



sanduk

Guía para la formación
de educadores y educadoras
en la interculturalidad y la inmigración



© de la edición original:
Generalitat de Catalunya
Departament de la Presidència
Secretaria General de Joventut

© de la presente edición:
UNESCO Etxea

VERSIÓN ORIGINAL (PARA CATALUÑA)

Equipo de producción:

Jaume Bach, Marta Portell y Eva Riera.

Equipo de edición:

M'hamed Abdelouahed, Joan Giralt, Lluïsa Jiménez, Manuel Martínez y Pilar París.

Subcomisión asesora:

Subcomisión de trabajo de las escuelas de educadores en el tiempo libre infantil y juvenil:

M'hamed Abdelouahed, Secretaria General de Joventut.
Ricard Alonso, Escola Forca.
Rosa Antolín, Centre d'Estudis de l'Esplai.
Roser Argemí, Fundació Jaume Bofill.
Carme Arnau, Fundació Catalana de l'Esplai.
Alícia Benito, CAE, Formació i Animació Sociocultural.
Sandra Broto, Escola de l'Esplai de Lleida.
Montse Ferrer, Federació Ganzaia.
Joan Giralt, Secretaria General de Joventut.
Núria Iglesias, Escola Forca.
Lluïsa Jiménez, Secretaria General de Joventut.
Laura Mencía, Institut de Formació de la Fundació Pere Tarrés.
Pep Plana, Federació Ganzaia.
Lluís Ros, Escola de Formació de Minyons Escoltes i Guies Sant Jordi.
Pau Serracant, Secretaria General de Joventut.
Elisenda Tarrats, Escola d'Educadors d'Osona.
Heike Tellmann, Escola Lliure el Sol.
Miriam Tintoré, Institut de Formació de la Fundació Pere Tarrés.

Coordinación de la guía:

Miguel Ángel Essomba.

Agradecimientos:

Joan Bach, Abdeslam Ben el Fassi, Mustapha Ben el Fassi, Fathiha Benhammou,
Pilar Cabellos, CITA de SOS Racisme, Teresa Climent, Marta Garsaball, Mario González, Josep Guardiola,
Lalo Kinast, Ma. Assumpció Martorell, Pere Massanet, Sandra Merino, Gustavo de Miguel,
Goretti Pascual, Lorea Perosanz, David Portell, Maite Pujol, Oscar Riera,
Anna Sebastián y Marisi Valverde.

Àrea Pedagògica i Equip Pedagògic General de Minyons Escoltes i Guies St. Jordi.

Diseñador:

Jesús Andiñach.

Ilustraciones:

Eduard Bosch

VERSIÓN ADAPTADA (PARA EUSKADI)

Adaptación a la versión para Euskadi:

Imanol Haro (Bakun s.l.).

Traducciones:

Enara Azkue, Miren Gorrotxategi e Imanol Haro (Bakun s.l.).

Coordinadora de la edición para Euskadi:

Monika Vazquez (UNESCO Etxea).

Agradecimientos:

SOS Arrazakeria, Pello Albite y Concejalía de Cooperación y Tolerancia
del Ayuntamiento de San Sebastián

Índice

Prólogo	9
Presentación	11
La voluntad y el <i>sanduk</i>	13
Principios teóricos	17
1. Marco teórico de referencia	17
2. Metodología general	27
3. Principales conceptos	29
4. Objetivos generales	32
5. Mapas conceptuales	36
Actividades para monitores/as	39
M 1. Ámbito sociológico	41
M 1.1 El entorno sociocultural, los orígenes: Conozcamos nuestro pasado	43
M 1.2 El día a día del entorno sociocultural: Conozcamos nuestro día a día	47
M 1.3 El neoliberalismo y los inmigrantes	49
M 1.4 La cultura como calidoscopio: Calidoscopio cultural	53
M 1.5 Derechos y valores universales: Asamblea Mundial	57
M 1.6 El tiempo libre: Conceptuando el tiempo libre	63
M 1.7 Interculturalidad y tiempo libre: Un tiempo libre posible	65
M 1.8 Cultura y tradiciones populares: La cultura y las tradiciones del pueblo	67
M 1.9 La diversidad cultural: Feria de cultura tradicional y popular	73
M 2. Ámbito psicológico	75
M 2.1 La infancia y la adolescencia	77
M 2.2 El tratamiento de la diversidad	87
M 2.3 El grupo de niños/as y adolescentes:	
M 2.3.1 El restaurante del mundo	89
M 2.3.2 Comunicado urgente	93
M 2.3.3 El juego de los/las inmigrantes	95
M 3. Ámbito de la pedagogía del tiempo libre	99
M 3.1 Educación intercultural y antirracista: Damos significado	101
M 3.2 La diversidad en los ámbitos educativos: ¡Hemos perdido el disco duro!	105
M 3.3 Principios y posibilidades de la educación en el tiempo libre dentro de un marco intercultural: Carta al Consejero	109
M 3.4 Las opciones de la educación en el tiempo libre desde una perspectiva intercultural: Opciones para la interculturalidad	113
M 3.5 Un proyecto educativo intercultural y antirracista: ¡Proyectémonos!	115
M 3.6 Medios educativos interculturales y antirracistas: Sistematizando medios educativos	119

M 3.7	El/la monitor/a y la diversidad cultural: Somos referentes educativos	121
M 3.8	Integrar en la cotidianidad: Hacemos periodismo	125
M 3.9	La planificación educativa desde una perspectiva intercultural y antirracista	129
M 3.10	Un marco educativo intercultural y antirracista:	135
M 4.	Ámbito de la expresión	137
M 4.1	Expresión lingüística:	
M 4.1.1	La información boca a boca	139
M 4.1.2	¿Qué dicen sobre...?	143
M 4.1.3	¿Por qué nos expresamos así?	145
M 4.1.4	Había una vez...	147
M 4.1.5	Juego de las etiquetas	157
M 4.1.6	La importancia del origen	159
M 4.1.7	¿Qué dices? ¡No te entiendo!	163
M 4.2	Expresión corporal y musical:	
M 4.2.1	Sin palabras	165
M 4.2.2	Escultura rítmica	167
M 4.2.3	El anuncio intercultural	169
M 4.2.4	La caja de los sentimientos musicales	171
M 5.	Ámbito del juego y del deporte	173
M 5.1	Juego y deporte:	
M 5.1.1	Cuando era pequeño/a	175
M 5.1.2	¿Qué podemos hacer con...?	177
M 5.1.3	Construyamos juguetes	179
M 5.1.4	Juguemos al parchís	181
M 5.2	Juego deportivo y educación física:	
M 5.2.1	¿Y el fútbol, qué?	185
M 5.2.2	El deporte: ¿qué es?	187
M 5.2.3	¿Y si cambiamos las normas?	191
M 5.2.4	Qué pequeño es el mundo de los juegos	193
M 6.	Ámbito de la naturaleza	203
M 6.1	Descubrimiento de la naturaleza:	
M 6.1.1	La isla desierta	205
M 6.1.2	Vamos de excursión	207
M 6.1.3	La naturaleza es intercultural	209
M 6.2	Consumo y manipulación del entorno:	
M 6.2.1	Yo consumo, tu trabajas, él explota, nosotros consumimos, vosotros continuáis siendo pobres, ellos se hacen ricos y el mundo se va destruyendo	211
M 6.2.2	Un día cualquiera	213
M 6.2.3	Carta al hombre blanco	215

M 6.3	Educación ambiental:	
	M 6.3.1 ¿Quiénes son los/as culpables?	219
	M 6.3.2 Los males de nuestro planeta	221
M 7.	Ámbito de la salud	225
M 7.1	Cultura y salud:	
	M 7.1.1 El diccionario de la cultura	227
	M 7.1.2 ¿Cuál es la mejor solución?	231
	M 7.1.3 ¿Qué son las drogas?	233
M 7.2	Educación para la salud:	
	M 7.2.1 Taller de salud	235
	M 7.2.2 Qué manera más extraña de...	237
	M 7.2.3 Entendamos la prevención	239
	Actividades para directores/as	241
D 1.	Ámbito sociológico	243
D 1.1	Sociología de la educación en el tiempo libre: Oportunidades y puntos fuertes .	245
D 1.2	Perspectiva intercultural y antirracista: Encuentros por la interculturalidad . .	247
D 1.3	El papel de la educación en el tiempo libre para el siglo XXI en la interculturalidad: Integramos los componentes culturales	257
D 1.4	Las instituciones de la educación en el tiempo libre y las trampas multiculturales: La trampa culturalista	261
D 1.5	Actitudes de los habitantes de la CAPV hacia los grupos minoritarios: ¿Somos racistas los/las vascos/as?	265
D 1.6	La estigmatización de la población de diversos orígenes: Identidades múltiples .	271
D 1.7	La estigmatización de los colectivos de origen inmigrante: Colocando etiquetas .	279
D 1.8	Situaciones de marginación: Conocemos los recursos sociales y educativos . .	287
D 1.9	El papel de los/las directores/as como agentes del cambio social: un plan intercultural y antirracista	291
D 1.10	Consecuencias de la ley de extranjería en las políticas de infancia y juventud: una ley contra los/las jóvenes	295
D 2.	Ámbito psicopedagógico	305
D 2.1	La educación en valores: ¿Adoctrinamiento y ...?	307
D 2.2	Los objetivos educativos: Función y naturaleza de los objetivos	309
D 2.3	Programación: ¡Para actuar!	313
D 3.	Ámbito de organización y gestión	325
D 3.1	Legislación sobre asociacionismo e integración social: El racismo en las instituciones.	327
D 3.2	Ayudas y subvenciones: Igualdad de oportunidades.	331
D 3.3	Modelos de intervención: El modelo heterogéneo y el modelo homogéneo .	333
D 3.4	Organigrama y diversidad: Integración es participación.	335
D 3.5	La primera acogida: Un buen recibimiento	337

D 3.6	El tiempo libre y las personas sin papeles: Nuestro centro comete irregularidades sobre la igualdad de derechos. . . . .	.339
D 4.	Ámbito del/de la director/a y del equipo de monitores/as . . . . .	.345
D 4.1	Motivaciones, necesidades y características de los/las monitores/as:	
D 4.1.1	El/la monitor/a “ideal” . . . . .	.347
D 4.1.2	¿Conozco el entorno? . . . . .	.349
D 4.2.1	Formación permanente: El aprendizaje intercultural . . . . .	.351
D 4.3	Dinámica y funcionamiento del equipo de monitores/as:	
D 4.3.1	¿Qué se debe resolver? . . . . .	.353
D 4.3.2	La reunión intercultural . . . . .	.355
D 4.4	Funciones directivas:	
D 4.4.1	Eres bueno/a, pero... no lo sé... . . . . .	.357
D 4.4.2	Un/una monitor/a diferente . . . . .	.359
D 4.4.3	La diversidad en el tiempo libre . . . . .	.361
D 4.5	Responsabilidades de la dirección: Tomamos decisiones . . . . .	.363
D 4.6	Modelos de gestión y perfil del/de la director/a: La intervención en la realidad intercultural . . . . .	.365
D 4.7	Evaluación de la función directiva: Evaluamos la adaptación a nuestra realidad . . . . .	.367

Prólogo

El fenómeno de la inmigración procedente de países del Sur hacia Estados desarrollados del Norte es una realidad presente en nuestro entorno social, contribuyendo de modo esencial al enriquecimiento de la sociedad vasca, tanto en los ámbitos económico y demográfico como desde una perspectiva cultural.

Este fenómeno y el progresivo pluralismo de nuestra sociedad requieren de una gestión colectiva con el objetivo de lograr la plena integración de las personas inmigrantes extranjeras en la sociedad vasca, entendida ésta como un proceso bilateral de adaptación recíproca entre la población inmigrada y la población autóctona. Consciente de esta necesidad, el Gobierno Vasco aprobó en el año 2003 el I Plan Vasco de Inmigración de la Comunidad Autónoma Vasca, con el fin de articular una política institucional global de inmigración.

Esta política concibe la interculturalidad como cauce necesario para la integración, ya que ésta no equivale necesariamente a la confluencia de identidades ni a la asimilación de otras culturas en la/s de la sociedad receptora. La integración implica la posibilidad de desarrollo libre de las diversas identidades e igualdad, así como un proceso de interacción e interrelación entre ellas.

En este sentido, “Sanduk”, Guía para formar a los educadores y las educadoras en la interculturalidad y la inmigración, colabora a que la sociedad vasca, tanto autóctona como inmigrada, se adapte mutuamente, valorando positivamente la diversidad cultural y el potencial de riqueza que aporta la convivencia de diferentes culturas.

Esta guía favorece la participación de los y las niñas y adolescentes inmigrantes en grupos de tiempo libre, a través de la creación de espacios educativos para el intercambio igualitario entre todas las culturas, paso imprescindible para configurar una sociedad realmente integrada y respetuosa con los derechos humanos a todas las personas.

Así, la Dirección de Inmigración del Departamento de Vivienda y Asuntos Sociales del Gobierno Vasco ha colaborado con UNESCO Etxea para la adaptación y edición de esta guía en nuestra comunidad, complementando la responsabilidad pública con la participación social en un esfuerzo conjunto por construir una sociedad vasca cada vez más justa, más acogedora y más intercultural, por lo que te invito a que a partir de “Sanduk”, *Guía para formar a los educadores y las educadoras en la interculturalidad y la inmigración*, te conviertas en agente multiplicador para que este trabajo llegue al máximo número de personas posible.

Boladji Omer Bertin Oke
Director de Inmigración del Gobierno Vasco

Presentación

“Sanduk”, *Guía para formar a los educadores y las educadoras en la interculturalidad y la inmigración*, no es un recurso pedagógico habitual, tal como nos lo confirman algunas características que se observan claramente:

- *Transversalidad*. Este concepto implica que no se recogen orientaciones y actividades para añadir al currículum de la formación de educadores y educadoras, sino que, a partir del currículum establecido, pretende ofrecer explicaciones y sugerencias para trabajar la dimensión intercultural sobre la base de contenidos bien definidos.
- *Multidimensionalidad*. Si bien se dirige a los formadores y a las formadoras de las escuelas de educadores y educadoras de nuestro país, está concebido y diseñado para que se pueda trabajar y aplicar en otros ámbitos: formación inicial universitaria de maestros y maestras o educadores y educadoras sociales, educación de adultos y, sobre todo, se puede usar con los chicos y chicas de las agrupaciones de scout y de los centros de tiempo libre.
- *Diversificación*. Las actividades que propone están pensadas desde diversos ángulos. Por eso combina metodologías de cambio actitudinal de diverso signo con el objetivo explícito de incrementar su potencial educador y su eficacia formativa.
- *Especialización*. Partiendo de una línea ideológica y pedagógica común, las diversas actividades están pensadas para que se adecúen al perfil y a las funciones específicas de los monitores y las monitoras, por una parte, y de los directores y las directoras, por otra parte. Además, el material refleja un esfuerzo de integración de esos dos bloques, a través de actividades similares que muestran diversos niveles.
- *Transformación*. Gracias al espíritu de cooperación de la veintena de personas que han participado en la producción y edición de “Sanduk” –ya sea directamente o indirectamente–, siempre se ha tenido en cuenta la conveniencia de ofrecer una propuesta que vaya más allá de la educación y/o formación individual de las personas. Por lo tanto, este material pretende ser un recurso orientado a la transformación de los grupos y las comunidades, puesto que entendemos que es en este entorno donde se producen las actitudes y los contactos relacionados con la interculturalidad y la inmigración.

Teniendo en cuenta esos planteamientos, consideramos que el proyecto “Sanduk” es el primer paso de un proceso en espiral que irá creciendo en consonancia con muchos otros elementos. Es necesario conocer el recurso a fondo antes de utilizarlo, y se debe formar en los contenidos que propone. De la misma manera, es necesario abrir espacios de intercambio y de colaboración entre las diversas escuelas de educadores y educadoras que permita una optimización de los recursos y el desarrollo de un trabajo compartido y más enriquecedor. En definitiva, se debe reconocer que la dimensión intercultural de la educación es un factor irrenunciable para cualquier institución educativa de nuestra sociedad que quiera responder a los retos y desafíos planteados.

Así, pues, esta presentación tampoco es un punto y final que explique sin más el contenido y las orientaciones de “Sanduk”, sino que pretende ser un punto de arranque, una invitación para llevar a término el trabajo más duro: hacer realidad las intenciones que se recogen en estas páginas.

Con la esperanza de que eso sea posible, y con el compromiso de continuar dando soporte a las iniciativas que surjan en este sentido, os deseamos una feliz lectura del material que tenéis en las manos y una mejor aplicación de las actividades que os propone para vuestros cursos de formación. Detrás de cada palabra encontraréis, con toda certeza, el tesoro que se esconde dentro del baúl de los valores para alcanzar una sociedad justa y solidaria. ¿Abrimos la caja de los truenos?

Miquel Àngel Essomba
Coordinador del projecte Sanduk

La voluntad y el *sanduk*

Eran tiempos de mucha sequía e inseguridad en un oasis del desierto. Los habitantes de aquel pueblo eran mayoritariamente bereberes, y había también una cuantas familias judías. Las familias judías se dedicaban a trabajar la plata para hacer joyas, y con el hierro fabricaban toda clase de herramientas que se usaban en la vida cotidiana y agrícola de aquel pueblo.

Como hacía mucho tiempo que no llovía, comenzó a escasear el agua de los pozos que formaban la Khattara, un pequeño río que alimentaba el palmeral. Los bereberes, que dependían directamente de los productos del oasis, comenzaron a sentirse amenazados por las consecuencias de la gran sequía. Por ello, decidieron abandonar su tierra. Algunos se fueron a vivir a la enorme ciudad de Marrakech o a las tierras más ricas, más allá del Gran Atlas; otros viajaron hacia el sur y se instalaron en poblados y ciudades importantes del desierto, como Sijilmassa o Tamanrasset; e, incluso hubo quien llegó hasta Tombuctú.

Los judíos, en cambio, consiguieron resistir más en aquella situación, ya que su subsistencia no sólo dependía de la tierra. Además, creían que abandonar su oasis era como una especie de dimisión e, incluso, una forma de deshonor y, por ello, ningún miembro de la comunidad quería ser el primero en emigrar. Pero, finalmente, tuvieron que reconocer que no podían vivir en aquellas condiciones.

El primer judío que decidió irse fue un hombre muy humilde que se dedicaba a hacer toda clase de trabajos, tanto en el campo como en cualquier otro lugar. Después de él, mucha gente tomó la decisión de irse de aquellas tierras, con el convencimiento de que nunca más volverían.

El humilde judío que fue el primero en marcharse no se despidió de nadie. Se fue de noche, para no tener que dar explicaciones, para que nadie supiera que se iba. Lo único que se llevó para hacer el largo viaje era un *sanduk*, una de las pocas cosas que su padre le dejó antes de morir. Durante todos los años que estuvo lejos de su pueblo hizo infinidad de trabajos, los que le convenía hacer según las necesidades de los habitantes de las diferentes tribus que conoció.

Cuando alguien le preguntaba si sabía hacer un determinado trabajo, nunca decía que no. Se limitaba a hurgar un rato dentro de su *sanduk*, hasta que encontraba la herramienta que le sería útil para hacer aquello que le habían encomendado. De esa manera, cosió albardas, ya que en el interior del *sanduk* llevaba una gran aguja e hilos de lana de cabra; reparó jarras de cerámica rotas que servían para guardar aceite, usando un poco de harina que llevaba en el *sanduk*, y que, mezclado con la pasta de dátíl, era un reparador excelente; utilizó una extraña pieza de hierro para arreglar las uñas de algunos animales; insemínó centenares

de palmeras, ya que en el sanduk llevaba unos granos de polen bien amarrados; también utilizó un bastón de olivero para detectar los canales de aguas subterráneas y, de esa manera, todos pudieron disfrutar del agua de los pozos que se construyeron... En total, llegó a trabajar en docenas y docenas de oficios y quehaceres diferentes. Al cabo de muchos años, el humilde judío regresó a su pueblo. Todos quedaron muy sorprendidos por el hecho de que aquel hombre hubiera podido regresar, ya que todos sabían que no era ni un artesano famoso ni un comerciante conocido. La curiosidad era infinita... Querían saber cómo había sobrevivido durante el tiempo que había estado fuera y, también, cómo pudo volver, puesto que no había vuelto ninguno de los que se fue, y tampoco volverían nunca, ya que ahora se habían instalado definitivamente en tierras ricas y ciudades grandes y lejanas.

Su curiosidad era tal, que encargaron a unas personas que entraran a escondidas a la casa de este anciano, para comprobar si había algún tesoro... Registraron la casa de arriba a abajo, pero no encontraron nada de valor. Lo que sí les llamó la atención fue un sanduk viejo que estaba colocado en la cabecera de un estore que servía de cama.

Finalmente, cansados de investigar y de no encontrar ningún argumento que les aclarase qué había pasado, se atrevieron a preguntar directamente al hombre. Entonces, el humilde judío respondió que el secreto que le había hecho salir adelante todos aquellos años fue su gran voluntad y su valioso sanduk.



**Guía para formar
a los educadores y las educadoras
en la interculturalidad y la inmigración**

Principios teóricos

1. Marco teórico de referencia

Introducción

Antes de empezar a hablar sobre algo en concreto, siempre conviene determinar conceptualmente el objeto de discusión y análisis. En el caso que nos ocupa, la situación no dice en absoluto lo contrario; aún más, incluso es más necesario que en otras ocasiones, puesto que ya sabemos cuál es la situación que experimentan las nuevas temáticas que tienen un escaso arraigo en la comunidad educativa y las cuestiones relacionadas con la inmigración o la educación intercultural.

Una de las primeras cuestiones que se ha de abordar es, por lo tanto, la distinción entre lo que llamamos “educación intercultural” y “atención educativa a niños y niñas extranjeros y extranjeras de familias originarias de países pobres”. Ciertamente, esos dos conceptos no significan lo mismo. Desde la reflexión epistemológica, debemos afirmar que la educación intercultural es, por encima de todo, una educación en valores, en unos valores determinados que facilitan a los individuos la comprensión y la relación con elementos de otros marcos axiológicos diferentes del propio.

Es indudable que en contextos que son multiculturales se debe practicar y potenciar esta dimensión educativa, pero también es evidente que eso no se debe hacer tan sólo en esos marcos. A veces encontramos contextos monoculturales — con toda la ambigüedad que comporta ese concepto— en los que hay quien dice que la interculturalidad no es un contenido necesario para la formación de las personas. De acuerdo con nuestro criterio, esta idea es un error mayúsculo, sobre todo si tenemos en cuenta, entre otras cosas, el proceso imparable de integración europea que nos conduce inevitablemente al trabajo compartido y al conocimiento mutuo entre individuos de países con herencias y proyectos culturales bastantes diferenciados. Aunque no sea más que para eso, es necesario que nos esforcemos al máximo para llevar a cabo una educación intercultural.

En cambio, cuando hablamos de la atención educativa que requieren los niños y niñas de familias extranjeras —especialmente aquéllas cuyas padres y madres nacieron en países pobres— la perspectiva de análisis cambia substancialmente. Aparecen toda una serie de reflexiones y propuestas pedagógicas que tienen que ver con aspectos compensatorios propedéuticos o normalizadores más que con valores en exclusividad. El debate tiene un fondo más bien político y técnico que quita peso al carácter ideológico del asunto, y la preocupación que genera entre

los/las educadores/as y la sociedad misma es de una naturaleza más urgente que importante, con todas las consecuencias prácticas que ello implica.

Una vez aclarado este asunto terminológico, podemos comenzar ya a describir la estructura lógica del discurso que se presenta a continuación. En primer lugar, proponemos abordar la cuestión de fondo de las dos perspectivas: la concreción de los modelos de sociedad existentes y válidos que emergen de la dimensión cultural de la realidad. En segundo lugar, ofrecemos una visión consecuente con la reflexión anterior que nos permite analizar los modelos de educación en el tiempo libre que tienen más coherencia respecto a cada modelo social. Por último, dedicamos un apartado a poner de manifiesto los discursos subyacentes en las diversas prácticas educativas que se llevan a cabo con personas extranjeras de origen humilde y a identificar posibles problemas y potencialidades.

En conjunto, se trata de hacer un viaje de lo más general a lo más particular, un periplo que debe permitirnos dilucidar las claves básicas de estos temas y que, al mismo tiempo, debe permitir la construcción de un mapa conceptual preciso en el cual nos podamos mover con agilidad por los caminos de la intervención educativa con relación a estos nuevos retos sociales.

Modelos de sociedad

A la hora de hablar de modelos sociales posibles de acuerdo con la variable “cultura”, las tradiciones histórica y sociológica definen mayoritariamente dos vías: por un lado, la posibilidad multicultural, propia de la lógica y de los entornos anglosajones —los Estados Unidos de América, el Reino Unido, la República Sudafricana...—, y, por otro lado, la posibilidad intercultural, más próxima a contextos de raíz latina y que podemos ver reflejada en proyectos de países del sur de Europa o de América de habla castellana o portuguesa.

Las características esenciales del modelo multicultural se basan en una organización social en el territorio que adopta el distintivo étnico como criterio de distribución geográfica y de establecimiento de relaciones personales. Así, recordaremos con facilidad algunas películas nacidas de la industria de Hollywood en las que se puede observar como, en los Estados Unidos, las ciudades multiétnicas se componen de barrios étnicamente homogéneos donde se crea, a su alrededor, una cultura propia con caracteres y valores significativamente diferenciados de los del resto.

¿De dónde surge esa posibilidad? ¿Qué principios ideológicos propios de estas sociedades son subyacentes al modelo multicultural? En primer lugar, debemos identificar el esencialismo cultural como un valor intrínseco de esta perspectiva. Los individuos que participan en este modelo están sujetos a un concepto de cultura generalizado como un objeto externo y estático. Cada pueblo o nación posee una cultura que viene de tiempos remotos y que no se puede mezclar con otros contenidos culturales sin correr el riesgo de perder elementos propios de carácter único. Las diferentes culturas son contradictorias y no complementarias entre sí; así, si un marco cultural incorpora algún elemento de otro marco, está condenado, por sustitución, a perder uno que le pertenece.

Por otra parte, debemos destacar una idea que está muy relacionada con la idea anterior: la identificación que se produce en los contextos multiculturales entre “cultura-nación-estado” o, dicho de otra manera, la identificación entre las vertientes cultural y política.

En tercer lugar, apuntamos la tesis del contacto cultural mediante el conocimiento, ya que cada persona —originaria de un determinado substrato cultural— se ve incapacitada para comprender a fondo cualquier otro marco cultural ajeno al propio.

Aunque es probable que lo que se ha escrito hasta ahora ya haya provocado más de una crítica a esta panorámica, sería injusto no reconocer los valores positivos que se asocian a la multiculturalidad —los cuales, indudablemente, existen—. En los procesos de emigración masiva, por ejemplo, una realidad social basada en un modelo multicultural tiene más capacidad que cualquier otro de afrontar el reto de acoger a las personas que acaban de venir. Las personas, al organizarse a partir de grupos homogéneos, pueden ofrecer apoyo mutuo sin problemas, como también ajustan la ayuda necesaria de una manera más eficaz y ofrecen elementos para satisfacer dos necesidades psicosociales de primer orden: la seguridad personal de sentirse parte de un entorno axiológico y funcional que no es ajeno al individuo, y el vínculo afectivo con paisajes y seres humanos próximos a uno mismo.

De todas maneras, ya hemos avanzado que la multiculturalidad es una realidad con matices susceptibles de ser criticados. Al hablar de la identificación cultura-nación-estado, no podemos obviar la asimetría que se produce mayoritariamente en estas sociedades entre los diferentes grupos, ya sea sobre la base de términos cuantitativos relativos a porcentajes de población o sobre la base de términos cualitativos asociados principalmente al poder adquisitivo y a la clase social de unos y otros. La cultura única de la nación única es impuesta, a través del control del estado, por quienes ostentan la posición dominante dentro del conjunto. Normalmente, la legitimidad de los/las inmigrantes a la hora de hacer aportaciones genuinas a la globalidad queda prácticamente descartada en todos los casos.

La otra crítica de fondo que podemos destacar es la que hace referencia a los procesos migratorios. Cuando los individuos se embarcan en la aventura de desplazarse a otro país donde puedan mejorar su proyecto de vida (migración económica), es cierto que, en un primer momento, el modelo multicultural es el idóneo por diversos motivos —tal y como señalábamos antes—. Sin embargo, si pensamos más allá del momento de la acogida —en la integración a largo plazo— o, más aún, si pensamos más allá de la primera generación que toma la iniciativa del viaje, comprobamos que la multiculturalidad se convierte en un modelo de miras muy estrechas con el objetivo de satisfacer las necesidades incipientes surgidas gracias al mismo dinamismo del factor tiempo. En otras palabras, la multiculturalidad se estanca en la categoría de realidad, porque la correlación de fuerzas político-económicas entre los grupos sociales no permite otra cosa, y por ello se dejan de tener en cuenta los beneficios positivos que podría comportar un proyecto de multiculturalismo abierto al mestizaje, el cual, de acuerdo con las condiciones citadas, difícilmente puede ver la luz.

A partir de toda esta argumentación, debemos decir que la interculturalidad es otra cosa. A diferencia de la multiculturalidad, uno de los principios subyacentes de la interculturalidad es la concepción dinámica de la cultura. Se basa, sobre todo, en la heterogeneidad intercultural y en la dificultad de establecer marcos culturales compactos y radicalmente diferenciados de los demás. Además, desde el fundamento intercultural se considera que el panorama cultural de hoy en día es fruto de las complejas interacciones que se han ido desarrollando a lo largo de los tiempos entre individuos portadores de unos contenidos y de unos valores culturales determinados.

En la práctica, la sociedad intercultural es aquella en la cual el origen cultural es un punto de partida, y no un límite imposible de modificar. A partir de ahí, cada sujeto construye su propia identidad desde las experiencias personales de su itinerario particular, que se van forjando con multitud de estímulos de gran diversidad. Así,

pues, la interculturalidad se construye a través del mestizaje cultural, concepto que, si no queda especificado, puede inducir a confusiones; de hecho, no debemos entender el mestizaje como una masa uniforme producto de la compactación de ingredientes diferenciados, sino como una mezcla de estos ingredientes, los cuales, sin perder contenido en sí mismos, elaboran una mezcla que potencia el sabor de cada uno de ellos y a la vez crea de todo ello un nuevo único y original. La tesis general sobre el contacto cultural da un paso más que la multiculturalidad y se sitúa en la comprensión. En este sentido, rompe la barrera artificial entre modelos culturales diferentes y reconoce la posibilidad de inmersión en contextos culturales ajenos al propio hasta llegar a la posibilidad de entendimiento del otro —a pesar de todo, se debe decir que, desde esta perspectiva el entendimiento no significa necesariamente aceptación ni cambio—.

Evidentemente, los beneficios de la interculturalidad son innegables. Desde una visión global, y a diferencia de lo que prevé la perspectiva de la multiculturalidad, la interculturalidad no es una realidad, sino un proyecto —de aquí surge la dificultad de identificar un país o un territorio concreto donde se practique la interculturalidad de manera plena— y, por lo tanto, está cargada de futuro y de posibilidades de cambio y de mejora. Por otra parte, desde el punto de vista personal, la interculturalidad dibuja un contexto flexible y abierto en el que la persona se puede mover libremente y puede construir su propia identidad a partir de ella misma, y no a partir de lo que los otros le impongan a raíz de su propia adscripción a un entorno cultural concreto.

No obstante, también debemos destacar que la principal dificultad de este modelo radica en su propia riqueza, ya que se vuelve necesario reconocer la enorme complejidad que comporta instaurar un modelo sociocultural de estas características. Además, se deben considerar también los riesgos del modelo, puesto que, según se aplique, puede ser más perjudicial para la diversidad cultural que el modelo multicultural.

Uno de esos riesgos —y conviene dejar constancia de ello— es el reduccionismo que se puede cometer si sólo adoptamos una perspectiva culturalista. Es preferible ver la realidad como un poliedro, a partir del cual se tienen en cuenta otros factores —como el político y el económico— en igualdad de consideraciones, y más aún ante el hecho que el carácter de la inmigración a la cual nos referimos es más socioeconómico que sociocultural (turismo, estudios...). Partiendo de esa base, podemos deducir fácilmente que la situación de integración y de cohesión sociocultural sólo se producirá en el caso de que la población pueda ver satisfechas sus expectativas de orden económico.

Otro de los puntos que se debe tratar tiene que ver con la circunstancia de que, según como sea el modelo sociocultural por el que se opta, veremos reforzado un marco axiológico u otro. Así, la sociedad multicultural puede ser, en el mejor de los casos, la sociedad de la solidaridad. Una sociedad solidaria sería aquella en la que impera el deseo del bien por el otro, donde surge un motor que tiene como finalidad estrechar los lazos entre los diversos grupos, pero siempre desde la barrera de una distancia cultural insalvable.

La sociedad intercultural, en cambio, puede convertirse en la sociedad de la inclusión, una sociedad que no distingue a los individuos en base a ningún criterio diferencial, sino que aprovecha las diferencias para enriquecer el complejo sistema organizativo que debe conducir al hecho de que todos reciban aquello que necesitan de acuerdo con sus características. En definitiva, tanto la solidaridad como la inclusión son exponentes de una realidad político-económica determinada: la instauración de una sociedad con un marco jurídico efectivo que

garantice la igualdad de derechos para toda la ciudadanía, independientemente de la nacionalidad u origen étnico o cultural.

Una sociedad que no establece este contexto legal produce efectos menos deseables que los solidarios o los inclusivos. En el caso de la sociedad multicultural, debemos hablar, en el peor de los casos, de segregación de un cuerpo social diseminado y organizado en compartimentos estancos que no se comunican entre sí y entre los cuales las diferencias de clase son significativas y se fundamentan en la pertenencia a un grupo determinado.

En la sociedad intercultural, el efecto pernicioso es el de la asimilación, la carencia absoluta de respeto por las características propias de quien es diferente —y, por definición, inferior—, el cual se debe adecuar a los patrones y esquemas del grupo mayoritario, y también dominante, por ser quien posee los auténticos valores y las formas de conocimiento y organización evolucionadas.

Tanto la sociedad segregadora como la sociedad asimiladora constituyen modelos de división y de entronización de los unos sobre los otros: son modelos de fractura social que conducen, como mucho, a establecer ciudadanos y ciudadanas de primera y de segunda categoría. Se trata, en definitiva, de modelos rechazables desde un principio.

Modelo de institución de educación en el tiempo libre

El conjunto de agrupaciones de scout, centros, centros excursionistas, etc. de un país —y todo lo que ello implica— forma lo que podemos entender como una parte del sistema educativo no formal de ese lugar. En la medida en que es un subsistema, depende funcionalmente y orgánicamente de un sistema superior: el sistema social. Es por eso que, para explicar el primero, es necesario tomar en cuenta el segundo y construir una visión ajustada que permita extraer unos valores y unos indicadores que sean coherentes con el sistema superior.

Así, pues, hablar genéricamente de institución de educación en el tiempo libre y de cultura nos conduce a analizar esos centros educativos no formales a partir del enfoque multicultural-intercultural. La intención final es identificar los modelos institucionales subyacentes y propios de cada modelo social, para poder definir con precisión las características del centro educativo multicultural y del centro educativo intercultural.

El centro educativo multicultural es aquel que basa su diseño pedagógico en el principio antropológico de la homogeneidad intercultural. En realidad, no es contradictorio con su sistema social de referencia, sino más bien al contrario. El equipo educativo de un centro y de un contexto multicultural cree que la cultura —como ya se ha dicho— es estática y existe de una manera ajena a los individuos. En base a ello, la función del centro excursionista o de la agrupación no debe ser mezclar, sin más opción, sino aceptar la diferencia y hacer que se construya un marco común para todos/as. En este marco común, cada uno debe ver potenciados los procesos culturales propios de su periodo de socialización primaria y, en su entorno, tiene que tener la posibilidad de conocer los elementos básicos de los contenidos culturales que no le son propios. Su finalidad es crear una comunidad homogénea y estable en la que se establezca un diálogo superficial entre los contenidos culturales de las personas que integran ese medio social.

En consecuencia, la actividad cultural del centro educativo multicultural consiste en fomentar y programar actividades que favorezcan el conocimiento de las características más destacables de los otros grupos culturales. Es propio de estos

centros, por ejemplo, organizar los llamados “viajes por todo el mundo” como centro de interés o eje de animación de colonias o campamentos, teniendo como objetivo llevar a cabo proyectos de conocimiento de los países originarios de las familias de algunos niños y niñas del mismo centro o de la comunidad de referencia. Como se puede apreciar, ésta es una manera de dar prioridad a los aspectos expresivos de la cultura, en detrimento de los aspectos culturales más instrumentales y definitorios. En este sentido, interesa conocer apartados como la gastronomía, la danza, las fiestas tradicionales y los aspectos lingüísticos con el objeto de potenciar el enriquecimiento del bagaje cultural y provocar una actitud de respeto con lo conocido.

Desde esa óptica, la programación general del centro multicultural es concebida como un cajón que se debe agrandar para dar cabida a actividades que hasta ahora no se preveían. En consecuencia, la tensión del equipo de educadores/as a la hora de desarrollar el proyecto educativo del centro se concentra en los criterios de selección de contenidos, ya que se detecta la imposibilidad material y temporal de afrontar la enseñanza de todo el universo multicultural propio del centro y/o la comunidad. Además, también es característico de esta perspectiva el hecho de que los/las educadores/as sientan una cierta incomodidad nacida del desconocimiento o la incompetencia que provoca la angustia de no saberlo todo de todas las culturas. En concreto, este punto se intenta resolver con la adopción de una metodología básica fundamentada en criterios de análisis y de curiosidad para acercarse a aquello que uno/a no siente como suyo, de lo que se deriva que los niños y las niñas son vistos y vistas, por encima de todo, como sujetos culturales.

En su entorno, el centro educativo intercultural se presenta como una opción coherente en un contexto en el que se apueste por la interculturalidad. Se trata de una institución que, a la hora de elaborar su proyecto educativo, define claramente el principio antropológico de la heterogeneidad intracultural y hace que el planteamiento pedagógico gire sobre ello. Por lo tanto, las actividades que plantea se encaminan, sobre todo, a la comprensión de uno/a mismo/a, hecho que no resulta contradictorio con lo que se ha establecido como norma general. La posibilidad de llegar a entender realmente al otro pasa inevitablemente por un proceso previo de conocimiento del yo. Así, la interculturalidad nace de la autoevaluación y del cuestionamiento de aquello que es propio, hecho que conduce a un cierto grado de relativismo —que parte, sin embargo, de la seguridad personal—, necesario para un acceso intersubjetivo a otros criterios y parámetros radicalmente diferenciados de los de uno mismo.

Lógicamente, pues, el auténtico agrupamiento o centro excursionista intercultural no organiza “viajes por todo el mundo”, sino que orienta la actividad hacia los objetivos trabajados durante todo el curso y en todos los grupos de edad. Este centro atiende los aspectos instrumentales de la cultura y presta mucha atención a aquello que algunos llaman “cultura profunda”: no se dedica a hacer una ampliación cuantitativa de la programación general del centro, sino que hace una transformación cualitativa. En el desarrollo del proyecto educativo, la atención se centra en la secuencialización de las actividades y del trabajo de los valores para favorecer un proceso continuado de estructuración interior y de apertura al exterior.

Por otra parte, la metodología del centro intercultural no se basa en criterios de análisis, sino en criterios de interpretación que estimulen el contraste intersubjetivo de los diferentes puntos de vista. Al mismo tiempo, los puntos de vista no son concebidos como una herencia proveniente del exterior y ofrecida por un grupo, sino como el resultado de una historia particular que surge de multitud de contactos con los diversos contenidos culturales que han ido desfilando a lo largo

de la trayectoria única del individuo. Finalmente, el centro intercultural interpreta el individuo como sujeto, más que como sujeto cultural.

Por lo tanto, podemos afirmar, sin ninguna duda, que el centro educativo intercultural favorece más la construcción de una sociedad inclusiva que el centro multicultural. El primero, instalado en un paradigma hermenéutico, proyecta la posibilidad de un futuro deseable y establece procesos de mejora permanente que no ayudan tan sólo a unos grupos determinados, sino a todo el conjunto de la población. El centro excursionista o agrupación multicultural, en cambio, enmarcado en un paradigma claramente racionalista, fija sus características en el presente y proyecta procesos a corto plazo en los que los beneficiarios de las acciones se reparten sectorialmente según los criterios “etnia” o “cultura”.

A pesar de todo lo que hemos argumentado, sería injusto dejar la valoración sobre el centro multicultural o intercultural en ese punto, ya que obviaríamos un tercer factor que aún no se ha citado y que tiene cada vez más relevancia en la pedagogía de origen anglosajón. Se trata de la “educación antirracista”, un término que pretende conceptualizar un modelo que favorezca una educación que construya una sociedad con igualdad de derechos y de oportunidades para todos/as.

Tanto el centro educativo multicultural —que, a veces, es la única respuesta inmediata posible a la realidad cultural de un contexto diverso— como el centro intercultural basan su sentido en la dimensión cultural y se acercan al sujeto individualmente. La educación antirracista, en cambio, ensancha la mirada hacia otras dimensiones tan importantes como la cultura —es decir, las relaciones de poder, las condiciones socioeconómicas...— y se acerca al sujeto desde la vertiente comunitaria. Ciertamente, el discurso intercultural ya parte en cierta manera de esta visión, pero, a diferencia de ésta, el discurso antirracista la entiende como el eje central y vertebrador de todo su análisis y de toda su actuación, y no como un elemento añadido que enriquece una óptica marcadamente culturalista.

Por otra parte, la educación antirracista no elude el conflicto, sino que habla bien claro sobre esta cuestión. Esta claridad favorece la potenciación de dinámicas en las que las relaciones personales son vistas como tales, en sí mismas, y las estrategias de resolución de las situaciones problemáticas ponen más el acento en los recursos que tiene el individuo para enfrentarse a los problemas que en las pautas que ha heredado de su grupo de referencia durante el proceso de socialización primaria. Desde la perspectiva antirracista, la relación educativa es, en esencia, dialógica, y huye de imposiciones o de adoctrinamientos cerrados que pueden provocar reacciones defensivas.

Es por este motivo que las metodologías empleadas se basan sobre todo en el trabajo en equipo y en el trabajo cooperativo y evitan la aproximación *solipsista* en la atención educativa, porque el grupo es el espacio donde se crean, se refuerzan y se mantienen los prejuicios y estereotipos racistas y discriminatorios, y porque el discurso colectivo compartido constituye el fundamento. La educación antirracista, igual que la educación intercultural, categoriza al alumnado como sujeto; no obstante, la antirracista entiende el sujeto desde su globalidad y trabaja a partir de la incorporación de la dimensión cognitiva, afectiva y conativa de una manera equilibrada y equitativa.

En las condiciones actuales, es difícil imaginar un agrupamiento o un centro antirracista. Este modelo posee el valor de dibujar un futuro deseable, pero aún no posible; nos es necesario, primero, desarrollar muchos procesos antes de llegar a esta situación. Además, hoy en día también resulta complejo pensar en una implantación generalizada del modelo antirracista, considerando que, desde el

punto de vista ideológico, es el modelo que se sitúa más abiertamente en un plano político y, por tanto, polémico.

Así, pues, podemos concluir que la referencia y la identificación de la educación antirracista en el contexto de un paradigma sociocrítico —el cual considera que la realidad social no existe a priori, sino que es creada por los sujetos que la componen, lo que crea, en su entorno, todo un desafío a los principios de la mayoría de instituciones de educación en el tiempo libre de nuestro país— no es gratuita.

La atención a los hijos y las hijas de familias inmigrantes

En la introducción de este apartado de fundamentación teórica, hemos querido dejar claro que no es lo mismo hablar de educación intercultural o multicultural que hablar de atención socioeducativa a las generaciones jóvenes de las familias extranjeras extracomunitarias. Es por eso que, en este punto, dedicamos algunos párrafos a puntualizar y a definir qué opciones y qué modelos de intervención coexisten en las instituciones de educación en el tiempo libre, así como a analizar qué relación tienen estas instituciones con los modelos de centro educativo descritos.

Desde el conocimiento de la práctica educativa que desarrollan diversos centros con población inmigrante, podemos detallar tres orientaciones generales en el tratamiento de los niños y niñas de familias extranjeras: la orientación culturalista, la orientación integracionista y la orientación socializadora.

Entendemos por orientación culturalista el conjunto de intervenciones educativas que nacen de la consideración de los niños y las niñas inmigrantes desde una óptica marcadamente cultural. Cargados de buenas intenciones, los/las educadores/as que participan en esta orientación programan actividades que favorezcan una fácil y nada asimiladora adquisición de los valores de la cultura autóctona mayoritaria, todo ello asegurando que eso no suponga una pérdida cultural significativa o un ataque a los valores y creencias de la familia a la que pertenecen. Se trata de una orientación muy extendida en el mundo de la educación en el tiempo libre, ya que, sin una formación previa ni recursos adicionales de soporte que faciliten el trabajo a los educadores, es lo primero que se les suele ocurrir. Si añadimos a eso la necesidad por parte de los educadores de cumplir la expectativa que los otros han puesto en ellos a la hora de educar, comprobamos que la orientación culturalista les proporciona la oportunidad de demostrar que respetan a los niños y a las niñas que acaban de llegar sin muchas complicaciones y mediante resultados concretos e inmediatos.

La orientación integracionista tiene otras características. Es la orientación propia de los educadores que están más preocupados por las oportunidades de integración que deben tener los niños o las niñas extranjeros y extranjeras que por sus rasgos de identidad cultural. En un intento positivo de contribuir a la inclusión social de esas personas, los/as educadores/as que parten de este punto de vista prefieren dedicar su tiempo al incremento de la competencia general de los chicos y las chicas inmigrantes en los aspectos básicos de funcionamiento (lenguaje, uso de técnicas...) para favorecer, de ese modo, que adquieran una preparación que les facilite un acceso a la sociedad de los adultos en las mismas condiciones que las de sus compañeros/as de grupo.

Por último, existe la orientación socializadora que, a diferencia de las dos anteriores, centra su interés en establecer las condiciones educativas necesarias para potenciar el crecimiento y la autonomía personal de los niños y las niñas de origen extracomunitario. Su objetivo es que estas personas no dependan de servicios específicos que atiendan sus características particulares, sino que se

puedan desenvolver de una manera normalizada con los recursos ordinarios que son aptos para toda la población. Los/las educadores/as que participan en esta orientación inciden en aspectos como la construcción de la identidad propia, la capacidad de autorregulación, el desarrollo de habilidades de observación, contextualización y toma de decisiones ajustada a los entornos, etc. En resumen, se trata de una aproximación psicologista que promueve en los niños y niñas extranjeros y extranjeras la mejora de unos recursos personales que, presuntamente, incrementarán el éxito y la satisfacción en sus relaciones personales y sociales.

Una vez definidas las tres orientaciones, podemos preguntarnos cuál es la más adecuada, teniendo en cuenta que las tres dejan entrever elementos positivos. Para responder a esa pregunta, seguramente será muy útil adentrarnos en una lectura crítica de cada orientación, prestando mucha atención a los aspectos desfavorecedores de la inclusión que les son implícitos.

En primer lugar, vemos que los/las educadores/as de orientación culturalista corren el peligro de estancarse en un esencialismo cultural poco fructífero, y, según los prejuicios y los estereotipos que hayan adquirido, podemos perjudicar seriamente aquello que pretendemos: respetar el entorno sociocultural de las familias del alumnado inmigrante. Éste es el caso prototípico de los/las responsables o monitores/as que, sistemáticamente y sin ninguna consulta previa, no dan cerdo a los niños y las niñas magrebíes. Las razones que aducen para no hacerlo se basan en su origen —son magrebíes y, por lo tanto, musulmanes— y en el hecho de que cumplen estrictamente los preceptos gastronómicos que marca su religión. Parece claro, pues, que lo más sensato sería preguntar a los niños mismos y a sus familias si realmente pueden o no comer carne de cerdo; así se podría actuar teniendo la seguridad de que se respeta a la persona.

Observada críticamente, pues, comprobamos que la orientación culturalista de la intervención educativa no da oportunidades para la construcción de una identidad personal en un marco de libertad y opcionalidad a los niños y las niñas inmigrantes, sino que más bien les obliga a sentirse identificados/as con un conjunto de valores y de creencias que no son necesariamente los suyos, sino los de sus padres y madres.

En segundo lugar, también podemos encontrar elementos de riesgo en la orientación integracionista. Los/las educadores/as que se sienten identificados con esta orientación parten a veces de una óptica excesivamente individualista en cuanto al proceso inclusivo de la población inmigrante, y eso les lleva a obviar el contexto social del entorno inmediato. En general, podemos afirmar que la mayor parte de esta población recurre inicialmente a instalarse en zonas urbanas donde el desarrollo económico, social y comunitario es escaso. Esta actuación responde a la lógica de los precios de la vivienda y de las condiciones de vida, que acostumbran a ser más accesibles en estas áreas para los que no tienen ni dinero ni arraigo.

En este sentido, deberíamos concluir que los/las educadores/as que no poseen una visión comunitaria del fenómeno migratorio pueden acabar planteando una intervención educativa estéril por fundamentar su pedagogía en la paradoja. La pregunta que emerge de esta contradicción es: ¿cómo es posible “integrar” a los/las inmigrantes en territorios “desintegrados”? Pero ésta no es la única cuestión, sino que también se presenta el problema de identificar en qué espacio social se pueden llevar a cabo, de una manera efectiva, las competencias individuales adquiridas: ¿lejos del domicilio habitual? La tarea no resulta nada fácil, y menos aún si nos damos cuenta de las fronteras invisibles que, en algunos casos, fracturan barrios de una misma ciudad o poblaciones de una misma comarca.

Finalmente, avanzar desde la convicción y el compromiso hacia una orientación socializadora también comporta algunos riesgos. No debemos olvidar que, cuando hablamos de autonomía, de atención a la diversidad y de responsabilidad individual, por ejemplo, debemos hacerlo desde un marco de pensamiento etnocéntrico fundamentado en el universo axiológico europeo, un universo que proyecta el individuo como medida de todas las cosas y como sentido último de las acciones colectivas. Esta óptica es muy diferente de la que tienen muchos pueblos de la tierra, algunos de los cuales son fuente de emigración en Euskadi. Hablando a fondo con las familias originarias del Atlas africano o de algunos territorios de América Latina, los/as educadores/as pueden entender rápidamente que numerosos roles tradicionales —el del hombre y la mujer, el de la función social del niño en la comunidad o el de la autoridad, por poner sólo unos ejemplos— son diferentes a los propios de la Europa actual, en la que la vuelta a la vida comunitaria es cada vez más impensable. Y descubrir esta diferencia puede conducir a conflictos innecesarios o a elaborar representaciones poco ajustadas.

Dicho de otra manera, quizás no se trata de respetar estas visiones particulares sin más y hacer de ello un punto de llegada después de un proceso de acomodación por parte de la población autóctona. Quizás se debe ser consciente de esta variable a la hora de establecer el diálogo y concebirla como un punto de partida hacia la consecución de una intersección en el que las miradas egocéntrica —centrada en el yo— y sociocéntrica —centrada en la comunidad— se encuentren y constituyan la dimensión relacional como el factor común que aporta sentido a cada identidad de una manera recíproca.

Después de analizar las ventajas y los riesgos inherentes a cada orientación educativa, nos podemos atrever a intentar dar respuesta a la cuestión subyacente del discurso: ¿cuál es la orientación más adecuada? De acuerdo con el criterio general, parece evidente que el equipo de educadores/as no debe decantarse por la elección de una sola opción, ya que indudablemente es más razonable establecer un proyecto pedagógico en el que se incluyan las tres. También parece bastante sensato planificar un proyecto educativo de centro y una programación general que eviten los efectos perniciosos que intrínsecamente comporta cada una de las orientaciones.

Sin embargo, lo que no queda claro es si las tres orientaciones son igual de significativas teniendo en cuenta la variable del tiempo. De la misma manera que sus padres y madres, los niños y las niñas extranjeros y extranjeras pasan por unas etapas a lo largo de su proceso migratorio y cada uno de ellos tiene unas características y unas necesidades propias. En las unidades de los agrupaciones o en los grupos de centros de excursión encontramos personas que acaban de llegar, otras que ya hace tiempo que están aquí y otras que, aunque sus padres y madres no tienen nacionalidad española, han nacido y crecido en nuestro país. En consecuencia, no sería lógico establecer un mismo criterio o una misma orientación para cada uno de estos casos, sino que parece más óptimo tomar esta decisión teniendo en cuenta el momento específico que viven los chicos y las chicas.

En todo caso, la experiencia hace que nos arriesguemos a afirmar que las tres orientaciones son adecuadas para momentos concretos: durante el proceso de acogida, la mejor es la socializadora; durante el proceso de asentamiento, la integracionista; y durante el proceso de inclusión definitivo, la culturalista. Una vez más queda patente la necesidad de relativizar los fenómenos y de adaptarlos a las diversas situaciones que la realidad, rica y compleja, nos proporciona de una manera ininterrumpida.

2. Metodología general

Cambiar y/o trabajar actitudes interculturales no es una tarea nada sencilla. Por este motivo, la metodología general de esta guía representa un elemento básico para asegurar que se establezca un puente entre los aspectos nucleares del marco teórico de referencia y la práctica formativa que proponen las actividades. De otra manera, se podría dar el caso que lo propuesto no tuviera nada que ver con los modelos de sociedad y de institución de educación en el tiempo libre que hemos descrito más arriba.

Así, pues, proponemos profundizar teóricamente sobre la metodología general empleada a la hora de diseñar esta guía. Este ahondamiento se concreta básicamente en la utilización de los dos tipos de estrategias que detallamos a continuación: las estrategias sociomorales y las estrategias socioafectivas.

Estrategias sociomorales

De acuerdo con nuestro criterio, las estrategias sociomorales son aquellas que permiten que la persona, mediante unas actividades específicas, reflexione sobre dilemas morales. Entre las diversas estrategias sociomorales, distinguimos las siguientes:

- *Definición de valores.* Esta actividad consiste en ayudar a los/las participantes en los cursos de formación para que tomen conciencia de sus valores. Eso se puede hacer, por ejemplo, planteando un caso en el que aparezca un dilema moral y ante el cual los/las jóvenes deberán adoptar un posicionamiento concreto a partir de diversas preguntas (¿defenderíais la misma posición en otras situaciones?; ¿qué os lleva a pensar que es la mejor?; ¿se os ocurren otras actitudes también válidas?; ¿continuáis pensando que es la mejor?; ¿actuaríais así si tuvierais una implicación real en esta situación?).
- *Comprensión crítica.* A través de un comentario de texto de temática axiológica, los/las participantes en los cursos de formación deben responder a una serie de cuestiones que presenten dilemas conflictivos, tanto hipotéticos como cercanos a sus vivencias cotidianas. El objetivo es que los/las jóvenes reflexionen, elaboren argumentos y hagan elecciones valorativas a partir de las razones morales que consideren más valiosas o más satisfactorias. La dinámica del método implica, también, que los sujetos que intervienen pongan en juego un mínimo de capacidad empática, puesto que deberán captar el punto de vista de todos los personajes presentes en la trama del caso problemático.
- *Autorregulación y autocontrol.* La finalidad de este tipo de actividad es fomentar la capacidad de las personas para dirigir sus conductas de una manera autónoma y en equilibrio con los estímulos externos o inmediatos e intentar, a la vez, que esa capacidad se convierta en un componente esencial de su personalidad moral. Las fases que conforman estas actividades son las siguientes: en primer lugar, la autodeterminación de objetivos como fijación de criterios que los/las jóvenes desean conseguir con tal de modificar sus conductas; en segundo lugar, la autoobservación, es decir, el análisis y el desarrollo de un registro sistemático de las conductas seleccionadas para poder autoevaluar los cambios que se producen respecto a los objetivos propuestos y, finalmente, el autorrefuerzo, fase que se caracteriza por diversas ayudas que deben consistir en recompensas extrínsecas y también intrínsecas.

Estrategias socioafectivas

Partiendo de la base de que los planteamientos meramente informativos se vuelven claramente insuficientes para cambiar actitudes o para generar actitudes positivas en las personas, las estrategias socioafectivas plantean priorizar el aprendizaje vivencial y buscar el desarrollo de la capacidad empática —aquello de “ponerse en la piel del otro”—.

La aplicación del método consiste, en primer lugar, en plantear una experiencia que será compartida por todos los miembros del grupo. En estas situaciones de simulación, se da la oportunidad de experimentar personalmente la discriminación, la devaluación o la injusticia de las relaciones intergrupales que a menudo tienen lugar en la vida cotidiana y social. Una vez finalizada la fase de simulación, se pedirá a todos/as los/las participantes que expresen lo que han sentido. En este punto, la función de los/las formadores/as será ayudarles a expresar las vivencias que hayan tenido en otras situaciones sociales cotidianas. La fase final de la actividad consiste en hacer un análisis crítico de la experiencia.

No obstante, como otras posibles estrategias socioafectivas eficaces podríamos destacar las siguientes:

- Proporcionar situaciones positivas de contacto mediante actividades que ayuden a las personas a percibir valores altamente apreciados (por ejemplo, con la lectura de novelas, la observación de videos...).
- La estrategia llamada *principle-testing*, que pretende poner de manifiesto la máxima congruencia entre los valores que asumen y defienden los individuos y sus conductas reales. Se puede llevar a cabo a través de juegos de simulación en los que se desarrollen las funciones de juez o acusado. Por ejemplo, si la técnica moral utilizada fuera la definición de valores y las creencias resultantes fueran extremadamente relativistas o etnocéntricas, se podrían emplear estrategias próximas a la *reductio ad absurdum* clásica con la finalidad de conducir socráticamente a los que participan en el curso a ejemplos reales y concretos que dejen patente la escasa racionalidad de los valores asumidos. Este tipo de estrategias parten de un planteamiento según el cual los valores de una persona se sostienen, especialmente, en estructuras cognitivas. Por ese motivo, cuando se consigue que los/las jóvenes perciban las incoherencias que hay entre los valores propios y las actitudes correspondientes, las últimas tienden a cambiar a fin de restaurar la coherencia racional, dado que ocasionan una situación de desequilibrio psicológico interno.
- Una manera práctica de evitar el peligro de que las problemáticas de tipo etnocultural vayan a provocar el síndrome de exención (que se acostumbra a manifestar, por ejemplo, cuando se dice que “la xenofobia y la marginación son situaciones indeseables que me indignan, pero ante las cuales no puedo hacer nada”) es trabajar a pequeña escala situaciones multiculturales no deseables o conflictivas socialmente obedeciendo el conocido principio de pensar globalmente y actuar localmente.
- Otro enfoque clásico que se emplea a menudo para fomentar las actitudes positivas es el drama. Para estimular a los/las participantes que trabajan con niños/as a vivir roles diferentes, el uso de recursos como títeres o cuentos ha tenido un éxito notable. En cambio, en el caso de los/las educadores/as que trabajan con jóvenes es útil la técnica conocida como *role-playing*, en la que los

niños y las niñas representan papeles que corresponden a vivencias y a perspectivas propias de su realidad, la cual es, a veces, bastante conflictiva.

Finalmente, no podemos olvidar la influencia preponderante que adquiere la personalidad de los/las formadores/as, con sus valores y creencias, en el trabajo y el cambio de actitudes ante la diversidad cultural. Las teorías sobre el aprendizaje social nos demuestran que los/las responsables y los/las monitores/as pueden adquirir algunas reacciones de sus formadores/as y responsables ante hechos y personas —sobre todo si les une una relación afectiva—. Los/las educadores/as, igual que los niños y las niñas, aprenden cosas que a menudo los/las formadores/as no perciben, sea a través del clima de relaciones entre formadores/as y participantes, sea mediante reacciones ante informaciones sobre los/las inmigrantes que tienen repercusión social, con comentarios espontáneos y sutiles que dejan entrever sus creencias tendenciosas de superioridad ante una cultura específica, etc. Además, como se ha comprobado con el neoconductismo, las personas aprendemos más intensamente y más visceralmente de lo que creemos. Por ejemplo, en el caso de que haya discrepancias entre el discurso explícito y las acciones reales, lo que entra por los ojos tiene más valor que lo que se escucha a través de los oídos.

En consecuencia, debemos tener presente que, aunque utilicemos las técnicas más refinadas para favorecer actitudes interculturales, estas técnicas pueden ser invalidadas o potenciadas. La acogida que tendrán las diferentes técnicas dependerá de la profundidad de las convicciones internas de los/las formadores/as, que, tarde o temprano, siempre se acaban exteriorizando a causa de las múltiples interacciones diarias que se ponen en juego cuando se relacionan con los/as participantes en los cursos de formación.

3. Principales conceptos

- **Asimilación:** acción que tiene como objetivo hacer desaparecer las señas de identidad originales para que la cultura sometida llegue a ser sustituida por la cultura dominante. El resultado es la “transculturación” (cambio de cultura) y/o “aculturación” (proceso de privación o pérdida de una parte de la cultura de un individuo o grupo). La asimilación encubre un acto de violencia, porque supone la imposición de la cultura dominante y la renuncia a la comunicación intercultural (V. Fisas, Centre UNESCO, *Documents*, núm. 31, “Les migracions contra l’oblit de la nostra història”).
- **Contrainformación:** acción de dar una noticia con la intención de negar totalmente o parcialmente la información y/o proporcionar una información nueva para generar una opinión.
- **Desinformación:** acción de poner al corriente de alguna cuestión omitiendo, falseando o saturando intencionadamente la noticia para generar una opinión.
- **Discriminación:** acción que se produce cuando un grupo humano se ve sometido a un trato diferenciado, que le impide acceder a ciertos ámbitos o que le deja participar en condiciones desventajosas. La discriminación es el mecanismo encargado de asegurar que la inferioridad moral atribuida a una comunidad tenga una correspondencia en el plano de las relaciones sociales (*La ciudad de la diferencia*).

- **Educación en la diversidad:** atención y actuación didácticas que permiten atender simultáneamente y con eficacia a los alumnos que, como resultado de la escolarización misma, se diferencian progresivamente de los contextos personales y familiares y de los nuevos intereses que se manifiestan durante la adolescencia. En lo que atañe a la acción educativa y didáctica y a la práctica educativa, el reto de la educación en la diversidad no debe dar tan sólo respuestas en el campo de los valores y en las actitudes intelectuales y afectivas, sino que debe resolver en base al contexto y en un triple ámbito: al curricular, el metodológico y el organizativo (*Cuadernos de Pedagogía*, número 212, marzo de 1993).
- **Integración:** fenómeno que consiste en asumir normas comunes, negociadas por los individuos y las comunidades y susceptibles de ser reinterpretadas o renovadas, con la finalidad de posibilitar la colaboración eficaz o, simplemente, la copresencia. La idea de integración establece que, aunque en la sociedad haya diferentes identidades culturales, ninguna de estas identidades reclama la exclusividad sobre el espacio público, a pesar de que reconocen la necesidad de coincidir en algunos puntos a la hora de resolver cuestiones comunes y a pesar de que esta confluencia se produce en distintos términos para cada comunidad diferenciada (Manuel Delgado, *Etnopolis*, número 9).
- **Marginación:** fenómeno que implica que un individuo o un grupo humano es expulsado o suplantado, o bien se le niega el acceso a las actividades y funciones más determinantes de la vida social. Esta forma de eliminación consiste, prácticamente en “borrar” una persona de los aspectos más estratégicos de la existencia colectiva (*La ciudad de la diferencia*).
- **Prejuicio:** forma más elemental de la lógica de la exclusión. Se alimenta de un sistema de representación que asigna a cada comunidad unos rasgos diferenciales negativos, al margen de la experiencia real que se haya producido a raíz del contacto entre estos grupos. El prejuicio no necesita alimentarse de ningún conflicto económico, político ni social. Trabaja con materiales puramente imaginarios: reputaciones que nunca se verifican, amenazas para asustar a los/as niños/as, canciones, leyendas o mitos. Y más aún: no sólo no hay que entrar en contacto con el grupo prejuzgado para mantener una opinión negativa sobre él; de hecho, el grupo despreciado ni siquiera tiene que (*La ciudad de la diferencia*).
- **Psicosis de la inmigración:** fenómeno que se caracteriza por inducir una transformación de cualquier “problema” social en un problema que se plantea —o que se agrava— a causa de la presencia de inmigrantes. Esos problemas afectan a ámbitos tan diversos como el paro, el hábitat, la Seguridad Social, la escolarización, la salud pública, las costumbres o la delincuencia (E. Balibar, *Raza, nación y clase*).
- **Racismo:** comportamiento en que un ser humano es objeto de dominio o de discriminación en función de las cualidades consideradas inherentes a la comunidad a la que pertenece (*La ciudad de la diferencia*).
- **Racismo biológico:** pueden clasificarse en un abanico muy reducido de grupos caracterizados fenotípicamente y llamados “razas”, según los cuales les corresponderían unos rasgos temperamentales, intelectuales y morales prefijados genéticamente. Esta taxonomía racial permite una jerarquización a partir de la supuesta cualidad de este patrimonio genérico heredado, de modo que la “raza” superior quedaría legitimada para dominar, expoliar o incluso exterminar a las demás razas, consideradas naturalmente inferiores (*La ciudad de la diferencia*).

- **Racismo diferencialista:** modalidad de racismo que entiende que la cultura se transmite de generación en generación y que cada persona hereda una única cultura. El diferencialismo plantea como inmutables e irreductibles las diferencias culturales existentes entre las personas. En algunas ocasiones, puede no afirmar explícitamente la superioridad de una cultura sobre la otra, pero siempre defiende la nocividad de mezclar las costumbres por razón de una incompatibilidad entre culturas y, por lo tanto, la necesidad de segregar las poblaciones de acuerdo con su origen (*Igualtat per viure, diversitat per conviure*).
- **Racismo institucional:** modalidad de racismo que consiste en el dominio y la discriminación practicadas por la Administración pública y otras instituciones a partir del ámbito jurídico o legal sobre un sector de la población que es explotado y excluido de los derechos sociales y políticos.
- **Racismo social:** modalidad de racismo que consiste en un conjunto de actitudes segregacionistas o discriminatorias practicadas cotidianamente y que afectan a numerosos ámbitos de la sociedad (*Igualtat per viure, diversitat per conviure*).
- **Racismo violento:** modalidad de racismo caracterizado por la violencia. Este fenómeno crece en la misma medida en que lo hacen las políticas de exclusión de inmigrantes y de minorías étnicas o las actitudes sociales racistas. En el estado español, los protagonizan fundamentalmente las bandas de skinheads neonazis (*Igualtat per viure, diversitat per conviure*).
- **Segregación:** fenómeno que mantiene a distancia a un grupo previamente inferiorizado, apartado en un espacio que se le asigna. La segregación, como exclusión al acceso y al uso del espacio público, impone a un grupo inferiorizado un territorio para autoorganizarse y le restringe la movilidad (*La ciutat de la diferència*).
- **Solidaridad:** relación de fraternidad, de compañerismo, de sostenimiento recíproco, que une a los diversos miembros de una comunidad o colectividad en el sentimiento de pertenencia a un mismo grupo y en la conciencia de unos intereses comunes (*Diccionari de la Gran Enciclopèdia Catalana*).
- **Tolerancia:** actitud teórica y práctica de quien respeta las convicciones del otro en materia religiosa, política, étnica, artística, etc., y no le impide que las ejerza (*Diccionari de la Gran Enciclopèdia Catalana*).
- **Xenofilia:** actitud que consiste en una reivindicación del derecho a la diferencia cultural. Esta diferencia cultural nunca debe verse como algo inamovible, sino como el resultado —y no la causa— de las exigencias que la sociedad y el pensamiento impone sobre la realidad (*La ciutat de la diferència*).
- **Xenofobia:** actitud que se manifiesta cuando la tentación etnocéntrica se traduce en prácticas excluyentes sobre la base del rechazo o la exclusión de toda identidad cultural ajena, por el solo hecho de ser ajena. La xenofobia rechaza “al otro” —el/la extranjero/a, el/la inmigrante, etc.— en la medida en que lo ve como competidor de recursos que considera propios y lo percibe como una amenaza para su identidad (V. Fisas, Centre UNESCO, Documents, núm. 31, “Les migracions contra l’oblit de la nostra història”).

4. Objetivos generales

Introducción: ¿de qué educación estamos hablando?

Afortunadamente, hoy en día ya es difícil argumentar y justificar que el fenómeno migratorio es novedoso en Euskadi —hecho que, por otra parte, no tiene nada de nuevo, ya que los procesos migratorios de nuestro país han sido una constante histórica a lo largo del tiempo—. Actualmente, sólo podemos hablar desde la realidad y asumir algunos principios como irrenunciables, como el hecho plenamente integrado de la inmigración en la dinámica social o el factor socioeconómico como elemento determinante de las relaciones interétnicas para superar el conservadurismo que se protege en posiciones culturalistas.

A través de metodologías renovadas, la educación es uno de los pocos instrumentos que aún tiene la sociedad civil a su disposición para combatir los prejuicios, los estereotipos y los comportamientos racistas. En este sentido, es absolutamente imprescindible que avancemos hacia un pensamiento pedagógico que consiga un enfoque crítico, activo y responsable con tal de dar respuesta al desafío de contribuir en la construcción de una sociedad abierta y respetuosa.

La inmigración en Euskadi: espacios y tiempo diversos

Si existe alguna característica que define la inmigración en nuestra tierra, ésta es la diversidad. Tomando como referencia la variable “espacio”, vemos que el paisaje humano de los/as recién llegados/as es muy variado: aunque el colectivo de población de origen marroquí es cada vez mayor, cada vez hay más gente de más variados orígenes. Esa circunstancia nos hace reflexionar sobre la necesidad de considerar las características específicas de cada colectivo a la hora de diseñar el discurso educativo mencionado. No obstante, también entendemos que esa consideración debería de ir acompañada de un respeto por el individuo que no hiciera peligrar en ningún momento el derecho a la construcción libre de la propia identidad.

La consideración de la variable “tiempo” nos obliga a plantear toda una serie de cuestiones que conviene tener presente. Evidentemente, hay que tener en cuenta que no es lo mismo hablar de la diversidad de un colectivo de inmigrantes compuesto mayoritariamente por personas que acaban de llegar a un territorio que la de un grupo que hace ya tiempo que está instalado. Cada momento del proyecto migratorio tiene unas particularidades, y, según las generaciones a las cuales pertenezcan los individuos y el abanico de posibilidades del que dispone la comunidad receptora (escuela, centros de tiempo libre, centros cívicos...), se tendrá que abordar el diseño de recursos educativos de una forma o de otra.

La educación en el tiempo libre

Desde hace unos cuantos años, la pedagogía del tiempo libre se ha ido formalizando progresivamente, y eso ha hecho que se pongan en peligro las características que le son propias: la socialización en los valores, la generación de vínculos afectivos y el trabajo comunitario.

En concreto, actualmente, se está perdiendo el vitalismo propio de la educación que se propone desde fuera de la escuela. A pesar de ello, la propuesta continúa siendo válida y, en el caso de los/las inmigrantes, tiene unos elementos positivos de primer orden que conviene reforzar. De hecho, abrir las puertas de la educación en

el tiempo libre a la población inmigrante extracomunitaria no es tan sólo una buena oportunidad para los chicos y las chicas inmigrantes pertenecientes a la segunda o la tercera generación —que pueden disfrutar de las actividades—, sino que también representa el establecimiento de un espacio formativo que tiene una significación vital para las familias. A través de la participación de sus hijos e hijas, los padres y las madres descubren nuevas dimensiones de la realidad social y tienen la posibilidad de participar en la vida comunitaria de una manera más próxima que la que les ofrecen los centros educativos formales.

La formación de los formadores, pieza clave del proceso

Plantearse la viabilidad de reunir el mundo educativo que trabaja en el tiempo libre y los colectivos de inmigrantes como una forma más de construir esta sociedad abierta y respetuosa parece bastante razonable. En este sentido, el “Plan Caleidoscopio” —impulsado por la Fundació Jaume Bofill y la Secretaría General de Joventut de la Generalitat de Catalunya desde el año 2000, y versionado unos años más tarde por UNESCO Etxea con la colaboración de la Dirección de Inmigración del Gobierno Vasco— es una muestra tangible de ello, tanto por lo que atañe a los contenidos impartidos como por lo que atañe a los procedimientos empleados.

Una de las piezas clave que se ha ido articulando desde el inicio y de una manera progresiva ha sido la formación de los/las formadores/as. En primer lugar, este apartado responde a la necesidad de normalizar la presencia de temas relacionados con el fenómeno de la inmigración reciente y con la dimensión intercultural de la educación en el currículum de los cursos de monitores/as y de directores/as de las escuelas de formación de educadores/as de Euskadi.

En segundo lugar, se constata la necesidad territorial de ampliar la calificación y el número de personas que tienen conocimientos sobre esta temática, para que, en un momento determinado, puedan convertirse en referentes sólidos. Desde este punto de vista, entendemos que es imprescindible invertir energías para conseguir que este proceso lo protagonicen directamente los/las mismos/as monitores/as o directores/as, pero también consideramos que la estrategia más adecuada consiste en reforzar a los/las formadores/as, ya que actúan con más eficacia como agentes multiplicadores de mensajes —trabajan con grupos muy amplios— y, además, se mantienen más estables en el tiempo.

Sin embargo, el soporte de los/las formadores/as no se debe entender simplemente como una serie de cursos periódicos en los que se van formando, sino que más bien se debe interpretar como una estrategia general nacida de un discurso concreto y facilitador de la tarea que posteriormente se puede plasmar en un material determinado. El material, por sí solo, nunca es un instrumento eficaz, pero sí que puede convertirse en una herramienta de soporte muy útil a la hora de hacer planteamientos más globales.

En tercer lugar, prever la formación de los/las formadores/as es una buena estrategia en el sentido de que, si tenemos en cuenta los tres niveles en los que se estructuran la mayoría de movimientos y escuelas —grupos locales, coordinación regional y coordinación general— el espacio intermedio del territorio es el lugar donde se generan los verdaderos motores de cambio. En la práctica, los grupos locales están muy concentrados en la resolución de la cotidianidad, mientras que las coordinaciones generales se ocupan exclusivamente de funciones alejadas de la realidad del día a día de los/as protagonistas de los procesos educativos. Consecuentemente, los grupos locales y las coordinaciones generales no pueden

garantizar por sí solos la implementación de medidas que conlleven el acercamiento de los conceptos “inmigración” y “tiempo libre” si no es gracias a los grupos regionales y/o comarcales.

Las características de los materiales para la formación de formadores

No hay ningún material formativo que, por sí sólo, sea apropiado para responder a las necesidades que se observan en el ámbito que nos ocupa. De hecho, para que un material sea realmente útil, ha de tener una características determinadas, que enumeramos a continuación:

- Ante la tentación de creer que conviene expandir indiscriminadamente el currículum de los cursos de monitores/as y de directores/as con nuevos contenidos sobre interculturalidad, se debe optar por integrar la dimensión intercultural de la educación en el diseño curricular que ya establece el decreto correspondiente y, sobre todo, hacerlo de una manera transversal y globalizada. Esta será la garantía de que entendemos y de que asumimos, de entrada, que la educación intercultural se debe hacer en todas partes, independientemente de la presencia o la ausencia de personas inmigrantes extracomunitarias, ya que la perspectiva que ofrece implica el enriquecimiento personal de los individuos que trabajan allí.
- Se debe tratar de un material que elabore propuestas eminentemente prácticas, vinculadas a los/as formados/as y a los contenidos de animación de los cuales es depositaria la educación en el tiempo libre. Al mismo tiempo, debe respetar los diversos procesos e itinerarios que proponen las escuelas de formación: desde clases presenciales —con una orientación marcadamente académica— hasta encuentros vivenciales de fin de semana —con un elevado contenido de animación—. El material que resulte se ha de basar en el equilibrio entre las dos dimensiones, elemento imprescindible para que se pueda considerar fiel a la pluralidad de opciones formativas que actualmente existen en Euskadi.
- El material debe recoger contenidos que aborden las diferentes dimensiones del individuo (dimensión cognitiva y afectiva, y comportamiento), incluyendo a la vez el factor del contexto y/o entorno inmediato como un elemento clave importante. Ésta, y no otra, es la garantía de proponer unas actividades que promuevan procesos globalizadores y no dejen escapar ningún ámbito sin atar.
- El material ha de prever, en último término, que los/las destinatarios/as finales de las acciones formativas que plantea son monitores/as y responsables que trabajan con niños y niñas en espacios concretos. Tener en cuenta esta circunstancia abre numerosas posibilidades en cuanto a la utilización de las actividades que se utilizan en la dinámica habitual de una agrupación o centro y, por otra parte, fundamenta la opción de trabajar lo máximo posible a medio y largo término..
- Tomando como base la diversidad de territorios y estilos educativos, la estructura básica del material para los/las formadores/as se ha de asentar en un formato de guía orientativa que potencie explícitamente un trabajo coherente, riguroso y detallado a la hora de llevar a cabo la selección y la secuencialización de contenidos, con el objetivo de evitar la reproducción indiscriminada de los elementos que contiene.

Los objetivos de la Guía para formar a los educadores y las educadoras en la interculturalidad y la inmigración en los cursos de monitores/as y de directores/as

De todas las reflexiones y los principios que hemos ido exponiendo, se desprenden los siguientes objetivos generales:

Educación en valores

- Definir los conceptos básicos que se deben trabajar en cuestiones relacionadas con la cultura y la inmigración.
- Definir el concepto de “cultura profunda”.
- Definir las creencias, las ideas y las opiniones propias sobre el fenómeno migratorio.
- Definir los valores intrínsecos de una sociedad intercultural y antirracista.

Recursos

- Aprender a aplicar metodologías adecuadas para la adquisición y la transmisión de actitudes interculturales positivas.
- Promover la curiosidad por la investigación de la inmigración, la cultura y la integración social.
- Aprender a diseñar materiales de soporte coherentes con la temática.
- Aprender a desplegar el currículum de los cursos de monitores/as y de directores/as desde una perspectiva intercultural.

