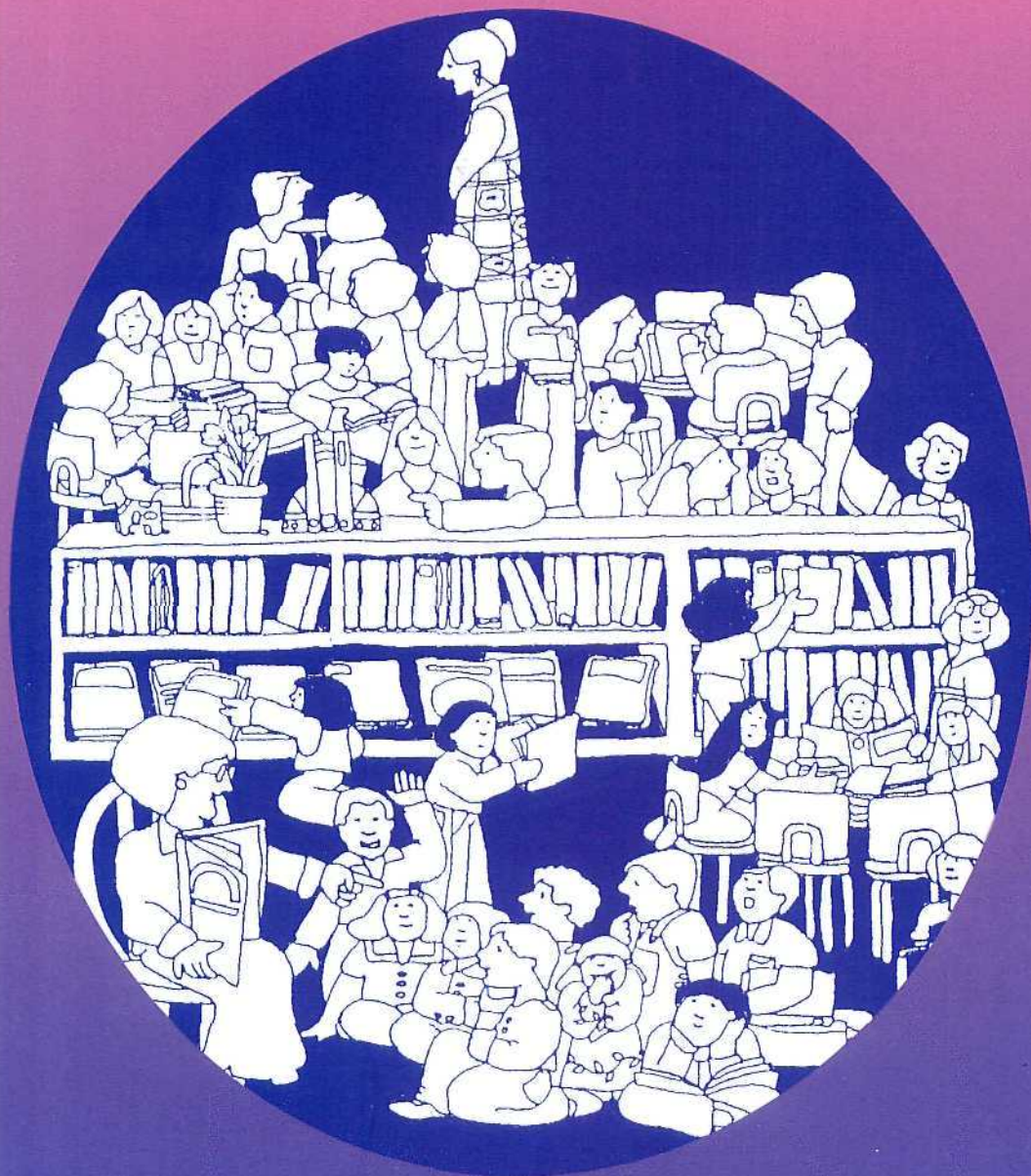


La Práctica Intercultural en el Desarrollo Curricular de la Educación Primaria.



Primaria

Ministerio de Educación y Cultura



La práctica intercultural en el desarrollo curricular de la Educación Primaria

Autora:

Nuria Meroño i Otón

Coordinación:

Luis F. Martín Lluch
Siro López Larrea
Pilar López Cordero

Fotografías:

Asociación de Enseñantes con Gitanos
Departament d'Enseymament de la Generalitat de Catalunya (Revista Crónica d'Enseymament)
Ediciones 62
Editorial Onda
Escola mare de Déu de l'Esperança
Escola d'Esplai de Barcelona
Hermanas Carmelitas-Vedruna
Intermón
Jesús Salinas Catalá
Maite Almandoz
Manuel Fortuny
Manos Unidas
Pepa Llinas
Servei Jesuïtes a Refugiats. S.J.R. Pep Ricard
Urban Connections. Yokyo

Otras colaboraciones:

Ilustraciones: Montserrat Cebrián Sabat

Traducción del original en catalán al castellano y mecanografía:

Miguel Suñol Esquirol
M.^a del Carmen Rodríguez Cabrera
Nuria Meroño i Otón

El cuento «El Tesoro escondido», adaptado por la autora de:

Ben Jelloun, T. (1992) «Con los ojos bajos»

Barcelona: «Península/Narrativa, 43» - Ediciones 62 - Ediciones Península



Ministerio de Educación y Cultura

Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.)

Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica

N. I. P. O.: 176-96-260-2

I. S. B. N.: 84-369-2983-7

Depósito legal: M-45707-1996

Impresión: RAYCAR IMPRESORES, S.A.

Índice

	<i>Páginas</i>
INTRODUCCIÓN	7
I. SOCIEDAD Y ESCUELA	9
1. La diversidad cultural en las escuelas de las comarcas de Tarragona	11
1.1. Análisis del contexto la realidad de Tarragona	12
2. Análisis teórico y conceptualización	22
2.1. Una panorámica realista.	22
2.2. De la asimilación a la educación intercultural	23
2.3. Posturas ante el hecho intercultural	27
2.4. Ámbitos de la Educación Intercultural	28
2.5. Razones que justifican y hacen necesaria la educación intercultural	28
2.6. La educación en la diversidad: retrospectiva y futuro	30
2.7. Finalidades de la educación intercultural	31
2.8. Objetivos de la educación intercultural	33
2.9. Medidas para que la escuela llegue a ser intercultural	34
II. EL TRATAMIENTO TRANSVERSAL DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	37
1. El eje transversal de educación en la diversidad cultural. Concepto	39
2. Objetivos generales de etapa enriquecidos con el eje transversal intercultural	42
3. Sobre los objetivos, contenidos y criterios de evaluación en las diferentes áreas del currículo de Primaria	44
4. Procesos metodológicos	47
¿Cómo hacerlo?	48
Interacción cultural	48
Problematización	49
Conflicto	49

III. EL PROCESO DE EXPERIENCIA POSITIVA DE LA DIFERENCIA	51
1. PARTE TEÓRICA	53
1.1. ¿Qué es?	53
1.2. Cultura e integración	53
1.3. Relación y convivencia	54
1.4. Presencia de la realidad	55
Realidad social	55
Instrumentos para saber que «el diferente» está presente	56
Estrategias, actividades y metodologías	56
Otras actividades	57
Situaciones o acciones que impiden la presencia para obtener la experiencia positiva	58
– Problemas psicológicos	58
– Problemas sociológicos	58
– Problemas de relación y de comunicación	59
1.5. Consciencia de la presencia	60
1.6. Dinamismo de la consciencia	61
2. PARTE PRÁCTICA	63
2.1. Propuesta de actividades interculturales	63
Orientaciones	63
El cuento	65
Temas culturales	66
Planificación	67
Control de tareas	70
Informe de evaluación	70
Algunos recursos y materiales de apoyo	70
2.2. Actividades. Fichas para el maestro o la maestra	75
2.3. Actividades. Fichas para los alumnos	87
El cuento	189
Tesoro escondido	190
Actividades sobre el cuento	198
Un cuento ilustrado simbólicamente por niños y niñas	200
 BIBLIOGRAFÍA.....	 213

Introducción

Este libro forma parte de la investigación y reflexión, a partir de mi práctica y experiencia docente en centros de primaria, que sobre educación intercultural llevé a cabo durante el período comprendido entre septiembre de 1992 y agosto de 1993, ya que gozé de un año de licencia retribuida concedida por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Ha sido un tiempo a partir del cual la búsqueda de información, el análisis y la síntesis se han dado cita permanentemente sin que haya podido abandonar la tarea.

La curiosidad se ha visto estimulada. El pensamiento se ha abandonado a la aventura: interculturalismo, multiculturalismo, integración, asimilación, inmigración, cultura, valores... Cada palabra explicada y precisa, dándole a cada una su tiempo, su ideología, su política educativa, su práctica y su compromiso social.

La escuela participando de todo. Los teóricos de la educación multicultural poniendo distancias entre su teoría y la práctica docente del maestro. Las bibliotecas luciendo nuevos títulos y los pupitres de las escuelas públicas con alumnos de distintas culturas, ponen la diversidad al alcance del educador y éste puede enriquecer así su tarea e irse convirtiendo en profesor crítico de la nueva situación multiétnica en el ámbito escolar.

Empezar esta etapa de una sociedad diversa, y por tanto enriquecedora, es un desafío para todos los ciudadanos. Siempre hay quien quisiera convertir las diferencias en desigualdades, lo cual se manifiesta en el momento de pasar a ser miembro productivo dentro del actual sistema competitivo y selectivo de la sociedad del bienestar, de la que tanto se habla. Entonces las oportunidades se reducen, la igualdad se diluye, resurge la xenofobia, aparecen de manera oscura y vociferante los racismos. Buscamos un culpable: el otro.

Pongamos al alcance de nuestros alumnos alternativas, vivencias, conocimientos, a fin de que estos medios les ayuden a tomar opciones claras hacia el compromiso europeo, plural, diverso, enriquecedor.

No parto de una realidad que me sea ajena y desconocida, sino que el presente estudio tiene sus inicios en las reflexiones y debates que sobre cultura gitana, primero, y sobre interculturalismo, más tarde, se han realizado en las sucesivas **Jornadas de Enseñantes con Gitanos**. En ellas han participado presentando ponencias, entre otros, G. SACRISTÁN, J. TORRES, A. MARCHESI y MUÑOZ SEDANO. Además he tenido acceso a las publicaciones de J.L. ALEGRET, J.M^a PUIG ROVIRA, J.A. JORDÁN y HANNOUN HUBERT. Todos ellos han hecho posible la conceptualización y han ayudado a dar consistencia a los planteamientos que la *Asociación de Enseñantes con Gitanos* ya había hecho suyos previamente.

De la misma manera este libro, que recoge parte del trabajo realizado durante el año de investigación sobre «**La pràctica intercultural en el desenvolupament curricular de l'educació primària: l'educación intercultural**», quiere contribuir a la reflexión y puesta en marcha de la educación en la diversidad cultural, poniendo en juego unos valores y unas actitudes que la hagan posible.

Consta de un primer capítulo, **Escuela y sociedad**, con un subapartado (*La diversidad cultural en las escuelas de las comarcas de Tarragona*) que es un pequeño resumen de la parte más teórica de la investigación. En ella se hablaba del estado de la cuestión intercultural en Europa, España y Catalunya. De esta última profundicé en la situación en las comarcas de Tarragona, ya que el estudio de la realidad concreta era indispensable para fundamentar la necesidad de una educación intercultural y elaborar propuestas útiles para el colectivo docente de primaria, con la intención de esbozar en un segundo y tercer nivel de concreción una manera de poner en práctica la educación intercultural, no como algo personal o individual sino desde la coherencia del colectivo de profesores de una escuela. Algunos datos de interés los incluyo en esta publicación. Un segundo capítulo, **El tratamiento transversal de la educación intercultural**, concretado en *el eje transversal de educación en la diversidad cultural*, va dedicado a plasmar unas orientaciones y un método dirigidos sobre todo a ayudar a confeccionar un proyecto educativo (P.E.C.) y el proyecto curricular (P.C.E.) desde una posición claramente intercultural y de desarrollo de valores. Me pareció que plasmar todo ello en un **eje transversal de educación en la diversidad cultural** sería de gran ayuda para iniciar una propuesta coherente, global y flexible, ya que debatir una propuesta con un documento base, susceptible de modificaciones, siempre resulta mucho más práctico y eficaz que partir de cero. Hay un tercer capítulo u objetivo, **El proceso de experiencia positiva de la diferencia**, es el tercer nivel de concreción: una **propuesta de actividades** en la que se plasma la teoría en el quehacer cotidiano del aula y una metodología dentro de un proceso. Con ello pongo al alcance del educador la concreción de la diversidad cultural y una manera determinada de trabajarla en el aula, en el ciclo y en la etapa. Puede programarse y evaluar los resultados a corto, medio y largo plazo.

El material de apoyo lo fui elaborando al tiempo que iba poniendo en práctica la validez de las actividades para obtener el objetivo propuesto. El cuento, **El Tesoro escondido**, ilustrado por los alumnos de una de las escuelas que participaban en la investigación es el resultado de la diversidad cultural de la tolerancia y de los valores en interacción y conflicto.

Junto a todo lo anterior quiero destacar también el amplio bagaje vivenciado en una pequeña escuela de acción especial de un barrio de Tarragona, la Escuela Pública *Mare de Déu de l'Esperança*. Así mismo debo mucho a todas aquellas personas con las que he compartido buena parte de mi existencia-experiencia. Los planteamientos aquí expuestos tienen una intencionalidad bien definida: **Impulsar procesos educativos que planteen la interacción entre culturas en relación de igualdad**.

Plasmar una metodología, secuenciar unos objetivos, realizar unas actividades que consigan **la aceptación positiva del otro**, (tantas veces rechazado sobre todo si se trata de niños y niñas gitanos) es uno de los factores decisivos, en dicho proceso, es muy importante para mí. Esta aceptación es condición *sine qua non* para que se consolide el interculturalismo. Los estereotipos, la xenofobia y el racismo son los antagonistas por antonomasia de la **experiencia positiva de la diferencia**.

Este libro, además de ser el resultado de un año de licencia por estudios, es también y sobre todo fruto de la cooperación desinteresada de todos aquellos compañeros que no han escatimado horas de su tiempo personal para hacer realidad el proyecto inicial. Hay en él horas y más horas de trabajo informático (configurando páginas, haciendo tablas, gráficas, revisando el texto...), y artístico realizando dibujos geniales para las fichas, a los que se añade la cesión de fotografías y diapositivas de viajes. Se han aportado ideas, mientras nos dábamos ánimos que se traducían en esfuerzos para superar las dificultades. Ciertamente, si no hubiera sido por todas y todos el deseo que un día tuve de iniciar una programación sobre educación intercultural no se habría realizado. Por todo ello, muchas gracias.

I
Sociedad y escuela



Toda propuesta educativa para ser eficaz debe descansar sobre una base teórica, la cual a su vez se sustenta es el estudio del medio, tomando el pulso a la sociedad, y esta nos descubrirá las necesidades a priorizar. También debe ir acompañada de unas líneas de actuación con las que iniciar y poner en práctica los supuestos teóricos y vivenciales que demanda la sociedad del momento. Era pues imprescindible hacer mención en esta propuesta educativa del trabajo teórico que la sustenta y que debido a su extensión no se incluye completo en este libro(*). He incluido en este capítulo una breve síntesis del sondeo realizado a los profesores de algunos colegios de las comarcas de Tarragona y la situación y ubicación del alumnado de diversas culturas matriculados en ellos. De la misma manera se da una ojeada a la recepción que se está haciendo en Europa a la entrada de inmigrantes no procedentes de la CE, y a las políticas sociales y educativas que se han aplicado en los últimos decenios en otros países europeos.

Expongo brevemente las opiniones y propuestas que sobre educación intercultural tienen educadores especializados de nuestro país y las respuestas posibles que pueden iniciarse y las que debemos evitar.

■ 1. LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS ESCUELAS DE LAS COMARCAS DE TARRAGONA.

A partir de mi práctica y experiencia educativa observé que la escuela refleja parte de la realidad social y ésta es actualmente multicultural, constatando que la diversidad se acentúa y crece día a día.

Por otro lado, desde muchas instancias y foros observé que se planteaban diferentes preguntas, tales como: ¿Qué cultura o culturas están presentes en la escuela? y ¿qué cultura o culturas se han de vivir o explicitar en ella?

Desde diferentes ámbitos se estaban iniciando varias respuestas al respecto, por ejemplo:

El Secretario de Estado para la Educación, Álvaro Marchesi, en la ponencia pronunciada en la **XII Jornadas de Enseñantes con Gitanos** expuso que *«desde el Ministerio no se ha hecho una reflexión amplia y suficiente sobre la LOGSE y la diversidad cultural»* y concretó algunos aspectos a tener en cuenta para poder hacer un planteamiento de objetivos de cara a la diversidad cultural (Ponencia, Bilbao, 1992). Entre ellos cabe destacar:

La **comprensión**, la **tolerancia** y el **respeto** entre las diversas culturas, que exigiría al profesorado el conocimiento de los alumnos, de su entorno social y de sus culturas respectivas. Podría concretarse en la práctica educativa en actividades que fomenten las actitudes y percepción positiva de los alumnos entre sí y en la comprensión y tolerancia incluso fuera del ámbito escolar.

La **valoración** óptima por parte de las culturas minoritarias de la cultura propia y aceptación, conocimiento básico e identificación con la cultura en la cual se está inmerso. Esto exigiría el análisis minucioso de las costumbres, normas, sistemas de valores de las culturas en contacto, y al concretar las prácticas educativas se tendería a evitar la yuxtaposición cultural y la diferenciación excesiva. La identidad cultural entraría en este objetivo.

La **participación** de los grupos minoritarios en todos los campos de la educación en igualdad de condiciones y posibilidades.

* Si se desea consultar estará a vuestra disposición en el Colectivo de Enseñantes con Gitanos en las distintas comunidades autónomas. Para contactar dirigirse a: Asociación de Enseñantes con Gitanos. C/ Pizarro 21, Apdo. Correos 260. 28902 Getafe (Madrid). Telf: 91/ 683 05 15.

Estos indicadores facilitarían la educación intercultural y deberían estar presentes:

- en los materiales curriculares
- en la evaluación de los procesos educativos del profesorado y de la práctica educativa
- en la organización del centro

Por otra parte, se proponían, por diferentes autores, otros aspectos similares, entre otros, por J.A. Jordán (1992), M.A. Zabalza (1992), J. Gimeno (1991), A. Muñoz Sedano (1992), J.M^a Rovira (1990).

Estos aspectos, y sobre todo la realidad que vivía en mi práctica educativa, me motivaron a desarrollar una investigación que me ofreciese nuevas luces para la puesta en marcha de una educación que tuviese en cuenta la diversidad cultural.

Fuí desarrollando a la vez un proceso de análisis del contexto donde realizaba mi trabajo (Tarragona) compaginado con lecturas, análisis y búsqueda de información, de bases teóricas y conceptuales, que en diferentes zonas, ámbitos, foros, entidades, colectivos, etc., estaban desarrollando, trabajando o reflexionando en el campo de la diversidad cultural.

1.1. Análisis del contexto. La realidad de Tarragona.

A continuación veamos un resumen de la parte de la investigación que realicé en Tarragona, analizando la composición de la población escolarizada en los centros públicos y concertados, de diferentes comarcas de Tarragona, según su grupo cultural y lugar de pertenencia.

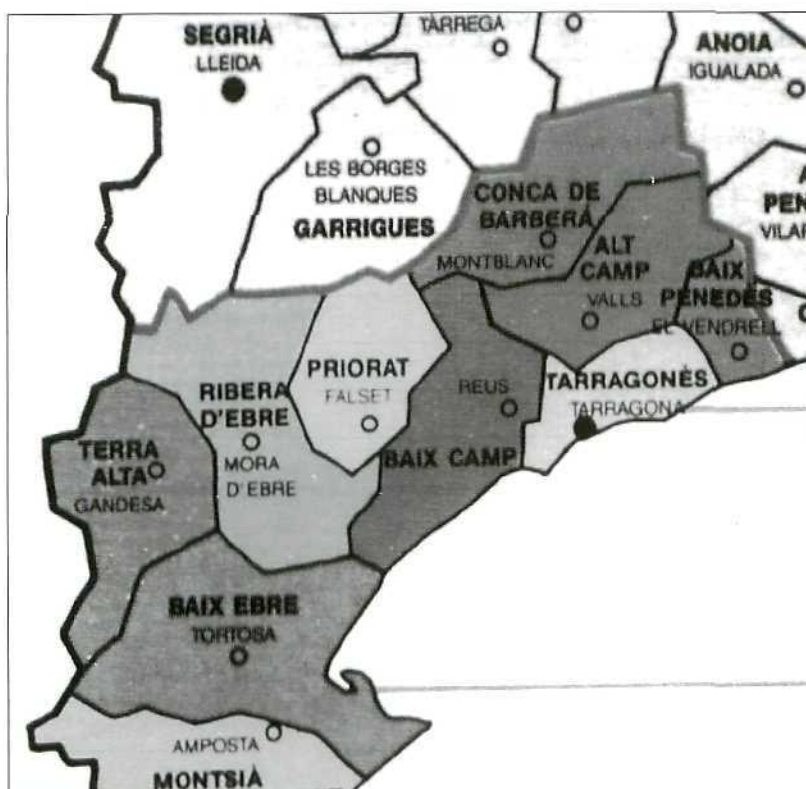
Los datos que se ofrecen a continuación forman parte de la encuesta realizada en 112 escuelas públicas y 25 concertadas de las comarcas de Tarragona, en el curso 1992-93, para conocer la realidad sobre la diversidad del alumnado y las opiniones que sobre el tema intercultural tienen los equipos directivos y los profesores de primaria.

Uno de los objetivos de esta encuesta fue el de contribuir a dar una respuesta adecuada a la nueva situación escolar en el marco de una escuela comprensiva y democrática. Al tratar el tema he considerado las siguientes premisas:

- La educación intercultural es necesaria en la nueva sociedad multicultural
- Esta educación tiene que ponerse en práctica en todos los centros escolares independientemente del origen, situación económica, jurídica y lugar de residencia de los alumnos y familia.
- En las interacciones entre culturas en contacto hay un componente **actitudinal** muy importante y es necesario situarlo en su punto de equilibrio a fin de actuar de manera crítica, solidaria y justa.

En la composición de la encuesta he tenido en cuenta las variantes geográfica (costa, interior; ciudad, barrio) y de alumnado (escuelas ordinarias y escuelas de especial dificultad).

Se recogió información de las comarcas de Tarragona señaladas en oscuro:



Los datos se recogieron en colegios (Infantil y primaria) financiados con fondos públicos, tanto de gestión pública como concertados. A continuación vemos unos cuadros que reflejan las muestras recogidas.

Composición de la muestra

1. ESCUELAS PÚBLICAS

COMARCA	ESCUELAS			
	visitadas	por carta	encuestadas	respuestas
Alt Camp		8	8	4
Baix Camp	17	11	28	16
Baix Penedès	8	6	14	10
Baix Ebre		11	11	7
Conca de Barberà		2	2	1
Montsià		5	5	4
Priorat		4	4	3
Ribera d'Ebre		2	2	1
Tarragonès	25	12	37	24
Terra Alta		1	1	1
TOTAL	50	62	112	71

2. COLEGIOS PRIVADOS CONCERTADOS

COMARCA		ESCUELAS			
		visitadas	por carta	encuestadas	respuestas
Alt Camp			1	1	0
Baix Camp		4		4	2
Baix Penedès		2		4	2
Conca de Barberà			3	3	0
Tarragonès		9	1	10	8
TOTAL		15	5	20	12

El total de encuestas respondidas fue:

ESCUELA PUBLICA	
Por los equipos directivos	71
Por los profesores	91

COLEGIOS CONCERTADOS	
Por los equipos directivos	12
Por los profesores	20

DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO.

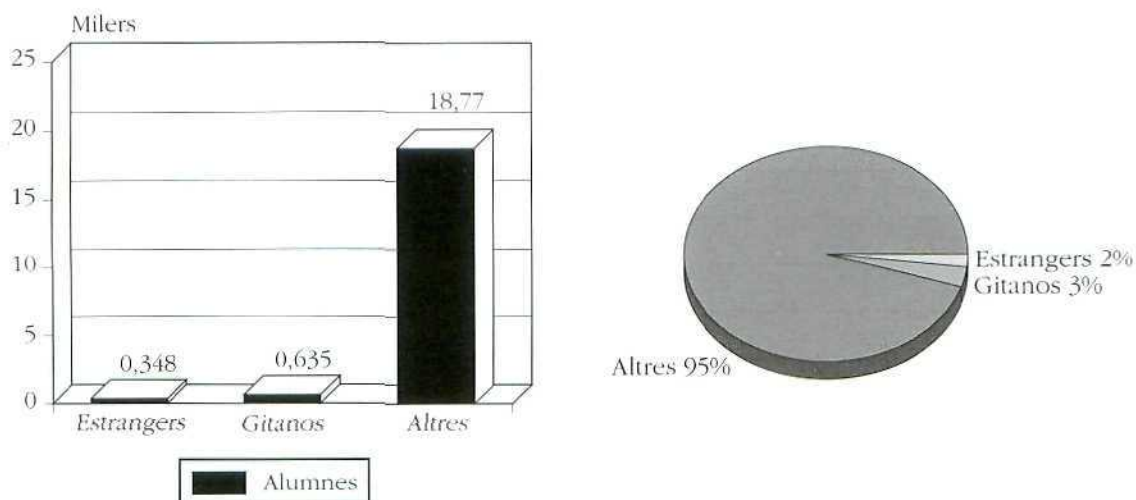
La distribución del alumnado en los diferentes centros y comarcas era la siguiente:

En las escuelas públicas había 18770 alumnos que no eran extranjeros ni gitanos, 348 extranjeros y 635 gitanos.

Frente a esto, en los centros privados concertados había matriculados 28 alumnos extranjeros y 60 alumnos gitanos.

En las gráficas siguientes se puede observar la composición del alumnado, de los centros publicos según su grupo cultural de referencia y/o país o lugar de origen.

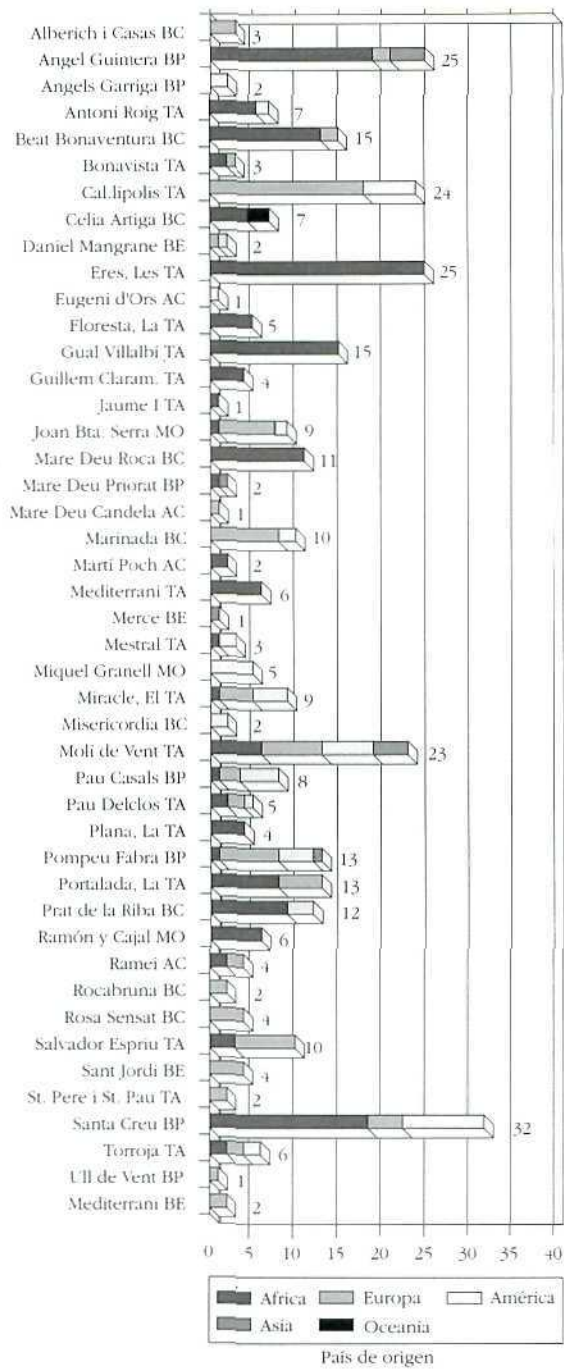
DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO



Escuelas Públicas

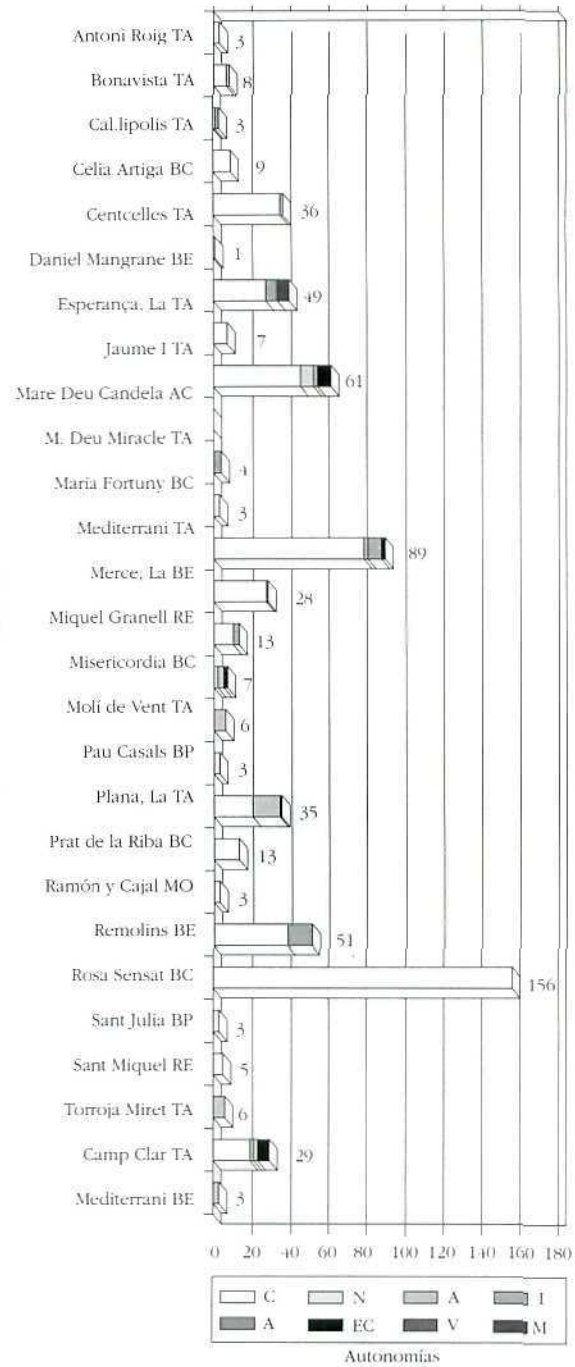
POBLACIÓN ESCOLAR EXTRANJERA

Por centro escolar y continente de origen



ALUMNADO DE CULTURA GITANA

Por centro escolar y Comunidad Autónoma de origen



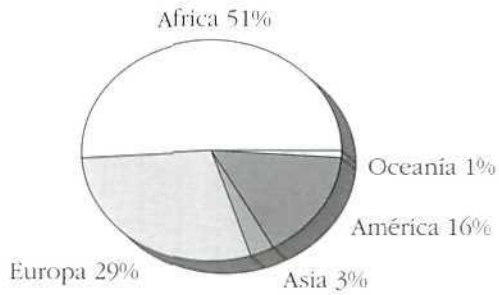
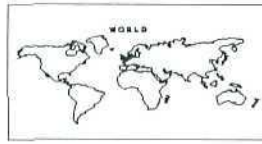
Comunidades Autónomas.

C: Cataluña. E.C.: España centro I: Islas M: Murcia V: Valencia A: Aragón E.N.: España Norte An: Andalucía

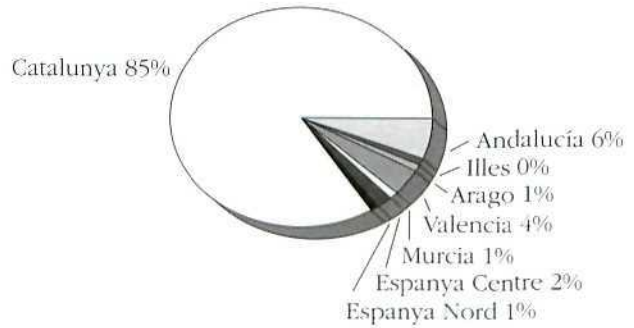
Escuelas Públicas

Escuelas públics

Alumnado extranjero
por continente de origen



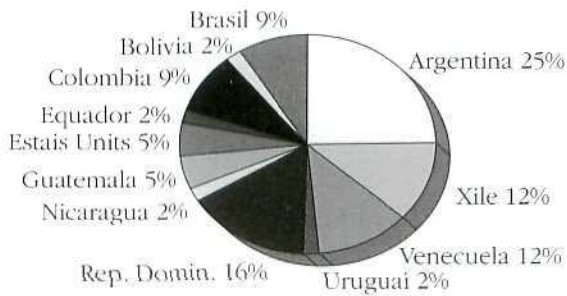
Alumnado de la cultura gitana
por Comunidad Autónoma de origen



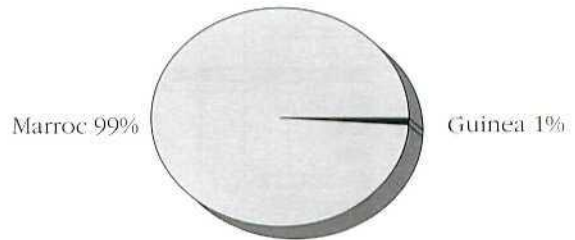
ALUMNADO EXTRANJERO

Países y continentes de origen

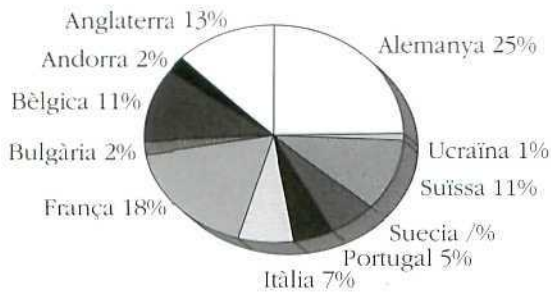
América



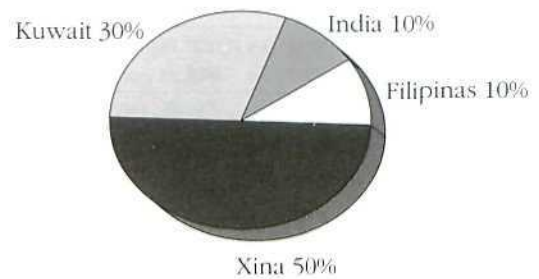
Africa



Europa

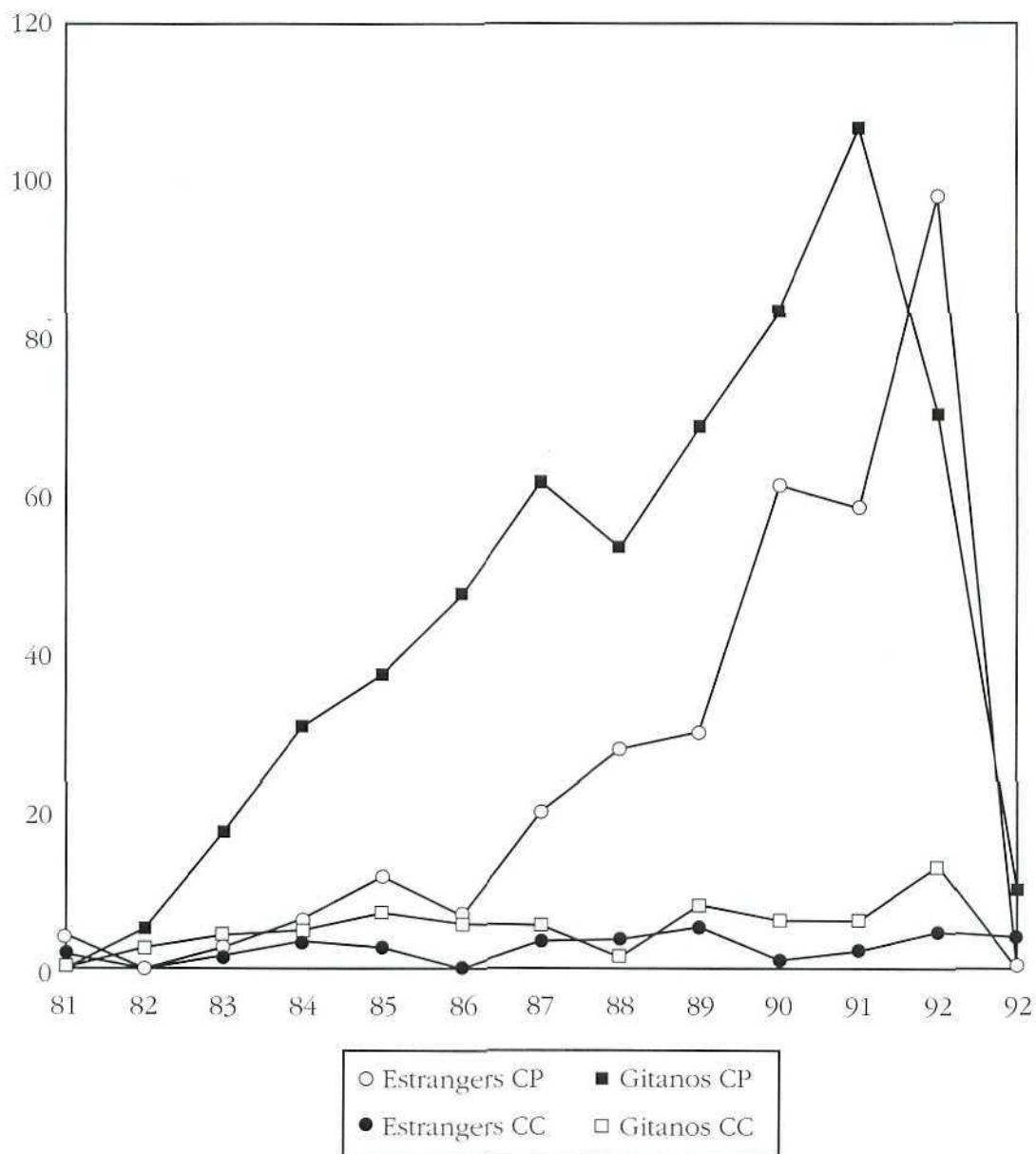


Àsia



En el siguiente gráfico podemos observar el aumento en la escolarización de alumnado extranjero, así como el de cultura gitana, constatando los años en los que se realizó. (Obsérvese el gran alza en la escolarización en los centros públicos en el período 89-92, y la gran diferencia en la escolarización de estos alumnos entre centros públicos y concertados)

AÑO DE ESCOLARIZACIÓN



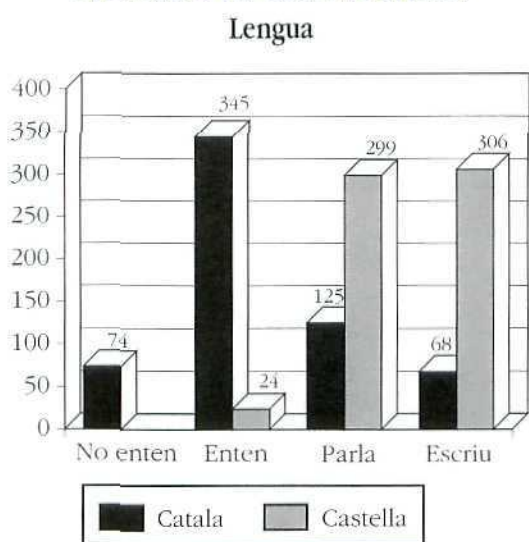
Estudio comparativo

A continuación observemos en los gráficos:

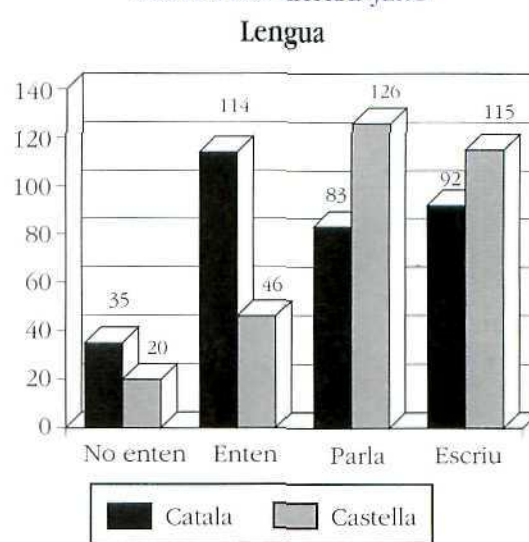
- El nivel de adquisición de las lenguas oficiales (castellano y catalán), de los alumnos extranjeros, así como los de cultura gitana
- Los alumnos y alumnas que alcanzaban los mínimos escolares de su ciclo y los que no alcanzaban los mínimos
- La relación entre la adaptación escolar y el nivel socio-económico del alumnado gitano y del alumnado extranjero.

1. CENTROS PÚBLICOS:

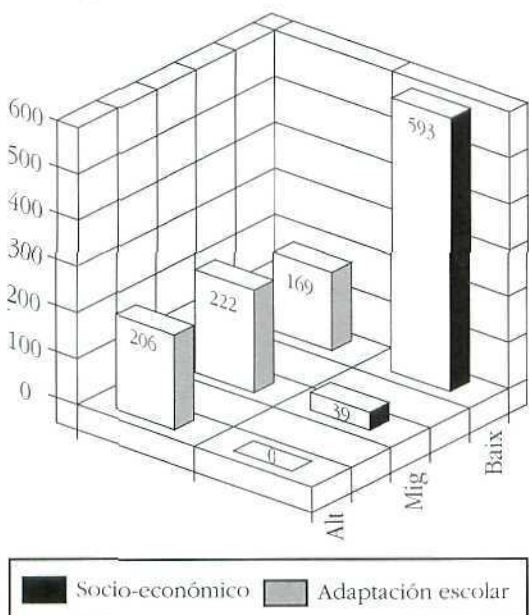
ALUMNADO DE CULTURA GITANA



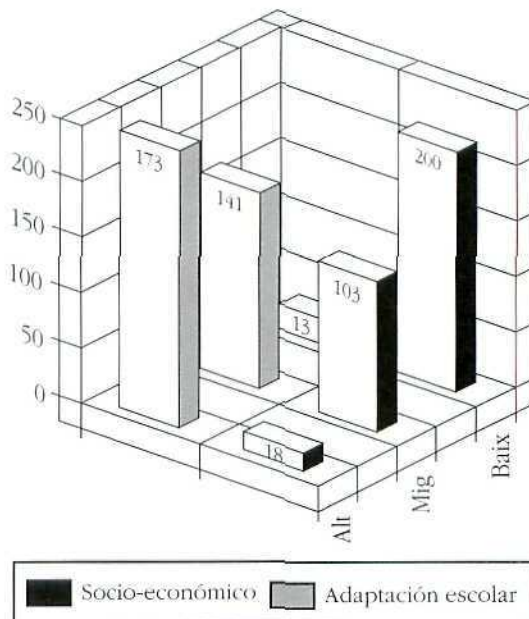
ALUMNADO EXTRANJERO



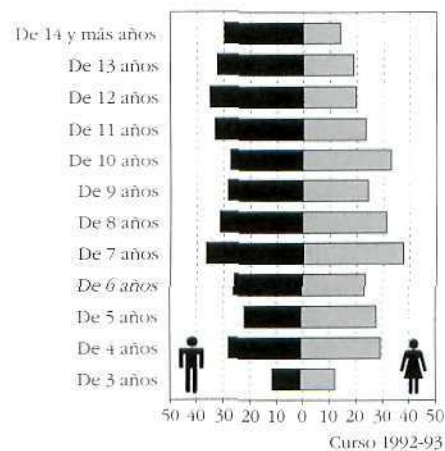
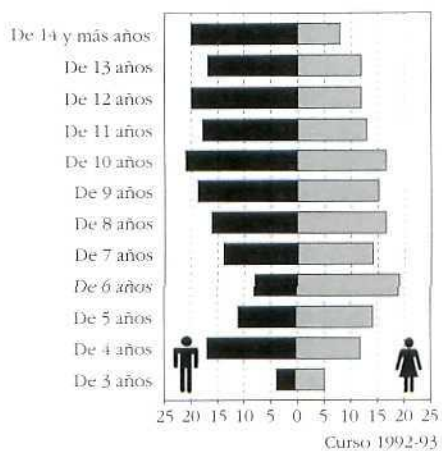
Nivel socio-económico/Adaptación escolar



Nivel socio-económico/Adaptación escolar

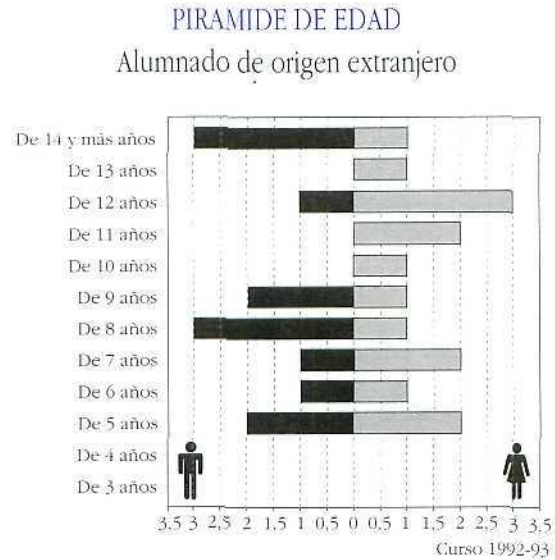
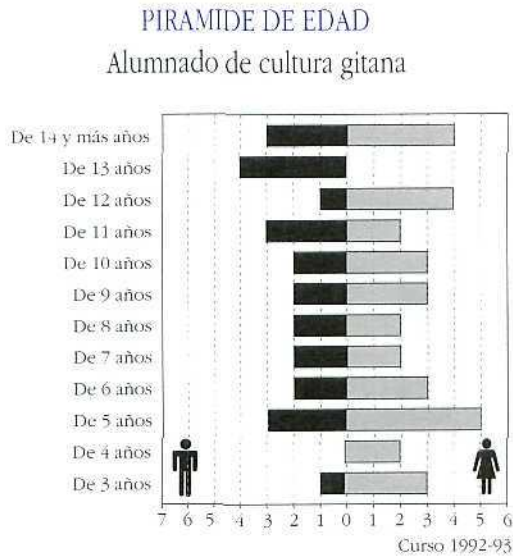


PIRAMIDE DE EDAD. Centros públicos

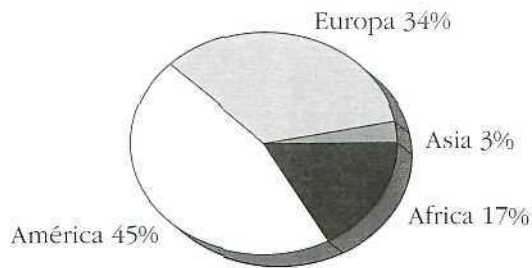
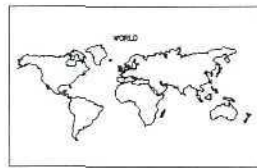


La composición del alumnado de los centros concertados era:

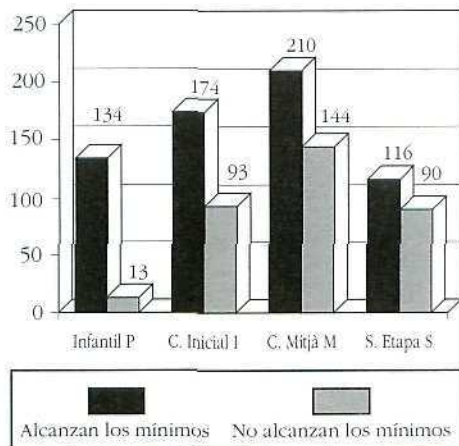
CENTROS PRIVADOS CONCERTADOS.



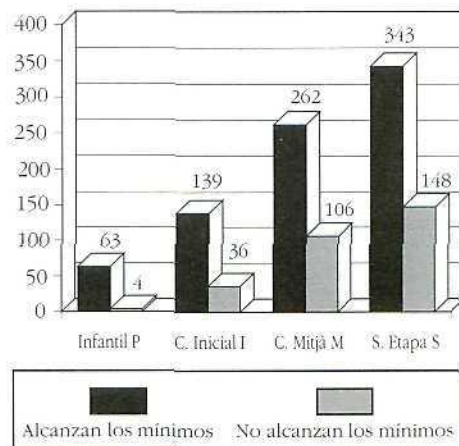
ALUMNADO EXTRANJERO
Por continente de origen



ALUMNADO DE CULTURA GITANA
Alcanzan los mínimos/no alcanzan los mínimos



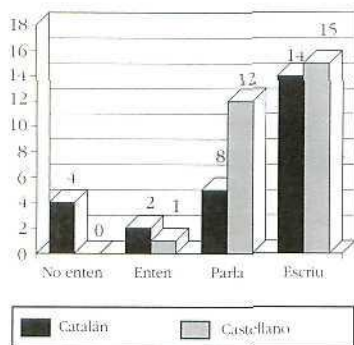
ALUMNADO EXTRANJERO
Alcanzan los mínimos/no alcanzan los mínimos



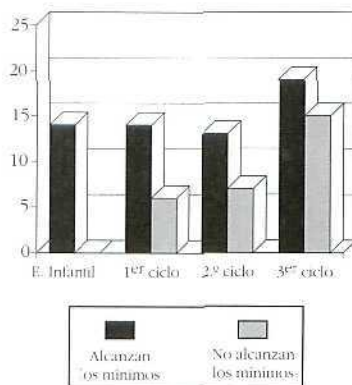
2.- CENTROS PRIVADOS CONCERTADOS.

ALUMNADO DE CULTURA GITANA

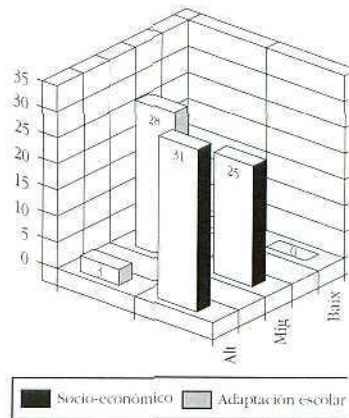
Lengua



Alcanza los mínimos/ No alcanza los mínimos

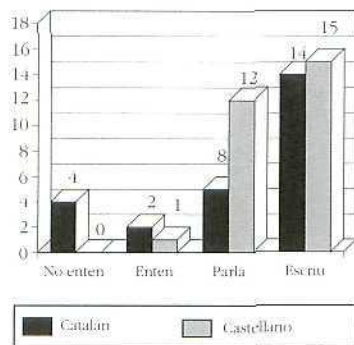


Nivel socio-económico /Adaptación

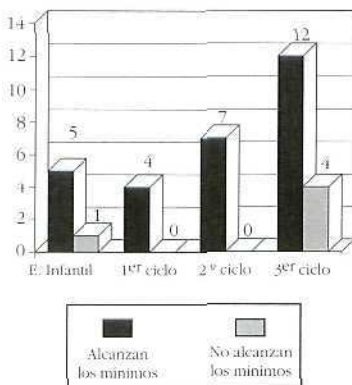


ALUMNADO EXTRANJERO

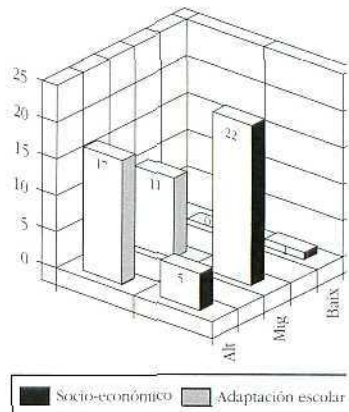
Lengua



Alcanza los mínimos/ No alcanza los mínimos



Nivel socio-económico /Adaptación



CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

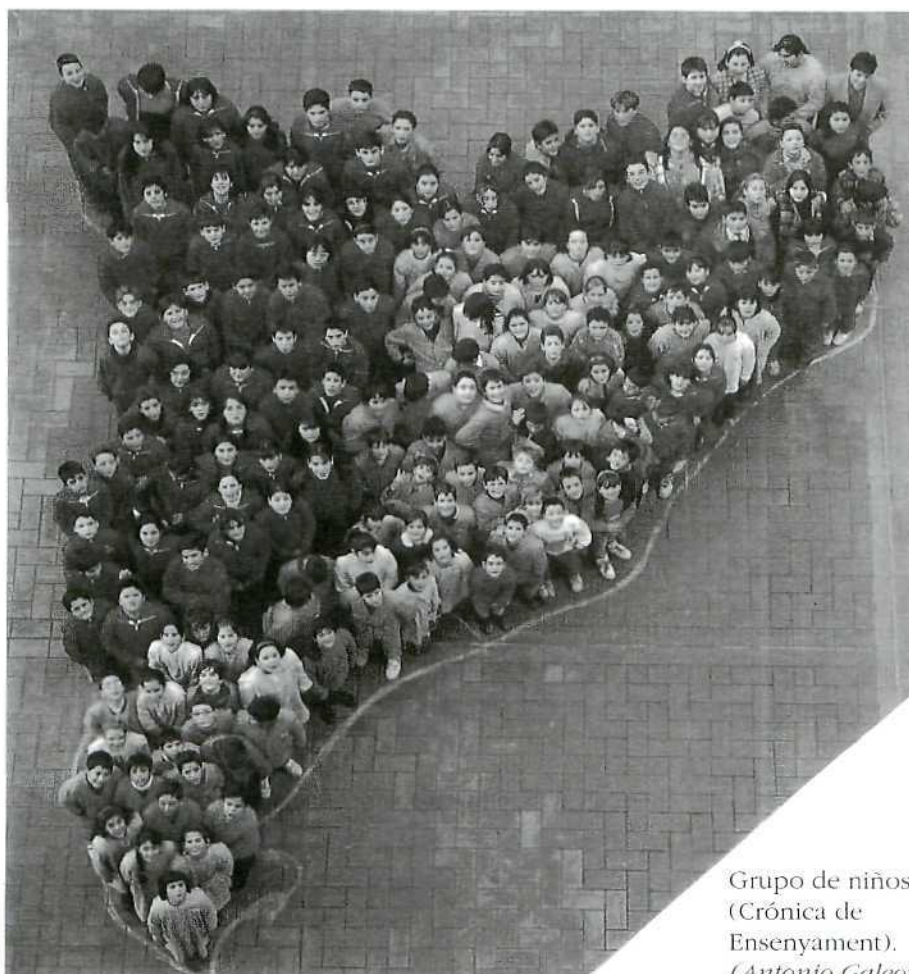
De forma resumida y teniendo en cuenta el análisis de la totalidad de los datos, entre otras, pude entresacar las siguientes conclusiones:

Se puede afirmar que en general hay una buena predisposición respecto al tema multicultural, al tiempo que se reclama a la Administración, por parte de los equipos directivos y del profesorado, más formación, más medios humanos y técnicos y una política preventiva que imposibilite la formación de ghettos escolares. También se pone de manifiesto que en el Segundo Nivel de Concreción (tanto en el PCE como en el PEC) está explicitado algún que otro componente multicultural, pero sin concretarlo, por lo general, en la práctica educativa.

