Introducció

"Immigració i joventut: propostes des de l'animació juvenil"

Les jornades que es celebraren a Biar els dies 20, 21 i 22 d'octubre de 2006, sota el títol *Immigració i Joventut: propostes des de l'animació juvenil*, van mirar de proporcionar als monitors i als animadors juvenils pautes per a la reflexió, i també recursos i tècniques d'animació (jocs, cançons, contes, ritmes...) aplicats a la recerca d'un temps lliure multicultural que potencie la prevenció de l'exclusió, per a treballar la convivència en la diversitat i intercanviar experiències noves en l'àmbit de l'educació en el temps lliure amb jóvens immigrants.

L'animació juvenil, a través dels espais d'educació no formals (centres de vacances, associacions juvenils, activitats extraescolars...), facilita la convivència en la diversitat i fomenta activitats de presa de contacte, d'integració en el grup, de relació i de mestissatge de llenguatges expressius. En definitiva, es tracta d'un espai per a l'educació en valors i el desplegament de projectes multiculturals, que permeten superar els estereotips que dificulten la trobada entre grups culturals diversos.

Conferència marc
Els xiquets i els jóvens immigrants en les activitats de lleure: cap a un model d'educació solidari i integrador, a càrrec de Miguel Ángel Essomba, pedagog i professor del Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Tallers
Cada participant va triar un taller dels tres que es proposaren.

En el taller *Superar estereotips de gènere: la realitat viscuda dels jóvens del Magrib,* Awatef Ketiti, doctora en Periodisme i Ciències de la Informació i professora convidada a les universitats de València i d'Alacant com a especialista en gènere i interculturalisme, s'hi abordà la construcció d'estereotips que tant els jóvens magribins com els occidentals tenen els uns dels altres. En especial s'analitzà el paper dels mitjans de comunicació en el procés. A partir d'aquesta anàlisi es treballà sobre el disseny de programes, estratègies i principis d'intervenció amb jóvens del Magrib.

El taller *L'animació sociocultural, un instrument per a la mediació intercultural*, presentat per Boniface Ofogo, llicenciat en Filologia Hispànica i màster en Migracions i Relacions Comunitàries per la Universitat Autònoma de Barcelona, va tractar de la mediació intercultural, una modalitat d'intervenció social nova a Espanya. La majoria dels professionals de la mediació s'enfronten a una dificultat bàsica: quin instrument pràctic i eficaç utilitzar per a fomentar la convivència entre les cultures i previndre el sorgiment d'actituds de rebuig? Què aporta l'animació sociocultural a la mediació i viceversa? En aquest taller, es buscaren els vincles entre la mediació i l'animació sociocultural.

La perspectiva intercultural ha de ser assumida transversalment en tots els àmbits i institucions. Tanmateix, això implica un canvi en l'enfocament de la diversitat, que permeta incorporar nous coneixements i didàctiques participatives. En el taller *Acollida i animació en contextos educatius*, Marcela Jabbaz, llicenciada en Sociologia per l'Universitat de Buenos Aires i Fatiha Outaleb, llicenciada en Filologia Hispànica per l'Universitat d'Argel, i investigadores del Centre de Comunicació i Serveis Interculturals (CCSI), abordaren els diferents enfocaments que rep l'acollida de persones immigrants en l'àmbit educatiu i exposaren les diferents estratègies i activitats exercides des del CCSI que poden servir per a introduir la perspectiva intercultural en contextos educatius i de temps lliure.

Vesprades creatives

Plantejades com minitallers de tres hores de durada, foren de contingut pràctic i dinàmic: percussió, dansa, jocs interculturals...

Activitats culturals

Finalment, Boniface Ofogo amb "*Contes africans*", va animar la nit del dissabte 21 d'octubre, a l'Auditori de la Casa de Cultura de Biar.

Conferència marc

"Els xiquets i els jóvens emigrants en les activitats de lleure: cap a un model solidari i integrador"

Miquel Àngel Essomba,
professor del Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona

1. Un model d'educació en el lleure per a una societat complexa

Si definim que des de les polítiques de joventut ens interessem per l'educació en el lleure en la qual participen xiquets i jóvens en general, i xiquets i jóvens de família immigrada en particular, hem d'assenyalar d'antuvi tres contextos essencials de socialització i aprenentatge:

- la família
- l'escola
- les associacions infantils i juvenils

Si parlàssem d'adults, identificaríem altres contextos (laborals, relacionals, de participació ciutadana, etc.)

Aquests tres contextos no es dibuixen com compartiments estancs o totalment integrats, sinó que dibuixen un continu de possibilitats de proximitat/exclusivitat que desenvolupa diversos escenaris:

- escenaris d'actuació exclusiva
- escenaris d'actuació compartida/complementària
- escenaris d'actuació integrada

Els escenaris d'actuació exclusiva són aquells en què les institucions educatives duen a terme el seu projecte propi d'educació (formal, no formal, informal). Es tracta d'un espai intens d'interacció, amb unes finalitats molt marcades i amb uns codis específics. El nivell de concreció i proximitat és molt alt, i la dedicació temporal també molt alta.

Els escenaris d'actuació compartida/complementària són aquells que naixen de la interacció entre dues institucions educatives. Partint d'un principi ineludible de corresponsabilitat en l'educació de xiquets i jóvens, es fa necessari que famílies, món associatiu i escola col·laboren.

Amb tot, els escenaris d'actuació compartida/ complementària no suposen l'eix vertebrador de l'educació que ofereixen les diferents institucions educatives, tot i que ajuden a millorar la qualitat de l'educació que es proporciona als xiquets i als jóvens d'un territori determinat a causa de la interrelació i la recerca de la coherència. El nivell de concreció i proximitat és mitjà, i s'hi destina una franja de temps menor que en el cas de les actuacions exclusives.

Els escenaris d'actuació integrada són aquells en què totes les institucions educatives d'un territori es veuen implicades. Es tracta d'un escenari pendent d'articulació en què administració autonòmica i administració local (comarques i municipis) haurien de fer un esforç per intentar buscar una acció única. En tractar-se de l'escenari de nivell de concreció més baix i allunyat dels membres d'una comunitat, i el que ocupa menys significació del seu temps vital, caldria sumar aquests esforços i fer-ne un espai realment "d'iniciatives integrades".

2. La genuïtat de l'educació en el lleure en el marc de les societats complexes

L'educació en el lleure té un sentit i una dinàmica pròpia en el conjunt de contextos institucionals d'educació.

En l'exercici de corresponsabilitat educativa

- La família s'ocupa d'educar l'infant i el jove a partir del projecte privat de valors que la caracteritza, i fomenta així la ***diversitat*** d'estils, de propostes, de sensibilitats, d'opcions, etc. La família s'ocupa que cada jove o xiquet puga ser ell mateix des d'un punt de vista subjectiu/individual.

- L'escola s'ocupa d'educar l'infant i jove a partir del projecte públic de societat i ciutadania que li dóna

sentit, i fomenta així la ***igualtat*** d'oportunitats, l'equitat, etc. L'escola s'ocupa que cada jove o xiquet puga ser ell mateix des d'un punt de vista intersubjectiu/social.

Ambdós espais disposen de la legitimitat social i jurídica (pàtria potestat, ensenyament bàsic obligatori) per a fer el que els correspon. Però en ambdós projectes educatius la posició de l'infant o el jove és receptiva. Per molt que fem ús d'una pedagogia activa a l'escola, per molt que les famílies siguen autènticament democràtiques i atentes a les necessitats reals dels fills, no es pot obviar el fort paper socialitzador de la generació adulta sobre la generació jove.

Des d'aquest punt de vista, l'educació en el lleure adreçada a aquesta franja d'edat ofereix un element únic, genuí, específic i necessari per a la seua educació: l'existència d'un espai on el projecte educatiu és el mateix projecte del grup de jóvens o xiquets que s'apleguen sota l'aixopluc d'una institució d'educació comunitària, tot fomentant la ***llibertat*** com a pràctica essencial:

- Xiquets i jóvens aprenen a ser ells mateixos entre ells mateixos, en el grup d'iguals
- Xiquets i jóvens disposen de la llibertat d'escollir el propi projecte educatiu i ser-ne els màxims protagonistes, i així aprenen a ser lliures
- Xiquets i jóvens disposen d'uns adults que els acompanyen amb un paper facilitador, sense cap connotació instructora

D'aquesta manera, xiquets i jóvens tenen l'oportunitat d'aprendre el valor autèntic de la responsabilitat i de l'autonomia, tot fomentant l'educació de ciutadans crítics i participatius. D'aquesta manera, xiquets i jóvens aprenen realment a "ser" i a "conviure". D'aquesta manera, xiquets i jóvens estableixen les bases de marcs posteriors de cohesió social.

3. La dimensió intercultural de l'educació en el lleure en societats complexes

L'educació en el lleure ha incorporat, en el discurs i en la pràctica, la diversitat cultural com un objectiu, com un contingut i com una estratègia –institucional i pedagògica– de la seua acció. Els motius d'aquesta incorporació els trobem en la transformació demogràfica –la immigració extracomunitària– que s'ha produït al nostre país durant el darrer decenni. Tanmateix, constituiria un error d'anàlisi creure que parlar de diversitat cultural ha de quedar reduït a parlar d'immigració. La pròpia realitat catalana, contemplada en la seua globalitat, requereix una aproximació més àmplia a la diversitat cultural.

La internacionalització de les relacions entre grups, pobles i persones ha accentuat un escenari del qual no podem escapar, marcat per un continu de valors i de formes de comprensió de la vida que s'entrecreuen constantment gràcies als transports, a les comunicacions i a la rapidesa de circulació de la informació. Tot ciutadà valencià és, per defecte, ciutadà del món, d'un món que se li posa a l'abast de forma quotidiana, i s'enfronta avui dia al repte d'assumir una educació cívica que li proporcione elements i recursos personals per situar-se en aquesta cruïlla de diversitat cultural. Ara bé, situar-se en aquest terreny de joc no significa fer-ho de forma neutra –per impossible– ni tampoc acrítica. La diversitat cultural producte de la internacionalització de les relacions pot ser contemplada des de distintes perspectives i amb distints objectius subjacents. Per aquests motius naix la necessitat, doncs, de projectar des de l'educació una òptica que siga coherent i consistent amb els valors vertebradors d'un interculturalisme entés en termes de drets humans. Per tant, l'educació en el lleure, com a escola d'educació intercultural, ha de ser capaç d'oferir activitats i projectes que permeten reflexionar sobre la relació de la nostra comunitat amb la resta del planeta, identificar en quins termes pot nàixer una cooperació i un codesenvolupament valuosos per a les parts en joc, actuar per pressionar els governs d'ací i col·laborar amb les gents d'allà.

El País Valencià, però, viu de més a prop un altre procés profundament marcat per la diversitat cultural i sobre el qual l'educació també hi ha d'invertir esforços importants: la integració europea. Naix una nova dimensió de la ciutadania, l'europea, i amb ella la necessitat d'acompanyar-la d'un procés de redefinició de la identitat cultural dels valencians i valencianes en el qual, des d'una perspectiva dinàmica i flexible, es puga incorporar de forma harmònica un sentiment i un autoconcepte marcat per l'europeisme. Un ciutadà valencià pertany a un espai sociopolític unitari i en construcció de més de 350 milions de persones, on la diversitat de formes i continguts culturals és molt elevada. Tanmateix, i seguint el mateix raonament

argumental que l'efectuat a escala planetària, la progressiva europeïtzació de la societat i de les persones pot ser contemplada des de diversos angles, i aparéixer-hi diversos escenaris possibles de futur i diverses correlacions de forces que impulsen la construcció europea en un sentit o en un altre. Una educació sensible a la diversitat cultural fruit de l'emmarcament en la Unió Europea ha de fugir d'una concepció d'Europa com un mercat de mobilitat per als productes, els béns i els serveis, i ha d'aprofundir en una perspectiva que done suport a la potencialitat dels valors positius i compartits que defineixen un paisatge més o menys comú de llibertat, d'igualtat i de diversitat per a totes les persones. L'educació en el lleure, en aquest sentit, hauria de ser capaç de proporcionar elements per a la presa de consciència d'aquesta nova dimensió.

Acostant-nos cada cop més a les particularitats pròpies de la nostra vida quotidiana, la diversitat cultural també ens ha de fer sensibles a la pròpia realitat de l'Estat espanyol, un marc complex pel que fa a aquesta qüestió. D'una banda, tenim encara l'assignatura pendent de trobar un encaix que permeta la plena inclusió del poble gitano en la societat valenciana, un procés al voltant d'un grup social que ha quedat invisibilitzat per tota la resta de factors emergents que configuren en l'actualitat el concepte de cultura. D'altra banda, com a membres d'una comunitat que ha viscut profundes transformacions interculturals al llarg de la segona meitat del segle passat, també resten encara oberts molts interrogants des d'una perspectiva identitària. Tot ciutadà que viu avui al País Valencià se sent en la necessitat de posicionar-se davant de temes tan civicopolítics com el paper de la llengua en la societat (una vegada superada la transició política postfranquista) o ha de reflexionar sobre el valor i la relació que la nostra comunitat ha de mantenir amb la resta de pobles de l'Estat. Una educació cívica ha de proporcionar, en coherència amb els diversos elements que anem filant en el discurs, eines per entendre el valor de la llengua des d'una lectura d'obertura i de flexibilitat, tot afirmant la identitat sense ferir la diversitat. També ha de garantir la possibilitat de veure oportunitats d'enriquiment personal i col·lectiu, des d'un àmbit sociocultural, en el fet de pertànyer a una estructura política i econòmica com l'espanyola. L'educació en el lleure, motor de ciutadania, pot desenvolupar molta feina en aquest terreny, refermant el rol del valencià en tota la seua activitat com factor vertebrador i cohesionador de tots els participants, i alhora pot contribuir a generar imatges positives dels diferents grups i persones que formen l'Estat, i superar una visió limitada de vegades als debats estructurals.