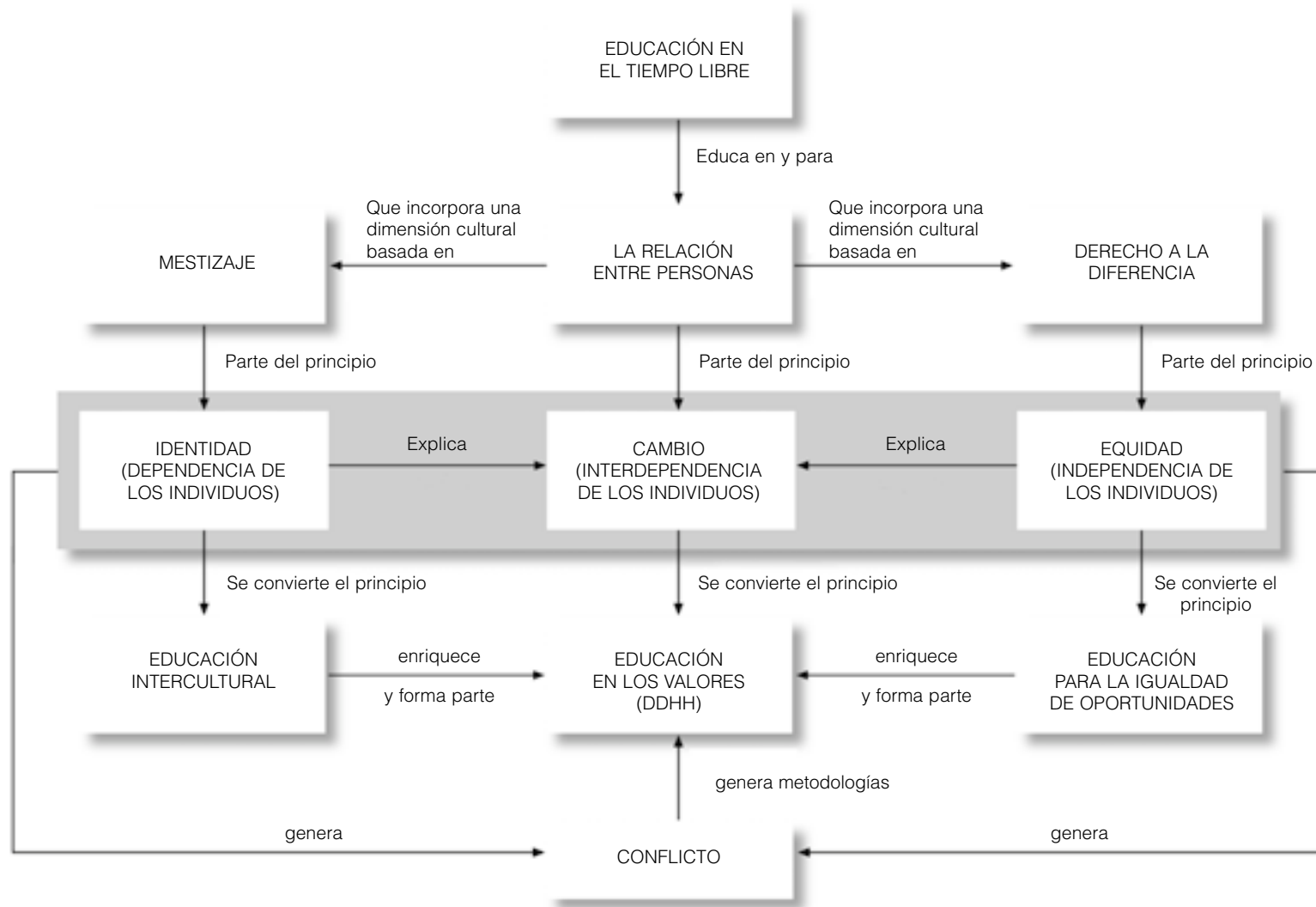
Información y reflexión

- Conocer los elementos que intervienen en la problemática asociada a la inmigración.
- Desarrollar recursos de análisis sociológico.
- Incorporar actitudes y capacidades críticas respecto al entorno informativo de los medios de comunicación.
- Aprender a dinamizar espacios alternativos de reflexión y de propuesta.

Comunidad

- Aprender a diseñar estrategias de trabajo comunitario y en red.
- Conocer el mundo asociativo que está vinculado al fenómeno migratorio.
- Comprender las relaciones que se establecen entre los diferentes agentes socializadores (la escuela, la familia, el centro de educación en el tiempo libre, etc.).
- Promover la curiosidad por conocer los colectivos de inmigrantes de la zona donde se trabaja.





Actividades para monitores/as

M 1. Ámbito sociológico

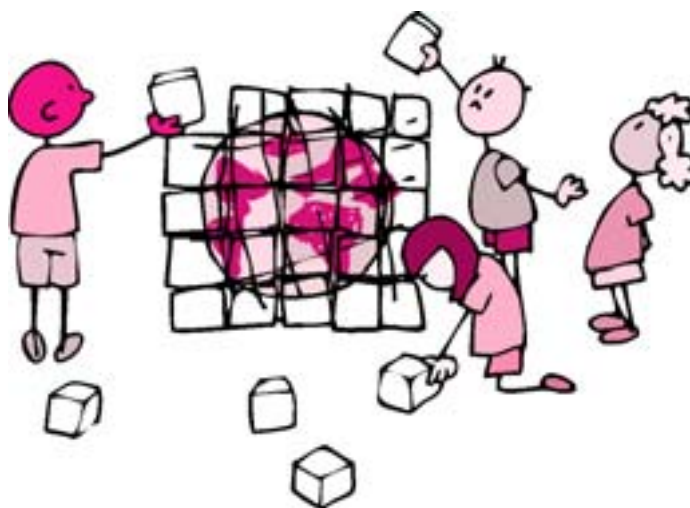
El trabajo intercultural que desarrollan las entidades de tiempo libre se enmarca en una realidad social concreta que comprende desde nuestro barrio o pueblo hasta el mundo entero. Por este motivo, las diversas actividades propuestas ayudan a comprender la complejidad social, el fenómeno de la construcción cultural, el mestizaje, los derechos universales de los seres humanos, etc.

La elaboración de este material parte de tres premisas básicas:

- Conocer los orígenes propios, el entorno social próximo y global, los valores que permiten la convivencia, la construcción social de la cultura y la creación de espacios de tiempo libre interculturales.
- Vivir la interculturalidad como un fenómeno enriquecedor; el respeto de los derechos humanos, como un hecho imprescindible para la integración; y el tiempo libre, como un potencial para la integración.
- Actuar en la realidad más próxima de los centros de tiempo libre para conseguir una educación intercultural.

A partir de las diversas actividades propuestas, quieren destacarse tres hechos concretos:

- La población inmigrante aporta un gran número de elementos positivos a la sociedad vasca, de la que ya forma parte.
- La construcción social de la realidad depende de nosotros/as, los/las ciudadanos/as.
- Los movimientos de educación en el tiempo libre tienen un papel muy importante en la integración social.



**ÁMBITO**

Sociológico.

**TEMA**

El entorno sociocultural, los orígenes.

**TÍTULO**

Conozcamos nuestro pasado.

**OBJETIVOS**

- Tomar conciencia de que Euskadi es un país constituido mayoritariamente por personas que emigraron durante los siglos anteriores y por sus descendientes.
- Considerar las migraciones como un fenómeno positivo y enriquecedor.

**CONTENIDOS**

- Las migraciones como un fenómeno natural.
- Las migraciones en Euskadi.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Cada participante tendrá una parrilla donde escribirá su origen y el de su padre/madre, abuelos/as y bisabuelos/as (véase anexo M 1.1 a). Los participantes también indicarán el lugar de residencia de sus tío abuelos/as, tíos/as, primos/as y hermanos/as.
- A continuación, los/las responsables de la actividad marcarán en un mapamundi y en un mapa de la Península Ibérica (proyección Peters) —con alfileres que tengan cabezas de distintos colores— los lugares de origen de sus antepasados y los lugares a los/las que han emigrado sus familiares (véase M 1.1 b).
- Finalmente, los responsables de la actividad deben guiar un debate sobre el fenómeno migratorio mediante preguntas sobre el tema (véase el M 1.1 c). Las respuestas a estas preguntas servirán de conclusiones de la actividad.

**METODOLOGÍA**

Se trabajará la reflexión en el gran grupo, a partir de la realidad de cada individuo y de los conocimientos de las vivencias propias o de los antepasados.

**DURACIÓN**

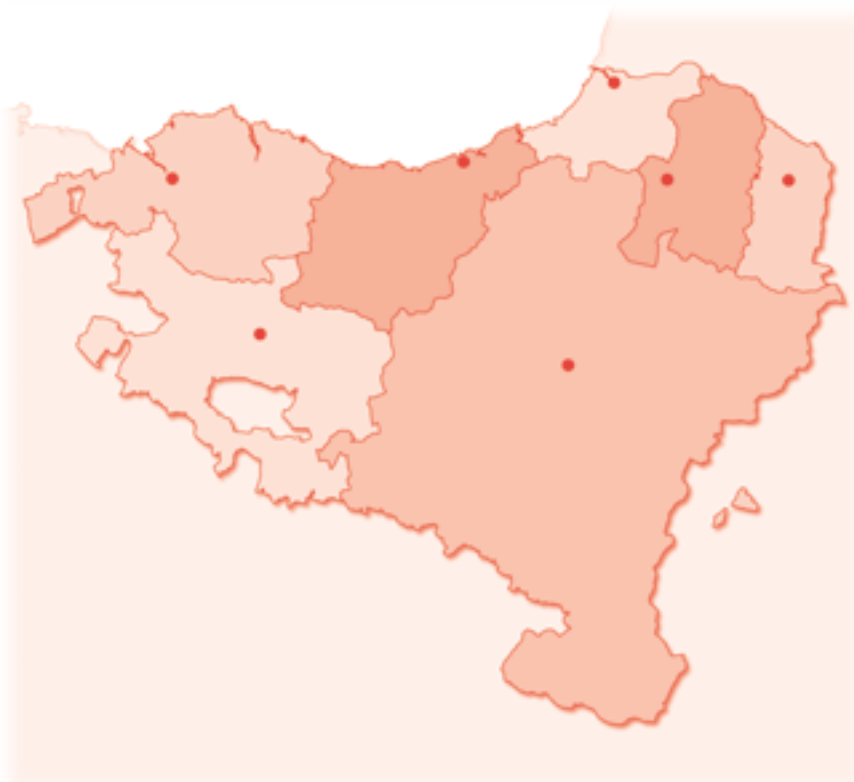
Una hora.

**RECURSOS**

Fotocopias de la parrilla para los/las participantes, parrilla para el/la responsable, mapamundi Peters y mapa peninsular, alfileres con cabezas de distintos colores y bolígrafos.

M 1.1 b

- Mapamundi y mapa de Euskal Herria.



Preguntas guía

- ¿Quién quedaría en este grupo si sus antepasados no hubieran emigrado a Euskadi?
- ¿Creéis que el fenómeno migratorio es un hecho natural de las comunidades humanas?
- ¿Cómo creéis que sería la población vasca si no hubiera habido migraciones durante el siglo XX?
- ¿Pensáis que cualquiera tiene derecho a circular libremente y a establecer su residencia en el país que quiera?
- ¿Creéis que todos/as los/las inmigrantes y los/las ciudadanos/as reciben el mismo trato? ¿O, por el contrario, creéis que existen ciudadanos/as de primera y de segunda categoría, de la misma forma que durante el feudalismo había nobles y plebeyos?

**ÁMBITO**

Sociológico.

**TEMA**

El día a día del entorno sociocultural.

**TÍTULO**

Conozcamos nuestro día a día.

**OBJETIVOS**

- Conocer las aportaciones hechas por otros pueblos distintos al nuestro, y valorarlas positivamente.
- Conocer cómo se encierra una cultura en sí misma, y valorarlo negativamente.

**CONTENIDOS**

- Las aportaciones sociales, culturales y tecnológicas realizadas por otros pueblos a nuestra realidad.
- El enriquecimiento para el desarrollo de nuestro entorno gracias a las diferentes aportaciones.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Para empezar, los/las participantes contarán situaciones de la vida cotidiana en las que no tiene que aparecer ningún elemento (cultural, tecnológico...) que haya llegado a Euskadi posteriormente al siglo XIX. Los/las participantes responderán las siguientes preguntas:
 - ¿Qué haríamos al levantarnos por la mañana?
 - ¿Qué haríamos en el trabajo?
 - ¿Cómo estaríamos en la escuela?

Por ejemplo, si algún/alguna participante cuenta que comeríamos pizza, hay que hacerle ver que ése es un elemento que ha llegado de fuera de Euskadi posteriormente al siglo XIX.
- A continuación, los/las participantes formarán grupos de cinco o seis personas, y representarán estas situaciones mediante mímica. Al mismo tiempo, un/una narrador/a indicará los contrastes entre lo que hacemos y lo que haríamos si nos encontrásemos en el siglo XXII. El objetivo de esta actividad es reflejar la multitud de aportaciones que han hecho otros pueblos a nuestra vida cotidiana.
- Después, a partir de un texto y de diferentes preguntas que les formularán los/las responsables de la actividad (véase anexo M 1.2 a), los/las participantes reflexionarán en el gran grupo sobre su realidad cotidiana, sobre sus hábitos, etc.
- Finalmente, los/las participantes elaborarán en el gran grupo las conclusiones que hayan extraído de la actividad.

**METODOLOGÍA**

Se trabajarán los diversos contenidos, a partir de la vivencia y de la reflexión individual y en el gran grupo.

**DURACIÓN**

80 minutos.

**RECURSOS**

Fotocopias del texto.

EL DÍA A DÍA DEL ENTORNO SOCIOCULTURAL

Texto complementario

- Igualdad de derechos y democracia para todos.

Tu Dios Cristo es judío,
tu coche es japonés,
tu pizza es italiana,
tu gas es argelino,
tu café es brasileño,
tus vacaciones son marroquíes,
tus cifras son árabes,
tus letras son latinas...
¿Y te atreves a decir que tu vecino es extranjero?

Preguntas guía

- ¿Cómo creéis que sería nuestra vida diaria sin las intervenciones culturales, tecnológicas, sociales y económicas que se establecen entre las diferentes comunidades humanas?
- ¿Pensáis que estos intercambios y el mestizaje que se produce mediante el contacto son positivos para el desarrollo de las comunidades y los individuos? ¿Por qué?
- ¿Cómo valoráis las aportaciones que han hecho a nuestro entorno sociocultural las diversas corrientes migratorias que han tenido lugar en Euskadi durante el siglo XX y los inicios del XXI?
- ¿Creéis que los conflictos culturales y sociales pueden ser un punto de partida para el desarrollo de las comunidades? ¿O, por el contrario, pensáis que constituyen un obstáculo? ¿Creéis que es posible el crecimiento personal sin conflictos?
- ¿Creéis que el racismo es consecuencia del fenómeno migratorio? ¿O, por el contrario, pensáis que es un síntoma de otras problemáticas sociales?

**ÁMBITO**

Sociológico.

**TEMA**

El neoliberalismo y los/las inmigrantes.

**TÍTULO**

Neoliberalismo e inmigrantes.

**OBJETIVOS**

- Conocer algunas repercusiones directas del neoliberalismo en el medio social y en los/las inmigrantes.
- Conocer algunas características del neoliberalismo en el ámbito social, político y económico.

**CONTENIDOS**

- Neoliberalismo.
- Situación de los/las inmigrantes

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- A partir de un texto (véase anexo M 1.3 a), los/las participantes reflexionarán en pequeños grupos sobre el neoliberalismo y las repercusiones que ha tenido este proceso en el medio social. Los/as responsables de la actividad pueden guiar esta reflexión mediante diversas preguntas (véase anexo M 1.3 b).
- A continuación, los/las participantes harán un debate en el gran grupo.
- Por último, los/las participantes escribirán en un soporte visible las conclusiones que hayan extraído a partir de las preguntas planteadas

**METODOLOGÍA**

Los diferentes contenidos se trabajarán así: a partir de la reflexión, en pequeños grupos, y a partir del debate, en el grupo grande.

**DURACIÓN**

50 minutos.

**RECURSOS**

Fotocopias del texto, pizarra o mural y tiza o rotuladores

EL NEOLIBERALISMO Y LOS INMIGRANTES

Texto complementario

- Texto extraído del diario Berria (11-12-2003), que se puede encontrar en la página web <http://www.berria.info/hemeroteka/inprimatzeko.php?html=BERRIA/y2003/m12/d20031211/p00020212.html> (en euskara).

MOHAMED DAHIRI, experto en inmigración y profesor de árabe en la Universidad de Córdoba

«Los inmigrantes son las primeras víctimas del neoliberalismo»

KRISTINA BERSAIN

Mohammed Dahiri nació en Beni Mellal, Marruecos. Es licenciado en lengua y literatura árabe, y profesor de árabe, pero siempre ha investigado el tema de la inmigración. Son innumerables las investigaciones, cursos, masters y conferencias en las que ha tratado este tema y, fruto de todo ello, ha publicado varios libros, todos ellos con la inmigración como tema principal. Asimismo, Dahiri ha trabajado para numerosos grupos y organizaciones que trabajan en el ámbito de la reivindicación de los derechos humanos. Además, es miembro de la Red Europea Contra el Racismo y la Xenofobia.

Cada año son más numerosos los inmigrantes que vienen a Europa, y también los que mueren en el camino. ¿Es imparable esta realidad?

Sí, y además no sólo se incrementa, sino que el perfil de los que arriesgan su vida ha cambiado considerablemente: el porcentaje de inmigrantes mujeres, mujeres embarazadas, y de inmigrantes menores, menores de 12 años, se está incrementando. Según las encuestas, tres de cada cuatro jóvenes de África, Latinoamérica y Asia tienen pensado emigrar si no se les puede garantizar unas condiciones mínimas de dignidad en sus lugares de origen. Estamos hablando de 1.100 millones de jóvenes. La represión y la política de control que se ha impuesto en Europa por motivo de la inmigración ha provocado la inmigración clandestina, y a consecuencia de ello se ha producido el genocidio de inocentes en las costas situadas entre Europa y África. Desde el año 1991 han muerto seis mil personas en esas costas.

Sin embargo, se repite constantemente que hace falta más inmigrantes...

Sí, y la aportación económica que hacen los inmigrantes es mayor que lo que el Estado gasta en ellos; por lo tanto, no es cierto, como se da a entender, que los inmigrantes provoquen gastos. Es justo lo contrario. Además, cada año quedan miles de puestos de trabajo sin cubrir, sobre todo en la agricultura y en la construcción. Por lo tanto, está claro que los inmigrantes no vienen únicamente porque ellos quieren, sino que también vienen porque en la Unión Europea

se les necesita. En esa línea, los intereses políticos y económicos de los países del Norte hacen que los países subdesarrollados dependan de los desarrollados.

Entonces, ¿no sería más justo que se ayudara a los países del Sur para que sus habitantes no tuvieran que emigrar?

Más que ayudarles, habría que devolverles todo lo que se les ha robado en los años de colonización. No hay que hacer un gesto de caridad, hay que devolverles lo que se les ha hurtado. Por otra parte, además de las iniciativas puestas en marcha hasta ahora, hay que explorar otras alternativas, estableciendo una auténtica política de desarrollo que respete la cultura e historia de los países del Sur. Hay que ayudar a los habitantes, y no a las empresas europeas o autoridades europeas que tienen intereses económicos en esos países.

Muchos ciudadanos asocian la inmigración y la seguridad. Cada vez hay más ataques contra los inmigrantes, y casi siempre tienen un carácter xenófobo. ¿Cuáles son las causas de esos sucesos?

Según el Centro de Investigaciones Sociológicas, el 58% de los ciudadanos asocia la inmigración con la inseguridad. Se ve a los inmigrantes como amenaza, sobre todo a partir del 11 de septiembre. Desde esa fecha eres sospechoso por ser árabe o musulmán.

Se ve a los inmigrantes como amenaza. ¿Por qué?

Se han impuesto medidas de carácter represivo para hacer frente a la inmigración, y para justificarlas se presenta la inmigración como amenaza. Peste, invasión, oleadas humanas... Tanto los medios de comunicación como las autoridades políticas utilizan palabras con connotaciones negativas.

¿Qué opinión le merece las leyes sobre inmigración que están adoptando la Unión Europea y los gobiernos de los países miembros?

Lo que tienen en común todas las leyes de extranjería de la Unión Europea es que no se han adaptado a la auténtica realidad de la inmigración y, a consecuencia de ello, están desfasadas para cuando entran en vigor. Se han basado en la represión y el control policial, y no valen más que para cerrar las fronteras y encauzar las expulsiones. Son un retroceso; de hecho, en lugar de tratar la inmigración como algo positivo culturalmente y económicamente y potenciar la colaboración entre culturas, las leyes contemplan la inmigración como un problema, como un problema que hay que controlar, y así potencian la marginación, el racismo, la xenofobia, el miedo y el odio.

¿Qué medidas se pueden tomar para solucionar el problema de la inmigración ilegal?

Está claro que hay que buscar alternativas que tengan un carácter más amplio; sólo con políticas coherentes e integrales podemos hacer frente al problema. No se puede continuar tratando la inmigración en términos de marginación. Hay que ampliar el punto de vista y verlo como un fenómeno estructural. En ese sentido, hay que dejar de criminalizar al inmigrante y hay que garantizar el principio de igualdad. La inmigración es un fenómeno que tiene carácter social y político.

¿Provocará eso que cambie la imagen de la inmigración que hay en la sociedad?

La autoridades europeas tienen que desarrollar programas educativos basados en la diversidad cultural; de ese modo se potenciará el conocimiento de las demás culturas y se hará frente al racismo y a la xenofobia, que están basadas en la marginación. Las autoridades tienen que tratar a los inmigrantes como personas que tienen derechos: como personas que tienen derecho a trabajo, a salud, a educación, a vivienda y a ayuda social, es decir, hay que garantizar su dignidad. Las autoridades europeas tienen que explicar a los ciudadanos las causas de sus problemas; por ejemplo, que el problema del paro viene de la globalización de la economía neoliberal y que los inmigrantes no son los responsables de esa situación. Los inmigrantes son las primeras víctimas del neoliberalismo.

Preguntas guía

- Dahiri afirma que tres de cada cuatro jóvenes de África, Latinoamérica y Asia tienen pensado emigrar “si no se les puede garantizar unas condiciones mínimas de dignidad en sus lugares de origen”. ¿Qué creéis que quiere decir con esa frase?
- ¿Qué repercusiones tiene en el centro de tiempo libre el hecho de que muchos/as ciudadanos/as asocien inmigración con inseguridad?
- Dahiri dice que hace falta “políticas coherentes y completas” para hacer frente al problema de la inmigración ilegal. ¿Qué creéis que quiere decir con esa expresión?
- ¿Cómo se puede ayudar desde el centro de tiempo libre para socializar la idea de que el problema del paro no es responsabilidad de los/as inmigrantes sino que es consecuencia de la globalización de la economía neoliberal?



ÁMBITO

Sociológico.



TEMA

La cultura como calidoscopio.



TÍTULO

Calidoscopio cultural.



OBJETIVOS

- Conocer los conceptos de “cultura” y “mestizaje” y reflexionar sobre ellos.
- Conocer el concepto de “valor” y reflexionar sobre ello.
- Vivir el proceso de la construcción cultural como un fenómeno dinámico y espontáneo.



CONTENIDOS

- La cultura y la construcción cultural.
- Los valores.
- El mestizaje.



DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

- La actividad consiste en ver lo que tiene en común un calidoscopio con la cultura. El calidoscopio es una metáfora de la cultura como fenómeno dinámico, como algo en constante evolución y transformación (véase anexo M 1.4 a).
- A continuación, los/las participantes harán un debate (primero, en grupos de cuatro personas; después, en gran grupo), a partir de diferentes preguntas (véase anexo M 1.4 b) que se centrarán en lo que representa el calidoscopio, en la manera en que entienden el concepto de “cultura” y su construcción y en el mestizaje.
- Finalmente, las definiciones de estos conceptos se escribirán en un lugar visible y servirán de conclusiones del debate



METODOLOGÍA

Se utilizará una metodología socioafectiva (vivencia, reflexión, acción...), en pequeños grupos y en el gran grupo.



DURACIÓN

45 minutos.



RECURSOS

Folios, bolígrafos, cartulinas y rotuladores.

M 1.4 a

LA CULTURA COMO CALIDOSCOPIO

Información complementaria

- Instrucciones para construir el calidoscopio.

El calidoscopio es un instrumento óptico que funciona por reflexión. David Brewster, su inventor, le dio este nombre a partir de dos palabras griegas que significan “bonito” y “forma”, y le añadió la terminación “scopio” para indicar que se trata de algo para mirar.

Para construir un calidoscopio, se recorta un trozo de cartón de aproximadamente 23 cm x 15 cm. Con un lápiz, se marcan cuatro bandas iguales sobre el cartón y se hace un pliegue por cada línea. Después, se pega papel de aluminio sobre tres bandas (de modo que la cara visible sea la brillante) y una tira de papel negro sobre la otra banda. A continuación, se hace un tubo triangular con el cartón, de forma que el papel de aluminio quede en la cara interior. Una vez tapados los dos extremos del tubo con plástico transparente, en uno de los extremos se pone, además, papel blanco. Entre estas dos superficies, se ponen trocitos de plásticos de colores (o bolitas). Hay que dejar suficiente espacio entre las dos superficies para que los plásticos puedan moverse. Para hacerlo “funcionar”, debe dirigirse el tubo hacia la luz y mirar en su interior: se verán las formas simétricas que se producen por la reflexión de los espejos de papel de aluminio.

M 1.4 b

Preguntas guía

- ¿Qué pensáis que es la cultura? ¿Creéis que va evolucionando?
- ¿Cómo creéis que es la cultura de la población inmigrante: estática, homogénea, dinámica, heterogénea...?
- ¿Pensáis que en nuestro país existe un proceso de mestizaje cultural a través de elementos musicales, religiosos, gastronómicos, lingüísticos, de valores...?
- ¿Qué creéis que representa un calidoscopio, al hablar de cultura?
- La cultura vasca ha cambiado mucho a lo largo del siglo XX. ¿Cómo creéis que evolucionará durante el siglo XXI?

**ÁMBITO**

Sociológico.

**TEMA**

Derechos y valores universales.

**TÍTULO**

Asamblea Mundial.

**OBJETIVOS**

- Conocer la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Reflexionar sobre la universalidad de los valores.
- Vivir y conocer la cultura del consenso.
- Conocer el mestizaje y vivirlo como fenómeno intrínseco de los seres humanos

**CONTENIDOS**

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- La universalidad de los valores.
- La cultura del consenso y el mestizaje.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- La actividad tiene lugar en el año 3025. Los/as responsables explicarán al grupo que, después de la destrucción de una gran parte del planeta a causa de una guerra, los únicos seres humanos que quedan en el mundo son los que participan en esta actividad, y que su objetivo es establecer las bases para crear un nuevo mundo, un mundo más justo.
- A partir de ahí, los/las participantes discutirán sobre la vigencia de los derechos humanos y sobre su perfeccionamiento —si es necesario—, teniendo en cuenta que la Declaración Universal de los Derechos Humanos es fruto del consenso y del respeto de diferentes culturas y valores. Por lo tanto, lo que harán en primer lugar será leer la Declaración Universal de los Derechos Humanos (véase anexo M 1.5 a).
- A continuación, se distribuirán en grupos de cuatro personas para reflexionar sobre diversas cuestiones: tendrán que establecer prioridades, plantear dudas e innovaciones, y preparar la justificación de diversos valores (por qué es necesario establecer unos derechos universales, o por qué tienen que serlo unos y no otros, por ejemplo).
- Por último, los/las participantes protagonizarán la Asamblea Mundial, que consistirá en hacer reflexiones conjuntas, en negociar, en consensuar... Los/as responsables tienen que dinamizar esta actividad para que se puedan extraer conclusiones, y también para que el proceso de consenso se viva como un mecanismo de crecimiento y de conocimiento entre personas distintas.

**METODOLOGÍA**

Se utilizará una metodología socioafectiva (vivencia, reflexión, acción...), en pequeños grupos y en el gran grupo.



DURACIÓN

90 minutos.



RECURSOS

Fotocopias del texto, folios, bolígrafos, pizarra o mural, y tiza o rotuladores.

DERECHOS Y VALORES UNIVERSALES

Texto complementario

- Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Artículo 1: Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2: 1. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. 2. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

Artículo 3: Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Artículo 4: Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre, la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.

Artículo 5: Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Artículo 6: Todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica.

Artículo 7: Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

Artículo 8: Toda persona tiene derecho a un recurso efectivo ante los tribunales nacionales competentes, que la ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales reconocidos por la constitución o por la ley.

Artículo 9: Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.

Artículo 10: Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal.

Artículo 11: 1. Toda persona acusada de delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad, conforme a la ley y en juicio público en el que se le hayan asegurado todas las garantías necesarias para su defensa. 2. Nadie será condenado por actos u omisiones que en el momento de cometerse no fueron delictivos según el Derecho nacional o internacional. Tampoco se impondrá pena más grave que la aplicable en el momento de la comisión del delito.

Artículo 12: Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques.

Artículo 13: 1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado. 2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.

Artículo 14: 1. En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país. 2. Este derecho no podrá ser invocado contra una acción judicial realmente originada por delitos comunes o por actos opuestos a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

Artículo 15: 1. Toda persona tiene derecho a una nacionalidad. 2. A nadie se privará arbitrariamente de su nacionalidad ni del derecho a cambiar de nacionalidad.

Artículo 16: 1. Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia, y disfrutarán de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio. 2. Sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio. 3. La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.

Artículo 17: 1. Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente. 2. Nadie será privado arbitrariamente de su propiedad.

Artículo 18: Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

Artículo 19: Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

Artículo 20: 1. Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas. 2. Nadie podrá ser obligado a pertenecer a una asociación.

Artículo 21: 1. Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos. 2. Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país. 3. La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto.

Artículo 22: Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

Artículo 23: 1. Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo. 2. Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual. 3. Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social. 4. Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses.

Artículo 24: Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas.

Artículo 25: 1. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de

M 1.5 a

subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad. 2. La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social.

Artículo 26: 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Artículo 27: 1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten. 2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.

Artículo 28: Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos.

Artículo 29: 1. Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad. 2. En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática. 3. Estos derechos y libertades no podrán, en ningún caso, ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

Artículo 30: Nada en esta Declaración podrá interpretarse en el sentido de que confiere derecho alguno al Estado, a un grupo o a una persona, para emprender y desarrollar actividades o realizar actos tendientes a la supresión de cualquiera de los derechos y libertades proclamados en esta Declaración.

(La Declaración Universal de los Derechos Humanos es un documento aprobado y proclamado por la Asamblea General de las Naciones Unidas (Resolución 217 A-III), el 10 de diciembre de 1948.)

**ÁMBITO**

Sociológico.

**TEMA**

El tiempo libre.

**TÍTULO**

Conceptuando el tiempo libre.

**OBJETIVOS**

- Conocer el concepto de “tiempo libre” y cuestionarlo.
- Analizar el tiempo libre desde un punto de vista no-etnocéntrico.
- Conocer qué es lo que buscan las personas en el tiempo libre.

**CONTENIDOS**

- El tiempo libre.
- La multitud de formas de vivir el tiempo libre.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Se formarán grupos de cinco o seis personas.
- Cada grupo preparará una lista de las actividades que realiza en el tiempo libre.
- A continuación, los grupos descubrirán qué tienen en común las diferentes actividades, y compartirán esta información con el resto de grupos.
- Para acabar, todos/as los/las participantes iniciarán un debate, cuyo objetivo será llegar a conocer el concepto de “tiempo libre”, teniendo en cuenta que, en este sentido, los ejemplos de vida cotidiana de cada uno habrán mostrado concepciones personales y culturales diferentes.

**METODOLOGÍA**

Se trabajarán los diferentes contenidos en pequeños grupos y en el gran grupo.

**DURACIÓN**

80 minutos.

**RECURSOS**

Folios, bolígrafos, pizarra o mural, y tiza o rotuladores.

**ÁMBITO**

Sociológico.

**TEMA**

Interculturalidad y tiempo libre.

**TÍTULO**

Un tiempo libre posible.

**OBJETIVOS**

- Conocer las influencias que actúan sobre el tiempo libre de niños/as y jóvenes, y cómo repercute en él la cultura dominante.
- Descubrir de qué manera los movimientos de educación en el tiempo libre pueden ser una posibilidad para el desarrollo de un tiempo libre que favorezca la convivencia y el entendimiento entre distintas culturas.
- Crear estrategias para facilitar la participación de personas de origen inmigrante en los movimientos de tiempo libre.

**CONTENIDOS**

- El tiempo libre de niños/as y jóvenes.
- La interculturalidad en el tiempo libre.
- Las estrategias de integración de colectivos excluidos en la educación en el tiempo libre

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Se formarán grupos de cuatro personas.
- Los grupos realizarán un trabajo de reflexión a partir de diferentes soportes (vídeos, comics, fotografías, Internet, etc.) que muestren a niños/as y jóvenes de nuestro país que tengan diversos orígenes en un espacio de tiempo libre. En esta reflexión, los conocimientos de los/as participantes sobre la realidad serán esenciales para conocer la manera en que se utiliza este tiempo, las posibilidades que tienen los movimientos de tiempo libre para incidir en ello, las dificultades para integrar diferentes colectivos, las diferentes estrategias para la integración de los grupos, las influencias sobre el tiempo libre, etc.
- Finalmente, las conclusiones de los pequeños grupos se pondrán en común en el gran grupo. De ahí surgirán las conclusiones sobre las estrategias de trabajo positivas para integrar diferentes colectivos que pueden quedar excluidos a la hora de participar en los movimientos de tiempo libre.

**METODOLOGÍA**

Se trabajarán los diferentes contenidos en pequeños grupos y en el gran grupo, a partir de los conocimientos y de la realidad de los/las participantes.



DURACIÓN

Una hora.



RECURSOS

Vídeos, comics, fotografías e información de Internet, que muestren a jóvenes y niños/as en el tiempo libre; folios; bolígrafos; pizarra o mural; y tiza o rotuladores

**ÁMBITO**

Sociológico.

**TEMA**

Cultura y tradiciones populares.

**TÍTULO**

La cultura y las tradiciones del pueblo.

**OBJETIVOS**

- Conceptuar la cultura tradicional y popular.
- Conocer la cultura popular de Euskadi.
- Conocer el tipo de cultura que se considera tradicional.

**CONTENIDOS**

- La cultura tradicional y popular.
- La cultura popular en Euskadi.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Para iniciar la actividad, se pedirá a los/las participantes que citen cinco elementos culturales que ellos/ellas mismos/as suelen consumir o crear (música, películas, libros, comida, espectáculos, bailes...).
- Cuando cada participante haya realizado esta lista, se valorarán los elementos conjuntamente, y se abrirá un debate a partir de diversas preguntas (véase el anexo M 1.8 a). De esta forma, se verá que nuestra cultura se compone de un cúmulo de aportaciones de otros pueblos, y que eso conduce inexorablemente a un mestizaje que nos enriquece. Un ejemplo de ello son las fiestas donde se reivindica la diversidad, en la que se reúnen vascos/as de diversos orígenes para celebrar la convivencia entre personas de orígenes diferentes.
- A continuación, será interesante conocer en qué acontecimientos culturales participan los/las jóvenes que realizan la actividad y cuáles son sus tareas creativas. Esto nos orientará sobre la evolución de la cultura creada por el pueblo, y, al mismo tiempo, reflejará una gran variedad de influencias e intereses personales. Los/las organizadores/as de la actividad deben tener en cuenta todos esos elementos para poder analizar correctamente cuál es la cultura popular —la que produce y consume el pueblo— y en qué momento se convierte en tradicional —a pesar del posible origen externo—.
- Adicionalmente, los/las participantes podrán reflexionar sobre la manera en la que influye la cultura occidental en otros pueblos. Para ello, ofrecemos un artículo periodístico (véase M 1.8 b) que trata este tema. Mediante las conclusiones derivadas del debate, los/las participantes se familiarizarán con los conceptos de “cultura tradicional” y “cultura popular”.

**METODOLOGÍA**

Se trabajarán los diferentes contenidos en el gran grupo, a partir de las vivencias culturales individuales.



DURACIÓN

Una hora.



RECURSOS

Folios, bolígrafos, pizarra o mural, y tiza o rotuladores.

Preguntas guía

- ¿Qué características creéis que debe tener la cultura popular?
- ¿Cómo nace la cultura popular? ¿Cuál es su origen? ¿Creéis que puede tener elementos adquiridos de otras culturas, o que sólo debe tener elementos “puros y auténticos”?
- ¿Pensáis que el mestizaje cultural es un fenómeno natural?
- Las corrientes migratorias que hay en Euskadi modifican elementos de la cultura vasca e incorporan nuevos elementos. Evidentemente, eso modifica la cultura original, pero la cultura de los/las inmigrantes también cambia. ¿A qué cultura creéis que pertenecen estas personas? ¿Y sus hijos/as?
- ¿Qué es la cultura vasca?
- ¿Cuándo podemos decir que la cultura es tradicional?
- ¿Creéis que el cuscús puede convertirse en plato tradicional de Euskadi?
- Pensad en fiestas tradicionales vascas que tengan un origen externo a Euskadi.

CULTURA Y TRADICIONES POPULARES

Textos complementarios

- Entrevista a Manuel Delgado, publicada en *Avui* el 5 de marzo de 1998.

CULTURA

AVUI. JUEVES, 5 DE MARZO DE 1998.

Manuel Delgado

“Todos deberíamos tener derecho a pasar desapercibidos”

ADA CASTELLS

EL ANTROPÓLOGO ACABA DE PUBLICAR “DIVERSIDAD E INTEGRACIÓN” (DIVERSITAT E INTEGRACIÓ, EDITORIAL EMPÚRIES), UNA COLECCIÓN DE TEXTOS EN LA QUE SE ALERTA SOBRE LA POSIBILIDAD DE QUE SE QUEBRANTE LA CONVIVENCIA EN CATALUÑA. ADEMÁS, SEÑALA LOS PUNTOS DÉBILES DE NUESTRA SOCIEDAD, Y REFLEXIONA SOBRE LO QUE HAY QUE HACER PARA PRESERVAR EL PATRIMONIO CULTURAL DE LAS MINORÍAS.

A.C. *¿Qué es ser catalán?*

M.D. Hay una definición canónica que proporcionó el Consejo de Fuerzas Políticas de Cataluña durante la Transición, aquello tan famoso que decía que “catalán es quien vive y trabaja en Cataluña”. Podríamos ampliar que, además, es catalán quien se siente catalán. Conozco catalanes que no viven ni trabajan en Cataluña y personas que, aunque vivan y trabajen aquí, no se sienten catalanes. Fundamentalmente, ser catalán es lo mismo que tener cualquiera otra identidad; una forma de denominación dentro de un sistema taxonómico más amplio. Es una denominación de origen, un término que sirve para clasificar.

A.C. *¿Una autodenominación de origen?*

M.D. No, porque, desgraciadamente, no basta con que uno se sienta catalán, sino que los demás también tienen que considerarte catalán. Eso es algo que se plantean muchos emigrantes del resto del Estado que tienen que vivir una situación ambigua. En Cataluña, algunos no les suelen considerar catalanes, y, sin embargo, cuando vuelven a sus lugares de origen, son considerados catalanes.

A.C. *¿Qué piensa de la frase “quien pierde los orígenes, pierde la identidad”?*

M.D. Que es del todo cierta. La identidad es tan importante, que, si no la tenemos, nos esforzamos al máximo para inventárnosla. El que los orígenes sean inventados no los descalifica, porque es lo que los hace especialmente humanos. La identidad no es natural, sino social, cultural e histórica; por lo tanto, hay que inventarla y construirla.

A.C. *En el libro explica que la celebración de fiestas populares de origen andaluz en Cataluña, que en alguna ocasión ha creado cierta polémica, puede ser una vía de integración. ¿Por qué?*

M.D. La ley del patrimonio cultural del Parlamento de Cataluña define como cultura catalana todas las producciones, presentes y pasadas, de los catalanes. Si consideramos catalanes a los que viven aquí, deberíamos pensar que no hay fiestas andaluzas en Cataluña, sino fiestas catalanas en Cataluña en las que se evocan y se reproducen ciertas imágenes de look andaluz.

A.C. *¿Y por qué son integradoras?*

M.D. El hecho de que las personas que han venido de fuera mantengan elementos de su cultura de origen facilita la integración social, ya que permite que esta integración se haga sobre personas estructuradas con cierto sentimiento de respeto hacia sí mismos, y no sobre personas desorientadas sin raíces ni identidad. Eso ocurre aquí y en cualquier lugar donde se produzca una situación similar: estoy pensando en los italoamericanos o en los irlandeses en Inglaterra.

A.C. *¿Cuáles son los agentes sociales que pueden facilitar la integración?*

M.D. Es en el espacio público donde se produce la integración. En primer lugar, en la calle, pero también en la economía, en la enseñanza, en la participación política y en cualquier otro ámbito en el que cualquiera pueda estar presente sin tener que dar ninguna explicación. Sin embargo, eso es lo que debería ocurrir, no lo que realmente ocurre. Desgraciadamente, a muchas personas se les niega esos espacios públicos de integración. A algunos de ellos, de manera absoluta —a los que no tienen papeles ni derechos—, y, a otros, se les pide explicaciones sobre por qué están aquí, qué hacen, qué quieren, qué pretenden y qué justifica su presencia en nuestro espacio.

A.C. *¿Qué opina sobre la tarea que está llevando a cabo la escuela como espacio donde se ha de educar para la integración?*

M.D. Lo más preocupante es que la mayoría de las estrategias que se están extendiendo como antirracistas en las escuelas, lejos de ser factores que faciliten la integración, lo que hacen es

exactamente lo contrario. Es decir, justifican y legitiman una compartimentación que, aparentemente, es cultural, pero que, en realidad, es social. Los discursos de la multiculturalidad en la escuela, que están tan de moda y que, teóricamente, facilitan la integración de minorías llamadas étnicas, son, básicamente, instrumentos al servicio de la exclusión, puesto que alertan de la presencia de personas extrañas en el aula, y que, de una manera u otra, tienen que justificarse.

A.C. *¿Y qué es lo que debería hacerse?*

M.D. Desde ese punto de vista, la escuela o cualquier otro ámbito de la vida pública debería reconocer el derecho de todos/as los/las ciudadanos/as a pasar desapercibidos/as. De hecho, la fórmula de integración fundamental es, justamente, la indiferencia. No respecto a lo que le ocurre a la gente, sino respecto a lo que la gente es. En la escuela, nadie debería ser señalado como diferente, ya que eso induce a pensar que todos los demás son normales. En una sociedad como la nuestra, todos/as somos diferentes, pero lo que hace la escuela multicultural mal entendida es decir que sólo unos cuantos lo son.

A.C. *En todas las sociedades existen individuos estigmatizados. ¿La marginación de ciertos sectores es un reflejo de la condición humana?*

M.D. En ciertas circunstancias sociales, como podrían ser las asociadas con las crisis, es previsible que aparezcan mecanismos que responsabilicen de lo que va mal a un grupo o a una persona. Si se puede reconocer a ese grupo por ciertas diferencias morales, culturales o fenotípicas, es posible que se convierta en víctima. Si ese grupo no existe, no hay problema: se inventa. De hecho, nos encontramos con que ése es un recurso habitual.

A.C. *Pero el elemento crisis es algo que siempre está presente.*

M.D. Sí, y las sociedades modernas padecen una crisis crónica. De hecho, las crisis son su combustible: por lo tanto, es previsible que aparezcan esos mecanismos. El problema no es que se produzcan en una comunidad de vecinos o en un aula, sino que lleguen a tal extremo, que la misma Administración del Estado es la que acaba creando esos elementos estigmatizadores para desviar la atención de su responsabilidad. Eso es preocupante, e incluso ocurre en el discurso antirracista. Las administraciones públicas han creado el fantasma racista en toda Europa, señalando unos núcleos considerados peligrosos e indeseables para deshacerse de su parte de responsabilidad, que es fundamental. En vez de reconocer que el racismo está en las leyes, suponen que es una cuestión de un grupo de nazis o de los skins. Este antirracismo vulgar actúa con los mismos mecanismos que el racismo, pues estigmatiza a un grupo, y piensa que, eliminándolo, el problema quedará solucionado. Es una paradoja muy triste que está produciendo una distorsión gravísima en el discurso antirracista.

A.C. *¿Se culpabiliza a una minoría determinada y así no se discute la Ley de extranjería?*

M.D. No sólo la Ley de extranjería, sino la misma Constitución española, que es básicamente inaceptable. El problema es mucho más profundo y estructural: tiene que ver con lo que son las sociedades modernas de Europa. La Constitución española es incompatible con la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En el artículo cuarto de la Constitución, se especifica que todos los españoles son iguales ante la ley, y eso no es compatible con la proclamación de que todos los seres humanos nacen libres e iguales, porque, según la Constitución, aquel que no tenga el status de español, automáticamente, no tiene

derechos. El/la extranjero/a no tiene derechos, y eso ocurre en cualquier país moderno. Se sacraliza y se plantea como incuestionable esta división brutal y terrible entre los que tienen derechos y los que no los tienen. Culpabilizar a un grupo de descontrolados es lo más conveniente, no sólo para el Estado, sino para una opinión pública que desea que los racistas existan y que los racistas sean otros.

A.C. *Otro concepto que aborda en su libro es el del nacionalismo. Se muestra crítico con la Iglesia católica catalana por sus manifestaciones en defensa de la nación.*

M.D. Evidentemente, y más ahora. Es una pena que el libro se cerrase antes de la famosa ofrenda a la Madre de Dios de Montserrat. Nos movemos en parámetros que parecen recuperar lo que es el catalanismo carlista, que proclama, como hacía Torras i Bages, que Cataluña fue creada por Dios, o como hace poco recordaba Duran i Lleida —siguiendo los planteamientos de Juan Pablo II—, que la nación es un hecho natural. Creo que esos planteamientos son peligrosos, porque niegan la construcción histórica y social de los procesos nacionales. Mitifican la idea de la nación, y, por lo tanto, la hacen inmutable, irrevocable: una especie de esencia mística que posee a los sujetos y hace que se comporten de una manera determinada. Son discursos que siempre van acompañados de justificaciones teológicas, a pesar de que, a veces, pasen por laicas. Evidentemente, en cierta medida, la Iglesia católica es corresponsable de ello, y ha contribuido a esa mistificación de la nación. Lo que no quisiera es que parezca que estoy descalificando el hecho nacional catalán: lo único que quiero subrayar es que el hecho nacional catalán es un hecho social. La alternativa al nacionalismo carlista, que aún hoy en día sigue vivo, sería el viejo nacionalismo republicano, que, en cierta medida, tendría exponentes en la Ilustración, en teóricos como Renan. La crítica a la Iglesia es contra un nacionalismo que ha heredado las pautas del Romanticismo. Son dos posturas que desde hace dos siglos están en conflicto: nacionalismo romántico versus nacionalismo civil.

A.C. *¿Y se corresponde con la idea de derechas e izquierdas?*

M.D. Sí, en Cataluña especialmente la izquierda ha sido catalanista en un sentido integrador, y ha considerado que el elemento fundamental de la patria era la civilidad, mientras que el nacionalismo ha referido a la patria en términos de cultura.

A.C. *¿A qué se refiere en el libro cuando dice que el nacionalismo no es, sino que el nacionalismo se usa?*

M.D. Actualmente, nos encontramos ante unos discursos que pretenden reducir los nacionalismos a una especie de rasgos identificables y problemáticos. Desde ciertos discursos, evidentemente nacionalistas, se contemplan como una patología: los nacionalistas son siempre los otros. El nacionalismo no es más que una forma vacía que se puede llenar de diferentes maneras, y aquí está la diferencia. No hay nacionalismo antes de su uso, como tampoco hay historia antes de su uso, y creo que estoy parafraseando a Lévi-Strauss. Yo diría que, sobre todo, es parte de la modernidad, que, una vez ha desaparecido el vínculo religioso, ha encontrado en el nacionalismo una forma de cohesión por excelencia. Hoy en día, ocurre precisamente lo mismo que con la religión: puedo hablar de Cristo para masacrar a todo un pueblo, pero también para defenderlo. En este sentido, se utiliza el nacionalismo.

A.C. *¿Y en el proceso de globalización al que estamos abocados, cuál es el futuro del nacionalismo?*

M.D. Como no existe nada más que pueda reemplazar su función cohesionadora, continuará existiendo. Lo que tenemos que procurar es que los contenidos que adopte esta forma vacía sean compatibles con los principios de universalismo y cosmopolitismo, porque es algo perfectamente posible. Creo que precisamente las ciudades catalanas han demostrado que eso no es ningún sueño. Se ha producido un sentimiento de adscripción identitaria muy interesante y valioso. Incluso me atrevería a hablar de una especie de patriotismo urbano que evoca el gran deseo de “Cataluña ciudad” de Joan Maragall. Barcelona ha pasado de ser una gran población a ser un gran pueblo. ¿Cómo se ha conseguido eso? ¿A partir de evocar esencias comunes? ¿A partir de una historia compartida? ¿De una lengua? ¿De un contenido específico por compartir? No. Si se me permite la expresión, se ha conseguido por la cara; es decir, a partir de una mejora objetiva de las condiciones de vida. A través de la puesta en escena de fiestas, de rituales y de ocupaciones civiles del espacio público, la gente se ha sentido barcelonesa, sin tener que justificar por qué ni en qué consiste su barcelonidad. Básicamente, es porque salen juntos a la calle y permanecen juntos. No sólo en situaciones puntuales, sino también en su vida cotidiana.

A.C. *En el libro Diversitat e integració dice que ahora nos reunimos más entorno a proyectos que no entorno a un pasado común.*

M.D. Evidentemente, en el libro hablo de la película *Blue in the face*, porque transmite la idea de que lo que nos hace ser parte de una comunidad son los pequeños momentos de la vida cotidiana y el sentimiento de tener un proyecto común. El nacionalismo esencialista se fundamenta básicamente en la evocación constante —y a menudo enfermiza— del pasado glorioso. En vez de esta idea de la Cataluña milenaria, yo abogo por una Cataluña hecha cada día, donde lo que una a los ciudadanos sea el futuro.

A.C. *¿Dónde detecta el nacionalismo esencialista?*

M.D. Hay que ser radical con eso: la utilización de la noción cultura catalana es el signo más inequívoco de este esencialismo. No se utiliza para hablar de lo que es realmente, un delta compuesto de sedimentos, sino que se habla de ello para diseñar un espíritu de pueblo. Y eso, además de ser un signo alarmante de esencialismo, lo es también de un racismo potencial. Pensar que Cataluña es una cultura es pedir que la integración se haga culturalmente, lo que implicaría que yo podría estar en condiciones de pasar revista a los que son mis vecinos y compañeros, y ver cuál es su grado de catalanidad, e incluso excluir a algunos de ellos. Hay que ser muy prudente, porque esta idea de cultura es la que está utilizando Le Pen para expulsar de Francia a los inmigrantes.

A.C. *¿Y que opina del nacionalismo español?*

M.D. El nacionalismo catalán puede llegar a ser excluyente, aunque no digo que lo sea. El problema que tiene el nacionalismo español es el contrario: es incluyente, con lo que no sé si ganaremos algo, yo creo que no. Si un nacionalismo que excluye a los que quieren incluirse es realmente denunciabile, ¿qué podemos decir del que incluye a los que no quieren ser incluidos? Y si yo estoy en condiciones de denunciar signos que interpreto como alarmantes en el nacionalismo catalán, está claro que en el caso del español no hay que denunciar nada, porque ya es suficiente con lo que ha ocurrido. Ha demostrado tanta violencia y agresividad, que deberíamos tener cuidado de que no se vuelva a manifestar. Ha sido un nacionalismo de tanques en la calle, y no creo que en todo el estado haya un nacionalismo que pueda llegar a esos extremos de violencia y de despotismo. Algunas

expresiones del nacionalismo vasco han sido violentas, pero no puede compararse el tiro en la nuca —aunque sea totalmente abominable— con una Guerra Civil que costó la vida a un millón de personas. Fue uno de los resultados del nacionalismo español.

Una sola cultura

Uno de los peligros sobre los que alerta Delgado sería que en Cataluña se generasen dos *culturas*. “El nacionalismo catalán nunca ha proclamado que en Cataluña haya gente no catalana. Ha sido ahora, y cada vez de forma más generalizada, cuando el nacionalismo esencialista más radical y el españolismo proclaman la existencia de dos realidades: una que habla catalán y otra que habla castellano”. Delgado defiende como tesis que el catalán es un instrumento de integración social y que, por lo tanto, se ha de promocionar y mantener. También considera innegociable que haya diferentes líneas educativas, ya que eso podría acabar con la idea de Cataluña como un único pueblo. “La escuela debe estimular el uso del catalán, no para facilitar la integración cultural de los considerados no catalanes, sino para que la gente pueda comunicarse en mejores condiciones”, matiza.

Para el antropólogo, uno de los elementos diferenciales de Cataluña es el bilingüismo. “Todo el mundo debería estar en condiciones de expresarse en su lengua, tanto con los demás como con la Administración. Los que están más lejos de conseguirlo son los que hablan catalán. Se tiene que reforzar el catalán para que algún día Cataluña pueda ser bilingüe. La Administración tiene la obligación de ayudar al más débil, y, en este caso, el más débil es el catalán. Por ejemplo, Francia se siente obligada a proteger su lengua, que no es minoritaria, ni mucho menos. ¿Por lo tanto, qué no tendrá que hacer el Gobierno catalán? Los únicos signos de rechazo que ha habido contra la ley del catalán han procedido de ciertos grupúsculos extraparlamentarios y de la prensa de Madrid, que está viviendo la situación política de Cataluña como un nuevo episodio del 98. No es ninguna exageración: cuando hablan del problema del catalán desde estos medios, parece que estuvieran tratando el problema del castellano en Filipinas. Hay que señalar que los problemas que existen en Cataluña respecto al catalán son relativos. Otros que han hablado sobre ese tema son los del Fórum Babel, y sería un error malignizarlos. De hecho, yo suscribiría muchas de las cosas que dicen ellos, como cuando aseguran que el esencialismo es peligroso para la convivencia; sin embargo, no entiendo por qué eso se traduce en anticatalanismo. Muchas cosas que se dicen en el Fórum Babel podrían ser defendidas desde un catalanismo progresista, pero creo que deberían tratar de no mezclarlas con razonamientos de extrema derecha o absolutamente *filoservis* como los de Vidal-Quadras”.

Delgado es hijo de emigrantes, y afirma que, lejos de perjudicarlo, esta circunstancia personal le ha permitido llegar a muchas conclusiones que le han llevado sus estudios antropológicos. “Recuerdo perfectamente el once de septiembre de 1976. En casa de mis padres se colocó una senyera a las seis de la mañana, cuando aún nadie la había sacado. Muchos catalanes que ahora se proclaman más que nunca catalanistas, aquel día esperaron bastante para sacarla. No creo que el mío sea un ejemplo aislado. En Cataluña, durante mucho tiempo, han sido los charnegos los que han mantenido viva la llama del nacionalismo. Considero que el objetivo máximo al que algún día podría aspirar el nacionalismo catalán sería que fuese defendido en castellano”.

**ÁMBITO**

Sociológico.

**TEMA**

La diversidad cultural.

**TÍTULO**

Feria de cultura tradicional y popular.

**OBJETIVOS**

- Conocer la diversidad de la cultura popular y tradicional de nuestro entorno social.
- Vivir la realidad social que nos rodea y contactar con ella.
- Reconocer la cultura popular como la creada y consumida por el pueblo.
- Reconocer como pueblo al conjunto de personas que conviven y que participan en su propio desarrollo, y aceptar que hay diferentes maneras de participar en este proceso.

**CONTENIDOS**

- La diversidad de la cultura tradicional y popular en la realidad social.
- El “pueblo” como concepto.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- A partir del trabajo en pequeño grupos, los/las participantes realizarán una investigación de la realidad social que los rodea, para conocer cómo se expresa esta realidad en la cultura y para darla a conocer a los demás grupos. Para ello, prepararán una exposición de los elementos de su entorno más próximo. Para organizar la exposición, se pueden utilizar múltiples técnicas (fotografía, entrevistas, vídeo, mesas redondas, etc.) que reflejen la dinámica cultural y social —concebida como las diferentes formas de hacer, de pensar, y de relacionarse de las personas que viven en un territorio determinado—. Si los/las participantes pertenecen a ciudades o pueblos distintos, puede ser interesante que los grupos reflejen la realidad de su lugar de procedencia; si todos/as los/las participantes son del mismo lugar, cada grupo puede estudiar una temática diferente de la población, para profundizar en el conocimiento de la diversidad de la realidad más próxima. La exposición se preparará en diversas fases:
 1. Discusión teórica sobre la diversidad de la cultura popular y tradicional, y planificación del montaje de la feria.
 2. Elaboración del estudio de la diversidad cultural (4 horas, aproximadamente).
 3. Montaje de la exposición (2 o 3 horas).
 4. Valoración de la exposición y de sus contenidos (una hora y media), a partir de cuestiones como las siguientes:
 - ¿Qué cultura refleja la exposición?
 - ¿Ha quedado bien expresada la realidad social y toda su diversidad?
 - ¿Se observan fenómenos de mestizaje cultural?



METODOLOGÍA

Se trabajarán los diferentes contenidos en pequeños grupos, a partir de la realidad social y cultural de los/as participantes.



DURACIÓN

Cuatro sesiones.



RECURSOS

Los recursos variarán según la técnica que se utilice para montar la exposición.

M 2. Àmbit psicològic

A menudo, cuando recibimos la convocatoria para acudir a una reunión, al final del texto encontramos una frase como “¡Te esperamos!”. Eso significa que la presencia y la participación de la persona invitada es importante para el desarrollo del encuentro. Según nuestro criterio, con los/las niños/as y jóvenes ocurre lo mismo. Papalia y Wendkos, por ejemplo, defienden que el/la niño/a y el/la joven, además de influir en su ambiente, influyen también en el mundo, ya sea por rasgos innatos, por rasgos adquiridos, o por el hecho de que interactúan con otras personas.

Por eso, a través de diversas dinámicas y actividades, nos planteamos conseguir diversos objetivos, entre los que destaca el desarrollo de habilidades, de conocimiento y de capacidad de observación y de análisis de las dinámicas psicosociales, tanto del grupo como del individuo. Este desarrollo es imprescindible para poder programar y planificar actividades y estructuras educativas que tengan en cuenta procesos integradores y que asuman la educación en la diversidad y para la diversidad como un elemento irrenunciable en el ámbito de la educación en el tiempo libre.

El material que presentamos a continuación debe servir para conocer, para vivir y para actuar. Con esa intención, proponemos que al final de cada actividad se haga una serie de valoraciones que contribuyan a contextualizarla y a darle un sentido global. Para ello, tendremos que plantearnos cómo intervenir en nuestro entorno y en el mundo — individualmente y como miembros de un grupo humano— para que haya más justicia. En definitiva, tendremos que valorar qué iniciativas adoptamos ante los/las niños/as y los/las jóvenes para conseguir transformar nuestra sociedad en una sociedad más justa.



**ÁMBITO**

Psicológico.

**TEMA**

La infancia y la adolescencia.

**TÍTULO**

Investiguemos.

**OBJETIVOS**

- Conocer los rasgos básicos del desarrollo de los/las niños/as y adolescentes pertenecientes a las principales culturas que actualmente conviven en Euskadi.
- Comprender los ritmos de desarrollo de los/las niños/as y adolescentes que puedan estar parcialmente motivados por su origen y por su entorno cultural.
- Valorar positivamente los diversos contenidos de aprendizaje y los diferentes ritmos de desarrollo de los/las niños/as y adolescentes que puedan estar parcialmente motivados por su origen y entorno cultural.
- Conocer los derechos humanos y los derechos del/de la niño/a y algunas leyes que protegen y potencian esos derechos.
- Fomentar la creación de contenidos y actividades para favorecer el desarrollo personal y comunitario de los/las niños/as y adolescentes

**CONTENIDOS**

- Los rasgos básicos del desarrollo de los/las niños/as y adolescentes pertenecientes a las principales culturas que actualmente conviven en Euskadi.
- La Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- El establecimiento de convenciones sobre los derechos de los/las niños/as (Convención sobre los derechos del niño).
- La participación activa en las conferencias.
- Visitas a instituciones, asociaciones, organizaciones, etc.
- Las técnicas de observación y conocimiento del entorno concebido en su globalidad: se trata de hacer un reconocimiento del territorio, sin excluir a ningún habitante, a partir de observaciones, encuestas, entrevistas, diarios de campo, registros audiovisuales, etc. Para desarrollar esa tarea con éxito y en una relación de igualdad, se asume que tanto los/las investigadores/as como los/las investigados/as deben conocer este procedimiento y los objetivos fijados y que los acepten.
- Técnicas de elaboración de fichas para la recogida de información.
- La Constitución española.
- La ley de extranjería aprobada el mes de noviembre de 2003 (Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, modificada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre).



DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

- Los/las participantes harán una investigación en el entorno más próximo a su centro, y, si es necesario, en otros entornos de los que puedan obtener más información relacionada con los rasgos básicos del desarrollo de los/las niños/as y adolescentes pertenecientes a las principales culturas que conviven en Euskadi. Mediante consenso, los/las monitores/as deben elaborar el guión de investigación, que será supervisado por los/las jefes de equipo y/u otros/as asesores/as que se consideren oportunos/as (un miembro de alguna asociación de inmigrantes, por ejemplo).
- Se contrastará la información recogida con la información que aportan los textos legales seleccionados (véase anexo M 2.1 a). Esta comparación servirá para extraer conclusiones sobre cómo y en qué circunstancias desarrollan actualmente los/las niños/as y adolescentes de origen y entorno cultural diverso en Euskadi.
- Las conclusiones se redactarán en un manifiesto. Alguna asociación y/u organización que defienda los derechos humanos y los derechos de los/las inmigrantes (véase anexo M 2.1 b) podrá supervisarlos y divulgarlos.
- A partir del manifiesto, se elaborarán dos listas: una de necesidades y otra de posibilidades.
- La puesta en común de estas dos listas servirá para consensuar hacia dónde quieren ir y hasta dónde pueden llegar los/las monitores/as en cuanto a la educación en el tiempo libre y a la educación antirracista e intercultural de los/las niños/as y adolescentes, tanto en el grupo en que trabajan como en el entorno inmediato de su centro de tiempo libre y en el entorno global. Si las circunstancias lo permiten, cada participante compartirá esta tarea con el resto de monitores/as de su centro para contrastarla con lo realizado en el curso de monitores/as. Posteriormente, los/las participantes harán un feedback en el curso de monitores/as.
- Para conseguir los objetivos derivados del apartado anterior, habrá que hacer una serie de propuestas que se materializarán en una lluvia de ideas (cuanto más propuestas haya, mejor).
- Una vez seleccionadas las propuestas viables, se formarán grupos de dos o tres personas. Cada grupo elegirá una propuesta, y diseñará una ficha que recoja la información necesaria para llevar a cabo la propuesta correspondiente.
- Cada participante planteará a su centro de tiempo libre las propuestas que hayan surgido a partir del curso, que serán viables según las necesidades y los intereses de cada agrupación —de todas formas, lo mejor sería desarrollarlos comunitariamente—

NOTA: Los/las participantes podrán plantear a su centro de tiempo libre las propuestas que hayan surgido a partir del curso, que serán viables según las necesidades y los intereses de cada agrupación —de todas formas, lo mejor sería hacer desarrollos comunitarios—. Por lo tanto, siempre que los/las monitores pongan en práctica alguna propuesta en sus respectivos centros de tiempo libre, tendrán que desarrollar actividades de evaluación —en la medida de lo posible—.



METODOLOGÍA

Se utilizará una metodología socioafectiva (vivencia, reflexión, acción...), individualmente, en pequeños grupos y en el gran grupo.



DURACIÓN

15 horas.



RECURSOS

Recursos temporales:

- Técnicas de observación: 3-5 horas.
- Contraste de la información: 90-120 minutos.
- Elaboración del manifiesto: 90-120 minutos.
- Elaboración de las listas de necesidades y posibilidades: 45-75 minutos.
- Líneas de actuación: 90-120 minutos.
- Propuestas de actuación: 90-120 minutos.
- Elaboración de la ficha: 90-120 minutos.
- Propuestas de actuación en el centro de tiempo libre: 45-75 minutos.

Recursos espaciales:

- Aulas para las diversas actividades.
- Salas para las conferencias y las reuniones.
- El espacio de la calle, para realizar las encuestas o los cuestionarios.
- En el caso de que se consiga que alguna asociación, organización, etc. supervise el manifiesto, las sedes de dichos grupos que se puedan visitar para obtener información, para desarrollar actividades, para cooperar en proyectos, etc.

Recursos materiales:

- Material no fungible: pizarra, proyector de transparencias, proyector de figuras opacas, proyector de diapositivas, murales, televisor, vídeo, cámara de vídeo, equipo de música o cd, cintas para grabar, y también libros, revistas, diarios, y otros materiales que puedan ser útiles (fotocopias de los textos legales).
- Material fungible: papel de embalar, folios, bolígrafos, cartulinas, rotuladores, lápices, lápices de colores, cinta adhesiva, *blu-tack*, tijeras...

LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA

Textos complementarios

- *Fragmentos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.*

"1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros."

"13.1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.

13.2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país."

"26.1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

26.2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

26.3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos."

- *Fragmentos de la Convención sobre los derechos del niño.*

"17. Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán por que el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral, y su salud física y mental. Con tal objeto, los Estados Partes:

d) Alentarán a los medios de comunicación a que tengan particularmente en cuenta las necesidades lingüísticas del niño perteneciente a un grupo minoritario o que sea indígena."

"18.2. A los efectos de garantizar y promover los derechos enunciados en la presente Convención, los Estados Partes prestarán la asistencia apropiada a los padres y a los representantes legales para el desempeño de sus funciones en lo que respecta a la crianza del niño y velarán por la creación de instituciones, instalaciones y servicios para el cuidado de los niños."

28.1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas."

29.1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya.

d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.”

“30. En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.”

“31.1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

31.2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento..”

- *Fragmentos de la Constitución española.*

“Título I; capítulo primero, de los españoles y los extranjeros.

Artículo 13. Los extranjeros gozarán en España de las libertades públicas que garantiza el presente Título en los términos que establezcan los tratados y la ley.”

“Título I; capítulo segundo, derechos y libertades.

Artículo 14. Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.”

“Título I; capítulo segundo, derechos y libertades.

Artículo 17, punto 2. La detención preventiva no podrá durar más del tiempo estrictamente necesario para la realización de las averiguaciones tendentes al esclarecimiento de los hechos, y, en todo caso, en el plazo máximo de setenta y dos horas, el detenido deberá ser puesto en libertad o a disposición de la autoridad judicial.”

“Título I; capítulo segundo, derechos y libertades.

Artículo 27, punto 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

- *Fragmentos reformados de la Ley de extranjería* (Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre de 2003 (Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, modificada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre).

Exposición de motivos

El 23 de diciembre de 2000 se publicó en el Boletín Oficial del Estado la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, dando con ello respuesta a las necesidades planteadas para abordar la inmigración como hecho estructural que ha convertido a España en un país de destino de flujos migratorios.

[...]

Durante la vigencia de la Ley Orgánica 8/2000, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, han acontecido diversas circunstancias que, consideradas en su conjunto, han planteado la necesidad de adaptar aquella a los continuos cambios de un fenómeno mutable como el migratorio. Así, junto al considerable incremento producido en el número de residentes extranjeros en España en los últimos años, también se ha constatado un cambio en las formas en las que se produce el hecho inmigratorio del que nuestro país es receptor, lo que ha generado un mayor conocimiento de este fenómeno a fin de incorporar instrumentos normativos que posibiliten una mejor y más sencilla ordenación de los flujos migratorios, facilitando los medios a través de los que ha de desarrollarse la inmigración respetuosa con los cauces legales, y reforzando los mecanismos para incidir en la lucha contra la inmigración ilegal cada vez más organizada y con mayores recursos para la consecución de sus objetivos.

Dichas circunstancias, unidas a la necesidad por un lado, de adaptar la normativa interna en estas materias a las decisiones que durante los dos últimos años han sido tomadas en el seno de la Unión Europea, así como, por otro, incorporar determinadas consideraciones técnicas efectuadas por el Tribunal Supremo han aconsejado revisar diversos aspectos de la legislación vigente sobre extranjería e inmigración.

Artículo 9. Derecho a la educación. (Redactado conforme a la Ley Orgánica 8/2000)

1. Todos los extranjeros menores de dieciocho años tienen derecho y deber a la educación en las mismas condiciones que los españoles, derecho que comprende el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria, a la obtención de la titulación académica correspondiente y al acceso al sistema público de becas y ayudas. 2. En el caso de la educación infantil, que tiene carácter voluntario, las Administraciones públicas garantizarán la existencia de un número de plazas suficientes para asegurar la escolarización de la población que lo solicite. 3. Los extranjeros residentes tendrán derecho a la educación de naturaleza no obligatoria en las mismas condiciones que los españoles. En concreto, tendrán derecho a acceder a los niveles de educación y enseñanza no previstos en el apartado anterior y a la obtención de las titulaciones que correspondan a cada caso, y al acceso al sistema público de becas y ayudas. 4. Los poderes públicos promoverán que los extranjeros residentes que lo necesiten puedan recibir una enseñanza para su mejor integración social, con reconocimiento y respeto a su identidad cultural.

Artículo 61. Medidas cautelares. (Redactado conforme a las Leyes Orgánicas 8/2000 y 11/2003)

1.d) Detención cautelar, por la autoridad gubernativa o sus agentes, por un período máximo de setenta y dos horas, previas a la solicitud de internamiento.

En cualquier otro supuesto de detención, la puesta a disposición judicial se producirá en un plazo no superior a setenta y dos horas.

Artículo 62. Ingreso en centros de internamiento (Redactado conforme a la Ley 4/2000 reformada por la Ley Orgánica 8/2000, a su vez reformada por la Ley Orgánica 11/2003)

1. Incoado el expediente por las causas comprendidas en los párrafos a y b del apartado 1 del artículo 54, así como a, d y f del artículo 53, en el que pueda proponerse la sanción de expulsión del territorio español, el instructor podrá solicitar al juez de instrucción competente que disponga su ingreso en un centro de internamiento en tanto se realiza la tramitación del expediente sancionador, sin que sea necesario que haya recaído resolución de expulsión.

2. El internamiento se mantendrá por el tiempo imprescindible para los fines del expediente, sin que en ningún caso pueda exceder de cuarenta días, ni acordarse un nuevo internamiento por cualquiera de las causas previstas en un mismo expediente [...].

3. Los menores en los que concurren los supuestos previstos para el internamiento serán puestos a disposición de los servicios competentes de protección de menores [...].

4. La incoación del expediente, las medidas cautelares de detención e internamiento y la resolución final del expediente de expulsión del extranjero serán comunicadas al Ministerio de Asuntos Exteriores y a la embajada o consulado de su país.

- *Fragmentos de la LOGSE* (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo).

“Título preliminar; artículo 1. El sistema educativo español [...] se orientará a la consecución de los siguientes fines [...]. a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno. b) 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 [...]. e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España [...]. g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.”

Información complementaria

- Lista de asociaciones, organizaciones e instituciones de Servicios Sociales del Gobierno Vasco, Extraída de la página web:

<http://www.gizartegaiak.ej-gv.net/GizarteGaiakContenidos/pdf/Organizaciones.pdf>

ASOCIACIÓN DE RESIDENTES AFROAMERICANOS
Mendizabala, 120
01007 Vitoria ALAVA

CRUZ ROJA - BIZKAIA - DPTO. EXTRANJEROS
Jose M^º Olabarri, 6- 1^º
48001 Bilbao BIZKAIA

CENTRO DE FORMACIÓN PARA TRABAJADORES
INMIGRANTES (CITE) CC.OO.
Portal de Castilla, 50
01007 Vitoria ALAVA

ETORKINEKIN BAT
Conde Mirasol, 11 lonja 1^º dcha.
48003 Bilbao BIZKAIA

ARABAKO SOS ARRAZAKERIA
Zapatería, 59 bajo
01002 Vitoria ALAVA

HEGOA - INSTITUTO ESTUDIOS SOBRE DESARROLLO Y
COOPERACIÓN
Lehendakari Agirre, 85
48015 Bilbao BIZKAIA

CEAR EUSKADI - COMISIÓN ESPAÑOLA DE AYUDA AL
REFUGIADO
Cristo 9B, 5^º
48007 Bilbao BIZKAIA

MEDICOS DEL MUNDO - MUNDUKO MEDIKUAK
Bailén, 1
48003 Bilbao BIZKAIA

CRUZ ROJA - ALAVA
Portal de Castilla 52
01007 Vitoria ALAVA

BIZKAIKO SOS ARRAZAKERIA -SOS RACISMO
Zumarraga, 3
bajo dcha.
48004 Bilbao BIZKAIA

CENTRO GUÍA DE
INMIGRANTES (U.G.T.)
San Antonio, 45 bajo
01005 Vitoria ALAVA

UGT-CENTRO GUÍA
Colón de Larreategi, 46 Bis
48011 Bilbao BIZKAIA

ASOCIACION SALHAKETA
Florida 37, 2^º-A
01005 Vitoria ALAVA

HARRESIAK APURTUZ
C/ Bailen, 11 bajo
48003 Bilbao BIZKAIA

AFRIKA ETXEA "CALAMOCARRO"
Campo Volantín,
24-4º dpto. 3
48007 Bilbao BIZKAIA

ASOCIACIÓN DE CHINOS DE EUSKADI
Pablo Picasso, 7 bajo
48012 Bilbao BIZKAIA

ASOCIACIÓN DE INMIGRANTES GUINEANOS EN EL PAÍS
VASCO "DJEMBEREM GUINEA-
BISSAU"
Belosticalle, 25-2º
48005 Bilbao BIZKAIA

ASOCIACIÓN DE MUJERES DEL MUNDO - MUNDUKO
EMAKUMEAK BABEL CENTRO CIVICO SAN FRANCISCO
Plaza Corazón de María
48003 Bilbao BIZKAIA

ASOCIACIÓN DE SENEGALESES
San Francisco, 57
48003 Bilbao BIZKAIA

ASOCOLVAS -ASOCIACIÓN DE COLOMBIANOS Y
COLOMBIANAS
Ramón y Cajal,
12-3ºC
48014 Deusto BIZKAIA

BILBO ETXEZABAL
Príncipe de Viana, 1
48007 Bilbao BIZKAIA

CARITAS DIOCESANA DE BILBAO - BILBOKO
ELIZARRUTIKOA
Ribera, 8
48005 Bilbao BIZKAIA

AZRAF - ASOCIACION DE INMIGRANTES MARROQUIES
EN EUSKADI
Centro Cívico San Francisco
Corazón de María, s/n
48003 Bilbao BIZKAIA

ASOCIACIÓN EUSKADI-CONGO
C/. Madariga, 37-2º
48980 Santurce BIZKAIA

ASOCIACION DE MALIES DE BIZKAIA "BENKADI"
Plaza San Martín, 2-8º B
48004 Bilbao BIZKAIA

ASOCIACION "NÔ PINTCHA"
C/. Conde Marisol, 3 (por la Plaza
Corazón de María)
48003 Bilbao BIZKAIA

CIRCULO SOLIDARIO DE EUSKADI
C. Ramón y Cajal, 43 lonja
48014 Bilbao BIZKAIA

IDEASUR
C/. Párroco Vicente Zabala, 16-4º G
48013 Bilbao BIZKAIA

MISIONES DIOCESANAS
Bailén, 1
48003 Bilbao BIZKAIA

ZUTALUR-SOLIDARIDAD Y COOPERACION INTERNACIONAL
C/. García Salazar, 16-1º izda
48003 Bilbao BIZKAIA

SANGAMAR - ASOCIACIÓN DE SENEGALESES
Iturribarri, 1 bajo
48700 Ondarroa BIZKAIA

CENTRO VASCO ARABE LIBIO DE CULTURA ALRABETH
APARTADO 88
48990 Algorta BIZKAIA

COMUNIDAD SOCIOCULTURAL MARROQUI "ALMANAR"
C/ San Francisco, 47 bajo
48003 Bilbao BIZKAIA

ASOC. DE INMIGRANTES FILIPINOS EN EL PAÍS VASCO -
PAGKAKAISA
C/ García Salazar, 16-1º izda.
48003 Bilbao BIZKAIA

GERNIKA GOGORATUZ
Artekalea, 1-1º
48300 Gernika-Lumo BIZKAIA

CÁRITAS DIOCESANA DONOSTIA - CENTRO DE
ATENCIÓN AL INMIGRANTE
Intxaurreto, 30
20013 Donostia GIPUZKOA

ADSIS
Edificio Txara-I paseo Zarategi, 100
20015 Donostia GIPUZKOA

CRUZ ROJA OFICINA PROVINCIAL GIPUZKOA
Av. Ategorrieta, 10
20013 Donostia GIPUZKOA

FUNDACIÓN SOCIAL EMAUS
Camino de Uba, 37
20014 Donostia GIPUZKOA

GIPUZKOA SOS ARRAZAKERIA
Paseo Zarategi, 100 Sótano
(Edificio Txara 1)
20015 Donostia GIPUZKOA

ASOCIACIÓN MULTICULTURAL ADISKIDETUAK
Pº de Colón, 56-2ºA
20301 Irún GIPUZKOA

LA MADRASA
Kale Nagusia, 3-1º3
20003 Donostia GIPUZKOA

ASOCIACIÓN GUINEA ECUATORIAL
Bustinzulu, 59 dcha
20015 Donostia GIPUZKOA

ASOCIACION ERROAK-SARTU DONOSTI
P. Bizkaia 15-16 bajo
20010 Donostia GIPUZKOA

AMIGOS DE AFRICA DE GUINEA ECUATORIAL "BATA" AP. de Correos 1885 Donostia GIPUZKOA	ASOCIACIÓN CULTURAL LATINOAMERICANA DE INMIGRANTES (ACLAI) Urazurrutia, 40-5º centro izda. 48003 Bilbao BIZKAIA
ASOCIACIÓN MEZQUITA AL HIJRA DE ZUMARRAGA - CENTRO DEL MUNDO ÁRABE E ISLÁMICO IBNJALDÚN ELKARTEA Avda. Euskal Herria s/n 20700 Zumárraga GIPUZKOA	INICIATIVA MARROQUÍ EN EUSKADI "ETORKINAK" Cuchillería, 3-2ºE 01001 Vitoria ALAVA
ASOCIACIÓN DE INMIGRANTES LATINOAMERICANOS "ESPERANZA LATINA" LEGAZPI, 1-3º izda. 20004 Donostia GIPUZKOA	ARBOL-BI (ASOCIACIÓN DE RESIDENTES BOLIVIANOS EN BIZKAIA) C. Ávila, 8-7º izda 48012 Bilbao BIZKAIA
ASOCIACIÓN PARA LA INTEGRACIÓN TOTAL DE LOS INMIGRANTES AFRICANOS A.I.T.I.A. C/. Río barrundia, 4-5ºB 01010 Vitoria ALAVA	ASOCIACION "WISSAL" C. Portal de Villarreal, 18-5ºB 01002 Vitoria ALAVA
EMPRENDE SIN FRONTERAS PASEO DE LA FLORIDA, 3-1º DPTO 8 01005 Vitoria ALAVA	CONSEJO DE LA JUVENTUD DE EUSKADI C. Autonomía, 44 bajo 48010 Bilbao BIZKAIA
ASOCIACIÓN DE INMIGRANTES LATINOAMERICANOS ABYA-YALA Panamá, s/n 01012 Vitoria ALAVA	ASOCIACIÓN MUSICOS SIN FRONTERAS C. Pedro Egaña, 2-2º izda. Vitoria ALAVA
ELKAR AMETS - ASOCIACIÓN DE INMIGRANTES SENEGALESES GIPUZKOA Juan Arana, 12-1ºA 20300 Irún GIPUZKOA	ASOCIACIÓN PSICOLOGOS SIN FRONTERAS "PSSF" DEL PAIS VASCO Facultad de Psicología Avda. de Tolosa, 70 20018 Donostia GIPUZKOA
IGUALDAD SIN DISTINCIONES - BERDINTASUNA BEREIZKETARIK GABE Barastegui, 1-5º 48001 Bilbao BIZKAIA	ASOCIACIÓN GIZARTERAKO Cuchillería, 94 lonja 01001 Vitoria ALAVA
FUNDACIÓN ETORKINTZA Pl. Zabalburu 2 BIS 48003 Bilbao BIZKAIA	SARTU-ALAVA Pío XII, 2 bajo dcha. 01004 Vitoria ALAVA
CENTRO CULTURAL CHILENO "PABLO NERUDA" Tutulo, 1 bajo izda. 48007 Bilbao BIZKAIA	ZABALTZEN-SARTU DURANGO Murrueta Torre, 8 bajo F-G 48200 Durango BIZKAIA
ASOCIACIÓN SOCIACULTURAL ARABE Pintorería, 33 bajo Vitoria ALAVA	GAZTAROA-SARTU BILBAO Bailén, 5 Sotano izda. 48003 Bilbao BIZKAIA
ASOCIACIÓN SUNNA Barrancale, 10 bajo Vitoria ALAVA	ERROAK-SARTU DONOSTIA Paseo Bizkaia 15-16 bajo 20010 Donostia GIPUZKOA
ASOLATINA VITORIA, 16-2ºA 01013 Vitoria ALAVA	CENTRO DE INFORMACIÓN JUVENIL c. Martín Fernández Villarán, s/n 48920 Portugalete BIZKAIA
COLECTIVO INTERCULTURAL ZUNZUN C/ Roncesvalles, 2-1ºB 01010 Vitoria ALAVA	AOSLA-GIZALAN Alameda de Recalde, 64 entreplanta dpt 4-b y 5 48010 Bilbao BIZKAIA
	ASOCIACIÓN PERU HERRIA C. Segundo Izpizua, 2-3 48370 Bilbao BIZKAIA

ALMANAR
Concepción, 17 5-C
48003 Bilbao BIZKAIA

ASOCIACIÓN DE INMIGRANTES SAHARAUIS EN
EUSKADI DE VITORIA EU-SAH
El Calero, 6 bajo
01230 Nanclares de la Oca ARABA

ASOCIACIÓN AFROAMERICANA
Mendizabala, 120
01007 Vitoria ALAVA

ASOCIACIÓN CLARA CAMPOAMOR
Ercilla, 13-4º izda.
48009 Bilbao BIZKAIA

ASOCIACION CULTURAL ASISTENCIA HUMANITARIA
AMIGOS DE AFRICA DE GUINEA ECUATORIAL "BATA"
Plaza de Guinea, 145 Mons
Donostia GIPUZKOA

ASOCIACIÓN DE RESIDENTES BOLIVIANOS EN BIZKAIA
ARBOL-BI
Ávila, 8-7º izda.
48012 Bilbao BIZKAIA

ASOCIACIÓN EGINTZA
Plaza Sakona, 5-3ºA
48902 Barakaldo BIZKAIA

CÁRITAS DIOCESANA DE VITORIA - CENTRO DE
ATENCIÓN AL INMIGRANTE
Plaza de los Desamparados, 1-1º
01004 Vitoria ALAVA

CC.OO. DE EUSKADI - CITE
Uribitarte, 4
48001 Bilbao BIZKAIA

EHNE - EUSKAL HERRIKO NEKAZARIEN ELKARTASUNA
Plaza Simón Bolívar, 14 bajo
01003 Vitoria ALAVA

FEDERACIÓN SARTU
Bailén, 5 sótano izda.
48003 Bilbao BIZKAIA

FUNDACIÓN GIZAKIA
Avda. Madariaga, 63
48014 Bilbao BIZKAIA

GARAIPEN
Paseo Colón, 56-2ºA
20301 Irún GIPUZKOA

LAB SINDIKATUA
Egaña, 8
48010 Bilbao BIZKAIA

STEE-EILAS
Plaza Fuente de los Patos, 2-3ºC
01001 Gasteiz ALAVA

ASOCIACIÓN AFROVASCA
Plaza Corazón de María, s/n
48003 Bilbao BIZKAIA

ASOCIACIÓN INTERCULTURAL
PORTURÁICES
Poeta Díez de Gariño, 2-4º
Portugalete BIZKAIA

ASOCIACIÓN CULTURAL
LATINOAMERICANA "INTI
FLACTA"
Blas de Otero, 6-4º
48014 Bilbao BIZKAIA

(NOTA: Para llevar a cabo esta actividad es indispensable el documental *La clase dividida*.)



