

Publicado en Rösing, Tania M. K. y Miguel Rettenmaier (Ed.),  
*Lectura, literatura y conciencia intercultural*.  
Passo Fundo (Brasil: Universidade de Passo Fundo, 2006.



## La literatura infantil y el desarrollo de una conciencia intercultural

Jaime García Padrino\*

Hoy por hoy, podemos encontrar en la oferta actual de libros literarios infantiles las más diversas tendencias y temáticas cuando tratamos de contribuir con ellos a la mejor formación literaria de nuestros escolares. Por tanto, nos enfrentamos a la necesidad de conocer la realidad de esa oferta para adecuarla, de la forma más conveniente, a nuestra labor y, sobre todo, a la necesidad de esos alumnos.

Además de esa dificultad evidente, cuando nos enfrentamos a la formación del lector debemos ser conscientes de que se trata de un problema complejo, donde intervienen factores bien diversos – personales, sociales, culturales, educativos – y que, en los últimos años, en nuestras escuelas, debe desarrollarse en un marco de diversidad cultural que, para otros países, es una realidad bien asentada desde hace tiempo. Esa realidad multicultural o pluricultural puede percibirla o apreciarla, sin ninguna dificultad ni preparación específica, cualquier visitante a las aulas de una amplísima mayoría de nuestros centros escolares.

\* Catedrático en Literatura Infantil – Universidad Complutense de Madrid - España.

Desde hace ya unos quince años, desde principios de la década de los noventa, el crecimiento de los movimientos migratorios resulta espectacular en nuestro país, si bien hemos ido un tanto rezagados con relación a otros de nuestros vecinos europeos, como Francia, Reino Unido de Gran Bretaña, Alemania o Suecia.

Las consecuencias de estos fenómenos demográficos y sociales podrían ejemplificarlos con total propiedad esos profesores y profesoras que, día a día, han de desarrollar sus labores educadoras en unas clases donde sus alumnos aportan diversas realidades sociales, raciales, culturales y lingüísticas.

Es un fenómeno que se ha tratado de atender desde la legislación española, desde la Constitución de 1978, donde se proclama el derecho a una educación en igualdad de condiciones, “sin importar la raza, el lugar de nacimiento, el sexo o la religión”. En esa línea, la Logse (1990) consideraba “la descompensación de las desigualdades” en el derecho a la educación. Pero este concepto ha ido evolucionando y en 1998, España ratificaba el Convenio Europeo (Estrasburgo, 1 febrero 1995) para la protección de las minorías nacionales, donde ya se consideraba el derecho de las personas pertenecientes a las minorías nacionales a “mantener y desarrollar su cultura, así como de preservar los elementos esenciales de su identidad, su saber, su religión, lengua, tradiciones y patrimonio cultural”.<sup>1</sup>

Dentro de esa preocupación por la compensación de las desigualdades en educación, un real decreto (299/96, 28 febrero) atendía a los problemas en las desigualdades educativas derivadas de una cultura o un origen étnico diferentes. La ley orgánica 4/2000, o Ley de Extranjería, supuso otro avance en esta línea al ocuparse de conceder “a los residentes derechos y obligaciones comparables a los de los ciudadanos de

la Unión Europea”, a la vez que fomenta la ausencia de discriminaciones económicas, sociales o culturales, reconociendo explícitamente (artículo 9.4) el derecho a una educación que les integre en la sociedad española, desde el reconocimiento y el respeto a su identidad cultural.

Este breve repaso a la atención que nuestras leyes conceden a una educación no discriminatoria se cierra con la Loce (2002) que habla expresamente de los derechos de los alumnos inmigrantes a elegir centros y de la promoción de “programas específicos de lengua castellana y de las otras lenguas cooficiales, [...] y de elementos básicos de la cultura para facilitar la integración de las personas inmigrantes”. Y en este marco que ha intentado atender así nuestra legislación, es donde se desarrolla la realidad de unas aulas donde la diversidad étnica y cultura ha aumentado, de forma para algunos espectacular, y desde luego necesitada de una correcta atención educativa.