En las 47 gráficas realizadas sobre la situación del alumnado, queda suficientemente reflejada la distribución de alumnos extranjeros y de cultura gitana en las distintas escuelas, su origen, su perfil socioeconómico, su grado de adaptación, edades, sexo, nivel escolar... Ellas nos pueden ayudar a planificar nuestra labor educativa, para poder obtener un alto porcentaje de éxito personal de los alumnos y un elevado grado de autoestima.

Según las estadísticas de población escolar el número de escuelas de Primaria de las comarcas de Tarragona es de 240 colegios públicos y 46 centros concertados. De los centros que cumplimentaron el sondeo (71), 62 tienen alumnado extranjero y/o de cultura gitana.

El número total de alumnos contabilizados en la investigación ha sido de 343 extranjeros y 635 gitanos en los centros públicos y de 28 extranjeros y 60 gitanos en los concertados.



Grupo de niños
(Crónica de
Ensenyament).
(Antonio Galeote)

2. ANÁLISIS TEÓRICO Y CONCEPTUALIZACIÓN.

La otra parte de la investigación que realicé se refería fundamentalmente al análisis y reflexión sobre bibliografía, investigaciones, estudios, experiencias,...., referentes al tratamiento educativo de la diversidad cultural. A continuación se recoge una síntesis de este análisis que junto con el análisis del contexto de la realidad de Tarragona, me ayudaron a sustentar y desarrollar mejor mi práctica educativa.

2.1. Una panorámica realista.

Por lo que se refiere al tema intercultural, nos hallamos aún en los principios. Es cierto que hace ya algunos años que hablamos de ello, pero no lo es menos que tenemos todavía muy poca experiencia de lo que significa Educación Intercultural y, para ser sinceros, debemos reconocer que el título de Educación Intercultural no es más que la etiqueta con que hemos clasificado diferentes experiencias pedagógicas. Tanto por lo que se refiere a la bibliografía existente como a artículos, congresos, seminarios, etc, los temas referidos a la diversidad cultural y al interculturalismo llenan gran cantidad de páginas. A pesar de ello, la distancia entre lo que dicen y escriben los teóricos y las prácticas docentes no hace más que aumentar.

¿Es posible que a los docentes nos falte reflexión, publicidad, dar a conocer los trabajos y experiencias realizados en las aulas? ¿Y es posible que los teóricos no hayan puesto su capacidad de abstracción al servicio de la práctica docente? Esta intersección de la teoría y de la práctica resulta cada vez más necesaria y, en lo que se refiere al progreso de la educación intercultural, imprescindible.

Es cierto que la mayoría de los pedagogos, psicólogos o sociólogos se atreven a escribir sobre cuáles serían los objetivos que deberían ser tenidos en cuenta, las finalidades, actitudes, valores, etc. Sin embargo, no sabemos de ninguna escuela que los ponga en práctica de manera sistemática o que intente investigarlos.

Uno de los medios facilitadores de la intersección son los cursillos de formación permanente, surgidos de las ofertas y/o demandas del propio colectivo docente. Estos cursillos resultan muy útiles de cara a la reflexión, método muy eficaz para la formación educativa. Asimismo, los **Movimientos de Renovación Pedagógica** (M.R.P.) y las **Asociaciones de Maestros** siguen apostando fuerte a favor de la formación sobre la educación en la diversidad cultural.

¿Dónde nos hallamos? ¿Hacia dónde nos dirigimos? Dependerá del punto de partida, de la coyuntura económico-social-política de cada momento. Pienso en el retroceso experimentado en algunos países europeos en lo que a política educativa se refiere. Los presupuestos del estado son fieles indicadores de las aspiraciones educativas. A veces, las élites, pertenecientes a la cultura mayoritaria, rechazan las políticas que tienden hacia el igualitarismo para favorecer a ciertos sectores sociales. Las prestaciones sociales sufren recortes, son cada vez más pequeñas... Europa sufre una fuerte recesión.

Al mismo tiempo, va madurando el proyecto de creación de una entidad europea que se propone conseguir que todos y cada uno de los estados asuman el compromiso de poner en marcha la Unión Europea, comenzando por subsistemas menos complejos, como pueden ser los comerciales, de investigación, cultura, educación...

La planificación de la educación intercultural se contempla como un paso muy importante por los expertos en el tema. Las distintas políticas educativas que se vayan a aplicar no tienen por que excluir la búsqueda de unos objetivos comunes que sirvan de guía y de orientación para cada estado. Esta propuesta institucionalizada requiere una puesta en común de todas y cada una de las medidas que deben aplicarse en este ámbito educativo, interrelacionadas con ámbitos políticos y jurídicos, por ejemplo. Las

actuaciones a nivel de organismos internacionales como UNESCO, OCDE, Consejo de Europa, etc., que ya funcionan, precisan de un buen empuje para poner en marcha la planificación futura.¹

FERNANDO DINIZ ALMEIDA, refiriéndose a las implicaciones futuras del Acta Única Europea y al planteamiento educativo que de ella se deriva, hace la siguiente observación:

La matrícula de estudiantes extranjeros está disminuyendo en las Universidades, menos lo que se refiere a la minoría de privilegiados capaces de pagar los gastos, o beneficiarios de un sistema de becas. A partir del 1991, solo han podido disfrutar del programa ERASMUS los no ciudadanos de la CEE que sean residentes permanentes en esta.²

Nos avisa, también, de que la normativa de la CEE sobre la enseñanza de la lengua materna no contiene ninguna referencia al reconocimiento y al respeto del valor de las culturas, las lenguas y las identidades de otras personas (se refiere a los no ciudadanos de la CEE), y de que con los controles restrictivos impuestos a la inmigración se cierra el paso a las visitas de artistas y músicos de países de origen no europeo. El panorama para los próximos años no puede ser más desesperanzador.

2.2. De la asimilación a la educación intercultural.

Expongo en un cuadro resumen, de las siguientes páginas, el proceso de desarrollo de los términos ASIMILACIÓN, MULTICULTURALISMO e INTERCULTURALISMO en el campo educativo y en sus fases más representativas.

Debemos tener en cuenta que estas fases no se dan de forma tan precisa como aquí se estructuran y representan. Generalmente siempre cabalgan unas sobre las otras. Estos parámetros resultan posiblemente aplicables a los países europeos, tradicionalmente receptivos por lo que se refiere a la acogida de emigrantes. En Cataluña podríamos situarnos entre la fase multicultural, la compensatoria y la de inmersión lingüística. No obstante, hay diversidad de criterios en este tema, dependiendo todo ello del desarrollo de política educativa del momento y de la fase que se quiera potenciar.

Existe disparidad en cuanto a la aceptación de los términos multicultural e intercultural entre los estudiosos de la CEE (también entre los de nuestro país). Las perspectivas teóricas desde las que se afrontan los principales factores de cada una de las etapas dan lugar a respuestas diversas, según las ideologías subyacentes.

Según el enfoque asimilacionista, a la escuela le correspondía el papel de transmisora de la cultura del Estado. La idea asimilacionista implicaba la integración de alumnos de otras culturas en la sociedad de acogida.

El asimilacionismo es la corriente de pensamiento y de acción que, ante el problema planteado por la pluralidad social, favorece las actitudes negativas de rechazo e ignorancia o la marginación del otro en razón de su propia alteridad.³

Las actitudes asimilacionistas conviven en nosotros conjuntamente con las que se desprenden de la multiculturalidad y de la interculturalidad. Estas actitudes receptoras, como cualquier actitud positiva de respeto, resultan fuente de enriquecimiento mutuo.

El cuadro que sigue a continuación intenta plasmar las políticas sociales y educativas llevadas a cabo en algunos países europeos y el proceso de integración de las personas de minorías culturales en la sociedad mayoritaria

¹ Barra Gonzalo Gómez Dacal, Revista BORDON (1992), pág. 37

² Diversidad de la Europa cambiante, Recerca y Ed. Inter, 1992, pág. 79

³ Hannou, H. (1992) Els ghettos de l'escola. Per una educació intercultural. Vic: Eumo. Pág 45

Primera Fase
(De la Post-guerra hasta el 64)

ASIMILACIÓN IMPLÍCITA

Campo social

Todo súbdito británico tiene derecho a entrar en el Reino Unido

- llegada masiva de inmigrantes
- formación de barrios y ghettos

Efectos de segregación

La estabilidad en el país de acogida postula:

- reagrupamiento familiar
- pero se restringe la ciudadanía británica (- 1962)

Campo educativo

Asimilación cultural sin ninguna política explícita

Segunda Fase
(1964 - 1975)

ASIMILACIÓN EXPLÍCITA

Campo social

Medidas contra la discriminación racial en hoteles, cafés, transportes públicos... Pero no en vivienda, mercado de trabajo, enseñanza

Rechazo del término inmigración

Campo educativo

Existe ya una política educativa:

- control del porcentaje de inmigrantes en la escuela (un máximo de 35%)
- creación de zonas de prioridad educativa
- tener en cuenta la diversidad cultural en la enseñanza
 - * curriculum «del turista» (añadidos folclóricos y esporádicos de la cultura minoritaria)
 - * adaptación positiva del bilingüismo (lengua materna - lengua del país de acogida)
 - * superación de la enseñanza compensatoria

A + B + C = ASIMILACIONISTA

A

- inmersión en la corriente dominante
- lengua y cultura de la sociedad mayoritaria
- satisfacción privada de las necesidades culturales propias

B

- compensación
- superar los inconvenientes que tienen los niños de cultura minoritaria ante la lengua escolar mayoritaria
- necesidad de encontrar las causas del fracaso escolar

C

- lengua materna como ESTRATEGIA para mejorar la lengua
- justificación en principios psicopedagógicos
- programas en lenguas originarias

Tercera Fase (1976 – 1980)	Cuarta Fase (1981 – 1984)	Quinta Fase (1986...)
POLÍTICA MULTICULTURAL EXPLÍCITA	ENSEÑANZA MULTICULTURAL	E.A.R. (Educación anti-racista)
Campo social		
Comienzo de la crisis económica Paro Legitimación de la sociedad mayoritaria Creación de una comisión sobre la igualdad entre las razas	Ayuda financiera del gobierno y de empresas comerciales	
Campo educativo	Campo educativo	Campo educativo
Vinculación del fracaso escolar – al racismo – al entorno familiar – a la inteligencia – a otros factores La formulación del currículum mediatizada por la presencia de minorías étnicas (En estado embrionario, la formación de profesores multiculturales) Las asociaciones de enseñantes intentan introducir una política de enseñanza multicultural	Reconocimiento de una enseñanza multicultural a nivel teórico y pedagógico – primeras memorias políticas sobre enseñanza multicultural – el pluralismo ya es algo aceptable – políticas escolares completas – currículum escolar atento a la diversidad cultural Creación de un programa nacional de formación de maestros educadores	Acentuación de la reducción de los prejuicios y abolición del racismo Se identifica el racismo en las materias escolares Toma de posición exclusiva y politizada en favor de una enseñanza antirracista Reserva a la formación pedagógica intercultural Rechazo por parte de los grupos dominantes y de las elites de la necesidad de la enseñanza intercultural

ENSEÑANZA DE LA CULTURA DE ORIGEN

D
<ul style="list-style-type: none"> – respeto a la identidad cultural – derecho a la diferencia – segregación

EDUCACION INTERCULTURAL

E
<p>Curriculum dirigido a todos los alumnos Las diferencias culturales mayoritarias o minoritarias se convierten en parte de un curriculum Comienza la dinámica de interrelación mutua</p>

Para más información:
 * James Lynch. *El desenvolupament d'ensenyament multicultural al Regne Unit*, (1992). *A Recerca i Educació Interculturals*. Barcelona. Hogar del Libro, pág. 141-158.
 E. Verne, citado por J.A.: Jordan, *L'Educació multicultural*, (1992), Barcelona, CEA.

La relación entre educación y cultura presenta una nueva perspectiva en la educación **multicultural**: coexistencia de diversas culturas en el seno de la sociedad mayoritaria

Sin pretender asimilar necesariamente a las otras culturas en la suya propia, afirma que la suya es algo fundamentalmente distinto e irreducible con referencia a las otras culturas ¹.

Si es cierto que el asimilacionismo unifica la escuela, no lo es menos que el multiculturalismo la diversifica, y lo negativo de esta diversificación sería hacer compartimentos sin posibilitar la fluidez de relaciones recíprocas. Esta situación puede desembocar en planteamientos que favorezcan la formación de ghettos. Al hablar de personas y de cultura, la segregación, el colocar «al margen», hace que arruinemos la riqueza de la diferencia con el uso de la discriminación negativa. No es posible educar utilizando metodologías o planteamientos favorables al ghetto ².

También en el seno de una sociedad multicultural puede darse la integración. GERARD ALTHABE considera que de una situación de multiculturalidad, basada en el respeto y aceptación de las diferencias culturales, puede surgir una nueva sociedad integrada donde la convivencia de diferentes formas culturales sea un hecho normal, no problemático en sí.

Avanzando un paso más -buscando el equilibrio entre un etnocentrismo extremado y la afirmación de las distintas identidades- surge una sociedad en la cual sus miembros, críticos y al mismo tiempo tolerantes, encontrarían los medios para combatir los estereotipos, abriéndose a la creatividad y riqueza que da la identificación y pertenencia a un grupo, al mismo tiempo que se ve al otro como complemento de la propia singularidad. Entramos así en el campo del interculturalismo, caracterizado por el conjunto de relaciones que hay entre las culturas que componen la realidad social. en este sentido la interculturalidad es una actitud, un comportamiento, que podemos asumir o no en un contexto social multicultural.

J.L. Alegret destaca las diferencias fundamentales en los presupuestos teóricos de la educación multicultural y de la educación intercultural relativos al racismo. Una de las diferencias básicas entre multiculturalistas e interculturalistas reside en el hecho de que los primeros ven el racismo como producto de ciertos errores en el proceso de socialización, mientras que para los segundos, el racismo es algo mucho más complejo e interdependiente de otros factores. En esta misma línea, para muchos defensores de la Educación Multicultural, el racismo simplemente es una cuestión de actitudes y creencias, ignorando las estructuras sociales y políticas subyacentes.

La escuela europea, también la catalana, va a la búsqueda de una propuesta apropiada para los problemas que se le plantean desde la pluralidad social. La respuesta global no está inventada todavía. La mesa específica de educación intercultural de la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica ha empezado a tomar una postura clara y comprometida:

La educación multicultural supone un enfoque restrictivo que, constatando la existencia de culturas diferentes, procura el tratamiento específico de aquellos colectivos minoritarios a quienes se consideran de cultura diferente [...]. La Educación Intercultural, sin embargo, quiere indicar un enfoque global y propositivo. Expresa en sí mismo un proyecto, un propósito: el establecimiento de un determinado tipo de relaciones entre culturas [...], un modelo de interacción que intente superar tanto la mera coexistencia como la asimilación de aquellos colectivos más o menos minoritarios. ³

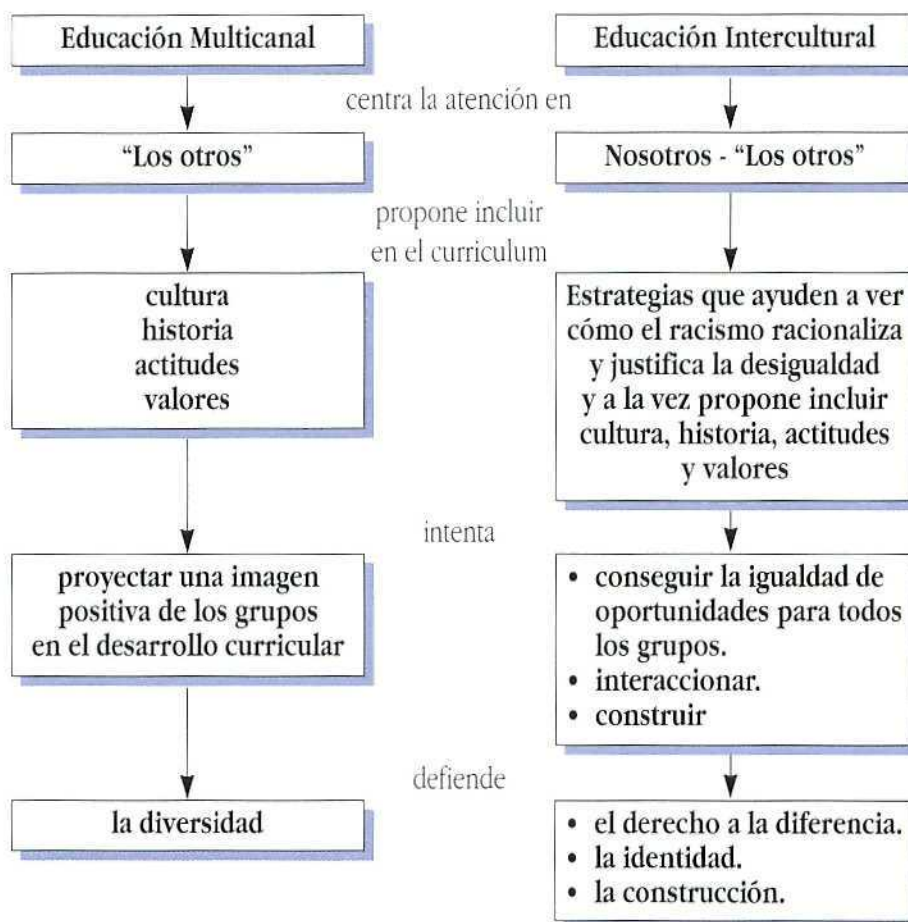
Tenemos que saber a dónde queremos o podemos llegar y los pasos intermedios que con más o menos acierto utilizamos para la consecución óptima de una educación intercultural.

¹ H.Hannou, id. (1992), pág 45

² H.Hannou, id. (1992), pág. 87

³ M.R.P. El tratamiento de los valores desde una perspectiva intercultural. 1993. Encuentro de Cuenca.. Págs. 4 y 7. (Para conseguir información: Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica. C/ Príncipe 35, bajo. 28012 Madrid. Telf: 91/429 50 29.

En el siguiente cuadro podemos ver las diferencias fundamentales entre los planteamientos de la Educación Multicultural y los de la Educación Intercultural.



2.3. Ante el hecho intercultural podemos constatar las siguientes posturas:

M^a Teresa Codina y Mir, desde su propia perspectiva y experiencia, nos explica de forma resumida qué es la interculturalidad y cómo avanzar hacia ella.

Mientras son asimétricas las relaciones entre el grupo autóctono y la mayoría cultural, mientras no tienen en común los niveles necesarios para vivir dignamente, la diferencia entre un colectivo y otro no es simplemente cultural: lo que en una situación de bienestar son diferencias que complementan y enriquecen, en un marco de desigualdad sociológica tal que comporte privación de derechos fundamentales, no se puede hablar de un tipo de relación que sociológicamente signifique un intercambio, base de enriquecimiento recíproco. Es más, la diversidad se convierte en divergencias y aboca a la marginación.⁷

Puede servirnos también de reflexión la aportación de Xavier Lluç Balaguer, del Colectivo de Valencia y miembro de los M.R.P.

Hay que entender el interculturalismo, en palabras de J.P. Liégois, como una práctica social vivida, un concepto que obliga a pensar en las relaciones culturales dentro de un proyecto pedagógico pero, también, dentro de un proyecto social ... Supone una falacia hablar de educación intercultural en un mundo de dominación cultural, de marginación social y de prejuicios hacia las culturas minoritarias.⁸

⁷ Cuadernos de Pedagogía, octubre 1991, n.º 196, pág. 27

⁸ Varios autores, 1991, Escola Popular, pedagogía crítica y renovación pedagógica. Edita MPR-PV, pág. 28

En el mismo sentido, Josep M^a Puig Rovira nos comenta en su análisis sobre interculturalismo lo que él cree básico y necesario para abordar este tema desde la escuela:

A menudo vemos cómo se pide con mucha insistencia que la Escuela sea sede de integración entre diferentes culturas. Parece claro que la escuela debe hacer algo al respecto. Pero sería ingenuo creer que la Escuela conseguirá ella sola este objetivo. Nos parece, pues, imprescindible que junto con una tarea escolar de concienciación, de compensación de déficits y de desigualdades, de integración personal y cultural, también haya una tarea política que se plantee el racismo, la xenofobia y la discriminación en toda su amplitud. Sin este parámetro político, la Escuela no tiene excesivas garantías de éxito.

Los tres coinciden en afirmar la necesidad de un proyecto social global, si se quiere avanzar eficazmente. El concepto de interculturalidad necesita ser explicitado claramente y no ser encerrado dentro del ámbito educativo. Nos hace falta entender este concepto desde una perspectiva mucho más amplia: ⁹

- relación con el ámbito social
- la Escuela como reproductora de la ideología social dominante
- relación entre trabajo educativo y trabajo social

2.4. Ámbitos de la educación intercultural.

La educación intercultural no puede quedar circunscrita al ámbito escolar. La multiculturalidad es un hecho social y por lo tanto «político», en el sentido original de la palabra.

Todos debemos sentirnos implicados en la nueva situación social y aportar, desde nuestro ámbito de gestión y trabajo, la visión y concreción de lo que pensamos sobre el tema intercultural. Lo sabemos complejo, difícil y lleno de riesgos. Se diría que tiene en sí los ingredientes propios de reto y de futuro.

El esquema de la página siguiente pretende recoger los ámbitos que están implicados (o deberían estar) en una práctica educativa intercultural:

2.5. Razones que justifican y hacen necesaria la educación intercultural.

La Educación Intercultural no es algo de moda, existen unas evidencias claras que la justifican, entre ellas se pueden destacar:

- * La composición, cada vez más diversa, de nuestra sociedad.

Vista la situación multicultural actual, convendrá que los maestros dispongan de suficiente información sobre el mundo cultural de las diversas minorías que coexisten en la escuela. ¹⁰

- * La concepción comprensiva de la escuela

Hay que ver como un elemento positivo la aceptación de la diversidad existente entre niños y niñas. ¹¹

- * La necesidad de proporcionar a los niños y a los jóvenes una educación en valores éticos

Una formación no puede considerarse completa si no incluye un conjunto de valores, que no siempre se adquieren de manera espontánea, referidos a las actitudes personales ante los problemas básicos de la convivencia. ¹²

⁹ XII Jornadas de la Asociación de Enseñantes con Gitanos.

¹⁰ Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, Currículum d'Educació Primària, 1992, pág. 96

¹¹ Id, pág. 9

¹² Resolución de 7 de septiembre de 1994 de la Secretaría de Estado de Educación. B.O.E., nº 228, pág 29262

	FAMILIA	ESCUELA	TÉCNICO	SOCIEDAD	MEDIOS	ASOCIATIVO	OFICIO
QUIEN	Padres	Maestros Educadores Monitores	Especialistas sociales	Sociedad "gente"	Medios de comunicación	Grupos Asociaciones Tejido social	Diputados Senadores Juristas Abogados
DÓNDE	Casa	Guardería Escuela Instituto Universidad	Centros apropiados	Calle Tiendas Centros recreativos	TV Prensa Radio	Locales propios o colectivos	Leyes Decretos
CUÁNDO	Desde que se nace	Etapas escolares y de formación	Consultas inquietudes	Ambiente propicio o negativo	A diario	Según necesidades y servicio disponible	Continuadas En conflicto
CÓMO	Confiada Clara Sincera Natural	Científica Integral Progresiva Verdadera	Realista Respetuosa Compleja Plural Acogedora	Respetuosa Solidaria Reivindicativa	Profunda Crítica Plural Respetuosa Fiable	Solidaria Serena Afectuosa Acogedora Reivindicativa	No deformada Equitativa Justa Solidaria Pluralista
QUÉ	Biológico Psicológico Ético Ideológico	Psicológica Ética Ideológica	Sociocultural Ético Ideológico		Ético Ideológico	Afectivo Ético Ideológico	Ideológico
MEDIOS	Comunicación oral Actitudes Diálogo	Actitudes Metodologías Técnicas Libros Mat. Didáctico	Conferencias Charlas Comunicación verbal y escrita		Debates Películas Documentales Noticias	Charlas Atención Fiestas Reuniones	Programa electoral Diarios Oficiales Prensa Radio y TV

* Necesidad de una pedagogía crítica

Porque se hace necesario explorar con los propios estudiantes las raíces económicas y sociales de la discriminación, xenofobia y marginación. Es urgente contribuir a desmontar las falsas explicaciones y deformaciones de tales fenómenos. ¹³

* Construcción de una ciudad planetaria

La construcción de lo que podríamos definir como una moderna ciudadanía, basada en la percepción de derechos y deberes, en la TOLERANCIA y en la cooperación y en la valoración de las diferencias. ¹⁴

* El derecho a la igualdad de todos los miembros de la sociedad, independientemente de su etnia, ideología o religión.

El reconocimiento de que existen ciertos valores o criterios universales que el hombre puede defender en tanto que hombre y más allá de las diferencias culturales concretas que nos separan. ¹⁵

* Educar para la convivencia entre etnias distintas y para el aprecio de las tradiciones del país de acogida y de origen

¹³ Juijo Torres Santomé, 1992.

¹⁴ Giorgio Franchi, Ponencia sobre la Educación en la diversidad y Escuela democrática, 1993, pág. 27.

¹⁵ Josep M^a Puig Rovira

La educación intercultural aparece hoy en toda su realidad y necesidad como consecuencia de la movilidad poblacional, la reactivación de los nacionalismos, la organización de los estados en unidades supranacionales y como consecuencia de los efectos culturales ...¹⁶

* La demanda, cada vez más insistente por parte de los docentes, de formación intercultural para atender debidamente a los alumnos y a la escuela como tal.

Solo en la medida en que se utilizan estrategias, contenidos y formatos pedagógicos acordes con las características culturales diferenciadas que llevan a la escuela los distintos niños, puede esperarse una enseñanza de calidad.¹⁷

2.6. La educación en la diversidad: retrospectiva y futuro.

La educación y, por tanto, la escuela, han sido y son el mecanismo de normalización. La función transmisora de modelos sociales y culturales a través de los valores predominantes formaban parte del modelaje de los alumnos. Hoy en día, la escuela recibe saludables críticas que le obligan a replantearse su aportación a la solución de los problemas actuales y el tipo de cultura y de formación debe pasar por el tamiz y convertirse en una nueva respuesta a la complejidad social. La escuela elitista debe dar paso a una escuela por y para todos. La extensión de la escolaridad y la regularización de una única vía en la escolarización obligatoria da paso a una escuela de la diversidad que supera la visión reproductora y selectiva de una sociedad fuertemente estratificada.

Para ser eficaz, la escolarización total debe suponer:

- el éxito de todos los alumnos, puesto que se contempla desde el marco de una escuela comprensiva
- la apertura a las experiencias y valores de todos los alumnos sin la imposición de un modelo único desde perspectivas de aculturización, sexo, capacidades cognitivas, etc.
- el concepto de diferencia como componente positivo en la diversidad
- plantear su actividad como procesos integrados en el gran proceso educativo
- conseguir que la democratización de la cultura se convierta en relación entre las culturas existentes
- abrirse a las transformaciones sociales participando activamente en los acontecimientos socio-político-económico-culturales

La aceptación de la diversidad cultural nos lleva a considerar que las culturas han producido sistemas de pensamiento diversos puesto que éste se desarrolla para dar respuestas a los problemas planteados en el seno del grupo. Eso lleva a configurar nuevas formas de conocimiento para permitir la vida y la comprensión de la realidad mediante los nuevos parámetros adquiridos a través de las experiencias acumuladas en la propia historia.

Estos hechos hacen que sea preciso reflexionar sobre todo ello desde la escuela. De esta forma se reconocerán en los alumnos de culturas y etnias distintas otras formas de pensamiento que deben dar lugar a respuestas divergentes en el momento de plantear situaciones de aprendizaje con el fin de poner de manifiesto experiencias, costumbres culturales y formas de pensamiento y de resolución de problemas.

¹⁶ X Congreso Nacional de Pedagogía

¹⁷ C. Camilleri, Educación intercultural: Europa sin fronteras, 1985, pág. 21

En el Diseño Curricular de Educación Primaria de Catalunya ¹⁸, entre algunos de los posibles ejes transversales, se explicita el de la educación en la diversidad cultural.

En Catalunya nos encontramos ante la nueva situación que representan los movimientos protagonizados por colectivos que pertenecen a minorías culturales. Algunas ya son históricas en Catalunya, como sería el caso de la gitana, otras son relativamente recientes. Así, los colectivos marroquíes o los africanos del Norte o del Centro.

En los Decretos de Currículum de Educación Infantil, de Educación Primaria y de Educación Secundaria, el M.E.C. ha introducido un tipo de enseñanzas que por su presencia en el conjunto de áreas curriculares, se han denominado Temas Transversales. Aunque se han agrupado en unos determinados temas, en varios de ellos (por ejemplo en Educación Moral y Cívica y en Educación para La Paz) se ven plasmados principios y objetivos que persiguen una atención educativa a la diversidad cultural ¹⁹.

Nos hallamos, pues, ante el reconocimiento explícito de los aspectos sociales y culturales, que puede considerarse como el andamiaje sobre el que será posible empezar a construir la educación intercultural entre nosotros. Existe la sociedad multicultural, se da la diversidad en el seno de nuestras aulas, en las capacidades de nuestros alumnos, en la manera de percibir la realidad, en la lengua que se habla... Y ¿en los Proyectos educativos de centro? Y ¿en los proyectos curriculares?

Si hay que dar respuesta al entorno social, a las culturas que conviven, a la diferencia de poder adquisitivo de los padres de nuestros alumnos ..., conviene hacerlo, también, desde la propia escuela, con los medios a nuestro alcance.

2.7. Finalidades de la educación intercultural.

Las relaciones entre culturas pueden estar marcadas por factores negativos o positivos, de aceptación o de rechazo. La LODE, y luego la LOGSE, salen al paso de estas relaciones y nos indican de qué manera hay que tener en cuenta su tratamiento dentro del sistema educativo a través de su despliegue en el currículum. Los Departamentos de Educación de las CC.AA. hacen lo propio.

A continuación, cito el párrafo, a partir del cual se ha empezado a hacer una serie de propuestas a llevar a cabo:

La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia [...]. La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España. ²⁰

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en relación y coherentemente con los valores que dictan la Constitución y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) en su artículo 2.3, nos ofrece las opciones educativas fundamentales para el conjunto de los alumnos.

¹⁸ Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Disseny curricular de Primària, 1992, pág. 96.

¹⁹ Se pueden consultar:

- MEC (1993) *Temas Transversales y Desarrollo Curricular*. Materiales para la Reforma (Cajas Rojas). Madrid: MEC.
- Jares, X. (1992) *Educación para La Paz*. Materiales para la Reforma (Cajas Rojas). Madrid: MEC.
- Rovira, P. (1995) *Educación Moral y Cívica*. Materiales para la reforma (Cajas Rojas). Madrid: MEC.
- Resolución 7 de septiembre de 1994 de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la Educación en Valores en las actividades educativas de los centros docentes.

²⁰ LODE, art. 2º, 1985.

El Decreto 75/1992 de 9 de marzo, en su artículo 2, nos prescribe las finalidades de la Educación Infantil y de la Educación Primaria Obligatoria en estos términos:

- Favorecer el proceso de desarrollo armónico de la personalidad del alumno
- Promover el respeto a los derechos y a las libertades fundamentales de las personas y de los principios básicos de la convivencia y de la democracia
- Crear actitudes solidarias y de tolerancia, rechazando discriminaciones por causa de la edad, raza, religión, sexo y otras diferencias de carácter físico, psíquico o social

Estas finalidades pueden enriquecerse con otras, que nos ayudarán a mejorar su despliegue:

- Promover el conocimiento y el amor por la cultura propia, favoreciendo la afirmación personal con el fin de que en las relaciones objetivas con otras culturas se exteriorice el respeto y la valoración mutuas
- Impulsar procesos educativos de interacción entre las culturas a partir de un mismo punto de partida: la igualdad de oportunidades
- Difundir formas de conocimiento dirigidas a la comprensión de las diversidades socio culturales, de las desigualdades socioeconómicas de los pueblos y de las causas que las originan
- Reconocer la diversidad cultural como elemento positivo y enriquecedor para todos los alumnos y para la sociedad en general

La escuela que opta por una educación intercultural debe especificar en el Proyecto Educativo de centro esta intención y deberá incorporarla entre sus notas de identidad y empapar con ella todo su trabajo educativo.

Concretando:

- el grado de compromiso y reconocimiento explícito de educación intercultural que se llevará a cabo en el centro
- valoración de las culturas en plano de igualdad
- la diversidad cultural como fuente de riqueza positiva
- la función de la diversidad cultural como facilitadora de interacción y aceptación mutuas
- el compromiso de reconocer las culturas del entorno que se hallen presentes en la escuela, los rasgos característicos y comunes de cada una de ellas

Todo ello con el fin de elaborar propuestas pedagógicas adecuadas y actividades que lleven a la consecución de los objetivos que nos hemos propuesto.

2.8. Objetivos de la educación intercultural.

Podemos decir que la Educación Intercultural tiene como objetivos:

- Conocer las peculiaridades de las culturas que conforman el entorno social en el que se vive.
- Situar la cultura propia junto con otras, las más próximas, con el fin de reflexionar sobre ellas y de llevar a cabo un análisis crítico constructivo de las mismas.
- Colaborar activamente en la eliminación de los prejuicios en todas las culturas y de las manifestaciones de discriminaciones racistas.
- Valorar las aportaciones que las otras culturas hacen sobre la propia, como: contribución al bien común, a la paz, al medio ambiente, al arte, a la ciencia, ...
- Fomentar una conciencia social justa y solidaria tendente al progreso de las personas y de las instituciones hacia compromisos reales y concretos.
- Configurar estrategias de construcción de conocimiento en interacción cultural.
- Formación del profesorado en todas las etapas de su trayectoria docente y en todos los ámbitos de la educación intercultural.
- Implicación de todos los estamentos escolares en la puesta en marcha de la educación intercultural, explicitándola en proyectos de actuación global de carácter social.

En realidad, se intenta:

- **que los educandos adquieran un cierto nivel de competencias que los haga aptos para convivir y relacionarse en una sociedad multicultural**
- **que la complejidad social, debida a las diferencias culturales, no se convierta en obstáculo en el proceso de captación cognitiva de la realidad, sino en factor de enriquecimiento y de toma de conciencia de la realidad**
- **combatir abiertamente el racismo, los prejuicios, que se dan a causa de la diferencias, de los tópicos culturales así como acercarse a posiciones y valores propios de sociedades pluriculturales y democráticas**

Es importante vivir frecuentes experiencias de una relación escolar solidaria y no marginada, y es imprescindible hacer, pensar, construir y formular explícitamente principios generadores de valores que permitan basar racionalmente un pensamiento antirracista y justo. Finalmente, es necesario que la escuela impulse formas de acción concretas y adaptadas a la edad con objeto de vincular criterios racionales y vivencias altruistas y de permitir sentirse participando en un proceso de implementación de la justicia y de la igualdad entre todos.²¹

Ello supone plantear un currículum en el que todos los niños puedan verse reflejados: un currículum para todos, no con una única visión cultural, sino construido a partir de las aportaciones de los alumnos con el objeto de familiarizar a todos los grupos culturales con las peculiaridades de cada uno

²¹ Puig Rovira, *Minorías étnicas y educación democrática: hacia el interculturalismo*, 1992, Pág. 13.

de ellos, enriqueciéndoles con distintas visiones. Por eso, las concreciones de las finalidades y de los objetivos generales de la educación intercultural han de quedar reflejados en el segundo y tercer nivel de concreción y permitir la adquisición de actitudes, habilidades y conocimientos a lo largo de toda la educación institucional.

No podemos quedar satisfechos con introducir unos cuantos temas más. Un currículum multicultural en la enseñanza implica no solo cambiar las pretensiones de lo que queremos transmitir, sino los procesos internos que se desarrollan en la educación institucionalizada.²²

2.9 Medidas para que la escuela llegue a ser intercultural.

Cuando los niños entran en la Escuela, se encuentran con algo ya planificado y controlado por completo; a ellos les corresponde adaptarse... En estos momentos, la Reforma nos pide, mejor dicho, pide a la escuela, que se lleve a cabo el esfuerzo necesario para adaptarse a los alumnos. Como profesionales de la enseñanza, todos conocemos las grandes diferencias existentes entre la organización de una escuela graduada, o no graduada, y la necesidad actual de la sociedad multicultural de poner en marcha nuevas formas de organización: nos queda mucho por experimentar sobre horarios, materiales curriculares, espacios escolares, ...

La atención a las necesidades de los alumnos, de forma general e individualizada (si resulta necesario y/o conveniente) nos obliga a poner en práctica la flexibilidad.

Algunas de las "medidas" que proponían los Movimientos de Renovación Pedagógica de Catalunya²³, pueden sernos útiles para la consecución de los objetivos de la Educación Intercultural.

En el bloque 4 hallamos:

- Planificar actividades y medios organizativos de acogida para los alumnos que se incorporan por primera vez al sistema escolar o a nuestra escuela.
- Tener especial cuidado de aquellas personas que provienen de otras comunidades o culturas, garantizándoles el respeto a todo lo que aporten y que, además, deberá dar significado a todo lo que luego aprendan.
- Planificar programas transversales que permitan recoger, integrar y enriquecer el bagaje cultural diverso del alumnado en su conjunto.
- Realizar actividades para el conocimiento mutuo de las culturas de procedencia del alumnado, desde el punto de vista de igualdad de oportunidades y potenciando los valores de enriquecimiento que suponen
- Incluir en los planes de formación del profesorado, como uno de los elementos esenciales, metodologías que faciliten el trabajo de la diversidad cultural y la significación de los personajes.
- Ofrecer información sobre los rasgos característicos de culturas diferentes a las propias así como de sus dinámicas.
- Solicitar asesoramiento a educadores de otras culturas.

²² Gimeno Sacristán. *Ponencia desarrollada en las II^{as} Jornadas de Enseñantes con gitanos*. Valencia, 4 de septiembre de 1991.

²³ *Proyecto 100 medidas*. 1993

En el bloque 6 hallamos:

- Tener en cuenta, en la elaboración del P.E.C., las características y necesidades del medio en que se inserta el centro y de los alumnos a los que éste atiende.
- Implicar a todos los docentes en la elaboración, evaluación y mejora del P.C.E.
- Revisar los materiales que se utilizan con el objeto de valorar si son los adecuados para conseguir los objetivos a las metodologías acordadas.
- Fomentar la elaboración de materiales propios.
- Contribuir a que la actitud profesional de los docentes sea capaz de evitar la rutina.

*Respuestas curriculares ante el tratamiento de la diversidad*²⁴

J. Torres «bautizaba» en 1992 las respuestas curriculares dadas generalmente hasta aquellas fechas con el sugerente nombre de «currículum de turistas»: sólo se quería adaptar el currículum de forma que apareciera con aspecto intercultural. Sería conveniente tenerlas en consideración con el fin de no darnos «de bruces» en lo que sólo serían apariencias interculturales:

- * La **trivialización** en el estudio de colectivos sociales distintos de los mayoritarios si se lleva a cabo de forma superficial y banal (costumbres alimenticias, folclore, formas de vestir, etc...)
- * Como **recuerdo** o dato exótico. Con una presencia cuantitativa muy poco importante. (Ejemplo: cuando en todo el currículum de una etapa educativa existe una única unidad didáctica referida a estas temáticas, o bien «un solo libro en la biblioteca que contemple dimensiones multiculturales...»)
- * **Desconectando** las situaciones de diversidad de lo que es la vida cotidiana en las aulas. Es una de las formas más frecuentes de enfrentarse con la diversidad. «El día de ...». Luego, durante el resto del curso, estas realidades son silenciadas. Este es el peligro que amenaza al currículum que la LOGSE denomina «Currículum Transversal», ya que puede acabar quedando como algo anecdótico o reducido a «maría».
- * El **estereotipo** a base de recurrir a imágenes estereotipadas de las personas y situaciones pertenecientes a esos colectivos diferentes. Se recurre a explicaciones justificadas de las situaciones de marginalidad basándose para ello en estereotipos. (Por ejemplo: los gallegos son desconfiados; los vascos, cabezones; los catalanes, agarrados; las poblaciones negras son primitivas y necesitan «evolucionar»; no tienen necesidades vitales y culturales tan urgentes como nosotros...)
- * La **tergiversación** recorriendo a deformar y/u ocultar la historia y los orígenes de las comunidades objeto de xenofobia. Se trataría de construir «una historia a la medida» para que puedan cuadrar y resultar «naturales» las situaciones de opresión.

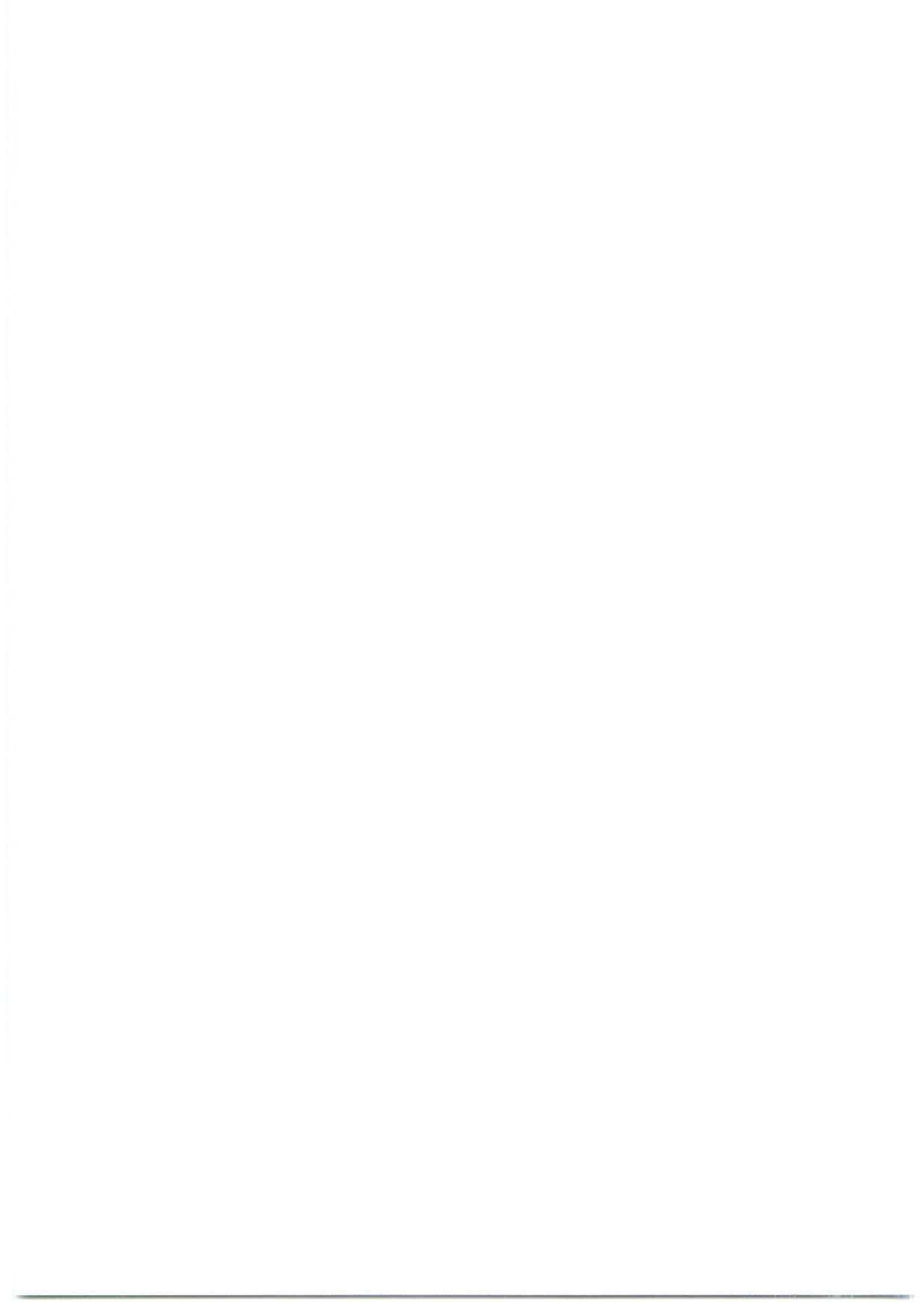
Para finalizar, termina diciéndonos que un currículum con estas temáticas tratadas de forma incompleta es un currículum racista; recomienda la construcción de una pedagogía crítica con la participación de toda la comunidad educativa y de los colectivos sociales más desfavorecidos y marginados.

²⁴ Torres J. (1993). «Los silencios en la selección de la cultura en el currículum» Boletín del Centro de Documentación de la Asociación de Enseñantes con gitanos, 6 segunda época, 28-46. (Presentada en setiembre de 1992 en Bilbao durante las XII Jornadas de Enseñantes con Gitanos)



II

El tratamiento transversal de la Educación Intercultural



Si en la primera parte hemos visto la necesidad de la educación para la diversidad cultural, en esta segunda parte se concreta, dada su importancia, una manera de realizarla mediante un eje transversal, incluido ya en el currículo de primaria de manera explícita o implícita. Un eje transversal debe hacerse de forma interdisciplinaria, y éste contempla y desarrolla el tema intercultural.

Al inicio de este capítulo encontraréis dos definiciones importantes que centran su contenido. La primera referida a definir el concepto de tema transversal y la segunda a definir qué entiendo por educación intercultural desde los presupuestos teóricos y desde el compromiso social ya expuestos en el capítulo primero (ver cuadro resumen: escuela que opta por una educación intercultural).

Este eje transversal quiere ser también un documento de trabajo y reflexión para aquellos profesores o colectivos de profesores que deseen, desde una propuesta abierta, contextualizada y objetiva, entrar en el proceso de reflexión-acción para posibilitar la concreción de la educación intercultural en el proyecto educativo (P.E.C), en el proyecto curricular de etapa (P.C.E.) y en las programaciones del aula (las propuestas que presento en el tercer capítulo pueden ser útiles para estos fines).

■ 1. EL EJE TRANSVERSAL DE EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD CULTURAL. CONCEPTO.

En el currículum de Educación Primaria aparece un concepto nuevo, llamado «temas transversales»²⁵. Estos temas constituyen una forma de efectuar un tratamiento interdisciplinario de aspectos destacables de nuestra sociedad y deben formar parte del currículum y, por tanto, del proceso de enseñanza-aprendizaje. Deben empapar la práctica educativa.

Son, pues, contenidos que afectan a todas las áreas a lo largo de la escolaridad.

- * Hacen referencia directa a valores que responden a realidades de especial relevancia para el desarrollo de la sociedad contemporánea y que comprometen a todos los componentes de la comunidad educativa.
- * Cumplen un papel especial en la formación de la personalidad de los alumnos puesto que favorecen la creación de conocimientos significativos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal.
- * Tienen una especificidad que los hace distintos del resto de materias curriculares explicitadas en las distintas áreas establecidas.

Los ejes transversales impregnan toda la actividad educativa. Son como un «clima» o «atmósfera» global de referencia en la que se desenvuelve toda la acción educativa. Deben ser ejes globalizadores, interdisciplinarios, destacables.

Entre otras muchas cosas, la Educación Intercultural quiere ser «la educación en el conocimiento, comprensión y respeto de las diversas culturas de la sociedad en que se vive». Parte de un concepto amplio de cultura: conjunto de conocimientos, de costumbres, de relaciones, de valores, ... de un grupo humano que corresponde a su experiencia histórica.

²⁵ En Cataluña se denominan «ejes transversales» lo que en las zonas de gestión del territorio M.E.C. se conoce como «temas transversales».

En Cataluña la educación intercultural es considerado explícita y formalmente como un eje transversal más. En las zonas de gestión directa del MEC, aunque no esté reconocido formalmente como un tema transversal, sí está reconocido su desarrollo y trabajo en los centros educativos, pudiendo estar englobado, entre otros ámbitos educativos, en los temas transversales: educación Moral y Cívica (que aglutina a los diferentes temas transversales) y en la Educación para la Paz.

Se entiende, también, por educación intercultural:

- el acercamiento y relación entre diversas culturas
- la estimación de la propia identidad cultural, el reconocimiento explícito y la aceptación de las diversas identidades culturales
- la igualdad de oportunidades
- el compromiso de llevar a cabo una educación antirracista (EAR)
- el enraizarse en el medio social y cultural y participar en sus manifestaciones a favor de la convivencia, la tolerancia y la solidaridad
- la transformación de actitudes y estructuras generadoras de injusticia
- el análisis de la realidad con sentido crítico
- la apertura y acogida hacia realidades distintas a las propias
- la superación de desigualdades sociales
- una forma de elaborar conocimiento a partir de la diversidad cultural

La praxis pedagógica que se desprende de esta definición pretende ayudarnos a conseguir la madurez humana desde la relación con el otro.

- se basa en valores humanos.
- desarrolla una conciencia social justa y solidaria.
- subraya unos contenidos que quiere trabajar de acuerdo con unos los valores.
- se apoya en una metodología.
- supone la interacción con el medio social y cultural.

Hacerlo posible requiere un grupo de educadores que lo impulsen, lo cual supone que hay que partir de unos **principios educativos** (respecto a la pedagogía a seguir, los valores, las actitudes y las normas):

Pedagogía

- Personalizadora: coherente con el contenido y los objetivos del aprendizaje
- Práctica y activa: utiliza metodologías que implican procesos cognitivos de socialización
- Crítica y realista: ayuda a situarse lúcidamente ante una sociedad etnocéntrica y no ingualitaria
- Creadora: crea ambientes y relaciones que hagan posible el descubrimiento de la dimensión positiva del otro
- Intercultural: educa para la pluralidad cultural

Valores

- Estimación de la propia identidad y reconocimiento respeto y estima de la del otro
- Reconocimiento explícito de la igualdad de las personas

Actitudes

- Observación, reflexión y sentido crítico ante la realidad social y de los hechos que en ella ocurren
- Valoración positiva de la diferencia
- Tolerancia, respeto y solidaridad

Normas

- **relaciones participativas**
 - potenciar canales efectivos de participación y de relación entre todos los miembros de la comunidad escolar
 - presentar propuestas de ámbito social y participar en ellas
 - promover relaciones entre los alumnos del propio centro y también con otros de la localidad
 - evitar la competitividad y «el dominio del más fuerte»
 - participar en los actos que se lleven a cabo contra el racismo y la xenofobia, a todos los niveles
- **disciplina flexible**
 - el diálogo crítico y el debate serán los medios preferidos para la resolución de conflictos
 - el reglamento de régimen interno se elaborará con las aportaciones de todos los estamentos escolares
 - se evitarán las estructuras rígidas a base de fomentar las de cariz participativo, flexible, funcional que promuevan el diálogo y el trabajo en equipo
 - se buscarán siempre las causas de los comportamientos que no coincidan con las normas establecidas
- **contenidos críticos sociales**
 - en la admisión de alumnos se tenderá a la diversidad cultural, valorándola de forma positiva
 - los acontecimientos relevantes desde la perspectiva antirracista estarán presentes en el trabajo escolar
 - en la escuela se facilitarán los medios necesarios para conseguir la igualdad de oportunidades para todos los alumnos
 - todos los órganos de la escuela establecerán medios de autocritica en relación con su compromiso para con la educación intercultural
 - las programaciones de las áreas y la selección de contenidos y materiales se efectuará con criterios de diversidad cultural

La instancia educativa no es neutra. La Educación Intercultural no puede funcionar al margen de la sociedad; debe ser un factor de cambio social. Por tanto, significa una interacción con el medio socio-político. Por lo cual:

- Participa en las organizaciones que trabajan para satisfacer las necesidades de la comunidad y refuerza la posición global de la educación intercultural de la que parte.
- La instancia educativa y la comunidad del entorno intercambian un influjo mutuo que hace que la escuela se integre en el proceso social y el entorno en la escuela.
- Posibilita las relaciones entre culturas, al impulsar el diálogo intercultural desde la asimilación valorada de la propia cultura y detectando los valores y antivalores que cada una ofrece.
- Participa en múltiples acciones conjuntas para la defensa de los derechos humanos y de la justicia.
- Tiene conciencia del influjo de los medios de comunicación social y participa en la elaboración de programas interculturales comprendiendo su influencia y evaluándola.

La escuela que opta por la educación intercultural tendrá que plantearse debatir y tomar decisiones relativas a cada uno de estos apartados. ¿Qué finalidades añadir a las aquí propuestas?. ¿Cuáles suprimir o priorizar?, ¿en qué medida?. ¿Qué espacio escolar y socio-político estamos dispuestos a concretar y dejar empapar de diversidad cultural?.

Transformar y mejorar esta propuesta ha de ser labor de todos y de todos los que apostamos por la creatividad y la libertad.

El cuadro de la página siguiente resume de alguna forma el proceso general a seguir si se opta por una escuela que quiere desarrollar la educación intercultural. (Las decisiones tomadas al respecto formarán parte del Proyecto Educativo y en algunos casos del proyecto curricular)

■ 2. OBJETIVOS GENERALES DE LA ETAPA ENRIQUECIDOS CON EL EJE TRANSVERSAL INTERCULTURAL.

La propuesta de un eje transversal puede afectar a todas las etapas educativas obligatorias o no.

Por ello pensé que sería útil realizar un primer nivel de concreción de algunos de los objetivos generales de etapa infantil, etapa primaria y etapa secundaria, enriquecidos con el eje transversal de educación intercultural.

Hice la selección de los mismos desde los currículos respectivos. (Decreto de mínimos y su concreción en Cataluña). Desarrollé solamente el de educación primaria y de los ciclos medio y superior de primaria por ser éstos en los que tengo, por experiencia educativa, mejor asumidas las fuentes del currículo y en los que desarrollo mi labor educativa..

Esta selección de objetivos generales es una labor que cada profesional y en coordinación con todo el equipo docente de la etapa debe desarrollar, teniendo en cuenta los aspectos antes planteados, su contexto y realidad específica y las necesidades educativas que se les plantean.²⁶

²⁶ En el presente documento no se presenta la selección de objetivos a la que se hace referencia. El motivo es doble, por un lado se pretende que el presente material no sea muy denso y , por otro, es una tarea facil de realizar y en la que cada profesional de la educación y el correspondiente equipo educativo de etapa debe tener la mayor libertad , autonomía y creatividad para que lo desarrollen situándolos en su contexto específico.

ESCUELA QUE OPTA POR LA EDUCACION INTERCULTURAL

Finalidades	Notas identidad
Promover: Relaciones en pie de igualdad Conocimiento y estimación de la cultura propia Difundir nuevas formas de conocimiento	(P. ej.: Tolerancia Respeto Solidaridad Apertura Escucha Crítica)
Educar para la igualdad de oportunidades	
Estima de la propia identidad Ejercicio de la función crítica hacia la propia cultura y la del otro Práctica de la tolerancia, solidaridad y justicia Ejercicio de creatividad	

Espacio escolar	Actitudes	Espacio socio-político
Para todos los alumnos Utilizando pedagogías: – conflictivas – de interacción – y de cooperación Con explicitación de la educación antirracista (EAR)	Tolerancia Respeto Solidaridad Apertura Escucha Crítica	Propuestas de ámbito social: planes comunitarios Relaciones entre las diversas Integración en el proceso social

Persona	Capacidades	Observación Reflexión Crítica	Hechos y conceptos Procedimientos Actitudes Valores Normas	Contenidos	Sociedad
---------	-------------	-------------------------------------	---	------------	----------

3. SOBRE LOS OBJETIVOS, CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN LAS DIFERENTES ÁREAS DEL CURRÍCULO DE PRIMARIA. ²⁷

La educación intercultural como eje transversal se halla presente en todas y cada una de las materias curriculares. Debiendo, por tanto, quedar explicitada la educación Intercultural en todas las materias curriculares, al igual que los demás temas transversales ayudarán a hacer realidad una propuesta educativa coherente con los objetivos y deseos de toda sociedad democrática.