ÁMBITO

Psicológico.



TEMA

El tratamiento de la diversidad.



TÍTULO

¿Razas humanas?



OBJETIVOS

- Consensuar los términos “diferencia” y “diversidad”.
- Definir el término “racismo”.
- Desarrollar la capacidad de empatía.
- Desarrollar el espíritu crítico constructivo.
- Desarrollar el compromiso participativo para actuar de manera justa.
- Desarrollar estrategias para la transformación del entorno inmediato y/o global.
- Conocer y experimentar los conceptos de “discriminación”, “prejuicios” y “estereotipos”..



CONTENIDOS

- La diferencia, la diversidad y el racismo.
- El tiempo libre de los/las niños/as y adolescentes pertenecientes a las diversas culturas que actualmente conviven en Euskadi.
- La desigualdad de derechos: la injusticia social y/o cultural.
- Las actuaciones y las actitudes más justas.
- La discriminación, los prejuicios y los estereotipos.



DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

- Para que la actividad sea más vivencial, se utilizará la metodología propuesta por la autora del documental *La clase dividida*. Cada escuela de formación y cada grupo de formadores/as hará la adaptación que considere más adecuada y provechosa, según el grupo al que está destinada la intervención.
- Para trabajar las actividades de los puntos 1 y 2, se utilizará la metodología mencionada.
 1. Los/las participantes grabarán las respuestas del máximo número posible de niños/as y adolescentes (con cámara de vídeo, con casete o por escrito) sobre las preguntas siguientes:
 - ¿Qué haces cuando sales de la escuela?
 - ¿Qué haces cuando sales del instituto?
 - ¿Qué haces los fines de semana?
 - ¿Qué haces durante las vacaciones de verano, de Navidades y de Semana Santa?
 Se elaborará un protocolo de cuestionario en el que se especifique que las personas encuestadas han dado su consentimiento para responder a las preguntas —si se trata de menores de edad, habrá que especificar que cuentan con el permiso de sus responsables—, y que se preservará su identidad si así lo desean. También se debe incluir en el protocolo el objetivo del cuestionario y toda la información que se considere oportuna. A partir de las respuestas obtenidas, se hará una puesta en común y se extraerán conclusiones.

2. Se organizará una conferencia, una mesa redonda, un discurso o cualquier otra actividad participativa para abordar el uso y el abuso del tiempo libre del/de la niño/a y del/de la adolescente en la actualidad. Esta actividad tiene que dar pie para que surjan cuestiones como la accesibilidad a las actividades de tiempo libre, el grado de conocimiento de la oferta de actividades de tiempo libre, el significado del tiempo libre, las variaciones del tiempo libre respecto a territorios y a tiempos diferentes...
- A continuación —y ya sin utilizar la metodología de *La clase dividida*—, cada participante elaborará y presentará una reflexión sobre lo que ha sentido, experimentado o pensado a lo largo de las dos actividades anteriores. Se escribirán estas reflexiones en un gran mural.
 - Finalmente, los/las participantes consensuarán y definirán los conceptos que sean más relevantes para el grupo —hay que elegir tres o cuatro, y, en caso de que no se incluyan, deben añadirse los conceptos de “diferencia-diversidad” y “racismo”—. Después, habrá que dar ejemplos de esos conceptos con hechos, actuaciones y actitudes que se hayan vivido durante el desarrollo de las actividades anteriores. Basándose en las situaciones que se hayan identificado, los/las participantes tendrán que inventar una actividad o una intervención, o bien proponer una actuación o una solución que favorezca o que potencie la convivencia.



METODOLOGÍA

Se trabajarán los diferentes contenidos individualmente, en pequeños grupos y en el gran grupo.



DURACIÓN

9 horas.



RECURSOS

Recursos temporales:

- Grabación del cuestionario y puesta en común: 3 horas.
- Conferencia: 60-90 minutos.
- Mural o alguna otra actividad de reflexión sobre lo vivido: 1 hora.
- Conceptualizaciones y propuestas de actividades: 120-150 minutos.

Recursos espaciales:

- Aulas para las diversas actividades.
- Salas para las conferencias y las reuniones.
- El espacio de la calle, para realizar las encuestas o los cuestionarios.
- Las sedes institucionales y sociales de las asociaciones, organizaciones, centros, etc., que se puedan visitar para obtener información, desarrollar actividades, cooperar en proyectos, etc..

Recursos materiales:

- Material no fungible: pizarra, proyector de transparencias, proyector de figuras opacas, proyector de diapositivas, murales, televisor, vídeo, cámara de vídeo, casete, cintas para grabar, y también libros, revistas, diarios, y otros materiales que puedan ser útiles.
- Material fungible: papel de embalar, folios, bolígrafos, cartulinas, rotuladores, lápices, lápices de colores, cinta adhesiva, *blu-tack*, tijeras...

**ÁMBITO**

Psicológico.

**TEMA**

El grupo de niños/as y adolescentes

**TÍTULO**

El restaurante del mundo.

**OBJETIVOS**

- Detectar y conocer las dinámicas individuales y grupales que los/las niños/as y los/las adolescentes desarrollan a lo largo de esta actividad.
- Detectar el grado de concienciación de los niños y los adolescentes sobre un fenómeno de injusticia (en este caso, el hambre).
- Sensibilizar sobre las responsabilidades que compartimos en el intento de erradicar el hambre del mundo.
- Tomar conciencia para la actuación y llevarla a cabo mediante estrategias grupales orientadas al desarrollo comunitario.

**CONTENIDOS**

Dinámicas individuales y grupales de los/las niños/as y adolescentes ante una injusticia.
 Los/las ciudadanos/as conscientes, comprometidos y activos.
 El hambre en el mundo y la desigual distribución de alimentos en el mundo

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Un día, por sorpresa, los/las niños/as de varios grupos serán invitados/as a pasar a una sala habilitada como comedor para comer/merendar. En la sala sólo habrá 4 mesas preparadas para la comida. Las 4 mesas representarán las grandes espacios geográficos de la Tierra. También se encontrará en la mesa el mapamundi colgado en un lugar bien visible pintado de cuatro colores: uno para Asia, otro para África, otro para Europa y otro más para Norteamérica. A los/las chavales también se les entregarán tarjetas con estos colores de tal forma que cada participante podrá saber a qué lugar del mundo pertenece.
- Si contamos con 25 participantes, el reparto por mesas, podría ser el siguiente:
 - Mesa A (Asia): Debe acoger 14 personas y... ¡es pequeñísima! ¡Incluso faltan sillas! En la mesa no habrá servilletas ni adornos de ningún tipo. En medio de la mesa se coloca una jarra de agua templada, de la que se servirán directamente los/as comensales.
 - Mesa B (África): Sólo deben sentarse en ella 2 personas y es bastante grande. Naturalmente, sobra espacio. La situación es más o menos la misma que la de la Mesa A.
 - Mesa C (Europa) y Mesa D (Norteamérica). Se sientan 9 personas entre las dos, son bastante grandes, con sillas suficientes y muy confortables y con todo lujo de detalles. Rápidamente, camareros y camareras les ofrecerán bebidas y un aperitivo mientras llega la comida.

- Cuando llegue el momento de la comida, aparecerán el/la cocinero/a y camareros/as. Servirán la comida, desigualmente repartida, en las 4 mesas. Por ejemplo, la población norteamericana, Mesa D, recibirá, desde el principio, tres abundantes raciones; a la asiática, Mesa A, le tocará media ración; la europea, Mesa C, recibirá dos raciones; y la africana, Mesa B, media ración. Mientras comen, los/las camareros/as ofrecerán a la población europea y norteamericana la posibilidad de repetir. Llegarán los postres: un pastel o helado se paseará vistosamente por la sala y acabará finalmente en la Mesa D (dos raciones por persona) y en la Mesa C (una ración por persona).
- Los responsables de la actividad deberán remarcar estas circunstancias:
 - El reparto de la comida no es justo. Algunos tienen mucho más de lo que pueden comer y otros no tienen suficiente. Nadie puede escoger su lugar de nacimiento, de manera que los/las que recibieron más comida no han hecho nada por merecer tal recompensa.
 - Es importante hacer saber a los/las participantes que cuando se decide compartir la comida de una manera justa tiene que haber suficiente para todos/as.
- Al llegar al final de la comida, empezará la evaluación y la reflexión sobre la injusticia del hambre. Para ello los responsables de la actividad deberán tener en cuenta los siguientes aspectos:
 - Las dinámicas individuales y grupales que se deben desarrollar en los diferentes equipos para abrir procesos de concienciación y empatía, para poder extrapolar esta información y aplicarla a la creación de juegos y dinámicas con finalidades parecidas en los diferentes centros de tiempo libre.
 - Las manifestaciones de ira, solidaridad, frustración, empatía, agresividad, asertividad, pasividad, alegría, odio, miedo, asco, rechazo...
- También se intentará extrapolar la situación vivida por cada grupo a la situación real que se vive en los continentes a los que representan. De este modo, analizaremos detalles como: número de sillas, servilletas, número de comensales, comida recibida, atenciones de camareros/as... Con esto intentamos analizar y sacar conclusiones acerca del problema del hambre en el mundo, intentando reflexionar sobre posibles soluciones.
- La evaluación socioafectiva se podrá llevar a cabo en base a las siguientes preguntas:
 - ¿Cómo te has sentido en tu papel de ciudadano o ciudadana del mundo?
 - ¿Qué sentimientos ha despertado en ti la actividad?
 - ¿Por qué?
 - ¿Habrías preferido ser de otro lugar de la tierra? ¿Por qué?
 - ...
- Para la conclusión, es importante tener en cuenta lo siguiente:
 - Las personas que se sientan en las mesas que representan a los países pobres se pueden haber sentido incómodas porque no han tenido suficiente comida o porque no han comido algo que no comen habitualmente. No obstante, es imposible que estas personas hayan “vivido” el sentimiento de ansiedad que experimentan los que viven en condiciones miserables y que no saben si tendrán comida para el día siguiente.
 - Tal como ha sucedido en el juego de simulación, la gente que vive en condiciones de extrema pobreza sabe, a través de los medios de comunicación, que otras personas de su mismo país y del resto del mundo viven en condiciones de superabundancia y de lujo, cosa que no hace más que aumentar el sentimiento de frustración y amargura.



METODOLOGIA

Esta actividad se realizará en el gran grupo y en pequeños grupos. Así, durante la comida, los/las participantes se distribuirán en grupos reducidos (los/las comensales de cada mesa), mientras que el debate se realizará en el gran grupo.



DURACIÓN

2 horas.



RECURSOS

Recursos temporales:

- Comida: 45-60 minutos.
- Evaluación y reflexión: 45-60 minutos

Recursos espaciales:

- Una sala para hacer la comida.
- Una sala-comedor, que también servirá para la evaluación y reflexión.

Recursos materiales:

- Los alimentos, los utensilios y el mobiliario que han ido definiéndose a lo largo de la explicación de la actividad y todo lo que se considere necesario

**ÁMBITO**

Psicológico.

**TEMA**

El grupo de niños/as y adolescentes.

**TÍTULO**

Comunicado urgente.

**OBJETIVOS**

- Recordar el concepto de interdependencia.
- Reconocer el valor de la cooperación para la solución de problemas.
- Comprender la importancia de la cooperación en situaciones de desigualdad en términos de compartir e intercambiar.
- Experimentar la desigualdad de recursos con respecto a otros.
- Comprender la importancia de flexibilizar la postura y ceder.
- Favorecer la empatía.
- Experimentar la importancia del trabajo en equipo.
- Aprender a sensibilizarse con los conflictos de los "otros".

**CONTENIDOS**

- La desigualdad de los recursos en el mundo.
- La supervivencia *versus* el afán de riqueza.
- El egoísmo *versus* la cooperación

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Los/las participantes deberán formar tres grupos. Cada grupo deberá presentar un mapa mundial diferenciando bien los 5 continentes y destacando los cinco o seis picos más altos del mundo. Además deberán presentarlo recortado según la figura geográfica de los distintos continentes. Cada grupo trabajará en una esquina del aula pero los/las participantes podrán hablar y moverse si es preciso. Pasado el tiempo establecido se expondrán los trabajos que se hayan realizado.
- Se organizará la clase en tres grupos, se elegirá aleatoriamente un/a observador/a por cada uno, y se repartirá el material del siguiente modo:
 - GRUPO 1:
 - Atlas en el que aparezcan los mapas de relieve de los distintos continentes.
 - Pinturas.
 - Rotuladores.
 - Tijeras.
 - Lápiz.
 - Goma.
 - Una cartulina blanca.

- GRUPO 2:
 - Pinturas.
 - Tijeras.
 - Una cartulina blanca.
- GRUPO 3:
 - Una cartulina blanca.
- Tras repartir el material, se colocarán los tres mapas en la pizarra y cada observador/a comentará cómo ha visto a su grupo, cómo se ha organizado con los materiales/recursos que tenía, si ha negociado, si ha compartido...
- Se creará una reflexión colectiva en la que el/la responsable expondrá la importancia de cooperar frente a situaciones de desigualdad:
 - Caso 1: “Si no hubierais cooperado (compartido), no habría sido posible realizar el trabajo”.
 - Caso 2: “Si hubierais cooperado, podríais haber finalizado el trabajo con mayor o menor éxito”.
- Posteriormente, se extrapolará esta situación a una real que ocurra entre dos países: uno es en materia de recursos muy rico pero económicamente es un país subdesarrollado; otro, es pobre en materia de recursos pero es un país desarrollado gracias a la explotación del anterior país.
- Esta situación será presentada del siguiente modo: se les pone en el pellejo de una organización potente a nivel mundial a la que le llega un *comunicado urgente* que expone la grave situación en la que se encuentran dos países. Deberán idear, en grupos, las soluciones a esas situaciones. Cada grupo deberá decidir finalmente cuál es la solución más adecuada y la expondrá en un escrito dirigido a los/as africanos/as, víctimas de este conflicto.
- Cuando cada grupo haya elaborado su escrito, se ponen en común las soluciones planteadas y se crea una reflexión colectiva /debate al respecto de la solución que han planteado los diferentes grupos y de la importancia de cooperar.
- La evaluación se hará a través de una puesta en común en el gran grupo en la que cada grupo comentará cómo se ha sentido (no teniendo y viéndose obligado a pedir, o teniendo y cediendo a los demás).



DURACIÓN

3 horas.



RECURSOS

Recursos temporales:

- Elaboración de los mapas: 30 minutos.
- Exposición de los grupos: 20 minutos.
- Reflexión: 30-45 minutos.
- Elaboración de una solución al *comunicado urgente* y exposición de las soluciones: 1 hora

Recursos espaciales:

- Espacio del aula.

Recursos materiales:

- Tres cartulinas blancas.
- Un atlas con mapas de relieve de todo el mundo.
- Pinturas de colores.
- Rotuladores.
- Lápices.
- Gomas.
- Tijeras.



ÁMBITO

Psicológico.



TEMA

El grupo de niños/as y adolescentes.



TÍTULO

El juego de los/las inmigrantes.



OBJETIVOS

- Detectar y conocer las dinámicas individuales y grupales que los/las niños/as y adolescentes desarrollan a lo largo de esta actividad.
- Detectar y descubrir el fenómeno de la inmigración clandestina, y, en consecuencia, el incumplimiento de los derechos humanos, y sensibilizar a los/las participantes.
- Tomar conciencia para actuar y actuar mediante estrategias grupales orientadas al desarrollo comunitario.
- Experimentar el hecho de ser discriminado/a.



CONTENIDOS

- La migración: los conceptos de “emigración”, “inmigración”, “inmigrante” y “emigrante”.
- Los derechos humanos y los derechos del niño.
- La inmigración clandestina en el Estado español.
- El miedo —y, por lo tanto, el racismo— versus la solidaridad —y, por lo tanto, la justicia—.



DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Nota 1.— Esta actividad ha sido extraída del libro *El gran juego de los continentes* y otras actividades de educación para el desarrollo.

Nota 2.— Este juego pretende reproducir la situación en la que viven los/las inmigrantes ilegales que entran clandestinamente en Europa. La dinámica del juego es muy sencilla, pero, como todos los juegos de simulación, se enriquece gracias a la creatividad de los/las participantes.

Estructura del juego: La acción se desarrollará en una casa a la que los/las inmigrantes tienen que acceder tras conseguir una serie de documentos y superar unos trámites. Una vez dentro, los/las inmigrantes podrán comer parte del pastel que hay preparado para compartir, pero los/las que están en el interior de la casa intentarán evitarlo mediante la solicitud de documentos, con el fin de comer más cantidad (es importante destacar que el tamaño de cada porción del pastel disminuirá según el número de personas entre las que haya que repartirlo). Todos/as los/las que se encuentren dentro de la casa tienen 6.000 euros y, los/las de fuera, 3.000.

Grupos de jugadores/as: inmigrantes, consulados, policía, Gobierno Civil, Oficina de Atención y Contratación Laboral, Langai, mafiosos/as... Los/las jugadores/as se distribuirán de la manera siguiente: una tercera parte serán inmigrantes, otra tercera parte serán policías, y el tercio restante serán el resto de personajes. Vale la pena que los/las monitores/as se distribuyan entre los grupos de “control” para hacer las intervenciones que consideren necesarias.

Función de cada jugador/a:

- Inmigrantes: se encuentran fuera de la casa. Su objetivo es entrar en ella y quedarse allí hasta que se reparta la comida. Evidentemente, su situación tiene que estar legalizada, porque, si no, la policía les echará fuera. Para quedarse dentro, deben conseguir el permiso de residencia.
- Consulados: se encuentran fuera de la casa. Su función es proporcionar visados a las familias que quieren entrar en la casa. Los visados son unos documentos escasos, y, por lo tanto, no se pueden conceder a diestro y siniestro. En principio, es imprescindible tener el certificado de vacunaciones (este documento lo puede expedir el mismo consulado, y se puede exigir a los/las jugadores/as que superen unas pruebas para obtenerlo). Los consulados pueden negar la concesión de los visados arbitrariamente. Los visados deben reflejar la hora en que han sido concedidos, y tienen una duración máxima de 20 minutos (a partir de ese momento, caducan).
- Policías: trabajan tanto dentro como fuera de la casa. Los/las policías tienen la obligación de pedir el visado a todos/as los/las que pasen por la frontera. En el interior de la casa, pueden pedir documentación, registrar e interrogar a cualquiera, y también echar a los/las residentes ilegales (los/las que no tienen carné o los que lo tienen caducado). Pueden aceptar sobornos de cualquiera que quiera entrar en la casa, siempre que se les ofrezcan importantes cantidades de dinero.
- Gobierno Civil: se encuentra dentro de la casa, y convendría que este papel lo realizara un/a monitor/a. Su función es otorgar el certificado de ciudadanía a todos/as los/las que tengan alguno de estos documentos: visado temporal sin caducar, certificado de ocupación de Langai, carné de familia, o un carné expedido por una instancia oficial (que se puede obtener en la Oficina de Información al Inmigrante).
- Oficina de Información y Contratación Laboral: este papel lo debe desempeñar un/a monitor/a que se encuentre dentro de la casa. Su función es repartir instancias para solicitar la ciudadanía y buscar trabajo a todos/as los/las que presenten una solicitud en Langai. Para “buscarles trabajo”, el/la monitor/a correspondiente les hace sacar un papelito de una caja que contiene diez papelitos: en ocho de ellos, está escrita la palabra “no”, y en dos, la palabra “sí”. Si sacan un papelito que dice “sí” querrá decir que han encontrado trabajo, y podrán ir a Langai a recoger un certificado de ocupación; si el papelito que escogen dice “no”, el/la monitor/a les romperá la instancia y tendrán que volver a Langai para rellenar otra.
- Langai: este papel también lo debe desempeñar un/una monitor/a que se encuentre dentro de la casa. Este/a monitor/a pedirá a los/las jugadores/as que rellenen las instancias de solicitud de trabajo. Si los/las jugadores/as rellenan la instancia correctamente, podrán ir a la Oficina de información al inmigrante a buscar trabajo. Si lo consiguen, se les expedirá el certificado correspondiente; si no, tendrán que repetir la solicitud.
- Mafiosos/as: dejan pasar por la frontera a personas sin visado, siempre que paguen una cantidad determinada (por una ventana de atrás). Pueden sobornar a los/las policías para que toleren estas acciones, pero deben tener en cuenta que, de vez en cuando, la policía hace redadas. También pueden sobornar a la policía para que entren directamente por la puerta, pero, entonces, la policía les exigirá mucho más dinero. Los/las mafiosos/as pueden conseguir en el mercado negro los papeles que necesitan los/las inmigrantes que hayan entrado en la casa de una manera clandestina.

Documentos: buena parte del éxito del juego depende del hecho de que haya un buen enredo burocrático mientras la angustia persecutoria invade a los inmigrantes. Por eso, hay que fijarse en el papel que deben representar los/as diferentes participantes y en la documentación que les hace falta en cada caso. Los/as inmigrantes deben conseguir estos documentos, en el orden que se indica:

- Carné de familia: se les entrega al inicio del juego.
- Carné de vacunaciones: lo proporciona el consulado, tras superar una prueba.
- Visados: lo proporciona el consulado, arbitrariamente. Su validez es de 20 minutos;

- Instancia de solicitud de trabajo: la proporciona LANGAI, tras rellenar una hoja de solicitud;
- Certificado de ocupación: proporcionado por la oficina de información y contratación laboral de forma arbitraria;
- Instancia de solicitud de ciudadanía: proporcionado por la oficina de información y contratación laboral;
- Certificado de ciudadanía: proporcionado por el Gobierno Civil.

Final del juego: si se desarrolla correctamente, habrá gente entrando y saliendo de la casa continuamente, y el juego se acaba una vez transcurrido un tiempo prudencial. Cuando se haya acabado, se hará una puesta en común para que cada uno/una explique cómo se ha sentido, qué ha pensado, cómo ha actuado, etc. A partir de ahí, los/las participantes reflexionarán conjuntamente sobre la migración con el objetivo de definir conceptos y hablar sobre las consecuencias que se derivan de ellos. A continuación, los/las participantes darán una lluvia de ideas para decidir qué actuaciones se pueden llevar a cabo en grupo con respecto a esta injusticia: habrá que pensar en las posibilidades, las necesidades y los intereses del grupo, y elegir una propuesta concreta (o más de una). El juego acaba con la programación de la actuación elegida y con la acción correspondiente.



METODOLOGÍA

Se ha descrito en el apartado “grupos de jugadores/as”.



DURACIÓN

Cinco horas.



RECURSOS

Recursos temporales:

- Juego: 90-180 minutos.
- Puesta en común, lluvia de ideas y programación de la actuación: 1-2 horas.

Recursos espaciales:

- Se recomienda que se lleve a cabo la actividad en una casa de colonias o en una casa que tenga suficiente terreno.

Recursos materiales:

- Material fungible para las tarjetas de identificación y para los documentos “burocráticos”.
- Material para los disfraces (opcional).

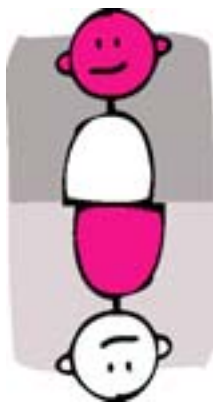
M 3. **Ámbito de la pedagogía del tiempo libre**

¿Cómo podemos trabajar la interculturalidad y el antirracismo desde el mundo de la educación en el tiempo libre? Muchos/as monitores/as se plantean esta pregunta en su trabajo diario. La realidad de los centros de tiempo libre es cada vez más multicultural, y, en este sentido, todas las entidades manifiestan la voluntad de trabajar por la igualdad de derechos en un marco coherente y respetuoso. No obstante, a menudo nos encontramos sin herramientas pedagógicas suficientes que nos permitan desarrollar este trabajo de manera satisfactoria.

En concreto, los objetivos que queremos conseguir en este apartado son los siguientes:

- Conocer lo que es la educación intercultural y antirracista.
- Adquirir habilidades en la construcción de un marco educativo intercultural desde el centro de tiempo libre (el proyecto educativo, los medios y las opciones de los que se dispone, la planificación...).
- Vivir y aplicar la diversidad como un fenómeno humano enriquecedor que la educación en el tiempo libre debe aprovechar y conocer.

El proceso de pensar y vivir de una manera natural y de construir un marco intercultural respetuoso nos ayudará a conocernos a nosotros/as mismos/as, a analizar la sociedad en la que vivimos y a detectar los prejuicios que nos rodean. Y, lo que es más importante: todo ello nos permitirá tomar conciencia del gran potencial y del papel principal que la educación en el tiempo libre desarrolla en la construcción de nuestra sociedad.



**ÁMBITO**

Pedagogía del tiempo libre.

**TEMA**

Educación intercultural y antirracista.

**TÍTULO**

Damos significado.

**OBJETIVOS**

- Conocer los conceptos de “educación intercultural”, “educación antirracista”, “educación multicultural” y “aprendizaje significativo”.
- Reflexionar sobre los conceptos de “educación intercultural”, “educación antirracista” y “educación multicultural”.

**CONTENIDOS**

- La educación intercultural y antirracista.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- El/la responsable de la actividad distribuirá a los/las participantes en grupos de cuatro personas.
- A partir del texto (véase anexo M 3.1 a), los grupos reflexionarán sobre los diferentes tipos de educación, sobre las implicaciones que han de tener en los movimientos de tiempo libre, sobre cómo deben ser los aprendizajes y sobre cómo se puede conseguir que estos aprendizajes sean significativos para personas con diferentes orígenes y vivencias. Para ello, cada grupo conceptualizará el tipo de educación al que hacen referencia los textos, e intentará recoger los principios del aprendizaje significativo.
- A continuación, los diferentes grupos pondrán en común sus reflexiones, y debatirán sobre la manera de aplicar estos conceptos en la educación en los movimientos de tiempo libre.

**METODOLOGÍA**

Se trabajará la reflexión en pequeños grupos y en el gran grupo.

**DURACIÓN**

90 minutos.

**RECURSOS**

Fotocopias de los textos, folios, bolígrafos, pizarra o mural, y tiza o rotuladores.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y ANTIRRACISTA

- Documento de SOS Racismo.

Hacia una educación antirracista

SOS RACISME CATALUNYA ha ido constatando, a través de su práctica durante los últimos años, una realidad cada vez más evidente: la insuficiencia del enfoque intercultural a la hora de llevar a cabo una educación contra el racismo.

El segmento de la población en que este fenómeno es más evidente es el de los adolescentes y jóvenes. Son estas personas las que, como consecuencia de toda una serie de factores de orden personal y social, desarrollan unos comportamientos racistas que difícilmente pueden neutralizarse a partir de un trabajo educativo que enfatiza exclusivamente el derecho a la diferencia cultural de los ciudadanos.

De todas formas, no es la única franja de edad ni los únicos miembros de las comunidades educativas que manifiestan un cambio de orientación y que avanzan, según la terminología descrita por Wiewiorka (1992), de un infraracismo a un racismo fragmentado. En el ámbito de la educación formal, por ejemplo, llegan estudios y programas que destacan la necesidad de realizar una intervención educativa de carácter preventivo para combatir la construcción de prejuicios y estereotipos en la etapa de la Educación Infantil. En la Educación Primaria, se detectan comportamientos discriminadores por parte de niños y niñas. El profesorado, pieza clave en cualquier proceso escolar, está pasando de una cierta expectativa positiva inicial a la hora de incorporar a niños y niñas de países extracomunitarios a las aulas, a sentir una cierta presión por el aumento constante del número y la diversidad de procedencias de este alumnado. A eso hay que sumar la decepción y el desamparo que sienten por la falta de apoyo por parte del sistema. Y las familias también han involucionado hacia un modelo negativo, en el que valoran como pérdida de calidad e impedimento el hecho de que sus hijos vayan a la escuela con niños y niñas de otras procedencias, una circunstancia que contribuye a los procesos de concentración, y, por derivación, a los procesos de segregación de algunos centros escolares.

En el campo de la educación no formal, también se detectan fenómenos similares. La presencia de hijos e hijas de inmigrantes en movimientos de educación en el tiempo libre es más que minoritaria, y no se desarrollan programas formativos en la dimensión de análisis y denuncia del racismo de forma generalizada. La educación de adultos destinada a los inmigrantes tiene un carácter básico y compensatorio, y fomenta, sin pretenderlo, la percepción de que este colectivo se compone de individuos con un déficit estructural respecto a la población mayoritaria.

No es fácil elaborar una propuesta integral que abarque el conjunto de todas estas problemáticas. Al tratar de analizar sus causas, una primera hipótesis que podemos plantearnos es la posible influencia negativa que probablemente ha tenido, en general, el discurso pedagógico de la riqueza y la defensa de la diversidad cultural, y los efectos no esperados que ha provocado. Y por esta posibilidad, debemos ser prudentes a la hora de diseñar nuevas estrategias.

Lo que sí parece que recoge un amplio consenso, en función de la situación actual, es el hecho de que hay que implementar, más allá de una perspectiva culturalista, los siguientes principios:

- El racismo es un fenómeno social, y el sistema educativo, como parte integrante, también debe hacerse eco de sus manifestaciones en todos los niveles y agentes que intervienen.
- Hay que plantear el racismo abiertamente, como un contenido de trabajo en el conjunto del sistema educativo, entendiendo que este sistema es una herramienta eficaz y necesaria en la lucha antirracista, debido a la dimensión que llega a abarcar.
- En el marco de la educación, el racismo ha de tener un enfoque político, social y económico, evitando visiones culturalistas que reducen y simplifican un fenómeno de estas características.
- La educación ha de contribuir a formar a personas que no solamente sean conscientes y adquieran unos valores antirracistas, sino que hay que conseguir convertir toda esta conciencia y este compromiso en un posicionamiento activo de lucha y de defensa de las libertades, los derechos y las oportunidades de toda la ciudadanía, independientemente de su origen étnico o cultural.
- La actividad de la educación contra el racismo ha de llegar a todos los espacios educativos sociales: la escuela, la educación de adultos, la universidad, los movimientos de educación en el tiempo libre, etc.

Por todo ello, debemos hablar sobre un nuevo modelo, de una nueva forma de entender la intervención educativa: la educación antirracista

**ÁMBITO**

Pedagogía del tiempo libre.

**TEMA**

La diversidad en los ámbitos educativos.

**TÍTULO**

¡Hemos perdido el disco duro!

**OBJETIVOS**

- Valorar el hecho de que cada persona ha tenido unas vivencias que la hacen única.
- Conocer diferentes ámbitos en los que se educa una persona, y también sus características y funciones.
- Vivir la necesidad de conocer los diferentes ámbitos educativos y de contactar con ellos.
- Tomar conciencia de que los ámbitos educativos pueden variar según el entorno social o el origen de una persona.

**CONTENIDOS**

- La diversidad de ámbitos educativos.
- El mestizaje social y cultural.
- El aprendizaje significativo.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Esta actividad consiste en un juego de pistas en el que los/las participantes hacen de monitores/as. Los/las responsables de la actividad explicarán a los participantes, que este fin de semana han ido de excursión con los chicos y chicas del centro de tiempo libre y que el eje de animación de este trimestre es la informática. De repente, después de la comida, los chicos y chicas empiezan a caer uno detrás de otro, y los/las monitores/as, muy asustados/as, intentan reanimarlos. Al cabo de cinco minutos, los chicos y chicas se despiertan, y no recuerdan nada de lo que les ha ocurrido. Ante esta situación, los/las monitores/as no saben qué hacer. En ese instante, encuentran una carta firmada por Dollar Gates (véase el anexo M 3.2 a), en la que se les informa de que él mismo ha cogido los discos duros de todos los chicos y chicas, y que los ha repartido por diversos lugares del entorno (por eso no tienen memoria). Dollar Gates añade que, para recuperar los discos, los/as monitores/as deberán superar una serie de pruebas, y que cada una de ellas les proporcionará las pistas para pasar a la siguiente prueba.
- Los/las participantes se distribuirán en equipos de cuatro, cinco o seis personas, y cada equipo buscará el disco duro de un/una adolescente. El disco duro representa todo lo que es la persona, y está formado por las vivencias que esa persona haya experimentado en diferentes ámbitos (véase anexo M 3.2 b). Naturalmente, no todos/as los/las adolescentes han tenido las mismas experiencias, ya que es esa diferencia la que los/as hace únicos/as.
- Al final del juego, todos los discos duros volverán a su sitio. En ese momento, los/las participantes podrán iniciar un pequeño debate a partir de diferentes preguntas (véase anexo B 3.2 c) para ver que cada niño/a parte de una experiencia diferente. En ese momento, los/las participantes se darán cuenta de que hay que adaptar la educación a

características individuales y grupales concretas para conseguir una educación estimuladora y rica en elementos que faciliten el aprendizaje de los valores, las normas y los procesos, así como el aprendizaje en sí mismo



METODOLOGÍA

Se utilizará una metodología socioafectiva (vivencia, reflexión, acción, etc.), en pequeños grupos y en el gran grupo.



DURACIÓN

90 minutos.



RECURSOS

Fotocopia de la carta y material para el juego de pistas.

M 3.2 a

LA DIVERSIDAD EN LOS ÁMBITOS EDUCATIVOS

Texto complementario

- Carta ficticia de Dollar Gates.

Estimados monitores,

Como veis, los chicos y chicas de vuestro centro no recuerdan nada. Es porque estoy haciendo un experimento con sus discos duros. Les he cogido los discos duros para ver lo que hay dentro y poder cambiar lo que no me gusta. El objetivo de mi experimento es estudiar la diversidad de ámbitos educativos que tiene una persona, para poder manipularlos en un futuro y sacar un buen rendimiento económico.

Firmado:

Dollar Gates

M 3.2 b

Información complementaria

- Las pruebas y las pistas se tendrán que adecuar al contexto en el que se lleve a cabo la actividad (una casa de colonias, una ciudad, un pueblo, un bosque, etc.).
- Los/las monitores/as deberán elaborar el diseño de los diferentes discos duros. A modo de orientación, reproducimos algunos ejemplos de los ámbitos donde se mueven algunos/as niños/as o adolescentes que van a diferentes centros de tiempo libre.

<i>Ejemplo 1:</i> familia monoparental, escuela privada, amistades en una urbanización de la costa, discotecas de música house, escuela de cómic y novio/a.	<i>Ejemplo 2:</i> familia nuclear (los padres son antiguos scouts), escuela pública, escuela de baile, centro parroquial, bares musicales, amistades del centro de tiempo libre y novio/a.	<i>Ejemplo 3:</i> familia nuclear, escuela pública, club de baloncesto, mezquita, bares musicales y amistades de la escuela..
<i>Ejemplo 4:</i> familia nuclear, escuela privada, club de rol, discotecas, y amistades del club de rol y del centro de tiempo libre.	<i>Ejemplo 5:</i>	<i>Ejemplo 6:</i>

Preguntas guía

- ¿De qué elementos creéis que se compone la identidad personal?
- ¿Se produce un fenómeno de mestizaje con el contacto entre diferentes ámbitos educativos?
- ¿Creéis que es positivo conocer el entorno social y familiar de los/las niños/as y adolescentes?
¿Por qué?
- ¿Cómo podemos hacer que los aprendizajes con los/las niños/as y adolescentes sean lo más significativo posible?
- ¿Cómo podemos adaptar la tarea educativa a la diversidad del entorno y a la diversidad de los/las niños/as y adolescentes?
- ¿Qué recursos (materiales, humanos, formativos, planes...) creéis que deberíais tener en cuenta como monitores/as?

**ÁMBITO**

Pedagogía del tiempo libre.

**TEMA**

Principios y posibilidades de la educación en el tiempo libre dentro de un marco intercultural.

**TÍTULO**

Carta al Consejero.

**OBJETIVOS**

- Conocer los principios y las posibilidades de la educación en el tiempo libre dentro de un marco multicultural.
- Vivir la importancia de las posibilidades de la educación en el tiempo libre en el desarrollo de un marco educativo intercultural y antirracista.
- Concretar estrategias para conseguir una educación integradora de la realidad que nos rodea.

**CONTENIDOS**

- Los principios y las posibilidades de la educación en el tiempo libre dentro de un marco multicultural.
- Las estrategias para conseguir una educación integradora en el mundo del tiempo libre

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- La actividad consiste en redactar una carta. La historia comienza cuando los/las participantes, de repente, reciben un artículo de un diario (véase anexo M 3.3 a) en el que un Consejero de un gobierno cuestiona los principios de los movimientos de educación en el tiempo libre y las posibilidades que tienen estos movimientos de integrar la realidad multicultural del país. En este artículo se plantea que esos movimientos están anclados en el pasado, que no están preparados para esta realidad y que no son capaces de llegar a determinados sectores de la población. Todo ello provoca la exclusión de algunos sectores sociales, a pesar de que esta exclusión no es intencionada.
- A partir de este momento, los/las participantes formarán grupos de cuatro personas y redactarán una carta “al director”, en la que describirán los principios de la educación en el centro de tiempo libre y darán su opinión respecto a la vigencia o la caducidad de los principios actuales. La carta también incluirá la opinión de los/las participantes sobre las posibilidades y las estrategias de la educación en el tiempo libre para integrar a la población inmigrante y a otros colectivos excluidos a causa de las dinámicas de la sociedad.
- Finalmente, los diferentes grupos pondrán en común sus reflexiones, y confeccionarán una carta común.



METODOLOGÍA

Se trabajará el debate en pequeños grupos y en gran grupo, a partir de la representación de una vivencia grupal.



DURACIÓN

1 hora y 30 minutos.



RECURSOS

Fotocopias del artículo del Consejero, folios y bolígrafos.

PRINCIPIOS Y POSIBILIDADES DE LA EDUCACIÓN EN EL TIEMPO LIBRE DENTRO DE UN MARCO INTERCULTURAL

Texto complementario

- Artículo ficticio de un Consejero del gobierno sobre los principios y las posibilidades de la educación en el tiempo libre dentro de un marco multicultural.

Actualmente, la realidad de la educación en el tiempo libre en Euskadi se compone de elementos de gran complejidad que nos llevan a cuestionar los principios y posibilidades de este tipo de educación.

En concreto, nos encontramos ante una realidad multicultural que nos plantea una serie de interrogantes sobre cómo hemos de educar y qué estrategias y mecanismos de trabajo son los más adecuados para facilitar la integración de la población de diferentes orígenes culturales. No obstante, observamos a menudo que muchos centros de educación en el tiempo libre no son capaces de integrar los diferentes elementos de la realidad social, y parece que se están alejando del entorno y de las problemáticas que se les presentan.

Por otra parte, siempre ha sido una característica de los centros de tiempo libre el trabajo con la comunidad, con los/las niños/as y adolescentes, con las asociaciones y con la sociedad civil en general. Pero, hoy por hoy, parece que este estilo de trabajo no tiene continuidad. Mantener esta tarea es muy importante para la población de origen inmigrante, ya que facilita la comunicación, el conocimiento mutuo, los intercambios, la cooperación, la solidaridad, etc., y su ausencia limita las posibilidades educativas de los diversos centros de tiempo libre.

Por lo tanto, las diferentes estrategias que hay que aplicar son vitales para el buen desarrollo de los principios educativos que proponen los movimientos de la educación en el tiempo libre, que parten de la igualdad, la solidaridad, el respeto y la valoración de las personas. Ante los retos que se nos plantean, la multiculturalidad es una oportunidad para avanzar hacia una sociedad mejor, más abierta y más rica. Considero que los movimientos de tiempo libre no se tienen que estancar en el pasado, en lo que fueron, sino que se deben abrir a las personas que llegan a nuestro país, y han de ofrecer realidades educativas que faciliten su integración, y, por lo tanto, el enriquecimiento mutuo.

En definitiva, hay que evitar todas las formas de exclusión existentes y reflexionar sobre los nuevos modelos de intervención y sobre las estrategias que conviene aplicar. Éste es uno de los retos que deben plantearse los diferentes movimientos de la educación en el tiempo libre con vistas al siglo XXI.

Firmado:

El honorable Consejero X

**ÁMBITO**

Pedagogía del tiempo libre.

**TEMA**

Las opciones de la educación en el tiempo libre desde una perspectiva intercultural.

**TÍTULO**

Opciones para la interculturalidad.

**OBJETIVOS**

- Reflexionar sobre las opciones de la educación en el tiempo libre.
- Reflexionar sobre la aplicación de estas opciones en una educación intercultural y antirracista.

**CONTENIDOS**

- Las opciones de la educación en el tiempo libre desde una perspectiva intercultural y antirracista.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- La actividad comienza con la presentación de un caso práctico (véase anexo M 3.4 a).
- A partir de ese caso, los/las participantes reflexionarán sobre diferentes aspectos de la educación en el tiempo libre (opciones, vigencia y posibles aplicaciones en una educación intercultural y antirracista, etc.). Para ello, el/la responsable de la actividad guiará estas reflexiones individualmente y, mediante preguntas, procurará que surjan diferentes aspectos (véase el anexo M 3.4 b).
- Para acabar, las reflexiones individuales se recogerán en el gran grupo.

**METODOLOGÍA**

Se trabajará la reflexión individual y en el gran grupo, a partir de posibles disonancias cognitivas.

**DURACIÓN**

1 hora.

**RECURSOS**

Fotocopias del caso práctico, folios y bolígrafos.

M 3.4 a

LAS OPCIONES DE LA EDUCACIÓN EN EL TIEMPO LIBRE DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Caso práctico

Mikel y Leire tienen 21 años y son monitores de diferentes movimientos de educación en el tiempo libre (uno es laico, y, el otro, confesional). Se han conocido en un encuentro en el que participaban sus respectivos centros.

Por la mañana, mientras hacían una actividad conjunta, han empezado a discutir sobre las diferentes opciones educativas de las que disponen sus movimientos y la aplicación de estas opciones en una educación intercultural y antirracista. A partir de la discusión, tanto Mikel como Leire cuestionan la validez de las diferentes opciones y se plantean cómo se pueden aplicar en el marco de una educación integradora y abierta.

M 3.4 b

Preguntas guía

- ¿Cuáles son las opciones educativas de tu movimiento? ¿Cómo aplicarías la interculturalidad y el antirracismo?
- ¿Te parece que se tendría que cuestionar —o, al menos, matizar— alguna opción educativa de tu movimiento?
- ¿Crees que las opciones de otros movimientos de educación en el tiempo libre difieren de las de tu movimiento? ¿Puedes extraer elementos que sirvan para tu centro y que lo enriquezcan?
- ¿Qué estrategias utilizarías —o utilizas— para trabajar las diferentes opciones en tu centro de tiempo libre desde una perspectiva intercultural y antirracista?

**ÁMBITO**

Pedagogía del tiempo libre.

**TEMA**

Un proyecto educativo intercultural y antirracista.

**TÍTULO**

¡Proyectémonos!

**OBJETIVOS**

- Conocer la estructuración, la formulación y los contenidos de un proyecto educativo.
- Conocer y elaborar objetivos de la educación en el tiempo libre.
- Conocer y elaborar medios educativos.
- Conocer los términos “hechos”, “conceptos”, “principios”, “procedimientos”, “valores”, “normas” y “actitudes”, y trabajarlos para elaborar conceptos concretos.

**CONTENIDOS**

- El proyecto educativo y las partes que lo componen.
- Los objetivos, los medios educativos, los hechos, los conceptos, los principios, los procedimientos, los valores, las normas y las actitudes.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- La actividad se origina a raíz de lo siguiente: el ayuntamiento del municipio al que pertenecen los/las participantes ha convocado un premio de pedagogía del tiempo libre. Su finalidad es promover una educación intercultural y antirracista que facilite la integración de la población de diferentes orígenes en los movimientos de tiempo libre infantil y juvenil (véase anexo M 3.5 a). Este premio pretende promover un modelo de proyecto educativo de centro que tenga en cuenta los diferentes criterios y conceptos pedagógicos que son fundamentales para la planificación, el desarrollo y la evaluación de actividades.
- Los/as responsables de la actividad harán de representantes del ayuntamiento (alcalde/esa, secretario/a), y también habrá dos o tres asesores/as pedagógicos/as externos/as. Los/as participantes elaborarán un proyecto educativo de acuerdo con las bases del concurso. Para ello, disponen de material conceptual de soporte (véase anexo M 3.5 b). Según el número de participantes, se pueden hacer diversos grupos, pero se recomienda que se formen grupos de cinco personas. Los/las asesores/as pedagógicos/as aclararán las dudas que se planteen en la elaboración del proyecto.
- Después de diseñar los proyectos, el/la alcalde/esa anunciará a los/las participantes que, por la noche, el ayuntamiento organizará una recepción para repartir los premios. Los/las responsables de la actividad tienen que preparar una velada en la que se presentarán las conclusiones de los trabajos que se hayan llevado a cabo. En esta velada, es importante que cada grupo destaque los puntos principales que se hayan querido trabajar en la actividad, y también que los/las participantes sientan que se valoran diferentes aspectos de su trabajo.



METODOLOGÍA

Se trabajarán los diferentes contenidos a partir de un role-playing (la dinámica misma) en pequeños grupos. La vivencia de la noche y la recepción por parte del ayuntamiento se harán en pequeños grupos y en el gran grupo.



DURACIÓN

De 3 a 4 horas.



RECURSOS

Fotocopias de las bases de la convocatoria del premio y del material conceptual de soporte, material para organizar la velada (adornos, premios, música, etc.), folios y bolígrafos.

M 3.5 a

UN PROYECTO EDUCATIVO INTERCULTURAL Y ANTIRRACISTA

Texto complementario

- Bases de la convocatoria ficticia del Ilustre Ayuntamiento.

El Ayuntamiento tiene el placer de convocar a los diferentes centros de tiempo libre del municipio a que participen en el concurso de pedagogía del tiempo libre desde una perspectiva intercultural y antirracista. Nuestro objetivo es promover la igualdad y la solidaridad como valores básicos de las relaciones ciudadanas, y por eso pensamos que hace falta incentivar la creación de proyectos educativos que tengan en cuenta lo siguiente:

1. Cada proyecto debe ser elaborado por un grupo de cinco personas.
2. El eje central del proyecto tiene que ser la educación intercultural y antirracista.
3. El proyecto educativo tiene que incluir los siguientes contenidos: ideario, finalidades, necesidades del territorio, objetivos, medios educativos, metodologías y evaluación.
4. Un jurado formado por el/la alcalde/esa, el/la secretario/a y los/las asesores/as pedagógicos/as será el encargado de valorar los diferentes proyectos.

Nota.—Las bases del concurso se pueden modificar de acuerdo con las características particulares de cada grupo de participantes.

M 3.5 b

Información complementaria

- Véase el capítulo titulado “Principales conceptos” del apartado PRINCIPIOS TEÓRICOS.

**ÁMBITO**

Pedagogía del tiempo libre.

**TEMA**

Medios educativos interculturales y antirracistas.

**TÍTULO**

Sistematizando medios educativos.

**OBJETIVOS**

- Conocer el concepto de “medio educativo”.
- Aplicar las potencialidades de la sinergia de medios educativos en la educación intercultural y antirracista.
- Contrastar la práctica educativa actual en los centros de tiempo libre con la forma ideal de utilizar los diferentes medios educativos.
- Buscar estrategias adecuadas para cada centro de tiempo libre de cara al aprovechamiento de los diferentes medios educativos.

**CONTENIDOS**

- Los medios educativos y la forma ideal de utilizarlos.
- Las estrategias para el aprovechamiento de diferentes medios educativos.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

Esta actividad se desarrolla en tres momentos diferenciados:

1. El/la responsable de la actividad dará una pequeña explicación de lo que se entiende por “medio educativo”. A continuación, se propondrá a los/las participantes que realicen una lluvia de ideas sobre los diferentes medios educativos que encuentran en su centro de tiempo libre (por ejemplo, los/las monitores/as, el grupo, el entorno cotidiano, el medio...). Después, los/las participantes se repartirán en grupos de cinco o seis personas y reflexionarán sobre las potencialidades que tienen estos diferentes medios para aplicar una educación intercultural y antirracista. A partir de esta reflexión, elaborarán una lista de aplicaciones concretas de los medios en este tipo de educación (por ejemplo, en el medio social hay una asociación de inmigrantes que nos puede ayudar a concienciar a los/las adolescentes sobre su realidad, la discriminación, el conocimiento cultural, la integración...). El objetivo de esta actividad es ver que cuantos más medios se utilicen, más los resultados educativos se obtendrán.
2. El segundo paso consiste en contrastar el ideal de utilización de medios educativos descrito anteriormente con la realidad educativa actual, poniendo especial atención en las incoherencias que se detecten. No se trata de decir que se hace mal el trabajo, sino de detectar las dificultades, las ventajas (elementos externos al centro), las debilidades y oportunidades (elementos internos al centro) que hay en la aplicación de los medios educativos desde una perspectiva intercultural y antirracista. Para ello, a partir de nuestra realidad, aplicaremos el sistema DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) en los grupos que hemos formado. Este sistema consiste en confeccionar una lista que valore los cuatro aspectos mencionados en la aplicación de

cada uno de los medios educativos. Las listas que surjan de cada grupo se analizarán conjuntamente en el gran grupo.

3. Finalmente, el tercer paso es que el equipo de educadores/as en el tiempo libre elabore estrategias para suprimir las dificultades y las debilidades de los medios educativos y para aprovechar las potencialidades, con el objetivo de incorporar la perspectiva intercultural y antirracista en la educación en el tiempo libre. Después, se puede hacer un debate sobre la aplicación de estas estrategias, y, para acabar, se pueden elaborar unas conclusiones que sean útiles para la realidad educativa.



METODOLOGÍA

Se trabajarán los diferentes contenidos en pequeños grupos y en el gran grupo, a partir de la abstracción de la realidad cotidiana de los/as participantes.



DURACIÓN

60-90 minutos.



RECURSOS

Folios, bolígrafos, pizarra o mural, y tiza o rotuladores.

**ÁMBITO**

Pedagogía del tiempo libre

**TEMA**

El/la monitor/a y la diversidad cultural.

**TÍTULO**

Somos referentes educativos.

**OBJETIVOS**

- Conocer las funciones del/de la monitor/a.
- Conocer el papel del/de la monitor/a como modelo y referente muy importante para los/las niños/as y adolescentes.
- Analizar las actitudes de algunos/as monitores/as ante la presencia de la diversidad cultural dentro del grupo de niños/as o adolescentes.
- Conocer los conceptos de “integración” y “relativismo cultural”.
- Aceptar la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los derechos del niño como marco sobre el que se desarrolla el trabajo educativo.

**CONTENIDOS**

- Las funciones del/de la monitor/a.
- Las actitudes de algunos/as monitores/as ante la presencia de diversidad cultural dentro del grupo de niños/as o adolescentes.
- La integración y el relativismo cultural.
- La Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los derechos del niño como marco sobre el que se desarrolla el trabajo educativo.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- La actividad comienza con la presentación de un caso práctico (véase anexo M 3.7 a) que tiene como escenario un centro de tiempo libre donde hay personas de distintos orígenes culturales. Eso provocará que los/las monitores/as muestren actitudes diferentes ante una misma realidad.
- Los/las participantes, distribuidos/as en grupos de cuatro o cinco personas, analizarán estas actitudes guiándose por preguntas relacionadas con el caso (véase anexo M 3.7 b). La finalidad de estas preguntas es dirigir el tema hacia los objetivos previstos. Para enriquecer la discusión, proponemos algunos fragmentos de declaraciones y convenciones internacionales (véase anexo M 3.7 c).
- Finalmente, en el gran grupo, los/las participantes pondrán en común las diferentes reflexiones que hayan surgido a partir de las preguntas planteadas.

**METODOLOGÍA**

Se trabajará el dilema moral en pequeños grupos y en gran grupo.



DURACIÓN

1 hora.



RECURSOS

Fotocopias (de textos legales y del caso práctico), folios y bolígrafos.

M 3.7 a

EL/LA MONITOR/A Y LA DIVERSIDAD CULTURAL

Caso práctico

Nos encontramos en un centro de tiempo libre donde hay un equipo de cuatro monitores (dos chicos y dos chicas) y veintiún niños y niñas de entre ocho y once años. Antes de comenzar el curso, unos padres de origen magrebí apuntan en el centro a su hijo, que tiene nueve años y ha nacido aquí.

El equipo de monitores/as nunca ha tenido en el grupo a un niño cuyos padres fueran de origen extranjero, y se plantean una serie de acciones para acogerlo. Para empezar, quieren mencionar la llegada de este niño en la reunión anual que se hace con los padres y las madres al inicio del curso. También se plantean cómo debe ser la acogida de este niño en comparación a la acogida a los niños y las niñas que ya iban al centro durante el curso anterior. Por otra parte, tienen la intención de centrar las actividades del trimestre en la cultura del Magreb y de hacer un seguimiento especial de la integración de este niño.

Cuando el equipo de monitores/as propone este plan de actuación al resto de monitores/as del centro de tiempo libre, resuelta que bastantes monitores/as lo cuestionan. Por una parte, argumentan que las acciones que se quieren llevar a cabo pueden provocar la estigmatización del niño y de la cultura originaria de sus padres, y, por la otra, explican que, en lugar de facilitarle la integración, este plan potenciará una diferenciación inexistente, ya que el niño ha nacido aquí, y, además, también existen muchas diferencias entre el resto de niños y niñas

M 3.7 b

Preguntas guía

- ¿En este caso concreto, cuál creéis que debe ser el papel de los monitores/as?
- ¿Creéis que la actitud de los/las monitores/as facilitará la integración del niño, o creéis que la obstaculizará?
- ¿Cómo creéis que pueden reaccionar los padres, las madres y el resto de niños y niñas ante la reunión que quiere convocar el equipo de monitores/as?
- ¿Cómo deberíamos actuar los/las monitores/as ante los rasgos culturales del niño y de su familia?

M 3.7 c

Textos complementarios

- Fragmentos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

“1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.”

“13.1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.

13.2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.”

“26.1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

26.2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

26.3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.”

- Fragmentos de la Convención sobre los derechos del niño.

“17. Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán por que el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral, y su salud física y mental. Con tal objeto, los Estados Partes:

d) Alentarán a los medios de comunicación a que tengan particularmente en cuenta las necesidades lingüísticas del niño perteneciente a un grupo minoritario o que sea indígena.”

“18.2. A los efectos de garantizar y promover los derechos enunciados en la presente Convención, los Estados Partes prestarán la asistencia apropiada a los padres y a los representantes legales para el desempeño de sus funciones en lo que respecta a la crianza del niño y velarán por la creación de instituciones, instalaciones y servicios para el cuidado de los niños.”

“28.1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas.”

“29.1. 1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya.

d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.”

“30. En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.”

“31.1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

31.2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.”

**ÁMBITO**

Pedagogía del tiempo libre.

**TEMA**

Integrar en la cotidianidad.

**TÍTULO**

Hacemos periodismo.

**OBJETIVOS**

- Acoger en la cotidianidad del centro de tiempo libre los elementos culturales que actualmente se están incorporando en nuestro entorno social.
- Vivir de manera enriquecedora y normalizada las aportaciones culturales y sociales de personas de nuestro centro de tiempo libre o del barrio que tengan orígenes diferentes.
- Conocer los diferentes referentes culturales de las personas del centro de tiempo libre y del barrio.

**CONTENIDOS**

- La integración y sus estrategias.
- La diversidad y el mestizaje cultural como enriquecimiento.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Los/las participantes harán un reportaje del entorno familiar y social de las personas que componen su grupo. Este reportaje se puede hacer de diversas maneras: creando un vídeo, o confeccionando un diario informativo o un reportaje radiofónico. Antes de comenzar esta tarea periodística, los/las responsables de la actividad deben acordar con los participantes los contenidos que consideran más interesantes y que pueden ser significativos para una educación intercultural integradora. Algunos ejemplos de contenidos pueden ser: el mestizaje que transmiten las pintadas de la calle; las asociaciones que hay en el barrio o en el pueblo; las historias de la vida de las personas del centro de tiempo libre o del barrio; las fiestas y las costumbres; y la realidad cultural, religiosa y escolar del entorno.
- Una vez decididos los contenidos, los/las participantes se repartirán en grupos de cuatro personas. Cada grupo se centrará en contenidos determinados que tendrá que acabar de organizar.
- Cuando cada grupo haya elaborado su reportaje, los/as participantes trabajarán juntos para realizar otro que sintetice todo lo que es significativo para la vida del barrio o del pueblo, que deje entrever los elementos que pueden ser útiles para conseguir una educación integradora —lejos del etnocentrismo—, y que acoja, en la cotidianidad del centro de tiempo libre, los elementos que pueden ser importantes para que los/las participantes se sientan valorados.
- A continuación, a partir de diferentes preguntas (véase anexo M 3.8 a), los/las participantes organizarán un debate para descubrir de qué manera se pueden integrar estos diferentes elementos culturales en la dinámica cotidiana del centro de tiempo libre.
- Esta actividad se llevará a cabo en cuatro sesiones:
 1. Presentación del encargo del reportaje, decisión de los contenidos que trabajará cada grupo y organización de la estructura y del material necesario.

2. Elaboración del reportaje en el entorno social.
3. Puesta en común de todos los reportajes y diseño del reportaje conjunto (reportaje de vídeo, exposición, etc.).
4. Debate sobre la experiencia (qué han aprendido los/las participantes, cómo se pueden aproximar a la realidad como monitores/as, cómo se pueden integrar en la realidad, etc.).



METODOLOGÍA

Se trabajarán los diferentes contenidos a partir del trabajo en equipo, las vivencias de este equipo y la investigación-acción.



DURACIÓN

Cuatro sesiones de 2 horas.



RECURSOS

Material necesario para la investigación periodística y para el montaje del reportaje (este material variará según las técnicas que se quieran utilizar).

INTEGRAR EN LA COTIDIANIDAD

Preguntas guía

- ¿En este momento, veis la realidad que os rodea de la misma forma que la veáis antes? ¿Qué habéis aprendido? ¿Conocéis más elementos del entorno?
- ¿Creéis que vuestro centro de tiempo libre está integrado en la realidad que os rodea, o pensáis que quizá sea demasiado “elitista o “marginal”?
- ¿Qué podéis hacer desde el centro de tiempo libre para facilitar la integración y abriros a los diferentes sectores de la población?
- ¿Cómo valoráis las aportaciones sociales y culturales que hacen las personas de diferentes orígenes en el entorno social y en el centro de tiempo libre?
- ¿Qué estrategias podemos utilizar para integrar la diversidad cultural que nos rodea en la vida cotidiana del centro de tiempo libre (con las familias, los niños y las niñas, las escuelas, las fiestas populares, el resto de asociaciones, la parroquia, la mezquita, etc.)?

**ÁMBITO**

Pedagogía del tiempo libre.

**TEMA**

La planificación educativa desde una perspectiva intercultural y antirracista.

**TÍTULO**

Hagámoslo bien.

**OBJETIVOS**

- Aprender a planificar actividades educativas (centros de interés, talleres, excursiones...) desde una perspectiva intercultural y antirracista.

**CONTENIDOS**

- La planificación de actividades.
- La interculturalidad y el antirracismo.
- Los prejuicios y los estereotipos.
- La diversidad cultural, el mestizaje y la integración.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Se formarán grupos de cuatro personas.
- Cada grupo planificará un tipo de actividad concreta —que puede ser una visita a un centro de interés, un taller, una actividad o una excursión— que tenga en cuenta la interculturalidad y el antirracismo, y diseñará todo su proceso (preparación, desarrollo y evaluación). Para ello, los grupos dispondrán de una guía teórica (véase anexo M 3.9 a) que les permitirá orientarse en la perspectiva intercultural y antirracista.
- Cuando todos los grupos hayan planificado las actividades, las pondrán en común en el gran grupo.
- Finalmente, participarán en un debate sobre los principios interculturales y antirracistas que hayan guiado su trabajo.

**METODOLOGÍA**

Se trabajarán los diferentes contenidos en pequeños grupos y en el gran grupo.

**DURACIÓN**

2 horas.

**RECURSOS**

Fotocopias de la guía teórica, folios, bolígrafos, pizarra o mural, y tiza o rotuladores.

LA PLANIFICACIÓN EDUCATIVA DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL Y ANTIRRACISTA

Texto complementario

- Artículo de Francesc Carbonell, publicado en Cuadernos de Pedagogía, nº 290, abril de 2000.

Decálogo para una educación intercultural

El autor propone articular una educación cívica, intercultural y antirracista a partir de diez normas que fomentan el respeto por las personas, la construcción de identidades responsables y unos aprendizajes significativos para todo el alumnado. La escuela puede contribuir también a que acontecimientos como los de El Ejido no se repitan.

Francesc Carbonell i París

Fue el día tercero del segundo mes del noveno año después de la promulgación de la LOGSE, cuando ella tuvo aquel sueño extraordinario...

En verdad, en verdad os digo que eran tiempos de gran confusión. Habitaban en las aulas toda clase de gentes y razas, y oíanse en ellas todas las lenguas. Y mientras unos decían que era una bendición de los cielos, otros que era una enorme desgracia. Y mientras aquí se mandaba repartir esta riqueza y distribuirla por todos los centros, allá se prohibía hacerlo. De manera que mientras ésta (la pública) tenía setenta veces siete, la otra (la concertada) escasamente llegaba a la docena. Síndicos, consejeros y ediles mostraban sus desacuerdos y convocaban sanedrines, concilios y comisiones asesoras que redactaban sendos informes. No es que no hubiese normas establecidas, sino que, al parecer, de poco servían, o mal se interpretaban, o se habían olvidado las antiguas leyes: "No maltratarás al extranjero, ni le oprimirás" (Éxodo, 22, 20); "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos" (Declaración Universal de los Derechos Humanos, art. 1); "Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad de los individuos sea real y efectiva" (Constitución Española, art. 9.2), etc. Quizás por todo ello, a causa de esta gran confusión y algarabía (véase el sentido etimológico de este último término), el día tercero del segundo mes del noveno año después de la promulgación de la LOGSE fue cuando ella tuvo aquel sueño extraordinario.

Un sueño en colores y gran resolución

Y en su sueño no aparecían truenos ni relámpagos, ni una densa nube sobre la montaña del Sinaí, ni un sonido muy fuerte de trompetas. Y ni siquiera una zarza ardiente le dirigió la palabra. Soñó —eso sí, en colores y con gran resolución y nitidez— que ponía en marcha su ordenador y su módem externo y que recibía el siguiente texto por correo electrónico:

I. Educarás en la convicción de la igualdad humana y contra todo tipo de exclusión.

Empecemos por el principio. El problema educativo que plantea el racismo y la exclusión social no reside (ni única ni principalmente) en cómo aumentar la tolerancia ante la diversidad cultural, sino en cómo dejar de utilizar dicha diversidad como pretexto para (y legitimación de) la exclusión social. Por lo tanto, el objetivo irrenunciable y definitorio de la educación intercultural no ha de ser el respeto a la diversidad o el culto a la tolerancia, sino la convicción de que somos más iguales que diferentes, con todas las consecuencias que de este principio se derivan. Y esto supone un gran reto educativo, ya que si la diversidad es tan evidente que solamente hay que acercarse a ella con curiosidad y respeto para descubrirla, la igualdad no lo es tanto, sino que es el fruto de un convencimiento moral; y educar en este convencimiento y los valores y actitudes que a él van asociados es una tarea mucho más difícil.

Una tarea que, por otra parte, para que pueda realizarse en las aulas debe empezar fuera de ellas. Y en este sentido:

Es cierto que la resolución de los problemas de racismo y de convivencia social es una responsabilidad educativa, pero no exclusivamente, y mucho menos estrictamente escolar. Ante todo, los que tienen el poder económico y político han de querer y han de hacer posible que se pueda educar a ciudadanas y ciudadanos libres, dignos, críticos y solidarios. Además, esta voluntad debe poder visualizarse en sus actuaciones y en sus presupuestos económicos, y no sólo escucharse en sus discursos. Si no se ponen las voluntades y los medios necesarios, no es lícito seguir responsabilizando de los problemas de convivencia social a los centros educativos.

Además, urge el lanzamiento de campañas impactantes en los medios de mayor audiencia para cambiarlas actitudes poco cívicas dominantes. Es preciso convencer a todos de que la ciudadanía consiste en estar dispuesto a poner los intereses de la comunidad por delante a los personales cuando ello sea necesario y posible, y que además el ejercicio de esta ciudadanía es indispensable si queremos mantener la paz social y el bienestar. Se debe explicar de forma inequívoca y contundente la conveniencia y la necesidad de las discriminaciones positivas (mientras persistan las negativas, que son las que hay que eliminar) para conseguir una sociedad justa con verdaderas oportunidades para la igualdad.

II. Respetarás a todas las personas, pero no necesariamente todas sus costumbres o sus actuaciones.

Cualquier propuesta de educación intercultural debe definir de manera unívoca y explícita qué entiende por integración. Y no se debe cometer el error de tomar la parte por el todo, como suele suceder, cuando esta integración se refiere única y exclusivamente a los aspectos culturales y no se tienen en cuenta las interacciones entre las dimensiones cultural, política, económica y social.

La integración de los inmigrantes extracomunitarios y de los grupos minoritarios se confunde demasiado a menudo con su obligación de adaptarse. Pero esta adaptación no deben realizarla sólo estos grupos; todos debemos adaptarnos a esta nueva situación, y los del grupo mayoritario tenemos además la obligación de crear las condiciones que posibiliten esta adaptación, ya que somos los que detentamos el poder.

La adaptación es necesaria, pero no debe suponer la sumisión incondicional de los más débiles. Esta confusión entre integración igual a sumisión está muy generalizada, e influye poderosamente en la construcción de la ideología y de las actitudes y valores que se transmiten en las escuelas. No puede haber integración social sin respeto mutuo.

La integración hay que ganarla día a día, con el ejercicio, por parte de todos, de la solidaridad y la voluntad de negociación, luchando contra toda forma de exclusión y a favor de una verdadera igualdad de oportunidades y de derechos cívicos y políticos. Se trata de una forma de liberación colectiva de los mecanismos de exclusión vigentes que nos implica a todos, excluyentes y excluidos, en el sentido de que pone de manifiesto la conocida sentencia: "Mientras exista un solo esclavo, nadie puede sentirse libre".

Se trata, pues, de crear conjuntamente un nuevo espacio social, ahora todavía inexistente, que estará regido por unas

nuevas normas nacidas de la negociación y de la creatividad conjunta. Integración, creatividad y negociación son conceptos inseparables. La enseñanza-aprendizaje de esta convivencia, de esta negociación, de esta creatividad debe ser el corpus fundamental de la educación cívica intercultural y antirracista.

III. No confundirás la interculturalidad con el folklorismo.

El respeto a las personas y la educación intercultural y antirracista no deberían considerarse incompatibles con una educación crítica con respecto a las manifestaciones culturales, las costumbres o las tradiciones tanto propias (empezando por estas últimas) como ajenas. No se debe valorar nunca los productos culturales por encima de sus productores. Y si es cierto que hay que hacer visible la aceptación y el respeto al otro, a su libertad y a muchas de sus costumbres y convicciones, debería hacerse, como ya se ha dicho, enfatizando más lo que nos asemeja que aquello que nos distingue. Y deberíamos perseverar en la manifestación de este reconocimiento, poniendo como único límite a esta actitud de apertura y diálogo las agresiones a las personas y a las normas fundamentales de convivencia, que habrá que hacer prevalecer y acatar por parte de todos mientras no existan otras nuevas, ya que el compromiso intercultural, si es sincero, obliga también a estar dispuestos a revisarlas y renegociarlas si fuera preciso, en función del nuevo contexto multicultural. Quizás no se lo propone, pero aquella pedagogía intercultural que se construye sólo con lentejuelas, musiquillas, exotismo, faralaes y cuscús contribuye decididamente a esconder, a enmascarar, el conjunto de relaciones conflictivas, reales, de poder y marginación, de dominación y de sumisión existentes entre los miembros del grupo mayoritario y los de las minorías.

Así, la gestión de estos conflictos no se aborda, sino que se sustituye por un simulacro de relaciones interculturales, consistente en el mejor de los casos en un intercambio de elementos folklóricos

descontextualizados, momificados, vacíos de referentes y de sentido, incapaz de construir la deseada integración social, cuando no supone un obstáculo para ella.

Pero no debe deducirse de los puntos anteriores una negativa a la enseñanza de las lenguas y culturas de origen. Urge dar a la lengua árabe, por ejemplo, un tratamiento normalizado en los currículos escolares. Es preciso introducir el árabe en los centros educativos no sólo, como se hace en ocasiones —de manera un tanto vergonzante—, en horario extraescolar, sino en el currículo ordinario, como una primera o segunda lengua extranjera, con créditos variables específicos para la Educación Secundaria, y brindar facilidades a los alumnos que dominan esta lengua para que puedan obtener la titulación adecuada en las escuelas oficiales de idiomas.

¿Cómo podemos seguir desperdiciando este capital cultural y esta magnífica ocasión de mejorar la significatividad de nuestros currículos para estos alumnos? Y aunque sólo fuera desde el punto de vista legal: ¿cómo puede mantenerse la dilación actual en la aplicación de convenios internacionales que nos obligan a facilitar los aprendizajes de las lenguas maternas de los alumnos inmigrados?

IV. Facilitarás una construcción identitaria libre y responsable.

Aunque todavía hay quien se empecine en creer que existe una sola manera de ser, por ejemplo, un buen catalán, y que el objetivo del sistema educativo es conseguirlo, de hecho estos esencialismos son cada vez más anacrónicos. Debería dejar de definirse al buen catalán por el hecho de alcanzar niveles de excelencia en aquellos contenidos culturales que le diferencian de los no catalanes. En todo caso, será un buen catalán aquel que alcanza la excelencia en los valores transculturales que le asemejan a cualquier otro ser humano. Así, el mejor catalán será el catalán más cívico, más solidario, más justo y generoso... de entre todos aquellos que étnicamente se autodefinen como

catalanes. Aquí y ahora, el hecho de ser un buen catalán debería ser compatible con el de ser musulmán, haber nacido en Argentina, no ser nacionalista o, incluso (¡sacrilegio!), con no hablar catalán. Si de lo que se trata es de conseguir la integración social, ninguno de ellos debería ser considerado por estas circunstancias un catalán de segunda clase. Ciertamente, según como se lleve a cabo la enseñanza de las lenguas y culturas de origen, estaremos haciendo el juego, sin proponérselo, al racismo diferencialista. Pero, en el fondo, este riesgo no depende tanto de lo que se enseña, sino de la manera en qué se enseña y de por qué se enseña. Creemos que la enseñanza de las lenguas y culturas maternas debe llevarse a cabo para mejorar la autoestima de los alumnos, su motivación y la significatividad de su escolarización, para buscar puntos de contacto entre el universo y la cultura familiar y la escolar... Y no por ningún redentorismo o esencialismo identitario. Las lenguas y las culturas deben estar siempre al servicio de las necesidades de las personas, y no al revés.

Otro de los objetivos de la educación intercultural debe ser, pues, el facilitar a todos los alumnos las herramientas más adecuadas y el acompañamiento personalizado necesario para realizar una construcción identitaria crítica, libre y responsable, que se prolongará a lo largo de toda su vida.

V. Tomarás los aprendizajes como medios al servicio de los fines educativos.

Olvidamos con frecuencia que el objetivo irrenunciable del período de escolarización obligatoria es el de formar ciudadanos. Un ciclo de enseñanza obligatoria no puede exigir niveles mínimos iguales para todos, puesto que la diversidad de capacidades de cada uno de los alumnos no lo permite. Es deseable que se alcance el máximo nivel posible, pero siempre a partir de las potencialidades individuales.

Pero si las capacidades de los alumnos y alumnas son distintas, diferentes y

desiguales, no debe olvidarse que su condición de futuros ciudadanos y ciudadanas es igual para todos, y todos deben recibir la educación precisa para que esta igualdad sea posible y pueda ejercerse plenamente, lo cual incluye, naturalmente, un dominio básico de las herramientas de comunicación y de relación con los demás.

Por todo ello, y desde el convencimiento de que la educación obligatoria debe ser, ante todo, una escuela de ciudadanía, es por lo que afirmamos que los procesos y actividades de enseñanza-aprendizaje no deben constituir nunca, en la educación pública obligatoria, fines en sí mismos, sino medios al servicio de los fines educativos y socializadores. Pero para que esta revolución copernicana sea posible es indispensable que se realice en todos los niveles educativos obligatorios, y de manera especial en las pruebas de acceso a los estudios postobligatorios.

VI. Te esforzarás para que todas las actividades de aprendizaje sean significativas para todos, especialmente para los alumnos de los grupos minoritarios.

Con la Reforma educativa nos hemos habituado, por lo menos en teoría, a preocuparnos de aspectos como la comprensividad, la zona de desarrollo próximo de nuestros alumnos, o la significatividad de la escolarización y de los aprendizajes. Pero, a la vista de su uso, da la impresión de que estos conceptos sólo son aplicables a los alumnos y alumnas autóctonos. ¿Nos interrogamos sobre cuál es la zona de desarrollo próximo de una adolescente marroquí que acaba de llegar de Nador a nuestro centro? ¿O si es significativo para aquel alumno gitano nuestro currículo de Ciencias Sociales?

Sabemos que los aprendizajes resultan muy deficientes, o ni siquiera se realizan, si el clima en el que se llevan a término no es facilitador de los mismos; si el alumno no se siente reconocido y aceptado en su diversidad; si su pertenencia étnica,

cultural y religiosa la vive de manera vergonzante; si percibe claramente expectativas desfavorables en relación a su éxito escolar por parte de los profesores; si no consigue relacionar estos aprendizajes con vínculos socioafectivos que le permitan valorarse al sentirse, a su vez, valorado, etc.

¿Qué interés, qué significatividad puede tener para un alumno marroquí, por ejemplo, aprender catalán si para ello se le separa de sus compañeros catalanes, se le encierra prácticamente toda la jornada escolar en un aula sólo con otros niños y niñas marroquíes, con un profesor que no entiende su lengua, mientras, además y por su cuenta, está desarrollando paralelamente en la calle una competencia comunicativa en castellano para desenvolverse en su vida cotidiana? ¿No sería mucho mejor que compartiese el máximo número posible de horas de clase con alumnos catalanohablantes para que este aprendizaje fuera un poco más significativo (y necesario) para él?

VII. No caerás en la tentación de las agrupaciones homogéneas de alumnos.

En algunos centros, mucho más en Secundaria que en Primaria, se reparte a los alumnos de los grupos paralelos de un mismo curso en función de criterios de homogeneización (rendimiento escolar, comportamiento...). Las razones para hacerlo suelen insistir en que así los profesores pueden dar más cómodamente sus clases, sin interferencias de los alumnos menos dóciles o menos brillantes, para subir al máximo posible el nivel de conocimientos de los alumnos mejores. En ocasiones, la presión de la selectividad en los estudios posteriores sirve de coartada para estas prácticas.

