have reached the conclusion that, even if this collection attempts to be a "bridge" between the different cultures living in contemporary Ireland, its goal is not achieved, as it shows a lack of characteristics that should be part of this process. Interculturalism shows the relationship between cultures, promoting participation and communication and works on issues like discrimination and racism. First, there is not communication in these narratives. As we have stated during the research, the difference between multiculturalism and interculturalism is that multiculturalism highlights diversity and promotes respect for different cultures, and interculturalism shows the relation between cultures, promoting participation and communication and works on issues like discrimination and racism. These narratives are closer to multiculturalism than to interculturalism. They show characters from different backgrounds and particular features that give readers information about their countries of origin. But there is not a space where there is a real exchange or where social issues (from both sides) are shown and fixed.

When talking about the "voice" of migrants, there is a silence, both inside the narrative itself and in the production of the narratives. As presented in chapter five, the authors and illustrators of the four books are Irish. This fact shows the lack of interest in giving voice to the newcomers. O'Brien's publishing company created a platform to visualize diversity, but just from one side, not giving real voice to the migrant community. This creates an unequal communication process, showing that both senders and receivers are in reality Irish people, and migrant characters are more a resource of information than an actual piece of the process. The publishing company acts as a mediator and is even influenced by the policies created by the government, which supposes that to be intercultural doesn't

promote giving voice to “the others”, monopolizing the channels of communication. In this way, O’Brien’s publishing company keeps promoting a conservative ideology about Irish identity and how this needs to be maintained.

We have said before that children’s literature can be very political, and the ideology promoted clearly shows the values which they want Ireland to be identified with. This communication process doesn’t leave space for other voices to participate, although in a tokenistic way, it shows respect for other cultures, but with some stereotypes and exoticism. Differences are highlighted more than similarities, which again shows that this collection is closer to multiculturalism than to interculturalism.

Where are we going?

Since the end of the period analysed in this research, things have evolved in Irish society in terms of acceptance of cultural diversity.

In 2017, Leo Varadkar, son of an immigrant doctor of Indian origin, and gay, became the Taoiseac (Prime Minister) of the Republic of Ireland. The same year, Travellers were recognized as an ethnic minority, and the *Migrant Integration Strategy: a blue print for the future*, was published, aiming to foresee actions applicable to all Government Departments and those intended to address particular issues on cultural diversity and the integration of newcomers, providing information to migrants, delivering intercultural awareness trainings to all frontline staff, and providing information to make complaints about racist behaviours.

Also that year, Solidarity introduced the Irish Nationality and Citizenship (Restoration of Birthright Citizenship) Bill 2017 to the Dáil, to try to reverse the effect of the 2004 Act. The amendment was discussed in October 2018, following the situation of a nine-year-old boy born and raised in Ireland, that was facing deportation to China. Charles Flanagan, the Minister for Justice and Equality, said at the time that he was concerned by the humanitarian issue, but at the moment, the government has no plans to revisit the amendment.

Irish society is on the way to open and change their perception of diversity and, importantly, their perception of their own identity. We hope this change will be reflected in all type of discourses, public and private. Children's narratives can be both a tool for changing conceptions, and as the reflection of that change. Narratives that see children for what they are, not for where they come from. Stories that help to understand that diversity is part of us, and that, at the end of the day, we all belong, we all define.

10. BIBLIOGRAFÍA

Abercrombie, N. Hill, S. Turner B. (1992) *The Penguin Dictionary of Sociology*. Penguin References Book. Londres

Aguado, M. T. (2003). *Pedagogía intercultural*. McGraw-Hil. Madrid.

Alvarez Gómez, N. (2016). El concepto de Hegemonía en Gramsci: una propuesta para el análisis y la acción política”, en *Revista de Estudios sociales Contemporáneos* nº15, IMESC-IDEHESI/Conicet, Universidad Nacional De Cuyo, pp150-169

Anderson, J. A. y Meyer, T.P. (1988). *Mediated Communication. A Social Action Perspective*. Londres. Sage.

Aries, P. (1962). *Centuries of Childhood*. Vintage Books. New York.

Baca Feldman, C. (2011). *Reseña de los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía* de Jesus Martin Barbero. Razón y Palabra. Vol. núm.75. Quito.

Barreto Lopes, G. y Sena Mariano, A.L. (2018). *Pensando a educação escolar a partir de Willimas e Bourdieu*. *Revista Contemporanea de Educação*, v.13, n.27. Rio de Janeiro.

Barreiro, J. en la introducción de Freire, P. *La educación como práctica de la libertad*. Ed. Siglo XXI. 1969.

Battel, R.N.M. (2003). “Ireland’s ‘Celtic Tiger’ Economy.” *Science, Technology, & Human Values*, vol. 28, no. 1, Jan. 2003, pp. 93–111, doi:10.1177/0162243902238497.

Bauman, Z. (1999). *La globalización: consecuencias humanas*, p.94, F.C.E. Mexico.

Besalu, X. (2007) *Educación en sociedades pluriculturales*. Wolters Kluwer. Barcelona.

Borjas, B. (2007) *Lenguaje y Pensamiento. Serie: Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación*. Caracas. IESALC UNESCO.

Buckingham, D. *Multimedia Childhoods*. En *Children cultural worlds*. Editado por Kehily, M.J. y Swann, J. The Open University. Milton Keynes.

Buckley, S.A. and Riordan, S. (2017). *Childhood since 1740*. In *The Cambridge Social History of modern Ireland*. Editado por Eugenio F. Biagini. University of Cambridge and Mary E. Daly. Univeristy College Dublin. Cambridge University Press.

Byron, R. (1996) "Identity". *Encyclopedia of Social and Cultural Anthropolgy*. Ed Routledge.

Cai, M. (2002): *Multicultural Literature for Children and Young Adults: Reflections on Critical Issues*. Westport, Connecticut. Greenwood Press.

Cárdenas Lorenzo, L. (2009) *Comunicación y construcción de ciudadanía. Aportes para el desarrollo*. Madrid. Ed.Catarata.

Castells and Hinamen (2002) *The information society and the welfare state: The Finnish model*. Oxford: Oxford University Press. Citado por Laura O'Connor & Daniel Faas (2012): *The impact of migration on national identity in a globalized world: a comparison of civic education curricula in England, France and Ireland*, *Irish Educational Studies*, 31:1

Cleary, J. (2007) *Outrageous Fortune: Capital and Culture in Modern Ireland*. Dublín. Field Day Publications

Cohen, A.A. y Roeh, I. (1992) *When Fiction and News Cross Over Borders: Notes on Differential Readings and Effects*. En Korzenny, S. Ting-Toomey y Schiff E. (eds) *Mass Media effects across cultures*. Londres. Sage, pp23-34

Council of Europe. (2008). *White paper on Intercultural dialogue "Living together as equals in dignity"*.

Coughlan, S. (2005). *Cross-Currents: A Guide for Multicultural Books for Young People*. Dublín. IBBY Ireland.

Crotty, R. (2013). *Introduction to Intercultural Studies*. Dublín. Gill & Macmillan.

Central Statistics Office. (2011). *This is Ireland: highlights from census*. Part 1. Dublín.

Chamber R. (1984). *Story and situation: Narrative seduction and the power of fiction*. Manchester university Press.

De Sousa Santos, B. (2005). *Foro Social Mundial. Manual de uso*. Barcelona. Ed. Icaria.

De Sousa Santos, B.; Meneses, M. P.; Arriscado Nunes, J. (2006). *Para ampliar el canon de la ciencia: La diversidad epistemológica del mundo. Sembrar otras soluciones. Los caminos de la diversidad y de los conocimientos rivales*. Caracas, Ministerio de Ciencia y Tecnología.

Eagleton, T. (2001). *La idea de cultura (Una mirada política sobre los conflictos culturales)*. Barcelona. Ed. Paidós.

Elias, Norbert (2000): *Teoría del símbolo*. Un ensayo de antropología cultural. Ediciones Península. Barcelona.

Estévez-Saá, M. (2015). *Transnationalism and Transculturality in Twenty-First-Century Irish Novels Nordic Irish Studies*, Vol. 14, pp. 1-17. Dalarna University Centre for Irish Studies. . citando a Jennifer M. Jeffers, *The Irish Novel at the End of the Twentieth Century. Gender, Bodies, and Power*. Palgrave. New York. 2002. Pág.1

Fanning, B. (2004). *New Guests of the Nation*. *Studies: An Irish Quarterly Review*, 93(369), 70-78. Consultado en www.jstor.org/stable/30095692.

Fanning, B. (2009). *Immigration and Social Cohesion*. *Studies: An Irish Quarterly Review*, 98(391), 273-283. Retrieved from www.jstor.org/stable/25660678.

Faas, D. (2010). *Negotiating political identities: multiethnic schools and youth in Europe*. Farnham : Ashgate

- Faas, D. (2018). *The Challenge of Migration and Europeanisation: A Comparison of Citizenship Education in Britain, Germany, Greece and Ireland*,
- Foster, R. (2001). *The Irish Story: telling tales and making it up in Ireland*. Penguin. London.
- Foucault, M. *El orden del discurso* (1970). Ed. Tusquets Buenos Aires. Argentina. 1992. Versión pdf. Pág. 5-6
- Freeden, M. (2003). *Ideology, a very short introduction*. Oxford. Ed. OUP.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Ed. Siglo XXI. Madrid.
- Freire, P. (1981) *La importancia del acto de leer*. Congreso Brasileño de Lectura. Sao Paulo.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores. México.
- Fulton, G. y Bairner, A. (2007) *Sport, Space and National Identity in Ireland: The GAA, Croke Park and Rule 42, Space and Polity*, 11:1, 55-74, DOI: [10.1080/13562570701406592](https://doi.org/10.1080/13562570701406592)
- Garcés, M. (2009). *Las Historias de una idea en El peligro de una historia única*. Penguin Random House. Barcelona
- Geertz, C. (1975). *The interpretation of culture*. Hutchinson. Londres.
- Ghani, A., and C. Lockhart. (2008). *Fixing failed states: A framework for rebuilding a fractured world*. Oxford: Oxford University Press.
- Glissant, E. (1990). *Poétique de la Relation*. Gallimard. Martinique.
- Glissant E. (2006). *Tratado de Todo-Mundo*. Barcelona. Ed El Cobre Ediciones S.L.

Glynn, I. (2017). *Migration and Integration since 1991. Cambridge Social History of Modern Ireland*. Editado por Biagini E.F. & Daly, M.E, Cambridge University Press.

Goldberg, M. (1974). *Children's Theatre. A philosophy and a Method*. Prentice-Hall Series in Theatre and Drama. Inc. Englewood Cliffs. New Jersey.

González Arias, L. M. (2010) *A taxonomy of new writing in Ireland. The new Irish: Towards a Multicultural Literature in Ireland. En In the wake of the tiger. Irish Studies in the Twentieth first Century*. Editado por Clark D. y Jarazo Álvarez, R. Netbiblo. Oleiros. La Coruña.

González-Casademont, R. (2018). *Intercultural harmony in recent Irish cinema: Moore street Masala as a case in point..* pág. 248-249.

Grenby, M.O. y Reynolds, K. (2011). *Children's Literature Studies: A Research Handbook*. Basingstoke. Hampshire. Palgrave Macmillan

Guiddens, A. (2001). *Sociology*. Oxford. Polity Press. Blackwell.

Hall, C. (2003). Children's Literature, en *Children cultural worlds*. Editado por Kehily, M.J. y Swann, J. The Open University. Milton Keynes.

Hanson, K. (2012) *Schools of thought in children's rights*. In M. Liebel, *Children's Rights from Below. Cross-cultural Perspectives* (pp. 63-79). London. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Harris, M. (1993). *Culture, People, Nature. An Introduction to General Anthropology*. Harper Collins College Publishers. New York.

Herrera Flores. J. (2005). *Los Derechos Humanos como productos culturales. Crítica al humanismo abstracto*. Madrid. Ed. Catarata.

Herrera Flores, J. (2005). *El proceso cultural. Materiales para la creatividad humana*. Ed. Aconcagua Libros. Sevilla

Herrera Flores, J. (2007). *El nombre de la risa. Breve tratado sobre arte y dignidad*. Traducción Nilo Kaway. Porto Alegre: movimiento; Florianópolis: CESUSC; Florianópolis: Bernúncia.

Herrera Flores, J. (2008). *La reinención de los Derechos humanos*. Andalucía. Ed. Atrapasueños.

Hunt, P. (1991). *Criticism, Theory and Children's literature*. Ed. Basil Blackwell Ltd. Oxford, UK/ Cambridge, USA.

Hunt, P. (1994) *Introduction to children's literature*. Oxford university press. Oxford. New York

Hunt, P. (2006) *Children's literature critical concepts in literary and cultural studies*. Routledge. London

Jary D. y Jary J. (1991). *Collins Dictionary of Sociology*. Glasgow. Harper Collins Publishers.

Jeffers, J. (2002) *The Irish Novel at the End of the Twentieth Century. Gender, Bodies, and Power*. New York: Palgrave. New York.

Kakasi, A. (2011). *Migration and Intercultural Cinema in Ireland: A New Contemporary Movement? Migration and 'Intercultural' Cinema in Ireland: A New Direction? In Contemporary Irish Film*. Eds. Séan Crosson, Werner Hüber. Vienna: Braumueller,

Kennon P. (2014). *Building Bridges to Intercultural Understanding: The Other in Contemporary Irish Children's Literature*. In: *Our Chums in the Family of Nations: Internationalisms in Children's Series*. Palgrave Macmillan. Londres.

Keyes, M.T. y McGillicuddy, A.(2014). *Politics and ideology in children literature*. Four Courts Press. Dublín.

Kiberd, D. y Mathews, P.J. (2015). *Handbook of the Irish Revival: An Anthology of Irish Cultural and Political Writings 1891 – 1922*. Paperback Edition. Abbey Theatre Press. Dublín.

Knowles, M, y Malakjaer, K. (1996). *Language and control in children's literature* Ed. Routledge. Londres.

Kymlica, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural*. Paidós. Barcelona.

Lloyd, D. (2011). *Introduction: A History of the Irish Orifice. Irish Culture and Colonial Modernity 1800–2000. The Transformation of Oral Space*. Cambridge University Press.

Lluch, G. (2002). *Narración infantil y globalización*. CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil, Nº 15, 152. Mataró. Barcelona.

Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Colección Arcadia. Cuenca. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Lonergan, P. (2010). *Theatre and Globalization: Irish Drama in the Celtic Tiger Era*. Palgrave Macmillan. London.

MacCall, S. A. (1991) *Little History of Ireland*. Editado por Catherine MacCall. Ed. Colin Smyth Ltd.

MacGréil, M. (2011). *Pluralism and Diversity in Ireland. Prejudice and Related Issues in Early 21sy Century Ireland*. Dublín. The Columba Press.

Magendzo, A. (2006) *Educación en Derechos Humanos. Un desafío para los docentes de hoy*. LOM Ediciones. Santiago de Chile.