El cómo y el cuándo es decisión del profesorado de cada centro y de cada una de las etapas educativas ya que hay que analizar previamente el contexto de la escuela, las estrategias, las posibilidades.

La apertura al entorno posibilita la realización de proyectos que confieran personalidad e identidad a los centros. ²⁸

La Reforma Educativa nos exige tener muy en cuenta la realidad educativa. Es cierto que en muchos casos la diversidad cultural se hará explícita en el centro a través de los propios alumnos; no obstante, conviene que la educación intercultural vaya dirigida a los alumnos de todos los centros escolares.

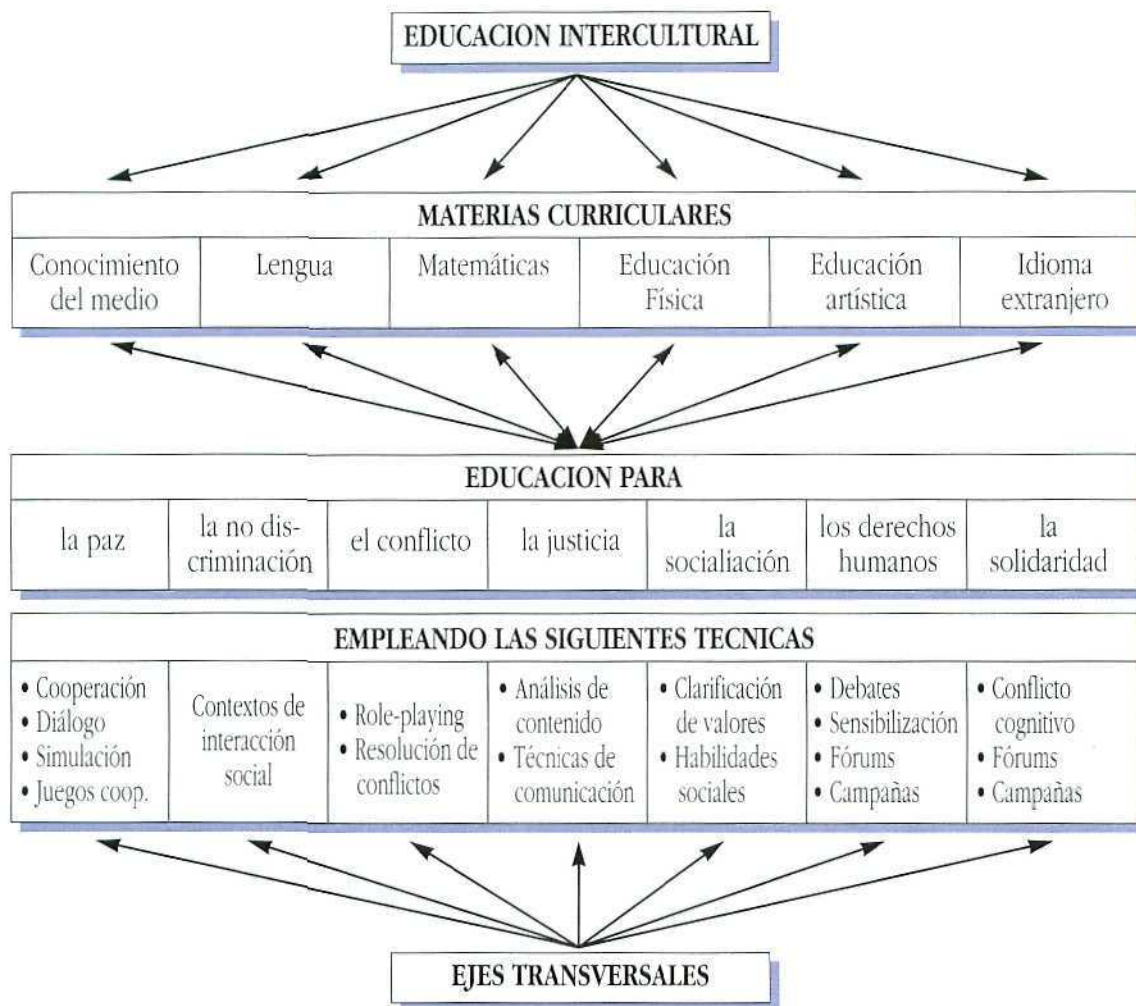
Al igual que la educación Intercultural deberá estar presente (transversalizado) en el PEC, tarea esta de toda la Comunidad escolar, le corresponde al profesorado transversalizar la educación intercultural en el proyecto curricular y en las programaciones. Al tenerlo que desarrollar en todos los ciclos, niveles y áreas de cada etapa, no es, como se comprenderá, tarea de poco tiempo, pero no por ello de excesiva dificultad. Podrá comenzarse desde la propia programación, desde un ciclo, desde un área determinada,... etc, debiendo siempre ampliarlo a la totalidad del trabajo educativo, de forma que impregne todos los momentos de la acción docente.

En el capítulo tercero se podrá observar como las actividades recogen el tratamiento educativo intercultural y a la vez desarrolla objetivos y contenidos propios de diferentes áreas del currículo de primaria.

A la hora realizar la selección de objetivos, contenidos y criterios de evaluación , si se opta por una educación intercultural, se tendrán en cuenta los aspectos resumidos en el cuadro de la siguiente página:

²⁷ Aunque tengo desarrollada una propuesta curricular completa del segundo ciclo de primaria desde todas las áreas (objetivos, contenidos, criterios metodológicos, criterios de evaluación) transversalizada desde la educación Intercultural, no se presenta en este material por su excesiva amplitud, lo que aquí se recoge (en el presente capítulo y en el siguiente) son algunos criterios, orientaciones o consideraciones que pueden ser de utilidad a la hora de que cada profesional desarrolle su propia propuesta curricular.

²⁸ Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Currículum Educació Primària. 1992, Pàg. 14



Los contenidos explicitados en las diferentes áreas de este eje transversal tendrán que estar estructurados de forma que a lo largo de su desarrollo se adquieran algunas de las finalidades del sistema educativo, las cuales quedan claramente reflejadas en la resolución de 7 de septiembre de 1994 de la Secretaría de Estado de Educación ya mencionada..

Se les debe dar a los contenidos un tratamiento procesual e interactivo. Su intención es clara: la formación de personas abiertas y solidarias, críticas y responsables. Se parte de uno mismo, de su entorno, cultura, para fijar nuestra atención en los otros, en sus vivencias y experiencias históricas, para luego situarnos en el punto de toma de decisiones libres y críticas. Los contenidos tendrán que trabajar en primer lugar una autoestima y autoconcepto positivo. Debemos, pues, programar actividades encaminadas a formar la identidad personal de los alumnos y prepararlos al mismo tiempo para una visión amplia de la diversidad cultural y que no sea excesivamente etnocéntrica.

El hombre recrea continuamente la cultura utilizando los medios más idóneos que tiene a su alcance y dejando atrás el lastre propio del caminar colectivo. Por ello el patrimonio cultural está siempre en continua transformación. Este proceso lo hacen todos los grupos humanos y es preciso concienciar de ello a nuestros educandos.

Valorar las culturas y respetarlas son, pues, dos componentes inseparables. Las desigualdades sociales que vayan apareciendo a lo largo del proceso pondrá a nuestros alumnos en situaciones de poner en práctica el análisis crítico, iniciando así un camino de solidaridad y cooperación. Quizá lleguen o no a un compromiso sencillo, pequeño, propio de su edad, pero no por ello menos importante. A los educadores nos toca diseñar y ofrecer el proceso. A los alumnos, la decisión final.

En cualquiera de las áreas debe perseguirse el siguiente **proceso**:

Un proceso que plantee	interacción entre culturas
interacción como	tratamiento igualitario entre culturas
sometidas por igual a	análisis, valoración, crítica
para hacer frente a	la influencia negativa del contexto

Tanto en los Diseños Curriculares Base, como en los Decretos de Enseñanzas Mínimas, se nos alerta de la importancia que adquieren los contenidos en el marco de la Reforma del sistema educativo. La interpretación cognitiva y constructiva del proceso de enseñanza-aprendizaje deja atrás la conceptualización negativa de la educación como mera transmisora del saber constituido. Los contenidos de este eje transversal sobre educación intercultural proponen unas formas de hacer y conocer necesarias para proyectar los alumnos hacia un futuro rico en experiencias multiculturales y en experiencias conflictivas y, por ello, positivas. El cómo se enseñen y cómo se aprendan depende en gran parte del éxito que obtenemos en nuestra labor educativa. Los conceptos, los razonamientos, las habilidades, los sentimientos y actitudes que van a recorrer los profesores y alumnos a lo largo de los distintos temas, pueden desembocar en un desarrollo cualitativo y de plena socialización de las personas que los lleven a cabo.

En el desarrollo curricular que realicé tuve en cuenta la propuesta de contenidos del curriculum oficial, acentuando, no obstante, aquellas partes en las que el encuentro con las otras culturas puede ayudar a darnos una visión más realista de la situación actual. En cada uno de los items de contenidos de cada área quedan recogidos los procedimientos, los conceptos y hechos, y las actitudes, valores y normas

En cada proyecto curricular se recogerán aquellas **Orientaciones** que nos pueden ser útiles en la etapa, en el ciclo, en cada nivel, para el desarrollo de cada área, de los criterios metodológicos, de la evaluación,... por ejemplo:

- * Al inicio de cada unidad, todos los alumnos conocerán el objetivo que hay que alcanzar.
- * Se reforzará positivamente cualquier acción de colaboración y compromiso social.
- * La organización del aula favorecerá la relación intercultural y la comunicación.
- * Se propiciarán espacios y tiempo, en el horario diario, de convivencia y de libre actuación.
- * Se evitará cualquier expresión racista o xenófoba y se potenciarán las constructivas y solidarias.
- * El hecho más significativo del contenido de las unidades de programación sobre interculturalismo será la materia del trabajo en grupo.
- * En toda programación de esta área, el trabajo en grupo será un elemento constitutivo para potenciar las aportaciones culturales individuales y manifestar la riqueza de las diferencias.
- * El contacto directo con la realidad multicultural del entorno será el punto de partida de las programaciones del aula.
- * Se incorporarán en la programación los proyectos socio-culturales de ámbito local, comarcal y autonómico, ...
- * Las relaciones entre los miembros del grupo de trabajo se basarán en la solidaridad, la tolerancia, la responsabilidad y la igualdad.

En el siguiente capítulo se profundiza sobre los principios y desarrollo metodológico.

En lo que respecta a la evaluación, esta deberá partir de criterios de evaluación que recojan tanto conceptos, procedimientos como actitudes.

La intervención educativa tiene su punto de reflexión-acción en la evaluación. En este eje se ha puesto especial interés en remarcar, por la manera en que están estructurados los temas, la evaluación formativa. Fácilmente podemos detectar en los puntos de referencia propuestos si nuestra intervención en el tema de diversidad cultural va por el camino correcto o no. Sabemos que los alumnos aprenden todo aquello que se les va enseñando, todo aquello que puestos en situación de enseñanza-aprendizaje tiene la suficiente motivación como para iniciar una experiencia cognitiva y afectiva. Un cambio de actitudes de nuestros alumnos, tanto en la manera de expresarse como en su comportamiento, ante las situaciones cotidianas de relaciones interculturales, nos indicará que el proceso es válido y, por lo tanto, eficaz para iniciar, ya en educación primaria, la educación en la diversidad cultural.

■ 4. PROCESOS METODOLÓGICOS.

La toma de decisiones de los profesores a la hora de diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje son indispensables. Concretar la parte descriptiva del currículo, partiendo de la interacción entre sus componentes nos sitúa en la necesidad de llegar a planteamientos y metodologías concretas. Ésta es una metodología en forma de proceso tal y como lo requiere el propio hecho de la enseñanza-aprendizaje.

Los conocimientos previos con los que cualquier alumno llega a la escuela, resultado de su interacción con el medio natural y social, ocupan en la reforma educativa un lugar capital. Resultan muy necesarios en la fase de aprendizaje significativo por lo que es preciso conocerlos con el fin de que la mente de los alumnos progrese en amplitud y estructuración.

¿Ponemos en práctica, los profesores, las metodologías necesarias para hacerlos aflorar? ¿Qué ocurre cuando estos conocimientos previos provienen de un medio social desconocido prácticamente por el profesor? ¿Qué podemos hacer si desconocemos cuáles pueden ser estos conocimientos?

En la educación intercultural hay que dar espacio y tiempo suficientes para posibilitar el diálogo que hará aparecer los preconcepciones y los conocimientos, fruto de la experiencia cotidiana en contacto con el medio socio-cultural y natural. Existen varias técnicas que pueden utilizarse. La que presentamos a continuación pretende:

- favorecer la interacción entre los alumnos y sus vivencias.
- facilitar la empatía del binomio experiencia vivida-nuevos aprendizajes, puesto que forma parte del punto de partida de la metodología.
- facilitar la expresión oral de las vivencias culturales con el objeto de enriquecer la realidad y dotarla de complejidad.
- utilizar la complejidad con el fin de agitar las capacidades cognitivas y disponerlas para la adquisición de un nuevo concepto.
- aducir las diferentes concepciones sobre hechos, conceptualizaciones, valores y actitudes y debatir sobre ellos.
- aprovechar el conflicto cognitivo originado en el proceso para avanzar, reflexionando, hacia una *conceptualización más plural de la realidad*.

¿Cómo hacerlo?

La propuesta educativa de la educación intercultural afirma la necesidad de construir conocimientos en interacción cultural. Por tanto, la diversidad resulta imprescindible, proponiendo los teóricos el principio pedagógico de –coherentemente con un planteamiento global–, «**enfaticar la diversidad con la intención de evidenciar los conceptos como productos socio-culturales y, por esta razón, dotarlos de diversidad, tal como se halla constituida la propia sociedad**».²⁹

Xavier Lluç y Jesús Salinas (1991) nos clarifican este saber hacer intercultural y nos dicen:

La perspectiva intercultural evidencia la *contradicción* que se da entre los modelos conceptuales habituales y los modelos conceptuales diversos. En este sentido, se tratará, no solo de incorporar o de cambiar la perspectiva de los contenidos que se transmiten del currículo común y de poner en marcha la enseñanza bilingüe, sino de proporcionar PROCEDIMIENTOS que desarrollen la capacidad de *reflexión* crítica y creativa en la construcción de estos conceptos. Hablaremos, por tanto, de una construcción de conocimiento en INTERACCIÓN CULTURAL de PROBLEMATIZACIÓN Y DE ANÁLISIS pluricultural en las elaboraciones conceptuales.

Interacción cultural

Nos facilita el clima, la actitud, con que iniciamos la adquisición. Es importante el acercamiento afectivo de empatía, de aceptación y de respeto. Deben ponerse en común las experiencias previas y se requiere diversidad de exposiciones con el fin de poner de manifiesto las diferentes conceptualizaciones.

Las **concepciones espontáneas** que aportan los alumnos frecuentemente son resultado del intento, por su parte, de dar sentido a las actividades cotidianas..., mientras que las **concepciones transmitidas** socialmente, de las que el alumno se halla empapado, provienen principalmente de su entorno social.³⁰

Si prestamos atención a las concepciones sociales aportadas por los diferentes componentes del grupo, podremos darnos cuenta de la diversidad cultural en la que vivimos y nos movemos, ya que

El conocimiento sobre el mundo social es predominantemente inducido y está constituido por «representaciones sociales»... que se transmiten a través de los canales de socialización, como es el caso de la familia, las relaciones sociales.³¹

Por otro lado, vemos que:

El proceso de conceptualización de la realidad social pone de manifiesto, muchas veces, un modelo de intervención que propone conceptos estándar derivados de una cierta pertinencia social y cultural.³²

Montserrat Moreno nos recuerda sobre este mismo tema que:

La enseñanza no solo se encarga de transmitir nuestra ciencia y cultura sino también sus aspectos subyacentes, es decir, una manera particular de pensar y de contemplar una problemática específica.³³

Por tanto, vemos que, mientras la sociedad ha sido más o menos monocultural y el dominio del saber se ha hallado en poder de ciertos y determinados sectores sociales, los parámetros que se han utilizado para la comprensión de la realidad social han sido impuestos e incorporados como modelos aptos y eficaces para explicar la realidad; ésta es la «marca occidental media-alta».

²⁹ VV.AA. *Collectiu València*, Guix, nº 184, febrero 1993

³⁰ Cfr. Juan I. Pozo. *Los contenidos de la Reforma*, 1992, pág. 46 i 47,

³¹ Juan I. Pozo, id, 1992, pág. 48

³² VV.AA., *Guix*, 1993, nº 184.

³³ *Ejes transversales*, 1993

Problematización

En esta fase del proceso interesa presentar situaciones cotidianas y dotarlas de *complejidad*. Si nos movemos en un ambiente de interacción en el que los alumnos ponen en común las concepciones que tienen de la realidad social, hallaremos resultados sorprendentes. Es muy importante el papel de conductor del profesor, puesto que debe dotar de organización conceptual la complejidad. No debemos olvidar nuestro objetivo, que no es otro que la construcción de conocimiento a partir de la pluralidad. La diversidad debe quedar explicitada. Si sobre una misma realidad se adquiere un amplio abanico de perspectivas, se hallará presente la multiplicidad, no la estandarización, en la elaboración del concepto.

Enfatizar la diversidad con el fin de evidenciar que los conceptos son productos socio-culturales, y dotarlos de diversidad, tal y como está constituida la propia sociedad.³⁴

Conflicto

Llegados a esta fase del proceso, los alumnos han activado ya los conocimientos previos y pueden adquirir ya otros nuevos. Las múltiples conexiones preparadas pueden hacerlos significativos. Es posible, también, que, debido a las aportaciones de los compañeros y del mismo profesor, el nuevo concepto entre en conflicto con la visión que sobre un hecho determinado tiene el alumno. Entonces, se hace necesaria la reorganización y el ajuste del nuevo conocimiento. El conflicto cognitivo es un recurso muy interesante y, además, muy útil para fomentar un ambiente positivo y globalmente justo.

Así pues, la **reflexión** es muy necesaria y eficaz en este punto. Podemos ayudar a los alumnos, por ejemplo, a luchar contra los estereotipos en la vertiente cognitiva, haciendo que sean conscientes de los mismos. Por tanto, podría considerarse como parte de este proceso (aunque esté incluida en todas ellas) **la reflexión y adaptación del proceso a nuevas situaciones.**

³⁴ AA.VV., *Guix*, 1993, nº 184, febrero, pág. 25



III

El proceso de experiencia positiva de la diferencia



1. PARTE TEÓRICA

1.1. ¿Qué es el proceso de la experiencia positiva de la diferencia?

Es una estrategia metodológica, en forma de proceso, elaborada a partir de la experiencia personal, con la intención de obtener un cambio de actitudes, si fuera necesario, hacia las personas y sus diferencias en un medio multicultural.

El proceso consta de tres partes principales:

- **Presencia de la realidad.**
- **Conciencia de la presencia.**
- **Dinamismo de la conciencia.**

Estas partes van desarrollándose progresivamente mostrando los pros y contras que pueden surgir en las relaciones entre las personas de distintas culturas y cómo superar los retos mediante actividades adecuadas.

1.2. Cultura e integración.

El proceso de integración de todos los alumnos en el sistema educativo ordinario ha sido origen de comentarios y experiencias diversas. Generalmente las dificultades que se han producido en los procesos de integración de niños y niñas con discapacidades físicas o psíquicas se han atribuido a la falta de recursos humanos y pedagógicos, a las dificultades específicas del alumno y al propio "Sistema".

En el caso de integración de niños procedentes de otras culturas y/o etnias, se ha considerado que las causas son más diversificadas. En el caso de niños gitanos, muchas veces, el problema se atribuye al propio niño o niña y se dice que este es quien no quiere adaptarse, quien no quiere seguir unas normas, que no ve las cosas como "nosotros". Ante esta problemática, a la escuela le resulta más fácil la solución asimilacionista.

Sin embargo, teniendo en cuenta los principios y objetivos que un centro educativo debe plantearse en la actualidad, la mayoría de ellos recogidos en la normativas vigentes, la escuela deberá educar para la socialización, la interrelación, el respeto a todas las culturas, sin ningún tipo de discriminación; y, por encima de todo, debe educar para la igualdad de oportunidades.

La Educación Primaria contribuirá a desarrollar las capacidades siguientes en los niños: adquirir las habilidades que les permitan comportarse autónomamente en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionen ³⁵.

En la Reforma Educativa se incluyen unos nuevos contenidos, aunque ya implícitos desde siempre en la tarea educativa: las actitudes, los valores y las normas, los cuales son objeto de aprendizaje por parte de los alumnos y de enseñanza por parte de los docentes. Es preciso, pues, plantearse la forma de desarrollar estos valores en la secuencia educativa. Conviene asegurar, cuando se trate de interacción cultural, un cambio de actitudes, si éstas apareciesen como deficientes a la hora de percibir y conocer al otro, con todo su bagaje cultural.

El aprendizaje realizado en el medio familiar y socio-cultural puede llegar a dificultar las relaciones

³⁵ Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, artículo 13

y la aceptación del otro e impedir que tales relaciones lleguen a ser complementarias. Los conocimientos previos que puede tener el alumno sobre la multiculturalidad social deben ser explicitados de forma vivencial y cognitiva. No podemos cooperar en la construcción de una Europa democrática sobre la base del rechazo, la xenofobia, la intolerancia...

Los estereotipos culturales consolidados en profesores y alumnos pueden dificultar el trabajo a realizar. ¿De qué forma se pueden superar los prejuicios que dificultan una conceptualización y una vivencia positiva de la diferencia? ¿Qué podemos hacer para que niños y niñas étnica y culturalmente distintos, con experiencias sociales y de grupo variadísimas, vayan construyendo el nuevo concepto de sociedad plural, solidaria, igualitaria...?

Los modelos cognitivos de aprendizaje tienen actualmente una importancia relevante. La proliferación de mapas conceptuales es una muestra. Otro tema en auge es la figura del docente matizando su papel de profesor, mediador y educador, que hace de puente entre el alumno y los contenidos. «La función del maestro es crear un ambiente en el que el alumno se interese en explorar y estudiar aquello que resulta adecuado a sus intereses».³⁶

«En general, la actitud del maestro, según la teoría y las técnicas usadas por Piaget en sus experiencias, debe ser una guía para que los niños, por ellos mismos, lleguen al descubrimiento de cada una de las nociones que deben aprender por medio de las actividades que se han planificado».³⁷

El objetivo a alcanzar en esta propuesta es ayudar a realizar un proceso de experiencia positiva de la diferencia, al mismo tiempo que pretende ser objeto de construcción de conocimientos en la diversidad cultural para llegar a un cambio de actitudes si fuera necesario. A este respecto el M.E.C. en la Resolución de 7 de septiembre de 1994 nos recuerda que «... algunos de estos valores englobados en el ámbito de la educación moral, se refieren a las actitudes personales ante los problemas básicos de la convivencia».

Una vez más, los educadores tenemos ante nosotros un reto que nos obliga a poner en marcha la creatividad necesaria para afrontar con metodologías y técnicas adecuadas esta nueva etapa de nuestro quehacer educativo.

1.3. Relación y convivencia.

Todo proceso implica dinamismo, acción, fases conseguidas a medida que se avanza y tensión hacia el futuro desde un presente activo. Al mismo tiempo que avanzamos vivimos una experiencia irrepetible, debido a todos los factores que la configuran: tiempo, espacio, personas, objetos, a pesar de que, globalmente, podríamos reproducirla nuevamente.

El acto repetitivo tiene siempre su inicio en un mismo punto de partida y su fin en otro de llegada; pero el espacio existente entre los dos puede ser cambiante, diverso; de él depende el producto final. En este momento del proceso el resultado final puede llegar a tener todos los matices y tonalidades que van del blanco al negro, del negativo al positivo, del buen recuerdo al temor.

En la convivencia y en las relaciones interpersonales vivimos la experiencia del otro, del diferente, de la complementareidad. Ya desde nuestra niñez vamos pasando por distintas etapas de madurez y de desarrollo cognitivo y afectivo que van marcando nuestra respuesta a las realidades que percibimos y que vivimos; el grupo humano sociocultural del que formamos parte nos ayuda a entender y enriquecer el bagaje experimental al tiempo que vamos aprendiendo los conocimientos culturalmente selecciona-

³⁶ Wickens, D. 1974, pág. 179-180

³⁷ De Bosch, L.F., 1974, pág. 94

dos: valores, actitudes, idioma, todo ello a través del roce diario y vivido socialmente. De esta forma, la cotidianidad se convierte en el primer ámbito educativo.

Las experiencias, positivas o negativas, marcan nuestra personalidad y, en cierta forma, llegamos a ser personas confiadas o temerosas, solidarias o egoístas, oscilando de una a otra personalidad de acuerdo a los factores que intervienen y que hacen que actuemos de una o de otra forma. La Reforma Educativa nos presenta los contenidos escolares desde tres aspectos diversos: conceptual, de habilidades, procedimientos y los referidos a normas, valores y actitudes, y nos propone que todos ellos sean objeto de enseñanza y de aprendizaje. Su planificación cuidadosa, graduada y explicitada por igual nos recuerda la importancia actual de los contenidos no conceptuales. Así se unifica todo el proceso educativo y se orienta hacia la formación integral de los alumnos.

Todos sabemos que la educación no es neutra, puesto que parte de una reflexión sobre el hombre efectuada desde la sociedad y desde la realidad en la que se está inmerso. Ante una realidad, que se nos manifiesta más bien de forma ambigua, racista, individualista, la educación intercultural precisará de una intervención que ponga de manifiesto relaciones de igualdad, cooperación, solidaridad...

El conocimiento progresivo entre las personas culturalmente diversas debe realizarse desde un punto de vista crítico, desde una pedagogía crítica. La sola percepción de las diferencias puede producir sentimientos y/o actitudes negativas, que podrían acentuarse en el caso de haber vivido casos de alteridades problemáticas. Así, resulta posible llegar a sentir desprecio y antipatía hacia las personas, dificultando el diálogo intercultural. Puede darse el caso de que se tengan experiencias positivas de comunicación, apertura y aceptación, lo cual facilitará la creación de relaciones en la diversidad.

El proceso de experiencia positiva de la diferencia, como se indicó al principio de este capítulo, consta de tres fases, diferenciadas y progresivas. Cada etapa del proceso posee sus componentes y tiene conexiones con elementos del comportamiento humano. Su finalidad consiste en la obtención de una experiencia positiva de la diferencia con el fin de constatar que la convivencia y las relaciones interculturales son posibles, disminuyendo, así, el etnocentrismo, los estereotipos, la xenofobia y el racismo.

Estas fases son las siguientes:

- Presencia de la realidad
- Consciencia de la presencia
- Dinamismo de la consciencia.

1.4. Presencia de la realidad.

Realidad social

Una mirada a la realidad social, escolar y personal, nos situará en el punto de partida desde el cual nos resultará mucho más fácil contemplar el horizonte. La realidad europea es, en un proceso progresivo imparable, multicultural. Las personas, en el seno de los grupos sociales de origen, son constructoras de diversidad en el momento en que entran en interacción con otros grupos, puesto que comunican sus visiones y experiencias sobre el mundo y los hombres.

Dentro de España, Cataluña y otras comunidades autónomas han sido pioneras en la acogida de otros pueblos y culturas. La diversidad cultural y étnica se pone de manifiesto, en nuestras calles, en nuestras asociaciones, en los lugares de trabajo... La experiencia de los años de rodaje como receptores de población procedente de diferentes lugares del estado español nos puede ayudar a todos a ser re-

ceptivos y tolerantes ante aquellas personas, étnica y cultural mente diferentes, que por diversos motivos han llegado hasta nosotros convertidos en refugiados políticos, emigrantes, trabajadores cualificados, estudiantes ... y así hasta un abanico muy amplio.

En las escuelas tenemos asegurada la pluralidad. Para comprobarlo, pueden consultarse los datos sobre la presencia de alumnos de diversas culturas en las escuelas del Estado. (Ver gráficas de la investigación y también los datos obtenidos en los programas de Compensatoria). La verificación resulta fácil y positiva.

Instrumentos para saber que «el diferente» está presente

Para ser comprendida, la realidad nos exige percepción. Podemos hablar de dos realidades: una más estática, dando vueltas sobre sí misma y otra más dinámica, en espiral abierta, siempre nueva e irreplicable. Esta última cuando se efectúa en el interior de la persona le hace asimilar la evolución y el cambio. Ciertas realidades a pesar de hallarse presentes de una determinada manera, no llegan a ser reconocidas por determinadas personas; otras veces, la subjetividad puede desfigurarlas, dándonos, de esta forma, una imagen defectuosa.

La escuela, el grupo clase, se convierten en realidades que pueden estar, o no, acompañadas de diversidad; no obstante, si no se da la percepción, el conocimiento de esta diversidad podrá parecerse a una pura homogeneidad. De la misma forma, ciertas conceptualizaciones propias del grupo sociocultural del que se forma parte pueden ser transmisoras de conocimientos con cierto sesgo de etnocentrismo. Cuando utilizo el lenguaje para expresar la realidad, la comunicación puede transformar la percepción que de ella tenemos en un objeto plural y complejo. El emisor y el receptor pueden hallarse en el inicio de la comunicación en dos planos paralelos y/u opuestos, con ruidos culturales que dificulten la comprensión y la relación. Los códigos utilizados resultan raros y poco comprensibles.

Para que esta relación se convierta en verdadera comunicación debe realizarse una transformación en ambas direcciones y en igualdad de condiciones.

Estrategias, actividades y metodologías

Las **estrategias** para ejercitarse en la presencia de nuestra realidad social diversa son: trabajar la propia identidad, manifestarla y constatar que existen identidades distintas a la propia. En el momento de trabajar los contenidos tendremos presente:

- el debate para potenciar el interés por la propia cultura y por la de los demás.
- el ejercicio de la crítica hacia componentes culturales mutuos.
- la discusión de dilemas, role-playing
- la clarificación de valores
- la escolarización de alumnos de etnias distintas
- los intercambios escolares

Las **actividades** que posibilitan procesos de interacción e intercambio pueden ser, entre otras:

- trabajos con los cinco sentidos:
 - * vista: ¿cómo le miro?
 - * oído: ¿qué escucho cuando me hablan de una persona distinta o a la que no conozco? ¿cómo hablo de ella?

- * olfato: ¿intento acostumbrarme a olores distintos a los que percibo normalmente a mi alrededor?
- * gusto: ¿como productos de otros países?
- * tacto: ¿cómo entro en relación con personas de otra cultura? ¿les acaricio?, ¿les doy la mano?...

Todos los sentidos de los que está dotada la persona nos ayudan a percibir la realidad; en nuestro caso, lo que se da en el otro, el que está a mi lado, y que, al mismo tiempo, es igual y diverso. Cuantos más sentidos pongamos en juego en el momento de la experiencia, mejor. Conviene que las percepciones se traten de forma positiva: descripción del compañero o compañera que tengo ante mí, escuchar música y cantos de otras culturas, oler aromas de especias distintas, cocinar y probar comidas o frutos de otros países, realizar ejercicios psicomotrices y juegos de contacto corporal, etc.

- trabajos cooperativos
- proyectos en común
- intercambios escolares
- ejercicios de vivencia

Otras actividades

- Actividades que manifiesten la diversidad cultural

Los educadores tenemos la responsabilidad de procurar que estas actividades resulten agradables y dejen en los alumnos una experiencia grata sobre la diversidad humana. La realización de una fiesta sobre la diversidad cultural, a base de mostrar elementos y símbolos de identidad, podría hacer que nos diéramos cuenta de la riqueza y pluralidad actuales de la sociedad. Si fuera necesario, podría compartirse alumnado de otras etnias o culturas con escuelas vecinas, con asociaciones del tejido social, etc.

- Actividades en que se obtengan percepciones positivas de la diferencia.

El objetivo de esta actividad es colocar al grupo en situación de obtener **percepciones positivas** de los datos objetivos de la realidad.

- Se recortan monigotes de papel y se cuelgan en la espalda de cada niño o niña.
- Con música agradable y alegre, los alumnos van paseándose por la sala, observándose, al tiempo que recuerdan cosas agradables y buenas de sus compañeros. Una vez se ha escogido lo que más sobresale en cada compañero, van acercándose unos a otros y escriben en el monigote del compañero una palabra o una frase que resuman lo que se ha pensado.
- Cuando todos hayan terminado de escribir, se hace un círculo y cada cual se quita el monigote y lee en voz alta lo que los compañeros han escrito en él, pero leyéndolo en primera persona, por ejemplo «Yo, José, tengo mucha iniciativa», «Yo, Aixa, soy muy lista».
- El mediador refuerza el diálogo con el fin de que sean más conscientes de estas percepciones, a base de intervenciones objetivas y realistas.
- También el resto de compañeros refuerzan y explican la razón de lo que han expresado cuando han visto aquella actuación y cómo se ha evolucionado en este punto.

- Actividades para trabajar lo cotidiano

Se trata de que los alumnos en su vida cotidiana normalicen unos conceptos y actitudes aprendidos en situación de enseñanza/aprendizaje

- Sentarse al lado de un niño de otra cultura
- Trabajar juntos en proyectos de grupo o en actividades grupales
- Visitarse mutuamente en sus respectivos domicilios para realizar alguna actividad, convivencia...
- Jugar en el mismo equipo
- Compartir el material
- Ir juntos al colegio, a casa...

- Actividades en las que se utilicen técnicas de recogida de información

Son una excelente manera de motivar los contenidos de procedimiento ya que se trabaja la realidad social más próxima

- cuestionarios: utilizando preguntas abiertas o tests que recojan opiniones de diferentes personas sobre temas culturales, raciales, estereotipos ...
- observación de los comportamientos, de la interacción social, de la participación en actividades de grupo multicultural..
- interrogación a través de sondeo, encuestas, con el objeto de recoger juicios subjetivos, opiniones, percepciones...
- análisis a partir de la información recogida con las distintas técnicas.

Para todas estas actividades son convenientes las *metodologías* convivenciales, grupales, participativas, etc.

Es imprescindible que la diversidad se haga realidad, no sólo deseo o contemplación teórica. Debemos ponerla al alcance de nuestros alumnos a través de todos los medios de que dispongamos.

Situaciones o acciones que impiden la presencia para obtener la experiencia positiva

Problemas psicológicos

La experiencia positiva se realiza a nivel de aceptación del otro; esta aceptación exige la aceptación positiva de uno mismo. Si existen problemas en la psicología del niño a nivel de autoestima y/o autoconcepto, estos pueden incapacitarlo para entrar en el proceso puesto que las experiencias conflictivas en la estimación de uno mismo repercuten automáticamente en la estimación a los demás y de los demás.

La actitud valorativa que toda persona experimenta hacia sí misma nos dará el **autoconcepto** y se pondrá de manifiesto en todo lo que desarrolla hacia el propio yo: sentimientos, actitudes, estimación... En el psiquismo de las personas, el autoconcepto desempeña un papel muy importante.

Se considera necesario tener un autoconcepto positivo para que el individuo consiga una adaptación adecuada para la felicidad personal y para su funcionamiento eficaz.³⁸

Problemas sociológicos

La tarea que hay que realizar ante comportamientos y/o actitudes racistas, ante los prejuicios que pueden originarlos, es muy compleja. Expongo algunos elementos que pueden ayudarnos en ella: pedagogías de conflicto, de cooperación, de interacción, de análisis de procesos de comunicación. Y, además, en el campo de lo concreto, un método y sus estrategias:

³⁸ Machago, Salvador, J., El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Teoría y Práctica, Ed. Escuela Española S.A., Madrid, 1991.

Método	Estrategias
<p>Tomar conciencia:</p> <p>Descubrir las relaciones de poder-dependencia; de pobreza-riqueza; de igualdad-desigualdad</p>	<p>Almacenar y tratar información</p> <p>Desarrollar la capacidad de pasar de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general como base del espíritu crítico.</p>
<p>Descubrir sus causas:</p> <p>Vivenciar que el poder existente en ciertos grupos de la sociedad es la consecuencia de actuaciones concretas de los hombres, que no es «natural»</p>	<p>Formular conjeturas</p> <p>Desarrollar el interés y la curiosidad científica y crítica</p> <p>Plantear interrogantes reales para dar respuesta desde el horizonte intercultural</p>
<p>Ofrecer soluciones:</p> <p>Reconocer las aportaciones de todas las culturas a la sociedad</p> <p>Tomar conciencia de la riqueza de la diferencia y no hacer valoraciones de desigualdad</p>	<p>Explorar soluciones</p> <p>Iniciarse en el compromiso</p> <p>Implicarse en la resolución de los problemas que van surgiendo</p>

Problemas de relación y de comunicación

Los problemas que pueden surgir en este ámbito tienen relación con la convivencia, la apertura franca hacia el otro, el diálogo. Este y otros valores y actitudes pueden estar mal orientados por culpa de aprendizajes deficientes o negligentes.

La preparación para la comunicación intercultural requiere ciertas condiciones:

- una puesta en común de los conocimientos previos que tienen los alumnos sobre las culturas presentes en el entorno: preconceptos.
- toma de conciencia de la totalidad de la persona: identidad cultural.
- considerar que las conceptualizaciones que se efectúan sobre personas y cosas no tienen una única lectura. Son plurales. Todos tienen sus preconceptos y hacen lecturas reduccionistas.
- predisposición para el cambio al entrar en contacto con el otro.

Las auténticas relaciones interculturales deben cambiar a las personas que las experimentan: un niño catalán, andaluz, canario o vasco, un niño gitano o un niño marroquí, al finalizar unas sesiones de relación comunicativa, deben experimentar un cambio cualitativo y cognitivo en sus personalidades.

A cualquier nivel de experiencia humana (escuela, familia u otros grupos) es necesario realizar actividades de comunicación, a través de las cuales descubrimos nuestros complejos, los bloqueos de los condicionamientos culturales. Por eso, el hecho de la **comunicación intercultural** es una de las tareas primordiales que hay que plantear en la educación y en la formación permanente.

El profesor, con el uso del diálogo como estrategia, puede conocer la experiencia que sobre la alteridad, la diversidad o la diferencia tienen los alumnos. Si se advierte un rechazo convendría que se analizara su origen e investigar sus causas.

Este rechazo puede ser el resultado de un «*me han dicho*», «*he visto por la tele*... Hay que analizar la vivencia experiencial así como la parte conceptual que acompaña a ésta. Para llevar a cabo algunos de los objetivos de dinámica de comunicación dentro de un grupo de la clase, podría resultar muy útil el «método de laboratorio»³⁹.

El objetivo de esta actividad es ayudar a los participantes a conseguir cambios en uno mismo que deberán contribuir a mejorar las capacidades de cara a un mejor y eficaz funcionamiento en situaciones humanas. La esencia del «método de laboratorio» se halla incluida en las siglas ARAG (Actualizar-Reflexionar-Analizar-Generalizar).

La finalidad psicológica de los ejercicios presentados en el libro de F. Jiménez es la de proporcionar un entreno dinámico a través de una serie de actividades que intentan desarrollar:

- el sentimiento de nosotros mismos
- el pensamiento creativo
- disponibilidad para escuchar
- estímulo de las capacidades de cooperación, intercambio y flexibilidad
- mejora de actitudes para afrontar problemas humanos

1.5. Consciencia de la presencia.

Es preciso estar atento a la presencia. Se debe ser consciente de ella, puesto que en el momento en que uno la percibe empieza a convertir esta presencia en experiencia. Existe gran cantidad de personas y de objetos a nuestro alrededor. No es suficiente «*estar al lado de*», ya que sólo son importantes para mí desde el momento en que me doy cuenta de ello: debo tener su percepción.

Para vivir esta consciencia de la presencia resultan necesarios: **la atención, el esfuerzo deliberado y un mediador.**

Cuando estos tres componentes confluyen, la presencia adquiere su significado, el diferente pasa a ser el conocido, pasa a tener nombre, un rostro, una voz. Se inicia la gran aventura de la relación. Empiezo a interesarme por el otro, por las diferencias culturales que pueden estar en conflicto, y/o por parecidos que quizás ignoro. Empezamos a poner en común los valores, las creencias, las costumbres.

Es interesante y conveniente que los alumnos se den cuenta de la dificultad de escapar de actitudes y prejuicios que comparten con muchas personas de su entorno social. Por eso, las actividades deben plantearse de manera que queden explicitadas, de forma oral y/o escrita, las predisposiciones discriminatorias que todos tenemos en nuestro interior porque este reconocimiento es un paso previo para su modificación.

Podemos utilizar el conflicto normativo que ayuda a tomar consciencia de la existencia de conflictos entre las actitudes y las ideas y el resultado de ambas en el comportamiento. Sería adecuado iniciar la captación y búsqueda de identificaciones comunes, como:

³⁹ Ver F. Jiménez Hernández-Pinzón, La comunicación interpersonal: ejercicios educativos, 1979, pág.12.

- aficiones
- formas de hacer, hábitos
- valores compartidos
- juegos parecidos
- fiestas similares
- formas de pensar

Poco a poco, las actitudes cambian y se acortan las distancias al tiempo que vamos conociéndonos. Nos abrimos al otro, a su cultura. Empezamos a hacer trabajos solidarios en los cuales afloran las relaciones comprensivas y amigables.

- efectuar cambios de rol
- lectura y comentario de los derechos humanos
- lectura y comentario de la declaración de los derechos de los niños.
- expresar experiencias de vida
- teatro como medio para exteriorizar las percepciones, emociones, sentimientos.

Al finalizar esta parte del proceso, resulta imprescindible realizar una valoración de la presencia con el fin de comprobar si se ha realizado algún cambio en las ideas reguladoras que inmovilizan los prejuicios y las conductas racistas. En esta fase el **mediador** puede convertirse en pieza clave. El aprendizaje conceptual que el alumno ha llevado a cabo en su medio social sobre la diversidad cultural puede ser inadecuado y producto de estereotipos o de información incompleta.

Una buena información, el haberse tomado tiempo suficiente para un diálogo intercultural y el llevar a cabo reflexiones comunes con la mediación del profesor y de los compañeros, será muy útil para realizar la corrección de los conceptos negativos, con lo que se obtendrá una nueva conceptualización de la diversidad cultural.

1.6. Dinamismo de la consciencia.

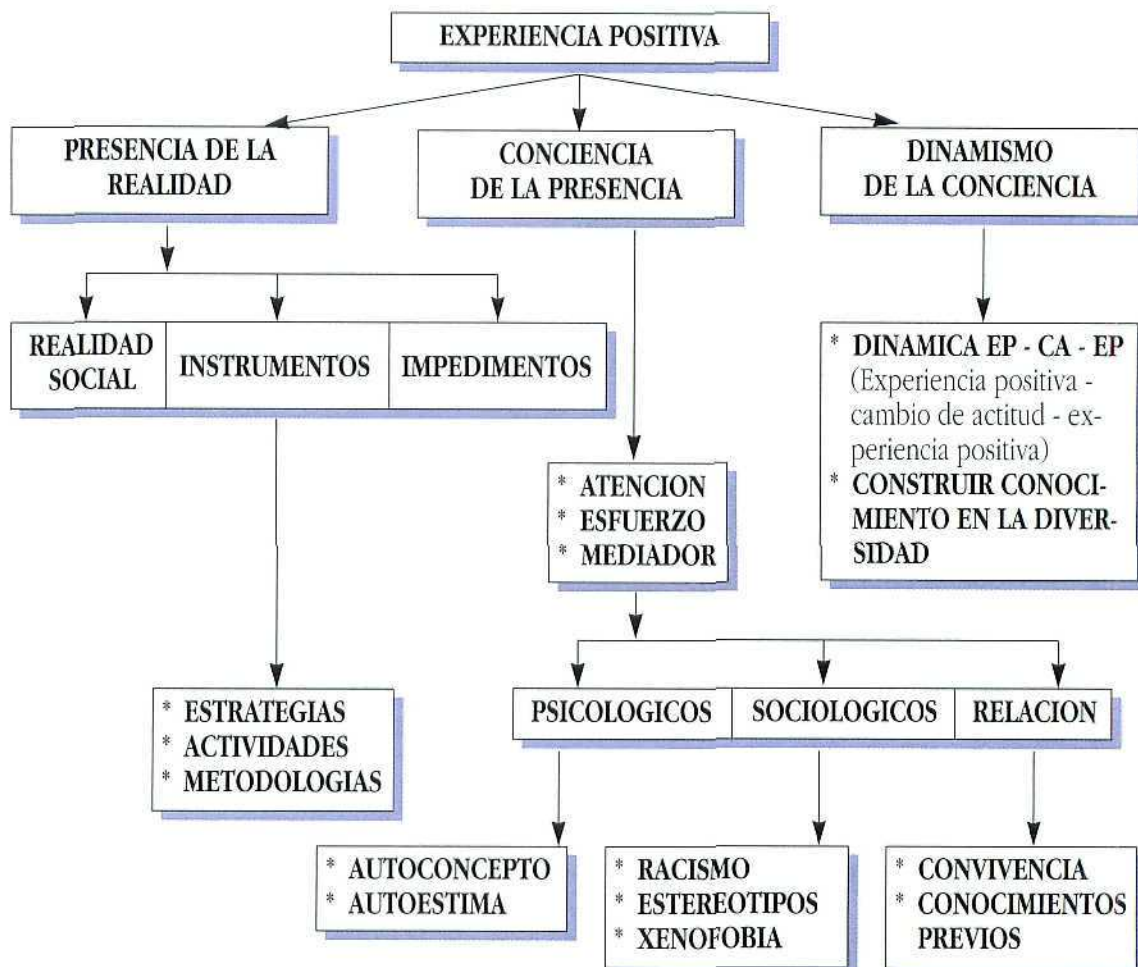
La reflexión a partir de la experiencia se convierte en punto de partida de cualquier fase del proceso. La experiencia vivida positivamente es un reclamo para intentar nuevas experiencias. La aceptación propia y del otro va convirtiéndose así en hábito agradable y en motor de nuevos intentos. En el campo interrrelacional entran dentro del dinamismo acciónreflexión, **experiencia positiva – cambio de actitud – experiencia positiva.**

Experimentar genera aprendizaje, genera repetición, sobre todo si nos produce satisfacción, crecimiento personal, sorpresa, novedad. La experiencia se convierte, entonces, en aventura. ¿Cómo hacerlo? Anteriormente se han explicado metodologías, estrategias e instrumentos que nos ayudarán a realizar actividades creativas: no hace falta hacer cosas estrafalarias o rarezas. Pero sí que es interesante no omitir secuencias metodológicas en el desarrollo de una actividad, ni proponer objetivos para los cuales uno no está todavía suficientemente preparado.

Conocer la historia personal de cada uno de los alumnos, en relación a cambios de actitudes y de comportamientos puede resultar de gran utilidad en esta fase. Tenemos presencia y consciencia de la presencia; disponemos de información suficiente que nos ayuda a conocer los elementos positivos del descubrimiento del otro; tenemos medios, de los que ya he hablado anteriormente, para manifestar experiencias positivas que ayuden al cambio de actitudes; y tenemos, también, experiencias y conceptos negativos que debemos conocer para modificarlos desde sus raíces.

A medida que vamos haciéndonos conscientes de las cosas y que vamos conociéndolas vamos progresando en el conocimiento de la realidad; la pregunta sería: ¿qué conocimiento construimos de la diversidad cultural? ¿cómo construir conocimiento positivo de la diferencia? (Ver programación eje transversal: capítulo segundo, apartado «Procesos metodológicos»).

Veamos a continuación un cuadro que resume el proceso de la experiencia positiva de la diferencia.



2. PARTE PRACTICA

Este apartado es fruto de la experiencia. Las actividades han sido experimentadas por alumnos de diversos centros. Lo he considerado siempre la parte más motivadora de mi trabajo educativo. He seleccionado los contenidos y confeccionado su proceso con criterios globalizadores e interdisciplinarios. Encontraremos su identidad en el currículo de Educación Primaria. Estas propuestas de actividades.

- son ejemplos que pueden ser sustituidos por otros*
- pueden realizarse a lo largo del segundo y tercer ciclo de Primaria*
- y cada tema tiene la ficha del profesor con las orientaciones metodológicas, objetivos, y ficha de actividades para los alumnos y material de apoyo*

Las unidades de programación que siguen tienen como objetivo ayudar a construir un conocimiento positivo de la diferencia a partir de la propia diversidad, con el fin de cambiar las actitudes negativas y acentuar las positivas. A lo largo de su realización nos encontraremos con actividades cognitivas, afectivas y de comportamiento dirigidas a poner en marcha los componentes actitudinales, destacándose uno u otro, según lo exija la fase del proceso y los contenidos propuestos.

Las actitudes constituyen predisposiciones relativas para la acción en relación a un objeto, situación, hecho, persona, colectivo de personas o ideas. Tienen un referente más concreto (situaciones o contextos particulares) y preparan para actuar de una determinada manera en función de las creencias, los valores y las pautas de conducta asimiladas.

Se forman a partir de la experiencia y se activan en presencia del objeto, persona o situación que las susciten. La actitud organiza el comportamiento ya que predispone para la actuación con una orientación determinada. [AA.VV, *Els continguts escolars* (1992), pág. 121]

2.1. Propuestas de actividades interculturales

Esta intervención educativa se ha pensado para llevarla a cabo con alumnos de Educación Primaria, teniendo en cuenta las variantes psicopedagógicas del alumnado del segundo y del tercer ciclo. Aunque admiten una temporalización móvil, pueden realizarse a lo largo de todo el ciclo.

Este capítulo, además de unas Orientaciones preliminares, propone la realización del tercer nivel de concreción con unas fichas de trabajo (para la maestra o el maestro y para el alumno o alumna) sobre ocho temas culturales, y, por último, invita a realizar la lectura de un cuento con la utilización de las técnicas de «interiorización de personajes» y de «traducción simbólica».

Son propuestas de actividades a desarrollar. Cada profesor o profesora podrá desarrollar las suyas propias, teniendo en cuenta su contexto específico y sus necesidades, para ello se ofrecen algunos recursos que pueden servir para aumentar las posibilidades para la programación de actividades.

Orientaciones

La configuración interdisciplinaria permite flexibilidad, variedad y creatividad en el momento de concretarla en el grupo clase y entorno social. Hay que tener presente que se ha elaborado en Tarragona y que, por lo tanto, al ponerla en la práctica en otras Comunidades Autónomas tiene que contextuali-

zarse. Las dinámicas propuestas se hallan dentro de un proceso con unos fines concretos para conseguir los objetivos deseados. Esta propuesta no es neutral en su planteamiento, parte de los presupuestos ideológicos señalados en los capítulos anteriores, tendiendo a la realización de innovación y renovación educativa. Es un recurso más de cara a facilitar al educador el tratamiento de la diversidad cultural, con aportaciones básicas, fáciles y dinámicas.

Consta de actividades encaminadas a hacer presente la realidad social y cultural de nuestro entorno, profundizar en ella y valorarla, tomar conciencia de la misma y cambiar de actitudes. Los alumnos deben vivirlas en un clima distendido, motivador, festivo y real. El elemento cognitivo y afectivo quiere facilitar las relaciones de grupo e intergrupales, en las que se pongan de manifiesto conductas prosociales, conflictos de valores, etc.

Los mecanismos que se utilizan se basan en unos valores que estimulan una especie de relaciones que al mismo tiempo provocan situaciones concretas que pocas veces se tienen en cuenta. Hemos diferenciado diversos tipos de situaciones o características fundamentales en las que estas dinámicas pueden obrar de una forma motivadora y facilitadora de relaciones personales. Eso no significa que cada una sea independiente de las demás. Están ordenadas de manera que a lo largo de toda su realización los alumnos vayan pasando por todas las fases de la experiencia positiva. No es, pues, conveniente alterar el orden cronológico de las fichas. La realidad del grupo y de las relaciones humanas es más rica y compleja que una sucesión de fases o dinámicas a seguir.

Esta propuesta no puede utilizarse como un manual o como algo alejado de la globalidad educativa. Soy partidaria de una forma de trabajo horizontal, participativa y lúdica, que plantea contenidos a partir de una experiencia y de una realidad concreta para, luego, profundizar en ella y analizarla.

Creo, también, que las personas y los grupos siguen su propio proceso al igual que lo sigue la educación. Con ello queremos significar que los resultados, con toda seguridad, no serán inmediatos, sino que seguirán diversos estadios.

Seguramente, al ir realizando las actividades se provocarán situaciones no previstas; sería muy interesante recogerlas para ampliar las posibilidades del instrumento. Todas las aportaciones son importantes. Así mismo, algunas dinámicas pueden ser sustituidas por otras, aunque manteniendo la trayectoria del proceso.

Es tarea del profesor el ayudar a los alumnos a que aúnen las raíces propias del pasado y la situación actual, a amar y valorar el pasado y la necesidad de adaptación en cada situación, en el tiempo y en el espacio.



El cuento

La lectura del relato titulado «*El tesoro escondido*» quiere aportar la parte de relación afectiva dentro del proceso, ya que es un componente importante de la actitud positiva, necesaria para su cambio si ésta fuese negativa. Chicos y chicas se identifican fácilmente con la protagonista o bien les resulta fácil el acercamiento. Es importante que estos alumnos hayan realizado con anterioridad las actividades de la primera parte. No obstante las metodologías y técnicas utilizadas pueden realizarse en otros contextos y fuera de la experiencia positiva.

«*El tesoro escondido*» ha sido extraído del libro de Tahar Ben Jelloun, «*Con los ojos bajos*». Nos introduce, mediante el misterio de un tesoro escondido, en la realidad de lo que supone la inmigración de un niña de un pueblo bereber del sur de Marruecos a Francia, el desarraigo de su tierra y el exilio, la ruptura entre dos culturas...

Los objetivos para esta segunda parte son:

- Poner en movimiento y hacer aparecer la afectividad de los alumnos hacia una protagonista para que se interioricen sus vivencias, pensamientos, sentimientos, forma de encararse con la vida.
- Despertar la creatividad, el espíritu de aventura y el interés por la lectura, acercándose a otra cultura a través de una historia con personajes, hechos y costumbres de otros países.
- Superar los estereotipos y las manifestaciones negativas hacia otras etnias y sus culturas, analizando los acontecimientos socio-económicos, políticos, culturales, formas de pensar, todo ello partiendo de un diálogo constructivo y crítico.
- Conocer y aumentar la estimación hacia la propia cultura y la del otro.

