



*Escuela global en educación
primaria: Su didáctica*

Ediciones Guillermo Castilla: Plza. Uncibay, 5 - 1º Plta. - 29008 Málaga - Tel./Fax: 952 215 880
Título: Escuela Global en Educación Primaria: Su Didáctica
Depósito Legal: MA 2366-2008
ISBN-13: 978-84-612-8822-9
Diseño de Portada: Eva Correa Mira
Maquetación e Impresión: La Prensa (Tel. 952 392 000)

AUTORES:

CAMPOS FERNÁNDEZ, ELIXABET
CAÑO BUENO, MARÍA
CARRIÓN ESPADA, DANIEL
DÍAZ CHACÓN, TATIANA ALEJANDRA
GALLARDO ARAGÓN, CRISTINA
GARCERÁN RODRÍGUEZ, BEATRIZ
GARRIDO GARCÍA, MARIA CARMEN
GÓMEZ ÁLVAREZ, MARÍA AGUSTINA
GONZÁLEZ SABORIDO, ISAAC MANUEL
INFANTE CAÑETE, M^a JESÚS
LÓPEZ MARTÍ, PATRICIA INMACULADA
MARMOL CAÑETE, DANIEL
MARTÍN ALDANA, M^a LUISA
MARTÍNEZ MARTÍN, M^a JOSÉ
NACIMIENTO AGUILAR, FRANCISCA
ORDÓÑEZ GUZMÁN, CRISTINA
PALOMO PENDÓN, SERGIO
PORRAS BURGUEÑO, M^a YOLANDA
RUÍZ LÓPEZ, MARÍA SANDRA
RUIZ RUIZ, JAVIER
SÁNCHEZ MARTÍN, INMACULADA C.
SENCIALES BAREAS, JUAN JOSÉ
SOLER GONZÁLES, M^a DEL PILAR
TEJERA LUQUE, JUAN
VALADEZ LÓPEZ, MARINA

COORDINA:

BUIL MARTÍNEZ, SONIA

Índice

1. De país de emigración a país de inmigración.....	2
2. Algunos datos estadísticos de la población inmigrante y características del fenómeno de la inmigración.....	6
2.1. La población inmigrante en España en 2006	7
2.2. Población extranjera según la edad en 2006	10
2.3. Evolución del alumnado extranjero en España	10
2.4. Porcentaje de alumnos extranjeros no universitarios por comunidades	12
2.5. Características del fenómeno de la inmigración	13
3. La atención al alumnado inmigrante en la enseñanza obligatoria	19
3.1. Pautas para la intervención con menores inmigrantes	20
3.2. La respuesta de la escuela española a los alumnos de origen inmigrante	21
4. Educación global e interculturalidad	24
4.1. Los grados de consecución de un curriculum intercultural.	25
4.2. ¿Qué es la educación global?	28
5. Propuesta de actividades.....	31
5.1. Presentación y conocimiento del grupo.....	32
5.2. Dinámicas de conocimiento.....	33
5.3. Dinámica para el modelado de un principio de procedimiento: actitud crítica	35
5.4. Confianza	38
5.5. Dinámica para clarificar: adivinar personajes.....	40
5.6. Dinámica para reflejar empatía: hace ver al otro como se siente quien explica.....	40
5.7. Dinámica mensajes yo: cuando tu haces... yo me siento.....	42
5.8. Diferentes percepciones	47
5.9. Dinámicas de confianza y aprecio	50
6. Aprender a vivir juntos en la escuela	52
6. Interculturalidad en educación infantil y primaria con la música	79
7. El teatro: un recurso para la diversidad	82
8. Educación en valores	89
9. Nos relacionamos jugando	96
10. Recursos	104
10.1. Bibliografía	105
10.2. Materiales en soporte informático	106
10.3. Direcciones de internet	107

1. De país de emigración a país de inmigración.

Introducción. España, de país de emigración a país de inmigración:

En los últimos años, España se ha convertido en lugar de destino de una creciente población de personas inmigrantes. Según datos del INE, en 2006 esta población es de 4.144.166 habitantes, y se quedan en Andalucía algo más del 10%. Esta situación ha propiciado un aumento significativo en las aulas de los hijos e hijas de estas personas. El derecho a que esas niñas y niños reciban una educación básica y gratuita está garantizado por el artículo 9 de la Ley Orgánica de los Derechos de los/as Extranjeros/as de 2000.

Las instituciones educativas y muchas ONG, conscientes de las dificultades que conlleva la creciente multiculturalidad, han emprendido actuaciones encaminadas a abordar los retos derivadas de la inmigración mediante programas y proyectos que, con ser necesarios, difícilmente son suficientes. La heterogeneidad del alumnado procedente de más de cien países que de forma creciente ingresan en las aulas de los centros docentes andaluces, obliga a resolver dificultades idiomáticas y culturales. En particular, la educación intercultural adquiere cada vez más una relevancia que requiere un tratamiento urgente desde una perspectiva de educación en valores.

El profesorado debe asimilar los cambios experimentados en el aula a consecuencia de esta nueva situación. Su formación es crucial frente a los brotes de actitudes xenófobas y racistas entre el alumnado.

El «Informe Delors» propone una educación basada en: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. Sus objetivos siguen siendo válidos para una educación intercultural en el s. XXI:

1º Aprender a conocer: dominar los instrumentos del conocimiento, vivir dignamente y hacer mi propio aporte a la sociedad

2º Aprender a hacer: aprendemos para hacer cosas y nos preparamos para hacer una aportación a la sociedad, mejor junto a otras personas, aunque sean diferentes, que en soledad.

3º Aprender a convivir y a trabajar en proyectos comunes, este es uno de los retos más importantes del siglo XXI, debemos aprender a descubrir progresivamente a la otra persona; debemos ver que tenemos diferencias con ella, pero sobre todo tenemos interdependencias. La atención a la diversidad no consiste en acabar con la riqueza de la diferencia, sino tratarla adecuadamente para igualar a todo el mundo.

4º Aprender a ser, donde cada cual debe desarrollar su propia personalidad, enriqueciendo de esa manera la sociedad en la que vive, para lograr una educación integral y un pensamiento autónomo.

- Se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad; y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos.
- Los hombres y las mujeres tienen derecho a vivir su vida y a criar a sus hijos con dignidad y libres del hambre y del temor a la violencia, la opresión o la injusticia.
- Los seres humanos se deben respetar mutuamente en toda su diversidad de creencias, culturas e idiomas. No se deben temer ni reprimir las diferencias dentro de las sociedades ni entre éstas.

El proceso educativo a seguir con este alumnado, debería encaminarse a lograr una educación en valores desde las propias señas de identidad aportadas por cada cultura, sin renunciar a ninguna. La construcción de la interculturalidad, tarea fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se debe hacer desde el conocimiento e interrelación entre las diferentes culturas.

La educación intercultural no debe encaminarse hacia la integración si esta consiste en una aculturación obligatoria. En el modelo de referencia de la educación intercultural que defendemos, se deben primar las relaciones humanas basadas en el respeto, la tolerancia y la igualdad. Potenciándose las actuaciones dirigidas a compartir los valores surgidos de la propia convivencia entre culturas diferentes, conseguiremos una sociedad más igualitaria donde cualquiera tenga los mismos derechos y las mismas oportunidades.

La escuela debe ser un lugar de encuentro donde la diversidad cultural enriquezca a las personas desde las diferencias aportadas por quienes provienen de culturas diferentes a la nuestra.

La educación intercultural debe partir del respeto a la diversidad cultural y las intervenciones en esa dirección deberían hacerse mediante:

1. El fomento de la identidad basada en la aceptación de los valores propios junto a la intervención en la familia.
2. El desarrollo de un espíritu crítico que permita identificar los aspectos mejorables de la propia cultura y los aspectos que pueden beneficiar a aquellas con las que se convive.
3. Facilitando el aprendizaje de la convivencia en un entorno donde el hecho intercultural enriquezca personalmente aunque se proceda de culturas diferentes.
4. Potenciando un modelo de sociedad donde las relaciones entre los hombres y mujeres se basen en el respeto, la tolerancia y la igualdad, desde el conocimiento de los valores de cada cultura.
5. Luchando contra las actitudes racistas y xenófobas por ser excluyentes.

La llegada a los centros andaluces de este enorme contingente de niños y niñas, no ha pasado desapercibida para el profesorado que ha visto cómo los problemas aumentaban a medida que crecía el número de alumnado inmigrante. Entre las causas que explican la problemática que se pretende abordar desde este proyecto destacamos:

1. La convivencia entre personas de culturas diferentes: Pues la llegada a un nuevo país implica un cambio en cuestiones como las costumbres, los hábitos alimenticios o la forma de vestir.
2. La incorporación tardía de parte del alumnado: Es habitual que a lo largo del curso se incorporan personas procedentes de otros países, lo cual supone otra dificultad añadida.
3. Retraso escolar: En general, el alumnado inmigrante procede de familias humildes, con pocos recursos económicos y educativos en sus países de origen. Si la integración no es rápida este alumnado puede acabar como población marginal.

4. Desconocimiento del idioma: Especialmente de quienes proceden de países asiáticos, africanos o europeos. El aprendizaje de la lengua debe ser prioritario para evitar retrasos escolares que lleven al fracaso escolar. En este sentido, en Andalucía se ha puesto en marcha un programa con el fin de paliar este déficit, (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. ATAL)
5. En ocasiones se producen problemas de disciplina entre alumnado, en especial de Educación Secundaria.
6. Posible aparición de conflictos religiosos, por ejemplo entre alumnado de origen musulmán, relacionados con las comidas, los horarios.
7. Poca o nula implicación familiar en las tareas escolares.
8. Falta de integración real del alumnado inmigrante al sistema educativo, pese a que asistan con regularidad a los centros.
9. La ausencia de un plan de acogida en muchos centros es motivo de conflictos.

Tras el análisis de la situación que se le presenta al profesorado en las aulas, se puede afirmar:

- 1º La llegada de estas personas requieren de una mayor dedicación por parte del profesorado.
- 2º El profesorado no percibe que desde la Administración se le conceda la ayuda necesaria para resolver el problema.
- 3º Entre el profesorado existe una disparidad de criterios a la hora de definir si está o no preparado para enfrentarse a esta llegada masiva de personas de diferentes culturas.
- 4º Emergen una serie de conceptos, valores y actitudes que obligan a una formación para discernirlos e interiorizarlos: multiculturalidad, interculturalidad, relativismo cultural, aculturación, etnocentrismo, xenofobia, resolución pacífica de conflictos, mediación, autoestima, comunicación etc.

Los nuevos problemas con los que se encuentra el profesorado son:

1. Debe tener una visión amplia de la educación que incluya aspectos culturales, políticos y sociales para obviar la presión ideológica que se puede ejercer sobre el alumnado.
2. La formación del profesorado debe comprender la adquisición de competencias y habilidades tanto cognitivas como actitudinales para poder atender a la diversidad.
3. Igualmente tiene que incluir una pedagogía de y para la interculturalidad en la que:
 1. Se potencie el trabajo en equipos para una educación intercultural.
 2. Se elaboren planes de trabajo donde quede especificada la educación intercultural y la diversidad cultural.
 3. Se fomente en el profesorado las actuaciones encaminadas a la integración del alumnado al grupo escolar, que no es lo mismo que la asimilación. Se debe preservar la identidad cultural de la persona inmigrante. Ello tiene dos consecuencias para el profesorado:
 - De una parte deben tener una preparación acerca de las diferentes culturas a las que va enseñar dentro de su clase.
 - De otra debe estar preparado para educar a su alumnado de forma que sean capaces de comprender y valorar de forma positiva la sociedad y la escuela en la que le ha tocado vivir.

2. Algunos datos estadísticos de la población inmigrante y características del fenómeno de la inmigración.

2.1. La población inmigrante en España en 2006 (datos INE)

Población

Población extranjera
(millones de personas)



Más de 4,1 millones de extranjeros

En 2006, las comunidades con mayor concentración de extranjeros son Illes Balears (16,8%), Comunitat Valenciana (13,9%), Región de Murcia (13,8%) y Comunidad de Madrid (13,3%). Cataluña, Canarias y La Rioja también superan el 10%.

Los **marroquíes** siguen siendo la nacionalidad predominante en España (563.012), seguidos de **ecuatorianos** (461.310). Destaca el aumento de bolivianos con respecto al año anterior (42,7%)

La mayor presencia de **ciudadanos de la UE** se encuentra repartida por el litoral mediterráneo y las islas. En **Alicante** y **Málaga** se concentran el 53,3% de los **británicos** y en **Illes Balears** y **Canarias** casi el 40% de los **alemanes**.

Variación interanual de extranjeros



Nuevos ciudadanos comunitarios: búlgaros y rumanos

A partir de **1 de enero de 2007** forman parte de la Unión Europea dos nuevos países: **Bulgaria** y **Rumanía**. Los datos de 2006 muestran que los ciudadanos de nacionalidad rumana son el tercer grupo de extranjeros más numerosos en España (407.159), con el mayor aumento respecto al año anterior (casi 90.000 inscritos más) y representa el **9,8%** de la población extranjera. Sin embargo, los ciudadanos de nacionalidad búlgara con 101.617, sólo representa el **2,5%** del total.

Nacionalidades predominantes. 2006

	Total extranjeros	% del total	% mujeres	Variación interanual %
Total	4.144.166	100,0	46,5	
Marruecos	563.012	13,6	33,9	
Ecuador	461.310	11,1	51,3	-7,3
Rumanía	407.159	9,8	46,5	
Reino Unido	274.722	6,6	49,3	
Colombia	265.141	6,4	56,6	-2,2
Alemania	150.490	3,6	49,3	
Argentina	150.252	3,6	49,4	-1,8
Bolivia	139.802	3,4	56,3	
Italia	115.791	2,8	40,9	
China	104.681	2,5	44,2	
Bulgaria	101.617	2,5	45,1	
Perú	95.903	2,3	52,5	
Francia	90.021	2,2	50,3	
Portugal	80.635	1,9	40,3	

2.1.7. Población según la nacionalidad y el sexo por país de nacimiento. Año 2006

(Continúa)

	Total			Española			No española		
	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres
TOTAL	44.708.964	22.100.466	22.608.498	40.564.798	19.884.997	20.679.801	4.144.166	2.215.469	1.928.697
EUROPA	41.679.426	20.495.560	21.183.866	40.027.855	19.633.900	20.393.955	1.651.571	861.660	789.911
Unión Europea	40.939.942	20.110.892	20.829.050	39.960.078	19.599.874	20.360.204	979.864	511.018	468.846
Alemania	208.933	104.142	104.791	70.360	34.274	36.086	138.573	69.868	68.705
Austria	7.704	3.726	3.978	921	335	586	6.783	3.391	3.392
Bélgica	42.469	21.299	21.170	15.030	7.338	7.692	27.439	13.961	13.478
Chipre	259	145	114	67	31	36	192	114	78
Dinamarca	9.975	4.900	5.075	865	325	540	9.110	4.575	4.535
Eslovaquia	4.428	2.046	2.382	86	34	52	4.342	2.012	2.330
Eslovenia	617	296	321	45	18	27	572	278	294
España	39.871.342	19.567.710	20.303.632	39.683.051	19.470.508	20.212.543	188.291	97.202	91.089
Estonia	788	345	443	38	20	18	750	325	425
Finlandia	9.865	4.416	5.449	655	212	443	9.210	4.204	5.006
Francia	199.364	95.727	103.637	124.759	58.480	66.279	74.605	37.247	37.358
Grecia	2.877	1.783	1.094	475	250	225	2.402	1.533	869
Hungría	3.862	1.657	2.205	415	173	242	3.447	1.484	1.963
Irlanda	11.495	5.890	5.605	801	281	520	10.694	5.609	5.085
Italia	60.175	37.431	22.744	5.261	2.652	2.709	54.914	34.879	20.035
Letonia	1.741	751	990	61	23	38	1.680	728	952
Lituania	15.200	7.956	7.244	84	35	49	15.116	7.921	7.195
Luxemburgo	1.336	641	695	764	345	419	572	296	276
Malta	201	96	105	44	12	32	157	84	73
Países Bajos	42.146	21.556	20.590	7.502	3.410	4.092	34.644	18.146	16.498
Polonia	44.339	22.924	21.415	1.048	450	598	43.291	22.474	20.817
Portugal	93.767	52.777	40.990	22.365	9.884	12.481	71.402	42.893	28.509
Reino Unido	283.667	142.360	141.307	22.551	9.750	12.801	261.116	132.610	128.506
República Checa	5.654	2.278	3.376	349	131	218	5.305	2.147	3.158
Suecia	17.738	8.040	9.698	2.481	1.003	1.478	15.257	7.037	8.220
Países europeos no comunitarios	739.484	384.668	354.816	67.777	34.026	33.751	671.707	350.642	321.065
Armenia	9.186	5.199	3.987	148	73	75	9.038	5.126	3.912
Bosnia-Herzegovina	1.995	1.042	953	224	119	105	1.771	923	848
Bulgaria	100.763	55.394	45.369	1.680	920	760	99.083	54.474	44.609
Georgia	6.321	3.962	2.339	134	63	71	6.187	3.919	2.268
Moldavia	11.034	6.261	4.773	57	29	28	10.977	6.232	4.745
Noruega	14.037	6.983	7.054	595	250	345	13.442	6.733	6.709
Rumania	397.270	212.534	184.736	3.192	1.628	1.564	394.078	210.906	183.172
Rusia	47.515	17.404	30.111	7.007	3.667	3.340	40.508	13.737	26.771
Serbia y Montenegro	4.160	2.201	1.959	525	236	289	3.635	1.965	1.670
Suiza	62.632	31.233	31.399	47.104	23.459	23.645	15.528	7.774	7.754
Ucrania	69.359	34.612	34.747	2.057	1.076	981	67.302	33.536	33.766
Resto de países de Europa	15.212	7.823	7.389	5.054	2.506	2.548	10.158	5.317	4.841
ÁFRICA	842.894	563.391	279.503	116.934	60.140	56.794	725.960	503.251	222.709
Angola	3.698	2.076	1.622	492	231	261	3.206	1.845	1.361
Argelia	52.159	37.954	14.205	5.400	2.716	2.684	46.759	35.238	11.521
Cabo Verde	3.611	1.572	2.039	874	385	489	2.737	1.187	1.550
Camerún	3.955	2.512	1.443	321	158	163	3.634	2.354	1.280
Egipto	3.634	2.734	900	815	533	282	2.819	2.201	618
Gambia	13.627	11.019	2.608	511	435	76	13.116	10.584	2.532
Ghana	13.133	11.613	1.520	202	135	67	12.931	11.478	1.453
Guinea	9.901	6.932	2.969	1.799	827	972	8.102	6.105	1.997
Guinea Ecuatorial	19.456	7.632	11.824	7.058	3.168	3.890	12.398	4.464	7.934
Guinea-Bissáu	5.274	4.457	817	155	117	38	5.119	4.340	779
Liberia	1.167	833	334	268	149	119	899	684	215
Mali	14.497	13.727	770	87	50	37	14.410	13.677	733
Marruecos	605.961	393.436	212.525	92.954	47.628	45.326	513.007	345.808	167.199
Mauritania	9.308	7.691	1.617	344	238	106	8.964	7.453	1.511
Nigeria	29.802	18.554	11.248	409	292	117	29.393	18.262	11.131
Senegal	34.070	28.589	5.481	962	796	166	33.108	27.793	5.315
Resto de países de África	19.641	12.060	7.581	4.283	2.282	2.001	15.358	9.778	5.580

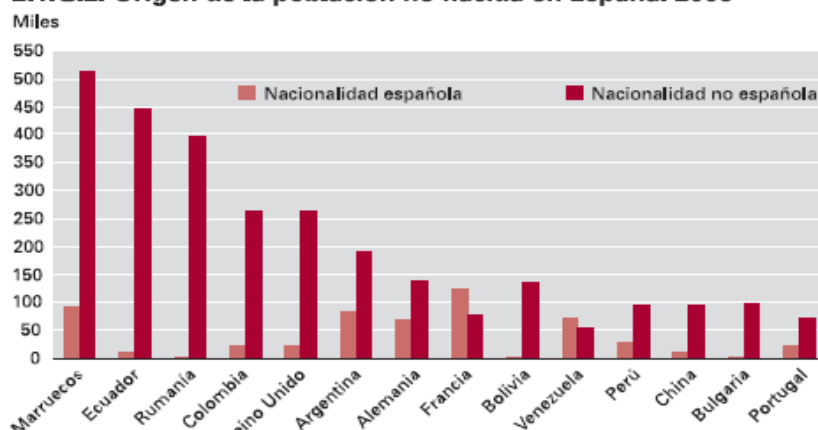
2.1.7. Población según la nacionalidad y el sexo por país de nacimiento. Año 2006

(Conclusión)

	Total			Española			No española		
	Ambos	Varones	Mujeres	Ambos	Varones	Mujeres	Ambos	Varones	Mujeres
	sexos			sexos			sexos		
AMÉRICA	1.940.046	892.456	1.047.590	382.442	174.592	207.850	1.557.604	717.864	839.740
América Central	199.028	79.284	119.744	71.524	27.286	44.238	127.504	51.998	75.506
Cuba	79.228	35.420	43.808	33.110	14.685	18.425	46.118	20.735	25.383
El Salvador	5.102	1.998	3.104	1.799	668	1.131	3.303	1.330	1.973
Honduras	10.652	3.840	6.812	1.714	654	1.060	8.938	3.186	5.752
República Dominicana	87.111	30.977	56.134	27.061	7.786	19.275	60.050	23.191	36.859
Resto de países de América Central	16.935	7.049	9.886	7.840	3.493	4.347	9.095	3.556	5.539
América del Norte	78.620	36.394	42.226	30.970	14.139	16.831	47.650	22.255	25.395
Canadá	5.420	2.533	2.887	2.771	1.313	1.458	2.649	1.220	1.429
Estados Unidos de América	32.626	16.031	16.595	11.901	5.434	6.467	20.725	10.597	10.128
México	40.574	17.830	22.744	16.298	7.392	8.906	24.276	10.438	13.838
América del Sur	1.662.398	776.778	885.620	279.948	133.167	146.781	1.382.450	643.611	738.839
Argentina	271.444	140.600	130.844	81.819	42.059	39.760	189.625	98.541	91.084
Bolivia	140.740	61.367	79.373	3.581	1.695	1.886	137.159	59.672	77.487
Brasil	93.396	36.849	56.547	19.692	8.859	10.833	73.704	27.990	45.714
Chile	57.864	28.858	29.006	16.008	7.455	8.553	41.856	21.403	20.453
Colombia	286.969	123.151	163.818	23.630	9.454	14.176	263.339	113.697	149.642
Ecuador	456.641	220.944	235.697	10.530	4.264	6.266	446.111	216.680	229.431
Paraguay	30.155	10.415	19.740	1.562	692	870	28.593	9.723	18.870
Perú	123.464	56.519	66.945	27.277	10.880	16.397	96.187	45.639	50.548
Uruguay	76.635	39.393	37.242	23.140	11.953	11.187	53.495	27.440	26.055
Venezuela	124.851	58.582	66.269	72.673	35.837	36.836	52.178	22.745	29.433
Resto de países de América del Sur	239	100	139	36	19	17	203	81	122
ASIA	240.368	145.824	94.544	33.892	14.512	19.380	206.476	131.312	75.164
Bangladesh	6.130	5.203	927	91	77	14	6.039	5.126	913
China	104.789	54.837	49.952	9.847	1.676	8.171	94.942	53.161	41.781
Corea	3.144	1.439	1.705	524	296	228	2.620	1.143	1.477
Filipinas	26.368	10.050	16.318	8.549	2.739	5.810	17.819	7.311	10.508
India	23.296	16.313	6.983	3.366	1.824	1.542	19.930	14.489	5.441
Irán	4.568	2.809	1.759	1.393	879	514	3.175	1.930	1.245
Iraq	1.706	1.134	572	477	324	153	1.229	810	419
Japón	5.684	2.453	3.231	548	255	293	5.136	2.198	2.938
Libano	2.750	1.975	775	1.293	997	296	1.457	978	479
Pakistán	43.025	38.422	4.603	1.387	1.076	311	41.638	37.346	4.292
Siría	4.575	3.314	1.261	2.299	1.844	455	2.276	1.470	806
Resto de países de Asia	14.333	7.875	6.458	4.118	2.525	1.593	10.215	5.350	4.865
OCEANÍA	6.230	3.235	2.995	3.675	1.853	1.822	2.555	1.382	1.173

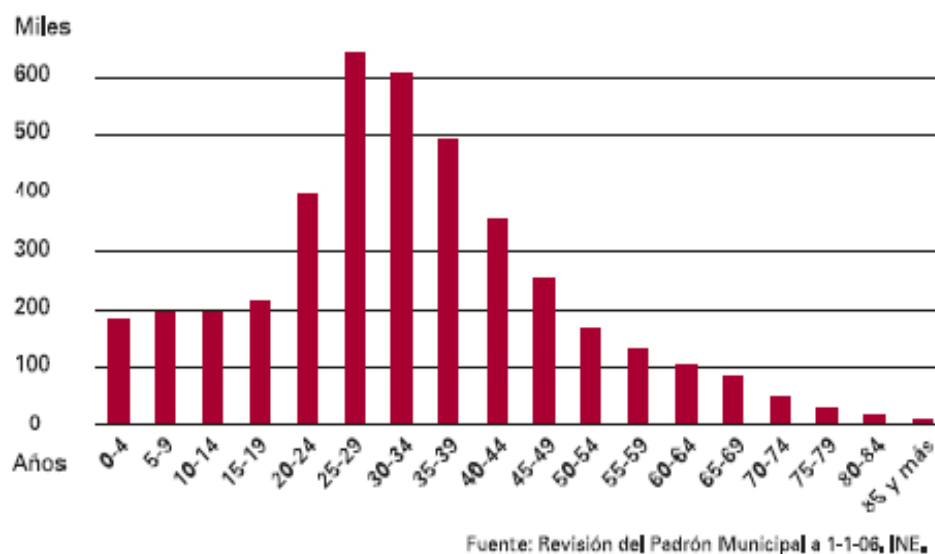
Fuente de información: Padrón Municipal a 1-1-06. Explotación Estadística. INE.

2.1.G.2. Origen de la población no nacida en España. 2006

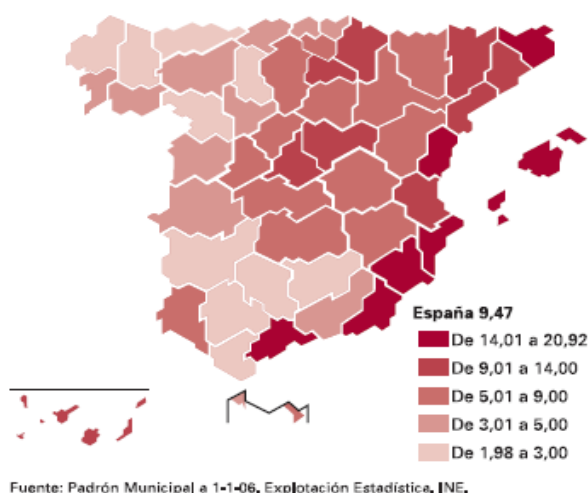


Fuente: Revisión del Padrón Municipal a 1-1-06. INE.

2.2. POBLACIÓN EXTRANJERA SEGÚN LA EDAD EN 2006



2.1.G.4. Porcentaje de población extranjera por provincias. 2006



2.3. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN ESPAÑA

(Datos de El País. 29 abril,2008)

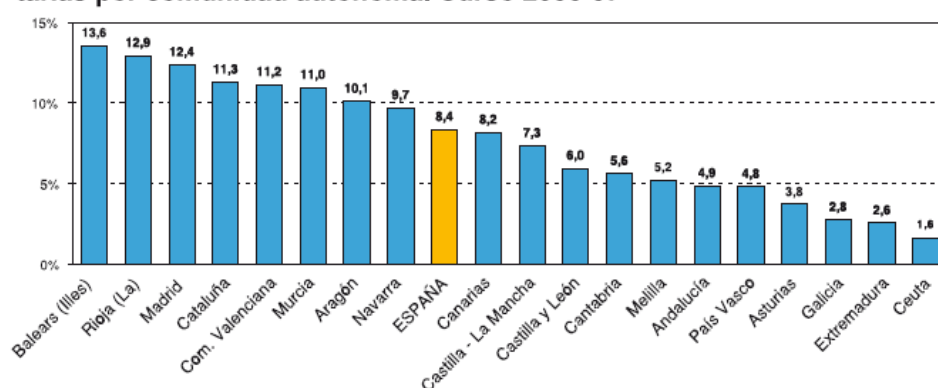
AÑO	NÚMERO DE ALUMNOS EXTRANJEROS
1996-97	73.510
2001-02	223.701
2005-06	555.575
2006-07	637.676

Desde 1996 al 2007 se ha producido un incremento del + **767, 46 %**. Con la entrada del nuevo siglo se ha producido un crecimiento vertiginoso del número de estudiantes extranjeros, coincidiendo con la llegada de emigrantes a nuestro país.