Com déiem, però, des d'un inici, el factor més determinant a l'hora d'analitzar l'actual diversitat cultural des de la realitat concreta dels pobles i dels barris valencians és la presència de la immigració extracomunitària. L'arribada recent de famílies i persones provinents d'Amèrica llatina, de diversos països del continent africà, de les regions més orientals (des del nostre punt de vista) d'Àsia... a terres valencianes ha obert una dimensió desconeguda de la diversitat cultural, que en bona part ha eclipsat la resta de dimensions explicitades anteriorment. I ací l'educació en el lleure, respecte a la diversitat cultural, pren tot el seu protagonisme. En primer lloc, perquè la nova realitat demogràfica ha redefinit el debat sobre els propis valors que fonamenten l'interculturalisme: què vol dir igualtat entre persones que mantenen perspectives culturals diferenciades? Com podem contribuir a la llibertat de totes les persones, amb independència del seu origen o creences, sense que això supose una vulneració dels principis bàsics de convivència i els valors essencials dels drets humans? Quin model de societat cívica pot garantir la cohesió i la inclusió social de totes les persones que en aquest moment formem part d'aquesta complexa realitat social, política i cultural que anomenem País Valencià? Es tracta d'un debat vital per al present i per al futur, i que implica l'educació d'una manera significativa. L'educació en el lleure té, des del seu vessant comunitari, la necessitat de contribuir a donar respostes a aquestes qüestions, tant des d'una òptica teòrica com des de la pròpia pràctica del seu quefer habitual, obrint les seues portes a educadors i xiquets de famílies nouvingudes, introduint una visió dinàmica de la construcció de les identitats en les activitats i projectes educatius adreçats a tothom, formant ciutadans i xarxes de col·laboració amb la resta d'entitats de l'entorn que hi treballen.

4. Models d'educació en el lleure davant de la immigració

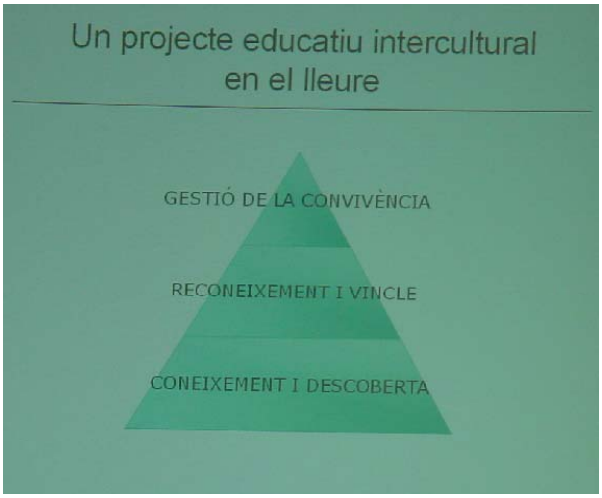
L'educació en el lleure –profundament cívica– ha nascut i crescut al llarg del segle passat, i en el cas espanyol ha donat lloc a la configuració de propostes diversificades que, des d'una identitat pròpia, han perseguit de fons aquesta noció de ciutadà crític i conscient. No és aquest l'espai d'identificar-les ni d'aprofundir en cadascuna, però sí que resulta

necessari sistematitzar algunes idees al voltant de les diverses tendències dominants que han existit –i existeixen– a l'hora d'entendre la missió d'aquest context educatiu.

- **L'educació en el lleure com a moviment social**. Una primera tendència que ha pres forma en el marc de l'educació en el lleure és la d'entendre la seua acció des d'un vessant de moviment social. L'educació en el lleure, des d'aquesta perspectiva, no vol limitar-se a un paper subsidiari del desenvolupament social sinó que se sent protagonista i motor en allò que podem entendre com la transformació social. Els xiquets i els jóvens participen de les activitats amb un doble sentit, a curt i llarg termini. A curt termini, les accions educatives entronquen directament amb la satisfacció de necessitats de l'entorn social que es consideren prioritàries des de l'escala de valors pròpia –medi ambient, solidaritat, establiment de xarxes de relació social... A llarg termini, l'objectiu és la preparació de persones amb una elevada competència social que siguen capaces d'ocupar llocs de responsabilitat en la societat i des d'aquests espais poder anar teixint el projecte de valors i de civisme que els caracteritza. Es tracta de la dimensió més comunitària de l'educació en el lleure i fonamenta la seua estructura majoritàriament en el voluntariat. En el rerefons d'aquesta perspectiva rau un sentit últim de missió social fortament compromesa amb una lectura de canvi de la realitat social.

- **L'educació en el lleure com a associació educativa**. Una segona tendència ha estat l'associativa. L'educació en el lleure s'entén i es promou com una forma concreta d'associacionisme que pretén transformar el temps lliure en temps educatiu. Des d'aquesta perspectiva s'és molt conscient de la importància de la missió educativa. La resta d'institucions socials amb un fort component educatiu –l'escola, la família– es troben actualment en crisi, en procés de resituar el seu rol i la seua funció social, i l'educació en el lleure se sap un espai i un temps privilegiat per a proporcionar una educació que de vegades hi queda poc representada. En aquest sentit, l'educació en el lleure se situa com una peça del complex engranatge de les societats educadores, de les comunitats que comprenen que l'educació del segle XXI serà una educació desinstitucionalitzada i articulada en xarxes complexes de recursos, d'agents i de propostes, i que cobrirà tots els aspectes i tot el cicle vital de les persones. Es tracta d'una perspectiva que, des de la col·laboració i la cooperació en un marc de valors cívics determinats, atempta directament contra el creixement equilibrat i el benestar de les persones individuals com a millor garantia d'una societat i d'un avenir millor.

- **L'educació en el lleure com a entitat prestadora de serveis a la comunitat**. Es tracta d'una tercera tendència de l'educació en el lleure que ens recorda com, sovint, aquesta iniciativa social també persegueix la cobertura de mancances estructurals en sectors socials que es troben en situació de risc. És habitual, doncs, que des de l'educació en el lleure es pretenga oferir un suport assistencial a la cura dels més xicotets que la resta d'institucions educatives no poden proporcionar atesa la complexitat de les condicions econòmiques, laborals i socioculturals d'una part important de la població. Ací l'educació en el lleure pren el seu caràcter més professional, perquè les exigències de l'entorn al qual pretén donar resposta així ho demana, i resulta una eina de primer ordre a l'hora de fomentar contextos en què el civisme té dificultats d'establir-se, no per motius ideològics sinó estructurals. Aquesta educació en el lleure garanteix que molts infants i adolescents s'acosten a l'interculturalisme d'una altra manera durant el temps extraescolar vinculat a l'escola, o que aquests mateixos infants i adolescents troben un espai de qualitat en comunitats, barris i pobles on la pròpia dinàmica social no ha pogut generar recursos socioculturals que enriquisquen el temps de lleure de la població més jove. Sovint aquesta aproximació de l'educació en el lleure frega el límit amb el treball social, però no per això deixa de tenir un sentit plenament cívic, tant per la funció social que desenvolupa com pel mateix contingut axiològic de la seua proposta.



5. Estratègies per al desenvolupament d'un projecte educatiu intercultural en el lleure

Les estratègies educatives i d'aprenentatge que un centre d'educació en el lleure pot desenvolupar per tal d'assolir el respecte a les identitats culturals, la lluita per la igualtat social i el combat contra la discriminació en un marc social intercultural se situen en tres nivells integrats de complexitat:

- Coneixement i descoberta de l'altre. L'educació en el lleure suposa un espai privilegiat per a dur a terme una educació intercultural basada a promoure la curiositat i l'obertura envers noves realitats culturals. A diferència dels centres escolars, no existeixen límits ni prescripcions provinents d'un currículum tancat sinó que el temps lliure ofereix l'oportunitat d'incorporar la diversitat cultural com un contingut fonamentador des d'una perspectiva actualitzada, connectada amb la realitat immediata d'infants i jóvens. Explorar, investigar la riquesa de les múltiples formes que l'ésser humà ha adoptat per a interpretar la vida i adaptar-s'hi activament és un objectiu que es troba d'acord amb aquest nivell.

- Reconeixement i vincle amb l'altre. Més enllà del coneixement, l'educació en el lleure pot proporcionar oportunitats perquè els infants i els jóvens participants també puguen desenvolupar una aproximació, no només cognoscitiva sinó també afectiva, a tots els elements relacionats amb la diversitat cultural. Posseir una actitud de reconeixement davant de la diversitat en general, i cultural en particular, facilita que el contacte amb realitats diferents a la pròpia puguen ser contemplades de prop mitjançant un procés empàtic que desperta el gust per trobar-se en un marc intercultural a tot nivell (tant micro com macro), i que facilita l'establiment de vincles amb elements simbòlics i subjectes que es defineixen a si mateixos com a portadors d'una identitat distinta a la d'altri.

- Gestió de la convivència amb l'altre. El coneixement i el reconeixement, però, tenen sentit si els contextualitzem en un marc aplicat a la vida quotidiana, és a dir, a la convivència. La dimensió més comportamental –conativa– de la naturalesa humana cal que també siga contemplada, precisament com un tercer element que dinamitza, integra i dóna sentit a tot allò que pensem i ens fa sentir la diversitat cultural. De gestionar la convivència en marcs de pluralitat cultural, se n'aprèn i per aquest motiu l'educació intercultural en temps de lleure por resultar un marc molt propici per a experimentar aquest aprenentatge, en un clima d'acció pedagògica que promoga projectes densos i intensos en matèria d'activitats que posen a prova els distints recursos personals i col·lectius dels grups pluriculturals per reeixir-hi.

ESTRATÈGIES PER AL CONEIXEMENT I LA DESCOBERTA

Revaloritzar els continguts i les pràctiques culturals de pobles amb un estatus devaluat. Acabar amb la dicotomia "cultures primitives o tradicionals" i "cultures civilitzades o desenvolupades".

Relativitzar el valor absolut dels continguts i de les pràctiques culturals de pobles amb un estatus sobrevalorat.

Reforçar la importància de l'anàlisi del context per a comprendre els comportaments de base cultural. No podem analitzar un subjecte sota el mateix prisma si es troba en la seua comunitat d'origen o està desplaçat en un territori estranger.

Conéixer el món de les ONG que treballen en programes i projectes de foment de la igualtat en tots els aspectes.

Conéixer les causes i les dimensions de la discriminació encoberta dels països del nord pel que fa als països del sud.

Comprendre la discriminació com una actitud global que es reflecteix sota diferents màscares depenent de com siga la dimensió tinguda en compte (racisme, sexisme, homofòbia…).

ESTRATÈGIES PER AL RECONEIXEMENT I EL VINCLE

Despertar l'interès per ètnies minoritàries en diferents parts del planeta.

Desenvolupar accions de reconeixement de la diversitat cultural present al centre i/o al poble, o barri.

Fomentar la presència de persones estrangeres als centres.

Establir un tractament integral del context lingüístic del centre.

Reconéixer i apreciar el sentit del concepte "ciutadà del món".

Prendre consciència dels problemes que pateixen alguns col·lectius en altres països que, a diferència del nostre, no gaudeixen d'igualtat social.

Desenvolupar un pla d'acollida social de les famílies arribades des de l'estranger.

Prendre consciència de les actituds discriminadores que es produeixen i reprodueixen al centre.

Desenvolupar exercicis i tècniques socioafectives per a crear un clima positiu, pel que fa a la diversitat cultural.

ESTRATÈGIES PER A LA GESTIÓ DE LA CONVIVÈNCIA

Promoure viatges a altres comunitats autònomes, o altres països europeus i/o mediterranis, tot aprofitant els programes de facilitació de la mobilitat.

Prendre consciència dels prejudicis i dels estereotips propis, pel que fa a factors vinculats amb la diversitat cultural.

Facilitar la comprensió dels fenòmens de desigualtat social per motius de diferència cultural.

Realitzar activitats d'acollida de jóvens o d'educadors d'altres països de forma temporal.

Promoure la investigació sobre les condicions d'igualtat en el propi entorn immediat.

Analitzar i comprendre els mecanismes socials establits que són font de discriminació (p. e. la Llei d'Estrangeria)

Fomentar una actitud assertiva per a establir el contacte i la relació amb persones posseïdores d'altres identitats culturals.

Tallers

"Superando estereotipos de género: la realidad vivida de los jóvenes del Magreb"

Awatef Ketiti, periodista tunisiana i doctora en Gènere i Comunicació per la Universitat de València

A modo de introducción

"*Con cada ser humano comparto algunas cosas, pero con ninguno en el mundo entero las comparto todas*"
Amin Maalouf (1998)

Existe cierta dificultad a la hora de abordar un tema tan complejo como es el de los estereotipos, más aún si tratamos de combinar los estereotipos de género y de cultura. La formación de los estereotipos es un proceso complejo en el cual se entremezclan factores de carácter sociológico, histórico, psicológico y político. Todos estos factores están estrechamente relacionados con la construcción del binomio *identidad propia* y "*otredad*". La escuela constructivista nos muestra que son precisamente las identidades de género y de cultura las que definen las conductas y las actitudes sociales con respecto al "otro" género y al "otro" culturalmente distinto.

Desde el momento en que la "otredad", tanto de género como de cultura, es considerada como una construcción social, se hace más patente la manipulación ideológica del tema de la identidad y su constitución en tanto que discurso de **poder** en primer lugar: poder de los varones sobre las mujeres y poder de un grupo cultural mayoritario sobre otro colectivo minoritario.

Sin embargo, esta constatación puede resultar simplista. La diversidad que presentan nuestras complejas sociedades nos obliga a mantenernos alerta ante la tentación de realizar fáciles reduccionismos o simplificaciones. Ciertamente, no siempre las mujeres son victimas de discriminación de género, existen también mujeres que por su situación social o laboral, ejercen una discriminación contra los varones. Asimismo existen colectivos culturales minoritarios que por su privilegiada situación política y económica ejercen una discriminación hacia el grupo cultural mayoritario al establecer redes sociales cerradas que se convierten, en algunos casos, en un *ghetto* excluyente. Será precisamente este estado de alerta, esta vigilia permanente la que guíe y articule las bases de nuestra reflexión crítica.