Un ejemplo de la técnica utilizada para conseguir estos contenidos es «**La interiorización de personajes**»⁴⁰, adaptada a la edad de los alumnos con los que he trabajado. Es, como cualquier técnica de expresión, un procedimiento que consta, en nuestro caso, de elementos cognitivos, prácticos y didácticos. «Interiorizar es la capacidad de la persona humana de introvertir hacia la propia interioridad un valor recibido». La persona que desee llevar a cabo esta interiorización deberá tener las actitudes básicas siguientes:

- * Dejar que la realidad la invada hasta el propio conocimiento; experimentar las propias vivencias y darse cuenta de ellas.
- * Estar abierto, admitir la propia limitación; aceptación de uno mismo. Todo ello implica acoger todo lo que trasciende la propia persona: el otro.

Desde el punto de vista cognitivo es necesario iniciar el hábito de la abstracción ejercitando a los alumnos en la práctica del análisis, de la síntesis y de la relación. Es el proceso lógico.

Desde el punto de vista pragmático conviene motivar la capacidad de admiración y ejercitar la percepción de valores sociales, éticos y culturales. Es el proceso intuitivo.

⁴⁰ Maria Arumí, *Técnicas cognitivas*, (1995)

Desde el punto de vista didáctico conviene reconocer la propia identidad llevando a la persona a la autoexpresión, a la autoadaptación y a la autodeterminación. Es el proceso de personalización.

Otra forma de profundizar en la lectura ha sido realizada mediante la **traducción simbólica** del relato. ¿Qué se pretendía con este tipo de técnica? Plasmar la interiorización que de los personajes se había hecho en un nuevo código que exprese valores, sentimientos, estados de ánimo de los personajes, de sus circunstancias, del tiempo, del espacio,...

¿Para qué traducirlo a símbolos? Por su capacidad de comunicación y porque

Todo tipo de expresión artística pretende comunicar la apasionada aventura creadora que supone una tal estrategia cognitiva; el esfuerzo de análisis, de síntesis y de relación para configurar imágenes que transmitan situaciones y generen desde la secuencia el significado de la estructura narrativa ⁴¹

La dinámica grupal es básica en esta metodología

- búsqueda de símbolos
- elaboración de elementos simbólicos
- puesta en común y discusión

Temas culturales

Este tercer nivel de concreción ha sido experimentado por alumnos de Primaria, en un espacio de tiempo muy limitado, a pesar de lo cual su valoración ha resultado enteramente positiva cuando ha sido evaluado por alumnos y profesores.

Escuelas que han participado en la investigación para comprobar su validez:

Beat Bonaventura	Riudoms Segundo y tercer Ciclo de Primaria del 3 al 18 de mayo
Sagrat Cor	Tarragona Tercer ciclo de Primaria del 19 al 25 de mayo
La Portalada	Altafulla Segundo y Tercer Ciclo de Primaria del 26 al 29 de mayo
Les Eres	Creixell Tercer Ciclo de Primaria del 2 al 8 de junio
La Plana	VilaSeca Tercer Ciclo de Primaria del 9 al 15 de junio

Se propone experimentar la diversidad cultural a través de ocho temas, que pueden trabajarse en cualquiera de los contenidos temáticos del currículum: lengua, sociales, música, plástica, expresión corporal, etc.

⁴¹ María Arumí, *Técnicas de interiorización*, (1995), pág 10

Estos temas son:

1. Toma de contacto
2. Localización
3. Diferencias y semejanzas
4. Costumbres
5. Familia
6. Lengua
7. Gente
8. Los otros y yo

Las culturas que he focalizado han sido la nicaragüense, marroquí, japonesa, gitana y catalana. (Aquí introducir la cultura correspondiente de cada lugar). A cada cultura se le ha asignado un símbolo y un color para diferenciarlas a lo largo de todas las sesiones. Cada grupo cultural debe disponer de una carpeta del color señalado, en la que se irán colocando las actividades propuestas, fotografías, dibujos y cuestionarios, de acuerdo al ciclo al que va dirigido el material. También se asignan los materiales propios para la adquisición del conocimiento de su grupo cultural, para vivirlo y transmitirlo al resto del grupo. En el material bibliográfico y de apoyo se ha procurado presentar la cultura actual de los diversos grupos por medio de material fotográfico y las referencias al pasado, a través de cuentos con personajes imaginarios, de leyenda y fantásticos. Existe también material colectivo y específico para cada temática que ya se explicará en las fichas correspondientes. (Ver bibliografía y el apartado algunos otros recursos)

Los grupos culturales que se trabajaron fundamentalmente (en los que estaba distribuido el grangrupo de aula) fueron:

CULTURA	COLOR	SIMBOLO
Nicaragüense	rojo	flauta
Marroquí	verde	luna
Japonesa	amarillo	sol
Gitana	azul	rueda
(Propia)	morado	doce estrellas

De cada tema desarrollé una programación específica que seguía los siguientes esquemas:

Planificación

Tema 1		TOMA DE CONTACTO	
Fichas que comprende:			
Fecha:			
AREAS		Temporalización de actividades:	
• Medió social			
• Ética			
• Lengua		Evaluación:	

Tema 2 LOCALIZACION	
Fichas que comprende: Fecha:	
AREAS <ul style="list-style-type: none"> • Medio social • Etica 	Temporalización de actividades:
	Evaluación:

Tema 3 DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS	
Fichas que comprende: Fecha:	
AREAS <ul style="list-style-type: none"> • Medio social • Etica • Lengua 	Temporalización de actividades:
	Evaluación:

Tema 4 COSTUMBRES	
Fichas que comprende: Fecha:	
AREAS <ul style="list-style-type: none"> • Medio social • Etica • Lengua • Música 	Temporalización de actividades:
	Evaluación:

Tema 5 FAMILIA	
Fichas que comprende: Fecha:	
AREAS <ul style="list-style-type: none"> • Medio social • Etica • Lengua 	Temporalización de actividades:
	Evaluación:

Tema 6		LENGUA	
Fichas que comprende:			
Fecha:			
AREAS		Temporalización de actividades:	
<ul style="list-style-type: none"> • Lengua • Etica • Medio social 		Evaluación:	

Tema 7		GENTE	
Fichas que comprende:			
Fecha:			
AREAS		Temporalización de actividades:	
<ul style="list-style-type: none"> • Etica • Lengua • Medio social 		Evaluación:	

Tema 8		LOS OTROS	
Fichas que comprende:			
Fecha:			
AREAS		Temporalización de actividades:	
<ul style="list-style-type: none"> • Etica • Musica • Plástica • Lengua • Medio social 		Evaluación:	

Para el control, coordinación y puesta en marcha de la programación de estas actividades llevaba un "control de la tarea" de acuerdo a la siguiente ficha:

Control de tareas

Tema:	Fichas que comprende: N°
AREAS	Temporalización
	Fecha de inicio
	Evaluación
Material necesario:	
Bibliografía:	
Realización de la actividad	Individual
	Grupo cultural
	Grupo clase
OBSERVACIONES	

Finalmente, tras la realización de un tema realizaba una evaluación que al menos recogía si se habían cubierto los objetivos planteados, también es importante recoger todos aquellos aspectos que nos van a poder llevar a la mejora de la actividad y al cambio de actitudes, de relación, de compromiso, etc, de los alumnos y alumnas.

Informe de evaluación

Tema:	GRUPO CLASE:
OBJETIVOS:	VALORACION (del 1 al 5)

Algunos recursos y materiales de apoyo.

Antes de presentar una muestra de las actividades que desarrollé, creo que puede ser de ayuda recoger algunos materiales y recursos, que he utilizado y que pueden facilitar la confección y desarrollo de otras nuevas actividades, así como de refuerzo de las que aquí se presentan.

En la bibliografía que aparece al final del presente documento, he explicitado mediante un asterisco (*) los libros utilizados durante las sesiones realizadas en los diversos colegios con el alumnado del Segundo y Tercer ciclo de Primaria .

En la clase se hacían “rincones” con diversos materiales aportados por el profesorado y los niños y niñas. Entre ellos realizamos los siguientes:

Rincón de música: con instrumentos musicales de las culturas que se estudiaban, canciones, cassettes de música,...

Rincón con materiales varios: con diferentes materiales sobre esas diferentes culturas (ropas, adornos,...)

Rincón de productos alimentarios: con alimentos propios de las diferentes culturas estudiadas (frutos secos, enlatados y que fácilmente podemos encontrar en tiendas o mercados)

Rincón de bibliografía: en este se incorporaba cualquier material gráfico impreso que podía ser útil para el trabajo de los diferentes temas.

Estos rincones se iban enriqueciendo y creando a medida que se iban trabajando los diferentes temas. El rincón de bibliografía permaneció abierto en el transcurso de todas las sesiones.

Otro recurso importante fue el que ofrece la televisión, reportajes, documentales, películas,...grabados de las emisiones que se emiten en Televisión (por los profesores y por los alumnos). También accedí a centros de documentación y recursos de diferentes entidades donde entre otros materiales recopilé material audiovisual.

(Cada uno puede confeccionarse a lo largo de un curso su pequeño centro de documentación videográfico para uso interno y/o personal)

Entre los recopilados sobre todo he utilizado los siguientes:

Películas:

- *Más allá de la ciudad* (TVE) - (para el tema de trabajo.)
- *Yo blanc tu negre* (TV3) - (sobre racismo).
- *Rebels* (TV3)
- *Mandela* (TV3) (sobre racismo)
- *Al otro lado del río* (TVE)
- *Los olvidados* (Buñuel).
- *Adivina quién ha venido esta noche* (sobre racismo).

Reportajes, documentales, entrevistas,...:

- *Magrebís a Catalunya* (TV3)
- *Magrebís a Gibraltar* (TV3)
- *Catalunya a debat* (TV3) (racismo)
- *Racismo en Madrid* (TV1)
- *Magrebís a Viladecamps* (TV3)
- *L'aposta humanitaria* (TV3)
- *Integración escolar* (TV3)
- *Diversidad cultural* (TV3)

Protagonista el niño.

- *Hijos de la Calle* (TVE)
- *La calle por escuela* (TVE)
- *Els nens del carbó* (TV3)
- *Els nens esclaus* (TV3)
- *Todos los episodios de: Un día en la vida de un niño.* (TVE - Televisión educativa Ministerio de Educación y Ciencia - RTVE)

Población gitana.

- *Gitanos de l'Est* (TV3)
- *Semana cultural gitana* (U.R.V.)
- *Soy gitano* (T.V.E)
- *Seuy als* (coloquio) (TV3)
- *Calós* (TV3)
- *Gitanos en Yugoslavia* (película)
- *Gitanos en Italia* (reportaje)
- *Gitanos en Francia* (reportaje TV3)

En la búsqueda de material para ampliar conocimientos y poder facilitar información a los alumnos para los temas propuestos, teníamos en la clase los siguientes dossiers que ellos podían consultar:

- Intermón. *Latino América una y diversa*. Ed: Clanet (Tercer ciclo de Primaria).
- Los alimentos originales de América.
- Lo he hecho para divertirme (sobre juegos)
- Revista de Intermón (varios números)
- Manos Unidas. *Tú, nosotros y ellos*.
- S.O.S. Racismo. *Vive la riqueza de la diversidad*.
- Manos Unidas. *Educación para la igualdad en la diferencia*. (Para alumnos de Primaria)
- Intermón. *El exilio de los refugiados y desplazados*.
- Intermón. *El barrio de Beto: Los niños de la calle*.
La escuela de Beto
¿Qué es el Tercer Mundo?. Infórmate. Material fotográfico.

Niños que trabajan:

- Educación sin Fronteras. *Trabajadores de 10 años* (cómic). Intermón.
- Colec. Octaedro. *La infancia en el mundo*. Intermón.
- Jóvenes Contra la Intolerancia. *Xenofobia y racismo y otros materiales*. Ed: Polular.
- Intermón. *Fichas para trabajar la solidaridad*.

Población gitana:

- APREMAR. *Conoces a los gitanos*. Dirección general de acción social - Ministerio de Trabajo.
- Asociación gitana de Sabadell y comarca (Generalitat de Catalunya, Departament de Bienestar Social). *Un gitano, una cultura, un pueblo*.
- Eric Hill. *O Rukum zul audi skòla*. Interface (revista).
- Eric Hill. *¿Kaj o si rukum omaro?* Interface (revista)

Estos materiales utilizados pueden actualizarse, ampliarse, ..., con todos aquellos que el profesorado y los alumnos puedan encontrar en las diferentes fuentes (periódicos, revistas, televisión, vídeos, libros y cuentos, centros de documentación, Organizaciones no Gubernamentales, Organismos y entidades tanto públicas como privadas,...), a continuación ofrecemos una serie de guías de recursos que pueden ser de utilidad para estos fines.⁴²

⁴² En el material de Lluch, X. y Salinas, J. (1996) *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: M.E.C., se recoge una extensa relación de posibles recursos a utilizar, tanto materiales, audiovisuales, de direcciones...

Lluch, X. y Salinas, J. (1996) recogen las siguientes guías:

- * CAMPAÑA EUROPEA DE LA JUVENTUD CONTRA EL RACISMO, LA XENOFÓBIA, EL ANTISEMITISMO Y LA INTOLERANCIA (SOMOS DIFERENTES/SOMOS IGUALES). (1995). *Guía de recursos documentales*. Madrid: Campaña Europea de la Juventud contra el Racismo, la Xenofobia, el Antisemitismo y la Intolerancia (Somos diferentes/somos iguales). Instituto de la Juventud.
- * CENTRO GUÍA DE ATENCIÓN A LOS INMIGRANTES DE UGT DE LA RIOJA. (1994) *Guía del inmigrante*. Logroño: UGT.
- * CONSEJO DE LA JUVENTUD DE ESPAÑA. (1994). *Guía de Asociaciones y Organizaciones juveniles*. Madrid: Consejo de la Juventud de España.
- * DE FELIPE, A. y RODRIGUEZ DE RIVAS, L. (1995). *Guía de la Solidaridad*. Madrid: Ediciones temas de hoy.
- * FERNÁNDEZ GARCÍA, R. (1993). *Racismo y xenofobia: guía de recursos para la animación socio-cultural*. Oviedo.Asturias: Centro de Recursos y Documentación del Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad
- * INSTITUTO DE SERVICIOS SOCIALES - IEPALA (1995). *Guía de recursos para los refugiados en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- * MANJÓN J.R., NUÑEZ M., SANDOVAL P. (1994). *Anuario de migraciones 1994*. Madrid: Dirección General de Migraciones. Ministerio de Asuntos Sociales.
- * MEDICOS DEL MUNDO (M.D.M./C.A.S.S.I.M.) (Coord.) (1994). *Guía de recursos de la población inmigrante (en la Comunidad Autónoma de Madrid)*. Madrid: Médicos del Mundo. Patrocina: Consejería de Salud de la Comunidad Autónoma de Madrid.
Se referencia esta guía aunque se dirija fundamentalmente a la Comunidad Autónoma de Madrid, porque muchas de las organizaciones estatales tienen su sede central en esta Comunidad y estas pueden facilitar información sobre otras sedes en las distintas Comunidades del Estado.
- * PUIG ROVIRA y XUS MARTÍN (1996). *Materials d'educació en valors*. Barcelona: Fundació Serveis de cultura popular. Serv. Educ: Altafulla.
- * SOLIDARIOS PARA EL DESARROLLO (1994). *Guía del voluntario*. Solidarios para el Desarrollo. Madrid.
- * SOS RACISMO - SOS ARRAZAQUERIA (1994). *Guía de recursos contra el racismo*. Donostia. Ed: Tercera prensa.
- * UNIÓN GENERAL DE TRABAJADORES DEL PAÍS VALENCIANO (1994). *Guía de extranjería*. Valencia: UGT
- * UNIÓN ROMANÍ (1991). *Directorio de las Asociaciones gitanas*. Barcelona: Unión Romaní.

Sobre literatura infantil, también Lluch, X. y Salinas J. (1996) recogen una selección de libros en el material citado, facilitando los siguientes materiales recopiladores de referencias sobre literatura infantil relacionados con estas temáticas:

- * ALFAGUARA (1995). *Leer ayuda a comprender*. «Año internacional de la Tolerancia 1995». Madrid: Alfaguara.
- * ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS. CENTRO DE DOCUMENTACIÓN.
«El tratamiento de la diversidad en la literatura infantil» números 8 - 9 - 10 y 11 del Boletín del Centro de Documentación que edita dicha Asociación.
También dispone de esta selección policopiada y con algunas orientaciones para su mejor utilización.
- * COHEN D. (1994) «La literatura infantil y juvenil como útil de aproximación y comprensión de la diversidad cultural». Ibbey. Sevilla.

- La Asociación Española de amigos del IBBY, posee selecciones sobre literatura infantil que pueden ser de utilidad para el trabajo en el aula.*
- * FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPEREZ. (Centro Internacional del libro infantil y juvenil). (1995). *Libros para la tolerancia. Selección bibliográfica*. Fundación Germán Sánchez Ruiperez. Madrid.
La Fundación Germán Sánchez Ruiperez posee una biblioteca–Centro Internacional del libro infantil y juvenil
 - * GRASA, R. (1988). «El racismo en los libros infantiles y juveniles» Cuadernos de Pedagogía, 163, 93 - 94 y 96 - 97.
 - * GUERRERO, A. y MUT, R. (1995). *Cap a una educació intercultural*. Girona: Direcció de Serveis Pedagògics / Centre de documentació Arthur Martorell. Ayuntamiento de Barcelona.
 - * VV.AA. (1994) *La biblioteca y las otras culturas, la biblioteca como herramienta contra el racismo*. Monográfico. Educación y biblioteca, 51.

2.2. ACTIVIDADES
Fichas para el maestro o maestra







FICHA PARA EL MAESTRO O LA MAESTRA

Tema 1.

TOMA DE CONTACTO



Tema 2.

LOCALIZACIÓN



El maestro o maestra introduce la actividad haciendo notar la importancia de este tema en nuestros tiempos y en nuestras sociedades multiculturales.

Menciona las agresiones conocidas por los medios de comunicación y el cierre de fronteras entre los países. Si algún niño tiene interés en intervenir para explicar algún ejemplo o alguna situación que él haya vivido personalmente, la maestra o maestro le dará la palabra. Sería conveniente conseguir siempre una atmósfera de asamblea. Es importante dejar que el alumno haga la exposición libremente.

A cada participante le será entregada una cartulina con un símbolo o dibujo que representa una cultura. Los niños y niñas con un mismo símbolo formarán un grupo cultural. Cada grupo tiene un único color, distinto al de los otros grupos, durante toda la dinámica.

La formación de grupos puede hacerse por azar o de forma planificada.

Es muy importante que cada grupo conserve su identidad en secreto, hasta que el profesor lo crea conveniente, para mantener un clima de juego y misterio que favorecerá la motivación.

Los murales y mapas realizados en la primera y segunda sesión se harán según la propia creatividad e imaginación de cada grupo. Pueden utilizar toda clase de materiales. El maestro dará apoyo y ayuda de forma constante. Esta primera parte servirá para que los alumnos manifiesten los conocimientos previos sobre la diversidad cultural.

Es fundamental ver como normal lo diverso. Por ejemplo, la forma de vida itinerante de ciertos grupos: unos por su cultura, como los bereberes, esquimales, ciertos gitanos; otros por razón de su trabajo, como los obreros del montaje, los feriantes, la gente del circo o del espectáculo. Hay un tercer grupo que lo hacen por necesidad como los refugiados, emigrantes, exiliados.

Una vez finalizados los murales y mapas, podrán colocarlos en el aula. No se pondrá el nombre de la cultura ya que hemos pactado que quedaría en secreto. Para la próxima sesión, los alumnos buscarán información sobre la cultura que les ha tocado representar y expondrán sus conocimientos a los demás compañeros.

La colaboración del profesorado es indispensable.





- Identificación por parte del niño con una cultura que, posiblemente, no es la suya.
- Ver cómo a partir de los preconceptos y vivencias propias empieza a construir un nuevo concepto sobre la diversidad cultural.
- Toma de consciencia del punto de vista único utilizado en cartografía y realización de mapas con otros puntos de vista.
- Constatación del centralismo europeo en relación a otros países y reflexión sobre este centralismo.
- Conocimiento del camino a seguir por los inmigrantes desde la salida de su país de origen hasta su llegada a España.
- Conocimiento de ciertas obligaciones familiares como causa y origen del desplazamiento de la totalidad de la familia
- Conocimiento de la situación política de algunos países, repercusiones que acarrea a los ciudadanos esta situación, ya que les obliga a desplazarse de su propio país y los convierte en refugiados.



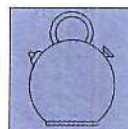
Antes de trabajar las dinámicas siguientes y con objeto de comprobar la evolución del grupo, conviene que la maestra o el maestro pase a los alumnos el cuestionario que se propone. Hay que hacer las fotocopias necesarias. Es preciso, así mismo, tener presente la edad de los niños y niñas y su nivel madurativo; por esta razón se han preparado dos niveles de preguntas.

En esta dinámica se quiere profundizar en el sentimiento y concepto de identidad aún reconociendo al otro. La igualdad en la diversidad es otro concepto básico que hay que tener en cuenta. El profesor puede profundizar en las raíces históricas con la lectura de cuentos sobre los orígenes de las etnias o culturas que se están estudiando.

Para poner de manifiesto los estereotipos que sobre las personas todos tenemos puede utilizar la técnica de los personajes (descripción oral de unas fotografías en las que aparecen personajes en diferentes situaciones, que pueden dar lugar a interpretaciones ambiguas). Y todo ello en ambiente de juego.

Objetivos

- Reflexión sobre el texto propuesto, poniendo de manifiesto que, a pesar de que las diferencias son muchas y de muchas clases, los niños son, por encima de todo, niños, no importa la raza a que pertenezcan. Fijarse en las cosas que tienen en común y valorarlas.
- Valoración de la igualdad de las personas humanas y no concebir las diferencias como desigualdades.
- Valoración de la propia identidad, del país, de su historia antigua y actual, reconociendo que los otros tienen y valoran, también, lo suyo.



En estos temas, el maestro desempeña un papel muy importante, puesto que lleva todo el peso de la dinámica.

Después de que hayan sido leídas las actividades que los niños y niñas realizaron la semana pasada, deberá buscar los motivos de las diferencias reseñadas. Sería conveniente que se encontrara al menos uno para cada aspecto.

Si la maestra o maestro lo considera conveniente o los alumnos lo proponen, el que lo desee podrá leer su ficha en público, para que todos los demás la escuchen. Mientras, se comentan los motivos poniendo ejemplos. Así se verá mejor la relatividad de las «verdades» que cada cultura defiende.

Algunos ejemplos:

- La alimentación es variada, en función de los lugares.

Las tribus de la Amazonía no comen macarrones como nosotros porque ellos no pueden cultivar trigo en su terreno natural debido al clima y a la vegetación que se da allí. Eso los hace distintos de nosotros, pero no inferiores.

- Los horarios están en función de toda la ordenación social y laboral.

Como en el caso de Andalucía, en que algunas personas trabajan de noche o en las horas del fresco porque durante el día hace mucho calor.

- Los medios de trabajar la tierra varían, entre otras cosas, en función de la accidentalidad del terreno, de la misma forma que varían los cultivos.

En algunas comarcas es difícil trabajar con tractores o máquinas modernas porque los cultivos se hallan escalonados en la falda de las montañas, en terrenos abruptos o en pequeñas parcelas... Todo ello origina que se trabaje aún con animales de carga. Esto origina unas diferencias entre las personas, pero no las hace primitivas por el hecho de utilizar herramientas tradicionales en lugar de las modernas.

- Las fiestas no son en domingo en todas las culturas; depende de la tradición o de la religión; podrían celebrarse otro día.

Los árabes, originariamente, celebran sus fiestas de precepto los viernes, ayunan en el Ramadán, no comen cerdo... En cambio, no viven la Semana Santa ni otras fiestas que nosotros celebramos. Repetimos que estos rasgos nos hacen distintos pero no superiores o inferiores; simplemente, diferentes.

Día Mundial de la Defensa de las Costumbres

La maestra o maestro, leyendo en voz alta la siguiente noticia, propone esta actividad

Con motivo del Día Mundial de la Defensa de las Costumbres, han venido a Tarragona unas comisiones (O.N.G.) de distintas culturas que intentarán defender sus costumbres ante las desventajas que se les imputarán en la conferencia por parte de una comisión especial constituida con este objeto.



El profesor divide la clase en cinco grupos y pide un voluntario por cada grupo. Presenta oralmente la situación que, luego, se dramatizará. Reparte los papeles a cada grupo. Los integrantes de cada grupo dispondrán de un día para la preparación de los argumentos que utilizarán en la representación.

Para destacar las ventajas se pueden tener en cuenta los aspectos siguientes de cada cultura:

- *marroquí*: vestidos, población, problemas sociales, ...
- *nicaragüense*: situación de la población, ayudas, superación...
- *gitana*: vivienda, desplazamientos, trabajo, valores.
- *japonesa*: comida, forma de saludar, vestido, familia, ...
- *propia*: Actuará como comisión crítica

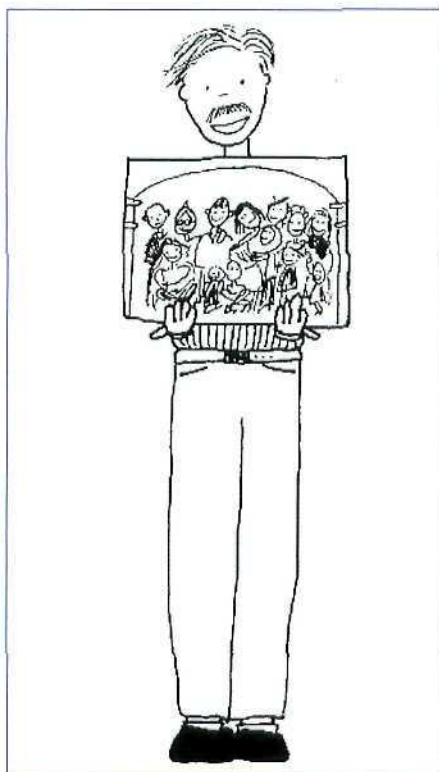
clima, ropa, color de la piel, animales, relieve del país (montañoso, llano, con agua, ...), fiestas...

Durante la representación sólo puede hablar el que se ofreció como voluntario, aunque los demás pueden asesorar. El profesor cortará la escena cuando piense que ya tiene argumentos suficientes para el debate posterior. Al mismo tiempo debe dejar un amplio margen para la improvisación a los alumnos, aunque, por razones de edad, conviene que marque unas pautas para conducir las posibles argumentaciones de los alumnos. Comenzar la sesión con la lectura colectiva del texto «Los papalagi», para dar cohesión al conjunto.



Objetivos

- Percibir la relatividad de las verdades que nos gustan mantener como tales para convencer a los demás de que nuestra cultura es mejor que la de otro.
 - Notar que estas actitudes discriminatorias no son más que procedimientos que utilizamos para afirmarnos como mejores.
 - Conocer las características más externas que conforman una cultura.
 - Representar un caso concreto entre diferentes personas de muy diversas culturas. Los alumnos deben ponerse en el lugar de uno de estos personajes.
- Provocar un debate sobre las ventajas o desventajas de ser de una o de otra cultura.
 - Extraer de la lectura los elementos más sorprendentes de la visión de Tuiavii sobre la forma de vestir de los europeos.
 - Tomar conciencia de cuáles son los sentimientos y las opiniones de cada uno hacia la diversidad de costumbres cuya existencia se ha detectado.

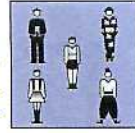


Es importante que el tema de la familia se trate con delicadeza y respeto. La diversidad puede ponerse de manifiesto en cada realidad, incluyendo la propia. Se puede profundizar en los factores relacionados con el mismo tema familiar: trabajo, vivienda, roles dentro de la familia, etc.

El profesor, en cada caso, deberá ver cómo proceder y cómo trabajar. A partir de las explicaciones que cada grupo cultural facilite, de las fotografías de libros sobre el tema y del material de soporte, se podrá ver el concepto de diversidad familiar a base de vivencias y ejemplos suficiente mente plurales.

Objetivos

- Valoración positiva de las diferentes culturas que se expresan en la escuela y reconocimiento de su bagaje familiar peculiar.
- Conocimiento de la importancia que cada cultura otorga al hecho de la extensión familiar y a los valores y comportamientos que esta genera entre sus miembros.
- Valoración de la escuela y de la educación en las diversas culturas.
- Captación de la realidad de nuestras viviendas para relacionar vivienda-condiciones y calidad de vida.



Este es un tema clave en las relaciones entre culturas y su tratamiento resulta imprescindible en la situación actual. El profesor puede iniciar el tema preguntando cuál es la lengua de los componentes de cada grupo y las que pueden hablar. Se recuerda que los alumnos no tienen prejuicios en lo que se refiere a este tema y son capaces de superar fácilmente la uniformidad de los adultos.

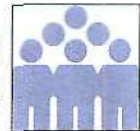
Presentar por escrito en los idiomas correspondientes a los grupos formas, frases hechas, expresiones cotidianas, refranes...

Son unos ejercicios que resultan muy motivadores y que gustan mucho.

Objetivos

- Superación de las apariencias, según las cuales, en la sociedad europea y española actual sólo existen tres o cuatro lenguas: español, inglés, francés y alemán.
- Valoración de los idiomas de los grupos culturales minoritarios en España y, en general, en todo el mundo.





Los niños y niñas deberán agruparse de acuerdo a las culturas establecidas en las dinámicas anteriores, es decir, el grupo estará integrado por las mismas personas que el primer día. Se trata de que cada participante, junto con el resto de los compañeros del grupo, pueda llegar a ver de qué cosas de la cultura mayoritaria, puede quejarse la cultura a la que representa; qué es lo que nosotros no respetamos o no aceptamos de los demás.

Deberán manifestar, así mismo, cuál es la concepción que tienen de lo que es racismo, si lo saben, y, además qué cosas son, para ellos, racismo.

Esta actividad se realizará en grupos culturales. Luego, entre todo el grupoclase, se indicarán discriminaciones sociales en general. El alumno debe hablar, debe explicar lo que sobre el tema conoce, lo que pueda haber visto, lo que él crea que son discriminaciones raciales. Se verá qué concepto de la discriminación se tiene. Luego se comparará el concepto de racismo con el de discriminación.

El maestro o maestra actuará de moderador y de director de la asamblea cuando los dos conceptos y cuestiones se pongan en común.

Debería quedar claro si las razones que dan son ingenuas y poco elaboradas o, por el contrario, contienen una estructura lógica. La cuestión, importantísima para nosotros, es comprobar cómo se fundamentan estos conceptos en estas edades.

Proyección de la cinta de video *«Una clase dividida»*. (Esta película es algo fuerte de contenido y es posible que algunos niños y niñas no la comprendan. Veremos si esta película es o no útil para ponerla en niños de tan poca edad. Si se dispone de otra mejor que la que se propone puede utilizarse sin ningún reparo).

Después de la proyección, el profesor puede escoger entre dos opciones:

- Que el alumno o alumna responda individualmente a un cuestionario.
- Realizar un fórum en el que el papel del maestro o maestra consistirá en conducir, a través del mismo cuestionario, las opiniones de los alumnos.

Objetivos

- Reflexionar sobre los conceptos de racismo y discriminación.
- Buscar las razones para defender o rebatir lo que piensan, hacen o sienten.
- Poner de manifiesto que muchas de nuestras actitudes, inherentes a la cultura y a pautas aprendidas socialmente, necesitan, a menudo, de una provocación artificial para que afloren.

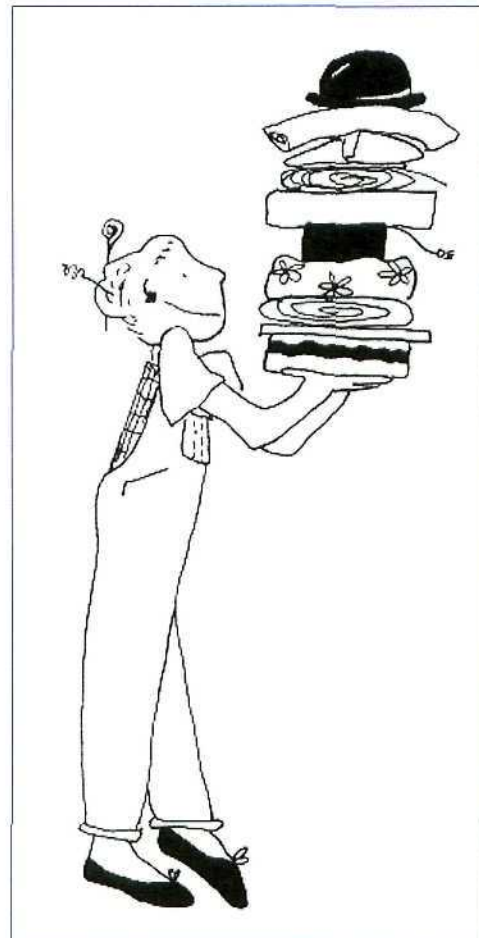




Los alumnos se repartirán en grupos de cultura para la representación de «Un día en la vida de un niño ...» (Cada grupo concretará los puntos suspensivos). Se facilitará material apropiado para confeccionar vestidos, utensilios para comer, y todo aquello que se considere útil y característico de la cultura que representa cada grupo. Los participantes, informados previamente, podrán aportar material de casa, si creen que puede ser apropiado para la representación.

Conviene que preparen esta pequeña función intentando ser lo más fieles posibles a cada cultura. No es preciso que exista un guión verbal, aunque si fuera necesario decir algo, debería hacerse imitando, de forma lúdica, la lengua de la cultura representada. Si se representa a los indios de la Amazonía, por poner un ejemplo, no podrán hablar como los indios, evidentemente, pero podrán imitar su habla, sus gritos, su entonación...

La maestra o maestro intentará que eso se cumpla, puesto que su papel será el de apoyar y observar en todo momento. Supervisará y dará todas las ideas que considere convenientes. Al finalizar la representación, cada niño deberá coger un obsequio con su nombre y que estará colocado en un lugar visible.

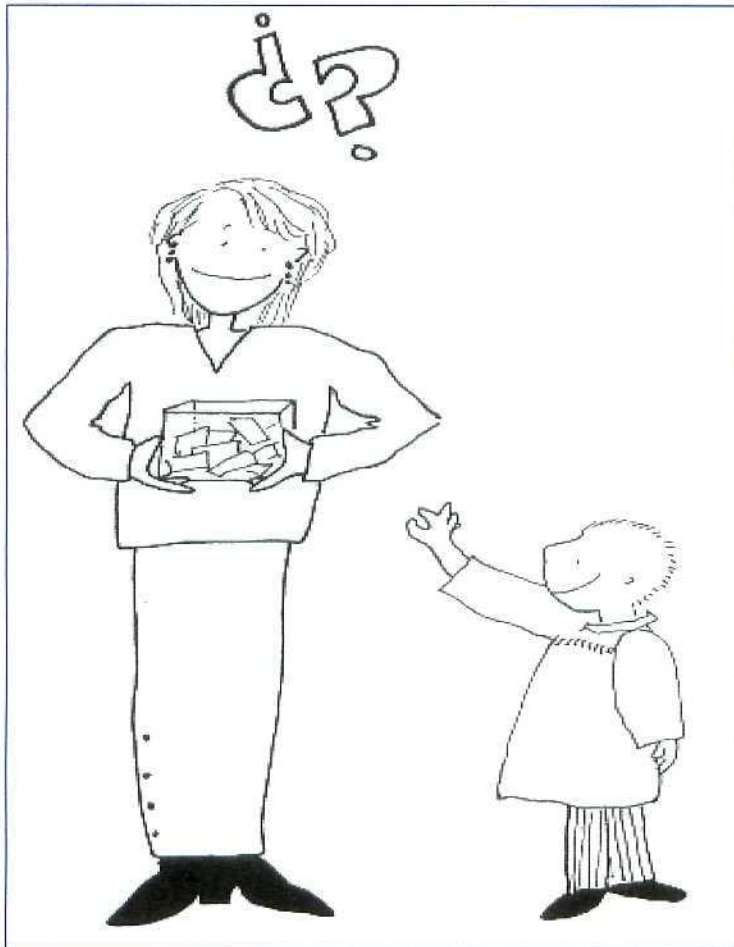


Objetivos

- Intentar que el alumno o alumna se identifique con los personajes de la cultura que representa.
- Procurar ponerse en el lugar del otro, en una situación ajena a su vida diaria
- Provocar la imaginación, invención, creatividad, información... y ver cómo construye la realidad a partir de todos estos conceptos.
- Capacitar la comunicación de experiencias y vivencias, fomentando la valoración positiva de la propia persona.

Juego del amigo invisible

Cada participante escribirá su nombre en un papelito y lo doblará sin que se vea el nombre. Se colocarán todos los papeles mezclados en una bolsa y, luego, cada niño y niña cogerá uno, que será su



amigo invisible durante tres o cuatro días, que son los que dura el juego. El nombre del amigo deberá ser mantenido siempre en secreto.

Cada niño procurará hacerse presente, a partir del momento del reparto, en el compañero o compañera que le ha tocado mediante alguna acción positiva: colaborar en trabajos de grupo, ayudar en el estudio y deberes, enviar algún mensaje o poema, hacer algún favor... En ningún momento debe descubrirse su identidad.

Es bueno que la maestra o maestro participe también. Diariamente recordará en qué consiste la dinámica del amigo invisible.

2.3. ACTIVIDADES
Fichas para los alumnos y alumnas





Tema 1.

TOMA DE CONTACTO







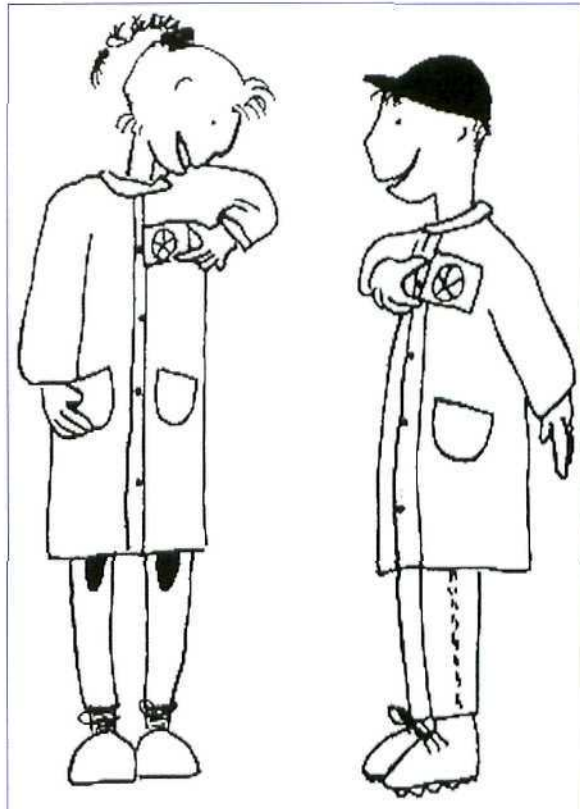
El maestro o la maestra te entregará una cartulina en la que hay un símbolo dibujado. Busca a todos los que tengan la cartulina con el mismo símbolo. Formaréis un grupo cultural. Entre todos debéis adivinar la cultura representada por el símbolo. Cuando sepáis de qué cultura se trata, debéis preparar el material para la realización de un mural que la minifieste. No digáis el nombre de la cultura que representáis a los otros grupos.

La maestra o el maestro os dará una carpeta del mismo color que la cartulina; en ella hallaréis fotografías, dibujos y mapas para empezar a elaborar el mural. Podéis recortar, pegar y pintar todo lo que queráis para que quede bonito.

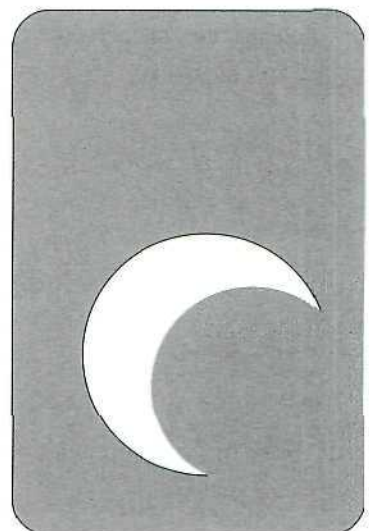
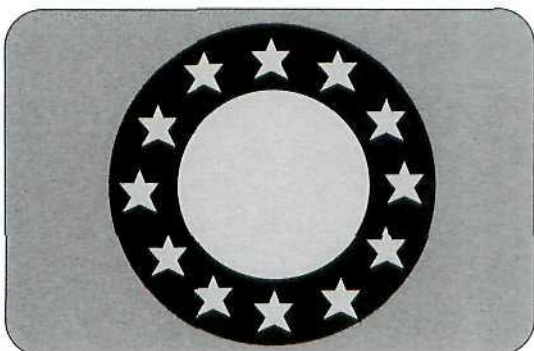
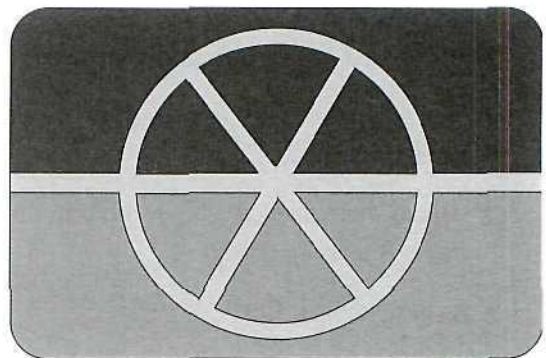
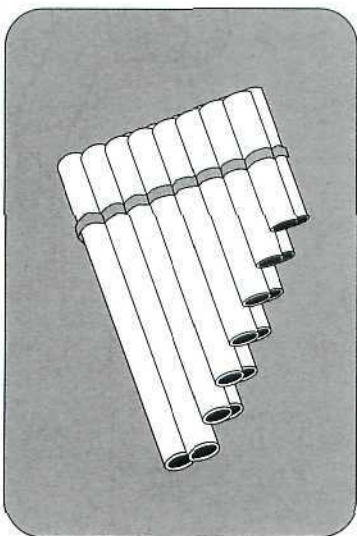
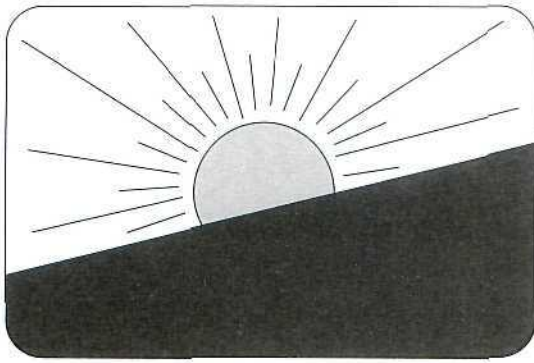
Elementos culturales que podéis representar:

- familia, vivienda
- trabajo, herramientas que se utilizan en diversos tipos de trabajo
- escuela, idioma, arte
- sistema de valores
- fiestas, música
- costumbres, formas de vida (actuales y/o desaparecidas)
- contacto con la naturaleza, cultivos, tipos de alimentos...
- vida sedentaria, nómada
- rasgos de su historia

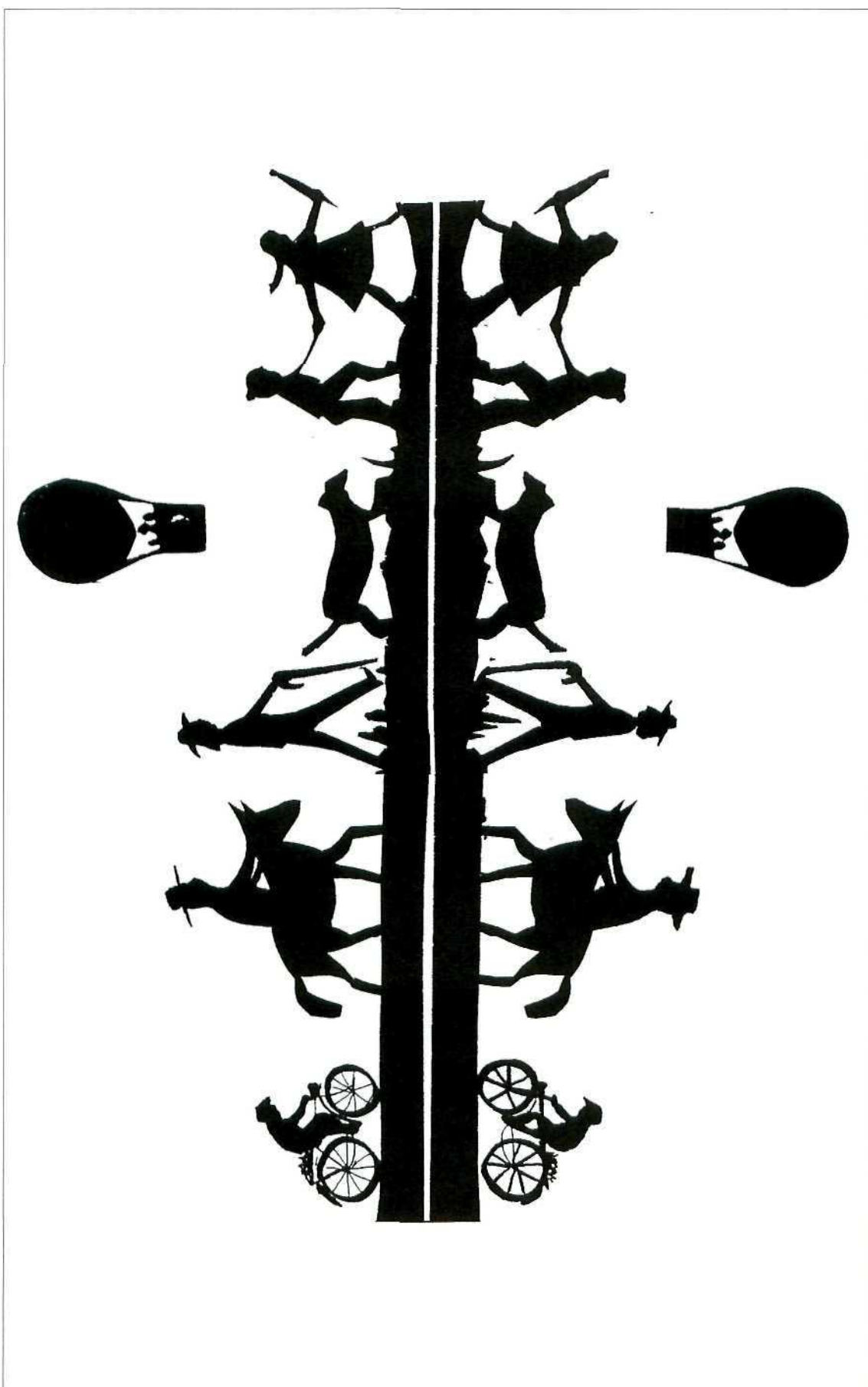
Podéis consultar personas conocedoras del tema y libros que contengan información sobre la cultura que vais a estudiar.

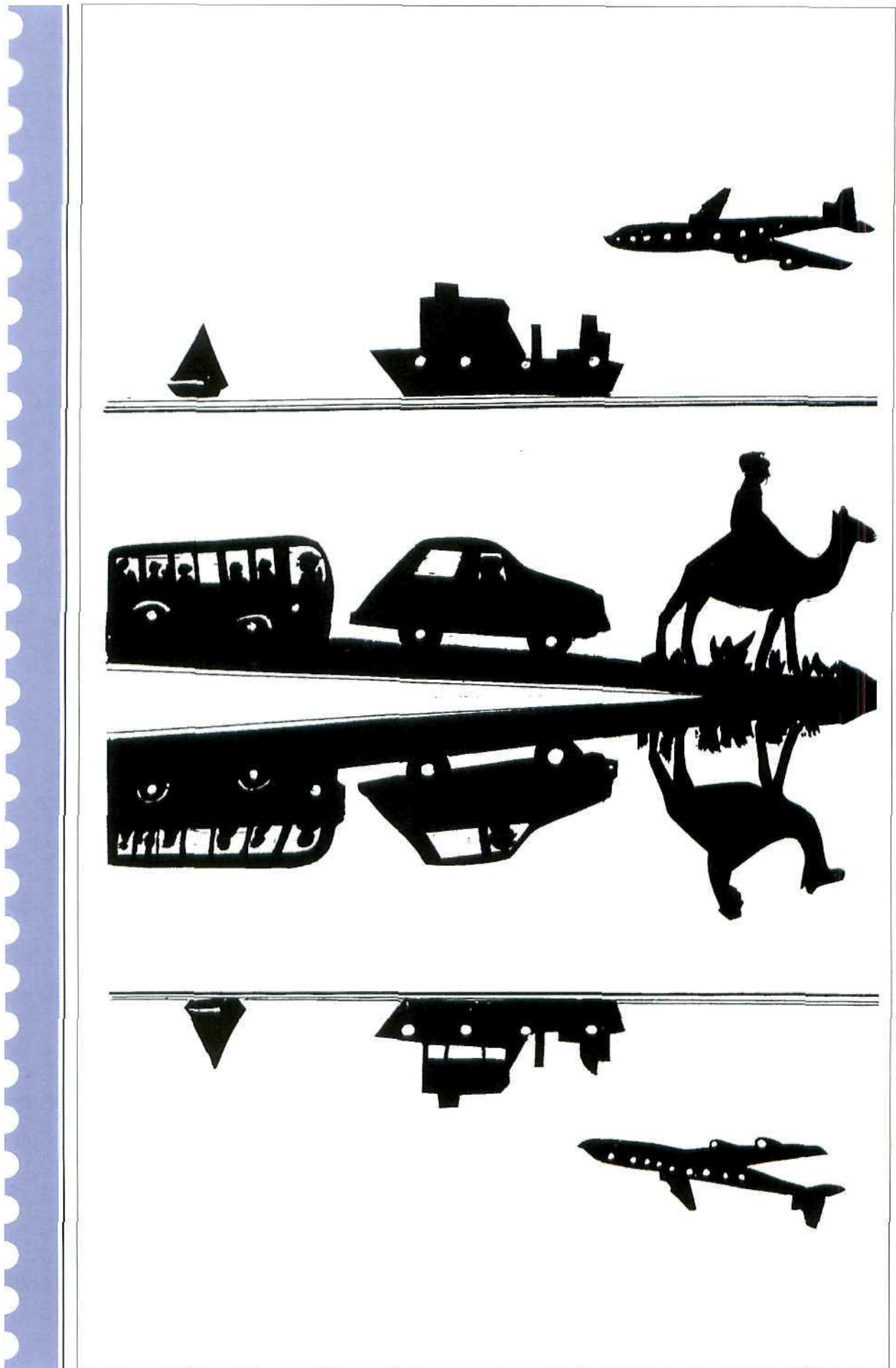


SÍMBOLOS

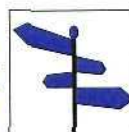


Puedes hacer estas u otras siluetas en blanco y negro:





Tema 2.
LOCALIZACIÓN



Itinerantes
Emigrantes
Refugiados







Reuníos por grupos culturales

Elaborad dos mapas:

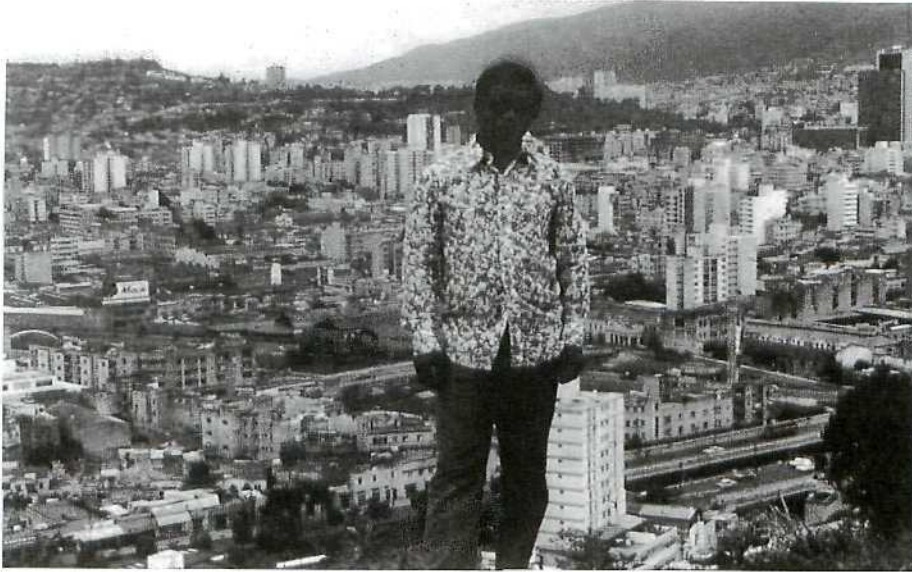
- * Un mapa-mundi
- * Un mapa del país al que representáis

En ellos debe reflejarse utilizando diversos códigos:

- en el mapa-mundi:
 - + el país de origen de vuestro grupo cultural (pintado)
 - + países recorridos hasta llegar a la Comunidad Autónoma y al lugar concreto en el que vivéis
 - + causas del desplazamiento
 - + nombre de algún país que acoge a refugiados
- en el mapa del país:
 - + situación geográfica, relieve, clima
 - + toda clase de información que hayáis encontrado y que resulte interesante (geografía humana y cultural)



Todos nos desplazamos de un lugar a otro y los medios que utilizamos son diversos.
¿Por qué se desplazan las personas?



Emigrante.
(Vedruna)



Emigrante. Andalucía.
(Vedruna)



Refugiados. Ruanda.
(S.J.R.)



Nómadas.
(Manos Unidas)



Desplazados. Trabajo.
(Vedruna)

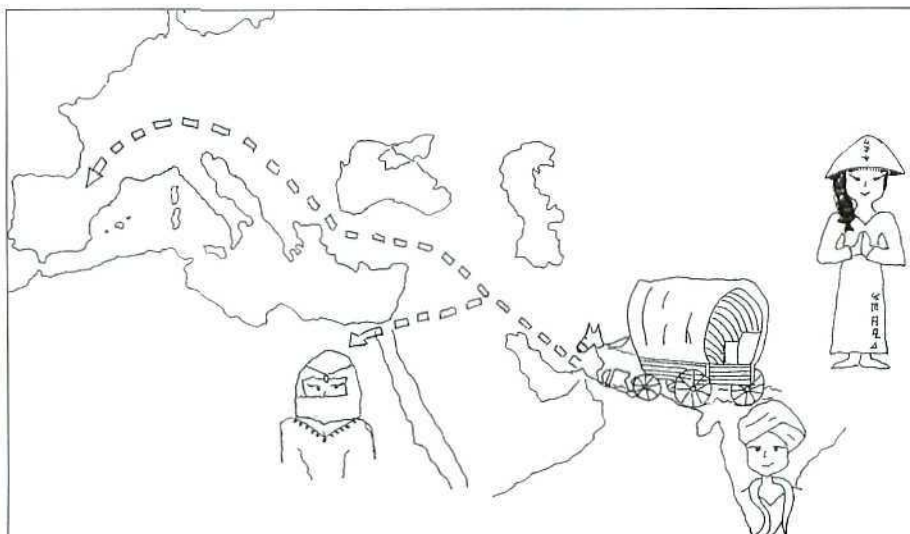
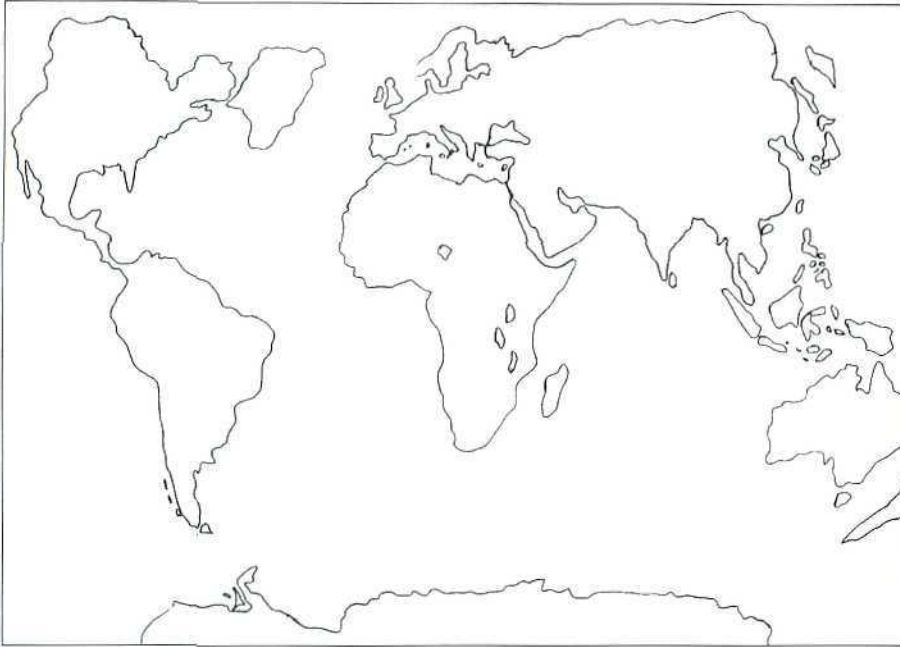


Nómadas.
(Jesús Salinas)



Desplazados. Trabajo.
(Vedruna)

Nuestro lugar de origen es diverso... No nos debemos olvidar de él.