Evolución del alumnado extranjero

	Cursos			
	1996-97	2001-02	2005-06	2006-07 ⁽¹⁾
Total	73.510	223.701	555.575	637.676
Educación no universitaria	63.044	207.112	530.954	608.040
E. Infantil / Preescolar	10.471	39.048	94.162	104.014
E. Primaria	35.650	87.685	228.842	261.583
Educación Especial	159	560	1.863	2.393
E.S.O.	7.672	55.246	146.966	168.824
Bachilleratos	5.490	8.605	21.936	25.382
Formación Profesional	2.580	6.728	24.398	29.364
Enseñanzas de Régimen Especial	..	5.824	12.787	16.480
No consta enseñanza (EE. Rég.General)	1.022	3.416	—	—
Educación Universitaria (1º y 2º ciclo)	10.466	16.589	24.621	29.636

Porcentaje de alumnado extranjero en EE. Régimen General no universitarias por comunidad autónoma. Curso 2006-07 ⁽¹⁾



Distribución del alumnado extranjero no universitario por procedencia. Curso 2006-07 ⁽¹⁾

	%
Total	100,0
Europa	28,3
África	19,5
América del Norte	1,0
América Central	3,5
América del Sur	42,9
Asia y Oceanía	4,8

Porcentaje de alumnado extranjero en EE. de Régimen General no universitarias por enseñanza y titularidad. Curso 2006-07 ⁽¹⁾

	Total	Centros Públicos	Centros Privados
Total	8,4	10,2	4,6
E. Infantil	6,8	8,6	3,5
E. Primaria	10,3	12,9	5,1
Educación Especial	8,4	10,2	6,3
E.S.O.	9,2	11,2	5,3
Bachillerato	4,0	4,5	2,6
Formación Profesional	5,9	6,0	5,5

(1) Cifras avance.

El alumnado extranjero en España ha superado por vez primera los 600.000 matriculados en estudios no universitarios, según el último avance estadístico publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia. La cifra mantiene un crecimiento constante aproximado del 15% anual en los tres últimos cursos.

Concretamente, en el curso 2006-2007, las personas inmigrantes escolarizadas en enseñanzas de régimen general y especial fueron 608.040, un 14,5% más respecto a 2005-2006, cuando las matriculas fueron 530.954.

El mayor número de estudiantes procedentes de otros países correspondió en 2006-2007 a la Educación Primaria, con 261.583 (14,3% más en relación con el curso anterior); Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con 168.824 y un aumento del 14,9%, e Infantil, con 104.014 y una subida del 10,5%.

El alumnado inmigrante representan el 8,4% de todo el alumnado no universitario; el 10,3% en Primaria; el 9,2% en Secundaria, y el 6,7% en Infantil. La mayoría están escolarizados en centros públicos (82,5%). El 42,7% es originario de América del Sur; el 28,2% del continente europeo, y el 19,5% de África.

Por comunidades, Cataluña y Madrid albergan el 41% de todo el alumnado extranjero, con 126.027 y 124.368 estudiantes, respectivamente. Sin embargo, los mayores incrementos en el curso 2006-2007 se registraron en Galicia (30%), Castilla y León (25,6%), Castilla-La Mancha (24,5%) y Cantabria (23,4%).

2.4. PORCENTAJE DE ALUMNOS EXTRANJEROS NO UNIVERSITARIOS POR COMUNIDADES: (datos de El País. 29 abril,2008)

BALEARES	13,6 %
LA RIOJA	12,9 %
MADRID	12,4 %
CATALUÑA	11,3 %
VALENCIA	11,2 %
MURCIA	11,0 %
ARAGON	10,1 %
NAVARRA	9,7 %
CANARIAS	8,2 %
CASTILLA- LA MANCHA	7,3 %
CASTILLA Y LEON	6,0 %
CANTABRIA	5,6 %
ANDALUCIA	4,9 %
PAIS VASCO	4,8 %
ASTURIAS	3,8 %
GALICIA	2,8 %
EXTREMADURA	2,6 %
MEDIA NACIONAL	8,4 %

En cuanto al reparto de alumnos extranjeros por Comunidades Autónomas siguen ocupando .los primeros lugares, con algunas pequeñas variaciones, las mismas de hace unos años: Madrid, Cataluña y Comunidad Valenciana, incorporándose en cuanto a porcentajes, a los primeros lugares Baleares y La Rioja.

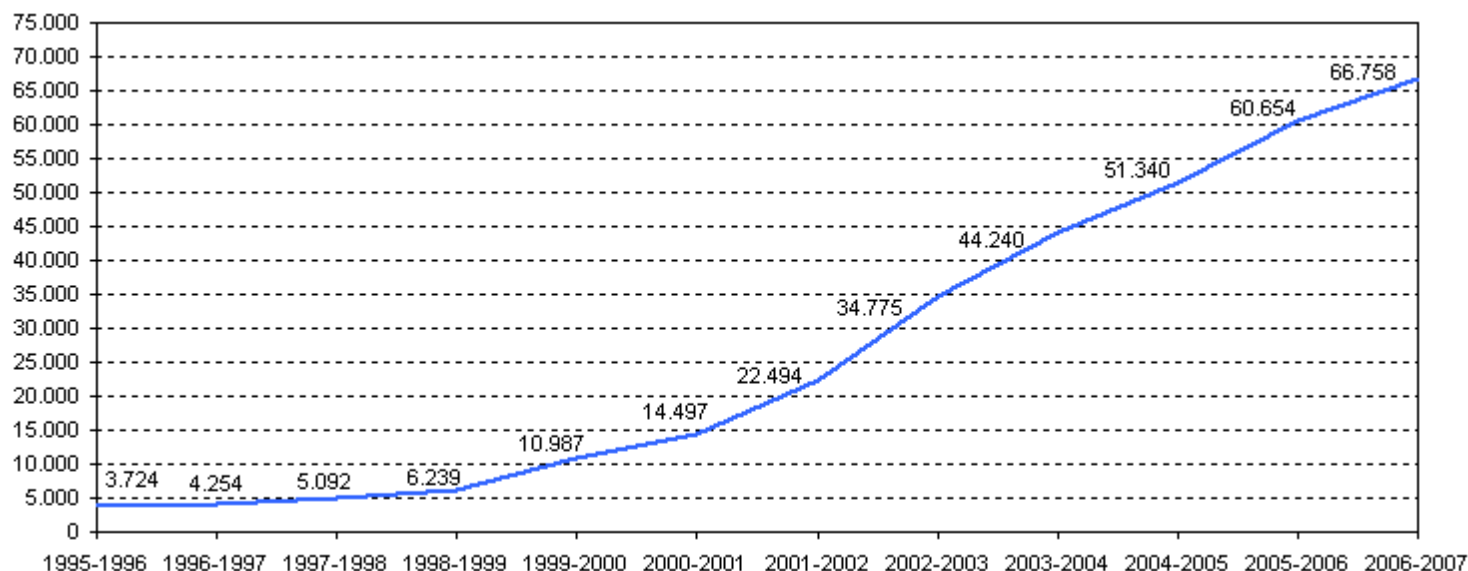
	ANDALUCIA	%	MALAGA	%
Total de alumnos-as en primaria	518.708		90.567	
Total alumnos-as extranjeros en primaria	24.724	4,76	8.600	9,49
Centros públicos	22.647	91,6	7.744	90,05
Centros privados	2.077	8,4	856	9,95

Andalucía está por debajo de la media española, aunque Málaga y Almería estén por encima de la media. Sigue siendo Málaga la provincia andaluza con más alumnos extranjeros (19.603), seguida de Almería (14.551) y mucho más lejos el resto (la tercera es Granada con 5.861).

	ANDALUCIA	MALAGA
Alumnos extranjeros de todas las enseñanzas	55.792	19.603
Europeos	21.725	9.387
Asiáticos	1.931	752
Africanos	12.414	2.305
Americanos	19.175	6.858
Oceanía	36	15
No se sabe el país	511	286

La diferencia entre centros públicos y centros privados es alarmante y denunciante. La mayoría de los alumnos extranjeros están matriculados en centros públicos y muy pocos en centros privados. Por encima del 90% en los centros públicos de Andalucía o de Málaga.

Evolución del número de alumnos extranjeros no universitarios en Andalucía Cursos 1995-1996 a 2006-2007



FUENTE: Consejería de Gobernación

2.5. CARACTERÍSTICAS DEL FENÓMENO DE LA INMIGRACIÓN:

Siguiendo, principalmente, a Arango y a Criado, podríamos señalar las siguientes características cuantitativas y cualitativas que el fenómeno de la inmigración ha ido constituyendo en nuestro país:

1. Se trata de un **fenómeno** todavía **mal conocido**. Para algunos nos encontramos ante una avalancha, por lo que hay que cerrar las fronteras y aumentar los controles para evitar la *invasión*. Pero tampoco podemos despreciar la magnitud del fenómeno, puesto que tenemos que prever recursos para atenderlo. Curiosamente, en el inicio del boom migratorio, los datos más alarmistas vinieron de los sectores más sensibilizados ante las dificultades, que resultaron abultados para la población, que, en vez de un sentimiento solidario hacia los inmigrantes, provocó inquietud popular y justificó el énfasis del gobierno en el control y restricción de la inmigración.

2. Es un fenómeno **reciente**. España ha pasado, claramente, de ser país de emigración a país de inmigración. “Aunque carecemos de los datos necesarios para precisarlo, cabe sostener que una proporción muy elevada de los inmigrantes establecidos en España han llegado en el curso de los últimos cinco años” Si tenemos aún menos inmigrantes que el promedio de la Unión Europea es porque hemos empezado más tarde a recibirlos y porque se trata de una población joven. Debido a esta característica, la inmigración en España es *hija* del mundo globalizado en el que vivimos.

3. La inmigración en España posee aún un volumen muy reducido, aunque no tanto como se piensa, y con **notable tendencia al crecimiento**. No vamos a abrumar con datos y tablas en los que se puede observar el rápido crecimiento de los inmigrantes en nuestro país en los últimos años, pero el aumento de un 0,5% de extranjeros respecto a la población total, en 1980, a un poco más del 3% a finales del 2002 nos sirve de muestra de este crecimiento. Lo que ocurre es que si lo comparamos con la de otros países de la UE, en los que la proporción se encuentra entre el 5% y el 10%, todavía estamos alejados de la media europea. Sin embargo, para Arango (2002), estas cifras no reflejan adecuadamente el volumen de la inmigración en España. Hay muchos indicios para pensar que el número de inmigrantes **irregulares** no registrados es abultado. Por un lado, los procedentes del Tercer Mundo, que no han entrado en las distintas regularizaciones que el gobierno ha realizado (en torno a 200.000), que no se sabe si han seguido aquí, pero que, posiblemente, la mayoría continúa en España. Por otro lado, hay muchos inmigrantes del *Norte*, es decir, *turistas residenciales*, que viven aquí que no se registran. En resumen, según Arango el número total de inmigrantes en España está cerca de los dos millones, por lo que alcanzaría el 5% y no estaríamos tan alejados de la media europea. Además, si partimos de que la evolución del número de *regulares* (los que poseen permiso de residencia) es representativa del número total, la tendencia a un crecimiento rápido está demostrada. El volumen de inmigrantes se ha duplicado en cinco años y casi triplicado en ocho.

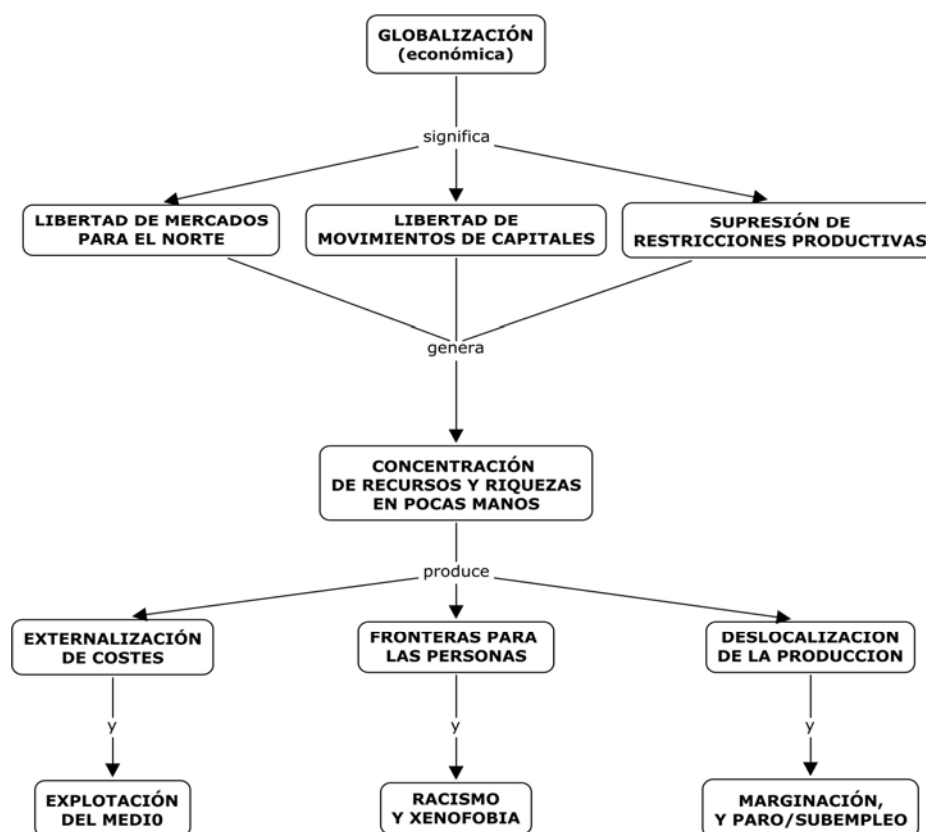
4. La composición de población inmigrante es **heterogénea y cambiante**, hija de la globalización. Cuanto más reciente sea la inmigración más heterogénea es, puesto que más tiene que ver con el fenómeno globalizador. Sobre la inmigración en Europa cabría decir que, a pesar de fluctuaciones coyunturales, presentan una tendencia ascendente en la última década; los flujos que más se incrementan son los de extranjeros extracomunitarios; Alemania es el país con mayor volumen de inmigrantes; más de la mitad de la población extranjera procede de otros países europeos (entre los que se contabilizan los turcos) y, por último, en los últimos años se ha producido un incremento notable de la inmigración femenina.

Según Castles y Miller las migraciones en el mundo globalizado están muy *diversificadas*, no hay modelos únicos, están muy *aceleradas* (su volumen se ha multiplicado durante las últimas décadas) y están *feminizadas* (cada vez son más las mujeres que emigran solas, de forma independiente o poniendo en marcha la cadena migratoria, a la que luego se incorporan los hombres) inmigrantes de todas las partes del mundo, de tal modo que, con más de 10.000 inmigrantes regularizados, a finales de 2001, había 23 nacionalidades.

En 1999 había aún un predominio de los residentes de origen europeo. Sin embargo, el aumento de los procedentes de África es espectacular (se ha multiplicado por ocho en los últimos diez años. De ese continente procede la cantera más numerosa de la inmigración en España. Marruecos es el país con mayor número de inmigrantes.

También recibimos inmigrantes de otros países de Magreb, aunque en bastante menor cuantía y del África Subsahariana. En los últimos años ha aumentado la inmigración procedente de algunos países de Latinoamérica como Ecuador y Colombia y han disminuido los de Perú y República Dominicana. También han llegado en los últimos años nuevos emigrantes procedentes de Europa del Este y han disminuido los

procedentes de Filipinas, que, como los de otros países citados, relacionan el origen de aquellos con el pasado colonial español.



5. Hay **pocos asilados y refugiados**. Llama la atención la evolución anárquica de las solicitudes presentadas y las escasas resoluciones favorables en las demandas de asilo y refugio. La existencia de un bajo número de este tipo de inmigrantes puede deberse a que es más fácil entrar, permanecer y trabajar irregularmente que cubrir todos los requisitos que se exigen para este tipo de demandas.

6. Respecto a la **distribución territorial** en nuestro país de los inmigrantes, se produce una **concentración** en determinadas zonas. De 17 Comunidades Autónomas, 8 de ellas reúnen el 90% de los inmigrantes. Cataluña, Madrid, la Comunidad Valenciana, Andalucía, Baleares y Canarias son las que más inmigrantes reciben. Los inmigrantes procedentes de Marruecos se concentran en Cataluña, Andalucía y Madrid (dos de cada tres), además de los residentes en Ceuta y Melilla, en donde no se realiza una contabilización adecuada, puesto que no se consideran inmigrantes a los que han ido adquiriendo la nacionalidad española. La distribución de las diferentes colonias no se debe al azar. Los inmigrantes no sólo acuden a los lugares donde hay trabajo, sino que siguen las redes migratorias. La conexión entre origen y destino no se produce según la nacionalidad, sino según las comarcas. Por ejemplo, está demostrada la conexión entre los marroquíes de Nador con algunas comarcas de Cataluña, o entre los de Alhucemas y Madrid.

7. La población inmigrante es **joven y cada vez está más feminizada**. Los inmigrantes que han iniciado su *cadena migratoria* en España, y que será continuada por otros

familiares, paisanos o conocidos, tienden a ser jóvenes. En Andalucía la distribución es muy irregular. La población inmigrante se concentra en donde existe trabajo. Ya no es sólo una región de paso, sino que está teniendo una importante repercusión en la economía de la Comunidad.

Junto a Almería, es Málaga la provincia en la que se concentran más inmigrantes, pero, indudablemente, en este caso se contabiliza una mayoría de residentes jubilados de la UE.

La mayoría de los inmigrantes son adultos, frecuentemente solteros o no acompañados por sus cónyuges, parejas u otros miembros de la familia. Este hecho tendrá como consecuencia una importante aportación a la economía española, que beneficia a la población autóctona, puesto que los jóvenes trabajadores inmigrantes aportan mucho a la Seguridad Social y gastan mucho menos que nosotros en servicios sociales. Asimismo, posiblemente, la juventud de la población inmigrante tenderá a tener mucha movilidad (aunque no sabemos nada de los flujos de salida) por lo que, cabe suponer, habrá menos fricciones y conflictos con la población autóctona.

Aunque la presencia de menores de edad es aún escasa, en referencia a la población autóctona, la presencia, en 1999, de unos 80.000 niños inmigrantes y la tendencia al reagrupamiento familiar y la fertilidad de las familias inmigrantes jóvenes augura un importante crecimiento de la población escolar inmigrante o de origen inmigrante. Hay que tener en cuenta, además que de cada tres niños inmigrantes uno procede de Marruecos.

Respecto a la distribución por sexos, se dan asimetrías muy señaladas en función de los diferentes grupos nacionales. Los hombres procedentes de África duplican al de las mujeres, mientras que ocurre lo contrario entre los que proceden de América Latina, donde las mujeres predominan en una proporción de 1,7, a 1.

La feminización de la inmigración es una realidad en España. Entre 1992 y 1998 el número total de mujeres superó al de los hombres. La procedencia de las mujeres inmigrantes es todavía predominantemente europea⁷, casi la mitad (47%) , aunque le siguen las americanas (27%). Con menor volumen aparecen las africanas y las asiáticas (Colectivo IOÉ, 2000).

8. Hay una **elevada proporción** de inmigrantes en situación **irregular**. Esto se puede probar cada vez que se abre un proceso extraordinario y masivo de regulación. Es muy probable que la mayor parte de los inmigrantes hayan sido irregulares en algún momento de su experiencia migratoria. Por ejemplo, la regularización del 2000 legalizó a unos 400.000, pero se quedaron muchos fuera, la gran mayoría de los cuales debió permanecer aquí. Nunca las regularizaciones ponen el contador a cero ni, a pesar de las promesas, se convierten en la última. Hay que tener en cuenta, a pesar de las últimas modificaciones legislativas y acuerdos con los países de origen, la dificultad que existe para devolver a los inmigrantes a su tierra. Además, muchos de los regularizados se convierten en irregulares al expirar sus permisos de trabajo y no ser renovados.

Es cierto que se dan dificultades en el control de entradas y permanencias en todos los países democráticos, pero en el caso de España se agrava el problema, ante la elevada

frecuencia de tráfico clandestino en el Sur y en Canarias y la escasa colaboración de Marruecos, puerta de entrada o cantera de una gran cantidad de inmigrantes.

9. Los inmigrantes constituyen una presencia **localizada y subordinada en un mercado de trabajo segmentado**. No todos los inmigrantes son trabajadores, muchos dejan de ser mano de obra para incorporarse a la población *inactiva*, sean menores de edad o adultos encargados de labores domésticas. Pero, indudablemente, quitando los europeos jubilados que viven en nuestras costas, los inmigrantes del *Sur* han venido a España a trabajar para poder vivir.

De todos modos, todavía la presencia de inmigrantes se reduce a un pequeño número de sectores del mercado de trabajo. Cinco de ellos – servicio doméstico, agricultura, hostelería, construcción y comercio al por menor suponían en 1999 el 75% de los permisos de trabajo, aunque parece que actualmente se está diversificando. Los pocos sectores ocupacionales en los que el peso de los trabajadores inmigrantes resulta significativo, en relación con los autóctonos, son el servicio doméstico y la agricultura, sobre todo la intensiva en invernaderos y la recogida de frutos. Hay un crecimiento en la pesca, las mudanzas, los pequeños transportes, las reparaciones y otros varios ramos. También aumenta la ocupación de los inmigrantes en el comercio y ocupan casi por completo el cuidado de ancianos. Por otro lado, hay una marcada polarización, ya que mientras que las categorías laborales más bajas las ocupan los trabajadores del *Sur*, en las altas predominan los del *Norte*. Los inmigrantes comunitarios poseen una mejor inserción laboral incluso que la de los propios autóctonos, pero la de los extracomunitarios se encuentra en peores condiciones que la de los españoles. Por otro lado, entre los colectivos nacionales de trabajadores, el más numeroso es el marroquí y cada vez es más importante la mano de obra femenina, sobre todo la de origen latinoamericano.

Sólo a medias podemos decir que los inmigrantes hacen trabajos que los españoles no quieren hacer, también hacen muchos que los españoles no saben hacer o que los empresarios prefieren que hagan, con salarios más bajos o en peores condiciones. Los inmigrantes no quitan puestos de trabajo a los autóctonos. Hay espacio en la economía española para los trabajadores inmigrantes, que se instalan en puestos que no son ocupados por los autóctonos por desajustes o ineficiencias del mercado laboral, puesto que en términos cuantitativos la oferta autóctona de trabajo supera a la demanda y se dan altas tasas de desempleo entre la población nativa.

Aunque cualquier generalización resultaría abusiva, puede decirse que en España los inmigrantes tienden a ocupar puestos de trabajo poco cualificados, muchas veces temporales, estacionales o precarios, y frecuentemente no bien remunerados.

10. Por último, y evitando también cualquier generalización, los inmigrantes sufren considerables dosis de **exclusión social**. Esto se puede observar en los medios de comunicación. Las condiciones en el medio rural son especialmente deficientes, como pudimos ver en los sucesos de El Ejido.

La política de inmigración en España (también en Europa) ha estado caracterizada por tres grandes errores, que, hasta que no se vayan subsanando, no se irá en el camino de una auténtica integración:

- Por un lado, se concibe al inmigrante como un trabajador invitado, que es, sobre todo, extranjero. No nos planteamos, con esta tipología, la integración, porque no se acepta la posibilidad de que pueda quedarse de un modo estable. No se promueve, entonces, el reagrupamiento familiar.
- No tiene en cuenta los derechos humanos, el Estado de Derecho. No tiene en cuenta el modelo de la democracia plural e inclusiva. Justificamos la exclusión de los inmigrantes porque seguimos anclados en un modelo de ciudadanía anclado en la nacionalidad.
- Se procura, desde el poder, vincular delincuencia e inmigración. El aumento del número de inmigrantes se relaciona con el crecimiento de la delincuencia, obviando la inadecuación de efectivos e infraestructuras policiales (otra consecuencia de la disminución de la inversión en lo público con la crisis del *estado del bienestar*) y fomentando la xenofobia. Sin embargo, lo que demuestran las estadísticas es que han aumentado los pequeños robos entre los inmigrantes, vinculados al intento de sobrevivir ante la situación de marginación en que se encuentran.

3. La atención al alumnado inmigrante en la enseñanza obligatoria

3.1. PAUTAS PARA LA INTERVENCIÓN CON MENORES INMIGRANTES

Como premisa importante en el estudio de intervención con menores se deberían aclarar algunos términos. Las clases y espacios escolares están llamados a ser ámbitos interculturales donde fluya un intercambio de sentimientos, modos de pensar y matices culturales.

Sería un gran error pedir al niño inmigrante que asuma de forma inmediata la cultura donde llega. Los niños al dejar sus países de origen no sólo dejan parte de sus familias sino también dejan a sus amigos del barrio y del colegio, paisajes de apego y cercanía, un aire que les recuerda su infancia, hábitos de juegos diferentes, formas distintas de llamar a las mismas cosas. Por todo esto, su proceso de integración se hace más complejo.

En relación con el alumnado inmigrante, es un factor importante tratarle como un alumno/a más con unas circunstancias personales, sociales y/o culturales puntuales y no necesariamente determinantes, a los que hay que ofrecer un plan de acogida que recoja actuaciones dirigidas a la integración del menor en cada uno de los espacios propios de su edad.

Los tres espacios fundamentales donde están llamados a integrarse plenamente los menores y que hay que acompañar desde la comunidad educativa son los siguientes:

1. El sistema educativo:

Atendiendo al sistema educativo, destacar, en primer término, que ningún sistema educativo es igual, cada uno difiere del otro. Además, en segundo lugar, ningún plan temático, ni su carga horaria es la misma. Esto afecta directamente al menor y se cometería un gran error al intentar que el menor inmigrante asumiese dichos cambios nada más incorporarse a las aulas españolas.

Por tanto, se propone que se desarrolle en cada colegio o instituto un plan extraescolar, adaptable y flexible que le permita al educando asumir estos retos.

2. El nivel social y cultural:

En el nivel social y cultural los menores deben conocer sus derechos y obligaciones: las formas, comportamientos, gestos, poses, acciones, etc., admitidos tanto en los lugares comunes como individuales. Deben ser capaces de romper las barreras propias de los guetos y relacionarse con menores de su misma edad en igualdad de condiciones.

Con estas metas estaríamos facilitando el proceso de integración socio-cultural de los menores inmigrantes.

3. En las familias:

Hay que destacar en esta parte que los patrones de familia de los inmigrantes que llegan a España son diferentes. Por tanto, necesitan tiempo para re-adaptar estos patrones al modelo de familia española. Destacar también el hecho de que en ocasiones después de que la madre lleva varios años en España logra reagrupar a la familia, traer a su hijo. Este niño que llega ha estado varios años sin el amor maternal que tanto marca en la

posteridad. Es posible incluso que estos menores se encuentren con que hay algún miembro nuevo en la familia (padrastro, hermano) a los que también se deben adaptar. Hay que tener en cuenta que en ocasiones, producto de la situación económica de los padres, estas familias se ven obligadas a vivir en situación de hacinamiento y esto trae consigo que los niños no tengan espacios de estudio. Un motivo más para valorar la necesidad de actividades extraescolares para aumentar su formación académica.

Todas estas circunstancias influyen enormemente en el menor y hay que saber acompañarlas desde el colegio, ya que incluso pueden ser causas de burlas entre sus compañeros.

No podemos concluir la mención al espacio familiar sin la importancia de implicar a los padres en la formación y educación de nuestra futura generación.

En cuanto al profesorado y la comunidad educativa, deben mantener un proceso de reciclaje permanente para poder trabajar con el nuevo perfil de alumnado. Las direcciones de los colegios e institutos deben facilitar y dotar al profesorado de las herramientas personales y materiales que les ayuden no a “sobrevivir en el aula”, sino a saber reconocer y afrontar situaciones de racismo, xenofobia, bullying, etc.

Nunca los educadores podemos hacer sentir a un alumno inmigrante que dificulta el ritmo de una clase sino que tenemos que ser capaces de descubrir sus potencialidades y ponerlas en función de la misma.

A su vez, en los Centros Escolares deberían potenciarse horas lectivas en la que se hable de igualdad, de respeto, de solidaridad.

Unas de las experiencias que destacaría es LA ESCUELA INTEGRADORA, proyecto de la Fundación Social Universidad de la Francisco de Vitoria y cuyo objetivo es la integración social y la prevención de posibles conductas de riesgo de los menores inmigrantes que estudian en los institutos de su zona de actuación.

En horario fundamentalmente de tarde, se refuerza el aprendizaje de los menores mediante el apoyo escolar y se trabaja la interculturalidad, la educación en valores y habilidades sociales a través de talleres y dinámicas de grupo.

La coordinación con padres y Comunidad Educativa orientada a la integración es, el objetivo fundamental de la Escuela Integradora, propone la Fundación Social Francisco de Vitoria.

Eulisis Smith Palacio, Coordinador Escuela Integradora de la Fundación Social de la Universidad Francisco de Vitoria (Madrid) (31/10/2005)

3.2. LA RESPUESTA DE LA ESCUELA ESPAÑOLA A LOS ALUMNOS DE ORIGEN INMIGRANTE.

En la actualidad, y generalizando para todo el Estado, las actuaciones del sistema educativo se han plasmado, por un lado en la enseñanza del castellano a los hijos de las familias inmigrantes cuya lengua materna es distinta y, por otro, en encajar el curriculum seguido en el país de origen, en muchos casos con un bajo nivel académico, con el de la comunidad de acogida.

En el Plan Anual de Centro de los colegios de todas las Comunidades Autónomas se debe incluir un Plan Anual de Compensación Educativa o de Atención a la Diversidad que atienda a los alumnos inmigrantes. En algunos sitios la actuación ha sido más improvisada que en otros. Otra cuestión es que hay escasez de profesionales específicos y de materiales para realizar esta labor compensatoria. Sin duda, se han incrementado los presupuestos, pero parece que en algunos lugares todavía es insuficiente.

En Castilla-La Mancha se han formado equipos de apoyo lingüístico y en Aragón se ha creado el Centro Aragonés de Recursos Educativos para la Inmigración (CAREI). En Cataluña existen equipos externos de apoyo que trabajan para los alumnos inmigrantes, dentro de los EAP (Equipos de Apoyo Psicopedagógico). En algunos lugares también se han editado materiales específicos, por ejemplo en Aragón y Navarra.