La literatura pedagógica rebosa de experiencias en las que se da cuenta de cómo los grupos homogéneos empeoran significativamente el rendimiento de los alumnos de los grupos menos dotados o con mayores dificultades, aumentando además la agresividad y la conflictividad en los centros. Por ello deberían penalizarse

más contundentemente estos hábitos que atentan directamente contra la igualdad de oportunidades, facilitando al mismo tiempo los recursos y estrategias necesarios para no tener que recurrir a ellos.

Otro encapsulamiento que debe evitarse a toda costa es el que se ha denominado "concentraciones artificiales". Es decir: la concentración en un centro educativo de alumnos de grupos culturalmente minoritarios, en una proporción mucho mayor a la de los residentes de estos mismos grupos en el barrio o en la zona de matriculación de aquel centro. Este fenómeno se produce en unas escuelas determinadas, casi siempre a causa de la huida hacia la privada concertada de los hijos de las familias autóctonas residentes en la zona. Se trata de procesos de guetización que algunos municipios han intentado solucionar repartiendo a los niños de los grupos minoritarios por las diferentes escuelas de la ciudad.

Creemos que, en esta ocasión, con el procedimiento de repartir los niños y niñas de los grupos minoritarios se ha confundido una vez más el síntoma con la enfermedad. El problema no es la concentración de unos niños determinados. Esto no es más que la manifestación de otros problemas. Si alguna cosa cabe repartir mejor son los recursos. Y en todo caso, antes que repartir a los alumnos de los grupos minoritarios deberían resituarse aquellos del grupo mayoritario que no están donde debieran estar. El pretendido derecho de los padres a elegir el centro educativo de sus hijos es una falacia sin ningún fundamento legal. Existe, ciertamente, el derecho de los padres a elegir una educación distinta a la que ofrece la escuela pública, pero no a elegir entre distintos centros financiados con fondos públicos.

VIII. No colaborarás en la creación ni en la consolidación de servicios étnicos.

Desde hace un tiempo, más por iniciativa de las Administraciones que de los propios

interesados, todo hay que decirlo, ha empezado a aparecer en el escenario del trabajo socioeducativo la figura del mediador cultural.

Conviene analizar el concepto de integración (o de sumisión) implícito en el discurso de las Administraciones que promueven y contratan estos servicios. Valorar su conveniencia e idoneidad para promover aquella integración basada en el respeto, la igualdad y el rechazo de cualquier tipo de exclusión. Debemos preguntarnos: ¿Por qué y para qué se necesitan realmente estos mediadores? ¿Al servicio de quién están realmente? ¿Quién los necesita? ¿Cómo se eligen, quién lo hace y con qué criterios? ¿Facilitan o dificultan, a medio plazo, la relación directa servicio-usuario? ¿Cómo afecta esta figura a las relaciones internas y los equilibrios de poder en el grupo minoritario?...

Existen otras alternativas a la figura del mediador cultural, que debería ejercer su función siempre como un último recurso, cuando no existiesen otras soluciones más espontáneas (familiares, amigos, vecinos que solidariamente se ofrecen para servir de traductores, líderes asociativos de los grupos minoritarios, etc.). Además, muy a menudo los propios interesados prefieren optar por estas soluciones por razones de respeto a la propia intimidad. No hay que sucumbir al recurso aparentemente fácil de los mediadores, ni a la creación de otros servicios étnicos. Si todos somos iguales, todos debemos poder tener acceso directo a los servicios públicos, sin intermediarios. Además de aceptar a los líderes democráticos de sus colectivos y asociaciones, hay que promover, tanto a nivel de recursos como de normativa, que los miembros de las comunidades minoritarias formen parte de los equipos de trabajo social y de los claustros escolares. Quizás en un primer momento mediante la creación de la figura del educador auxiliar, pero avanzando hacia la cualificación y la profesionalización de miembros de las distintas minorías, facilitando la convalidación de estudios realizados en otros países.

Según la sociolingüística, para que se produzca un contexto de aprendizaje de inmersión lingüística es indispensable que el profesor comprenda la lengua materna de los alumnos. Si no es así, el contexto de aprendizaje es de submersión lingüística, de efectos sociolingüísticos muy indeseables. Desde pequeños y a lo largo de toda la escolarización obligatoria se conseguiría así también algo muy importante: que los niños vean en las escuelas, en las aulas, adultos, modelos de conducta y profesores de sus grupos étnicos y culturales. Esto no solamente representaría un beneficio directo en la construcción de su autoestima y su socialización, sino que se facilitaría la resolución de los problemas y carencias actuales, que intentan resolverse artificialmente a través de mediadores.

IX. Evitarás los juicios temerarios sobre las familias de los alumnos.

Es difícilmente tolerable para un maestro o para un trabajador social la angustia derivada de tener que trabajar con miembros de un colectivo del cual se desconoce casi todo. A partir de rumores y de generalizaciones, o partir de conclusiones e interpretaciones erróneas de determinados comportamientos de los miembros de estos grupos (erróneas por precipitadas, sesgadas y etnocéntricas, por estar realizadas bajo el influjo de los estereotipos sociales sobre estos grupos), el maestro o el trabajador social se monta a menudo la película sobre cómo son, qué piensan y cuáles son las razones de los comportamientos extraños de estos desconocidos.

Los teóricos de la comunicación intercultural nos advierten, además, de la extraordinaria fuerza de estas hipótesis espúreas, que se enquistan de manera inamovible en nuestros sistemas cognitivos y valorativos, de manera que no se cuestiona su validez, aunque la realidad nos vaya presentando a posteriori una y otra vez casos concretos que no concuerdan con aquella hipótesis. Una vez tras otra estos casos concretos son percibidos y valorados como excepciones que confirman la regla.

Para el educador intercultural es siempre preferible —aunque más incómodo— que asuma su ignorancia. Es más fácil aprender que deconstruir aprendizajes anteriores para poder aprender de nuevo. Es muy conveniente que los educadores y educadoras se informen, por ejemplo, sobre el concepto del espacio y del tiempo en otras culturas, sobre el concepto del honor y tantas otras cosas. Sin duda ello, les permitirá entender el porqué de algunos comportamientos de las familias de sus alumnos que hasta ahora o no comprendían o interpretaban erróneamente. Pero les será de mucha más utilidad todavía contrastar lo que se aprende en los libros con su contacto con la realidad, bajar de su torre pedagógica de marfil y pasear algún día por entre las calles en las que residen sus alumnos, tomar un café en uno de los bares que frecuentan sus padres, entrar en conversación informal con ellos, aceptar incluso la invitación de alguno a visitar su casa... Y, por encima de todo, no se debería olvidar nunca, nunca, que la diversidad intragrupal puede ser más acentuada y significativa que la diversidad intergrupal.

X. Reconocerás tu ignorancia, tus prejuicios y tus estereotipos, y la necesidad de una formación permanente específica.

Por las razones expuestas en el punto anterior, no debe extrañar que nos parezca indispensable que, antes de iniciar un proyecto de educación cívica intercultural y antirracista en un centro educativo (o simultáneamente), la mayor parte de los miembros del claustro reflexionen (si es posible colectivamente) acerca de cuatro

condiciones previas sin las cuales no se puede hablar propiamente de educación intercultural:

La primera se refiere a la necesidad de tomar conciencia y reconocer probablemente la existencia, también en nosotros mismos, de actitudes excluyentes y discriminatorias injustificables con respecto a los miembros de determinados colectivos.

La segunda sería darse cuenta de la trascendencia de estas actitudes excluyentes y segregadoras en la producción, el mantenimiento y la reproducción de las injustas estructuras de estratificación social vigentes.

La tercera consiste en identificar los supuestos, mecanismos y procesos mediante los cuales se pretende explicar, justificar y legitimar aquellas actitudes excluyentes y desigualdades sociales precisamente en base a la diversidad cultural, haciendo, en definitiva, a los marginados responsables de su marginación por el hecho de empecinarse, con insólita e incomprensible tozudez, en seguir perteneciendo a culturas desadaptadas, predemocráticas, descontextualizadas, etc.

Y, por último, esforzarnos por cambiar aquellas actitudes generadoras (o cómplices) de los procesos de exclusión por actitudes de compromiso e implicación personal, mediante el reconocimiento cotidiano de la igualdad de hecho y de derecho de todos los seres humanos, capaz de romper las injustas estratificaciones sociales actuales que condenan a la miseria, ya antes de nacer,

a la mayor parte de muchos de nuestros conciudadanos, e intentando una tarea nada fácil: mejorar día a día la coherencia entre nuestras convicciones y nuestras actuaciones. Esta formación permanente debe facilitar, ciertamente, información sobre las características culturales de estos colectivos minoritarios, sobre estrategias didácticas y recursos educativos. Pero para que una educación cívica, intercultural y antirracista sea posible es indispensable que muchos educadores estén dispuestos a entrar en un proceso de formación y quizás también de transformación personal, para aumentar así el número de los que ya llevan tiempo luchando (a veces en solitario, sin medios y sin ningún reconocimiento) a favor de la diversidad y contra todo tipo de racismo, segregación o legitimación de la injusticia.

Y despertó

Se despertó, justo en aquel momento y con un cierto sobresalto. El sueño había sido tan vívido que no parecía un sueño, y tan intenso que no oyó el despertador. Con el riesgo de llegar tarde al instituto, tomó su ducha a toda velocidad, se vistió y renunció al maquillaje y al café de cada día. Estaba recogiendo apresuradamente las fichas de catalán que había preparado la noche anterior para sus alumnos marroquíes cuando se dio cuenta: allí, en la bandeja de salida de la impresora, había unos folios encabezados por este título: Decálogo para una educación cívica intercultural emancipadora.

Francesc Carbonell i París
Maestro y pedagogo
Cuadernos de Pedagogía

**ÁMBITO**

Pedagogía del tiempo libre.

**TEMA**

Un marco educativo intercultural y antirracista.

**TÍTULO**

Un mundo intercultural.

**OBJETIVOS**

- Vivir la construcción de un marco educativo intercultural y antirracista.
- Tomar conciencia de la importancia que tiene el crear espacios abiertos e integradores que valoren las aportaciones de las personas de diferentes orígenes.
- Reflexionar sobre las características que debe tener el proceso de construcción de este tipo de marco educativo.

**CONTENIDOS**

- El marco educativo intercultural y antirracista.
- El proceso de construcción de este tipo de marco educativo.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- La actividad consiste en crear un marco educativo intercultural y antirracista, y se llevará a cabo de la misma forma en la que se hacía en la Edad Media, cuando los/las creyentes interpretaban los mensajes que se pintaban en las paredes de las iglesias.
- En primer lugar, los/las participantes pensarán un diseño adecuado para pintar las paredes de un centro de tiempo libre. En este proceso, es muy importante crear un ambiente abierto e integrador que sea coherente con la idea de construir un marco educativo intercultural y antirracista. Eso significa que, en el proceso de reflexión, diseño y materialización de la pintada, los/las responsables de la actividad han de tener en cuenta todas las aportaciones, y deben valorar positivamente todas las opiniones y sugerencias. También es interesante que los/las participantes se sumerjan en un ambiente enriquecedor, de cooperación y de intercambio, compartido por todos.
- La actividad se estructurará en tres sesiones:
 1. Debate en el gran grupo sobre los contenidos de la pintada (2 horas).
 2. Diseño de la pintada.
 3. Materialización de la pintada.

(Las dos últimas sesiones tendrán una duración indeterminada, que variará según las dimensiones de la pared y la laboriosidad del trabajo que realicen).

**METODOLOGÍA**

Se utilizará una metodología socioefectiva (vivencia, reflexión, acción...) en el gran grupo.

**DURACIÓN**

Tres sesiones (la primera, de 2 horas; y la segunda y la tercera, de duración indeterminada).



RECURSOS

Material para hacer la pintada (papel, bolígrafos, pintura, pinceles...).

4. **Ámbito de la expresión**

La necesidad de expresarse y de comunicarse es inherente a las personas y a los grupos humanos. Por lo tanto, esta necesidad influye muy directamente en el modo en el que percibimos la sociedad multicultural en la que vivimos y, lógicamente, en el modo en el que nos desarrollamos en ella. Ese contexto nos lleva, pues, a incidir en el ámbito de la expresión con la finalidad de trabajar la interculturalidad en nuestra tarea profesional.

En concreto, en este ámbito destacaremos la importancia de tener un conocimiento previo ante la acogida, la transmisión, la valoración y la manipulación de la información en general, y tendremos muy en cuenta que la expresión es un medio que transmite actitudes, valores y, también, cultura.

De acuerdo con esa constatación, las actividades planteadas tendrán como objetivo la concienciación y la sensibilización respecto a nuestras propias actuaciones. A partir de esa base, se trabajará con vista a la elaboración de propuestas de cambio y de transformación de las conductas y las actitudes de nuestra sociedad.



**ÁMBITO**

Expresión.

**TEMA**

Expresión lingüística.

**TÍTULO**

La información boca a boca.

**OBJETIVOS**

- Mostrar las dificultades de la comunicación.
- Tomar conciencia del relativismo inherente a la objetividad de la información.
- Analizar el poder que tiene la información en la generación de actitudes.
- Mostrar la importancia de la actitud de escuchar.

**CONTENIDOS**

- La educación intercultural y antirracista.
- El aprendizaje significativo.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Se elegirán cinco personas del grupo para que salgan fuera del aula, y el resto de los/las participantes harán de observadores/as. Mientras las cinco personas escogidas están fuera del aula, los/las responsables de la actividad explicarán al resto del grupo la dinámica de la actividad.
- Una de las cinco personas de fuera entrará en el aula y escuchará una historia sin hacer preguntas (ver anexo M 4.1.1 a). Esta persona explicará la misma historia a otra persona de fuera, que también entrará en el aula. Este proceso se irá repitiendo hasta que la última persona de fuera explique la historia a todo el grupo.
- Al acabar la exposición de las cinco historias, se pedirá a los que hacen de observadores/as que formen grupos de tres y que analicen las deformaciones que hayan detectado respecto a la historia original (omisiones, ampliaciones, tergiversaciones, etc.). Es importante que los/las participantes destaquen lo que consideren más relevante de las exposiciones, tanto de cada historia en particular como del conjunto de historias.
- Después de este análisis en grupos, los/las participantes escribirán las preguntas que consideren más importantes para transmitir la información de la manera más objetiva posible.
- Finalmente, se hará una puesta en común de las opiniones y se debatirá sobre los dos trabajos de grupo.
- Para la elaboración de las conclusiones de la dinámica, los/las participantes tendrán que valorar los siguientes aspectos:
 - Las preguntas como medio clarificador de la información, de posibles dudas y de posibles contradicciones.
 - La importancia del contenido emocional en informaciones cercanas, el grado de implicación y el conocimiento de información previa similar a la tratada... como factores que disminuyen la objetividad informativa.

- La importancia de analizar las informaciones recibidas, sobre todo si no se tiene un conocimiento previo que facilite el punto de vista crítico y especialmente cuando se trata de informaciones relacionadas con otros colectivos y culturas.



METODOLOGÍA

Se utilizará una metodología activa y participativa en el gran grupo.



DURACIÓN

30 minutos.



RECURSOS

Fotocopia del texto explicativo de la dinámica de la actividad, folios y bolígrafos. Espacio del aula.

EXPRESIÓN LINGÜÍSTICA

Texto complementario

- Cuento extraído del libro *Cuentos palestinos de tradición oral. ¿A dormir o a contar?* de Montserrat Rabadán Carrascosa, editorial Cantarabia, 2002.

HASHISH, LA HIJA DE LOS ÁRABES

Contado por una señora de Nablús.

- ¡Proclamad la unidad de Dios!

- ¡No hay más dios que Dios!

Éste era un rey que tenía una mujer muy hermosa que se llamaba Hashish y era famosa por su hermosura y perfección.

Había dos judíos que eran hermanos, uno se llamaba Rihán y el otro Yabrud. Los dos eran fabricantes de venenos y tenían un palacio parecido al del rey. Rihán era ya mayor, pero Yabrud era un joven en lo mejor de la edad.

Un día le dijo Rihán a su hermano Yabrud:

- ¿Sabes para quién debería ser este palacio?

- ¿Para quién? —preguntó Yabrud—.

Y dijo Rihán:

- Para Hashish, la hija de los árabes.

Yabrud se fue y empezó a buscar a Hashish, la hija de los árabes, de lugar en lugar, preguntándole a todo el mundo dónde vivía. Hasta que un día se hospedó en casa del príncipe que era el marido de Hashish, y durmió en su casa.

Por la mañana, el príncipe se fue a cazar y Yabrud se quedó durmiendo. El príncipe le encargó el huésped a su mujer y le dijo:

- Hónralo, y cuando se despierte que venga conmigo a cazar.

En cuanto el príncipe se dio la vuelta, Yabrud se despertó y se fue detrás a cazar a donde estaba el príncipe. El caballo que montaba era cojo y cuando el príncipe vio el polvo del caballo, supo que su huésped venía detrás de él. Entonces se dio cuenta de que el caballo de Yabrud cojeaba y le dijo:

- Vuélvete a cambiar el caballo y monta otro más fuerte y hermoso.

El huésped se volvió para cambiar el caballo cojo. Y cuando Hashish vio al huésped volver, le dijo:

- Seguro que mi marido te ha hecho volver y te ha dicho que le lleves a su hermosa mujer.

Yabrud se alegró mucho al oír las palabras de Hashish y dijo:

- Sí, eso es lo que ha dicho el príncipe.

Hashish se montó en un caballo y se fue con Yabrud, el judío. Se pusieron en marcha y al ver la muchacha el camino, se dio cuenta de que no era el camino por el que había ido su marido. Entonces, le preguntó a Yabrud y le dijo:

- ¿A dónde vamos? Éste no es el camino del príncipe.

Y le dijo el judío:

- Te llevo a mi palacio. Tú me dijiste que tu marido había dicho que le llevara a su bella esposa. ¡Dios te ha traído a mí, así que ahora eres mía y te llevo a mi palacio!

Hashish entró a su palacio y Yabrud, el judío, le pidió que se casara con él. Y ella le dijo:

- ¡Mil veces antes prefiero tu honor y poderío que la bajeza de mi marido! Pero entre nosotros, los musulmanes, la mujer no puede casarse hasta que se cumpla el tiempo de espera. Después de ese tiempo, ya podemos casarnos.

A Yabrud le pareció bien esperar. Y mientras, la muchacha empezó a recorrer el palacio y hasta que llegó a un gran almacén donde había un viejo trabajando. Y el viejo le dijo:

- Hola, Hashish, hija de los árabes, bienvenida.

Y Hashish le preguntó:

- ¿Y tú quién eres?

Y dijo:

- Yo soy Rihán, el hermano de Yabrud.

Y la muchacha le dijo:

- Rihán, Rihán, mi corazón en el aroma está. Si mi futuro se torna negro, seré paciente con los que me dañarán. Cerraré la puerta para sus llaves entregar. Tiempos mejores llegarán y con ellos las llaves volverán.

¿Qué es lo que haces Rihán?

- ¡Oh querida mía!, trabajo con venenos.

Y empezó a enseñarle y explicarle: «El efecto de este veneno dura un año, el de este otro dura un mes, el de este veneno dura una hora y éste deja dormido otra hora.» Entonces, Hashish echó el veneno que duraba una hora en una botella y la escondió entre su ropa. Luego, puso el veneno que dejaba dormido una hora en otra botella y también se la guardó sin que la viera Rihán. Y se fue a sentarse a la ventana y se puso a mirar a los que iban y venían. Y después de dos o tres días, vio una polvareda a lo lejos y se dijo: «Seguro que es mi marido, el príncipe».

El caballero llegó y se quedó dormido debajo del palacio. En cuanto Hashish lo vio, se dio cuenta de que era el príncipe.

Cuando el príncipe se despertó y miró hacia arriba, vio a Hashish en la ventana y le dijo:

- ¿Quién te ha traído hasta aquí?

Hashish le contó al príncipe como Yabrud se la había llevado hasta ese palacio, le había pedido que se casara con él y como ella lo había alejado. Y ella le dijo:

- No puedo bajar del palacio y tú no puedes subir. Pero cuando se esconda la luna, ponte a silbar, entonces, yo me ato por la cintura, me tiro por la ventana y nos escapamos.

Por la noche, después de esconderse la luna, Hashish oyó el silbido, se ató y bajó por la ventana, pero se encontró al vigilante del palacio, que la cogió y le pidió que se casara con él. Y Hashish le dijo:

- ¡Mil veces antes prefiero tu honor y poderío que la bajeza de mi marido y la de Yabrud!

Se sentaron los dos en el jardín y Hashish le preguntó si le gustaba el vino. Y él le dijo:

- ¡Me muero por el vino!

Entonces ella cogió un vaso de agua y le puso el veneno que dejaba dormido una hora. Le ofreció de beber al vigilante y nada más bebérselo se quedó dormido. Al momento, Hashish le quitó la ropa al vigilante, se la puso ella y salió del jardín para buscar al príncipe. Y mientras estaba buscando al príncipe, se encontró a un kurdo que estaba domando un potro. Entonces, la muchacha le preguntó:

- ¿Es así cómo doma la gente a los potros?

Y el kurdo le dijo:

- ¿Pues cómo se hace?

Y Hashish le dijo:

- Yo te enseñaré como se hace.

Y se subió en el potro y se fue. En una o dos carreras, el kurdo la perdió de vista y ya no la encontró. Entonces empezó a golpearse el pecho y a gritar: «¡Ay, mi potro, ay, mi potro!».

Hashish estuvo cabalgando hasta que llegó a una cueva. Allí oyó una voz que se quejaba, se acercó a la voz y vio que era una muchacha. Hashish le preguntó qué le pasaba. Y la muchacha le dijo:

- Yo soy Helwa, la hija del rey. Hay una fuente de agua que está vigilada por un gigante y no la abre a no ser que la gente del pueblo le dé a una de sus hijas cada año. Y este año me ha tocado a mí.

Hashish se sentó con Helwa y entonces apareció el gigante cargando un árbol sobre un hombro y sobre el otro una vaca, y dijo:

- ¡Bienvenida, Hashish, hija de los árabes!

El gigante se sentó en la cueva y Hashish le empezó a preguntar por la fuente, y cómo se hacía para abrirla. Entonces, el gigante fue y le enseñó el manantial y le explicó cómo se hacía para dejar salir el

agua. Y así fue como Hashish se enteró del secreto del agua. Luego, volvieron a la cueva y el gigante encendió un fuego, cortó la carne de la vaca, la asó y le dio de comer a Hashish. Y se olvidó de Helwa, pero Hashish le pasaba la carne a la muchacha sin que el gigante se enterara. Una vez que el gigante terminó de comer y se hartó, Hashish le dijo:

- ¿Te gusta el vino?

Y dijo el gigante:

- ¡Me muero por el vino!

Entonces Hashish le echó la botella del veneno en el vaso, le dio de beber y en cuanto se lo bebió, cayó muerto.

Y volviendo al rey, el padre de Helwa, hizo saber en el país que el que liberara a su hija del gigante, se casaría con ella y se convertiría en el rey de su país.

Por la mañana, Hashish abrió el agua como le había enseñado el gigante. Luego, se llevó a la muchacha a casa de su padre, y le dijo:

- Me voy a vestir de hombre y quiero que me guardes el secreto. Luego, te casaré con mi marido, el príncipe.

Hashish entró vestida de hombre a casa del rey, llevando a Helwa con ella. El rey se alegró muchísimo y le dio a su hija como esposa por haberla salvado. Entonces, Hashish se convirtió en el nuevo rey y Helwa le guardó el secreto. Y la gente del país estaba convencida de que Hashish era un hombre.

Hashish colgó en las puertas de la ciudad un retrato suyo, luego puso a unos vigilantes y les pidió que pararan a todo el que mirase el retrato. Y se dijo para sus adentros: «Cuando pase mi marido, el príncipe, seguro que lo va a mirar.»

Y volviendo a Yabrud, pues como no la encontró se puso a buscarla. Su marido empezó a buscarla, el vigilante al que le había quitado la ropa empezó a buscarla, y el kurdo, el dueño del potro, también empezó a buscarla. Todos empezaron a buscarla.

Un día, Yabrud llegó a la ciudad y al pasar por donde estaba el retrato, lo miró y nada más verlo los vigilantes, se lo llevaron. Y el rey ordenó que lo encerraran en la cárcel de la sangre. Luego, pasó el kurdo, miró el retrato y al verlo los guardias se lo llevaron. Y el rey ordenó que lo encerraran en la posada. Después, pasó el príncipe, el marido de Hashish, y cuando miró el retrato dijo: «¡Ésa es Hashish!», y al verlo los

vigilantes lo cogieron y se lo llevaron. Y el rey ordenó que lo encerraran en el palacio.

Al día siguiente, el rey quiso saber por qué habían mirado el retrato. Le preguntó al kurdo por qué había mirado el retrato, y el kurdo le dijo:

- Esa mujer del retrato es igual que la que me robó mi potro.

El rey ordenó que recompensaran al kurdo y que le dieran una yegua en lugar de su potro y mil dinares. Luego entró el vigilante y el rey le preguntó que por qué había mirado el retrato. El vigilante le contó lo que le había pasado y el rey ordenó que le dieran cuarenta azotes y cuarenta dinares. Le llegó el turno a Yabrud y cuando el rey le preguntó por qué había mirado el retrato, Yabrud le dijo:

- Esa mujer me quiere y yo también la quiero. Y dejé a su marido, el príncipe, por mí.

Entonces, el rey mandó que colgaran a Yabrud, el judío.

Luego, entró su marido, el príncipe, y cuando el rey le preguntó por qué había mirado el retrato, el príncipe dijo:

- Esa muchacha es mi prima y mi mujer, la raptaron y después de encontrarla la volví a perder.

Y el rey le preguntó:

- Dame una señal para que yo sepa que es tu mujer.

Y el príncipe dijo:

- Mi mujer tiene un lunar en el hombro con siete pelos y en cada pelo tiene siete perlas.

El rey hizo salir a todos los presentes, se bajó el vestido por el hombro y le hizo ver la señal al príncipe. Al momento, el príncipe se dio cuenta de que el rey era Hashish. Y cuando estuvieron juntos, ella le dijo a su marido:

- Le prometí a Helwa, la hija del rey de la ciudad, que te casarías con ella. ¿Quieres cumplir con lo que le prometí?

Pero el príncipe le dijo:

- En mi vida me casaré con nadie más que tú, Hashish.

Pero Hashish no quiso romper la promesa que le había hecho a Helwa. Así que fue con su marido a casa del rey, el padre de Helwa, y le contaron toda la historia de principio a fin. Hashish le devolvió al rey el trono de su reino y volvió con su marido y Helwa a su país.

Y vivieron en el placer y la dicha.

¡Qué Dios dé a los oyentes buena vida!

**ÁMBITO**

Expresión.

**TEMA**

Expresión lingüística.

**TÍTULO**

¿Qué dicen sobre...?

**OBJETIVOS**

- Tomar conciencia del poder de la comunicación escrita o visual en las actitudes que se muestran hacia los/las otros/as.
- Reflexionar sobre la objetividad de la información que percibimos.
- Reflexionar sobre los valores que se legitiman a través de la expresión.
- Constatar el escaso conocimiento que tenemos sobre otras culturas que conviven en nuestra sociedad.

**CONTENIDOS**

- El poder de la comunicación.
- La legitimación de actitudes y valores.
- El relativismo de la información.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Se formarán grupos de tres o cuatro personas.
- Los/las responsables de la actividad repartirán diferentes diarios y revistas que contengan información sobre diferentes culturas.
- Los/las participantes analizarán esta información y responderán a las siguientes preguntas:
 - ¿Cuántas noticias de carácter positivo habéis encontrado? ¿Y de carácter negativo?
 - ¿Qué rasgos sociales, económicos o políticos transmiten esas noticias?
 - ¿Qué os evocan esas informaciones?
 - ¿Qué actitudes y qué valores se reflejan, desde el punto de vista social, sobre las culturas y los colectivos que se representan en esas informaciones?
- Para acabar, los/las participantes compartirán en el gran grupo los análisis que hayan desarrollado en los grupos pequeños.

**METODOLOGÍA**

Se utilizarán las siguientes metodologías según los grupos: una metodología activa y participativa, en los pequeños grupos; una metodología reflexiva, individualmente; y se partirá de la constatación de la realidad en el gran grupo.

**DURACIÓN**

30-40 minutos.



RECURSOS

Revistas y diarios con información sobre otras culturas, folios y bolígrafos.

**ÁMBITO**

Expresión.

**TEMA**

Expresión lingüística.

**TÍTULO**

¿Por qué nos expresamos así?

**OBJETIVOS**

- Constatar diferentes elementos comunicativos que sean identificativos de otras culturas.
- Tomar conciencia del hecho de que los elementos de la comunicación responden a la cultura propia y a su transmisión.
- Valorar de qué manera esos elementos de expresión evocan actitudes sociales concretas.

**CONTENIDOS**

- Los diferentes patrones culturales.
- Los sentimientos y las actitudes que se encuentran alrededor de la interculturalidad.
- La necesidad de conocimiento de la sociedad intercultural.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Los/las participantes pensarán en diferentes colectivos, individualmente o en parejas. No es necesario que los grupos se formen en base a la nacionalidad de los componentes. Pueden utilizarse otros criterios: situación socio-económica, tribus urbanas, edad... El objetivo de la actividad es identificar elementos que sean identificativos de estos colectivos a la hora de expresarse (por ejemplo, hablar de "usted", no mirar a los ojos, sonreír mucho...).
- Después, se hará una puesta en común de las características y las identificaciones que se hayan detectado.
- A continuación, en grupos de tres o cuatro personas, los/las participantes analizarán los siguientes aspectos:
 - ¿Es importante saber la causa de esas características comunicativas, es decir, saber a qué responden culturalmente?
 - ¿Es necesario analizar las actitudes que evocan esos elementos en la sociedad, en nosotros mismos?
 - ¿Esos elementos, enriquecen o dificultan nuestra práctica educativa? ¿Por qué?

**METODOLOGÍA**

Se utilizará una metodología activa y participativa en pequeños grupos en el desarrollo de la dinámica, y en el gran grupo en la parte de reflexión y consenso.

**DURACIÓN**

20 minutos.



RECURSOS

Folios y bolígrafos. Espacio del aula.

**ÁMBITO**

Expresión.

**TEMA**

Expresión lingüística.

**TÍTULO**

Había una vez...

**OBJETIVOS**

- Conocer otras formas de pensar y de vivir.
- Tomar conciencia de la transmisión cultural que representa el cuento.
- Reflexionar sobre los valores comunes que se desprenden de todos los cuentos.

**CONTENIDOS**

- La cultura a través del cuento.
- Los valores.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Los/las participantes formarán grupos y analizarán cuentos de diferentes procedencias: árabes, chinos, peruanos, gitanos, catalanes y vascos (ver anexo M 4.1.4 a). Este análisis consistirá en hacer reflexiones a partir de las siguientes preguntas:
 - ¿Qué características culturales se desprenden de cada uno de los cuentos?
 - ¿Qué valores se pueden extraer?
 - ¿Se podría hablar de valores comunes? ¿Por qué?
 - ¿Es importante mostrar la procedencia de los cuentos? ¿Por qué?
- A continuación, los/las participantes harán una puesta en común de las conclusiones a las que hayan llegado.
- Los mismos grupos que se han formado al principio tendrán 10 minutos para comenzar a escribir un cuento. Transcurrido este tiempo, cada grupo pasará lo que haya escrito a otro grupo. Este proceso se irá repitiendo hasta que todos los grupos hayan participado en la elaboración de cada uno de los cuentos.
- A continuación, se devolverá cada cuento al grupo que lo haya iniciado. Cada grupo analizará de qué manera influye la cultura personal de cada uno y de cada grupo a la hora de crear o transmitir valores, actitudes, maneras de pensar...

**METODOLOGÍA**

Se utilizará una metodología activa y participativa en pequeños grupos.

**DURACIÓN**

1 hora.

**RECURSOS**

Fotocopias de los cuentos, folios y bolígrafos.

EXPRESIÓN LINGÜÍSTICA

Textos complementarios

- Cuentos provenientes de diferentes culturas, extraídos de la página web <http://www.pangea.org/carlesc/contes/catperua.htm>

La leyenda de Huascarán

(Leyenda peruana de los yungas de Yungay, Ancash)

En el reino de la cordillera de los Andes, en el paraíso del valle de Callejón de Huaylas, vivían los dioses. El dios supremo, Inti —el Sol— tenía una hija llamada Huandoy. Huandoy era bonita como una orquídea tierna y fresca, y su padre pensaba casarla con un dios tan bello y tan virtuoso como ella para toda la eternidad.

Pero en el corazón del valle, en el poblado de los yungas, vivía un príncipe mortal llamado Huascarán, gentil y valiente, que se enamoró profundamente de la bonita Huandoy. Eran muy felices, porque Huandoy correspondía al gran amor del príncipe. Por ello se encontraban a escondidas y compartían la pasión y la ternura que sentían el uno por el otro.

Cuando el dios padre tuvo noticia de este amor, suplicó a su hija que lo dejara correr, que a una diosa no le convenía vivir con un príncipe mortal. Pero el amor de los jóvenes príncipes fue superior a las súplicas, los consejos y los sermones del padre.

Tan grande fue la rabia que sintió Inti, el dios supremo, ante la fuerza de este amor, que maldijo a los amantes y les condenó a vivir separados para toda la eternidad. Los convirtió en dos grandes montañas de granito y los cubrió de nubes perpetuas para calmar su ardiente pasión. En medio de las dos montañas colocó un valle estrecho y profundo que los aislaba completamente. Con enorme furia, el dios padre elevó las montañas hasta una altura majestuosa, de manera que los príncipes se pudieran ver siempre, aunque nunca pudieran llegar a tocarse.

Aún hoy los enamorados lloran por su dolor... Derriten gota a gota la nieve que los cubre y sus lamentos de amor se unen, para siempre, en un lago de color azul turquesa. Este lago recibe el nombre de Llanganuco y lo encontraréis en Perú, a una altitud de 3.400 metros sobre el nivel del mar. Las montañas que tienen los nombres de los príncipes Huandoy y Huascarán miden 6.356 y 6.768 metros, respectivamente, y son las montañas más altas de todo el país.

La gallina negra

María Amaya

Había una vez un gitano llamado Kalo Dan que había acumulado una gran fortuna matando a un dragón y liberando a una princesa. Un buen día, su madre le comentó que ya era hora de buscarse una novia y casarse.

—Kalo —le dijo la madre—, si no te gusta ninguna chica del pueblo, coge tu caballo y búscala en otros pueblos y campamentos gitanos. No es importante que sea rica; lo más importante es que sea una buena mujer.

Y así lo hizo: cogió el caballo y comenzó a visitar pueblos y campamentos gitanos, pero no tuvo suerte. Un día llegó a un pueblo muy pobre. Se acercó a una barraca y quedó sorprendido cuando vio una muchacha muy bonita, con unos ojos negros como el carbón y el cabello largo y ondulado que le llegaba hasta la cintura. La muchacha estaba poniendo la mesa, pero cuando

M 4.1.4 a

se giró y vio a Kalo, echó a correr y desapareció detrás de una puerta. Kalo entró a la casa donde se había escondido la chica y, en aquel mismo momento, vio como salía de allí una gallina negra. Después se fue a buscar a la muchacha detrás de la puerta donde se había escondido, pero ya no había ningún rastro de ella.

Después de un rato, llegó a la casa un matrimonio gitano. Al ver a Kalo, lo saludaron y lo invitaron a compartir su comida. Después de comer, Kalo les preguntó quién era la chica que había visto, y ellos le contestaron que no sabían de qué les estaba hablando. Kalo aceptó la invitación de quedarse allí a pasar la noche, porque estaba muy intrigado.

Todos se fueron a dormir, pero Kalo, que estaba bien despierto, sintió un ruido en el comedor. Espió por detrás de la puerta entreabierta y, sorprendentemente, vio a la muchacha. Kalo se aproximó sin hacer ruido y agarró la mano de la muchacha.

–¡Oh, deja que me vaya!– gritaba.

Pero Kalo, en vez de dejarla marchar, le pidió que se casara con él. La chica le contestó que no podía, que la había encantado un mago con el que no se había querido casar. El encantamiento hacía que la muchacha sólo se convirtiera en persona dos veces al día, a las doce en punto, pero eso sólo duraba una hora; el resto del día, era una gallina negra. La chica le explicó que la única manera de deshacer el encantamiento era que un hombre la llevara al altar mientras tuviera forma de gallina. Kalo, decidido, le prometió que él lo haría.

Al día siguiente, Kalo compró la gallina al matrimonio y se fue hacia su pueblo. Pero antes de llegar a casa se fue a la iglesia a hablar con el cura. Cuando el cura le preguntó quién sería su esposa, Kalo afirmó que sería aquella gallina negra que llevaba, y el cura, sobresaltado, se negó a casarlos. Pero, finalmente, cuando Kalo le ofreció una gran cantidad de dinero, el cura aceptó pensando: "¡Este gitano está loco!", y le dijo que al cabo de tres días se celebraría la boda.

Cuando Kalo llegó a casa y presentó a la novia a su familia, la madre se puso a llorar y dijo:

–¡Mi hijo está loco! ¡Está loco! ¿Cómo se pudo casar con una gallina?

Durante los tres días siguientes, Kalo no dejó sola a la gallina en ningún momento. Mientras tanto, los rumores de que Kalo se casaría con una gallina habían corrido por todo el pueblo, y el día de la boda no había ni una aguja en la iglesia. El cura pensó que el novio no se presentaría, pero llegó a la hora convenida con la gallina.

Toda la gente de la iglesia comenzó a reír, pero el cura los hizo callar e inició la ceremonia. Cuando preguntó a Kalo si se quería casar con la gallina, éste le dijo que sí, y entonces la gallina se transformó en aquella preciosa muchacha que había conocido. Los asistentes se quedaron admirados con la belleza de la gitana. Después de la boda, hicieron una fiesta que duró una semana: hubo canto, bailes y mucha comida.

El padre de la novia, cuando se dio cuenta de que se había casado su hija, se unió a la gran fiesta. Ella era la hija del rey de los gitanos, y, como dote, el padre les dio una bolsa llena de oro.

El barbero y el montañés

Había una vez un barbero que vivía en la ciudad de El Cairo. Como sabéis, el Cairo es una ciudad del norte de África y pertenece a un país llamado Egipto, famoso por las pirámides que se construyeron allí durante la época de los faraones, hace unos dos o tres mil años.

Pues, en El Cairo vivía un barbero. ¿Sabéis qué es un barbero? Antes, los hombres no se afeitaban en casa, como ahora. ¿Cómo os afeitáis, vosotros? Está claro, vosotros aún no os afeitáis... Pero vuestros padres sí que se afeitan. ¿Y con qué se afeitan, con máquina eléctrica o con jabón y cuchilla?

Como os decía, antes los hombres no se afeitaban en casa cada día, sino que, de tanto en tanto, o los días de fiesta, iban a casa del barbero, para que les afeitara. El barbero les enjabonaba toda la cara, bien enjabonada, con la brocha, y... Mirad, lo hacía así, más o menos así...

[El narrador enjabona la cara de un niño].

M 4.1.4 a

El jabón debilitaba el pelo de la barba, y eso era muy importante para que después se pudiera cortar bien con la navaja.

[El narrador enseña la navaja falsa].

La navaja se debe utilizar con mucha precaución, porque si os despistáis un poco podéis haceros un corte muy profundo o bien dejaros la cara como la de un pirata. De hecho, yo no lo he utilizado nunca, y tampoco he afeitado nunca a nadie, pero ahora lo intentaré... No me hago responsable del modo en el que le deje la cara. ¿Qué os parece? Bien, era una broma... Evidentemente, no lo probaré.

Volvamos a nuestra historia. El barbero de El Cairo era un poco astuto. ¿Sabéis qué quiere decir ser astuto? Pues, ser una persona muy espabilada, que siempre consigue lo que quiere. Un día, el barbero vio pasar a un montañés por delante de su tienda. ¿Y qué es un montañés? Pues, un montañés era una persona que vivía en el bosque y que se dedicaba a leñar, para venderla en la ciudad, donde no había árboles para cortar y donde la gente no tenía nada para hacer fuego y cocinar o calentarse.

El montañés iba acompañado de un asno que llevaba un baste —es decir, una arbaldá—, bien cargada de leña. ¿Sabéis qué es una arbaldá? ¿No? Es un guarnimento de madera que se coloca encima de la espalda de los animales de carga y que sirve para poder cargar mucha leña.

Cuando el montañés pasaba por delante de la barbería con el asno cargado de leña, el barbero le gritó:

–¡Ep, montañés! ¿Es para vender esa madera que llevas encima del asno?

–¡Claro que es para vender! ¿Pensabas, quizás, que era para comer?– le respondió el montañés, que también era muy astuto.

–Si quieres, podemos hacer un trato. Estoy a punto de acabar la leña, y por la noche hace mucho frío... –dijo el barbero. Aunque El Cairo esté en medio del desierto y los desiertos siempre nos los imaginemos muy calurosos, las noches de invierno son muy frías.

–Si nos ponemos de acuerdo en el precio, sí que podremos hacer tratos –le respondió el montañés.

–Por dos monedas, te compro toda la madera que llevas encima del asno –le propuso el barbero.

–¡Dos monedas! Sí como mínimo vale diez monedas toda esta madera –le respondió el montañés.

Y entonces comenzó el regateo:

–¡Diez monedas! ¡Dónde se ha visto! ¡Te doy tres y ya es mucho!

–¡Tres! ¡Sólo tres! ¡Por ocho monedas te la podría vender, pero por tres...!

–Bien, pues te doy cuatro, y harás un buen negocio.

–Seis, seis monedas y no se hable más.

–Ni cuatro, ni seis; ni tú, ni yo. Dejémoslo en cinco monedas –propuso el barbero.

–¡Hecho! –dijo el montañés, pensando que con cinco monedas podría comprar todas las cosas que necesitaba para su familia–. Ahora mismo te descargo toda la madera.

Después de descargar la leña, entró en la barbería y le dijo al barbero:

–Ahora ya me puedes pagar el dinero convenido.

Pero, ¿recordáis que hemos dicho que el barbero era un poco astuto, una persona que siempre quiere salirse con la suya? El barbero le contestó:

–No me has dado toda la madera. Aún queda el baste, que es parte de la madera que hay encima del burro y que, por lo tanto, está incluido en el precio.

El montañés se quedó boquiabierto, pero reaccionó rápidamente y mostró su indignación:

–¡Nunca se ha visto que en la compra de una carga de madera entrase también el baste!

–No importa que no se haya visto nunca –rió el barbero–. El caso es que hemos hecho un trato, y la palabra es la palabra. Si no me das el baste, me quedaré con la madera y no te pagaré.

M 4.1.4 a

El montañés no tuvo más remedio que acceder a aquella injusta petición, pero se fue enseguida a contarle el caso al juez de la ciudad:

–Señor juez, el barbero me ha engañado bien. Me ha querido comprar toda la madera que llevaba el asno encima y después se ha quedado con toda la leña y también con mi baste.

El juez le escuchó atentamente y le contestó:

–No te puedo dar la razón, porque un trato es un trato y se debe respetar. La próxima vez deberás vigilar más lo que te dicen antes de cerrar un acuerdo. Pero, de todas maneras, te sugeriré lo que puedes hacer...

Y el montañés y el juez estuvieron hablando un buen rato. ¿Qué consejos le debió dar el juez al montañés? No sufráis, que ahora os lo explico. Al día siguiente, el montañés entró en la tienda del barbero y le preguntó:

–¿Cuánto me cobrarás por afeitarnos a mí y a mi amigo?

–Pues, lo mismo que a todos: una moneda y media por cada uno, que hacen un total de tres monedas.

–Muy bien –respondió el montañés–. Me parece que es un precio bastante razonable.

Entonces, el montañés se sentó y el barbero le afeitó. Al acabar, el montañés le dijo:

–Un momento, que ahora vengo con mi compañero.

Enseguida, se presentó en la barbería con el asno, y le dijo al barbero:

–Éste es mi compañero. Ya puedes comenzar a afeitarme, tal como hemos pactado.

Naturalmente, el barbero protestó, todo sulfurado:

–¿Dónde se ha visto que se deba afeitarse a un asno?

Pero el montañés le replicó:

–Hemos hecho un pacto. El asno es mi compañero y se debe afeitarse.

Como no se ponían de acuerdo, hicieron venir al juez de la ciudad, el cual, claro está, dio la razón al montañés. Y el barbero, en medio del alboroto y las risas de todos, no pudo hacer otra cosa que afeitarse al asno... Y como los asnos son muy gordos y tienen mucho pelo, la cosa le llevó un montón de horas de trabajo, y vete a saber si ya ha acabado o si aún le está afeitando, mientras acabamos de contar su historia...

El pino de las piñas de oro

(Adaptación de la leyenda de Anoia "El pino de las piñas de oro").

Hace muchos años, entre las colinas y los castillos de la comarca de Anoia estaba la casa señorial del barón, dentro del término de Igualada. Esta casa adquirió fama y renombre por la riqueza de su propietario que, a pesar de tener muchos tesoros, era la persona más avariciosa de la Tierra. Hacía pagar tributos abusivos a los campesinos de su señorío, y era muy exigente.

La riqueza, sin embargo, no le venía de explotar a sus vasallos, sino de otro lugar. En los pinares del señor barón, crecía un pino prodigioso; un pino que, cada año, entre los pinos que daba, ofrecía unos cuantos de oro macizo. Cada año, pues, su fabuloso tesoro crecía.

Según decía la gente del pueblo, a escondidas del barón, este pino estaba situado en un lugar oculto y solitario, y el barón se ocupaba de rodearlo con una cuadrilla de soldados, a los cuales había cortado la lengua para que no pudieran revelar el secreto.

Una tarde de primavera, el barón recibió la visita inesperada de un caballero y una pequeña tropa: venían a anunciarle que el rey Jaime había decidido ir a visitarlo. Se lo comunicaban para que tuviera tiempo de prepararlo todo, porque el rey vendría acompañado de una treintena de hombres. Así, pues, si no surgía ningún impedimento, el rey le visitaría el jueves de la semana siguiente.

M 4.1.4 a

Cuando el emisario real y su comitiva se marcharon, el barón se quedó pensativo: "¿Por qué motivo vendrá el rey? ¿Qué debe querer de mí...?". Fuera cual fuera el motivo de la visita, prepararía una buena bienvenida y procuraría ofrecerle una estancia placentera.

Aquel jueves, y antes de la hora convenida, el barón esperaba al límite del término del señorío con un cortejo bien nutrido. Pronto vio aparecer la comitiva real a la vuelta del camino. El barón dio la bienvenida al rey mientras le besaba la mano en señal de vasallaje. Después de que los huéspedes reposaran un rato, se sentaron a la mesa para tomar una cena verdaderamente espléndida. El rey quedó muy satisfecho y felicitó al barón por la excelencia del manjar.

Al día siguiente, el día era muy claro. El rey disfrutaba admirando el paisaje y paseando —ahora a pie, ahora a caballo— por los bosques del señor barón. Al mediodía, el barón volvió a obsequiar al rey con un manjar abundante y succulento, y recibió otra vez la felicitación del rey. Es por eso que el barón pensó que se había ganado la confianza del rey. Después de comer, el rey pidió al resto de los comensales que les dejaran solos, y le dirigió estas palabras:

—Noble señor barón, estoy impresionado por la acogida que nos habéis ofrecido. Sabes honrar a tus huéspedes.

Adulado, el barón le respondió:

—El invitado de hoy se merece todo eso y mucho más.

Y el rey añadió:

—Os doy las gracias, pero ahora no entiendo por qué la contribución que hicisteis para la guerra fue tan escasa... De hecho, el resto de los señores dio muchas riquezas, ofrecieron caballeros y guerreros, munición de guerra...

—Es que mi señorío es muy pobre. Aquí sólo hay bosques... —se excusó el barón.

El rey respondió:

—Pues, me hubierais podido dar madera para construir naves. ¡Ah! Y ahora que hablamos de bosques, quisiera que me aclararais una cosa que hace tiempo que he escuchado decir. ¿Es verdad que entre vuestros pinos hay un pino maravilloso, un pino que da piñas de oro?

Y el barón respondió:

—Esas cosas, señor, son habladurías de la gente envidiosa, de la gente que me quiere hacer mal. Hay quienes dicen que soy rico y que aparento ser pobre porque soy avaricioso...

—Sin embargo, con el montón de comida que nos has dado, ninguno diría que eres tan pobre como dices... —respondió el rey.

Entonces, el barón no sabía que decir:

—Señor, sólo yo sé cuanto me ha costado ahorrar para hacer todas estas despensas. La verdad es que he tenido que hacer un gran esfuerzo por vos.

—Bien, tendré que creerlos, porque los buenos caballeros nunca dicen mentiras. Si no dicen mentiras, quiere decir que sois una persona honorable; pero si no me habéis dicho la verdad, si realmente tenéis un pino prodigioso y no habéis ayudado a vuestro rey, entonces merecéis la maldición de que el pino se os estropee y de que nunca más haga pinos de oro.

Así es como el rey dio por acabada la visita, y el señor barón le acompañó muy preocupado. Cuando el rey se marchó, el señor barón fue hacia el lugar donde crecía el pino fabuloso. Lo miró detenidamente y le pareció que tenía un aspecto extraño: efectivamente, se estaba amarilleando. Pensó que al día siguiente volvería a mirarlo, porque en aquel momento podía ser que estuviera mal fijado. Aún así, aquella noche no pudo dormir.

Tan pronto como se hizo de día, fue a ver el pino. Entonces se dio cuenta de que su tesoro se moría, y de que lo que había dicho el rey se había cumplido: aquél fue el castigo que recibió por su avaricia y su falsedad. A partir de aquel momento, el barón comenzó a entristecer, y poco a poco fue enfermando.

Poco antes de morir, sin embargo, el señor le tocó y le envió una bendición: el barón se volvió caritativo hasta extremos insospechados y dedicó el tiempo que le quedaba de vida a ayudar a los pobres. Después de su muerte, la esposa del barón repartió la riqueza que aún poseía y

M 4.1.4 a

se encerró en un convento. Eso sí, se reservó dos piñas de oro para hacer una corona a la Virgen de Gracia.

Ya hace muchos años —incluso siglos— que pasaron estos hechos, pero nunca más se ha escuchado decir que en ningún otro lugar de la Tierra haya nacido un pino que diera piñas de oro.

Los cuatro dragones

Han-wei Liu (Zhejiang, China)

Al principio de todos los tiempos, en la tierra no había ni ríos ni lagos. Sólo existía el mar del Este, que estaba habitado por cuatro dragones: el dragón largo, el dragón amarillo, el dragón negro y el dragón de color perla.

Un día, los cuatro dragones volaron desde el mar hasta el cielo, persiguieron a las nubes y se metieron dentro. De repente, el dragón de color perla hizo un gran rugido y señaló la Tierra. Los demás dragones se le acercaron y miraron, por entre las nubes, hacia el lugar que había indicado el dragón de color perla. Vieron a mucha gente haciendo ofrendas extraordinarias y quemando barritas de incienso. Una vieja, que estaba arrodillada delante de una tierra sin vegetación y que llevaba un niño muy delgado en los brazos, gritaba:

—Dios de los cielos, por favor, envíanos lluvia para que puedan vivir nuestros hijos.

Los dragones se dieron cuenta de que los campos de arroz estaban secos, que los cultivos se estaban estropeando y que los árboles sin hojas parecían esqueletos. Era evidente que hacía mucho tiempo que no llovía.

—¡Qué delgados y débiles están todos...! —se lamentó el dragón amarillo—. Si no llueve pronto, se morirán.

Los demás dragones pensaban lo mismo.

—Venga, vamos a pedir al emperador Jade que llueva —sugirió el dragón largo.

Subieron por encima de las nubes y se dirigieron hacia el lejano palacio celestial del emperador Jade. Al todopoderoso emperador Jade no le gustó nada la llegada poco ceremoniosa de los dragones:

—¿Cómo osáis a interrumpir mi trabajo? ¿Cómo pensáis que puedo encargarme del cielo, de la Tierra y de todo lo demás? ¡Volved al mar y comportaos correctamente! —gritó.

—Pero, Majestad, los cultivos se están secando y la gente se está muriendo de hambre —explicó el dragón largo—. ¡Por favor, enviad lluvia enseguida!

Como el emperador Jade quería volver a su sueño, hizo ver a los dragones que la lluvia llegaba.

—¡Ah, de acuerdo! —dijo—. Ahora, volved, que mañana les enviaré la lluvia.

—Gracias, Majestad —respondieron al unísono los cuatro dragones.

Enseguida volvieron volando, muy felices, hacia la Tierra. En el palacio, el emperador Jade hizo una señal a un millar de hadas celestiales para que cantaran su melodía preferida y, después de hacer un ruidoso bostezo, se quedó dormido.

Durante los dos días siguientes, no cayó ni una gota de agua. Los habitantes de la Tierra estaban cada vez más hambrientos; comían la hierba marchitada, mordisqueaban las desnudas ramas de los árboles, lamían piedras y masticaban arcilla seca. Los cuatro dragones entendieron que el emperador Jade sólo pensaba en su propio placer, y que no le importaba nada el sufrimiento de la gente. Entonces, después de mirar el gran mar del Este, el dragón largo tuvo una idea:

—¿El mar no está lleno de agua? Si la absorbemos toda y la escupimos hacia el cielo, caerá en forma de lluvia y salvará los cultivos y la gente.

El resto de los dragones decidió que tenían que probar a hacer alguna cosa, y esta idea era la única que se les había ocurrido. Enseguida se pusieron a sobrevolar el mar para absorber agua.

M 4.1.4 a

Después volvieron a colocarse por encima de las nubes y la escupieron por todas partes. Hicieron este proceso muchas veces, absorbiendo y escupiendo, hasta que toda el agua del mar cayó en forma de lluvia.

—¡Llueve! ¡Llueve a cántaros! —gritaba jubilosamente la gente.

Los niños saltaban alegres por los charcos, los ríos fluían como nunca y recorrían los arrozales que se habían estropeado, y millones de rebrotes verdes alzaron la cabeza para agradecer la lluvia que caía.

Dentro de su palacio, el emperador Jade mostraba su furia. Estaba tan enfadado que ordenó a sus generales celestiales que capturaran a los cuatro dragones.

—¿Cómo osáis hacer llover sin mi permiso? —exclamó lleno de ira cuando tuvo a los dragones delante de él—. ¡Ésta es la última vez que me desobedecéis!

Como castigo, pidió al dios Montaña que le trajera cuatro montañas y que las pusiera encima de los dragones, para que no pudieran huir nunca de aquel agujero. El dios Montaña hizo que cuatro montañas lejanas atravesaran el aire volando y aterrizaran sobre los cuatro dragones.

De esta manera, los dragones quedaron enterrados para siempre. Sin embargo, no se arrepintieron de lo que habían hecho, y estaban más decididos que nunca a ayudar a la gente de aquel lugar. Por ello se convirtieron en cuatro enormes ríos que, a partir de las montañas, atravesaban la tierra —ahora fértil— e iban a morir al mar. Así es como se formaron los cuatro grandes ríos de China: el frío Heilongjian (el dragón negro), en el norte; Huanghe (el dragón amarillo), en el centro; Changjiang (yang-tsé o río largo), en el sur remoto; y Xijiang (el dragón de color perla), en el sur lejano y tropical.

La leyenda de Mari, la dama de Amboto (Cuento extraído del libro “Leyendas del País Vasco y Navarra”, Editorial Labor, 1985)

Una vez, en un caserío, cerca del monte Amboto, vivía con sus padres una hermosa muchacha de largos y sedosos cabellos rubios. La muchacha encontraba gran placer en peinar su fina cabellera, y muchas veces descuidaba sus faenas por peinarse. Una tarde, estalló una gran tormenta; pero la muchacha seguía cuidando sus rubios cabellos.

La madre vio que no tenía agua, y pidió a su hija que fuera a buscarla. Pero la muchacha, distraída, no hizo caso, y después no quiso salir. Entonces la vieja, enfurecida, exclamó:

—¡Maldita, así te lleven los rayos!

E inmediatamente la muchacha se transformó en un fantasma de fuego que, saliendo por la ventana, subió en el aire hasta llegar a la cumbre del monte Amboto.

Allí se la suele ver a veces, en forma de un gran globo de fuego; otras veces, como una blanca nubecilla. Y cada siete años se traslada a otro monte. La gente la conoce con el nombre de Mari, y hasta dicen que se aparece en otros montes, como el Aralar, etc.

Mari suele aparecerse en su antigua forma humana a los pastores y viandantes.

Una vez, un pastor llevaba sus ovejas por las estribaciones del monte Amboto, y de pronto vio una bella joven que a la entrada de una cueva peinaba sus largos cabellos dorados. La hermosura de la muchacha turbó al pastor, y, aproximándose a ella, le pidió que fuera su esposa. Ella accedió, con la condición de que no la obligaría, ni a ella ni a sus hijos, a ir a la iglesia.

El pastor la llevó a su casa. Y tuvieron siete hijos. Pasó el tiempo, y el pastor se había arrepentido de la promesa que hiciera a su mujer. Veía crecer a sus hijos sin ir a la iglesia, y sentía grandes remordimientos. Hasta que un día preparó la carreta, unció a los bueyes y puso dentro a los hijos. Llegó la mujer y quiso saber.

—¿Adónde vas?

—Voy a recoger manzanas; sube con nosotros.

M 4.1.4 a

La mujer subió, y el marido la ató bien fuerte. Y aguijó a los bueyes por el sendero que iba a la iglesia. La mujer hacía grandes esfuerzos para sol-tarse, pero no podía. Y cuando ya llegaron a la iglesia y vio ella la cruz, exclamó:

—¡Mis hijos al cielo, y yo para Muru!

Y se convirtió en un fantasma de fuego, y que-mando las ataduras se elevó en el aire.

Ella era Mari, que se había aparecido al pastor para perderlo a él y a sus hijos.

Otra vez, Mari bajó a un pueblo y empezó a vivir allí. Para engañar a la gente hasta solía ir a misa.

Una noche, mató a un hombre que sospechaba quién era ella. Pero hizo recaer el crimen en una vecina. A la vecina la condenaron a morir ahorcada.

El día de la ejecución, Mari pasó por delante del patíbulo y entró en la iglesia a comulgar.

La pobre vecina, en el último momento, exclamó:

-¡Que Dios haga justicia y castigue a quien cometió el crimen!

Y Mari, que estaba arrodillada en el comulgatorio, en el mismo instante en que la vecina había lanzado su angustiada súplica, se convirtió en una nube de fuego, y rompiendo un muro de la iglesia, salió por los aires, en medio de un estruendo espantoso.

Todos la vieron volar hacia los montes, y la vecina demostró así su inocencia.

A veces, se cuentan historias que demuestran que Mari no siempre está llena de maldad.

Una muchacha de los alrededores de Marquina cuidaba unas ovejas cerca de Gabaro. Al acercarse a una cueva, vio que por los aires llegaba una nubecilla blanca que se enredó en una mata, y al rato vio a Mari ante ella, alta y bella, con sus largos cabellos rubios.

La dama la metió en la cueva. La pastorcilla quería salir; pero la dama nunca la dejaba.

Al fin, después de muchos años, la dama le dijo:

—Antes tenías que estar aquí; ahora tienes que salir.

Y la llevó a la entrada de la cueva, y al salir le dio un puñado de carbón. La muchacha no quiso aceptarlo; pero Mari la obligó a cogerlo. La muchacha lo guardó, recogiéndolo con su falda. Y cuando llegó a su casa, vio que se había convertido en oro rojo.

Otra vez, un pastor vio que le faltaban carneros. Fue a la cueva de Mari, pues era muy valiente, y esperó. Al poco rato vio llegar por los aires un globo de fuego, y Mari se le apareció. Él dijo:

—¿Dónde están mis carneros?

Ella contestó:

—En mi cocina.

Entonces, el pastor regresó al pueblo y contó lo sucedido al cura. Éste le dijo que volviera y que hiciese lo contrario de lo que Mari dijera.

A la mañana siguiente, el pastor volvió al monte y encontró a Mari. Ésta le dijo:

—Si quieres tus carneros, entra en la cueva por ellos.

Entró el pastor en la cueva, y allí estaban los carneros. Mari le dijo:

—Cógelos por los cuernos y sal dando la vuelta. Pero el pastor, al coger a los carneros por los cuernos, salió con la espalda para atrás. Y cuando se vio ya al aire libre, oyó que Mari le decía:

—Si hubieras hecho lo que te he dicho, te habrías quedado aquí hasta el fin del mundo.

**ÁMBITO**

Expresión.

**TEMA**

Expresión lingüística.

**TÍTULO**

Juego de las etiquetas.

**OBJETIVOS**

- Analizar la percepción que tenemos de las personas de otras culturas o de otros grupos sociales, de las que a menudo hacemos afirmaciones sin tener información suficiente.
- Tomar conciencia del hecho de que estas imágenes condicionan nuestras expectativas respecto a estas personas.
- Tomar conciencia de que conocemos la realidad, en muchos casos, parcialmente.
- Reflexionar sobre la idea de que todos podemos ser discriminados.

**CONTENIDOS**

- Los estereotipos y los prejuicios.
- Las interacciones grupo-sociedad.
- Las actitudes discriminatorias.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Se formarán parejas.
- Cada participante llevará pegada en la frente una etiqueta, de la cual no conocerá el contenido, y donde estará escrito: "Soy judío/a —o alemán/a, brasileño/a, pakistaní, marroquí...— y vivo en Euskadi".
- Los/as participantes deberán adivinar a qué país hace referencia su etiqueta haciendo preguntas al/a la compañero/a. Se debe tener en cuenta que no podrán hacer preguntas sobre referencias geográficas ni sobre lenguas.
- A continuación, los/las participantes comentarán en el gran grupo los siguientes aspectos:
 - ¿Es fácil describir a otras personas?
 - ¿Creéis que vuestras descripciones han descrito realmente y totalmente a las personas que representabais?
 - ¿En la vida real, tenemos una imagen preconcebida de las personas?
 - Son siempre válidas estas imágenes,? ¿Qué debemos hacer para que lo sean?

**METODOLOGÍA**

Se utilizará una metodología activa y participativa en pequeños grupos (parejas), y en el gran grupo a partir de la reflexión.



DURACIÓN

20-30 minutos.



RECURSOS

Paquete de etiquetas adhesivas, folios y bolígrafos. Espacio del aula.

**ÁMBITO**

Expresión.

**TEMA**

Expresión lingüística .

**TÍTULO**

La importancia del origen.

**OBJETIVOS**

- Tomar conciencia de los riesgos que comporta el etnocentrismo occidental para trabajar la interculturalidad.
- Reflexionar sobre el poder de los estereotipos en la transmisión de actitudes y valores legitimados.
- Observar la utilización de estereotipos y las expectativas que crean en los otros.

**CONTENIDOS**

- El poder de la comunicación.
- La legitimación de determinadas culturas (etnocentrismo).
- La discriminación y los estereotipos en las informaciones de prensa.
- Los valores, las actitudes y las expectativas.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Los participantes se distribuirán en pequeños grupos y leerán el comunicado sobre el tratamiento informativo del asesinato de Bilbao (ver anexo M 4.1.6 a).
- A continuación, analizarán el tema a partir de diversas preguntas, como por ejemplo::
 - ¿Qué importancia tiene el hecho de que el supuesto homicida sea guineano?
 - ¿Se indicaría el origen del homicida si fuese de otro lugar?
 - En muchas ocasiones no se indica el origen de las personas involucradas en las noticias de prensa? ¿Qué criterio utilizaríais vosotros/as para decidir si incluir datos sobre el origen o no incluirlos?
- Cada grupo comparará la valoración que ha realizado con la de otros grupos. Para ello, podrán ser útiles las siguientes cuestiones:
 - ¿El estereotipo del "africano como peligro social" sigue vigente hoy en día? ¿De qué manera?
 - ¿Podemos buscar otros ejemplos que evidencien el arraigo de los estereotipos?
 - ¿Cómo podemos trabajar las actitudes que generan estos estereotipos?

**METODOLOGÍA**

Se utilizará una metodología activa y participativa en pequeños grupos y en el gran grupo.

**DURACIÓN**

40-50 minutos

**RECURSOS**

Fotocopias del artículo y del comunicado, folios y bolígrafos. Espacio del aula.

EXPRESIÓN LINGÜÍSTICA

Comunicado emitido por SOS Racismo Bizkaia con motivo del tratamiento informativo dado por algunos medios a un asesinato cometido a finales de septiembre de 2004 en Bilbao.

Ante las noticias del asesinato de una mujer en Bilbao Tratamiento informativo que promueve el racismo

Desde SOS Racismo queremos denunciar el tratamiento informativo que se está dando en la inmensa mayoría de los medios de comunicación utilizando el execrable y terrible asesinato ocurrido ayer en Bilbao, una desgraciada muestra más del gravísimo problema de la violencia machista contra las mujeres.

Los maltratos y asesinatos de mujeres es una lacra profundamente enraizada en nuestra sociedad, y que todas y todos debemos combatir y ante la cual la sociedad y las administraciones aun tienen mucho que hacer y que afecta a todas las clases sociales, niveles de estudio, zonas de residencia o profesiones.

Desgraciadamente no siempre se le da en los medios a muchos temas la importancia que tienen, ni se buscan las raíces y causas de los hechos.

Tras el asesinato de otra mujer, y van más de 50 este año, ocurrido ayer en Bilbao, salvo escasas pero honrosas excepciones, vemos, leemos, y escuchamos, cómo se resalta de modo alarmante la nacionalidad y origen de las personas implicadas, y cómo el hecho de ser inmigrantes se convierte en la piedra de toque de la noticia.

¿Ocurriría lo mismo si esta persona fuera de Algorta o de Irún? ¿Y si fuera nacido en Pamplona pero vecino de Bilbao? ¿Se resaltaría su origen?.

¿Explica en algún grado el origen de las personas el hecho ocurrido?

La percepción que la mayoría de las personas tienen de la inmigración es la que reciben a través de las noticias y los medios de comunicación,...

La mayoría de la población no percibe ni conoce la realidad de las miles de personas, vecinos y vecinas de nuestras ciudades, que habiendo nacido en otros continentes viven, trabajan, participan y conviven entre nosotros-as. Solo los conocen por los medios, cuando se les relaciona con problemas.

Cuando a la gente le hablan desde los medios de personas inmigrantes lo hacen relacionándolo con problemas, en este caso un asesinato, en otros, un robo... etc., etc.

En nuestra sociedad existen delitos, violencia, robos, drogas, prostitución... e igual que estos temas afectan a personas "autóctonas" también afectan a personas inmigrantes, como parte que son de esta sociedad, tanto a modo de autores-as, como a modo de víctimas.

El problema es que desde los medios se busca crear una relación entre lo ocurrido y el hecho de ser inmigrantes... como si el ser inmigrantes ayudara a entender lo ocurrido y el origen fuera un dato relevante en la noticia o diera un giro a esta, en este caso, pasando de tratar el tema de la violencia contra las mujeres a tratar el tema de la inmigración.

El que sea guineano es un dato, sí, pero también lo es cuantos hijos tiene, que libro está leyendo, que cine le gusta, que ha estudiado, en que trabaja, o si el portal tiene o no portero o ascensor, o donde va a pasar las vacaciones. Dato es cualquier cosa, cualquier información, lo que hay que valorar es si el "dato" es o no relevante, si ayuda o no a explicar y entender lo ocurrido y cómo ha ocurrido.

M 4.1.6 a

El vincular, el dar importancia, a la nacionalidad de las personas lo que hace es vincular inmigración y crimen, inmigración y delincuencia, y por tanto lo único que hace es alimentar y fomentar el racismo y la xenofobia hacia todo un colectivo por el hecho de que se resalte que pertenece a ese colectivo.

Incluso en los “bienintencionados” casos en que se pretende vincular la noticia con problemas que sufre la población inmigrante (hacinamiento por falta de acceso a vivienda, miedo a la denuncia por no tener papeles, etc.), el resultado es que terminamos uniendo el tema de la inmigración y el asesinato.

¿Están más de actualidad temas relacionados con la inmigración como el problema de acceso a vivienda o los sobrepagos o la cantidad de gente que viva en el piso, porque haya habido un asesinato?

¿Por qué se quiere hacer ahora este reportaje y no la semana pasada o la semana que viene?

¿Haríamos reportajes especiales sobre el profesorado universitario si el asesino hubiera sido un profesor de la universidad, o sobre las condiciones laborales en la construcción si hubiese sido un albañil, o sobre la vida en Durango sí fuera de allí?

¿Por qué estamos recibiendo tantas llamadas en SOS Racismo desde los medios de comunicación?

¿Por qué no se centran en pedir la opinión de grupos de mujeres cuando este es el tema principal?

Tanto agresor como víctima son personas y como tales tienen un origen, una profesión, unos estudios, unas ideas políticas, un equipo de fútbol preferido...

¿A alguien se le ha ocurrido vincular alguna de las otras 2000 cosas que es la persona a lo que ha ocurrido? ¿Por qué tiene importancia el que sea o no sea inmigrante?

Desde SOS Racismo queremos denunciar el tratamiento informativo que se ha dado a esta noticia, y pedimos una seria reflexión a los/las periodistas y medios de comunicación sobre la imagen que se traslada a la sociedad sobre las personas inmigrantes hablando de ellas y resaltando el dato de su origen vinculándolo con noticias de problemas de todo tipo.

Aquí lo importante es que otro hombre ha asesinado a otra mujer, y eso hay que denunciarlo, combatirlo, con todas nuestras fuerzas, y exigir medidas para que no vuelva a ocurrir, sean de donde sean las personas implicadas, trabajen en lo que trabajen o vivan donde vivan.

NO A LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES

NO AL RACISMO Y LA XENOFOBIA

SOS RACISMO – BIZKAIKO SOS ARRAZAKERIA

28-9-04

**ÁMBITO**

Expresión.

**TEMA**

Expresión lingüística.

**TÍTULO**

¿Qué dices? ¡No te entiendo!

**OBJETIVOS**

- Observar los sentimientos y las emociones que generan las palabras (o su ausencia) en un grupo.
- Reflexionar sobre la importancia de entender el sistema de comunicación para sentir que se es parte de un grupo.
- Tomar conciencia de la necesidad de formar parte de un grupo que utiliza un sistema de comunicación común.

**CONTENIDOS**

- La necesidad de comunicación.
- Las actitudes que se muestran respecto a comunicación-incomunicación.
- La comunicación intercultural.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Se elegirán tres personas del grupo para que salgan fuera del aula.
- El/la responsable de la actividad explicará al resto de los/las participantes que deben hablar entre ellos/as de una manera que ni ellos/as mismos/as se entiendan, pero haciendo creer que sí se entienden. Cuando las tres personas que están fuera del aula les hagan preguntas, podrán comunicarse tal como lo hacen normalmente, pero dándoles muy poca información, con frases cortas y utilizando siempre alguna de estas expresiones: "¿No lo entiendes?" y "Es fácil de entender...".
- A las tres personas de fuera se les informará que su objetivo es descubrir qué tema está debatiendo el resto del grupo y dar su opinión.
- La actividad se acaba cuando el/la responsable lo considere conveniente. En ese momento, se iniciará un debate para hablar sobre los siguientes aspectos:
 - Las respuestas emocionales que han percibido los/las participantes.
 - Los elementos comunicativos a partir de los cuales las personas que se encontraban fuera del aula han podido obtener información (expresión verbal, expresión corporal...).
- Para acabar, las conclusiones que surjan a partir del debate se extrapolarán para hablar de la comunicación intercultural y la importancia de encontrar un equilibrio en la comunicación. Cabe plantear a los/las participantes la conveniencia o no de saber árabe, chino, urdu, caló..., para contribuir en este consenso comunicativo y para potenciar la motivación de los niños y las niñas independientemente del hecho de que en el centro haya niños y niñas de diferentes culturas, o si sólo se debe hacer cuando en el centro haya niños y niñas de otras procedencias. También se debe destacar que la comunicación no verbal ayuda a establecer esta comunicación intercultural.



METODOLOGÍA

Se utilizará una metodología activa y participativa en el gran grupo.



DURACIÓN

30-40 minutos.



RECURSOS

Folios y bolígrafos. Espacio del aula.

**ÁMBITO**

Expresión.

**TEMA**

Expresión corporal y musical.

**TÍTULO**

Sin palabras.

**OBJETIVOS**

- Observar las conductas que puede generar la expresión corporal.
- Reflexionar sobre las expectativas y las actitudes que se transmiten a través de la expresión.
- Tomar conciencia de nuestras reacciones fisiológicas, motrices y de expresión facial como síntoma de posibles preconceptos y prejuicios

**CONTENIDOS**

- La comunicación corporal.
- La transmisión de actitudes y de valores a través de la expresión corporal.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Los/las participantes, sentados/as en sillas, se colocarán de manera que formen un gran corro.
- El/la responsable de la actividad les explicará a los/las participantes que deben cerrar los ojos y que, en un momento dado, el/la responsable tocará a alguno de los/las participantes, que deberá explicar a todo el grupo alguna cosa íntima y personal.
- El/la responsable de la actividad irá paseando entre los/las participantes, pero, en realidad, no tocará a nadie. Al cabo de 1 o 2 minutos, el/la responsable de la actividad comunicará a los/las participantes que ya pueden abrir los ojos.
- A continuación, informará al grupo de que no ha tocado a nadie, y que precisamente era ésta la dinámica del juego. Después les hará estas dos preguntas:
 - ¿Qué habéis sentido fisiológicamente (sudor, enrojecimiento, aceleración del ritmo cardíaco, contracción del diafragma, etc.) y cómo ha respondido vuestro sistema motor (encogimiento corporal, movimiento de cabeza y extremidades, etc.)?
 - ¿Qué habéis pensado cuando habéis sabido que el juego consistía en no tocar a nadie?
- Finalmente, los/las participantes harán una reflexión conjunta sobre lo que sienten y lo que piensan ante una situación que no controlan —o que creen que no controlan— y sobre la manera de actuar. Será necesario que el/la responsable de la actividad explique que eso nos puede pasar en situaciones que están mediatizadas por los preconceptos y los prejuicios



METODOLOGÍA

Se utilizará una metodología activa y participativa en el gran grupo.



DURACIÓN

15-20 minutos.



RECURSOS

Espacio del aula o similar y sillas (se puede prescindir de las sillas si los/las participantes se sientan en el suelo).

**ÁMBITO**

Expresión.

**TEMA**

Expresión corporal y musical.

**TÍTULO**

Escultura rítmica.

**OBJETIVOS**

- Trabajar el relativismo de la interpretación de las imágenes y los ritmos.
- Darse cuenta de la importancia del conocimiento de la interculturalidad para crear expectativas válidas y positivas.
- Observar la contradicción que puede tener lugar entre lo que pensamos y lo que hacemos.
- Observar la comunicación que se manifiesta mediante la expresión corporal y musical.

**CONTENIDOS**

- La interpretación de las diferentes maneras de comunicarse desde la cultura propia.
- Las actitudes respecto a la interpretación del mundo que se desarrollan a través de la interpretación de las diferentes maneras de comunicarse.
- La necesidad de conocer las diferentes maneras que utilizan para comunicarse las diversas culturas.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Se formarán grupos de cinco o seis personas.
- El objetivo de la actividad es que cada grupo cree una escultura humana y un ritmo que evoque el sentido de aquella escultura. El/la responsable de la actividad explicará a los diferentes grupos que el mensaje debe ser sencillo, ya que después el resto de los grupos deberán intentar adivinar qué representa aquella escultura humana y qué sentimientos o qué emoción se ha querido expresar con aquel ritmo.
- Las interpretaciones que describan los grupos en lo que se refiere a las diferentes esculturas y ritmos se escribirán en la pizarra.
- Después, cada grupo expondrá la interpretación real de la escultura y del ritmo que haya creado.
- Finalmente, se pueden extraer conclusiones sobre los resultados de las exposiciones y extrapolarlos a las interpretaciones que se hacen de las realidades de las diferentes culturas y a la relativización de cualquier interpretación.

**METODOLOGÍA**

Se utilizará una metodología activa y participativa en pequeños grupos.



DURACIÓN

20-30 minutos.



RECURSOS

Folios, bolígrafos, pizarra o mural y tiza o rotuladores.

**ÁMBITO**

Expresión.

**TEMA**

Expresión corporal y musical.

**TÍTULO**

El anuncio intercultural.

**OBJETIVOS**

- Tomar conciencia de los valores que transmiten los mensajes publicitarios.
- Potenciar un código de valores que trabaje la interculturalidad a partir de la expresión.

**CONTENIDOS**

- La transmisión de valores que potencien la interculturalidad.
- La creación de mensajes positivos sobre la interculturalidad.
- La capacidad de transformación de los valores culturales potenciados que no favorecen la interculturalidad por otros/as que la potencien.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Se formarán grupos de tres o cuatro personas.
- Cada grupo creará y escenificará un anuncio publicitario a partir del eslogan "Todos/as somos ciudadanos/as".
- A continuación, los diferentes grupos explicarán el mensaje de su anuncio, los valores que han querido potenciar, los elementos que se han utilizado, etc.
- Por último, los/as participantes pueden iniciar un debate que se centre en los valores que potencian los medios de comunicación, en el poder de la publicidad en nuestra sociedad y en las dificultades que supone todo ello en la práctica profesional a la hora de desarrollar una educación intercultural.

**METODOLOGÍA**

Se utilizará una metodología activa y participativa en pequeños grupos.

**DURACIÓN**

40-50 minutos.

**RECURSOS**

Papel de embalar, folios, bolígrafos, cartulinas, rotuladores, lápices de colores, tijeras, cola, radiocasete, ropa...

**ÁMBITO**

Expresión.

**TEMA**

Expresión corporal y musical.

**TÍTULO**

La caja de los sentimientos musicales.

**OBJETIVOS**

- Reflexionar sobre los valores de la expresión musical.
- Analizar la identificación ritmo-cultura.
- Observar de qué manera un instrumento evoca sentimientos en la persona que escucha o qué hace la música y cómo se identifican estas personas con este instrumento.

**CONTENIDOS**

- La interpretación de la cultura.
- Las diferentes percepciones de una creación musical.
- El conocimiento de la cultura a través de la expresión musical.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Se preparará un casete o cd con músicas de diferentes culturas para que los/las participantes las escuchen.
- Mientras van escuchando los diferentes ritmos, los/las participantes irán anotando individualmente qué sentimientos les evoca la percepción de estos sonidos.
- A continuación, se escribirán en una pizarra los nombres de los instrumentos y de las músicas, y, al lado, los sentimientos que han provocado en los/las participantes.
- A partir de esta concreción de emociones, los/as participantes iniciarán un debate sobre los siguientes aspectos:
- Identificación de los sentimientos percibidos con las características culturales que se desprenden de estas músicas.
- La manera en la que influye el conocimiento o el desconocimiento de las diferentes culturas a la hora de percibir los sentimientos que evocan las diferentes músicas.
- La importancia de conocer la procedencia y la historia cultural de estos ritmos para trabajar la interculturalidad.
- ¿Podemos extrapolar lo que se desprende de esta experiencia a otros campos artísticos y/o culturales?

**METODOLOGÍA**

Se utilizará una metodología activa y participativa individualmente y en el gran grupo.

**DURACIÓN**

30 minutos.