Haz un mapa de tu Comunidad Autónoma.



Ahora, el de tu comarca o región.

¿en qué zonas de ella hay más gentes de otras culturas?



¿Qué pongo en mi maleta para ir a ...?



Tema 3.

DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS

SOMOS	DIFERENTES
SOMOS	IGUALES







SOMOS	DIFERENTES
SOMOS	IGUALES

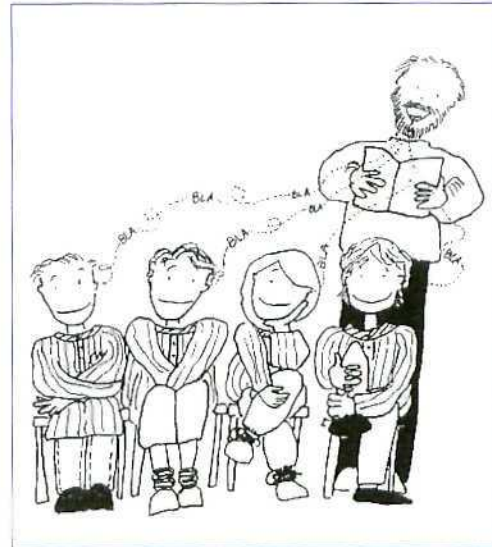
El profesor o profesora leerá un texto. Escuchadlo con atención. Una vez reunidos en vuestro grupo cultural, podéis efectuar una segunda lectura. Luego comentaréis con los otros niños y niñas del grupo lo que habéis entendido. Si tenéis alguna duda, podéis preguntar a la maestra o al maestro y pedirle las explicaciones necesarias.

Finalizada esta parte de la actividad, podéis coger las dos hojas siguientes de la carpeta. En ellas hay fotografías de seis niños. Se trata de rellenar las hojas con los datos del documento de identidad. Añadid lo que más os gustaría resaltar (por ejemplo: le gusta patinar, llevar gorra...)

Consultar los libros que tenéis cada grupo en la carpeta y encontraréis información.

En otra hoja responderéis las preguntas siguientes:

- ¿Cuántos niños y niñas aparecen en este texto?
- ¿De qué países son? Situarlos en un mapa
- ¿Cuáles son las diferencias existentes entre ellos?
- ¿Crees que los niños y niñas de un lugar y los de otro son muy diferentes?
- Cuando dos niños o niñas son amigos, ¿crees que son importantes las diferencias de costumbres, de vestidos, de comida... ..? ¿Por qué?



Lectura

He conocido tres chicas y tres chicos que, al mismo tiempo, son sólo una única chica y un único chico.

Vive en Tarragona, se llama Emilia y sus padres son vendedores ambulantes. Pero vive también en la Kashiba, se llama Ahmed y su padre es pintor. También vive en Managua y se llama William Augusto y sus padres trabajan en el campo. Además vive también en Taura, se llama Haru y su padre trabaja en una empresa de Tokio. Vive en Riudoms y su nombre es Jordi, su familia regenta una panadería. Y Noaga, vive en Senegal y su padre es pescador.

Emilia, Ahmed, William Augusto, Haru, Jordi, Noaga son seis, pero también son un solo chico y una sola chica. Tiene diez años, sabe leer y escribir, va en bicicleta y juega a pelota, le gusta ir de excursión y ayuda en casa...

William Augusto tiene el pelo rubio; Ahmed, rizado; Jordi, negro, pero no importa. Emilia y Haru liso... ¿Eso importa? Bien pensado, ¡todos tienen pelo! Noaga tiene los ojos grandes, Haru, pequeños, pero ambas ¡tienen ojos!

Emilia habla español, Ahmed, árabe, Hauru, japonés... pero ¡todos ríen en el mismo idioma!

Cuando sean mayores no podrán hacerse la guerra porque todos serán amigos, por eso, ya desde ahora, empiezan a construir la PAZ.

CUESTIONARIO INDIVIDUAL. SEGUNDO CICLO DE PRIMARIA.

	Responde		
	NO	SÍ	A VECES
• Mis amigos y amigas son:			
• ¿Estoy contento de ser de mi país?			
• ¿Me gustaría conocer otras culturas?			
• ¿Me gustaría hablar con un niño o con una niña gitanos?			
• ¿Tengo un amigo o una amiga magrebí?			
• ¿Tengo un amigo o una amiga extranjeros?			

Escribe las características y cualidades que tienen o tú crees que tienen:

- Yo soy ...

.....

- Los japoneses son ...

.....

- Los gitanos son...

.....

- Los españoles son ...

.....

- Los nicaragüenses son ...

.....

.....

- Los marroquíes son ...

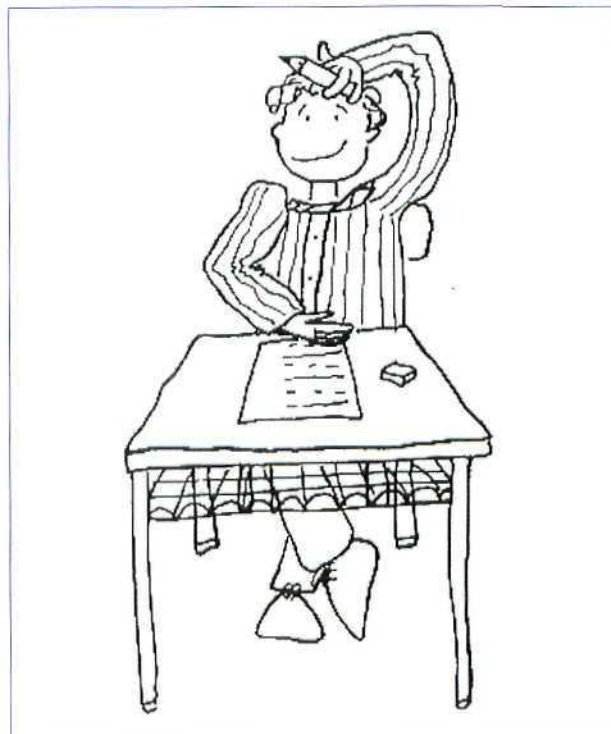
.....

.....

- Los extranjeros son ...

.....

.....



CUESTIONARIO INDIVIDUAL. TERCER CICLO DE PRIMARIA.

- Mis amigos y amigas son:
- Escoge la palabra que te guste más:
 - Soy un niño o una niña... pobre... rico/a...
 - Soy un niño o una niña... catalán/a... español/a... Ni rica , ni pobre...
extranjero/a...
- ¿Te gustaría hablar con una niña gitana?
- ¿Qué hago cuando un desconocido me dirige la palabra?

	Responde		
	NO	SÍ	A VECES
• ¿Tengo un amigo negro?			
• ¿Tengo una amiga gitana?			
• ¿Tengo un amigo marroquí?			
• ¿De mayor, seré calvo?			
• ¿De mayor, seré rico?			
• ¿De mayor, seré pobre?			
• ¿De mayor, me enamoraré de una japonesa o de un japonés?			

Escribe las características que consideres que corresponden:

- Mi padre es de... ..
.....
- Mi madre es de... ..
.....
- Los pobres son
.....
- Los marroquíes son
.....
- Los españoles son
.....
- Los japoneses son
.....
- Los gitanos son
.....
- Los extranjeros son
.....

Procederemos, ahora, a la inversa; escribe una frase con los siguientes adjetivos: *diferente, raro, limpio, gordo, bajo, alto, guapo, feo, sucio, simpático*.

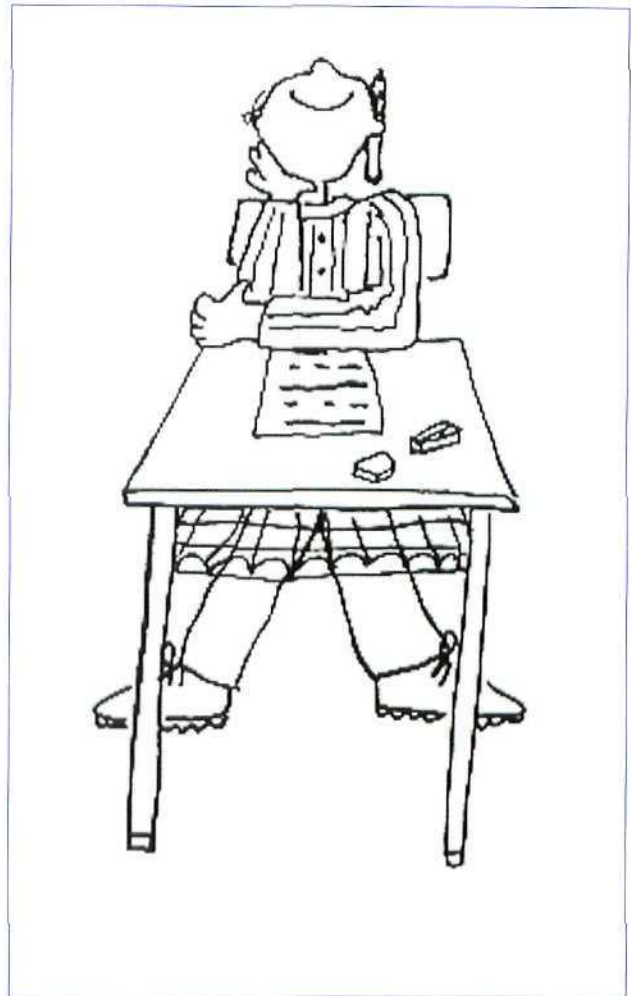
Ejemplo: Mi amiga Emilia es muy simpática

Ahora, explica en tres líneas:

- ¿Qué te gustaría ser de mayor?

Al terminar contesta:

- Si fueras negro, ¿cómo serías? ¿qué sentirías?
- ¿Estás satisfecho de ser quien eres? ¿por qué?
- ¿Te gustaría ser distinto? ¿cómo? ¿por qué?
- ¿Es positivo que haya gente diferente? ¿por qué?
- Si fueras una chica o un chico gitanos, ¿qué pensarías de los que no lo son?



Si quieres, puedes leer tu cuestionario a otros compañeros. Si no lo deseas, entrégalo a tu tutor o tutora. No es necesario que lo firmes.

Haruxan es una niña japonesa. Tiene 7 años. Sus ojos son grandes, redondos y muy brillantes. Tiene el pelo negro y lacio. Le gusta mucho dejarlo crecer y hacerse dos trenzas.

Nació un bonito día de primavera y por eso sus padres, el Sr. y la Sra. Takano decidieron llamarla «Haru», que en japonés quiere decir «Primavera». Como aún es pequeña todos la llaman Haruxan, que quiere decir «Pequeña Primavera».

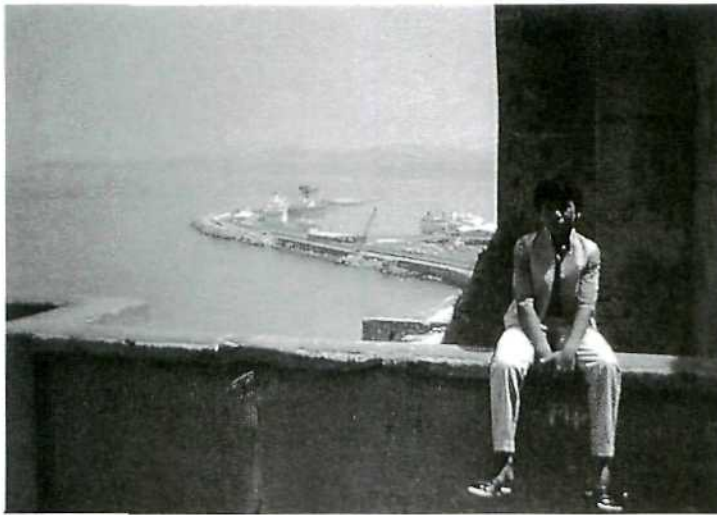
Tiene dos hermanas más pequeñas, Neomixan, que tiene 6 años y Shinobuxan, que ha cumplido 3.

Ella misma, Haruxan, os explicará en este bonito libro cosas de su país y cómo suele pasar el día.



(Ed. Onda)

* * *



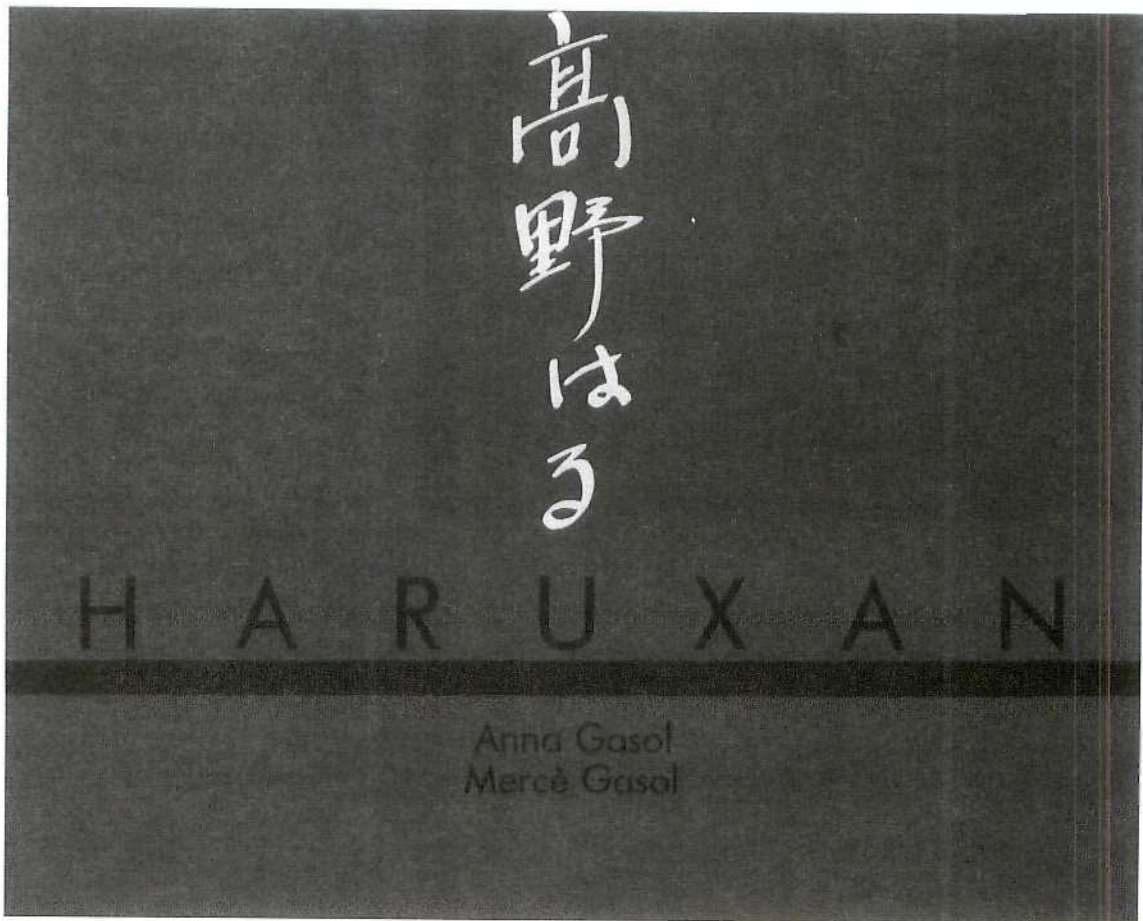
(Ed. Onda)

Soy un chico marroquí. Me llamo Samir y vivo en Tánger. Mi país está en Africa. Puedo tocar Europa casi con la mano, tan sólo 14 Kms. de mar nos separan, es el Estrecho de Gibraltar.

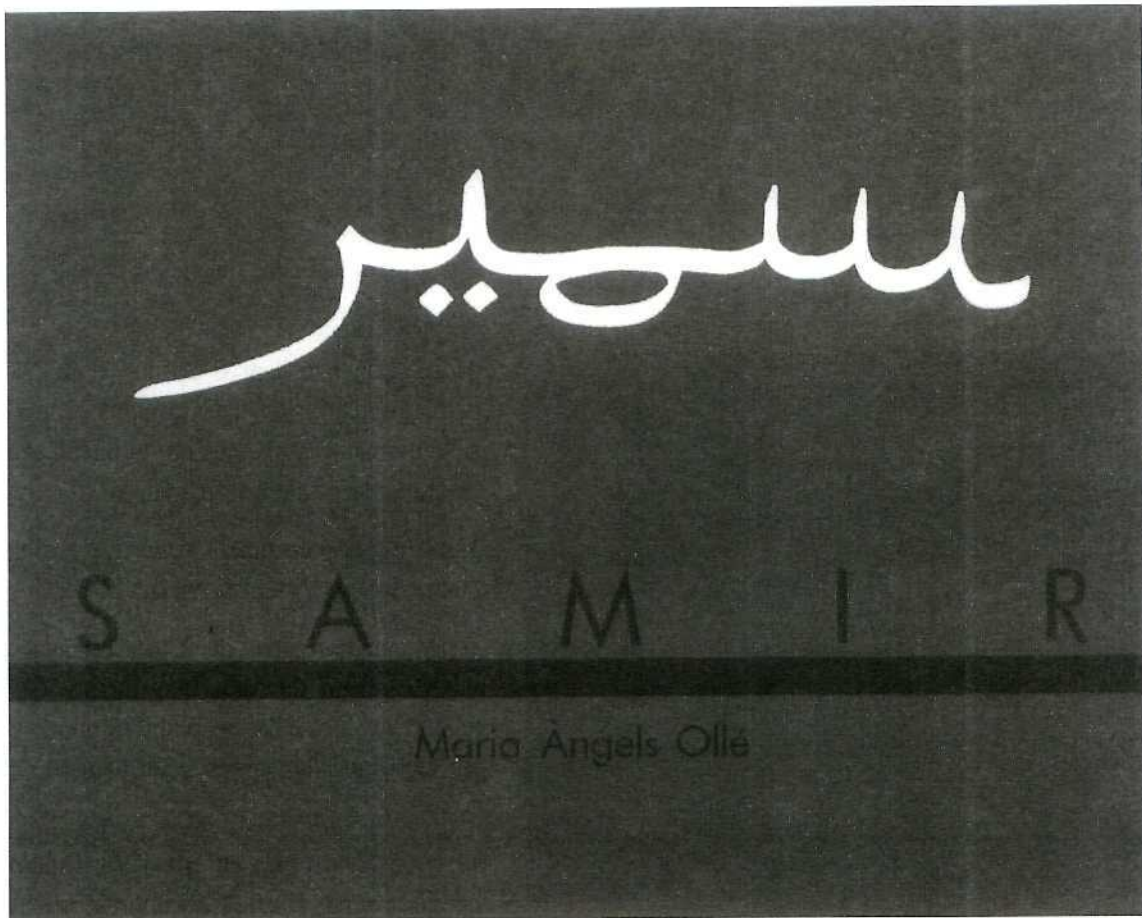
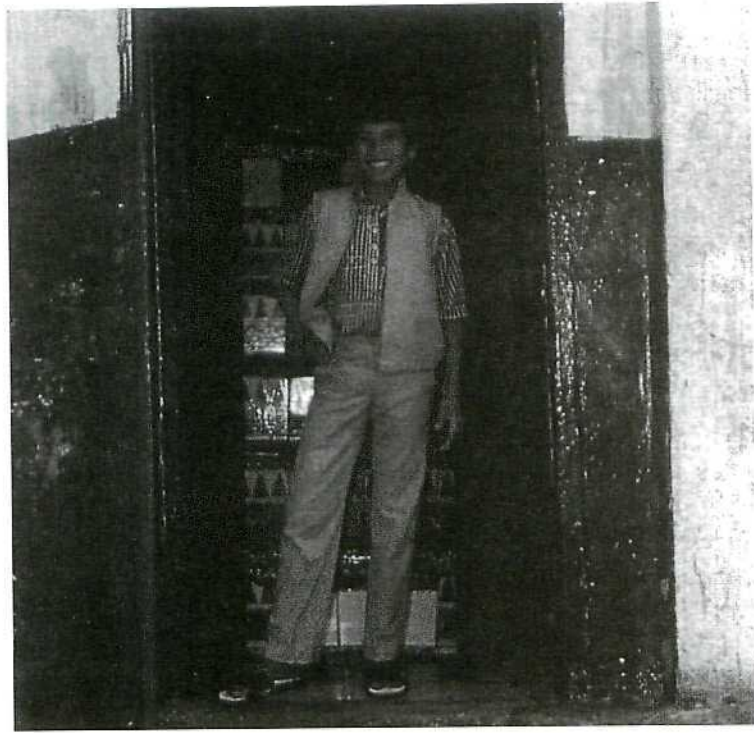
Dicen que Tánger es la puerta de Marruecos, y es cierto. Por mi ciudad siempre se ven turistas que van hacia el Sur, al Desierto.

Yo, a veces pienso que el hacer de puerta debía haber sido algo muy peligroso, por eso, seguramente, tenemos unas murallas tan

altas y gruesas. Durante el día acostumbro a hacer infinidad de cosas: jugar con los amigos, echar una mano a mi padre, comprar en el Zoco... Si recorres las páginas de este libro te darás cuenta de ello.



(Ed. Onda)



(Ed. Onda)

Pronto me conocerás. Soy famosa entre mis amigos. Soy alegre, traviesa y un poco juguetona. Pero también me siento responsable y mayor. De hecho cuido de mis hermanos, cinco en total. Ayudo a mi madre a limpiar la casa, freír algún huevo, lavar la ropa...

Pero, no creas, también encuentro tiempo para divertirme, ponerme guapa, salir, jugar. Bueno, como todas nosotras.

Otra cosa, me encanta bailar. ¿Y a ti? ¡Ah! Me olvidaba decirte mi nombre, me llamo Emilia.



(Nuria Meroño)

* * *



(Ed. Onda)

¡Hola! ¿Cómo te llamas? Yo me llamo William Augusto. Soy de Nicaragua. Tengo siete hermanos y vivimos en un pueblecito de la montaña que se llama Jalapa.

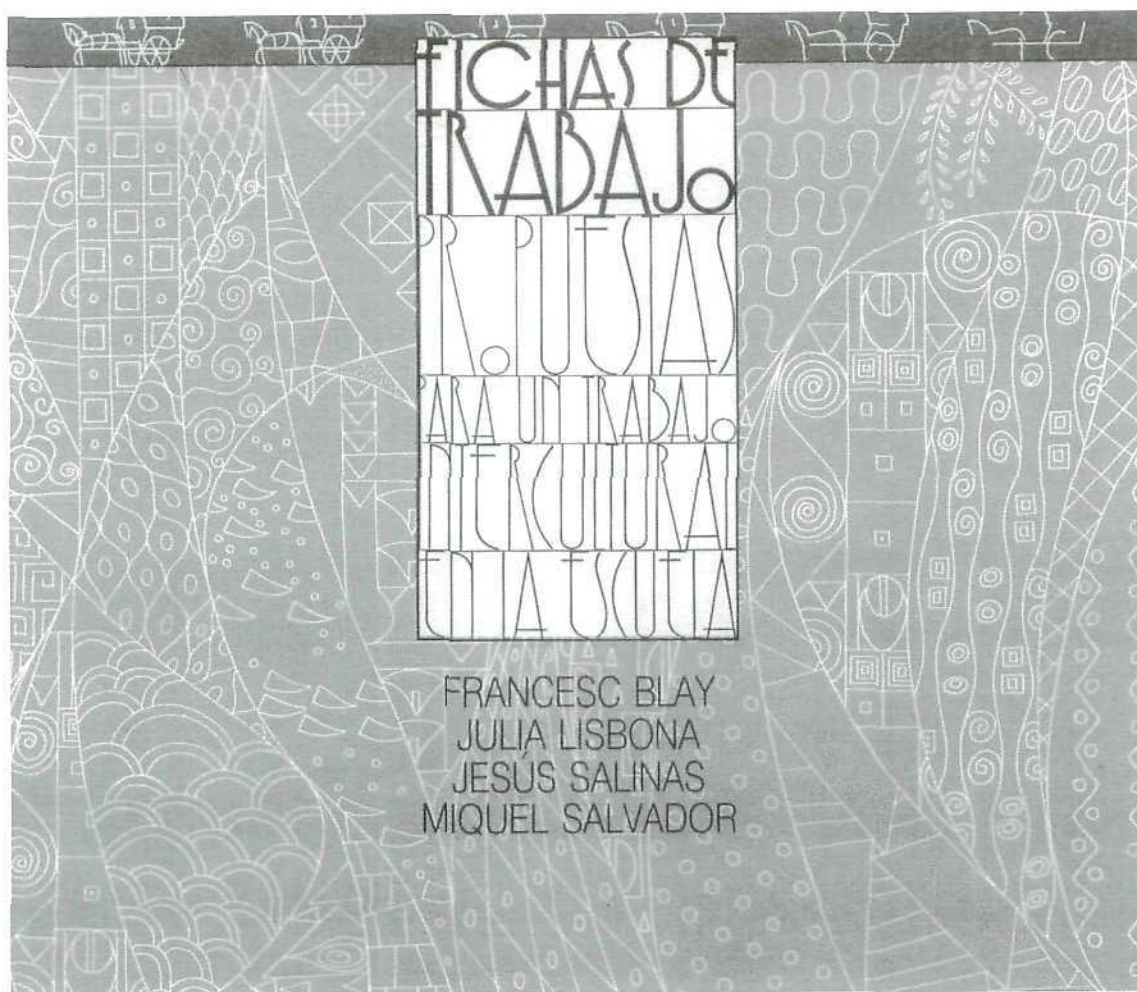
Ya no estamos en guerra. Creo que es una buena noticia. Ya tenemos paz.

Tengo muchas ganas de ir a la escuela y saber cantidad de cosas que durante este tiempo de lucha no he podido aprender. Sin embargo, del campo sé un montón de cosas.

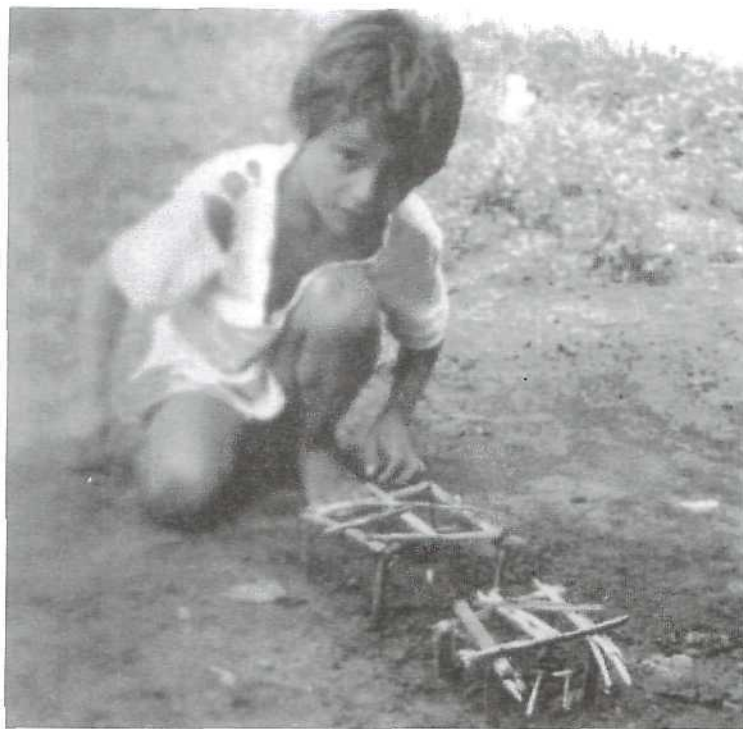
Te las explico todas en este libro. Espero que te diviertas y sepas descubrirme en sus páginas y fotografías.



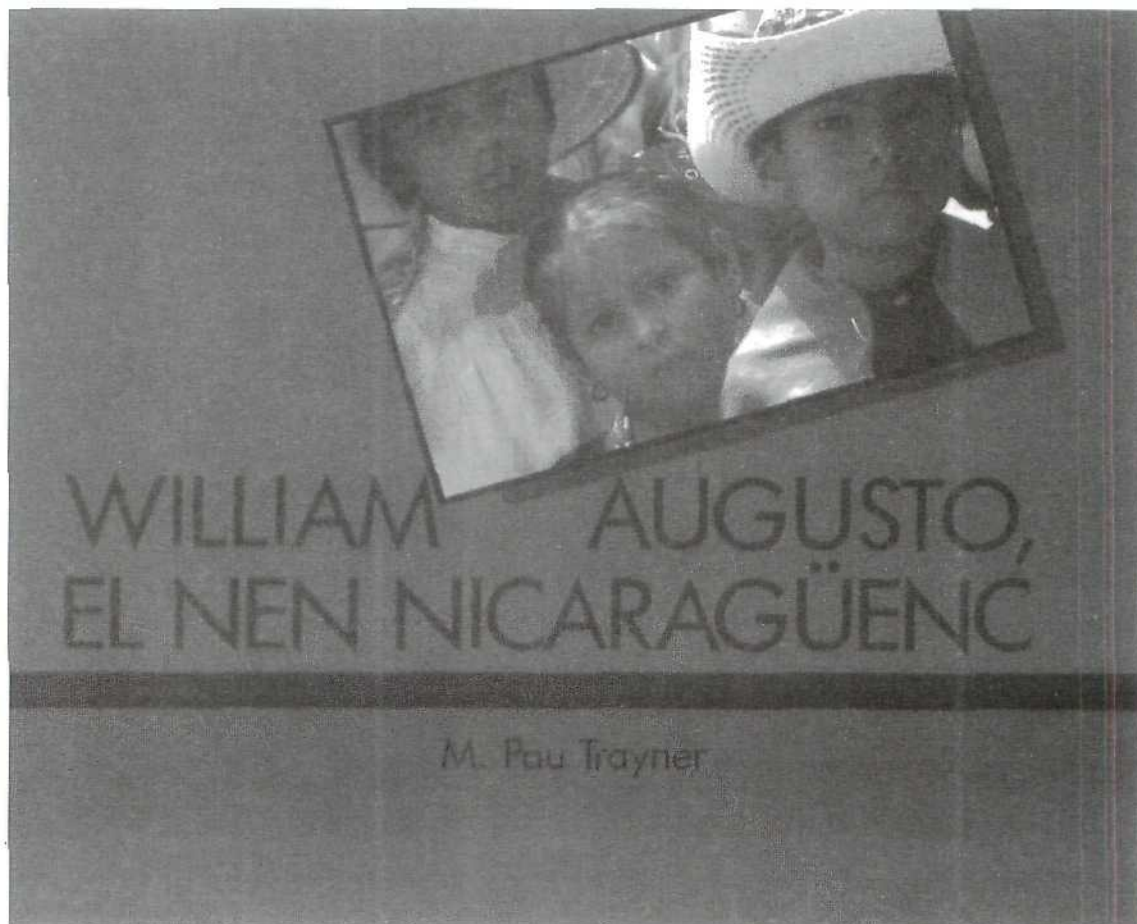
(Nuria Meroño)

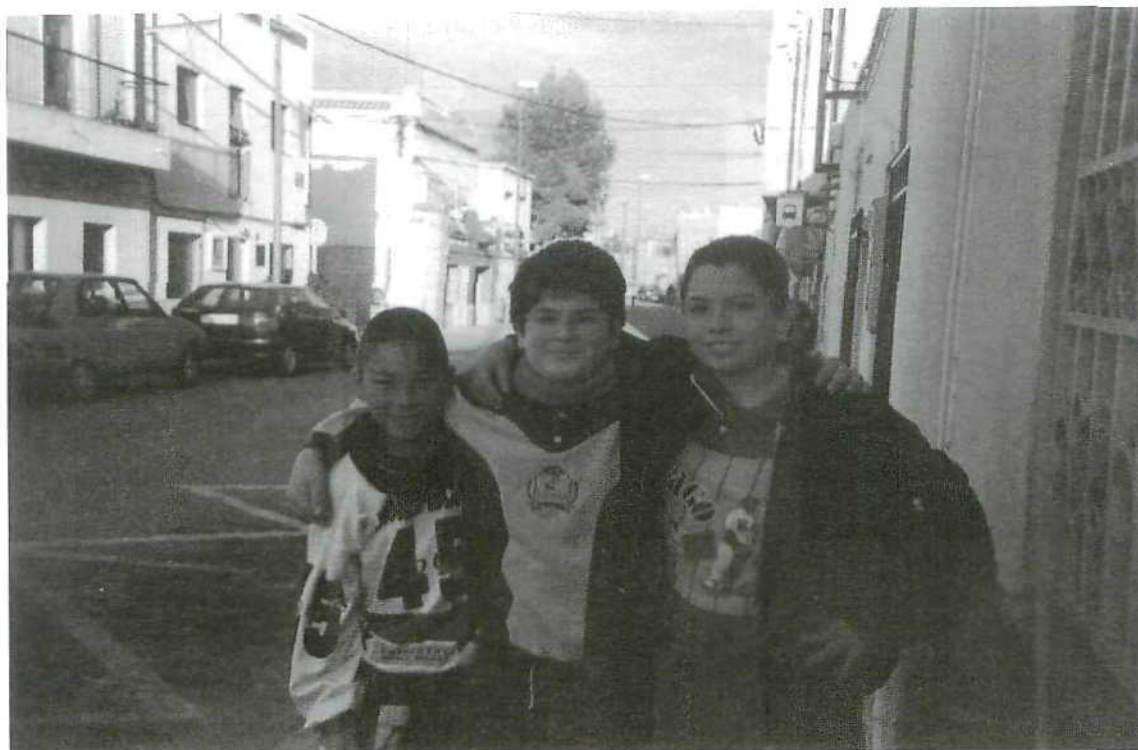


(Nuria Meroño)



(Ed. Onda)





(Nuria Meroño)

Yo soy Jordi. He nacido en un pueblo no muy grande de la provincia de Tarragona. Tengo 11 años y estudio 6^º de Primaria. Tengo una hermana más pequeña que yo.

Mis padres tienen una panadería y pastelería. Tienen tanto trabajo que hasta los domingos abren la tienda.

Como no pueden estar mucho por mí, cuando salgo del colegio voy a Taekwondo, a repaso, a Catequesis, a entreno y a todo lo que pueden apuntarme.

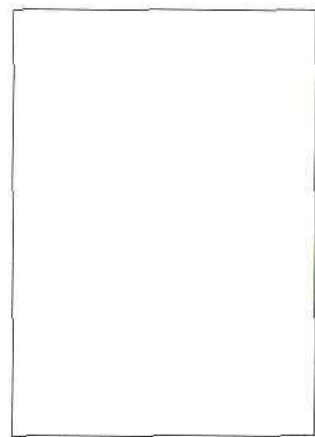
Los sábados también tengo que levantarme pronto, pero no me importa, porque voy a jugar los partidos del Campeonato del Fútbol.

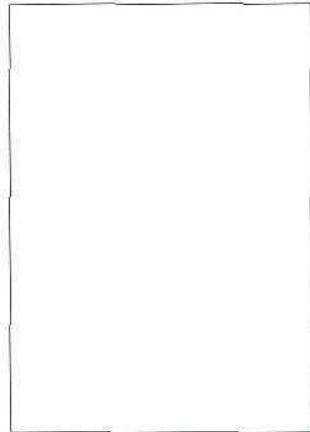
Ya veis que me dedico a muchas cosas, ¿y vosotros?



(Nuria Meroño)

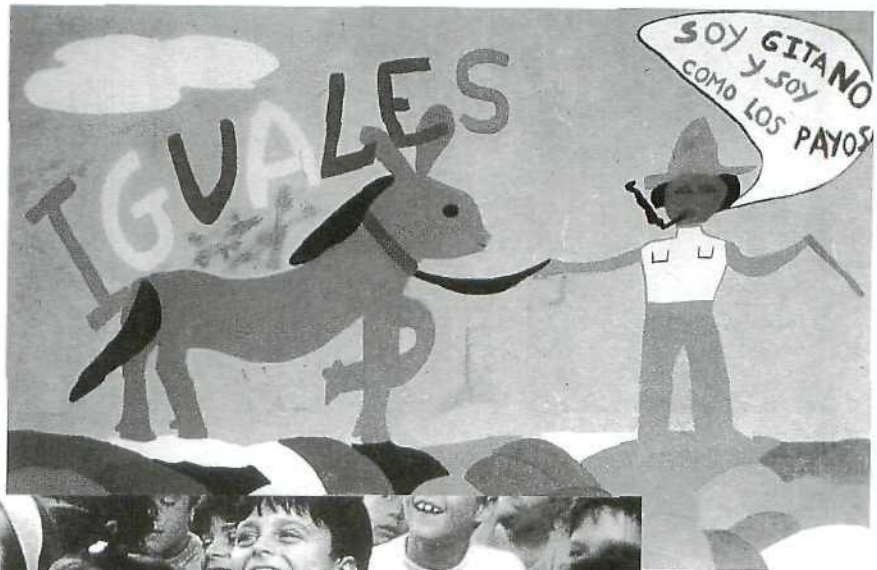
Para que hagas el carnet de identidad de tus amigos y el tuyo.



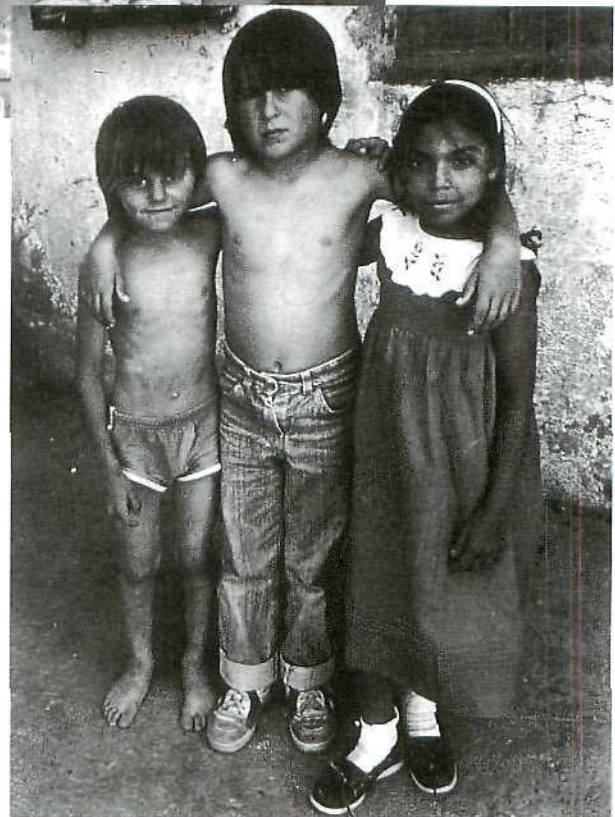


Todos somos iguales, todos somos diferentes.
¡VIVA LA DIVERSIDAD!

Dibujo sobre el tema.
(Jesús Salinas)



Niños. Cultura propia.
(Generalitat de Catalunya)



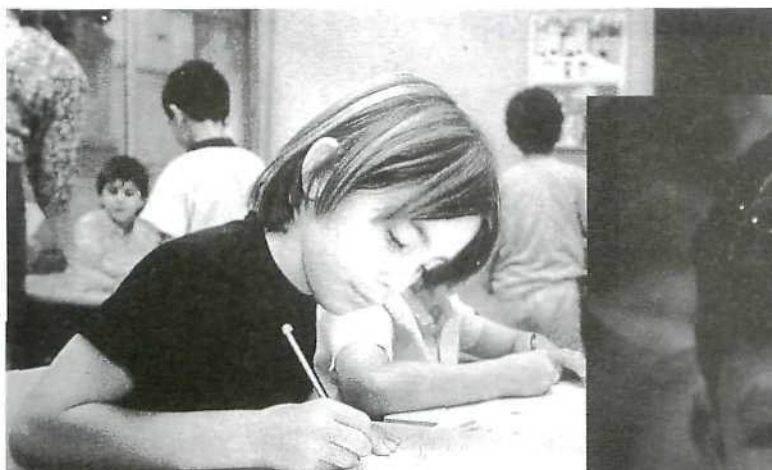
Niños gitanos.
(C.P. La Esperanza)

Nos gusta conocer el mundo, pintar, leer, escribir, trabajar con el ordenador, apoyados en una mesa, en un banco o incluso en el suelo.

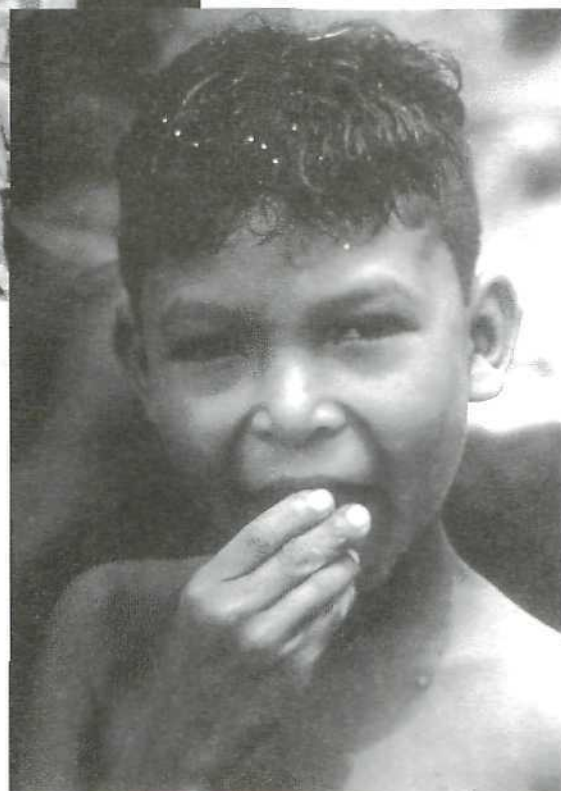


Niños. América. Indios.
(Manos Unidas)

Niña escribiendo. Gitanos.
(Jesús Salinas)

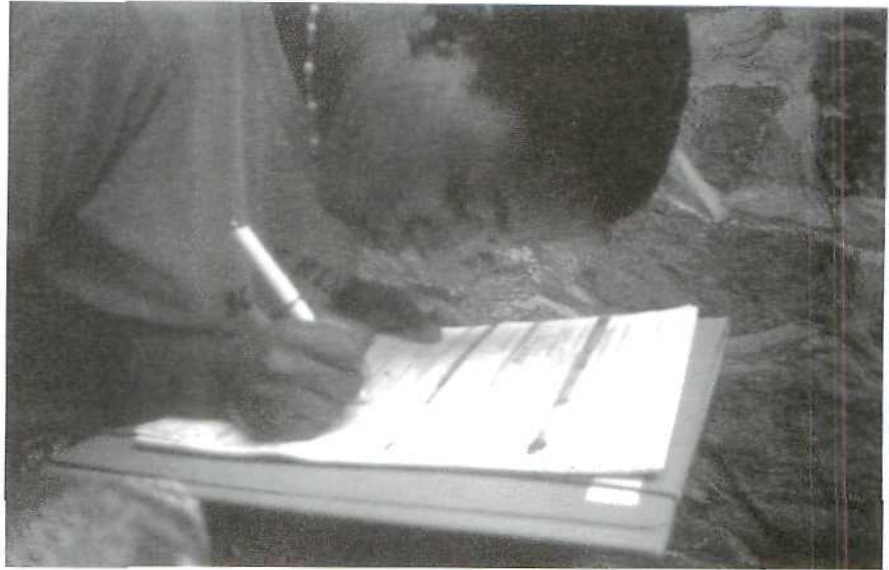


Niña escribiendo.
(Generalitat de Catalunya)



Niño. Nicaragua. Escuela.
(S.J.R.)

Niña escribiendo.
Ruanda.
(S.J.R.)



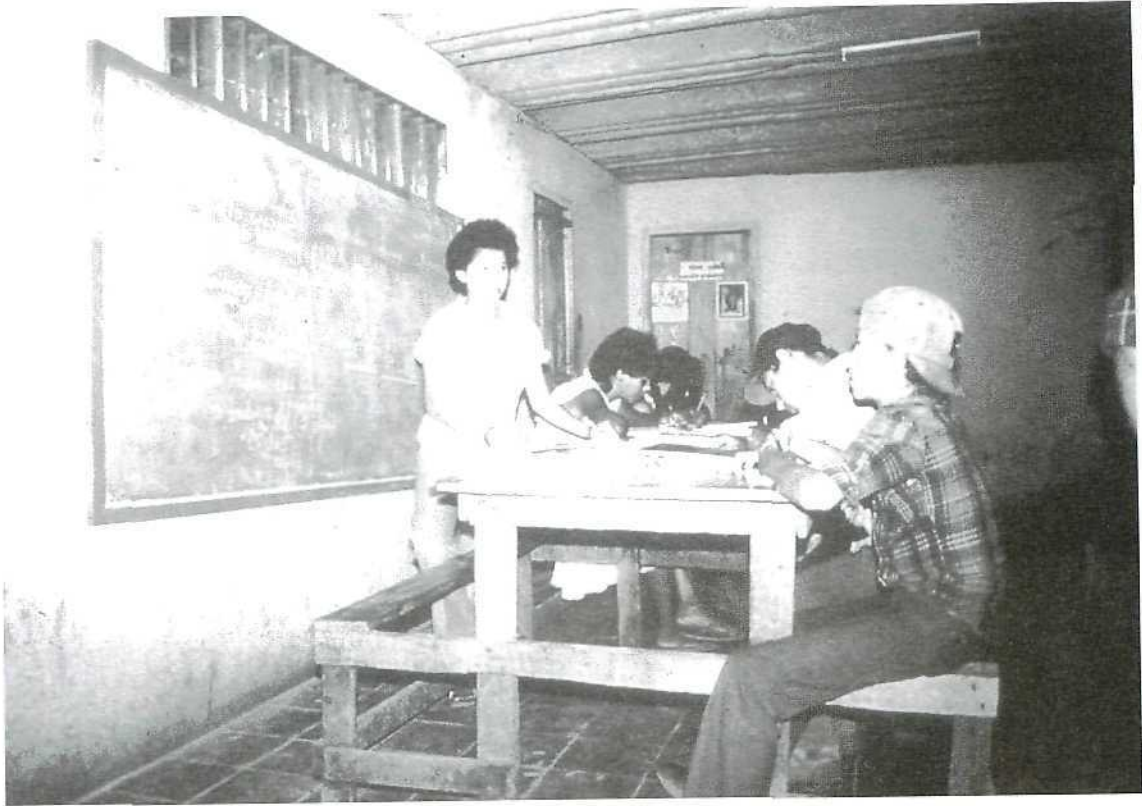
Escuela. Japón.
(Vedruna)



Escuela. Ruanda.
(S.J.R.)



Escuela. Zaire.
(Vedruna)



Escuela, Nicaragua.
(S.J.R.)



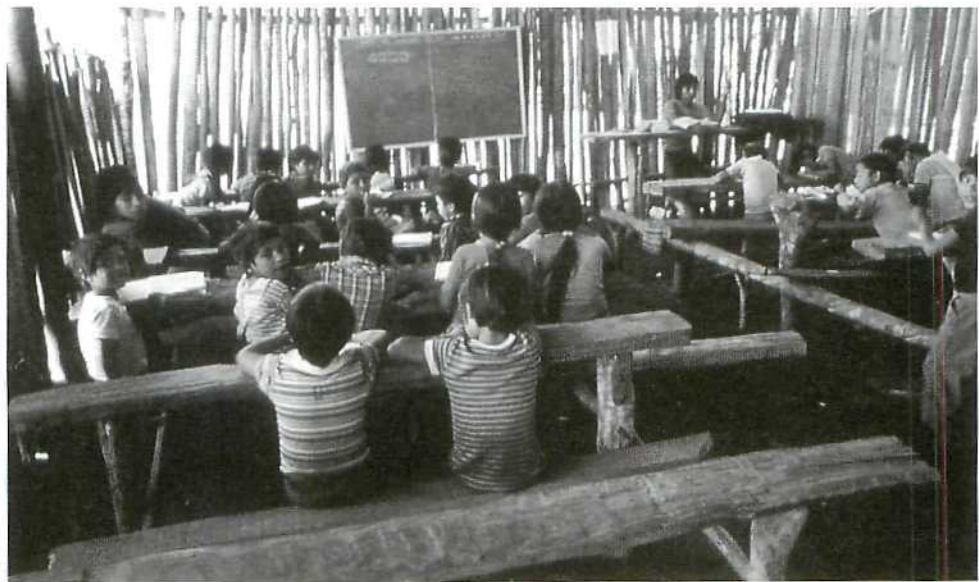
Niña, Guatemala.
(Vedruna)



Niña leyendo, India.
(Manos Unidas)



Escuela.
Marruecos.
(Intermón)

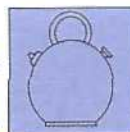


Escuela.
América
Latina.
*(Manos
Unidas)*

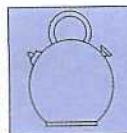


Escuela.
Asia.
*(Manos
Unidas)*

Tema 4.
COSTUMBRES







Juegos

A las personas de todo el mundo les gusta jugar. Pero los juegos no son siempre los mismos.

Responde:

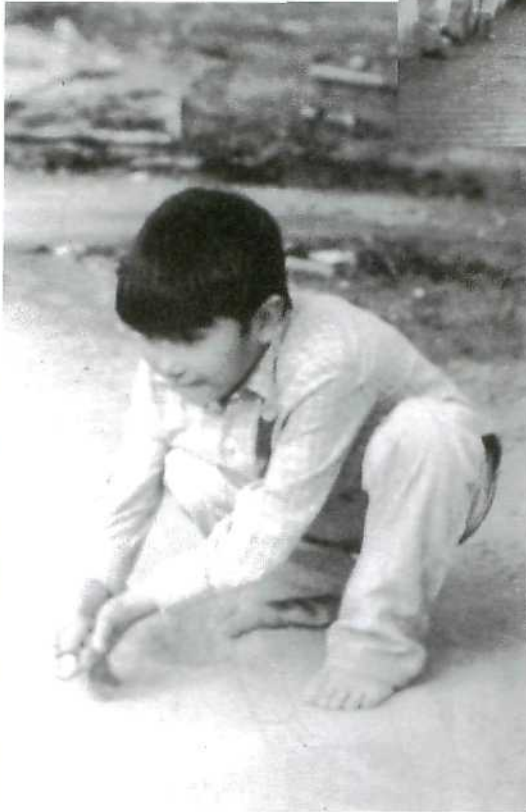
- ¿Qué une a toda esta gente de las fotografías?
- ¿Con quién te gustaría jugar? ¿Por qué?

Pide a un compañero o compañera de otra cultura que te explique algún juego desconocido para ti. Intenta aprenderlo y que lo juegue todo tu grupo. Pide a tus padres o a tus abuelos que te expliquen algunos juegos de su infancia. Toma nota y explícalos al resto de tus compañeros. Haz una compilación con todos ellos y fíjate en que algunos se siguen jugando actualmente y otros te son desconocidos del todo.

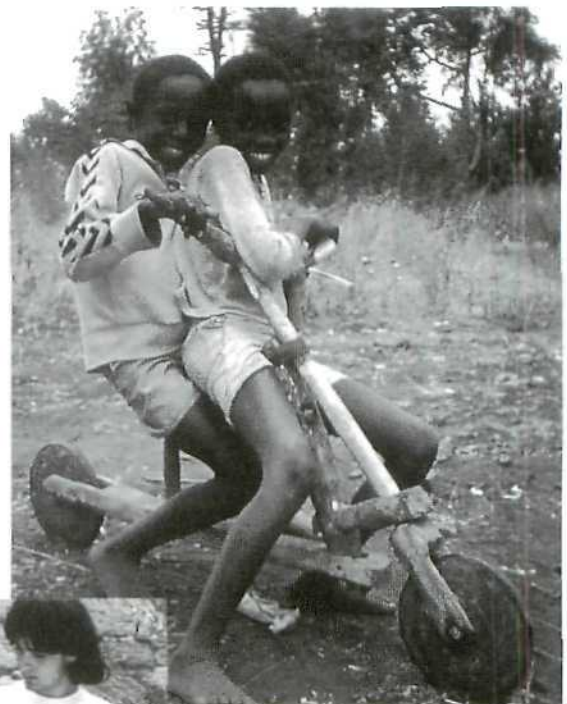


Construimos juguetes con objetos diversos y es que a todos nos gusta jugar. Muchas veces jugamos a las mismas cosas, otras, no.

Niño gitano.
Canicas.
(J. Salinas)



Marruecos.
(Ed. Onda)



Ruanda.
(S.J.R.)



Cultura propia.
(Escola d'esplai)



Niños gitanos.
(C. P. La Esperanza)



Nicaragua.
(S./R.)



Tarragona.
(Escola d'esplai)



Japón.
(Urban Conection)



Ruanda.
(S./R.)



Japón.
(Urban Conection)



Chad.
(M. Fortuny)



Venezuela.
(Vedruna)



Tarragona.
(C.P. La Esperanza)

Cada grupo cultural hará una relación de los alimentos, bebidas e instrumentos que se utilizan a diario para comer. Intentaréis elaborar una comida casera y típica de la cultura que representáis. Más tarde, la ofreceréis a vuestros compañeros en una pequeña fiesta organizada por vosotros. (Pedid libros de cocina a vuestro tutor o tutora).

Relacionad las comidas con los diferentes factores climáticos, económicos, situación geográfica... Constatad su influencia y sacad las conclusiones pertinentes.

A través de una encuesta ver:

- Comidas conocidas y desconocidas
- Frutos naturales y secos, importados de otros países, que se encuentren en las tiendas y mercados.
- ¿Cuántas comidas se hacen cada día en cada cultura?
- ¿Dónde las hacen?
- ¿A qué hora?
- ¿Quién las prepara? ¿quién las sirve? ¿quién quita la mesa?
- ¿Se tiene por costumbre hacer algo especial antes de las comidas? ¿y después?
- Durante el año ¿se hace alguna comida especial? Explicad alguna de las que habéis citado.