Pero el recurso más conocido es el de las aulas de acogida o aulas puente, aunque en algunos lugares se haya decidido la incorporación directa al aula con apoyos dentro y fuera de la misma. Estas aulas, denominadas en Cataluña TAE (Talleres de Adaptación Escolar) y en Andalucía ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) ha tomado diversas formas en otras Comunidades, en función del número de alumnos que la hayan necesitado. Por ejemplo, en nuestra Comunidad, en los lugares en los que no hay un número suficiente de alumnos, los profesores de ATAL pasan a ser itinerantes y van atendiendo a aquellos por los centros en los que están matriculados.

La Consejería de Educación organiza varios programas para favorecer esta integración: en Málaga, más de 2.000 estudiantes inmigrantes de colegios e institutos de la provincia reciben clases de apoyo específicas para aprender español.

Aulas temporales

La presencia de estudiantes foráneos en las aulas ya no es algo extraordinario; unos 23.000 menores extranjeros están escolarizados en Málaga - casi un 10% del alumnado - , aunque unos 10.000 son hispanohablantes (argentinos y ecuatorianos principalmente) y más de un 30% son británicos. Ante esta realidad, desde el año 2000 los colegios malagueños desarrollan planes de interculturalidad en los que el idioma desempeña un papel fundamental. El proyecto que da mejores resultados son las llamadas Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). En Málaga existen 78 docentes que atienden estas clases, dirigidas a alumnado que no saben hablar español y a las que acuden, en grupos muy reducidos, varias horas a la semana. Estas aulas están consideradas como una iniciativa pionera para la integración del alumnado extranjero y la mayoría de ellas se ubican en los colegios de la Costa del Sol Occidental, la Axarquía y la capital (con una gran concentración en el distrito Centro). El sistema alterna el aprendizaje del español con la asistencia al aula ordinaria.

Como complemento a las aulas temporales están los **Grupos de Apoyo Lingüístico en Español**. Estos talleres se celebran fuera del horario escolar en pequeños grupos de cinco o seis. Así por ejemplo, actualmente, hay 84 grupos funcionando en la provincia de Málaga:

«Las aulas temporales atienden a los centros educativos donde hay más concentración de extranjeros; en aquellos colegios en los que el número de

inmigrantes es menor son atendidos por los propios recursos del centro»,

Joaquín Perea, responsable del área de Interculturalidad de la Delegación Provincial de Educación.

Las familias marroquíes, seguidas de las inglesas, son las que más acuden a estos talleres, aunque en la provincia también hay grupos de refuerzo de chino, rumano o portugués. Personal cualificado y las mismas familias del alumnado se encargan de atender a estos grupos que incentivan el aprendizaje de la lengua materna.”

Fuente: Diario Sur (marzo de 2007)

Si la acogida a los alumnos de origen inmigrante en Infantil o en los primeros cursos de primaria es, relativamente, poco problemática, no lo es tanto cuando estos son alumnos de incorporación tardía, es decir, llegan al sistema educativo con edades entre los diez y los dieciséis años.

Una vez que la fase de acogida a los alumnos de incorporación tardía ha finalizado con éxito, estos deben incorporarse totalmente a su aula y seguir el curriculum con total normalidad, aunque se pase por una fase de transición.

Normalmente, el nivel de lenguaje de estos alumnos no es suficiente para cursar las áreas curriculares de los últimos cursos de Primaria y de la ESO.

Suelen tener problemas de lectura y escritura y su vocabulario es muy limitado. Montón sugiere algunas estrategias para adaptar el currículo ordinario para estos estudiantes, aunque muchas de ellas son adecuadas para todos, no sólo para los inmigrantes :

- Adaptación de los contenidos y las actividades de los libros de texto utilizados en las clases. En síntesis se trata de adaptar el libro de texto al planteamiento didáctico autónomo y profesionalizador del profesor y no de plegarse a lo que la guía de la editorial correspondiente dicte.
- Utilizar criterios de tratamiento individualizado que exige que se adapten los contenidos de las áreas a estos alumnos, que no sólo pueden tener déficits en Lengua o Matemáticas, sino que es la primera vez que trabajan contenidos de Ciencias Experimentales o Sociales que le resultan novedosos.
- En la línea de individualización, se podrían realizar *dossieres individuales*, que consistirían en materiales de trabajo adaptados a cada alumno confeccionados por el profesor con la ayuda de personal de apoyo, a partir de fichas, libros de texto u otros recursos.

Por último, para el trabajo en clase con esto alumnos se establecen recomendaciones que pueden ser útiles, como decíamos para todos los alumnos y todas las aulas: trabajar con contenidos globalizados, organizar actividades más allá de la metodología expositiva y que fomenten la cooperación entre los alumnos de incorporación tardía y el resto.

4. Educación global e interculturalidad

4.1. LOS GRADOS DE CONSECUCIÓN DE UN CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

Generalmente se establecen tres grados o niveles de currícula intercultural aunque, en un sentido estricto, sólo el último lo sea:

El **currículum segregado**. Cuando la mejor manera que se encuentra de organizar la enseñanza de los individuos y culturas diversas es la de construir un currículum distinto para cada uno de ellos, estamos refiriéndonos a una organización curricular segregada. Cada cultura sigue un currículum distinto. No hay que intentar llevar al pobre a la mesa del rico, porque esta mesa no constituye la meta y el pobre no puede recibir en ella una alimentación digna. Se debe rechazar la generalización porque produce resultados desiguales.

El **currículum compensatorio**. Se construye cuando se suministran recursos adicionales a los estudiantes que poseen algún tipo de desventaja. La idea es poder llegar algún día a sentar a los pobres y marginados en la misma mesa donde está la mayoría. En realidad sigue partiendo de la ideología del déficit, lo que ocurre es que se piensa que los estudiantes que siguen estos currícula compensatorios, más tarde o más temprano, se integrarán en el currículum de la mayoría. Así pues, se encuentra a medio camino entre los currícula segregados y los comprensivos. Se diferencian cuantitativamente de los primeros, se segrega, pero menos, ya que se piensa que progresivamente los estudiantes podrán abandonar este modelo e integrarse en el currículum mayoritario. La diferencia con el tercer y más *intercultural* nivel será cualitativa.

El **currículum integrado, comprensivo o inclusivo**. Aquí ya se produce una diferencia cualitativa (no sólo cuantitativa) respecto al currículum segregado. En consonancia con la idea de justicia democrática, el currículum debe partir de los intereses de los menos favorecidos. Cuando nos refiramos a *currículum*, hablaremos de todo aquello que la escuela ofrece a los estudiantes, de un modo explícito o implícito (currículum oculto), para que se eduque. Por supuesto nos referiremos siempre al currículum real, a los procesos de enseñanza-aprendizaje tal y como transcurren en la vida cotidiana escolar y extraescolar, no los que se quedan diseñados en los papeles.

Estrategias que permiten la individualización.

Un currículum intercultural inclusivo, como este último adjetivo advierte, debe incluir a todos los alumnos, por lo que, en la medida de lo posible, **todos** deberían participar en **todas** las actividades que se realizan en el aula. Lo que ocurre es que nos podremos encontrar con aulas en las que la multiculturalidad y diversidad cultural se manifiesten con mayor rotundidad que en otras.

Las actividades, en un currículum intercultural inclusivo, permiten la individualización, es decir, posibilitan que los estudiantes con diferentes intereses y niveles de capacidad puedan implicarse y comprometerse con ellas y no imperan normas de rendimiento únicas en los resultados posibles de las mismas. Las actividades deben diseñarse de tal forma que su cumplimiento pueda ser realizado con éxito por alumnado con diversos niveles de habilidad (Guarro, 2002, 129).

Esta característica es la que hace que un curriculum sea inclusivo y comprensivo, que no haya actividades organizadas para los alumnos *normales* y otras para los *retrasados*. Esta característica es la que consigue que un curriculum intercultural vaya más allá de la segregación de los alumnos inmigrantes y que permíte que la organización de grupos compensatorios sea sólo puntual y pasajera.

- Flexibilización de la organización del centro, mediante la creación de agrupamientos variables, que posibilite que, en algunos momentos de la jornada escolar estudiantes con determinadas dificultades reciban un tratamiento individualizado.
- Flexibilizando la graduación escolar y creando una auténtica idea de *ciclo*, frente al encorsetado esquema de *curso*, obligando a que todos los alumnos aprendan las mismas cosas, con el mismo ritmo y en el mismo periodo de tiempo.
- Flexibilizando la organización del aula. Cabe la posibilidad de que mientras un profesor trabaja con un grupo de alumnos, realizando fichas de trabajo individual, otro profesor o él mismo lo haga con otro grupo de alumnos que ese momento necesita más ayuda.
- Creando *itinerarios formativos* que eliminen los controles estandarizados, las metas únicas a las que todos los alumnos tienen que llegar y que posibiliten que los estudiantes tengan una evaluación formativa y personalizada y que puedan ir avanzando sin que sean excluidos del sistema por fracasados escolares.

Estrategias cooperativas y de participación en la gestión del aula.

Las actividades de un curriculum intercultural inclusivo deben ser colaborativas y no deben estar jerarquizadas. Deben ser cooperativas, ya que todos los estudiantes se deben beneficiar democráticamente del aprendizaje de los demás. El trabajo cooperativo no sólo es adecuado para la integración social o para la adquisición de conocimientos mediados por los compañeros, sino para el aprendizaje del “procedimiento de trabajo”. Por lo tanto, las aulas y los grupos de trabajo, dentro de ellas, deben de ser heterogéneos.

Las actividades deben estar organizadas de manera que los estudiantes trabajen en colaboración, se ayuden mutuamente, lo que exige una organización flexible del espacio y del tiempo. Los estudiantes no deben trabajar de modo competitivo y en un ambiente rígido.

Tradicionalmente se ha justificado el trabajo cooperativo basándose en argumentos ético-democráticos. Se comprobaba que aumentaba la autoestima, la integración y la motivación. Sin embargo, últimamente, se hace hincapié en sus ventajas de orden cognitivo y de mejora del rendimiento académico.

El grupo cooperativo debe tener entre dos y cinco o seis miembros. Las funciones dentro del grupo deben ser rotatorias. Se debe crear una interdependencia mutua, igualar el estatus y hacer que los alumnos perciban una valoración positiva de la diversidad. Se debe armonizar la responsabilidad individual con la colectiva, de tal manera que cada miembro del grupo debe saber sus funciones y tareas pero la evaluación es siempre grupal, por lo que debe coordinarse con los demás y exigirles responsabilidades .

Estrategias eficaces para cultivar actitudes interculturales; sociomorales y socioafectivas. La resolución de conflictos interculturales.

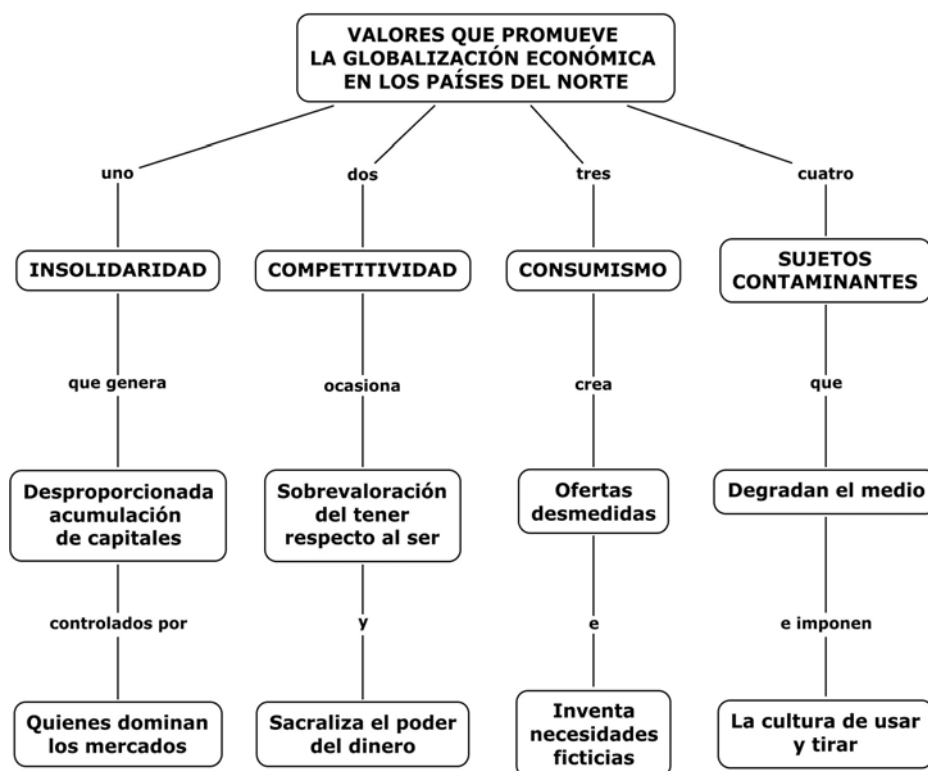
Vamos a revisar ahora estrategias parecidas a las cooperativas, pero centradas más en lo afectivo y moral que en lo cognitivo, aunque en su desarrollo sea necesario el trabajo del alumno, considerado de un modo integral. Se trata de estrategias que van dirigidas más a los sentimientos y a cuestiones éticas y que persiguen el cambio o modificación de actitudes.

Se trata de actividades que obligan a los estudiantes a examinar temas o aspectos de los mismos que implican reflexiones éticas sobre temas comprometidos (guerra, paz, justicia, belleza, bondad, verdad...) y a expresar puntos de vista propios sobre los mismos.

A modo de síntesis, algunas de las más interesantes pueden ser :

1. *Estrategias sociomorales*, que exigen la participación activa de los implicados, ejercitar el uso de la razón, del diálogo y de la discusión, y el esfuerzo por meterse en la piel del otro.
 - *La clarificación de valores*. Se trata de una estrategia que sirve para que los alumnos tomen conciencia de sus valores. Puede plasmarse mediante *diálogos clarificadores*, en los que el profesor lanza preguntas que ayudan a que los alumnos se declaren, ante *hojas de valores*, en los que se presenta un texto breve con preguntas, y *frases inacabadas*.
 - *Comprensión crítica*. Se trata de un comentario de texto en el que se plantea un conflicto sobre el que, individual o en grupo, los estudiantes tienen que pronunciarse.
 - *Discusión de dilemas morales*. Se trata de una narración que plantea un conflicto o problema, que no tiene una solución clara y que obliga al alumno a defender y discutir una opción.
 - *Role-playing*. Se dramatiza una situación conflictiva o problemática y luego se discute sobre ella.
 - *Discusión entre compañeros*: Se trata de la realización de un debate sobre un tema controvertido en el que, primero, hay que crear un ambiente de confianza, luego hay que adecuar la discusión a las competencias de los alumnos y, a la hora de llevarlo a la práctica, discutir primero en grupos pequeños y luego hacer una puesta en común.
 - *Autorregulación y autocontrol*. Cada alumno debe poner por escrito los objetivos operativos y concretos que desea cumplir e ir autoobservándose regularmente y autorreforzándose. Se trata, como podemos deducir, de una técnica conductista.
2. *Estrategias socioafectivas*, que pretenden combinar la transmisión de información con la vivencia personal, con la emoción empática, para lograr la aparición de una actitud afectiva, de conductas prosociales (de cooperación, de simpatía, de solidaridad). Se inicia con la vivencia grupal, más o menos real, luego se produce una discusión dirigida y, por último, se proporciona información oportuna (explicaciones, lecturas, vídeos) que sirvan para sistematizar y generalizar las conclusiones extraídas de la situación vivida.

Estas estrategias sirven para prevenir conflictos interculturales o sociales, en general, pero, en muchas ocasiones, sobre todo en aulas y centros multiculturales, se pueden producir y es necesario conocer algunas orientaciones para su resolución.

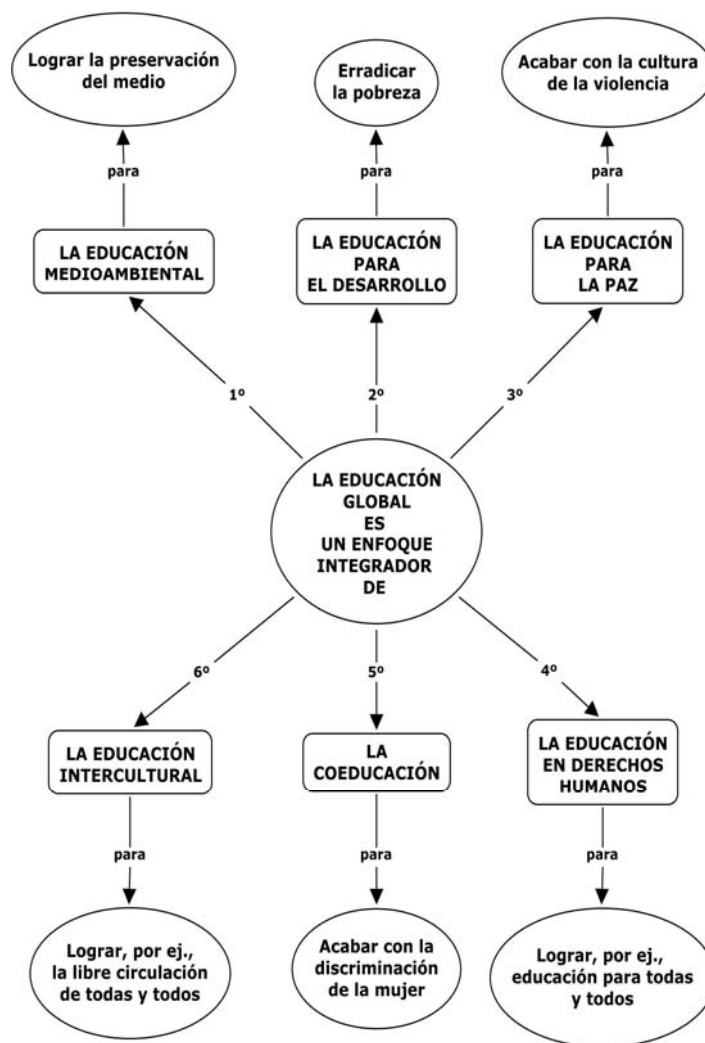


4.2. ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN GLOBAL?

La aldea global en que se ha convertido el mundo en que vivimos, exige una educación en valores que no puede retroceder frente al advenimiento de los avances tecnológicos y la globalización económica dominante. El concepto de educación global, y sus implicaciones pedagógicas, es una respuesta desde ámbitos transversales a la realidad en que estamos inmersos.

A partir del siguiente principio: la persona es lo que importa y el planeta es nuestra casa, la educación global no admite ninguna práctica que utilice o enajene a las personas o degrade el medio para convertirlos en fines de intereses ajenos a la dignidad humana o la armonía planetaria. Las otras y los otros, son todas y todos los demás, individual o colectivamente considerados, vivan en la casa de frente, o en la antípoda.

La educación global se define desde un enfoque sistémico y holístico en un ciclo integrador de conocimiento, análisis, crítica y propuestas de alternativas y acciones encaminadas a difundir o restablecer el diálogo, la cooperación, la solidaridad, la paz, los derechos humanos, la interculturalidad, la coeducación y la defensa del medio ambiente.



En cuanto a los retos y problemas más relevantes:

- **Eliminación de cualquier forma de guetización:**

Con estos datos estadísticos expuestos anteriormente se ve la “escandalosa diferencia” que existe entre los centros públicos y privados a todos los niveles. La práctica totalidad de los alumnos extranjeros de clase trabajadora se encuentran en los centros públicos.

Desde todos los sectores comprometidos con la enseñanza pública se le exige a la administración educativa que se distribuyan todas las plazas educativas entre todos los centros educativos, tanto públicos como privados. Debemos exigirle que tome las medidas necesarias para que los centros privados no discriminen a los alumnos “emigrantes”.

En la prensa del día 29 de abril, aparece la noticia de que Cataluña fijará un máximo de inmigrantes por colegio. La norma afecta a todos los centros públicos y concertados. En Cataluña el 11% de la población escolar es de otros países y hay centros que concentran más del 80 % de alumnos extranjeros, la mayoría en centros públicos. Para evitar los guetos la futura Ley de Educación catalana prevé “establecer territorialmente la proporción máxima de alumnos (...) que podrán ser escolarizados por cada centro y grupo”.

- **La disminución del fracaso escolar de los grupos minoritarios**

De los datos indicados: sólo la mitad de los alumnos extranjeros obtienen el graduado escolar, frente a los dos tercios de los autóctonos.

- **La revisión crítica del concepto de integración.** Se trataría de intentar eliminar el uso de la diversidad cultural en la escuela y en la sociedad como pretexto para legitimar la exclusión social.

5. Propuesta de Actividades

5. 1. PRESENTACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL GRUPO

DINÁMICAS DE PRESENTACIÓN

OBJETIVO:

Que las personas participantes se presenten para poder facilitar el conocimiento de todas/os.

5. 1.1. PRESENTACIÓN GLOBAL:

ACTIVIDADES

1ª Las/os participantes forman un círculo y quien coordina inicia la presentación, diciendo: su nombre, un país donde ha estado y un país donde le gustaría ir, que debe señalar en una pelota hinchable (globo terráqueo).

2ª A continuación lanza el balón a una persona, sin importar el orden, ésta se presenta de la misma forma y así sucesivamente hasta que todas las personas se presenten.

3ª Bastará con que todas las personas conozcan el nombre del resto.

5.1.2. CIRCULOS CONCÉNTRICOS:

ACTIVIDADES

1ª Las personas participantes se situarán en dos círculos concéntricos. Las del círculo interior se colocan mirando hacia afuera de manera que tengan enfrente como pareja a otra persona del círculo exterior.

2ª Durante un tiempo determinado, ambas personas deberán presentarse e intercambiar el mayor número de datos una de la otra.

3ª Cuando la persona que coordina lo estime, dará una indicación para que cada círculo gire en un sentido distinto. De esta forma se cambiarán las parejas y se volverá a empezar con una nueva presentación.

5.1.3. EL RAP:

ACTIVIDADES

1ª En círculo las personas participantes permanecen de pie.

2ª La persona que coordina explica que van a cantar un rap. Para eso deben llevar un ritmo dando palmas con las manos y golpeando las piernas.

3ª La persona que coordina les enseña una canción que dice: "este rap que te voy a cantar es para mi nombre recordar, Rafa, Rafa me llamo Rafa" cuando la persona canta esto las demás le contestan "Rafa, Rafa se llama Rafa".

4ª Así hasta que todas/os han cantado.

5.1.4. LA TELA DE ARAÑA:

ACTIVIDADES

1ª Se forma un círculo, y le damos a una persona un ovillo de lana que sujeta por un extremo.

2ª Se presenta diciendo su nombre, afición, edad, de donde es,...y todo lo que queramos añadir.

3ª Posteriormente lanza el ovillo de lana a otra persona (pero debe sujetar el extremo de forma que la lana cuelgue entre ambos).

4ª Se repite la operación de presentarse y volver a lanzar el ovillo a otra persona distinta pero sujetando el trozo de lana.

5ª Cuando todas/os hayan recibido el hilo de lana, se habrá formado un entramado similar al de una tela de araña, ahora para desenvolverlo se hará de forma inversa devolviendo el ovillo a la persona que te lo dio y recordando los datos que dio cuando se presentó (si ello es posible).

5. 2.-DINÁMICAS DE CONOCIMIENTO

5. 2.1. EN BUSCA DEL TESORO INTERCULTURAL

OBJETIVO

Promover un mayor conocimiento de las personas que componen el grupo en cuestiones relacionadas con la interculturalidad.

ACTIVIDADES

1ª Se explica que esta dinámica pretende que busquemos un tesoro que guardamos las personas que participamos en ella: Es el tesoro de algunas de nuestras experiencias interculturales.

2ª Repartimos la ficha cuestionario: BUSCA A ALGUIEN QUE...

3ª Explicamos que deben moverse libremente por la sala preguntando a quienes quieran para encontrar quién cumple con lo preguntado, oír su explicación y escribir su nombre.

4ª Cuando se hayan completado todas las preguntas hacemos una ronda en la que se puede destacar lo que más haya impresionado o gustado o...

5.2.2. BUSCA A ALGUIEN QUE...

1. Se haya sentido discriminado.

2. Conozca un juego de otro país.
3. Habitualmente tome una comida propia de otro país.
4. Conozca a alguien de otra cultura.
5. Ha visitado un país de cultura diferente a la occidental.
6. Te cuente algún mito, o alguna historia, o algún cuento sobre otra cultura.
7. Conozca algún símbolo de otra cultura.
8. Conozca alguna costumbre de otra cultura.
9. Tararee alguna canción de otra cultura.

5.2.3. CABEMOS TO@S

OBJETIVO

Fomentar la cooperación y ayuda mutua entre las personas que participan en este taller.

ACTIVIDADES:

Material necesario: Cuerda o hilo grueso. Radiocasete. Mapas de continentes o subcontinentes del mundo.

1ª Se divide al grupo en cinco o seis subgrupos de cuatro o cinco personas. A cada subgrupo se le dará una cuerda de dos metros de longitud atada por los extremos. Y se le asigna un continente o subcontinente sin importar que se repitan:

América del Sur	África	Asia
América del Norte	Europa	Oceanía

Las parejas se colocan formando entre todas un círculo, y cada una de ellas, dejando su cuerda en el suelo, deberá hacer con ella la silueta del continente o subcontinente que le ha tocado.

Luego escribirán con rotulador en un papel el nombre del continente o subcontinente que representan, y lo pegarán con celo a la cuerda.

2ª Para empezar el juego, cada pareja se pondrá dentro de su cuerda. Estará prohibido pisar la cuerda.

3ª A continuación pondremos una música de fondo, quiere decir que las parejas tendrán que emigrar y salir de su continente {cuerda} y empezar a dar vueltas alrededor del mundo, es decir, alrededor de las cuerdas que hay depositadas en el suelo, para buscar un sitio mejor donde vivir.

4ª Mientras están dando vueltas, quitamos del suelo una de las cuerdas.

5ª Seguidamente paramos la música, todas las parejas deberán ponerse dentro de las cuerdas. Pero como ahora falta una, el subgrupo que no tenga cuerda deberá ser rápidamente acogida en el interior de otras siluetas de continentes, pudiendo separarse y repartirse donde sean acogidos.

Si pasados 20 segundos después del final de la música, alguien queda sin poder meterse con sus dos pies, y estando de pie, dentro de una cuerda {continente}, todo el grupo habrá perdido el juego y dejará de jugar. (Ahora se puede introducir la posibilidad de que basta con tener los dos pies dentro de la cuerda aunque estén sentados fuera de la silueta que forma la cuerda, para así aprovechar más el espacio.)

6ª Cada vez que suene la música, todas las personas participantes emigrarán del continente en que estaban y empezarán a dar vueltas alrededor del círculo que forman todas las cuerdas, es decir, del mundo. Y quitamos otra de las cuerdas. Así una y otra vez siempre que vuelva a sonar la música. Esto quiere decir que cada vez habrá menos cuerdas o continentes en el suelo, pero quienes participan deberán seguir metiéndose como puedan dentro de las que queden. Nadie puede quedar fuera, si no pierde todo el grupo y acaba el juego con la derrota de todas/os.

Cuando veamos que es imposible que se pueda meter todo el grupo dentro de las cuerdas que quedan, se dará por superado el reto del juego, y se proclamará que todas las personas han ganado.

A partir de: José Real Navarro “Educar en la interculturalidad” Edit. CCS. Madrid 2006

5. 3. DINÁMICA PARA EL MODELADO DE UN PRINCIPIO DE PROCEDIMIENTO: ACTITUD CRÍTICA

OBJETIVO

- Ilustrar mediante una lectura-dramatización la crítica y la autocrítica.
- Análisis de la historia desde las fases para el desarrollo de actitud crítica.

ACTIVIDADES

1ª Se pide a siete participantes que actúen como protagonistas de la siguiente historia. Y procederán a su lectura.

3.1. FÁBULA DEL BUEN HOMBRE Y SU HIJA

Se basada en el cuento “Lo que sucedió a un honrado labrador y su hijo”, recogido en el “Libro de Patronio” o del Conde Lucanor, escrito por el Infante Don Juan Manuel hacia 1334. En él se cuenta la aventura que sucedió a un campesino, su hija y un burro.

Personajes:

1. Narradora	3. Hija	5. Doña Eulalia	7. Niña
2. Campesino	4. Caminante	6. Anciano	

Narradora: Había una vez un labrador honrado que tenía una hija que, aunque muy joven, era de agudísimo entendimiento...

Aparecen en escena un campesino, su Hija y un burro.

Campesino: Dime, hija, ¿ya le diste de comer a Relámpago?

Hija: Sí, padre.

Campesino: Pues sácalo de la cuadra que vamos al pueblo.

Hija: ¿Y a dónde vamos tan temprano?

Campesino: Vamos al mercado a hacer algunas compras. Anda, apúrate, que si no se nos hará muy tarde.

Narradora: Y así, poco a poco, fueron caminando con su burro sin ninguna carga, camino del pueblo hasta que...

Caminan un poco. Aparece en escena un caminante.

Caminante: Buenos días... ¿a dónde vais tan de mañana?

Campesino: A la feria, señor.

Caminante: Perdona la pregunta, ¿cómo es que vais a pie teniendo un burro?

Campesino: Le agradezco su consejo... y adiós, que se nos hace tarde.

Hija: ¡Es cierto, padre! El señor tiene razón.

Campesino: A lo mejor, ¿Quién de los dos se subirá en el burro?

Hija: Súbete tú, padre. Yo puedo ir a pie.

El campesino se sube al burro y caminan otro poco.

Narradora: Yendo así por el camino encontraron a una conocida que también marchaba al mercado.

Entra en escena una mujer con su canasta.

Campesino: Buenos días, doña Petra.

Doña Petra: Buenos días. No es que me quiera meter en lo que no me importa... pero, ¿cómo es que esta pobre niña tierna y débil va a pie, y el hombre fuerte y vigoroso va montado en el burro? Buen viaje, y adiós.