**RECURSOS**

Equipo de música o cd, casete que contenga músicas de diferentes culturas, folios y bolígrafos, pizarra o mural y tiza o rotuladores. Espacio del aula.

M 5. **Ámbito del juego y del deporte**

El juego y el deporte son un medio importante para descubrir nuestro entorno y para desarrollar de las relaciones humanas que se establecen en él. En la sociedad multicultural en la que vivimos, la actividad física, ya sea expresada en el juego o en el deporte, se convierte en un símbolo significativo del dinamismo de las culturas y de la utilización de ésta como transmisora de un código de valores.

Hemos constatado que, entendiendo la cultura como algo dinámico, el juego y el deporte también transmiten este dinamismo y, a la vez, el enriquecimiento cultural que supone el mestizaje.

Las actividades pretenden, por una parte, dejar constancia del juego y el deporte como transmisores de cultura y, por otra parte, la responsabilidad que existe desde nosotros/as mismos/as de ser críticos/as con los valores que el juego y el deporte potencian actualmente y las estrategias de cambio que desde nuestra tarea profesional harían posible un trabajo intercultural más efectivo y enriquecedor.



**ÁMBITO**

Juego y deporte.

**TEMA**

Juegos y juguetes.

**TÍTULO**

Cuando era pequeño/a.

**OBJETIVOS**

- Tomar conciencia del papel intercultural del juego.
- Observar la evolución de los juegos como mecanismos de adaptación de las transformaciones culturales y sociales.
- Analizar la evolución de la cultura propia a través del juego.

**CONTENIDOS**

- El juego y la adaptación cultural.
- La interculturalidad en el juego.
- El juego y la transmisión de valores.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Los/las participantes se distribuirán en parejas y buscarán juegos de diferentes generaciones. Es necesario que investiguen a qué juegos jugaban sus abuelos/as, sus padres/madres o ellos/as mismos/as cuando eran pequeños/as, y también que se informen sobre los juegos de los niños y las niñas de hoy en día.
- En base a esa búsqueda, analizarán los juegos según sus características, que, entre otras, pueden ser las siguientes:
 - El material con el que están contruidos.
 - La distinción entre juegos individuales y juegos colectivos.
 - La observación de los valores que potencian.
- Finalmente, los/las participantes compararán los diferentes juegos en base a las siguientes preguntas:
 - ¿Qué ha ido evolucionando?
 - ¿Qué valores se han modificado?
 - ¿Qué ha cambiado socialmente, económicamente y culturalmente para que los juegos hayan evolucionado?

**METODOLOGÍA**

Se utilizará una metodología activa y participativa en pequeños grupos (parejas).

**DURACIÓN**

30 minutos.

**RECURSOS**

Folios y bolígrafos.

**ÁMBITO**

Juego y deporte.

**TEMA**

Juegos y juguetes.

**TÍTULO**

¿Qué podemos hacer con...?

**OBJETIVOS**

- Desarrollar la capacidad creativa en el ámbito del juego desde la perspectiva intercultural.
- Fomentar valores interculturales a partir de la realidad cotidiana.
- Tomar conciencia de la importancia de la creatividad como estrategia o motor del cambio.
- Trabajar la capacidad asertiva en el juego.

**CONTENIDOS**

- Creación de estrategias en la transmisión de valores.
- La diferencia cultural como medio de enriquecimiento.
- La realidad intercultural como fuente de recursos para crear alternativas de trabajo educativo.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Se formarán grupos de cuatro o cinco personas.
- El/la responsable de la actividad explicará a los/las participantes que tienen que inventar un juego con un trozo de madera, una pelota de plástico y una caja, o, como mínimo, con uno de esos recursos (si los/las organizadores/as lo consideran conveniente, pueden añadir otros objetos a la lista de recursos).
- A continuación, los grupos recibirán la consigna de que deben trabajar el valor simbólico de los materiales, es decir, que el desarrollo del juego requiere su capacidad imaginativa.
- Cuando todos los grupos hayan diseñado un juego, se comentarán los resultados conseguidos en grupo y, si se quiere, se puede poner en práctica alguno de los juegos.
- Para acabar, los/las participantes pueden organizar un debate para hablar de los siguientes temas:
 - La importancia del bagaje cultural, social y personal de cada miembro del grupo para desarrollar diferentes formas de creatividad.
 - La importancia del bagaje cultural, social y personal del grupo para integrar diferentes elementos culturales y para consensuar una línea intercultural común.
 - El enriquecimiento que ha supuesto la diferencia a la hora de crear juegos diferentes y válidos.
 - La importancia de integrar elementos culturales diferentes en nuestra práctica educativa como reflejo de la pluralidad de la realidad cotidiana.



METODOLOGÍA

Se utilizará una metodología activa y participativa en pequeños grupos.



DURACIÓN

40 minutos.



RECURSOS

Folios y bolígrafos. Espacio del aula.

**ÁMBITO**

Juego y deporte.

**TEMA**

Juegos y juguetes.

**TÍTULO**

Construyamos juguetes.

**OBJETIVOS**

- Aprender a crear un juguete a partir de los valores que se quieran potenciar.
- Reflexionar sobre el código de valores de la sociedad.
- Reflexionar sobre la adecuación o sobre la no-adecuación de los juguetes actuales a los valores que la sociedad transmite en base al concepto de "interculturalidad".

**CONTENIDOS**

- La didáctica del juguete.
- La transmisión de valores..

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Se formarán grupos de tres o cuatro personas.
- Cada grupo trabajará un concepto concreto que le será asignado (comunicación, paz, interculturalidad, cooperación, solidaridad, etc.). Para ello, desarrollará el diseño de un juguete que tenga como principal objetivo la potenciación de la interculturalidad —y, si es posible, la construirá materialmente—. En el proceso de diseño, los/las participantes tienen que tener en cuenta que el juguete será utilizado por un grupo de niños y niñas que pertenecen a grupos culturales diferentes.
- A continuación, los/las participantes confeccionaran una ficha técnica del juguete con la siguiente información:
 - Concepto.
 - Material con el que está construido.
 - Grupo al que va destinado.
 - Posibles usos.
 - Juegos individuales o colectivos a los que se puede adecuar.
- Después de jugar con los juegos que hayan creado, harán una puesta en común y se plantearán las siguientes preguntas:
 - ¿Cómo os habéis sentido creando el juguete?
 - ¿Por qué creéis que el juguete que habéis creado puede ayudar a aflorar los conceptos trabajados?
 - ¿Potencian estos conceptos los juguetes y los juegos que usáis en vuestro centro de educación de tiempo libre,?

**METODOLOGÍA**

Se utilizará una metodología activa y participativa en pequeños grupos.



DURACIÓN

50-60 minutos.



RECURSOS

Folios, bolígrafos, cartulinas y rotuladores. Espacio del aula.

**ÁMBITO**

Juego y deporte.

**TEMA**

Juegos y juguetes.

**TÍTULO**

Juguemos al parchís.

**OBJETIVOS**

- Aprender otras formas creativas de jugar.
- Observar la adaptación de los juegos según los objetivos interculturales que se quieran trabajar.
- Reflexionar sobre el significado dinámico de la cultura..

**CONTENIDOS**

- La adaptación y la evolución de los juegos.
- La necesidad de conocer otras culturas.
- La dificultad de la realidad para los diferentes grupos culturales.
- Los objetivos universales del grupo humano..

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- La primera parte de la actividad consistirá en reflexionar sobre la cultura como concepto dinámico a partir de un texto que habla del origen del parchís (ver el anexo M 5.1.4 a).
- Se les preguntará a los/las participantes si conocen el origen del parchís y cómo creen que ha llegado a nuestra cultura.
- A continuación, el aula se transformará en un gran tablero de parchís, que se dibujará en el suelo.
- Un/una jugador/a se encargará de realizar las funciones de dado, y el resto del grupo se dividirá en cuatro subgrupos para formar cuatro equipos. A diferencia de lo que pasa en el parchís tradicional, los equipos no representarán un color, sino un grupo cultural concreto. El objetivo del juego es llegar a una sociedad acogedora, lo que se conseguirá en el momento en que los/las participantes lleguen al cuadrado que hay en el centro del tablero y se acabe la partida.
- El jugador o la jugadora que realice las funciones de dado formulará preguntas a los diferentes equipos, de manera que cuantas más respuestas correctas den, más casillas avanzarán. El/la que haga de dado tendrá un tiempo prudencial para preparar las preguntas, que deberán hacer referencia a la interculturalidad (por ejemplo, qué culturas conviven en nuestra sociedad, qué palabras provienen de otras culturas, a qué continente pertenecen algunos países, cuáles son los derechos humanos...).
- Cada equipo dispondrá de 30 segundos para dar el máximo de respuestas posibles.
- En cualquier momento, el/la responsable de la actividad puede parar el juego y dar un motivo concreto para obligar a algún/alguna participante a volver a la situación de inicio o a retroceder unas cuantas casillas (puede decir, por ejemplo, que los/las jugadores/as que se encuentran entre las casillas 20 y 30 deben retroceder 10 porque no han pagado el billete de tren).

- Una vez finalizado el juego, los/las participantes pondrán en común sus impresiones y reflexionarán sobre las diferentes alternativas educativas con la finalidad de trabajar la interculturalidad en los ámbitos del tiempo libre y de la educación formal.



METODOLOGÍA

Se utilizará una metodología activa, participativa y vivencial en el gran grupo.



DURACIÓN

1 hora.



RECURSOS

Fotocopias del texto, ceras de colores, distintivos para cada grupo de participantes, folios y bolígrafos.

JUEGOS Y JUGUETES

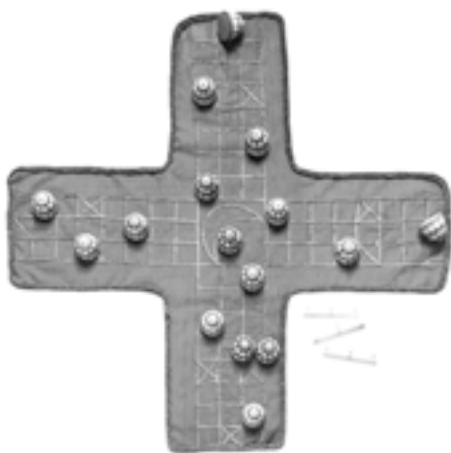
Texto complementario

- Texto explicativo sobre el origen del parchís extraído del libro *Todos los juegos del mundo*, de Jack Booterman, ed. UNICEF, 1996.

En la India se ha jugado al parchís durante muchos siglos y allí se le considera el juego nacional. El nombre proviene de la palabra india para designar “veinticinco”, el lance más alto de las conchas cauri usadas como dados. Hay otras dos versiones muy conocidas del juego, el chausar y el caupur que se juega don dados normales. (La palabra caupur deriva del sánscrito catus pada, que significa “aquel que tiene cuatro patas”). También se conoce este juego como India o Ludo, que es una modificación del nombre patentado en Inglaterra a principios de siglo

El parchís se creó en la India en el siglo VI, o quizás antes. Actualmente se pueden ver ejemplares de tableros de parchís en forma de cruz esculpidos en piedra en uno de los antiguos templos excavados de Ellora, en la región india de Decán.

En el siglo XVI, el Gran Mogol Akbar lo jugaba en un inmenso tablero exterior, con casilleros de mármol, en cuya plataforma central sobreelevada se situaban él y sus cortesanos. En lugar de fichas, usaba esclavas de su harén. Con vestidos de colores apropiados, rojo, amarillo, verde y negro, se movían por el tablero enlosado según se les ordenaba a cada lance de las conchas de cauri.



Este antiguo tablero hindú de parchís está hecho con terciopelo bordado con hilos de plata. Las piezas de juego, en forma de colmena, están taraceadas con marfil.



Al igual que los tradicionales tableros hindúes, esta moderna cruz de parchís es de tela estampada y tienen la ventaja de que puede ser enrollada y transportada con las piezas en un paquete ligero y compacto.



Mujeres de Amritsar reunidas en un centro social para jugar al parchís.

**ÁMBITO**

Juego y deporte.

**TEMA**

Juego deportivo y educación física.

**TÍTULO**

¿Y el fútbol, qué?

**OBJETIVOS**

- Analizar los valores interculturales y racistas que se potencian desde el fútbol.
- Tomar conciencia de la importancia que tiene que establecer una educación en valores a través del deporte.
- Tomar conciencia del deporte como una herramienta de poder social.

**CONTENIDOS**

- El deporte como transmisor de actitudes "pro interculturales" y "pro racistas".
- La necesidad de cambiar actitudes y valores para fomentar la interculturalidad.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Se formarán grupos de tres o cuatro personas.
- En primer lugar, cada grupo elaborará una ficha que incluya los valores —positivos y negativos— que transmite el fútbol.
- A continuación, analizarán "los porqués" de estos valores, es decir, cuáles son las causas desde el punto de vista social, económico, cultural, político...
- Después, intentarán transformar estos valores en base a alternativas del mundo del tiempo libre como motor de cambio.
- Finalmente, cada grupo escribirá en una cartulina los análisis y las alternativas propuestas y las comentarán en el gran grupo.

**METODOLOGÍA**

Se utilizará una metodología activa y participativa en pequeños grupos y en el gran grupo.

**DURACIÓN**

40 minutos.

**RECURSOS**

Folios, bolígrafos, cartulinas y rotuladores. Espacio del aula.

**ÁMBITO**

Juego y deporte.

**TEMA**

Juego deportivo y educación física.

**TÍTULO**

El deporte: ¿qué es?

**OBJETIVOS**

- Reflexionar sobre el concepto “deporte” como elemento cultural.
- Tomar conciencia de los valores legitimados desde la perspectiva social del deporte.
- Trabajar la necesidad de fundamentar el deporte desde una perspectiva de cooperación, solidaria y no excluyente desde el mundo del tiempo libre.

**CONTENIDOS**

- El deporte tradicional.
- El deporte como medio del poder.
- La perspectiva educativa y social del deporte.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Se formarán grupos de tres o cuatro personas.
- Todos los grupos leerán un mismo texto (ver anexo M 5.2.2 a).
- Después de la lectura, analizarán el texto e intentarán llegar a conclusiones sobre el significado actual del deporte. Para hacerlo, valorarán la práctica deportiva en sí misma y también como espectáculo.
- Después, los grupos comentarán conjuntamente las reflexiones que han hecho y las conclusiones a las que han llegado.
- El/la responsable de la actividad expondrá una serie de preguntas para debatirlas en el gran grupo. El objetivo de las preguntas es orientar a los/las participantes para que tomen conciencia de los valores que se pueden legitimar desde el deporte. Algunas preguntas pueden ser
 - ¿Qué haríais con dos niños/as que siempre se pelean porque uno es un seguidor del Athletic y el otro de la Real, y que siempre quieren jugar en equipos contrarios?
 - ¿Cómo viven actualmente el deporte las escuelas, los barrios, las familias, los centros de tiempo libre...?
 - ¿Qué valores se fomentan desde la realidad actual?
 - ¿Cómo se reflejan los papeles de las diferentes culturas en la sociedad? (Se pueden plantear enunciados como "Los africanos son buenos atletas porque...", "Los brasileños son buenos jugadores de fútbol porque...", etc.).
 - ¿Creéis que todos los deportes fomentan el mismo código de valores? ¿Por qué?
 - ¿Qué papel desarrollan las actividades de tiempo libre en el deporte como fenómeno social?
- Desde el mundo de la educación en el tiempo libre, ¿potenciáis el deporte desde una perspectiva integradora? Si la respuesta es negativa: ¿podéis aplicar esta perspectiva? ¿Qué obstáculos encontráis en ello? ¿Cómo se podrían superar?



METODOLOGÍA

Se utilizará una metodología activa y participativa en pequeños grupos y en el gran grupo.



DURACIÓN

30-40 minutos.



RECURSOS

Fotocopias del texto, folios y bolígrafos.

JUEGO DEPORTIVO Y EDUCACIÓN FÍSICA

Texto complementario

- Fragmento de un texto explicativo sobre el deporte extraído de la página web:
<http://www.elsdeportes.com/efd18a/democ.htm>

En la actualidad, se ha englobado bajo el concepto de deporte a una diversidad de actividades físicas y de recreo que, junto a las de competición, conforman el complejo, profundo y denso "sistema deportivo contemporáneo".

Se ha afirmado que en nuestros días el deporte tiene dos dimensiones: hacer deporte o ver deporte. Dentro de la primera categoría podemos diferenciar tres grandes objetivos:

- Deporte con objetivo de práctica, de mejora de salud, de recreación, de juego, de ejercicio físico, de moverse, de cobertura de ocio, de aprovechar para estar con los amigos, de turismo activo, de mantenerse en forma, de mejora de la condición física, de esparcimiento, etc.
- Deporte de rendimiento: es el deporte entendido como superación de marcas, de récords, de resultados, y agonístico. Selecciona a personas con cualidades específicas, según la modalidad. Juan de la Cruz Vázquez Pérez en "Presente y Futuro de Deporte en Andalucía" (Boletín de Información 38 Deporte Andaluz) habla de dos modalidades de este forma de deporte: a) De iniciación al rendimiento: deporte de base y b) De consecución del rendimiento: deporte de alto rendimiento.
- Deporte con objetivos de rendimiento que por su impacto visual, su atractivo, su marketing atrae a las personas. Es el deporte espectáculo.

La perspectiva dominante del deporte se centra sobre los resultados. El deporte representa, como algunos dicen, el esfuerzo del ser humano por alcanzar siempre los mejores resultados. El conocido (*citius, altius, fortius*) más fuerte, más alto y más lejos expresa uno de los ideales del Movimiento Olímpico. Con frecuencia se dice que los seres humanos han tratado de ser dioses, superhombres y héroes y de emular sus propios récords. El elemento fundamental de esta concepción del deporte son los resultados producidos en competiciones a niveles jerárquicos, resultados que son comparados y cuantificados, por lo que se requiere de un entrenamiento tecnológico y racional. Una organización central debe administrar el sistema por medios de arbitraje, estandarización y control. La especialización progresiva conduce a tener disciplinas cada vez más diferenciadas. Esta idea del deporte divide a los participantes en ganadores y perdedores.

El deportista de competición es un nuevo trabajador que vende a un gerente o un patrón su fuerza de trabajo capaz de producir un espectáculo que atrae a multitudes. El valor de cambio de su fuerza de trabajo regulado por las leyes de oferta y demanda del mercado, esta determinado por el tiempo de trabajo necesario para su fabricación. La institución deportiva contemporánea también esta inserta dentro de los engranajes del sistema capitalista.

"Democracia, comunicación,
cultura popular y deporte"
Sergio Ricardo Quiroga
Revista digital. Educación física y deportes
Buenos Aires. núm. 18, Febrero de 2000

**ÁMBITO**

Juego y deporte.

**TEMA**

Juego deportivo y educación física.

**TÍTULO**

¿Y si cambiamos las normas?

**OBJETIVOS**

- Trabajar la adecuación de los recursos para conseguir los objetivos fijados.
- Observar la adaptabilidad de la realidad.
- Potenciar un código de valores que fomente la interculturalidad como realidad enriquecedora.

**CONTENIDOS**

- La transformación de acuerdo con los objetivos establecidos en la realidad intercultural.
- Los cambios de actitud.
- La potenciación de los valores cooperativos, de la igualdad y de la comunicación.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Se formarán grupos de dos o tres personas.
- Cada grupo pensará un juego colectivo (por ejemplo, juegos de cogerse los/as unos/as a los otros/as, “un, dos, tres pajarito inglés”, saltar a la cuerda, juegos de relevos, etc.).
- Cada grupo escogerá un juego y se lo explicará al gran grupo. Esta explicación se escribirá en la pizarra para que todos/as los/las participantes la vean y para comprobar que no se repite ningún juego.
- La dinámica consiste en cambiar las normas de los juegos para que potencien un código de valores basado en la cooperación, la igualdad y la comunicación. Si alguno de los juegos ya fomenta esos valores, los/las participantes cambiarán las normas o añadirán consignas o elementos nuevos con el objetivo de que estos valores sean más patentes.
- Los/las participantes harán una puesta en común de todos los cambios que hayan aplicado a los juegos y explicarán el proceso de reflexión que hayan desarrollado.
- Los/las participantes pondrán en práctica las nuevas versiones de los juegos con el resto de los participantes.
- Finalmente, los/las participantes se distribuirán de nuevo en grupos y debatirán sobre los siguientes temas:
 - El papel de los/las monitores/as en la adecuación de los recursos existentes a los objetivos que se quieren conseguir.
 - El mundo del tiempo libre como fundamentador de un código de valores que trabaje por la igualdad y el respeto por la diferencia.
 - La contradicción que supone trabajar unos valores que no coinciden con los que fomenta la sociedad actual.



METODOLOGÍA

Se utilizará una metodología activa y participativa en pequeños grupos y en el gran grupo.



DURACIÓN

30-40 minutos.



RECURSOS

Material necesario para los juegos que se quieran poner en práctica, folios y bolígrafos.
Espacio del aula.

**ÁMBITO**

Juego y deporte.

**TEMA**

Juego deportivo y educación física.

**TÍTULO**

Qué pequeño es el mundo de los juegos.

**OBJETIVOS**

- Observar la interculturalidad de los juegos populares.
- Tomar conciencia de la evolución cultural que reflejan los juegos.
- Trabajar la no-etnocentricidad de los juegos como símbolos de identidad cultural.

**CONTENIDOS**

- La evolución de los juegos.
- La interculturalidad del juego.
- La cultura como fenómeno dinámico y adaptativo.
- La inclusividad cultural.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Los/las participantes se distribuirán en parejas y buscarán juegos o deportes representativos de la identidad vasca (se deberán justificar los motivos por los que lo son). Es posible que salgan muchos de los deportes que se mencionan en el texto sobre los deportes rurales vascos (ver anexo M 5.2.4 a).
 - A continuación, pondrán en común las reflexiones y los resultados obtenidos e intentarán analizar conjuntamente el juego como transmisor cultural y como elemento de identidad.
 - Después de ese análisis, el/la responsable de la actividad repartirá una serie de juegos (ver anexo M 5.2.4 b).
 - Una vez vistos los juegos, los/las participantes debatirán sobre las siguientes preguntas:
 - ¿Habéis jugado alguna vez a estos juegos? ¿Y vuestros padres/madres o abuelos/as? ¿Y los niños y las niñas de hoy?
 - ¿Creéis que estos juegos podrían ser identificativos de la cultura vasca? ¿Por qué?
 - ¿Cómo podríais explicar el hecho de que estos juegos pertenezcan a la tradición popular vasca?
 - ¿Podríais citar unos cuantos juegos que se jueguen en Euskadi y que sean originarios de otras culturas?
 - ¿Cómo influye el mestizaje cultural en el mundo del tiempo libre?
- Como apoyo al/ a la responsable de esta actividad, y de cara a aclarar que el origen de muchos deportes rurales no es exclusivamente vasco, aconsejamos la lectura de los anexos M 5.1.4 c, d y e. Si el/la responsable de la actividad lo estimara oportuno, se pueden fotocopiar y repartir entre los/participantes para impulsar el debate.



METODOLOGÍA

Se utilizará una metodología activa y participativa en pequeños grupos.



DURACIÓN

30 minutos.



RECURSOS

Juegos diversos. Folios y bolígrafos. Espacio del aula.

JUEGO DEPORTIVO Y EDUCACIÓN FÍSICA

Información complementaria

- Artículo sobre deportes rurales vascos extraído de la página web <http://www.cd.sc.ehu.es/DOCS/book.SS-G/v1/Deporte.html>

DEPORTE RURAL

Si tuviésemos que hablar sobre el deporte en general en el País Vasco, es evidente que una parte importante se la dedicaríamos a especialidades importadas de otros países, no autóctonas; pero al añadirle al título el adjetivo rural, entramos de lleno en una actividad íntimamente ligada al pueblo vasco, y que por su originalidad merece la pena tratarla como capítulo aparte.

Cuando se pretenden esbozar unas líneas sobre el deporte rural o autóctono de cualquier lugar o región, hay que referirse a un conjunto de prácticas lúdico-recreativas convertidas en uso y costumbre del pueblo, pero cuyo origen y evolución no tienen por qué estar unidos a su carácter y a su forma de vivir.

Sin embargo, en el caso del País Vasco, nos encontramos ante un conjunto de actividades cuyo origen y, por supuesto, cuya evolución mantienen una íntima y estrecha relación con el carácter del habitante de este mundo rural, y con el medio el que se desenvuelve.

De esta forma, el estudio pormenorizado de las variedades de su deporte rural nos ayudará a conocer con bastante exactitud cómo es y cómo desarrolla su vida y trabajo diario el *baserritarra* (término empleado en euskara para designar al que vive en el mundo rural).

En este punto hay que recordar los dos tipos de habitantes que hemos descrito en la introducción (capítulo 1): el *arrantzale* o pescador, asentado en la costa y con la mirada puesta en la mar, y el *baserritarra* de tierra adentro, con sus raíces ancladas en el caserío de sus antepasados.

De estos dos tipos de vida tan diferentes surge la práctica totalidad de especialidades deportivas, si bien es verdad que la mayor parte de ellas provienen del segundo grupo, de la vida que el *baserritarra* desarrolla en torno al caserío.

Siguiendo el criterio antes expuesto, haremos una breve síntesis de las principales especialidades de deporte rural que aún se mantienen en auge en *Euskal Herria*, puesto que la extinción de ciertos oficios y modos de vida tradicionales ha supuesto la desaparición de su práctica deportiva asociada.

Comenzaremos por el mundo de las **regatas de traineras**, de gran arraigo durante décadas entre los pueblos del litoral vasco.

El origen parte del trabajo diario que realizaban los *arrantzales* —pescadores— para llegar con sus traineras hasta los caladeros en donde abundaba el pescado, y volver a puerto en el menor tiempo posible a entregar el fruto de una dura jornada de trabajo.

La tripulación está formada por trece remeros y el patrón, ubicado frente a ellos en la popa. Es éste precisamente el encargado en el transcurso de la regata de marcar tanto el rumbo que seguirá la trainera, como de alentar e increpar a sus remeros, siendo en muchos casos el responsable de la alegría contagiada de todo un pueblo por haber conseguido la *bandera* de la localidad (premio que se concede al ganador de la regata).

La bandera más codiciada, auténtica prueba reina entre todas las regatas que tienen lugar en verano en el Cantábrico, es la que en los dos primeros domingos de Septiembre enfrenta a las mejores traineras en la bahía donostiarra, en La Concha, con una tradición continuada en su celebración de más de un siglo.

Entre los meses de Julio y Octubre se puede asistir al espectáculo que rodea a una regata en prácticamente todas las localidades de la costa.

M 5.2.4 a

Entre los deportes desarrollados en tierra firme, destaca por su gran popularidad el **corte de troncos**, denominándose *aizkolari* (*aizkora* es hacha en euskara) a quien lo practica.

Su origen se halla en la actividad diaria que desarrollaban tanto los leñadores como los carboneros vascos en los bosques que proliferaban en sus montes.

El uso de la madera en la construcción de navíos, y el empleo casi exclusivo del carbón vegetal como combustible en las ferrerías que abundaban en el País Vasco en el siglo XVIII, ocasionaron la desaparición de grandes extensiones de bosques. Con el tiempo, los pueblos y valles que han mantenido en alto la fama de sus *aizkolaris*, han sido aquellos que han salvaguardado su riqueza forestal.

El tipo de madera que normalmente se emplea en esta especialidad es la de haya —*pagoa*—, procedente en general de los famosos hayedos del norte de Navarra (Navarra).

Las pruebas consisten en el corte de una serie de troncos dispuestos sobre el suelo en hileras, resultando ganador quien lleva a cabo el trabajo en menos tiempo.

En la época estival, es común ver a una pareja de *aizkolaris* con sus correspondientes ayudantes (el **botillero** y el **enseñador**) midiendo sus fuerzas en las fiestas y romerías de los numerosos pueblos que salpican nuestra geografía.

La especialidad que ha tenido en los últimos años mayor resonancia fuera del País Vasco, ha sido sin lugar a duda el **levantamiento de piedra**, gracias al buen quehacer del *harrijasotzaile* —levantador de piedra— Iñaki Perurena, natural de la villa navarra de Leitza, quien ha sido el primer, y por ahora único levantador capaz de superar la mítica barrera de los 300 kg.

En las pruebas de levantamiento de piedra contienden, en general, dos *harrijasotzailes*, que en turnos diferentes y en uno o varios periodos de tiempo —*tandas*— realizan el mayor número posible de alzadas, considerándose una alzada completa cuando se llega a equilibrar la piedra sobre el hombro.

La forma del objeto a levantar ha variado mucho en el transcurso de los años, estableciéndose a principios de este siglo los cuatro tipos de piedra que se emplean más frecuentemente: rectangular, cilíndrica, esférica y cuadrada.

El material empleado tradicionalmente para su construcción ha sido el granito, y su peso varía desde algo menos de los cien kg a los más de trescientos mencionados con anterioridad.

Es ésta otra de las variedades de deporte rural que, junto con el corte de troncos, se exhibe con más frecuencia en las fiestas populares a lo largo de *Euskal Herria*.

A continuación se enumeran otras especialidades cuyo origen se basa, como en las anteriormente mencionadas, en la vida agrícola y ganadera del caserío vasco.

El **arrastre de piedra**, bien sea por animales —en general bueyes— o por tracción humana, tiene lugar en los **probaderos** contruidos al efecto, y el objetivo a realizar es desplazar dicha piedra en un plazo de tiempo determinado el mayor número de veces posible a lo largo de una distancia fija denominada **plaza o clavo**.

En las pruebas de **corte de hierba** los contendientes —*segalaris*—, provistos de una guadaña —*sega*—, deben cortar la mayor cantidad de hierba de unas parcelas asignadas por sorteo en un campo y en un tiempo fijados de antemano. La duración aproximada oscila entre una y dos horas.

En estrecha relación con el cultivo de maíz, muy extendido en el País Vasco, surgen las **pruebas de lokotxas** —mazorcas—, en las cuales se dirime qué participante recoge más rápidamente en una cesta un número prefijado de ellas (casi siempre múltiplo de veinticinco), una a una, colocadas en una hilera con una separación de 1'25 metros.

En las **pruebas de txingas** resulta vencedor quien logra recorrer el mayor número de veces una distancia fija de veintiocho metros, denominada **plaza o clavo**, sin limitación de tiempo, con dos pesas de cincuenta kg, una en cada mano.

La vida pastoril se ve reflejada tanto en los **concursos de perro pastor**, como el que tiene lugar en *Oñati* en el mes de Septiembre, en los que se juzga la destreza en el manejo del rebaño siguiendo las órdenes del *artzai* —pastor—; como en las **peleas de carneros**, de gran tradición en la cuenca

M 5.2.4 a

del Urola —Azpeitia, Arrona...— en las cuales se mide su fuerza y resistencia a través del instinto natural de embestir golpeando sus cabezas, resultando vencedor el ejemplar que consigue que su adversario rehuya el enfrentamiento.

Otros dos deportes de gran arraigo en el País Vasco, de sobra conocidos por lo que huelga cualquier explicación, son la **sokatira**, en cuyas competiciones un equipo, compuesto por ocho personas, trata de arrastrar al otro tirando de una cuerda; y la **pelota** en sus múltiples variantes: mano, pala, remonte, cesta punta, *share*, rebote, largo, *joko-garbi*,... Las localidades de Billabona (Villabona) y Zubieta —junto a Lasarte— son las únicas plazas de Gipuzkoa en las que aún se practican las últimas especialidades mencionadas, comunes, por otro lado, en el País Vasco Francés.

Es precisamente en esta zona de *Euskal Herria*, conocida como *Iparralde* —literalmente, el lado norte—, donde se ejercitan ciertas especialidades de deporte rural de gran interés tanto por su clara relación con el mundo agrícola, como por su vistosidad.

Entre ellas caben destacar las siguientes: el **levantamiento de fardos de heno**, consistente en elevar dicha carga haciendo uso de una polea, el mayor número de veces en un plazo de tres minutos, evitando que los fardos lleguen a tocar el suelo.

Las **carreras con sacos de maíz** se convierten en pruebas mixtas de velocidad y resistencia, por el peso que deben llevar a sus espaldas los participantes.

Las competiciones de **portadores de bidones de leche** son similares a las pruebas de *txingas*, pero en ellas el objeto que se acarrea está aún más claramente ligado a las actividades propias del caserío.

El **levantamiento de carreta** constituye una prueba de fuerza en la que los contendientes deben desplazar alzándola la parte posterior de una carreta, girándola sobre su extremo delantero fijo en el suelo.

Antes de finalizar esta breve exposición sobre el deporte rural en el País Vasco es obligado mencionar, aunque sea de pasada, las **apuestas y traviesas** que se cruzan prácticamente en todas las pruebas tanto los propios participantes como los espectadores. El motivo que origina la apuesta puede variar desde algo tan simple como quién será el vencedor de la prueba, hasta el detalle más mínimo, como decidir que en una regata de más de quince minutos de duración tal trainera no es capaz de sacar tres segundos de ventaja a tal otra.

M 5.2.4 b

- Lista de juegos, extraído de la página web <http://www.copesa.cl/el-18/aper2.html>

Juegos populares chilenos

Una serie de pasatiempos surgen durante la época de septiembre en Chile, gracias a la llegada de la primavera y la celebración de Fiestas Patrias. Los más conocidos y sus reglas son los siguientes:

Carreras de Ensacados

Los competidores se meten dentro de sacos permaneciendo de pie y sujetándolos a la cintura con sus manos. Los sacos deben impedirles caminar o correr, ya que lo único que deberán hacer es saltar, hasta recorrer una distancia determinada que no debe ser menos de 20 o más 50 metros. La meta se indica con una raya en el suelo. ¡Cuidado con los porrazos!

Palo Ensebado

Se busca un palo alto y derecho, idealmente liso y se unta con jabón o alguna materia grasa. En la punta se cuelgan premios (dinero, comida, etc.) y la tarea de los competidores es intentar llegar hasta arriba para recogerlos. Lo habitual es que la mayoría llegue sólo hasta la mitad y luego comience a resbalarse hacia abajo.

Silla Musical

Se ubica un número determinado de sillas formando un círculo, con la zona para sentarse hacia fuera de éste. Los competidores deben exceder por una persona el número de sillas. Luego comienza a escucharse una música y los participantes deben caminar... hasta que la música se detiene. Entonces, deben buscar un asiento y sentarse. Quien no lo consiga queda eliminado, por lo cual se debe sacar una silla y seguir el juego. Este finaliza cuando quedan dos competidores y una sola silla: quien logre sentarse al terminar la melodía... gana.

Corridas de Chancho

Es un juego que se realiza en recintos grandes, pero cerrados, como la pista de una medialuna. Consiste en untar de aceite o grasa a un chanchito y dejarlo correr. Luego un grupo de niños debe salir en su persecución hasta lograr atraparlo. Gana quien consiga hacerlo.

Trompo

Es un juego tradicional que consiste en un artefacto de madera en forma de pera invertida, que tiene una púa de fierro sobre la cual gira. Para hacerlo rotar, se le enrolla una lienza y luego se lanza. En torno al trompo hay una serie de juegos, como la "Troya" que consiste en sacar de un círculo que se ha hecho en la tierra, las monedas que se hayan puesto allí. Para hacerlo, el participante lanza el trompo, luego lo toma en la mano y lo lanza al círculo para intentar sacar algo. Otro juego son los "Quiños" que se hacen entre dos jugadores que lanzan simultáneamente el trompo, con el fin de que uno de ellos intente golpear al otro para hacerlo avanzar hasta una línea de meta.

Carreras de Tres Patas

Es una carrera de parejas, en la que se amarra el tobillo de la pierna izquierda de uno con el tobillo de la derecha del otro. De esta manera, la única forma en que ellos avancen, es moviendo simultáneamente las extremidades amarradas. Se pone una meta y se consiguen varias parejas para que compitan. ¡Hay que tener cuidado con las torceduras!

M 5.2.4 c

NOTA: Los siguientes textos indican que el origen de los llamados “deportes rurales vascos” no es únicamente y exclusivamente vasco, ya que esos deportes se han practicado a lo largo de la historia en diferentes lugares

- EL CORTE DE TRONCOS, UN DEPORTE DURO COMO ESPECTACULAR.
Traducción al español del fragmento original en euskara, extraído de la página web
<http://www.euskonews.com/0045zbnk/gaia4508es.html>
María Agirre

En cuanto al hacha, decir que en los últimos 20-15 años se viene utilizando el hacha australiana, ya que son más ligeras y afiladas que las empleadas hace un tiempo en Euskal Herria. Rafael Aguirre Franco recuerda cómo en 1975 viajó a Australia para ver cómo actuaban los aizkolaris de allí. Un año más tarde, el 18 de enero de 1976, el Velódromo de Anoeta fue escenario de un desafío entre tres aizkolaris australianos y Astidia, Arria II y Arria III. Los australianos vencieron con facilidad, y quedó patente que el hacha australiana era mucho mejor. Por eso, en la competición celebrada en el campo de fútbol de Atotxa el 28 de noviembre de 1977, Arria y Mindegia, esta vez empleando el hacha australiana, se impusieron a los aizkolaris procedentes de Canadá, EEUU, Australia y Nueva Zelanda.

Como se puede observar, la aizkolaritza no sólo es conocida en Euskal Herria; también en los Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda se celebran competiciones de este tipo. No obstante, en estos otros países las pruebas no duran tanto como en Euskal Herria. Mientras que aquí una prueba puede alargarse durante 30 minutos, en aquéllos suelen ser de 2 ó 3 minutos. Además, en Euskal Herria los aficionados a la aizkora proceden por lo general del ambiente rural. En EEUU o Canadá, sin embargo, un abogado o un médico puede optar por practicar el corte de troncos en lugar de tenis u otro deporte, aun haciéndolo a modo de aficionado.

M 5.2.4 d

- SOKATIRA

Traducción al español del original en euskara, extraído de la página web

<http://www.euskonews.com/0045zkbk/gaia4501es.html>

Lazaro Azkune

El origen de la sokatira:

El origen de la competición de tirar de la cuerda se remonta a antiguas veneraciones y celebraciones. La historia no facilita ninguna fecha ni lugar que arroje luz en torno al origen de la sokatira. En algunos países (Birmania, Halmahera, India, Borneo, Corea, Hawai e islas de Nueva Guinea) se han encontrado vestigios de actos rituales de la sokatira. También en los países asiáticos y África (Congo, Zaire), en América (los esquimales) y en Oceanía (Nueva Zelanda) la sokatira se conoce a través de los ritos.

La sokatira es símbolo de unos poderes místicos, tales como el fracaso de la maldad, en las disputas entre el bien y el mal, en los funerales... la previsión meteorológica de la nueva estación. El etnógrafo F.E. Lawyer explica la creencia birmana sobre esta cuestión: el grupo de la lluvia y el de la sequía luchan entre ellos por imponerse, y dice la mentalidad popular que llueve cuando el grupo húmedo logra vencer al seco.

En el otro extremo del mundo, los esquimales de Canadá tienen la costumbre de formar dos grupos, uno representando al otoño y el otro al invierno. Dependiendo de cuál de ambos triunfe, hacen la previsión del tiempo que les aguarda.

La historia de la sokatira como deporte:

A medida que la historia avanza, la sokatira no vuelve a relacionarse con ceremonias rituales, y se ha convertido en una mera competición de fuerza física.

- 2.500 a.C.

Se han hallado impolutos restos en el grabado de una pared de la tumba de Meretaku, en Sakara (Egipto), en el cual la sokatira aparece como deporte.

- 500 a.C.

Se desarrollaba en Grecia, cuna de los Juegos Olímpicos. Los atletas practicaban la sokatira como deporte de competición o como ejercicio físico que servía de entrenamiento para otros deportes.

- Siglo XII d.C.

La sokatira era parte de las competiciones de las cortes de los emperadores de China.

- Siglos XIII-XIV

También en Mongolia y Turquía se hallaron vestigios de competición. En la Europa Occidental, la historia sobre la aparición de la sokatira comenzó aproximadamente en el año 1.000 d.C. En las historias de los campeones de aquella época figuran los restos de la sokatira de Escandinavia y Alemania, en los juegos llamados "Kraftige Spiele" (el juego de la fuerza).

- Siglos XV-XVI

Se encuentra presente asimismo en los torneos de Francia y Gran Bretaña. Además, en esa era se concedía mayor importancia al deporte. A la hora de formar el equipo, la selección se realizaba entre jóvenes del mismo peso.

M 5.2.4 e

- LOS JUEGOS TRADICIONALES CANARIOS

Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes, extraído de la página web <http://www.gobiernodecanarias.org/deportes/>

Actividades que desaparecieron o han sufrido procesos de modificación en el continente se han mantenido prácticamente iguales a como llegaron a un territorio con difíciles comunicaciones interinsulares, e incluso insulares, hasta hace relativamente poco tiempo.

Así, es necesario el conocimiento de los distintos grupos humanos que poblaron cada una de las Islas para entender el porqué de la presencia de una práctica determinada en un lugar y no en otro.

El asentamiento en algunas comarcas de colonos normandos, portugueses o españoles, establece la existencia allí, y no en otro lugar, de algunos juegos.

Un hecho similar ocurrió con las distintas líneas de emigración interior que se han producido a lo largo de la historia del Archipiélago Canario.

Un elevado número de estas prácticas está relacionado con las actividades laborales y los ratos de ocio y descanso que las rodeaban, así como, con los útiles y materiales que empleaban.

Esto se puede observar en actividades lúdicas como la vela latina canaria, el levantamiento y pulseo de piedras, salto del pastor, levantamiento del arado, arrastre de ganado, palo canario, etc.

El ser hábil en el manejo de los útiles de trabajo, o poseer gran fortaleza física para su mejor dominio, implicaba que se era un buen trabajador y proporcionaba estatus dentro de la comunidad.

M 6. **Ámbito de la naturaleza**

Los grupos humanos vivimos en un medio natural concreto y establecemos relaciones con ese entorno. Las relaciones que determina cada cultura en ese medio crearán una interdependencia a la cual el ser humano y el medio natural se deberán adaptar y adecuar de la mejor manera posible.

En una sociedad como la nuestra conviven diferentes culturas y, lógicamente, se establecen relaciones diferentes con el medio natural. Para trabajar la interculturalidad, debemos tener presente estas múltiples relaciones en un mismo entorno, pero también debemos de ser conscientes de la hegemonía que presentan algunas relaciones respecto al medio y que son determinadas por un sistema social y económico que estructura nuestra sociedad.

Las actividades de este apartado se enfocan, pues, hacia el descubrimiento de la diversidad cultural en las relaciones que se establecen con el entorno natural. La finalidad última de las actividades es fomentar un método de trabajo que propicie un cambio de actitudes a partir del conocimiento y del respeto por el medio natural.



**ÁMBITO**

Naturaleza.

**TEMA**

Descubrimiento de la naturaleza.

**TÍTULO**

La isla desierta.

**OBJETIVOS**

- Observar de qué manera el bagaje cultural, social y personal puede transformar el medio según nuestras necesidades.
- Tomar conciencia del hecho de que la transformación del medio y el conocimiento de la realidad influirá en nuestras necesidades, en nuestra visión del mundo, en nuestras costumbres y, en definitiva, en nuestra cultura.

**CONTENIDOS**

- La interrelación entorno-cultura.
- La evolución adaptativa de la cultura según las necesidades.
- La transformación del medio a partir de la cultura.
- La transformación de la cultura a partir del medio.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Se formarán grupos de cinco personas.
- El/la responsable de la actividad comunicará a los grupos que se encuentran en una isla desierta, y les pedirá que analicen un aspecto humano concreto de cara a organizar su nueva vida en la isla. Por ejemplo, dentro del ámbito social pueden analizar las relaciones sociales, el conocimiento del grupo...; dentro del ámbito político, la toma de decisiones, el establecimiento de normativas...; dentro del ámbito cultural la percepción del entorno, el estudio de las costumbres...; dentro del ámbito económico, los recursos naturales, la transformación de recursos... etc. En este trabajo analítico, los/las participantes tendrán en cuenta los siguientes apartados:
 - ¿Qué elementos de la realidad han cambiado?
 - ¿Qué debéis hacer para adecuaros a esta nueva realidad?
 - ¿Qué debéis hacer para transformar esta realidad desde vuestra cultura?
- A continuación, los grupos harán una puesta en común de las conclusiones que hayan sacado del estudio de cada ámbito.
- Para evaluar esta dinámica, se puede iniciar un debate sobre la transformación del medio y el papel de la cultura. Las siguientes preguntas pueden servir para orientar este debate:
 - ¿Es la cultura la que transforma el medio natural o es el medio natural el que transforma nuestros parámetros culturales?
 - ¿Actualmente, la sociedad transforma más el medio natural que en otros tiempos? ¿Por qué?
 - ¿Tenemos en cuenta la multiculturalidad inherente a la naturaleza en su adaptación a lo largo de los tiempos?

- ¿Creéis que si la isla estuviera habitada por una persona nativa podríais aprender diferentes maneras de actuar para ser más respetuoso/a con el entorno natural?
¿O, por el contrario, es mejor aprovechar el conocimiento que tenéis como personas provenientes de una sociedad extremadamente consumista y que ha provocado desequilibrios en la naturaleza que son perjudiciales para los mismos humanos?



METODOLOGÍA

Se utilizará una metodología activa y participativa en pequeños grupos y en el gran grupo.



DURACIÓN

40 minutos.



RECURSOS

Folios y bolígrafos.

**ÁMBITO**

Naturaleza.

**TEMA**

Descubrimiento de la naturaleza.

**TÍTULO**

Vamos de excursión.

**OBJETIVOS**

- Reflexionar sobre las diferentes maneras de adaptarse al medio.
- Conocer las aportaciones de otras culturas para trabajar la interculturalidad.
- Reflexionar sobre la diversidad cultural que puede existir en un medio.

**CONTENIDOS**

- El conocimiento de otras culturas.
- La sensibilización y el enriquecimiento de los diferentes patrones culturales.
- La creación de estrategias a partir del punto de vista de una realidad intercultural.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Los/las participantes se distribuirán en tres grupos, y el/la responsable de la actividad les pedirá que imaginen una excursión a Aránzazu, Gorbea o Urkiola, por ejemplo.
- Como medio de acampada, el primer grupo imaginará que tiene una haima; el segundo, una caravana; y el tercero no tendrá ningún medio para acampar. A partir de aquí, los grupos deberán planificar la excursión.
- Cada grupo escribirá su planificación en un panel para que todos los grupos la puedan ver, y se lo explicará al resto de los grupos.
- Después de escuchar a todos los grupos, los/las participantes reflexionarán sobre las diferencias que se establecen de un recurso a otro y sobre cada uno de estos recursos y el modo de vida habitual. A continuación, pensarán cómo podemos trabajar estos contenidos con los niños y las niñas, mediante las siguientes preguntas:
 - ¿Estos recursos se pueden adaptar al medio donde iréis de excursión? ¿Por qué?
 - ¿Qué deberemos tener en cuenta para adecuarlos?
 - ¿Por qué creéis que algunos pueblos utilizan estos recursos para vivir en el medio?
 - ¿Qué objetivos tenéis previstos adquirir en la excursión?
 - ¿Qué características del recurso que os ha sido asignado han dificultado más la planificación?
- Las conclusiones que se saquen de las preguntas servirán para abrir un debate que trate de los siguientes temas:
 - El conocimiento de la naturaleza y del medio desde diferentes visiones culturales.
 - La importancia de tener estos conocimientos para hacer un trabajo intercultural de adaptación al medio.
 - El grado de respeto por el entorno que se desprende de los valores y de los recursos que utilizan las diferentes culturas.

- Las aportaciones que hacen otras culturas a la hora de descubrir la naturaleza.
- La compatibilidad de diversos sistemas de adaptación cultural en un mismo medio.



METODOLOGÍA

Se utilizará una metodología activa y participativa en pequeños grupos y en el gran grupo.



DURACIÓN

30-40 minutos.



RECURSOS

Folios y bolígrafos.

**ÁMBITO**

Naturaleza.

**TEMA**

Descubrimiento de la naturaleza.

**TÍTULO**

La naturaleza es intercultural.

**OBJETIVOS**

- Reflexionar sobre la evolución cultural del entorno.
- Aprender a trabajar la memoria histórica de la cultura propia.
- Potenciar el enriquecimiento de las culturas a partir de las vivencias interculturales.

**CONTENIDOS**

- Las aportaciones de diferentes culturas al entorno propio.
- La hegemonía de la cultura del poder.
- La capacidad crítica e histórica necesaria para los cambios de actitud.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Se formarán grupos de cuatro o cinco personas.
- A cada grupo se le pedirá que elabore una lista de las aportaciones que han hecho las diferentes culturas a nuestro medio natural a lo largo de la historia.
- A continuación, se hará una puesta en común de todas las aportaciones y se iniciará un debate que se base en las siguientes preguntas:
 - ¿En la actualidad, somos capaces de reconocer la interculturalidad de nuestro entorno, o hemos incorporado estas aportaciones como si fueran propias de nuestra cultura?
 - ¿Cómo entendemos estas aportaciones: cómo elementos enriquecedores o cómo imposiciones de poder?
 - ¿Cómo podemos dar un sentido positivo a las aportaciones que recibimos de las culturas que conviven en nuestra sociedad, si estos colectivos son considerados como grupos culturalmente “inferiores”?
 - ¿Cómo podemos trabajar la interculturalidad en nuestra tarea educativa? ¿Qué necesitamos como monitores/as?
 - ¿Para trabajar la capacidad crítica, es importante que los niños y las niñas conozcan la historia de su propia cultura y de las otras culturas?

**METODOLOGÍA**

Se utilizará una metodología activa y participativa en pequeños grupos y en el gran grupo.

**DURACIÓN**

40 minutos.



RECURSOS

Folios y bolígrafos.

**ÁMBITO**

Naturaleza.

**TEMA**

Consumo y manipulación del entorno.

**TÍTULO**

Yo consumo, tu trabajas, él/ella explota, nosotros/as consumimos, vosotros/as continuáis siendo pobres, ellos/as se hacen ricos/as y el mundo se va destruyendo.

**OBJETIVOS**

- Reflexionar sobre la legitimidad de la cultura occidental en la transformación del medio a partir de motivaciones e intereses concretos.
- Conocer los comportamientos que genera la hegemonía cultural (capitalismo).
- Observar las consecuencias del etnocentrismo cultural.
- Despertar cambios de actitudes para un consumo responsable y respetuoso.

**CONTENIDOS**

- La legitimidad del valor del sistema capitalista.
- El poder que ejerce la cultura occidental sobre otras culturas.
- Las consecuencias del sistema capitalista sobre el medio.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Se formarán parejas.
- A cada pareja se le asignará un aspecto concreto de la vida cotidiana para que elabore una lista de productos de consumo actual. Los aspectos que deberán trabajar pueden ser la alimentación, la indumentaria y las herramientas, por ejemplo, además de todos los que se consideren convenientes para analizar los hábitos consumistas y la manipulación del entorno desde la cultura occidental. De cada producto, los/las participantes analizarán diferentes aspectos:
 - ¿De dónde viene?
 - ¿Creéis que su consumo es necesario? ¿Por qué?
 - ¿Se consume en el país de procedencia?
 - ¿Se puede fabricar aquí? ¿Se fabrica aquí? ¿Por qué?
 - ¿Por qué consumimos este producto y no otro?
 - ¿Qué supone el consumo de este producto en nuestra sociedad? ¿Y en la sociedad de donde proviene? ¿Y en el mundo en general?
 - ¿Qué consecuencias tiene este consumo en el medio natural desde el punto de vista particular y mundial?
 - Eso de “bueno, bonito y barato” ¿forma parte de nuestra cultura? ¿Por qué?
- A partir de las conclusiones que se saquen de las preguntas anteriores, se puede generar un debate que trate los siguientes temas:
 - La cultura de consumo como destructor del entorno.
 - Las consecuencias de la transformación del medio natural en el mundo.

- La necesidad de potenciar el conocimiento y la sensibilización respecto al medio para cambiar hábitos y actitudes.
- La importancia de observar el papel de la naturaleza en las diferentes culturas para aprender pautas que nos ayuden a intervenir en estos campos desde la educación.



METODOLOGÍA

Se utilizará una metodología activa y participativa en pequeños grupos y en el gran grupo.



DURACIÓN

20-30 minutos.



RECURSOS

Folios, bolígrafos, cartulinas y rotuladores. Espacio del aula.

**ÁMBITO**

Naturaleza.

**TEMA**

Consumo y manipulación del entorno.

**TÍTULO**

Un día cualquiera.

**OBJETIVOS**

- Reflexionar sobre la manipulación del entorno.
- Tomar conciencia del cambio cultural que implican la ciencia y la tecnología.
- Trabajar la capacidad crítica en nuestro entorno.

**CONTENIDOS**

- Los hábitos y la conservación del entorno.
- La legitimación de determinadas pautas de consumo sobre la hegemonía industrial-capitalista.
- El conocimiento de visiones culturales diferentes de la nuestra.
- Las alternativas para cubrir necesidades.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- El/la responsable de la actividad pedirá a los/las participantes que describan de una manera concreta lo que hacen desde que se levantan hasta que se van a dormir, y escribirá las diferentes actividades en la pizarra.
- A continuación, los/las participantes formarán grupos de tres o cuatro personas.
- Cada grupo analizará qué tecnologías son necesarias para desarrollar cada una de las actividades descritas y buscará en ellas alternativas que no requieren el uso de estas tecnologías.
- Los grupos harán una puesta en común de sus aportaciones e intentarán llegar a conclusiones sobre los siguientes temas:
 - La tecnología como manipulación del entorno y como medio de poder.
 - La pérdida de importancia del medio natural en la actualidad.
 - La manera de incorporar los ámbitos científico y tecnológico en nuestra cultura y hasta qué punto fundamentan unos códigos de valores a partir de los cuales desarrollamos nuestras acciones.
 - Las dificultades que comporta para la sociedad actual el desconocimiento de la ciencia y la tecnología.
 - Las aportaciones positivas y negativas de la tecnología en la tarea educativa.
 - Las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de cara a potenciar un cambio de actitud que valore positivamente la diversidad cultural.

**METODOLOGÍA**

Se utilizará una metodología activa y participativa en pequeños grupos.



DURACIÓN

30 minutos.



RECURSOS

Folios, bolígrafos, pizarra y tiza. Espacio del aula.

**ÁMBITO**

Naturaleza.

**TEMA**

Consumo y manipulación del entorno.

**TÍTULO**

Carta al hombre blanco.

**OBJETIVOS**

- Reflexionar sobre la repercusión que tienen nuestros hábitos en la naturaleza.
- Potenciar la necesidad de trabajar una concienciación que acerque el ser humano al medio.
- Observar el sentido que tiene la naturaleza para otras culturas (fuente enriquecedora) para trabajar desde nuestra sociedad.

**CONTENIDOS**

- El concepto “naturaleza” a través de las diferentes culturas.
- El acercamiento de las diferentes visiones culturales para trabajar sobre el medio.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Cada participante redactará un escrito —o hará un mural— sobre lo que representa la naturaleza en su vida. Es importante que los trabajos reflejen cómo influye la naturaleza en la percepción de la realidad, qué comportamiento muestran en la vida cotidiana, qué sentimientos nos evoca, etc. Esta información se debe basar en la realidad de los/las participantes y deberá ser la más precisa posible.
- A continuación, los/las participantes leerán la carta (ver anexo M 6.2.3 a) que envió el jefe de la tribu de los Suwamish —el indio Seattle— al presidente de los Estados Unidos de América —Franklin Pierce—, como respuesta a la intención del presidente de comprar las tierras que actualmente forman el estado de Washington.
- Los/las participantes compararán estos dos textos para constatar las diferencias que se establecen en la manera de percibir la naturaleza y en los comportamientos que provoca. El objetivo de este trabajo es tomar conciencia del porqué de la manipulación de la naturaleza.
- Los/las participantes harán una puesta en común de sus conclusiones en el gran grupo.
- Después, en grupos de tres o cuatro personas, responderán a las siguientes preguntas:
 - ¿Actualmente, es el ser humano quien pertenece a la tierra o es la tierra quien pertenece al ser humano? ¿Por qué?
 - ¿Es importante tener memoria histórica para ver como nuestra cultura ha ido cambiando la percepción de la naturaleza?
 - ¿Es esa percepción igual en el medio rural y en el medio urbano?
 - Las culturas que conviven en nuestra sociedad, perciben la naturaleza, la sienten y actúan en ella tal como lo hemos hecho nosotros? ¿Por qué?
 - ¿Cómo nos enriquece el conocimiento de otras perspectivas a la hora de potenciar cambios de actitud y de comportamiento?

- ¿Cómo podemos trabajar con los niños y las niñas o los chicos y las chicas estas diferentes maneras de percibir la naturaleza, de sentirla y de actuar en ella?.
- Finalmente, se hará una puesta en común de las respuestas para tomar conciencia de que, desde el mundo del tiempo libre, es necesario establecer una línea de trabajo que potencie el conocimiento de la naturaleza desde una perspectiva intercultural



METODOLOGÍA

Se utilizará una metodología activa y participativa en pequeños grupos y en el gran grupo.



DURACIÓN

1 hora.



RECURSOS

Fotocopias de la carta, papel de embalar, folios, bolígrafos, cartulinas y rotuladores.
Espacio del aula.

CONSUMO Y MANIPULACIÓN DEL ENTORNO

Texto complementario

- Carta enviada el año 1855 por el indio Seattle, jefe de la tribu de los Suwamish, al presidente de los Estados Unidos de América, Franklin Pierce. El texto se encuentra en la página <http://www.tubreveespacio.com/ab03pen01.htm>

Carta del Jefe Seattle (piel roja) al Presidente de los EUA en 1854

En 1854 el presidente de los EUA quería comprar amplísima extensión de tierras indias prometiendo crear una "reserva" para el pueblo indio. La respuesta del Gran Jefe Piel Roja, aquí traducida en parte... ha sido descrita como la declaración más bella y más profunda jamás hecha sobre la madre naturaleza.

¿Cómo se puede comprar o vender el firmamento, el calor de la tierra? Dicha idea nos es desconocida... Si no somos dueños de la frescura del aire ni del fulgor de las aguas, ¿cómo podrán ustedes comprarlos?

Cada parcela de esta tierra es sagrada para mi pueblo. Cada brillante mata de pino, cada grano de arena en las playas, y hasta el sonido de cada insecto es sagrado a la memoria y al pasado de mi pueblo. La savia que circula por venas de los árboles lleva consigo las memorias de los pieles rojas.

Los muertos del hombre blanco olvidan su país de origen cuando emprenden sus paseos por las estrellas; en cambio nuestros muertos nunca pueden olvidar esta bondadosa tierra, puesto que es la madre de los pieles rojas.

Somos parte de la tierra y asimismo ella es parte de nosotros. Las flores perfumadas son nuestras hermanas; el venado, el caballo, la gran águila; éstos son nuestros hermanos. Las escarpadas peñas, los húmedos prados, el calor del cuerpo del caballo y el hombre, todos pertenecemos a la misma familia.

Por todo ello, cuando el Jefe de Washington nos envía el mensaje que quiere comprar nuestras tierras, nos está pidiendo demasiado. También el jefe nos dice que nos reservara un lugar en el que podamos vivir confortablemente entre nosotros.

Por ello consideramos su oferta de comprar nuestras tierras. Ello no es fácil ya que esta tierra es sagrada para nosotros.

El agua cristalina que corre por ríos y arroyuelos no es solamente agua sino también representa la sangre de

nuestros antepasados. Si les vendemos la tierra, deben recordar que es sagrada, y que cada reflejo fantasmagórico en las claras aguas de los lagos cuenta los sucesos y memorias de la vida de nuestra gente.

El murmullo del agua es la voz del padre de mi padre. Los ríos son nuestros hermanos y sacian nuestra sed; son portadores de nuestras canoas y alimentan a nuestros hijos.

Si las vendemos nuestras tierras ustedes deben recordar y enseñarles a sus hijos que los ríos son nuestros hermanos y también lo son suyos y por lo tanto deben tratarlos con la misma dulzura con que se trata a un hermano.

Sabemos que el hombre blanco no comprende nuestro modo de vida. El no sabe distinguir entre un pedazo de tierra y otro, ya que es un extraño que llega de noche y toma de la tierra lo que necesita.

La tierra no es su hermana sino su enemiga y una vez conquistada sigue su camino, dejando atrás la tumba de sus padres, sin que esto sea importante para él.

Si la tierra secuestra a su hijo para él no sería importante, a pesar de que la tumba de sus padres y el patrimonio de sus hijos fuesen olvidados.

Trata a su madre, la tierra, y a su hermano, el firmamento, como objetos que se compran, se explotan y se venden como ovejas o cuentas de colores. Su apetito devorará la tierra dejando atrás sólo un desierto...

No sé, pero nuestro modo de vida es diferente al de ustedes. La sola vista de sus ciudades, apena los ojos del piel roja. Pero quizá sea porque el piel roja es un salvaje y no comprende nada.

No existe un lugar tranquilo en las ciudades del hombre blanco, ni hay sitio donde escuchar cómo se abren las hojas de los árboles en primavera o cómo aletean los insectos...

Pero quizá también esto debe ser porque soy un salvaje que no comprende nada. El ruido sólo parece insultar

nuestros oídos. Y después de todo, ¿para qué sirve la vida, si el hombre no puede escuchar el grito solitario del coyote, ni las discusiones nocturnas de las ranas al borde de un estanque?

Soy un piel roja y nada entiendo. Nosotros preferimos el suave susurro del viento sobre la superficie de un estanque, así como el olor de ese mismo viento purificado por la lluvia del mediodía o perfumado con aromas de pinos.

El aire tiene un valor inestimable para el piel roja, ya que todos los seres comparten un mismo aliento, la bestia, el árbol, el hombre, todos respiramos el mismo aire.

El hombre blanco no parece consciente del aire que respira, como un moribundo que agoniza durante muchos días es insensible al hedor.

Pero si les vendemos nuestras tierras deben que el aire nos es inestimable, que el aire comparte su espíritu con la vida, también recibe sus últimos suspiros.

Y si les vendemos nuestras tierras, ustedes deben conservarlas como cosa aparte y sagrada, como un lugar donde hasta el hombre blanco puede saborear el viento, perfumado por las flores de las praderas.

Por ellos consideramos su oferta de comprar nuestras tierras. Si decidimos aceptarla, yo pondré una condición: El hombre blanco debe tratar a los animales de esta tierra como a sus hermanos.

Soy un salvaje y no comprendo otro modo de vida. He visto a miles de búfalos pudriéndose en las praderas... Muertos a tiros por el hombre blanco desde un tren en marcha.

Soy un salvaje y no comprendo cómo una máquina humeante pueda importar más que el búfalo al que nosotros sólo matamos para sobrevivir.

¿Qué sería del hombre sin los animales? Si todos fueran exterminados, el hombre también morirá de una gran soledad espiritual. Por que lo que les sucede a los animales también le sucederá al hombre. Todo va enlazado.

Deben enseñarles a sus hijos que el suelo que pisan son las cenizas de nuestros abuelos. Inculquen a sus hijos que la tierra está enriquecida con la vida de nuestros semejantes a fin de que sepan respetarla.

Enseñen a sus hijos que nosotros hemos enseñado a los nuestros que la tierra es nuestra madre. Todo lo que le ocurra a la tierra les ocurrirá a los hijos de la tierra. Si los hombres escupen en el suelo, se escupen a si mismos.

Esto sabemos; la tierra no pertenece al hombre; el hombre pertenece a la tierra. El hombre no tejió la trama de la vida; él es sólo un hilo. Lo que hace con la trama se lo hace a si mismo.

Esta tierra tiene un valor inestimable, si se daña se provocaría la ira de nuestra madre naturaleza, los blancos se extinguirán, antes que las demás tribus. Contaminen sus lechos... y una noche perecerán ahogados en sus propios residuos.

Ese destino es un misterio para nosotros, pues no entendemos porque se exterminan los búfalos, se dominan los caballos salvajes, y se atiborra el paisaje de las exuberantes colinas con cables parlantes.

¿Dónde está el matorral? ¡Destruído! ¿Dónde está el águila? ¡Desapareció! Termina la vida y empieza la supervivencia.

**ÁMBITO**

Naturaleza.

**TEMA**

Educación ambiental.

**TÍTULO**

¿Quiénes son los culpables?

**OBJETIVOS**

- Reflexionar sobre la responsabilidad de nuestras actuaciones respecto a la naturaleza.
- Trabajar la empatía y el espíritu crítico que tenga relación con las causas y las consecuencias de nuestras actuaciones.
- Potenciar los cambios de actitud a partir de la reflexión.

**CONTENIDOS**

- Las causas y las consecuencias de la manipulación de la naturaleza.
- Las actitudes y los valores que se muestran actualmente con respecto a la naturaleza.
- Las estrategias que se orientan a los cambios de actitud.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Se formarán grupos de tres o cuatro personas.
- Durante 3 minutos, cada grupo escribirá en una hoja una lista de catástrofes naturales que hayan sido causadas por el ser humano.
- Con el material de cada grupo, se elaborará una lista conjunta y se colocará en un lugar donde la puedan ver todos los/as participantes.
- Los/las participantes elegirán uno de esas catástrofes naturales (para que la dinámica sea efectiva, conviene tener mucha información relacionada con el desastre que elijan).
- A continuación, los/las participantes se distribuirán en dos grupos: un grupo representará a la sociedad “occidental-industrial-capitalista” y el otro a las sociedades que padecen las consecuencias de la hegemonía de la sociedad occidental.
- Cada grupo preparará preguntas para el otro grupo con la finalidad de reafirmar su posición y su planteamiento ante el juicio. También prepararán posibles respuestas para las preguntas que crean que les formulará el otro grupo.
- El/la responsable de la dinámica hará el papel de juez o jueza y elegirá la manera de llevar a cabo el juicio (si habrá portavoces para formular y responder las preguntas, si las preguntas se harán alternativamente, etc.). Además, el/la responsable de la actividad podrá intervenir en el juicio en cualquier momento para hacer preguntas o reflexiones que se deberán tener en cuenta a la hora de elaborar las conclusiones finales.
- Después del juicio, los dos grupos se volverán a reunir para redactar unas conclusiones que recojan sus posiciones y lo más significativo de las aportaciones surgidas a lo largo del juicio.
- A continuación, para concluir el juicio, cada grupo expondrá sus conclusiones.
- Los/las participantes volverán a formar grupos de tres o cuatro personas con los que ha comenzado la actividad. Cada grupo reflexionará sobre las conclusiones que ha extraído de esta experiencia y sobre cómo se pueden extrapolar a la realidad concreta de nuestro entorno, a partir de los siguientes planteamientos:

- ¿Es la sociedad occidental capaz de asimilar las culturas que tienen otra visión de la naturaleza, o son las diferentes culturas las que se adaptan a la sociedad occidental por motivos como la atracción, la necesidad, etc.? ¿Por qué?
- ¿Cómo podemos trabajar nuestra responsabilidad cultural y las repercusiones que tiene en todo el mundo?
- ¿Cómo podemos trabajar desde los centros de educación en el tiempo libre la interculturalidad en el ámbito del medio natural?
- Finalmente, los grupos harán una puesta en común de sus conclusiones y las debatirán.



METODOLOGÍA

Se utilizará una metodología activa y participativa individualmente, en pequeños grupos y en el gran grupo.



DURACIÓN

1 hora.



RECURSOS

Folios y bolígrafos. Espacio del aula.

**ÁMBITO**

Naturaleza.

**TEMA**

Educación ambiental.

**TÍTULO**

Los males de nuestro planeta.

**OBJETIVOS**

- Tomar conciencia de la responsabilidad que tienen todas las culturas en cuanto a la situación actual del planeta.
- Aportar reflexiones a partir del papel que tiene el poder en la legitimación de conductas.

**CONTENIDOS**

- Las repercusiones que tienen en el mundo nuestras actuaciones.
- Las responsabilidades que tenemos respecto a nuestro entorno.
- La concienciación necesaria para los cambios de actitud.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Cada participante recibirá una fotocopia del mapa conceptual (ver anexo M 6.3.2 a) y reflexionará individualmente.
- A continuación, se formarán grupos de cuatro o cinco personas.
- Cada grupo preparará una lista de actividades diarias que pueden contribuir a perjudicar el medio ambiente (el/la responsable de la actividad ha de intentar que de estas acciones se desprenda al menos un ejemplo de cada mal de nuestro planeta).
- Los/las participantes pondrán en común su trabajo en el gran grupo y escribirán en la pizarra o en un mural una lista que contenga todas las actuaciones.
- A continuación, los/las participantes volverán a formar los grupos iniciales y elaborarán una lista de actuaciones que fomenten el respeto por el medio ambiente. El/la responsable de la actividad les puede ayudar recordándoles acciones que han llevado a cabo otras culturas, tanto del pasado como actuales.
- Posteriormente, los grupos harán una puesta en común de su trabajo y elaborarán un mural.
- Por último, se pedirá a los/las participantes que se comprometan a hacer estas actuaciones durante dos semanas. Transcurrido este tiempo, se volverán a encontrar para comentar los resultados.

**METODOLOGÍA**

Se utilizará una metodología activa y participativa en pequeños grupos y en el gran grupo.

**DURACIÓN**

30 minutos.



RECURSOS

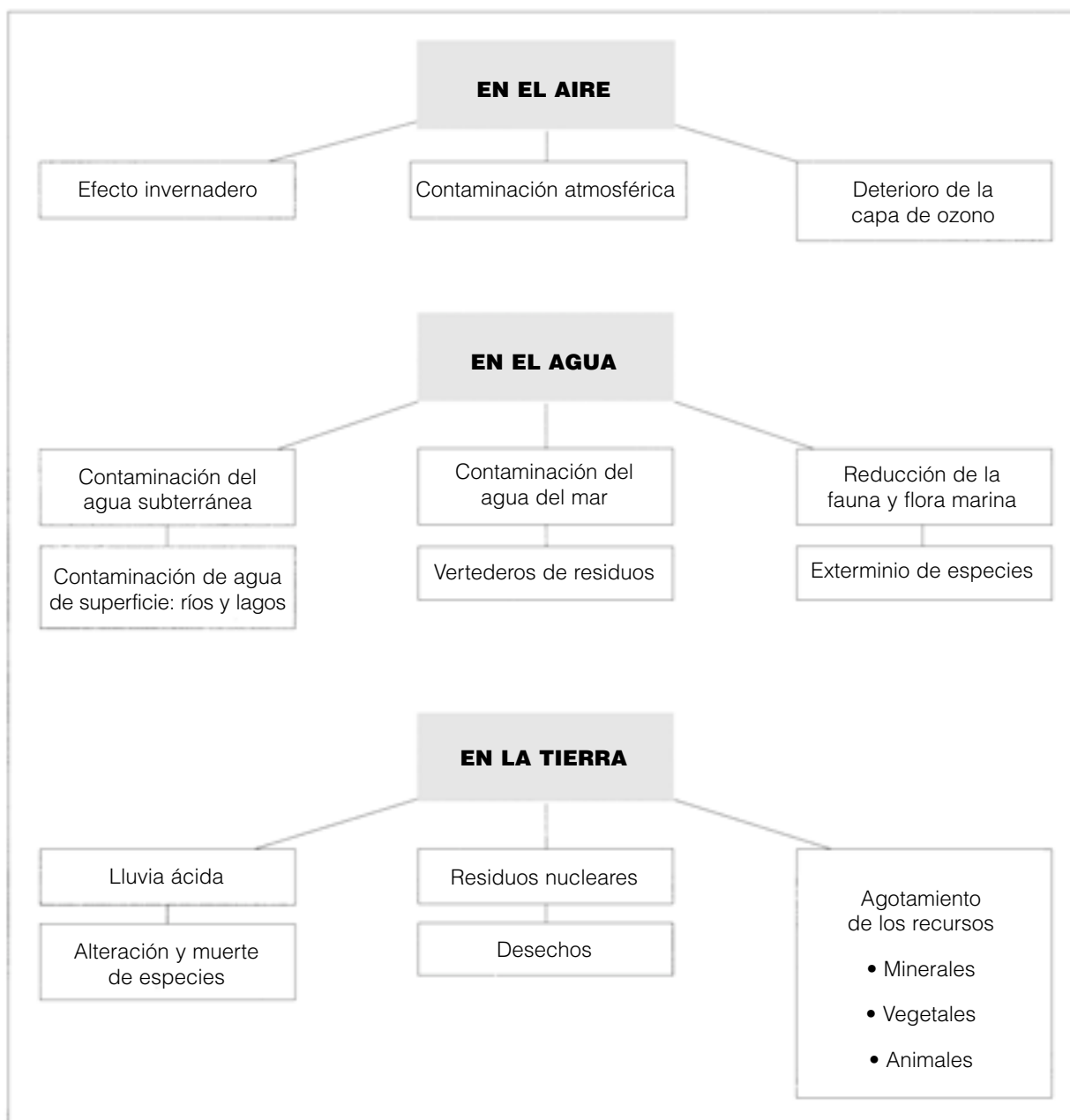
Fotocopias del mapa conceptual, folios, bolígrafos, pizarra o mural y tiza o rotuladores.
Espacio del aula.

EDUCACIÓN AMBIENTAL

Información complementaria

- 1. Mapa conceptual. Fragmento del libro *Un programa pedagògic per a la tolerància*, Direcció General d'Acció Cívica, Barcelona, 1995.

b) Los males de nuestro planeta



M 7. **Ámbito de la salud**

La salud, como concepto, se entiende a partir de la cosmovisión particular que tiene de ella cada cultura, lo cual implica que existe una interrelación entre salud, enfermedad y cultura. Así, pues, para que un trabajo sea verdaderamente intercultural tendrá que prever esas cosmovisiones y eso hará que la educación en la salud y por la salud se tenga que basar en un conocimiento suficiente de las diferentes culturas de nuestra sociedad.

La finalidad de las actividades que proponemos en este apartado es conocer estas diferentes cosmovisiones y reflexionar sobre los conceptos de “salud” y “enfermedad”. Obviamente, este análisis requerirá que nos planteemos un cambio de actitud respecto a la hegemonía que ejerce una concepción cultural concreta.

En definitiva, trabajar la interculturalidad en el ámbito de la salud significa tener en cuenta las diferentes percepciones del mundo que adoptan otras culturas y aprender a relativizar y a cuestionar nuestras propias conductas con tal de comprobar si son realmente las más efectivas y las más viables



**ÁMBITO**

Salud.

**TEMA**

Cultura y salud.

**TÍTULO**

El diccionario de la cultura.

**OBJETIVOS**

- Analizar las diferencias culturales que existen a la hora de definir y contextualizar los conceptos de “salud” y “enfermedad”.
- Observar la relación que se establece entre estos dos conceptos y los modos de actuar de las diferentes culturas en ellas.
- Potenciar el conocimiento de otras maneras de entender la vida.

**CONTENIDOS**

- El concepto “salud” a partir de la cosmovisión de cada cultura.
- La interrelación salud-cultura-enfermedad.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Se formarán parejas.
- Cada pareja pensará una definición para los conceptos de “salud” y “enfermedad”.
- A continuación, los/as participantes comentarán en el gran grupo las diversas definiciones con la finalidad de crear una definición consensuada de los dos conceptos.
- El/la responsable de la dinámica explicará al grupo otras dos definiciones de los mismos conceptos (ver anexo M 7.1.1 a).
- A continuación, los/las participantes volverán a formar las parejas iniciales y confeccionarán dos listas: una con los elementos que son comunes en las tres definiciones (la del gran grupo y las dos que les habrá proporcionado el/la responsable de la actividad), y otra con los elementos que son diferentes.
- Después, los/as participantes analizarán en el gran grupo estas comparaciones e intentarán llegar a conclusiones concretas sobre los siguientes aspectos:
 - La necesidad de conocer y entender la cultura para analizar el concepto de “salud”.
 - El hecho de que la cultura dé respuesta a las causas y las consecuencias de todo aquello que se relaciona con el ámbito de la salud.
 - El hecho de que los recursos que se crean para tratar la salud se enfoquen a partir de la cosmovisión de cada cultura.

**METODOLOGÍA**

Se utilizará una metodología activa y participativa en pequeños grupos y en el gran grupo.



DURACIÓN

30 minutos.



RECURSOS

Folios y bolígrafos. Espacio del aula.

CULTURA Y SALUD

Información complementaria

- Definiciones de los conceptos de “salud” y “enfermedad”.

SALUD Y ENFERMEDAD

Salud Tener ganas de trabajar, no sentir dolor, estar contento, tener todo aquello que es necesario, no tener que ser atendido por un médico, sentir bienestar físico, no tener necesidades ni problemas. Tiene salud quien tiene una buena relación con la naturaleza.

Enfermedad Tener algún dolor o malestar físico. Es lo peor que le puede pasar a alguien; representa tener que recibir ayuda, estar triste, no ser escuchado por Dios, no ser querido, perder la ilusión, falta de dinero y de aquello que es necesario para vivir. La enfermedad no es algo orgánico o parcial, el individuo no sólo tiene enfermo un órgano, sino que está enfermo él.

(Definiciones proporcionadas por Betty Rizzo Zambrano, de la Cooperativa 15 de Noviembre, Colombia).

Salud Estado del organismo libre de enfermedades, que ejerce normalmente todas sus funciones. 1. Situación en la que no se padece enfermedad alguna (Según la definición de la Organización Mundial de la Salud, no sólo se trata de una situación sin enfermedades, sino del bienestar físico, mental y social). 2. Estado físico de un organismo en un momento concreto.

Enfermedad 1. Anormalidad orgánica o física que daña la salud de una persona o animal; alteración orgánica que perjudica el desarrollo y la vida de una planta. • *enfermedad profesional*. Enfermedad que es consecuencia de una actividad laboral.

(Definiciones extraídas de *Harluxet hiztegi entziklopedikoa*).

**ÁMBITO**

Salud.

**TEMA**

Cultura y salud.

**TÍTULO**

¿Cuál es la mejor solución?

**OBJETIVOS**

- Conocer diferentes respuestas culturales a una misma situación.
- Tomar conciencia de la imposición de la cultura propia en situaciones determinadas.
- Reflexionar sobre la necesidad de conocer enfoques culturales diferentes e igualmente válidos y adecuarse a ellos.

**CONTENIDOS**

- La validez de las diferentes concepciones y maneras de actuar.
- La necesidad de acercar las diferentes visiones culturales.
- La tendencia de validar exclusivamente los patrones de conducta propios y a discriminar, así, las diferentes culturas.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Se formarán grupos de tres personas.
- El/la responsable de la actividad presentará a los grupos una situación determinada y sus posibles soluciones. La situación y las soluciones concretas que se proponen son las siguientes: “Una noche, una niña se encuentra muy mal. Ha vomitado y tiene mucha fiebre”. Soluciones:
 - a) El padre y la madre la llevan al médico y le dan unas medicinas para que se encuentre mejor.
 - b) El padre y la madre se quedan a su lado toda la noche y rezan para que se encuentre mejor.
 - c) El abuelo la obliga a levantarse, a bañarse y a salir de casa para que le dé el aire. Después, le prepara un ungüento hecho con hierbas y se lo extiende por todo el cuerpo.
 - d) El abuelo le aplica unos trapos humedecidos con agua, vinagre y agua de limón, y pone a hervir tomillo y romero.
 - e) El padre y la madre avisan al hombre más viejo del barrio para que les diga qué tiene su hija y para seguir su consejo de visitar a un médico si su situación no mejora.
- Cada grupo elegirá la solución que crea que es la mejor y argumentará su elección.
- A continuación, los/las participantes debatirán las soluciones y los argumentos que expongan los diferentes grupos. Durante el debate, el/la responsable de la actividad debe plantear cuestiones como las siguientes:
 - ¿Qué elementos habéis tenido en cuenta a la hora de elegir una solución?
 - ¿Creéis que todas las soluciones pueden ser igual de efectivas? ¿Por qué?
 - ¿Es posible que la efectividad de una solución dependa del contexto y de la sociedad en la que se da la situación? ¿Por qué?