Después de que cada grupo haya contestado a todas las preguntas, os reuniréis para clasificar y comparar las respuestas. Luego anotaréis los puntos que haya que discutir o explicar.

* * *

Pedro es un escritor de cuentos infantiles. Hoy se ha despistado y ha puesto a Haru, una niña japonesa, en un cuento nicaragüense. Explicad cuáles son las cosas que a Haru le han parecido más diferentes. Por ejemplo, las casas, la comida, las fiestas, los vestidos,....

Haru ha ido a la escuela con niños nicaragüenses y todos se han reído mucho cuando han visto su vestido. Ella se ha sentido muy diferente a los demás.

¿Os parece bien reírse de alguien porque viste de forma distinta? ¿Por qué? ¿Tan importante es el vestido que lleva una persona?

En el pueblo nicaragüense, los niños comen juntos y sentados en el suelo. Haru también lo ha hecho, aunque de su cartera ha sacado un bol con arroz y unos palillos, que utiliza para comer. Los otros niños han creído que no sabe utilizar los cubiertos. ¿Es cierto que no sabe utilizarlos? ¿Podría tratarse de una forma diferente de comer?



Si lo crees así, ¿por qué crees que los niños de este cuento pensaban que Haru no comía bien?

Para que las cosas estén bien, ¿deben ser iguales? ¿Es posible que dos cosas distintas sean buenas ambas?

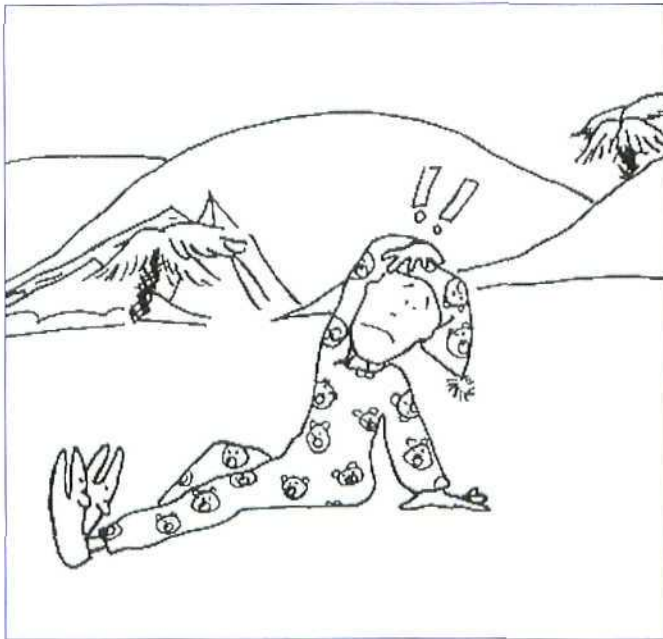
Marca con una cruz las frases con las que estés de acuerdo:

- Todo el mundo debe comer el mismo tipo de comida.
- La fruta siempre se toma como postre.
- La gente siempre utiliza sillas para sentarse y mesas para comer.
- Todo el mundo celebra las mismas fiestas.
- Todos los chicos deberían celebrar su cumpleaños con tartas y apagando velas.
- Todos los niños y niñas del mundo van a la escuela a la misma hora
- Todos los niños y niñas estudian las mismas cosas.
- Si un niño no tiene las mismas costumbres que tú, no puede ser amigo tuyo.
- La forma de vestir, de comer, de divertirse, etc. que tiene tu familia siempre es la mejor.



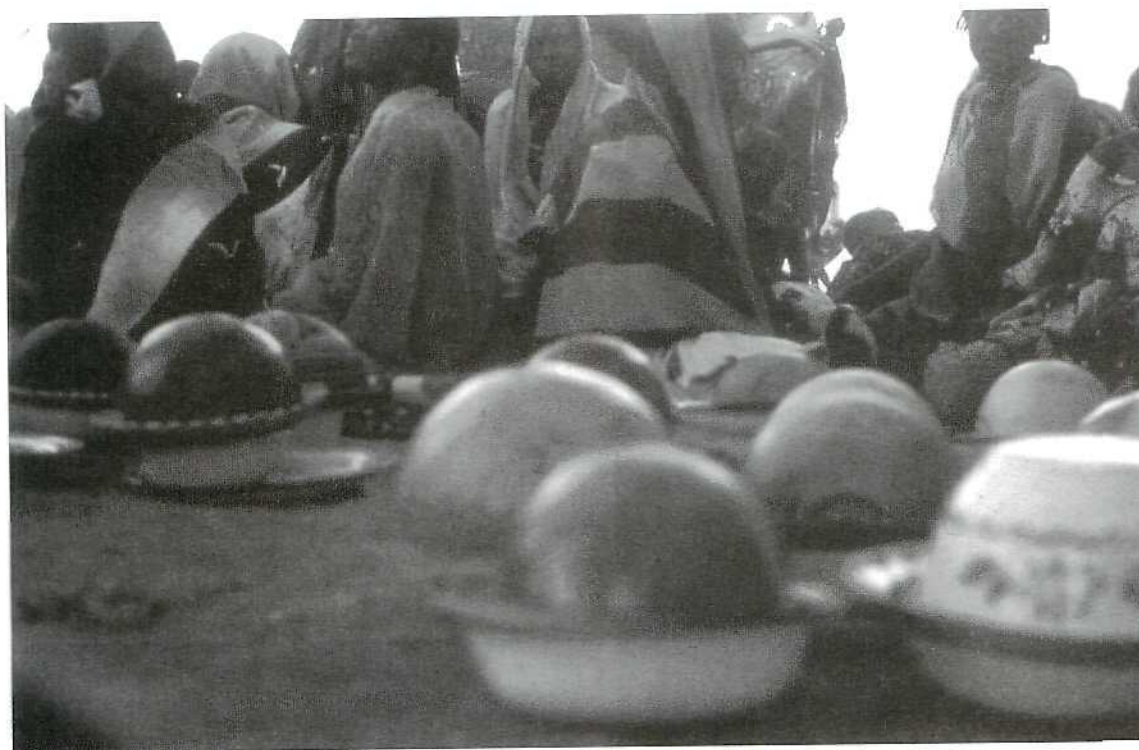
Responde, ahora, las preguntas siguientes:

- ¿Crees que los niños y niñas de todo el mundo pueden tener las mismas costumbres y hacer las mismas cosas? ¿Por qué?



- Imagina que, por arte de magia, despiertas en medio del desierto en una familia de tuaregs. ¿Podrás hacer lo mismo que ahora haces cada día? ¿Por qué?

No tenemos los mismos gustos ni los mismos alimentos para comer



Alimentos.
(M. Fortuny)



Alimentos. Japón
(M. Fortuny)



Alimentos. Guinea.
(Vedruna)

Los alimentos son diversos al igual que las maneras de cocinarlos y comerlos.



Niña gitana.
(J. Salinas)



Niña. Cataluña.
(Generalitat de Catalunya)

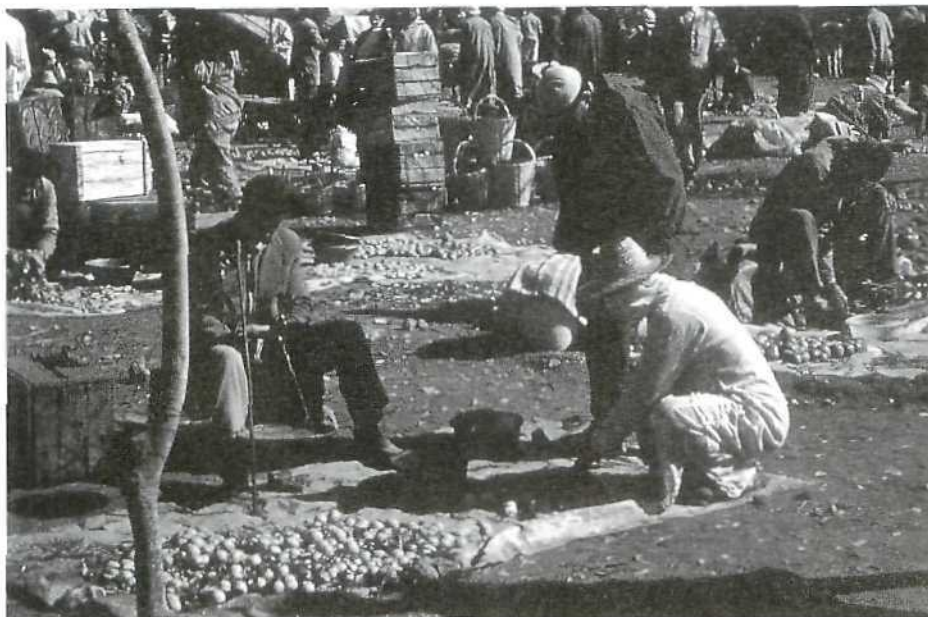


Mercado. Nicaragua
(S.J.R.)

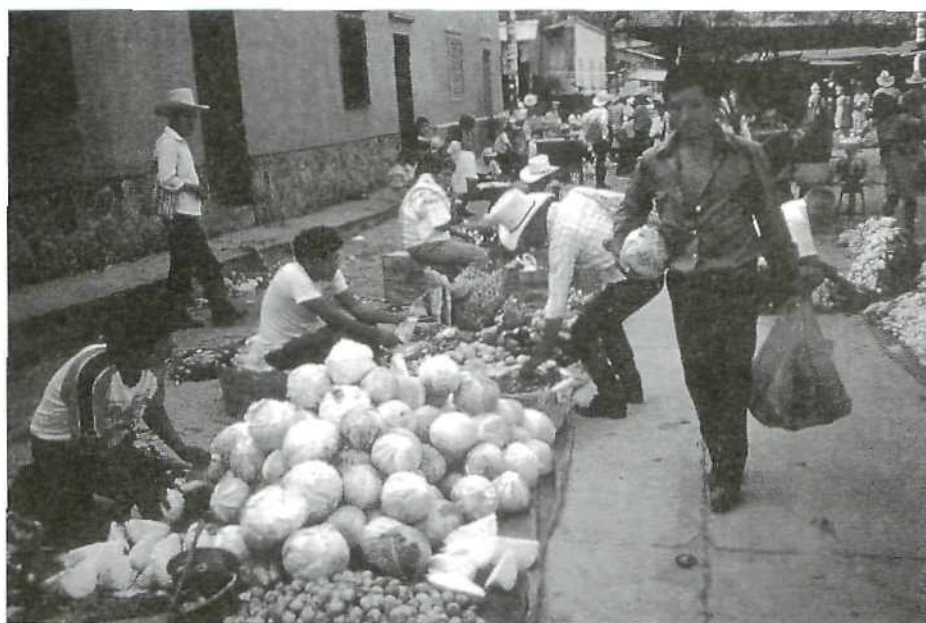


Niños. Nicaragua
(S.J.R.)

En nuestros mercados se encuentran los productos propios del país y en los grandes almacenes de la ciudad puedes hallar productos procedentes de muchas partes.



Mercado.
Marruecos.
(Intermón)



Mercado.
Guatemala.
(Intermón)



Supermercado.
Nicaragua
(S.J.R.)

Utilizamos diversos «cubiertos» para comer o no utilizamos ninguno.



Familia. Japón.
(Urban Connection)



Adultos. Africa.
(M. Fortuny)



Comedor.
(Escola d'esplai)



Adultos. Chad.
(M. Fortuny)

Cada grupo cultural dispondrá de cassetes con música del país que representa. Se realizará la audición de los mismos en una o varias sesiones con el objeto de conocer diversas expresiones musicales. Podéis copiar la letra de las canciones, si son cantadas, y aprenderlas.



Bailad las danzas más típicas de las diversas culturas, con la ayuda de compañeros y profesores, constatando la dificultad que puede entrañar, en algunos casos, imitar con el cuerpo lo que no se lleva dentro.

Haréis, además, un listado de fiestas y de las diversas formas de celebrarlas, de algunos países. Para ello os resultará muy útil la hoja que tenéis en el dossier, los libros especiales que para estos temas tenéis en clase y un pequeño sondeo realizado a las personas de otras etnias que conviven en vuestra zona.

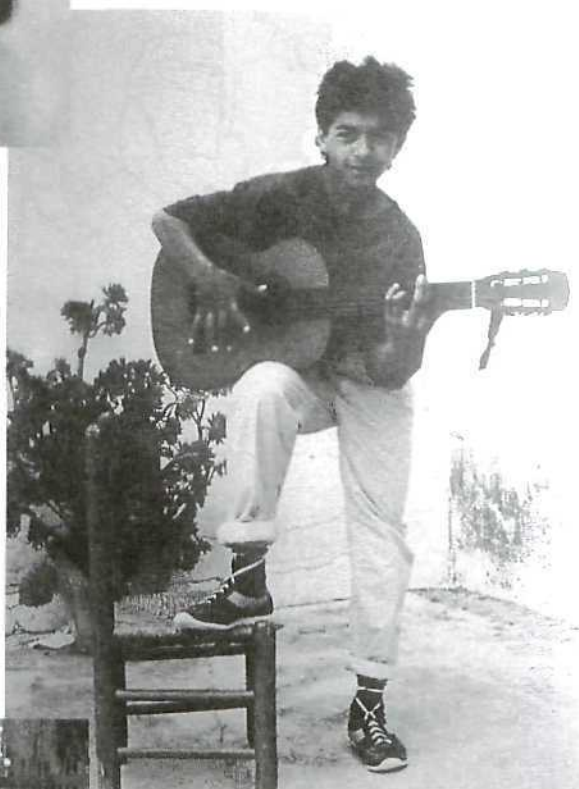
Confeccionaréis un mural o un dossier que refleje las diferentes fiestas que vuestros compañeros y compañeras de clase celebran, de acuerdo a su pertenencia a distintos grupos culturales.

Cada alumno puede explicar brevemente las fiestas familiares que celebra, ponerlas en común y ver cuáles celebran unos y otros y cuáles no. ¿Por qué?

Las personas lo celebramos todo. Cada país y cada familia a su manera.



Nicaragua.
(Manos Unidas)



América L.
(Manos Unidas)



Niño guitarra.
(J. Salina)



Japón.
(Vedruna)



Tarragona.
(C.P. Esperanza)



Zaire.
(Vedruna)



Venezuela.
(Vedruna)



Japón.
(Vedruna)



Colombia.
(Vedruna)



Ruanda.
(S.J.R.)



Nicaragua.
(S.J.R.)

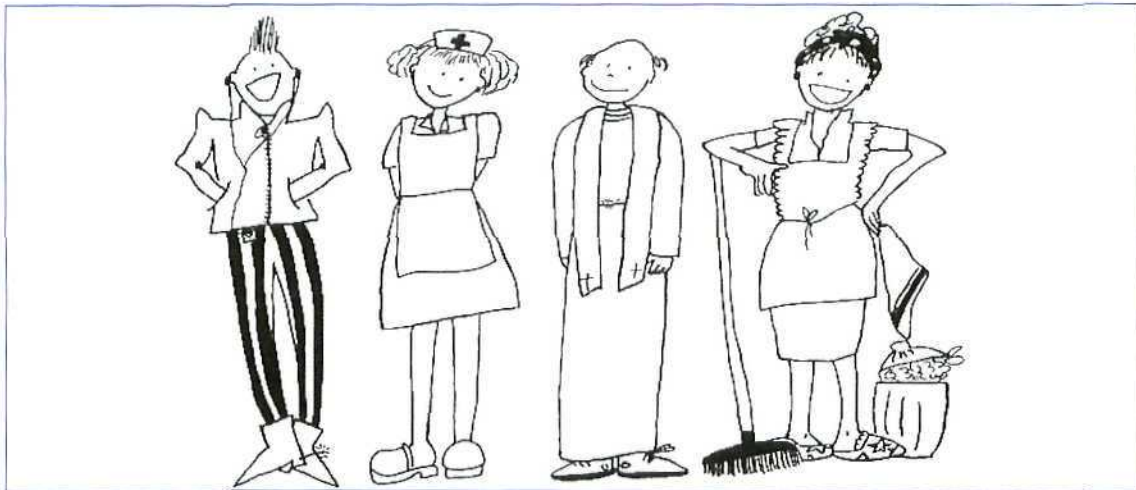
En muchos países se sigue vistiendo el traje tradicional. Estos trajes están adaptados al clima y cambian muy poco de modelo. Gruesas capas de pieles mantienen calientes a las personas que viven en países fríos. Por el contrario, las ropas utilizadas en países muy cálidos son más ligeras.

Muchas veces, la ropa tiene relación con las actividades de quien la viste y se adapta a circunstancias concretas. Resultaría difícil imaginar, por ejemplo, a alguien paseando por la selva amazónica vestido con grandes túnicas, ya que los matorrales y las abundantes ramas no permitirían que se moviera con comodidad; en esa selva no necesitan, tampoco, protegerse de los rayos solares, puesto que la abundante vegetación lo hace innecesario.

En los desiertos no se puede ir sin cubrirse, a pesar del calor, porque la incidencia de los rayos solares quemaría la piel de quien lo intentara. Por tanto, los tuaregs se tapan el cuerpo por completo, aunque con ropa fresca y ligera.

Cuando vamos a la playa nos ponemos poca ropa. No obstante, si el sol es muy fuerte existe el riesgo de que dañe nuestra piel; nuestros padres nos aconsejan que nos pongamos una camiseta de algodón para protegernos cuando jugamos con nuestros amigos en la arena. Si vamos a la nieve, en invierno, vestimos abrigos, anoracs, gruesos jerseys y calzado adecuado para evitar el frío y la humedad.

La ropa tiene relación con las formas de vida de las personas en los distintos países y con las costumbres tradicionales de los mismos.



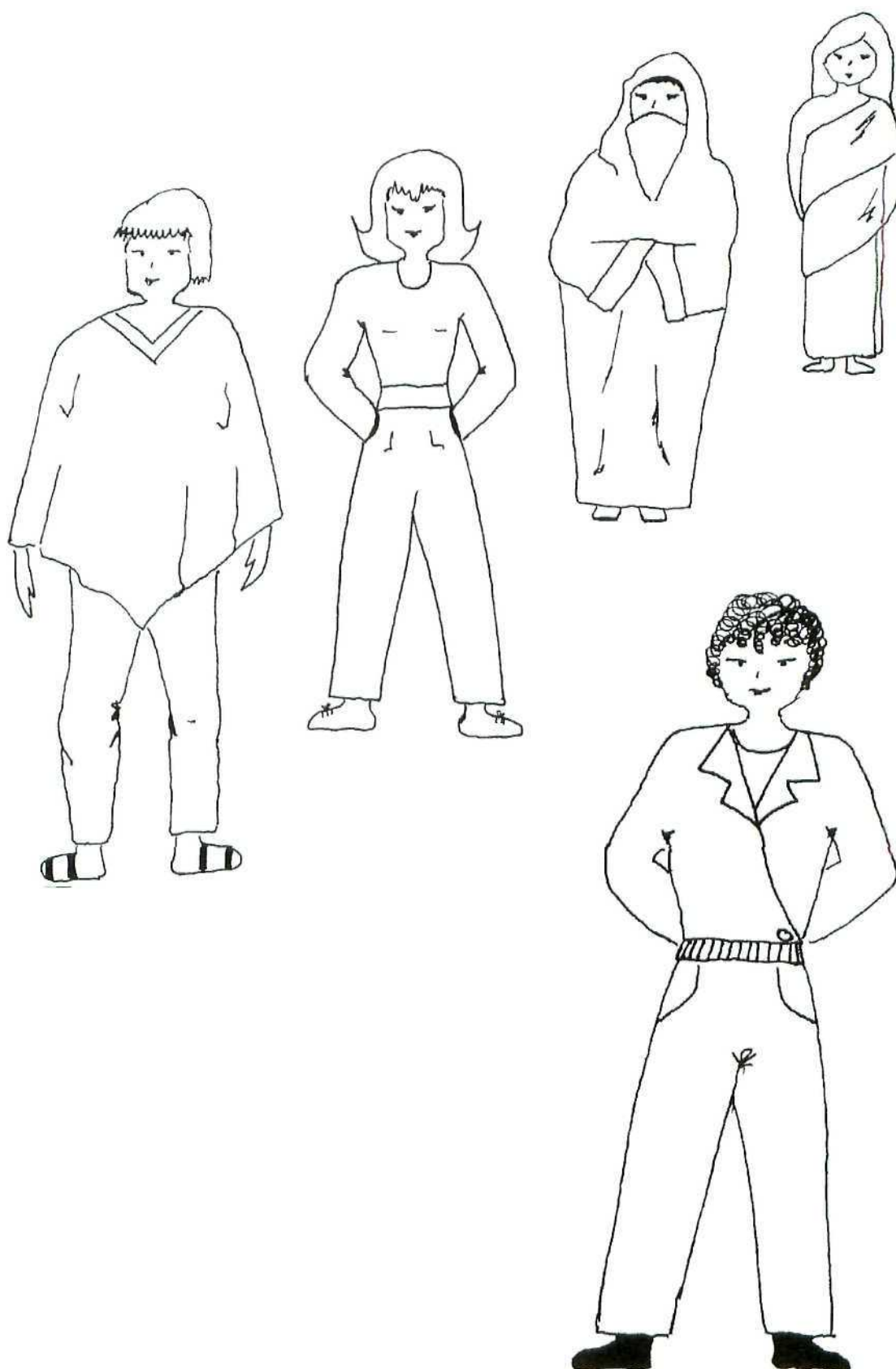
Intentad localizar, individualmente, a vuestro alrededor, cambios de vestimenta en función de las razones que se indican en cada uno de los dibujos (Ver dossier):

- Vestidos relacionados con motivos religiosos.
- Uniformes.
- Distintivos de personas: hombres y mujeres, niños y niñas, jóvenes y viejos...
- Dibujos distintivos de alguna zona determinada.
- Modas diferentes que podemos ver actualmente en las calles de nuestros pueblos, barrios, ciudades...

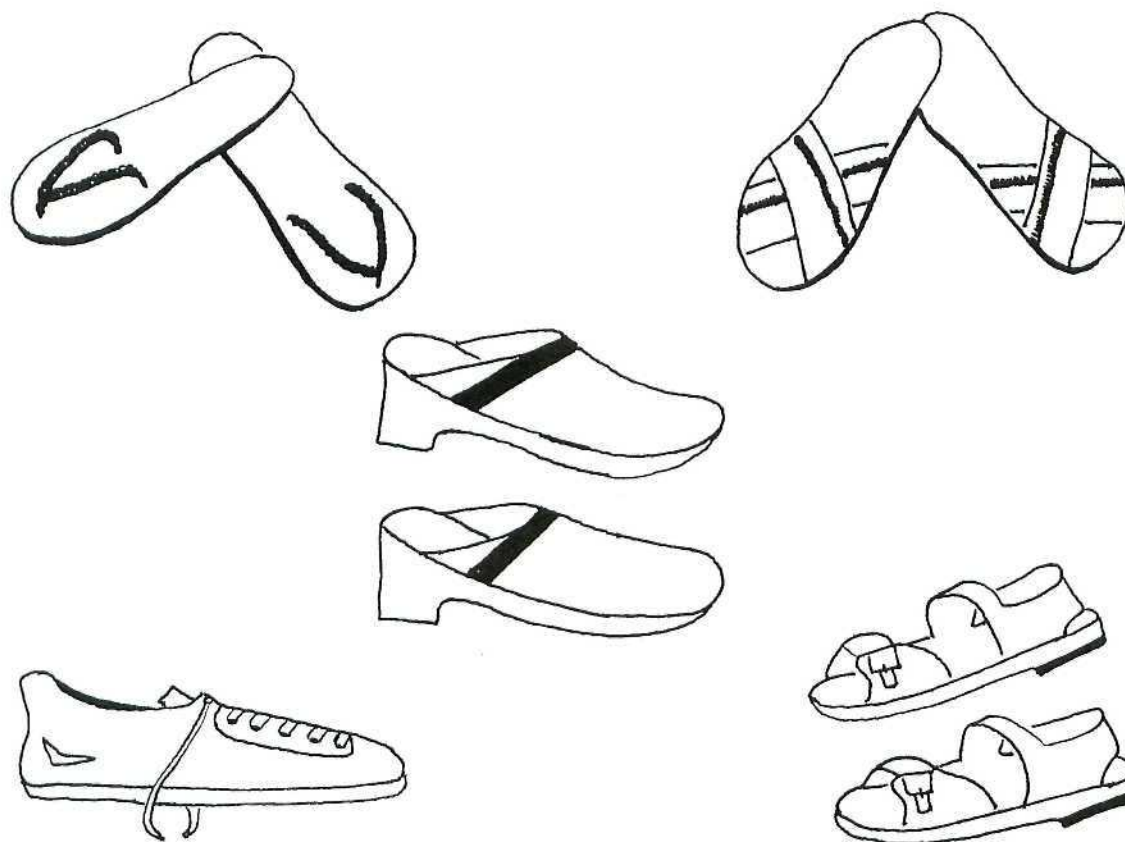
Dibuja distintos tipos de tocados, las razones que aconsejan su uso y su procedencia.

Dibuja, además, vestidos regionales de distintas zonas.

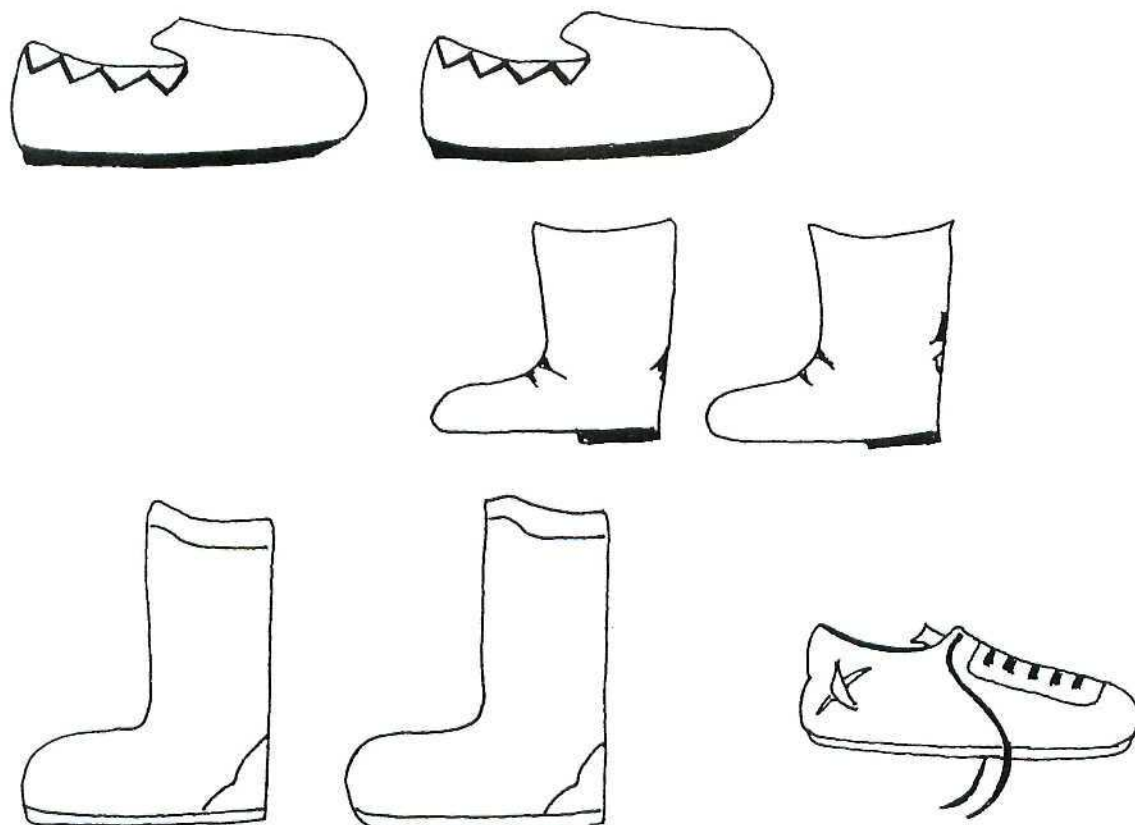
Pinta y realiza tus propios modelos.



¿Quién puede ponérselas?



¿Cuáles te pones tu?



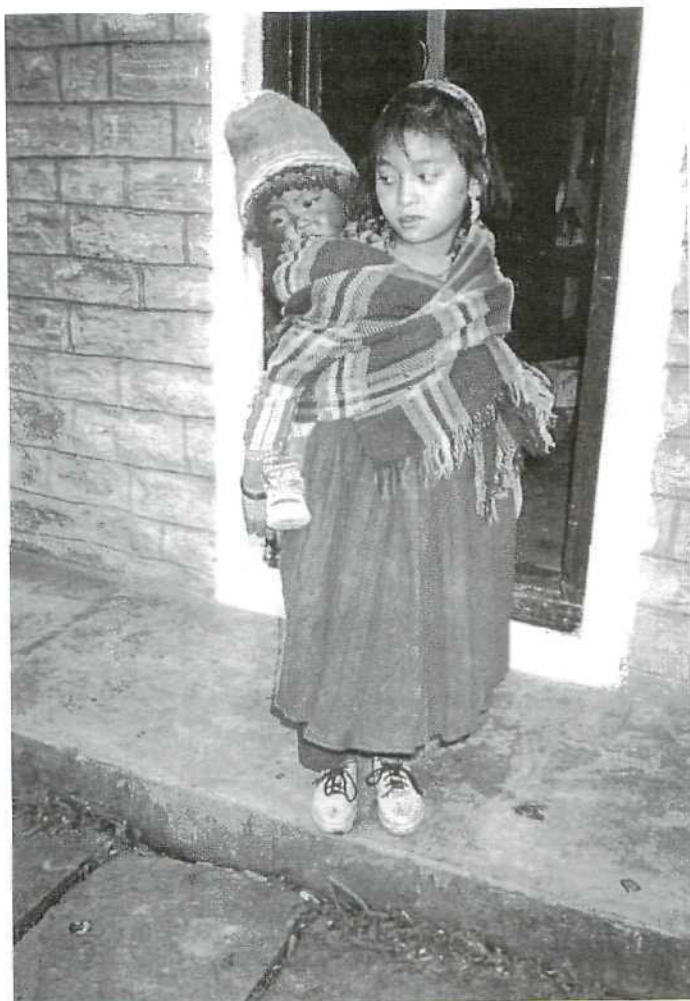
¿A quién pertenecen?



¿Sabes de cuántas maneras podemos colocarnos un pañuelo?



(Nuria Meroño)



(M. Suñal)



Chad. (M. Fortuny)



Tarragona, Cataluña. (Verdrina)



Ruanda. (S.J.R.)



Nicaragua. (S.J.R.)



Japón. (Verdrina)



India. (Manos Unidas)



Marruecos. (Intermón)



Guatemala. (Intermón)

Tema 5.

EL NÚCLEO FAMILIAR







Familia

Reuníos por grupos culturales. Leed la carta que sigue y, después, comentáis entre vosotros las cosas que os cuenta Emilia. Elegid un compañero o compañera para portavoz del grupo que vaya tomando nota de lo que decís. Expondréis vuestras conclusiones en una asamblea.

Hola, soy Emilia.

Tengo 12 años, recién cumplidos. Mi familia consta de siete miembros; tengo dos hermanos. Vivo en el casco antiguo de Tarragona, aunque nací en Valencia.

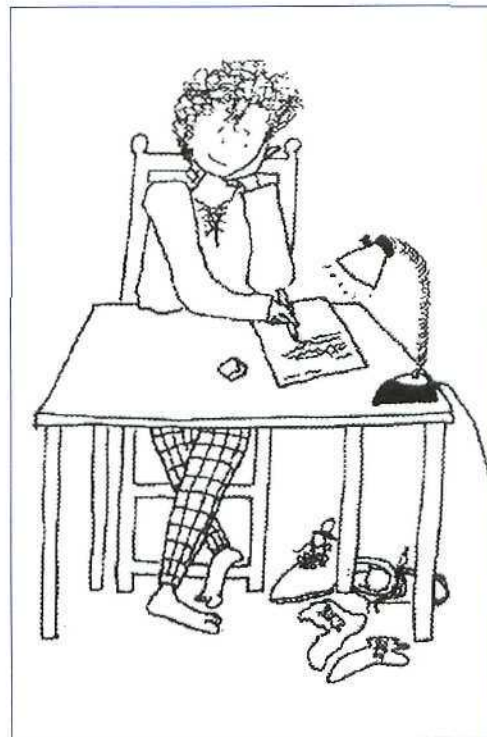
Mi padre es trapero de oficio; soy la mayor de casa y ayudo a mi madre en el cuidado de mis hermanos más pequeños. En la limpieza de casa y voy a la compra.

Voy a la escuela algún día, por la mañana... Los jueves y sábados, por la tarde, asisto al club del barrio. Allí; nos reunimos niños y niñas de la parte alta de la Ciudad y nos lo pasamos muy bien. Este último sábado, la monitora nos hizo construir la bandera de nuestro país.

Tuvimos la sorpresa de comprobar que hay chicos y chicas de cinco países: Aixa y Samir, de Marruecos; Teresa y María, de Argentina; Naomi de Guinea Ecuatorial; Chang-yu de China y los demás somos dos gitanos, catalanes y de otras partes de España.

Nuestro padre nos ha dicho que deberemos mudarnos de piso porque en el que vivimos es demasiado pequeño. Seguramente iremos a vivir a Camp Clar. La idea de cambiar de lugar no me gusta mucho porque tengo muchos amigos aquí, en la escuela, en el barrio, en el club... A veces, la gente del bloque no nos quiere porque en casa somos muchos y, a veces, lo he oído, porque somos gitanos, aunque mi padre es payo. Bueno, adiós, Espero carta vuestra.

Emilia.



Hablemos de:

- ¿Qué opináis de las diferencias étnicas y/o culturales?
- ¿Qué opinan de eso los mayores?
- ¿La vida de Emilia es diferente a la vuestra? ¿En qué?
- ¿Se parece en algo? ¿En qué?
- ¿Cómo pasan el día los niños y las niñas de otros países? ¿Cómo es su familia?

Podéis contestar en grupo a Emilia

Traed fotografías de vuestra familia para hacer un gran mural con las de todos los compañeros y compañeras de clase

Existen grupos familiares numerosos, reducidos, amplios, otros de tan sólo dos personas, pero todos necesitamos la familia.



Gitana.
(*P. Ilinas*)



Nicaragua.
(*S.J.R.*)



Gamine.
Brasil.
(*Vedruna*)



Japón.
(*Urban
Conection*)



Nicaragua.
(S.J.R.)



Chad.
(M. Fortuny)



Guatemala.
(Intermon)

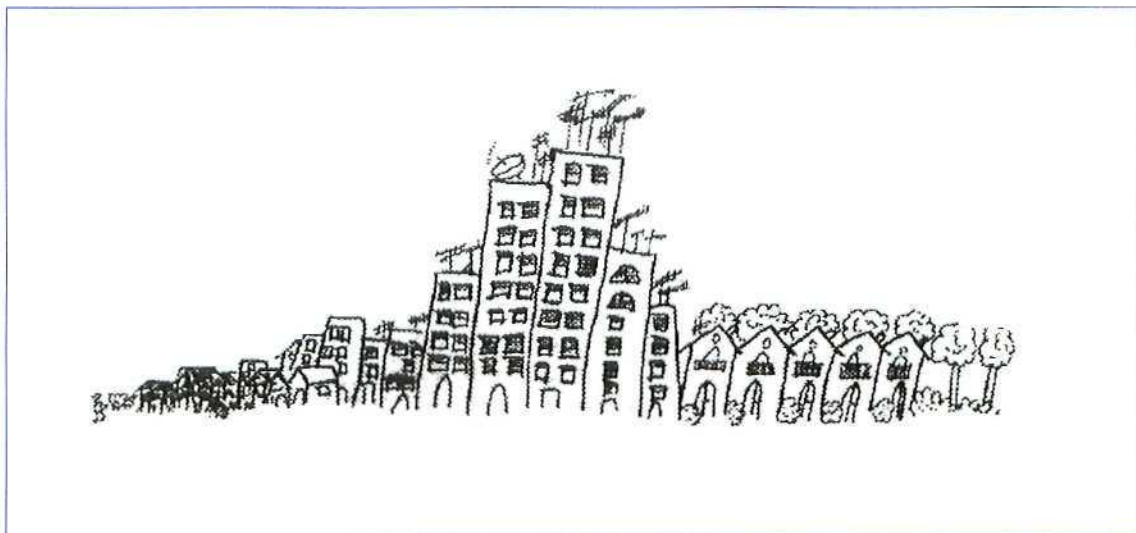
Imagina que debes cambiar tus costumbres por otras absolutamente distintas, como podrían ser las de personas que viven en estas casas. (Ver fotografías sobre el tema)

No todos vivimos en el mismo lugar, ni construimos nuestras casas de la misma manera. Todo tiene su explicación.

Pensad las causas por las que los diversos pueblos viven de forma distinta a la nuestra: influencia del clima, situación geográfica, situación económica...

Hablemos del derecho de toda persona a una vivienda digna y de las diferencias que, en este tema, se dan en nuestro país. Con el fin de aumentar los conocimientos que ya tenéis sobre el problema de la vivienda, recoged fotografías y dibujos sobre el tema.

Podríais realizar un debate sobre el problema de la vivienda en las grandes ciudades, en los pueblos pequeños, en los barrios, sobre la vivienda de las personas pobres y, también, de algún emigrante, si es que conocéis alguno.



Cada grupo debe responder y poner en común:

- ¿Cómo son las casas y el entorno en Nicaragua? ¿Y en Marruecos? ¿Y en el Japón?
- ¿Cómo son las casas de un barrio obrero? ¿Cómo son las casas de un barrio residencial?
- ¿Cuál de las casas que ves en las fotografías elegirías para vivir? ¿Por qué?
- ¿En cuál de las casas que ves en las fotografías no te gustaría vivir? ¿Por qué?

Ir en caravana, construirse un castillo, una cabaña o un chalet. No importa, nos encanta nuestra casa.



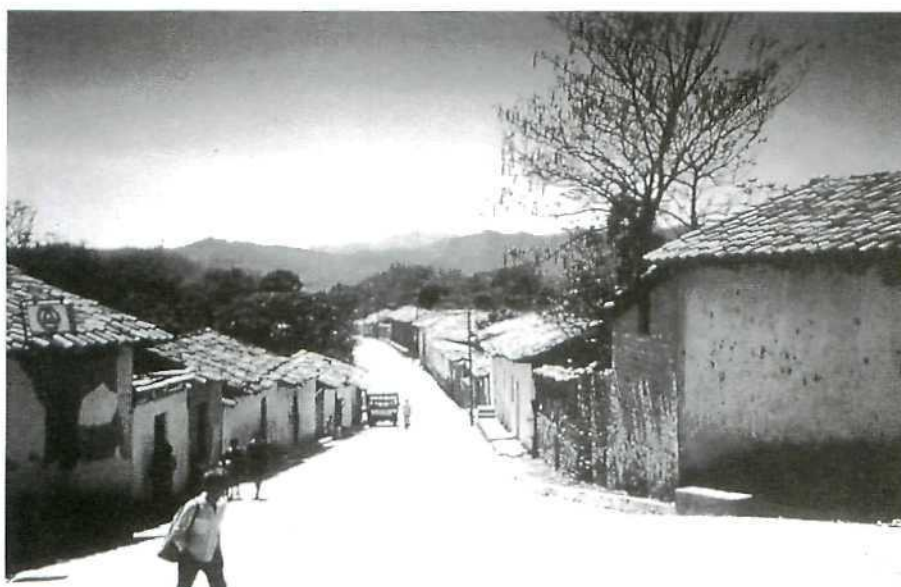
Castillo.
(Vedruna)



Ruanda.
(S.J.R.)



Marruecos.
(Intermón)



Nicaragua.
(S.J.R.)



Ciudad, Andorra.
(Generalitat Cataluña)



Japón.
(Vedruna)



Barrio T.
(C.P. La Esperanza)



América Latina.
(Manos Unidas)

Escribid una noticia para que se publique en la prensa explicando lo que opináis sobre las desigualdades entre las personas y sobre las causas que las han originado.

- ¿El trabajo?
- ¿Los estudios?
- ¿Posición económica?

Pedid información al profesor o profesora. También podéis buscar más datos en revistas o periódicos que hablen de este tema. Podéis tener en cuenta la contribución de los distintos grupos sociales y/o étnico a las fuentes de producción de riqueza, la sensibilidad y rechazo ante las desigualdades en el trabajo y las desigualdades económicas debidas a la edad, el sexo, la profesión, la situación familiar...

¿Sabeis lo que es la «economía sumergida»? ¿Conoces alguna familia con algún miembro en paro?

No todos podemos trabajar y no obstante todos necesitamos de alguna fuente de ingresos para vivir. En algunos países los niños trabajan muy duramente y en algunas culturas su aportación a la economía familiar, hoy por hoy, es necesaria.

Niño. Nicaragua.
(S.J.R.)



Niña gitana.
(C.P. La Esperanza)



Niño. Marruecos.
(Ed. Onda)



Niños. América Latina.
(Manos Unidas)



Ruanda.
(S.J.R.)

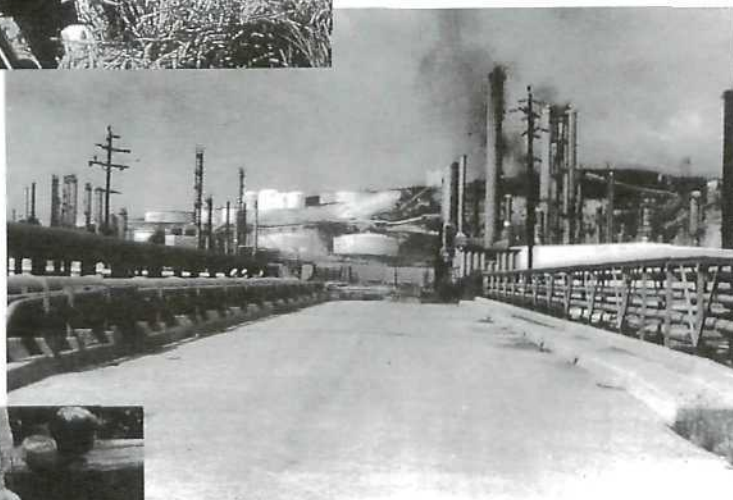


Chad.
(M. Fortuny)

Japón.
*(Urban
Conection)*



Japón.
(Urban Conection)



Guatemala.
(Intermón)

Venezuela.
(Vedrina)



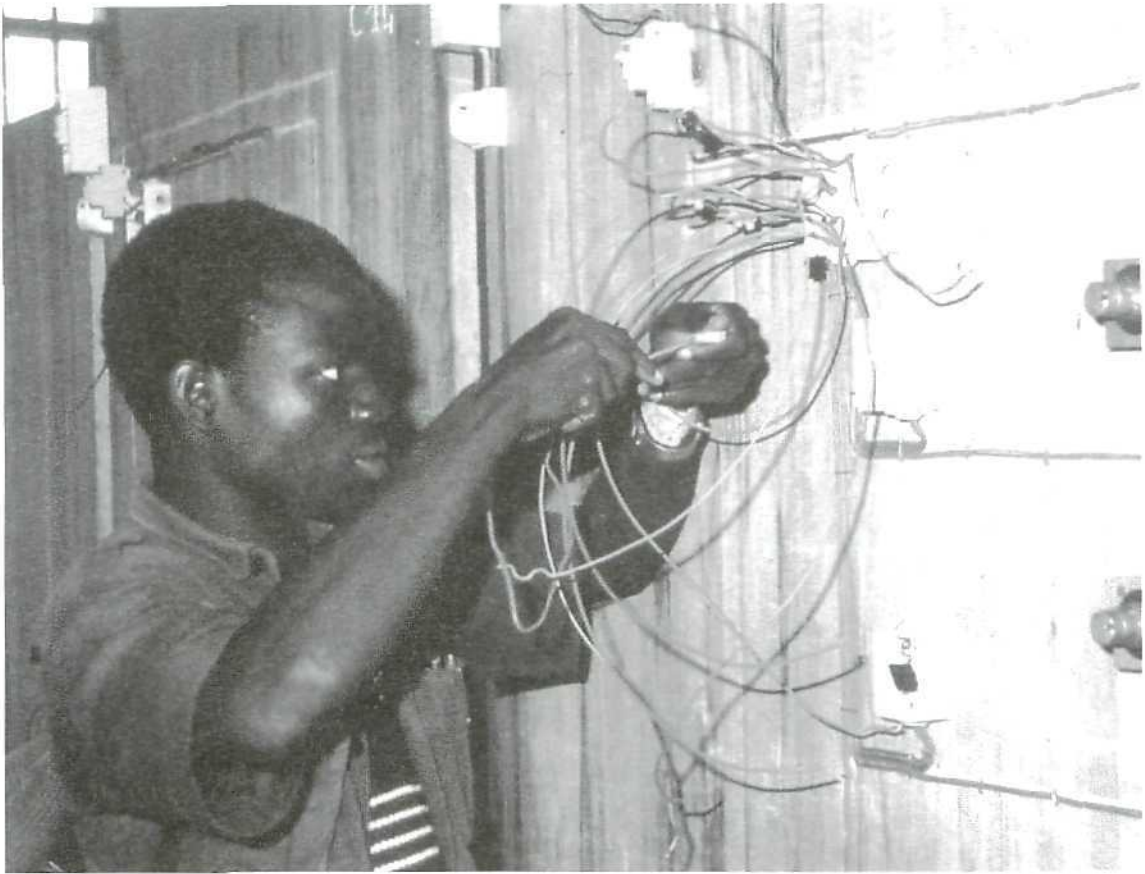
Chad.
(M. Fortuny)



Barcelona
(P. Llinàs)



América.
(Manos Unidas)



Africa.
(Manos Unidas)



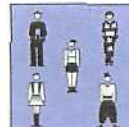
Marruecos.
(Intermon)



Tema 6.
LENGUA







Piensa en tu lengua, la que has aprendido de tus padres ...

- ¿Cuál es?
- ¿Es la misma que hablas con tus amigos?
- ¿Te gusta? ¿Por qué?

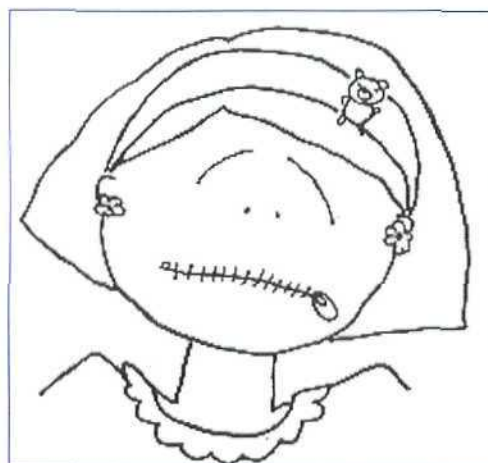
Piensa en otra lengua que hayas aprendido fuera de tu casa ...

- ¿Cuál es?
- ¿Dónde la has aprendido?
- ¿Con quién la hablas?
- ¿Te gusta? ¿Por qué?

Escribe una carta a un niño o a una niña de otro país y explícale qué piensas de que se hablen lenguas distintas en una misma localidad, región o país. Invítale a pasar una temporada en tu casa.

Mireia es una niña de nueve años. Ha vivido siempre en Montbrí del Camp. Su familia y sus amigos se expresan siempre en catalán. En la escuela, también, aunque este curso ha empezado a aprender castellano. No obstante, no se puede decir que lo sepa hablar ya muy bien.

Este año, por razones familiares, ha ido a vivir a una ciudad española fuera de Cataluña. Sus padres la han inscrito en el Colegio más cercano a su domicilio. Cuando llega a la escuela, se da cuenta de que tiene dificultades para seguir todas las clases en castellano. Un grupito de niños y niñas, en vez de ayudarla, se ríen de cómo habla y escribe en castellano.

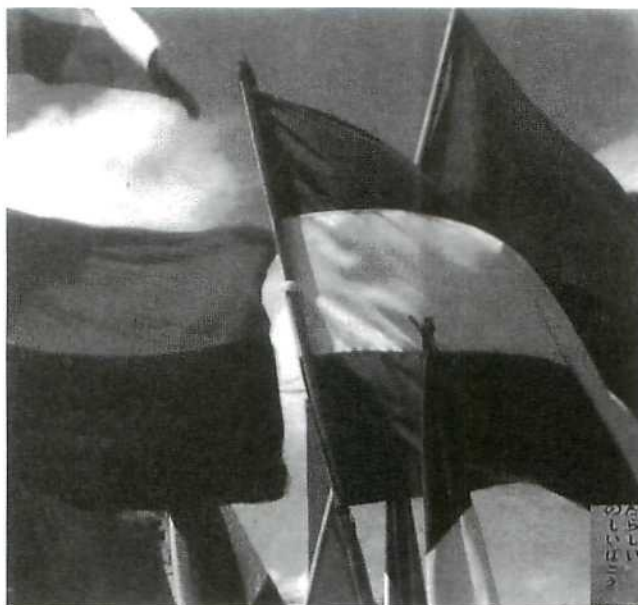


A Mireia le gustaría participar en todas las actividades que se realizan en la clase, pero no se atreve, teme hacer el ridículo. La maestra hace una asamblea para pensar qué podría hacer Mireia para mejorar sus relaciones con sus compañeros y qué podrían hacer los otros niños y niñas para que se encuentre mejor entre ellos.



- ¿Qué pensáis de esta situación?
- ¿Actúan bien sus compañeros burlándose de ella?
- ¿Qué propuestas presentaría vuestro grupo?
- ¿Tienes algún amigo o amiga que haya emigrado de su país y tenga dificultades parecidas a las de Mireia?

Nos gusta comunicarnos. Todos tenemos signos y símbolos para poder hacerlo. Cada cultura los suyos. ¿Cuántos signos, símbolos e idiomas conoces?



(Ed. Onda)



(Ed. Onda)



(Ed. Onda)



(E. Esplai)

LAXARIPEN LAXARIPEN

文化 文化 文化

PER JEKHI CHIFRUMI MASHKARLAXARESKO
POR UNHA SOCIEDADE INTERCULTURAL
GIZARTE INTERKULTURAL BATEN ALDE
PER UNA SOCIETAT INTERCULTURAL
POR UNA SOCIEDAD INTERCULTURAL



KYNT6YPA

cultura cultura

문화 문화 문화

KULTURA

טפוח טפוח

(Asociación de Enseñantes con gitanos)

SOBRE LA DENOMINACION DE EMIGRANTES

Siempre me pareció falso el nombre que nos han dado: emigrantes.
Pero emigración significa éxodo. Y nosotros
no hemos salido voluntariamente
eligiendo otro país. No inmigramos a otro país
para en él establecernos, mejor si es para siempre.
Nosotros hemos huido. Expulsados somos, desterrados.
Y no es hogar, es exilio el país que nos acoge.
Inquietos estamos, si podemos junto a las fronteras,
esperando el día de la vuelta, a cada recién llegado,
febriles, preguntando, no olvidando nada, a nada renunciando,
no perdonando nada de lo que ocurrió, no perdonando.
¡Ah, no nos engaña la quietud del Sund! Llegan gritos
hasta nuestros refugios. Nosotros mismos
casi somos rumores de crímenes que pasaron
la frontera. Cada uno
de los que vamos con los zapatos rotos entre la multitud
la ignominia mostramos que hoy mancha a nuestra tierra.
Pero ninguno de nosotros
se quedará aquí. La última palabra
aún no ha sido dicha.

BERTOLT BRECHT
(1898-1956)

イヤイーデア 津軽富士がヤエ
冬は真白く 春青く
夏は墨染め 秋錦
衣がえする あざやかさ

La muntanya Tsugaru-fuji és sempre bella,
blanca a l'hivern, cerd clar a la primavera,
verd fosc a l'estiu, i grosa i vermella a la tardor.
La muntanya Tsaguru-fuji resplandeix, magnifica, amb colors canviants.

WARABI-ZA (Japó)

JO HE SOMIAT

Jo he somiat
que els homes, un dia, s'aixecaran i comprendran d'una vegada
que han estat fets per viure com a germans.

Jo he somiat aquest mati
que, un dia, cada negre d'aquest país,
cada home de color de qualsevol lloc del món,
serà jutjat per la seva vàlua personal
i no pel color de la seva pell,
i que tots els homes respectaran la dignitat de la persona humana.

Jo he somiat també,
que, un dia, els ventres buits es podran omplir,
que la solidaritat serà quelcom més que uns mots al final
de la pregària,
que serà el tema principal de l'ordre del dia dels governs.

Jo he somiat, encara,
que, un dia, la justícia brollarà com l'aigua
i l'honradesa com el gran torrent.

Jo he somiat també avui
que en totes les altes esferes dels Estats i en tots els municipis
hi entraran els ciutadans elegits que ens faran justícia,
estimaràn la pietat
i caminaran humilment pels camins de llur Déu.

Jo he somiat també
que, un dia, no hi haurà més guerra,
que els homes, de les espases en faran relles
i de les llances, falçs,
que les nacions no s'aixecaran l'una contra l'altra
i que deixaran de fer-se la guerra.

Jo he somiat també
que, un dia jaurant junts l'anyell i el lleó
que els homes podran descansar sota la parra i la figuera,
y què ningú no tornarà a tenir mai por.

Jo he somiat també
que gràcies a aquesta fe,
vencerem les temptacions del desesper
i encendrem la llum nova damunt les tenebres del pessimisme.

MARTIN LUTHER KING

ABECEDARIO ROMANÓ-KALÓ

- a** Igual que en castellano.
- b** Igual que en castellano.
- d** Igual que en castellano.
- dy** Conjunto equivalente a los signos **Ž** y **dž**. Siempre va seguido de una vocal. Así **ažukarel** se pronuncia **adyukaref**.
- e** Igual que en castellano.
- f** Igual que en castellano.
- g** Igual que en castellano.
- h** Igual que en castellano.
- i** Igual que en castellano.
- j** Equivale al sonido en castellano de la **Y** seguida de una vocal. Así **jekh** se pronuncia **yekh**. Cuando figura seguida de una consonante o aparece al final de una palabra adquiere el valor de la **l** latina.
- k** Igual sonido que en castellano y se usa en lugar de la **Q** y de la **C** cuando en castellano va seguida de **a**, **o**, **u**.
- l** Igual que en castellano.
- m** Igual que en castellano.
- n** Igual que en castellano.
- ñ** De uso exclusivo entre los gitanos de habla castellana.
- o** Igual que en castellano.
- p** Igual que en castellano.
- r** Igual que en castellano.
- s** Igual que en castellano.
- šh** Ambas letras sustituyen al signo **Š**. Así **šukár** se pronuncia **shukár**.

t Igual que en castellano.

tch Este conjunto de letras sustituye al sintagma **č**. Así **čor** se pronuncia **tchor**.

th Equivale indistintamente a los sonidos **ts** y **tch**.

ts Este sonido se representa en Romanó mediante la letra **C**.

u Igual que en castellano.

v Igual que en castellano.

w No aparece en la escritura moderna y figura muy raramente en los viejos textos en romanó.

x Equivale al sonido en castellano de la **j**. Así **bax** se pronuncia **baj**.

y Igual que en castellano.

z Igual que en castellano.



thaj kova manusha avélan sinardo o panno e la porisimen thaj, le chome mazarne ratěsko e tchorane kimbile politike kularěske thaj e namere durmardo thaj na urlarde, apo saro gere razardas se terisan o "nazismo".