Hija: Doña Petra tiene razón, ¿no crees? ¿Qué te parece si hacemos como dice doña Petra?

Campesino: Probemos.

El campesino se apea y el niño se sube al burro. Avanzan otro poco.

Narradora: Continuaron su camino como si por fin estuvieran haciendo lo mejor para todos, pero entonces...

Entra un Anciano.

Anciano: Buen día....

Campesino: Buenos días...

Anciano: ¡Qué barbaridad! En mis tiempos no se veían estas cosas. Una muchacha llena de vida montada en un burro y su pobre padre va a pie. ¡Qué falta de respeto! ¡Qué tiempos, dios mío!

Murmurando bajito va saliendo de escena.

Campesino: ¿Qué opinas de lo que nos dijo el viejo?

Hija: Que tiene mucha razón y que lo mejor será que tú también te subas en Relámpago.

El campesino se sube en el burro y avanzan un poco.

Narradora: Esta vez sí, esta vez nadie podría decirles nada en contra o, al menos, eso pensaban ellos.

Entra una niña a escena. Viene corriendo.

Niña: ¡Qué burrito tan lindo! ¿Cómo se llama?

Hija: Se llama Relámpago.

Niña: ¡Pobre Relámpago! ¡Miren qué cara de cansancio! ¡Qué ocurrencia! Montarse los dos sobre el pobre burro. ¡Pobre burrito!

Campesino: Y ahora, ¿qué vamos a hacer, Hija?

Hija: Yo creo que esa niña tiene razón, padre. Relámpago se ve muy cansado. Para que ya nadie nos vuelva a criticar, ¿qué tal si llevamos nosotros al burro?

Campesino: Como tú digas. A ver qué pasa.

Los dos se apean del burro y lo cargan.

Narradora: Y, aunque parezca increíble, así es como el buen labrador y su inteligente hija continuaron su camino como la cosa más natural del mundo, eso sí, con bastante trabajo por el peso del animal.

Caminan con bastante trabajo y nuevamente aparecen el caminante, doña Petra, el viejo y la niña.

Caminante: ¡Nunca vi cosa igual!

Doña Petra: ¡Qué par de tontos!

Anciano: ¡Qué divertidos se ven cargando al burro!

Niña: ¡Dos tontos cargando un burro...!

Todos van saliendo entre burlas y risas.

Narradora: El campesino aprovechó la ocasión para que su hija aprendiera una lección con todo lo que les estaba ocurriendo.

Campesino: ¿Y ahora qué vamos a hacer?

Hija: La verdad, no sé, padre. Quisimos hacer lo que ellos decían, pero no les dimos gusto. Todos nos criticaron y, además, se burlaron de nosotros.

Campesino: Mira Hija, quise que vieras con tus propios ojos cómo hay muchas opiniones distintas, y que no es posible darle gusto a todo el mundo.

Hija: Ya me di cuenta, padre. Tratando de complacerlos lo único que sacamos fue que todos se burlaran de nosotros..., pero, ¿qué vamos a hacer ahora?

Campesino: Pues piensa bien y decide lo que tú creas que es mejor.

Hija: ¡Ya se! Aunque no todo el mundo esté de acuerdo. Tú irás montado en el burro una parte del camino y yo iré montada otra parte del camino. También podemos ir un rato a pie para que Relámpago descanse.

Campesino: ¡Muy bien pensado, Hija mía! Así lo haremos. ¡En marcha, Relámpago!

Hija: Y que diga la gente lo que le de la gana.

A Partir de:

http://64.233.183.104/search?q=cache:Hx8plZPrHkkJ:www.craaltaribagorza.net/contar/contar.php%3Fid_doc%3D68%26url_doc%3DIMG/doc/Teatro_Navidad.doc%26persona%3D+lo+que+sucedio+a+un+honrado+labrador+con+su+hijo&hl=es&ct=clnk&cd=9&gl=es

2ª Se hace una puesta en común aplicando las cinco fases para el desarrollo de la actitud crítica.

5. 4. CONFIANZA

5. 4.1. EL LAZARILLO

OBJETIVO

Que cada persona experimente en sí misma, miedo, confianza en las demás personas.

ACTIVIDADES

1ª Si es posible se hará al aire libre, donde se explicará el ejercicio que vamos a realizar.

2ª Cada persona, con los ojos vendados y sin poder hablar, comienza a andar. Tras dos o tres minutos, se les invita a que vayan buscando una persona con la que formar pareja. Todo el ejercicio se realiza con los ojos cerrados y sin poder hablar.

3ª Formadas las parejas, se les indica que se pongan de acuerdo, por señas y sin abrir los ojos, para que una persona haga de lazarillo de la otra. Quien hace de lazarillo, tiene plena libertad para conducir como quiera a la otra persona.

4ª Quien va a actuar de lazarillo abre los ojos y conduce a la otra persona, enseñándole todos los objetos y obstáculos que hay en el entorno.

5ª Pasado un tiempo se cambian los papeles.

6ª Finalmente se hace una puesta en común para expresar:

- Sentimientos experimentados al llevar y al ser llevada.
- Comprensión de su pareja, si se ha entendido al compañero/a, y si se ha sido entendido.

Admite poner música de fondo mientras se realiza el ejercicio.

5.4.2. ACROBACIAS

OBJETIVO

Experimentar y favorecer la confianza mutua y la interdependencia.

ACTIVIDADES

1ª Las personas participantes se colocan en dos líneas paralelas, formando parejas. En cada pareja, una persona frente a la otra juntan los pies. Las parejas se agarran las manos. La persona que tiene la mano más pequeña agarra el meñique de la persona con las manos más grandes. La mano grande envuelve a la pequeña quedando la muñeca pequeña perfectamente sujeta. Esta es una parte importante para la seguridad del movimiento.

2ª Manteniendo todo el cuerpo recto, unidos por las manos, y con los pies pegados fijos, ambas personas se van alejando, muy despacito hasta quedar con los brazos totalmente estirados. Los hombros y los brazos tienen que estar relajados sin hacer ningún esfuerzo.

Se trata de un juego de equilibrios donde el peso de uno/a sostiene al/a otro/a.

Quien tenga más peso, lógicamente, se alejará menos del centro que el/la más ligero/a.

Pasan de ser dos líneas paralelas a una "V".

Regresan despacio al centro.

3ª Ahora se experimenta, con precaución, todos los modos posibles de movimiento manteniendo el equilibrio de pesos. Por ejemplo, partiendo de la posición "V" y manteniendo los brazos todo el tiempo sueltos y estirados, uno/a baja, doblando las rodillas, mientras el/a otro/a se echa suavemente un poco hacia atrás. Luego, el/la que ha bajado sube, mientras el/la otro/a baja. Y ya tenemos un balancín.

4ª Terminado el ejercicio se hace una puesta en común y se responden las siguientes preguntas:

¿Cómo nos hemos sentido en manos de otra persona?

¿Fue fácil confiar en otra persona? ¿Y en nosotros/as mismos/as?

FUENTE: Tinus Wijnakker.

5.4.3. DANZA GLOBAL

OBJETIVO

Experimentar y favorecer la confianza mutua y la interdependencia.

ACTIVIDADES

1ª Los/as participantes se colocan en dos líneas paralelas, formando parejas. En cada pareja, una persona frente a la otra inflan un globo y lo sostienen con ambas frentes.

2ª Se pone una música movidita y se les pide a las personas participantes que bailen sin que se les caiga el globo.

Esta dinámica puede utilizarse como final de una sesión.

5. 5. DINÁMICA PARA CLARIFICAR: ADIVINAR PERSONAJES

OBJETIVO

Se trata de inducir a hacer preguntas con la intención de ilustrar la clarificación.

ACTIVIDADES

1ª Se forman equipos que deben seleccionar diferentes personajes.

2ª Un equipo pregunta y el otro debe ir respondiendo hasta que se acierta el personaje.

3ª Quién acierta elige otro personaje que debe acertar el otro equipo.

Se repite varias veces.

4ª Se hace una puesta en común.

5. 6. DINÁMICA PARA REFLEJAR EMPATÍA: HACE VER AL OTRO COMO SE SIENTE QUIEN EXPLICA

EMPATÍA:

“...es una capacidad para imaginar, con cierto grado de precisión, cómo se siente uno en el conflicto de otra persona; conlleva la capacidad para comunicar dicha conciencia de forma que la otra persona se sienta comprendida”.

No se trata sólo de una sensibilidad para la comunicación no verbal, sino de un proceso imaginativo activo focalizado que abarca también una integración de memoria, razonamiento, intuición y sentimiento. Existe variabilidad en cuanto al talento innato para esta habilidad pero se puede enseñar, aunque requiere una clase diferente de aprendizaje y una práctica de tipo experiencial. El método natural para el aprendizaje experiencial de una habilidad interpersonal es el role-playing.

Para enseñar empatía, se hace trabajar a las personas participantes en parejas: una persona asume un rol que ponga a prueba la imaginación, la otra simplemente la entrevista. Hay que jugar roles (ocupacionales, históricos, fantásticos, de animales, plantas, objetos...), de diferente género, edad y nivel educativo o cultural, y explorar toda la red psicosocial (padre, hijo, cónyuge, hermano...). Es necesario que las personas participantes sigan un proceso de caldeamiento de la espontaneidad que estimule progresivamente imágenes con significado, asociaciones, conexiones físicas y afectos, de manera que sea posible ilustrar un personaje en toda su complejidad. También debe crearse un clima de juego que permita la experimentación y cometer errores. El caldeamiento debe empezar asumiéndose las partes más superficiales, obvias y estereotipadas de un rol.

El proceso para la enseñanza del sentimiento básico de la asunción de roles y la experiencia básica del juego de roles comienza con la técnica “Programa de Entrevistas”, a semejanza de los programas de entretenimiento en la televisión (la TV ofrece el modelo cultural del rol de entrevistador y la audiencia imaginada libera la

espontaneidad): una persona tiene que imaginarse en un rol y ser entrevistada en ese rol (una persona participante es la anfitriona del programa y asume el rol de entrevistador/a, la otra es la persona invitada al programa y es entrevistada en el rol que ha escogido). Se invita a las personas participantes a moverse por el espacio y escoger pareja. Se sientan por parejas e imaginan un personaje que deben encarnar. Se pueden comentar en el grupo los roles elegidos. Durante 5-8 minutos, la mitad del grupo entrevista a la otra mitad. La persona que entrevista no debe ayudar, tratar ni diagnosticar: no es ella quien está entrenando la empatía, sino la persona entrevistada a quien se le hacen preguntas para caldear el flujo de imágenes e ideas que hay en su mente. El objetivo es que la persona “anfitriona” logre que la persona “invitada” comunique a la audiencia algunas de las experiencias, sentimientos y actitudes asociadas con ese rol. Se pueden dar pistas que ayuden a caldearse hacia un rol. Por ejemplo, evitar preguntas tipo “por qué” y ayudar a las personas participantes a dibujar escenas y situaciones específicas en lugar de hacer generalizaciones abstractas.

También se puede anotar una estructura orientativa de preguntas en la pizarra: ventajas e inconvenientes del rol, acontecimientos que hacen sentir tristeza, alegría, ira, temor... Tras 5-8 minutos de entrevista, se hace una “pausa para publicidad” (1 minuto), se vuelve al propio rol (2 minutos) y se cambian roles: la persona anfitriona pasa a ser la invitada, que debe escoger un nuevo rol. De nuevo, 5-8 minutos de entrevista y, finalmente, 2-3 minutos para compartir y procesar cómo se han sentido durante el ejercicio (percepciones mutuas, preguntas que facilitaron la espontaneidad, la confusión...). La repetición permite corregir errores y el “Espejo” proporciona feedback sobre cómo nos perciben los demás.

La asunción de roles debe cumplir una serie de principios: actuar en el aquí y ahora; hablar subjetivamente, expresándose en primera persona; encontrarse con los otros en la escena directamente en lugar de narrar lo que está sucediendo... Estas ideas se comunican mejor por medio del modelado. Se trata de desarrollar receptividad para la intuición, la imaginación y la inspiración, estimulando la espontaneidad. De hecho, la técnica descrita forma parte de un programa de entrenamiento de la creatividad y la espontaneidad. Las actividades que surgen en el interjuego de los actores mejoran su expresión del material apropiado a la situación. El objetivo es favorecer la exploración por medio de la identificación imaginativa. Proporciona las habilidades básicas del juego de roles, amplía el repertorio de roles, contribuye a la cohesión grupal, eleva la moral y sensibiliza a los participantes hacia los procesos psicológicos en una amplia gama de programas de tratamiento.

El concepto de rol y el entrenamiento con role-playing familiariza con la interacción social y permite analizar los componentes de un sistema holístico (familia, persona...) de forma manejable. Asumir roles de otras personas aporta hallazgos sorprendentes sobre sus contenidos, que se instalan en la conciencia desde el inconsciente. Cuando ampliamos nuestra imaginación para acompañar la experiencia de otras personas, desarrollamos el hábito de incluir los sentimientos ajenos dentro de la esfera de la propia conciencia. Ello permite interpretar los fenómenos a muchos niveles de organización humana: intrapsíquica, interpersonal, familiar, organizacional y cultural.

Para comunicar la propia conciencia sobre la situación de otra persona de forma que se sienta comprendida, la clave reside en expresar dicha conciencia de forma humilde y abierta, en primera persona: “No estoy seguro si puede aplicarse a tu caso pero, si esto

me estuviera sucediendo a mi, me sentiría.... ¿Es eso lo que te pasa a ti?”. Debe contrastarse con “interpretaciones” formuladas al estilo “Creo que te sientes...” o “Debes estarte sintiendo...”. Se trata de introducir un sentimiento de libertad en colaboración, reducir distancias, favorecer la alianza.

Un buen Doble debe conocer los 5 niveles de conciencia en que operan las personas simultáneamente:

(1)Expresión abierta: Todo lo que se expresa libremente en una situación concreta. La persona puede admitir estas ideas claramente ante los otros y ante sí misma.

(2)Secretos: Lo que puede admitirse ante uno mismo y tal vez confiarse a buenos amigos. La persona es claramente consciente de estos pensamientos.

(3)Autoengaños: Pensamientos que sólo ocasionalmente se admiten ante uno mismo; la mayor parte del tiempo son activamente evitados, negados o neutralizados con pensamientos opuestos. Es el nivel “pre-consciente”.

(4)Creencias y sentimientos inconscientes: Ideas que no son admitidas ante uno mismo. Es lo que los psicoanalistas llaman “el inconsciente”. Son tan molestas que parecen incompatibles con el sentimiento de identidad de la persona.

(5)Cosas nunca consideradas: Ideas que nunca antes han sido consideradas. Este nivel contiene información que, más que estar reprimida, debe ser introducida desde el exterior.

Tomado de: Marisol Filgueira Bouza. Anne Haire Collins.

5. 7. DINÁMICA MENSAJES YO: CUANDO TU HACES... YO ME SIENTO...

OBJETIVO

Aprender a expresar en primera persona nuestras emociones cuando nos hallamos ante un conflicto.

ACTIVIDADES

1ª Ante las situaciones planteadas por quien coordina, las personas participantes escriben, en primer lugar, qué responderían espontáneamente.

2ª Posteriormente deben intentar responder a las mismas situaciones, esta vez construyendo frases en primera persona donde comenten sus emociones de acuerdo con la siguiente estructura:

Ejemplo de construcción en “yo-mensaje”:

Tu profesora te pregunta continuamente. Ella parece preguntar a las demás menos que a ti.

“Me siento dolida cuando me pides continuamente que responda preguntas en voz alta porque tengo la sensación que no te caigo bien y lo haces para ver si

me equivoco. Así que me gustaría que repartieras más las preguntas entre todos los compañeros y compañeras de clase.”

Yo me siento..... (Plantea tus emociones).....
Cuando tú..... (Plantea la actitud concreta).....
Porque..... (Plantea el efecto que esta actitud imprime en tu vida).....
Y me gustaría que..... (Plantea el cambio deseado).....

5.7.1. OBSTÁCULOS PARA LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

La comunicación intercultural puede verse obstaculizada por diversos factores: los causados por las propias personas que pretenden comunicarse y los causados por el contexto en el que se da la relación.

5.7.2. OBSTÁCULOS PERSONALES

Se refieren a características de las personas como el desconocimiento, la desmotivación o falta de habilidades interculturales. Las causas de estos obstáculos son debidas a la percepción de las personas implicadas en la comunicación multicultural, categorías sociales existentes, o bien por ciertas actitudes y comportamientos de las personas. Implican la necesidad de desarrollar ciertas competencias para evitarlos.

Malentendidos “*Mala interpretación, equivocación en el entendimiento de algo.*”

La comunicación intercultural implica estados de incompreensión y frecuentes malentendidos. Las situaciones de malentendidos se dan de manera muy frecuente en situaciones de comunicación intercultural. Pueden desencadenarse en la percepción, en la interpretación y en la evaluación de las situaciones.

Percepciones

La manera de percibir y procesar la información es uno de los elementos cognitivos que suponen una barrera importante para la comunicación intercultural.

La percepción es el proceso por el cual las personas seleccionan, organizan y evalúan los estímulos que provienen de su entorno. Es selectiva e inexacta, y depende de un proceso aprendido culturalmente, de manera que los referentes culturales tienen un gran impacto en el proceso perceptivo.

La cultura otorga el significado para poder interpretar aquello que percibimos (proceso de atribución). Los diferentes procesos de atribución de significados pueden causar graves malentendidos en la comunicación.

Por lo tanto, la percepción depende de nuestra cultura. Se caracteriza a menudo por ser parcial e imprecisa y puede superarse mediante una mejor comprensión de la cultura de la otra persona y la capacidad de empatizar con ella.

Etnocentrismo

El término etnocentrismo define la visión de las cosas desde una perspectiva en la que el propio grupo se encuentra en el centro de todo y los demás están en escala según la referencia del mismo.

Todas las culturas tienden a ser etnocéntricas y esto produce que la persona crea que los valores culturales propios son naturales y correctos y que el resto de personas que no los siguen se equivocan al actuar de forma distinta.

Así pues, todas/os entendemos y evaluamos las culturas diferentes de acuerdo con los parámetros de nuestra propia cultura. Esta perspectiva de percepción de las cosas, personas, etc. de otra cultura diferente a la nuestra desde el punto de vista del etnocentrismo cultural, hace que encontremos la propia cultura más excitante, interesante, variada y mejor aprovechada por el potencial humano, que el resto de ellas. Todo esto comporta que nos sintamos en cierto modo superior al resto de culturas y que, por tanto, evitemos de algún modo el implicarnos profundamente en la comprensión y percepción positiva de aspectos culturales externos a los nuestros. El problema central del etnocentrismo cultural es la imposibilidad de desarrollar la habilidad para vivir en otra situación.

El etnocentrismo es también el origen del racismo, la xenofobia, la discriminación... Y la sufrimos cada día, a todas horas, de manera consciente o inconsciente. Incluso quienes defienden el pluralismo, ejercen de alguna manera el etnocentrismo.

Relativismo cultural

Es entender el comportamiento de los demás dentro de su contexto cultural y por tanto se opone al etnocentrismo basado en una cultura única, hegemónica, universal.

Este concepto afirma que todos los sistemas culturales son intrínsecamente iguales en valor, y que los rasgos característicos de cada uno tienen que ser evaluados y explicados dentro del sistema en el que aparecen.

Según este principio, toda pauta cultural es intrínsecamente tan digna de respeto como las demás y no hay ninguna cultura por encima de otra.

No obstante, aunque pueda parecer que el relativismo cultural es la forma necesaria de adoptar para entender las diferentes culturas, no hay que llevarlo al extremo. Si utilizásemos el relativismo cultural como una filosofía de vida podríamos llegar a la conclusión de que todas las reglas y normas morales han de ser respetables de igual modo y esto no es así. Por ejemplo, si utilizamos el relativismo cultural como pauta para movernos por las diferentes culturas, podríamos obtener una perspectiva positiva de la Alemania nazi.

Estereotipos

Proceso basado en la simplificación de las percepciones. Es una forma de generalización de grupos humanos, categorizando a las personas y definiendo una serie de características para cada categoría humana.

Los estereotipos ofrecen las bases para prever los comportamientos de los miembros del grupo estereotipado, muchas veces de manera inadecuada. Puede resultar un obstáculo en la medida que provoque evitar el contacto con miembros del grupo estereotipado, produzca sentimientos negativos hacia personas que hagan parte de la interacción o bien cree conflictos interculturales.

Características

- Resistencia al cambio.
- Simplificación y generalización de la realidad que comporta.
- Capacidad de completar la información cuando esta es ambigua o incompleta.
- Orientan las expectativas.
- Facilidad de recordar la información coherente con el estereotipo.

Los estereotipos se consideran un obstáculo para la comunicación intercultural si producen una falsa comprensión de la persona con quien nos comunicamos.

Generalmente responden a generalizaciones inexactas de tres maneras:

- Efecto de homogeneidad: ignoramos las diferencias entre miembros de un grupo.
- Características equivocadas, exageradas o inapropiadas de la categoría.
- El grado de error superpone aspectos positivos a los negativos o a la inversa.

Consecuencias de los estereotipos

- Desconsideración de las diferencias entre miembros de cada grupo.
- Dificultad de movilidad de las personas de una a una otra categoría: el individuo no se trata como persona sino como un miembro típico de otra categoría.

Prejuicios

Los prejuicios tienen carácter actitudinal y de creencia. Suponen generalizar el uso de estereotipos a grupos de personas. Corresponden a una imagen o actitud negativa hacia un grupo de personas, que comporta prejuzgar a una persona basándose en su pertenencia a una comunidad específica.

Son considerados como un uso inadecuado de los estereotipos, o como un juicio previo no comprobado (favorable o desfavorable) sobre un individuo o grupo. Pueden incluir sentimientos desagradables irracionales hacia otros grupos, percepciones y creencias sesgadas no basadas en la experiencia directa y una tendencia a actuar de manera injusta hacia este grupo.

Discriminación

Carácter comportamental y de acción. Proceso de diferenciación de personas o grupos, considerado como negativo y consecuencia de un prejuicio o criterio irrelevante. Comportamiento hostil hacia otro/a en base a su pertenencia a un grupo.

Xenofobia

Cuando la tendencia etnocéntrica lleva a prácticas excluyentes, el rechazo viene dado por una imagen de competitividad por unos recursos que se juzgan propios y por una amenaza a la propia identidad.

Racismo

Búsqueda de fundamentación biológica que justifique la discriminación.

5.7.3. OBSTÁCULOS CONTEXTUALES

Son aquellos obstáculos para la comunicación intercultural que no hacen referencia a características de las persona, sino mas bien a especificidades del contexto o de la situación. En función del contexto, varían el significado de los objetos materiales, de las diferentes costumbres, de las normas que rigen nuestra vida en sociedad, de las palabras que rigen la comunicación verbal, los sistemas simbólicos y el lenguaje no verbal y finalmente, el significado del sistema de valores.

Poner en contacto personas de diferentes culturas no garantiza la comunicación intercultural, que se puede ver afectada por varios factores:

Relaciones de asimetría entre las personas que interactúan

Entre dos personas, especialmente si forman parte de culturas diferentes, pueden darse asimetrías en cuanto al poder o al conocimiento. Capacidad de influir sobre las demás personas y controlarlas. Desigualdad en la distribución del conocimiento.

Grado de diferenciación entre las culturas

Cuanto más grandes sean las diferencias, más a prueba se ponen las competencias interculturales de las personas implicadas en la comunicación. A mayores diferencias en los referentes culturales, mayores diferencias en los comportamientos y el discurso verbal, y consecuentemente, mayores probabilidades de incomprensiones.

Choque cultural

Aparece cuando las personas deben superar una serie de estímulos que les son extraños y difíciles de interpretar a causa de que el contexto ha cambiado. La persona pierde predictibilidad respecto al entorno, lo que supone un gran esfuerzo en sus interacciones. Puede producir también efectos positivos de adaptación a un nuevo contexto, que evidencian una mayor competencia intercultural.

Etapas:

1. Anticipación del viaje: excitación y cautela.
2. Excitación, placer y autosatisfacción inicial.
3. Ansiedad, impaciencia y frustración.
4. Equilibrio, mayor conocimiento de la cultura. Implica que la persona se ha acostumbrado a los comportamientos de las personas autóctonas y ha adaptado el propio comportamiento por evitar malentendidos.

5. Choque cultural en el contacto con la cultura inicial o propia.

A partir de:

http://es.wikibooks.org/wiki/Pisolog%C3%ADa_Social_de_la_Comunicaci%C3%B3n/D2b/Apartado2#Etnocentrismo

5. 8. DIFERENTES PERCEPCIONES

OBJETIVO

Ilustrar la diversidad de percepciones a partir de un caso.

ACTIVIDADES

1ª Cada participante lee el siguiente texto:

Una joven inmigrante, abandonada por su marido excesivamente entregado a los negocios, se deja seducir y va a pasar una noche con su seductor, en una casa al otro lado del río. Para volver al día siguiente muy temprano, antes de que regrese su marido que está de viaje, debe pasar el puente. Cuando va a pasar el puente un loco se lo impide haciendo gestos amenazadores. Corre entonces a buscar a un barquero, que le pide el importe del billete. Ella no tiene dinero y el barquero rehúsa cruzar el río sin que le paguen por adelantado. Va a buscar a su amante y le pide dinero. El se niega sin dar explicaciones. La Joven inmigrante va entonces a buscar a su amigo soltero que vive por allí y que le profesa desde siempre un amor platónico, sin que ella, por su parte, haya correspondido jamás. Le cuenta todo y le pide dinero. El también se niega: ella se lo ha buscado al portarse tan mal -piensa el amigo-. La Joven inmigrante vuelve al barquero, que se niega de nuevo a cruzar el río. Entonces -la joven inmigrante- decide pasar por el puente. El loco la mata.

A partir de un texto tomado de la revista Elle

2ª Cada participante asigna responsabilidades según su percepción:

Se deben clasificar a los seis personajes de más a menos, según su responsabilidad. En la siguiente lista están puestos par orden de aparición. Pon un 6 al que creas más responsables de la muerte de la joven inmigrante, un 5 al segundo más responsable, etc. (Se pondrán en la columna: Orden personal).

GRADO DE RESPONSABILIDAD

Participantes	Orden personal	Orden del grupo	Orden desde rol
Joven inmigrante			
Marido			
Amante			
Loco			
Barquero			
Amigo			

3ª Formamos 6 pequeños grupos de trabajo, debaten las clasificaciones de cada persona procurando llegar a una conclusión de consenso que será la clasificación según la percepción del grupo. (Se pondrá en la columna: Orden del grupo).

4ª A continuación Asignamos a cada uno de los grupos un solo rol: “imagínate que eres la Joven inmigrante”, “imagínate que eres el barquero” etc. Ahora le pedimos a los grupos que asignen responsabilidades considerando el rol que le hemos asignado (Se pondrá en la columna: “Orden desde rol”)

5ª Se contrastan las respuestas y se valoran las diferencias entre la asignación de responsabilidades desde las percepciones (personal y de grupos) y en el orden desde el rol.

8.2. EL LOBO FERROZ

OBJETIVOS

Aproximación al concepto de estereotipo a partir de una adaptación de un cuento clásico.

ACTIVIDADES

1ª Se lee a los participantes el siguiente cuento:

“El bosque era mi hogar. Yo vivía allí y me gustaba mucho. Siempre trataba de mantenerlo limpio y ordenado. Cuando...

Un día soleado mientras estaba recogiendo la basura dejada por unos excursionistas, sentí pasos. Me escondí detrás de un árbol y vi venir a una niña vestida en forma muy divertida, toda de rojo y con su cabeza cubierta, como si no quisiera que la vieran. Naturalmente, me puse a investigar. Le pregunté quien era, a dónde iba, de dónde venía, etc. Ella me dijo, cantando y bailando, que iba a casa de su abuelita con una canasta para el almuerzo. Me pareció una persona honesta, pero estaba en Mi bosque y ciertamente parecía sospechosa con esa ropa tan extraña. Así que decidí darle una lección y enseñarle lo serio que es meterse en el bosque sin anunciarse antes y vestida en forma tan extraña. Le dejé seguir su camino, pero corrí a la casa de su abuelita. Cuando llegué, vi a una simpática viejita y le expliqué el problema y ella estuvo de acuerdo en que su nieta merecía una lección. La viejita estuvo de acuerdo en permanecer oculta hasta que yo la llamara. Y se escondió debajo de la cama.

Cuando llegó la niña, la invité a entrar al dormitorio donde estaba acostado, vestido con la ropa de la abuelita. La niña llegó sonrojada y me dijo algo desagradable acerca de mis grandes orejas. He sido insultado antes, así que traté de ser amable y le dije que mis grandes orejas eran para oírla mejor. Me gustaba la niña y trataba de prestarle atención, pero ella hizo otra observación insultante acerca de mis ojos salidos. Ustedes comprenderán que empecé a sentirme mal; la niña tenía una bonita apariencia pero era muy antipática. Sin embargo, seguí la política de poner la otra mejilla, y le dije que mis ojos me ayudaban a verla mejor. Su siguiente insulto sí que me encolerizó. Siempre he tenido problemas con mis dientes tan grandes, pero esa niña hizo un comentario muy desagradable. Sé que debía haberme controlado pero salté de la cama y le gruñí enseñándole mis dientes y le dije que eran grandes para comerla mejor.

Ahora seamos serios; ningún lobo puede comerse a una niña. Todo el mundo lo sabe, pero esa niña loca empezó a correr alrededor de la habitación gritando, y yo también corría detrás de ella tratando de calmarla. Como tenía puesta la ropa de la abuelita, me la saqué, pero fue peor, de repente la puerta se abrió y apareció un leñador con un hacha enorme. Yo lo miré y comprendí que corría peligro, así que salté por la ventana y escapé.