Para dotar de los instrumentos adecuados y de la preparación correspondiente a los profesores y mediadores encargados de atender esa realidad social y escolar, son varias las disciplinas implicadas. Desde la Sociología de la Educación a la Didáctica General y la Organización Escolar. Desde la Historia de las Culturas y las Religiones, hasta la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

En ese marco general, la literatura y la literatura infantil, más en particular, pueden convertirse en instrumentos válidos para favorecer y desarrollar la atención a una evidente diversidad cultural, que exige, en primer lugar, su conocimiento y su comprensión. Pero antes de abordar tales posibilidades es precisa una delimitación previa de distintos términos, asociados a conceptos que la propia fuerza de este fenómeno ha incorporado a nuestro lenguaje cotidiano.

<sup>1</sup> Véase la página web del Ministerio de Educación y Ciencia dedicada a la “Atención a la diversidad”: [http://www.cnice.mecd.es/recursos2/atencion\\_diversidad/03\\_01.htm](http://www.cnice.mecd.es/recursos2/atencion_diversidad/03_01.htm).

## Aproximación simple a términos complejos

La fácil accesibilidad a diversas y nutridísimas fuentes de información que permite, actualmente, el uso de la red de internet nos ofrece documentos muy interesantes sobre los aspectos más variados dentro de este complejo fenómeno cultural y social para cuyo estudio y debate solemos recurrir a términos como interculturalidad, multiculturalidad o pluriculturalismo, que, en el fondo, son tan viejos como propia historia del ser humano y de las culturas que ha ido generando la propia evolución del "homo sapiens". Lo que ha variado también es la actitud de los grupos humanos o sociales hacia lo que es diferente o distinto a lo conocido, acerca de lo que podemos encontrar en los siglos anteriores ejemplos de todo tipo, desde los más positivos o abiertos a una integración a los más negativos, cerrados e incluso sangrientos o exterminadores hacia cualquier persona que fuese distinta en su más amplia realidad cultural.

En primer lugar, con el término multiculturalismo se designa lo que hoy se considera, ante todo, un hecho social y una tendencia en la propia evolución de la sociedad. Su propia estructura léxica pone de relieve la existencia de diversas culturas, bien en un mismo momento histórico, bien en un determinado espacio geográfico. Es el fenómeno o realidad que encontramos en países donde su alto número de habitantes, la extensión geográfica y la antigüedad de sus culturas, favorecen una realidad multicultural con raíces en un pasado remoto. De tal forma, se distinguen tres tipos básicos de países multiculturales:

- comunidades con territorio propio y claramente diferenciadas por lengua y cultura: Quebec, Escocia, Cataluña, Galicia, País Vasco...;
- comunidades que comparten espacios públicos y servicios con el resto de la sociedad sin separación geográfica o territorial: comunidades chicanas, hispanas, negras o afroamericanas en Estados Unidos de América;
- comunidades indígenas con territorios delimitados y con servicios y espacios públicos propios: México (62

culturas) y otros países latinoamericanos (Brasil, Chile y los mapuches).

El siguiente término – que puede parecer sinónimo del anterior, si bien la mayoría de los artículos y publicaciones que afrontan estas realidades desde perspectivas sociológicas ponen énfasis en su diferenciación, es el de pluriculturalidad o pluriculturalismo. Corresponde a la aceptación social del multiculturalismo y se traduce en un reconocimiento de que ninguna cultura debe prevalecer sobre las demás, el respeto a las minorías y, en suma, la atención a la diversidad, si bien entre esas diversas culturas no existe ninguna relación de interdependencia, aportes o trasvases.