- ¿Qué haríais si en vuestra práctica educativa se os planteara una situación similar?
¿Tendríais en cuenta la cultura a la que pertenece el niño o la niña o actuaríais independientemente de sus criterios o de los de su familia?
- ¿Qué haríais si un niño o una niña que se encuentra en una situación parecida os dijera que no puede tomar medicamentos y que seguro que se encontrará mejor si se va a bañar al río?



METODOLOGÍA

Se utilizará una metodología activa y participativa en pequeños grupos y en el gran grupo.



DURACIÓN

20-30 minutos.



RECURSOS

Folios y bolígrafos. Espacio del aula.

**ÁMBITO**

Salud.

**TEMA**

Cultura y salud.

**TÍTULO**

¿Qué son las drogas?

**OBJETIVOS**

- Reflexionar sobre el uso y el abuso de las drogas.
- Observar cuáles son los criterios occidentales con los que se trabaja sobre las drogas.

**CONTENIDOS**

- El concepto de “coca”.
- La manipulación del producto y del concepto.
- La influencia de las culturas predominantes en los prejuicios y las actitudes que se generan sobre las drogas.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Se formarán grupos de tres personas.
- Todos los grupos leerán el mismo texto (ver anexo M 7.1.3 a).
- A continuación, los grupos analizarán el mensaje que transmite y lo compararán con la percepción que tiene la sociedad occidental en general de este tema.
- Para acabar, los/las participantes pondrán en común sus reflexiones con el objetivo de extrapolarlos y llegar a conclusiones concretas sobre la manipulación de un producto y la legitimidad de su uso o abuso. Para hacerlo, el/la responsable de la actividad puede plantear a los/las participantes las siguientes cuestiones:
 - ¿Qué concepto tiene la sociedad occidental de la “coca”? ¿Y las otras sociedades?
 - ¿Podemos pensar lo mismo de los medicamentos, de las plantas que utilizaban los/as abuelos/as como remedio o de la hoja de coca que puede dar un padre o una madre a su hijo o hija cuando le duele el estómago?
 - ¿Cómo podemos trabajar este tema en nuestra sociedad?

**METODOLOGÍA**

Se utilizará una metodología activa y participativa en pequeños grupos.

**DURACIÓN**

20 minutos.

**RECURSOS**

Fotocopias del texto, folios y bolígrafos.

CULTURA Y SALUD

Texto complementario

- Texto explicativo sobre las drogas, extraído de la página web del Museo de la Coca:
<http://members.tripod.com/~Gialma/Coca.html>

LA HOJA SAGRADA

Para más información sobre la hoja, visitar al Museo de Coca que se encuentra en la ciudad de La Paz.

La hoja sagrada, es parte de la cultura indígena de los Andes. En Bolivia se la consumió desde el periodo Formativo, unos mil años antes de Cristo. Con tantos siglos de uso, esta hoja demostró sus cualidades. Es nutritiva, NO crea dependencia y no es nada dañina como el café (cafeína), coca cola (cafeína), tabaco (nicotina) y el alcohol. Estas dos últimas prácticamente matándolo poco a poco y todas ellas creando una dependencia. La coca no es adictiva y no es dañina a su salud. Es más, es excelente contra el colesterol, es nutritiva y los líderes indígenas ofrecen a la hoja de coca como la solución para combatir el hambre del mundo. Tiene vitaminas, proteínas y otros que al leer la página del Museo de Coca, se dará cuenta de porque se la llama, LA HOJA SAGRADA. También ayuda a adelgazar de una manera lenta y saludable para el cuerpo.

Hoy en día existe una campaña contra la HOJA SAGRADA a nivel gubernamental y a nivel internacional. Mucha gente confunde a la coca con la cocaína. La coca es solo coca. Coca no es cocaína. El hecho de que existan personas que conviertan por procesos químicos este recurso natural, para que se transforme en una sustancia nociva para el organismo, es otra historia. Esta última no tiene nada que ver con la HOJA SAGRADA. Ese proceso químico de transformar el sulfato de coca en clorhidrato de cocaína es lo que se necesita combatir. Son esos cambios químicos que crean dependencias nocivas en el ser humano. Es ese proceso que se tiene que destruir. La HOJA SAGRADA es solo coca. Coca no es cocaína.

SAVIA ANDINA

POR ESA BOQUITA MENTIROSA
ME ESTAS PERDIENDO POCO A POCO
Y EN LA PUNTA DEL TATA SAJAMA
ENCONTRARAS OTRO COCANI
COCA NO ES COCAINA
COCA ES LA HOJA SAGRADA
JALLALLA BOLIVIA
JALLALLA ORURO
SOY DE LOS COCANIS
ALMA VIDA Y CORAZON

**ÁMBITO**

Salud.

**TEMA**

Educación para la salud.

**TÍTULO**

Taller de salud.

**OBJETIVOS**

- Tomar conciencia del hecho de que los enfoques culturales determinan las actuaciones y los comportamientos.
- Potenciar la adecuación y el consenso.
- Trabajar la empatía.
- Trabajar el conocimiento de los/as otros/as.

**CONTENIDOS**

- La validez de todas las visiones culturales, es decir, la no-preeminencia de la visión occidental.
- Las actitudes y expectativas que genera el valor de la cultura propia.
- La empatía y el conocimiento de los/as otros/as.
- La necesidad de acercar las diferentes visiones culturales para realizar una tarea efectiva en el ámbito de la salud.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Se formará un grupo de tres personas (grupo A) y otro de cuatro personas (grupo B). El resto de los/las participantes harán de observadores/as.
- El grupo A representará a un grupo cultural diferente al nuestro, que podrá ser inventado o real. Los/las integrantes de este grupo pensarán hábitos higiénicos diferentes de los que conocemos a partir de la cultura propia. El/la responsable de la actividad les dará la consigna de que no conocen mucho la cultura occidental, y que creen que sus hábitos higiénicos occidentales no son muy válidos.
- El grupo B representará nuestro grupo cultural, y tendrá que hacer lo siguiente:
 - Conocer los hábitos que fomenta el otro grupo.
 - Conocer los hábitos propios y explicarlos al otro grupo.
 - Fundamentar la validez de los hábitos propios.
 - Intentar convencer al otro grupo de la validez de sus criterios a partir de argumentos sociales, sanitarios, económicos... o bien imponerlos.
- A continuación, los/las participantes formarán grupos de cuatro o cinco personas.
- Cada grupo propondrá una solución para acercar las diferentes posiciones y creará un taller de higiene que refleje este consenso, teniendo en cuenta los recursos que hay disponibles en nuestra sociedad (por ejemplo, un taller sobre higiene bucal).



METODOLOGÍA

Se utilizará una metodología activa y participativa en pequeños grupos y en el gran grupo.



DURACIÓN

40 minutos.



RECURSOS

Folios y bolígrafos.

**ÁMBITO**

Salud.

**TEMA**

Educación para la salud.

**TÍTULO**

Qué manera más extraña de...

**OBJETIVOS**

- Reflexionar sobre las actitudes que se adoptan ante hábitos y comportamientos diferentes.
- Conocer las costumbres de otras culturas.
- Trabajar los estereotipos y los prejuicios

**CONTENIDOS**

- Los prejuicios y los estereotipos.
- La discriminación y la infravaloración de los conocimientos y las actuaciones de otras culturas en el campo de la salud.
- La potenciación de otros campos de conocimiento como enriquecimiento cultural para conseguir un desarrollo comunitario.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Cada participante dará su opinión particular sobre los siguientes aspectos:
 - Ducharse con ropa interior.
 - Lavarse los dientes con la piel de un limón o de una nuez.
 - Comer con las manos.
 - Tener la costumbre de cambiarse las chancletas y la ropa en presencia de otros compañeros.
 - Lavarse varias veces al día las manos y los pies.
 - No comer carne.
 - El hecho de que las comidas sólo tengan un plato.
- A continuación, los/las participantes harán una puesta en común de sus respuestas individuales e iniciarán un debate sobre las actitudes que muestran los niños y las niñas de la sociedad intercultural ante los hábitos higiénicos y alimentarios, teniendo en cuenta las actitudes que muestran ellos/as mismos/as como profesionales del tiempo libre.

**METODOLOGÍA**

Se utilizará una metodología activa y participativa individualmente y en el gran grupo.

**DURACIÓN**

20-30 minutos.



RECURSOS

Folios y bolígrafos. Espacio del aula.

**ÁMBITO**

Salud.

**TEMA**

Educación para la salud.

**TÍTULO**

Entendamos la prevención.

**OBJETIVOS**

- Tener en cuenta la influencia de la cultura a la hora de plantear programas dirigidos a la población que convive en una sociedad.
- Tomar conciencia de la necesidad de establecer un mensaje intercultural.
- Reflexionar sobre la necesidad de que la sociedad actual desarrolle un cambio de visión.

**CONTENIDOS**

- Las diferentes visiones culturales que se crean sobre un mismo concepto.
- La transmisión de un mensaje significativo sobre la prevención de la salud para toda la población.
- La necesidad de un cambio de estrategias en la prevención de la salud para que esta prevención sea significativa para toda la población.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Se formarán grupos de cuatro o cinco personas.
- Cada grupo hará un mural basado en la prevención de la salud, en la que los/as participantes deberán tener en cuenta los siguientes criterios:
 - Debe ir dirigido a diferentes colectivos culturales.
 - Debe contener mensajes claros y concretos.
 - Debe prever tanto la realidad de la sociedad actual como las realidades de las diferentes culturas, y también los recursos de los que disponen.
- Cuando hayan acabado los murales, los diferentes grupos explicarán al resto de los/as participantes en qué planteamientos se deben basar para elaborar sus trabajos.
- Finalmente, el/la responsable de la actividad formulará diversas preguntas a cada grupo, como por ejemplo:
 - ¿Os ha sido fácil crear mensajes dirigidos a diferentes colectivos?
 - ¿Creéis que vuestra propia visión cultural ha influido?
 - ¿Creéis que la sociedad actual tiene en cuenta los diferentes colectivos a la hora de crear mensajes?
 - ¿Qué elementos de la sociedad actual necesitaríais para hacer un trabajo educativo eficaz en la prevención?
 - ¿Cómo se puede trabajar la prevención desde el mundo del tiempo libre? ¿Qué se puede hacer con los niños y las niñas? ¿Y con las instituciones? ¿Y con la sociedad en general?



METODOLOGÍA

Se utilizará una metodología activa y participativa en pequeños grupos.



DURACIÓN

40-50 minutos.



RECURSOS

Papel de embalar, folios, bolígrafos, cartulinas, rotuladores, lápices de colores, cola y tijeras. Espacio del aula.

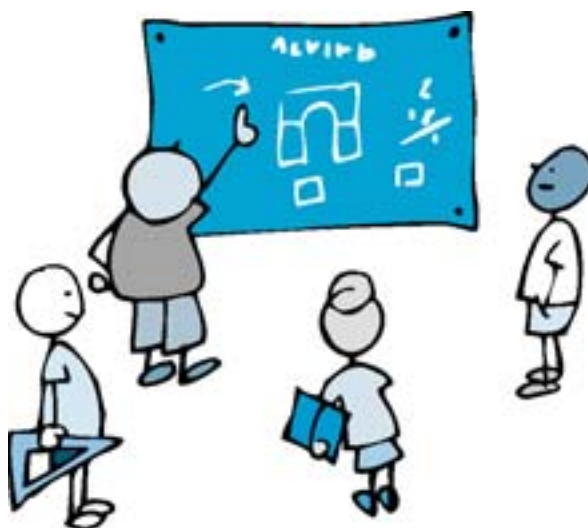
Actividades para directores/as

D 1. Ámbito sociológico

El papel de la dirección de los centros de educación en el tiempo libre es fundamental para el desarrollo de una educación intercultural adecuada. La visión global del centro y del contexto social donde se ubica debe permitir que los/las directores/as integren en la práctica educativa diaria unos procesos de integración socioculturales que sean lo más respetuosos posibles.

A fin de colaborar en este trabajo tan complejo, las actividades propuestas plantean interrogantes y posibilitan profundizar en el conocimiento de la realidad social y del mundo del tiempo libre en relación con la multiculturalidad y con el proceso migratorio. Este proceso se establece a partir de las siguientes líneas de trabajo:

- El conocimiento de la realidad social y demográfica del país, así como de sus oportunidades y puntos fuertes.
- La vivencia de las funciones de los/las directores/as y de los centros de tiempo libre como agentes de cambio social dentro de un marco multicultural.
- El conocimiento de diferentes modelos de intervención aplicables al tratamiento de la diversidad.
- El conocimiento y la vivencia de la estigmatización y de las trampas de las intervenciones educativas en contextos multiculturales.
- Las líneas de actuación ante las repercusiones del racismo institucional y social en el trabajo socioeducativo que desarrollan los centros de educación en el tiempo libre.





ÁMBITO

Sociológico.



TEMA

Sociología de la educación en el tiempo libre.



TÍTULO

Oportunidades y puntos fuertes.



OBJETIVOS

- Conocer los elementos sociales que influyen en la educación en el tiempo libre.
- Crear estrategias para trabajar elementos sociales que faciliten la integración desde una perspectiva intercultural y antirracista.
- Analizar las dificultades, ventajas, debilidades y oportunidades de los elementos sociales que influyen en la educación en el tiempo libre.



CONTENIDOS

- Los elementos sociales que influyen en la educación en el tiempo libre.
- La educación intercultural y antirracista.
- Las estrategias necesarias para desarrollar las funciones de dirección en los centros de tiempo libre.



DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

- La actividad comienza con la presentación de diferentes elementos sociales que influyen en las tareas de la educación en el tiempo libre. Además de los elementos que los/las responsables de la actividad consideren oportunos, se pueden utilizar los siguientes: los medios de comunicación, la economía, la evolución de la población, las migraciones, la religión, la dinámica asociativa, el nivel de cohesión social...
- En grupos de cuatro o cinco personas, los/las participantes hablarán de cómo influyen estos elementos sociales en la dinámica de sus respectivos centros. Para ello, aplicarán el sistema DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades —elementos internos del centro—) en los elementos sociales propuestos, o en otros que se les ocurra, con el objetivo de comprobar su validez como instrumento para conseguir una educación intercultural y antirracista.
- A continuación, también en grupos de cuatro o cinco personas, los/las participantes planificarán estrategias que les sirvan, como directores/as de centros de tiempo libre, para aprovechar las potencialidades de los diferentes elementos sociales en la práctica cotidiana.
- A partir de aquí, los/las participantes debatirán las estrategias en el gran grupo y las recogerán en un mural que colocarán en un lugar visible.
- Finalmente, sacarán conclusiones conjuntamente sobre las estrategias que pueden utilizar para realizar una educación intercultural y antirracista.



METODOLOGÍA

Se trabajará la reflexión en pequeños grupos y en el gran grupo.



DURACIÓN

2 horas.



RECURSOS

Folios, bolígrafos, pizarra o mural y tiza o rotuladores.

**ÁMBITO**

Sociológico.

**TEMA**

Perspectiva intercultural y antirracista.

**TÍTULO**

Encuentros por la interculturalidad.

**OBJETIVOS**

- Analizar diferentes posibilidades de trabajar en la educación en el tiempo libre desde una perspectiva intercultural.
- Elaborar líneas de trabajo y estrategias para incorporar estas perspectivas al trabajo del centro de tiempo libre.

**CONTENIDOS**

- La educación intercultural y antirracista.
- Las funciones del/de la director/a en el centro de tiempo libre.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- La actividad comenzará con la recepción de una carta (ver anexo D 1.2 a) mediante la cual los/las participantes son invitados/as por su centro de tiempo libre a asistir a un encuentro que tiene como finalidad debatir el trabajo que desarrollan los centros de tiempo libre desde una perspectiva intercultural y antirracista.
- Los/las responsables de la actividad deben facilitar a los/las participantes un texto que los oriente sobre lo que significa realizar un trabajo intercultural y antirracista (ver anexo D 1.2 b).
- A continuación, en grupos de cinco personas, los/las participantes elaborarán posibles líneas de trabajo que puedan llevar a cabo los/las directores/as para potenciar esta perspectiva en el centro de tiempo libre. Para ello, tendrán en cuenta las actuaciones que pueden realizar con los equipos de monitores/as, las familias de los/las niños/as y adolescentes, el ayuntamiento, los/las vecinos/as... Es interesante complementar este trabajo con las experiencias de trabajo intercultural y antirracista que hayan tenido los/las participantes.
- A continuación, los grupos harán una puesta en común de las líneas de trabajo que hayan diseñado.
- Para acabar, los/las participantes elaborarán unas líneas de trabajo comunes consensuadas a partir de un debate. Estas líneas de trabajo tendrán que servir para aplicar la perspectiva intercultural y antirracista en los diferentes centros de tiempo libre, y tendrán que quedar reflejadas en un soporte visible.

**METODOLOGÍA**

Se trabajarán los diferentes contenidos a partir del debate en pequeños grupos y en el gran grupo y mediante un proceso basado en el consenso.

**DURACIÓN**

90 minutos.

**RECURSOS**

Fotocopias del texto, mural o pizarra y tiza o rotuladores.

PERPECTIVA INTERCULTURAL Y ANTIRRACISTA

- Carta ficticia del movimiento de educación en el tiempo libre a los/las directores/as de centros de tiempo libre

Nuestro movimiento, desde hace tiempo, trabaja por una educación igualitaria, que promueva la integración, la solidaridad, el desarrollo comunitario, etc. En el momento actual, el fenómeno migratorio nos plantea nuevos retos y dudas para trabajar nuestras opciones y nuestros principios.

Es por ese motivo que os convocamos a un encuentro de directores/as, el cual tendrá como finalidad debatir y elaborar líneas de actuación y estrategias que os servirán para mejorar el trabajo educativo a partir de las funciones que desarrolláis en vuestro centro. Además, consideramos que puede ser muy interesante que expongáis vuestras experiencias en este campo y que las compartáis con el resto de directores.

Finalmente, os avanzamos los contenidos que queremos tratar en este encuentro:

- El trabajo con todas las familias, independientemente de su origen cultural.
- El trabajo con la comunidad y las asociaciones del territorio.
- El trabajo con el equipo de monitores/as.
- El trabajo con el movimiento de educación en el tiempo libre.

Nota.– Os facilitaremos material técnico de soporte para la elaboración de los contenidos.

- Documento de SOS Racismo.

HACIA UNA EDUCACIÓN ANTIRRACISTA

SOS RACISME CATALUNYA ha ido constatando, a través de su práctica durante los últimos años, una realidad cada vez más evidente: la insuficiencia del enfoque intercultural a la hora de llevar a cabo una educación contra el racismo.

El segmento de la población en que este fenómeno es más evidente es el de los adolescentes y jóvenes. Son estas personas las que, como consecuencia de toda una serie de factores de orden personal y social, desarrollan unos comportamientos racistas que difícilmente pueden neutralizarse a partir de un trabajo educativo que enfatiza exclusivamente el derecho a la diferencia cultural de los ciudadanos.

De todas formas, no es la única franja de edad ni los únicos miembros de las comunidades educativas que manifiestan un cambio de orientación y que avanzan, según la terminología descrita por Wieviorka (1992), de un infraracismo a un racismo fragmentado. En el ámbito de la educación formal, por ejemplo, llegan estudios y programas que destacan la necesidad de realizar una intervención educativa de carácter preventivo para combatir la construcción de prejuicios y estereotipos en la etapa de la Educación Infantil. En la Educación Primaria, se detectan comportamientos discriminadores por parte de niños y niñas. El profesorado, pieza clave en cualquier proceso escolar, está pasando de una cierta expectativa positiva inicial a la hora de incorporar a niños y niñas de países extracomunitarios a las aulas, a sentir una cierta presión por el aumento constante del número y la diversidad de procedencias de este alumnado. A eso hay que sumar la decepción y el desamparo que sienten por la falta de apoyo por parte del sistema. Y las familias también han involucionado hacia un modelo negativo, en el que valoran como pérdida de calidad e impedimento el hecho de que sus hijos vayan a la escuela con niños y niñas de otras procedencias, una circunstancia que contribuye a los procesos de concentración, y, por derivación, a los procesos de segregación de algunos centros escolares.

En el campo de la educación no formal, también se detectan fenómenos similares. La presencia de hijos e hijas de inmigrantes en movimientos de educación en el tiempo libre es más que minoritaria, y no se desarrollan programas formativos en la dimensión de análisis y denuncia del racismo de forma generalizada. La educación de adultos destinada a los inmigrantes tiene un carácter básico y compensatorio, y fomenta, sin pretenderlo, la percepción de que este colectivo se compone de individuos con un déficit estructural respecto a la población mayoritaria.

No es fácil elaborar una propuesta integral que abarque el conjunto de todas estas problemáticas. Al tratar de analizar sus causas, una primera hipótesis que podemos plantearnos es la posible influencia negativa que probablemente ha tenido, en general, el discurso pedagógico de la riqueza y la defensa de la diversidad cultural, y los efectos no esperados que ha provocado. Y por esta posibilidad, debemos ser prudentes a la hora de diseñar nuevas estrategias.

Lo que sí parece que recoge un amplio consenso, en función de la situación actual, es el hecho de que hay que implementar, más allá de una perspectiva culturalista, los siguientes principios:

- El racismo es un fenómeno social, y el sistema educativo, como parte integrante, también debe hacerse eco de sus manifestaciones en todos los niveles y agentes que intervienen.
- Hay que plantear el racismo abiertamente, como un contenido de trabajo en el conjunto del sistema educativo, entendiendo que este sistema es una herramienta eficaz y necesaria en la lucha antirracista, debido a la dimensión que llega a abarcar.

D 1.2 b

- En el marco de la educación, el racismo ha de tener un enfoque político, social y económico, evitando visiones culturalistas que reducen y simplifican un fenómeno de estas características.
- La educación ha de contribuir a formar a personas que no solamente sean conscientes y adquieran unos valores antirracistas, sino que hay que conseguir convertir toda esta conciencia y este compromiso en un posicionamiento activo de lucha y de defensa de las libertades, los derechos y las oportunidades de toda la ciudadanía, independientemente de su origen étnico o cultural.
- La actividad de la educación contra el racismo ha de llegar a todos los espacios educativos sociales: la escuela, la educación de adultos, la universidad, los movimientos de educación en el tiempo libre, etc.

Por todo ello, debemos hablar sobre un nuevo modelo, de una nueva forma de entender la intervención educativa: la educación antirracista.

PERPECTIVA INTERCULTURAL Y ANTIRRACISTA

Texto complementario

- Artículo de Francesc Carbonell, publicado en Cuadernos de Pedagogía, nº 290, abril de 2000.

DECÁLOGO PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

El autor propone articular una educación cívica, intercultural y antirracista a partir de diez normas que fomentan el respeto por las personas, la construcción de identidades responsables y unos aprendizajes significativos para todo el alumnado. La escuela puede contribuir también a que acontecimientos como los de El Ejido no se repitan.

Francesc Carbonell i París

Fue el día tercero del segundo mes del noveno año después de la promulgación de la LOGSE, cuando ella tuvo aquel sueño extraordinario...

En verdad, en verdad os digo que eran tiempos de gran confusión. Habitaban en las aulas toda clase de gentes y razas, y oíanse en ellas todas las lenguas. Y mientras unos decían que era una bendición de los cielos, otros que era una enorme desgracia. Y mientras aquí se mandaba repartir esta riqueza y distribuirla por todos los centros, allá se prohibía hacerlo. De manera que mientras ésta (la pública) tenía setenta veces siete, la otra (la concertada) escasamente llegaba a la docena. Síndicos, consejeros y ediles mostraban sus desacuerdos y convocaban sanedrines, concilios y comisiones asesoras que redactaban sendos informes. No es que no hubiese normas establecidas, sino que, al parecer, de poco servían, o mal se interpretaban, o se habían olvidado las antiguas leyes: "No maltratarás al extranjero, ni le oprimirás" (Éxodo, 22, 20); "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos" (Declaración Universal de los Derechos Humanos, art. 1); "Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad de los individuos sea real y efectiva" (Constitución Española, art. 9.2), etc. Quizás por todo ello, a causa de esta gran confusión y algarabía (véase el sentido etimológico de este último término), el día tercero del segundo mes del noveno año después de la promulgación de la LOGSE fue cuando ella tuvo aquel sueño extraordinario.

Un sueño en colores y gran resolución

Y en su sueño no aparecían truenos ni relámpagos, ni una densa nube sobre la montaña del Sinaí, ni un sonido muy fuerte de trompetas. Y ni siquiera una zarza ardiente le dirigió la palabra. Soñó —eso sí, en colores y con gran resolución y nitidez— que ponía en marcha su ordenador y su módem externo y que recibía el siguiente texto por correo electrónico:

I. Educarás en la convicción de la igualdad humana y contra todo tipo de exclusión.

Empecemos por el principio. El problema educativo que plantea el racismo y la exclusión social no reside (ni única ni principalmente) en cómo aumentar la tolerancia ante la diversidad cultural, sino en cómo dejar de utilizar dicha diversidad como pretexto para (y legitimación de) la exclusión social. Por lo tanto, el objetivo irrenunciable y definitorio de la educación intercultural no ha de ser el respeto a la diversidad o el culto a la tolerancia, sino la convicción de que somos más iguales que diferentes, con todas las consecuencias que de este principio se derivan. Y esto supone un gran reto educativo, ya que si la diversidad es tan evidente que solamente hay que acercarse a ella con curiosidad y respeto para descubrirla, la igualdad no lo es tanto, sino que es el fruto de un convencimiento moral; y educar en este convencimiento y los valores y actitudes que a él van asociados es una tarea mucho más difícil.

Una tarea que, por otra parte, para que pueda realizarse en las aulas debe empezar fuera de ellas. Y en este sentido:

Es cierto que la resolución de los problemas de racismo y de convivencia social es una responsabilidad educativa, pero no exclusivamente, y mucho menos estrictamente escolar. Ante todo, los que tienen el poder económico y político han de querer y han de hacer posible que se pueda educar a ciudadanas y ciudadanos libres, dignos, críticos y solidarios. Además, esta voluntad debe poder visualizarse en sus actuaciones y en sus presupuestos económicos, y no sólo escucharse en sus discursos. Si no se ponen las voluntades y los medios necesarios, no es lícito seguir responsabilizando de los problemas de convivencia social a los centros educativos.

Además, urge el lanzamiento de campañas impactantes en los medios de mayor audiencia para cambiarlas actitudes poco cívicas dominantes. Es preciso convencer a todos de que la ciudadanía consiste en estar dispuesto a poner los intereses de la comunidad por delante a los personales cuando ello sea necesario y posible, y que además el ejercicio de esta ciudadanía es indispensable si queremos mantener la paz social y el bienestar. Se debe explicar de forma inequívoca y contundente la conveniencia y la necesidad de las discriminaciones positivas (mientras persistan las negativas, que son las que hay que eliminar) para conseguir una sociedad justa con verdaderas oportunidades para la igualdad.

II. Respetarás a todas las personas, pero no necesariamente todas sus costumbres o sus actuaciones.

Cualquier propuesta de educación intercultural debe definir de manera unívoca y explícita qué entiende por integración. Y no se debe cometer el error de tomar la parte por el todo, como suele suceder, cuando esta integración se refiere única y exclusivamente a los aspectos culturales y no se tienen en cuenta las interacciones entre las dimensiones cultural, política, económica y social.

La integración de los inmigrantes extracomunitarios y de los grupos minoritarios se confunde demasiado a menudo con su obligación de adaptarse. Pero esta adaptación no deben realizarla sólo estos grupos; todos debemos adaptarnos a esta nueva situación, y los del grupo mayoritario tenemos además la obligación de crear las condiciones que posibiliten esta adaptación, ya que somos los que detentamos el poder.

La adaptación es necesaria, pero no debe suponer la sumisión incondicional de los más débiles. Esta confusión entre integración igual a sumisión está muy generalizada, e influye poderosamente en la construcción de la ideología y de las actitudes y valores que se transmiten en las escuelas. No puede haber integración social sin respeto mutuo.

La integración hay que ganarla día a día, con el ejercicio, por parte de todos, de la solidaridad y la voluntad de negociación, luchando contra toda forma de exclusión y a favor de una verdadera igualdad de oportunidades y de derechos cívicos y políticos. Se trata de una forma de liberación colectiva de los mecanismos de exclusión vigentes que nos implica a todos, excluyentes y excluidos, en el sentido de que pone de manifiesto la conocida sentencia: "Mientras exista un solo esclavo, nadie puede sentirse libre".

Se trata, pues, de crear conjuntamente un nuevo espacio social, ahora todavía inexistente, que estará regido por unas nuevas normas nacidas de la negociación y de la creatividad conjunta. Integración, creatividad y negociación son conceptos inseparables. La enseñanza-aprendizaje de esta convivencia, de esta negociación, de esta creatividad debe ser el corpus fundamental de la educación cívica intercultural y antirracista.

III. No confundirás la interculturalidad con el folklorismo.

El respeto a las personas y la educación intercultural y antirracista no deberían considerarse incompatibles con una educación crítica con respecto a las manifestaciones culturales, las costumbres o las tradiciones tanto propias (empezando por estas últimas) como ajenas. No se debe valorar nunca los productos culturales por encima de sus productores. Y si es cierto que hay que hacer visible la aceptación y el respeto al otro, a su libertad y a muchas de sus costumbres y convicciones, debería hacerse, como ya se ha dicho, enfatizando más lo que nos asemeja que aquello que nos distingue. Y deberíamos perseverar en la manifestación de este reconocimiento, poniendo como único límite a esta actitud de apertura y diálogo las agresiones a las personas y a las normas fundamentales de convivencia, que habrá que hacer prevalecer y acatar por parte de todos mientras no existan otras nuevas, ya que el compromiso intercultural, si es sincero, obliga también a estar dispuestos a revisarlas y renegociarlas si fuera preciso, en función del nuevo contexto multicultural. Quizás no se lo propone, pero aquella pedagogía intercultural que se construye sólo con lentejuelas, musiquillas, exotismo, faralaes y cuscús contribuye decididamente a esconder, a

enmascarar, el conjunto de relaciones conflictivas, reales, de poder y marginación, de dominación y de sumisión existentes entre los miembros del grupo mayoritario y los de las minorías.

Así, la gestión de estos conflictos no se aborda, sino que se sustituye por un simulacro de relaciones interculturales, consistente en el mejor de los casos en un intercambio de elementos folklóricos descontextualizados, momificados, vacíos de referentes y de sentido, incapaz de construir la deseada integración social, cuando no supone un obstáculo para ella.

Pero no debe deducirse de los puntos anteriores una negativa a la enseñanza de las lenguas y culturas de origen. Urge dar a la lengua árabe, por ejemplo, un tratamiento normalizado en los currículos escolares. Es preciso introducir el árabe en los centros educativos no sólo, como se hace en ocasiones —de manera un tanto vergonzante—, en horario extraescolar, sino en el currículo ordinario, como una primera o segunda lengua extranjera, con créditos variables específicos para la Educación Secundaria, y brindar facilidades a los alumnos que dominan esta lengua para que puedan obtener la titulación adecuada en las escuelas oficiales de idiomas.

¿Cómo podemos seguir desperdiciando este capital cultural y esta magnífica ocasión de mejorar la significatividad de nuestros currículos para estos alumnos? Y aunque sólo fuera desde el punto de vista legal: ¿cómo puede mantenerse la dilación actual en la aplicación de convenios internacionales que nos obligan a facilitar los aprendizajes de las lenguas maternas de los alumnos inmigrados?

IV. Facilitarás una construcción identitaria libre y responsable.

Aunque todavía hay quien se empece en creer que existe una sola manera de ser, por ejemplo, un buen catalán, y que el objetivo del sistema educativo es conseguirlo, de hecho estos esencialismos son cada vez más anacrónicos. Debería dejar de definirse al buen catalán por el hecho de alcanzar niveles de excelencia en aquellos contenidos culturales que le diferencian de los no catalanes. En todo caso, será un buen catalán aquel que alcanza la excelencia en los valores transculturales que le asemejan a cualquier otro ser humano. Así, el mejor catalán será el catalán más cívico, más solidario, más justo y generoso... de entre todos aquellos que étnicamente se autodefinen como catalanes. Aquí y ahora, el hecho de ser un buen catalán debería ser compatible con el de ser musulmán, haber nacido en Argentina, no ser nacionalista o, incluso (¡sacrilegio!), con no hablar catalán. Si de lo que se trata es de conseguir la integración social, ninguno de ellos debería ser considerado por estas circunstancias un catalán de segunda clase. Ciertamente, según como se lleve a cabo la enseñanza de las lenguas y culturas de origen, estaremos haciendo el juego, sin proponérselo, al racismo diferencialista. Pero, en el fondo, este riesgo no depende tanto de lo que se enseña, sino de la manera en qué se enseña y de por qué se enseña. Creemos que la enseñanza de las lenguas y culturas maternas debe llevarse a cabo para mejorar la autoestima de los alumnos, su motivación y la significatividad de su escolarización, para buscar puntos de contacto entre el universo y la cultura familiar y la escolar... Y no por ningún redentorismo o esencialismo identitario. Las lenguas y las culturas deben estar siempre al servicio de las necesidades de las personas, y no al revés.

Otro de los objetivos de la educación intercultural debe ser, pues, el facilitar a todos los alumnos las herramientas más adecuadas y el acompañamiento personalizado necesario para realizar una construcción identitaria crítica, libre y responsable, que se prolongará a lo largo de toda su vida.

V. Tomarás los aprendizajes como medios al servicio de los fines educativos.

Olvidamos con frecuencia que el objetivo irrenunciable del período de escolarización obligatoria es el de formar ciudadanos. Un ciclo de enseñanza obligatoria no puede exigir niveles mínimos iguales para todos, puesto que la diversidad de capacidades de cada uno de los alumnos no lo permite. Es deseable que se alcance el máximo nivel posible, pero siempre a partir de las potencialidades individuales.

Pero si las capacidades de los alumnos y alumnas son distintas, diferentes y desiguales, no debe olvidarse que su condición de futuros ciudadanos y ciudadanas es igual para todos, y todos deben recibir la educación precisa para que esta igualdad sea posible y pueda ejercerse plenamente, lo cual incluye, naturalmente, un dominio básico de las herramientas de comunicación y de relación con los demás.

Por todo ello, y desde el convencimiento de que la educación obligatoria debe ser, ante todo, una escuela de ciudadanía, es por lo que afirmamos que los procesos y actividades de enseñanza-aprendizaje no deben constituir nunca, en la educación pública obligatoria, fines en sí mismos, sino

medios al servicio de los fines educativos y socializadores. Pero para que esta revolución copernicana sea posible es indispensable que se realice en todos los niveles educativos obligatorios, y de manera especial en las pruebas de acceso a los estudios postobligatorios.

VI. Te esforzarás para que todas las actividades de aprendizaje sean significativas para todos, especialmente para los alumnos de los grupos minoritarios.

Con la Reforma educativa nos hemos habituado, por lo menos en teoría, a preocuparnos de aspectos como la comprensividad, la zona de desarrollo próximo de nuestros alumnos, o la significatividad de la escolarización y de los aprendizajes. Pero, a la vista de su uso, da la impresión de que estos conceptos sólo son aplicables a los alumnos y alumnas autóctonos. ¿Nos interrogamos sobre cuál es la zona de desarrollo próximo de una adolescente marroquí que acaba de llegar de Nador a nuestro centro? ¿O si es significativo para aquel alumno gitano nuestro currículo de Ciencias Sociales?

Sabemos que los aprendizajes resultan muy deficientes, o ni siquiera se realizan, si el clima en el que se llevan a término no es facilitador de los mismos; si el alumno no se siente reconocido y aceptado en su diversidad; si su pertenencia étnica, cultural y religiosa la vive de manera vergonzante; si percibe claramente expectativas desfavorables en relación a su éxito escolar por parte de los profesores; si no consigue relacionar estos aprendizajes con vínculos socioafectivos que le permitan valorarse al sentirse, a su vez, valorado, etc.

¿Qué interés, qué significatividad puede tener para un alumno marroquí, por ejemplo, aprender catalán si para ello se le separa de sus compañeros catalanes, se le encierra prácticamente toda la jornada escolar en un aula sólo con otros niños y niñas marroquíes, con un profesor que no entiende su lengua, mientras, además y por su cuenta, está desarrollando paralelamente en la calle una competencia comunicativa en castellano para desenvolverse en su vida cotidiana? ¿No sería mucho mejor que compartiese el máximo número posible de horas de clase con alumnos catalanohablantes para que este aprendizaje fuera un poco más significativo (y necesario) para él?

VII. No caerás en la tentación de las agrupaciones homogéneas de alumnos.

En algunos centros, mucho más en Secundaria que en Primaria, se reparte a los alumnos de los grupos paralelos de un mismo curso en función de criterios de homogeneización (rendimiento escolar, comportamiento...). Las razones para hacerlo suelen insistir en que así los profesores pueden dar más cómodamente sus clases, sin interferencias de los alumnos menos dóciles o menos brillantes, para subir al máximo posible el nivel de conocimientos de los alumnos mejores. En ocasiones, la presión de la selectividad en los estudios posteriores sirve de coartada para estas prácticas.

La literatura pedagógica rebose de experiencias en las que se da cuenta de cómo los grupos homogéneos empeoran significativamente el rendimiento de los alumnos de los grupos menos dotados o con mayores dificultades, aumentando además la agresividad y la conflictividad en los centros. Por ello deberían penalizarse más contundentemente estos hábitos que atentan directamente contra la igualdad de oportunidades, facilitando al mismo tiempo los recursos y estrategias necesarios para no tener que recurrir a ellos.

Otro encapsulamiento que debe evitarse a toda costa es el que se ha denominado "concentraciones artificiales". Es decir: la concentración en un centro educativo de alumnos de grupos culturalmente minoritarios, en una proporción mucho mayor a la de los residentes de estos mismos grupos en el barrio o en la zona de matriculación de aquel centro. Este fenómeno se produce en unas escuelas determinadas, casi siempre a causa de la huida hacia la privada concertada de los hijos de las familias autóctonas residentes en la zona. Se trata de procesos de guetización que algunos municipios han intentado solucionar repartiendo a los niños de los grupos minoritarios por las diferentes escuelas de la ciudad.

Creemos que, en esta ocasión, con el procedimiento de repartir los niños y niñas de los grupos minoritarios se ha confundido una vez más el síntoma con la enfermedad. El problema no es la concentración de unos niños determinados. Esto no es más que la manifestación de otros problemas. Si alguna cosa cabe repartir mejor son los recursos. Y en todo caso, antes que repartir a los alumnos de los grupos minoritarios deberían resituarse aquellos del grupo mayoritario que no están donde debieran estar. El pretendido derecho de los padres a elegir el centro educativo de sus hijos es una falacia sin ningún fundamento legal. Existe, ciertamente, el derecho de los padres a elegir una educación distinta a la que ofrece la escuela pública, pero no a elegir entre distintos centros financiados con fondos públicos.

VIII. No colaborarás en la creación ni en la consolidación de servicios étnicos.

Desde hace un tiempo, más por iniciativa de las Administraciones que de los propios interesados, todo hay que decirlo, ha empezado a aparecer en el escenario del trabajo socioeducativo la figura del mediador cultural.

Conviene analizar el concepto de integración (o de sumisión) implícito en el discurso de las Administraciones que promueven y contratan estos servicios. Valorar su conveniencia e idoneidad para promover aquella integración basada en el respeto, la igualdad y el rechazo de cualquier tipo de exclusión. Debemos preguntarnos: ¿Por qué y para qué se necesitan realmente estos mediadores? ¿Al servicio de quién están realmente? ¿Quién los necesita? ¿Cómo se eligen, quién lo hace y con qué criterios? ¿Facilitan o dificultan, a medio plazo, la relación directa servicio-usuario? ¿Cómo afecta esta figura a las relaciones internas y los equilibrios de poder en el grupo minoritario?...

Existen otras alternativas a la figura del mediador cultural, que debería ejercer su función siempre como un último recurso, cuando no existiesen otras soluciones más espontáneas (familiares, amigos, vecinos que solidariamente se ofrecen para servir de traductores, líderes asociativos de los grupos minoritarios, etc.). Además, muy a menudo los propios interesados prefieren optar por estas soluciones por razones de respeto a la propia intimidad. No hay que sucumbir al recurso aparentemente fácil de los mediadores, ni a la creación de otros servicios étnicos. Si todos somos iguales, todos debemos poder tener acceso directo a los servicios públicos, sin intermediarios. Además de aceptar a los líderes democráticos de sus colectivos y asociaciones, hay que promover, tanto a nivel de recursos como de normativa, que los miembros de las comunidades minoritarias formen parte de los equipos de trabajo social y de los claustros escolares. Quizás en un primer momento mediante la creación de la figura del educador auxiliar, pero avanzando hacia la cualificación y la profesionalización de miembros de las distintas minorías, facilitando la convalidación de estudios realizados en otros países.

Según la sociolingüística, para que se produzca un contexto de aprendizaje de inmersión lingüística es indispensable que el profesor comprenda la lengua materna de los alumnos. Si no es así, el contexto de aprendizaje es de submersión lingüística, de efectos sociolingüísticos muy indeseables. Desde pequeños y a lo largo de toda la escolarización obligatoria se conseguiría así también algo muy importante: que los niños vean en las escuelas, en las aulas, adultos, modelos de conducta y profesores de sus grupos étnicos y culturales. Esto no solamente representaría un beneficio directo en la construcción de su autoestima y su socialización, sino que se facilitaría la resolución de los problemas y carencias actuales, que intentan resolverse artificialmente a través de mediadores.

IX. Evitarás los juicios temerarios sobre las familias de los alumnos.

Es difícilmente tolerable para un maestro o para un trabajador social la angustia derivada de tener que trabajar con miembros de un colectivo del cual se desconoce casi todo. A partir de rumores y de generalizaciones, o partir de conclusiones e interpretaciones erróneas de determinados comportamientos de los miembros de estos grupos (erróneas por precipitadas, sesgadas y etnocéntricas, por estar realizadas bajo el influjo de los estereotipos sociales sobre estos grupos), el maestro o el trabajador social se monta a menudo la película sobre cómo son, qué piensan y cuáles son las razones de los comportamientos extraños de estos desconocidos.

Los teóricos de la comunicación intercultural nos advierten, además, de la extraordinaria fuerza de estas hipótesis espúreas, que se enquistan de manera inamovible en nuestros sistemas cognitivos y valorativos, de manera que no se cuestiona su validez, aunque la realidad nos vaya presentando a posteriori una y otra vez casos concretos que no concuerdan con aquella hipótesis. Una vez tras otra estos casos concretos son percibidos y valorados como excepciones que confirman la regla.

Para el educador intercultural es siempre preferible —aunque más incómodo— que asuma su ignorancia. Es más fácil aprender que deconstruir aprendizajes anteriores para poder aprender de nuevo. Es muy conveniente que los educadores y educadoras se informen, por ejemplo, sobre el concepto del espacio y del tiempo en otras culturas, sobre el concepto del honor y tantas otras cosas. Sin duda ello, les permitirá entender el porqué de algunos comportamientos de las familias de sus alumnos que hasta ahora o no comprendían o interpretaban erróneamente. Pero les será de mucha más utilidad todavía contrastar lo que se aprende en los libros con su contacto con la realidad, bajar de su torre pedagógica de marfil y pasear algún día por entre las calles en las que residen sus alumnos, tomar un café en uno de los bares que frecuentan sus padres, entrar en conversación informal con ellos, aceptar incluso la invitación de alguno a visitar su casa... Y, por

encima de todo, no se debería olvidar nunca, nunca, que la diversidad intragrupal puede ser más acentuada y significativa que la diversidad intergrupala.

X. Reconocerás tu ignorancia, tus prejuicios y tus estereotipos, y la necesidad de una formación permanente específica.

Por las razones expuestas en el punto anterior, no debe extrañar que nos parezca indispensable que, antes de iniciar un proyecto de educación cívica intercultural y antirracista en un centro educativo (o simultáneamente), la mayor parte de los miembros del claustro reflexionen (si es posible colectivamente) acerca de cuatro condiciones previas sin las cuales no se puede hablar propiamente de educación intercultural:

La primera se refiere a la necesidad de tomar conciencia y reconocer probablemente la existencia, también en nosotros mismos, de actitudes excluyentes y discriminatorias injustificables con respecto a los miembros de determinados colectivos.

La segunda sería darse cuenta de la trascendencia de estas actitudes excluyentes y segregadoras en la producción, el mantenimiento y la reproducción de las injustas estructuras de estratificación social vigentes.

La tercera consiste en identificar los supuestos, mecanismos y procesos mediante los cuales se pretende explicar, justificar y legitimar aquellas actitudes excluyentes y desigualdades sociales precisamente en base a la diversidad cultural, haciendo, en definitiva, a los marginados responsables de su marginación por el hecho de empecinarse, con insólita e incomprensible tozudez, en seguir perteneciendo a culturas desadaptadas, predemocráticas, descontextualizadas, etc.

Y, por último, esforzarnos por cambiar aquellas actitudes generadoras (o cómplices) de los procesos de exclusión por actitudes de compromiso e implicación personal, mediante el reconocimiento cotidiano de la igualdad de hecho y de derecho de todos los seres humanos, capaz de romper las injustas estratificaciones sociales actuales que condenan a la miseria, ya antes de nacer, a la mayor parte de muchos de nuestros conciudadanos, e intentando una tarea nada fácil: mejorar día a día la coherencia entre nuestras convicciones y nuestras actuaciones. Esta formación permanente debe facilitar, ciertamente, información sobre las características culturales de estos colectivos minoritarios, sobre estrategias didácticas y recursos educativos. Pero para que una educación cívica, intercultural y antirracista sea posible es indispensable que muchos educadores estén dispuestos a entrar en un proceso de formación y quizás también de transformación personal, para aumentar así el número de los que ya llevan tiempo luchando (a veces en solitario, sin medios y sin ningún reconocimiento) a favor de la diversidad y contra todo tipo de racismo, segregación o legitimación de la injusticia.

Y despertó

Se despertó, justo en aquel momento y con un cierto sobresalto. El sueño había sido tan vívido que no parecía un sueño, y tan intenso que no oyó el despertador. Con el riesgo de llegar tarde al instituto, tomó su ducha a toda velocidad, se vistió y renunció al maquillaje y al café de cada día. Estaba recogiendo apresuradamente las fichas de catalán que había preparado la noche anterior para sus alumnos marroquíes cuando se dio cuenta: allí, en la bandeja de salida de la impresora, había unos folios encabezados por este título: Decálogo para una educación cívica intercultural emancipadora.

Francesc Carbonell i París
Maestro y pedagogo
Cuadernos de Pedagogía

**ÁMBITO**

Sociológico.

**TEMA**

El papel de la educación en el tiempo libre para el siglo XXI en la interculturalidad.

**TÍTULO**

Integramos los componentes culturales.

**OBJETIVOS**

- Conocer en qué consiste la integración social y las aplicaciones que puede tener en el mundo del tiempo libre.
- Cuestionar las estigmatizaciones que reciben la población inmigrante y sus descendientes.
- Construir el término “cultura” como fenómeno no estático ni homogéneo y diseñar estrategias de aplicación en el mundo del tiempo libre.

**CONTENIDOS**

- El fenómeno de la integración social.
- La cultura como elemento dinámico y heterogéneo.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Se formarán grupos de cuatro personas.
- A partir de diferentes textos breves y de las preguntas que plantearán los responsables de la actividad (ver anexo D 1.3 a y b), los/las participantes reflexionarán sobre la cultura y la integración.
- Después de la reflexión en grupos, los/las participantes iniciarán un debate sobre las cuestiones que consideren más significativas.
- Finalmente, los/las participantes intentarán aplicar las conclusiones del debate al trabajo que desarrollan los centros de tiempo libre. Es importante que estas conclusiones queden reflejadas en un soporte visible.

**METODOLOGÍA**

Se trabajarán los diferentes contenidos a partir de la reflexión en pequeños grupos y del debate en el gran grupo.

**DURACIÓN**

90 minutos.

**RECURSOS**

Fotocopias de los textos, mural o pizarra y tiza o rotuladores.

EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN EL TIEMPO LIBRE PARA EL SIGLO XXI EN LA INTERCULTURALIDAD

Texto complementario

- Artículo extraído de la página web del diario Berria (10-12-2003):
<http://www.berria.info/hemeroteka/inprimatzeko.php?html=BERRIA/y2003/m12/d20031210/p00028023.html>

EL CHOQUE ENTRE COSTUMBRES

A medida que el número de inmigrantes se ha incrementado, también ha aumentado la cantidad de gente de culturas diferentes, y con ello ha surgido el debate sobre la multiculturalidad.

Arantxa Elizegi - DONOSTIA

Una sociedad con múltiples culturas es el sueño de unos y la pesadilla de otros. Los que sueñan con una sociedad así defienden el derecho de cada uno a defender su propia cultura, mientras que los que la temen argumentan que si cada uno se aferrara a su propia cultura la sociedad se fragmentaría.

El filósofo Charles Taylor es uno de los más conocidos defensores de la multiculturalidad. En opinión Taylor, la multiculturalidad es una de las bases del liberalismo, que está dividido en dos tendencias: un liberalismo que reivindica que todos los seres humanos somos iguales y tenemos los mismos derechos, y otro liberalismo que reivindica que como cada ser humano tiene una sola identidad hay que respetarla. En definitiva, según el filósofo, la multiculturalidad abarca esas dos tendencias. Sin embargo, en opinión del filósofo John Searle, la multiculturalidad pondría en riesgo el patrimonio intelectual de occidente. Según Searle, aceptar e impulsar la multiculturalidad pondría en riesgo el sistema de aprendizaje de hoy en día, y no sólo eso, sino también las universidades, cimientos de la sociedad actual.

Además, hay quien defiende que si la multiculturalidad se fortaleciera surgirían grupos cerrados en la sociedad. Según esta corriente de pensamiento, quien deja un lugar para trasladarse a otro debe dejar atrás su cultura y adoptar la del lugar de acogida. También puede haber gente que quiera abandonar su cultura. Sin embargo, en la actualidad hay personas que no pueden mantener sus tradiciones y su cultura por mucho que quieran, ya que se sienten marginadas debido a su cultura de origen. Este tipo de marginación también se da en lugares en los que se sienten orgullosos de constituirse como sociedades multiculturales.

Pero, ¿qué es la multiculturalidad? Según Harluxet Hiztegi Entziklopedikoa, la cultura es un conjunto formado por la estructura y el conocimiento social y los fenómenos científicos, artísticos y religiosos de una civilización o pueblo. Por lo tanto, una sociedad multicultural sería aquella que acepta todo tipo de estructuras sociales, fenómenos religiosos o conocimientos artísticos.

Contrario a la igualdad

En los Países Bajos, la multiculturalidad sería el concepto contrario de la igualdad. Allí, la sociedad multicultural es una sociedad en la que los inmigrantes hacen trabajos que el resto de la población no quiere hacer. Aquellos que nacen en los Países Bajos y tienen la oportunidad de terminar los estudios ocupan los puestos de médicos, comerciantes o profesores, mientras que los inmigrantes no puede acceder a ese tipo de trabajos. En consecuencia, hoy en día, la multiculturalidad no se lleva a la práctica como debería, ya que los que son diferentes viven marginados.

Para que exista la multiculturalidad, es fundamental que el sistema de educación se adapte a ese objetivo. Los niños de padres turcos tienen que tener la oportunidad de mantener sus costumbres y su idioma de origen, pero, al mismo tiempo, hay que ofrecerles la oportunidad de aprender las costumbres y el idioma del país donde viven. Hay quienes establecen una conexión entre la sociedad multicultural y el racismo. En última instancia, se relacionan las costumbres con ciertos grupos sociales y los padres enseñan eso a sus hijos. En consecuencia, los niños de padres turcos sólo

aprenderán las costumbres de sus padres y eso les convertirá en miembros de un grupo cerrado. Según los expertos, en la época en la que los seres humanos vivían en cuevas también se distribuían en tribus y se marginaba a personas de otras tribus. Sin embargo, hoy, a pesar de que esa época quedó atrás, el ser humano tiene miedo de la diferencia.

La marginación puede ser de dos tipos. Cuando se forman organismos especiales para inmigrantes, se margina su cultura para poder garantizarles sus derechos. El sistema de educación vigente de un país es aquel que enseña la cultura de su país. En ese sentido, quienes vienen de fuera y con otras costumbres tienen más obstáculos para adaptarse al país de acogida.

Hay países que desde fuera parecen multiculturales. Por ejemplo, Estados Unidos acoge a miles de inmigrantes cada año, y muchos de ellos llegan a mantener sus costumbres. Pero en Estados Unidos la cultura dominante es la propia: las demás son subculturas. La multiculturalidad no es un concepto nuevo; siempre ha habido culturas diferentes dentro de una sociedad. Sin embargo, hoy en día el número de personas de diferentes culturas que tienen que vivir juntas ha aumentado considerablemente a causa de la inmigración, y por ello es muy difícil evitar las disputas.

DEFINICIONES

¿Qué es la multiculturalidad?

Encyclopedia Britannica: «Es aquello que está unido a la multiplicidad de culturas, aquello que lo refleja o que lo acepta».

Harluxet Hiztegi Entziklopedikoa: «La cultura es un conjunto formado por la estructura y el conocimiento social y los fenómenos científicos, artísticos y religiosos de una civilización o pueblo».

Manuel Delgado Ruiz (Profesor de antropología en la Universidad de Barcelona): «Cuando un inmigrante llega a una ciudad, ¿encuentra una verdadera cultura? ¿Es la ciudad un entorno cultural que margina a los inmigrantes o, por el contrario, los acepta? ¿No sería más adecuado decir que el inmigrante tiene que adaptarse a unas determinadas formas de pensar y de trabajar?»

Charles Taylor (filósofo): «El liberalismo tiene dos ramas: una rama afirma que todos los seres humanos somos iguales ante la ley, y la otra que cada cual tiene una única identidad, diferente a todas las demás. Gracias a la multiculturalidad, esas dos ramas se unifican.»

Giovanni Sartori (filósofo): «La multiculturalidad es una ideología dañina, porque separa a las personas en grupos sociales y fomenta el odio».

D 1.3 b

Preguntas guía

- ¿En qué consiste la integración social? ¿Cómo aplicaríais este concepto en el ámbito del mundo del tiempo libre?
- ¿Creéis que la cultura es un elemento estático y homogéneo, o consideráis que es algo dinámico, mutable y en proceso de mestizaje?
- ¿Cómo pueden trabajar los centros de tiempo libre para conseguir un modelo integrador? Como directores/as, ¿cuál ha de ser vuestro papel?
- ¿Creéis que la educación intercultural y antirracista ha de ser un eje básico en las programaciones educativas de los centros de educación en el tiempo libre?
- En cuanto a la interculturalidad y la integración, ¿qué papel ha de tener el centro de educación en el tiempo libre dentro del territorio donde se enmarca? ¿Y ante la administración?

**ÁMBITO**

Sociológico.

**TEMA**

Las instituciones de la educación en el tiempo libre y las trampas multiculturales.

**TÍTULO**

La trampa culturalista.

**OBJETIVOS**

- Tomar conciencia del hecho de que la construcción de la identidad es un fenómeno social y no natural.
- Identificar diversas trampas del discurso multicultural y aplicarlas en los centros de tiempo libre.
- Trabajar la diferencia desde las instituciones de la educación en el tiempo libre y con una perspectiva integradora.

**CONTENIDOS**

- El discurso multicultural.
- Los fenómenos de la diferenciación y del determinismo cultural.
- La integración en el espacio público.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Se formarán grupos de cuatro o cinco personas.
- A partir de un texto y de diversas preguntas (ver anexo D 1.4 a), los grupos debatirán diferentes cuestiones que hacen referencia a como se puede trabajar la multiculturalidad desde las instituciones y desde los centros de educación en el tiempo libre.
- A continuación, todos los grupos harán una puesta en común de sus reflexiones.
- Esta puesta en común servirá para que los/as participantes saquen unas pautas de trabajo explícitas que les sean útiles para trabajar la multiculturalidad desde una perspectiva integradora.

**METODOLOGÍA**

Se trabajarán los diferentes contenidos a partir de la reflexión en pequeños grupos y del debate en el gran grupo.

**DURACIÓN**

90 minutos.

**RECURSOS**

Fotocopias del texto, mural o pizarra y tiza o rotuladores.

LAS INSTITUCIONES DE LA EDUCACIÓN EN EL TIEMPO LIBRE Y LAS TRAMPAS MULTICULTURALES

- Artículo de Manuel Delgado extraído del diario Avui el 5 de noviembre de 2000 sobre el determinismo cultural, una forma moderna de exclusión social

La trampa multicultural

Quizás deberíamos preguntarnos si estamos haciendo lo que deberíamos para prevenir actitudes sociales excluyentes hacia aquellos que han sido presentados como culturalmente diferentes, una forma a menudo eufemística de decir *problemáticos*. No sería un error sospechar que, en muchos sentidos, los discursos por ahora hegemónicos, relativos a la multiculturalidad o la interculturalidad, así como una no menos confusa defensa del “derecho a la diferencia”, son, hoy en día, las ideologías racistas por antonomasia, aquellas que más están haciendo para sustituir el viejo y desacreditado racismo biológico por otro basado en el determinismo cultural, mucho más eficaz que el primero de cara a mostrar como naturales e irrevocables las diferencias humanas.

La polémica desatada en favor de una mayor consideración de las características singulares de los que se supone depende la integridad moral de los miembros de ciertas comunidades, es, en principio, perversa y distorsionadora. Lo es en la medida en que imagina la sociedad dividida en compartimientos comunitarios exentos y cerrados, organizados a partir de estructuras cognitivas y costumbristas propias y más bien impermeables. Dentro de cada uno de estos supuestos cubículos culturales cada persona viviría sumergida en un universo de significaciones del cual, por definición, no querría ni al fin podría escapar. Este discurso enfatiza sobre todo la necesidad de que las instancias sociales de integración no pierdan nunca de vista quiénes son aquellos que pretenden incorporar, es decir, cuál es su identidad y en qué consiste.

Frente a la perspectiva diferencialista, no estaría de más volver a involucrar los viejos principios del republicanismo político, según los cuales no es pertinente una consideración de las diferencias humanas, definidas todas ellas a partir de una condición del todo contingente. Todas las personas son diferentes, pero —al lado de aquellas características que puedan implicar una desventaja objetiva y los efectos que deban ser aliviados por mecanismos sociales de regulación y equilibrio— su diferencia debe ser indiferente a una sociedad y un estado que son, en principio, neutrales, laicos no sólo en el plan confesional, sino también en el cultural y que, por lo tanto, no tienen nada que decir sobre el último sentido de la existencia humana ni sobre otros valores generales que no sean aquellos de los que depende el bienestar y la convivencia del conjunto de sus miembros o administrados.

No es que se entienda que la sociedad es uniforme. Bien al contrario: lo que se constata es que la vida social es inmensamente plural y compleja. En un escenario tan heterogéneo como el que vivimos, unos consensos mínimos deberían garantizar que la copresencia entre distintos será posible y podrá brindar sus efectos benéficos en forma de toda clase de simbiosis. Cada uno —por descontado— tiene derecho a concebir el universo como crea pertinente, en función de sus propias convicciones o de la visión que se desprenda del grupo humano del que se siente parte, pero sus opciones culturales o religiosas constituyen un asunto estrictamente privado que tan sólo debe ser tenido en consideración si eventualmente llega a afectar aquellos dominios donde se realiza la vida colectiva y, no es necesario decirlo, se vulnera una ley democrática. Esta perspectiva nunca tiene presente quién es cada persona, sino sólo qué hace y, sobre todo, qué le pasa.

De acuerdo con eso, se producen dos instancias de integración de la persona: una privada, en la que el individuo asume —se presupone voluntariamente— unos sistemas determinados del mundo; y una pública, marcada por el libre acuerdo a la hora de poner entre paréntesis los sentimientos, las ideas y las motivaciones singulares, en nombre de la conformación ética de una sociedad igualitaria, el protagonismo absoluto de la cual recae en un ser sin atributos, masa corpórea no identificada, a la que la posible presencia física debería otorgar derechos y

D 1.4 a

obligaciones y que nunca debería ser obligado a dar explicaciones sobre sus adhesiones morales particulares. Esta figura anónima que encarna los principios de igualdad y universalidad democrática no es otra que la del ciudadano.

Desde la perspectiva democrática, las expresiones de pluralidad se dan por descontadas. El igualitarismo no niega que haya singularidades, sino que simplemente las considera irrelevantes. La diferenciación generalizada es un hecho y basta, e incluso lo que pueda tener de conflictivo se debería considerar un fenómeno casi natural y no negativo a la fuerza. En este marco se interpreta que los principios de integración civil y política deberían ser bastante variables para permitir que cada universo simbólico pueda asumirlas en sus propios términos. Por encima de las idiosincrasias específicas, son los principios de la interacción social constante los que determinan una realidad en el que los elementos de diferenciación —*las características culturales*— no son, tal y como se piensa, la fuente que determina los encuentros, sino su resultado. No son las diferencias los que provocan la diferenciación, sino que son las lógicas y las dinámicas de clasificación diferenciadora los que dan como fruto las diferencias que clasifican. No nos diferenciamos porque somos diferentes: somos diferentes porque nos hemos o alguien nos ha diferenciado previamente.

Manuel Delgado. Profesor de la Universidad de Barcelona.

Preguntas guía

- ¿Mediante qué proceso creéis que se produce la construcción de la identidad? ¿Qué repercusiones puede tener este proceso en el centro de tiempo libre en cuanto al trato que reciben los niños y las niñas de diferentes orígenes culturales? ¿Qué actitud deben adoptar los/las monitores/as ante la presencia de personas de diferentes orígenes?
- ¿Qué trampas señala el autor del artículo en el discurso multicultural? Extrapolad estas trampas a diferentes realidades del mundo de la educación en el tiempo libre.
- ¿Cómo creéis que se deben trabajar la integración, el conflicto y la diferencia cultural en el mundo de la educación en el tiempo libre?
- ¿Qué entendéis por “determinismo cultural”? ¿Es posible que este fenómeno tenga también lugar en vuestro centro de educación en el tiempo libre?
- Tomando como base el texto del artículo, ¿cómo creéis que se deben trabajar la multiculturalidad y la integración en los centros de educación en el tiempo libre?

**ÁMBITO**

Sociológico.

**TEMA**

Las actitudes de los habitantes de la CAPV hacia los grupos minoritarios.

**TÍTULO**

¿Somos racistas los/las vascos/as?

**OBJETIVOS**

- Tomar conciencia de la opinión que tenemos los/las vascos/as sobre los/las inmigrantes y los miembros de los grupos minoritarios.
- Reflexionar sobre cómo estigmatizamos a los grupos minoritarios.
- Reflexionar sobre el entorno social.

**CONTENIDOS**

- Análisis sociológicos.
- Los motivos de las opiniones racistas.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Se formarán grupos de cuatro o cinco personas.
- A partir de un texto y de diversas preguntas (ver anexo D 1.5 a y b), los grupos debatirán diferentes cuestiones que hacen referencia a la opinión que tenemos los/las vascos/as sobre los/las inmigrantes y en qué estás basadas esas opiniones.
- A continuación, todos los grupos harán una puesta en común de sus reflexiones.
- Posteriormente, compararán las reflexiones comunes con las respuestas de expertos/as en inmigración (ver anexo D 1.5 c), y debatirán en base a estas preguntas:
 - ¿Coincide vuestra percepción del racismo en la CAPV con la de los/las expertos/as?
 - ¿Creéis que la psicosis de la inmigración afecta a la CAPV? ¿Y a vuestro centro?
 - ¿Qué podéis hacer desde el centro de tiempo libre en contra de la psicosis de la inmigración?
 - ¿Qué propuestas concretar llevaríais a cabo para evitar que aumenten las opiniones de signo racista en la CAPV?
- Finalmente, las reflexiones del debate servirán para elaborar unas conclusiones conjuntas que posibilitarán la elaboración de alternativas interculturales y antirracistas a partir de la realidad propia..

**METODOLOGÍA**

Se trabajarán los diferentes contenidos a partir del debate en grupos pequeños.

**DURACIÓN**

90 minutos.

**RECURSOS**

Fotocopias de los artículos, cuestionario, folios, bolígrafos, pizarra o mural y rotuladores o tiza.

LAS ACTITUDES DE LOS HABITANTES DE LA CAPV HACIA LOS GRUPOS MINORITARIOS

- ¿Qué actitudes hay en la CAPV hacia los grupos minoritarios? (Sociómetro vasco 21-febrero 2003)

Las actitudes hacia los diferentes grupos minoritarios existentes en la actualidad en la CAPV van a depender en gran medida de: la edad, el nivel de estudios alcanzado y de cómo se sitúe esa persona en el eje político izquierda-derecha. El sexo no tiene influencia en las actitudes hacia los grupos minoritarios.

De este modo observamos que las actitudes negativas aumentan con la edad. Las personas con mayor nivel de estudios declaran tener actitudes menos negativas que las que tienen menor nivel de estudios. Las personas que se sienten de derecha manifiestan actitudes más negativas que las de izquierda.

También se constata que en Araba, que es el territorio con mayor proporción de inmigrantes, la proporción de actitudes menos positivas es algo más elevada que en los otros dos territorios.

De todas formas, se ha de tener en cuenta, que lo que se recoge son “opiniones” y que en muchos casos se darán respuestas que se consideren “políticamente correctas”.

En la dimensión “Políticas públicas para mejorar la convivencia” la CAPV, junto con Suecia, Luxemburgo, Finlandia y Dinamarca tiene las tasas más altas de acuerdo con estas políticas.

En la “Aceptación restrictiva de inmigrantes” la población vasca se declara como abierta hacia las personas procedentes del extranjero y se encuentra en línea con lo declarado en Suecia, España y Dinamarca.

En general, las personas de la CAPV junto a las de Finlandia, España y Suecia son las más optimistas en cuanto a que la diversidad enriquece a la sociedad.

La presencia de personas de otra religión, raza o nacionalidad en la vida diaria no molesta (según las respuestas dadas a las preguntas que se hacían en este sentido) a los vascos y vascas como pasa, también, en Luxemburgo, Finlandia y España.

Una vez analizadas las variables de la dimensión “Culpando a las minorías” podemos decir que la CAPV está entre los países con menor miedo xenófobo, junto a España e Italia.

La mayoría de la ciudadanía vasca se define como favorable a que se facilite a las personas que así lo deseen, su incorporación a la sociedad y a su equiparación con el resto de la población.

La exigencia del abandono de la propia cultura, por parte de las personas de grupos minoritarios, para asumir la mayoría es más débil en la CAPV (como ocurre en España e Italia) que en gran parte de los países europeos. Pero se equipara a la media europea la proporción de personas vascas que exigen el abandono de las prácticas religiosas o culturales que no respeten las leyes.

La mayoría de la población vasca (74%) se siente integrante del grupo mayoritario de la sociedad (sólo un 5% dice ser parte de un grupo minoritario). Por otro lado, un 12% tiene algún familiar de otro país, un 4% de otra raza, otro 4% de otra religión y un 6% de otra cultura.

Además, si un 44% de dicha población declara que hay muchas pero no demasiadas personas de grupos minoritarios viviendo en esta sociedad, un 20% opina que son demasiadas. Un 43% cree que hay un límite al número de este tipo de personas que una sociedad puede aceptar. Casi la mitad (48%) no cree, por un lado, que aporten a la Seguridad Social más de lo que reciben ni, por otro, que todas quieran ser miembros de pleno derecho de nuestra sociedad.

A quienes no proceden de la UE, sólo una minoría de la población vasca (15%) les ve diferentes como para que no se les pueda aceptar como miembros de pleno derecho, y un 14% considera sus prácticas religiosas como un peligro para nuestro estilo de vida.

Una vez realizado el análisis estadístico apropiado, la población vasca aparece dividida en cuatro grupos en función de las actitudes que declara hacia los grupos minoritarios: muy tolerantes (el 10,5%), bastante tolerantes (el 48,4%), algo tolerantes (el 35,2%) y nada tolerantes (el 5,9% restante).

D 1.5 a

[...]

En definitiva

Las actitudes que la población de CAPV declara tener hacia los grupos minoritarios con los que convive son en términos generales positivas. Sólo un 5,9% puede ser considerado como claramente “nada tolerante” respecto a personas de otra raza, nacionalidad o religión.

Si comparamos la situación con la existente en otros países de la UE, la CAPV se halla entre los que presentan una mayor tolerancia y un menor miedo hacia las personas diferentes.

D 1.5 b

Preguntas guía

- ¿Por qué creéis que el sexo no tiene ninguna influencia en las opiniones sobre los grupos minoritarios y sí tienen influencia otros factores como la edad, el nivel de estudios, la orientación política...?
- ¿En varios ámbitos, los/las habitantes de la CAPV estamos colocados entre los países con mejor actitud ante los grupos minoritarios? ¿Por qué creéis que puede ser? ¿Hay factores sociológicos que pueden influir?

- Artículo extraído de la revista Administrazioa euskaraz, nº 35, Enero de 2002, que se puede consultar en la pág. web: <http://www.ivap.org/admeusk/ae35.pdf> (en euskera)

¿CÓMO ACOGEMOS LOS/LAS VASCOS/AS A LOS/LAS INMIGRANTES?

Tal como han destacado la mayoría de las personas a las que hemos realizado esta pregunta, en general, la acogida a los/las inmigrantes es buena. De todas formas, las personas entrevistadas hacen algunas matizaciones a esa afirmación: por una parte, se nota en el trato con el/la inmigrante que Euskal Herria es un pueblo emigrante; por otro lado, todavía llegan muy pocos/as inmigrantes a Euskal Herria y por eso no se producen los problemas y conflictos que ocurren en otros lugares; por último, la Ley de Extranjería es un obstáculo muy grande para la integración de los/las inmigrantes.

BOLADJI OMER BERTIN OKE

Director de Inmigración del Gobierno Vasco

Un estudio ha analizado cuál es el comportamiento de los/las vascos/as con los/las inmigrantes y, en general, tienen un buen trato con los/las extranjeros/as; de todas formas, no creemos que esa actitud sea real, ya que las generalizaciones no son sensatas. Además, esa supuesta buena actitud no tiene que ocultar las actitudes y comportamientos xenófobos, excluyentes, que se tienen ante unos grupos determinados.

Yo valoro positivamente la actitud de los/las vascos/as con los/las inmigrantes; pero hay que tener en cuenta algunos parámetros: a Euskal Herria no suelen venir muchos inmigrantes, no al menos los suficientes como para que surjan actitudes xenófobas; los/las inmigrantes que llegan aquí tienen oportunidad de trabajar en puestos que están sin cubrir (los/las jóvenes de aquí no los ven como competencia). Desde ese punto de vista puede entenderse, al menos en cierta medida, la buena actitud que tienen los/las vascos/as con los/las inmigrantes. Además, los/las vascos/as forman un pueblo que ha tenido que salir, que ir al extranjero: muchos/as vascos/as han sido desterrados o han tenido que emigrar, y han tenido contacto con otros países. Todo ello ha facilitado que se acepte a los/las inmigrantes.

Pero cada vez vamos a tener más inmigrantes, sobre todo extranjeros/as, y, entonces, quizás surjan más conflictos entre vascos/as e inmigrantes por tener diferentes culturas, por motivos económicos... En la base de esas actitudes están los prejuicios. Por eso, la Dirección de Inmigración del Gobierno Vasco va a llevar a cabo campañas de sensibilización y va a impulsar grupos que trabajan por la convivencia. Vamos a intentar acercarnos a la gente en los hogares de los jubilados, en las escuelas, en los barrios... para difundir y dar a conocer la multiculturalidad.

AGUSTIN UNZURRUNZAGA

Portavoz de SOS Racismo de Gipuzkoa

Como ocurre en cualquier otra sociedad, también los/las vascos/as presentan actitudes diferentes: odio, desconfianza, indiferencia, generosidad, solidaridad... En nuestra sociedad, la Ley de Extranjería condiciona, de manera severa y negativa, la situación de los/las inmigrantes en todos los ámbitos: en la entrada, en la estancia, en el trabajo, en la posibilidad de reunirse con sus familias, en la situación de sus hijos/as, en la relación con la administración, en todo lo referente a los derechos fundamentales, en los derechos políticos... Mientras no se ponga patas arriba esa ley, no se podrán garantizar los derechos de los/las inmigrantes. Ése es el primer límite.

La segunda cuestión es que el Gobierno Vasco no tiene ninguna política de inmigración. Y, aunque las cuestiones sobre extranjería no son de su competencia, debería encargarse por lo menos de los sectores de la educación, vivienda, trabajo, bienestar social, salud, de jóvenes inmigrantes marginados/as, de la acogida y del impulso a la convivencia. Y para coger el toro por los cuernos, no es suficiente que se hagan bonitos análisis y que se organicen campañas de sensibilización. Hay que hacer más. Ése es el segundo límite.

El tercer límite lo conforman las limitaciones que hay dentro de nosotros/as, nuestros prejuicios, desconfianzas y miedos. ¡Qué fácilmente descargamos nuestras frustraciones e inquietudes sobre las espaldas de los/las que están en peor situación que nosotros/as y tienen menos derechos! Como estamos hablando de relaciones, tenemos que tener en cuenta que una relación es algo que incluye a dos personas. Pero las relaciones con los/las inmigrantes son asimétricas: de hecho, somos nosotros quienes tenemos los medios, somos nosotros/as quienes tenemos el poder. Por lo tanto, nos corresponda a nosotros/as hacer el esfuerzo más grande para lograr una sociedad integrada basada en la igualdad de derechos.

KEBIR SABAR

Director del Centro del Mundo Árabe e Islámico de Donostia

Los/las inmigrantes magrebíes llegaron a Euskal Herria a finales de los 60 y a principios de los 70. Su estrategia era pasar desapercibidos, tenían muy poca relación con los/las vascos/as; pero, posteriormente, en los 80, cuando entró en vigor la Ley de Extranjería, la presencia de los/las inmigrantes se hizo más patente en el ámbito público: en Euskal Herria también había inmigrantes españoles/as en la calle, en las escuelas... Es decir, nosotros/as fuimos los últimos en llegar. No teníamos grandes problemas con los/las vascos/as, pero sí con los/las inmigrantes españoles que llegaron antes que nosotros. En la siguiente década, en los 90, el Gobierno Español aprobó la nueva ley de extranjería: una ley restrictiva, que niega la libertad de los/las inmigrantes y que causa marginación social; ya que establece una conexión entre los/las inmigrantes y los problemas de seguridad, religiosos, laborales y de delincuencia. Y los/las creadores/as de opinión también tiene su influencia en la opinión de los/las vascos/as: fortalecieron las opiniones contra los/las inmigrantes, sobre todo en algunas zonas.

En Euskal Herria han existido actitudes contrarias a los/las inmigrantes, hoy en día también las hay, pero son limitadas y hay que relativizarlas; por un parte, la sociedad vasca también ha vivido la emigración en tiempos de crisis económica y expresa su solidaridad con otros pueblos; y, por otra parte, el mercado de Euskal Herria necesita mano de obra. La cuestión es cómo pueden ayudar los/las vascos/as a los/las inmigrantes a integrarse. Tras los ataques contra los Estados Unidos del 11 de septiembre he percibido esta paradoja en mi entorno: ha surgido un interés por conocer mejor a los/las islámicos/as. Toda la gente quiere saber cómo somos los/las musulmanes/as del barrio, qué es el Islam, y también los/las inmigrantes han visto que tienen que implicarse en divulgar y dar a conocer su cultura, su religión y su identidad.

EUSEBIO MELERO BEASKOETXEA

Concejal de Bienestar Social de Bilbao

Cada vez hay más inmigrantes que vienen de países pobres a Europa en busca de condiciones dignas que no tenían en esos países: a solicitar trabajo, asilo político... Todos/as necesitan nuestra ayuda y los/las vascos/as acogemos bien a los/las inmigrantes. Tenemos que recordar que generaciones anteriores de vascos/as tuvieron que marcharse al extranjero.

De todas formas, la Ley de Extranjería que está en vigor en España condiciona la ayuda que podemos dar a los/las inmigrantes; ya que a los/las inmigrantes se les niegan muchos derechos fundamentales, que de por sí tendrían que proteger los poderes políticos: el derecho a reunión, a hacer huelga o a la libertad de expresión son derechos inalienables unidos a la libertad y dignidad de cada persona. Además, el Gobierno Español reparte permisos de trabajo y órdenes de expulsión según le parece. Es decir, esa ley obstaculiza la integración social de los/las inmigrantes. Por ello, el Ayuntamiento de Bilbao se hace cargo, en la medida de sus posibilidades, de la protección e integración de los/las inmigrantes que llegan a la ciudad: empadronamiento, educación, cultura, programas de inserción laboral, servicios de salud, servicios sociales, lugares para dormir y para comer. Y, en gran medida, cada Ayuntamiento trabaja por su cuenta. Por eso, es imprescindible que se haga un diagnóstico de la situación y que se diseñe un plan y una red general de ayuda. Dentro de ese esfuerzo, es una muy buena noticia que el Gobierno Vasco haya designado un Director de Inmigración.

LUZ MARI

Secretaría de la Asociación de Colombianos de Euskal Herria (Asocolvas)

No se puede decir que todos/as los/las vascos/as tengan la misma actitud. Después de ver lo que hemos sufrido nosotros/as y la gente de nuestro entorno, puedo afirmar que los/las vascos/as no tratan muy bien a los/las inmigrantes. ¿Por qué? Por una parte, porque todavía hay gente que es racista; por otra parte, porque hay muchos que creen que venimos a robarles el trabajo, aunque nosotros/as aceptamos los trabajos que rechaza la gente de aquí; y, por último, porque, aprovechándose de nuestras lamentables condiciones de vida, nos oprimen y nos explotan. La mayoría de las veces tenemos que aceptar condiciones lamentables o bien porque tenemos papeles o bien porque no tenemos papeles: bajo sueldo, larga jornada laboral, falta de derechos. Yo llevo tres años en Euskal Herria y he sufrido varios casos de racismo. Por ejemplo, he tenido que sacar a mi hija de un centro escolar, porque en su clase había una persona que no podía soportar su piel oscura. Lo hice para evitar problemas y disputas. En una ocasión, a mí no me dejaron alquilar una casa porque tengo la piel oscura. Además, muchos/as colombianos/as tienen enormes dificultades para encontrar trabajo, por el mero hecho de ser colombianos/as.