Malgesini, G. y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid. Ed. Catarata.

Mancini, J. M. y Finlay, G. (2008). “*Citizenship Matters*”: *Lessons from the Irish Citizenship Referendum*. *American Quarterly*, Volume 60, Number 3, September 2008, pp. 575-599 (Article). The Johns Hopkins University Press.

Martin, P. (2006). *Irish Censorship in Context*. *Studies: An Irish Quarterly Review*, vol. 95, no. 379, 2006, *JSTOR*, www.jstor.org/stable/30095841.

Martin-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Gustavo Gili. Barcelona.

Martin-Barbero, J. (2002). *La globalización en clave cultural: una mirada latinoamericana*. Bogues Globalisme et Pluralism. Colloque International Montreal 22-27 abril.

Martin-Barbero, J. (2008). *Comunicación: Agenda Intercultural*. Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación. Quipus-CIESPAL. N.102, junio.

McGinnity, F., Grotti, R., Russell, H. Fahey, E. (2018). *Attitudes to Diversity in Ireland*. Research Series. The Economic and Social Research Institute. / Irish Human Rights and Equality Commission. Dublín.

McIvor, Charlotte. 2011. “*Staging the ‘New Irish’: Interculturalism and the Future of the Post– Celtic Tiger Irish Theatre*.” *Modern Drama* 54 (3): 310–32.

McIvor, C. (2014). *The New Interculturalism: Race, Gender and Immigration in Post-Celtic Tiger Ireland*. UC Berkeley Electronic Theses and Dissertations.

McIvor, C y Spangler, M. (2014). *Staging Intercultural Ireland. New plays and practitioner perspectives*. Cork University Press.

McIvor, C. (2016). *Migration and Performance in Contemporary Ireland. Towards a New Interculturalism*. Palgrave MacMillan. Londres.

McKeown, A. (2015) *Travelling Tales: Stories of a Yellow Town and the Brazilians in Gort* *Irish Migration Studies in Latin America*.

Méndez Rubio, A. (2003). *La apuesta invisible. Cultura, globalización y crítica social.* Ed. Montesinos. Barcelona

Méndez Rubio, A. (2015). *Comunicación, cultura y crisis social.* Ed. Universidad de La Frontera. Temuco.

Méndez Rubio, A. (2019). *Abordajes. Sobre Comunicación y Cultura.* Temuco. Ed. Universidad de la Frontera. Temuco.

Mínguez López, X. (2015). *Una definición altamente problemática: la Literatura infantil y juvenil y sus ámbitos de estudio.* Lenguaje y textos. ISSN 1133-4770, N°41. págs. 95-106. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. ISSN 1133-4770, N°41. págs. 95-106. Ciudad Real.

Monzón, A. y Insaurrealde, E. (2007). *Manual de Comunicadores Populares.* Asunción. Editado por La Casa de Juventud. Paraguay

Morales Ladrón, M. *Roddy Doyle and the Literature of (post) Celtic tiger. The new Irish: Towards a Multicultural Literature in Ireland. In the wake of the tiger. Irish Studies in the Twentieth first Century.* Editado por Clark D. y Jarazo Álvarez, R. Netbiblo. Oleiros. La Coruña.

Moreno Domínguez, J.M. (2004). *Comunicación, interculturalidad y desarrollo. Apuntes para una nueva estrategia de actuación desde lo local.* Global Media Journal Edición Iberoamericana. Vol. 1. Núm. 1. Monterrey.

Muñoz Corcuera, A. (2016). *¿Qué significa identificarse con un personaje de ficción? El caso de En mis ojos de Bastien Vivès.* Madrid. Escritura e Imagen: Vol.2, 112-147. Universidad Complutense de Madrid.

Navarro, L. (2008). *Contra el Islam. La visión deformada del mundo árabe en Occidente*. Ed. Almuzara. Córdoba.

NGozi Adiche C. (2009). *El peligro de una historia única*. Penguin Random House. Barcelona.

Ní Laoire, C.; Carpena-Méndez, F.; Tyrrel, N.; White, A. (2011). *Childhood and migration in Europe: portraits of mobility, Identity and Belonging in Contemporary Ireland*. Ed. Ashgate. Surrey.

O'Connor, L y Faas, D. (2012). *The impact of migration on national identity in a globalized world: a comparison of civic education curricula in England, France and Ireland*. *Irish Educational Studies*, 31:1, 51-66.

O'Connor K., Frank M.A. (eds) *Internationalism in Children's Series. Critical Approaches to Children's Literature*. Palgrave Macmillan, Londres. Reino Unido. https://doi.org/10.1057/9781137360311_12 2014.

O'Dea, L. y Fitzpatrick, M. (2001). *Changing Face-Changing places: A Guide to Multicultural Books for Children*. Ibbey Ireland.

Ó'Gallchoir, C. (2016). *Whiteness and the Racialization of Irish Identity in Celtic Tiger Children's Fiction*, Breac: A Digital Journal of Irish Studies.

O'Grenby, M y Reynolds, K. *Children's Literature Studies: A Research Handbook Paperback*. Macmillan International. Red Globe Press. London.

OIM-National Economic Social Council. (2006). *Managing migration in Ireland: a social and economic analysis*. Dublin

Onyejelem, C. (2005). *Multiculturalism in Ireland*. *The Irish Review (1986-)*, (33), 70-77. doi:10.2307/29736271

O'Toole, F. (1997). *The Ex-Isle of Erin: Images of a Global Ireland*. New Ireland. Dublin.

Ovejero Bernal, A. y Pastor Martin, J. *La dialéctica saber/poder de Michel Foucault: Un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela*. Nº 77.p.99-107. Aula Abierta. Oviedo. Nº 77.p.99-107.

Peillon. M. (2000). "Strangers in our Midst" in Eamon Slater and Michel Peillon (eds). *Memories of the present: a Sociological chronicle of Ireland 1997-1998*. Dublin. Institute of Public administration.

Praveen, V.A. (2016). *Postcolonialism: Edward Said & Gayatri Spivak*. Research Journal of Recent Sciences. Vol. 5(8), pag.484

Ramonet, I. y Chomsky, N. (1995). *Cómo nos venden la moto. Información, poder y concentración de medios*. Barcelona. Ed. Icaria.

Reynolds, K. (2007) *Radical Children's Literature: Future Visions and Aesthetic Transformations in Juvenile Fiction*. Houndmills: Palgrave Macmillan.

Ritzer, George. (2013) *Introduction to Sociology*. Londres. Ed. Sage.

Rodrigo Alsina, R. (1999). *La Comunicación Intercultural*. Barcelona .Editorial Antropos.

Robertson, D. (1993). *Ideology: Dictionary of Politics*. Ed. Penguin Reference. Londres

Rougier, N. y Honohan, I. (2010). *Accept Pluralism. Tolerance and Cultural Diversity discourse in Ireland. Tolerance, Pluralism and Social Cohesion: Responding to the Challenges of the 21st Century in Europe*. Robert Shuman Centre For Advanced Studies. European University Institute. Florencia.

Ruckestein, L. y O'Malley , J. A. (2004). *Everything Irish: The History, Literature, Art, Music, People and Places of Ireland from A-Z*. Cork. Mercier Press.

Said, E. (1995). *Cultura e Imperialismo*. Ed. Anagrama. Barcelona.

Sands-O'Connor K., Frank M.A. (eds) *Internationalism in Children's Series. Critical Approaches to Children's Literature*. Palgrave Macmillan, Londres.

Seymour-Smith, Ch. (1992) *Macmillan Dictionary of Anthropology*. Macmillan Reference Books. Macmillan Press Mtd.

Schneider, S. (2008). 'Anti-Immigrant Attitudes in Europe: Outgroup Size and Perceived Ethnic Threat', *European Sociological Review*, 24(1), Pág .53-67.

Short, K.G. (2009). *Critically Reading the Word and the World: Building Intercultural Understanding through Literature* Bookbird: A Journal of International Children's Literature, Volume 47, Number 2, April 2009, pp. 1-10 (Article). Johns Hopkins University Press DOI: <https://doi.org/10.1353/bkb.0.0160>

Sierra, F. (2009). *Derecho a la comunicación y desarrollo*. Sevilla. Universidad de Sevilla.

Somerville-Large, P. (2000). *Irish Voices: an Informal History 1916-1966*. London. Random House.

Smyth, G. (2012). *Irish National Identity after the Celtic Tiger*. Conferencia en la serie "New Perspectives on National Identity" del 15 de marzo del 2012. Liverpool John Moores University. Reino Unido. Publicado en Estudios Irlandeses. N°7-2012. Pág.132-137

Sutherland, R.D. (1985). *Hidden persuaders: Political ideologies in literature for children*. Educ.16, 143-157. D.O.I.org/10.1007/BF01141757

Thompson, M.S. (2011). *Young Irelands: studies in children's literature*. Mary Shine Thopmson. Four Courts Press. Dublin.

Tracy, M. (2000). *Racism and immigration in Ireland: A comparative analysis*. Dublín. Department of Sociology, Trinity College.

Tomlinson, J. (1991). *Cultural Imperialism*. Londres. Ed. Punter Publishers.

Townsend, S.L. (2011). *Cosmopolitanism at home: Ireland's Playboys from Celtic Revival to celtic tiger*. Journal of Modern Literature. Vol. 34, No. 2. Indiana University Press DOI: 10.2979/jmodelite.34.2.45 <https://www.jstor.org/stable/10.2979/jmodelite.34.2.45>.

Trimmer, J. y Warnock, T. (1992). *Understanding others. Cultural and cross-cultural studies and the teaching of literature*. Ed. National Council of Teacher of English. Urbana. Illinois. USA

Tucker, N. (1977). *What is a Child?* London. Fontana Open books.

Van Dijk, T. (1993). *Elite discourse and Racism*. Sage series on Race and Ethnic Relations, vol 6. Sage Publications. Inc., <https://dx.doi.org/10.4135/9781483326184>

Villar-Argáiz, P. (2014a) *The representation of non-Irish immigrants in recent Irish films*. Irish Studies Review, 22:4, 466486, DOI: [10.1080/09670882.2014.961336](https://doi.org/10.1080/09670882.2014.961336)

Villar Argáiz, P. (2014b). *The "others" of the celtic tiger: intercultural encounters in Roddy Doyle's short fiction*. Revista Canaria de Estudios Ingleses, 68.

Waldron, F. y Pike, S. (2006). *What does it mean to be Irish? Children's construction of national identity*. Irish Educational Studies, 25:2, 231-251,

Watson, N. (2009). *The politics and poetics of Irish children's literature*. Dublín. Irish Academic Press.

Whyte, P. (2011). *Irish Childhoods: Children's Fiction and Irish History*. Cambridge: Cambridge Scholars Press.

Wiewiorka, M. (1992). *El espacio del Racismo*. Barcelona. Paidós.

Williams, R. (1967). *Culture and Society 1789-1951*. Londres. Chatto and Windus.

Williams, R. (1976). *Keywords. A vocabulary of Culture and Society*. Milton Park. Ed. Routledge Revivals.

Williams, R. (1977). *Marxismo y Literatura*. Ediciones Península. Barcelona

Williams, R. (1981). *Sociology of Culture*. University of Chicago Press. Chicago.

Videos:

Parr, C. *Conference presenting “Inventing The Myth: Passions & The Ulster Protestant Imagination”* <https://vimeo.com/285361887>. (2018)

Stories of a Yellow town <https://www.youtube.com/watch?v=wCTa5pJ-bqA>

The new boy: <https://www.youtube.com/watch?v=FdeioVndUhs>

Kiva can do. https://www.youtube.com/results?search_query=kivacando

Artículos en medios de comunicación

Altares, G. “*En España se desconoce el valor estratégico de la cultura*”, publicado en El País el 2 de noviembre del 2020. (<https://elpais.com/cultura/2020-11-02/gregorio-maranon-en-espana-se-desconoce-el-valor-estrategico-de-la-cultura.html>)

Burke-Kennedy, E. (2014). *Inventor of Celtic tiger phrase bails out of bank job*. el Irish Times <https://www.irishtimes.com/business/economy/inventor-of-celtic-tiger-phrase-bails-out-of-bank-job-1.1733719>. Consultado el 25 de julio 2020

Humphreys, J. (2005). *Ireland ranked as second wealthiest country*. <https://www.irishtimes.com/news/ireland-ranked-as-second-wealthiest-country-1.489539>.

Consultado 21 de Abril del 2020

Alkpoveta citado en <https://www.rte.ie/brainstorm/2017/1214/927560-do-migrants-have-a-voice-in-irish-arts/> Consultado el 27 de marzo del 2020 articulo de 2017

McIvor, C: <https://www.rte.ie/brainstorm/2017/1214/927560-do-migrants-have-a-voice-in-irish-arts/> consultado el 27 de marzo del 2020

Citado por Mcivor. *Do migrants have a voice in Irish Arts?*

<https://www.rte.ie/brainstorm/2017/1214/927560-do-migrants-have-a-voice-in-irish-arts/> consultado el 27 de marzo del 2020

Fintan O'Toole, (2010). *"Theatre has nothing to declare but an innate uncertainty," The Irish Times*, May 22, 2010, 9.

Sitios web:

Britannica Academic. <https://academic.eb.com/levels/collegiate/article/Easter-Rising/31810>. Consultado el 30 de enero de 2020

<https://www.ihrec.ie/guides-and-tools/human-rights-and-equality-in-the-provision-of-good-and-services/what-does-the-law-say/equal-status-acts/> consultado el 23 de mayo del 2020

<http://www.artscouncil.ie/About/Who-we-are/> (consultado el 18 de Abril del 2020)

<https://www.mrci.ie/young-paperless-powerful/> consultado el 18 de abril del 2020

Kavaleer 2014 <http://kivacando.com> página consultada el 2 de junio del 2020

The Cartoon Saloon. <https://www.cartoonsaloon.ie> consultado el 21 de diciembre del 2020.

Otras fuentes:

Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [III] A). Paris.

Asamblea de la ONU. (1989). Convención de los Derechos del Niño. treaty series, vol, 1577, p.3

Britannica Academic. <https://academic.eb.com/levels/collegiate/article/Easter-Rising/31810>. Consultado el 30 de enero de 2020

Leal, A. <https://www.elquintopoder.cl/politica/gramsci-y-los-intelectuales/>

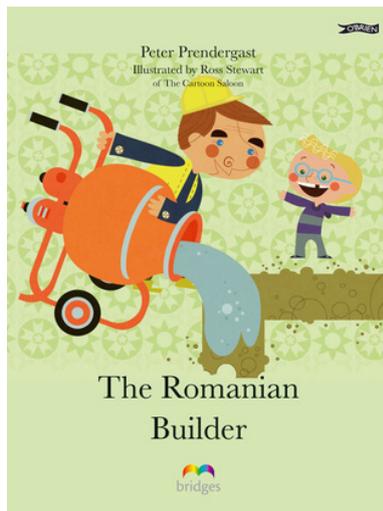
Olaziregi, M.J. en “La ideología en la literatura infantil y juvenil”. Diploma de Especialización en Cultura, Lectura y Literatura para Niños y Jóvenes”. Universidad de Valencia. 2016.