Una reflexión que deberá estar lo más cerca posible de los problemas y fenómenos relacionados con los estereotipos de género y de cultura y, al mismo tiempo, que sea capaz de cuestionar estos estereotipos a través del análisis de su propio proceso de construcción. No es necesario recordar otra vez que estos estereotipos son hoy en día uno de los problemas más agudos que afrontan los inmigrantes y la sociedad de acogida.

Resulta realmente paradójico cómo la discriminación de género y de cultura que afecta a colectivos inmigrantes se ha convertido en un micro sistema de jerarquías que ha anidado en el seno de una sociedad mayoritaria que lucha, a su vez, por eliminar sus propias desigualdades. En este conglomerado son de nuevo las mujeres las que ocupan el último peldaño de este micro mundo que se gesta dentro del colectivo inmigrante, ya que son ellas las que sufren la doble discriminación de género y de cultura. Podremos constatar con datos a lo largo de este artículo cómo son las mujeres magrebíes las que conforman el grupo cultural más vulnerable ya que están expuestas, precisamente, a más estereotipos que cualquier otro grupo.

Los dramáticos acontecimientos del 11 de septiembre y del 11 de marzo, el catastrofista discurso sobre el terrorismo y un irracional miedo hacia el Islam

(islamofobia), entre otros factores, han conseguido que la cuestión de la identidad pase a un primer plano, a ser prioritaria entre las culturas enfrentadas, al tiempo que se ha generado un cierto rechazo y desconfianza entre el colectivo inmigrante magrebí y la sociedad española. Este rechazo se ha hecho evidente, en gran parte, alrededor del símbolo que resulta más visible: **el velo**. Este velo, que llevan algunas mujeres musulmanas (y que en realidad se debe interpretar también como una reivindicación identitaria), ha sido tan cargado de connotaciones negativas que se ha convertido en un verdadero estigma para aquellas mujeres musulmanas que lo llevan y la causa principal de su marginación.

1. Inmigración y discursos

El abordaje de la inmigración como tema discursivo se está viendo condicionado últimamente por el crecimiento del fenómeno de la inmigración clandestina. La llegada de pateras a las costas españolas está acaparando y monopolizando el discurso mediático. Un discurso mediático que dicta las pautas valorativas, las actitudes, el lenguaje y los conceptos que se refieren a la inmigración y a los inmigrantes.

Los medios de comunicación se refieren generalmente a la inmigración en términos pesimistas, negativos o alarmistas (avalanchas de inmigrantes ilegales, explotación, mafias, paraíso europeo, invasión, delincuencia, prostitución...). Frente a este discurso se ha ido articulando uno opuesto que proviene de los ámbitos académico y asociativo, y que se acerca a este tema de la inmigración desde una valoración más bien positiva, optimista y, por qué no decirlo, un poco ingenua (integración, asimilación, interculturalidad, multiculturalidad, tolerancia, entendimiento, etc.).

Así, se ha ido instalando en la ciudadanía la impresión de que sólo podemos hablar sobre la inmigración y los inmigrantes desde uno u otro discurso y que acerca de la inmigración ya está todo dicho. Y eso es precisamente lo que trataremos de refutar desde estas páginas reivindicando la necesidad de un discurso realista sobre la inmigración que nos permita salir de esta dicotomía bueno-malo o positivo-negativo.

La primera tarea que surge de este planteamiento es abordar aquellos temas tabúes y aquellos "silencios" que las prácticas discursivas al uso han decidido, voluntaria o involuntariamente, no acometer. En efecto, entre el sensacionalismo mediático y el lenguaje a menudo "políticamente correcto" del *establishment* académico se ha introducido una cierta práctica discursiva que elude las cuestiones más espinosas de la inmigración. Esta autocensura verbal pública, que no popular (a menudo el discurso de los medios de comunicación y de las universidades no refleja el discurso "crudo" de la calle sobre la inmigración), tiene mucho que ver con los valores democráticos y de respeto de los derechos humanos que presiden las instituciones públicas.

Desde nuestro planteamiento del tema de los estereotipos de género y de cultura sobre la inmigración, intentaremos romper con ambos discursos predominantes con el fin de llegar al corazón de los tabúes sociales que se han tejido alrededor del tema de la inmigración. El análisis de estos "silencios" permitirá desvelar la esencia de los estereotipos sobre el "otro" que abundan tanto en la sociedad de acogida como en el colectivo de los inmigrantes. Porque entendemos, desde luego, que el trabajo de auto-reflexión debe realizarse simultáneamente desde ambas comunidades. Este planteamiento no pretende ser ni pesimista ni optimista, sino más bien ofrecer una óptica lo más realista posible sobre el fenómeno de la inmigración y los inmigrantes.

2. Estereotipos y esencialismos

Los estereotipos forman parte de la vida social y constituyen una parte intrínseca del mismo proceso de socialización en todas las culturas y las sociedades humanas. En este sentido podemos avanzar que son una construcción social inevitable y necesaria, ya que van conformando ideas e impresiones que, a la postre, reflejarán nuestro modo de representar el mundo con toda su variedad.

Los estereotipos son inevitables porque, en la práctica, la gran mayoría de la población no puede disponer de una información completa, exhaustiva y analizada sobre todos los fenómenos sociales, todas las culturas y todas las sociedades humanas. El proceso mental de selectividad informativa que nos rige nos permite priorizar y discriminar la abundante información en función de nuestros intereses inmediatos (ya sean culturales, políticos, económicos, geográficos, históricos, étnicos...) por una parte, y en función de nuestra implicación en tanto que individuos, comunidad o sociedad en las relaciones micro y macro sociales y en las relaciones con el resto del mundo, por la otra.

Los estereotipos son, entonces, la idea y la impresión inmediatas que vienen a completar la función cognitiva cuando se carece de una información completa y analítica sobre algunos fenómenos complejos o sobre algunos eventos considerados como lejanos a causa de la distancia o de la carencia de interés. De ahí deriva su necesidad.

Se suele definir el estereotipo como una certeza simplificadora, abusiva y exagerada que convierte lo particular en lo general. Para Ting Toomey (1999:15), el estereotipo es «*portador de una definición del "otro" y es el enunciado de un saber colectivo que se considera válido sea cual sea el momento histórico*». Aunque la opinión más generalizada sobre los estereotipos suele asociarlos con connotaciones negativas, las sociedades humanas producen igualmente estereotipos positivos sobre otras categorías sociales u otros colectivos que se deben a una sobrevaloración de los mismos.

Los estereotipos, en suma, son un conjunto de imágenes mentales y valoraciones sociales que construyen el imaginario social sobre el "otro" diferente. Esa diferencia está plagada de connotaciones de género, de cultura, de religión, de etnia, de edad, de clase social, etc. En este sentido, es importante recordar que los estereotipos se forman tanto desde dentro hacia el exterior (hacia las diferencias externas y ajenas), como desde dentro hacia dentro (hacia las propias diferencias internas). Esta precisión es una clave importante para reflexionar sobre las estratificaciones internas y externas que producimos en tanto que sociedades humanas y que a menudo conducen a la aparición de prácticas discriminatorias y excluyentes.

Por otro lado, el funcionamiento mental y emocional del estereotipo está íntimamente vinculado a las construcciones identitarias, sobre todo aquellas que se refieren al género, la etnia y la cultura. De hecho, el mecanismo del estereotipo está atrapado en un incesante vaivén entre la identidad propia y la identidad del "otro".

La dicotomía del "nosotros" frente a "ellos" de las cuales derivan las, ya muy estudiadas, identidades de género –hombres *vs* mujeres– y las pertenencias étnicas y nacionales –"nuestra identidad cultural" *vs* "vuestra identidad cultural"–, está construida sobre un sistema de binarios opuestos desiguales y jerárquicos. A menudo estas estratificaciones sociales de género y de cultura, que se basan en la idea de la ley "natural" y/o dictada por la voluntad divina, sirven para justificar la discriminación y la injusticia entre hombres y mujeres y entre unos grupos sociales y otros.

La percepción exclusiva de las identidades como un elemento fundamental y trascendental en la esencia del individuo en tanto que varón o mujer, en tanto que negro o blanco, o en tanto que árabe o sij, otorga a dichas identidades un carácter visceral y vital que hace de ellas un elemento estático y eterno visto como el resultado de una génesis, de un destino, de una esencia fija. La rigidez de esa percepción contiene los gérmenes de la negación y de la exclusión de todo lo que es opuesto o diferente a la propia esencia. Porque la sobrevaloración de la identidad propia tiende a universalizar los valores particulares y a considerarlos como las únicas verdades válidas.

Esta deriva esencialista de las identidades de género y de cultura plantea una serie de dificultades y de peligros que alimentan la formación y la justificación de los estereotipos, por una parte, y que incrementan los conflictos y las desigualdades sociales, por otra.

3. Los medios de comunicación y los estereotipos

El tema de los medios de comunicación y los estereotipos nos lleva a éste ya viejo debate sociológico de los años sesenta acerca del papel de los medios de comunicación en la sociedad. La cuestión central giraba en torno a si los medios de comunicación participan en la formación de conductas y actitudes individuales y sociales o si su influencia se limita en reflejar los fenómenos y los comportamientos que existen en la sociedad.

A pesar de las cuatro décadas y media transcurridas desde el inicio de este debate la polémica central sigue estando de actualidad y sigue siendo la misma. Hoy en día aquellos medios de comunicación que optan por un tratamiento sensacionalista de algunos temas, como la violencia de género o la inmigración, se siguen defendiendo de las acusaciones con los mismos argumentos que antaño, y argumentan que no hacen otra cosa que reflejar lo que está pasando en la sociedad.

Sin embargo, ¿hasta qué punto el papel de los medios de comunicación se limita únicamente a reflejar la actualidad social como argumentan sus responsables? Varios informes de organismos que trabajan para la igualdad de género han alertado sobre el tratamiento sensacionalista de los medios de comunicación que "*ha hecho mucho daño al tema de violencia de género"* y que ha conseguido incrementar, indirectamente, la tendencia a recurrir a la violencia extrema en algunos casos para poner fin a los conflictos de pareja[1]. Por otro lado, diversos estudios sobre la inmigración y los medios de comunicación han registrado valoraciones muy negativas de distintos sectores sociales sobre los inmigrantes con los cuales, paradójicamente, tienen un escaso contacto. Estos sectores sociales han afirmado que los medios de comunicación son la principal fuente que les proporciona información sobre los inmigrantes.

Estos dos casos son ejemplos que nos alertan de que los medios de comunicación pueden, en muchos casos, superar la función de informar. Para ir aún más lejos en el debate, no podemos olvidar que la tarea de informar y de dar un enfoque a la información la realizan personas que, por el simple hecho de vivir en sociedad, tienen sus propios códigos e influencias ideológicas y políticas. No siempre resulta fácil, tampoco para los periodistas, escapar de las redes sociales en las que andamos entretejidos y de las cuales nutrimos nuestro marco referencial mental, intelectual y emocional.

Es necesario destacar el papel que juegan los medios de comunicación en tanto que dispositivos discursivos masivos en la creación y posterior devenir de los

[1] Se pueden consultar en la red estos dos estudios:

- Estudio realizado en el marco del Proyecto Malva sobre el tratamiento de la violencia de género por los medios de comunicación en la Comunitat Valenciana. http://www.fsyc.org/fsyc/esp/progmalva.htm
- Primer Informe de Madrid Capital: *Tratamiento sobre la violencia de género en los medios de comunicación durante 2005*. http://www.perso.wanadoo.es/mdmadrid/md/informe1.pdf

estereotipos. El mecanismo que emplean se adapta en función del tema tratado y del ámbito de influencia. Así vemos cómo en el tratamiento de eventos o temas relacionados con una cultura o una sociedad distinta (sobre todo en momentos de conflicto), entran generalmente en juego tres factores principales: la identidad cultural y/o étnica propia (etnocentrismo), la identidad cultural y/o étnica del "otro" (diferente y extraño) y el interés ideológico y político.

Para conseguir una mayor aceptación social y reforzar el sentimiento de pertenencia cultural, los medios de comunicación suelen adaptar su contenido informativo a los patrones culturales de su sociedad. Con ello refuerzan, reproducen y legitiman las manifestaciones del etnocentrismo que constituye, en sí, un estereotipo. Todorovo (1989) define el estereotipo cómo «Una pretensión universalista del "Yo" frente a la particularidad y peculiaridad del "Otro"».

De esa manera, los medios forman un horizonte espacial, cognitivo y emocional a través del cual establecen fronteras que marcan los límites entre "nosotros" y "ellos". Rodrigo Alsina (1999:67) habla de la formación de un "espacio mental" y de un "espacio emocional" que son la cara y la cruz de la misma construcción cultural. «*El espacio mental que determina la frontera que "nos" separa de los "otros" presupone o racionaliza los límites de "mi" afiliación emocional y de mis procesos de identificación simbólica*».

Este sutil mecanismo mediático abunda sobre todo en los formatos informativos rápidos y diarios que han transformado los eventos y los sucesos en "mercancía" ligera de fácil consumo. La lógica del telediario en algunos informativos sigue algunas pautas emocionales que constituyen lo que Ignacio Ramonet (2000:36) califica de "ideología del telediario".

El análisis de esas pautas utilizadas por los medios de comunicación para conseguir un mayor impacto emocional sobre la audiencia revela una verdadera manipulación de la información. De hecho, la mayoría de la audiencia puede identificar y expresar sus sentimientos y emociones negativas o positivas hacia un evento o un suceso, sin embargo ¿cuantas personas son capaces de explicar lo que ha pasado realmente y analizar el por qué y el marco contextual del evento? La mayoría recurre a las explicaciones más sencillas que se les suele ofrecer, por ser más breves y menos complejas.

Es paradójico constatar que cuanto más frecuente es tratado un evento más grande es la falta de información que lo caracteriza. Y es que el tratamiento redundante y abundante de un evento tiene el efecto de un *spot* publicitario: vacía el evento de su interés informativo, reduce su tiempo de análisis y extiende su campo emocional.

Se suele recurrir a esa técnica en los temas que provocan un interés emotivo, sobre todo en aquellos que están relacionados con una sociedad y una cultura diferentes. En este caso algunos relatos mediáticos actúan de un modo que favorece el mantenimiento del discurso etnocéntrico y la difusión de los estereotipos hacia el foráneo.