Me gustaría decirles que éste es el final de la historia, pero, desgraciadamente no es así, pues la abuelita jamás contó mi parte de la historia. Y no pasó mucho tiempo sin que se corriera la voz de yo era un lobo malo. Y todo el mundo empezó a evitarme.

No se que le pasaría a esa niña antipática y vestida en forma tan rara, pero yo nunca más pude ser feliz..."

2ª ¿Qué diferencias encuentras entre el cuento tradicional de Caperucita y éste. Responde las siguientes preguntas:

	Estereotipos: ¿Cómo son...?	
	En el cuento tradicional	En este cuento
Lobo		
Caperucita		
Abuelita		
Leñador		

3ª Relaciona lo que dices en la tabla anterior con el concepto de estereotipo.

4ª Puesta en común de las respuestas.

5ª Sacaremos conclusiones.

A partir de:

Seminario de Educación para la paz. A.P.D.H. Adaptado de una versión de Lief Fearn (San Diego, California) publicada por Amnistía Internacional Londres en "Teaching and Learning about Human Rights".

8.3. EL GATO Y LA RATONA, LA GATA Y EL RATÓN

OBJETIVOS

- Ilustrar sensaciones de igualdad, diferencia y desigualdad.
- Reflexionar sobre las relaciones de superioridad-sumisión.
- Experimentar sentimientos de empatía hacia otras personas.

DESARROLLO

1ª Se pide a las personas participantes que cierran los ojos y se concentren. Seguidamente se lee el texto: Historia.

2ª Hay que leer lentamente, pero con animación, y marcar largas pausas entre una sección y otra, con la intención de dejar tiempo para sentir la situación.

Historia:

"Cerrad los ojos e imaginad que salís de esta sala y camináis por una acera muy larga. Llegáis ante una vieja casa abandonada. Ya estáis en el camino que conduce a ella. Llegáis a las escaleras de la puerta de entrada. Empujáis la puerta, que se abre chirriando y recorréis con la mente el interior de una habitación oscura y vacía. De repente sois invadida/os por una extraña sensación. Vuestro cuerpo empieza a temblar y a tiritar y sentís que os vais haciendo cada vez más pequeñas. De momento no llegáis nada más que a la altura del marco de la ventana. Continuáis disminuyendo hasta el punto que el techo os parece que esta ahora muy lejano, muy alto. Ya sólo sois del tamaño de un libro, y continuáis empequeñeciendo.

Notáis ahora que cambiáis de forma. Vuestra nariz se alarga cada vez más y vuestro cuerpo se llena de pelo. En este momento estáis a cuatro patas y comprendéis que os habéis transformado en una ratona.

Mirad a vuestro alrededor, desde vuestra situación de ratona. Estáis sentadas en un extremo de la habitación. Después veis moverse la puerta ligeramente.

Entra un gato. Se sienta y mira a su alrededor muy lentamente, con aire indiferente. Se levanta y avanza tranquilamente por la habitación. Os quedáis inmóviles, petrificadas. Oís latir vuestro corazón; vuestra respiración se vuelve entrecortada. Miráis al gato.

Acaba de veros y se dirige hacia vosotras. Se aproxima lentamente, muy lentamente. Después se para delante de vosotras, se agacha. ¿Qué sentís? ¿Qué podéis hacer? ¿En este preciso instante qué alternativas tenéis? ¿Qué podéis hacer?. (UN LARGO SILENCIO)

Justo en el momento en que el gato se dispone a lanzarse sobre vosotras, su cuerpo y el vuestro empiezan a temblar. Sentís que os transformáis de nuevo. Esta vez crecéis. El gato parece hacerse más pequeño y cambia de forma. Ahora tiene la misma estatura que vosotras... y ahora es más pequeño.

El gato se transforma en ratón y vosotras os convertís en gata. ¿Cómo os sentís ahora que sois más grandes? Y ahora que no estáis acorraladas ¿qué os parece el ratón'?, ¿sabéis lo que siente el ratón'?, y vosotras ¿qué sentís ahora? Decidid lo que vais a hacer y hacedlo... (UN LARGO SILENCIO) ¿Cómo os sentís ahora?

Todo vuelve a empezar. La metamorfosis. Crecéis más y más. Ya casi habéis recuperado vuestra estatura y ahora os convertís en vosotros/as mismos/as. Salís de la casa abandonada. Abrís los ojos y miráis a vuestro alrededor."

3ª Se pide a las personas participantes que expresen ¿cómo se han sentido? Se reflexiona sobre lo que sucede en las relaciones cuando una persona se encuentra en una posición de superioridad.

5. 9. DINÁMICAS DE CONFIANZA Y APRECIO

OBJETIVOS

- Favorecer la afirmación, el sentirse acogido por el grupo.
- Favorecer el sentimiento de grupo.
- Desarrollar la cooperación y el trabajo en equipo.
- Estimular la coordinación de movimientos.

5. 9.1. LA CINTA TRANSPORTADORA

ACTIVIDADES

1ª Las personas participantes se sitúan hombro con hombro en dos filas enfrentadas. Entrelazan sus manos con la persona compañera de la fila, mano derecha con mano derecha y mano izquierda con mano izquierda, cruzando los brazos. De ese modo, es más fácil que no haya huecos.

2ª El juego consiste en dejarse caer boca abajo sobre los brazos de las personas participantes, y que éstas, con un movimiento de ola, la impulsen hasta el otro extremo de la cinta transportadora. Al llegar al final, la persona que coordina ayuda a bajar de la cinta.

3ª Quien llega debe esperar a otra persona, formar una pareja nueva y ponerse en la cinta para recibir a quienes van llegando.

4ª Las parejas del extremo inicial se sueltan y van participando en el juego. Acaba el juego cuando todo el grupo ha pasado por la cinta.

5. 9.2. ABRAZOS MUSICALES COOPERATIVOS

ACTIVIDADES

1ª Se trata de saltar al compás de una música, abrazándose a un número progresivo de participantes, hasta llegar a un abrazo final.

2ª Una música suena, a la vez que las personas participantes danzan por la habitación.

3ª Cuando la música se detiene, cada persona abraza a otra. La música continúa, las personas participantes vuelven a bailar. La siguiente vez que la música se detiene, se abrazan tres personas. El abrazo se va haciendo cada vez mayor hasta llegar al final.

4ª Se termina cuando no queda ninguna persona participante sin ser abrazada.

5.9.3. EL ARO

ACTIVIDADES

Consiste en elevar un aro desde el suelo hasta la cabeza sin poder utilizar las manos.

1ª La persona que coordina invita a 5 ó 6 participantes a colocarse alrededor de un aro.

2ª Se colocan muy juntas, poniendo los brazos sobre los hombros de las compañeras/os, de forma que el aro quede sobre sus pies. La idea es que han de subir el aro hasta la cabeza, sin ayudarse de las manos, y meter todas/os la cabeza dentro.

3ª En la puesta en común hablaremos sobre la importancia del trabajo en equipo.

6. Aprender a vivir juntos en la escuela

BLOQUE 1. ¿QUIÉNES SOMOS?: YO MISMO Y LOS OTROS

Introducción

La noción que un niño tiene de sí mismo en un momento de su desarrollo es compleja e incluye experiencias que no son sólo resultado de lo que vive en el presente sino también de su historia anterior, y de alguna forma de las expectativas que tiene para el futuro. Esa imagen no se elabora en el vacío, sino que depende de la imagen que le devuelven los demás a manera de espejo. Las experiencias de aceptación o rechazo que el niño ha vivido en las etapas anteriores a su ingreso en la escuela han dejado una huella de autovaloración -autoestima- que, si no determinante e inmodificable, es influyente en la mayoría de los casos. El niño ha vivido experiencias que le han suministrado sentimientos básicos de seguridad, y algún tipo de confianza en sus propias posibilidades.

Las imágenes que de sí mismo ha recibido en la familia sufrirán modificaciones a medida que el niño entre en contacto con otros contextos en los que surgirán nuevas relaciones con otras personas significativas para él. En la escuela y en los juegos, los compañeros y los profesores le devolverán imágenes que coincidirán en parte con las que ha recibido en la familia, en parte serán contradictorias, y en parte le descubrirán aspectos y posibilidades nuevas sobre sí mismo.

Buena parte de los avances en la conciencia que el niño tiene de sí mismo tendrán que ver con un conocimiento progresivamente más adecuado de sus posibilidades reales. Conforme avanza, el niño establecerá una mayor relación entre la imagen ideal que tiene de sí mismo y la que se derive de sus propias realizaciones. El niño inicialmente conoce pocos límites a sus deseos y pretende conseguir aquí y ahora aquello que desea tener. Poco a poco deberá ir acoplando sus deseos a las posibilidades reales de conseguirlos, desarrollando destrezas que le permitan lograr sus objetivos por una parte, y simultáneamente conseguir una mayor autonomía en relación con los adultos.

Objetivos generales

De manera global, los objetivos del bloque son:

- Favorecer la distinción entre la propia imagen y la que los niños reciben del exterior.
- Desarrollar actitudes de aceptación positiva hacia uno mismo y hacia los otros.
- Desarrollar el sentido crítico en relación con los propios fallos y errores.
- Desarrollar atribuciones que localicen los fallos en campos concretos que salvaguarden la autoestima global de la persona.
- Desarrollar capacidades comunicativas en relación con la imagen que el niño tiene de sí mismo y de los demás.
- Desarrollar el respeto a la dignidad personal.

MÓDULO UNO: “¿CÓMO ME VEO?”

Objetivos específicos

- Favorecer la reflexión del niño sobre sí mismo.
- Favorecer el desarrollo de formas de representación y de comunicación acerca de sí mismo.

- Desarrollar la comunicación entre los niños a partir de la manera que tienen de representarse a sí mismos.
- Favorecer el desarrollo de un concepto realista y positivo sobre uno mismo y sobre los otros.

Actividades introductorias

El profesor puede iniciar el trabajo sobre este módulo mediante una pequeña introducción al contenido del mismo:

“Vamos a empezar a trabajar una cuestión que a todas las personas nos ocupa mucho tiempo porque la vamos haciendo a lo largo de nuestra vida. Aunque tardemos mucho tiempo en aprenderla es muy cercana porque de lo que se trata es de aprender cosas sobre nosotros mismos. Nosotros somos nuestro eterno compañero porque estamos en todo lo que hacemos en todas partes a donde vamos. Por eso necesitamos conocernos muy bien, saber las cosas que somos capaces de hacer bien y aquellas en las que fallamos. Conocernos a nosotros mismos es la mejor manera de aceptarnos. No importa que fallemos o que algunas cosas nos salgan mal. La única manera que tenemos de mejorar es conocer aquello en lo que fallamos”.

Nos conocemos a nosotros mismos:

- *Cuando sabemos qué cosas hacemos mejor y cuáles peor.*
- *Cuando aceptamos que una cosa no la hacemos bien y no sentamos vergüenza por ello.*
- *Cuando sabemos a quién le gusta hacer cosas como las que a nosotros nos gusta hacer y sabemos encontrar compañeros con los que hacer cosas y divertirnos.*
- *Cuando aceptamos la responsabilidad que hemos tenido en un asunto y no le echamos a otro la culpa.*
- *Cuando sabemos valorar lo que otra persona sabe hacer y somos capaces de aprender de él o de ella.*
- *Cuando conocemos nuestros propios sentimientos, deseos y fantasías y sabemos diferenciarlos de los sentimientos, deseos y fantasías de otros.*
- *Cuando (escribir aquí aportaciones de los propios niños):*

ACTIVIDADES:

Actividad 1: “¿Me gusto cómo soy?”.

Tipo de actividad: Cuestionario individual de autoestima.

Pretendemos dos objetivos mediante esta actividad: en primer lugar proponer al niño una situación en la que individualmente debe reflexionar acerca de la valoración que realiza sobre sí mismo. En segundo lugar, el cuestionario nos proporcionará información acerca del punto de partida del niño ante las cuestiones que trabajaremos a lo largo del bloque.

El cuestionario que a continuación se presenta (cuestionario de autoestima global para niños). Adaptación del Cuestionario de autoestima de Rosenberg. Broc, 1991) contiene una serie de frases que el niño puede contestar solo o con ayuda. La respuesta puede ser SI, NO o DUDA (algunas veces sí y otras no).

CUESTIONARIO DE AUTOESTIMA GLOBAL PARA NIÑOS

NOMBRE Y APELLIDOS:

FECHA DE NACIMIENTO:

EDAD ACTUAL:

1. ¿Te gusta ser como eres?
2. ¿Te gustaría ser distinto de como eres?. ¿Te gustar ser otro niño o niña diferente?
3. ¿Eres un niño/a feliz y contento/a?
4. ¿Crees que eres un niño/a triste? ¿Te sientes muchas veces un poco desgraciado/a?
5. ¿Crees que si fueras otro niño o niña te querrían más?
6. Entonces...¿Te gustaría ser otro niño/a para que te quisieran más?
7. ¿Estás contento/a y satisfecho/a de ser como eres y hacer las cosas que haces?
8. ¿Te viene a la cabeza alguna vez o se te ocurre algunas veces que no vales para nada?
9. ¿Crees que hay cosas que tú haces muy bien mejor que otros niños/as?
10. ¿Crees que vales más, igual o menos que los demás niños/as?

Puntuación total

Puntuación media

RESPUESTA PUNTUACIÓN

SI DUDA NO

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Actividad 2: “Exploración de las diferencias”.

Tipo de actividad: diálogo-debate.

Área relacionada: Lenguaje, Sociales.

- “En esta clase convivimos muchas personas y todos somos diferentes. ¿Podríais mencionar algunas características que sólo alguno de vosotros tiene?
- ¿Hay algún otro niño o niña en la clase que tenga características parecidas?
- ¿Qué características son muy diferentes a éstas o incluso opuestas?
- ¿Qué cosas os gustan de vosotros mismos?
- ¿Qué cosas creéis que hacéis bien?
- ¿Qué cosas creéis que hacéis mal?”.

Tras esta actividad, que nos permitirá una primera aproximación a las nociones que los niños tienen sobre ellos mismos y sobre el resto de los compañeros de la clase, el profesor puede continuar el trabajo trasladando el tema de las diferencias entre las personas al nivel de lo simbólico, explorando ahora no directamente sobre el grupo clase sino sobre los personajes de un cuento.

Actividad 3: “El perro de colores, la oveja negra y la liebre miedosa”.

Tipo de actividad: cuento. Autor: Irina Korschunow y Úrsula Verburg.

Editorial: altea. Madrid. 1985.

Área relacionada: Lenguaje.

Argumento:

Tres personajes inician la aventura de un viaje que les conducirá a encontrar espacios en los que puedan convivir con las diferencias que han provocado el viaje. En el camino se establecen vínculos de apoyo y ayuda que finalmente permitirán a cada uno de ellos encajar sus peculiaridades con las necesidades de otros seres y encontrar un lugar más adecuado donde vivir.

Desarrollo:

Fase 1. El profesor lee a los niños el cuento en voz alto y le muestra imágenes del mismo.

Fase 2. Tras la lectura del cuento, el profesor plantea a los niños una serie de preguntas que se debaten colectivamente:

- ¿Quiénes son los personajes del cuento?
- ¿Qué características tienen cada uno?
- ¿De dónde vienen? ¿Qué les ha ocurrido?
- ¿Que aventuras les suceden?
- ¿Qué ocurre en el circo?
- ¿Consiguen encontrar un lugar agradable donde vivir?
- ¿Es el mismo para todos?
- Al final del cuento, ¿quiénes son los compañeros de cada uno de los personajes?

Fase 3. Personalización del contenido del cuento. Este momento prolonga el debate anterior mediante preguntas dirigidas a explorar la relación que el niño establece con los diferentes personajes del cuento:

- ¿Cuál de los personajes del cuento os gustaría ser?
- ¿Por qué?
- ¿Cuál de estos personajes no os gustaría ser?. ¿Por qué?
- ¿Qué le veis de positivo y de negativo a cada uno de ellos?
- Si vosotros fuerais el perro, ¿a qué gente os gustaría encontrar al final de la historia para vivir con ella?
- Si vosotros fuerais la liebre, ¿a qué gente os gustaría encontrar al final de la historia para vivir con ella?
- Si vosotros fuerais la oveja, ¿a qué gente os gustaría encontrar al final de la historia para vivir con ella?

Actividad 4: “¿En qué me transformaría si?”

Tipo de actividad: representación plástica.

Área relacionada: plástica

Materiales: lápiz, papel, colores.

Contenido: los niños realizan dibujos para responder a alguna de las siguientes preguntas:

- “¿en qué me transformaría si fuera un animal?”
- “¿en qué me transformaría si fuera una planta?”
- “¿qué tres cosas me llevaría a una isla desierta?”

Desarrollo:

Fase 1. Individualmente los niños realizan sus dibujos y explican sus elecciones oralmente a la profesora o al profesor (si no saben escribir) o por escrito.

Fase 2. Exponen sus dibujos en la clase.

Fase 3. ¿Qué podemos hacer juntos? A la vista de los animales, plantas u objetos elegidos, los niños buscan aquellos con los que querrían estar. Los grupos pueden imaginar aventuras que harían juntas y dibujarlas.

Fase 4. Síntesis de la actividad. El profesor puede servirse de la siguiente hoja resumen para escribir los nombres reales de los niños, el animal o planta en que querrían transformarse y la justificación del cambio.

HOJA-RESUMEN

“En que me transformaría si fuera.”

Nombre del niño-a animal o planta justificación

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

MÓDULO DOS: “¿CÓMO ME VEN LOS DEMÁS?”

Objetivos específicos

- Desarrollar la sensibilidad del niño ante la imagen que los otros tienen de él mismo.
- Tomar conciencia de los efectos que las etiquetas pueden tener sobre el comportamiento de las personas.
- Desarrollar la sensibilidad del niño en relación a los efectos que las etiquetas que él coloca sobre los demás pueden tener sobre ellos.
- Diferenciar la propia imagen de la que se recibe del exterior.

Actividades de iniciación

“Hoy vamos a explorar un asunto importante para cada uno de nosotros. Se trata de saber lo que los demás saben de nosotros, cómo nos ven los demás. Una manera de hacerlo es conocer cómo nos llaman, qué cosas dicen de nosotros. En unos casos esas cosas son agradables y nos gustan y en otros nos desagradan y preferiríamos que nos llamaran otras cosas, o de otra forma. Cuando nos gustan las cosas que los demás dicen de nosotros estamos más contentos. Es como si estuviéramos más de acuerdo con nosotros mismos. Vamos a leer un cuento que habla sobre dos personajes que quieren tener nombres que se parezcan a lo que ellos creen que son”.

ACTIVIDADES:

Actividad 1: “El dragón y la mariposa”

Tipo de actividad: trabajo sobre un cuento.

Autor: Michel ende.

Título: el dragón y la mariposa.
Área relacionada: lenguaje. plástica.
Material necesario: Lápiz, papel, colores.

Argumento

Los protagonistas del cuento, un dragón y una mariposa, sufren debido a sus nombres. Plácido, el dragón sufre horrores porque semejante nombre no le permite hacer las bravuconadas que van con su naturaleza de dragón. Por su parte, Bárbara, la mariposa, se siente profundamente descontenta con un nombre tan salvaje. Los problemas terminan cuando ambos firman un pacto mediante el que intercambian sus respectivos nombres.

Desarrollo:

Fase 1. El profesor lee el cuento en voz alta y les muestra imágenes del mismo.

Fase 2. Tras la lectura, plantea a los niños una serie de preguntas que se debaten en común:

- ¿Qué les pasaba a los personajes del cuento?
- ¿Qué cosas les causaban problemas?
- ¿Por qué?
- ¿Qué le gustaba hacer a cada uno?
- ¿Por qué no lo hacían?
- ¿Qué os parece la solución que encontraron?

Fase 3. Tras el debate, se plantean diferentes posibilidades de desarrollo. Una posible es la siguiente: cada niño, individualmente dibujará/y o escribirá un cuento inventado donde podamos ver lo que sucedió después de que el dragón cambió su nombre por el de Bárbaro y la mariposa por el de Plácida.

Fase 4. Los cuentos individuales serán presentados a toda la clase.

Actividad 2: “¿A cuál de mis compañeros representa esta imagen?”

Tipo de actividad: Diálogo-debate. Representación gráfica.

Área relacionada: Plástica.

La actividad que proponemos a continuación puede plantearse como una prolongación de la actividad anterior o bien de manera independiente y puede realizarse en pequeños grupos de 5 ó 6 niños.

Su objetivo consiste en explorar las representaciones gráficas que los niños realizan sobre sí mismos y explorar en qué medida el resto de los niños atribuye esas representaciones a sus respectivos autores, de manera que pueda contrastarse la propia imagen con el reconocimiento de la misma por parte de los demás niños.

La actividad puede secuenciarse en distintos momentos:

Desarrollo:

Fase 1: El profesor propondrá una serie de preguntas para un debate en común:

- ¿Tenéis algún nombre particular?

- ¿Quién os lo pone?. ¿En vuestra casa, vuestros amigos, en la clase?
- ¿Alguna vez os han llamado u os han puesto un mote que no os gustaba?
- ¿Por qué no os gustaba?
- ¿Qué quiere decir esa palabra o mote que os decían?
- ¿Habéis puesto algún nombre a algún niño o niña que a él o a ella no le gustara?
- ¿Por qué?
- ¿Cómo os gustaría que os llamaran?. ¿Por qué?

Fase 2. Cada niño individualmente escribirá el nombre por el que le gustaría que le llamaran con un dibujo ilustrativo de ese nombre. Asimismo hará una representación en la que tachará el nombre que no le gustaría llevar.

Fase 3. El/la profesor/a entrega los dibujos de cada niño a otro grupo diferente. Cada uno de los niños del nuevo grupo adivina a quién pertenecen los dibujos. En la cara opuesta de cada dibujo deben aparecer las identificaciones que los niños hacen.

Fase 4. Los dibujos vuelven a entregarse a su autor el cual debe averiguar, cuántos niños del total de los que examinaron su dibujo, lo reconocieron como suyo. De esta forma, el ejercicio puede ser un índice que permita explorar el acuerdo entre la imagen que el niño tiene de sí mismo y la que los demás perciben de él. El máximo nivel de acuerdo ocurrirá cuando coincidan el número de electores con el número de elecciones correctas (Ejem: 4/6 significará, que de 6 elecciones, 4 fueron correctas).

Actividad 3: “Intercambio de nombres”.

Tipo de actividad: Juego

Objetivo: Explorar los nombres por los que se conoce a los niños. Promover el intercambio de nombres entre los niños de la clase de manera que exista un mayor ajuste entre los nombres que los niños desearan llevar y los que se le asignan. Eliminar los nombres o mote indeseables.

Desarrollo:

Fase 1: Se parte de un debate con preguntas similares a las planteadas en la fase 1 de la actividad anterior (“¿A quién representa esta imagen?”).

Fase 2: El profesor y los niños completan la ficha que se presenta a continuación (Ficha 1), en la que deben figurar los nombres reales de los niños, los nombres que a los niños les gustaría tener y los que querían intercambiar.

Fase 3: A la vista de los nombres que desearían intercambiar y tener, los niños deben buscar aquellos compañeros con los que puedan realizar acuerdos, ofreciendo y adquiriendo nuevos nombres.

Los niños ofrecen nombres y toman otros que les gustan más.

Fase 4: A la vista de los intercambios realizados, profesor y niños completarán una nueva ficha (Ficha 2) en la que se anotarán los nombres que finalmente permanecen en la clase. Aquellos que no sean elegidos por nadie serán desechados y retirados de la circulación de la clase. La lista final quedará en la clase a la vista de todo el mundo como testimonio del escrutinio.

Ficha 1.

NOMBRE REAL NOMBRE QUE QUIERE NOMBRE QUE QUISIERA
INTERCAMBIAR TENER

.....
.....
.....
.....
.....

Ficha 2

NOMBRE REAL NOMBRE QUE ME GUSTA NOMBRES QUE SE RETIRAN

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

BLOQUE 2. “¿CÓMO NOS RELACIONAMOS?”

Introducción al bloque

Las relaciones entre las personas se inician cuando una comienza a ser objeto de interés para la otra. Cuando el interés es recíproco hablamos de una díada. Una díada son dos personas que se interesan mutuamente. Dentro de las díadas se producen relaciones complejas, significativas y duraderas y todas ellas comparten ciertas características:

- La primera de ellas es la **reciprocidad**, es decir la influencia que cada uno de los miembros ejerce en el otro, de manera que cada uno de ellos tiene que coordinar sus actividades con las del otro.
- La segunda se refiere al hecho de que dentro de las díadas existen diferentes tipos de **equilibrio de poder** o grado de influencia de uno de los miembros en el otro. Las relaciones diádicas nos permiten enfrentarnos a diferentes relaciones de poder, medimos ante distintas personas y situaciones. Un hecho que interesa resaltar es que las situaciones óptimas que nos permiten aprender y desarrollarnos son aquellas en las que el equilibrio de poderes va cambiando poco a poco a favor de la persona en desarrollo, es decir, cuando ésta tiene cada vez más oportunidades de ejercer el control de la situación.
- Por último, entre los miembros de las díadas se desarrollan **relaciones afectivas** de distinto signo: positivos, negativos, ambivalentes, simétricas....

Existen diferentes tipos de díadas dependiendo del tipo de relaciones que ocurren dentro de ellas.

El tipo más elemental, la díada de observación, se produce cuando uno de los miembros presta atención de manera estrecha y duradera a las actividades del otro, el cual responde de manera manifiesta a la atención que se le muestra. Hablamos de una díada de actividad conjunta cuando ambos miembros participan en actividades comunes, y de díadas primarias cuando existen pensamientos y sentimientos que vinculan a ambos miembros de la pareja incluso cuando no están juntas. Este tipo de díadas motivan de manera poderosa al aprendizaje, tanto si la otra persona está presente o no, de manera que es más fácil que el niño adquiera habilidades, conocimientos y valores que le transmita alguien con quien está unido a través de una díada primaria que alguien que sólo resulta significativo para el niño cuando ambos se encuentran físicamente presentes.

Objetivos generales del bloque:

- Potenciar la búsqueda de complementariedades y la formación de relaciones interpersonales en base a diferentes tipos de cualidades y de actividades conjuntas.
- Potenciar el desarrollo de vínculos afectivos.
- Potenciar las relaciones de compañerismo y de amistad entre los niños del grupo-clase.
- Potenciar la resolución constructiva de los conflictos que puedan plantearse en las relaciones interpersonales en el aula.
- Fomentar sentimientos de confianza entre compañeros.
- Desarrollar sentimientos de empatía en relación con los otros.

- Desarrollar actitudes favorables a la cooperación y a la ayuda entre compañeros.

MÓDULO UNO: “¿QUÉ LE SUCEDE A...?”

1. Actividades introductorias:

“Hoy vamos a trabajar una cuestión muy importante para relacionarlas bien con los demás: se trata de comprender qué les sucede a los otros, cómo se sienten qué les gustaría o qué necesitarían. Aprenderlo no resulta fácil, aunque tampoco es imposible. No nos resulta igual de sencillo saber que les sucede a unas personas que a otras. Cuanto más conocemos a una persona más fácil nos resulta saberlo. Por ejemplo, es más fácil saber qué le está sucediendo a nuestra madre o a un amigo que saber lo que le sucede a alguien a quien conocemos poco.

Algo que nos ayuda siempre a saber lo que les sucede a los demás es estar atentos a lo que las personas nos dicen o expresan sin decirlo. Por eso es importante saber escuchar lo que nos cuentan o la expresión de sus caras. Eso nos puede ayudar a conocer sus sentimientos, sus deseos, sus temores....

También a nosotros nos gusta que los demás adivinen lo que nos está sucediendo. Algo que aprenderemos si intentamos saber lo que les sucede a los demás, es que ellos pueden ayudarnos mejor si nosotros sabemos comunicarles las cosas que nos preocupan”.

Una forma de empezar a explorar la temática es plantear a los niños una serie de preguntas de exploración en un debate colectivo:

Preguntas de iniciación:

- ¿Qué significa estar alegre?
- ¿Qué significa estar triste?...
- ¿Qué significa tener miedo?
- ¿Qué os gustaría que sucediera cuando estáis alegres?
- ¿Qué os gustaría que sucediera cuando estáis tristes?..
- ¿Qué os gustaría que sucediera cuando tenéis miedo?
- ¿Qué podéis hacer por alguien (mi amigo, mi hermano o un compañero) si está alegre?
- ¿Qué podéis hacer por alguien (mi amigo, mi hermano o un compañero) si está triste? .
- ¿Qué podéis hacer por alguien (mi amigo, mi hermano o un compañero) si tiene miedo?

Actividad 1. Dramatización

Proponemos algunas posibles situaciones para dramatizar a través de las cuales trabajaremos lo que significa empatizar con alguien que vive una situación difícil:

Situación 1. Unos amigos están hablando de una película de monstruos que acaban de ver. Uno de los niños comenta que se ha asustado mucho al verla, ¿qué se puede hacer para tranquilizarlo?.

Situación 2. Un niño pequeñito está llorando en la calle porque se ha perdido. Un niño mayor lo encuentra. ¿Qué puede hacer?

Situación 3. Un niño está muy triste porque sus padres o el profesor le han reñido por algo que no ha hecho.

Situación 4. Un niño deshace involuntariamente la construcción que otro niño está haciendo. Este último se enfada con él.

En el grupo existe diversidad de opiniones. Unos opinan que es muy bruto y descuidado y los otros lo disculpan diciendo que lo hizo sin querer.

Situación 5. Un niño quiere jugar con un grupo de niños. Estos se niegan porque dicen que no es habilidoso y perderán en el juego. El niño se queda muy triste porque él deja participar a otros niños en sus juegos a pesar de que no sean buenos jugadores.

La mayoría de los niños del grupo es partidaria de que no participe en el juego porque perderán.