Anexos

The Romanian Builder

Autor: Peter Prendergast.

Ilustrador: Ross Stewart (*The Cartoon Saloon*)



Transcripción:

Joe was disappointed. The new builder wasn't big. And he didn't have any heavy machinery. But, worst of all, he didn't say anything.

'He's Romanian,' Joe's mother explained. 'I don't think he speaks any English'

Joe watched through the back window. He was cross.

He had so many questions to ask the builder.

Which tool was the most important?

What was the first thing a builder learnt?

What if you were afraid of heights?

How did you put the scaffolding together?

All morning Joe watched the man work.

He may not have been big but he was very strong.

He never rested.

'Go out and say hello to him,' Joe's mother suggested.

'He won't be able to understand me,' Joe replied.

'That doesn't mean you can't be friendly.'

Joe smiled at the builder. The builder smiled back. Joe pointed to his glasses.

The builder pointed to his glasses.

Joe pointed to his chest. 'Joe,' he said.

The builder pointed to his chest. 'Radu,' he said. Joe fetched his spade.

Radu pointed to a spot on the ground.

Joe began to dig.

Joe decided to eat his lunch with Radu. Radu handed Joe his apple.

Joe ran inside to get a pear for Radu. 'Thank you,' Radu said.

See? Joe thought to himself. He does know some English. Together they dug.

And dug.

And dug.

When Joe got tired, he rested and watched.

Radu never seemed to get tired.

When the foundation was dug the cement was poured.

Joe liked the cement mixer.

It took two days to build the wall.

Radu used a trowel and a spirit level and a piece of string.

He measured everything twice...and built it once.

Joe passed the bricks to Radu.

It was a very important job, passing the job, passing the bricks.

Joe had his own ladder to put beside Radu's. He had his own toolbox too.

The next morning Joe came out in spots. He had the chicken pox.

'No!' he cried. 'Radu will be gone by the time I'm better.'

'Don't worry,' his mother said. 'He'll be here for a while yet.'

Each day Radu left an apple on the back step. But Joe was too sick to eat them. He lined them in rows on the shelf next to his bed.

By the time Joe was better, the woodwork had begun.

Joe taught Radu some English words.

'Hammer,' Radu would say, and Joe would hand him the hammer.

'Nail,' Radu would say, and Joe would hand him a nail. Each day they would work together.

Each day they traded fruit.

Sometimes Radu had a chocolate bar for Joe.

Each afternoon Joe would bring Radu a glass of orange juice...and he always had one himself. Radu brought a spare set of ear muffs for when things got noisy.

Radu put on the roof very quickly. He took the same steps each time he moved back and across the roof. He didn't go near the edge, unless he needed to.

Together, Joe and Radu laid the floor.

And painted the walls yellow.

They nailed on the skirting boards and screwed on the light switches.

And there it was...Joe's new playroom.

It was big, bright and beautiful. It was perfect. Joes burst into tears.

Joe understood that it was time for his friend to leave.

He sobbed.

And sobbed.

Radu was very sad to be leaving too.

When Radu was gone Joe looked into his toolbox.

And there it was.

A brand new measuring tape!

Not a toy one.

A real one.

A builder's one.

Joe put it in his pocket and went upstairs to his room.

The next day, when Joe went to school, the measuring tape was still in his pocket. He liked the feel of it. It reminded Joe of Radu. It reminded him of the playroom they built together.

Joe was deciding what to play when the teacher introduced a new boy.

'This is Edgar,' she said. 'He's from Estonia. I don't suppose anyone knows how to say 'Welcome in Estonian?'

Joe stepped forward.

He showed the boy the measuring tape. He tapped his chest. 'Joe.' he said.

Together they measured the walls.

And the pillars.

They measured the doors.

And the windows.

And the gate.

They even measured the yard itself.

Edgar sat next to Joe in class.

Later, when the teacher said, 'Hey Joe, where did you learn Estonian?' Joe decided to let her in on a little secret.

'I didn't,' he said quietly. 'But I guessed it was probably a bit like Romanian'.

The Dreaming Three

Autor: Eithne Massey.

Ilustradora: Marie Thorhauge (*The Cartoon Saloon*)



Transcripción:

Roberto and Amanda were on their way home from school. It was only a short walk through the park. The park was nice. There were lots of trees and flowers. There were lots of children playing. There was a little river.

Roberto had to look after Amanda. Amanda was two years younger than he was. Amanda smiled most of the time. She was not smiling now. She dragged her schoolbag along the ground. She whined.

'You are going too fast,' she said, 'I can't keep up.'

It was true. Roberto was walking as fast as he could. He wanted to get through the park quickly. He did not want to see the boys playing football. They were always there. They never asked him to come and play.

The biggest boy was called Fergus. Fergus was telling the players what team they were on. Fergus was the Captain of the Irish team. He was always the Captain. He always got the best players. The goalie, Shane, was his brother. Shane was the same age as Roberto.

Roberto thought he looked nice. He smiled at Roberto and Amanda as they went past.

When they got home their mother was very excited because their grandmother was going to telephone that afternoon.

'You can both talk to Vovó on the telephone,' she said.

Roberto and Amanda had been born in Rio de Janeiro. Their grandmother still lived there. Roberto missed her a lot.

Vovó came on the phone to Roberto. Even though they often speak English at home now, Roberto and Amanda always spoke Portuguese to their grandmother. She didn't speak any English at all.

She said:

'So, you have been in Ireland all summer now. How is your new school? Have you made any friends?'

'Not really,' said Roberto.

'But you must,' said Vovó. 'Why go all across the world if you don't make friends? Would you like a friend?'

'Of course I would,' said Roberto.

'Well, I have an idea,' said Vovó. 'You remember the story I told you?'

'Which story?' said Roberto. Vovó had told him many, many stories.

'The one about the Dreaming Tree,' said Vovó.

'Tell me again,' said Roberto.

'There was once a boy who found a tree in the forest. There were all sorts of different animals lying in it. They lay in its branches. They lay around its roots. There were blue and yellow parrots with their heads hidden under their wings. A snake was curled around a tapir's tail. A squirrel monkey was stretched out on a caiman's back at the bottom of the trunk. There were baby bats hanging from the branches.

'All of the animals were fast sleep. Some of them shifted in their sleep. Some of them made little noises, as if they were dreaming. None of them woke up when the boy climbed into the tree. He fell fast sleep. He dreamed that he met a big black jaguar. It was the Jaguar King! The Jaguar King taught him many things when the by woke and left the tree he had become very wise. He knew how to get his heart's desire.'

'What's a heart desire?' asked Roberto.

'It is what you really, really want,' said Vovó.

'So, do I have to find a jaguar?' said Roberto. 'I don't think they have them here.'

'No, you have to find a tree,' said Vovó.

Amanda was jumping up and down. She wanted to talk to Vovó.

'Let your sister have a go on the phone,' said his mother. 'this is costing Vovó a fortune.' Amanda got on the telephone to her grandmother. She told her all about her new friend. Her friend was Aoife. Tomorrow, Amanda was going to Aoife's birthday party. When she got off the phone she wanted to show Roberto and their mother the new dance she had learned at school.

'You are showing off,' said Roberto.

Amanda didn't care what he said. She kept smiling and dancing.

'She is not showing off,' said his mother. 'Amanda is a good dancer. You are good at football. Why you don't show the boys at school how good you are? It's ok to be proud of what you can do. I am proud that I am such a good gardener!'

Roberto's mother was a very good gardener. Even though there was no garden in the apartment, there was a balcony. Roberto's mother had filled it with lots of bright flowers. It was the brightest balcony in the block. Roberto's mother loved bright colours. She made Roberto wear blue and red and yellow shirts.

Roberto hated to look different from everyone else. He hid his shirts under a navy sweatshirt. Now he pulled on his sweatshirt. Amanda was still showing off her dance. He asked his mother if he could go to the park to play.

'Go ahead,' she said. 'But be sure to be back by four o'clock. And come home if it starts to rain.'

'You mean when it starts to rain,' said Roberto.

Sometimes, he really missed the weather in Rio de Janeiro, where it was nearly always warm and the sun came out almost every day.

Roberto went to the park. He thought about what his mother had said. But he didn't go to where the boys were still playing football. Instead he thought about his grandmother's story. He found a big tree.

It was the biggest tree in the park. The tree's branches stretched far out on every side. Roberto climbed into the tree. He could hear the boys playing

far away. The sound did not upset him. He felt as if he were a bird in a nest.

The green leaves moved in the sunlight. They went backwards and forwards, backwards and forwards.

The green branches swayed in the wind. Rocking him. Backwards and forwards, backwards and forwards.

He could hear water flowing and the sound of the branches moving in the wind and the voices far away.

He fell fast asleep. He dreamed about all the animals his grandmother had told him about. Roberto opened his eyes. A face was peering at him through the leaves. It was a jaguar! The jaguar was huge and black. Roberto looked into its slanted green eyes.

They were the same colour as the leaves around its black face.

The jaguar opened its mouth in a huge yawn. Roberto could see its white teeth and pink tongue and dark throat. He could hardly breathe. Then he heard a strange noise. The jaguar was purring loudly. It stretched itself.

'I am Sinaa,' it said. 'The Jaguar King. What do you want?'

'I want a friend,' said Roberto. The Jaguar King smiled.

Roberto opened his eyes. Everything was darker. The leaves were a darker green. The sky was a darker blue.

'It must have been a dream,' he thought. 'I must have been sleep.'

But he could still hear purring. He could still see green eyes looking at him through the leaves. He could see white teeth and a pink tongue. But there was no jaguar there. Just a very large, fat, black cat. It was curled in the

branches of the tree. It was yawning, as if it had just woken up. Then it stretched itself.

Roberto could hear voices calling.

'Snowy, come here Snowy, here Snowy...good cat.' It was Fergus. His voice was high and squeaky. Roberto wondered if he was going to cry.

'Come here, why don't you?' he called again.

Roberto peered down through the branches. Fergus and Shane were beneath the tree, looking very worried.

Shane said, 'Where could she have got to?'

'She'll be all right,' said Fergus.

'She might not be,' said Shane. 'She has been missing for ages. -she could have her kittens any minute.'

Roberto looked at the cat. The cat looked at Roberto.

'Come here, little cat,' he whispered. The cat came over to him. She let him lift her up.

He scrambled down the tree. It was hard to keep a grip on the cat. But he made it. The two boys jumped when he appeared out of the leaves. Then they saw the cat.

'Is this your cat?' Roberto asked. But he didn't need an answer.

Shane had taken the cat in his arms. He was hugging her tightly. Roberto hoped he wouldn't squeeze the kittens out.

Shane and Fergus were smiling at him. Roberto smiled back. 'Why do you call her Snowy?' he asked. 'She's black.'

'It's a joke,' said Shane. They all started to laugh.

The next day Roberto walked home through the park by himself. Amanda had gone to Aoife's birthday party. He went past the place where the boys were playing football.

'Hey, come over her,' said Fergus.

Roberto went over.

'Do you want to be on the Irish team?' asked Fergus.

'You will need an Irish granny,' he said. 'What's your granny's name?'

Roberto thought very hard. Then he remembered.

'It's Jacinta Santos Silva,' he said.

'That's ok,' said Fergus, 'I have an auntie called Jacinta. It's an Irish name. you can play for Ireland.'

Roberto thought for a minute. Ireland had never made it to the World Cup Final. Not once. Brazil had one the World Cup. Five times.

But then he saw Shane grinning at him. Yesterday, Shane had told him that he could have one of the Snowy's kittens. Roberto had told Amanda. The kitten was still a secret from their mother. It was going to be a surprise for her.

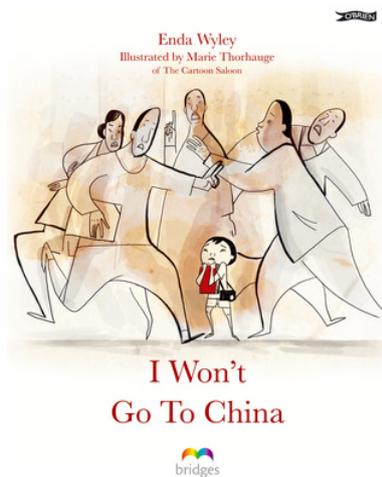
'I usually play striker,' Roberto said. 'Is that ok?' Fergus nodded his head.

The sun was shining. Roberto pulled off his jacket. His shirt was green and yellow today. It had five gold stars on it.

I Won't Go To China

Autor: Enda Wyley.

Ilustradora: Marie Thorhaug (The Cartoon Saloon)



Transcripción:

Chang-ming was delighted. He had been chosen to play on the school football team against their great rivals, Grove school, in a few weeks. He couldn't wait to tell his mum and dad. But their faces fell.

'Chang-ming,' said his mother, Me Li, 'we will be in China then, don't you remember?' Chang-ming was going on his first ever visit to his grandma in China for the Chinese New Year.

'No! I can't go! I must play for the school.'

'But we have the plane tickets. And Grandma is expecting us,' said his dad Tao.

Suddenly Chang-ming was the unhappiest boy around.

'I won't go to China!' he said.

After that, Chang-ming decided he hated being Chinese.

'My name's silly,' he told his mother next day after school. 'Wang Chang-ming. What kind of name is that?' he said. 'I hate when the teacher puts Wang first. That's my last name. I should be last!'

'But that's how it is in Chinese,' his mum sighed.

'I know. But the others don't have their second names coming first. It's stupid.'

Mei Li shook her head. She looked sad. She was very proud of being Chinese. She and Tao had moved to Ireland from China. When their little son was born, a full moon shone brightly in the night sky.

'Look,' said Tao, 'our baby's special moon.'

They called him Chang-ming because the name means 'Forever Bright'.

'Just like that beautiful moon,' Mei Li said.

But Chang-ming didn't want to be called 'Forever Bright'. He wanted to be called Connor Barry or Jack-something normal.

'And I'm not going to talk to Grandma!' Chang-ming said. 'Even if she is calling all the way from China!'

Chang-ming's Grandmother lived in Beijing. She rang every month. She had never seen Chang-ming, except in photographs. Mei Li sent her photographs every few months. So Grandma knew all about Chang-ming. Chang-ming knew all about his Grandmother too, and the family had lots of photographs of her.

He could talk to her on the phone because Chang-ming could speak Chinese-that's what they spoke at home.

'Anyway, why should I care about someone I have never met?' Chang-ming said to his parents next day.

'Chang-ming, you must honour your Grandmother', his father said. 'She's old and wise. She knows a lot of things you don't know yet.'

Chang-ming didn't know what to say to that. 'But it's a great honour to play for the school,' he said finally. 'The teacher said that to the whole class.'

Poor Chang-ming. He was so sad.

His parents were sad too. They were thrilled that their boy had been chosen for the team. But they couldn't change their plane tickets, and Grandma had been looking forward to their visit for ages. They couldn't disappoint her.