La vortavpen e la remolipen ratěsko o la politika lat sinela an tchalcho modoro tchalavaro, thaj abichola so avélan bidriardo aveté tchiné kimbile (sar o Tchalavpen Themekeiro y Aqao Thoměsko Gaveško, so sinela jekh tčorno e rapurale o tchalavpen e kerben thameško gaveško so grobelo dyi 1974).

España

Lata timuño so an Irlanda, an Gese o kimbilo štriko butar buodo so dukhara kavripen thaj ampuchio ratina sinela e dyavpen romani ardičoral, so

joch tchalavpen buodo, hajdi abá lara o chigalpen da 18 da revelaměngro.

An lo karilpe sorsene da "norta" o Afrika, Čubute thaj Melila, pe avélan kerardo da ratipe ratěske. Imabarde per kimbile grověske so pe mikobělan and la dararipen e la torism sorseni and le sokabarkero koraxe.

Reino Unido

O Reino Unido plastara terelindj jekh hoc burguiněske utcho e ampuchipen thaj orchipen ratina. An lěskur baroder ulavben pe orthoan kaj le agine asiětike e la tchel, thaj an tchibdar melfaripen kaj le afokaribeše. Numa, an le lěstě deštudj tchorne avéla avelardo bute nevpe, na kor-koro an o thagaripen phangio numa vi an averé theme, e jekh barjukero buter plumia e

terelindj jekh anjaripen enzo maghkar da dash borge e 1990 lelai la orthomos o John Tyndall, "nazi" kerardo ande la 19 berge e beršimos thaj orthoškero da Nacional Front an lěngro federe tchire, an la protobori dopash da dash berge e 1970 Tyndall muko o NF an 1979 thaj kexlio o BNP an 1981.

Sinela jekh klavardo putradas "nazi". Na pe nevaja la orthomos nache sa tchibipe, Tyndall logelo o poruntalpen thaj ortho la unjaripen at vest e sastri.

Sar o pěsko Tyndall, le maruške so tchardian le orthoarde rekonzare an la orthomos (na avela romia) avélan dukhardo bare sardenipe dukhěske. Lěngro grekaripe dyelan ande la chitelpen e "bomba", la unjaripen e kimbile "paramilitares" bišarne thaj le teraripen e arosča e jag dyi jekh tapardo e phagaripe e as lire apo niranpe enre as tchela thaj porunko pukano.

O BNP avéla orthoardo "skur porisimen ratěsko and as shkola". Běge e vashores jekh štitardo e tarkin e panchikarda ratěske thaj kajemlia, kerbla "vidnos" thaj lendaro audio thaj teroła jekh club da li so lěsko adyutisa and sustir e as lire so eshran la huladipen e dogěske ratěske. Pukana vi la žurnal Spearhead thaj o luvengaro British Nationalist, vi le dij tchoruna. Kava dij pukanipe teran jekh deraripen dyungales ratěsko la chavakara, na bi plasarati, e la bajo an so agine e lěskur unjaripen tchurdžan and kele.

Austria

O kerdo butar jagarengro so pe avéla kerardo an Austria ande la pukanipe da gndaripen Evrigenis an 1985 avéla sinardo o sigo utchivpen da Freiheitliche Partei Österreich (FPÖ), orthoardo ner o nu-

Noruega

Ende o gindaripen Evrigenis pe avéla kerardo an Noruega pe jekh nagi butxepen e la angilagoga thaj av kerdipe ratěske. Kavi pilpen avéla sinardo terardas ukofardi per o Fremskrittspartiet e Carl I. Hagren, so an as nevělime ginvale e 1989 ozuncho o 13,7% e le nevělime. Šat lěngro dij eskhara an o Lækerer, sinela an la dolipen o uljardo "bisa-gra".

Numa and le zoralpe e la ratěsko thaj neonazis ulavareške e la rindi zoral, abichola so lěta tchuboder arthino kek tchiro la mori ratěsko plastara dyalindj e la vast da Fremskrittspartiet.

Suecia

Numa, la eskariliani vavari na pe chigata kotkoris an la lav pukaniardi sōmia kerar porisimen, numa so rimbje vi la radio e la tchel, "lora" putar do, sōmia bechar lěngro hire e grelipen ratino thaj kajemlismo. An vavaria akaběipe kavi bitcharki avéla piagardo la lit, tama dyi o yeskolin na pe losko avéla rechaldro la muk.

An vōrbe ginvale, Suecia avéla sinardo nagrar te bilape ratěske da gindo e te so avélan dukhardo averé theme -an baro ulavivni musardo and lěskur pavati baravipen, lěskur zoralo lešo chitru-měsko thaj lěngro vushtarado hoxe e givn-, tjma avélan kerolisardo and dirar sēnte kiminkarke, sar o e Šjōbo. An budlipen and as porone telphuvěskero e ratipen, o Groblen svezjino chido an kendebr e 1989 melfarpe tutarda and harer purnes lěskur politika an dij e akcaripen, melfarpe so jagaron kajhenpe but zagie tfincho e la kangri sar e le tchalavipe koiratěske.



¿QUÉ SOS NICARAGUA?

¿Qué sos
sino un triángulito de tierra
perdido en la mitad del mundo?

¿Qué sos
sino un vuelo de pájaros
guardabarrancos, centoncles, colibríes?

¿Qué sos
sino un ruido de ríos
llevándose las piedras pulidas y brillantes
dejando pisadas de agua por los montes?

¿Qué sos
sino pechos de mujer hechos de tierra,
lisos, puntudos, amenazantes?

¿Qué sos
sino cantar de hojas de árboles gigantes,
verdes, enmarañados y llenos de palomas?

¿Qué sos
sino dolor y polvo y gritos en la tarde,
- "gritos de mujeres, como de parto" - ?

¿Qué sos
sino puño crispado y bala en boca?

¿QUÉ SOS, NICARAGUA,
PARA DOLERME TANTO?

G. Belli

ROMANI ISTINA KAJ SI?

Romani istina kaj si?
Otkad dzanav andar ma
tsahrenta po tem pirav
rodav I jubav te zagrljaj
cacipe taj sreca.

Purilem e dromentsa
i jubav ni naraklen caco
caco alav ni asundem.
Romani istina kaj si?

ON ÉS LA VERITAT GITANA?

On és la veritat gitana?
Des de que tinc memòria
vaig amb la tenda pel món
buscant afecte i amor,
la veritat i la fortuna.

M'he fet vell en el camí
no trobi cap amor sincer
ni cap paraula encertada.
On és la veritat gitana?

RASIM SEJDIC
POETA ŽINGAR
MILAN 1978

KATAKANA

	A ア	I イ	U ウ	E エ	O オ
K	ka カ	ki キ	ku ク	ke ケ	ko コ
S	sa サ	si シ (shi)	su ス	se セ	so ソ
T	ta タ	ti チ (chi)	tu ツ (tsu)	te テ	to ト
N	na ナ	ni ニ	nu ヌ	ne ネ	no ノ
H	ha ハ	hi ヒ	hu フ (fu)	he ヘ	ho ホ
M	ma マ	mi ミ	mu ム	me メ	mo モ
Y	ya ヤ		yu ユ		yo ヨ
R	ra ラ	ri リ	ru ル	re レ	ro ロ
W	wa ワ	(w) ザ		(w) エ	(w) オ
Final N		ン		V	ヴ
G	ga ガ	gi ギ	gu グ	ge ゲ	go コ
Z	za ザ	zi ジ (ji)	zu ス	ze セ	zo ゾ
D	da タ	di チ (chi)	zu ツ	de テ	do ド
B	ba バ	bi ビ	bu フ	be ベ	bo ボ
P	pa パ	pi ピ	pu プ	pe ペ	po ポ

HIRAGANA

	A あ	I い	U う	E え	o お
K'	ka か	ki き	ku く	ke け	ko こ
S	sa さ	si し (shi)	su す	se せ	so そ
T	ta た	ti ち (chi)	tu っ (tsu)	te て	to と
N	na な	ni に	nu ぬ	ne ね	no の
H	ha は	hi ひ	hu ふ (fu)	he へ	ho ほ
M	ma ま	mi み	mu む	me め	mo も
Y	ya や		yu ゆ		yo よ
R	ra ら	ri り	ru る	re れ	ro ろ
W	wa わ	(w) い		(w) え	(w) を
Final N		ん			
G	ga が	gi ぎ	gu ぐ	ge げ	go ご
Z	za ざ	zi じ (ji)	zu ず	ze ぜ	zo ぞ
D	da た	di ち (chi)	zu っ	de で	do と
B	ba は	bi ひ	bu ぶ	be べ	bo ぼ
P	pa ぱ	pi ぴ	pu ぷ	pe ぺ	po ぽ



③ في أعيادنا الوطنية تزدان كشورنا بالزيارات وتُرفع
الاعلام الوطنية فوق الدكاكين والمحللات التجارية ويحتفل
الناس بهلوه الاعياد الكبرى .

④ أعيادنا الوطنية هي : عيد الاستقلال و عيد العرش
و عيد العمال و عيد الجيش و عيد الشباب ، نحن نحب
هذه الاعياد الوطنية كما نحب الاعياد الدينية و نحتفل
بها جميعاً .

فهم الدرس

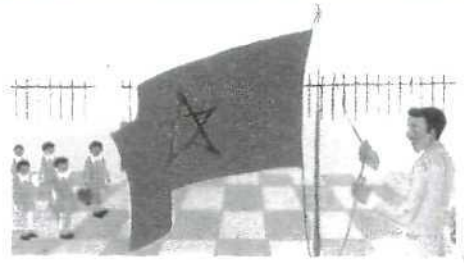
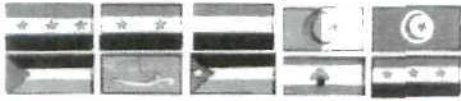
كيف لون العلم المغربي ؟ ماذا في وسطه ؟ ما نوع النجمة المغربية وما لونها ؟
هل تحب العلم المغربي ؟ لماذا ؟ متى يرفع العلم المغربي ؟ اين وكيف ؟ مسا
أعيادنا الوطنية ؟ ماذا يفعل الناس في هذه الاعياد ؟

تمارين

1 - املأ الفراغات التالية بما يناسب :

علمنا احمر اللون وفي وسطه خماسية زرقه
في الوطنية وفي مناسبات اخرى انا احب واداع عنه .

2 - اكتب اسماء البلدان التي تتاسب هذه الاعلام :



العلم المغربي

① علمنا المغربي احمر اللون وفي وسطه نجمة خماسية
خضراء ، نحن نحبه كثيراً ونحترمه .

② في يوم الإثنين من كل اسبوع ، يذخل التلاميذ
إلى المدرسة صباحاً فيصطفون أمام أفساسهم ويقف المديبر
والمعلمون في ساحة اللعب أمام العلم المغربي ، فيرقه
المعلم شيئاً قليلاً ، بينما ينشد التلاميذ نبيد العلم
الوطني .

④ قال لي جارنا : كلما حصنت قبضة إرطها ثم
إطرحها وراءك ، وحذار أن تجرح يدك بالمنجل الحاد .
⑤ ظننت في البدايه أن هذا العمل بسيط جداً ، لكن
ما أن بدأت حتى تبينت كثيراً بالانحناء ويقبضة المنجل
التي آلتني في يدي ، فلم أستطع متابعة الحصاد ذلك
اليوم ، فقال لي الحصادون : لا بد من أن تشرح قليلاً ،
وحاول أن تعمل هكذا كل يوم كي تتدرب على مثل هذا
العمل الشاق .



وبينما نحن كذلك إذ أقبلت بدوية تعمل للحصاديين
الكتكس واللبن ، فتجمعوا للراحة تحت ظل شجرة وأخذوا
يشربون اللبن الباردة ، ثم استأنفوا العمل من جديد .



الكتكس واللبن

① جاء فصل الصيف فاضفرت السنايل وبست حبوبها
بحرارة الشمس الشديدة ، وحان وقت حصادها .

② شخذ عمي المنجل وأخضر الحصادين وذهب يوم
إلى الحقل وأفق معهم على حصد السنايل .

③ حاولت أن أكون حصاداً مثلهم ، فجعلت مظلة
على رأبي خوفاً من الشمس الحارة وأخذت منجلأ وأنجعت
إلى الحقل مع جارنا ، وعندما وصلت إلى مكان الحصاد
حيثني جماعة الحصادين وهم يتعجبون من شجاعتي
ونشامي ، فرددت عليهم التحية وشرعت في العمل .

Αργό-αργό αρχίζει το τραγούδι
 και η υφαντική του χρόνου υφεί σ' όλη των πλάτων
 Αρχό-αρχό η μαύρη σκιά του χρόνου
 άνοιξε φράγους στα όρα των εκθυγιάς
 Θα ληφθούν περ' από τη θύλασσα
 Όταν το φως μας γέμισε από το κελόντε
 Τρέχει τρέχει αναγμένη λαμπρότητα
 Εκμυστήρισε επίσημα τη νύκτα ελπίδα
 Το μυστικό δεν είναι μυστικό
 και το καλό το ζήλευσε με τη χείρα
 Στο ευείο που θέλαμε να εργασθώ
 Τώρα το λίκε στην πέτρα σφυρίχου λαμπρό
 Φωτιά όλων μας, γλυκύ ζεστό φως
 Θρήνοι βαθύς των ανόρων κι αυταθρονησίων
 Με την καρδιά ζερού λαζάρου
 Θα ζαυμαίσουμε τα λήθη των γανταίων
 Εργασίδια δε θα υδάρι
 Αν με τα δάχτυλα μαζέγουμε το φως
 Αν με την αίσθηση και με τα λόγια
 Το καταλήγει θα γύρουμε των ανόρων
 Με τούτη αγάπη, για πάντα βεγέται
 Ένα οργάνο υαυαρία και ποιητική
 Κίσα στη θάλασσα των αναστηγών
 Πως με ρυθμό μας κωτά να ζαυμαίνουμε
 Το φως αυτό που δώρισε τη μέρα
 και των αισθήσεων ζυγών των οργάνων
 Υφαινοτάς τη γόφυρα των θάλασσων
 Άνοιξε φράγους, με το λαμπρό γυαλί
 Κόναρε τον παλιό μας καιμώ
 Κερίνη αγάπη με μέλλον λαμπρό
 Με τη ζωή, των ζώων τη ζωή
 Πως εντέλε δευτεία

OS ANOS DO VOUGO

(...)

Tivemos que arrincarnos do peito as ilusós
 e pechalas cum cerroxo de ferro
 no fondo da ialma.

Tivemos que vivir no silandeiro mundo choido
 dos sonos asulagados.

Tivemos que enfiar camiños de tristeri ro pelerinaxe
 e faguer na frente
 un cadaleito de estrelas eisiliadas.

Tivemos que finxir
 que iñorábamos a forxa da canción,
 do sangue en maila verba.

Tivemos que sufrir a retahila de retóricas mortas
 e charangas valeiras de contido...

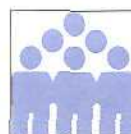
(...)

XAVIER COSTA CLAVELL



Tema 7.

GENTE







Solidaridad

Buscad poemas, canciones, libros que nos cuenten que todos los hombres de la Tierra somos iguales y que todos buscamos la paz y la convivencia. Organizad un acto literario del tipo «Juegos Florales» con el tema de la paz y la convivencia. Montad un libro con todos los poemas.

Leed las poesías que, sobre este tema, han escrito personas de diferentes culturas.

Realizad una exposición con fotografías que nos hablen de gestos de solidaridad dentro de la diversidad.

Redactad un manifiesto sobre la diversidad cultural y los valores y actitudes que deben ser promovidos.

*¿Por qué me preguntas
si soy de África,
si soy de América,
si soy de Asia,
si soy de Europa?
Ábreme, hermano.*

*No soy negro,
no soy rojo,
no soy marillo, no soy blanco,
sino un hombre.
Ábreme, hermano.*

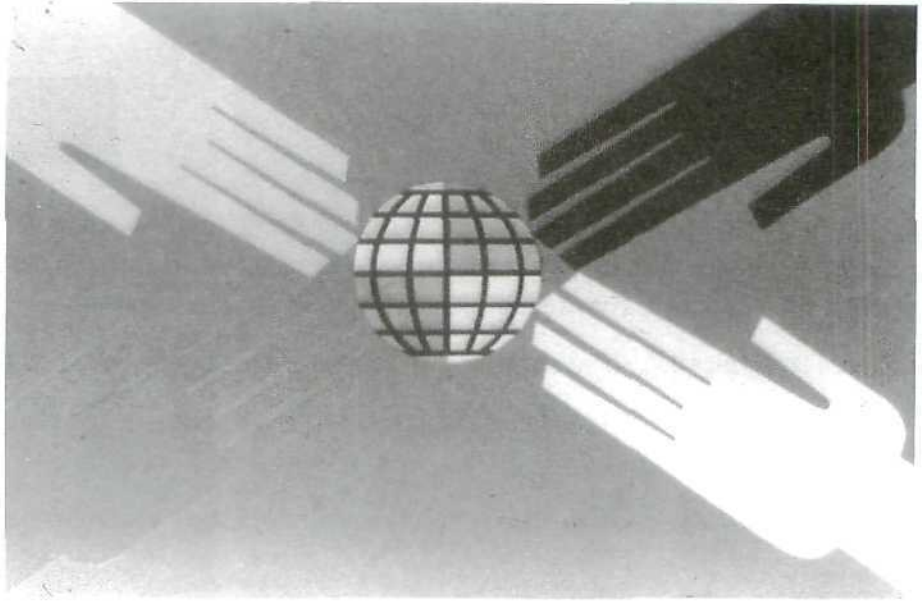
*Ábreme tu puerta,
ábreme tu corazón,
pues soy un hombre.
El hombre de todos los tiempos,
el hombre de todos los cielos,
el hombre que se te parece.*

*René Philombe
Camerún*



Hay gente que vive pobremente. Otros no tanto y los hay que son muy ricos. ¿Conoces algunas causas que originen estas diferencias?

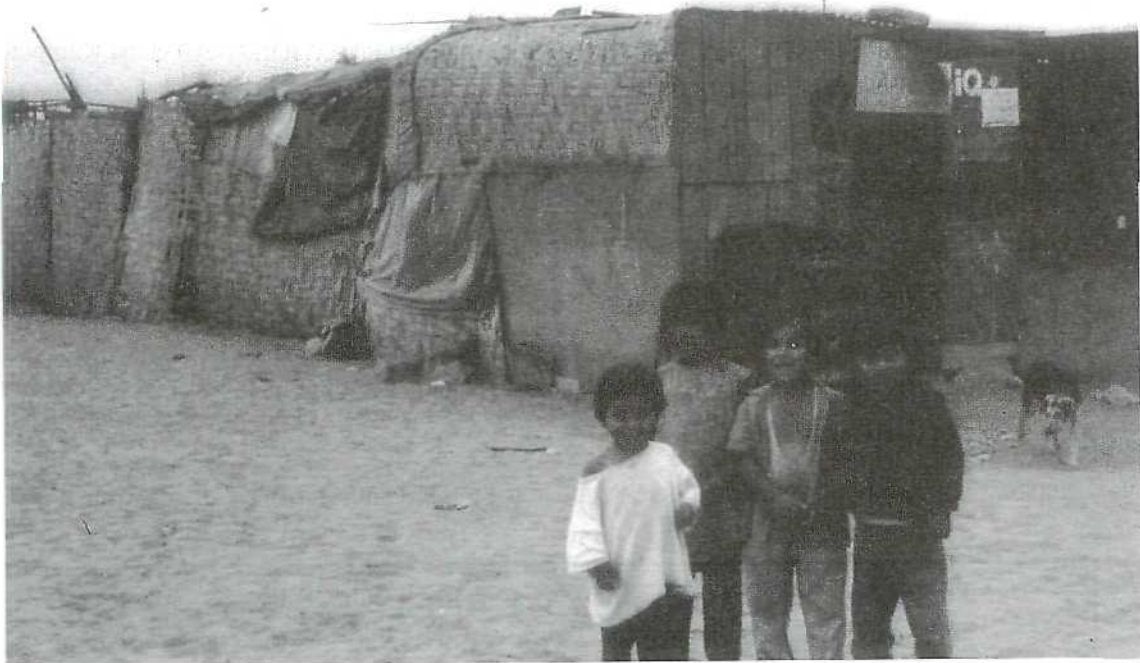
Símbolo.
(Vedruna)



Cataluña.
(Escola d'esplai)



Pobres.
(Vedruna)



Niños fabelas
(Vedruna)



Niño, madre.
(M. Fortuny)

Reúnete con los otros integrantes de tu grupo cultural. Nombrad un secretario o secretaria y un portavoz. El secretario o secretaria tomará nota de cuanto se diga. El portavoz leerá y explicará lo que se haya dicho en el grupo.

Relacionad en una hoja todas las quejas que la cultura que representáis puede tener de la nuestra.

- ¿Qué es lo que no respetamos nosotros de esta cultura?
- ¿Sabes qué es racismo?
- ¿Qué cosas son racistas para ti?
- Intenta recordar si alguna vez has visto discriminar a alguien y di por qué lo hacían.
- ¿Que significa discriminar?

Comparad, con las aportaciones de todo el grupo, estos dos términos: racismo y discriminación.

Durante los próximos días debes revisar la prensa, publicidad y otras fuentes similares con el fin de escoger la imagen que mejor refleje la idea que tú tienes sobre la problemática del racismo.

Procura que sea la fotografía la que hable de tu idea sobre estos temas y no al revés. Reflexiona sobre los motivos por los que la imagen escogida ejemplifica tu idea.

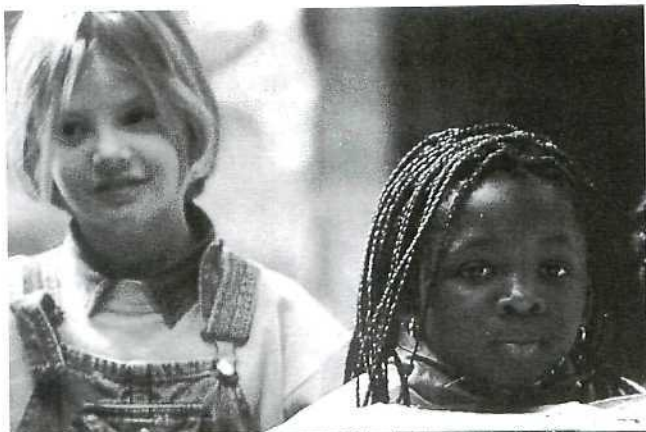
- Ponle título.
- Montad una exposición con todo este material.

El maestro o la maestra os ha puesto una película en el vídeo que se titula: «Una clase dividida». Responde a las siguientes preguntas:

- ¿Te ha gustado la película? ¿Por qué?
- ¿Te gustaría haber sido uno de los chicos o chicas que realizan la experiencia sobre el racismo?
- ¿Te parece bien la forma en que ha terminado el conflicto?
- ¿Qué crees que sentirías tú si en tu pueblo ocurriesen estas cosas, es decir, no tratar de la misma forma a todas las personas?
- ¿Qué habrías hecho tú en un situación parecida? ¿Qué es lo que han hecho bien y lo que han hecho mal los chicos que protagonizan la película?
- ¿Qué explicación podrías dar al hecho de que los niños de otras etnias no entienden por qué los blancos no los quieren?
- ¿Os ha resultado difícil responder estas preguntas?
- ¿Has comprendido la película? ¿Te has divertido viéndola?

Devuelve a tu maestro el cuestionario con las respuestas. Si quieres, puedes escribir tu nombre, pero no es obligatorio.

Hay personas que no son capaces de aceptar a las que son diferentes. Bien pensado todos somos distintos. ¡La diversidad es positiva!



Niñas.
(Generalitat de Catalunya)



Niños gitanos.
(C.P. La Esperanza)

Ruanda.
(S.J.R.)



Chicos.
(Vedruna)

Niña. Zaire.
(Vedruna)



Chico.
(Manos Unidas)



Chico Nicaragua
(S.J.R.)

Chica gitana.
(Vedrunas)

Tema 8.

LOS OTROS Y YO







Actuar

Este ejercicio pretende ayudarte en el esfuerzo para conseguir o modificar alguna actitud o conducta personal que no te guste, es decir, aquel aspecto de prejuicio que crees tener o las conductas discriminatorias que no te gustaría poner de manifiesto.

Para conseguirlo, ten presente lo que sigue:

Debes observar durante unos días tu manera de comportarte, tus actitudes, tus pensamientos en relación con las personas que te rodean en la escuela. Toma nota de todo lo que no te gusta y que quisieras cambiar. (Por ejemplo: no soy amigo o amiga de algunos compañeros de clase porque no les gusta el mismo equipo de fútbol que a mí...).

Después de tu observación, debes decidirte por algún rasgo concreto que te gustaría cambiar o adquirir. (Por ejemplo: seré amigo o amiga de todos aunque piensen de forma distinta a la mía).

- ¿Cuáles son las cosas que crees hacer bien? ¿Cuáles las que crees hacer mal?
- ¿Qué cambiarías de ti mismo, si pudieras?
- ¿Qué cosas te gustaría cambiar de tu pueblo, de tu barrio, de tu ciudad?
- ¿Qué cosas te gustan de otras culturas?
- Si estuviera en tu mano ser otra persona, ¿quién te gustaría ser? ¿Por qué?
- ¿Quién es la persona que tiene un carácter más parecido al tuyo? ¿Por qué?
- ¿Qué te gustaría ser de mayor?
- Si estuviera en tu mano cambiar alguna cosa de tu clase, ¿qué cambiarías?

Conducta de prejuicio/discriminación que he descubierto en mí y que no me gusta:

Nueva conducta que pondré en práctica:

Con eso quiero conseguir:

Cuando evalúes tus resultados, personalmente y en grupo, no te desanimes si no han resultado tan brillantes como hubieras deseado.

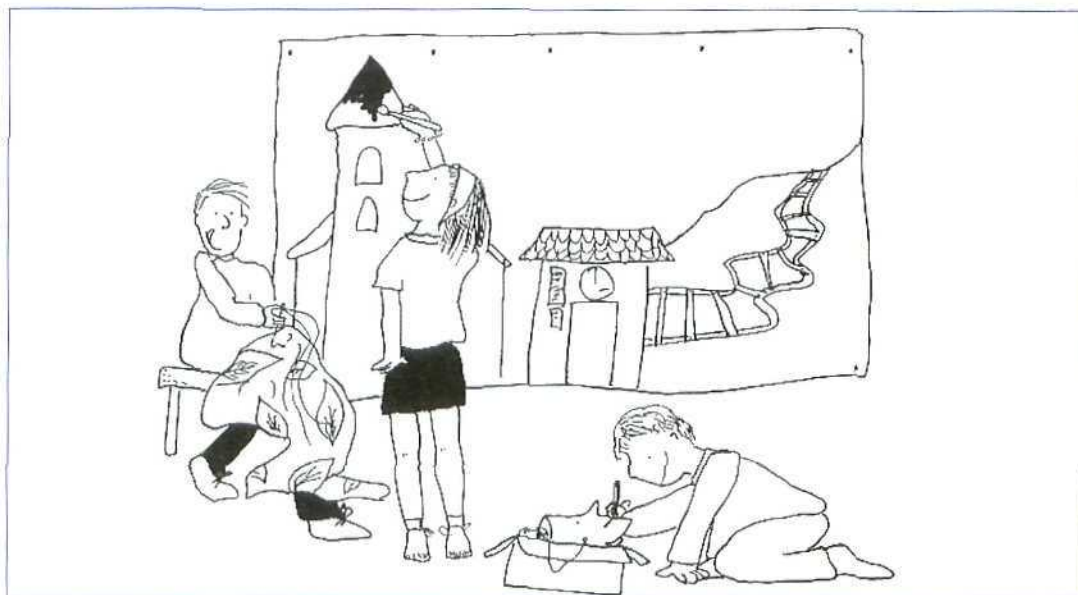
Fiesta

Reuníos los integrantes de vuestro grupo. Preparad una obra de teatro, mímica o festival que represente tu cultura. Deberéis confeccionar un vestido, decorados, todo lo que pueda ayudar a que los que no integran el grupo adivinen de qué cultura se trata.

Deberéis ensayar la obra para que la representación os salga lo mejor posible. Podréis representarla durante la hora de recreo o al salir de clase.

Si en tu casa dispones de objetos que os puedan ser útiles para que la obra salga mejor, tráelos (ropa, instrumentos musicales, etc.).

Al preparar y representar la obra, podréis poner en práctica todo lo que habéis aprendido.



Experiencia

Cada alumno podría explicar su experiencia, de forma breve, exponiendo lo que más le ha impresionado y que cree que pudiera interesar a los demás. Se puede leer cada una de las descripciones y comentar situaciones diversas.

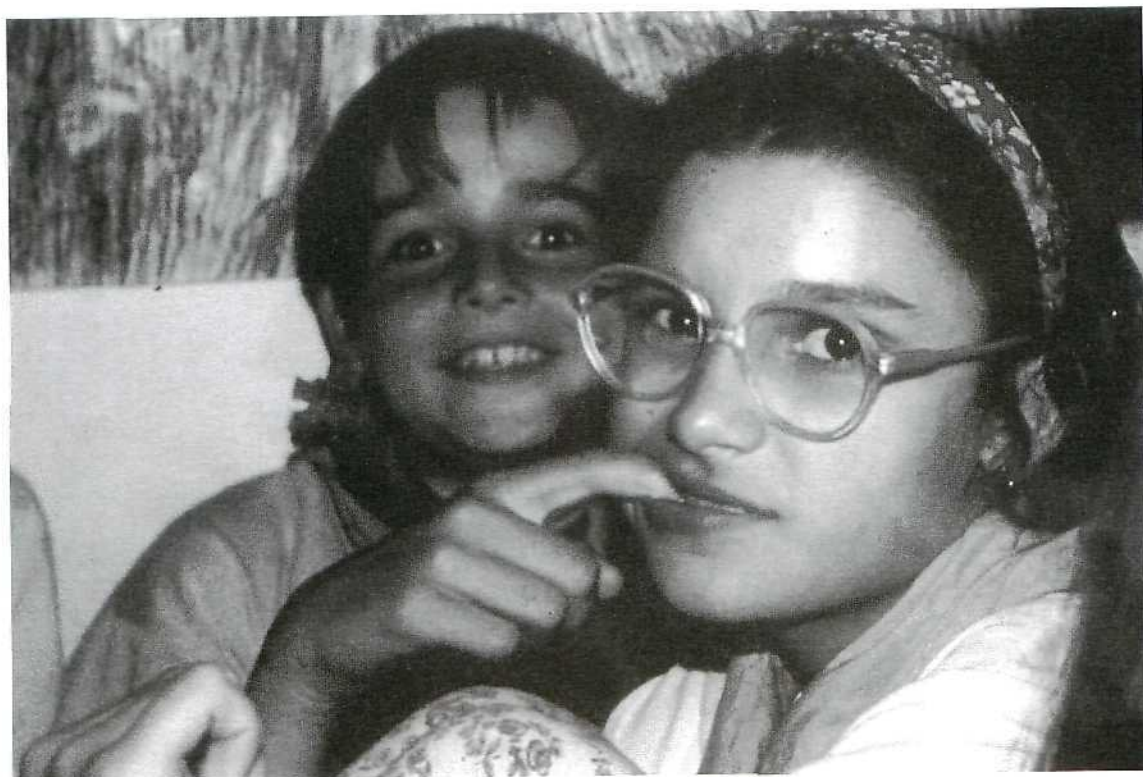
En el área de Lengua podemos elaborar una especie de libro que se titulará: «Las vivencias de nuestra clase», para llegar a un mejor conocimiento de unos y otros.



Las relaciones positivas son alegres y solidarias.



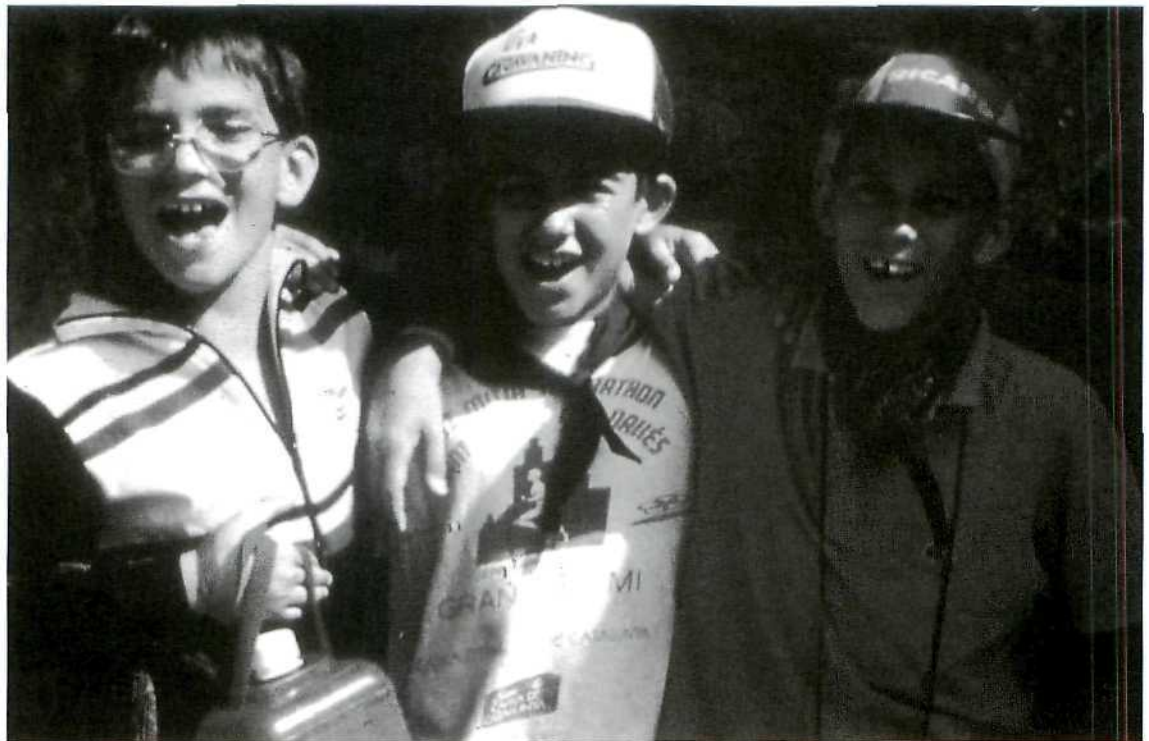
(J. Salinas)



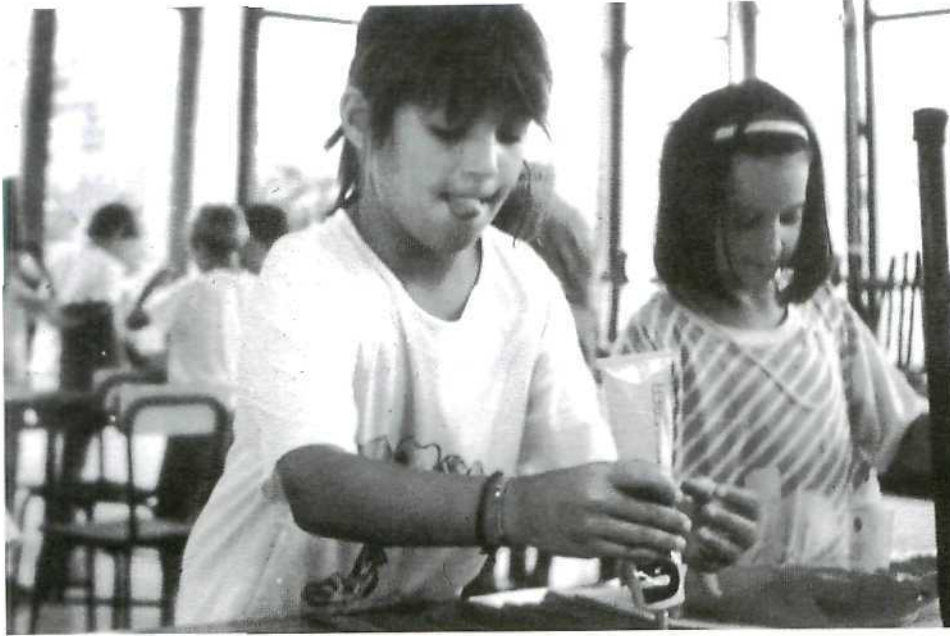
Chicos
(E. Esplai)



Ruanda.
(S.J.R.)



Chicos
(E. Esplai)



Chicas
(E. Esplai)



Chicos.
(E. Esplai)



Chicos. Ruanda.
(S.J.R.)

Los otros son tan importantes como yo. Vale la pena experimentar su amistad.



Niña.
(E. Esplai)



Chicos
(E. Esplai)

EL TESORO ESCONDIDO

El Tesoro Escondido no es un libro que podáis encontrar en cualquier librería. Porma parte, o mejor dicho, se encuentra disperso a lo largo de una novela titulada *Con los ojos bajos* de T.BEN JELLOUN escritor marroquí emigrado en Francia, y de la cual os recomiendo su lectura.

Esta parte del trabajo está diseñada para obtener de los alumnos una respuesta afectiva hacia la diferencia que les posibilite cambiar de actitud.

No encontré en el mercado ningún libro que reuniese todos los requisitos que me parecían necesarios para iniciar esta parte tan importante del proceso de experiencia positiva, por lo que finalmente me decidí por utilizar esta síntesis del libro de J. BEN JELLOU. (No obstante cada profesor o profesora podrá buscar otro cuento que considere puede ser útil para estos fines).

La experiencia se hizo con alumnos del tercer ciclo de primaria y puedo decir que obtuve unos resultados que superaron las expectativas.

Se ambientó la clase con mapas, fotografías, dibujos y objetos relacionados con el cuento.

Su lectura se hizo de forma reposada y con todas las aclaraciones culturales necesarias, los alumnos esperaban ansiosos el momento de retomar su lectura.

Apliqué las técnicas cognitivas que me ayudaron a profundizar, analizar y sintetizar el contenido del texto y finalmente nos lanzamos a la aventura de la traducción simbólica, en la que tanto la imaginación como el trabajo en grupo se dieron cita.

EL TESORO ESCONDIDO

(Extraído del libro «*Con los ojos bajos*» de T. BEN JELLOU, 1992)

Esta es la historia del tesoro escondido al pie de la montaña y cuyo secreto lo guardaba en el alma una niña, nacida en un pueblo del Alto Atlas, que crecería sorteando el tiempo, decidida a luchar y a vencer porque no le habían enseñado otra cosa.

Soy Aicha y miro el horizonte. No está lejos. Es una línea quebrada... Como las cabras que cuido, yo también trepo a los árboles, me acurruco en una de las ramas mayores e intento ver si hay algo detrás de esa línea movediza. En el árbol me olvido de todo, del rebaño, del perro y del tiempo.

Puedo pasarme un día entero encaramada al árbol sin aburrirme. Tarareo una canción, me quedo adormilada; y el resto del tiempo, sueño.

Me gustaba la aldea, sus colinas, sus árboles, su fango y sus habitantes. Era mi pueblo. Lo llevaba dentro de mí. Lejos de todo; sólo se podía acceder a él a lomos de una mula. Los hombres se habían ido a la ciudad o al extranjero. Sólo quedaban mujeres, niños y algunos ancianos.

Me gustaba hablar en voz alta de mis sueños; irme del pueblo, ver a toda la familia reunida alrededor de mi padre, comprar kilos y kilos de caramelos y repartirlos entre los demás niños, llevar ropa nueva, beber Coca-Cola, masticar chicle, pasear en coche, ir a la feria, llevar zapatos... Ir a la ciudad, entrar en la escuela...



Cuando tenía 10 años supe que, según las palabras del bisabuelo, pronunciadas en su lecho de muerte, yo era la niña que poseía el don en la mano que permitía descubrir el tesoro escondido en la montaña. El bisabuelo había dicho que «*la niña estaría señalada por el destino; nacería durante el décimo decenio después de su muerte...*».

El descubrimiento del escondite y su abertura no dependen de la punta de una llave metálica. Los antepasados decidieron que vendría una niña y que tendría la mano derecha dotada para encontrar el lugar y, al tocar la tierra las piedras se desplazarían hasta que apareciese un cofre cerrado con una cerradura de oro. Esta niña sería inocente...

La decisión estaba tomada: no nos quedaríamos en el pueblo; nosotros emigraríamos también a Francia, a rehacer nuestra vida, allí, con él, bajo su protección. Mi madre no podía oponerse a esta ida precipitada, lloraba escondidas, porque tenía miedo a lo desconocido. Preguntó a mi padre que si allí había familias beréberes con quien hablar. El le dijo que sí, sin muchos detalles. Mi madre tenía que arrancarse a esa tierra que nunca había abandonado. Ni siquiera conocía el poblado vecino. Era un salto en el vacío, aunque mi padre la tranquilizase.

Para mí también era un salto hacia lo desconocido, pero el mejor regalo que hubieran podido hacerme. Era una aventura. Tenía curiosidad por conocer otros lugares y, sobre todo, me sentía feliz de dejar el pueblo, los animales, los árboles, las fincas... Estaba contenta, pero triste.

En verano, mi padre volvió por nosotros.

— *En cuanto llegemos, irás a la escuela. Todavía estás a tiempo. Con diez años y medio te admitirán en una escuela especial, y, como eres inteligente, adelantarás muy rápido.*

Durante el trayecto, mi padre no dijo palabra. Hicimos dos paradas al borde de la carretera, para comer. Mi madre tampoco hablaba. Yo sentía que este viaje era una huida. Nos alejábamos cuanto podíamos del pueblo. Mi padre, de costumbre prudente, conducía muy rápido...

* * *

Llegamos a París al alba. Hacía frío. Me restregaba los ojos para ver bien y grabar todo en mi memoria. Miraba las paredes y los rostros confundidos en una misma tristeza. Contaba las ventanas de las casas altas; perdía el hilo de la cuenta. Había demasiadas ventanas, demasiadas casa, unas sobre otras. Eran tan altas que mis ojos se extraviaban entre las nubes; me daba vértigo.

Nos pudimos instalar muy rápidamente; otras familias marroquíes nos ayudaron; y Madame Simone, que era la encargada por el Ayuntamiento de facilitarnos las gestiones administrativas.

Sólo hablaba con mis padre. Mi idioma era el beréber y no comprendía que la gente utilizase otro dialecto distinto para comunicarse. Al igual que los demás niños consideraba que mi lengua materna era universal. Era rebelde, e incluso agresiva, porque la gente no me respondía cuando les hablaba.

* * *

Me gustaba mucho ver pasar los coches. Aspiraba profundamente los gases que emanaban e intentaba impregnarme del perfume de las ciudades, tan nuevo y embriagador para una pastora crecida al aire puro. Me pasaba el día contando los coches y me quedaba dormida de cansancio en un banco. Ya no cuidaba vacas, pero seguía haciendo los mismos gestos; llegué incluso a suponer que los coches eran vacas apresuradas que escapaban en todas direcciones.

* * *

Mi padre me explicó que en este país el día se dividía en horas, mientras que en el pueblo sólo teníamos en cuenta los momentos en que sale el sol y en los que se pone. Me enseñó lo que era la hora en su reloj:

— *¿Ves? esta de aquí es cuando tu madre amasa las tortas: son las seis; y esta es cuando sacas el ganado: las siete. Aquí, el sol está por encima de tu cabeza: es mediodía, es la hora del segundo rezo; aquí, la hora de la comida: es la una; aquí, la oración de la tarde: son las cuatro; esta es la hora de recoger el ganado y es cuando se pone el sol; y esta es la hora de la cena; el resto es la noche...*

Me dejó su reloj, y yo me pasaba el día aprendiendo el tiempo. Había encontrado mis propios puntos de referencia con la salida de mi padre al trabajo y su vuelta. Pero a veces se complicaba, porque había una semana en la que se iba cuando el sol estaba por encima de mi cabeza y volvía muy tarde, durante la noche. La semana siguiente era lo contrario: se iba tarde, durante la noche, y regresaba cuando el sol estaba por encima de mi cabeza; pero el sol era un mal compañero; aparecía pocas veces...

— *¿Escucha, madre! Ya he aprendido el tiempo y me he apropiado los ruidos. Sólo me queda aprender francés y ya verás, seré médica o arquitecta; seré tu felicidad, tu alegría y tu orgullo. Quiero saberlo todo. Yo también iré a la escuela. Aprenderé cálculo y escritura, y aprenderé las ciudades y las máquinas.*

En el pueblo no me dejaban ir a la escuela coránica para aprender a leer y a escribir; porque a las niñas se las deja en los campos y en la granja. Aquí ya no hay ganado, ni campos, ni granja, ni escuela coránica. Aquí, madre, las casas están unas sobre otras, y la gente corre. Yo también me voy a poner a correr. Tengo que aprender. Tengo que empezar la escuela...



Tenía once años o me faltaba poco para cumplirlos. Yo quería ser mayor para enfrentarme a la escuela, para adelantar a la mayoría de los niños; todos compartíamos una misma característica: recuperar el retraso escolar. Yo, ni siquiera tenía retraso; yo era nada, venía de lejos, de una montaña alta donde jamás se pronunció una sola palabra en francés; de haber sido pronunciadas allí, las piedras las habrían captado y yo las habría aprendido.

El primer día me acompañó mi padre. Madame Simone, con su amabilidad de siempre, nos esperaba a la entrada; llevaba un expediente en la mano. Nos presentó a la directora, que nos acogió con una gran sonrisa y me tomó de la mano. En solo unos minutos pasé de un mundo a otro. Me encontraba sola y me sentía orgullosa.

Yo era la mayor de todos los niños, pero no me avergonzaba por ello. Al contrario de la escuela coránica, los niños estaban mezclados con las niñas y el maestro no tenía una vara en la mano. Yo me preguntaba: «¿Con qué nos pegará?». En mi mente no había escuelas sin palos.

Por la tarde mi padre vino a recogerme. Yo estaba sobreexcitada y se lo contaba todo. Al segundo día le di un mordisco en el brazo a una niña española que me había quitado mi pizarrilla.

Al tercer día estaba triste. Observaba a los demás y ni me movía.

El cuarto día aprendí a nombrar los colores en francés. Por la tarde dejé caer, en la conversación con mis padres, algunas nuevas palabras en francés.



David era un soñador. Se pasaba las horas muertas mirando los árboles, dibujándolos y poniéndoles nombre. Los del colegio eran árboles tristes y enclenques.

— Ven conmigo, hoy no vamos a ir a la clase de la tarde; te llevaré al parque para presentarte a mis amigos...

No sabía que sus amigos eran los árboles. Nos subimos al autobús. Hacía buen tiempo. La gente sonreía. París tenía colores, sol y buen humor.

A la vuelta llegamos tarde a la escuela. Mi padre estaba allí; iba y venía delante de la puerta de la escuela. Cuando me vio bajar del autobús, rozándole la mano a David no dijo nada, dejó que me acercase a él. Cuando estuve cerca, tendiéndole la mejilla para que me besase, me dio una bofetada que me atontó durante unos instantes.



Por la noche habló con mi madre y yo escuché casi todo.

— Nunca le pegué a nadie y ha tenido que ser mi hija la que reciba mi primer golpe. Pero, ¿por qué ha faltado a la escuela y sobre todo, por qué se fue con un extranjero?. Nosotros somos musulmanes. Aquí las jóvenes no tienen moral. Si mi hija empieza a andar con chicos, eso será nuestra ruina, nuestro fracaso. Tienes que hablar con ella. Esta no es nuestra tierra. Francia no es nuestro país. Estamos aquí para ganarnos la vida, no para perder a nuestras hijas.

Si mi padre hubiera sabido escribir me habría dirigido una carta muy larga y se habría desahogado

Mi niña:

Si te escribo, esta noche, es porque tengo mucha pena.

Lo que esta noche te digo es mi amor...

... Ya no vivimos en el pueblo. Aquí no tenemos recuerdos. No podemos vivir como si siguiésemos allí. Te matriculé en la escuela; el día que lo hice me sentí orgulloso. Pero debo confesarte también que pasé la noche en blanco. Para mí eso era una revolución. Tenía miedo, y, al mismo tiempo, no tenía derecho a privarte de ir a la escuela. Vas demasiado rápido. Sé que París es una ciudad en la que hasta los mayores se pierden...

Para mí Francia era la escuela, el diccionario, la electricidad, las luces de la ciudad, el color gris de las paredes y, a veces, algunos rostros, el futuro, la libertad, la nieve, Madame Simone, el primer libro que leí; imágenes apretándose unas contra otras.



Yo tenía un profesor de literatura, un hombre muy culto que sabía leer las manos. Yo tenía un deseo escondido: que algún extranjero me leyese la mano. Quería saber y, sobre todo comprobar lo que mis padres y abuelos creían. ¿Era realmente yo, la clave de aquel tesoro escondido en la montaña? ¿Era yo u otra niña, quizás alguna prima la de la mano afortunada, la mano cuyas líneas conducían al lugar secreto?. Yo me decía que si Monsieur Philippe confirmaba aquella vieja historia, dejaría de llevar sobre mí una leyenda que se había convertido en una enorme carga.

Nos hacía escribir cuentos. Yo conté mi historia, o, para ser más exactos la historia de una pequeña pastora del Alto Atlas, que había sido designada por sus antepasados para encontrar un tesoro escondido en la montaña. Yo evocaba las líneas de la mano, reproduciendo en parte el plano del lugar codiciado. Describía sobre todo, los apuros y los miedos de una joven que había abandonado su país y que estaba haciendo perder a su familia y a su tribu, un arcón lleno de monedas de oro...

— ¿Tu cuento es auténtico o te lo has inventado?

— Me lo he imaginado, Monsieur...

El se dio cuenta de que mentía. Me tomó la mano izquierda, la observó; luego la mano derecha, las comparó y, luego, sintiéndose algo turbado, dijo:

— No es el lugar apropiado para leerte las manos. Necesito concentrarme. Veo cosas, pero prefiero mirarlas en otro momento, con más calma. Ya te diré cuando...

Una semana más tarde llamó a mis padres, que le invitaron a casa a tomar el té.

— La línea de vida y la línea de suerte se cruzan en un punto en el que en la línea de la salud hay un leve motivo de preocupación. Veo venir muchos acontecimientos. No leo el porvenir; pero, partiendo del pasado, puedo prever o presentir por donde van a proseguir su camino los acontecimientos. En esta mano hay huellas de tu historia del tesoro. Veo un secreto; tiene la forma de una estrella; la estrella se mueve; el secreto es difícil de guardar, difícil de llevar. Tu vida está bajo el signo de este secreto pero, ¿por

qué es tan pesado de llevar?. No hay que dejar que esta historia te hunda. Tienes que conseguir desprenderte de ella.

— ¿Y ese tesoro, qué es?

— ¿Acaso soy yo el que tiene que saberlo? Nadie puede ayudarte a responder a esta pregunta. Yo he visto cosas, he percibido sombras, he encontrado huellas; son elementos desparramados de un enigma. Es un bello enigma. Hay misterio y duda, disturbio y fascinación. Tú eres la que debes desenmarañar los hilos de esta historia maravillosa

* * *

Han pasado veinte años. Y ahí están la misma tierra, el mismo horizonte, las mismas preguntas. La tierra, que se extiende hasta perderse de vista, no ofrece ninguna ambigüedad. Es llana; seca y yerma. Un camino surcado por las carretas, la atraviesa por el centro y se pierde en el infinito, en el cielo...

Mi abuela, a la que ya nada asombra, me dice:

— Así que has vuelto; yo te esperaba. Los demás también esperaban, pero no podían saber que por ti llegaría la salvación. Dame la mano, deja que te la mire.

Me tomó la mano, la miró largamente, la acarició y luego la besó...

Yo, niña y mujer, frente a la madre de mi madre empezaba a tener certidumbres; esta tierra donde nací es el lugar más bello del mundo.

* * *

Mi abuela sigue creyendo en el tesoro enterrado al pie de la montaña o en una de las casas del pueblo. Se cree también que yo soy la niña que designó nuestro antepasado para encontrar el tesoro, gracias a las líneas de mi mano derecha, líneas que indican un camino y un destino.

— Dame tu manita tan apreciada; es tan delicada, tan fina y bonita; déjala abierta, te voy a dibujar un ojo dentro de un pez, dentro de otra mano con los cinco dedos que se distingan bien, y, alrededor, unas estrellas para que el cielo sea clemente; para que la luna llena nos inunde con su luz y guíe tus manos; cruzaremos anchos espacios a pie, caminaremos durante la noche y descansaremos durante el día. Que Dios te bendiga, nietecita mía, madre de todos nosotros.

Me temblaba la mano; cansancio o falta de fe; aunque yo, un poco, sí creía, pero no quería escandalizar a mi abuela y decirle:

— No hay tal tesoro, nunca hubo tesoro; es una historia que se parece al hueso que se tira a los perros para que lo mordisqueen.

No, no podía hablar de ese modo a una anciana. ¿Con qué derecho hacerlo? ¿Quién soy yo para destruir una montaña de ilusiones?. Así que la dejé.

Ella me decía:

— Dentro de tres noches será luna llena, nos iremos todos allá, nosotros te seguiremos y tú seguirás las líneas de tu mano, ellas te guiarán. Eso es lo que venimos escuchando desde niños. ¿Para qué, si no, has vuelto? Te han enviado para enseñarnos el camino y el lugar secreto, ¿verdad?

* * *

Por la noche salí a ver a mi abuela, que comía sola. Su memoria permanecía intacta.

— *Has crecido y has cambiado, mi niña. Donde vayas serás la hija de tus padres y de esta aldea. Aprenderás idiomas y países, pero tu lugar de nacimiento, la tierra que te ha acogido, el techo que te amparó, la gente que te ha querido, las manos que te tomaron para darte de mamar, el viento que te dio frescor en verano, el árbol que te procuró sombra, todos ellos, nunca te olvidarán. Este es tu país, este es su semblante. No creas que por estudiar te desprenderás de él. Tu raíces estarán siempre aquí, ellas te esperan, ellas ofrecerán su testimonio en tu nombre, el día del juicio final.*

Ve, mi niña, vive y estudia, lee, aprende las cuentas y los mares, aprende el movimiento de las estrellas, ve a buscar el saber, aunque se encuentre del otro lado del continente, pero nunca olvides de donde vienes y no hables nunca mal del lugar de tu nacimiento. Quiérela y respétala como a tus padres.

Eres la primera niña de la tribu que ha ido a una escuela, pero ni tu madre ni yo estamos vacías. Sabemos otras cosas que no te enseñarán allí. Nuestras manos, por ejemplo, son más cultas que nuestras cabezas; nuestros pies conocen unos lugares que ningún libro describe; nuestra piel guarda la memoria de mucho sol y lluvia; nos bastan los sentidos para reconocer lo nuevo de lo antiguo. Nuestra escuela es la naturaleza, lo que nuestros antepasados nos han transmitido durante su larga estancia aquí, en esta aldea encajada entre dos montañas.



Empezaron a llegar muy temprano de mañana. Algunos se habían vestido como si fuesen a una boda. Mi abuela decidió que todo transcurriese en calma y apaciblemente. Por el momento, yo, miraba a la gente cuyos rostros y nombres había olvidado.