Algunos de estos mecanismos consisten en:

a) Representación parcial y reducida de la otra realidad cultural;
b) Frecuencia continua de la difusión parcial de dicha realidad desde el mismo enfoque;
c) Presentación impresionista de los hechos sin un análisis debidamente elaborado;
d) Presentación de los eventos sin introducir su contexto global social, histórico, político, etc.;
e) Predominancia del etnocentrismo en los mensajes mediáticos: "los otros" son exóticos y "nosotros" somos el punto de referencia.

4. Acerca de los estereotipos culturales y de los medios de comunicación

Las pautas anteriormente citadas son muy utilizadas en el tratamiento de los temas relacionados con la cultura árabe y musulmana que tratamos en este taller. Los medios de comunicación han creado un mundo árabe e islámico mediático, peculiar y codificado. La información sobre el mundo árabe y/o islámico sólo está "disponible" desde cuatro claves de acceso:

- La guerra
- El Islam
- La mujer
- La inmigración

No hace falta precisar que la carga emotiva que provocan todos y cada uno de estos temas en la mayoría de la población española es negativa. Todos los sondeos de opinión y los estudios lo corroboran[2]. Estos cuatro temas suelen ir acompañados de sistemáticas y repetitivas imágenes mentales asociadas y sutilmente colocadas desde esta narrativa mediático-ideológica. Así tenemos que:

- La guerra = terrorismo
- El Islam = integrismo
- La mujer = velo
- La inmigración = delincuencia y falta de integración

Este enfoque informativo es de tal estrechez que reduce todo el mundo musulmán (compuesto por más de mil millones de personas y 56 países con sociedades, etnias, lenguas, culturas, sistemas políticos y leyes distintas y variadas) a esas cuatro definiciones. Si nos fijamos con detenimiento, lejos de corroborar la tesis de la ya muy famosa fórmula de "Choque de civilizaciones" sostenida por Samuel Huntington, el problema radica en la despolitización sistemática de los eventos relacionados con el mundo árabe y musulmán y la tendencia a explicarlo todo a través del determinismo cultural. De este modo se generaliza y se esencializa la opinión de que todo lo que ocurre en el mundo árabe es a causa de la cultura y de la religión de los árabes y los musulmanes.

[2] Véase el libro de Miralles, Rafael (1999*). Islam y mundo árabe en la Escuela y medios de comunicación*. Educación", revista (15/12/199).

El peligro de esta fórmula no reside solamente en un distorsionado, y también injusto, tratamiento del mundo árabe y de otras sociedades así consideradas sino en el empobrecimiento cultural del espectador medio que va perdiendo, a golpe de telediario, la capacidad de análisis del mundo en que vive en calidad de "uno" y de "otro".

5. La mujer musulmana como icono mediático

En ninguna otra cultura la mujer ha adquirido tanto protagonismo mediático (dramático, por cierto) en el ámbito internacional como la mujer musulmana. La imagen de mujer víctima y maltratada por su religión, su cultura y el varón está tan extendida que resulta difícil convencer a la mayoría de la gente de lo exagerado y caricaturesco de esta descripción. Estamos ante un estereotipo que implica una doble discriminación de género y de cultura para las mujeres musulmanas inmigrantes que viven en los países occidentales.

La falta de conocimiento de las realidades sociales y políticas de los países árabes y musulmanes y la asimilación sistemática de cualquiera información o discurso mediáticos relacionados con el mundo árabe y musulmán sin apenas formularse ningún cuestionamiento de esta información que se nos está presentando, constituyen el mayor *handicap* para una ajustada comprensión de esas culturas.

Podríamos citar como factores que dificultan un conocimiento realista y equilibrado de la mujer árabe y/o musulmana los siguientes:

- la manipulación política de la imagen de la mujer
- las interpretaciones etnocéntricas del velo
- la homogeneidad de la representación de la imagen de la mujer

a) La manipulación política de la imagen de la mujer

El "icono" de la mujer velada y oprimida irrumpe en las noticias cada vez que se produce un conflicto o una crisis entre occidente y el mundo árabe e islámico. En la cobertura mediática de los atentados del 11-S, de las guerras de Afganistán y de Irak, de la inmigración y de las crisis entorno al Islam, se recurre siempre a la imagen de la mujer musulmana velada a modo de recordatorio de que en la cultura árabe y musulmana la mujer está oprimida. No resulta casual, por lo tanto, que esta imagen o representación de la mujer musulmana sea la más generalizada dentro de la opinión del mundo occidental.

El uso sistemático de esta dramática imagen de la mujer musulmana pretende convencer a la audiencia de que el "otro", el "enemigo", es cruel con las mujeres y les prepara a aceptar una intervención "humanitaria" en aras de cambiar la situación, y supuestamente salvar a la mujer y restablecer la libertad. Sirvan como ejemplos las recientes guerras de Afganistán y de Irak.

En este contexto, el velo se ha convertido en un "icono" estigmatizado que simboliza la negativa imagen de la cultura árabe e islámica hasta el punto de que su presencia en las escuelas de algunos países europeos está siendo objeto de encendidas polémicas públicas; pero ¿qué se sabe realmente del velo?

b) El velo y sus interpretaciones

Trataremos en este punto de analizar el proceso de estigmatización del velo "islámico". Queda subrayado lo de "islámico" porque es el único velo, entre tantos otros, que resulta polémico o conflictivo.

Como todos ya sabemos, el velo es una prenda que llevan muchas mujeres en otras culturas no musulmanas. En algunas sociedades africanas y asiáticas como la india, por ejemplo, las mujeres suelen cubrir-se la cabeza ya que es su forma tradicional y cultural de vestir y, si bien los estatutos jurídicos y sociales de dichas mujeres no están en condiciones de igualdad con los hombres, su velo no provoca ningún interés en la opinión pública occidental. Pero no necesitamos ir tan lejos para observar cómo en la propia cultura occidental, con un sustrato cristiano todavía evidente, el velo ha sido y sigue siendo un icono religioso sagrado y venerado asociado a la virgen y a las religiosas que lo llevan "por convicción propia".

Por lo tanto, la polémica respecto al velo surge solamente cuando se trata del velo "islámico". Desmenucemos las causas. Existe una idea muy extendida, aunque errónea, de que todas las mujeres que llevan el velo lo hacen porque sus familias las obligan. Si bien es cierto que sí que existen las familias que obligan a sus hijas –incluso desde edades muy tempranas– a llevar el velo, no podemos generalizar este tipo de prácticas a todas las familias del mundo musulmán. Hay, de hecho, muchas mujeres que no llevan velo y otras que han elegido llevarlo incluso en contra de la voluntad de sus familias. La paradoja de esta situación es que la mayoría de estas últimas está constituida por mujeres jóvenes, instruidas y con un trabajo remunerado, lo cual rompe sorprendentemente el estereotipo que asocia el velo a la ignorancia y al servilismo de la mujer.

¿Cómo podemos por lo tanto acercarnos a la comprensión de un fenómeno tan complejo (y por qué no decirlo, también contradictorio y paradójico)? ¿Por qué desde Europa mostramos estupefacción y perplejidad ante un asunto que parece que se nos escapa de las manos y ante el cual no se sabe bien cómo actuar?

La respuesta la podemos encontrar en el enfoque desde el cual abordamos la comprensión y el análisis de este tema. En los últimos años el enfoque que se ha privilegiado para hablar del velo "islámico" ha sido el religioso. Este enfoque conduce inevitablemente a un *impasse* dogmático sin salida que encierra, tanto a un bando como al otro, en la intolerancia. Podemos, no obstante, abordar la cuestión del velo "islámico" desde otro enfoque, el político.

La politización del velo es un fenómeno reciente que empezó a finales de los años 80 y que tiene como trasfondo reivindicativo la protesta contra los regímenes de los estados musulmanes considerados como corruptos, dictadores y, también, contra los colaboracionistas con las potencias occidentales[3]. Cuando en el mundo musulmán se habla del fenómeno de la "vuelta al velo" se está apuntando directamente al nacimiento de una nueva conciencia política a cargo de algunos sectores de las nuevas generaciones (jóvenes de ambos sexos) que reivindican una política basada en la cultura árabe y musulmana.

Las causas de este anhelo por recuperar la cultura y la religión propia y refrendarlas como bandera identitaria podríamos encontrarlas, en primer lugar, en la sensación de pérdida de los referentes culturales en un mundo globalizado que va siendo dominado por una cultura hegemónica y que impone sus pautas al resto del mundo. La segunda causa tiene que ver con la percepción de que el mundo musulmán está siendo no sólo atacado de manera permanente en las últimas décadas sino también dominado a nivel político y económico (las intervenciones militares en Irak o Afganistán, las continuas amenazas a Siria y a Irán, o el conflicto árabe e israelí pueden servirnos como ejemplo). Y, en tercer lugar, surge la idea de que la religión islámica es cada vez más objeto de ataques y de ridiculización.

Al mismo tiempo, si tenemos en cuenta que la ausencia de democracia y libertad de las propias sociedades árabes y/o musulmanas está bloqueando las salidas políticas, los recursos expresivos y los foros de participación a los segmentos más jóvenes de todas estas sociedades, podemos entender que el Islam se vaya convirtiendo en el único discurso, el único refugio, el único orgullo identitario que queda para gran parte de los jóvenes de ambos sexos. El Islam deviene, por lo tanto, en la única respuesta posible ante la crisis social, cultural y política del mundo musulmán. Aunque pueda parecer contradictorio o paradójico para las sociedades occidentales, el velo como símbolo de este retorno a la religión se ha convertido para los jóvenes y para las mujeres que lo llevan en una expresión de rechazo del modelo de mujer que promueve la publicidad en las sociedades del libre mercado: "un cuerpo-objeto utilizado como reclamo para el consumo" y, como reacción, de afirmación de la propia identidad[4].

Debemos tener siempre presente, cuando abordemos desde occidente el debate sobre el velo, que las mujeres jóvenes que optan por llevarlo no lo consideran un impedimento para realizarse como mujeres independientes, instruidas y asalariadas. Esta idea tan generalizada, que asocia el velo al servilismo y al victimismo de las mujeres musulmanas que lo llevan, contrasta poderosamente con la consideración que éstas dan al mismo como símbolo de liberación de los cánones de belleza física. No olvidemos que tales cánones se producen e imponen desde las "industrias de la imagen" y que ejercen una gran presión, sobre todo, hacia las mujeres.

A mi juicio, sin embargo, el planteamiento anterior no está exento de interrogantes, ya que ¿no estaríamos, al cubrir el cuerpo con un velo, considerando también a la mujer como un objeto de deseo? Ahí, posiblemente, es donde resida lo interesante y constructivo de este debate sobre el velo.

c) Parcialidad y homogeneidad de la representación de la imagen de la mujer

Como ya hemos señalado anteriormente, la imagen de la mujer musulmana velada y oprimida ha quedado fijada en el imaginario colectivo occidental gracias a determinados enfoques mediáticos y al tratamiento repetitivo y reduccionista de aquellos aspectos más peyorativos o sensacionalistas. Así, se ha conseguido el efecto de que esta imagen refleja a todas las mujeres musulmanas en cualquier momento histórico y en cualquier lugar.

Sin embargo, nada más lejos de la realidad. En cada uno de los 56 países que forman el conjunto del mundo musulmán, repartidos en tres continentes (África, Asia, Europa), existen legislaciones y condiciones sociales distintas que han dado lugar a estatutos sociales para las mujeres distintos, contradictorios e incluso opuestos. Poco tiene que ver, por ejemplo, la situación de la mujer en Egipto con la situación de la mujer en Bangladesh. Y mientras las mujeres conducen aviones, autobuses y trenes en Túnez, Turquía o Egipto, en Arabia Saudita no les es permitido conducir un coche ni tener una tarjeta de identidad propia.

Esta homogeneidad de la imagen oprimida de la mujer musulmana enmascara, por un lado, la diversidad de la realidad social de las mujeres, convirtiendo lo particular en lo general, e impone, por otro lado, un peligroso silencio sobre el progreso y la evolución de la condición de la mujer en muchos países musulmanes (algunos de cuyos gobiernos, dicho sea de paso, han sido dirigidos por mujeres: Tansú Séller, en Turquía; Benazir Butu, en Pakistán; Begum Khaleda Zia, en Bangladesh...)[5], ofreciendo una falsa imagen de estatismo e inmovilismo.

---

[3] Véase los libros de Ayubi, Nazih. *El islam político: teorías, tradición y rupturas*. Barcelona. Bellaterra, 1996.
- Roy, Olivier. *Genealogía del islamismo*, traducción de Juan Vivanco; antología de textos, Miguel Peyró. Barcelona. Bellaterra, 1996.

[4] Véase las tesis de una de las corrientes del feminismo islamista:
- Parvin, Paidar (2001). *El género de la democracia: el encuentro entre el feminismo y el reformismo en el Irán contemporáneo*. UNRISD, Ginebra.
- Adelkhah, Fariba. *La revolución bajo el velo: mujer iraní y régimen Islamista*; traducción de Juan Vivanco. Barcelona. Bellaterra, 1996.

[5] Véase también el libro de Fátima Mernissi. *Sultanas olvidadas, mujeres musulmanas jefas de Estados*. Ed. Quinteto, 1994.

El tratamiento mediático parcial y generalizador convierte a las mujeres musulmanas en seres pasivos e inactivos, y hace invisible la historia de la lucha que desde hace ya más de un siglo mantienen para cambiar y mejorar su situación tanto social como legal. Es especialmente preocupante la falta de rigor informativo cuando se difunden ideas erróneas como la de asociar la ablación a la religión islámica cuando esta práctica, que se usa en un número muy reducido de países musulmanes y en otros no musulmanes, es pre-islámica y su antigüedad se remonta a 5.000 años atrás, en el Egipto faraónico y en los países del valle del Nilo.