'I know you're disappointed, Chang-ming,' said his father. 'But a trip to China has to be more exciting like a football match!'

More exciting than a football match! This football match was the most important thing in the whole world.

'I won't go to China,' Chang-ming said. 'I'm staying here.'

Mei Lei decided the best thing to do was to talk to Chang-ming's teacher, Mrs Pepper, one day after school.

His mother tried to explain to Mrs Pepper that Chang-ming was unhappy. He really wanted to play for the school. He did not want to go and see his grandmother in China. He was very troubled at home. She was very upset. But they could not change their plans.

The teacher listened.

'Poor Chang-ming,' Mrs Peppers said finally. 'But I think I may be able to help. In my class we love to talk about how people live in different places,' she explained. 'Revati is from India, and her mum came and cooked an Indian curry for us. It was delicious. Roisin's father is from Aran Islands, and he played the tin whistle for us. The children loved it! Now they all want to learn to play it.'

'Oh!' said Mei Li. 'I did not know.'

'Now,' Mrs Pepper said, 'please make sure Chang-ming is late tomorrow morning.'

Mei Li was delighted. The teacher would help. Her little boy would be happy again. She sang all the way home. And at dinner when Chang-ming wouldn't eat his noodles and demanded pizza, she just laughed.

The next day Chang-ming was late for school. And when he got there, everybody was delighted to see him.

'Chang-ming,' announced Mrs Pepper, 'you have a very special task. You must do it for the whole class. Isn't that right, children?' They all agreed.

'Now,' she explained, 'you were chosen to represent the school in the football match. But you will be in China.'

Chang-ming hung his head.

'So,' said Mrs Pepper, 'you must represent the school in China instead. You will arrive just in time for the Chinese New Year. It takes place at the start of February this year. We want to know all about it. So, we are giving you this and this.'

She held out two things: the school camera and a large notebook. It was a very special notebook; it had a red cloth cover.

'This is for your report,' she explained. 'You must take photos of everything

and write as much as you can in the notebook. Then, when you come back, I want you to show us every single thing you saw and tell us all about it. We will have a whole day set to learn about Chinese New Year-and you, Chang-ming, will be our Expert Reporter.'

The class cheered. Chang-ming was thrilled. He would do a very good job, he knew. He would take wonderful photos and he would write down all the things he saw.

The teacher said that this work was very important-as important as the football match. She said she hoped he would be chosen to play in the next match. She said he was lucky because maybe he could do both jobs. She smiled, and finally, Chang-ming smiled too. He would be the best Expert Reporter ever.

That Saturday, Chang-ming got on the plain to Beijing.

He started right away on his report. He settled down in his seat with the red notebook and started to draw the animals that go with each Chinese year.

Mei Li reminded him the story of the animals. Long ago, a magic king invited all the animals to a New Year party. When they heard about the celebrations, every animal wanted to go, but only the first twelve to arrive were allowed in. The king then named the years after those animals and all the other went away disappointed.

'You were born in the year of the snake,' Tao said. 'That means you are sensitive and kind.' Chang-ming drew the snake very big and coloured it brightly. He was pleased to have the snake as his special animal. The he drew the mouse, the ox, the tiger, the hare, the dragon, the horse, the sheep,

the monkey, the rooster, the dog and the pig.

Mei Li watched her son draw and smiled.

When they arrived in Beijing, twelve hours later, Chang-ming felt tired and hot. Soon they left the airport and Chang-ming stared around. There were people everywhere. They were rushing to catch trains and buses and planes. They were all going home for the New Year.

'It's like Christmas back in Ireland,' said Chang-ming.

'Only worse.'

'We're lucky,' his dad said. 'Grandma lives right here in the city.' They got on a bus to go to her street.

Chang-ming had never seen anything like Beijing. There were wide streets with lots of traffic lanes, and apartment blocks over forty floors high. Far off in the distance, he spotted temples and towers and old walls. There were bicycles everywhere.

Chang-ming couldn't stop taking photographs.

Soon the bus stopped in the centre of the city.

'Grandma lives down this old narrow street called Mao Er Hutong-that means "Cat's Ear Lane"-because the alley is so small,' Tao explained. 'Many of the old houses have been knocked down to make room for office blocks and apartments, but your Grandma still lives in one.'

Chang-ming saw a pair of stone lions standing at a bright red gate. Mei Li turned the copper rings on the gate and it opened into a courtyard full of plants and flowers, with four rooms facing out onto it.

'The courtyard keeps everyone safe from the terrible winter winds and the dust storms of spring,' Mei Li said.

A door was flung open and there was Chang-ming's grandmother. She had

been busy sweeping all the rooms to clean away bad luck for the New Year. When she saw her family, she dropped the brush.

'Chang-ming! My only grandson!' she cried. Her old face burst into a huge smile. She threw her arms around Chang-ming and he felt strange and happy.

The days sped by. Chang-ming helped his dad with the preparations for New Year. On each side of Grandma's front door they hung two large pieces of red paper with good luck greetings printed on them.

Chang-ming also went to have his hair cut because Grandma said that's this would bring him good luck. As his hair fell on the floor, Chang-ming closed his eyes and made a special wish: I wish we will beat Grove school and I can play in the next match!

Grandma had decided to hold a special party. The house was filled with beautiful flowers and incense was lit.

Grandma and Mei Li cooked delicious fish and chicken for everyone. They also made dumplings stuffed with pork and vegetables. Some of the dumplings had coins hidden in them and others had dates.

'If you get a dumpling with a coin, you will be wealthy,' Grandma explained to Chang-ming.

'And dates mean you will be lucky,' said Mei Li.

They had all bought new Chinese clothes for the party.

'Can I take them home to Dublin?' Chang-ming asked.

'Of course,' Grandma said.

'Tell all your class that Chinese people wear something red at New Year

because red keeps sadness away.' Explained Grandma. That's why I got you red socks! And will I let you into a secret, Chang-ming?' She winked. 'I am wearing red underwear for good luck and happiness. But don't tell your friends that!'

Chang-ming giggled. He most certainly would tell them. He even drew a picture of her in the big notebook wearing only underwear! He didn't see it to her, of course.

The party was wonderful. It was midnight when everybody began to eat the dumplings. Chang-ming had never been up so late.

But soon, he felt his eyes close, and he crept into bed to the sounds of chattering and fire-crackers popping. The grown-ups stayed up all night to welcome the New Year.

In the days that followed New Year, there was lots to do.

On the first day, Chang-ming was given a red envelop with money inside to bring him good luck. On the second day, everyone prayed to their ancestors. It was also the Birthday of Dogs, and Grandma told Chang-ming to be very kind to any dog he saw.

But the best day was the fifteenth day. People gathered in Grandma's house to share small, round, sweet dumplings, with surprises inside. Then Chang-ming went outside with Grandma to help light lots of candles in the street.

'The candles will bring lost spirits home,' Grandma said.

Then they all held lanterns, with candles inside, and walked through the streets and parks together. It was a wonderful lantern festival.

Chang-ming heard loud drums and the crash of cymbals. A huge Chinese

dragon, painted in bright colours, danced down the streets, and everyone cheered.

'And we have good news for you, Chang-ming!' Mei Li roared over the noise.

'The school team beat the Grove!

And Mrs Pepper said you are to play in the next game!'

'Yippee!' Chang-ming shrieked. His wish had come true.

'Now I am an Expert Reporter and a footballer!'

He had millions of photographs of interesting things and his notebook was full of notes and drawings.

He looked at his parents. 'I'm glad to be Chinese,' he told them. 'This is great.'

Mei Li and Tao smiled. Chang-ming was happy again.

It was getting dark and the lanterns made streets glow orange. Chang-ming felt his heart swell with happiness. Just then his Grandma put her arms around him. She must have been feeling the same way.

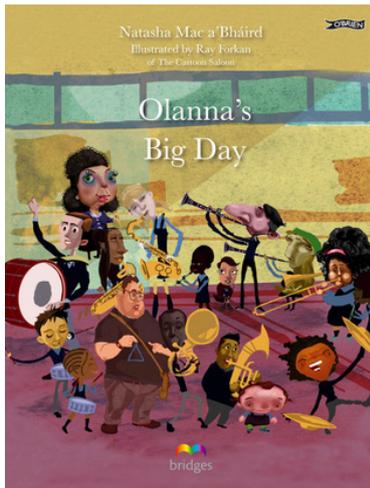
'Xin Nian Kuai Le!' She said. 'Happy New Year, my dearest grandson!'

Olanna's Big Day

Autor: Natasha Mac a'Bháird.

Ilustrador: Ray Forkan

(The Cartoon Saloon)



Transcripción:

The postman who came to Olanna's house early every morning was called Paddy. Olanna loved to look out for Paddy and see what he had brought. Sometimes he brought boring letters, with Mama and Papa's name typed on the front. Sometimes he brought lovely colourful postcards from Olanna's uncle, who was travelling around the world.

Best of all were the parcels from Mama-Bayo, all the way from Nigeria.

Mama-Bayo was Olanna's granny. Olanna was sad that Mama-Bayo lived so far away. When she got the parcels from her it made her feel closer.

Olanna would bring the stamps into school and Ms Carr, her teacher, would stick any new ones onto the big map of the world that hung by the window.

Mama-Bayo often sent something she had knotted for Olanna, like a warm cardigan, or a blanket. She sent a lot of scarves, too. Mama said that Mama-Bayo was worried about the cold weather in Ireland and wanted Olanna to be nice and warm.

Olanna loved the scarves: the orange and blue one, the pink and purple one, and the one with the colours of the rainbow. But her favourite was the long green and white scarf. Mama-Bayo had made it in the colours of the Nigerian flag, and it was just like the one Papa wore to football matches. Paddy the postman always gave Olanna an extra big smile when he brought a parcel.

'Special delivery from Nigeria!' he would say. 'Now don't eat it all at once - especially if it's another scarf'. Then he would wink and climb back on his bicycle.

Every Friday, Olanna had band practice. She played the whistle in the school band. So did Ciara, who sat next to her in class.

'Stop chattering everyone!' called the band leader. 'Line up in your places. All together now, keep in step!'

Round and round the hall they marched. The trumpets tooted loudly, and the flutes played softly. Bang, bang went the drum.

When practice was over, the children ran to put away their instruments. Olanna kept her tin whistle in her school bag. Tommy didn't because he played the drum.

Tommy looked so funny carrying the drum. It was nearly as big as himself, with a special strap that went over his shoulder and around his back. But

when he started playing he didn't look funny anymore. He looked very cool. Olanna didn't like to stand too close to him when he was playing the drum. It made her want to put her hands over her ears, which is difficult to do when you are playing the tin whistle. They were getting ready to leave when the band leader clapped her hands together for attention. 'Boys and girls, I have some exciting news. We are going to march in the Saint Patrick's Day parade in two weeks. So we need to practise very hard to make sure everything is perfect.' There was a buzz of excitement around the hall.

'What's is!!!! Saint Patricks Day?' Olanna whispered to Ciara. 'You know, Paddy's Day! Said Ciara.

Paddy the postman had a special day? Olanna had never heard of this. Maybe a custom in Ireland. In Nigeria, postmen didn't get a special day for themselves, she told Ciara.

'No, silly,' Ciara laughed. 'Not Paddy the postman. Saint Patrick-he's Ireland's special saint. We don't have to go to school on his feast day and there's a huge parade, with floats, and dragons, and all kinds of puppets.'

'And girls dancing, and pipe bands playing, 'added Stefan. 'And US!' said Tommy.

'And you can eat all the sweets you want,' Ciara said.

'I'm saving mine up, I'm going to eat at least four packets!' 'I'm going to eat five bars of chocolate,' Tommy said.

'And everyone wears green, and your mum puts shamrock on your clothes,' Ciara said.

Olanna thought it sounded a bit like Independence Day in Nigeria, when there were parades and everyone celebrated together.

All the boys and girls practised their tunes to get ready for the parade. Olanna and Ciara met in the schoolyard at break time to practise the tin whistle together.

Olanna told her parents about Saint Patrick's Day. It was a holiday for everyone. Papa wouldn't have to go to work, he could come to watch Olanna in the parade. Olanna wished Mama-Bayo could come too, but it was too far for her to travel.

At last the special day was here! Mama ironed Olanna's band uniform and put ribbons in her hair.

Papa bought some shamrock and pinned it on Olanna's uniform. He pinned a big bunch on his coat and on Mama's new dress. They were ready to go! As they were leaving, Olanna grabbed her green and white scarf and wrapped it around her neck. She hoped the band leader wouldn't notice. They weren't supposed to wear scarves with their uniforms, but Olanna wanted Mama-Bayo to be part of the parade too.

The band met in the car park near the church. The sun was shining but it was a cold day. The children stamped their feet to keep warm.

Ciara noticed Olanna's green and white scarf.

'Did your granny knit that scarf for Saint Patrick's Day?' she asked.

'Not really. Green and white are the Nigerian colours,' Olanna told her. 'But they're the right colours for Saint Patrick's Day too!'

Nearby some of the other performers were getting ready. There were girls in

Irish dancing costumes, their ringlets bouncing as they practiced their steps.

There were men wearing kilts and carrying strange-looking instruments.

'They're bagpipes,' Tommy explained. 'You have to blow into them very hard and they make a strange noise-like cats!'

Men in shiny costumes walked on stilts and tried not to bump into the leprechauns who were leaping around.

A huge dragon waved its long green and yellow tail.

The band got into their places behind Tommy and his big drum. Olanna felt nervous, but excited too.

Then suddenly, disaster! The strap holding Tommy's drum broke and the drum fell onto the ground. The band leader stuck out her foot just in time to stop it rolling down the road.

What they were going to do now? The drum was the most important instrument in the band. How could they march without it?

The parade was about to start! There was no time to fix the strap. Tommy looked like he was going to burst into tears.

Then Olanna had an idea. 'My scarf!' she said. 'We can use my scarf instead a strap!'

'Great idea, Olanna!' said the band leader. She took Olanna's scarf and tied it onto the drum, then helped put it over Tommy's head and settled it around his shoulder.

It worked!' All the boys and girls cheered.

'Quickly, everyone, back to your places!' said the band leader.

Tommy began banging the drum, their signal to move off.

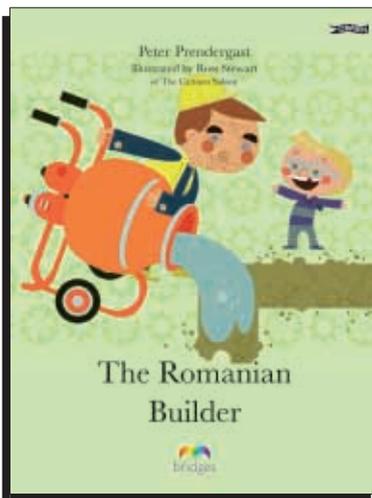
Olanna marched proudly behind Tommy, playing her tin whistle.

When the parade passed by Mama and Papa, Olanna saw them cheering and waving.