Algunos iban provistos de picos y palas, otros llevaban viejas bolsas de plástico de colores azul-blanco-rojo, llamadas «bolsas emigrantes»; otros, por último, iban con las manos vacías pero recitaban el Corán en voz alta. Habríase dicho un entierro

Me costaba andar; demasiadas piedras por el camino; pero yo no estaba cansada por el esfuerzo realizado sino por la carga que arrastraba tras de mí. Miraba aquellos rostros obsesionados por el secreto y la ilusión. Un sentimiento de piedad y vergüenza lastraba y entorpecía mi andar. Seguía caminando sin embargo, esperando oír una voz sensata elevarse en la noche para devolver este rebaño de pobre gente a sus chabolas.

Al llegar al pueblo donde se celebra el gran zoco de los sábados nos detuvimos para descansar y organizarnos mejor. Todo un día de viaje y sólo habíamos recorrido la mitad del camino. Nos sirvieron té y pan. Había que reemprender el camino antes de que cayese la noche. Cuando el cielo se inundó de estrellas, alguien se me acercó y me dijo:

— *Ya está lista la yegua que te ha de llevar.*



Ya no pensaba ni en el tesoro ni en la caravana que me seguía, unos cincuenta hombres y mujeres decididos a cavar hasta descubrir el arcón repleto de monedas de oro. Era una noche muy bella, tranquila y fresca; con un silencio algo perturbador; precedía a un acontecimiento grandioso, quizá una desilusión, un profundo desengaño.

Si el ser pudiese cambiar, ¿estaría yo hoy a la cabeza de una cuadrilla de bobos que creen en milagros y en tesoros? esta noche me callo, porque decidí complacer a una anciana, a mi abuela. Ella cree o finge creer en la historia del tesoro. ¿Qué consigo quitándole brutalmente esa ilusión?. Después de todo,

cuando se vive en estos pueblos yermos, abandonados de todos, comprendo que se pueda soñar hasta creer en leyendas dignas de figurar en un libro de cuentos infantiles.

La yegua se detuvo y no quiso avanzar más. Mi abuela vino hacia mí y me dijo:

— *Ya basta, hemos llegado. Ahora te toca a ti guiarnos. Si la yegua no quiere avanzar es señal de que no estamos lejos del lugar donde está enterrado el tesoro. Baja de la yegua, te vamos a quitar la tela que te cubre las manos; ellas nos indicarán el camino que debemos seguir según la posición de la luna. ¡Mira qué hermosa está, redonda, llena, brillante! ¡La luna está con nosotros*

Esta noche también todos los ojos están alzados hacia el cielo. Esperan una señal de una estrella o de la luna. Tengo, por fin, las manos libres. Los dedos están anquilosados, los muevo. Sobre toda la palma de la mano una mancha negra hace ilegibles las líneas. Mi abuela soltó una exclamación de estupor y se puso a gritar:

— *¡Dios mío, Dios mío! Haz que desaparezca esta negrura de estas manos inocentes, concédenos tu misericordia y tu bendición. Nosotros te adoramos, creemos en ti y decimos que Sidna Mohamed es tu profeta*

Si unieron a ella algunos hombres viejos... Me miraba las manos completamente negras y reía por lo bajo:

— *Esta noche hay un velo de tinieblas que ha sido enviado para desorientarnos y hacer nuestra búsqueda más difícil. Para conseguir un tesoro, hay que merecerlo. Habéis esperado montones de años sin hacer nada. Vuestra tierra se ha empobrecido. Brotan piedras en lugar de hierba. Miro mi mano derecha y consigo leer en ella todo lo que os digo. Las líneas del destino, las líneas de la vida y de la fortuna se han confundido. Ya no significan nada. Es la señal de esta noche extraordinaria que nos une. La luna refleja su luz en mis manos y ha absorbido las líneas que debían indicar el lugar secreto del tesoro.*



Mientras hablaba, unos hombres se pusieron a cavar en diferentes lugares alrededor del morabito. Cavaban con energía y violencia. Algunos lloraban, otros gritaban. Se habían vuelto locos. Se peleaban entre sí. Sólo las mujeres mantenían la calma. Oía llorar en silencio a algunas. Yo seguía hablando y sentía convulsiones en el cuerpo. Se hubiese dicho que temblaba la tierra. Estaba cansada. Tenía sed. Ya no quedaba agua. Los lamentos de los hombres, el ruido de las palas sobre las piedras me daban mareo. Me levanté e intenté caminar. Quería tomar un poco de aire, escapar a ese viento de histeria colectiva, irme lejos, muy lejos.

Un hombre me cogió de la muñeca y me arrastró violentamente hacia un grupo de hombres que excavaban con los dedos. Algunos tenían las manos ensangrentadas y seguían excavando. Cuando me vieron se detuvieron. Uno de ellos me ordenó que le mostrase la mano. La examinó, frotó la palma con tierra, escupió encima y gritó:

— *Nos está tomando el pelo. Esta muchacha no sabe nada, es indigna, la gente de allá la ha pervertido, hace más de veinte años que se ha ido, y le ha dado tiempo de olvidarse de todo. Estoy seguro de que ha vendido a un cristiano los planos del tesoro... Nos ha traicionado... Una mujer que se va del pueblo es una mujer perdida para nosotros. Aunque regrese, ya no es la misma*



Me han atado a un árbol y se han puesto todos a cavar. Busco con la mirada a mi abuela. No la encuentro. Quizá esté del otro lado del morabito. La llamo. Nadie me responde. Intento desatarme. Grito. Nadie se da la vuelta o se levanta para liberarme.

Al moverme un poco, la soga que me ataba las muñecas se soltó. Ya estaba libre. Me miraba las manos. Las palmas de las manos las tenía limpias y con las líneas de la mano en su sitio.

— *Ojalá encuentren agua, o si no se volverán locos, rabiosos, locos y rabiosos; bajarán hacia Marraquech o Agadir y lo destrozarán todo, ojalá encuentren agua...*

Me fui del pueblo sin darme la vuelta. Apretaba contra mí el bolso con el pasaporte, el billete de avión y un poco de dinero. Caminaba de prisa. Ya no sabía si lo que inundaba mi cara eran lágrimas o sudor. Estaba sudando. Apresuré el paso y luego eché a correr. Había que irse lo antes posible de este territorio. Me repetía:

— *Ojalá encuentren agua...*



Querida Aicha:

Te escribo debajo del árbol que está frente al pozo. Acaban de terminar de construirlo. El agua es profunda. El pueblo entero está de fiestas. Las mujeres trabajan más que los hombres; son hermosas y dignas. Me pareció verte esta mañana llevando dos cubos de agua. Podrías haber sido esa mujer joven, sencilla y dichosa... Está cambiando la vida en el pueblo. Las autoridades han venido a felicitar a los que excavaron. Prometieron traerles la electricidad. El pueblo se salvará. Ocurrió el milagro. El tesoro encontrado ennoblece a la tierra de donde van a ser desterradas las piedras. Esta mañana me lavé con esa agua, fría y pura...

Los antepasados tenían razón; habían previsto que un día la tierra del pueblo correría el riesgo de morir con la sequedad del cielo y de los hombres. Ellos sabían que existían pozos, no debajo de las barracas, sino algo más lejos. Por eso hablaron de tesoro. Todos pensaban en el oro y la plata. Nadie pensó en algo mucho más valioso, el agua, simplemente el agua. Al cavar es cuando se dieron cuenta. Cuantas más piedras desenterraban, más húmeda se volvía la tierra. Volverán noche tras noche, hasta que un agua profunda, fría y pura les salpique. Ahora me siento útil.

ACTIVIDADES SOBRE EL CUENTO

1. Técnica de la narración del cuento
 - a. Motivación:
 - i. explicar el cuento empleando material audiovisual, cuidar el tono de voz, la ambientación...
 - ii. hacer preguntas a lo largo de la narración para mantener la atención.
 - iii. insistir en la importancia de los sentimientos que los alumnos vayan experimentando a lo largo de la narración.
 - b. Narración colectiva:
 - i. rehacer el cuento y ver qué valores resaltan e irlos anotando en la pizarra
 - ii. hacer un guión con unas cuantas preguntas sobre:
 - (1) argumento
 - (2) estructura
 - (3) personajes (principales y secundarios)
 - (4) valores (culturales, humanos, literarios...)
 - c. Análisis de sentimientos
2. Actividades
 - a. Escribe cuáles eran tus sentimientos mientras escuchabas la historia de Aicha.
 - b. Explica qué es lo que más te ha impresionado y lo que más te ha llamado la atención
 - c. Seguramente el tesoro escondido no era lo que tú te ibas imaginando mientras escuchabas el cuento. Lo que han encontrado realmente es
 - d. Di qué crees que es lo más valioso para la gente del pueblo
 - e. Escribe brevemente (unas 10 frases) el argumento
 - f. Los personajes podríamos clasificarlos en:
 - i. Principales:
 - ii. Secundarios:
 - g. Haz su descripción
 - h. Según la edad los personajes manifiestan diferentes actitudes respecto al tesoro. Escríbelas
 - i. Abuela:
 - ii. Padre:
 - iii. Aicha:
 - i. Explica cómo se siente Aicha en los momentos importantes de su vida:
 - i. pueblo
 - ii. marcha
 - iii. escuela
 - iv. de nuevo en el pueblo con la abuela
 - v. la noche de la búsqueda

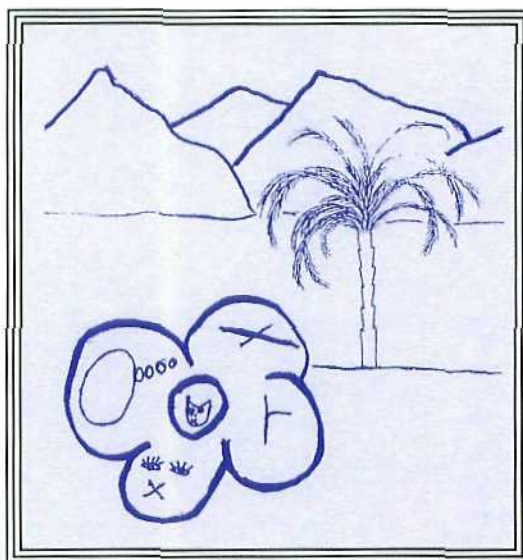
- j. La historia empieza en una región del Alto Atlas, continúa en Francia y vuelve al principio.
 - i. Busca en un atlas dónde está la región del cuento
 - ii. Haz un mapa dibujando el largo camino que tuvieron que hacer Aicha y su familia cuando se fueron de su tierra
 - iii. ¿Cómo volvió ella al cabo de los años?
 - iv. ¿Conoces a alguien que haya vivido una situación parecida? Explícala
 - v. Ahora hazte esta reflexión **«Yo soy Aicha»**. Escribe todo lo que te venga al pensamiento en estos momentos
- k. Una vez repartido el cuento en secuencias entre todos haremos un cómic. Cada uno hará una viñeta

ILUSTRACION SIMBOLICA DEL CUENTO «EL TESORO ESCONDIDO»

A continuación recogemos un ejemplo de una ilustración simbólica del cuento «el tesoro escondido», realizada por alumnos y alumnas de segundo ciclo de primaria.

EL TESORO ESCONDIDO

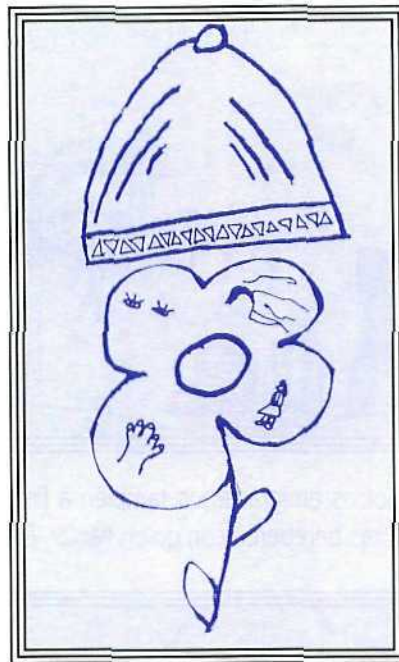
Esta es la historia del tesoro escondido al pie de la montaña...



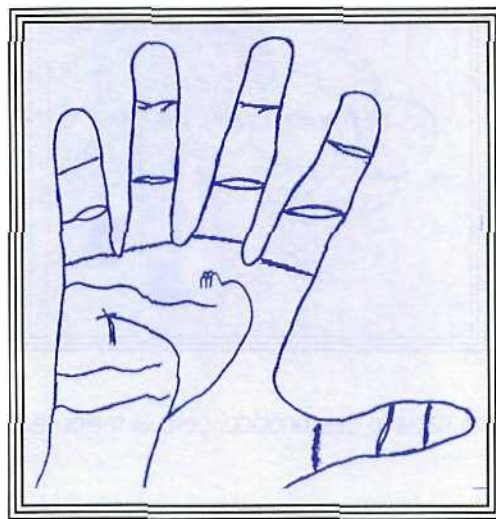
Soy Aicha y miro el horizonte. No está lejos. Es una línea quebrada... Me gustaba la aldea, lejos de la ciudad... Sólo quedaban mujeres, niños y algunos ancianos.



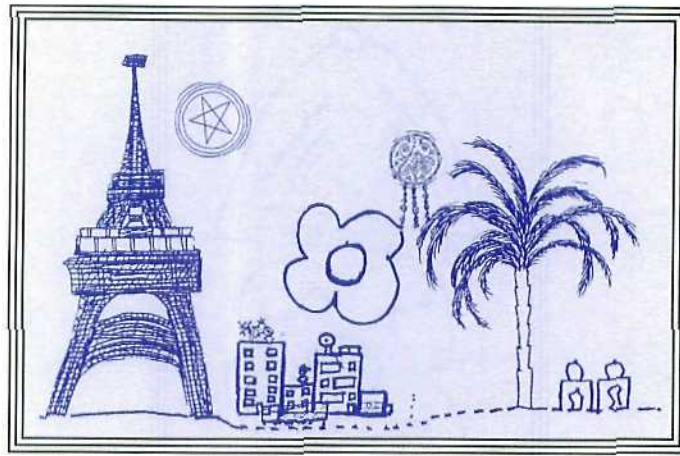
Me gustaba hablar en voz alta de mis sueños: llevar zapatos, ir a la ciudad, entrar en la escuela...



Según las palabras del bisabuelo, pronunciadas en su lecho de muerte, yo era la niña que poseía el don en la mano que permitía descubrir el tesoro escondido en la montaña.



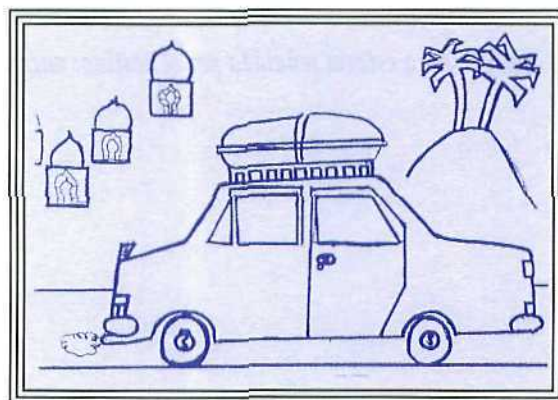
El bisabuelo había dicho que « *la niña estaría señalada por el destino; nacería durante el décimo decenio después de su muerte...* »



La decisión estaba tomada: nosotros emigraríamos también a Francia. Mi madre lloraba escondidas. Preguntó a mi padre si allí había familias beréberes con quien hablar. Era un salto en el vacío

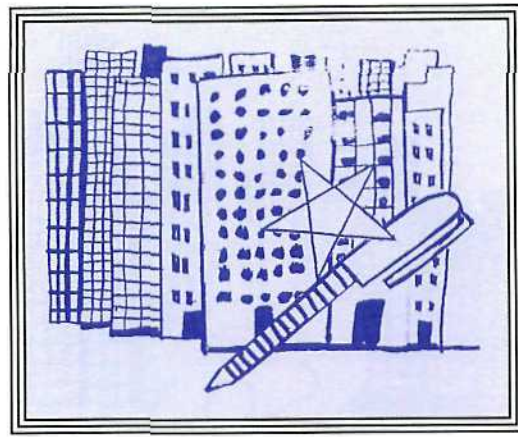


Para mí también era un salto hacia lo desconocido, pero el mejor regalo que hubieran podido hacerme. Era una aventura.



En verano, mi padre volvió por nosotros.

— *En cuanto lleguemos, irás a la escuela.*

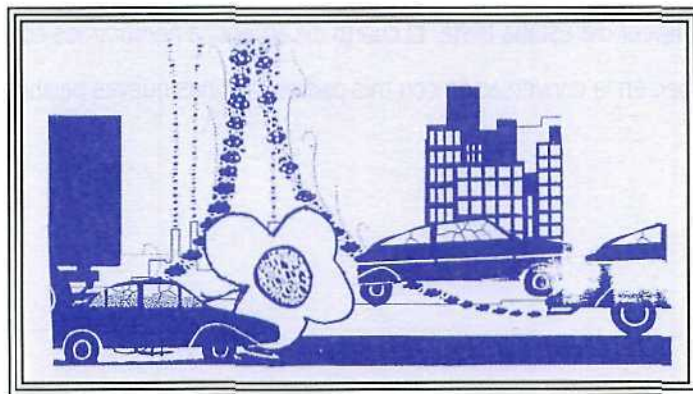


Llegamos a París al alba. Hacía frío. Miraba las paredes y los rostros confundidos en una misma tristeza. Contaba las ventanas de las casas altas: unas sobre otras. Me daba vértigo.

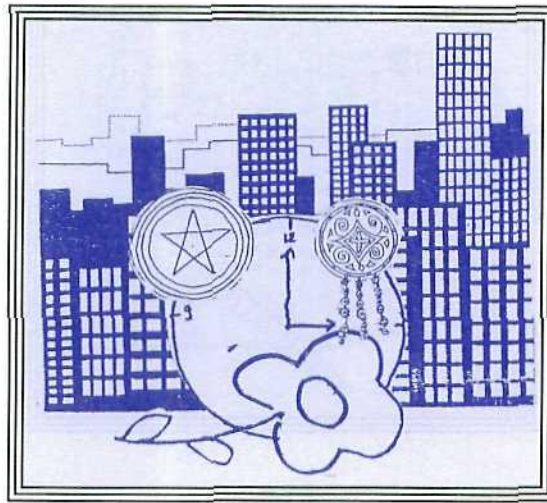
Tres familias marroquíes nos ayudaron; y Madame Simone, que era la encargada por el Ayuntamiento.



Sólo hablaba con mis padres. Mi idioma era el beréber y no comprendía que la gente utilizase otro dialecto distinto para comunicarse. Al igual que los demás niños consideraba que mi lengua materna era universal. Era rebelde, e incluso agresiva, porque la gente no me respondía cuando les hablaba.

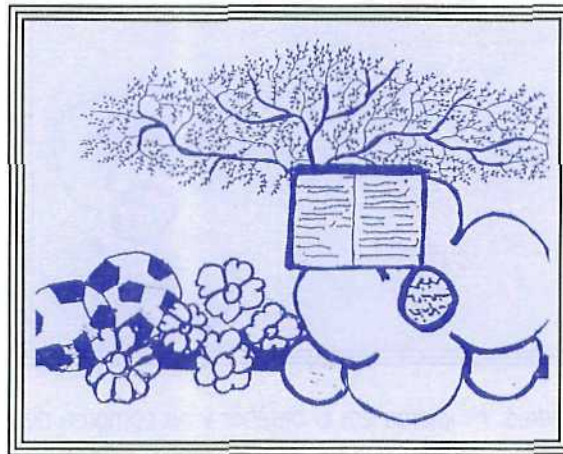


Me gustaba mucho ver pasar los coches. Aspiraba profundamente los gases que emanaban e intentaba impregnarme del perfume de las ciudades, tan nuevo y embriagador para una pastora crecida al aire puro. Ya no cuidaba vacas, pero seguía haciendo los mismos gestos.



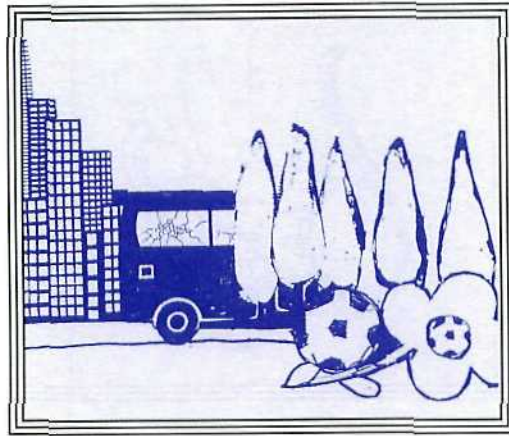
Mi padre me explicó que en este país el día se dividía en horas. Me dejó su reloj, y yo me pasaba el día aprendiendo el tiempo.

— *¡Escucha, madre! Ya he aprendido el tiempo y me he apropiado los ruidos.*



El primer día me acompañó mi padre a la escuela. En solo unos minutos pasé de un mundo a otro. Me encontraba sola y me sentía orgullosa. Los niños estaban mezclados con las niñas y el maestro no tenía una vara en la mano. Al segundo día le di un mordisco en el brazo a una niña española que me había quitado mi pizarrilla. Al tercer día estaba triste. El cuarto día aprendí a nombrar los colores en francés.

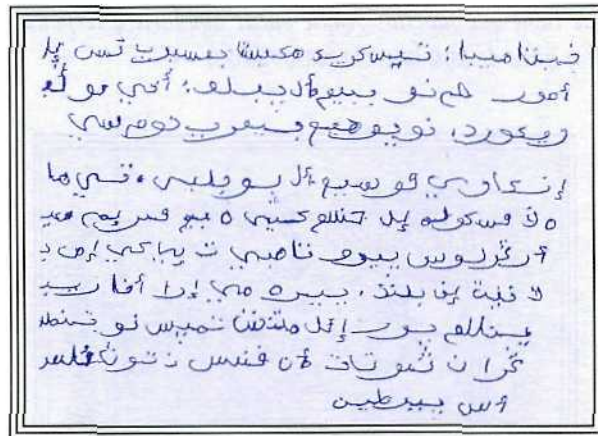
Por la tarde dejé caer, en la conversación con mis padres, algunas nuevas palabras en francés.



David era un soñador. Se pasaba las horas muertas mirando lo árboles.

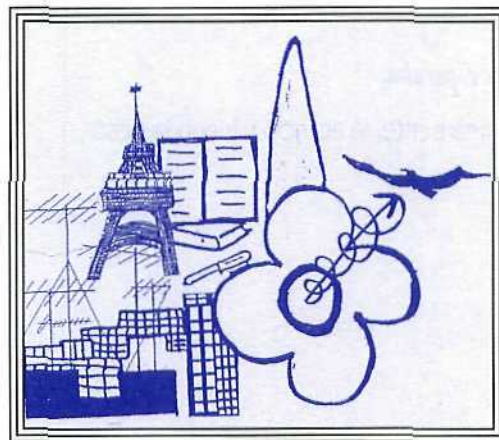
— *Ven conmigo; te llevaré al parque para presentarte a mis amigos...*

No sabía que sus amigos eran los árboles. A la vuelta, mi padre estaba allí. Cuando me vio bajar del autobús, rozándole la mano a David no dijo nada, dejó que me acercase a él. Cuando estuve cerca, tendiéndome la mejilla para que me besase, me dio una bofetada

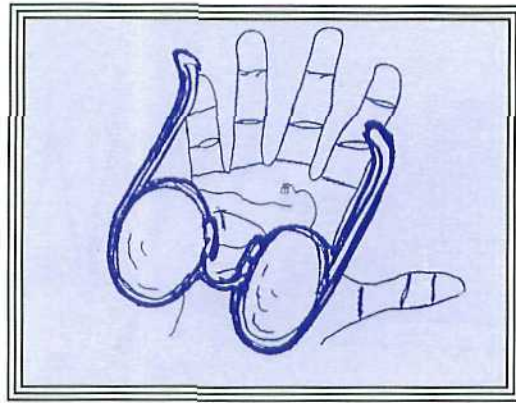


Mi niña:

Si te escribo, esta noche, es porque tengo mucha pena. Lo que esta noche te digo es mi amor...



Para mí Francia era la escuela, el diccionario, la electricidad, las luces de la ciudad, el color gris de las paredes y, a veces, algunos rostros, el futuro, la libertad, la nieve, Madame Simone, el primer libro que leí; imágenes apretándose unas contra otras.

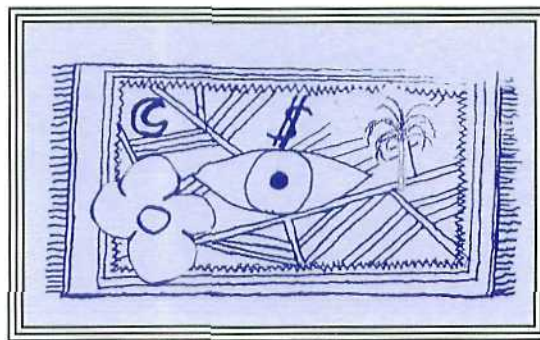


Yo tenía un profesor de literatura, un hombre muy culto que sabía leer las manos. Yo le conté mi historia.

— *En esta mano hay huellas de tu historia del tesoro. Tu vida está bajo el signo de este secreto pero, ¿por qué es tan pesado de llevar?. No hay que dejar que esta historia te hunda. Tienes que conseguir desprenderte de ella.*

— *¿Y ese tesoro, qué es?*

— *¿Acaso soy yo el que tiene que saberlo? Nadie puede ayudarte a responder a esta pregunta. Tú eres la que debes desenmarañar los hilos de esta historia maravillosa.*

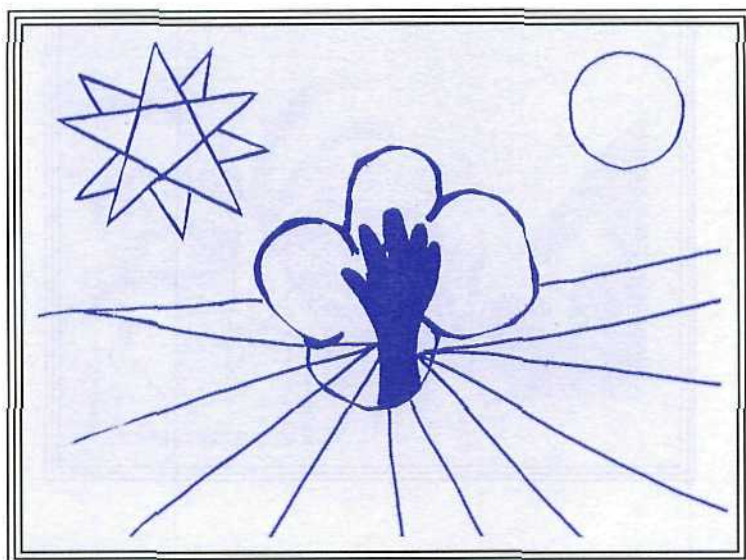


Han pasado veinte años. Y ahí están la misma tierra, el mismo horizonte, las mismas preguntas.

Mi abuela me dice:

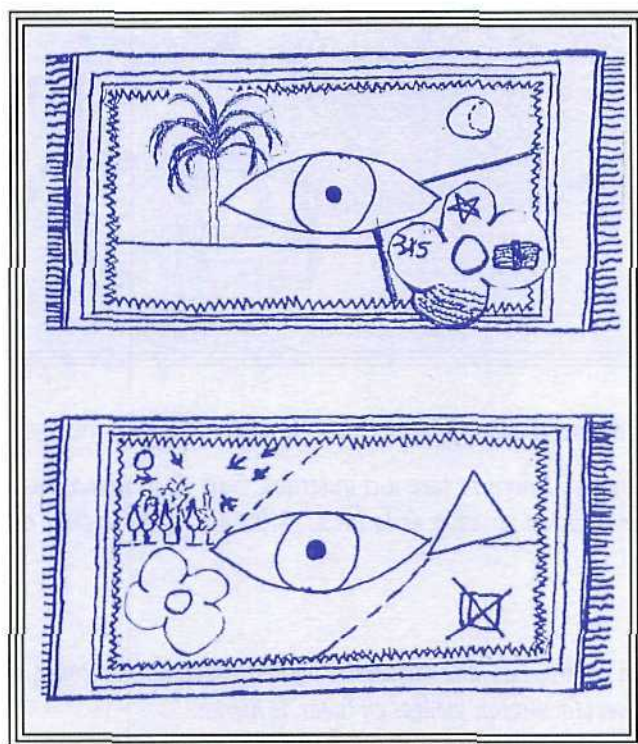
— *Así que has vuelto; yo te esperaba.*

Me tomó la mano, la miró largamente, la acarició y luego la besó...



Mi abuela me decía:

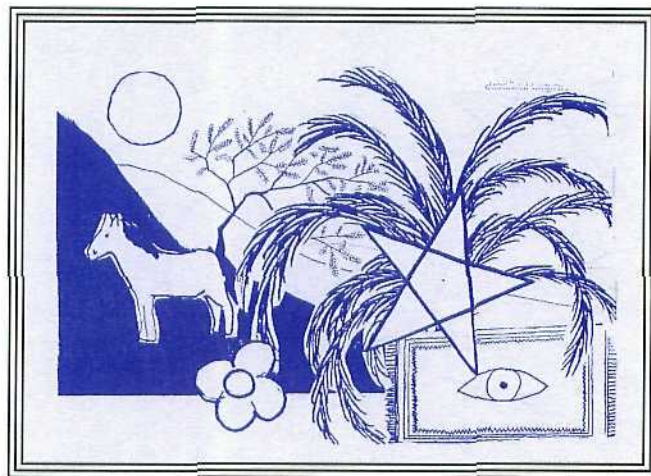
— Dame tu manita tan apreciada. Te voy a dibujar un ojo dentro de un pez, y, alrededor, unas estrellas para que el cielo sea clemente; para que la luna llena nos inunde con su luz y guíe tus manos; cruzaremos anchos espacios a pie, caminaremos durante la noche y descansaremos durante el día. Que Dios te bendiga, nietecita mía, madre de todos nosotros.



Por la noche salí a ver a mi abuela.

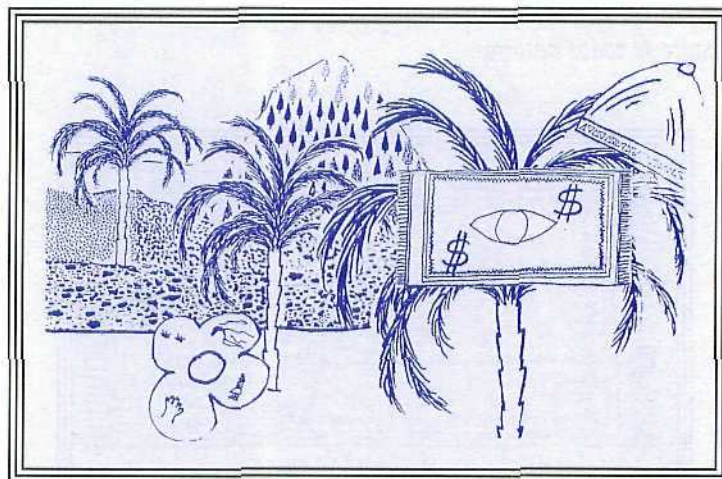
— Has crecido y has cambiado, mi niña. Donde vayas serás la hija de tus padres y de esta aldea. Ve, mi niña, vive y estudia, lee, aprende las cuentas y los mares, aprende el movimiento de las estrellas, ve a buscar el saber, aunque se encuentre del otro lado del continente, pero nunca olvides de donde vienes y no hables nunca mal del lugar de tu nacimiento.

Eres la primera niña de la tribu que ha ido a una escuela, pero ni tu madre ni yo estamos vacías.



Miraba aquellos rostros obsesionados por el secreto y la ilusión. Al llegar al pueblo nos detuvimos para descansar y organizarnos mejor. Nos sirvieron té y pan. Cuando el cielo se inundó de estrellas, alguien se me acercó y me dijo:

— *Ya está lista la yegua que te ha de llevar.*

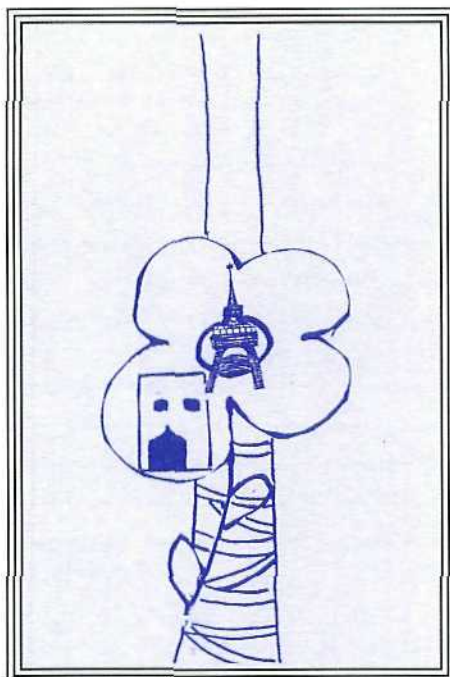


La yegua se detuvo y no quiso avanzar más. Mi abuela vino hacia mí y me dijo:

— *Ya basta, hemos llegado. Ahora te toca a ti guiarnos. Baja de la yegua, tus manos nos indicarán el camino que debemos seguir según la posición de la luna. ¡Mira qué hermosa está, redonda, llena, brillante!. ¡La luna está con nosotros!*

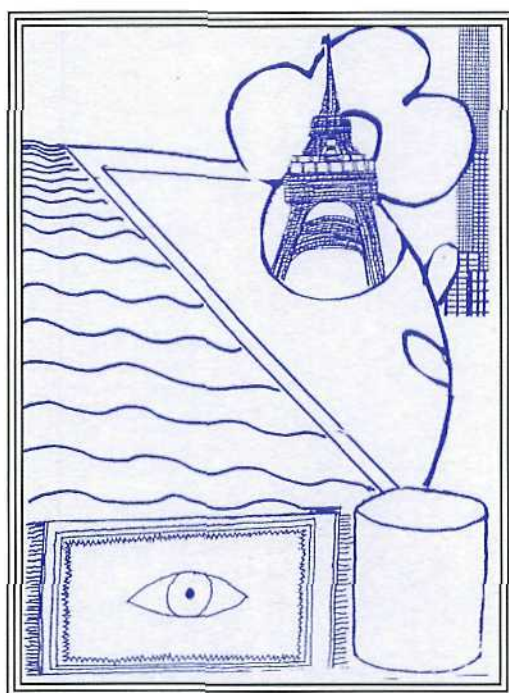
Yo reía por lo bajo:

— *Para conseguir un tesoro, hay que merecerlo. Habéis esperado montones de años sin hacer nada. Vuestra tierra se ha empobrecido. Brotan piedras en lugar de hierba.*



Mientras hablaba, unos hombres se pusieron a cavar en diferentes lugares alrededor del morabito. Algunos tenían las manos ensangrenadas y seguían excavando.

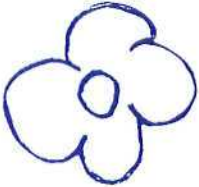


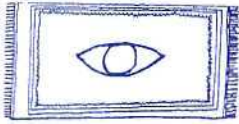


— *Nos está tomando el pelo. Esta muchacha no sabe nada, es indigna, la gente de allá la ha pervertido. Estoy seguro de que ha vendido a un cristiano los planos del tesoro... Nos ha traicionado...*





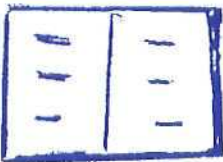





Me han atado a un árbol y se han puesto todos a cavar. Busco con la mirada a mi abuela. No la encuentro. La llamo. Nadie me responde. Al moverme un poco, la soga que me ataba las muñecas se soltó. Ya estaba libre.

— *Ojalá encuentren agua, o si no se volverán locos; bajarán hacia Marraquech o Agadir y lo destruirán todo, ojalá encuentren agua...*

**SIMBOLOS CREATS PER UN GRUP D'ALUMNES A PARTIR DEL CONTE
«EL TRESOR AMAGAT»**

SIMBOL	TEXT
	<p>FLOR</p> <p>Expresa la belleza, la disciplina y la pureza. El color significa diversos estados emocionales. A Aicha la hemos representado mediante una flor con otros símbolos en su interior, según queríamos expresar que era observadora, guapa, inteligente, si sueña o está enfadada...</p>
	<p>ESTRELLA</p> <p>Representa la nacionalidad del padre. La estrella no cambia de color gracias a que los deseos del padre no cambian. Durante todos los tiempos las estrella han representado al hombre.</p>
	<p>PENDIENTE</p> <p>Esta pieza femenina representa a la madre. Los colores que desprende son de simpatía y felicidad. Representa la belleza de la mujer árabe a la que le gusta adornarse con joyas, sobre todo, en fiestas y en bodas.</p>
	<p>ALFOMBRA</p> <p>La alfombra representa una mujer mayor diciendo en ella que es pura, creyente y sabia. Cuando comienza el vuelo toma la vida y cuando aterriza se acerca la muerte. En Marruecos las mujeres mayores llevan una alfombra consigo para poder rezar y sentarse.</p>
	<p>GORRO</p> <p>Al igual que las alfombras, el gorro representa una persona mator pero en sentido masculino. Con la serenidad y sabiduría que le ha dado la vida, desvela virtudes y secretos a sus futuros.</p>
	<p>PALMERA</p> <p>Simboliza la tierra y el pueblo. Cada brote y cada hoja es una familia. El pueblo se representa en la palmera para señalar que está unido.</p>

SIMBOL	TEXT
	<p>TORRE EIFFEL</p> <p>Representa la nacionalidad de los habitantes de un cierto país, Francia. También expresa los deseos de Aicha de conocer este país y más tarde su decisión de permanecer en él.</p>
	<p>BOLIGRAFO</p> <p>Este representa a la señora Simone, representante del Ayuntamiento, para ayudar a las familias del vecindario y las que tienen problemas para encontrar refugio, como la familia de Aicha.</p>
	<p>GAFAS</p> <p>Hemos simbolizado al maestro con unas gafas ya que estas nos representan el estudio y el saber leer a través de unos signos.</p>
	<p>RELOJ</p> <p>Descifra el tiempo. Gracias a su padre explicándole las horas con la comparación de las faenas que hacía en el pueblo, Aicha aprende a dominar el tiempo.</p>
	<p>LIBRO</p> <p>Este complemento de la escuela la representa y desprende toda la sabiduría y conocimiento del universo.</p>
	<p>BALON</p> <p>Significa su amigo David. A David le gustaba observar los árboles, eran sus mejores amigos.</p>
	<p>PAJARO</p> <p>Representa la libertad encontrada en Francia. Al contrario de su país, Marruecos, los hombres y las mujeres, los niños y las niñas están juntos en los trabajos, en la escuela, en las diversiones...</p>
	<p>DOLAR</p> <p>Simboliza un tesoro, dinero, la promesa de lo que esperaba el pueblo, dicho por el abuelo de Aicha. El legendario tesoro era un pozo de agua.</p>

Bibliografia



Los libros marcados con un asterisco (*) son los que han sido utilizados para realizar las actividades con los alumnos

- ACOSTA HERNANDEZ, O., 1993, *Xenofobia y racismo*, Area de lengua castellana y literatura, Ed. Popular, Madrid.
- ACOSTA HERNANDEZ, O., 1993, *Xenofobia y racismo*, Materiales curriculares de enseñanza secundaria obligatoria, Ed. Popular, Madrid.
- ACTON, THOMAS, 1983, *Gitanos*, Espasa-Calpe, Madrid.
- AJUNTAMENT DE BARCELONA, 1992, *Tolerància social*, Col. Barcelona som tots, Document de la comissió de Benestar Social d'EUROCIUTATS, Barcelona.
- AJUNTAMENT DE BARCELONA, 1992, *Dona, Drogodependències, Gent Gran, Habitatge Social, Infància, Pobresa, Prevenció*, Consell Municipal de Benestar Social, Barcelona.
- AJUNTAMENT DE BARCELONA, 1991, *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro, 1991, Las bases cognitivas del racismo, la xenofobia y el etnocentrismo en los libros de texto E.G.B., B.U.P. Y F.P.*, Col. Barcelona som tots, Barcelona.
- ALBERICIO, J.J., 1991, *Educar en la diversidad*, Ed. Bruño, Madrid.
- * ALCANTARA, R., 1980, *Pobopol*, Ed. La Galera, Col. Vela Major, Barcelona.
- ALCANTARA, J.A., 1988, *Cómo educar las actitudes*, Ed. CEAC, Barcelona.
- ARNAIZ, Pere, 1988, *Qui és qui, les relacions humanes al grup-classe*, Ed. Graó, Barcelona.
- ARUMI, María. (1995) *Técnicas de interiorización*. Barcelona..
- * BALLAZ, Jesús, 1989, *Hindús*, Ed. Parramon, Barcelona.
- * BALLAZ, Jesús, 1987, *Xinesos*, E. Parramon, Barcelona.
- BALZOLA, Asun, 1989, *La libertad*, Ed. Alhambra, Madrid.
- BARTOLOME, Margarita, 1985, *Educación y valores sobre el sentido de la acción educativa en nuestro tiempo*, Ed. Narcea, Madrid.
- BEHROS-FALSAFI, F., 1990, *En Dotter Berättar, Sil Minu, Statens Institut for Laromedel*, Stockolm.
- * BEN JELLOUN, T., 1991, *Amb la mirada baixa*, Edicions 62, Barcelona.
- * BEN JELLOUN T. (1991) *Con los ojos bajos* Barcelona: Península /narrativa 43. Ediciones 62..
- * BOUGRINI OCH, G., 1986, *Min Resa Aill Maroco*, Liber, Förlag.
- * BRICE, Rafael, 1986, *El arroz*, Ed. Altea, Madrid.
- BUSQUETS, M^a. D., 1993 *Los temas transversales*, Ed. Santillana, Madrid.
- BUXARRAIS, M.R., 1990, *Ètica i Escola. El tractament pedagògic de la diferència*, Edicions 62, Barcelona.
- CALVO BUEZAS, T., 1990, *El racismo que viene*, Ed. Tecnos, Madrid.
- CARITAS, 1985, *Menores marginados*, Documento social, Ed. Caritas Española, Madrid.
- * CARRASCO, Marta, 1985, *El club dels diferents*, Ed. Destino, Barcelona.

- CASTIÑERA, Angel, 1990, *Cultura, Pensament, Nació*, Ed. Rourich, Sant Cugat del Vallès.
- CERVERA, Juan, 1992, *Teoría de la Literatura Infantil*, Ed. Mensajero, Univ. de Deusto, Bilbao.
- CIRLOT, J. E., 1992, *Diccionario de Símbolos*, Ed. Labor, Barcelona.
- * *Contes Populars del Japó*, 1993, Public. de l'Abadia de Montserrat, Barcelona.
- * *Cuentos de Barbabeltzan*, Cuadernos Adarra, nº 14.
- * *Cuentos de Oriente para niños de Occidente*, 1993, Ed. Sufi, Col. Anayan.
- COLEMAN, Simon, 1990, *Anthropology*, APPLE, London.
- * COWCHER, Helen, 1991, *Tigresse*, Albin Michel Jeunesse, Italie.
- CURWIN, Richar L., 1989, *Como fomentar los valores individuales*, Ed. CEAC, Barcelona.
- DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION DE I.E.P.S., 1988, *La escuela y sus posibilidades en la formación de aptitudes para la convivencia*, Ed. Narcea.
- DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION DE I.E.P.S., 1988, *Técnicas para analizar la solidaridad en la escuela*, Ed. Narcea.
- DIPUTACIO DE BARCELONA, 1991, *Informe sobre el treball social amb immigrants estrangers a la Província de Barcelona*, Serveis Socials, Barcelona.
- DIPUTACION PROVINCIAL DE SALAMANCA, 1992, *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*, I, II., X Congreso Nacional de Pedagogía, Salamanca.
- DIRECCION GENERAL DE CENTROS Y PROMOCION EDUCATIVA, 1989, *Cultura Gitana. Propuestas para un trabajo intercultural en la escuela*.
- DOSSIERS ROSA SENSAT, 1991, *L'interculturalisme en el Currículum*, Valls DUBANT, Bernard, 1991, *Sitting Bull (Toro Sentado)*, Ed. Libergraf, Barcelona.
- ESCOLA D'ESPLAI DE BARCELONA, 1991, *Educar en l'esplai. educar actituds*, Departament de Pedagogia, Ed. Pleniluni, Barcelona.
- FERMOSO, Paciano, 1992, *Educación Intercultural. La europa sin fronteras*, Ed. Narcea, Madrid.
- * FERRA I MARTORELL, M., 1993, *Contes àrabs de Medina Mayurka*, Public. de l'Abadia de Montserrat, Barcelona.
- FLECHA, Ramon, 1992, *La nueva desigualdad cultural*, Ed. El Roure.
- * FONTANEL, Beatrice, 1990, *Animales que viajan*, Ed. Altea, Barcelona.
- FORNER, Angel, *El fenomen bilingüe. Investigacions i estudis*, Departament d'Ensenyament. Secretaria General, Barcelona.
- FRANSOY, Pius, 1986, *Els nens de carrer*, Public. de l'Abadia de Montserrat, Col. Saurí, Barcelona.
- FREIRE, Paulo, 1979, *Pedagogía del oprimido*, Ed. Siglo XXI, México, España, Argentina.
- FRANCIA, Alfonso, 1991, *Educar con fábulas*, Ed.CCS Edic. Paulinas Madrid.
- FULLAT, Octavi, 1990, *Viaje inacabado. La axiología educativa*, Ed. CEAC, Barcelona.
- GALINO, Angeles, 1990, *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del Currículum*, Ed. Narcea, Madrid.

- GALLARDO, J. Antonio, 1988, *Malos tratos a los niños*. Ed. Narcea, Madrid.
- GALLIFA i ROCA, J., 1990, *Models cognitius de l'aprenentatge*. Ed. Raima, Barcelona.
- * GASOL, Ana i Mercè, 1988, *Haruxan*, Ed. Onda, Col. L'Espiell, Barcelona.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, 1991, *Els maltractaments infantils a Catalunya*. Ed. Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social, Direcció General d'Atenció a la Infància, Barcelona.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, 1992, *Primària. Currículum*. Departament d'Ensenyament, Barcelona.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, *Recerca del seu destí, dossier E.G.B.* Departament de Benestar Social, Direcció General d'Acció Cívica. Mans Unides, Barcelona.
- GINE, C., 1989, *Educació especial*, Ed. Laia, (Cuadernos de Pedagogía), Barcelona.
- GIROUX, Henry, 1992, *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Ed. El Roure, Barcelona.
- GOÑI GRANDMONTAGNE, A., 1992, *La educación social un reto para la escuela*, Biblioteca del maestro, Ed. Graó, Barcelona.
- GRUP DE ENSEÑANTES CON GITANOS DE ADARRA, *Papel del profesorado de E.G.B. con niños y niñas gitanos*. Adarra, Bilbo.
- GUIX, 1993, *Elements d'acció educativa*, Educació Intercultural, Societat pluricultural i Educació,.
- HANNOUN, Hubert, 1992, *Els ghettos de l'escola. Per una educació intercultural*, Ed. EUMO, Vic.
- * HENNING, Anne, 19987, *La India*. Ed. Altea, Madrid.
- * HERGE, 1963, *El cangrejo de las pinzas de oro*. Ed. Juventud, Barcelona.
- * HERGE, 1964, *Las joyas de la Castañore*. Ed. Juventud, Barcelona.
- * HINDES GOOME, F., 1987, *Cuentos gitanos*. Ed. Miraguano.
- HIDALGO TUÑON, A., 1993, *Reflexión ética sobre el racismo i la xenofobia*. Ed. Popular: Jóvenes contra la intolerancia.
- * HOFFMAN, Ginette, *La época de los incas*. Serres.
- * *Imatges de la dona gitana*, Camp de la Bota, 1981-88, Ed. Pepa Llinàs, Elisenda Ardèvol, Barcelona.
- * INONGO-VI-MAKOME, 1993, *Akono y Belinga*, Oficina Europea de Serveis, Barcelona.
- INONGO-VI-MACOME, 1990, *España y los negros africanos*, La Llar del Llibre, Barcelona.
- * INONGO-VI-MACOME, 1993, *Bemama*. Oficina Europea de Serveis, Barcelona.
- INSTITUCIO VALENCIANA D'ESTUDIS I INVESTIGACIO, *Racismo en Europa*, València, Interculturalismo y Educación en la perspectiva europea. Grupo Anaya, Madrid.
- INTER FACE, 1992, *Gitanos e itinerantes, educación*, Boletín de Información, Centro de Investigaciones Gitanas de la Universidad René Descartes, París.
- * INTERMON, *Els aliments originaris d'Amèrica*, Taller de cuina, Amèrica llatina, Barcelona.
- * INTERMON, *Llatino-Amèrica, una i diversa*. Dossier. Fitxes, Barcelona.
- * INTERMON, *Treballem la solidaritat en grup*, Recull de fitxes d'animació, Barcelona.
- JIMENEZ HERNANDEZ, F., 1979, *La comunicació interpersonal*, Publicaciones I.C.C.E..

- JONES, David, 1987, *Els maltractaments dels infants*, Ed. Pòrtic, Barcelona.
- JORDAN, J.A., 1992, *Educació i ensenyança*, Ed. CEAC, Barcelona.
- * KRENZER, Rolf, 1990, *Una germana com la Danny*, Ed. Cruilla; Edic. S.M..
- * LARREULA, Enric, 1987, *Brillante*, Ed. S.M..
- LOBATO, Clemente, 1986, *Técnicas de animación para grupos de preadolescentes*, Adarra, Bilbo.
- *LOPEZ VIGIL, M.,1989, *Un Gùegue me contó*, Wiwili an Lij, Suècia.
- LUCAS, Javier de, 1992, *Europa: ¿Convivir con la diferencia? Racismo nacionalismo y derechos de las minorías*, Ed. Tecnos, Madrid.
- LUÇAT, Liliane, 1986, *Les necessitats i els drets dels infants*, Ed. Associació de Mestres Rosa Sensat, Barcelona.
- LLUIS, M^a. del Carmen, 1992, *Guia per a l'elaboració del Projecte Curricular de Centre*, Ed. Graó. Univ. de Barcelona.
- McLUHAN FIORE, 1971, *Guerra y paz en la Aldea Global*, Ed. Martínez Roca.
- * MANOS UNIDAS, *Viaje a los países de los mil aromas*, Campaña contra el hambre.
- MARTINEZ, Miquel, 1992, *La educación moral. Perspectivas de futuro técnicas de trabajo*, Ed. Grao ICE, Univ. de Barcelona.
- MAURI, Teresa, 1992, *Els continguts escolars. El tractament en el Curriculum*, Ed. Graó ICE, Barcelona.
- MIRALLES, Josep, S.J., 1992, *El debat de l'Estat del Benestar*, Generalitat de Catalunya, Departament de Justícia, Ed. Cristianisme i Justícia, Barcelona.
- * MOKTEFI, Mokhtar, 1992, *Los árabes en la Edad de Oro*, Ed. Edelvives,.
- MOVIMENTS DE CENTRES D'ESPLAI CRISTIANS, 1988, *Valors, crida i resposta*, Ed. Claret, Barcelona.
- MOVIMIENTO POR LA PAZ, EL DESARME Y LA LIBERTAD, 1992, *Tiempo de paz, racismo y xenofobia.*
- NAVARRO ALCALA ZAMORA, P.J., 1981, *Sociedades, pueblos y culturas*, Aula abierta Salvat, Barcelona.
- NELLO, Antonio, 1992, *Educar en els valors*, Ed. Raina, Barcelona.
- OGGI, 1971, *Gypsy's school*, Associazione Italiana Zingari.
- *OLLE, M^a. Angels, 1988, *Samir*, Ed. Onda, Col. Espiell, Barcelona.
- OÑATE, M^a. Pilar, 1989, *El autoconcepto: formación, medida e implicaciones en la personalidad*, Ed. Narcea, Madrid.
- ORIZO, F. A., 1990, *El sistema de valores dels catalans*, Institut Català d'Estudis Mediterranis, Barcelona.
- * OSORIO, María, 1989, *Romanies*, Ed. Anaya, Madrid.
- * OTTENHEIMER, Laurence, 1986, *Los tuareg*, Ed. Altea, Madrid.
- PEREZ CAMPANERO, M^a Paz, 1991, *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*, Ed. Narcea, Madrid.
- PIAGET A KOHLBERG, 1979, *El crecimiento moral*, Ed. Narcea, Madrid.
- PROJECT, Revista, *Musulmans en terra d'Europa*, Orígenes de l'Islam transplanté, Le Prisme Europeen.

- PUIG i MORENO, G., 1990, *Recerca i Educació Interculturals*, La Llar del Llibre, Barcelona.
- PUIG i ROVIRA, J.M^a., 1989, *Educación moral i democràcia*, Ed. Laertes, Barcelona.
- QUILIS, Ramon, 1990, *Etiologia i factors de risc*, Amarantos Barcelona.
- QUILIS, Ramon, 1988, *Estudis sobre la infància maltractada*. Ed. Amarantos, Barcelona.
- RAMIREZ HEREDIA, J. de Dios. 1983, *Nosotros los gitanos*, Edic. 29.
- * RODARI, Gianni, 1982, *Pequeños vagabundos*, Ed. Bruguera, Barcelona.
- * SALES, Francesc, 1984, *Ibrahim*, Ed. La Galera, Barcelona.
- * SALINAS, Jesús, 1991, *Arcángeles morenos*, Consellería de Trabajo y Seguridad Social de la Generalitat Valenciana, València.
- * SANTOS RIVAS, J.J., 1990, *Historia del Pueblo Gitano*. Almería.
- SERGI, Fundació Servei Gironí de Pedagogia Social, *Grups de revisió d'aptituds i valors per a educadors*, Dossiers educatius, Girona.
- SIGUAN, Miguel, 1990, *La escuela y la migración en la Europa de los 90*, Ed. Horsori, ICE, Univ. Barcelona.
- * SOLANILLA, Victoria, 1988, *Viatge a l'Egipte*, Ed. Onda, Col. L'Espiall, Barcelona.
- * SOLE, Carme, 1991, *Els nens del mar*, Ed. Siruela, Barcelona.
- * SOLE PLANAS, M. R., 1987, *Viaje al Africa*, Ed. Onda, Col. La Mirilla, Barcelona.
- * SPIER, Peter, 1987, *Gent*, Ed. Lumen, Barcelona.
- * TAN, Amy, 1992, *La dama de la luna*, Ed. Tusquets/Círculo, Barcelona.
- * TIAVEA, Tuiavii, Cabdill Samoa, 1988, *Els Papalagi*, Ed. Integral, Barcelona.
- TIERNO, Bernabé, 1992, *El libro de los valores humanos*, Taller de editores TESA.
- * TRAJINER, M. Pau, 1989, *El nen nicaragüenc*, Ed. Onda, Col. L'Espiall, Barcelona.
- * U TAM'SI, Tchicaya, 1988, *Leyendas Africanas*, Biblioteca de cuentos maravillosos.
- VALVERDE MOLINA, J., 1988, *El proceso de inadaptación social*, Ed. Popular, Madrid.
- VEGA, Amando, 1989, *Pedagogía de inadaptados sociales*, Ed. Narcea, Madrid.
- WILKESHUIS, Cornelis, 1981, *El mejor regalo*, Ed. S.M., Madrid.





Ministerio de Educación y Cultura
Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.)