Y el último paso en la aceptación social de este fenómeno de la diversidad cultural es el correspondiente a la interculturalidad, concebido como convivencia de las múltiples culturas, gracias a un diálogo entre ellas basado en una relación respetuosa entre culturas, es decir, en la interacción entre ellas.<sup>2</sup> Por otra parte, es un concepto surgido de una revisión histórica de la orientación multicultural, llevada a cabo en los Estados Unidos de América a partir de la mitad del siglo XX (1955),<sup>3</sup> especialmente a partir de las décadas de los 60 y 70, llegando a su mayor desarrollo en los últimos veinte años del pasado siglo de la mano de los orientadores sociales. Desde esa perspectiva, se define así este concepto: "En orientación se entiende por competencia intercultural la capacidad para comprender la dinámica cultural de los clientes y para reaccionar a cada uno de esos aspectos culturales de tal suerte que se facilite mejor su desarrollo."<sup>4</sup>

Dejando de lado, no por carente de interés sino por el motivo de la orientación de esta conferencia, las competencias que se señalan hoy para los mediadores interculturales, voy a señalar algunos de los rasgos que caracterizan a los centros educativos interculturales: "(Un medio escolar intercultural

<sup>2</sup> ALSINA, Miquel Rodrigo, La comunicación intercultural.

<sup>3</sup> REPETTO, Elvira, La Orientación Inter-cultural: problemas y perspectivas. En: *10 TH TRIENNIAL WORLD CONFERENCE, PEDAGOGY OF DIVERSITY: CREATING A CULTURA OF PEACE*.

<sup>4</sup> Sue, cit. por REPETTO, Elvira, véase nota anterior.

es aquel que) asume los objetivos propios de la educación intercultural y responde al reto de educar diferentes grupos haciendo la escolaridad igual y equiparable para todos, teniendo en cuenta a las características diferenciales del alumnado; grupo étnocultural, clase, género, discapacidad etc.”

Creo que a nadie se le escapa la trascendencia del adecuado tratamiento de una realidad que, para muchos, parece haber estallado de pronto, sin aviso alguno. Pero, desgraciadamente, no ha sido así. Y no vale para nada el lamento, la queja, la desesperación... sino tratar o encarar esa realidad con la mejor disposición y, desde luego, con el apoyo del resto de los elementos sociales. Es, en nuestros días, asunto propio del debate político, pero no por ello me resisto a leer estas frases tomadas de una de esas innumerables páginas que podemos encontrar hoy en Internet dedicadas a este tema:

La interculturalidad se inicia en la fraternidad existencial y culmina en la alegría del encuentro. No se trata de aceptar con un cierto fatalismo el hecho de tener que convivir con personas de otras culturas, sino que el anuncio de esta convivencia debe llegar a ser fuente de alegría. Y esta alegría es la que nos motiva a trabajar para que la convivencia entre culturas sea lo más beneficiosa posible para toda la sociedad [...].

Si no somos capaces de cimentar la interculturalidad en substratos reales y sólidos, la convivencia multicultural se convierte en fuente de sufrimiento y de conflicto. Si no trabajamos a fondo aspectos como una fraternidad real entre personas, sean de donde sean o vengan de donde vengan, pasará como en aquellos terrenos llenos de minas antipersona: caminaremos confiadamente y, de golpe, sin saber cómo... una explosión. No podíamos ver lo que estaba enterrado en el fondo...

Será necesario que entre todos, los que vienen de afuera y los que estamos aquí, cultivemos... valores de fraternidad, libertad, justicia, solidaridad etc. Valores que nos permitan edificar una verdadera convivencia pacífica.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> PORREDÓN. Ordí Cussó, Interculturalidad y convivencia. En: <http://www.ua-ambit.org/convivencia.htm>.