The band was a great success.

Olanna couldn't wait to get home to ring Mama-Bayo.

She told her all about the parade and how Mama-Bayo's green and white scarf had saved the day!



The Romanian Builder

ISBN 978-1-84717-105-4 hb

Peter Prendergast
Illustrated by Ross Stewart of the Cartoon Saloon

Teaching Guide

By PETER HEANEY

RATIONALE AND THEMES

The plot in this story focuses on the issues surrounding diversity. The diversity is viewed through the filter of Joe's enthusiasm and curiosity. Joe learns to adapt to the differences between himself and Radu and together they achieve a fulfilled and sustained relationship.

Their relationship inevitably enriches Joe and equips him with new and transferable skills which he is able to use in school.

The themes are SPHE based and include

- Celebrating diversity
- Using talents and gifts
- Recognising talent in others
- Appreciating other's contributions
- Supporting others
- Tolerance
- Friendship

SUMMARY

When Radu, a Romanian builder arrives to build Joe's playroom, Joe's initial reaction is disappointment. Radu does not speak English and it seems that all of Joe's important questions about how being a builder will remain unanswered.

However, with a little creativity, Joe and Radu are able to communicate, sharing their lunches with each other every day as they build the playroom and a friendship.

When the building work is completed and it is time for Radu to leave, Joe's distress at losing his friend is soothed by the gift of a new, real builder's measuring tape that Radu leaves for him.

The measuring tape reminds Joe of Radu, their friendship and the playroom that they built together and he decides to take it to school to show the teacher.

At school, the teacher introduces Edgar, a new Estonian pupil, and Joe uses Radu's measuring tape to forge a new friendship. In the process discovering that you don't need a shared language to communicate when you have a shared interest.

APPROACH

In the story, diversity is presented as an opportunity to share and learn something new. Joe's relationship with Radu is based entirely on sharing.

An effective approach to using the book would be to highlight

how everyone has something worth sharing and underline the dignity in being able to learn from each other.

The themes and plot offer a wealth of SPHE opportunities across the broad spectrum of diversity, from cultural to ethnic.

Whole class activities could include circle time, peer group discussions, debates, hot seating, etc.

DISCUSSION POINTS

- (Read pp 15) Joe learned lots of things from Radu. Can you remember something that you have learned from someone else?
- (Read pp 25) When Radu left Joe a gift of a measuring tape, what do you think he was trying to say to him?
- (Read pp 27-31) How do you think Edgar felt before and after he met Joe? What words would you use to describe his feelings?

ACTIVITIES

1. Fáilte Mór

(Read pp 9 - 10) Joe is reluctant to approach Radu because Radu does not speak English; however Joe's mother encourages him to be friendly anyway.

Working in small groups of two or three and without any talking, how many ways you can find to show someone that you want to be friends? You can write these in a list or draw a picture.

2. An Important Job.

(Read pp 16) Joe was able to help Radu and this made him feel important. Can you work in small groups and make a short list of three jobs that you can do at home or in the classroom, to help either your mum and dad or teacher.

Draw a picture of yourself doing one of the jobs and explain why you think it is important and how it makes you feel when you have completed it successfully.

3. What I have learned about Romania?

Just by looking at the book it's possible to get a feel for Romanian folk art traditions. Get the children to look at the patterns on pp 9 (wallpaper), pp 14, (ground pattern), pp 19, pp 23, pp 26-27, pp 31-32, and as framing devices on other pages.

This artwork was deliberately created by The Cartoon Saloon to reflect design elements common in Romanian handicrafts: egg

painting, pottery, rug making, fabric dyeing etc. These are often quite intricate, involving stylised flowers and other symbols that are repeated to create a continuous pattern.

Class project: Either for Easter or as Christmas tree decorations, the children could try to replicate some of the patterns on blown eggs (or hard-boiled eggs if they are not to be kept).

4. I Met Joe Today

(Read pp 27 - 31) When Edgar went home after school, his mum asked him how his day was. He decided to draw a picture of Joe and some of the things that they did together for her. He drew a very happy picture.

Could you draw the picture that you think he might have drawn for his mum to show her how happy he had been at school?

5. Can I help you?

(Read pp 28-31) Joe immediately volunteers to help when the teacher introduces Edgar to the class and they spend their time measuring everything in sight.

Create a little 'HELP' space on a wall and ask those children who are willing to offer help to someone else to write their names on a Post-it and stick it on the wall.

Allow anyone who then needs help to take the Post-it and

approach the named person for help.

This is more easily managed if the 'Help Wall' is themed i.e. Playground Buddies / Help with Maths etc, and there is a strict time limit for the help. (A five minute timer can be used)

6. My Friend

Joe becomes friends with Radu and then with Edgar. Could you pick someone that you are friends with and draw a picture of them? Can you find six good words or phrases to describe them and why you like being friends with them? You can write the words beside your picture.

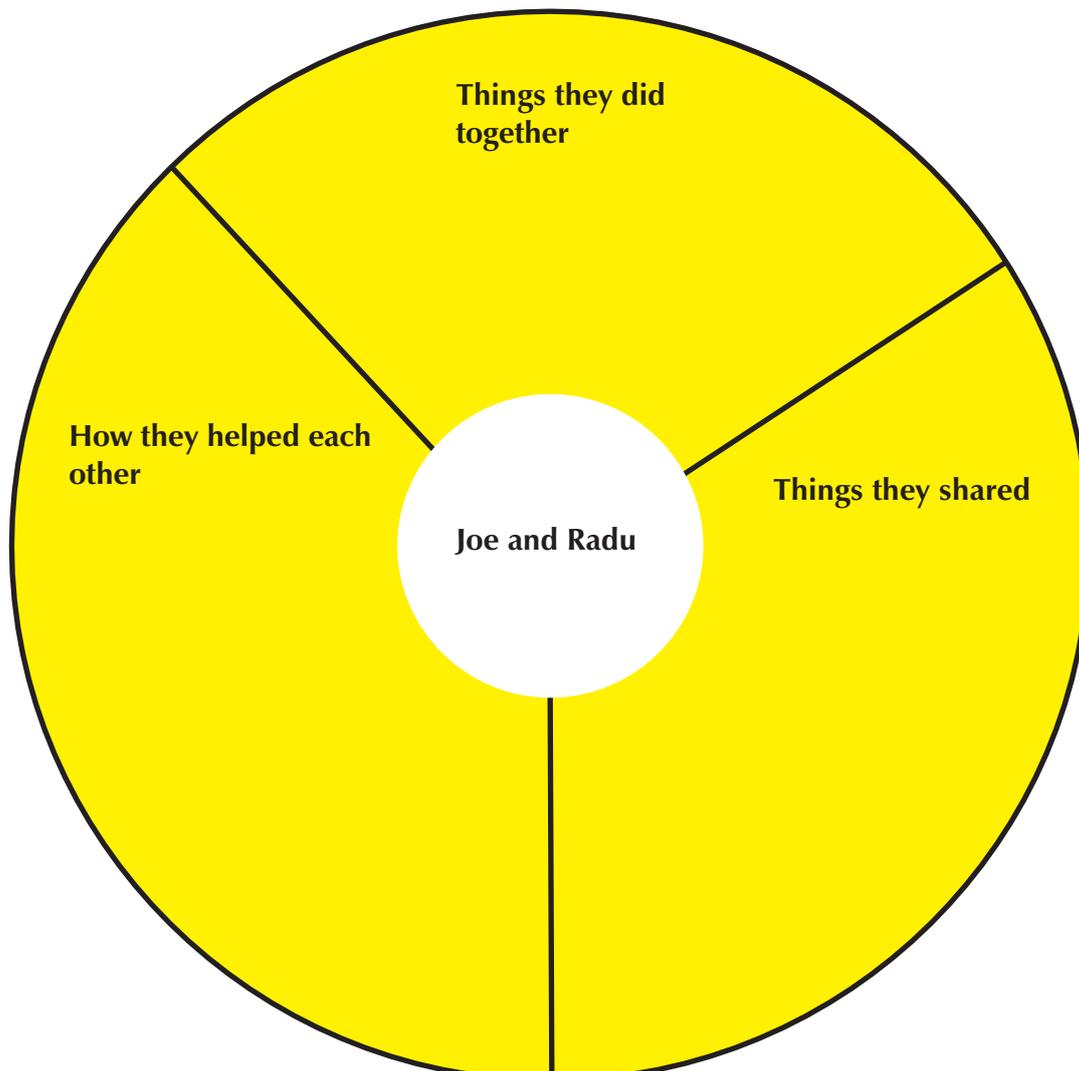
7. The Friendship Wheel.

Joe and Radu became friends because they did things together; helped each other and shared what they had.

Could you complete the friendship wheel to show how they were friends?

Could you organise yourselves into small groups of four or five and complete a wheel for your group?

THE FRIENDSHIP WHEEL



Class project

These activities can be undertaken as a whole class project. The focus of the activities is to explore compatibility and commonality within the class as a whole. During the activities the children will have the opportunity to identify several of their own attributes and interests and consider how many of these are held in common in the class.

The initial activity involves each child completing an individual grid detailing their own attributes and preferences:

ALL ABOUT ME

Colour of my eyes	
Colour of my hair	
I'm good at	
I like to eat	
I like to read	
I like to watch	
I like to play	
I support	
I like to chill out by	
I would like to go to	

The second part of the activity involves the children transferring the personal data on to class sized grids on the walls. The information can be written onto the grids or the children can use 'post-its'. For the class grids you can chose an appropriate criterion.

For example:

Hair Colour

Black	Blond	Brown	Red
John Peter	Melik Layla	Ilse Salim	Kevin Caoimhe

Circle time or class discussion can be used to develop the themes that while everyone has their own individual attributes and preferences, there are very many areas where there are common links.

ONE INTERESTING FACT ABOUT ME ...

Drama can be used to extend this information. Ask the children to group themselves using one criterion; then when they have been sorted into groups, ask them to find one interesting fact from anyone in the group and record it on a simple grid (See below).

Use another criterion to rearrange the groups and repeat the request for collecting an interesting fact.

This way they will build up a profile of interesting facts about people from different groups that they belong to in the class.

Class plenary can be used to report back and discuss how there are lots of ways to think about how we can group people and how many interesting things there are to discover about people irrespective of which group they belong to.

Group	Name	Interesting fact
Boys	Kevin	Kevin likes to go fishing with his dad.
Blue eyes	Chelsea	She has a black rabbit for a pet

THE ROUGH GUIDE

This activity is generic and easily lends itself to constructing a guide about any country. Start with the prompt

“If we were to have a new pupil joining us from Romania; could you make a simple country guide containing all the important information about their country so that you would be able to talk to them about some of the interesting places from their home?”

The initial part of the activity should include a class discussion / brainstorm to identify as many pieces of information as possible and where the gaps are in their knowledge. This will focus their research i.e. **‘What do we need to find out?’** This information could be displayed on the blackboard and the children tasked in small groups to assess and identify the essential information to appear on the Rough Guide. These could then be illustrated.

The children will have the opportunity to develop their thinking skills as they sort, assess and prioritise information and illustrations; and use a range of literacy and skills to present information that is easy to read and understand.

To develop the activity the children could be asked to consider how their guides might be used by someone who did not read English very well. There might also be an opportunity to introduce an appropriate range of foreign language vocabulary.

This activity will provide the opportunity for the children to research both factual and opinions based information to create a simple guide to Romania.

For country information on Romania you can try the following websites (*Note: Internet information on Romania is limited and not always suitable*)

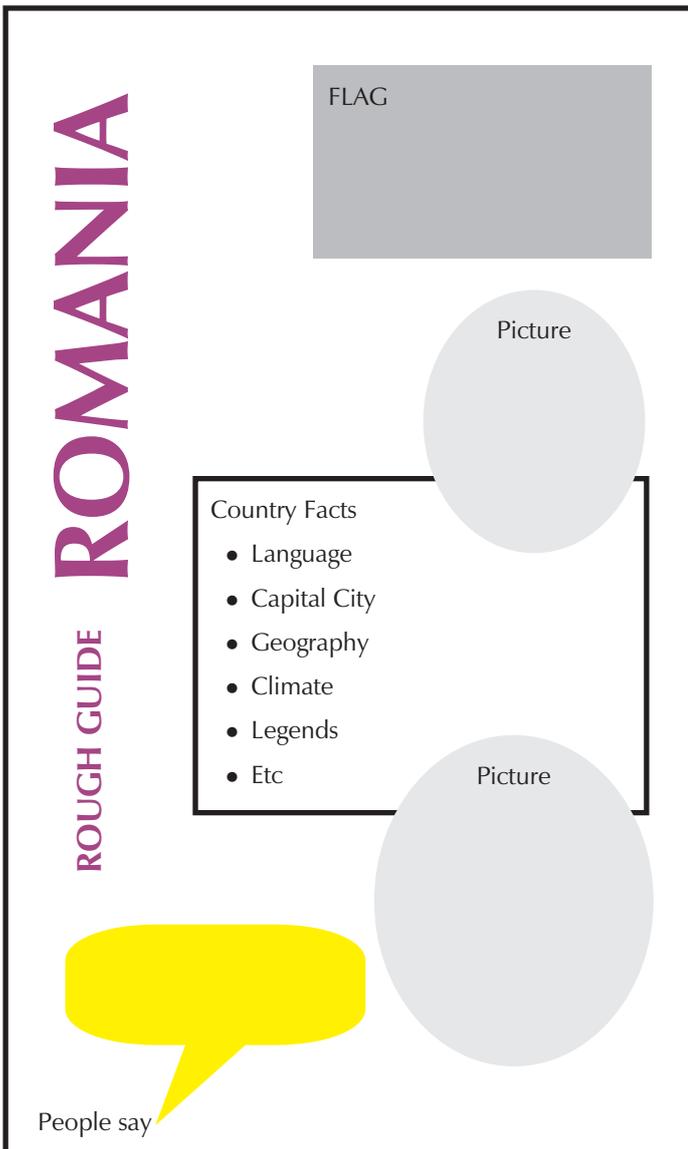
- en.wikipedia.org/wiki/Romania
- <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ro.html> (also found at tinyurl.com/romaniainfo)

There will be an opportunity for them to develop a range of

literacy skills as they attempt to make their writing brief, concise and interesting.

One classroom strategy could be to present the Internet materials as a whole class activity and the children to make their own notes on what they found interesting from the presentation. They could then use the notes as the basis for their guide. It can be an interesting strategy to have a delay of a few days between watching the presentation and then using the notes that were made during the presentation to complete the guide. This way the children have the opportunity to exercise their recall. This can be done in small groups to stimulate discussion on their recall of what they saw.

Class discussion on the differences between fact and opinion and the impression that these create when they are used; and the use of a simple template (*See below*) can offer the opportunity to explore how these literary forms are used.



As a peer assessment technique when finished, each group could apply the 5 x W framework to each other's guide to check if it gives enough information.