De todas formas, no toda la sociedad vasca es así; la cuestión es que mucha gente no nos conoce y nos juzga según el color de nuestra piel o nuestra forma de hablar. Por eso, hacemos esfuerzos para que la gente nos conozca y conozca mejor nuestras costumbres. Y hay que tener en cuenta que, en cierta forma, es más fácil para nosotros integrarnos porque hablamos en castellano. Otros/as, sin embargo, son negros/as y no hablan castellano. Su integración es, por lo tanto, más difícil.

Jakes Goikoetxea
Periodista

**ÁMBITO**

Sociológico.

**TEMA**

La estigmatización de la población de diversos orígenes.

**TÍTULO**

Identities múltiples.

**OBJETIVOS**

- Evitar la estigmatización de una persona a causa de su origen cultural.
- Tomar conciencia del hecho de que la construcción de la identidad es un proceso lento y personal y que tiene que llevarse a cabo libremente.
- Relativizar estudios sociológicos y antropológicos que muestran “cómo son los inmigrantes”.
- Tomar conciencia de la necesidad de trabajar los prejuicios y los estereotipos con el equipo de monitores/as, los/las niños/as o los/las adolescentes y las familias que asisten al centro de tiempo libre.

**CONTENIDOS**

- El prejuicio, el estereotipo y la estigmatización.
- La construcción de la identidad.
- El tratamiento de la interculturalidad y el antirracismo con los/las monitores/as y las familias.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- La actividad comenzará con la lectura de fragmentos de diversos textos (ver anexo D 1.6 a, b y c) que ubicarán a los/las participantes en la temática de la estigmatización.
- Mediante preguntas guiadas que les formularán los/as responsables de la actividad (ver el anexo D 1.6 d), los/las participantes iniciarán un debate sobre de este tema.
- A continuación, los/las participantes debatirán cómo pueden trabajar la estigmatización y el proceso de construcción de la identidad con los/las monitores/as y las familias desde su perspectiva como directores/as. Para ello, partirán de las reflexiones previas y propondrán metodologías, técnicas y estrategias concretas. Es importante que las reflexiones surjan de la práctica cotidiana de los/las participantes y que las propuestas finales queden recogidas visualmente como conclusiones.

**METODOLOGÍA**

Se trabajarán los diferentes contenidos a partir del debate en el gran grupo y las vivencias cotidianas de los/las participantes.

**DURACIÓN**

1 hora.

**RECURSOS**

Fotocopias de los textos, folios, bolígrafos, pizarra o mural y tiza o rotuladores.

LA ESTIGMATIZACIÓN DE LA POBLACIÓN DE DIVERSOS ORÍGENES

Textos complementario

- Extraído del libro de Amin Maalouf *Identidades asesinas*, Alianza Editorial, 1999.

En lo que se ha dado en llamar “documento de identidad” figuran el nombre y los apellidos, la fecha y el lugar de nacimiento, una fotografía, determinados rasgos físicos, la firma y, a veces, la huella dactilar: toda una serie de indicaciones que demuestran, sin posibilidad de error, que el titular de ese documento es Fulano y que no hay, entre los miles de millones de seres humanos, ningún otro que pueda confundirse con él, ni siquiera su sosia o su hermano gemelo.

Mi identidad es lo que hace que yo no sea idéntico a ninguna otra persona.

Así definido, el término “identidad” denota un concepto relativamente preciso, que no debería prestarse a confusión. ¿Realmente hace falta una larga argumentación para establecer que no puede haber dos personas idénticas? Aun en el caso de que el día de mañana, como es de temer, se llegara a “clonar” seres humanos, en sentido estricto esos clones sólo serían idénticos en el momento de “nacer”; ya desde sus primeros pasos en el mundo empezarían a ser diferentes.

La identidad de una persona está constituida por infinidad de elementos que evidentemente no se limitan a los que figuran en los registros oficiales. La gran mayoría de la gente, desde luego, pertenece a una tradición religiosa; a una nación, y en ocasiones a dos; a un grupo étnico o lingüístico; a una familia más o menos extensa; a una profesión; a una institución; a un determinado ámbito social... Y la lista no acaba ahí, sino que prácticamente podría no tener fin: podemos sentirnos pertenecientes, con más o menos fuerza, a una provincia, a un pueblo, a un barrio, a un clan, a un equipo deportivo o profesional, a una pandilla de amigos, a un sindicato, a una empresa, a un partido, a una asociación, a una parroquia, a una comunidad de personas que tienen las mismas pasiones, las mismas preferencias sexuales o las mismas minusvalías físicas, o que se enfrentan a los mismos problemas ambientales.

No todas esas pertenencias tienen, claro está, la misma importancia, o al menos no la tienen simultáneamente. Pero ninguna de ellas carece por completo de valor. Son los elementos constitutivos de la personalidad, casi diríamos que los “genes del alma”, siempre que precisemos que en su mayoría no son innatos.

Aunque cada uno de esos elementos está presente en gran número de individuos, nunca se da la misma combinación en dos personas distintas, y es justamente ahí donde reside la riqueza de cada uno, su valor personal, lo que hace que todo ser humano sea singular y potencialmente insustituible.

Puede que un accidente, feliz o infortunado, o incluso un encuentro fortuito, pesen más en nuestro sentimiento de identidad que el hecho de tener detrás un legado milenario. Imaginemos el caso de un serbio y una musulmana que se conocieron, hace veinte años, en un café de Sarajevo, que se enamoraron y se casaron. Ya nunca podrán percibir su identidad del mismo modo que una pareja cuyos dos integrantes sean serbios o musulmanes. Cada uno de ellos llevará siempre consigo las pertenencias que recibieron de sus padres al nacer, pero ya no las percibirá de la misma manera ni les concederá el mismo valor.

Sigamos en Sarajevo. Hagamos allí, mentalmente, una encuesta imaginaria. Vemos, en la calle, a un hombre de cincuenta y tantos años.

Hacia 1980, ese hombre habría proclamado con orgullo y sin reservas: “¡Soy yugoslavo!; preguntado un poco después, habría concretado que vivía en la República Federal de Bosnia-Herzegovina y que venía, por cierto, de una familia de tradición musulmana.

Si lo hubiéramos vuelto a ver doce años después, en plena guerra, habría contestado de manera espontánea y enérgica: “¡Soy musulmán!” Es posible que se hubiera dejado crecer la barba

D 1.6 a

reglamentaria. Habría añadido enseguida que era bosnio, y no habría puesto buena cara si le hubiésemos recordado que no hacía mucho que afirmaba orgulloso que era yugoslavo.

Hoy, preguntado en la calle, nos diría en primer lugar que es bosnio, y después musulmán; justo en ese momento iba a la mezquita, añade, y quiere decir también que su país forma parte de Europa y que espera que algún día se integre en la Unión Europea.

¿Cómo querrá definirse nuestro personaje cuando lo volvamos a ver en ese mismo sitio dentro de veinte años? ¿Cuál de sus pertenencias pondrá en primer lugar? ¿Será europeo, musulmán, bosnio...? ¿Otra cosa? ¿Balcánico tal vez?

No me atrevo a hacer un pronóstico. Todos esos elementos forman parte efectivamente de su identidad. Nació en una familia de tradición musulmana; por su lengua pertenece a los eslavos meridionales, que no hace mucho que se agruparon en un mismo Estado y que hoy vuelven a estar separados; vive en una tierra que fue en un tiempo otomana y en otro austriaca, y que participó en las grandes tragedias de la historia europea.

- Extracto del artículo de Francesc Carbonell París publicado en *Cuadernos de Pedagogía*, num. 290, abril de 2000.

IX. Evitarás los juicios temerarios sobre las familias de los alumnos.

Es difícilmente tolerable para un maestro o para un trabajador social la angustia derivada de tener que trabajar con miembros de un colectivo del cual se desconoce casi todo. A partir de rumores y de generalizaciones, o partir de conclusiones e interpretaciones erróneas de determinados comportamientos de los miembros de estos grupos (erróneas por precipitadas, sesgadas y etnocéntricas, por estar realizadas bajo el influjo de los estereotipos sociales sobre estos grupos), el maestro o el trabajador social se monta a menudo la película sobre cómo son, qué piensan y cuáles son las razones de los comportamientos extraños de estos desconocidos.

Los teóricos de la comunicación intercultural nos advierten, además, de la extraordinaria fuerza de estas hipótesis espúreas, que se enquistan de manera inamovible en nuestros sistemas cognitivos y valorativos, de manera que no se cuestiona su validez, aunque la realidad nos vaya presentando a posteriori una y otra vez casos concretos que no concuerdan con aquella hipótesis. Una vez tras otra estos casos concretos son percibidos y valorados como excepciones que confirman la regla.

Para el educador intercultural es siempre preferible —aunque más incómodo— que asuma su ignorancia. Es más fácil aprender que deconstruir aprendizajes anteriores para poder aprender de nuevo. Es muy conveniente que los educadores y educadoras se informen, por ejemplo, sobre el concepto del espacio y del tiempo en otras culturas, sobre el concepto del honor y tantas otras cosas. Sin duda ello, les permitirá entender el porqué de algunos comportamientos de las familias de sus alumnos que hasta ahora o no comprendían o interpretaban erróneamente. Pero les será de mucha más utilidad todavía contrastar lo que se aprende en los libros con su contacto con la realidad, bajar de su torre pedagógica de marfil y pasear algún día por entre las calles en las que residen sus alumnos, tomar un café en uno de los bares que frecuentan sus padres, entrar en conversación informal con ellos, aceptar incluso la invitación de alguno a visitar su casa... Y, por encima de todo, no se debería olvidar nunca, nunca, que la diversidad intragrupal puede ser más acentuada y significativa que la diversidad intergrupala.

X. Reconocerás tu ignorancia, tus prejuicios y tus estereotipos, y la necesidad de una formación permanente específica.

Por las razones expuestas en el punto anterior, no debe extrañar que nos parezca indispensable que, antes de iniciar un proyecto de educación cívica intercultural y antirracista en un centro educativo (o simultáneamente), la mayor parte de los miembros del claustro reflexionen (si es posible colectivamente) acerca de cuatro condiciones previas sin las cuales no se puede hablar propiamente de educación intercultural:

La primera se refiere a la necesidad de tomar conciencia y reconocer probablemente la existencia, también en nosotros mismos, de actitudes excluyentes y discriminatorias injustificables con respecto a los miembros de determinados colectivos.

La segunda sería darse cuenta de la trascendencia de estas actitudes excluyentes y segregadoras en la producción, el mantenimiento y la reproducción de las injustas estructuras de estratificación social vigentes.

La tercera consiste en identificar los supuestos, mecanismos y procesos mediante los cuales se pretende explicar, justificar y legitimar aquellas actitudes excluyentes y desigualdades sociales precisamente en base a la diversidad cultural, haciendo, en definitiva, a los marginados responsables

D 1.6 b

de su marginación por el hecho de empeñarse, con insólita e incomprensible tozudez, en seguir perteneciendo a culturas desadaptadas, predemocráticas, descontextualizadas, etc.

Y, por último, esforzarnos por cambiar aquellas actitudes generadoras (o cómplices) de los procesos de exclusión por actitudes de compromiso e implicación personal, mediante el reconocimiento cotidiano de la igualdad de hecho y de derecho de todos los seres humanos, capaz de romper las injustas estratificaciones sociales actuales que condenan a la miseria, ya antes de nacer, a la mayor parte de muchos de nuestros conciudadanos, e intentando una tarea nada fácil: mejorar día a día la coherencia entre nuestras convicciones y nuestras actuaciones. Esta formación permanente debe facilitar, ciertamente, información sobre las características culturales de estos colectivos minoritarios, sobre estrategias didácticas y recursos educativos. Pero para que una educación cívica, intercultural y antirracista sea posible es indispensable que muchos educadores estén dispuestos a entrar en un proceso de formación y quizás también de transformación personal, para aumentar así el número de los que ya llevan tiempo luchando (a veces en solitario, sin medios y sin ningún reconocimiento) a favor de la diversidad y contra todo tipo de racismo, segregación o legitimación de la injusticia.

- Fragmento de una entrevista a Manuel Delgado publicada en l'Avui el 5 de marzo de 1998.

A.C. *¿Cuáles son los agentes sociales que pueden facilitar la integración?*

M.D. Es en el espacio público donde se produce la integración. En primer lugar, en la calle, pero también en la economía, en la enseñanza, en la participación política y en cualquier otro ámbito en el que cualquiera pueda estar presente sin tener que dar ninguna explicación. Sin embargo, eso es lo que debería ocurrir, no lo que realmente ocurre. Desgraciadamente, a muchas personas se les niegan esos espacios públicos de integración. A algunos de ellos, de manera absoluta —a los que no tienen papeles ni derechos—, y, a otros, se les piden explicaciones sobre por qué están aquí, qué hacen, qué quieren, qué pretenden y qué justifica su presencia en nuestro espacio.

A.C. *¿Qué opina sobre la tarea que está llevando a cabo la escuela como espacio donde se ha de educar para la integración?*

M.D. Lo más preocupante es que la mayoría de estrategias que se están extendiendo como antirracistas en las escuelas, lejos de ser factores que faciliten la integración, lo que hacen es exactamente lo contrario. Es decir, justifican y legitiman una compartimentación que, aparentemente, es cultural, pero que, en realidad, es social. Los discursos de la multiculturalidad en la escuela, que están tan de moda y que, teóricamente, facilitan la integración de minorías llamadas étnicas, son, básicamente, instrumentos al servicio de la exclusión, puesto que alertan de la presencia de personas extrañas en el aula, y que, de una manera u otra, tienen que justificarse.

A.C. *¿Y qué es lo que debería hacerse?*

M.D. Desde ese punto de vista, la escuela o cualquier otro ámbito de la vida pública debería reconocer el derecho de todos los ciudadanos a pasar desapercibidos. De hecho, la fórmula de integración fundamental es, justamente, la indiferencia. No respecto a lo que le ocurre a la gente, sino respecto a lo que la gente es. En la escuela, nadie debería ser señalado como diferente, ya que eso induce a pensar que todos los demás son normales. En una sociedad como la nuestra, todos somos diferentes, pero lo que hace la escuela multicultural mal entendida es decir que sólo unos cuantos lo son.

A.C. *En todas las sociedades existen individuos estigmatizados. ¿La marginación de ciertos sectores es un reflejo de la condición humana?*

M.D. En ciertas circunstancias sociales, como podrían ser las asociadas con las crisis, es previsible que aparezcan mecanismos que responsabilicen de lo que va mal a un grupo o a una persona. Si se puede reconocer a ese grupo por ciertas diferencias morales, culturales o fenotípicas, es posible que se convierta en víctima. Si ese grupo no existe, no hay problema: se inventa. De hecho, nos encontramos con que ése es un recurso habitual.

A.C. *Pero el elemento crisis es algo que siempre está presente.*

M.D. Sí, y las sociedades modernas padecen una crisis crónica. De hecho, las crisis son su combustible: por lo tanto, es previsible que aparezcan esos mecanismos. El problema no es que se produzcan en una comunidad de vecinos o en un aula, sino que llegan a tal extremo, que la misma Administración del Estado es la que acaba creando esos elementos estigmatizadores para desviar la atención de su responsabilidad. Eso es preocupante, e incluso ocurre en el discurso antirracista. Las administraciones públicas han creado el fantasma racista en toda Europa, señalando unos núcleos considerados peligrosos e indeseables para deshacerse de su parte de responsabilidad, que es fundamental. En vez de reconocer que el racismo está en las leyes, suponen que es una cuestión de un grupo de nazis o de los skins. Este antirracismo vulgar actúa con los mismos mecanismos que el racismo, pues estigmatiza a un grupo, y piensa que, eliminándolo, el problema quedará solucionado. Es una paradoja muy triste que está produciendo una distorsión gravísima en el discurso antirracista.

D 1.6 c

A.C. *¿Se culpabiliza a una minoría determinada y así no se discute la ley de extranjería?*

M.D. No sólo la ley de extranjería, sino la misma Constitución española, que es básicamente inaceptable. El problema es mucho más profundo y estructural: tiene que ver con lo que son las sociedades modernas de Europa. La Constitución española es incompatible con la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En el artículo cuarto de la Constitución, se especifica que todos los españoles son iguales ante la ley, y eso no es compatible con la proclamación de que todos los seres humanos nacen libres e iguales, porque, según la Constitución, aquel que no tenga el status de español, automáticamente, no tiene derechos. El extranjero no tiene derechos, y eso ocurre en cualquier país moderno. Se sacraliza y se plantea como incuestionable esta división brutal y terrible entre los que tienen derechos y los que no los tienen. Culpabilizar a un grupo de descontrolados es lo más conveniente, no sólo para el Estado, sino para una opinión pública que desea que los racistas existan y que los racistas sean otros.

A.C. *Otro concepto que aborda en su libro es el del nacionalismo. Se muestra crítico con la Iglesia católica catalana por sus manifestaciones en defensa de la nación.*

M.D. Evidentemente, y más ahora. Es una pena que el libro se cerrase antes de la famosa ofrenda a la Madre de Dios de Montserrat. Nos movemos en parámetros que parecen recuperar lo que es el catalanismo carlista, que proclama, como hacía Torras i Bages, que Cataluña fue creada por Dios, o como hace poco recordaba Duran i Lleida —siguiendo los planteamientos de Juan Pablo II—, que la nación es un hecho natural. Creo que esos planteamientos son peligrosos, porque niegan la construcción histórica y social de los procesos nacionales. Mistifican la idea de la nación, y, por lo tanto, la hacen inmutable, irrevocable: una especie de esencia mística que posee a los sujetos y hace que se comporten de una manera determinada. Son discursos que siempre van acompañados de justificaciones teológicas, a pesar de que, a veces, pasen por laicas. Evidentemente, en cierta medida, la Iglesia católica es corresponsable de ello, y ha contribuido a esa mistificación de la nación. Lo que no quisiera es que parezca que estoy descalificando el hecho nacional catalán: lo único que quiero subrayar es que el hecho nacional catalán es un hecho social. La alternativa al nacionalismo carlista, que aún hoy en día sigue vivo, sería el viejo nacionalismo republicano, que, en cierta medida, tendría exponentes en la Ilustración, en teóricos como Renan. La crítica a la Iglesia es contra un nacionalismo que ha heredado las pautas del Romanticismo. Son dos posturas que desde hace dos siglos están en conflicto: nacionalismo romántico versus nacionalismo civil.

A.C. *¿Y se corresponde con la idea de derechas e izquierdas?*

M.D. Sí, en Cataluña especialmente la izquierda ha sido catalanista en un sentido integrador, y ha considerado que el elemento fundamental de la patria era la civilidad, mientras que el nacionalismo ha referido a la patria en términos de cultura.

A.C. *¿A qué se refiere en el libro cuando dice que el nacionalismo no es, sino que el nacionalismo se usa?*

M.D. Actualmente, nos encontramos ante unos discursos que pretenden reducir los nacionalismos a una especie de rasgos identificables y problemáticos. Desde ciertos discursos, evidentemente nacionalistas, se contemplan como una patología: los nacionalistas son siempre los otros. El nacionalismo no es más que una forma vacía que se puede llenar de diferentes maneras, y aquí está la diferencia. No hay nacionalismo antes de su uso, como tampoco hay historia antes de su uso, y creo que estoy parafraseando a Lévi-Strauss. Yo diría que, sobre todo, es parte de la modernidad, que, una vez ha desaparecido el vínculo religioso, ha encontrado en el nacionalismo una forma de cohesión por excelencia. Hoy en día, ocurre precisamente lo mismo que con la religión: puedo hablar de Cristo para masacrar a todo un pueblo, pero también para defenderlo. En este sentido, se utiliza el nacionalismo.

D 1.6 d

Preguntas guía

- ¿Por cuántos elementos creéis que está formada la identidad?
- ¿A partir de qué elementos creéis que la persona de Sarajevo va construyendo su identidad?
- ¿Pensáis que en el centro de tiempo libre también es posible que etiquetemos (señalemos) a las personas con identidades concretas?
- ¿Los niños y las niñas del centro de tiempo libre tienen derecho a pasar desapercibidos/as?
- ¿Habéis detectado si hay prejuicios y estereotipos sobre los niños y las niñas de origen extranjero y sus familias?
- ¿Qué trabajo podéis desarrollar como directores/as para trabajar contra los prejuicios y los estereotipos?

**ÁMBITO**

Sociológico.

**TEMA**

La estigmatización de los colectivos de origen inmigrante.

**TÍTULO**

Colocando etiquetas.

**OBJETIVOS**

- Tomar conciencia de los prejuicios que tenemos respecto a las personas que pertenecen a colectivos determinados.
- Experimentar la estigmatización y la discriminación.
- Valorar las relaciones interculturales como óptimas.

**CONTENIDOS**

- El prejuicio, la estigmatización y la discriminación.
- La relación intercultural.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- La actividad comenzará con un juego de contacto cualquiera (por ejemplo, “el conejo de la suerte”, etc.). Sin embargo, antes de jugar, dos o tres participantes se alejarán de la zona donde los/las responsables de la actividad están explicando la dinámica. Los/las responsables explicarán al gran grupo que aquellos dos o tres participantes representan a personas que tienen estigmas y prejuicios sociales, lo que provocará que, a la hora de jugar, el resto de los/las participantes intenten evitar el contacto con ellos/as y provocarán su expulsión.
- Los/las responsables de la actividad tienen que tener unas tarjetas que especifiquen los prejuicios y los estereotipos que se adjudican socialmente a estos personajes —que son, en definitiva, las motivaciones que provocan la exclusión— y leerán el contenido al gran grupo (ver anexo D 1. 7 a).
- Los/las participantes que están fuera no saben que representan a unos personajes determinados, y los/las responsables de la actividad sólo les informarán de que todos/as participarán en un juego. Así, los/las participantes irán mostrando, a lo largo del juego, sus prejuicios.
- Al cabo de unos cuantos minutos, los/las responsables darán el juego por acabado. A partir de este momento, invitarán a todos/as los/las participantes a debatir las siguientes preguntas: ¿cómo se han sentido los/las participantes que representaban a unos personajes determinados? ¿Qué han pensado que pasaba? ¿Les ha parecido justo?
- Después, los/las responsables comunicarán a los tres participantes que representaban a personajes estigmatizados, y que por eso han quedado excluidos/as del juego.
- A continuación, los/las participantes iniciarán un debate en el gran grupo sobre los prejuicios existentes en el centro de tiempo libre respecto a colectivos determinados y del modo en el que influyen en el proceso educativo de los/las niños/as o adolescentes y/o monitores/as. Los/las responsables tienen que provocar que los/las participantes se

planteen otro marco de relaciones (como, por ejemplo, las relaciones interculturales, que se caracterizan por otros elementos). A partir del debate, los/las participantes elaborarán unas conclusiones que expliciten cómo debe ser este marco de relaciones interculturales y las reflejarán en un soporte visible..



METODOLOGÍA

Se trabajarán los diferentes contenidos a partir del debate en el gran grupo y las vivencias y el proceso empático de los/las participantes.



DURACIÓN

45 minutos.



RECURSOS

Tarjetas con las estigmatizaciones sociales de los personajes, textos de soporte (ver anexo D 1.7 b) para los/las responsables de la actividad, pizarra o mural y tiza o rotuladores.

LA ESTIGMATIZACIÓN DE LOS COLECTIVOS DE ORIGEN INMIGRANTE

Información complementaria

- Tarjetas de estigmatizaciones.

<p>MAGREBÍ</p> <p>Está sucio/a y huele mal.</p> <p>Es un/a ladrón/a.</p> <p>Es un vago/a.</p> <p>Trafica con drogas.</p> <p>Es un/a integrista islámico.</p> <p>Esclaviza a su mujer.</p>	<p>ENFERMO DE SIDA</p> <p>Es una persona que puede contagiar su enfermedad.</p> <p>Seguramente se drogaba.</p> <p>No sirve para nada.</p> <p>Seguro que tiene muchas otras enfermedades.</p> <p>Es una persona aburrida y deprimida.</p> <p>Si lo rechazan, será por algún motivo de peso.</p>
--	---

LA ESTIGMATIZACIÓN DE LOS COLECTIVOS DE ORIGEN INMIGRANTE

Texto complementario

- Texto extraído del libro *La ciudad de la diferencia*, ed. Fundació Baruch Espinoza.

Estado de ser culpable de las desgracias que afectan o podrían afectar a la sociedad. Ahí subyace la idea de que la expulsión, el encastrenamiento, la desactivación o la eliminación física del grupo comportará una mejora en las condiciones de vida de la sociedad.

Este principio de causalidad basado en la culpabilización de alguien que, en cierta manera, antes ya era considerado indeseable, se expresó en la historia de Europa a través de los ataques contra ciertas minorías, a las que se atribuía una actividad conspiradora. Esta recurrente a lo largo de los siglos de la idea fija de delatar y castigar a individuos u organizaciones perversas ha permitido calificar a la sociedad europea de auténtica "sociedad persecutoria" (Moore), y su historia de "historia policial" (Poljakov), preocupada hasta la obsesión por descubrir a los causantes del mal social y anatematizarlos como agentes al servicio de potencias satánicas.

Después de un período de relativa indiferencia ante la pluralidad cultural, religiosa y sexual durante toda la alta edad media, a partir del siglo XII se inició una hostilidad virulenta contra todo aquello que se apartara de los cánones hegemónicos. Esta intensificación de la intolerancia no puede desvincularse de la aparición de unos Estados fuertemente corporativos, obsesionados por la unificación y la homogeneidad como instrumento de consolidación del poder político. El resultado de esta nueva tendencia fueron las primeras cruzadas contra herejes e infieles, la expulsión de los judíos de muchas regiones y los primeros programas antisemitas, la aparición de la linchazón, la

65

2.6 EL ANTISEMITISMO Y LA ESTIGMATIZACIÓN

La estigmatización es el fenómeno en que un grupo humano minoritario es acusado por la mayoría y/o por el

64

persecución contra las brujas y un rechazo creciente con-
tra los homosexuales.

La característica fundamental del objeto de estigmatiza-
ción que lo diferencia de otras formas de exclusión, como
el racismo o la xenofobia es que la estigma peligrada
atribuida a los encargos sociales contrasta con su invisibi-
lidad. La dificultad de identificar a los sujetos de un grupo
demonizado hace que sus actividades perversas produzcan
más inquietud. Esto implica que el castigo se aplica muchas
veces sin tener que demostrar que el sospechoso pertenece
realmente a la asociación antisocial, incluso sin demostrar
efectivamente que tal asociación existiera realmente, como
en el caso de la bruja. Pero para la moralidad estigmati-
zadora, todo eso es indiferente. La mera convicción de que
el grupo secreto y maligno actúa para destruir el orden
social basta para desencadenar la persecución, y el simple
hecho de que alguien sea identificado como sospechoso
basta para que reciba el repudio o el castigo previsto por
los hipotéticos conspiradores satánicos.

La lucha contra los grupos demonizados ha tenido
manifestaciones diversas y el ejemplo paradigmático es sin
duda la persecución que sufrieron los judíos, que se pro-
longó y renovó a lo largo de varios siglos y que ha servido
de modelo para todas las demás. Con
algunos precedentes en el mundo clásico,
la historia de las sociedades cristianas
caracteriza por un deterioro progresivo
la vida y las condiciones de vida
de los judíos, que da lugar a matanzas



masivas o pogromos en Europa, a partir del inicio del
segundo milenio. Desde el siglo XIII, se atribuye a los
judíos unos rasgos físicos determinados: mal olor, nariz
curva, incluso rasgos monstruosos ocultos, como una
cola... pero también una genealogía específica que los
hace descendientes directos del diablo. Todo ello es fruto
de la voluntad de biologizar una diferenciación que los
convierte en víctimas de una tara hereditaria, una tara que
ni tan sólo el bautismo o la conversión podía rectificar.
Las medidas discriminatorias o segregacionistas se aplica-
plicas durante novecientos años: restricciones al acceso a
las funciones públicas o a ciertos oficios; prohibiciones de
matrimonio, pero también de simples comidas mixtas
entre cristianos y judíos; impuestos especiales; limitacio-
nes a la movilidad que prejuzgaban el enclausamiento en
barrios especiales; fiscalización de los cultos; etc.

Hay que considerar que el antisemitismo es en gran
medida un fenómeno único, "sui generis" tanto por la
cantidad de factores religiosos, económicos, culturales y
políticos que lo determinan, como por la variedad de
expresiones que ha ido tomando. Sin embargo, los judíos
han sido el paradigma del "pueblo maldito" y han servido
de referente en el trato de otras comunidades despreciadas
por su reputación legendaria, como portadores de una
marca invisible pero indeleble. Se trata de colectivos a los
que se ha atribuido una enigmática culpa original que
han generado
han sido condenados a vagar por la tierra sin reposo. El
caso notorio es el de los gitanos, que en Europa han
sido víctimas desde hace siglos de todo tipo de actitudes

de rechazo, tanto a nivel oficial como popular. En España, encontramos otros ejemplos de pueblos marcados: chusetas, descendientes de judíos conversos de Mallorca. Los paizos, pastores trashumantes de vacas de Cantabria, considerados descendientes de moros o judíos. Los waqueros del occidente de Asturias, también practicantes de la trashumanancia y considerados descendientes de esclavos romanos, de judíos, moros o asturianos que no apoyaron al rey Pelayo de Asturias en la Reconquista. Los maragatos de Astorga, descendientes de moros, egipcios o godos, según las versiones, etc.

El mismo mecanismo persecutorio desarrollado contra los judíos y los demás "pueblos infames" tuvo otras víctimas. Las acusaciones formales de pertenencia a asociaciones de brujería provocaron la postulación social, el exilio o los juicios de millones de seres humanos durante siglos. Se calcula que más de medio millón de personas murieron quemadas entre los siglos XVI y XVII declaradas culpables de practicar la brujería, tanto por los tribunales católicos como por los protestantes. Los cargos contra los sospechosos respondían a un imaginario social y político convencido de que los males de una población o una comarca sólo podían ser resultado de la actividad de los grupos clandestinos de servidores de Satán, adorado en alucinantes, donde se devoraba colectivamente a los usurpados a sus padres. mayor parte de his- (Tievor Roquet, que, en realidad, nunca existieron los espíritus y que las prácticas se a las presuntas brujas eran producto de la fantasía de sus perseguidores.

Otro gran bloque de persecuciones incluye las sufridas por los disidentes religiosos e ideológicos. La historia del cristianismo pero también la historia de las grandes religiones dogmáticas se ha caracterizado por la vigilancia y la represión ejercida contra todos los herejes, las circunstancias históricas han convertido a los perseguidores en víctimas. Así, los católicos han sido objeto de muchos episodios de represión e incluso de holocausto. En Cataluña y España durante el verano de 1936, miles de sacerdotes y fieles fueron asesinados, acusados de ser agentes al servicio de una Iglesia de Roma satanizada. En la última fase, las prácticas persecutorias se han encaminado contra disidentes ideológicos. En los países de régimen comunista, toda desviación religiosa o política era objeto de represión, mientras que en los países occidentales, la vigilancia contra el "peligro rojo" desencadenó numerosas actuaciones persecutorias.

Otro bloque de estigmatizados lo integran los grupos marginados por su condición de enfermos considerados contagiosos. Los leprosos son el ejemplo más claro, y es cierto que durante siglos, se les obligó a vivir apartados y a manifestar su condición. Un caso similar pero con una base completamente fantástica fueron los agotes, considerados leprosos que, si bien habían superado la enfermedad, aún podían contagiarla. Paralelamente, los "sodomitas" y otros "desviados sexuales" fueron estigmatizados por una el siglo XI había provocado una cierta indiferencia, pero que luego se percibió como una fuente de contaminación moral inaceptable que había que combatir con energía.

En el momento actual podemos encontrar a todos y cada uno de estos personajes marcados. La vigencia de los dispositivos de estigmatización va cambiando constantemente de objeto sin modificar su objetivo fundamental: la creación de culpables absolutos, responsables por su actitud de todos los males sociales. El caso de las personas infectadas por el virus del sida demuestra el vigor de unas formas de postergación social justificadas mediante viejas creencias sobre el poder contaminante de la sangre que parecían completamente desfasadas. Es curioso que el imaginario de los agentes de transmisión de la enfermedad haya hecho coincidir viejas figuras del estigma, el racismo y la xenofobia: el extranjero -el inmigrado-, el negro -haitianos en Estados Unidos, africanos subsaharianos en Europa-, judíos etíopes en Israel-, el homosexual, el marginado, el pecador...

No hace falta decir que los pueblos malditos todavía lo son. Los gitanos aún son víctimas de toda clase de persecuciones y su situación en los países del Este tiende a empeorar. Japón, un país que se considera en la vanguardia social y económica, mantiene un grupo estigmatizado con un estatus similar a la casta de los intocables de la India: los burakumin, descendientes de antiguos proscribidos y que actualmente son más de 750.000. Finalmente, creer que el antisemitismo es un fantasma del pasado significaría negar la evidencia de un presente que nos informa constantemente nuevos ataques comunes a las comunidades judías. En 1990 y 1991 Francia y Canadá vivieron una oleada de profanaciones de cementerios judíos y las voces revisionistas que cuestionan la verdad histórica del

exterminio de millones de judíos a manos de los nazis nunca se han acallado.

La figura del hereje tampoco nos ha abandonado, tal como demuestran las crónicas de la actividad imaginaria de lo que la prensa llama "sectas destructivas". Actualmente, ese calificativo estigmatizado "secta" se aplica a minorías confesionales que actúan dentro de la legalidad, apoyadas por el principio democrático de libertad religiosa, pero que son presentadas ante la opinión pública como peligrosas sociedades vampíricas dedicadas a captar por medios inmorales a los individuos más vulnerables de la sociedad. Como es habitual en los dispositivos de estigmatización, la denuncia ya es una prueba y el mínimo indicio sirve para confirmar las peores sospechas sobre la apteace implicada en un delito sirve automáticamente para criminalizarlas a todas.

Los jóvenes también son objeto de una estigmatización que les atribuye una condición intrínsecamente peligrosa, que los asocia con los problemas de las drogas y el alcohol, el desorden sexual, la violencia política o delictiva, los accidentes de tráfico o el contagio del sida. A par del prejuicio que le atribuye una tendencia natural a la rebelión y la desviación, la juventud recibe un trato digno de un estado de excepción.

Un son las que veían de 1995 han sometido al toque de queda a los mayores de edad gran-des ciudades de Estados



No sería correcto afirmar que las conductas estigmatizadoras son exclusivas de posiciones sociales o políticas que podríamos calificar convencionalmente de reaccionarias. El mecanismo de detectar la presencia de un enemigo inventado *previamente* también funciona en ideologías y movimientos sociales catalogados de progresistas. Las organizaciones obreras demostraron en la Francia de finales del siglo XIX, con motivo del affaire Dreyfus, una significativa tendencia antisemita. Durante la guerra civil española, entre los republicanos había sentimientos fuertemente xenófobos contra los "moros" que combatirían junto a Franco. El sexismo y la homofobia nunca han desaparecido de las actitudes de muchos partidos y militantes de izquierda, y puede decirse que se han exacerbado cuando estos partidos han llegado a un poder político absoluto, como en el caso de Cuba. En la actualidad, los movimientos ciudadanos y los partidos progresistas no han sabido ver que sus denuncias sobre el peligro de los *otros* *bravos* siguen una lógica típicamente estigmatizadora, basada en la sospecha y que sólo vive de la denuncia (Tiquieff). En efecto, la mayor parte de cabezas rapadas no empezaron a ser violentos y racistas hasta que la presión de la opinión pública les hizo aceptar la imagen que les atribuía.

**ÁMBITO**

Sociológico.

**TEMA**

Situaciones de marginación.

**TÍTULO**

Conocemos los recursos sociales y educativos.

**OBJETIVOS**

- Conocer la red de servicios sociales como recurso educativo.
- Evitar confundir los rasgos culturales de una persona con sus características sociales y de personalidad.

**CONTENIDOS**

- La red de servicios sociales de responsabilidad pública.
- La marginación social en la infancia y la juventud.
- Las funciones del/de la director/a del centro de tiempo libre.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Se formarán grupos de cuatro o cinco personas.
- A partir de la lectura de un caso práctico (ver anexo D 1.8 a), los diferentes grupos reflexionarán sobre una serie de cuestiones relacionadas con la marginación, el papel del/de la director/a del centro de tiempo libre y la colaboración con los servicios sociales.
- Se hará una puesta en común de las reflexiones en el gran grupo con el objetivo de elaborar unas conclusiones conjuntas sobre las cuestiones planteadas (ver anexo D 1.8 b).

**METODOLOGÍA**

Se trabajará un caso práctico a partir del debate en pequeños grupos y en el gran grupo.

**DURACIÓN**

80 minutos.

**RECURSOS**

Fotocopias del caso práctico, folios, bolígrafos, pizarra o mural y tiza o rotuladores.

SITUACIONES DE MARGINACIÓN

Caso práctico

Hamid y Aicha son dos hermanos de 9 y 12 años, respectivamente, que hace dos años llegaron con sus padres a Euskadi desde Marruecos. Son dos niños muy alegres y vienen muy contentos al centro. El equipo de monitores/as detecta que tienen problemas en la escuela y que no tienen recursos económicos (el padre no trabaja y la madre, que trabajaba sin contrato, ha perdido su empleo hace poco). Los padres se expresan con muchas dificultades en castellano y no entienden el euskara. Los dos hermanos van muy retrasados en los estudios, sobre todo en los aprendizajes instrumentales (idiomas y matemáticas).

Los/las compañeros/as del centro os han comentado que el piso donde viven está en condiciones muy lamentables. El equipo de monitores/as explica al/a la director/a que se han detectado problemas relacionados con una cierta exclusión social, fracaso escolar y desigualdad de derechos en estos niños, y le pide consejo para ver qué se puede hacer desde el centro de tiempo libre. Vosotros/as, como directores/as del centro, les decís que les daréis pronto una respuesta, ya que estáis en contacto con el equipo de Servicios Sociales de Atención Primaria del barrio.

D 1.8 b

Preguntas guía

- ¿Creéis que los servicios sociales pueden intervenir en este caso?
- ¿Qué tipo de colaboración puede establecer el centro de educación en el tiempo libre con los servicios sociales?
- ¿Cuál debe ser el papel del/de la director/a? ¿Y el de los/las monitores/as?
- ¿Cómo podéis trabajar los problemas de marginación social desde los centros de tiempo libre?
- ¿Qué trato deben recibir los dos hermanos dentro del grupo?
- ¿Creéis que este caso plantea una buena oportunidad para trabajar la solidaridad y la concienciación en el centro de tiempo libre?

**ÁMBITO**

Sociológico.

**TEMA**

El papel de los/las directores/as como agentes del cambio social.

**TÍTULO**

Un plan intercultural y antirracista.

**OBJETIVOS**

- Proporcionar estrategias a los/las directores/as para que puedan promover y ser agentes de cambio de la sociedad civil.
- Valorar la importancia del trabajo desarrollado en colaboración con otras asociaciones y movimientos.
- Introducir la perspectiva intercultural y antirracista en las programaciones anuales de los centros de tiempo libre.

**CONTENIDOS**

- La educación intercultural y antirracista.
- El trabajo en red.
- La planificación organizativa y educativa.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- La actividad comenzará recibiendo una carta (ver anexo D 1.9 a) mediante la cual el ayuntamiento encarga a los/las participantes, como directores/as de un centro de tiempo libre, la elaboración de una planificación anual de los cursos desde una perspectiva intercultural y antirracista. Los/las participantes deberán elaborar la planificación en grupos de cuatro personas, teniendo en cuenta los criterios y las pautas de trabajo que la carta especifica.
- Después de un breve descanso, los grupos explicarán detalladamente sus planificaciones y las pondrán en común en el gran grupo.
- A partir de esta puesta en común, surgirán unas conclusiones que el/la responsable de la actividad irá recogiendo con unos criterios y unas pautas de trabajo que facilitarán la reflexión y el debate con el gran grupo. Estas conclusiones deberán proporcionar estrategias para trabajar el antirracismo y la interculturalidad de una manera profesional, es decir, planificada, intencionada y global.

**METODOLOGÍA**

Se trabajarán la reflexión y el consenso en pequeños grupos y en el gran grupo a partir de los conocimientos y la realidad de los/las participantes.

**DURACIÓN**

2 horas.



RECURSOS

Fotocopias de la carta del ayuntamiento, folios, bolígrafos, pizarra o mural y tiza o rotuladores

EL PAPEL DE LOS/LAS DIRECTORES/AS COMO AGENTES DEL CAMBIO SOCIAL

Texto complementario

- Carta ficticia de los/las Concejales del ayuntamiento a los/las directores/as de los centros de educación en el tiempo libre.

Estimado/a director/a,

El motivo de esta carta es haceros un encargo desde la institución que representamos, es decir, desde el ayuntamiento de vuestra villa. Este encargo consiste en elaborar una planificación anual de vuestro centro de tiempo libre desde una perspectiva intercultural y antirracista.

Esta planificación tiene que seguir las siguientes pautas de trabajo y criterios:

1. Tiene que prever la colaboración con otras asociaciones del territorio, sobre todo las de los/las inmigrantes.
2. Tiene que potenciar la participación de niños/as, adolescentes y monitores/as de diversos orígenes culturales.
3. Tiene que integrar, como eje de trabajo en el marco educativo del centro, la perspectiva intercultural y antirracista (colonias, fiestas, excursiones, centros de interés...).
4. Tiene que prever las potencialidades que ofrecen determinados servicios municipales y que podrían ser interesantes para la finalidad del plan.
5. Tiene que incluir una planificación de formación adecuada para los/las monitores/as y los/las directores/as.

Una vez elaborada la planificación anual, y con el ánimo sincero de facilitar vuestra tarea, el ayuntamiento dotará a los centros de educación en el tiempo libre de una partida económica considerable.

**ÁMBITO**

Sociológico.

**TEMA**

Consecuencias de la Ley de extranjería en las políticas de infancia y juventud.

**TÍTULO**

Una ley contra los/las jóvenes.

**OBJETIVOS**

- Crear disonancias cognitivas a raíz de la incompatibilidad entre las leyes aprobadas en el Estado Español y la Declaración Universal de los Derechos Humanos que se han comprometido a respetar las instituciones estatales.
- Analizar de qué manera dificulta la Ley de extranjería las políticas de infancia y juventud integradoras.
- Elaborar líneas de trabajo encaminadas a la integración de niños/as y jóvenes desde los centros de tiempo libre.

**CONTENIDOS**

- La Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre, de Reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, modificada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre; de la Ley 7/1985, de 2 de abril Reguladora de las Bases del Régimen Local; de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, y de la Ley 3/1991, de 10 de enero, de Competencia Desleal.
- La Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Las políticas de infancia y juventud.
- El racismo institucional, la discriminación y la exclusión social.
- Las líneas de trabajo para la integración desde los centros de tiempo libre.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Se formarán grupos de cuatro personas.
- Para empezar, los diferentes grupos analizarán los fragmentos de la Ley 14/2003, de 20 de noviembre, de reforma de la Ley de extranjería, y la Ley 8/2000, de 22 diciembre, y la contrastarán con la Declaración universal de los derechos humanos (ver anexo D 1.10 a y b). Los/las responsables de la actividad ayudarán a los/las participantes planteándoles preguntas relacionadas con las políticas de infancia y juventud y las políticas de integración (ver anexo D 1.10 c).
- Finalmente, los/las participantes debatirán con el objetivo de concretar las actuaciones que pueden llevar a cabo como directores/as de un centro de tiempo libre para promover políticas integradoras. Es interesante que las actuaciones queden reflejadas en un soporte visible.



METODOLOGÍA

Se trabajaran los diferentes contenidos en pequeños grupos y en el gran grupo.



DURACIÓN

60-80 minutos.



RECURSOS

Fotocopias de los textos, folios, bolígrafos, pizarra o mural y tiza o rotuladores.

CONSECUENCIAS DE LA LEY DE EXTRANJERÍA EN LAS POLÍTICAS DE INFANCIA Y JUVENTUD

Texto complementario

- Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Artículo 1: Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2: 1. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. 2. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

Artículo 3: Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Artículo 4: Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre, la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.

Artículo 5: Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Artículo 6: Todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica.

Artículo 7: Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

Artículo 8: Toda persona tiene derecho a un recurso efectivo ante los tribunales nacionales competentes, que la ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales reconocidos por la constitución o por la ley.

Artículo 9: Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.

Artículo 10: Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal.

Artículo 11: 1. Toda persona acusada de delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad, conforme a la ley y en juicio público en el que se le hayan asegurado todas las garantías necesarias para su defensa. 2. Nadie será condenado por actos u omisiones que en el momento de cometerse no fueron delictivos según el Derecho nacional o internacional. Tampoco se impondrá pena más grave que la aplicable en el momento de la comisión del delito.

Artículo 12: Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques.

Artículo 13: 1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado. 2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.

Artículo 14: 1. En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país. 2. Este derecho no podrá ser invocado contra una acción judicial realmente originada por delitos comunes o por actos opuestos a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

D 1.10 a

Artículo 15: 1. Toda persona tiene derecho a una nacionalidad. 2. A nadie se privará arbitrariamente de su nacionalidad ni del derecho a cambiar de nacionalidad.

Artículo 16: 1. Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia, y disfrutarán de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio. 2. Sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio. 3. La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.

Artículo 17: 1. Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente. 2. Nadie será privado arbitrariamente de su propiedad.

Artículo 18: Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

Artículo 19: Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

Artículo 20: 1. Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas. 2. Nadie podrá ser obligado a pertenecer a una asociación.

Artículo 21: 1. Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos. 2. Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país. 3. La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto.

Artículo 22: Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

Artículo 23: 1. Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo. 2. Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual. 3. Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social. 4. Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses.

Artículo 24: Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas.

Artículo 25: 1. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad. 2. La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social.

Artículo 26: 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. 2. La educación tendrá por objeto el

D 1.10 a

pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Artículo 27: 1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten. 2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.

Artículo 28: Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos.

Artículo 29: 1. Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad. 2. En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática. 3. Estos derechos y libertades no podrán, en ningún caso, ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

Artículo 30: Nada en esta Declaración podrá interpretarse en el sentido de que confiere derecho alguno al Estado, a un grupo o a una persona, para emprender y desarrollar actividades o realizar actos tendientes a la supresión de cualquiera de los derechos y libertades proclamados en esta Declaración.

(La Declaración Universal de los Derechos Humanos es un documento aprobado y proclamado por la Asamblea General de las Naciones Unidas (Resolución 217 A-III), el 10 de diciembre de 1948.)

Texto complementario

- Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre, de Reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, modificada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre; de la Ley 7/1985, de 2 de abril Reguladora de las Bases del Régimen Local; de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, y de la Ley 3/1991, de 10 de enero, de Competencia Desleal.

Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

EXPOSICIÓN DE MOTIVOS

El 23 de diciembre de 2000 se publicó en el «Boletín Oficial del Estado» la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, dando con ello respuesta a las necesidades planteadas para abordar la inmigración como hecho estructural que ha convertido a España en un país de destino de los flujos migratorios.

La aprobación de la mencionada Ley Orgánica 8/2000, respondió también a la necesidad de incorporar los compromisos internacionales asumidos por España en esta materia. En especial, fue necesario recoger los principios adoptados por los Jefes de Estado y de Gobierno de los países miembros de la Unión Europea en su reunión de 16 y 17 de octubre de 1999 en Tampere sobre la creación de un espacio de libertad, seguridad y justicia, así como el acervo Schengen sobre régimen de entrada, condiciones de expedición de visados, regulación de la estancia de los extranjeros, y responsabilidad y sanciones a transportistas.

Durante la vigencia de la Ley Orgánica 8/2000, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, han acontecido diversas circunstancias que, consideradas en su conjunto, han planteado la necesidad de adaptar aquella a los continuos cambios de un fenómeno mutable como el migratorio. Así, junto al considerable incremento producido del número de residentes extranjeros en España en los últimos años, también se ha constatado un cambio en las formas en las que se produce el hecho inmigratorio del que nuestro país es receptor, lo que ha generado un mayor conocimiento de este fenómeno a fin de incorporar instrumentos normativos que posibiliten una mejor y más sencilla ordenación de los flujos migratorios, facilitando los medios a través de los que ha de desarrollarse la inmigración respetuosa con los cauces legales, y reforzando los mecanismos para incidir en la lucha contra la inmigración ilegal, cada vez más organizada y con mayores recursos para la consecución de sus objetivos. Dichas circunstancias, unidas a la necesidad, por un lado, de adaptar la normativa interna en esta materia a las decisiones que durante los dos últimos años han sido tomadas en el seno de la Unión Europea, así como, por otro, incorporar determinadas consideraciones técnicas efectuadas por el Tribunal Supremo han aconsejado revisar diversos aspectos de la legislación vigente sobre extranjería e inmigración.

[Ley orgánica 4/2000]

Artículo 1. *Delimitación del ámbito.*

1. Se considera extranjero, a los efectos de la aplicación de la presente Ley, a los que carezcan de la nacionalidad española.

[Ley orgánica 14/2003]

Se propone la adición en el artículo 1 de un nuevo apartado 3 con el contenido siguiente:

«3. Los nacionales de los Estados miembros de la Unión Europea y aquellos a quienes sea de aplicación el régimen comunitario se registrarán por la legislación de la Unión Europea, siéndoles de aplicación la presente ley en aquellos aspectos que pudieran ser más favorables.»

D 1.10 b

[...]

Artículo 6. *Participación pública.*

1. Los extranjeros residentes podrán ser titulares del derecho político de sufragio en las elecciones municipales en los términos que establezcan las leyes y los tratados.
2. Los extranjeros residentes, empadronados en un municipio, que no puedan participar en las elecciones locales, podrán elegir de forma democrática entre ellos a sus propios representantes, con la finalidad de tomar parte en los debates y decisiones municipales que les conciernen, conforme se determina en la legislación de régimen local.
3. Los Ayuntamientos confeccionarán y mantendrán actualizado el padrón de extranjeros que residan en el municipio.
4. Los poderes públicos favorecerán el ejercicio del derecho de sufragio de los extranjeros en los procesos electorales del país de origen. A tal efecto se adoptarán las medidas necesarias.

[...]

Artículo 9. *Derecho a la educación.*

1. Todos los extranjeros menores de dieciocho años tienen derecho a la educación en las mismas condiciones que los españoles, derecho que comprende el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria, a la obtención de la titulación académica correspondiente y al acceso al sistema público de becas y ayudas.
2. Los extranjeros tendrán derecho a la educación de naturaleza no obligatoria en las mismas condiciones que los españoles. En concreto, tendrán derecho a acceder a los niveles de educación infantil y superiores a la enseñanza básica y a la obtención de las titulaciones que correspondan a cada caso, y al acceso al sistema público de becas y ayudas.
3. Los extranjeros residentes podrán acceder al desempeño de actividades de carácter docente o de investigación científica de acuerdo con lo establecido en las disposiciones vigentes. Asimismo podrán crear y dirigir centros de acuerdo con lo establecido en las disposiciones vigentes.

Artículo 10. *Derecho al trabajo y a la Seguridad Social.*

1. Los extranjeros tendrán derecho a ejercer una actividad remunerada por cuenta propia o ajena, así como al acceso al Sistema de la Seguridad Social, en los términos previstos en esta Ley Orgánica y en las disposiciones que la desarrollen.
2. Los extranjeros podrán acceder como personal laboral al servicio de las Administraciones públicas, de acuerdo con los principios constitucionales de igualdad, mérito, capacidad y publicidad. A tal efecto, podrán presentarse a las ofertas públicas de empleo que convoquen las Administraciones públicas.

Artículo 11. *Libertad de sindicación y de huelga.*

1. Los trabajadores extranjeros que se hallen en España tendrán el derecho a sindicarse libremente, o afiliarse a una organización profesional en las mismas condiciones que los trabajadores españoles, de acuerdo con las leyes que lo regulen.
2. De igual modo, se reconoce a los trabajadores extranjeros el derecho a la huelga.

[...]

Artículo 13. *Derecho a ayudas en materia de vivienda.*

Los extranjeros residentes y los que se encuentren en España inscritos en el padrón del municipio en el que residan habitualmente, tienen derecho a acceder al sistema público de ayudas en materia de vivienda en las mismas condiciones que los españoles.

[...]

D 1.10 b

Artículo 15. *Sujeción de los extranjeros a los mismos impuestos que los españoles.*

1. Sin perjuicio de lo dispuesto en los acuerdos aplicables sobre doble imposición internacional, los extranjeros estarán sujetos , respecto a los ingresos obtenidos en España y a las actividades desarrolladas en la misma, a los mismos impuestos que los españoles.

2. Los extranjeros tendrán derecho a transferir sus ingresos y ahorros obtenidos en España a su país, o a cualquier otro, conforme a los procedimientos establecidos en la legislación española y de conformidad con los acuerdos internacionales aplicables. El Gobierno adoptará las medidas necesarias para facilitar dichas transferencias.

[Ley orgánica 14/2003]

Se modifica el apartado 1 y se introduce un nuevo apartado 2 en el artículo 27 quedando redactados de la forma siguiente, y pasando los actuales apartados 2, 3, 4 y 5 a ser 3, 4, 5 y 6, respectivamente: «1. El visado se solicitará y expedirá en las Misiones Diplomáticas y Oficinas Consulares de España, salvo en los supuestos excepcionales que se contemplen reglamentariamente. 2. La concesión del visado:

a) Habilitará al extranjero para presentarse en un puesto fronterizo español y solicitar su entrada.

b) Habilitará al extranjero, una vez se ha efectuado la entrada en territorio español, a permanecer en España en la situación para la que hubiese sido expedido, sin perjuicio de la obligatoriedad de obtener, en su caso, la tarjeta de identidad de extranjero.»

Nueve. Se modifica el artículo 29, que queda redactado de la siguiente forma:

«Artículo 29. *Enumeración de las situaciones.*

1. Los extranjeros podrán encontrarse en España en las situaciones de estancia o residencia.

2. Las diferentes situaciones de los extranjeros en España podrán acreditarse mediante el pasaporte o documento de viaje que acredite su identidad, visado o tarjeta de identidad de extranjero, según corresponda.»

Preguntas guía

- ¿Os parece que la Ley de extranjería y la Declaración Universal de los Derechos Humanos son contradictorios? ¿En qué puntos?
- ¿Pensáis que la Ley de extranjería promueve políticas de juventud igualitarias, o que excluye a una parte de los jóvenes?
- ¿Creéis que la Ley de extranjería es un caso de racismo institucional?
- ¿Cómo puede afectar la Ley de extranjería a un/una niño/a o adolescente de un centro de tiempo libre que quiera circular por algún país de la UE (ya sea en campamentos o en colonias) y que no tenga regularizada su situación legal?
- ¿Qué acciones concretas podéis llevar a cabo desde vuestro centro para tomar conciencia de los efectos negativos de la Ley de extranjería y para paliarlos?

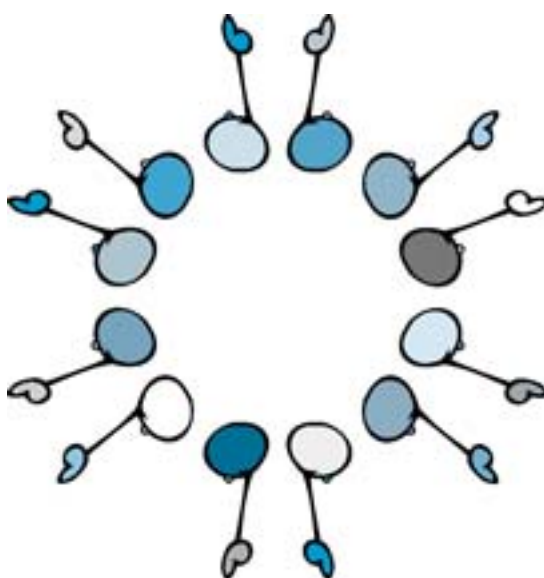
D 2. **Ámbito psicopedagógico**

La educación intercultural y antirracista se entiende como la necesidad y el interés de conocer, de sentir y de actuar. Este tipo de educación propone que conozcamos todo lo que pasa en el mundo, en nuestro entorno y en nosotros/as mismos/as, y también que analicemos nuestros sentimientos y nuestras actuaciones.

¿Cuáles son las causas y las consecuencias de la migración? ¿Qué es la globalización de la economía? ¿Y qué son las zonas francas? ¿Sobre qué pilares se sostienen la esclavitud, el hambre y las guerras? ¿Qué repercusiones tienen la Ley de extranjería o la proliferación de los contratos “basura”? ¿Por qué surgen movimientos neonazis como el de los *skins*? ¿Cómo tratan la diversidad las escuelas y los centros de tiempo libre? ¿Por qué a menudo oímos frases como “es un gitano” o “trabajo como una negra”?

Para responder a estas preguntas, lo primero que hay que hacer es tomar conciencia de que estos hechos forman parte de nuestra realidad, y por eso trabajaremos el aprendizaje cognitivo. En segundo lugar, trataremos la experiencia emocional, o, como dice Peter McLaren, la “encarnación” —es decir, el proceso mediante el cual todo lo que aprendemos se refleja en la globalidad de la persona: en el ámbito social, psicológico, físico...— a partir de una pedagogía socioafectiva. Finalmente, abordaremos el campo de la pedagogía crítica, que implica educar para actuar, tanto individualmente como colectivamente —qué queremos hacer, qué podemos hacer y qué hacemos realmente—. En definitiva, la finalidad del proceso psicopedagógico será conocer, vivir y actuar.

El material que proponemos es sólo un punto de partida. Por lo tanto, cada centro, cada grupo o cada persona tendrá que adaptarlo a sus necesidades. El objetivo de este material se verá cumplido si a lo largo de este proceso conseguimos implicarnos en una transformación social que posteriormente sea capaz de dotar a los derechos humanos del significado con el que fueron concebidos.



**ÁMBITO**

Psicopedagógico.

**TEMA**

La educación en valores.

**TÍTULO**

¿Adoctrinamiento y ...?

**OBJETIVOS**

- Contribuir al proceso de reflexión y debate sobre la educación y, especialmente, sobre la educación en el tiempo libre.
- Tomar conciencia de que en el proceso educativo se da una transmisión de valores y formas de vida
- Desarrollar la empatía, el respeto y la autenticidad.
- Fomentar el diálogo.
- Educar sobre la base del antirracismo, la interculturalidad y el desarrollo comunitario.

**CONTENIDOS**

- El significado de la educación en el tiempo libre.
- La educación moral.
- El adoctrinamiento.
- La función del/de la monitor/a en la educación moral.
- La educación antirracista e intercultural y el desarrollo comunitario.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Se pedirá a los/las participantes que, espontáneamente, digan cosas que les agraden y les desagraden mucho.
- Después, se les pedirá que mencionen tres cosas que les agraden y otras tres que les desagraden de la gente en general.
- A continuación, mencionarán tres cosas que les agraden y otras tres que les desagraden de alguna cultura diferente a la nuestra.
- Cada participante escribirá en una cartulina los motivos por los que le agrada y le desagrada algo de otra cultura. Estas cartulinas se pegarán en un gran mural, y cada una tendrá un número.
- En grupos de cinco o seis personas, los/las participantes decidirán qué afirmaciones de las que hay escritas en las cartulinas pueden estar motivadas por la educación que han recibido y por la sociedad en la que viven.
- A continuación, los/las participantes pondrán en común las conclusiones a las que hayan llegado en pequeños grupos. El objetivo de la puesta en común no es llegar a conclusiones cerradas; lo que se pretende es que los/las participantes planteen el máximo número posible de interrogantes y dudas.
- Después, los/las participantes se distribuirán en grupos de cinco o seis personas para reflexionar y debatir sobre las funciones que los/las monitores/as y los/las jefes de grupo o directores/as deben desarrollar en la educación en los valores dentro del marco de la

educación en el tiempo libre infantil y juvenil. Una vez finalizado el debate, redactarán las conclusiones correspondientes.

- A continuación, los grupos pondrán en común sus reflexiones, las consensuarán en el gran grupo y las redactarán en un gran mural.



METODOLOGÍA

Se trabajarán los diferentes contenidos a partir de la reflexión individual, en pequeños grupos y en el gran grupo.



DURACIÓN

3 horas.



RECURSOS

- **Recursos temporales:**

- Actividad sobre la expresión de los gustos: 15-20 minutos.
- Confección de las cartulinas: 20-25 minutos.
- Debate en pequeños grupos: 20-30 minutos.
- Puesta en común: 30-45 minutos.
- Lectura individual de los dos capítulos: 30-45 minutos.
- Debate en pequeños grupos: 20-30 minutos.
- Debate en gran grupo: 30-45 minutos..

- **Recursos espaciales:**

- Cualquier espacio que permita hacer las actividades, teniendo en cuenta que den opción a colgar los murales para que los pueda ver todo el grupo.

**ÁMBITO**

Psicopedagógico.

**TEMA**

Los objetivos educativos.

**TÍTULO**

Función y naturaleza de los objetivos

**OBJETIVOS**

- Comprender la función de los objetivos de la educación antirracista e intercultural y del desarrollo comunitario.
- Comprender la naturaleza de los objetivos de la educación antirracista e intercultural y del desarrollo comunitario.
- Crear finalidades justas y utópicas.
- Desarrollar estrategias para la construcción de objetivos justos y alcanzables.

**CONTENIDOS**

- La utopía, las finalidades y los objetivos.
- Las funciones de los objetivos de la educación antirracista e intercultural y del desarrollo comunitario.
- La naturaleza de los objetivos de la educación antirracista e intercultural y del desarrollo comunitario.
- Estrategias para la construcción de finalidades y objetivos para la educación antirracista e intercultural y del desarrollo comunitario.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- En grupos de cinco o seis personas, los/las participantes definirán los conceptos de “utopía”, “finalidad” y “objetivo”. Después, escribirán las definiciones en murales grandes, y los colgarán de manera que los puedan ver todos los/as participantes.
- A continuación, los/las participantes consensuarán las definiciones en el gran grupo.
- Después, harán la lectura de un artículo (véase anexo D 2.2 a).
- Nuevamente, en grupos de cinco o seis personas, los/las participantes pensarán propuestas (comenzando por las más utópicas) encaminadas a construir finalidades y objetivos para la educación antirracista e intercultural y para el desarrollo comunitario en la educación del tiempo libre infantil y juvenil.
- Finalmente, los grupos harán una puesta en común de las propuestas, y reflexionarán sobre ellas conjuntamente.

**METODOLOGÍA**

Se trabajará los diferentes contenidos a partir de la reflexión individual, en pequeños grupos y en el gran grupo.



DURACIÓN

3 horas.



RECURSOS

- **Recursos temporales:**
 - Definiciones de los conceptos: 20-30 minutos.
 - Puesta en común para llegar al consenso: 30-45 minutos.
 - Lectura del artículo: 15-20 minutos.
 - Elaboración de propuestas en pequeños grupos: 30-45 minutos.
 - Concreción de las ideas en un grupo grande: 30 a 45 minutos.
- **Recursos espaciales:**
 - Cualquier espacio que permita realizar las actividades, teniendo en cuenta que den opción a colgar los murales para que todo el grupo los pueda ver.
- **Recursos materiales:**
 - Un dossier que contenga el artículo para la lectura.
 - Material fungible: papel de embalar, rotuladores, cinta adhesiva, blu-tack, etc.

LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS

Texto complementario

- Artículo de M. A. Essomba, incluido en *Construir la escuela intercultural*, ed. Graó, págs. 11-14 (coordinador, M. A. Essomba).

respecto a la igualdad de derechos de todos los ciudadanos y ciudadanas, sea cual sea su nacionalidad o su situación legal. O también donde la igualdad de oportunidades y de acceso a los servicios básicos gratuitos sea una realidad. Tal ausencia de igualdad de derechos y oportunidades no debe suponer un freno en el ámbito estrictamente educativo, sino más bien un estímulo para realmente enfocar la estrategia más allá de los muros del centro educativo y de las limitaciones curriculares que obstruyen a menudo el trabajo de la conciencia social.

Los objetivos de la educación intercultural han de situarse, a la luz de estos argumentos, a la cabeza de cualquier proyecto comunitario transformador y determinar de forma adecuada los contornos amplios en función de los cuales se ejecutará el diseño de la acción. La simple discusión y consenso de éstos ya ofrece de por sí la puesta sobre la mesa de las concepciones profundas que se tienen sobre dinámicas y fenómenos tales como la integración, la inmigración o el racismo, por poner algunos ejemplos. Y es en este debate donde debe producirse la primera y más dura transformación: la de las creencias y valores del profesorado.

Una segunda función es más de carácter técnico: el control del proceso. Cualquier situación educativa requiere de un dispositivo que permita, mediante retroalimentación, ir estableciendo las posibles desviaciones que se puedan producir al pasar de una fase a otra. Y en educación intercultural esto es significativamente necesario. Nos encontramos con una dimensión educativa compleja, donde intervienen muchas variables en juego, y donde se pretende abordar un trabajo sistemático de constructos como las actitudes, el autoconcepto, etc. Debido a ello los objetivos pueden resultar altamente funcionales si, tanto los generales como los específicos, pueden presentar un referente claro en el momento de hacer evaluaciones parciales del proceso. Todos los que hemos trabajado aplicando proyectos interculturales en la educación sabemos cuán fácil es impulsar actividades que supuestamente pretenden una serie de finalidades, para después comprobar que aquello realizado no ha ayudado a alcanzar lo inicialmente previsto. Esto ocurre, sin embargo, en el mejor de los casos, puesto que son numerosas las situaciones en las que precisamente el hecho de un trabajo intercultural mal enfocado produce resultados adversos a lo que sería una visión general positiva de la convivencia entre diversos grupos étnicos.

En tercer lugar, podemos destacar la función prospectiva de los objetivos en educación intercultural. Por la novedad del fenómeno sociológico y por la inexperience del mundo educativo en general a la hora de trabajar la interculturalidad, es habitual la incertidumbre y la actitud expectante entre el profesorado. Se parte de cero en la mayoría de los casos y de apoyos externos minoritarios. Todo ello contribuye a que a menudo el trabajo llevado a cabo consista en la aplicación de fórmulas sencillas practicadas en algún otro centro, o bien se limite a afrontar la dimensión intercultural de la educación únicamente si existe presencia de niños y niñas pertenecientes a minorías étnicas. Debido a este conjunto de hechos, establecer objetivos de educación intercultural puede suponer un despertar, una oportunidad de ir más allá, de pensar que no se debe reaccionar de forma pasiva ante una realidad preexistente, sino que la realidad se construye, y que el primer paso para ello es preguntarse qué realidad se desea. Eso sí, desde un explícito sentido de posibilidad y coherencia, y teniendo en cuenta las contingencias del entorno.

1

Los objetivos de la educación intercultural. Aspectos diferenciales de su función y naturaleza

Miquel Àngel Essomba
Departamento de Pedagogía Aplicada
Universitat Autònoma de Barcelona

Si partimos de la base de que los procesos educativos deben ser contextualizados y elaborados conjuntamente por los agentes intervinientes, escribir un capítulo de un libro sobre educación intercultural en el cual se pretendan establecer cuáles deben ser sus objetivos puede resultar, cuando menos, erróneo, pretencioso y artificial.

Sin embargo, tal tarea adquiere sentido si de lo que se trata es de reflexionar conjuntamente sobre su función y su naturaleza. Ambas dimensiones constituyen de por sí un terreno rico en opciones y propuestas, diferencial con respecto a otros aspectos de la educación, y que puede ser abordado de forma genérica, con la intención de facilitar la determinación de éstos.

Funciones de los objetivos

Hablar de objetivos y de educación intercultural supone hacer referencia, en primer lugar, a las funciones que deben cumplir, que pueden reducirse a tres. La primera es la *función transformadora*. La dimensión intercultural de la educación es, quizás, la que más acusa la interdependencia entre el subsistema educativo y el resto de subsistemas sociales (sobre todo la comunidad), interdependencia que puede considerarse en más de una ocasión como dependencia. Podemos dedicar grandes esfuerzos a cambiar actitudes, a despertar curiosidad y respeto recíproco entre aquellas personas que son de etnias diferentes, pero difícilmente conseguiremos la consolidación de tales finalidades si ese trabajo no se enmarca en un contexto donde también se establezcan cambios, por ejemplo, en el marco jurídico y normativo con

La naturaleza de los objetivos

Una vez analizadas las funciones específicas que pueden desempeñar los objetivos educativos en relación con la educación intercultural, podemos interrogarnos acerca de su naturaleza, con la intención de seguir descubriendo aspectos diferenciales con respecto a otras dimensiones de la educación. Para desarrollar este análisis, podemos apoyarnos en un modelo que nos permita contemplar de forma ecológica tres niveles del comportamiento humano: cognitivo, emocional-afectivo y conductual. Dicho de otro modo, podemos orientar el proceso de reflexión a partir de variables relacionadas con lo que sabemos, lo que queremos y lo que hacemos (o podemos hacer).

Entrando ya a considerar los aspectos relacionados con el saber, uno de los primeros elementos que se nos aparecen es precisamente el grado de conocimiento que tienen los miembros de una comunidad educativa que va a involucrarse en un proyecto de educación intercultural acerca de otras etnias diferentes a la propia. Ciertamente, el conocer diversos enfoques interpretativos de la realidad (obviamos de forma contundente, por lo tanto, el folclorismo con que se entiende a veces el concepto *cultura*) ayuda a adoptar un punto de vista no etnocéntrico, lo que garantiza una declaración de intenciones y el establecimiento de finalidades más ajustadas a las características de los colectivos a los cuales responde, haya o no presencia de diversos grupos étnicos.

Pero existe otro elemento de orden cognitivo que tiene una relación estrecha con los objetivos de la educación intercultural, y es el tipo de reflexión que se cree como óptima. Cualquier tema se puede abordar desde diversos ángulos. Uno puede enfocar el proceso educativo como un diálogo en el cual se intercambia información y a partir del contraste, se tiene la posibilidad de reestructurar las propias percepciones; o bien uno puede partir de un dogmatismo cerrado que impone las ideas sin más. Y ni qué decir tiene que educar en y por la interculturalidad tiene que contextualizarse en una intervención que se recoja en el primer modelo descrito. Hablar de etnias implica necesariamente tener en cuenta el racismo, y ha sido habitual en algunas experiencias combatir este fenómeno y presentar la riqueza que supone la diversidad cultural con los mismos medios que utiliza el pensamiento racista, es decir, imponiendo una determinada forma de pensar que, aun siendo positiva, no deja de ser una imposición. Todo ello debe conducirnos a redactar unos objetivos en materia de educación intercultural en los cuales se definan procesos que incorporen la crítica, la libre expresión de ideas y la apertura de espacios de manifestación de prejuicios y resistencias, fines intrínsecos a cualquier otro proceso y que se deben potenciar.

Si cambiamos de perspectiva y nos adentramos en un campo más volitivo, aparecen nuevas reflexiones que enriquecen un encuadre más adecuado de los objetivos de la educación intercultural. Una primera cuestión que se nos plantea es en qué paradigma epistemológico enmarcamos las finalidades que decidimos conseguir. ¿Queremos, en definitiva? ¿Una educación intercultural desde una perspectiva racialista en que emerge fundamentalmente un trabajo educativo de carácter estrictamente pedagógico, o bien una educación intercultural que incluya, desde postulados sociocríticos, una apuesta transformadora del entorno y del entorno? Nosotros con-

sideramos válida la segunda opción puesta que, tal como hemos enunciado cuando hablábamos de las funciones de los objetivos, una finalidad de la educación intercultural restringida al ámbito estrictamente pedagógico puede resultar, cuando menos, estéril (si no contraproducente), debido a la complejidad y sobredimensión del fenómeno intercultural con respecto al educativo.

De todos modos, nos queda como mínimo una segunda cuestión por abordar. Partiendo del presupuesto que los objetivos de la educación intercultural nacen de un enfoque sociocrítico, debemos plantearnos que, así como nos ayudan a comprender las teorías de la psicología comunitaria, en la redacción y discusión de esos objetivos deben estar implicados todos los agentes intervinientes, ya que ésta es la vía más eficaz para conseguir que el desarrollo del proyecto sea voluntad de todos y todas. Las intenciones no tienen que olvidar, de ninguna de las maneras, los matices aportados y el enriquecimiento producto de un proceso participativo y corresponsable de las partes: alumnado, profesorado, familias y no nos olvidemos la Administración educativa. Todos ellos deben poder sentirse identificados con las finalidades que se pretenden.

Para concluir, llegamos al apartado en que podemos hacer mención, de algún modo, de la naturaleza de los objetivos educativos de la educación intercultural en función del quehacer diario, lo cual nos remite a hablar sobre los límites y las posibilidades de los centros educativos respecto a proyectos de estas características. Y tenemos que afirmar la necesidad de que estos objetivos no sean reflejo de las limitaciones encontradas (un gran número de ellas a la novedad del fenómeno), sino que partan de la amplia posibilidad que supone el marco escolar con relación a la dimensión intercultural de la educación: por ella pasa toda la población de forma obligatoria, y en unas edades en las cuales es relativamente fácil trabajar por un cambio de actitudes y por la adquisición de un punto de vista más relativo sobre el mundo.

Conclusión

No quisiéramos finalizar este artículo sin mencionar que, por supuesto, la declaración de intenciones aquí expuesta se hace desde una lectura ideológica muy particular. Descartar que los objetivos de la educación intercultural cumplan la triple condición de una función transformadora de control de proceso y prospectiva, así como apostar porque su naturaleza responda a los conocimientos, las voluntades y las prácticas de los miembros de la comunidad educativa, es una opción más entre otras. Pero resulta, sin duda alguna, la que más se acerca al fin último de alcanzar algo que parece muy claro y es, a la vez, realmente complejo: conseguir que, tal como rezan la mayoría de las constituciones, o el Tratado de los Derechos Humanos, todas las personas gocen de los mismos derechos y no sean discriminadas por cualquier aspecto diferencial que presenten respecto a la mayoría social. Toda una utopía, no a esperar sino a construir.

**ÁMBITO**

Psicopedagógico.

**TEMA**

La programación.

**TÍTULO**

¡Para actuar!

**OBJETIVOS**

- Sentir para actuar.
- Pensar para actuar.
- Actuar para actuar.

**CONTENIDOS**

- La programación.
- Las estrategias necesarias para programar.
- Sentir, pensar y actuar.
- La evaluación.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Para comenzar la actividad, los/as responsables proporcionarán información y/o preguntarán si algún/alguna participante quiere exponer una vivencia directa o indirecta sobre cualquier aspecto relacionado con el racismo o el antirracismo, el chovinismo o la interculturalidad, el egoísmo o el desarrollo comunitario.
- Una vez preparada la exposición de la vivencia (presentación verbal, observación audiovisual, lectura de un documento...), los/las responsables de la actividad deben aplicar el método de los "Seis sombreros para pensar" (véase el anexo D 2.3 a) para establecer un debate sobre la cuestión. En caso de que no surjan ideas, se puede recurrir a una colección de artículos periodísticos (véase el anexo D 2.3 c, d y e) sobre la violencia racista y no racista. La metodología de los "Seis sombreros" consiste en desarrollar un debate entre seis personas, en el que cada participante discute sobre un tema elegido previamente siguiendo las características propias de uno de los seis sombreros. Para ello, los/las responsables se deben asegurar de que no se repite ningún rol entre los/as seis participantes, que todos comprenden las características de su rol y que ignoran las características de los roles del resto de participantes.
- Al cabo de un tiempo prudencial (15 minutos), los/las responsables detendrán el debate, y los/las participantes intentarán descubrir a quién corresponde cada sombrero.
- A continuación, los/las participantes comentarán las facilidades o dificultades que han tenido para cumplir las características de los sombreros que se les han asignado, y, como conclusión, reflexionarán sobre la importancia de que todo el mundo utilice todos los sombreros de forma fluida.
- La segunda parte de la actividad consiste en distribuir a los/las participantes en grupos de cinco o seis personas para que empiecen una segunda discusión, esta vez más realista. Cada participante tendrá que utilizar los seis sombreros alternativamente, y, en

30 minutos, los grupos elaborarán una breve programación (que dure una sesión de sábado o un día de colonias) sobre el tema de la educación intercultural y antirracista. Los/las mismos/as participantes tendrán que decidir las características de la programación (el número de destinatarios/as, su edad, el ámbito geográfico...). Finalmente, los diferentes grupos expondrán los resultados de su trabajo en el gran grupo.



METODOLOGÍA

Se trabajarán los diferentes contenidos a partir de la reflexión individual, en pequeños grupos y en gran grupo.



DURACIÓN

5 horas.



RECURSOS

- **Recursos temporales:**
 - Fase 1: 90-120 minutos.
 - Fase 2: 150-180 minutos.
- **Recursos espaciales:**
 - Cualquier espacio que permita trabajar en condiciones satisfactorias y que se adecue a las tecnologías que se utilicen.
- **Recursos materiales:**
 - Los dossiers que contengan las lecturas.
 - El material necesario para exponer la información.
 - Material fungible: folios, bolígrafos, rotuladores...
 - Seis sombreros (uno de cada color) para cada participante. Los/las responsables de la actividad tendrán que pensar cuántos se necesitan y de qué material deben ser

LA PROGRAMACIÓN

- Fragmento del libro de Edward De Bono titulado *Seis sombreros para pensar* ed. Granica, pág. 213-222

214 SEIS SOMBREROS PARA PENSAR

Resúmenes

EL METODO DE LOS SEIS SOMBREROS PARA PENSAR

El mayor valor de los sombreros es su misma artificialidad. Brindan una formalidad y una convención para requerir cierto tipo de pensamiento tanto de nosotros mismos como de los demás. Fijan las reglas del juego del pensamiento. Cualquiera que lo juegue va a conocer estas reglas.

Cuanto más se utilicen los sombreros, más se integrarán a la cultura del pensamiento. Todos los miembros de una organización deberían aprender el lenguaje básico de modo que se pueda incorporar a la cultura.

El pensamiento en foco resulta así mucho más potente. En lugar de perder tiempo en discusiones y razonamientos sin rumbo, se contará con un planteo enérgico y disciplinado.

Al principio, es posible que la gente se sienta un poco incómoda con el uso de los sombreros, pero esta incomodidad desaparece apenas la conveniencia del sistema resulta evidente. La primera utilización de los sombreros será un pedido ocasional de usar uno en particular o de cambiar el negro por otro.

Como dije al principio del libro, el gran valor de los sombreros es que proporcionan roles de pensamiento. Un pensador puede enorgullecerse de representar cada uno de esos roles. Sin la formalidad de los sombreros algunos pensadores se estancarían en un modo único (generalmente el negro).

Subrayo una vez más lo fácil que es usar el sistema. No hace falta que el lector se esfuerce en recordar todos los puntos expuestos en estas páginas. Constituyen una ampliación. Lo esencial de cada sombrero es fácil de recordar.

El propósito de los seis sombreros para pensar es desarrollar el pensamiento, de modo que el pensador pueda utilizar un modo de pensar después de otro — en lugar de hacer todo al mismo tiempo o intentarlo. La mejor analogía es la impresión a todo color. Se imprime cada color por separado y al final se reúnen todos y se ve el conjunto.

El método de los seis sombreros para pensar está diseñado para sacar al pensamiento del estilo argumentativo habitual y llevarlo a un estilo cartográfico. Esto hace del pensamiento un proceso de dos etapas. La primera es elaborar el mapa. La segunda es elegir la ruta en el mapa. Si el mapa es suficientemente bueno, la ruta mejor suele ser obvia. Tal como en la analogía de la impresión a color, cada uno de los seis sombreros pone un tipo de pensamiento en el mapa.