La paradoja de la representación mediática de la mujer musulmana es que, mientras podemos considerar como masiva su presencia en los medios, ésta siempre lo es como imagen, icono o ilustración de la noticia; es decir, como un objeto del discurso mediático. Esta presencia masiva como objeto contrasta con su ausencia como sujeto de la noticia, es decir, como voz que participa en la elaboración de su propia narración. Raras veces, exceptuando algunos documentales emitidos en horarios de mínima audiencia, se ha dado la oportunidad a las mujeres musulmanas de expresar sus puntos de vista o de explicar por qué o por qué no visten de determinada manera. Este silenciamiento no contribuye a romper con los falsos estereotipos y a acercar a la gente a las culturas del mundo árabe y musulmán.

6. Discriminación de género e inmigración

Ninguno de los argumentos expresados hasta el momento pretende silenciar ni exculpar, de todos modos, las prácticas discriminatorias de género que vive la mujer en el mundo árabe y/o musulmán. Los principales obstáculos que dificultan la igualdad de oportunidades de las mujeres respecto de los varones son, por un lado, las legislaciones discriminatorias y, por el otro, el peso de las tradiciones.

Respecto a este primer aspecto legislativo, la mayoría de los países musulmanes garantizan en sus legislaciones algunos derechos básicos de las mujeres, como la educación, el trabajo, la participación política y el voto. Sin embargo, cuando nos referimos al estatuto familiar muchos de estos estados, se amparan en la ley religiosa para justificar la desigualdad entre los hombres y las mujeres. Esta desigualdad se percibe a distintos niveles y grados según los países (existe una diversidad de legislaciones en los países musulmanes con tantos matices que es imposible dar una idea homogénea del conjunto) en temas relacionados con el matrimonio, el divorcio, la autonomía personal, la libertad para viajar, la tutoría del varón sobre la mujer, la custodia de los hijos, la herencia, la poligamia, etc.

La complejidad de los sistemas legislativos de los países musulmanes reside en su carácter híbrido, ya que se inspiran a la vez en la ley positiva y en la ley religiosa (la Sharia'a islámica). La ley religiosa suele aplicarse en el ámbito "privado", es decir, en todo aquello relacionado con el estatuto de la familia y lo que concierne a las relaciones entre familiares varones y mujeres; mientras que la ley positiva se aplica en los demás ámbitos.

Esa división refleja, sin duda, una manipulación interesada de la ley. De esta manera se recurre a la religión para mantener, justificar y conservar la desigualdad de género en el ámbito privado, allí donde predomina el varón, y se recurre a la ley positiva para modernizar los ámbitos públicos. Existe, no obstante, en la aplicación de la ley religiosa en el ámbito privado una diversidad de situaciones, a veces opuestas o contradictorias, entre los distintos países debido, sin duda, a las distintas escuelas o corrientes religiosas dentro del mundo musulmán. Por ejemplo, la legislación argelina exige un tutor masculino para la mujer y testigos para poder contraer el matrimonio, mientras que la legislación Egipcia permite a las mujeres contraer el matrimonio por ellas mismas y sin necesidad de dichos testigos.

A pesar de todos estos matices y situaciones diversas, si tuviéramos que realizar una valoración global del conjunto de las leyes aplicadas en los países musulmanes (exceptuando el caso de Túnez y de Turquía, donde las leyes se consideran más igualitarias entre los sexos), ésta no podría ser otra que la de denuncia ante una situación de discriminación evidente entre los sexos a nivel legislativo. En esta dirección trabajan las asociaciones de mujeres que en el mundo musulmán luchan para cambiar estas leyes abusivas que las discrimina como personas y como mujeres. Es remarcable, a modo de ejemplo de esta lucha, el éxito del movimiento feminista en Marruecos, que ha logrado en 2005 cambiar la legislación marroquí (Al Mudawana) y eliminar algunos de sus aspectos más discriminatorios, como la poligamia o el repudio, y también retrasar la edad del matrimonio o reconocer la ciudadanía de la mujer.

Como decíamos anteriormente las tradiciones son el segundo obstáculo, junto a las leyes, que dificultan la igualdad de mujeres y hombres en el mundo musulmán. También éstas están sometidas a una gran diversidad debido al amplio espectro geográfico que cubre la religión islámica. Mencionar, a modo de ejemplo, las enormes diferencias entre las tradiciones de la cultura musulmana senegalesa, que posee un fuerte sustrato pagano africano, y las tradiciones locales de la cultura musulmana de la Indonesia asiática.

Estas tradiciones, que influyen sobre los estatutos y las condiciones sociales de las mujeres, trascienden a menudo el factor religioso. En este contexto se puede explicar la persistencia de una práctica tradicional como la ablación de las niñas en algunas sociedades africanas musulmanas (Nigeria, Somalia, Sudán, y una región de Egipto) que trasciende los principios religiosos del Islam (el Islam nunca ha prescrito la ablación de las niñas). O se puede explicar también la persistencia de la práctica de la dote que las mujeres musulmanas tienen que ofrecer al marido en Bangladesh (siendo esa tradición de origen índico / asiático), mientras que en el Islam es el marido el que tiene que ofrecer una dote a la esposa.

El peso de la tradición no sólo trasciende la religión sino que también lo hace con las leyes. A pesar de que esté prohibido por ley en algunos casos, se "permiten" o realizan matrimonios forzados o se impide a las chicas ir a la escuela, trabajar o viajar.

En la vida cotidiana el control sobre las jóvenes es ejercido, sobre todo, por las tradiciones y la familia. Este control varía en función de cada sociedad, clase social, tipo de familia y grado de autonomía personal. Se manifiesta, especialmente, en la libertad de circulación, la libertad en las relaciones sociales y la libertad amorosa y sexual. Este último aspecto representa uno de los mayores tabúes del mundo árabe y musulmán. Cualquiera práctica amorosa y sexual fuera del matrimonio está prohibida y fuertemente condenada por la tradición, la familia y la ley.

Sin embargo, los recientes cambios sociales en algunas sociedades musulmanas están introduciendo elementos que vienen a romper o, a mitigar al menos, este cerco para las mujeres. Uno de estos cambios podemos observarlo en la inmigración femenina procedente básicamente de la región del Magreb (Marruecos, Argelia, Túnez). Las mujeres magrebíes ya no emigran únicamente en el marco de la reagrupación familiar o para acompañar a su marido, sino que también lo hacen solas en busca de ese trabajo que pueda ayudar a sus familias o para completar estudios universitarios o de postgrado[6]

Si a esto añadimos los cambios internos en las sociedades magrebíes que han producido el acceso de las mujeres a la educación y al trabajo asalariado, nos encontramos con una reestructuración de las relaciones sociales, de las jerarquías de poder dentro de la familia y con una transformación de las relaciones de género. La mujer magrebí, al convertirse en un agente económico dentro de la familia, está trastornando los roles de género tradicionales y está recuperando esferas de decisión y de poder que le habían sido prohibidas desde hace mucho tiempo.

7. Ser joven en el Magreb

Una de las características que destacan en aquellos países en vías de desarrollo que viven un periodo de transición poscolonial es la marginación, precisamente, de sus categorías sociales más frágiles, como son las mujeres, los niños y los jóvenes. En los países de América del Sur, de Asia y de África, que son los principales emisores de emigrantes hacía los países del Norte, esas categorías sociales sufren directamente los efectos de la coyuntura económica y política internacional, de los desequilibrios producidos por la globalización, y de la represión y las desigualdades sociales locales.
Una parte importante de los jóvenes de los países del Magreb integran esta generación mundial marginada que se encuentra desamparada ante la falta de políticas de integración social de sus gobiernos y la frustración ante un futuro incierto. Esta situación es más dramática, si cabe, cuando observamos que los jóvenes constituyen el grupo más numeroso en la estructura demográfica de los países del Magreb (Argelia, Túnez, Marruecos). Ciertamente, la población con edades situadas entre 15 y 30 años constituye la franja más importante en esa región cuyos habitantes se han duplicado en cuatro décadas.

La sensación de desamparo que percibe gran parte de esta juventud magrebí en sus propios países tienen que ver con la mala redistribución de los recursos, ya que no existe un control democrático de los mismos, los rígidos sistemas de selección del potencial humano joven y el desequilibrio entre el crecimiento demográfico y crecimiento económico. En este contexto no resulta extraño la consolidación de bolsas de jóvenes marginados y sin empleo.

8. Las presiones sociales y políticas sobre los jóvenes del Magreb

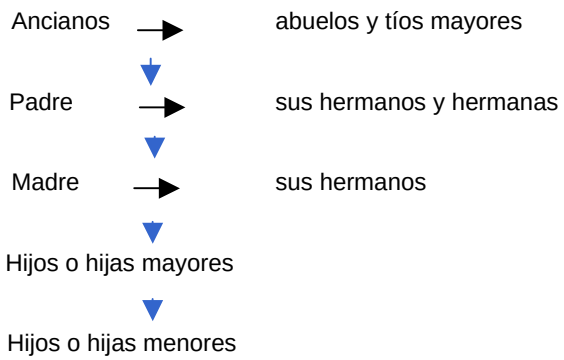
Los jóvenes de los países del Magreb viven expuestos a presiones o controles que podríamos categorizar de tres tipos: familiar, social, político.

Presión familiar

No cabe duda que la estructura familiar en las sociedades magrebíes ha cambiado en las últimas cuatro décadas desde la independencia (Túnez y Marruecos, 1956, y Argelia, 1962), y que estos cambios son debidos básicamente al acceso de la mujer a la educación y a su nuevo papel de agente económico dentro de la familia. No obstante, aunque ha habido transformaciones que han transformado la estructura familiar patriarcal, ésta no ha conseguido ser eliminada del todo.

En este sentido podemos afirmar que –aún con los cambios– la jerarquía de poder vinculada al género y a la edad, que caracteriza la estructura de la familia magrebí tradicional (ver esquema), sigue vigente, sobre todo en el mundo rural.

Jerarquía de poder por edad en la familia magrebí tradicional



Actualmente, coexisten varios modelos de familia cuya estructura varía en función de si viven en el ámbito rural o urbano, del nivel de instrucción de los miembros de la familia y del nivel económico. Como tendencia general, podemos decir que la familia extensa está dejando paso poco a poco a las células familiares pequeñas, sobre todo en matrimonios de parejas jóvenes e instruidas. Si bien estos cambios han moderado la rigidez en cuanto a la jerarquía de edad y de género en muchas familias

[6] Véase el artículo de Viruela Martínez, Rafael i Domingo Pérez, Concha: "La dinámica inmigratoria. Perspectivas socio-geográficas", en *Cuadernos de geografía* (Valencia), 2002; (72) p.p. 113-118.

magrebíes, la ley y la mentalidad patriarcal siguen vigentes en las relaciones familiares y afectan sobre todo a las mujeres y a los jóvenes.

De este modo, los jóvenes sufren la autoridad y el control procedentes básicamente de los mayores de la familia (abuelos y tíos) y de los padres (sobre todo del padre, ya que la madre suele desempeñar un papel más afectivo con los hijos). La educación familiar magrebí pone el énfasis sobre el principio de la obediencia de los más jóvenes a los mayores.

Los jóvenes están generalmente excluidos del círculo de la decisión familiar por ser considerados como inmaduros e inexpertos. La autoridad familiar impide en muchos casos a los jóvenes expresar su punto de vista o su protesta ante una decisión familiar que les concierne directamente, así como opinar sobre cualquier otro tema debatido entre mayores.

El control de los mayores afecta a todas las esferas de la vida privada de los jóvenes y se agudiza más cuando se trata de su conducta moral, de sus relaciones con el sexo opuesto y sobre todo de su sexualidad. Lo que está en juego es el "honor familiar", que sigue siendo un valor primordial en las familias magrebíes.

La religión es un componente básico en la educación familiar magrebí y la vía por la cual se dan todas las respuestas a las primeras preguntas e interrogantes de los jóvenes sobre la vida y el funcionamiento de las relaciones sociales. La fuerte presencia de la religión en el proceso de socialización explica esta omnipresencia de la Fe en la vida de estos jóvenes. Aunque la práctica religiosa entre los jóvenes varía según los países (en Túnez son menos practicantes y en Marruecos suelen ser más practicantes) y el entorno social, la mayoría de los jóvenes magrebíes son creyentes y pocos se atreven a cuestionar los principios religiosos y las cuestiones de la Fe.

La familia, y sobre todo los mayores como transmisores de los valores religiosos, ejercen a menudo la coerción y recurren a la culpabilización para imponer las reglas religiosas y hacer respetar sus tabúes morales. Dicha educación religiosa afecta sin duda a todos los aspectos de la vida de los jóvenes, que se ven atrapados entre el deseo de ejercer su libertad y el sentimiento de culpabilidad interiorizado que les hace vivir sus experiencias vitales, generalmente, con amargura y sin una toma de conciencia meditada.

La presión social-educativa

Son también las instituciones públicas, educativas y culturales, las que ejercen un control y una presión sobre los jóvenes, ya que reproducen en su propia estructura, en el currículo y las metodologías pedagógicas, la autoridad familiar. De este modo, los jóvenes siguen siendo considerados, también fuera del ámbito familiar, como personas inmaduras e irresponsables. Las figuras educativas (maestros, profesores, directores...) suelen ejercer su autoridad de la misma manera que la ejercida por los mayores en la familia, de modo que la escuela actúa como refuerzo de la actitud de obediencia hacia la autoridad, el poder y la moral.

El aprendizaje culto de la religión (cuya asignatura es obligatoria en todas las escuelas primarias y segundarias del Magreb) se efectúa a través de la anulación de toda reflexión racional, del refuerzo del espíritu metafísico y de la glorificación de la moral. La socialización religiosa escolar inculca la idea que asocia identidad y religión, poder político y religión, obediencia y religión. Esa obediencia se tiene que observar tanto a nivel de la reflexión mental como a nivel de la conducta personal.

También las experiencias vividas fuera de la familia y fuera de las instituciones de formación están expuestas a control social, sobre todo hacia los jóvenes. La sociedad se convierte, en este sentido, en una micro familia en la cual cada miembro se erige como guardián de la moral colectiva y se permite ejercer un control sobre el otro.