Para cerrar estas breves delimitaciones conceptuales, quiero resaltar algunas de las condiciones básicas en las que debe desarrollarse el tratamiento de esta imparable realidad intercultural: el respeto al ser humano como singularidad, el cultivo de la libertad, el derecho a la coexistencia, la equidad y el respeto mutuo. En suma, la aceptación del pluralismo y la tolerancia, junto con la visión y la valoración histórica de lo propio, el desmontar prejuicios y el combate a la ignorancia y a los estereotipos.

### La literatura infantil y juvenil, instrumento intercultural

Ya he comentado que en el marco de una variadísima atención social, desde las instituciones a las iniciativas personales, es fácil encontrar hoy propuestas de recursos didácticos o educativos, entre los que suele incluirse bibliografías como la que acompaña al texto de esta conferencia, donde el tema general es un acercamiento a la comprensión de otras realidades culturales.

Sobre ellas quiero indicarles lo siguiente, y que parece chocar con esa propuesta que yo mismo les presento en las hojas anexas. Las bibliografías deben entenderse como sugerencias o apuntes para la búsqueda de unas obras que, a juicio del seleccionador, ofrecen unos determinados valores. Pero el juicio final, la utilidad concreta, dependerá de quien haya accedido a esa obra, la haya conocido o leído, y haya reflexionado sobre lo que le puede aportar para sus necesidades o para su formación, aunque sea distinta su valoración a la ofrecida por la guía correspondiente.

Dado que la selección que les ofrezco se limita, intencionadamente, a las obras escritas o publicadas originalmente en español, es decir, obras de la literatura infantil española escrita en castellano, voy a destacar los grandes rasgos que pueden apreciarse en ellas:

- obras donde la diversidad o diferencia cultural se plantea como recurso para la ambientación de sus historias o conflictos. Por ejemplo, *La casa pintada*, de Montserrat del Amo, o *El bambú resiste la riada*;
- obras donde se propicia un conocimiento de distintas culturas: *Cuentos nórdicos*, *Cuentos africanos*;
- obras que abordan directamente el tratamiento de temas o conflictos vinculados a una problemática intercultural: *El amigo Dwanga*, de Rodrigo Rubio; *Vidas*, de Mercé Rivas (2005), o *La reina de los mares* (2003), de Montserrat del Amo.

Entiéndase la anterior caracterización como un simple apunte de posibilidades merecedoras de un análisis más riguroso o exhaustivo, propio de una investigación o tesis doctoral, donde debería analizarse asimismo como esos tratamientos han ido variando al compás de la propia evolución de los conceptos sociales que indicaba en el apartado anterior.

Desde esa perspectiva, hoy resultan inapropiados o inconcebibles, por ejemplo, las ambientaciones exóticas como recurso humorístico en las creaciones infantiles, al modo de lo que en su momento ofrecían a sus lectores algunos de los cuentos de Calleja (King-Chu-Fú), o las historias localizadas en la Conchichina, o la visión de países reales, pero considerados como “exóticos”, desde tópicos absurdos como los planteados por Bartolozzi, en su *Pinocho Emperador*, *Pinocho en la India*, *Pinocho en la China*.<sup>6</sup>

Durante bastante tiempo, la única realidad cultural distinta a la que se consideraba como “española” y presente en nuestro país era la gitana, contemplados desde la perspectiva de su vida nómada o desarraigada, “vivir por los caminos”, libres de ciertas ataduras sociales. Aún con el riesgo de una cierta improvisación, debida a la ausencia, por ahora, de un

<sup>6</sup> Algo similar se le puede achacar al el francés Alfonso Daudet, en su *Tartarín de Tarascón*, de la misma forma que ya se ha llegado a criticar los planteamientos de *Historia de Babar*; *el elefantito*, de Jean de Brunhoff, por el esquema de ruptura de culturas vivido por el protagonista que llega a imponer a su pueblo el modo de vida occidental.

estudio más riguroso, me atrevo a señalar como antecedentes algunas obras que aparecieron, precisamente, en la década de los cincuenta. De un lado, *Antón Retaco* (1955), de M<sup>te</sup> Luisa Gefaell, y de otro, el célebre *Marcelino Pan y Vino* (1953), de José María Sánchez Silva, en lo relativo al origen desconocido de su protagonista principal, ese niño abandonado por no se sabe quién a la puerta del convento, situación “parafraseada”, creo que intencionalmente, por Ana María Matute, en *El polizón del Ulises*, si bien ahora el abandono del recién nacido no se realiza ante un portón conventual, sino en el de una gran casona habitada por tres señoritas solteras “de cierta edad”.