Desarrollo de la dramatización:

Fase 1. El profesor propone la situación a los niños, que deben dramatizarla en un escenario. Los niños se distribuyen los papeles y construyen un guión que habrán de representar. El guión debe incluir distintas actitudes ante la situación que vive el protagonista.

Fase 2. Representación y cambio de roles. Tras la representación inicial los niños cambian los papeles, de manera que se coloquen en personajes diferentes: el niño que expresa miedo en una situación será el que reconforte o alivie a otro, o el niño que se encuentra perdido en una situación pasará a ser el niño que ayuda en la segunda representación.

Fase 3. Debate a partir de cuestiones de este tipo

- ¿Cómo os sentíais en la situación que representasteis?
- ¿Por qué?
- ¿Qué os pareció lo que os dijeron, o hicieron los compañeros?
- ¿Hubierais querido que os dijeran o que hicieran algo diferente de lo que dijeron o hicieron?

Actividad 2: “La carta”. En Sapo y Sepo son amigos.

Autor: A. Lobel

Editorial: Alfaguara. 1990.

Tipo de actividad: cuento.

Argumento:

En un momento del día Sepo se siente muy desgraciado: es la hora en que llegará el cartero y sabe que no recibirá ninguna carta. Sapo comparte con él su tristeza y desaparece para escribirle una carta desde su casa. Así consigue que Sepo y él se sienten esperanzados en la entrada de la casa para esperar la carta que Sapo le ha escrito.

El cuento es muy idóneo para reflexionar y desarrollar sentimientos de empatía: ¿qué le pasa a mi amigo?; ¿qué le entristece?; ¿qué puedo hacer para aliviarle?....Son preguntas que bien pueden plantearse a los niños y de esa forma hacerles posible la entrada en el mundo del otro, no como invasor sino como alguien que puede ayudar al otro y al tiempo descubrir su propia capacidad como persona.

MÓDULO DOS: “AMISTAD”

Objetivos específicos

Un ejemplo de relación diádica que cobra importancia progresiva en la edad que corresponde al ciclo inicial es la relación de amistad. En este módulo nos proponemos los siguientes objetivos:

- Favorecer los vínculos de amistad
- Desarrollar la comprensión acerca de la amistad.
- Desarrollar sentimientos de empatía.
- Desarrollar sentimientos que se producen dentro de las relaciones de amistad, tales como confianza, generosidad, reciprocidad.

Actividades introductorias

Podemos empezar la reflexión sobre la amistad con una actividad muy sencilla-proponer a los niños que completen frases del tipo de las que siguen:

- Un amigo es
- Con un amigo puedo
- Si mi amigo necesita, yo puedo
- Necesito un amigo cuando

Tras estas preguntas, que nos permitirán explorar cuáles son las ideas que los niños tienen acerca de la amistad, continuaremos desarrollando el módulo a través de cuentos que traten distintos aspectos de esa relación. Una buena aproximación al tema lo encontramos en algunos de los más hermosos títulos de Arnold Lobel para niños de esta edad. En títulos como Sapo y Sepo, un año entero, Sapo y Sepo son amigos, Sapo y Sepo inseparables, el profesor puede encontrar un magnífico material narrativo para trabajar con los niños una diversidad de cuestiones sobre la amistad. De acuerdo a ellos hacemos la siguiente propuesta de actividades.

Actividad 1: “La sorpresa”. En Sapo y Sepo un año entero.

Tipo de actividad: cuento.

Autor: Arnold Lobel.

Editorial: Alfaguara. 1987.

Área relacionada: Lenguaje.

Argumento

A la vista de las hojas que cubren el suelo de sus propios jardines, Sapo y Sepo, cada uno por su parte, se proponen dar una sorpresa al otro limpiando las hojas caídas del jardín del otro asegurándose de que no está en casa. Terminada la labor, cada uno regresa a la suya satisfecho de la sorpresa que dará a su amigo, y pensando que al día siguiente limpiarán su propio jardín. Entre tanto el viento esparce de nuevo las hojas que ambos habían amontonado en el jardín de su amigo y deshecho su tarea. Pero ambos duermen felices pensando en la alegría que habrán proporcionado al otro.

Esta pequeña historia nos permitirá trabajar la idea de que la amistad comporta hacer generosamente cosas por nuestros amigos sin esperar una recompensa a cambio. Son

cosas que también nos gustaría que hicieran por nosotros pero que tienen el valor de un regalo que no espera contrapartida.

Cuando nuestro amigo nos hace un obsequio y sin que él lo sepa, nosotros hacemos algo semejante por él, y ninguno de los dos se beneficia realmente de la acción del otro....queda el enorme placer de imaginar que se le ha dado una sorpresa al otro....a pesar de que el viento haya borrado el trabajo.

Desarrollo

Fase 1: Lectura del cuento.

Fase 2: Debate sobre la amistad centrado en las propias experiencias de los niños sobre estas cuestiones. A modo de sugerencia proponemos algunas preguntas:

- ¿Habéis recibido alguna vez algo de un amigo?
- ¿Qué cosa?. ¿Por qué creéis que lo hizo?
- ¿Alguna vez un amigo vuestro ha hecho algo por vosotros?
- ¿Habéis hecho alguna vez algo por un amigo?
- ¿Habéis dado alguna vez una sorpresa a un amigo vuestro?. ¿En qué consistió?
- ¿Por qué lo hicisteis?
- ¿Habéis recibido alguna vez una sorpresa de un amigo?
- ¿Cuál fue?
- ¿Fue por algún motivo en especial?
- ¿Esperáis algo a cambio cuando hacéis un regalo?
- ¿Qué ocurre si hacéis un regalo y no sois correspondidos?. ¿Seguís siendo amigos?
- ¿Qué le regalaríais a vuestro mejor amigo?. ¿Por qué?
- ¿Qué os gustaría que os regalara vuestro mejor amigo?. ¿Por qué?

Fase 3. Tras el debate los niños dibujan en viñetas, escriben o ambas cosas, un cuento en el que cuentan lo que un amigo hace por otro.

FICHA PARA LOS NIÑOS:

Mi propio cuento: ¿qué hago por mis amigos?

Actividad 2: “El poder de la confianza”.

Tipo de actividad: Cuento. Representación gráfica.

Título: “Colina abajo”. En Sapo y Sepo, un año entero.

Autor: Arnold Lobel.

Editorial: Alfaguera, 1987

Argumento

Sapo está decidido a que Sepo disfrute de la nieve, y tras vestirlo con ropa apropiada le convence para que ambos se deslicen colina abajo. Sepo conducirá el trineo y Sapo se dejará llevar. En un bache Sapo se cae del trineo, pero Sepo sigue adelante convencido de que su amigo va con él hasta que se da cuenta de que va conduciendo el trineo completamente solo. A partir de ese momento Sepo avanza dando tumbos hasta que finalmente aterriza en la nieve.

El cuento nos permitirá trabajar la importancia de la confianza. Cuando nos sentimos confiados somos capaces de hacer cosas que solos no haríamos. Cuando nuestros amigos confían en nosotros descubrimos posibilidades que no creíamos tener. Podremos trabajar el tema de la confianza tanto desde el punto de vista de nosotros mismos como personas que podemos dar confianza a otros como desde el punto de vista de las personas en las que confiamos.

Desarrollo

Fase 1: Lectura del cuento.

Fase 2: Organizados en parejas, los niños descubren las habilidades de uno y otro. A continuación deben imaginar dos actividades que ambos niños puedan realizar juntas con la condición de que en cada una de ellas uno de los niños debe ser el elemento más experto.

Fase 3: Para terminar ambos niños dibujarán las actividades que imaginan poder realizar juntas y finalmente las colocarán alrededor de la clase y las presentarán al resto de los compañeros.

Actividad 3: Juego de confianza.

De entre los muchos juegos de confianza, proponemos algunos que estimulan el desarrollo de la confianza en parejas:

Título del juego: “torre de control”.

Contenido del juego: Consiste en dirigir el aterrizaje de un “avión” (jugador/a) en una situación de intensa niebla (ojos vendados).

Objetivos: Desarrollar la confianza. Favorecer la colaboración.

Materiales: Pañuelos para vendar los ojos. Colchonetas y objetos (sillas, bancos...) con los que marcar la pista de aterrizaje.

Descripción del juego:

Se forman parejas en las que uno/a de los miembros hace de “avión” y el/la otro/a de “torre de control”. Se hace un recorrido en la clase utilizando dos filas de sillas, a lo largo del cual se colocan obstáculos que el “avión” deberá sortear en su recorrido, que termina en una colchoneta.

El “avión” tiene los ojos vendados y la torre de control debe guiarlo verbalmente evitando los obstáculos hasta que consiga aterrizar en la colchoneta.

A continuación se cambian los papeles. La “torre de control” puede modificar el recorrido del avión, cambiando la situación de la pista y los obstáculos.

En el juego pueden participar simultáneamente varias parejas cuyos aviones aterricen en la misma pista de aterrizaje. En este caso, las torres de control deberán mantener a sus aviones en vuelo hasta que puedan entrar en la “ruta de aproximación” sin peligro de chocar con otros aviones.

Desarrollo:

Fase 1. El profesor explica a los niños el juego, les indica los materiales que pueden utilizar y los niños organizan las pistas de aterrizaje. Se forman parejas y se distribuyen papeles.

Fase 2. Las parejas realizan sus vuelos. El resto de los niños y el/la profesor/a observan.

Fase 3. Los participantes expresan cómo se han sentido a lo largo del juego.

- ¿Cómo han funcionado las “torres de control”?
- ¿Indicaban bien el camino a los “aviones”?
- ¿Cómo se han sentido los “aviones”?
- ¿Qué papel han preferido: “aviones” o “torres”?
- ¿Se han sentido confiados los aviones?
- ¿Podrían haberse mejorado las cosas (las pistas, los papeles de cada uno, etc.)?

Fase 4. El juego puede prolongarse dando oportunidades a nuevas parejas e intercalando momentos de “vuelo” y de reflexión.

MÓDULO TRES: “DIFICULTADES”

Las relaciones con las personas comportan muchas satisfacciones y también llevan consigo muchos problemas. La capacidad para resolver los conflictos que se plantean entre las personas es la condición para mantener las relaciones que estimamos valiosas. Esto es particularmente cierto en el caso de la amistad. A veces la amistad se pone a prueba superando dificultades que van más allá de la relación entre los amigos, tales como los conflictos que se nos plantean entre conservarlos y responder a las obligaciones que tenemos con otras personas o con otros grupos. En este módulo abordaremos el conflicto que se plantea entre amistad y obligación moral a través de un dilema moral.

Actividad: “María y el concurso de disfraces”.

Técnica: Dilema moral.

Objetivos: Mantener actitudes independientes cuando se tiene una responsabilidad colectiva.

Contenido:

“María es una niña de segundo. En su escuela se ha organizado un concurso de disfraces para el carnaval. Las reglas del concurso dicen que se elegirán los disfraces más originales que hayan diseñado los propios niños. María es miembro del jurado y tiene que dar su opinión según las reglas del concurso. Pedro y Laura, que son los mejores amigos de María se presentan al concurso. La verdad es que sus trojes no son muy originales y además, ellos no han diseñado sus trajes.

Si María les da una baja puntuación, sabe que Pedro y Laura se enfadarán y que quizás dejen de hablarle. ¿Cuál creéis que debería ser la opinión de María como miembro del jurado?”

Desarrollo:

Fase 1. El profesor lee a los niños el dilema.

Fase 2. La clase se divide en pequeños grupos (de 6 personas aproximadamente). Durante 30' debaten acerca de las preguntas planteadas. Cada niño debe dar motivos por los que defiende una postura concreta. Sería interesante la participación de un adulto en cada grupo, no para dar su propia opinión, sino para recoger todos los argumentos que van surgiendo y tratar de introducir preguntas que ayuden al grupo. Una vez finalizadas las discusiones, un miembro de cada grupo expone los argumentos que se han defendido en su equipo.

Posibles preguntas a introducir a lo largo de la discusión:

- ¿Qué creéis que debería hacer María?
- ¿Creéis que Pedro y Laura se enfadarían si María les da una baja puntuación?
- ¿Deberían enfadarse?
- ¿Debería María darles una puntuación alta con tal de que no se enfadaran con ellas?
- ¿Qué podría suceder si María les diera una buena puntuación?
- ¿Qué podría suceder si María les diera una baja puntuación?

Fase 3. Generalización- personalización. En esta fase plantearemos cuestiones que lleven al niño a reflexionar en otras situaciones similares vividas o conocidas por ellos mismos:

- ¿Habéis vivido alguna vez alguna situación parecida a la de esta historia?
- Contar lo que sucedió.
- ¿Qué opináis de la forma en que se resolvió?.
- ¿Podría haber habido otras soluciones mejores?.

BLOQUE 3: “VIVIR EN GRUPO”

Introducción:

Una relación en la que intervienen más de tres personas es un grupo. La familia, el grupo de amigos, o la clase son grupos. Llamamos **grupos primarios** a aquellos en los que se producen relaciones directas y personales entre sus miembros. Debido a la intensidad de las relaciones que se producen en ellos ejercen una influencia básica en las personas, a las que le proporcionan un primer marco de valores, normas y actitudes.

En general la familia es el grupo humano que acoge a las personas de manera más incondicional. Es una base segura que permite al niño la exploración del mundo exterior a ella y le recibe siempre que lo desea o se encuentra en condiciones difíciles.

A medida que el niño se desarrolla va experimentando la relación con otros grupos en la escuela o en la calle en los cuales va a desempeñar roles diferentes de los desempeñados en la familia y va a ser objeto de expectativas y demandas diferentes de las que se le han planteado en su grupo familiar de origen.

Algunas veces la posición del niño en un grupo es reconocida por los demás, y en otros casos, allí donde el grupo está constituido, deberá ganarse el reconocimiento de los otros mediante el desempeño de papeles o la demostración de logros o habilidades concretas.

Los grupos tienen una **organización interna** y unas **fronteras** con el exterior que delimitan los miembros y los valores que caben dentro de él. Además, cada grupo se alimenta de una determinada cultura que comparten sus miembros a los que concede un sentimiento de pertenencia y de identidad.

Este rasgo, positivo sin duda para sus miembros en cuanto que les confiere seguridad y estabilidad, puede transformarse en algo negativo cuando conduce a la marginación o exclusión de los que no comparten los supuestos que confirman al grupo.

Para abordar algunos de los problemas centrales que plantea la vida de los grupos, el bloque se desarrollará mediante tres módulos:

- Módulo 1: “¿De dónde venimos?”. En él abordaremos el grupo familiar que es el grupo primario básico del que procedemos.
- Módulo 2: “Cosas que suceden en los grupos”. Trabajaremos algunos aspectos relacionados con su dinámica.
- Módulo 3: “Dentro y fuera”. Abordaremos la cuestión de los límites de los grupos y los fenómenos de exclusión e intolerancia.

Objetivos generales del bloque:

- Reflexionar sobre los distintos grupos sociales de los que los niños forman parte.
- Desarrollar sentimientos de pertenencia en relación con distintos grupos.
- Tomar conciencia de los roles que el niño desempeña dentro de los diferentes grupos sociales a los que pertenece.

- Favorecer el desarrollo de actitudes de diálogo y tolerancia y cooperación dentro del grupo.
- Tomar conciencia de los aspectos excluyentes o marginadores que puedan existir dentro de los grupos.
- Tomar conciencia sobre los comportamientos acrílicos que puede acarrear la vida en grupo.
- Favorecer actitudes de autonomía e independencia en relación con la presión irracional que pueda desarrollarse dentro de los grupos.
- Desarrollar actitudes de respeto y valoración hacia otros grupos, costumbres y valores.

MÓDULO UNO: “DE DÓNDE VENIMOS?: LA FAMILIA”
--

Objetivos específicos:

- Incluir en la vida escolar las distintas realidades familiares de las que proceden los niños.
- Comprender los distintos papeles que juegan las personas dentro de la familia.
- Aproximarse a los cambios que se están produciendo en los papeles que los varones y los mujeres desempeñan dentro de la familia
- Comprender las distintas relaciones (díadas, triadas, etc) que se producen dentro del grupo familiar.
- Aproximarnos a los sentimientos que vinculan a los diferentes miembros de la familia (amor, odio, celos, envidia, ternura, solidaridad, etc).
- Comprender las normas propias de cada familia.

Actividades introductorias

“Todos los que estamos en esta clase vivimos en una familia. Todas las familias son parecidas y al mismo tiempo muy diferentes. Son parecidas porque hay papás y mamás y hay niños. A veces la familia vive en la misma casa y a veces no. En unas familias los padres viven juntos y en otras viven separados, en casas diferentes. En unas familias hay un papá y una mamá y en otras los niños viven con uno o con el otro padre. En algunas familias viven más personas, además de los padres”.

No en todas las familias existe el mismo número de hermanos. Unos tienen muchos hermanos y otros tienen pocos o incluso ninguno, porque son hijos únicos. Y no es lo mismo tener hermanos que hermanas o ser el pequeño, el mediano o el más mayor.

Y además, no en todas las familias se da importancia a las mismas cosas ni existen las mismas normas. De manera que, aunque hay muchas cosas comunes entre las familias también hay muchas, muchas diferencias. La familia es muy importante para todos nosotros y es muy importante para que podamos saber quiénes somos y quienes son los demás. Con el propósito de conocer las familias de las que venimos cada uno de nosotros, vamos a realizar algunas actividades”.

ACTIVIDADES

Actividad 1: “Dibujar la propia familia”

Tipo de actividad: Representación plástica.

Áreas educativas: Sociales, Plástica.
Material necesario: Lápiz, papel y colores.

Desarrollo

Fase 1: Cada niño dibuja en un folio su propia familia.

Fase 2: Reunidos en pequeños grupos. Cada niño presenta su familia al resto de los compañeros.

Fase 3: Los dibujos realizados por los niños se presentan a toda la clase en forma de una exposición de dibujos. El momento puede ser idóneo para organizar un debate en el que el conjunto de la clase discute en torno a estas preguntas:

- ¿Qué hacen las mamás en las diferentes familias?
- ¿Qué hacen los papás?
- ¿Qué hacen las niñas?
- ¿Qué hacen los niños?
- ¿Qué cosas le gusta hacer a papá?
- ¿Y a mamá?
- ¿Qué cosas hace papá que mamá no hace?
- ¿Qué cosas hace mamá que papá no hace?
- ¿Qué cosas hacemos juntos?
- ¿Qué cosas nos gusta hacer solos?
- ¿Qué cosas hacen papá y mamá solos?
- ¿Qué cosas nos gusta hacer con nuestros hermanos?
- ¿Qué pasaría si en mi casa papá hiciera las cosas que normalmente o casi siempre hace mamá?
- ¿Qué pasaría si en mi casa mamá hiciera las cosas que normalmente o casi siempre hace papá?

Fase 4. Síntesis a realizar por el profesor: recoger la información acerca de la diversidad de familias de los niños de la clase, en la ficha siguiente:

FICHA PARA EL PROFESOR/A.

Nombre del niño
Tipo de familia.....
Actividad del padre
Actividad de la madre
Personas que viven con la familia
Información de interés

Actividad 2: “Llega un hermano nuevo a casa”

Tipo de actividad: dramatización.

Área educativa: El juego puede realizarse dentro de las actividades del Área de conocimiento social, o bien como una actividad relacionada con el área de expresión.

Contenido:

Juan, que tiene 6 años y Ana, que tiene 4, acaban de tener un hermanito nuevo: Andrés. Andrés y su madre acaban de venir del hospital. Toda la familia está comiendo y el chiquitín que está en su carrito junta a la mesa del comedor empieza a llorar.

Material necesario: Materiales para simular la hora de la comida familiar. Un lugar para el chiquitín Andrés.

Desarrollo:

Fase 1: Los roles familiares se distribuyen entre un grupo de niños que dramatizarán la situación.

Los niños preparan el escenario y se disfrazan de manera que se parezcan a los personajes a los que representan.

Fase 2: Se representa la situación sobre el espacio-escenario. El profesor debe tomar nota de los detalles que se expresan en la dramatización.

Fase 3: Se realiza el análisis de la representación en grupo a partir de preguntas como éstas:

- ¿Cómo se han representado los diferentes papeles?
- ¿Qué hizo el niño que representaba el papá del padre?
- ¿Qué hizo el niño que representaba el papá de la madre?
- ¿Qué hizo el niño que representaba el papá de Juan?
- ¿Qué hizo la niña en el papel de Ana?.
- ¿Qué hizo el niño en el papel del recién nacido?
- ¿Podía hacer papá lo que hizo mamá?
- ¿Podía hacer mamá lo que hizo papá?
- ¿Qué podían haber hecho los niños?

Puesto que el profesor observará, sin duda detalles que pasarán inadvertidos para los niños, deberá señalárselos con objeto de agrandar su campo de observación. Por ejemplo, si el profesor observe que el niño que representa al padre sigue comiendo mientras la madre atiende al bebé que llora, y en el debate los niños dicen que todos los miembros de la familia se levantaron de la mesa para hacerle case al chiquitín, el profesor debe recordar los hechos que sucedieron en la representación.

Este tipo de observaciones se verá sin duda facilitado por la grabación de las dramatizaciones.

Fase 4: Cambio de roles:

Los niños dramatizarán una situación similar en la que representen papeles diferentes de los desempeñados originalmente. Por ejemplo, el niño que hizo el papel de madre puede representar el de padre, o el hermano mayor puede hacer el de bebé.

MÓDULO DOS: “COSAS QUE SUCEDEN EN LOS GRUPOS”

En este módulo abordaremos lo que significa la vida en el interior de los grupos. Trabajaremos la diversidad de papeles que existen dentro de él, las distintas funciones que desempeñan sus miembros, los valores y las creencias que cohesionan un grupo etc. Nos interesa especialmente trabajar el significado de la colaboración, la solidaridad y el diálogo como valores a los que aspiramos.

Si bien el punto de referencia más inmediato para trabajar este bloque es la vida del grupo clase, un distanciamiento del mismo es interesante para poder observar desde fuera fenómenos que se producen dentro. Utilizaremos el cuento como un instrumento

simbólico que nos permitirá observar fenómenos de la vida del grupo a los que en otros momentos nos acercaremos trabajando directamente la vida del aula.

Objetivos específicos:

- Reflexionar acerca de los diferentes papeles que las personas desempeñan dentro de los grupos.
- Reflexionar sobre el papel que tiene el líder dentro del grupo.
- Desarrollar actitudes de diálogo y escucha en relación con las distintas actitudes que surgen dentro de los grupos cuando se plantea un problema.
- Desarrollar valores de respeto y actitudes favorables al desarrollo pacífico de los conflictos que surgen en la vida grupal.
- Aprender a situarse en la perspectiva de las personas que, dentro de un grupo, defienden posiciones diferentes de la propia.

Actividades introductorias:

“Además de la familia, todos nosotros nos relacionamos con personas de otros grupos. Tenemos grupos de amigos en la escuela, en nuestro barrio, etc. Formamos parte de diferentes grupos porque tenemos algo en común con ellos. Esas cosas hacen que nos sintamos diferentes de otras personas que no son de nuestro grupo.

En los grupos no todos hacemos las mismas cosas. Tampoco las opiniones de todo el mundo valen lo mismo: unas opiniones se escuchan más que otras porque son mejores o porque unas personas tienen más autoridad que otras.

Vamos a realizar algunas actividades que nos permitan conocer mejor qué significa ser miembro de un grupo y participar en las cosas que ocurren dentro de él”.

ACTIVIDADES

Actividad 1: La fuerza de la gacela.

Tipo de actividad: Cuento.

Autora: Carmen Vázquez-Vigo

Edición: Madrid. Ediciones S.M. 1988.

Argumento:

Congolandia era una pacífica selva en la que convivían los más variados animales hasta que un tigre carnívoro impuso el terror, el hambre y el silencio entre sus pacíficos habitantes.

El viejo rey León I convocó a sus súbditos para buscar una solución a la terrible situación.

Los más valientes y feroces de ellos se decidieron a hacer frente al enemigo pero fracasaron en el intento. Pese al temor y a la duda sobre su capacidad, la gacela, que no tenía armas ni veneno con que atacar al tigre se le acercó y le habló....Algo misterioso le dijo, porque el tigre, humilde y manso la siguió hasta Congolandia donde vive con todos sus habitantes hasta ahora mismo.

Esta historia nos permite una aproximación rica al tema de los grupos. La diversidad de personajes de Congolandia, el funcionamiento de la selva en una situación de amenaza, el papel del León como líder que discute con el resto de los animales el problema y los anima a buscar una salida honrosa ante una situación humillante nos permitirán reflexionar con los niños acerca de los miembros de los grupos, su diversidad de papeles y funciones y, de manera muy especial las distintas actitudes que aparecen en el grupo ante una situación de dificultad.

El cuento introduce a los niños de manera sencilla en el tema de las actitudes agresivas o dialogantes mediante las que se puede afrontar un conflicto. Y más allá de esa diversidad, encontramos una cuestión que nos interesa particularmente en este proyecto: ¿cuáles son los motivos por los que la gente actúa como lo hace?. Cuando los valores que mueven a los animales son la fuerza y el orgullo, entonces de lo que se trata es de vencer al enemigo. Cuando no hay armas con las que atacar y sólo existe la fuerza de la palabra, cabe entender, escuchar y descubrir algo insospechado: los motivos que el agresor tiene para actuar como lo hace. Y cuando el agresor no recibe agresión en respuesta a la suya, sino entendimiento y acogida, incluso puede convertirse en un miembro más del grupo.

Desarrollo:

Podemos sacar partido de esta hermosa lección de entendimiento, si somos capaces de crear condiciones para el diálogo. Desarrollaremos la actividad en sucesivos momentos. Tras la lectura del cuento (Fase 1), proponemos algunas preguntas como eje de un debate en el que puede participar todo el grupo (Fase 2):

Preguntas para el debate:

- ¿Quiénes eran los personajes de este cuento?
- ¿Qué características tenían? ¿qué gustos tenía cada uno de ellos?
- ¿Cómo se vivía en Congolandia antes de que apareciera el tigre?
- ¿Cómo estaban los animales de Congolandia después de que el tigre llegara?
- ¿Qué hacía el tigre?
- ¿Quién era el rey de Congolandia? ¿Cómo era?
- ¿Qué hizo el rey para solucionar el problema del tigre?
- ¿Qué le dijo el rey a los animales? ¿Por qué?
- ¿Qué les pareció a los animales de Congolandia la propuesta de su rey?
- ¿Quiénes eran los animales que decidieron ir a luchar contra el tigre?
- ¿Qué les sucedió a los animales que se decidieron a hacer frente al tigre? ¿Cómo volvieron?
- ¿Cómo era la gacela?
- ¿Qué pensaban los demás animales sobre ella? ¿creían que tenía posibilidades de vencer al tigre?
- ¿Quién la apoyó? ¿Por qué creéis que lo hizo?
- ¿Qué hizo la gacela ante el tigre? ¿qué le dijo?
- ¿Cómo reaccionó el tigre ante la gacela? ¿Qué le sucedía?
- ¿Por qué comía y aterrorizaba a los animales? ¿Estaba el tigre contento con las cosas que hacía?
- ¿Qué le propuso la gacela al tigre? ¿Qué le dijo al oído?

Fase 3. Tras la realización del debate existen varias posibilidades de desarrollo de la actividad.

- Una forma sencilla de elaborarla es realizar una dramatización del cuento en la que los niños se distribuirán los personajes y representarán en un escenario la obra en su conjunto.
- Una segunda posibilidad es que los niños realicen un guiñol con los personajes principales del cuento.

Actividad 2: “Nuestros lapiceros desaparecen”

Tipo de actividad: Dramatización.

El objetivo de esta actividad es continuar trabajando algunas de las cuestiones que se trabajaron en el plano simbólico de un cuento centrándonos en problemas que se planteen dentro del aula. El profesor puede elegir la situación que considere más representativo de un conflicto que pueda plantearse a menudo en el grupo, que divida las opiniones del grupo y que requiera de una valoración de las diferentes posturas. Es conveniente que se trate de una situación que fácilmente pueda afectar a la vida de la clase. Puede tratarse de una situación real o próxima a lo que podría suceder en el acontecer cotidiano del aula.

Área educativa: Tutoría.

Contenido:

En una clase de un colegio desaparecen un día un buen número de lapiceros que los niños necesitan para hacer sus tareas cotidianas. Los niños de la clase están muy preocupados y se reúnen para decidir qué hacer.

Desarrollo:

Fase 1: Con objeto de realizar la representación, un número aproximado de 6 niños se elegirán o saldrán voluntarios. Ese pequeño grupo de niños se colocarán en el centro de la clase y sus compañeros estarán situados en círculo a su alrededor como observadores.

Fase 2: Los niños deciden cómo representar la situación. Cada uno de ellos deberá defender una determinada postura. Por ejemplo: partidarios de tomar medidas duras o de dialogar con los causantes de la situación, etc.

Fase 3: Se realizará la representación. El profesor tomará nota cuidadosamente de los detalles de la representación.

Fase 4: Reflexión y debate. Los “actores” se unen a los demás compañeros de la clase y se inicia un debate común alrededor de la representación. Es muy importante que esta fase se realice con tranquilidad. El profesor puede plantear algunas preguntas para favorecer la reflexión:

- ¿Qué os pareció la representación?
- ¿Sucedan en clase cosas parecidas a la que se ha elegido para representar?
- ¿Qué os han parecido las posturas que defendían los niños para solucionar el problema?
- ¿Estaba todo el mundo de acuerdo?
- ¿Daban los niños razones para defender sus posturas?
- ¿A qué solución se llegó finalmente?
- ¿Estuvieron todos los niños de acuerdo en la solución final?
- ¿Quién tuvo más influencia para llegar a la solución final?. ¿Por qué?