5 x W questions	DID YOU KNOW (Fact and information: concise and clear)	PEOPLE SAY (Opinion: comment or popular myth)
WHO		
WHAT		
WHEN		
WHERE		
WHY		



The Dreaming Tree

ISBN 978-1-84717-158-0 hb

Eithne Massey

Teaching Guide

By PETER HEANEY

RATIONALE AND THEMES

The Dreaming Tree is a gentle story, which examines how insecurity in a new and strange environment can limit the opportunities for integration and participation.

The essence of the story falls within the SPHE range of issues and examines the way self image can dictate how we perceive our circumstances. The story also shows how support and encouragement can energise a positive self image and provide the courage to take control of any circumstances.

The themes include:

- Self image / perception
- Courage
- Cultural pride
- Integration & participation
- Anxiety
- Avoidance strategies
- Support and encouragement
- Taking the initiative.

SUMMARY

Roberto is unable to take the first step towards integration with his new environment. His younger sister, Amanda, has already begun to make new friends, but Roberto is finding it more difficult. It is only when he speaks on the telephone to his granny in Brazil, and she reminds him of the Legend of The Dreaming Tree and the Jaguar King, that he finds the courage to seek his own Dreaming Tree. This sets in motion a chain of events that lead to him achieving his 'heart's desire'.

APPROACH

Roberto's story is a universal tale of loving family support; with his family's support,

Roberto finds the confidence to adapt to and participate in his new surroundings, and is able to offer his own gifts and talents without fear of rejection.

The approach should emphasise that everyone has both talents and the potential to contribute effectively, especially where circumstances might limit or discourage participation as was the case with Roberto.

Whole class strategies and discussion-led group work should provide an effective focus to examine the issues from the story.

DISCUSSION POINTS

- **(Read P5):** Fergus never asked Roberto to play. Do you think he was being mean or did he just not think about asking him to play? What do you think Roberto should have done himself and why do you think he did not do it?
- **(Read pp 13 – 15):** Amanda was a good dancer and Roberto thought that she was 'showing off'. His mum said that she wasn't 'showing off' and that it was OK to be proud of things that you can do. Who do you think is right? When do you think that being proud of something you can do becomes 'showing off'?
- **(Read p16):** Why do you think Roberto hated to look different from everyone else? How did he try to hide his embarrassment? Can you think of other ways that people might behave if they were embarrassed? What could you do if you thought that someone you knew was embarrassed about something?

ACTIVITIES

1. A Friend for Roberto

(Read pp 8 – 9) Roberto wants to be friends with the other children in his class; however he is not sure how to begin. Can you help him? What sort of things should he say or do and what should he not do?

Use a class brainstorm to make a list of all the things you think might help him and then in small groups pick the three things that you think will help the most. You could make a little

DO & DON'T CARD

for him and decorate it with a helpful picture.

2. The Cúpla Focal

(Read p 7) Roberto can speak two languages, English and Portuguese. How many languages are spoken in your school?

If you had children in your school who did not speak English, what do you think the five most useful phrases that you could learn to say in another language to make them feel welcome would be?

Do you think that you could get the phrases translated and write them out on a chart with a picture to show what is being said? Do you think that you could practise them until you could say them easily?

3. Five Gold Stars

(Read pp31 -32) Roberto pulled off his jacket to show his green and yellow jersey with the five gold stars – his Brazilian football top. Today he is playing as a striker for Ireland.

Can you use your imagination to write a short match report to describe what is happening?

If you prefer; you could do it as a thirty second radio or television commentary and everyone could listen to you as you say it?

You should try to answer the 5 x W questions in your report. I.e. **WHO, WHAT, WHEN, WHERE and WHY**

4. What's in a Name?

(Read p 29) Fergus and Shane's black cat is called Snowy as a joke. They have used a word that means the opposite of what she looks like to describe her. This is called 'irony'.

Can you use your imagination and make a list of five creatures or things and give them names which describe the complete opposite to what they are?

For example,

- Lightning the Tortoise
- Slim the Hippopotamus

Etc.

You can add a picture if you like.

5. The Dreaming Tree

(Read pp11-13) Roberto's granny told him the story about the boy who found The Dreaming Tree and when he fell asleep in its branches, he met the Jaguar King who taught him many things.

Could you use your imagination to draw your very own Dreaming Tree? What animals would you find asleep in its branches?

If you met the Jaguar King, what do you think he might teach you?

6. The Shirt

(Read p 16) Roberto hated to look different. He was so embarrassed because his shirts were colourful that he hid them underneath his sweatshirt.

Have you every worn anything that made you feel embarrassed?

Could you draw a picture of yourself wearing the outfit and describe it?

Could you explain why you were wearing it and what you did to hide your embarrassment?

What would you say to someone if you thought they were embarrassed by something they were wearing?

CLASS PROJECT

Growing Up: Last Year, This Year, What the Future Holds ...

In the story, Roberto is reluctant to join in with the other boys. He lacks the self assertion that will allow him easily to become a member of the group.

The focus of these activities is to provide the opportunity for the children to identify, share and celebrate the range of talents that each of them has.

The thread of the first activity is to help the children appreciate that skill, talent and achievement are progressions and will develop over time. The activity is suited to small groups and the ideas can be prompted initially by whole class discussions.

Using the template below, the children are asked to compare and record the level of personal skill and achievement that they have experienced over a two year period.

The prompts are:

- What could I / was I allowed to do last year?
- What can I / am I allowed to do this year?

The third prompt is a projection activity and can be linked easily to the notion of the 'Heart's Desire' (**p13**)

The activity can be completed when the children dress the figure in the centre in their favourite colours / team kit / outfit, or attach a photograph of themselves doing / wearing something they like.

What I could do last year

What I can do this year

Photograph or drawing of student

My heart's desire ...

THINKING OF ME / THINKING OF YOU

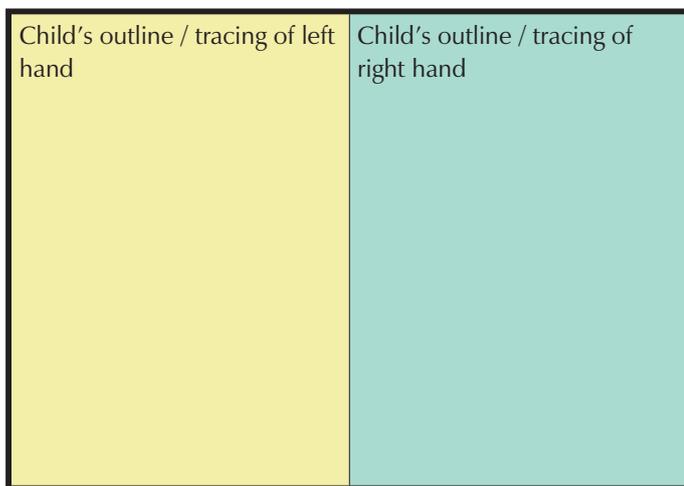
In this activity, the children have the opportunity to identify and acknowledge positive traits in themselves and in others.

The activity should be led initially by class discussion on how to identify positive characteristics. Care should be taken at this stage to discuss how you can and why you should identify and acknowledge positive characteristics in someone that you are in dispute with or that you are not friendly with.

Once the activity is begun it can be most effective if it is completed in silence.

The only resource needed is a blank sheet of A4 and a selection of coloured pens or pencils.

The children are asked to draw an outline of each of their hands onto the blank paper. (See diagram)



The title for the right hand box is 'What I think of me' and the title for the left hand box is 'What we think of you'.

During the first part of the activity, the children are asked to record inside the drawing of their right hand all the positive elements about themselves that they can think of.

During the second part of the activity, the children are permitted to move quietly around the class and leave a positive comment on each other's left hand.

Allowing a variety of colours and handwriting styles adds to their enjoyment.

Simple rules outlined at the start, for example:

- Leave one comment only on each hand
- Positive comments only
- Don't queue up to make a comment; move on and come back later. Etc

should ensure that everyone has sufficient comment on their hands and prevent accumulation of comments on the hands of the more popular children.

Laminating or otherwise preserving the finished product will ensure a more permanent reminder for them of their skills and their peer appreciation.

BRAZIL: THE ROUGH GUIDE

In this activity the children will have the opportunity to research both factual and opinions-based information and use this to create a simple guide to Brazil.

For age appropriate country information on Brazil you can try:

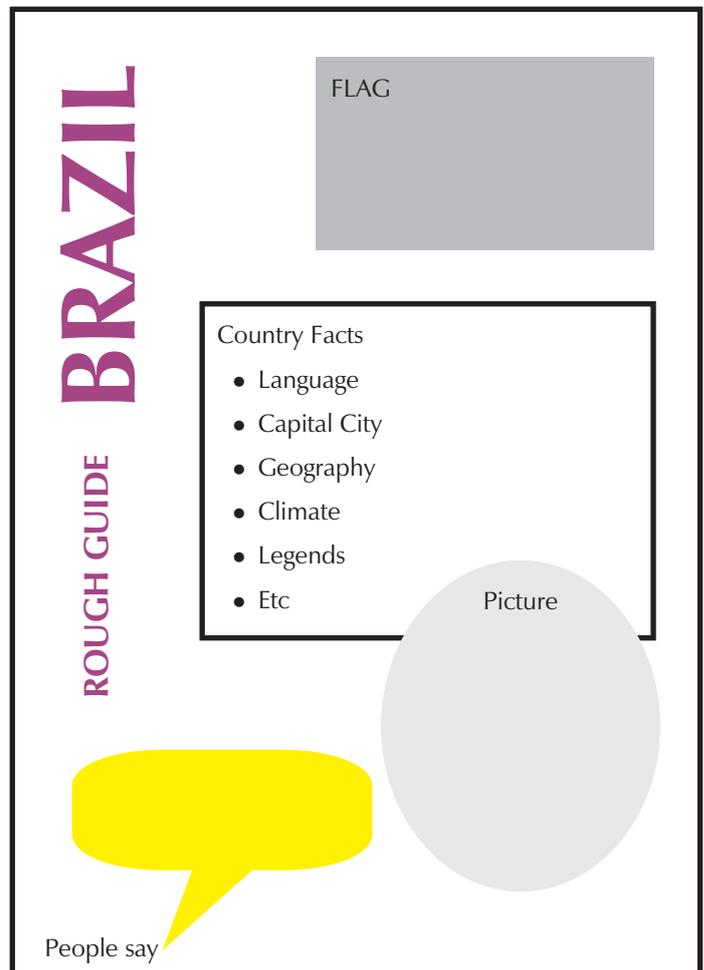
kids.nationalgeographic.com/Places/Find/Brazil

There will be an opportunity for them to develop a range of literacy skills as they attempt to make their writing brief, concise and interesting.

One classroom strategy could be to present the internet materials as a whole-class activity and ask them to make their own notes on what they found interesting from the presentation. They could then use the notes as the basis for their guide. It can be an interesting strategy to have a delay of a few days between watching the presentation and then using the notes that were made during the presentation to complete the guide. This way the children have the opportunity exercise their recall. This can be done in small groups to stimulate discussion on their recall of what they saw.

Class discussion on the differences between fact and opinion and the impression that these create when they are used; and the use of a simple template (**See below**) can offer the opportunity to explore how these literary forms are used.

1. DID YOU KNOW: (Fact and information: concise and clear)
2. PEOPLE SAY: (Opinion: comment or popular myth)



BRAZIL

Background information for teachers

The Amerindians were the original inhabitants of Brazil but their numbers were decimated just over 500 years ago, in 1500, when the country was first discovered by Europeans. A Portuguese sailor set off on a journey to India, was blown off course and ended up in the country that eventually became known as Brazil. Temporary trading posts were quickly established in order to collect brazilwood for its treasured red dye, and later the sugar cane industry became a very important product as Brazilian sugar was considered to be of very high quality. It didn't take long for explorers to discover the natural resources of this vast country, the largest in South America, and many became extremely rich by raiding the hinterland tribes to enslave native Brazilians. Before slavery was abolished in 1888 it is thought that five million slaves were brought from Africa to work for the new landowners, and African culture still dominates the North East of the country. In the 18th century, explorers found gold and diamond deposits, and forced the native people and the African slaves to work in the mines.

Recently, Brazil was also found to be rich in minerals such as asbestos, copper, tin, potassium and zinc while 18% of all the iron ore mined in the world still comes from this country. In the twentieth and twenty-first centuries, there was a growing demand for rubber and the new landowners made fortunes by selling harvested rubber from the vast tropical rainforest which runs all along the Amazon River in northern and central Brazil. Coffee and soybeans are also in great demand.

Brazil's large territory comprises different ecosystems, such as the Amazon Rainforest (recognized as having the greatest biological diversity in the world), the Atlantic Forest, and the Cerrado in the Brazilian Highlands which still sustains many rare birds and mammals such as giant anteaters although much of the area is rapidly being converted into farmland to produce soya beans and other crops.



When **Pedro Álvares Cabral** discovered Brazil, the Atlantic Forest covered about 1,250,000km² of land but now only about 5% is left, and the Amazon basin itself is experiencing massive deforestation with the result that many species of wildlife are being lost to us forever. There are so many species of plants and insects in Brazil that scientists still can only guess at the numbers though some suggest that there may be almost 4,000,000 species. More than 10% of the entire world's species live in Brazil and new species are found on nearly a daily basis. Over 270 species of birds live in the Pantanal wetlands alone.

CHOCOLATE IN BRAZIL

The cacao tree has been cultivated in Central and South America since ancient times when a highly prized drink was extracted from the beans. Cocoa, from which chocolate is made, is thought to have originated in the Amazon at least 4,000 years ago and was certainly used by the Maya people as early as the sixth century AD. The Mayan people called the cocoa tree *cacahuaquchtl* and the word 'chocolate' probably comes from the Maya word *xocoatl* meaning 'bitter water'. The Aztecs attributed the creation of the cocoa plant to their god Quetzalcoatl who descended from heaven on the beam of a morning star carrying a cocoa tree stolen from paradise.

The Latin name for the cocoa or cacao tree is *Theobroma cacao*, meaning 'food of the gods' (*Theo* meaning 'god' and *broma* meaning 'food'). The lack of wind and the soil in the rainforest is ideal for growing cacao trees though many diseases and pests attack the trees. The pods in which the cocoa beans grow are cut from the trees by hand, using machetes or knives.



Cacao Beans in Brazil

Why chocolate could poison your pet

Small animals and birds such as dogs, parrots and cats are unable to metabolise the chemical theobromine effectively, and it can remain in their bloodstream for hours and hours. If consumed in large doses, chocolate can bring about epileptic seizures in some dogs, and in all dogs, can kill, but only in large doses. White chocolate has the least amount of theobromine at 1 mg per ounce but milk chocolate contains 60 mg per ounce. Dark chocolate can have up to five times more theobromine than milk chocolate and so is more dangerous to small pets such as dogs. All poisoning is a matter of dosage per weight so don't worry, millions of pets all over the world can enjoy the odd chocolate and have no serious ill-effects.