Quizá la autora más preocupada por la cultura de los gitanos, de los romaníes, ha sido, hasta ahora, la andaluza Marta Osorio, con su obra titulada precisamente *Romaníes*, con *El gato de los ojos color de oro* y con la serie, más actual, de *Manuela*. Tampoco hay que olvidar obras suyas como *El elefante blanco* o *Jinetes en caballo de palo*, donde abordaba la difícil existencia en los países europeos durante la Guerra de los Cien Años.

Considero que la fecha de 1994 señala un momento clave en la aceptación de este concepto de interculturalidad dentro de los tratamientos temáticos dedicados a los lectores más jóvenes. En aquel año se celebró en Sevilla el Congreso del IBBY, donde la venezolana Carmen Diana de Dearden, señalaba lo siguiente

De tal forma, los últimos diez años han conocido un notable aumento en las obras literarias dedicadas a la infancia y a la juventud preocupadas por las variadas posibilidades en el tratamiento de la realidad intercultural. Desde la problemática de los trabajadores “sin papeles” explotados en trabajos durísimos, como *El amigo Dwanga* (1992), de Rodrigo Rubio, a la convivencia de los inmigrantes con los “naturales” del país o de una ciudad, como *Algún día, cuando pueda llevarte a Varsovia* (1997), de Lorenzo Silva, o el durísimo viaje en busca de un lugar en nuestros países, contemplados como tierra de promisión, y en tonos tan distintos como los adopta-

dos por Montserrat del Amo en *La reina de los mares* (2003), y por Mercé Rivas, en *Vidas* (2005), donde la autora recrea con fidelidad el terrible drama del paso del Estrecho en pateras.

Ya señalaba antes que esa bibliografía que les ofrezco está limitada, de intención, a la literatura infantil española. Pero son numerosísimas las obras traducidas desde otras lenguas, donde podemos encontrar tratados asimismo este tema general de la diversidad cultural y de la convivencia. Y este fenómeno es característico, asimismo, de la literatura infantil actual en otros países europeos y en el resto del mundo, tal como reflejan muchos de los listados a los que podemos acceder hoy, por ejemplo, en distintas páginas de internet. Junto a tales bibliografías es frecuente encontrar propuestas didácticas para su tratamiento en las aulas generadas desde proyectos bien distintos. Y en uno de esos proyectos voy a centrar la última parte de mi conferencia.

### El proyecto Only Connect y el desarrollo de una conciencia intercultural europea

En su novela *Howards end* (1910) – traducida al castellano como *La mansión*<sup>7</sup> –, Edward Morgan Foster utilizaba la expresión “Only Connect” en el siguiente texto: “Only connect! That was the whole of her sermon. Only connect the prose and the passion, and both will be exalted, and human love will be seen at its height. Live in fragments no longer. Only connect, and the beast and the monk, robbed of the isolation that is life to either, will die.”<sup>8</sup>

<sup>7</sup> FORSTER. E. M. *La Mansión (Howards End)*. Traducción de Eduardo Mendoza, Madrid: Alianza Editorial, 1981, p. 222.

<sup>8</sup> ¡Sólo construir el puente! Ese era todo el sermón. Sólo construir un puente entre la prosa y la pasión y ambas resurgirían y el amor humano brillaría en su cima. No más vida fragmentaria. Sólo construir el puente y la bestia y el mono, alejados del aislamiento que les da vida, morirían. FORSTER. E. M. *La mansión*.