Por esta razón en las sociedades magrebíes existen múltiples esferas públicas de control social ejercido sobre todo sobre las mujeres y los jóvenes. Las prácticas de trasgresión de estos controles y tabúes sociales se ejercen generalmente a escondidas y en silencio (sirvan como ejemplos de estas prácticas de trasgresión las relaciones sexuales fuera y antes del matrimonio, las relaciones homosexuales, la violación de prohibiciones religiosas: comer en Ramadán, beber vino o comer cerdo). De esta manera, en las sociedades magrebíes existe realmente una doble vida y un mundo paralelo, secreto y escondido que funciona como válvula de escape de los deseos reprimidos y en el que se ejercen las transgresiones a los tabúes sociales.

La presión política

La estructura de la autoridad en los países del Magreb se extiende, como ya hemos visto, de forma horizontal (padres, profesores, jefes..., formando un círculo cerrado que se retroalimenta) y también de forma vertical, que va de la familia al Estado. Aquello que caracteriza precisamente a los gobiernos de los países del Magreb es el ejercicio de la represión política y del totalitarismo.

Si bien esto afecta al conjunto de la población, no es menos cierto que son los jóvenes el colectivo más perjudicado con esta situación ya que están proceso de crecimiento, de búsqueda de su propia identidad y en edad de ejercer sus derechos y actividades políticas. Las alternativas que tienen los jóvenes en materia política está bastante definida y se manifiesta en tres únicas opciones: 1. Formar parte del circulo del poder y aceptar la gestión política del gobierno y sus abusos para y el reparto de beneficios; 2. Integrar la oposición clandestina y sufrir la represión, la exclusión y la tortura; 3. Olvidarse de la política y de cualquiera actividad relacionada con esta esfera y dejarse dirigir. Ésta última vía es la opción más recurrente para la mayoría de jóvenes.

El panorama político del Magreb, aunque con matices según países, se caracteriza por la ausencia de una verdadera democracia y por el recorte de todo tipo de libertades. Los gobiernos han otorgado un gran poder represivo a los militares y a la policía, y los supuestos partidos de oposición están extremadamente controlados. Como consecuencia de ello, existe un ambiente de miedo a la hora de abordar los temas políticos.

Por otro lado, la actividad asociativa que podría canalizar las inquietudes de los jóvenes se encuentra a su vez reducida y controlada por los gobiernos, y su escaso margen de actuación las convierte en poco atractivas para los jóvenes. Las únicas actividades asociativas lícitas son las actividades deportivas; ello explica el gran interés por el fútbol (fuertemente apoyado por los estados) entre los jóvenes, ya que actúa como una auténtica válvula de escape.

9. Problemas y aspiraciones

La instrucción

El analfabetismo constituye uno de los mayores problemas de la región del Magreb, aunque esta tara afecta a todos los países árabes. De un total de aproximadamente 300 millones de habitantes existen 65 millones de adultos que no saben leer ni escribir: dos tercios son mujeres y 10 millones de niños no están escolarizados.

En los países del Magreb tenemos cifras muy dispares que hablan muy claramente del esfuerzo dedicado por los gobiernos a atajar este gran problema: mientras en Túnez se registra la tasa más baja de analfabetismo (22.9%), en Marruecos casi la mitad de la población (48.3%) no sabe ni leer ni escribir; la cifra de este grupo alcanza el 26% en Argelia, y el problema afecta, sobre todo, a la población femenina joven.

Demografía de los países del Magreb (2006)			
País	Argelia	Marruecos	Túnez
Población (en millones de habitantes)	33,2	33,2	10,2
Crecimiento demográfico anual en %	1,22	1,55	0,99
Índice sintético de fecundidad (niño / mujer)	1,89	2,68	1,74
Esperanza de vida (en años)	73,26	70,94	75,12
Población urbana (en % de la población total)	57,7	56,1	66,2
Indicador de desarrollo humano (IDH)	0,704	0,606	0,740
Tasa de analfabetismo (en % de la población total)	26.5	48.3	22.9

Tenemos ante nosotros a toda una generación de jóvenes que no tendrá acceso a los cada vez más cualificados, competitivos y exigentes puestos de trabajo. Sin formación sólo cabe la exclusión y la marginación. Por otra parte, los selectivos sistemas educativos públicos expulsan cada año a muchos jóvenes, agravando así el problema de la calificación profesional necesaria para el acceso al mundo laboral.

El desempleo

En el mundo árabe el paro alcanza la tasa del 15%, una de las más altas de los países en vías de desarrollo.

En la región del Magreb, desde que los gobiernos adoptaron, en los años 80, los planes de ajuste estructural impuestos por el Fondo Monetario Internacional, empezaron a entrar en un proceso de desaceleración económica. Por otra parte, la falta de una política en común y el fracaso del proyecto de unificación de los países del Magreb (UMA), que se inició en 1989, ha acentuado la debilidad de estos países y su aislamiento de un mundo cada vez más propenso a organizarse en bloques de estados y a gestionar su política en común.

Así pues, poco a poco, los países del Magreb se fueron quedando solos ante sus propios problemas de desarrollo económico, de desempleo, de desintegración social y ante la fuga del potencial humano. En Marruecos, donde la cifra del desempleo es la más alta, la tasa de paro ha alcanzado el 24.9% en 1996; en la población menor de 25 años, los desocupados representan el 30%, y las mujeres constituyen una mayoría en la cifra total de los parados. En Argelia, el 75% de los menores de 30 años no tienen trabajo lo que hace que la cifra del paro nacional se sitúe en 15,3 en 1995, y el número de desempleados argelinos alcanza el 1,5 millón de personas. En el caso de Túnez, aunque la tasa de paro se sitúa en el 13,9% (la más baja del Magreb), el desempleo sigue siendo uno de los mayores problemas para la integración social de los jóvenes.

El paro de los diplomados cualificados es otra cara del problema del desempleo en el Magreb. Desde hace quince años el mercado laboral magrebí empezó a ser incapaz de absorber los miles de diplomados que produce la universidad cada año, de modo que la inversión estatal en la formación de los universitarios no se ve compensada con la contribución económica y social de los jóvenes beneficiados. Las cifras disponibles sobre el paro de los diplomados revelan una verdadera crisis social: en Túnez, los parados universitarios constituyen el 69% de los diplomados, y en Argelia, su número alcanza los 830.000 universitarios. En el año 2005, alrededor de 120.000 diplomadas marroquíes del segundo y tercer ciclo estaban sin empleo. Sus edades variaban entre los 29 y los 40 años.

Esta falta de perspectivas laborales, a la cual hemos de añadir el fracaso de los estados en la integración de los jóvenes y las múltiples presiones a las que se ven sometidos los jóvenes magrebíes de ambos sexos, incitan a buscar otras salidas a esta situación. Los jóvenes apuestan por la migración interna y la inmigración externa.

La migración interna

El desequilibrio entre el mundo urbano y el mundo rural a nivel de infraestructuras, de servicios básicos y de oportunidades de estudio y de trabajo ha generado desde los años 60 el fenómeno del éxodo rural en los países del Magreb. Los jóvenes habitantes de las montañas y de los campos prefieren trasladarse a las grandes ciudades del litoral magrebí en busca de trabajo y de una mejor calidad de vida que no tiene en el medio rural. La consecuencia de esta movilidad ha sido la creciente ausencia de mano de obra en el mundo rural y la saturación de los barrios

periféricos de las grandes ciudades con una población recién migrada y a menudo pobre y marginada.

Sólo una mínima parte de esta población juvenil migrada tiene la suerte de encontrar un trabajo y éste suele ser de las categorías laborales más bajas y menos remuneradas. El resto, que es la mayoría, suele buscar un trabajo en la economía informal (vendedores ambulantes, o profesionales autónomos), en el mejor de los casos, o depender económicamente de algún familiar, caer en la delincuencia u optar por la inmigración.

La inmigración externa

Desde la fecha de su independencia (años 50 y 60) el Magreb se ha convertido en una región "exportadora" de jóvenes inmigrantes al igual que los demás países del Sur que han conocido la colonización. El primer destino de los inmigrantes magrebíes ha sido, hasta los años 90, Francia, ya que era el ex-imperio colonial en el Magreb. A partir de allí se ha extendido la inmigración hacia Bélgica, Suiza y Alemania (donde viven las principales comunidades magrebíes) y, luego, a todos los países occidentales de Europa.

Las estadísticas referentes a la inmigración magrebí en Europa nos muestran una comunidad importante que lleva más de cuatro décadas instalada en sus países de destino y cuya curva demográfica revela una estructura joven, tanto si nos referimos a los jóvenes nacidos en Europa, como a aquellos que han inmigrado recientemente.

Los marroquíes que viven en el extranjero constituyen la comunidad más numerosa de todo el Magreb. Son 2.200.000 inmigrantes repartidos en varios países del mundo. La mitad de la comunidad marroquí que vive en Europa está instalada en Francia. Los argelinos constituyen la segunda población magrebí importante y están instalado sobre todo en Francia. La guerra civil que sufrió este país en los años 90 ha provocado una ola de inmigración importante hacia Europa, Estados Unidos y Canadá. La inmigración masiva en forma de huida ha afectado a personas altamente cualificadas y que desempeñaban funciones y oficios importantes en su país. En tercer lugar, Túnez, que es el país menos poblado de los tres, y que tiene 885.000 personas en el extranjero, el 83% de las cuales reside en Europa, sobre todo en Francia (511.000 personas).

A partir de finales de los años 80 empezó la inmigración clandestina hacia Europa. Este fenómeno ha venido provocado por una serie de transformaciones geoestratégicas y económicas que han afectado tanto a Europa y el Magreb como a las relaciones entre ambos.

La caída del muro de Berlín y las transformaciones y la apertura política de los países del Este han dado un gran impulso al proyecto de la construcción europea. La amplificación de la Unión Europea con la integración de los países del Este ha cambiado la agenda de las prioridades en materia de cooperación regional. El Magreb, como una zona tradicionalmente privilegiada en el marco de la cooperación Euro-mediterránea, se ha visto delegada a un segundo plano. Las políticas de restricciones migratorias y el cierre de las fronteras europeas, sobre todo frente a África y el Magreb, por un lado, y la agravación de los problemas económicos y estructurales de los países del Magreb, por otro, ha incentivado la inmigración clandestina de los jóvenes hacia los países del Sur de Europa.

Además de los peligros del cruce de las fronteras marítimas y terrestres, que causan todos los días grandes pérdidas humanas, los jóvenes inmigrantes magrebíes se enfrenten a una marginación y exclusión aún más grave de la que ya conocen en sus países: desocupación, delincuencia, desarraigo y enfrentamiento a unas leyes y unas sociedades generalmente hostiles a la inmigración y, últimamente, a causa de factores que ya han sido mencionados en este artículo, especialmente hostiles con los inmigrantes de origen magrebí.

Según un informe sobre la actitud de los españoles hacia los inmigrantes, la xenofobia ha aumentado del 57% al 71% entre 1991-1998, y la comunidad musulmana ha pasado a ser la comunidad peor valorada por los españoles, tal como lo demuestra la siguiente tabla:

Nacionalidades	Valoración
Europeos occidentales	**6,0**
Sud-americanos	**5,8**
Asiáticos "orientales"	**5,7**
Africanos de etnia negra	**5,7**
Europeos del Este	**5,5**
Rusos	**5,5**
Norte-americanos	**5,4**
Judíos	**5,4**
Gitanos	**4,9**
Árabes y musulmanes	**4,7**

Fuente: *Juan Díez Nicolás: Las dos caras de la inmigración Observatorio permanente de la inmigración. 2003*

Referencias:

Maalouf, Amin (1998). *Identidades asesinas*. Alianza Editorial.

Ramonet, Ignacio (2001). *La tiranía de la comunicación* Gallimard, Paris.

Rodrigo Alsina, Miquel (2000). *Identitats i comunicació intercultural.* Eliseu Climent Editor. València.

Ting-Toomey, Stella (1999). *Communication across Cultures,* Gilf ord Press. New York.

Todorov, Tzvetan (1993). *On human diversity : nationalism, racism, and exotic,ism in French thought*, (traducción de Catherine Porter), Cambridge, Mass.

Tallers

"La animación sociocultural, un instrumento para la mediación intercultural"

Boniface Ofogo Nkama, mediador intercultural i narrador oral

Generalidades

El concepto de "mediación" supone habitualmente la implicación de al menos dos partes enfrentadas en un conflicto para cuya resolución recurren a una tercera parte teóricamente neutral. Según distintos teóricos de la mediación (Marinés Suárez, Bush y Folger), la mediación es un método de regulación, y no de resolución, de conflictos. Existen otros métodos de resolución de conflictos, con distintos grados de implicación de un tercero. La negociación está en un extremo, y la justicia ordinaria en el otro. Los grados intermedios serían la conciliación, la facilitación y el arbitraje.

En la actualidad, existen distintas modalidades de mediación: la mediación familiar, laboral, en conflictos internacionales, sociales e interculturales. Ésta última tiene una finalidad transformadora de las relaciones sociales y preventiva de los posibles conflictos que genera toda dinámica social.

Los principios generales por los que se ha de guiar el mediador son: la neutralidad, la equidistancia, el coprotagonismo de las partes, la voluntariedad y la ayuda a las partes.

En el ámbito social, la mediación se aplica en el contexto de la inmigración para construir puentes que permitan cambiar las asimétricas relaciones entre los inmigrantes y los autóctonos por un lado, y, por otro lado, entre aquellos y la Administración.

En esa modalidad de mediación no es imprescindible la existencia previa de un conflicto. El mediador tiene, entonces, el cometido de trabajar para la transformación de las relaciones y la prevención de posibles conflictos. Estamos hablando, por tanto, de una mediación preventiva, rehabilitadora de los colectivos socialmente estigmatizados. La comunicación se convierte, en este caso, en un instrumento básico.