MÓDULO 3: “DENTRO Y AFUERA”

Objetivos específicos

En este módulo nos proponemos trabajar el tema del cierre de los grupos, o la exclusión de personas que no comparten sus propósitos en un momento determinado así como las consecuencias que esa postura acarrea para aquellos que no son miembros o tienen propósitos diferentes de los que sostiene el grupo. La exclusión y marginación son indicios de cierre e intolerancia por parte de los grupos o denotan dificultades por parte del miembro excluido para integrarse en ellos. En ambos casos es posible un trabajo educativo que prevenga a los grupos de la posibilidad de actuar de modo excluyente con los no miembros y que capacite a los niños deseosos de participar en los grupos de habilidades útiles para formar parte de ellos.

Este módulo puede ser conveniente para trabajar situaciones de marginación o exclusión dentro del aula.

Actividades introductorias

“A todos nos gusta hacer cosas con otros, particularmente con nuestros amigos. A veces nos resulta fácil y otras tenemos dificultades. A veces otros niños nos permiten jugar con ellos y en otras ocasiones no ocurre así. Quizás nosotros queríamos hacer cosas que ellos no quieren hacer y se resisten a cambiar de opinión o a escucharnos. Otras veces somos nosotros los que impedimos que otros niños jueguen con nosotros. En este caso somos nosotros los que no queremos escuchar lo que ellos nos proponen o cambiar de actividad o de juego.

Vamos a realizar a partir de ahora algunas actividades con el propósito de saber qué sucede cuando alguien querría hacer cosas con otros niños y no puede”.

ACTIVIDADES

Actividad 1: Juegos de inclusión-exclusión.

Incluimos en esta actividad juegos en los que trabajaremos alternativamente los sentimientos que se producen cuando somos excluidos o incluidos dentro de una actividad.

Desarrollo:

Fase 1. Juego de exclusión: “las sillas musicales”

Descripción del juego:

Se colocan en círculo tantas sillas como jugadores excepto una, de manera que uno de los niños se quede sin ella. Mientras que una melodía suena, los niños se mueven alrededor de las sillas en una y otra dirección. Cuando la música para, cada cual intenta recuperar una silla. Alguien se queda fuera del juego y una silla desaparece. El juego continúa así hasta que el profesor desee interrumpirlo. Puede dejar que el juego continúe hasta que exista un solo ganador o puede interrumpirlo antes de manera que queden algunos niños fuera del círculo de las sillas y otros dentro.

Fase 2. Juego de inclusión: “Cambio de sillas cooperativa”.

El propósito de este juego es trabajar la idea contraria a la anterior: la participación y la cooperación en lugar de la segregación.

Descripción del juego:

El juego comienza con una silla para cada dos o tres niños. Las sillas se distribuyen en círculo alrededor de la clase y cada niño busca una silla para compartir con otro/s. Una vez que todos los niños han ocupado su silla se pone música y se les anuncia a los niños que, cada vez que la música pare deben hacer lo que se les dice. El profesor introduce ahora una serie de consignas que permitan que los niños alcancen diferentes sillas dependiendo de las consignas. Por ejemplo: “Todos los niños que tengan un perro, que avancen una silla”.

“Los niños que tengan una hermana, que avancen dos sillas”. “Avanzad tantas sillas como personas seáis en la familia”, etc....El juego, que puede permitir diferentes tipos de agrupamientos y de encuentros, puede ser dirigido por los propios niños, de manera que ellos mismos van estableciendo las reglas del cambio”.

Fase 3. Valoración de sentimientos. Tras la realización de ambos juegos se plantearán algunas preguntas encaminadas a explorar los sentimientos suscitados en ambos. En el primer caso se compararán los sentimientos de los “ganadores” y de los “perdedores”, de los que se quedaron dentro y afuera. En el segundo caso, el diálogo-debate puede circular en torno a los descubrimientos que el juego les ha permitido cuando de lo que se trataba era de buscar similitudes entre los participantes.

Actividad 2: “La niña invisible”

Tipo de actividad: cuento.

Autores: Pacheco, Sánchez y Wensell.

Edición: Madrid. Altea. 1978.

Áreas relacionadas: lenguaje, plástica.

Material necesario: Lápiz, papel

Argumento:

María vive entre Pueblo Verde y Pueblo azul, pero no comparte las costumbres agresivas de los niños de ninguno de los dos pueblos. Puesto que sus intentos por hacerse amiga de unos y otros fracasan, María se hace invisible y consigue transformar a los niños de ambos pueblos de manera que, sin ser verde ni azul puede jugar con todos ellos juntos.

Desarrollo:

Fase 1: Lectura del cuento.

Fase 2: El profesor organiza un debate en el aula en torno a preguntas como las que se proponen a continuación:

- ¿Qué cosas les gustaban a los niños de Pueblo Verde?
- ¿Qué cosas les gustaban a los niños de Pueblo Azul?
- ¿Quiénes eran los amigos de los niños de Pueblo Azul?
- ¿Quiénes eran los amigos de los niños de Pueblo Verde?

- ¿Tenía amigos María?. ¿Por qué?
- ¿Cómo consiguió María hacerse amigo de los niños?

A diferencia de este cuento que tiene una finalidad claramente didáctica y conciliadora, el segundo cuento es más radical. Plantea con crudeza la cerrazón de los grupos y opta por una clara afirmación de la individualidad del protagonista.

Actividad 3: “El club”.

Tipo de actividad: Cuento.

Autor: Arnold Lobel.

Edición: Madrid. Alfaguara. 1987

Argumento

A lo largo de su viaje en solitario, Saltamontes descubre paisajes, grupos y gentes que representan y se aferran a diversas posturas y creencias. Saltamontes observa, se detiene y continúa su camino. El cuento contiene diferentes historietas que pueden permitirnos trabajar una diversidad de temas: fanatismo, la exclusión, el egocentrismo, el relativismo y la arbitrariedad de los supuestos grupales, etc.

Desarrollo

Fase 1: Lectura del cuento.

Fase 2: Debate en gran grupo a partir de preguntas similares a éstas:

- ¿Qué defendían los escarabajos del club?
- ¿Qué le sucedió a Saltamontes cuando se encontró con los escarabajos?
- ¿Por qué le hicieron miembros del Club de la mañana?
- ¿Por qué le insultaron y le echaron del club?
- ¿Qué pensáis sobre lo que hicieron los escarabajos con saltamontes?
- ¿Qué pensáis sobre lo que hizo Saltamontes? ¿Hizo bien en decirles lo que le gustaba?. ¿Debería haberlo hecho si hubiera sabido que le iban a echar del club?

Fase 3: Generalización-personalización. El debate en torno a preguntas relacionadas con el contenido de los cuentos, puede prolongarse en forma de preguntas que promuevan la reflexión sobre situaciones similares vividas por los niños:

- ¿Habéis vivido alguna situación parecida a la que se narra en el cuento?
- ¿Qué sucedió?
- ¿Fuisteis vosotros los que os quedasteis fuera?
- ¿Por qué?
- ¿Fuisteis vosotros los que excluisteis o marginasteis a alguien?. ¿Por qué razón?

Fase 4: Reinventar los cuentos. Los niños deberán contar los cuentos de manera que las cosas ocurran de maneras diferentes a como suceden en el cuento que han leído. Se trata de estimularlos en la búsqueda de soluciones mejores o diferentes. Los niños pueden realizarlo mediante viñetas dibujadas, escribiéndolo o usando dibujo y escritura simultáneamente.

7. Interculturalidad en educación infantil y primaria con la música

Justificación

(En este apartado seguimos el trabajo realizado por Cristina Isabel Gallego García y M^a del Mar Gallego García.)

La educación intercultural promueve relaciones de igualdad, cooperación entre personas procedentes de culturas diferentes, mediante la enseñanza-aprendizaje de valores, habilidades, actitudes, conocimientos... Junto a esta expresión de educación intercultural, también se emplean otras como educación multicultural, multiétnica, multirracial... Al emplear los distintos términos siempre tenemos presente un enriquecimiento mutuo, gracias al reconocimiento y la valoración de las distintas culturas.

La integración de los niños desde las primeras etapas educativas en la cultura de un grupo social, incluyendo la formación cívica en los valores y normas del mencionado grupo es primordial, pero también debemos fomentar en ellos el respeto y la convivencia entre los individuos o los grupos socialmente diferentes.

La educación en ningún caso es un proceso neutro, y por eso nosotras, a través de la música, queremos optar por transmitir valores como la cooperación, la solidaridad, la empatía... Así crearemos una educación que contribuya a mantener un verdadero ambiente de paz en el mundo.

La construcción de un futuro más solidario está íntimamente vinculada al tipo de enseñanza que ofrezcamos a nuestros alumnos desde las edades más tempranas. El desarrollo de los valores en las personas toma una importancia cada vez más relevante. Al trabajar la interculturalidad a través de la música, encontramos valores universales que permiten el diálogo y la igualdad entre seres humanos.

Educación en actitudes interculturales significa dar a los niños puntos de vista no racistas, favoreciendo la predisposición afectiva positiva hacia personas de diferentes culturas y proporcionándoles la posibilidad de que manifiesten conductas tolerantes, respetuosas y solidarias. Según Enrique Santamaría una de las palabras mágicas es "comprensión". Los niños de la clase son culturalmente diversos, heterogéneos. La tarea pedagógica estaría encaminada a reducir los problemas que esa diversidad pueda traer consigo y a utilizar sus virtualidades positivas.

Pero, ¿qué papel desempeña la música, los juegos, la literatura en una educación intercultural?. Según afirman Giraldez y Pelegrín (1996), estas manifestaciones están esencialmente vinculadas con la vida, son básicas en la formación del individuo. La música, la danza, la literatura, los juegos... son manifestaciones colectivas en las que los niños y las niñas inician lúdicamente diversos aprendizajes. Transmitidos de padres a hijos, contienen la esencia del saber, las creencias y las costumbres de cada cultura. Asumen diferentes estilos y estructuras de acuerdo al período histórico, al área geográfica o a la cultura en la que se practican, son formas de expresión de los más profundos sentimientos y aspiraciones que pertenecen a toda la humanidad.

La cultura se recrea constantemente. La música, los juegos... como elementos vitales del proceso cultural, son lenguajes recreativos en el sentido más amplio del término, ya que nos ayudan a nosotros y a nuestras culturas a renovarnos, transformarnos. Mediante este

intercambio se favorece el desarrollo de la tolerancia y el respeto entre el alumnado, facilitando la comunicación y las relaciones entre individuos de culturas diferentes.

La interculturalidad se puede trabajar con la música al dramatizar cuentos. Las imágenes del artículo corresponden a uno sobre un pequeño ruseñor que vivía en un país del lejano oriente y con su canto llenó de paz a todos sus habitantes. Con este cuento los niños entraron en contacto directo con la cultura asiática, haciéndola por unos momentos suya con la música. Como dice Gadamer "reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, ése es el movimiento fundamental del espíritu cuyo ser no es sino el retorno a si mismo desde el ser del otro".

Nosotras también hemos elaborado diversos materiales para trabajar la interculturalidad, que posibilitan experiencias y situaciones a través de las cuales los niños interaccionan con el mundo externo. Estos materiales se pueden considerar didácticos porque al ser observados, manipulados y explorados provocan el desarrollo y formación de determinadas capacidades, actitudes y destrezas (Gallego y Gallego, 2001). Al utilizarlos con la música favorecemos situaciones de enseñanza-aprendizaje en un entorno más rico.

Desarrollo:

Hacemos un muñeco de fácil elaboración (con globos de distintas formas, tiras de papel de periódico, pasta de cerámica, pintura, algodón...) que sirve de marioneta para realizar un teatro de guiñol. Podemos inventarnos un cuento donde nuestro amigo, que vive en otro país, les enseñe las canciones que él canta, los instrumentos musicales que toca...

Con los niños de las primeras etapas educativas se pueden confeccionar cotidiáfonos (instrumentos "informales", "no convencionales", "didácticos" que están realizados con objetos y materiales de uso cotidiano) y así jugar a interpretar músicas de distintos países, inventar nuevas canciones, representar y sonorizar distintas historias... Según Judith Akoschky "la confección de instrumentos sencillos encuentra en los materiales de uso cotidiano una fuente inagotable de recursos si la búsqueda se realiza con nueva mirada y oídos atentos".

Pretendemos que los niños al trabajar la interculturalidad con la música asuman nuevas iniciativas, colaboren entre ellos, establezcan relaciones sociales en ámbitos cada vez más amplios, conozcan, valoren y respeten distintas formas de comportamiento, manifestaciones culturales y artísticas de su entorno u otro más lejano, mostrando siempre una actitud de interés y aprecio hacia las mismas.

Existen muchos materiales útiles para trabajar la interculturalidad, pero es necesario que ésta sea una tarea compartida por todos. Necesitamos la participación de familia, escuela y sociedad para que los niños se conviertan en ciudadanos comprensivos, autónomos, que admitan diferentes puntos de vista llegando a acuerdos sin recurrir a medios violentos... Con la educación intercultural a través de la música podremos desarrollar capacidades cognitivas, afectivas y sociales que impulsen en los niños actitudes críticas positivas, para que al integrarse paulatinamente en la sociedad en la que se encuentran inmersos, la mejoren y transformen con nuevos valores éticos-morales propugnados entre estos tres ámbitos sociales que influyen en el niño.

7. El teatro: un recurso para la diversidad

Introducción:

En este apartado seguimos la experiencia realizada por Montserrat Cumellas Riera. El Currículum de la Educación Primaria del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya dice "...los alumnos son diferentes entre ellos éste ha de ser el punto de partida de toda la acción educativa...respetar las diferencias y no convertirlas en desigualdades ha de ser el propósito de la escuela..."

Lidia era una alumna con espina bífida que cursaba sus estudios en el CEIP Joan Juncadella de Sant Vicenç dels Horts (Barcelona). Tenía dificultades en los desplazamientos, percepción, inseguridad, inhibición, ... No jugaba con los otros compañeros de clase y aunque estaba en las clases de educación física, no participaba apenas en las sesiones (falta de adaptaciones).

Actividad: Dramatización:

Los objetivos básicos a trabajar fueron:

- Conocer y aceptar la propia identidad.
- Tomar conciencia de las limitaciones y posibilidades.
- Aprender mediante el juego a resolver situaciones y a obtener estrategias.
- Comunicarse con los demás.
- Desarrollar la autoexpresión.
- Mejorar la autonomía y habilidad.
- Desarrollar las capacidades condicionales

Realizamos una adaptación del Currículum, juegos y actividades dentro del área de Educación Física. La actividad se llevó a cabo en el transcurso de dos sesiones de educación física.

Los objetivos eran:

- Desarrollar la creatividad y la imaginación
- Facilitar la autoexpresión de los alumnos, mediante la representación de un cuento tradicional
- Fomentar la integración de la alumna con discapacidad física dentro del grupo
- Mejorar la comunicación

En el área de educación física es importante tener en cuenta la expresión corporal, ya que nos ayuda a conocer mejor al escolar. Stokoe (1.967) dice que ayuda a mejorar el crecimiento, desarrollar la maduración del ser humano, liberar energías.

El M.E.C. (1.992) afirma que potencia la interacción del cuerpo con el medio que le rodea, a través de gestos, miradas y posturas corporales. I. Roda (1.997) dice que el arte escénico es un instrumento de aprendizaje humano, rico y generoso. Aporta un ejercicio de autodisciplina y un sentido del trabajo al servicio del grupo. Aporta expresividad gestual y de palabra. Aporta musicalidad y sentido del ritmo, desarrolla la imaginación y a la vez, a causa de la representación pública (parte inherente a toda práctica teatral), permite constatar el resultado del trabajo personal y colectivo y disfrutar de

inmediato...Un texto adecuado ha de ser aquel que permita ser generoso en el reparto, que obligue a ser imaginativo en la puesta en escena, sin dejar de tener un rigor temático y interpretativo... Se han de buscar obras donde pasen cosas y no donde se expliquen cosas.

Se realizó una actividad de dramatización en la que el "laissez faire" fué primordial, con una metodología activa, mediante un sistema de agrupamiento que potenciara la cooperación y la colaboración entre los alumnos. Todo ello permitía crear un clima favorable para que la espontaneidad diera paso a la creatividad y el teatro se convirtiera en un instrumento para expresarse libremente. Pero hay que decir que los alumnos, antes de llegar a mostrar esta espontaneidad, habían hecho otros ejercicios de desinhibición y actividades relacionadas con la expresión corporal y la dramatización, como por ejemplo:

1. Parejas.

- Uno de los alumnos es un títere de hilo y el otro le hace hacer:

- Posturas con todo el cuerpo.
- Movimientos únicamente faciales.
- Movimientos con una sola parte del cuerpo.
- Movimientos con dos partes del cuerpo.
- Etc.

2. Parejas.

- Un niño hace posturas y el otro, que el "espejo", le imita.

3. Material: *Una sábana por grupo. Grupos de tres o cuatro niños.*

Dos niños se esconden debajo de una sábana y hacer una postura. Los otros del grupo palpan la postura por encima de la sábana y después la tienen que hacer ellos igual.

4. Material: *Un radiocassete. Individual.*

Ponemos música y el niño tiene que expresar lo que siente.

5. Material: *Un radiocassete y un lazo, un pañuelo o una pelota para cada niño. Individual.*

Ponemos música y el niño expresa lo que siente.

6. Gran grupo. Espacio pequeño.

- Los niños se desplazan por el espacio en silencio y, cada vez que queremos, saludan a alguna persona.
- Los niños se desplazan por el espacio y dicen, sin hablar, "¡hola!" o "¡adiós!".
- Los niños se desplazan por el espacio y saludan, sin hablar, al que está más lejos. Los niños saludan a alguna persona, explican alguna cosa, sin hablar, y después dicen "¡adiós!".

- Los niños se desplazan por el espacio y, cuando saluden a alguna persona, le explican un chiste sin hablar. Después le dicen "¡adiós!".

7. Parejas.

Uno de los alumnos camina y el otro lo sigue observando e imitando todos sus movimientos. Después, el observador tiene que imitar los movimientos de su pareja delante de toda la clase.

8. Material: *un radiocassete. Gran grupo.*

Pondremos la canción "El tiburón" del grupo Proyecto uno y, mediante el aeróbic, trabajaremos la percepción espacio-tiempo, la coordinación y la expresión.

- El profesor hace los movimientos y los alumnos le imitan.
- Un alumno hace los movimientos y el resto le imitan.
- Dividimos la clase en grupos y cada uno crea una coreografía que después mostrará a los demás.

9. Parejas.

Cada pareja se imagina que con las narices aguantan un lápiz tienen que moverse sin que éste caiga.

10. Material: *un radiocassete. Grupos de cuatro alumnos.*

Cada persona del grupo tendrá que imitar a un personaje que después representará delante de los demás.

Pondremos música, con canciones de diferentes cantantes y los grupos irán ensayando las imitaciones. Después se representará delante de los demás.

11. Grupos de tres alumnos.

Una señora rica pasea el perro. Un señor se la quiere "ligar". Tiene que hacer lo posible para gustar primero al perro.

12. Grupos de seis alumnos.

Cada grupo prepara un "desfile de modelos" donde tiene que haber un presentador, un fotógrafo y unos modelos. Después se representará delante de los otros.

13. Material; *una sábana. Grupos: parejas y grupos de seis alumnos.*

Cada pareja tiene que preparar un discurso sobre algún tema. Uno de los alumnos estará de pie con las manos en la espalda, tapado con una sábana hasta el cuello y el otro, detrás suyo, haciendo salir los brazos por donde el otro los tendrá escondidos. El primero empieza el discurso y el otro, con los brazos y las manos, lo va acompañando mientras hace la mímica que cree oportuna.

Cuando ya todo el mundo lo haya preparado, se harán grupos de seis personas y cada pareja pronunciará su discurso delante de los demás.

Actividad: la representación de un cuento:

La actividad consistirá en representar un cuento tradicional en pequeño grupo al resto de la clase.

Agrupamiento

Pedí a los alumnos que libremente hicieran cuatro grupos de seis personas e intervine, haciendo los oportunos comentarios, cuando algún alumno quedó sin agrupación. Entregué un cuento tradicional a cada uno (la Caperucita roja, Pinocho, Blancanieves, los tres cerditos). Tenían que leerlo, ensayarlo y ponerlo en escena.

Espacio

El lugar donde se desarrolló toda la actividad fue en el gimnasio, que dividí en cuatro partes o rincones con los grupos correspondientes. Así se conformaron cuatro pequeños "teatros", con un espacio frontal que permitís crear un movimiento de profundidad.

Material

Sólo se podían utilizar objetos, material relacionado con el área de Educación Física, como colchonetas, bancos suecos, toallas, muletas, pelotas, sábanas, conos, trampolín... Los escolares cogían lo que necesitaban para poder representar su obra y esto, como en el juego simbólico, era transformado según la situación y la acción.

Toda esta distribución de espacios y la accesibilidad de un material adecuado y conocido por ellos facilitaba el trabajo a hacer y mejoraba su autonomía, su iniciativa, su socialización, su trabajo, la creatividad y la imaginación.

Texto

Los escolares no utilizaban el texto durante la obra lo que ayudaba mucho a no limitar su capacidad creadora.

Representación

Primero todos a la vez ensayaban (los alumnos experimentaban y analizaban hasta encontrar la acción más adecuada en cada situación). Después, al empezar las representaciones, un grupo actuaba y los otros hacían de público. Al acabar la actuación, todos se desplazaban a otro rincón para ver la siguiente representación. No hubo situaciones de espera o de pasividad. Todo el mundo trabajaba, lo que hizo que el trabajo fuera muy motivador.

Temporización

1ª sesión:

- Motivación del profesor.

- División de la clase en cuatro grupos y asignación de su rincón en el gimnasio para preparar la función.
- Reparto a cada grupo de un cuento tradicional (duración máxima: cinco minutos). Lectura individual del cuento dentro de cada grupo (cada alumno tenía una copia del mismo cuento).
- Discusión en grupo para determinar los personajes, las acciones, las situaciones.
- Elección del material específico del área de Educación Física atribuyéndole usos diferentes de los habituales.
- Ensayo: improvisación, memorización de los movimientos en el espacio, argumento.

2ª sesión

- Propuesta de ideas para mejorar la representación. Las observaciones de la sesión anterior las comentaba con cada grupo y sugería posibles cambios a hacer, en relación con el material, la situación, el espacio, el texto..., con tal de mejorar su actuación.
- Ensayo.
- Representación delante de los demás grupos.
- Comentario de las obras representadas.

Conclusión

La actividad fue muy motivadora para los alumnos y proporcionó un ambiente creativo óptimo en el que expresaron su creatividad y su imaginación y las desarrollaron al máximo, como por ejemplo en el caso del cuento de la Caperucita roja, donde había dos caperucitas, lo que cambiaba toda la historia. En cuanto a material, por ejemplo un cono se utilizó como ramo de flores para la boda de Blancanieves y el príncipe.

Lidia, la alumna con discapacidad física representó, con otros tres compañeros, "Los tres cerditos". Como material utilizaron papel de embalar, un trampolín, toallas y neumáticos de coche, simulando con ello los tres tipos de casa que se describen en el cuento. No tubo ninguna dificultad en interpretar su papel, el del lobo. El grupo pensó, elaboró, transformó y adaptó la acción de la narración según sus necesidades y "gustos".

Se consiguió un mayor conocimiento del cuerpo, ya que el escolar aprendió nuevas maneras de utilizarlo al tener que elegir los movimientos más adecuados a cada personaje y a cada situación.

Los alumnos captaron la idea que haciendo teatro también se trabaja la educación física y que es una manera de expresarse, crear y disfrutar con la expresión corporal y la dramatización. A su vez, la actividad fue un medio de desinhibición muy provechoso, ya que también fomentó el proceso socializador entre los miembros del grupo.

La experiencia se vio enriquecida por el hecho de que el teatro se hizo en un medio diferente al habitual. Se actuaba en el gimnasio, donde cada grupo ensayaba en uno de los rincones. Los alumnos disfrutaron, aprendieron y colaboraron en grupo. Las diferencias, no fueron motivo de desigualdades.

Perspectivas

Mediante esta experiencia se puede comprobar que hacer teatro en la clase de Educación Física no es nada complicado. Los alumnos son excelentes actores que saben interpretar muy creativamente e imaginativamente las diferentes situaciones de una historia. Representar una obra es un buen recurso para mejorar la comunicación de todo el grupo y la integración de las personas con discapacidad.

El mismo proceso se podría hacer con la recitación de unos poemas, con pequeños trozos de prosa bien seleccionados o con historias inventadas por los alumnos. Por lo tanto, animo a todos nuestros compañeros a llevar a cabo esta experiencia.

8. Educación en valores

8.1. INVESTIGACION

(En este apartado seguimos las actividades propuestas por *Guillermina Robles*)

Cada alumno preguntará en su familia, o a un allegado a la familia o vecino, si ha habido alguien en su grupo familiar que emigrara de su lugar de origen.

Durante la investigación, los alumnos deberán buscar una persona que haya cambiado de país, o, en segunda instancia, de comunidad autónoma.

La ficha es solo una referencia: los alumnos podrán incluir todos los datos que consideren necesarios en cada caso.

Completada la investigación, se organizará una asamblea en la que cada alumno compartirá los resultados de sus pesquisas.

Sobre la pizarra se irán anotando los lugares de origen y de destino de cada uno de los casos, el motivo, y todos aquellos datos que los alumnos consideren de importancia y que sean comunes a la situación de la inmigración.

Sobre un planisferio y un mapa de España, cada alumno trazará el desplazamiento de la persona de su ficha con un trozo de cinta de regalo de color; con un chincheta sujetará un extremo en el lugar de origen y con otra, el de destino.

El profesor moderará el coloquio, y se planteará la diversidad de situaciones que implica la inmigración.

Ficha

- Nombre (no es necesario indicar grado de parentesco o apellidos de la persona)
- Por qué se marchó
- Año en el que se marchó
- Estado civil
- Partió con su familia
- Formó familia en el lugar de destino
- Tuvo hijos
- Qué nombre tenían sus hijos
- Qué idioma se hablaba en el país o comunidad de destino
- Qué idioma hablaban sus hijos
- Volvían de visita
- Cómo se comunicaba con su familia
- Qué trabajo realizaba cuando se marchó
- Qué trabajo realizó después
- Qué echaba de menos de su lugar de origen (comida, paisaje, etc)
- Regresó
- Sus hijos regresaron
- Otras anotaciones

8.2. ¿ Y SI FUERA YO?

La actividad trata sobre el conocimiento de la realidad de distintas situaciones que se dan en la inmigración: alejarse de parte de la familia, echar de menos a los amigos, conocer otro país, cambiar de lengua, etcétera.

Realizaremos un role-playing de lo que cada uno podría sentir en circunstancias similares, para intentar así acercarse a la realidad de las personas que deben afrontar dicha situación.

Se planteará una situación inicial en la que se valorarán los sentimientos y emociones que se generan, para continuar con una posible estrategia de actuación para afrontarla o resolverla.

Desarrollo:

Primero formaremos un corro. En dos bolsas o cajas se colocarán todos los nombres de los alumnos; de una de ellas se extraerá el nombre de quien asumirá el papel del que debe emigrar, y de la otra el del compañero/a encargado de realizar las preguntas.

Los alumnos responderán teniendo en cuenta la situación personal de cada uno, para poder contestar con la mayor veracidad posible.

Las preguntas habrán de formularse lo menos genéricamente posible, para incidir en lo más particular. Por ejemplo: “¿quién no podría venir a tu cumpleaños?”, “¿qué haría que te apenaras?”.

Se indicará a los alumnos que para formular las preguntas, busquen sus propias situaciones y actividades.

Aportamos algunos temas sobre los que se pueden realizar preguntas.

Actividades familiares

- Con los abuelos, los primos, los tíos que no emigran.

Actividades de ocio

- Parque al que va, gente que ve en el parque, equipo de fútbol que sigue, piscina a la que va en el verano, deporte (fútbol, atletismo, baloncesto, etc.) en el que participa, programa de televisión que suele mirar.

Fiestas en las que participa

- Navidades, Carnaval, Fiesta patronal, cumpleaños (de sí mismo y de otros miembros de la familia o grupos de amigos)

8.3. TODOS LOS COLORES

Los alumnos formarán un corro. Se les distribuirá a cada uno una cera de color. El profesor formará series de colores. Las series estarán formadas por escaleras de colores, y solo se entregará una cera de color negro y una de color blanco para todo el grupo.

Los alumnos formarán uno o varios grupos, según decidan, y elaborarán las reglas de las que se han valido para ello; reglas que expondrán durante una asamblea.

Desarrollo

La finalidad de la actividad es llegar a formar grupos multicolores, como multirracial es nuestra sociedad actual.

Escuchar las reglas elaboradas por los alumnos, en las que esgrimirán razones, justificaciones, etc., y cuestionar la no inclusión de otros colores.

Ejemplo

Un grupo junta los colores de su equipo de fútbol:

¿Contra quién jugaréis si no tenéis otros colores para pintar otros equipos?
Quizá con todos los colores podríais pintar todos los equipos de la Liga.

Analizados los grupos, y habiendo encontrado en todos la necesidad de sumar los otros colores, pasaremos de lo particular a lo más general, hablando de una sociedad plural que necesita de todos sus componentes para conformarse, y detallando las necesidades de unos y otros.

8.4. UNOS MUCHO OTROS POCO

Se formarán tres grupos. Se designará un observador por grupo.

Se introducirán los nombres de todos los alumnos en una caja o bolsa, y se irán formando los grupos de la siguiente manera:

1º grupo: Estará formado por dos personas y un observador; dispondrá de todos los colores en distintos formatos: ceras, lapiceros, témperas, y las herramientas necesarias para desarrollar la tarea. También dispondrá de un pliego grande (2 metros) de papel continuo.

2º grupo: Estará formado por seis personas y un observador; solo tendrá tres colores y no dispondrá de papel.