Esa frase es la que eligió la profesora Cathie Holden cuando decidió organizar un proyecto de investigación orientado a la formación de docentes en las posibilidades del empleo de la literatura infantil de otros países a la hora de promover el desarrollo en los escolares de una conciencia europea, basada en el entendimiento de las peculiaridades de otros pueblos. Es decir, tal como preconizaba aquel novelista inglés, E. M. Foster, se trata de construir un puente, cimentado en el empleo de literatura infantil de calidad y traducida desde cada uno de los países participantes, no para que resurjan la prosa, la pasión y el amor humano, sino, más bien, un acercamiento de nuestros escolares a la realidad de otros compañeros que comparten experiencias similares dentro del marco de la actual realidad europea.

Para conseguir ese objetivo, el desarrollo del proyecto se orientó hacia dos vertientes complementarias:

- de un lado, la selección de obras literarias infantiles de cada país participante, que no hubiese sido ya traducida a las otras lenguas y que aportasen, además de su calidad literaria, unos valores basados en el entendimiento de otras realidades, la tolerancia hacia otras culturas y una posible identidad nacional, que pudiesen ser utilizadas después con escolares de los niveles primarios;
- de otro, la traducción de esas obras seleccionadas dentro de módulos o cursos a cargo de facultades de traducción e interpretación, orientados a la labor específica de las dificultades de la traslación de obras infantiles a otras lenguas.

Por diferentes caminos, el proyecto fue consiguiendo la adhesión de diferentes centros dentro de los cuatro países hacia los que orientó la profesora Holden la correspondiente participación: Francia, Grecia, España y Reino Unido de Gran Bretaña.

De tal forma, mientras la Universidad de Exeter, con las profesoras Holden y Tina Maskell-Feidi, de la School of

Education, asumía lo relativo a la coordinación general del proyecto, además de las actividades a realizar en las escuelas inglesas, la Universidad de St. Andrews, en la persona del profesor Bernard Bentley, director del Departamento de Español, se encargaba de las traducciones del español al inglés.

En Francia, el Departamento de Estudios Hispánicos, el Estudios Helénicos y el de Estudios Ingleses y Americanos de la Universidad de Alsacia, en Estrasburgo, coordinados por la profesora Christine Helot, junto con la profesora Florence Metz, de la Sección Pedagógica del IUFM de Alsace,

En Grecia, los Departamentos de Inglés y Francés, Lengua y Literatura, de la Kapodistrian University of Athens, junto con el Departamento de Educación Primaria y de Educación Infantil, se incorporaron al proyecto.

En España, tras unos primeros contactos con la Facultad de Filología de la UCM, en sus departamentos de Griego y de Francés, las actividades de traducción fueron asumidas por el Departamento de Traducción e Interpretación, de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Málaga, mientras que la propuesta y selección de libros, y las posteriores actividades para las escuelas han corrido a cargo, desde entonces, de profesores del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, de la UCM, coordinados por el profesor García Padrino. Posteriormente, en el pasado año 2003, se incorporaron a este equipo los profesores Pedro Cerrillo y Santiago Yubero, de esta Universidad de Castilla-La Mancha, para que, además de participar en las actividades con las escuelas, se encargasen de la redacción de los cuestionarios finales, necesarios para evaluar con el necesario rigor científico los resultados de las experiencias realizadas por los escolares participantes.

En cuanto a la participación de las escuelas, se cuenta con diez centros por país, y otros profesores en activo y estudiantes de magisterio en su fase de prácticas, lo que da un total de 40 centros, 40 profesores, 40 estudiantes de magisterio y un mínimo de cuarenta aulas, con un número aproximado de mil escolares participantes, si bien este último número depende de las clases que participen en cada centro en función

también de los textos seleccionados y su adecuación a niveles o cursos diferentes.