Class project

Do some research on how the Quaker beliefs of Cadbury family led them to establish Bourneville, a town near Birmingham in England. What do you think about the facilities available to the workers in their new factory at Bourneville — imagine how unusual it was to have heated dressing rooms and kitchens for heating food and sports fields and even swimming pools in Victorian times!

Science and Technology – try designing your own village! Think about including facilities that would make life comfortable and enjoyable for all ages and all types of people.

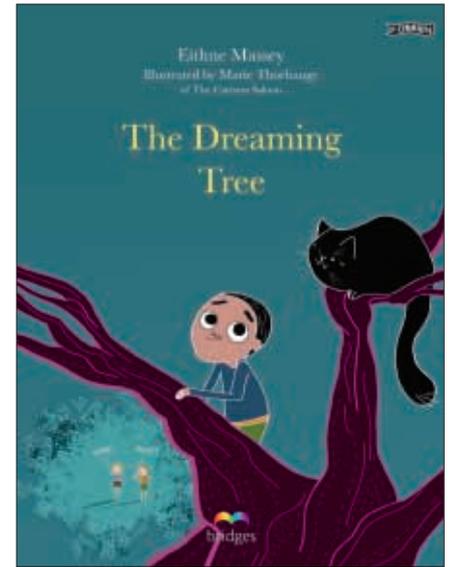


CHOCOLATE FRIDGE CAKE

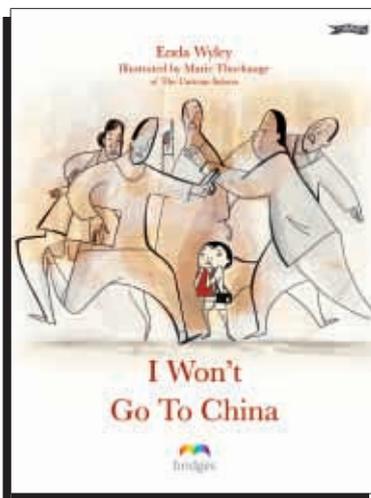
Ingredients:

Half a large bar of dark cooking chocolate, broken into squares
Half a large bar of cooking chocolate, milk, broken into squares
About a half a squeeze container of golden syrup
About a half packet of digestive biscuits,
2 large, child-sized handfuls of raisins ... or any dried fruit children like
2 large, child-sized handfuls of crisped rice
100 grammes (a little less than half) a block of unsalted butter

1. Wash and dry hands carefully before starting this recipe.
2. Use clingfilm to line a 20cm (8in) shallow, square-shaped tin. Leave extra clingfilm hanging over the sides.
3. Break biscuits into child's thumbnail-size chunks.
4. Melt chocolate, butter and golden syrup in a heatproof bowl set over a bowl of just-boiled water. (Teacher or grown-up can pour boiling water from kettle into a heatproof bowl.) Stir occasionally.
5. Stir in the broken biscuits, raisins and crisped rice. Carefully lift bowl away from hot water: a job for the teacher or adult present.
6. Spoon mixture into the tin. Level the surface by pressing it down with a fork.
7. Leave to cool, then put the chocolate mixture in the fridge for 1-2 hours to set.
8. Turn out cake and peel off cling film. Cut up carefully. **(Should make 16 medium sized squares)**



Street trading is very common in Brazil: what do you think is on sale here?



I Won't Go To China

ISBN 978-1-84717-159-7 hb

ENDA WYLEY

Teaching Guide

By PETER HEANEY

RATIONALE AND THEMES

This is a gentle story, which weaves a path from disappointment and rejection through gentle support to pride and acceptance.

The essence of the story is universal, charting how disappointment at missing a football match leads Chang-ming to begin to reject all that is special in his life.

The subtle intervention of the teacher distracts this process and allows his pride in his cultural tradition to be re-asserted.

The themes are essentially SPHE and include:

- Disappointment
- Cultural heritage
- Family relationships
- Making choices
- Valuing contributions
- Unhappiness.

SUMMARY

Chang-ming's selection for the school football team coincides with a planned family holiday, visiting his granny in Beijing to celebrate Chinese New Year.

Chang-ming is very unhappy at having to miss the opportunity to play for the school team and, in his frustration, begins to reject all things Chinese, much to the concern of his parents.

His mum approaches his teacher and together they devise a subtle yet creative diversion which distracts Chang-ming and allows him the opportunity to reassert, share and celebrate the rich cultural diversity of his Chinese traditions.

APPROACH

The themes of the story are universal and offer fertile scope to examine how feelings of disappointment can contribute to negative thoughts and actions. The story also demonstrates how positive action and energy can provide a distraction from disappointment, helping to contribute to and strengthen feelings of self worth.

The approach should favour whole class discussion/ circle time and offer the opportunity for the children to identify and assess how their own behaviour can be influenced by personal experiences of disappointments.

DISCUSSION POINTS

- (Read pp5-7) Chang-ming decided that he didn't want to be

Chinese any longer. What do you think caused him to begin to think this way? Can you think of any other things people do when they are feeling very disappointed? What sort of things could they do to help themselves to feel better?

- (Read pp16-18) The teacher has managed to get Chang-ming to change his mind about going to China. How do you think she did that? Why is it necessary for everyone to feel that what they do is important?
- (Read pp 24-27) Chang-ming's granny believed that there were lots of ways to bring 'Good Luck'. Do you think that any of these were really true? Why do you think people have superstitions? Have you heard any superstitions from your granny?

ACTIVITIES

1. My Name

(Read pp 6-7) Chang-ming didn't want to be called 'Forever Bright'. His mum and dad had chosen the name because there had been a bright full moon when he was born.

If you were able to choose a name for yourself that described something special and interesting about you, what would it be?

You could design a personal bookmark with the name and a picture of why you chose it.

2. My Year

(Read pp19-20) The Chinese New Year usually begins in late January or early February. Each year is named after an animal and there are twelve animals.

Chang-ming was born during the year of the Snake, which is between the year of the Dragon and the year of the Horse.

Do you think you could make a chart of the animals from page 20 and what year they represent?

If the year 2000 was the year of the Dragon, can you calculate what age Chang-ming is?

Can you use your chart to calculate which Chinese year you were born?

3. The Photograph

(Read pp 22-31) Chang-ming took lots of photos of China for his school report. Which of them do you think was his favourite? It will be the one that he is going to use for the front of his report.

Do you think that you could help Chang-ming design the front

cover for his report?

It will have a title and several pictures and drawings as well as some interesting facts about China and the Chinese New Year.

4. The Wish

(Read p26) As his hair was being cut, Chang-ming made a wish. If you were to have one wish, can you say what it would be and explain why you chose it?

If you cut out and decorate a star shape, you could write your wish on one side and then your explanation on the other.

5. Dressed to Impress

(Read p27) Mei Li has bought Chang-ming a new outfit of Chinese clothes for the New Year party.

It is a beautiful outfit and Chang-ming looks splendid dressed in such bright colours.

Do you think that you could draw a picture of Chang-ming in his Chinese clothes?

You can find a template at: www.tinyurl.com/ChineseClothes

6. Glad to Be....

(Read pp29-32) Chang-ming finally realises that he is lucky to be Chinese. Can you find three things that you think helped to

persuade him? You could illustrate these with a drawing.

Could you think carefully about the place where you are from and what you would say to someone to convince them that you are proud of your own background?

Could you choose and illustrate three things that make you proud of your own tradition?

7. My granny thinks I'm?

(Read pp 25 & 32) Chang-ming's granny thinks he is very special. She has lots of photos of him, and when she sees him for the first time she is very happy.

How do you think that your granny/granddad would describe you so that everyone knew how special you were to them?

If they were talking about you to a neighbour, what might they say?

Could you write out what they might say and then perform it for the others in the class, perhaps?

You could pretend to be your granny and begin your description of yourself with:

'My Caoimhe is just...'

Class Project

In the story, Chang-ming is disappointed at missing the football match and, in his frustration, he begins to resent being Chinese. It is only when he is given the opportunity to report on his trip to Beijing for Chinese New Year that his pride is restored and he is able to appreciate the richness of his Chinese tradition and heritage.

1. Proud to be

This first activity is best suited to a whole-class project with everyone having the chance to make a contribution. The focus of the activity can either be broadly environmental or focused on a specific issue, as appropriate.

The prompt of the activity could be:

'Chang-ming eventually realised that he was proud and glad to be Chinese. What do you think there is to be proud of in your own background / area / tradition?'

The initial activity could simply be a walk around the immediate local environment (school / local area) identifying items of interest.

Research and information-gathering could then be classified, eg:

Places we see / Things we do... etc

For display, a simple generic form, such as a blank tree or a blank map, could be used to represent either the area or the tradition, and the children could then add their own individual comments on what they think makes them most proud to be associated with it.

Cut-outs in the shape of hands or leaves could be used for the comments and these could be attached to the tree/map, emphasising not only the sense of association but also the range and diversity of opinion.

2. Celebration

The previous activity can also be themed as appropriate and focused at an individual level of ability, where the children are given the opportunity to record their own observations and impressions of a specific cultural celebration or event.

During the activity, children will get the opportunity to develop awareness of different forms of writing and consider how the differences between fact and opinion can be used to create different impressions.

Class and small-group discussion about the nature of fact and opinion will give children a valuable opportunity to develop personal thinking skills as they try to clarify the impression that they want to create and consider how to use the literary tools to create it.

The task asks the children to create a single A3 sheet on their specific topic. The task suits either individual or small-group output.

Initially, whole-class discussion can be used to create an adequate range of ideas and suggestions, ensuring the individual finished tasks will have a range of pictures and comment.

The comment falls into three categories:

1. DID YOU KNOW: (Fact and information: concise and clear)
2. PEOPLE SAY: (Opinion: comment or popular myth)
3. I LIKE: (Personal preference /opinion)

Class discussion can draw the distinction between the different categories of comment, how they can be used to create an impression and how they can be recognised. **(See template on page 3)**

Halloween

Did you know?

People say ...

People say ...

Picture

Did you know?

Did you know?

People say ...

I like

(See kids.nationalgeographic.com/Places/Find/China for age appropriate information)

The Great Wall of China was built more than two thousand years ago by the Emperor Qin. It was built to protect the Chinese from the fierce warrior tribes who lived to the north and west of China. The Wall itself is over 6000km long – that is almost twenty times longer than the distance from Derry to Cork. The wall is so long that you can see it from a space ship orbiting the earth.

Do you think that you could make a replica of the Wall in your classroom?

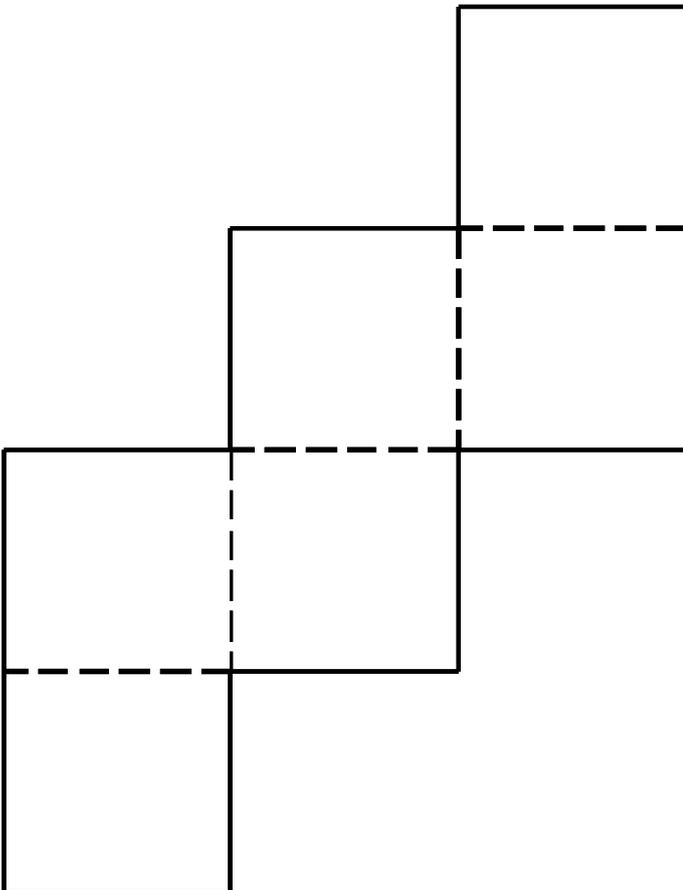
You are going to need something to build the Wall with. If you use the shape below (this is called a net), you can cut it out and fold it along the dotted lines and it will fold into a cube.

Before you glue your net into a cube, you can decorate the six faces and record some interesting information about China on each face. That way, when you build your wall, it will be:

The Great Information Wall of China.

You will need to decide which colours to use and what types of information you wish to include. You could decide to include information on:

- The geography of China
- Chinese traditions and customs
- Chinese dress
- Chinese food
- Chinese legends
- Chinese language and characters

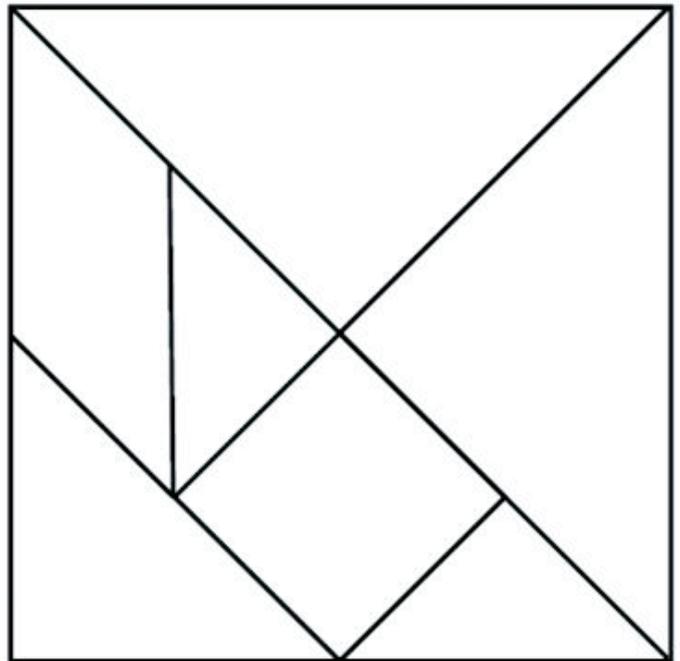


The tangram is an ancient Chinese puzzle. It is a square that has been cut into seven different shapes. When the square has been cut up, the puzzle is to use all the pieces to re-assemble the square again.

There are lots of other fun ways to use the puzzle:

1. You can use the pieces to make shapes of animals, people, an aeroplane and cars etc.
(You must use ALL the pieces for each shape.)
2. You can make your own shape. Trace around the outline, then cut out and separate all the pieces. Challenge your friends to put the pieces back where they fit.
(You must remember where the pieces go so that you can check if they are correct.)

Cut out the tangram shape below carefully from cardboard and have fun...