3º grupo: Estará formado por el resto de los alumnos, más un observador; dispondrá de un solo color y no tendrá papel.

El observador tendrá la tarea de apuntar los conflictos o reclamaciones que surjan durante la ejecución del trabajo.

Desarrollo:

“Cada grupo pintará un arco iris sobre papel, utilizando solamente los materiales de los que dispone, y en un tiempo límite (dispuesto por el profesor) que será de diez minutos”.

Durante su transcurso, el profesor no intervendrá ni mediará. Concluido el tiempo, se formará una asamblea.

Se escucharán las experiencias que ha tenido cada grupo. En la pizarra se apuntarán los tres grupos: Grupo 1, Grupo 2 y Grupo 3. Los observadores apuntarán en la pizarra, debajo del nombre de cada grupo, las palabras y frases que más han escuchado en el transcurso de la tarea. Ejemplos:

- 1 Mucho - poco
- 2 Justo - injusto
- 3 Arbitrariedad
- 4 Perjudicados
- 5 Suerte
- 6 Poder o no poder realizar un trabajo

Los integrantes de los grupos apuntarán también en la pizarra sentimientos y emociones que surgieron. Ejemplos:

- Rabia
- Impotencia
- Frustración
- Desgana
- Alegría

Una vez que todos los grupos hayan expresado lo sucedido, el profesor reemplazará los nombres en la pizarra: Donde decía grupo 1 pondrá País 1, donde decía grupo 2 pondrá País 2 y donde decía grupo 3 pondrá País 3. Propondremos a los alumnos reemplazar la situación.

Realizar un arco iris – ¿trabajar? ¿Para qué? ¿Con qué? ¿Cómo cambiar la situación? ¿Dónde había más trabajo para realizar?, ¿algunos necesitaban ayuda para realizar el trabajo?

El profesor moderará la conversación, y se intentará que los alumnos comprendan las situaciones de desigualdad, así como la necesidad de emigración.

8.5. VIDAS PARALELAS

La actividad pretende que los alumnos reflexionen sobre los prejuicios en torno a la figura del inmigrante, e identifiquen si ellos son capaces de experimentarlos.

Se construirán historias de personajes ficticios, adjudicándoles a cada uno oficios, estado civil y otras categorías. Una vez completado el perfil del personaje, los alumnos deberán asignar a cada uno de ellos una **nacionalidad**.

Es en este momento en el que la actividad pasa a ser colectiva, abierta al debate. El/la profesor/a extraerá un papel que indique la categoría nacionalidad y entre todos decidirán a cuál de los personajes se le adjudicará; una actividad que conllevará un análisis y puede que alguna que otra desavenencia.

El intercambio de pareceres, a través de la actividad, nos da la posibilidad de escuchar y escucharnos.

Desarrollo:

En cajas o en bolsas, se preparan papeles con las características que configurarán los personajes, de forma que la elección sea totalmente aleatoria.

Se dará a elegir a los alumnos por cuál de ellas se iniciará para luego seguir el mismo orden. Al finalizar, cada uno de los personajes deberá tener completas las seis categorías. Por ejemplo, el primer perfil puede salir: camarero, hombre, divorciado, 1 hijo, moto, piso alquiler

Cuadros de categorías

<i>Sexo</i>	<i>Oficio</i>	<i>Estado civil</i>
Escritor/a	Hombre	Casado/a
Albañil	Mujer	Soltero/a
Ayudante de cocina	Hombre	Casado/a
Camarero/a	Mujer	Divorciado/a
Profesor/a	Hombre	Soltero/a
Actualmente en paro	Mujer	Casado/a
Ama/o de casa	Hombre	Separado/a
Estudiante	Mujer	Vive con su pareja
Nº. de Hijos	Transporte que utiliza	Estado civil
1	Coche propio	Piso alquiler
2	Coche propio	Comparte piso
3	Transporte público	Piso hipoteca
2	Transporte público	Casa hipoteca
0	Transporte público	Piso
0	Coche de la empresa	Alquiler casa
1	Moto	Piso hipoteca
0	Coche	Comparte piso
Nacionalidad		
Española		
Española		
Española		
Rumana		
Peruana		
Marroquí		
Argentina		
Ecuatoriana		

8.6. SEMEJANZAS-DIFERENCIAS

Se formarán cuatro grupos y se designará un observador en cada uno. Los observadores se limitarán a escuchar y a apuntar las discusiones u opiniones que se produzcan durante el trabajo.

El profesor entregará fichas con distintos nombres a cada grupo: Abdul, Fara, Miguel, Nicole. Estas fichas incluirán datos sobre el lugar de nacimiento (ciudades, países, continentes) de algún miembro de la familia (padre, madre hermano/a), o del titular de la ficha. Los grupos formados deberán completar los datos que figuran en blanco. Se dará como información que todos los personajes de las fichas viven en España.

Una vez completadas las fichas, se realizará un coloquio en asamblea. El profesor/a estará atento a los modelos de familias que se plantean en las fichas, para incidir en la posibilidad de familias multiculturales, así como para buscar las similitudes y diferencias en lo que implica a actividades y sentimientos.

Durante el coloquio se recogerán las aportaciones de los observadores, que nos darán otra visión de la construcción del trabajo. En las siguientes páginas ofrecemos las fichas de trabajo.

Fichas:

Nombre Edad Lugar nacimiento
Madre
Padre
Hermano/a
En qué obtiene mejores notas
Juegos que le gustan
Cómo festeja su cumpleaños
Cómo festeja la Navidad
Comida que más le gusta
Comida que menos le gusta
Por qué cosas pelea con su hermano/a
Qué cosas le ponen contento
Qué cosas le ponen triste
Qué programa de televisión mira
Nombre de su mejor amigo/a
Quién le viene a buscar al cole
Qué quiere ser de mayor

9. Nos relacionamos jugando

9. “¿A QUÉ JUGABAN MAMÁ Y PAPÁ”?

Justificación:

El juego, de por sí, constituye una extraordinaria herramienta para el desarrollo de una serie de capacidades en los alumnos, permitiéndoles adquirir de una forma motivadora elementos motrices, capacidades afectivas, cognitivas, sociales, etc.

Si además de ello se le añade el calificativo de populares, tradicionales de cada cultura y autóctonos de diversos lugares y zonas, se convierte en un elemento de primer orden en la educación de los alumnos y base para adquirir todo tipo de conocimientos y actitudes.

En esta línea de las actitudes y de los calificativos populares y autóctonos, la U.D. planteada, pretende desarrollar, en el campo de la interculturalidad, una serie de compromisos y valores. A través de juegos populares o autóctonos de distintas culturas, es extraordinariamente fácil darse a conocer dichas culturas; con estos juegos, se les da a los alumnos la oportunidad de apreciar las diferencias entre unas y otras gentes, y a la vez, lo que es más importante, las similitudes que existen entre todos los niños (en nuestro caso) puesto que el juego se puede considerar como un elemento universal.

Objetivos:

- Conocer y practicar juegos propios de España y del Mundo
- Participar en los juegos aceptando las normas y la presencia de los demás.
- Aceptar y respetar las normas de clase y las reglas de los juegos.

Conceptos:

- Conocimiento de juegos sencillos y organizados: sensoriales, motores y expresivos.
- Conocimiento de juegos propios de nuestra comunidad.
- Ficha salud

Procedimientos:

- Elaboración de juegos sencillos a partir de normas dadas.
- Utilización de los juegos en diferentes situaciones: agrupamientos, espacios, etc.
- Participación en juegos propios de Andalucía.
- Canciones
- Cuento motor
- Aseo

Actitudes:

- Participación en los juegos aceptando la presencia de los demás.
- Respetar las normas mínimas en el juego colectivo
- Hábitos higiénicos de cuidado corporal.
- Normas de clase: aseo, buen uso del material..

Actividades:

Tu la llevas”, “Color-color”, “Que viene mamá pata”, “El pañuelito”, “La sortija”, Juegos de comba, “La rayuela”, “El conejito de la suerte”, “Piedra, papel y tijeras”, Juegos de elástico, Carreras de sacos, “Revienta globos”, Chapas, canicas, “Las 4 esquinas”, Juegos de corro, “La gallinita ciega”, “Simón dice...”

Evaluación:

- Utiliza diversos desplazamientos en los juegos.
- Practica juegos populares de todo el mundo con saltos
- Desarrolla las H.M. Finas a través del juego.
- Conoce y canta las canciones de los juegos
- Conoce juegos populares de Andalucía, España y otros países.
- Participa en los juegos.

9. 1. EL BOTE:

Objetivo: Entretenimiento.

Nº de participantes: Gran grupo.

Material: Bote o lata de refrescos

Organización: Para jugar al bote hay que trazar un círculo grande en el suelo. En el centro se pone el "bote" que será una lata o algo similar.

Desarrollo: El que la liga se coloca dentro del círculo; los demás alrededor. Uno cualquiera pega un patadón lo más fuerte que puede y todos corren a esconderse, mientras el que le toca va por la lata y la vuelve a poner en el círculo. Una vez hecho empieza a buscar a los demás. Si ve a alguno los dos corren a ver quien llega primero al bote. Si primero llega el que la liga, dice el nombre del que ha visto, si es el otro debe darle una patada, y el que la liga debe colocar el bote en el círculo y comenzar a contar. Así hasta que pille a todos.

9. 2. MOSCA:

Objetivo: Entretenimiento.

Nº de participantes: Como mínimo 5 personas.

Material: Una venda o pañuelo .

Organización: Se sortean jugadores para ver quien se la queda. Se colocan todos los jugadores en dos filas paralelas, excepto el que se la queda.

Desarrollo: A la señal el que se la queda, se coloca en medio de las dos filas, y dice "MOSCA". En ese momento comienza el juego, debe intentar salir de ese pasillo formado por las dos filas. Los compañeros que forman las filas, pueden golpear, pero sin que el que se la quede en medio les vea, sino al que descubra se la quedará, tampoco les está permitido ni moverse ni reírse.

9. 3. GALLINITA CIEGA:

Objetivo: Entretenimiento.

Nº de participantes: Cuantos más, mejor.

Material: Ninguno.

Organización: espacio amplio y libre de obstáculos. Puede ser tanto de exterior como de interior.

Desarrollo: Un jugador se venda los ojos y los demás lo giran sobre sí mismo para que pierda las referencias espaciales y del resto de jugadores. Mientras el "ciego" tantea en busca de algún jugador, el resto se dedica a bailar alrededor de él y tocarle, intentando que no les agarre. Cuando el "ciego" consigue atrapar a algún jugador, debe identificarle mediante el tacto. Si acierta intercambia el rol con el jugador pillado.

9. 4. CHAPAS:

Objetivo: Entretenimiento.

Nº de participantes: Entre dos y seis.

Material: Chapas

Organización: Los jugadores dibujan en el suelo un circuito de 20 cm. de ancho y todo lo largo que quieran, con curvas y obstáculos. Coloca cada jugador su chapa en la línea de salida.

Desarrollo: Deben recorrer todo el circuito sin salirse de él, si se salen vuelven a empezar. Pueden sacar fuera del circuito una chapa golpeándola con la suya y si lo consiguen (sin que la suya salga fuera del circuito) esa chapa deberá empezar de nuevo en el siguiente turno. Se tira una vez por turno, para ello empujamos la chapa (que está siempre en el suelo) con el dedo índice, cuanto más fuerte le demos más avanzará, ¡pero cuidado con salirse!. Gana el primero que atraviese la línea de meta. El ganador se queda con las chapas del resto de jugadores

9. 5. PRENDAS:

El grupo de niñas mostraba sus prendas dos o tres por cada una y elegía a una "madre", o regidora del juego. Esta se enfrentaba al grupo y recitaba aquello tan sabido de:

"Antón, Antón, Antón Pirulero, cada cual, cada cual que atienda a su juego y el que no lo atienda pagará una prenda"...

Todas atentas, la "madre" comenzaba a hacer los gestos referidos a los oficios que cada una había elegido antes (maestra, cocinera, lavandera, sastre, etc.), gestos que la interesada debía repetir con rapidez y exactitud, de lo contrario era castigada a pagar una prenda. Cuando la "madre" tenía todas las prendas anunciaba un castigo para cada una de ellas, un castigo cómico según la imaginación de las pequeñas. El juego acababa en risa general.

9. 6. MUDOS Y ADIVINOS

Lugar: Valbona de las Monjas (Lérida)

Material: Piedras lisas.

Tipo: Motor de lanzamiento y gestual.

Terreno: No necesita unas medidas determinadas.

Desarrollo: Todos los jugadores se colocan tras una línea y por turno van tirando sus piedras hacia otra línea con objeto de acercarse lo más posible a ella, pero sin rebasarla. Los tres jugadores cuyos cantos queden más cerca de la línea formarán el grupo de los mudos. En caso de que hubiera empate para determinar los tres primeros puestos, los implicados volverían a tirar sus piedras para deshacer la igualdad. Los restantes (excepto los descalificados por sobrepasar la línea), pasarán a formar el grupo de los adivinos.

A continuación los adivinos se reúnen en un lugar apartado para concretar una acción (por ejemplo, lavarse la cara, montar en bici, transportar un herido...), y sin decir nada, sólo mediante mímica, deben hacerla entender al resto de los jugadores.

Si alguno de los adivinos consigue descubrir la acción pasa al grupo de los mudos, que irá aumentando el grado de dificultad de las acciones. Por el contrario, si algún mudo, por equivocación, pronuncia cualquier palabra o emite un sonido durante su representación, pasará automáticamente a pertenecer al grupo de los adivinos.

Cuando se llegue a un número preestablecido de adivinos que han de quedar para suspender esa partida, se vuelve a iniciar el juego.

9. 7. EL RATÓN Y EL GATO:

Lugar: Frailes (Jaén)

Material: Ninguno.

Tipo: Motor de carrera y velocidad de reacción

Terreno: No requiere un terreno especial.

Desarrollo: Se echa a suertes para ver quién cumplirá la función de ratón. Los demás forman un corro cogidos por las manos y levantan los brazos para que el perseguidor y el perseguido puedan pasar entre ellos. El ratón comienza a andar por detrás de los jugadores y cuando crea conveniente tocará en la espalda a uno de ellos, que automáticamente se convierte en gato. Éste debe perseguir al ratón en sus desplazamientos zigzagueantes pasando por debajo de los brazos de los demás y tratar de capturarlo.

El ratón está obligado a seguir el mismo itinerario que el gato. Si lo incumple, vuelve a su posición y el ratón procederá a elegir un nuevo perseguidor. Si, por el contrario, el gato consigue atrapar al ratón, intercambian sus funciones.

9. 8. EL PICOR:

Objetivo: Entretenimiento

Ámbito: Juegos Populares

Edad: A partir de los 7 años

Material: Ninguno.

Organización: Se colocan los jugadores de pie en círculo y el primero dice “me llamo Martha y me pica aquí”, mientras se rasca, por ejemplo, la cabeza.

Desarrollo: El segundo jugador va hacia el primero y le dice: “se llama Martha y le pica aquí”, mientras se rasca la cabeza y a continuación añade a su nombre y repite lo

mismo, mientras se rasca otra parte del cuerpo. Cada jugador dice el nombre y rasca a los demás donde dijeron y añade un picor al final de la lista.

9. 9. CUERDA VELOZ

Objetivo: Entretenimiento

Ámbito: Juegos Populares

Edad: A partir de los 7 años

Material: Una cuerda de 1.5m

Organización: Se hace un círculo y en el centro se pone un jugador con una cuerda.

Desarrollo: El jugador de el centro sostiene la cuerda con una mano y después la hace girar sobre el suelo los demás jugadores deberán saltar la cuerda cuando pase por su sitio y si los toca la cuerda son eliminados. A cada vuelta el jugador del centro anuncia la altura de la cuerda diciendo “suelo”, si va a ras del suelo “medio” si gira a la altura de las pantorrillas, y si lo hace a la altura de las rodillas dirá “alto”.

9. 10 EL VIGIA CIEGO

Objetivo: Entretenimiento

Ámbito: Juegos Populares

Edad: A partir de los 7 años

Material: una venda para los ojos

Organización: Se elige a un jugador al que se le vendarán los ojos y será el vigía. Los demás participantes formaran un corro alrededor agarrándose de las manos.

Desarrollo: El jugador vendado deberá atrapar a cualquiera de los que forman el círculo. Estos pueden moverse, caminar y agacharse para evitarlo, pero sin soltarse de las manos. Cuando un jugador es atrapado, el vigía puede tocarle la cara para intentar reconocerlo. Si lo hace, se cambian los papeles: en caso contrario, deberá buscar a otro jugador

9. 11. CARA Y CRUZ:

Objetivo: Entretenimiento.

Ámbito: Juegos populares

Material: Un palo y una moneda por jugador

Edad: A partir de los 7 años

Organización: Se planta un palo en el suelo y se marca una distancia de lanzamiento.

Desarrollo: Por turno cada jugador lanza su moneda intentando quedar lo más cerca posible del palo. El jugador cuya moneda quedo mas cerca del palo recoge todas las demás y las lanza una a una al aire diciendo “cara” y “cruz”. Cada vez que acierta devuelve la moneda a su propietario y se anota un punto. Cuando acaba, pasa las monedas restantes al jugador que quedo más cerca del plano, después se repite el proceso hasta llegar al último clasificado

9. 12.VÍBORA DE MAR

Origen: Colombia

Material: Nada

Organización: Los jugadores deben formar una fila.

Desarrollo: De los jugadores en fila se eligen dos, uno se llamará “melón” y otro “sandía”. Estos jugadores unirán sus manos formando un puente. El resto de los jugadores caminan en zigzag (Similar a los movimientos de una serpiente) pasando por debajo del puente y cantando la siguiente canción:

“A la víbora, víbora de la mar, de la mar,
por aquí pueden pasar.
Los de adelante corren mucho,
Los de atrás se quedarán.
Tras, tras, tras, tras,
Una mejicana que fruta vendía, ciruelas,
Chabacanos, melón y sandía.
Será melón, será sandía,
Será la vieja del otro día, día, día.”

Los jugadores que forman el puente preguntan con quién te vas: ¿con melón o con sandía?. Si eliges sandía deberá formar otro puente.

9. 13. CATCH YOUR TAIL

Origen: Nigeria

Material: Pañuelo

Organización: dividir el grupo en parejas

Desarrollo: Situar las parejas con un niño detrás de otro y colocar el pañuelo en la cintura del niño que queda detrás de cada pareja. Cada pareja se agarra por la cintura y se persiguen, intentando coger el pañuelo de la otra pareja manteniendo el suyo. Las parejas pueden competir entre ellas o dividirse en dos equipos, usando pañuelos de dos colores. El juego continúa hasta que quede una pareja con pañuelo.

9. 14. BOA CONSTRICTOR

Origen: Ghana- Togo

Material: Tizas y conos

Organización: Marcar con tiza la casa de la serpiente.

Desarrollo: Antes de empezar, se elige un jugador que hace de serpiente. La serpiente persigue a los demás jugadores, intentando atraparlos. Los jugadores capturados unen sus manos con la serpiente. Los niños libres pueden liberar trozos de serpiente. Si cualquier parte de la serpiente es liberada antes de que se forme toda la serpiente, debe irse a su casa para unir todas sus partes y evitar el ataque de los jugadores libres.

9. 15. PELOTA GRIEGA

Origen: Grecia

Material: Pelota, tiza, silbato

Organización: dos equipos

Desarrollo: dividir el grupo en dos equipos y marcar en el suelo dos líneas separadas por 20 ó 30 pasos. Situar la pelota en el centro del área de juego. Asignar a cada jugador un número, empezando por el uno y elegir un árbitro, que al inicio del partido grite un número. El jugador de cada equipo con ese número corre hasta la pelota. El primero que coja la pelota se para. Después intenta pasarla por encima del equipo contrario. Sólo puede dar un paso adelante cuando tira. Si falla, el equipo contrario la coge o bloquea, no marca punto. Continuar el juego hasta que todos hayan sido llamados por lo menos una vez.

9. 16. ATYA-PATYA

Origen: India

Material: Cronómetro, tiza, silbato

Organización: 4 equipos

Desarrollo: El área de juego se divide en área de espera y área segura con línea en el suelo. Un equipo es el “cazador” y los otros tres “las presas”. Las presas corren por las líneas hacia lugar seguro, sin ser atrapadas por los que también corren por las líneas. El equipo de las presas puede empezar en un área central o dispersarse por las líneas. Los jugadores castigados son enviados al área de espera, donde se quedan hasta que quede sólo una presa libre. El juego continua hasta que cada equipo tenga la oportunidad de ser el agresor. Determinar un tiempo límite para perseguir a las “presas”.

10. Recursos

10.1. BIBLIOGRAFÍA:

- ANTÓN, J. Y ROS, A. (1995) Educación emancipatoria y global. Entrepueblos.
- ASPA (2008) .Taller de Educación intercultural. Junta de andalucía. Málaga
- BOQUÉ TORREMORELL, M^a Carmen (2002) *Guía de Mediación Escolar*. Octaedro. Barcelona.
- BRANDONI, F. (1999). *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*. Paidós. Buenos Aires.
- CAMPS, V. (1994). *Los valores de la educación*. Alauda/Anaya. Madrid.
- CASCÓN PACO e GONZÁLEZ MONSTSE (1998). *Vivamos la diversidad*. Los libros de la Catarata. Madrid.
- COLECTIVO AMANI. (1994): *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Popular. Madrid.
- COLECTIVO AMANI. (2004): *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales: concienciación, negociación, confrontación*. Cuadernos de educación intercultural. La Catarata. Madrid.
- EQUIPO CLAVES. (1995): "Guía para la Educación Intercultural con jóvenes". Comunidad de Madrid. Consejería de Educación y Cultura de la Dirección General de Juventud.
- KAPLÚN, M. (1998) Una pedagogía de la comunicación. Ediciones La Torre, Madrid.
- JULIANO, Dolores (1993): *Educación Intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Eudema. Madrid
- MUGARIK G (1998). Guía didáctica: "Acercándose a la realidad del emigrante" Vitoria: Gastéis.
- ORTEGA, R y otros (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- REAL NAVARRO, J. (2006). *Educación en la interculturalidad*. CCS. Madrid.
- PANIEGO, J.A. Y LLOPS, CARMEN. (1994): *Educación para la Solidaridad*. CCS. Madrid.
- SALINAS JESÚS, Catalá, "La atención a la diversidad desde el modelo pedagógico intercultural", *Educación* 2000, mayo, 2002.
- CASCON, P y otros (1994). *La alternativa del juego II*. Los libros de la Catarata. Madrid
- VISQUEM LA DIVERSITAT. VIVAMOS LA DIVERSIDAD (1998). *Materiales para una acción educativa intercultural*. La Catarata. Madrid
- VV.AA (1998). *La interculturalidad que viene*. Icaria. Barcelona.
- VARIOS. (1993): "Educación en la Diversidad". Cuadernos de Pedagogía., nº 212, 7-31.
- GARCÍA CASTAÑO, J. , GRANADOS, A. y GARCÍA-CANO M. (2000): *Interculturalidad y educación en la década de los noventa: un análisis crítico*. Granada, Centro de Profesorado de Granada, Consejería de Educación y Ciencia.
- BUXARRAIS, M. R. y otros (1993): *El interculturalismo en el curriculum. El racismo*. Barcelona, Rosa Sensat y MEC.
- LLUCH, X. y SALINAS, J. (1996): *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid, CIDE, MEC.

- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (1996): *Materiales para una educación antirracista*. Madrid, Talasa.
- COLECTIVO AMANI (1996): *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid, Popular..
- *Cuadernos de pedagogía*. Monográfico: Hacia una educación intercultural. nº 264.
- CASTILLO, P. y otros (1998): *Manual de formación intercultural para grupos multiculturales*. Madrid, Cáritas Española
- SÁEZ, P. (2002): *Educación en la escuela multicultural*. Madrid, CCS-ICCE. Pp. 65-81.
- DOMINGO, A. (2002): *Educación para una ciudadanía responsable*. Madrid, CCS-ICCE, 45-55.
- DADZIE, S. (2004): *Herramientas contra el racismo en las aulas*. Madrid, Morata.
- RUIZ DE LOBERA, M. (2004): *Metodología para la formación intercultural*. Madrid, La Catarata-MEC.
- ESSOMBA, M. A. (2006): *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona, Graó.
- COELHO, E. (2006): *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Barcelona, Ice-Horsori.
- MORADILLO, F. y ARAGÓN, S. (2006): *Adolescentes, inmigración e interculturalidad. Aprendiendo a convivir*. Madrid, CCS.
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (2006): *Lengua y diversidad cultural. Actividades para el aula*. Madrid, Talasa.
- ARANGUREN, L. A. y SÁEZ, P. (1998): *De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia*. Madrid, Alauda Anaya
- GUTIÉRREZ GONZÁLEZ, J. I. (2001): La formación de valores ecológicos interculturales en los centros educativos, en SORIANO, E. (coord.): *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid, La Muralla, 187-219.
- SOLER, M^a L. y otros (2002): *Andalucía ¿Tierra de Emigrantes? Unidad didáctica*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. XIV premio Joaquín Guichot sobre la Cultura Andaluza.

10.2. MATERIALES EN SOPORTE INFORMÁTICO:

- Dos disquetes titulados *Interculturalismo y educación*, editados en 1998 por Cuadernos de Pedagogía.
- Dos CD ROM de Cuadernos de Pedagogía, 27 años contigo, editados en 2001, en los que podemos buscar experiencias de educación intercultural publicadas por esta revista.
- CD ROM *Maj Khetane. Materiales para trabajar la cultura gitana*. Elaborado por Jesús Salinas y otros. Editado por la Comisión de Educación del Programa de Desarrollo del Pueblo Gitano.
- CD ROM *Más iguales que diferentes*. Cuadernos de Pedagogía, enero 2005.

10.3. DIRECCIONES WEBS:

<http://www.waece.org/cuentos/tabla.htm>

Cuentos del mundo

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/cepdeelejido/moodle/course/view.php?id=14>

Cep del ejido. Interculturalidad

<http://www.lacocelera.com/recursospedrovelarde/post/2008/05/15/videos-interculturalidad>

Videos de interculturalidad

http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/parte_1.pdf

Interculturalidad en educación infantil y **primaria**

<http://educacionenvalores.org>

Herramientas didácticas

<http://www.cip.fuhem.es/EDUCA/PORTADA.htm>

Materiales sobre racismo e interculturalidad, análisis sobre los problemas actuales ligados a la convivencia de grupos, etc.

<http://www.ei-ie.org/main/spanish/index.html>

Página de la Internacional de la Educación, organización de educadores que representa a 24,5 millones de miembros a través de sus 309 organizaciones afiliadas. Para estar al tanto de los problemas del llamado Tercer Mundo y de campañas de ayuda, noticias, lista, etc.

<http://www.mec.es/cesces/seminario1999-2000.htm>

Ponencias y materiales de un curso organizado por el MEC sobre La Atención a la Diversidad y la Escuela Intercultural".

<http://www.rebellion.org>

Portal de diversos servicios, sobre todo de información alternativa del resto del planeta. Proporciona enlaces y documentos de conocidos periodistas e informes independientes.

<http://www.ugr.es/~ldei/>

Se trata de la página del Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada. Sin duda, la página más completa en cuanto a base de datos sobre publicaciones e investigaciones en el ámbito de la interculturalidad, no sólo educativa, sino desde una óptica interdisciplinar.

<http://www.nodo50.org/ioe/home.htm>

Se trata de la página del Colectivo Ioé, un gabinete de investigación sociológica, que ha trabajado muy bien en el campo de las migraciones. En esta página podemos encontrar las referencias de todos sus trabajos o, incluso, bajarnos algunos de ellos.

<http://www.nodo50.org/nexos/biblioteca.htm>

Se trata de una biblioteca virtual especializada en migraciones, dentro de una iniciativa financiada por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

<http://www.juntadeandalucia.es/educacionyciencia/dgoes/scripts/MATERIALES/INMI GRANTES/pimgrts.html>

Página de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en la que se expone el Plan de Integración de Inmigrantes y experiencias educativas interculturales.

<http://www.proyecto-atlantida.org>.

Aunque este proyecto es sobre educación democrática, en general, hay interesantes documentos sobre interculturalidad.

http://www.pangea.org/alephweb/alephweb4_es.html

Base de datos de ONGs en la que podemos buscar las que se dedican a acciones interculturales.

<http://www.edualter.org/>

Una interesante red de recursos en educación para la paz, el, desarrollo y la interculturalidad.

<http://www.aulaintercultural.org>

Página de educación intercultural de FETE-UGT. Actualizada con noticias y novedades sobre el tema.

<http://www.educa.aragob.es/cpamanza/intercultural/inter.html>

Excelente página de recursos diversos y materiales para trabajar la interculturalidad del Gobierno de Aragón.

<http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/racismo.pdf>

Igualdad y multiculturalismo (materiales)

http://www.aulaintercultural.org/rubrique.php3?id_rubrique=13

Actividades

http://www.cnice.mecd.es/recursos2/atencion_diversidad/03_03_4.htm

Interculturalidad. CNICE atención a la diversidad

http://www.ctv.es/USERS/avicent/Juegos_paz/index.htm

Dinámicas

<http://www.elrincondelmaestro.com/interculturalidad.htm>

El rincón del maestro

<http://www.malaga.acoge.org/2003/nov03/noproblema.htm>

Málaga acoge

<http://www.orientared.com/>

Materiales

http://www.pjcweb.org/Biblioteca/Dinamicas/Din_nuevas_SENTIMIENTO.htm

Dinámicas

<http://www.pangea.org/cgi-bin/bdongs/cerca?tipo=todos&Interculturalidad=Interculturalidad>

Pangea aporta una amplia selección de enlaces relacionados con la interculturalidad

http://www.pjcweb.org/Biblioteca/Dinamicas/Din_nuevas_SENTIMIENTO.htm
Dinámicas