No pretendo afirmar que los seis sombreros abarcan todo aspecto posible del pensamiento, sino que abarcan los modos principales. Tampoco estoy sugiriendo que nos pongamos uno de los sombreros cada vez que pensamos.

Sombrero Blanco, blanco, virgen, hechos puros, números e información.

Sombrero Rojo, ver rojo, emociones y sentimientos, también presentimiento e intuición.

Sombrero Negro, abogado del diablo, enjuiciamiento negativo, razón por la que no resultará.

Sombrero Amarillo, luz del sol, brillo y optimismo, positivo, constructivo, oportunidad.

Sombrero Verde, fertilidad, creatividad, plantas brotando de las semillas, movimiento, provocación.

Sombrero Azul, moderación y control, director de orquesta, pensar en el pensamiento.

Mientras más personas aprendan el lenguaje, más útil resultará en cualquier organización. La verdad es que no contamos con un lenguaje sencillo como sistema de control de nuestro pensamiento.

Si nos sentimos tan inteligentes que creemos poder prescindir de este sistema, podríamos tener en cuenta que dicho sistema hana que esa inteligencia, de la que tanto nos jactamos, fuera más eficaz aún. Una persona con talento natural para correr se beneficia más que otros si a ese talento aplica disciplina.

...En este momento quiero hacer una acotación de sombrero amarillo. Pruébalo por ti mismo.

Me parece conveniente repetir en las páginas siguientes los resúmenes usados en el libro para cada uno de los seis sombreros para pensar.

RESUMEN DEL PENSAMIENTO DE SOMBRERO BLANCO

Imagine una computadora que da los hechos y las cifras que se le piden. Es neutral y objetiva. No hace interpretaciones ni da opiniones. Cuando usa el sombrero blanco, el pensador debería imitar a la computadora.

La persona que pide información debe enmarcar y precisar las preguntas a fin de obtener información o para completar vacíos de la información existente.

En la práctica existe un sistema doble de información. El primer nivel contiene hechos verificados y probados, hechos de primera clase. El segundo, hechos que se cree que son verdaderos, pero que todavía no han sido totalmente verificados, hechos de segunda clase.

La credibilidad varía desde "siempre verdadero" hasta "nunca verdadero". En el medio hay niveles utilizables, tales como "en general", "a veces", y "en forma ocasional". Se puede presentar esta clase de información con el sombrero blanco siempre que se use el "marco" apropiado para indicar su grado de probabilidad.

El pensamiento de sombrero blanco es una disciplina y una dirección. El pensador se esfuerza por ser más neutral y más objetivo al presentar la información. Te puedes pedir que te pongas el sombrero blanco o puedes pedirle a otro que lo haga. Se puede optar por usarlo o por quitárselo.

El blanco (ausencia de color) indica neutralidad.

RESUMEN DE PENSAMIENTO DE SOMBRERO ROJO

El uso del sombrero rojo permite que el pensador diga: "Así me siento con respecto a este asunto".

El sombrero rojo legitimiza las emociones y los sentimientos como una parte importante del pensamiento.

El sombrero rojo hace visibles los sentimientos para que puedan convertirse en parte del mapa y también del sistema de valores que elige la ruta en el mapa.

El sombrero provee al pensador de un método conveniente para entrar y salir del modo emocional; así puede hacerlo de una manera que no resulta posible sin este truco o instrumento.

El sombrero rojo permite que el pensador explore los sentimientos de los demás cuando les solicita un punto de vista de sombrero rojo.

Cuando un pensador está usando el sombrero rojo, *nunca* debería hacer el intento de justificar los sentimientos o de basarlos en la lógica.

El sombrero rojo cubre dos amplios tipos de sentimiento. En primer lugar, las emociones comunes, que varían desde las fuertes, tales como miedo y disgusto, hasta las más sutiles como la sospecha. En segundo lugar, los juicios complejos, clasificables en tipos tales como presentimientos, intuiciones, sensaciones, preferencias, sentimientos estéticos y otros tipos no justificables de modo perceptible. Cuando una opinión consta en gran medida de este tipo de sentimientos, también se la puede encajar bajo el sombrero rojo.

RESUMEN DE PENSAMIENTO DE SOMBRERO NEGRO

El pensar de sombrero negro se ocupa específicamente del juicio negativo. El pensador de sombrero negro señala lo que está mal, lo incorrecto y erróneo. El pensador de sombrero negro señala que algo no se acomoda a la experiencia o al conocimiento aceptado. El pensador de sombrero negro señala por qué algo no va a funcionar. El pensador de sombrero negro señala los riesgos y peligros. El pensador de sombrero negro señala las imperfecciones de un diseño.

El pensamiento de sombrero negro *no* es argumentación y nunca se lo debería considerar tal. Es un intento objetivo de poner en el mapa los elementos negativos.

El pensamiento de sombrero negro puede señalar los errores en el proceso del pensamiento y en el método mismo.

El pensamiento de sombrero negro puede confrontar una idea con el pasado para verificar si encaja con lo ya sabido.

El pensamiento de sombrero negro puede proyectar una idea en el futuro para verificar qué podría fracasar o ir mal.

El pensamiento de sombrero negro puede hacer preguntas negativas.

El pensamiento de sombrero negro *no* debería utilizarse para encubrir complacencia negativa o sentimientos negativos, los que deberían utilizar el sombrero rojo.

El juicio positivo queda para el sombrero amarillo. De presentarse ideas nuevas, el sombrero amarillo siempre se debe usar antes que el negro.

RESUMEN DE PENSAMIENTO DE SOMBRERO AMARILLO

El pensamiento de sombrero amarillo es positivo y constructivo. El color amarillo simboliza el brillo del sol, la luminosidad y el optimismo.

El pensamiento de sombrero amarillo se ocupa de la evaluación positiva del mismo modo que el pensamiento de sombrero negro se ocupa de la evaluación negativa.

El pensamiento de sombrero amarillo abarca un espectro positivo que va desde el aspecto lógico y práctico hasta los sueños, visiones y esperanzas.

El pensamiento de sombrero amarillo indaga y explora en busca de valor y beneficio. Después procura encontrar respaldo lógico para este valor y beneficio. El pensamiento de sombrero amarillo trata de manifestar un optimismo bien fundado, pero no se limita a esto — a menos que se califiquen adecuadamente otros tipos de optimismo.

El pensamiento de sombrero amarillo es constructivo y generativo. De él surgen propuestas concretas y sugerencias. Se ocupa de la operabilidad y de hacer que las cosas ocurran. La eficacia es el objetivo del pensamiento constructivo de sombrero amarillo.

El pensamiento de sombrero amarillo puede ser espe-

culativo y buscador de oportunidades. Permite, además, visiones y sueños.

El pensamiento de sombrero amarillo no se ocupa de la mera euforia positiva (sombrero rojo) ni tampoco, directamente, de la creación de ideas nuevas (sombrero verde).

RESUMEN DE PENSAMIENTO DE SOMBRERO VERDE

El sombrero verde es para el pensamiento creativo. La persona que se lo pone va a usar el lenguaje del pensamiento creativo. Quienes se hallen a su alrededor, deben considerar el producto como un producto creativo. Idealmente, tanto el pensador como el oyente deberían usar sombreros verdes.

El color verde es símbolo de la fertilidad, el crecimiento y el valor de las semillas.

La búsqueda de alternativas es un aspecto fundamental del pensamiento de sombrero verde. Hace falta ir más allá de lo conocido, lo obvio y lo satisfactorio.

Con la pausa creativa el pensador de sombrero verde se detiene en un punto dado para considerar la posibilidad de ideas alternativas en ese punto. No hacen falta razones para esta pausa.

En el pensamiento de sombrero verde el lenguaje del movimiento reemplaza al del juicio. El pensador procura avanzar desde una idea para alcanzar otra nueva.

La provocación es un elemento importante del pensa-

miento de sombrero verde y se simboliza con la palabra *op*. Se utilizan las provocaciones para salir de nuestras pautas habituales de pensamiento. Existen varias formas de plantear provocaciones incluyendo el método de la palabra al azar.

El pensamiento lateral es una serie de actitudes, lenguajes y técnicas (que incluyen movimiento, provocación y *op*) para saltar de pautas en un sistema automatizado de pautas asimétricas. Se utiliza para generar conceptos y percepciones.

RESUMEN DE PENSAMIENTO DE SOMBRERO AZUL

El sombrero azul es el sombrero del control. El pensador del sombrero azul organiza el pensamiento mismo. Pensar con el sombrero azul es pensar acerca del pensamiento necesario para indagar el tema.

El pensador de sombrero azul es como el director de orquesta. Es quien propone o llama al uso de los otros sombreros.

El pensador de sombrero azul define los temas hacia los que debe dirigirse el pensamiento. El pensamiento de sombrero azul establece el foco. Define los problemas y elabora las preguntas. El pensamiento de sombrero azul determina las tareas de pensamiento que se van a desarrollar.

El pensamiento de sombrero azul es responsable de la síntesis, la visión global y las conclusiones. Esto puede ocurrir de tanto en tanto durante el curso del pensamiento y también al final.

El pensamiento de sombrero azul monitorea el pensamiento y asegura el respeto de las reglas de juego. El pensamiento de sombrero azul detiene la discusión e insiste en el pensamiento cartográfico. El pensamiento de sombrero azul refuerza y aplica la disciplina.

Se puede usar el pensamiento de sombrero azul en interrupciones eventuales para pedir un sombrero. También puede utilizarse para establecer una secuencia gradual de operaciones de pensamiento que deben respetarse tal como una danza respeta la coreografía.

Aun cuando se asigne a una persona el rol específico del pensamiento de sombrero azul, este rol está abierto a cualquiera que desee proponer comentarios o sugerencias de sombrero azul.

Información complementaria

- En cuanto al método de los “seis sombreros para pensar”, recomendamos que el orden de aplicación de los sombreros sea el siguiente:
 - Sombrero azul, para explicar toda la dinámica.
 - Sombrero blanco, para comunicar hechos.
 - Sombrero rojo, para expresar emociones y sentimientos.
 - Sombrero amarillo, para reactivarse.
 - Sombrero verde, para crear.
 - Sombrero negro, para confrontar.
 - Sombrero azul, para consensuar la metodología que se debe seguir al utilizar los sombreros y al elaborar la programación.

Nota.– Los/las participantes tienen que ser muy rigurosos/as en la aplicación del método de los “seis sombreros para pensar” (es decir, no tienen que confundir sombreros con expresiones, y viceversa) y también deben ser operativos/as a la hora de elaborar la programación (deben tener en cuenta todos los aspectos: finalidades, objetivos, contenidos, actividades, metodología, recursos, evaluación, y todos los aspectos adicionales que los/as responsables consideren oportunos).

- Textos complementario extraído de la página web de Consumer <http://www.consumer.es/web/es/especiales/2003/11/26/91671.php>:

Síndrome de Ulises

Un nuevo trastorno mental que afecta a los inmigrantes ilegales

1. Una nueva patología

El síndrome de Ulises es un problema del siglo XXI. A grandes rasgos, sus potenciales afectados son todos los inmigrantes ilegales o los que corren el riesgo de pasar a serlo. Según diversas estimaciones, alrededor del 2% de la población se encuentra en este estado en España, es decir, casi un millón de personas.

El descubridor de esta enfermedad, Joseba Achótegui, psiquiatra y profesor titular de la Universidad de Barcelona, le da un sentido restringido al síndrome de Ulises porque para él sólo están afectados los casos más extremos, no todos los inmigrantes. El experto, que se ha reunido en el Parlamento Europeo con profesionales de otros siete países para debatir este problema, ha recibido luz verde de la cámara de representantes europea para dirigir un proyecto que establezca protocolos, ayude a los médicos a diagnosticar y marque las líneas de investigación de esta nueva enfermedad.

Para conocer bien esta patología, debemos situarnos, según Achótegui, en la vida de cualquier extranjero que llega a un país que no es el suyo sin la regulación pertinente.

Los expertos aseguran que se pueden distinguir dos tipos de inmigrantes ilegales:

- Los que entran de forma clandestina en un estado, sobre todo a través de redes de tráfico de personas. A cambio de realizar el “viaje deseado” deben pagar una importante cantidad de dinero. La mayoría no está en posesión de todo el dinero en el momento mismo de emprender el viaje, por eso, una vez en el país elegido, se ven obligados a desembolsar lo que costó el viaje más intereses. El fenómeno de las pateras que llegan desde África al estrecho de Gibraltar y a las Islas Canarias ha subido un 23% desde 2002, según datos de la Cruz Roja.
- La otra clase de inmigrantes ilegales la componen los que viven legalmente en un país, pero que se convierten en ilegales al permanecer en él cuando se les acaba el permiso de residencia o el visado. Con frecuencia no pueden renovar este permiso porque carecen de un contrato de trabajo en regla o porque el que tenían se les acabó.

El psiquiatra Joseba Achótegui explica que el síndrome de Ulises se caracteriza por sus cuatro focos de tensión:

- La soledad: Una vez que la persona llega a un país que no es el suyo se encuentra con un panorama más que desolador. No pueden traer a la familia porque primero tienen que tener estabilidad económica. Además, el hecho de que sus familiares más cercanos, como sus hijos, especialmente en el caso de las mujeres, se hayan quedado en el país de origen produce una nostalgia difícil de superar.
- El sentimiento del fracaso. Piensan que tanto esfuerzo no les ha servido porque no pueden progresar en el mercado y no pueden conseguir trabajo.
- Viven situaciones muy duras en la lucha por la supervivencia. Su preocupación principal es dónde comer y dónde dormir.
- Pasan situaciones de terror. Por ejemplo, es común es los que llegan en pateras sientan pavor, poco tiempo después, al agua.

Achótegui descubrió este trastorno en su trabajo en el SAPPIR (Servicio de Atención Psicopatológica y Psicosocial a Inmigrantes y Refugiados) del Hospital Sant Pere Claver de Barcelona, un centro que fundó y que actualmente dirige. “Llevo desde los años 80 trabajando en inmigración y este síndrome hasta hace 5 años no se observaba. Las condiciones de vida se han hecho más duras para los inmigrantes en los últimos tiempos. Me di cuenta de que todos tenían unos síntomas concretos”, explica.

Al principio, este profesor de la Universidad de Barcelona pensó en otro nombre para esta patología, pero luego decidió cambiarlo por uno que manifestara mejor de qué se trataba. “Los

textos de La Odisea (poema griego atribuido a Homero) hablan de lo que padecen estos inmigrantes: los naufragios de Ulises y su sufrimiento. Todo está escrito y plasmado en La Odisea por eso lo llamé así”, revela.

2. Síntomas

Los síntomas que padecen los afectados por el Síndrome de Ulises son peculiares. Por un lado, no es un trastorno depresivo estándar, “porque aunque sienten mucha tristeza, más que estar deprimidos, se encuentran apesadumbrados”, indica Achótegui. Y la apatía clásica de la depresión, en este caso, se transforma en ganas de luchar. Tampoco les rondan por sus cabezas ideas de muerte, al contrario, tienen ganas de vivir.

Presentan frecuentemente síntomas de ansiedad: “nerviosismo, tensión, viven obsesionados con sus preocupaciones”, detalla Achótegui. Esto les causa insomnio. Además, se encuentran solos porque no tienen ninguna red de apoyo social, con lo que están muy asustados. “Piensan que nadie les va a ayudar y no tienen ninguna confianza en las instituciones porque no tienen papeles”, añade.

La reacción más común es la constante desorientación en la que se encuentran. Tienden a interpretar lo que les sucede desde su cultura, lo que provoca que muchas veces “atribuyan todo lo negativo que les sucede al mal de ojo o a las supersticiones”, dice Achótegui. En los niños, este trastorno les hace mostrarse más agresivos.

3. Soluciones

El Síndrome de Ulises es una patología del nuevo siglo, igual que el acoso laboral o el sentirse “quemado” en el trabajo, según su descubridor, que ha advertido que estas personas sienten que no pueden mejorar su situación, lo que les causa sentimientos de impotencia y frustración. Por si fuera poco, además de todos estos padecimientos, el inmigrante debe hacer frente a las consecuencias que tiene el traslado de un país a otro: cambios de idioma, de costumbres, de cultura, de paisaje, etc.

Ante este nuevo trastorno, Achótegui opina que la globalización es la causa de este problema y propugna una solución que implique a todos los que puedan aportar algo. “Es un problema social, nosotros planteamos que haya un debate social, con las personas que quieran debatir el tema, formarse y contribuir”.

El consejo más adecuado para quienes padezcan este síndrome es que se dirijan a un profesional, ya sean médicos, servicios sociales u ONGs. “Tenemos unos protocolos y una serie de planteamientos dirigidos a ayudar a estas personas”, indica el profesor. “Es importante no desmoralizarles. Les entrevistamos y les ayudamos a que clarifiquen su situación, porque a veces cometen más errores que empeoran sus condiciones de vida”, añade.

Además de asesorarles, en ocasiones es necesario prescribirles fármacos. Pero cuenta este experto que estos inmigrantes son personas fuertes y capaces. “Hay que ser así para animarse a emprender estas odiseas. Y cuando reciben ayuda, lo notan mucho y lo agradecen”, explica.

- Artículo publicado en Berria (26-03-2004), extraído de la página web <http://www.berria.info/hemeroteka/inprimatzeko.php?html=BERRIA/y2004/m03/d20040326/p00016003.html> (en euskara)

Nadie quiso ayudar a Abdelhak

Marginación social. El joven bereber se suicidó, sin poder tratar la fibromialgia y la depresión que padecía, y al poco de recibir la carta que le comunicaba que le reducían las ayudas sociales.

LUIS KARLOS GARCIA - GASTEIZ

La historia del bereber llamado Abdelhak es ciertamente amarga; pero, en opinión de los que han divulgado su caso, sería un ejemplo representativo de «los inmigrantes a los que se les niegan sus derechos».

El magrebí de 27 años se suicidó el pasado día 11, tras cinco intentos de acabar con su vida. Apareció en un árbol del monte Zaldiarán, ahorcado. Estaba deprimido, no soportaba más el dolor provocado por la fibromialgia, mal que no se puede tratar y que provoca fuertes dolores crónicos en músculos y otras partes del cuerpo. Según Lourdes Rodríguez, amiga del fallecido y compañera de Abdelhak en Asafima (Asociación de Fibromialgia de Álava), se encontraba en una situación tan grave como otros enfermos, es decir, «sin conseguir que le asistieran adecuadamente».

La fibromialgia se considera síndrome, no enfermedad. De todas formas, Abdelhak tuvo que soportar el plus de ser inmigrante: un día un médico le amenazó con expulsarle a Argelia. El magrebí tenía papeles, estaba “totalmente integrado” en Vitoria-Gasteiz, pero llevaba meses sin poder trabajar a consecuencia de la fibromialgia. Siguiendo el consejo de un médico, fue a Francia a visitar a su familia, pero volvió en peores condiciones, ya que se dio cuenta de que sus familiares le vieron en una situación grave. En boca de Lourdes, «volvió el 9 de marzo, martes; el día 10 recibió la carta del Ayuntamiento en la que se le comunicaba que le reducían las ayudas sociales; y el día 11 desapareció».

«Los políticos toman las decisiones desde el Olimpo, en base a criterios exclusivamente economicistas, pero no se dan cuenta de que detrás de esas decisiones hay seres humanos» denuncia Bego Oleaga, del grupo Txiroekin Bat Eginik. «Las autoridades deberían ponerse en lugar de los demás cuando interrumpen las ayudas sociales, ya que son indispensables para quienes viven en el vertedero de la sociedad» añade Fede García, de SOS Racismo.

Lo más triste es que, como dice García, «con un poco de ayuda» de Osakidetza y el Ayuntamiento se podría haber evitado la muerte del joven. Pero, nadie le ayudó: cuando acudió al centro sanitario el único consejo que le dieron fue que volviera a casa, y el Ayuntamiento, no sólo le anunció la reducción de las ayudas, sino que tenía pendientes los pagos de las ayudas a Abdelhak desde enero.

- Artículo extraído de la revista Hitza dugu, octubre de 2004

Una opinión... una reflexión

Esto cambiará. Bilbao, Madrid, Barcelona, como Nueva York, se llenará de colores, de pieles de acentos. Y entonces, usted señora, que pasea su perro con altivez, y que me mira por encima del hombro sujetando, al tiempo, su bolso; usted, señor funcionario, que me corrige porque digo B larga en lugar de B alta, cuando voy a hacer un trámite; usted señor dependiente, que me mira con desconfianza cuando entro a su tienda y me atiende con descuido, para que me vaya cuanto antes; usted, señor camarero, que me levanta la voz porque no sé qué es un montado o unos chipirones; usted, que lee esto, y que seguro se habrá encontrado conmigo alguna vez, entenderá que el país es otro, y que si no cambia con él, los bichos raros ya no seremos los extranjeros, sino los que nunca han salido de su barrio, y no entienden que hay gente que, afortunadamente, no es como ellos.

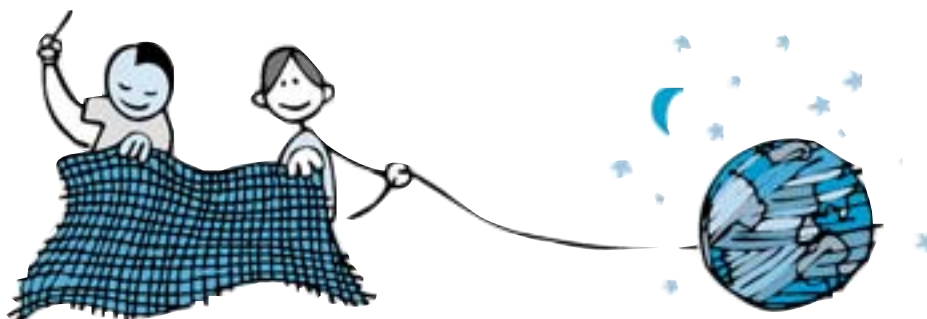
Un colombiano más

D 3. **Ámbito de organización y gestión**

Los/as directores/as tienen un papel muy relevante en la organización y la gestión de los centros de educación en el tiempo libre. Pero, actualmente, surgen nuevas situaciones provocadas por el racismo institucional de la Ley de extranjería y los procesos migratorios, los cuales plantean numerosos interrogantes y nuevos retos.

El objetivo de trabajar este ámbito es construir trabajos capaces de prevenir posibles problemáticas y estimular el espíritu crítico ante la vulneración de los derechos humanos que se da en el Estado español. Al mismo tiempo, las diversas actividades permitirán diseñar estrategias de trabajo desde los centros de tiempo libre, los movimientos sociales y la comunidad en general con tal de potenciar la solidaridad y la democracia participativa.

En definitiva, las actividades se encaminan a comprender la importancia de acoger y de integrar satisfactoriamente la población inmigrante en los centros de tiempo libre, tanto por parte de los/las niños/as y adolescentes como por parte de los/las monitores/as. Con tal de que este proceso tenga éxito, es necesario que la entidad lleve a cabo una organización y una gestión educativa global que tenga en cuenta los elementos que se pueden aportar a los diversos ámbitos: la legislación, el organigrama, el trabajo en red, los modelos de trabajo...





ÁMBITO

Psicopedagógico.



TEMA

Legislación sobre asociacionismo e integración social.



TÍTULO

El racismo en las instituciones.



OBJETIVOS

- Rechazar la Ley de extranjería como ley que promueve el racismo institucional, la exclusión social y la vulneración de los derechos humanos.
- Tomar conciencia de las posibles limitaciones legales y reales que comporta la Ley de extranjería en el mundo del asociacionismo.



CONTENIDOS

- La Ley 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley de extranjería (Ley 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social).
- La Ley 14/2003, de 20 de noviembre, de Reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, modificada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre; de la Ley 7/1985, de 2 de abril Reguladora de las Bases del Régimen Local; de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, y de la Ley 3/1991, de 10 de enero, de Competencia Desleal.
- La Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- El racismo institucional, social y biológico.



DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

- La actividad comenzará con la lectura de diferentes fragmentos reformados de la Ley de extranjería, aprobados en noviembre del año 2003, y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ver anexo D 3.1 a y b).
- A partir de las lecturas, los/as responsables de la actividad iniciarán un debate sobre qué es el racismo institucional y las diferentes formas que adopta. Para ello, podemos plantear a los/las participantes unas preguntas encaminadas a guiar el debate y a trabajar los diferentes contenidos (ver anexo D 3.1 c).



METODOLOGÍA

Se trabajarán los diferentes contenidos a partir del debate en el gran grupo y la “mayéutica socrática” (es decir, el intento de construir conocimiento a partir de preguntas que potencien la reflexión y el debate).



DURACIÓN

1 hora.



RECURSOS

Fotocopias de los textos.

LEGISLACIÓN SOBRE ASOCIACIONISMO E INTEGRACIÓN SOCIAL

Textos complementarios

- Fragmentos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos

“1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

13.1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.

13.2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.

26.1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo que concierne a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

26.2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de la Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

26.3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.”

- Fragmentos de la Ley de extranjería, aprobada en noviembre de 2003 que reforma la Ley de extranjería aprobada el 22 de diciembre de 2000

[Ley 14/2003]

EXPOSICIÓN DE MOTIVOS

El 23 de diciembre de 2000 se publicó en el «Boletín Oficial del Estado» la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, dando con ello respuesta a las necesidades planteadas para abordar la inmigración como hecho estructural que ha convertido a España en un país de destino de los flujos migratorios.

La aprobación de la mencionada Ley Orgánica 8/2000, respondió también a la necesidad de incorporar los compromisos internacionales asumidos por España en esta materia. En especial, fue necesario recoger los principios adoptados por los Jefes de Estado y de Gobierno de los países miembros de la Unión Europea en su reunión de 16 y 17 de octubre de 1999 en Tampere sobre la creación de un espacio de libertad, seguridad y justicia, así como el acervo Schengen sobre régimen de entrada, condiciones de expedición de visados, regulación de la estancia de los extranjeros, y responsabilidad y sanciones a transportistas.

Durante la vigencia de la Ley Orgánica 8/2000, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, han acontecido diversas circunstancias que, consideradas en su conjunto, han planteado la necesidad de adaptar aquélla a los continuos cambios de un fenómeno mutable como el migratorio. Así, junto al considerable incremento producido del número de residentes extranjeros en España en los últimos años, también se ha constatado un cambio en las formas en las que se produce el hecho inmigratorio del que nuestro país es receptor, lo que ha generado un mayor conocimiento de este fenómeno a fin de incorporar instrumentos normativos que posibiliten una mejor y más sencilla ordenación de los flujos migratorios, facilitando los medios a través de los que ha de desarrollarse la inmigración respetuosa con los cauces legales, y reforzando los mecanismos para incidir en la lucha contra la inmigración ilegal, cada vez más organizada y con mayores recursos para la consecución de sus objetivos. Dichas circunstancias, unidas a la necesidad, por un lado, de adaptar la normativa interna en esta materia a las decisiones que durante los dos últimos años han sido tomadas en el seno de la Unión Europea, así como, por otro, incorporar determinadas consideraciones técnicas efectuadas por el Tribunal Supremo han aconsejado revisar diversos aspectos de la legislación vigente sobre extranjería e inmigración.

[Ley 4/2000]

Artículo 1. Delimitación del ámbito.

1. Se considera extranjero, a los efectos de la aplicación de la presente Ley, a los que carezcan de la nacionalidad española.

Artículo 3. Igualdad con los españoles e interpretación de las normas.

1. Los extranjeros gozarán en España, en igualdad de condiciones que los españoles, de los derechos y libertades reconocidos en el Título I de la Constitución y en sus leyes de desarrollo, en los términos establecidos en esta Ley Orgánica.

Artículo 6. Participación pública.

1. Los extranjeros residentes podrán ser titulares del derecho político de sufragio en las elecciones municipales en los términos que establezcan las leyes y los tratados.

2. Los extranjeros residentes, empadronados en un municipio, que no puedan participar en las elecciones locales, podrán elegir de forma democrática entre ellos a sus propios representantes, con la finalidad de tomar parte en los debates y decisiones municipales que les conciernen, conforme se determina en la legislación de régimen local.

3. Los Ayuntamientos confeccionarán y mantendrán actualizado el padrón de extranjeros que residan en el municipio.

D 3.1 b

4. Los poderes públicos favorecerán el ejercicio del derecho de sufragio de los extranjeros en los procesos electorales del país de origen. A tal efecto se adoptarán las medidas necesarias.

Artículo 7. Libertades de reunión y manifestación.

Los extranjeros que se encuentren en España podrán ejercitar, sin necesidad de autorización administrativa previa y de conformidad con lo dispuesto en las normas que lo regulan, el derecho de reunión recogido en el artículo 21 de la Constitución.

Artículo 8. Libertad de asociación.

Todos los extranjeros que se encuentren en España podrán ejercer el derecho de asociación conforme a las leyes que lo regulen para los españoles. Sólo podrán ser promotores los residentes.

[Ley 14/2003]

Ocho. Se modifica el apartado 1 y se introduce un nuevo apartado 2 en el artículo 27 quedando redactados de la forma siguiente, y pasando los actuales apartados 2, 3, 4 y 5 a ser 3, 4, 5 y 6, respectivamente: «1. El visado se solicitará y expedirá en las Misiones Diplomáticas y Oficinas Consulares de España, salvo en los supuestos excepcionales que se contemplen reglamentariamente. 2. La concesión del visado:

- a) Habilitará al extranjero para presentarse en un puesto fronterizo español y solicitar su entrada.
- b) Habilitará al extranjero, una vez se ha efectuado la entrada en territorio español, a permanecer en España en la situación para la que hubiese sido expedido, sin perjuicio de la obligatoriedad de obtener, en su caso, la tarjeta de identidad de extranjero.»

Nueve. Se modifica el artículo 29, que queda redactado de la siguiente forma:

«Artículo 29. Enumeración de las situaciones.

1. Los extranjeros podrán encontrarse en España en las situaciones de estancia o residencia.
2. Las diferentes situaciones de los extranjeros en España podrán acreditarse mediante el pasaporte o documento de viaje que acredite su identidad, visado o tarjeta de identidad de extranjero, según corresponda.»

D 3.1 c

Preguntas guía

- ¿Qué impedimentos observáis que implica la Ley de extranjería respecto a la libre asociación de personas? ¿Este aspecto entra en contradicción con la Declaración Universal de los Derechos humanos?
- ¿Creéis que estas cuestiones forman parte del racismo institucional? ¿Pueden suponer un empeoramiento del racismo social y biológico?
- Ante una limitación legal en la admisión de una persona en vuestro centro de tiempo libre porque no tiene regularizada su situación legal, ¿qué creéis que debéis hacer desde el punto de vista legal, social y político?

**ÁMBITO**

Psicopedagógico.

**TEMA**

Ayudas y subvenciones.

**TÍTULO**

Igualdad de oportunidades.

**OBJETIVOS**

- Analizar las políticas de igualdad de oportunidades de los centros de tiempo libre.
- Proponer estilos y criterios orientados a conseguir políticas de igualdad de oportunidades.

**CONTENIDOS**

- Las políticas de igualdad de oportunidades.
- Los criterios y los estilos de políticas de igualdad de oportunidades.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- La actividad comenzará con la presentación de un caso práctico (ver anexo D 3.2 a). Los/las participantes, distribuidos en pequeños grupos, se plantearán diversas preguntas relacionadas con la temática de la igualdad de oportunidades con el objetivo de debatir el fenómeno migratorio y las políticas de integración social.
- A continuación, el/la responsable de la actividad abrirá un debate en el gran grupo mediante preguntas (ver anexo D 3.2 b) a partir de las cuales los/las participantes elaboraran unas conclusiones en forma de criterios y estilos de políticas de igualdad de oportunidades de los centros de educación en el tiempo libre. Es importante que las conclusiones queden reflejadas en un soporte visible.

**METODOLOGÍA**

Se trabajarán los diferentes contenidos a partir de la reflexión y el consenso en pequeños grupos y en el gran grupo.

**DURACIÓN**

1 hora.

**RECURSOS**

Fotocopias del caso práctico, folios, bolígrafos, pizarra o mural y tiza o rotuladores.

D 3.2 a

AYUDAS Y SUBVENCIONES

Caso práctico

Aziz es un chico de 15 años que va a un centro de educación en el tiempo libre de una ciudad que tiene alrededor de 15.000 habitantes. Este año, su grupo hará un intercambio con un centro de tiempo libre de Bélgica. Este proyecto recibe la colaboración de la Unión Europea, que proporciona una ayuda de 150 euros por cada niño o niña que participe. Con ese descuento, cada participante sólo tendrá que pagar unos 90 euros.

A la hora de rellenar las solicitudes correspondientes, los/las monitores/as se dan cuenta de que Aziz no puede recibir la ayuda por no tener regularizada su situación legal y que, además, no pueden ni siquiera garantizar su seguridad: la policía belga puede retener a Aziz por no tener la documentación necesaria, aunque no lo pueden expulsar, puesto que es menor de edad

D 3.2 b

Preguntas guía

- ¿Creéis que existe una política de igualdad de oportunidades real?
- ¿En qué aspectos están discriminados/as los/as que no tienen regularizada su situación legal y los/as residentes?
- ¿Cómo creéis que debería afrontar esta situación el centro de tiempo libre? ¿A qué instancias debería recurrir? ¿Qué debería hacer desde el punto de vista social?
- ¿Qué medidas puede proponer el centro a su movimiento con el objetivo de paliar los efectos de estas situaciones?
- En el caso de que Aziz participara en el intercambio y fuera retenido por la policía belga, ¿qué se debería hacer?

**ÁMBITO**

Psicopedagógico.

**TEMA**

Modelos de intervención.

**TÍTULO**

El modelo heterogéneo y el modelo homogéneo.

**OBJETIVOS**

- Conocer diferentes modelos de intervención en centros de tiempo libre donde acuden chicos y chicas de origen inmigrante.
- Valorar las ventajas y los inconvenientes de los diferentes modelos de intervención.

**CONTENIDOS**

- El modelo de intervención homogéneo.
- El modelo de intervención heterogéneo.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- La actividad comenzará con la presentación de dos textos que tratan sobre los modelos de intervención homogéneo y heterogéneo, respectivamente (ver el anexo D 3.3 a).
- Los/las participantes se distribuirán en pequeños grupos y el/la responsable de la actividad les ayudará a hablar del tema mediante diversas preguntas (ver el anexo D 3.3 b).
- Posteriormente, los/las participantes iniciarán un debate en el gran grupo para dar con las innovaciones que pueden aplicar en sus centros de tiempo libre. Las conclusiones del debate deben quedar reflejadas en un soporte visible, e incluirán elementos positivos que comporten los dos modelos y que se pueden incorporar en los centros de tiempo libre.

**METODOLOGÍA**

Se trabajarán los diferentes contenidos a partir del debate en pequeños grupos y en el gran grupo.

**DURACIÓN**

1 hora.

**RECURSOS**

Fotocopias de los textos, folios, bolígrafos, pizarra o mural y tiza o rotuladores.

MODELOS DE INTERVENCIÓN

Textos complementarios

- Texto sobre el modelo de intervención heterogéneo.

Se trata de un centro de educación en el tiempo libre abierto de lunes a sábado y a la que acuden niños/as y jóvenes. Este centro está abierto a todos los niños y niñas del barrio, sean o no de origen inmigrante. Por lo tanto, el centro acoge personas inmigrantes de otros países, hijos e hijas de personas inmigrantes, niños y niñas descendientes de vascos y de personas de otras zonas del Estado español, niños y niñas de etnia gitana, etc.

En este centro, el tema de la interculturalidad se trabaja de una manera normalizada, es decir, sin dar más relevancia de la que “debería tener”, sin ningún folklorismo. El centro dispone de un proyecto llamado “Cultura y convivencia” a partir del cual los/las responsables quieren evitar la aparición de guetos. Ha habido alguna dificultad con niños y niñas que no conocen ni el euskara ni el castellano; sin embargo, una vez que han aprendido el idioma, las dificultades han desaparecido. No detectan problemas de racismo ni de choque cultural. Todos/as los/las niños/as y adolescentes pertenecen a una misma clase social y viven la diversidad cultural como un hecho normal. Las actividades que se llevan a cabo se estructuran a partir de unos horarios y de unos grupos determinados a los cuales se pueden apuntar libremente. Este centro está en contacto con otras entidades del barrio que utilizan algunos servicios que ofrece el centro.

- Texto sobre el modelo de intervención homogéneo.

Se trata de un centro de educación en el tiempo libre abierto de lunes a sábado y a la que asisten menores y adultos de origen magrebí o árabe. En contadas ocasiones, también ha participado algún/alguna niño/a o adolescente autóctono/a.

El centro está especializado en el acompañamiento y la acogida de personas de estos colectivos. Allí se realiza un trabajo educativo con instituciones y asociaciones del barrio, y también se trata la educación en el tiempo libre desde la calle. El centro tiene un apartado de atención especial para los/las menores que se incorporan en la escuela de una manera tardía y que no conocen el idioma, y un espacio para la enseñanza del euskara y el castellano. Además de trabajar los principios y las opciones de su proyecto educativo a partir de actividades de ocio y formativas, los/las responsables del centro tienen muy en cuenta la cultura de origen de las personas que atienden y les ofrecen servicios de conocimiento de la lengua árabe y de la realidad de sus países de origen.

La dificultad principal con la que se encuentran las personas que participan en ella es la integración social a causa de la exclusión que hay en la sociedad. Este centro intenta establecer un puente entre las personas que acaban de llegar y los recursos más normalizados. La planificación de actividades no puede ser muy estricta, porque los/las responsables saben que, si lo fuera, muchos/as niños/as y adolescentes no querrían participar en ellas. Aunque haya unos horarios definidos, el hecho de que se trabaje mucho en la calle y con las familias deja la cuestión de la asistencia en segundo término. Los/las adolescentes que desarrollan las actividades del centro pertenecen a una misma clase social (en situación de exclusión) y comparten el mismo origen cultural.

Preguntas guía

- ¿Creéis que un modelo es mejor que el otro, o que cada modelo se adapta a unas condiciones específicas de la población a la que va dirigida? ¿Por qué?
- Cita las ventajas y los inconvenientes de cada uno de los dos modelos.
- ¿Por qué modelo optaríais vosotros? ¿Por qué?
- ¿Qué elementos concretos de un modelo pondríais en práctica en vuestro centro? ¿Por qué?
- ¿Si unierais los elementos positivos de los dos modelos, podríais construir un nuevo modelo? ¿Qué características tendría?

**ÁMBITO**

Psicopedagógico.

**TEMA**

Organigrama y diversidad.

**TÍTULO**

Integración es participación.

**OBJETIVOS**

- Elaborar estrategias para fomentar la participación de personas de origen extranjero como monitores/as.
- Conocer el papel del/de la director/a en la promoción de monitores/as de origen extranjero.

**CONTENIDOS**

- Estrategias para la participación de personas de origen extranjero como monitores/as.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Para comenzar, los/las responsables de la actividad presentarán dos experiencias relacionadas con la promoción de la participación de personas de origen extranjero en movimientos de tiempo libre infantil y juvenil como monitores/as (ver anexo D 3.4 a).
- A partir de aquí, los/las participantes se distribuirán en grupos de cinco personas y debatirán el tema con diversas preguntas que les formularán los/las responsables de la actividad (ver anexo D 3.4 b).
- A continuación, el gran grupo participará conjuntamente en un debate guiado por un/una responsable sobre la aplicabilidad de estas experiencias en sus centros de tiempo libre, y sobre el modo en el que la figura del/de la director/a puede promover experiencias similares. Este debate servirá para formular conclusiones encaminadas a diseñar acciones futuras. Con tal de que la actividad sea más enriquecedora, es muy importante que los/las responsables tengan en cuenta las posibles experiencias, valoraciones y resultados de los/as participantes.

**METODOLOGÍA**

Se trabajarán los diferentes contenidos a partir del debate en pequeños grupos y en el gran grupo.

**DURACIÓN**

1 hora y 20 minutos.

**RECURSOS**

Fotocopia de las dos experiencias, folios, bolígrafos, pizarra o mural y tiza o rotuladores.

D 3.4 a

ORGANIGRAMA Y DIVERSIDAD

Textos complementarios

- Experiencia 1.

Se trata de una asociación que quiere promover la participación de monitores/as en su movimiento. Para ello, ha diseñado un proyecto de participación que persigue los siguientes objetivos:

1. Promover la participación de niños y niñas de origen inmigrante a partir de actividades de tiempo libre (danza, cine, fútbol sala, cursos de idiomas...), para que en un futuro quieran ser monitores/as.
2. Fomentar la tarea de monitor/a entre jóvenes de origen inmigrante del barrio que participen en otras entidades y que pueden estar interesados/as en este proyecto.
3. Invitar a estos/as jóvenes a hacer cursos de monitores/as para que se impliquen en la educación en el tiempo libre y para que adquieran los conocimientos necesarios.
4. Organizar intercambios internacionales con otros movimientos de tiempo libre con la finalidad de conseguir un enriquecimiento mutuo.
5. Prestar un servicio de acogida al voluntariado europeo teniendo muy en cuenta la importancia de la integración de toda la población.

- Experiencia 2.

Se trata de un movimiento de educación en el tiempo libre que hace unos años inició un programa pedagógico para impulsar la integración de monitores/as de origen inmigrante en los centros de tiempo libre. Los/las responsables entienden que los centros de tiempo libre deben ser un reflejo de la diversidad social, tienen que promover la igualdad de oportunidades y deben aprovechar la riqueza de la diversidad cultural. En concreto, el programa pedagógico que van a llevar a cabo se va a estructurar de acuerdo con los siguientes aspectos:

1. Organizar un curso de monitores/as desde una perspectiva intercultural, con aportaciones de personas de diferentes orígenes culturales y con la presencia de alumnos/as de diferentes orígenes.
2. Desarrollar las prácticas del curso en contextos multiculturales.
3. Integrar algunos/as monitores/as del curso en diferentes centros del movimiento en el tiempo libre.

Todos/as los/las participantes dijeron que la experiencia les resultó muy enriquecedora. Sin embargo, comentaron que era complicado encontrar jóvenes que tuvieran un perfil adecuado para ser monitores/as, que quisieran hacer el curso y que después se quisieran dedicar al mundo de la educación en el tiempo libre infantil y juvenil.

D 3.4 b

Preguntas guía

- ¿Qué tienen en común esos dos modelos?
- ¿Creéis que es positivo promover la participación de monitores/as de otros orígenes culturales en los centros de tiempo libre?
- ¿Qué ventajas y qué dificultades supone la diversidad cultural?
- ¿Cómo creéis que vuestro centro de tiempo libre puede promover la integración de monitores/as de otros orígenes culturales?
- ¿Qué propuestas podéis hacer a vuestro movimiento para promover la integración de monitores/as de otros orígenes culturales?
- ¿Habéis vivido alguna experiencia relacionada con este tema? ¿Cuál?

**ÁMBITO**

Psicopedagógico.

**TEMA**

La primera acogida.

**TÍTULO**

Un buen recibimiento.

**OBJETIVOS**

- Conocer cómo se debe recibir a las personas que vienen por primera vez a un centro de tiempo libre.
- Saber dar confianza y crear un ambiente abierto y respetuoso.

**CONTENIDOS**

- El proceso de primera acogida en los centros de tiempo libre.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- La actividad comenzará con la exposición de un caso práctico (ver anexo D 3.5 a) a partir del cuál los/las participantes analizarán las diferentes fases y técnicas del proceso de primera acogida.
- Una vez presentado el caso, participarán en un debate que los/las responsables de la actividad deberán guiar mediante unas preguntas teóricas (ver anexo D 3.6 b). Para que la experiencia sea más significativa, los/las responsables deben intentar que los/as participantes expliquen las experiencias cotidianas que han vivido en torno a este tema. Las conclusiones sobre el proceso de primera acogida tienen que quedar reflejadas en un soporte visible.

**METODOLOGÍA**

Se trabajarán los diferentes contenidos a partir del debate en el gran grupo.

**DURACIÓN**

1 hora.

**RECURSOS**

Fotocopias del caso práctico, folios, bolígrafos, pizarra o mural y tiza o rotuladores.

LA PRIMERA ACOGIDA

Caso práctico

Hace tres años, Fátima y sus dos hijas (de 7 y 11 años) llegaron de Marruecos. Fátima ha podido saber que en el barrio hay un centro de tiempo libre al que asisten las hijas de algunos vecinos suyos los sábados a la tarde, y quiere apuntar a sus hijas. Además, la tutora de la escuela también le ha sugerido esta idea.

Un sábado a la tarde, Fátima pasa por el centro y explica que quiere apuntar a sus hijas. La persona que la recibe le dice que se espere un momento. Al cabo de un rato, un chico que dice que es el director del centro le pide que le acompañe a un lugar que, aunque no tiene sillas, está alejado del griterío de los niños y las niñas. El director le da información sobre el funcionamiento del centro: objetivos, opciones, funciones de los monitores y del director, actividades, horarios, precios, excursiones, etc. El director también aprovecha la conversación para interesarse por la situación de Fátima, mostrándose respetuoso y evitando entrar en su intimidad familiar: le pide el nombre y la edad de sus hijas, le pregunta si algunos niños o niñas de la escuela de sus hijas va al centro, de qué modo ha conocido el centro...

Después de hablar un buen rato, el director le enseña las instalaciones del centro (donde hay niños y niñas de la edad de sus hijas haciendo actividades), y le explica cuál será el equipo de monitores/as que será responsable de las niñas. El director le pregunta si tiene alguna duda o si quiere comentar alguna cosa respecto a la educación de sus hijas. Finalmente, le facilita la documentación necesaria para apuntar a sus hijas y los dos concretan un día para que comiencen a ir al centro..

Preguntas guía

- ¿Cómo creéis que debe ser la primera acogida a personas de origen inmigrante?
- ¿Qué técnicas y qué mecanismos son necesarios para que la persona inmigrante se siente cómoda?
- ¿Qué papel deben tener el/la director/a y los/las monitores/as en la acogida de la familia y los niños y las niñas?
- ¿El marco educativo y la ambientación del local pueden ayudar a dar un aire integrador al centro?
- La comunicación es muy importante en la relación con las familias. ¿Cómo creéis que se debe mantener esta relación?
- La comunicación entre vecinos/as y madres y padres funciona de una manera muy fluida. Si a esta madre el centro de tiempo libre le ha dado una buena impresión, se lo puede decir a sus amigas. ¿Pensáis que estas madres también llevarán sus hijos/as al centro?
- ¿Habéis elaborado un protocolo de primera acogida pensando en las posibles diferencias culturales de las familias? Si no lo habéis hecho, ¿pensáis que sería interesante elaborar uno desde vuestro movimiento? ¿Cómo creéis que se debería elaborar este protocolo? ¿Qué puntos debería tener?

**ÁMBITO**

Psicopedagógico.

**TEMA**

El tiempo libre y las personas sin papeles.

**TÍTULO**

Nuestro centro comete irregularidades sobre la igualdad de derechos.

**OBJETIVOS**

- Crear herramientas para resolver o paliar las dificultades legales en los que se pueden encontrar las personas sin papeles que están asociados al centro de tiempo libre.
- Conocer las posibles irregularidades administrativas que sufren algunas personas de origen extranjero.

**CONTENIDOS**

- La irregularidad administrativa.
- Las consecuencias del hecho de no tener regularizada la situación de residencia.
- Las vías de trabajo encaminadas a resolver o paliar las dificultades legales en los que se pueden encontrar las personas sin papeles.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Se formarán grupos de cuatro personas.
- A partir del análisis de algunos fragmentos de la Ley de extranjería reformados de la Ley 14/2003, de 20 de noviembre (ver anexo 3.6 a), y con la ayuda de diferentes preguntas relacionadas con casos reales y los contenidos que quieren trabajar (ver anexo 3.6 b), los/las participantes irán consiguiendo los objetivos propuestos.
- Finalmente, los diferentes grupos harán una puesta en común de las vías de trabajo que consideren más idóneas para resolver o paliar las dificultades legales en las que se pueden encontrar las personas sin papeles y redactarán conclusiones concretas en un lugar visible.

**METODOLOGÍA**

Se trabajarán los diferentes contenidos a partir de la reflexión y el debate en pequeños grupos y en el gran grupo.

**DURACIÓN**

1 hora.

**RECURSOS**

Fotocopias de los fragmentos de la Ley de extranjería y de las preguntas, folios, bolígrafos, pizarra o mural y tiza o rotuladores.

EL TIEMPO LIBRE Y LAS PERSONAS SIN PAPELES

Texto complementario

- Fragmentos de la Ley de extranjería 14/2003.

[Ley 14/2003]

EXPOSICIÓN DE MOTIVOS

El 23 de diciembre de 2000 se publicó en el «Boletín Oficial del Estado» la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, dando con ello respuesta a las necesidades planteadas para abordar la inmigración como hecho estructural que ha convertido a España en un país de destino de los flujos migratorios.

La aprobación de la mencionada Ley Orgánica 8/2000, respondió también a la necesidad de incorporar los compromisos internacionales asumidos por España en esta materia. En especial, fue necesario recoger los principios adoptados por los Jefes de Estado y de Gobierno de los países miembros de la Unión Europea en su reunión de 16 y 17 de octubre de 1999 en Tampere sobre la creación de un espacio de libertad, seguridad y justicia, así como el acervo Schengen sobre régimen de entrada, condiciones de expedición de visados, regulación de la estancia de los extranjeros, y responsabilidad y sanciones a transportistas.

Durante la vigencia de la Ley Orgánica 8/2000, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, han acontecido diversas circunstancias que, consideradas en su conjunto, han planteado la necesidad de adaptar aquélla a los continuos cambios de un fenómeno mutable como el migratorio. Así, junto al considerable incremento producido del número de residentes extranjeros en España en los últimos años, también se ha constatado un cambio en las formas en las que se produce el hecho inmigratorio del que nuestro país es receptor, lo que ha generado un mayor conocimiento de este fenómeno a fin de incorporar instrumentos normativos que posibiliten una mejor y más sencilla ordenación de los flujos migratorios, facilitando los medios a través de los que ha de desarrollarse la inmigración respetuosa con los cauces legales, y reforzando los mecanismos para incidir en la lucha contra la inmigración ilegal, cada vez más organizada y con mayores recursos para la consecución de sus objetivos. Dichas circunstancias, unidas a la necesidad, por un lado, de adaptar la normativa interna en esta materia a las decisiones que durante los dos últimos años han sido tomadas en el seno de la Unión Europea, así como, por otro, incorporar determinadas consideraciones técnicas efectuadas por el Tribunal Supremo han aconsejado revisar diversos aspectos de la legislación vigente sobre extranjería e inmigración.

[Ley 4/2000]

Artículo 1. Delimitación del ámbito.

1. Se considera extranjero, a los efectos de la aplicación de la presente Ley, a los que carezcan de la nacionalidad española.

Artículo 3. Igualdad con los españoles e interpretación de las normas.

1. Los extranjeros gozarán en España, en igualdad de condiciones que los españoles, de los derechos y libertades reconocidos en el Título I de la Constitución y en sus leyes de desarrollo, en los términos establecidos en esta Ley Orgánica.

Artículo 6. Participación pública.

1. Los extranjeros residentes podrán ser titulares del derecho político de sufragio en las elecciones municipales en los términos que establezcan las leyes y los tratados.

D 3.6 a

2. Los extranjeros residentes, empadronados en un municipio, que no puedan participar en las elecciones locales, podrán elegir de forma democrática entre ellos a sus propios representantes, con la finalidad de tomar parte en los debates y decisiones municipales que les conciernen, conforme se determina en la legislación de régimen local.

3. Los Ayuntamientos confeccionarán y mantendrán actualizado el padrón de extranjeros que residan en el municipio.

4. Los poderes públicos favorecerán el ejercicio del derecho de sufragio de los extranjeros en los procesos electorales del país de origen. A tal efecto se adoptarán las medidas necesarias.

Artículo 7. Libertades de reunión y manifestación.

Los extranjeros que se encuentren en España podrán ejercitar, sin necesidad de autorización administrativa previa y de conformidad con lo dispuesto en las normas que lo regulan, el derecho de reunión recogido en el artículo 21 de la Constitución.

Artículo 8. Libertad de asociación.

Todos los extranjeros que se encuentren en España podrán ejercer el derecho de asociación conforme a las leyes que lo regulen para los españoles. Sólo podrán ser promotores los residentes.

Artículo 10. Derecho al trabajo y a la Seguridad Social.

1. Los extranjeros tendrán derecho a ejercer una actividad remunerada por cuenta propia o ajena, así como al acceso al Sistema de la Seguridad Social, en los términos previstos en esta Ley Orgánica y en las disposiciones que la desarrollen.

2. Los extranjeros podrán acceder como personal laboral al servicio de las Administraciones públicas, de acuerdo con los principios constitucionales de igualdad, mérito, capacidad y publicidad. A tal efecto, podrán presentarse a las ofertas públicas de empleo que convoquen las Administraciones públicas.

Artículo 11. Libertad de sindicación y de huelga.

1. Los trabajadores extranjeros que se hallen en España tendrán el derecho a sindicarse libremente, o afiliarse a una organización profesional en las mismas condiciones que los trabajadores españoles, de acuerdo con las leyes que lo regulen.

2. De igual modo, se reconoce a los trabajadores extranjeros el derecho a la huelga.

Artículo 13. Derecho a ayudas en materia de vivienda.

Los extranjeros residentes y los que se encuentren en España inscritos en el padrón del municipio en el que residan habitualmente, tienen derecho a acceder al sistema público de ayudas en materia de vivienda en las mismas condiciones que los españoles.

Artículo 15. Sujeción de los extranjeros a los mismos impuestos que los españoles.

2. Los extranjeros tendrán derecho a transferir sus ingresos y ahorros obtenidos en España a su país, o a cualquier otro, conforme a los procedimientos establecidos en la legislación española y de conformidad con los acuerdos internacionales aplicables. El Gobierno adoptará las medidas necesarias para facilitar dichas transferencias.

Se modifica el apartado 1 y se introduce un nuevo apartado 2 en el artículo 27 quedando redactados de la forma siguiente, y pasando los actuales apartados 2, 3, 4 y 5 a ser 3, 4, 5 y 6, respectivamente: «1. El visado se solicitará y expedirá en las Misiones Diplomáticas y Oficinas Consulares de España, salvo en los supuestos excepcionales que se contemplen reglamentariamente. 2. La concesión del visado:

a) Habilitará al extranjero para presentarse en un puesto fronterizo español y solicitar su entrada.

b) Habilitará al extranjero, una vez se ha efectuado la entrada en territorio español, a permanecer en España en la situación para la que hubiese sido expedido, sin perjuicio de la obligatoriedad de obtener, en su caso, la tarjeta de identidad de extranjero.»

Nueve. Se modifica el artículo 29, que queda redactado de la siguiente forma:

«Artículo 29. Enumeración de las situaciones.

1. Los extranjeros podrán encontrarse en España en las situaciones de estancia o residencia.
2. Las diferentes situaciones de los extranjeros en España podrán acreditarse mediante el pasaporte o documento de viaje que acredite su identidad, visado o tarjeta de identidad de extranjero, según corresponda.»

Artículo 58. Ingreso en centros de internamiento.

1. Cuando el expediente se refiera a extranjeros por las causas comprendidas en los apartados a), b) y c) del artículo 50 así como el g) del artículo 49, en el que se vaya a proponer la expulsión del afectado, la autoridad gubernativa podrá proponer al Juez de Instrucción competente correspondiente que disponga su ingreso en un centro de internamiento en tanto se realiza la tramitación del expediente sancionador. La decisión judicial en relación con la solicitud de internamiento del extranjero pendiente de expulsión se adoptará en auto motivado, previa audiencia del interesado.
2. El internamiento se mantendrá por el tiempo imprescindible para los fines del expediente, sin que en ningún caso pueda exceder de cuarenta días, ni acordarse un nuevo internamiento por cualquiera de las causas previstas en un mismo expediente. La decisión judicial que lo autorice, atendiendo a las circunstancias concurrentes en cada caso, podrá fijar un período máximo de duración del internamiento inferior al citado.
3. Los menores en los que concurren los supuestos previstos para el internamiento serán puestos a disposición de los servicios competentes de protección de menores. El Juez, previo informe favorable del Ministerio Fiscal, podrá autorizar su ingreso en los centros de internamiento de extranjeros cuando también lo estén sus padres o tutores, lo soliciten éstos y existan módulos que garanticen la intimidad familiar.
4. La incoación del expediente, las medidas cautelares de detención e internamiento y la resolución final del expediente de expulsión del extranjero serán comunicadas al Ministerio de Asuntos Exteriores y a la Embajada o Consulado de su país.

Se modifica el apartado 5 del artículo 58 y se incorpora un nuevo apartado 6, quedando redactados de la siguiente forma:

- «5. Cuando la devolución no se pudiera ejecutar en el plazo de 72 horas, se solicitará de la autoridad judicial la medida de internamiento prevista para los expedientes de expulsión.
6. La devolución acordada en el párrafo a) del apartado 2 de este artículo conllevará la reiniciación del cómputo del plazo de prohibición de entrada que hubiese acordado la resolución de expulsión quebrantada. Asimismo, toda devolución acordada en aplicación del párrafo b) del mismo apartado de este artículo llevará consigo la prohibición de entrada en territorio español por un plazo máximo de tres años.»

Preguntas guía

- ¿Cómo podemos hacer un seguro individualizado a un/una niño/a del centro que no tiene el permiso de residencia?
- ¿Cómo debemos actuar si la policía retiene a un/una niño/a del centro que no tiene el permiso de residencia?
- ¿Dónde podemos acudir para resolver problemas relacionados con la regularización de los permisos de residencia de los/as niños/as del centro?
- ¿Cómo podemos obtener ayudas para los/las niños/as que tienen dificultades económicas y sociales? ¿Dónde podemos mandar a las familias?
- ¿Si un/una niño/a no tiene los papeles en regla, tiene limitada su libertad de movimientos? ¿Es peligroso que viaje a otros países? ¿Dónde debemos informarnos sobre todas estas cuestiones?

D 4. Ámbito del/de la director/a y del equipo de monitores/as

En la educación en el tiempo libre, la perspectiva intercultural se debe trabajar como un eje transversal. Este ámbito tiene una importancia vital a la hora de reflejar la necesidad de trabajar la interculturalidad en el seno de la organización y en el funcionamiento de la entidad de tiempo libre.

Es muy importante que la tarea profesional trate la diversidad y la diferencia en cuanto a actitudes y conductas y en cuanto a percepciones, ya que es a partir de este proceso de concienciación y de sensibilización donde se puede conseguir desarrollar un trabajo intercultural efectivo. Por lo tanto, este proceso se tiene que prever en ámbitos tan diversos como la formación, las motivaciones, las funciones y la responsabilidad que tiene la dirección de la entidad.

En este sentido, las actividades de este apartado tienen como finalidad constatar la diversidad y la diferencia de nuestro entorno, los mecanismos de adaptación que utilizamos y las responsabilidades que tenemos como organización en el cambio de actitud respecto a la interculturalidad.





ÁMBITO

Psicopedagógico.



TEMA

Motivaciones, necesidades y características de los/las monitores/as.



TÍTULO

El/la monitor/a "ideal".



OBJETIVOS

- Integrar la interculturalidad en la planificación global de la entidad en el tiempo libre.
- Tomar conciencia de la importancia de trabajar la interculturalidad en los contenidos generales.
- Trabajar la motivación y la potencialidad de los/las monitores/as para realizar una tarea efectiva con los niños y las niñas.



CONTENIDOS

- Las motivaciones y características de los/las profesionales.
- La perspectiva intercultural y antirracista en la tarea profesional.
- La canalización de estrategias de potenciación de la interculturalidad en la realidad cotidiana.



DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

- Para empezar, los/las responsables de la actividad pedirán al gran grupo que elabore una lista conjunta de las características y las motivaciones que creen que deben tener los/las monitores/as (se puede hacer en la pizarra o en un panel).
- A continuación, se formarán grupos de tres o cuatro personas. Teniendo en cuenta los elementos de la lista, cada grupo hará lo siguiente:
 - Relacionará las características y las motivaciones con la interculturalidad y el antirracismo.
 - Creará un sistema que permita trabajar de una manera continuada la potenciación de estas características y motivaciones sobre la interculturalidad y el antirracismo (deben analizar, por ejemplo, como podemos trabajar estos aspectos en los consejos de monitores/as, las reuniones de planificación, las evaluaciones...).
- A partir de las relaciones establecidas y de los sistemas creados, los diferentes grupos intentarán encontrar un sistema más globalizador que recoja todas estas propuestas de trabajo.



METODOLOGÍA

Se utilizará una metodología activa y participativa en pequeños grupos.



DURACIÓN

40 minutos.



RECURSOS

Papel de embalar, folios, bolígrafos, cartulinas y rotuladores. Espacio del aula.

**ÁMBITO**

Psicopedagógico.

**TEMA**

Motivaciones, necesidades y características de los/las monitores/as.

**TÍTULO**

¿Conozco el entorno?

**OBJETIVOS**

- Conocer la red social de contexto propio de la entidad.
- Potenciar el conocimiento de los recursos para trabajar tanto en la entidad como en el entorno propio.
- Trabajar la interculturalidad a partir del entorno propio.

**CONTENIDOS**

- La red social.
- La necesidad de interrelacionar la red social con la perspectiva intercultural.
- El entorno como recurso.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Para comenzar, el/la responsable de la actividad guiará un debate en el gran grupo sobre el significado de la red social para una entidad de tiempo libre.
- Cuando el gran grupo haya concretado y consensuado este concepto, los/las participantes formarán grupos de tres o cuatro personas.
- Cada grupo analizará detalladamente diferentes aspectos de la red social y del trabajo intercultural. Para ello, los grupos tendrán que tener en cuenta los siguientes aspectos:
 - Las especificidades (funcionamiento, organización, recursos, etc.) encaminadas a trabajar la interculturalidad y el antirracismo en nuestra sociedad.
 - Las aportaciones que pueden mejorar la tarea educativa en la entidad de tiempo libre en cuanto a la interculturalidad y el antirracismo.
 - Las aportaciones que pueden fomentar el trabajo intercultural y antirracista en la red social de nuestro entorno.
 - Las estrategias que pueden potenciar el conocimiento de la red social, tanto en el equipo de monitores/as como en los niños y las niñas.
- Finalmente, se hará una puesta en común de los aspectos que hayan tratado los diferentes grupos, con el objetivo de la justificar la necesidad de trabajar la interculturalidad y el antirracismo desde la globalidad y no tanto desde la especificidad.

**METODOLOGÍA**

Se utilizará una metodología activa y participativa en pequeños grupos y en el gran grupo.



DURACIÓN

30 minutos.



RECURSOS

Folios y bolígrafos. Espacio del aula.

**ÁMBITO**

Psicopedagógico.

**TEMA**

Formación permanente.

**TÍTULO**

El aprendizaje intercultural.

**OBJETIVOS**

- Establecer estrategias y técnicas orientadas a la formación permanente de la estructura directiva de la entidad de tiempo libre.
- Incluir la interculturalidad y el antirracismo como eje vertebrador de la formación permanente.
- Potenciar la motivación en la formación sobre la interculturalidad y el antirracismo.

**CONTENIDOS**

- La necesidad de formación desde una perspectiva intercultural y antirracista.
- La creación de estrategias de potenciación de la formación en la tarea profesional.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Se formarán grupos de cuatro personas.
- Cada grupo buscará los aspectos de aprendizaje continuado que tienen relación con la interculturalidad y el antirracismo y que son necesarios para trabajar con el grupo de monitores/as.
- A continuación, los diferentes grupos harán una puesta en común de las conclusiones a las que hayan llegado.
- Después, se asignará a cada grupo un aspecto con el que deberán planificar un sistema de formación. En esta tarea, los/las participantes deberán diseñar técnicas y actividades y deberán prever aspectos como la duración, la documentación necesaria...
- Para acabar, los diferentes grupos expondrán su planificación al resto de los/las participantes. El objetivo de hacer esa puesta en común es consensuar el establecimiento de un sistema de formación permanente respecto a la tarea intercultural y observar la implicación del equipo de monitores/as.

**METODOLOGÍA**

Se utilizará una metodología activa y participativa en pequeños grupos y en el gran grupo.

**DURACIÓN**

50-60 minutos.

**RECURSOS**

Papel de embalar, folios, bolígrafos, cartulinas y rotuladores. Espacio del aula.



ÁMBITO

Psicopedagógico.



TEMA

Dinámica y funcionamiento del equipo de monitores/as.



TÍTULO

¿Qué se debe resolver?



OBJETIVOS

- Valorar las estrategias de actuación del equipo de monitores/as.
- Reflexionar sobre el funcionamiento del equipo respecto a la tarea intercultural.
- Potenciar estrategias de adaptación dentro del equipo para mejorar la tarea educativa.



CONTENIDOS

- La resolución de conflictos.
- La toma de decisiones desde la perspectiva intercultural.
- El replanteamiento de estrategias de actuación dentro del equipo.



DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Nota.— Es interesante que antes de iniciar la dinámica se haga algún juego o alguna actividad de autoconocimiento para que los/las participantes profundicen en el conocimiento de ellos/as mismos/as y del grupo.

- Para empezar, el responsable de la actividad pedirá al gran grupo que plantee una situación conflictiva relacionada con la interculturalidad.
- A continuación, la persona que plantee la situación expondrá el tratamiento que le han dado el equipo de dirección y los/las monitores/as. A la vez, el resto del grupo podrá formularle preguntas para que la información obtenida sea lo más detallada posible.
- Una vez hecho eso, los/las participantes formarán grupos de cuatro personas, y cada grupo analizará los siguientes aspectos:
 - La actuación del equipo de dirección y los/las monitores/as. Las necesidades detectadas a partir de la actuación concreta:
 - La perspectiva intercultural y antirracista de la situación planteada.
 - El planteamiento de otras formas de actuación que se pueden llevar a cabo desde la perspectiva intercultural y antirracista a partir del equipo de monitores/as y del trabajo con los niños y las niñas.
- A continuación, los grupos harán una puesta en común de los diferentes análisis con la finalidad de llegar a un consenso sobre el funcionamiento del equipo de dirección y los/las monitores/as en una realidad intercultural.



METODOLOGÍA

Se utilizará una metodología activa y participativa en pequeños grupos y en el gran grupo.



DURACIÓN

40-50 minutos.



RECURSOS

Folios y bolígrafos. Espacio del aula.

**ÁMBITO**

Psicopedagógico.

**TEMA**

Dinámica y funcionamiento del equipo de monitores/as.

**TÍTULO**

La reunión intercultural.

**OBJETIVOS**

- Establecer estrategias orientadas a integrar la interculturalidad en la estructura de organización y dirección del centro de tiempo libre.
- Reflexionar sobre la tendencia estática de un funcionamiento determinado.
- Valorar las diferencias como fenómeno enriquecedor para la tarea educativa.

**CONTENIDOS**

- La incorporación de elementos interculturales al funcionamiento de la entidad de tiempo libre.
- La entidad de tiempo libre como entidad intercultural.
- La adaptación del tiempo libre a partir de la realidad intercultural.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- El/la responsable de la actividad pedirá a los/las participantes que expongan la estructura de funcionamiento de las reuniones en la entidad de tiempo libre.
- A partir de los diferentes modelos de funcionamiento planteados, se formarán grupos de cinco o seis personas.
- A continuación, cada grupo transformará la estructura de funcionamiento de las reuniones teniendo en cuenta algún aspecto de las culturas que conviven en nuestra sociedad (por ejemplo, organizar un taller de té, preparar una olla con papeletas que expliquen los puntos que se tratarán en las reuniones, montar una haima para celebrar reuniones en ella, etc.), o cambiando totalmente la estructura de las reuniones de acuerdo con algún aspecto que se considere importante. El objetivo de esta experiencia es que los/las participantes reflexionen sobre el cambio como mecanismo de adaptación y mejora de la tarea educativa desde una perspectiva intercultural.
- Para acabar, los diversos grupos expondrán la estructura que hayan establecido de una manera creativa (escenificación, exposición gráfica...).

**METODOLOGÍA**

Se utilizará una metodología activa y participativa en pequeños grupos y en el gran grupo.

**DURACIÓN**

30-40 minutos.

**RECURSOS**

Folios, bolígrafos, cartulinas, rotuladores, ropa y radiocasete. Espacio del aula.

**ÁMBITO**

Psicopedagógico.

**TEMA**

Funciones directivas.

**TÍTULO**

Eres bueno, pero... no lo sé...

**OBJETIVOS**

- Reflexionar sobre los criterios de la interculturalidad en el tiempo libre.
- Darse cuenta de las actitudes y las expectativas que genera la cultura propia.
- Observar los conflictos que se generan alrededor de las diferentes culturas.

**CONTENIDOS**

- Las actitudes y las expectativas que se muestran respecto a los grupos culturales diferentes.
- La influencia de los estereotipos y los prejuicios en la tarea profesional.
- La visión intercultural a la hora de tomar decisiones

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Para empezar, se elegirá a un miembro del grupo para que haga de director/a y cuatro miembros para que hagan de monitores/as de diferentes culturas.
- A continuación, el/la directora/a hará una entrevista a estos/as monitores/as.
- Una vez acabada la entrevista, los/las participantes iniciarán un coloquio para hablar de los siguientes temas:
 - ¿La procedencia o la cultura de los/las monitores/as ha hecho que la manera de entrevistarlos/as fuera diferente? ¿Por qué?
 - ¿Se han previsto todos los criterios que el/la directora/a tiene que tener en cuenta para realizar la entrevista?
 - ¿Pertener a otras culturas obliga a cambiar criterios?
 - ¿Las expectativas que se depositan en estos/as monitores/as son los mismos que las que se depositan en todos los demás? ¿Por qué?
 - ¿La cultura influye en el funcionamiento y la toma de decisiones del/de la director/a o del equipo de monitores/as?

**METODOLOGÍA**

Se utilizará una metodología activa y participativa en el gran grupo

**DURACIÓN**

30-40 minutos.

**RECURSOS**

Folios y bolígrafos. Espacio del aula.

**ÁMBITO**

Psicopedagógico.

**TEMA**

Funciones directivas.

**TÍTULO**

Un/una monitor/a diferente.

**OBJETIVOS**

- Trabajar la adaptación en el contexto propio de acuerdo con la percepción del entorno.
- Reflexionar sobre la diferencia como fenómeno positivo y enriquecedor.
- Observar la necesidad del cambio de estructuras para trabajar la interculturalidad.

**CONTENIDOS**

- Análisis de la realidad intercultural.
- La influencia de otras culturas en las estructuras del tiempo libre.
- La diferencia como factor positivo y enriquecedor en la tarea educativa.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Se formarán grupos de tres personas.
- El/la responsable de la actividad planteará a los/las participantes qué implica para una entidad de tiempo libre el hecho de tener un/una monitor/a de una cultura diferente. El análisis de este caso se puede guiar mediante las siguientes preguntas:
 - ¿Supone la modificación de algún aspecto de la entidad? ¿Por qué?
 - ¿Cómo influye en la organización de la entidad?
 - ¿Cómo influye en el funcionamiento del equipo de monitores/as?
 - ¿Cómo influye en la tarea educativa?
 - ¿Qué aspectos potencia?
 - ¿Crea nuevas necesidades? ¿Cuáles?
- A partir de este análisis en grupo, los/las participantes harán una puesta en común y debatirán los temas que se hayan planteado.

**METODOLOGÍA**

Se utilizará una metodología activa y participativa en pequeños grupos.

**DURACIÓN**

20 minutos.

**RECURSOS**

Folios y bolígrafos. Espacio del aula.

**ÁMBITO**

Psicopedagógico.

**TEMA**

Funciones directivas

**TÍTULO**

La diversidad en el tiempo libre.

**OBJETIVOS**

- Reflexionar sobre el tratamiento de la diversidad desde las funciones directivas.
- Evaluar la adaptación de las funciones directivas en el contexto intercultural de la sociedad.
- Observar las potencialidades y las necesidades existentes en el tratamiento de la diferencia.

**CONTENIDOS**

- La perspectiva intercultural y el antirracismo en la dirección de la entidad de tiempo libre.
- Las necesidades y las potencialidades de la realidad actual de la sociedad en general y del tiempo libre en particular.
- La interculturalidad en la planificación de la entidad de tiempo libre.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Se formarán grupos de seis personas.
- La dinámica consiste en reflexionar sobre la interculturalidad en el marco de la entidad de tiempo libre y desde el punto de vista de la dirección. La finalidad de la actividad es concretar diferentes aspectos que la dirección de la entidad debe prever con tal de que la interculturalidad sea tratada desde todas las vertientes del tiempo libre.
- A partir de esta reflexión, los/las participantes concretarán aspectos como los siguientes:
 - La adaptación de las funciones directivas en el tratamiento de la diferencia.
 - Las necesidades que detecta la dirección a partir del contexto propio.
 - Las potencialidades que se pueden utilizar desde la entidad de tiempo libre para trabajar la interculturalidad.
- En la última parte de la dinámica, cada grupo elegirá una función directiva concreta. A continuación, extraerá los contenidos interculturales que se hayan previsto de acuerdo con la función elegida y planificará una línea de trabajo que incluya tanto el equipo de monitores/as como el trabajo posterior con los niños y las niñas.

**METODOLOGÍA**

Se utilizará una metodología activa y participativa en pequeños grupos y en el gran grupo.

**DURACIÓN**

1 hora

**RECURSOS**

Folios y bolígrafos. Espacio del aula.



ÁMBITO

Psicopedagógico.



TEMA

Responsabilidades de la dirección.



TÍTULO

Tomamos decisiones.



OBJETIVOS

- Evaluar las estrategias de intervención.
- Reflexionar sobre las responsabilidades de la dirección en la entidad de tiempo libre.
- Responsabilizar a la dirección de la necesidad de adaptar estrategias y proyectos en la sociedad intercultural actual.



CONTENIDOS

- Las responsabilidades de la dirección de la entidad de tiempo libre en materia intercultural y antirracista.
- La resolución de conflictos desde la perspectiva intercultural.
- La adaptación de las responsabilidades directivas en la realidad intercultural.



DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

- Se formarán grupos de cuatro personas.
- A cada grupo se le planteará una situación determinada a partir de la cuál concretará cómo se interviene en ella, cómo se debería intervenir y qué responsabilidad tiene la dirección en esa situación. A modo de ejemplo, proponemos algunas situaciones:
 - a) El/la director/a detecta comentarios, actitudes, conductas y prejuicios discriminatorios de un/una monitor/a respecto a las diferentes culturas.
 - b) Diversas familias presentan quejas a la entidad: afirman que la presencia de niños y niñas gitanos/as repercute negativamente en sus hijos/as, porque estos niños y niñas no tienen disciplina ni hábitos de higiene y provienen de entornos familiares muy conflictivos.
 - c) Hay niños y niñas que no quieren participar en actividades de tiempo libre organizadas con motivo de las fiestas de Navidad.
 - d) Se detectan algunas actitudes xenófobas en algunos/as adolescentes de la entidad de tiempo libre.
 - e) Ante una campaña de promoción de la participación de las entidades de tiempo libre, algunos niños y niñas quieren participar, pero su situación económica se lo impide.
- Para facilitar la dinámica, existe la posibilidad de que diversos grupos escojan una misma situación y se comparen los análisis.
- Finalmente, los análisis de estas situaciones permitirán iniciar un debate sobre las responsabilidades de la dirección de la entidad de tiempo libre en cuanto a la interculturalidad.



METODOLOGÍA

Se utilizará una metodología activa y participativa en pequeños grupos y en el gran grupo.



DURACIÓN

30-40 minutos.



RECURSOS

Folios y bolígrafos. Espacio del aula.

**ÁMBITO**

Psicopedagógico.

**TEMA**

Modelos de gestión y perfil del/de la director/a.

**TÍTULO**

La intervención en la realidad intercultural.

**OBJETIVOS**

- Detectar las necesidades reales del propio contexto.
- Constatar los aspectos necesarios para elaborar planes de intervención.
- Trabajar la perspectiva intercultural y antirracista.

**CONTENIDOS**

- La evaluación de necesidades.
- El replanteamiento de objetivos en el mundo del tiempo libre.
- La adecuación de los planes de trabajo en la realidad de la sociedad actual.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- Se formarán grupos de cuatro o cinco personas.
- Tomando como punto de partida las situaciones descritas en la actividad anterior u otras, cada grupo elegirá una (también se puede decidir que todos los grupos trabajen la misma). Una vez seleccionada la actividad, los grupos harán las siguientes tareas:
 - Detectar la necesidad que genera la situación.
 - Detectar y conocer los recursos que existen en el propio contexto.
 - Exponer unos objetivos generales extraídos a partir de la detección de necesidades.
 - Concretar los aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de elaborar un plan de trabajo desde una perspectiva intercultural y antirracista.
- A continuación, los/las participantes harán una puesta en común de sus trabajos.
- Finalmente, elaborarán un panel que refleje los análisis y las evaluaciones de las necesidades que hayan trabajado. Esta recolección de ideas servirá para dejar constancia del punto del que deben partir las planificaciones que tienen en cuenta la perspectiva intercultural y antirracista en las entidades de tiempo libre.

**METODOLOGÍA**

Se utilizará una metodología activa y participativa en pequeños grupos y en el gran grupo.

**DURACIÓN**

50-60 minutos.

**RECURSOS**

Papel de embalar, folios, bolígrafos, cartulinas, rotuladores, pizarra y tiza. Espacio del aula.



ÁMBITO

Psicopedagógico.



TEMA

Evaluación de la función directiva.



TÍTULO

Evaluamos la adaptación a nuestra realidad.



OBJETIVOS

- Crear sistemas de evaluación a partir de la perspectiva intercultural.
- Constatar la importancia de conocer otras maneras de trabajar.
- Reflexionar sobre los sistemas de evaluación y la manera de adecuarlos a la realidad.



CONTENIDOS

- La evaluación de los programas a partir de la perspectiva intercultural.
- La necesidad de crear una gran red de intercambio en el mundo del tiempo libre.



DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

- Se formarán grupos de seis personas.
- Durante 6 minutos, cada grupo buscará aspectos específicos que sean útiles para evaluar la adecuación de la tarea educativa desde la perspectiva intercultural.
- A continuación, harán una puesta en común de sus reflexiones y las consensuarán en el gran grupo.
- A partir de estas reflexiones, cada grupo diseñará un sistema de evaluación que tenga en cuentas los siguientes apartados:
 - La entidad de tiempo libre y el contexto social.
 - La tarea organizativa de la dirección y el equipo de monitores/as.
 - La población participante.
- Finalmente, los grupos volverán a reunirse para comentar conjuntamente el funcionamiento de los diferentes sistemas. En este debate, es muy importante que los/las participantes hablen de la importancia de establecer un sistema de intercambio de experiencias de otras zonas que ayuden a adecuar los proyectos a las necesidades que se plantean en la educación en el tiempo libre de la manera más satisfactoria posible y de acuerdo con una perspectiva intercultural y antirracista.



METODOLOGÍA

Se utilizará una metodología activa y participativa en pequeños grupos y en el gran grupo.



DURACIÓN

De 30 a 40 minutos.



RECURSOS

Folios y bolígrafos. Espacio del aula.