Son ya, pues, ocho años de vida para un proyecto que, como todos los afanes humanos, ha conocido altibajos en su desarrollo y ha debido afrontar diferentes dificultades, cuya superación ha ido perfilando y mejorando los planteamientos generales desde los que partíamos entonces.

Así, la más importantes de tales dificultades ha sido, y sigue siéndolo, la financiación de sus actividades, teniendo en cuenta que se trata de un proyecto de carácter humanístico y carente de inmediatos beneficios, patentes científicas etc., que puedan ser evaluados en términos estrictamente económicos. No obstante, las convocatorias de la Unión Europea dentro del proyecto Comenius contemplan acciones orientadas a la formación del personal docente. Y en ese apartado, nuestro proyecto contó con financiación desde el año 1998 al 2001. Por una falta de coordinación no se realizó la solicitud de una prórroga de la subvención y hasta que el profesor Bentley no consiguió fondos para otro proyecto complementario, tal como explicará a continuación, el proyecto Only Connect siguió adelante gracias al interés y entrega de todos los participantes. Afortunadamente, en la convocatoria del presente año, la solicitud presentada desde la Universidad Complutense de Madrid ha sido aceptada y contaremos, por tanto, con fondos para las actividades de los dos próximos años.

Como decía antes, estos ocho años han ido perfilando las grandes dificultades a las que nos enfrentamos en el desarrollo de este proyecto interuniversitario y europeo, pero que ya eran contempladas en los objetivos que orientan nuestras actividades:

Primero, la selección de obras literarias infantiles, que cumplan una serie de requisitos adecuados al carácter del proyecto, y que resumo a continuación:

- Obras no traducidas ya a los países participantes. Se trata de difundir creaciones que hayan podido pasar inadvertidas para los editores de los respectivos países, sobre todo, por las evidentes diferencias que existen en la circulación de las obras infantiles entre los cuatro

países participantes. Es decir, la literatura infantil inglesa, en sus creadores más representativos, es bien conocida y difundida en España, mientras que son pocas las obras españolas que han sido vertidas al inglés. La situación es casi similar entre Francia y España, pero en el caso de Grecia el desconocimiento mutuo es casi absoluto.

De ahí ese propósito de contribuir a la difusión y el conocimiento de obras situadas al margen de unos canales normales en la actual comercialización o labor editorial.

Segundo, la extensión de las obras propuestas por cada país. La labor requerida para la traducción, dentro de cursos o módulos académicos en los planes de estudios de los distintos Departamentos de traducción e interpretación, de un lado, y, de otro, la posterior preparación o edición, sin carácter económico, para la lectura de los escolares participantes, impone un límite de 4.000 a 6.000 palabras – entre 15 a 20 páginas en formato cuartilla – para los textos a seleccionar.

Y, en tercer lugar, el rasgo más importante que debe reunir las obras seleccionadas y, al mismo tiempo, el más difícil de resolver: el carácter cultural o representativo de la idiosincrasia de los países correspondientes, o que pueda servir, al menos, para que esos lectores infantiles pueden sentirse motivados hacia una mejor comprensión de las respectivas realidades culturales o nacionales.

Lo cierto es que, a lo largo de estos ocho años, y tras la selección de una larga treintena de obras, hemos apreciado que no existen tantas diferencias culturales y que los problemas, situaciones, conflictos, carácter de los personajes etc. suelen ser bien comunes en la literatura infantil de estos países, lo que, no obstante, contribuye a esa mejor comprensión hacia los demás, hacia los que creemos diferentes, tal como persigue en sus objetivos nuestro proyecto.

Pero, sobre todo, creo que muchos maestros interesados en afrontar la realidad intercultural desde su trabajo en el aula pueden encontrar sugerencias y orientaciones a partir de nuestras experiencias, lo que sería la mejor señal de haber alcanzado el rendimiento deseado en los esfuerzos realizados.