El gran debate

En España, y a diferencia de otros países de larga trayectoria migratoria como Francia o Estados Unidos, la mediación intercultural es una disciplina relativamente reciente, y data de finales de los años 90. Además de las limitaciones inherentes a la deficiente formación académica, muchos de los mediadores que actualmente ejercen tienen que enfrentarse a una dificultad mayor: contar con herramientas prácticas y eficaces, con habilidades personales, para desarrollar su trabajo. Esto es así porque la mayoría de ellos trabajan con grupos (mujeres, jóvenes, escolares, mayores, etc.). Además, su intervención profesional se inscribe en la modalidad de la mediación grupal y comunitaria, que busca fundamentalmente tender puentes entre las comunidades y que, por tanto, es una mediación esencialmente preventiva. En efecto, pocos son los casos en los que los mediadores intervienen para regular un conflicto interpersonal o grupal. En el ochenta por ciento de los casos, lo que hacen es dinamizar a los grupos y colectivos, proponer y, en algunos casos, organizar actividades de animación para favorecer el acercamiento mutuo entre las distintas culturas. En el municipio de Madrid, donde se lleva a cabo el programa de mediación institucional más importante de España (SEMSI), se ha planteado reiteradamente el debate de si el mediador debe o no llevar a cabo actividades de animación. Si es cierto que la figura del mediador debe desarrollar funciones esencialmente distintas a las del animador sociocultural, no es menos cierto que, en muchas ocasiones, echa mano de las herramientas y técnicas propias de la animación para desarrollar su trabajo.

De ahí la importante aportación de la animación sociocultural en la disciplina de la mediación. En los espacios de educación formal, como los colegios (durante los recreos, durante y después del comedor), así como en los espacios de ocio y tiempo libre, como las ludotecas, los campamentos de verano, las colonias urbanas..., los mediadores han jugado un importante papel en el acercamiento cultural entre las distintas comunidades. Lo han hecho aportando o desarrollando ideas o actividades que se inscriben en el campo de la animación: los juegos, los bailes, las comidas o los cuentos de otras culturas.

Los cuentacuentos, una poderosa herramienta de la animación al servicio de la mediación

En el colegio público San Cristóbal, del barrio madrileño de Chamberí, estudiaban en el año 1999 alumnos de treinta nacionalidades distintas. El equipo directivo estaba enfrentado a un sector del profesorado, respecto al tratamiento que se debía dar a tanta diversidad. Para el equipo directivo, había que fomentar actividades que favorecieran el respeto a la diferencia y la prevención de actitudes de rechazo. En cambio, para ese sector del claustro, "esos niños no tenían ningún problema y había que dejarlos en paz" (frase literal de un maestro). Sin embargo, en la comunidad escolar se respiraba un ambiente tenso por la creciente llegada de alumnos de origen extranjero. En algunas clases, se habían dado casos de actitudes de rechazo.

Un equipo de mediadores del SEMSI fue requerido para "intervenir" en el centro educativo, con la finalidad de crear una atmósfera favorable al multiculturalismo. Aquel equipo de mediadores, del que yo formaba parte, se planteó qué herramientas y técnicas eficaces se requerían para actuar en un centro en el que el propio claustro estaba dividido, y necesitaba una mediación.

Nuestra estrategia consistió en ir conquistando aula por aula, maestro por maestro, en base a la propuesta y el desarrollo de actividades lúdicas que favorecían la convivencia intercultural, dentro y fuera del aula.

Una de estas actividades fueron los cuentacuentos de distintos países, que realizábamos en las aulas y en los horarios después del comedor; también procedimos a la recogida de cuentos tradicionales procedentes de los distintos países representados en el aula, con la estrecha implicación de los padres y las madres. El resultado fue muy esperanzador, porque a esta humilde iniciativa fueron sumándose poco los maestros del sector crítico: "¿No van a venir a mi clase?", preguntó uno de ellos. Nuestro análisis fue que en ningún momento ese sector reacio a toda intromisión en su trabajo, sospechó que a través del desarrollo de actividades lúdicas y culturales, estábamos construyendo puentes entre las distintas culturas representadas en el aula, es decir que, a través de actividades propias de la animación sociocultural, estábamos realizando una mediación en toda regla.

De ahí se deriva el eterno debate de cómo realizar con grupos de niños o de jóvenes adolescentes una mediación eficaz, sin necesariamente "echarles el sermón" de que tienen que ser buenos y tolerantes, estrategia que, como se ha demostrado con esas edades, no suele funcionar. Tras ocho años de experiencia en distintos ámbitos sociales de la mediación, he llegado a la conclusión que a través de lo lúdico, lo recreativo, es cómo se logra más fácilmente que las culturas se conozcan y se respeten. El baile, la música, los juegos tradicionales, la gastronomía, el cine, la literatura oral y escrita, el vestuario, son herramientas que el mediador y el animador sociocultural utilizan en común para lograr a veces objetivos distintos.

En concreto, en relación con la eficacia del cuentacuentos, una maestra con más de veinte años de experiencia me preguntó cómo era posible que en una sola sesión de cuentos, se pudiera lograr transmitir lo que ella no había podido en nueve meses, en términos de valorar la diferencia, conocer otras culturas, respetar el hecho diferencial e ir al encuentro con el imaginario del otro. Los cuentos juegan con lo simbólico, y los símbolos juegan un importante papel en las identidades culturales. La fuerza de la ficción y del imaginario juega un papel fundamental en el descubrimiento del otro. Los juegos, las comidas, las músicas, los bailes, las películas que se proponen a los grupos de jóvenes étnicamente diferenciados han de responder a la variedad del grupo, haciendo siempre un guiño a las minorías, para que se sientan protagonistas, reconocidas y respetadas. Los talleres de percusión (para acercarse a otro sentido del ritmo), de té (para ver que tomar el té es un ritual para los árabes), de trenzas (otro concepto de la belleza y de la estética), de danza del vientre (descubrir la sensualidad del otro), de juegos tradicionales, de escritura árabe (para demostrar que escribir de derecha a izquierda no significa escribir al revés, sino escribir de manera distinta) o de escritura china (para familiarizarse con otra grafía), de deportes tradicionales, la danza del dragón, la construcción de juguetes con material reciclado (tal y como lo hacen los niños de África), son ejemplos de cómo la animación sociocultural es una herramienta eficaz para la mediación intercultural.

El animador sociocultural es un mediador

En los círculos académicos y profesionales de la mediación se plantea con frecuencia el siguiente dilema: ¿es necesario profesionalizar la figura del mediador, o

sería mejor generalizar la filosofía de la mediación? En otros términos, ¿el mediador tiene que convertirse en una figura profesional, reconocida y respetada, con titulación académica y colegio profesional? ¿o es mejor que las figuras profesionales del ámbito socioeducativo y sanitario, como los trabajadores sociales, los educadores, los maestros y médicos, adopten como forma de trabajo los principios y la ética de la mediación? Esta segunda alternativa se fundamenta en los cambios sociales que ha experimentado la sociedad, cada vez más diversa y plural, y no sólo desde el punto de vista migratorio, sino desde todos los puntos de vista. El maestro de hoy, el médico, el educador, el trabajador social..., ha de actuar consciente de que se dirige a una población distinta a cómo era hace veinte años.

En ese sentido, el animador sociocultural cuenta con un potencial importante para construir y transmitir nuevos valores a la sociedad. En el ocio y tiempo libre es donde se generan la mayoría de los conflictos y de las actitudes de rechazo a la diferencia entre la juventud. Pero también en el ocio y tiempo libre es donde es más fácil generar actitudes más positivas. El animador sociocultural de hoy debe actuar consciente de que en el grupo siempre tendrá dos o tres jóvenes con bagaje cultural diferenciado. En otras palabras, debe impregnarse del espíritu y de los principios propios del mediador intercultural. A la hora de proponer actividades lúdicas, tendrá en cuenta los intereses, la sensibilidad y los gustos de las minorías. Siempre buscará una inclusión en el grupo, tratará de que se sientan protagonistas y no meros sujetos. Las normas de funcionamiento del grupo serán adaptadas a las necesidades y la sensibilidad de todos, incluidas las minorías. A la hora de regular los posibles conflictos que surjan entre los miembros del grupo, el animador recurrirá a técnicas básicas de la mediación, en detrimento de la imposición y de la autoridad. Sólo en ese caso podremos decir que el animador es un verdadero mediador.

Tallers

"La educación desde una perspectiva multicultural en diversos contextos"

Marcela Jabbaz, llicenciada en Sociologia per la Universitat de Buenos Aires, i Fathia Ouateb, llicenciada en Filologia Hispànica per la Universitat d'Argel, investigadores del Centre de Comunicació i Serveis Interculturals (CCSI)

INTRODUCCIÓN

En la España actual, nos encontramos frente a un proceso migratorio que es relativamente novedoso. No porque no haya habido inmigraciones desde tiempos muy antiguos, sino porque desde el año 1990 se produce una inflexión, y de ser un país de emigrantes se pasa a ser uno de inmigrantes.

También, porque a partir del nuevo milenio se incrementa en forma muy importante el volumen de las inmigraciones internacionales. Si bien lo que caracteriza a nuestro país, respecto de otros europeos, es la proliferación de las procedencias nacionales, se produce un incremento más que proporcional de las inmigraciones de Latinoamérica y, en segundo lugar, de los países de la Europa del Este.

La Comunitat Valenciana se caracteriza por una diferenciación fuerte entre las procedencias de los extranjeros de sus tres provincias.

En la de Alicante, los extranjeros de la Unión Europea representan al 48% sobre el total de extranjeros de la misma; en la de Castellón, la población procedente de la Europa no comunitaria es del 45%, y finalmente, en la provincia de Valencia, los americanos representan el 42% de los extranjeros (datos del INE, 2005).

Pero si consideramos las procedencias nacionales (y no por continentes), observamos una presencia también muy importante de población del Magreb. De hecho, ya en los años 90 estos pobladores organizaban en la ciudad de Valencia sus primeras asociaciones de inmigrantes.

Esta rica realidad multicultural aún no ha consolidado en España un modelo de integración social y/o convivencia entre culturas (según el enfoque que finalmente se adopte), ni tampoco –afortunadamente, pero también, por su carácter reciente– situaciones de reproducción social intergeneracional de la pobreza y marginalidad de los colectivos de inmigrantes.

Es importante no confundir las causas con las consecuencias. Actualmente existe algún grado de segregación residencial de las personas inmigrantes y de etnización del mercado de trabajo, pero esto no significa que ésta sea una situación que haya de perdurar en el tiempo. Si construimos una sociedad abierta (con incidencia de los aspectos normativos y de la conciencia colectiva) y con movilidad social, las futuras generaciones tendrán trayectorias múltiples y diversas. En caso contrario, obtendremos situaciones similares a las de otros países europeos donde se habla de "segundas y terceras generaciones de inmigrantes", dando cuenta del fracaso en la creación de una sociedad plural y cohesionada.

Ser parte de un país, región o municipio es mucho más que detentar una credencial (como puede ser la nacionalidad); implica ser respetado/a y valorado/a como persona, con todos los derechos y responsabilidades, por el sólo hecho de compartir un mismo espacio territorial y social.

Como diría Maalouf (2005): *"Lo que caracteriza la identidad de cada cual es su complejidad, única, irremplazabe, imposible de confundirse con ninguna otra. Lo que me hace insistir en este punto es ese hábito mental, tan extendido hoy y a mi juicio sumamente pernicioso, según el cual para que una persona exprese su identidad le basta con decir "soy árabe", "soy francés", "soy negro", "soy serbio", "soy judío", o "soy musulmán"; a quien, como yo acabo de hacer, enumera sus múltiples pertenencias se lo acusa al instante de querer "disolver" su identidad en un batiburrillo informe en el que todos los colores quedarían difuminados. Sin embargo, lo que trato de decir es lo contrario. No que todos los hombres sean parecidos, sino que cada uno es distinto de los demás. Un serbio es sin duda distinto de un croata, pero también cada serbio es distinto de todos los demás serbios".*

Toda esta diversidad cultural viene a sumarse a la existente en la España de las autonomías. Y también, es posterior a la experiencia de las migraciones internas, donde hoy es posible reconocer un proceso de integración social basado en el respeto de las historias vitales de sus protagonistas andaluces, castellanos o extremeños.

Dado que consideramos la etapa actual como fundacional del modelo de convivencia intercultural español, en este artículo proponemos algunos lineamientos para llevar adelante actuaciones tendentes a disolver ciertas tensiones (muchas veces incrementadas de forma espuria por la prensa sensacionalista) y a fomentar un mayor conocimiento entre las personas de diversas procedencias culturales.

También es necesario tener en cuenta que los modelos no son trasplantables. La realidad de la hibridación, como dirían los antropólogos, o del mestizaje cultural existente en América responde a una trayectoria histórica propia y específica, que recoge tanto la experiencia colonial como las posteriores migraciones de la Europa de las guerras. Tampoco podemos trasplantar el modelo asimilacionista francés ni el multicultural inglés. Hemos de pensar en nuestra propia trayectoria.

ALGUNOS PRINCIPIOS

Hemos elaborado algunos principios que nos parecen favorecedores del intercambio entre las culturas.

Es importante que exista contacto (convivencia, espacios de encuentro) entre los miembros de diferentes culturas, ya que ello favorece el conocimiento recíproco.

Ese reconocimiento ha de fundarse en el respeto por la diversidad de creencias, valores y visiones del mundo, aún cuando sean muy diferentes de las propias.

Todas las culturas que habitan en un territorio han de respetar las leyes que rigen en esa sociedad, así como los tratados internacionales a los cuales la misma se adscribe.

Las personas inmigrantes han de recibir una igualdad de trato respecto de la población autóctona y acceder a los servicios públicos en las mismas condiciones.

La "perspectiva intercultural" ha de estar presente en todas las políticas públicas, instituciones y espacios sociales.

Es importante movilizar la conciencia colectiva y la participación social para la valoración *de la nueva realidad multicultural, previniendo conflictos originados en interferencias comunicativas y prejuicios sociales.*

Para avanzar en esta línea, una de las actuaciones son las estrategias de "sensibilización" de la población autóctona, que promueven el conocimiento de otras culturas y, sobre todo, buscan incidir sobre los estereotipos negativos de diferentes colectivos culturales y/o nacionales, resultando esenciales para cimentar una apertura de las subjetividades frente a los "otros culturales".

En este sentido, existen una serie de conceptos que pueden ayudarnos a comprender los modelos existentes en torno al abordaje de la interculturalidad, como son: cultura, identidad, distancia social, asimilación, integración, mestizaje y mediador intercultural.