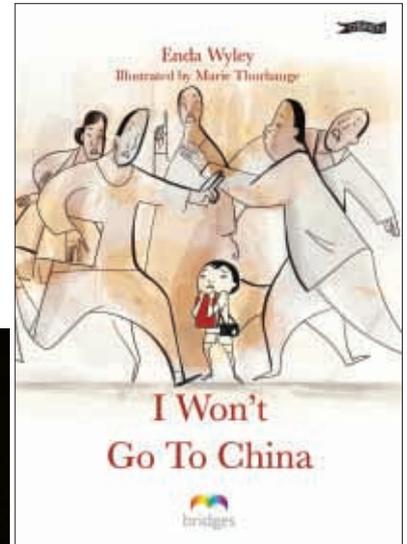
Try these to start you off:

- What is the smallest number of pieces you need to make a square?
- How many small squares can you make?
- Can you use all seven pieces to make a rectangle?
- Can you name the shape of all the tangram pieces?

There is more background information and lots of interactive tangram puzzles (with the solutions! Some of them are difficult) at the following website: www.logicville.com/tangram.htm

REAL CHINESE FOOD

Chinese cooking uses few ingredients, usually just those that are available in every Chinese kitchen eg soy sauce, oyster sauce, sesame oil, ginger, garlic, spring onions and Five Spices. Vegetables are easy to grow, are cheap, cook in a short time in very hot woks, are tasty, full of nutrients, and go well with rice which is an important staple food, especially in southern China. Noodles are another staple food, made from wheat, especially in northern China, but are also served at birthday feasts as a way of wishing people a long life. Seafood is expensive and served at special banquets, and duck or goose would be used at very special meals.



Chinese people living in Ireland usually celebrate Chinese New Year. Mainland (communist) National Day of Celebration is 1st October and Taiwan's National Day is 10th October. Both Taiwanese and Mainlanders hold their own parties at home or in restaurants and the Chinese Chamber of Commerce holds annual New Year parties in restaurants and invites the ambassador from the People's Republic and others.

One of China's most famous dishes is Peking Duck, slices of duck wrapped in a thin pancake. Pork is the favourite meat in much of China – families make hundreds of *jiaozi* (wrapped dumplings, usually filled with pork) for New Year's Eve feasts, and in the past many families would keep a few pigs which would be killed to provide meat for festivals.

REAL CHINESE FOOD



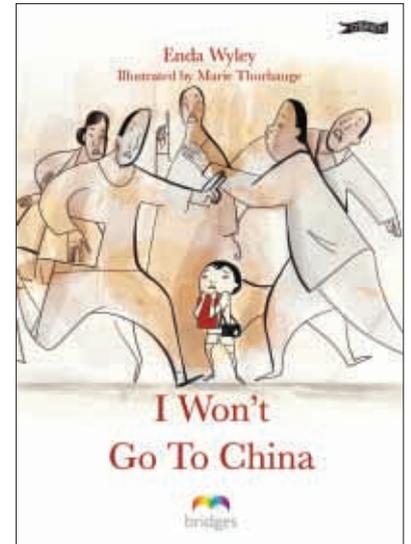
Pak Choi. Picture by Yali Shi, Taiwan

Traditional Chinese Green Vegetable

Very common dish at everyday Chinese dinner

400g Choi Sum or Pak Choi
6 tbsps cooking oil
4 – 5 tbsps oyster-flavoured sauce
1 tsp salt
sesame oil to drizzle on top of dish at the end

1. Wash vegetables thoroughly, and top and tail into pieces of equal length.
2. Fill pot or large saucepan with boiling water with one teaspoon of salt and 2 tablespoons of cooking oil.
3. Place vegetables in boiling water and cook for about 4 minutes. Remove and drain.
4. Line them up nicely on a plate, at the same time heat up 4 tbsps cooking oil.
5. Once it's hot, pour over vegetables and then drizzle with oyster sauce.
6. Best served with Thai fragrant boiled rice.
7. Finish dish with a few drops of sesame oil sprinkled on top.

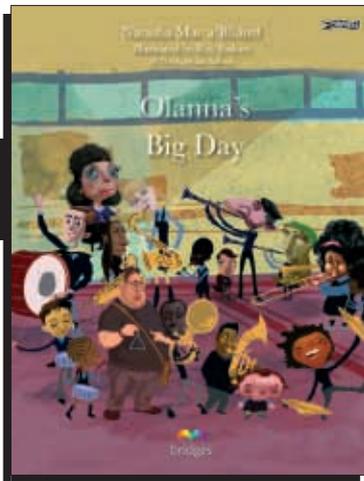


Spring Onion Bread/Pancakes

Traditional northern Chinese roadside stall snack (best eaten with chilli-and-sour soup)

400g plain flour cooking oil
Water 4 – 5 sprigs of spring onions, finely chopped
2 – 3 tspns salt

1. Mix salt into flour and sieve into a bowl.
2. Add two tablespoons cooking oil and chopped onions to flour.
3. Turn mixture into soft dough and divide into small portions, approx the size of mandarin oranges.
4. Dust with flour and roll out into thin pancakes.
5. Heat small amount of cooking oil in frying pan.
6. Fry pancakes at medium heat until golden on both sides approx 2 mins on each side.
7. Eat on their own, or dip in sweetcorn or chilli sour soup.



Olanna's Big Day

ISBN 978-1-84717-171-9 pb

Natasha Mac a'Bháird

Teaching Guide

By PETER HEANEY

RATIONALE AND THEMES

This story emphasises the belief that everyone has a contribution to make, irrespective of ethnic circumstances and that this contribution can, given the opportunity, contribute in a lively, joyful and entertaining way to everyone's success.

The story also illustrates that while cultural and ethnic traditions may differ and seem confusing, there will always be unexpected connections if we look for them.

The themes are SPHE based and include:

- Cultural diversity
- Cultural traditions
- Friendship
- Valuing contributions
- Social interaction
- Cultural misunderstanding

SUMMARY

Olanna is from Nigeria and is in the process of integrating into the life of an Irish school with all the excitement, opportunity and diversity that this entails. Her life is a collage both of Nigerian and Irish experience; however she is confused when her experiences and perceptions sometimes overlap.

Olanna plays the tin whistle in the school band and as they prepare to take part in the St Patrick's Day parade an unexpected mishap threatens to prevent them from marching; that is until Olanna offers the scarf that her granny from Nigeria has knitted as the perfect solution to the problem.

APPROACH

Olanna's experience as part of the class and school community is rich and positive. She takes an active part in every activity while still retaining her own cultural identity and is able to contribute effectively, particularly when mishap threatens the whole group's enterprise.

The approach to using the book should illustrate how all contributions can be effective and should be valued.

The themes offer a broad range of SPHE opportunities to explore cultural diversity and the unexpected connections that sometimes occur between different traditions.

Whole class discussion activities will predominate and could include circle time, peer group discussions, debates etc.

DISCUSSION POINTS

- (Read pp 7–10) Olanna enjoyed being part of the school band. Why do you think it was important from her to join the band? How do you think that being in the band helped her to enjoy living away from Nigeria?
- (Read pp 12) Olanna is confused and thinks that the postman 'Paddy' might have his own special day. Can you think of any other days or celebrations that might be confusing for people who are not from Ireland?
- (Read p 30) When the parade was over, why do you think Tommy would have been pleased to be wearing a Nigerian scarf?

ACTIVITIES

1. The Parcel

(Read p3) Olanna looked forward to the parcels that she got from her granny Mama-Bayo in Nigeria. If you were living in a foreign country, what would you like your granny to send to you in a parcel from Ireland?

Can you draw a large box with all the things that you would like your granny to send to you? Can you give a reason why she might include each of the items?

2. Around the World to Ireland:

(Read pp 3-4) Olanna brought the stamps she had from around the world into school to show to the teacher.

Do we use a lot of things at home or in school that are not from Ireland?

Can you check at home or in the supermarket and make a list of some of the things we eat or use that do not come from Ireland?

You can mark where they come from on a map in class. How do you think they are brought to Ireland?

3. Practice makes perfect

(Read pp11 & 16) Olanna and Ciara practiced on the tin whistle as often as they could to make sure that they were ready for the St Patrick's Day parade.

Do you think it was important for them to practice?

Can you work in small groups and choose a skill that you would like to have? E.g.

- Play a tune on the whistle.

- Draw a picture of one of your friends
- Kick or catch a ball in a special way.

Practice together as often as you can for a week and then test your skill to see how it has improved.

4. The Wearing of the Green

(Read P20) Olanna is wearing the scarf that her granny knitted for her, when she discovers that green and white are the colours of both the Nigerian and the Irish flags.

- Could you discover how many other countries have the colour green as one of the main colours on their flags?
- Draw a large Irish flag on a blank sheet and around it draw the flags of all the countries that have green as a main colour. Can you find a little information about each of the countries?
- The flag of one country is almost the same as Ireland's: The Ivory Coast. Can you spot the difference?
- Try the flag matching game at tinyurl.com/FlagGame or www.britishcouncil.org/kids-games-pelmanism-flags.htm
- For a list of all the worlds' national flags see en.wikipedia.org/wiki/Gallery_of_country_flags
- Olanna's mother and father wear shamrock on Saint Patrick's Day. Can you discover what flowers or plants are used as symbols in other countries?

5. I can help with that:

(Read p27) Olanna had a great idea. She used her scarf to replace the broken strap on Tommy's drum.

Can you think of a time when you were able to help out either at home, in class or playing with your friends?

Draw a picture and write a sentence to describe how you helped and how it made you feel.

6. You can come too:

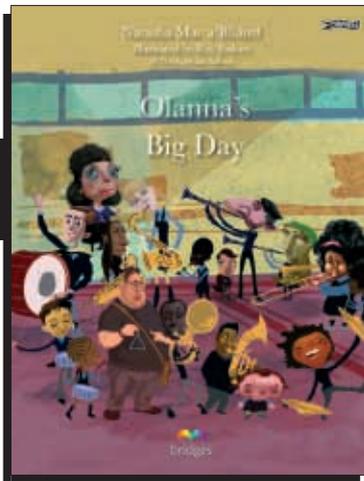
(Read p18) Olanna wore the green and white Nigerian scarf because she wanted her granny Mama-Bayo to be part of the parade.

We can always include the people we care about in the things that we do even if they are far away.

Do you think you could create a little memory of someone that you care about to remind you of them when they are not with you?

You could draw a picture of them. You could also include:

- Their favourite colour
- What makes them laugh
- Some of the things they say



Olanna's Big Day

ISBN 978-1-84717-171-9 pb

Natasha Mac a' Bháird

Class Project

By PETER HEANEY

In the story, Olanna and her family are looking forward to the St Patrick's Day parade and celebration; however Olanna is slightly confused about the significance of the festival.

The focus of the activities is to provide the opportunity for the children to consider how others might not be able to appreciate fully the range of celebrations that are part of our tradition and therefore be only able to experience limited participation.

The first activity uses a simple grid (*See diagram below*) and a 5 x W (*Who, what, when, where & why*) framework to focus the children's research and presentation on the major festivals in Ireland.

The activity is suited to groups and the children can be tasked to collate and present the information that they have gathered on the significant festivals in Ireland.

Once the information is collected the children can be asked

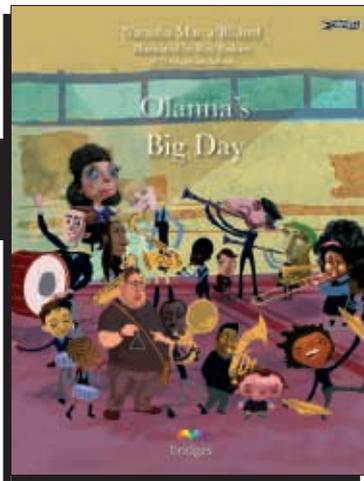
then to prioritise it; selecting and presenting only the information that they consider essential to someone being able to understand and take part in the festival.

This activity will help to develop thinking and literacy skills as they assess not only the information but also its relevance to their objective i.e. **Provide essential information on festivals in Ireland.**

The festivals can be selected to represent and reflect the diversity of those celebrated within the class as appropriate.

Information on all the festivals at an age appropriate level can be sourced on the Internet by typing key words e.g. **Hanukkah and children** into an appropriate search machine such as Google. Care must always be taken not to allow the children access to any site before you monitor it

Festivals	St Patrick's Day	Easter	Hanukkah	Chinese New Year
WHY IS IT CELEBRATED				
WHERE DOES IT TAKE PLACE				
WHEN IS IT CELEBRATED				
WHAT HAPPENS				
WHO CELEBRATES IT				



Olanna's Big Day

ISBN 978-1-84717-171-9 pb

Natasha Mac a'Bháird Class Project extension By PETER HEANEY

To develop the study of Saint Patrick's Day the children could have the opportunity to produce a simple one page guide on how to enjoy and take part in it.

The activity is generic and easily lends itself to any festival and indeed will work equally well as a country guide with the prompt,

"If we were to have a new pupil joining us from Nigeria; could you make a simple country guide containing all the important information about their country so that you would be able to talk to them about some of the interesting places from their home?"

The initial part of the activity should include a class discussion / brainstorm to identify as many pieces of information as possible. This information could be displayed on the blackboard and the children tasked in small groups to assess and identify the essential information to appear on the Rough Guide. These could then be illustrated.

As a peer assessment technique each group could then apply the 5 x W framework to each other's guide to check if it gives enough information. The groups could consider what type of information should be in the guide and use the framework to create a list of questions to check if the guide has a suitable level of information. E.g.

- What happens?
- Who will I see taking part?
- When does the celebration take place?
- Where is the best place to go to see something interesting?
- Why is the celebration important to so many people?

The children will have the opportunity to develop their thinking skills as they sort, assess and prioritise information and illustrations; and use a range of literacy and skills to present information that is easy to read and understand.

To develop the activity the children could be asked to consider how their guides might be used by someone who did not read English very well.

There might also be an opportunity to introduce an appropriate range of foreign language vocabulary.

ACTIVITY EXTENSION

Nigeria: The Rough Guide

Using this approach you can provide the opportunity for the children to research both factual and opinion-based information to create a simple guide to Nigeria.

For age appropriate country information on Nigeria you can try:

www.atozkidsstuff.com/nigeria.html

www.atozkidsstuff.com/africa.html

There will be an opportunity for them to develop a range of literacy skills as they attempt to make their writing brief, concise and interesting.

One classroom strategy could be to present the Internet materials as a whole class activity and ask them to make their own notes on what they found interesting from the presentation. They could then use the notes as the basis for their guide. It can be an interesting strategy to have a delay of a few days between watching the presentation and then using the notes that were made during the presentation to complete the guide. This way the children have the opportunity exercise their recall. This can be done in small groups to stimulate discussion on their recall of what they saw.

Have a class discussion on the differences between fact and opinion and the impression that these create when they are used; then gather information under the following headings.

DID YOU KNOW: (Fact and information: concise and clear)

- Country facts
- Language
- Flag
- Capital city
- Population
- etc

PEOPLE SAY: (Opinion: comment or popular myth)

- About Nigeria
- About Nigerian people
- About Nigerians in Ireland