DESARROLLO DE CONCEPTOS

No intentaremos dar definiciones académicas de los conceptos, sino presentar algunas de sus características que nos parecen relevantes para la educación intercultural.

Cultura

Uno de los rasgos que deseamos destacar es que la cultura es aprendida y aprehensible (adquirible y modificable), que no es una esencia inmutable, sino algo que cambia continuamente. "No es tanto algo que se posee, como algo que se practica"[1]. El carácter dinámico de las culturas y el hecho de que exista diversidad intracultural permite entender a cada cultura como un espacio de encuentro de mundos de vida y posiciones valorativas diferentes. Podemos decir que en cada sociedad existe una cultura compartida y, al mismo tiempo, culturas que involucran a grupos específicos. Por ejemplo, culturas generacionales, culturas profesionales, una cultura obrera, una cultura popular y otra aristocrática, una cultura urbana y otra campesina.

Hoy en día, las formaciones culturales locales, se encuentran atravesadas por estructuras y flujos globales, y las ciudades se vuelven cada vez más

[1] Ariño, A. *Sociología de la cultura*, Barcelona. Ariel, 1997.

cosmopolitas. Por ello es importante observar con atención, y fomentar, los procesos de conectividad entre los diferentes grupos, sin negar a cada grupo la necesidad endógena de crear sus propios espacios de encuentro cultural, sus asociaciones o mutualidades que, en todas las épocas, han proliferado cuando se produjeron procesos migratorios.

Identidad

Desde un punto de vista psicológico, podemos definir la identidad como un cierto sentido del "yo" que proporciona una unidad a la personalidad en el transcurso del tiempo. Pero también, en este caso, lo que queremos destacar es el carácter construido y complejo de la identidad. Las "pertenencias" (Maalouf, 2005); es decir, los sentimientos de pertenecer a diferentes colectivos, forman parte de la identidad. Las experiencias vividas van complejizando y enriqueciendo esas pertenencias.

Distancia social construida

Es un sentimiento de ajenidad respecto del "otro cultural". La mayor o menor distancia social entre los grupos surge del grado en que éstos enfatizan sus diferencias. Las actitudes de aceptación o rechazo construidas socialmente pueden fundarse sobre desigualdades materiales o simbólicas, y varían considerablemente entre los grupos, produciendo en el campo de la inmigración una discriminación. Existen subjetividades que colocan a ciertas culturas como más cercanas unas de otras, mientras que otras son ubicadas como más distantes e indescifrables. Esto interpone barreras particulares a las interacciones entre los diferentes colectivos culturales y, por supuesto, barreras a la inclusión de algunos grupos.

No está de más recordar que las culturas son inconmensurables (no se pueden medir ni describir) y que no existen esencias culturales fijas. Así, la postura –a veces muy extendida– que coloca como más próximos culturalmente a ciertos grupos respecto de la esencia cultural española, es un fuerte contrasentido.

Asimilación

Las diferencias culturales son consideradas como elementos que no favorecen el acceso a los valores de la cultura dominante. En educación se busca compensar las diferencias, consideradas deficiencias. Para las personas, implica el rechazo de la cultura de origen y la adopción acrítica de una nueva pertenencia cultural.

Integración

Es un concepto actualmente muy cuestionado. Y esto se deriva de tres razonamientos: 1) Integración *¿de quién?,* ¿únicamente de los nuevos venidos a la sociedad de acogida?, o ¿para la integración es necesaria también la disminución de los prejuicios de la población autóctona?; 2) Integración *¿respecto de qué?* Si las sociedades son plurales y no hay un único modo de ser español o valenciano, entonces, ¿respecto de qué forma de vida y valores los extranjeros deben integrarse?, y 3) La integración *¿debe ser a costa de la pérdida de la propia identidad?*

Mestizaje

Desde el punto de vista cultural, es la mezcla de varias culturas que da como resultado el nacimiento de una nueva.

Multiculturalidad

Es la característica de aquellas sociedades o territorios en los que existen varias culturas.

Interculturalidad

Es la característica de aquellas sociedades o territorios en los que los miembros de las distintas culturas que existen se relacionan entre sí de manera activa y enriquecedora.

LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN

En distintos foros de reflexión se señala la existencia de procesos de segregación escolar basados en la concentración de alumnado extranjero en ciertos colegios.

En primer lugar, ello se debe a la renuencia de algunos centros privados financiados con fondos públicos respecto a matricular a alumnado inmigrante, a lo que se suma el mayor costo que acarrea a las familias extranjeras la inscripción de sus hijos en centros concertados, que constituye de por sí un desaliento.

En segundo lugar, la concentración residencial de las personas extranjeras en algunos barrios también está provocando una descompensación de la matrícula.

En tercer lugar, después del periodo normal de matriculación, las vacantes resultantes no se distribuyen de forma homogénea, sino que algunos colegios "se completan" mientras que otros no. Ello responde, en parte, a la ubicación del centro, al porcentaje de población en edad escolar del barrio, entre otras. De resultas de ello, la matriculación tardía, en gran proporción de personas inmigrantes, se produce en los colegios donde quedan vacantes, incrementándose en éstos su porcentaje de presencia.

Pensar en una educación inclusiva e integradora significa prestar especial atención a este tipo de procesos. Si bien no resulta *per se* inconveniente una alta matrícula de alumnado extranjero, ya que –con los recursos adecuados– el proceso de enseñanza-aprendizaje puede producirse de forma adecuada dentro del centro escolar, la segregación conlleva un distanciamiento –y consecuencias simbólicas en la comunidad, como el desarrollo de prejuicios sobre el colegio y sobre el rendimiento escolar– que no redunda en una mayor integración social en el municipio.

DIVERSIDAD Y RENDIMIENTO ESCOLAR

Se suele partir de la creencia del bajo nivel educativo del alumnado inmigrante a partir de la asociación entre emigración, pobreza y carencias culturales y sociales.

Esta visión estereotipada contrasta, sin embargo, con la multiplicidad de situaciones educativas de la población inmigrante (niveles de escolaridad, dominio de diferentes lenguas, etc.).

Asimismo, desde una visión eurocéntrica, se desconocen los conocimientos y las producciones originados en otras culturas.

Ser políglota pero no dominar la lengua vehicular de la sociedad de acogida coloca al extranjero en una posición de desventaja social, ya que carece de una competencia lingüística esencial para establecer la comunicación. Se evidencia aquí el carácter relativo de los conocimientos, ya que por más complejos que sean pueden resultar "superfluos" o poco útiles en las relaciones cotidianas que la persona inmigrante establece con otras personas de la sociedad local. Lo mismo sucede con los códigos sociales y saberes operativos que pueden producir un repliegue de las personas sobre sus grupos de referencia.

El reacomodamiento interior del valor de la propia cultura, cuestionada (la mayoría de las veces, en forma involuntaria) por los propios compañeros en situaciones de aprendizaje, pero también durante los juegos, puede incidir en un bajo rendimiento escolar del alumno extranjero. Los factores afectivos juegan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje.

El conflicto es parte de este proceso de transición, y en éste se encuentran inscriptos todos los actores (padres y alumnado extranjeros, padres y alumnado autóctonos, profesores, directores, etc.). La pregunta es ¿cómo evitar caer en la trampa de la reproducción de los prejuicios sociales y aumentar la concienciación del conjunto de profesores y estudiantes propendiendo a que la educación sea accesible para todos en igualdad de condiciones?

LA PROMOCIÓN DE UNA CONVIVENCIA INTERCULTURAL

Una medida de la integración social del alumnado perteneciente a diferentes grupos culturales es su comportamiento en espacios lúdicos. En la escuela, el recreo, por ejemplo, es un espacio que refleja las elecciones de interacción y las preferencias respecto de la propia inclusión en los distintos grupos de afinidad.

El juntarse a jugar en el patio con personas pertenecientes a la propia nacionalidad puede ser el resultado tanto de una búsqueda de mantener y recrear la propia identidad (sentirse a gusto, no esforzarse por comprender y explicar, etc.), como de la necesidad de protección frente a un ambiente que el alumno/a vive como hostil (indiferencia o agresiones verbales e incluso físicas).

Es decir, cuando surge un grupo que se aglutina por su afinidad nacional, no representa por sí mismo una situación problemática, ya que los motivos por los que se reúnen pueden ser variados. El indicador clave de una situación de riesgo es la falta de permeabilidad entre los grupos y la fijeza en su composición.

Otro indicador de convivencia intercultural es cómo se producen las invitaciones a los cumpleaños y las visitas fuera del horario escolar. Son temas que pueden conversarse dentro de los grupos. Es decir, identificado el problema y concienciados del mismo, es necesario servirse de las diferentes técnicas de dinámica de grupos y de todo tipo de estrategias de socialización que favorezcan la integración de unos y otros.

Conocer los juegos infantiles de otros países, los deportes (aunque la mayoría están mundializados) o los deportistas, las canciones y cuentos pueden ser elementos lúdicos que ayuden a la integración de los grupos.

LA CONSERVACIÓN Y TRANSMISIÓN DE LA CULTURA Y LENGUA PROPIAS

En todos los países receptores de inmigraciones han aparecido diversas asociaciones de "paisanos" que entre sus objetivos han tenido el de conservar, desarrollar y transmitir la propia cultura.

En este sentido resulta importante la relación entre los ámbitos institucionales locales, en particular, la escuela y las asociaciones y organizaciones que recrean el patrimonio cultural de los grupos involucrados.

Asimismo, el Centre Comarcal de Serveis Interculturals de la Mancomunitat de l'Horta Sud, del cual las autoras de este artículo son integrantes, ha llevado adelante actividades interculturales con la presencia de mediadores interculturales, intelectuales y artistas de diversos países. Los talleres han permitido mostrar los rasgos y las producciones culturales, al mismo tiempo que responder a las inquietudes de los distintos estamentos de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y AMPAS). Asimismo, crear el marco para que niños, niñas y adolescentes puedan expresar por sí mismos los elementos de su cultura.

La recreación de la cultura de origen en la nueva sociedad permite superar prejuicios y lograr mayores niveles de entendimiento y comprensión mutuos.

Desde el punto de vista de los/as niños/as o jóvenes inmigrantes, esta recreación es un elemento facilitador de su inclusión social al percibirse valorado por sus pares.

Finalmente, cumple un papel fundamental en lo que se refiere a la consolidación de un proceso de integración social basado en la aceptación y valoración de la diversidad en un contexto democrático.

Vesprades creatives

"Casa África"

Dembel Faty, gerent de CasaAfrica

¿Qué es casaafrica?

CasaAfrica es un proyecto de difusión intercultural, de formación e interacción multidisciplinaria relacionadas con la cultura de África, dirigida a personas de todas las edades.

El grupo de personas que forma CasaAfrica parte de la experiencia adquirida estos últimos años en la organización de talleres para organismos e instituciones públicas, centros educativos y otros colectivos.

¿Qué ofrece?

Entre las diversas actividades desarrolladas, CasaAfrica ofrece al Centro Educativo la organización de un curso formado por un paquete de tres talleres (a impartir de forma rotativa) de carácter ameno y didáctico, para grupos escolares.

Percusión. Aprendizaje de los ritmos básicos del *djembe*, tambor africano.

Ofrecemos la posibilidad de aprender a tocar el Djembe (un tipo de tambor caracterizado por su sonido noble y su expresión contundente; se trata del tambor más emblemático del continente africano). Y también los estilos y ritmos de otros instrumentos.

El taller de Percusión posee diferentes niveles: básico, medio y avanzado. A partir de ritmos simples, al alcance de todos, se va repitiendo la pauta sonora que el profesor indique y agregando, en cada pauta, un grado de dificultad.

El alumno aprenderá a hacer uso del sentido de la vista, el oído y el tacto, y así potenciará la capacidad de concentración y de aprendizaje.

Danza africana. Combina la expresión corporal, el teatro y el trabajo en grupo, además del ejercicio físico que la danza conlleva.

La danza africana combina una serie de conceptos que tienen que ver con:

- Expresión corporal
- El teatro
- Trabajo en grupo

En el taller de Danza y Baile Senegalés, además del ejercicio puramente físico que conlleva, invitamos a los jóvenes y adultos a disfrutar del movimiento y de la danza como un instrumento de comunicación.

Hay varios tipo de danza:

Mbalax Afro

Según el nivel de los alumnos, el taller de danza africana también estará dividido en diferentes grados o niveles: básico, medio y avanzado.

Charlas, con proyecciones audiovisuales, sobre temas de la historia, la civilización y la actualidad del continente africano.

Objetivo. El objetivo principal es dar a conocer la cultura africana a través del contenido y la metodología de los talleres, revalorizando de este modo la interculturalidad, la tolerancia y la comunicación.

Vesprades creatives

"Las danzas del mundo"

Gabriela Berdes

A través de las danzas del mundo creo que podemos descubrir un legado de humanidad. No importa en que tiempo ni en que espacio, los hombres se reunían a danzar, para celebrar, para agradecer, para despedir, para dar la bienvenida, para pedir por la lluvia, para salir de caza...

En las danzas del mundo lo importante es la participación. No fueron creadas para ser vistas, sino para ser danzadas por todos los miembros del grupo. No se trata de un espectáculo, sino de una vivencia interna. Desde esa vivencia se va abriendo en nuestro interior una dimensión hasta entonces desconocida. Es una dimensión que va más allá de nosotros mismos y que nos une a través de todo el globo terráqueo y sus diferentes tiempos, con lo más esencial que tenemos: el significado de ser humano, de ser con relación a otros humanos, de ser humano frente a la inmensidad del universo y nuestra pequeñez, o frente a la naturaleza y su fuerza y nuestro lugar en ella.

Con la danza movemos la energía del cuerpo y la renovamos... Hay danzas llenas de fuego y alegría que nos permiten canalizar positivamente todo ese caudal, hay otras danzas que nos permiten aquietarnos y descubrir algo de nuestro interior, hay otras que nos permiten relacionarnos y reírnos con los demás.

Creo que todo esto sigue formando parte de nuestra esencia a pesar de, y con, todos los avances tecnológicos y científicos.

Un bebé sigue necesitando ser tocado, acunado, mecido y escuchar la voz de su madre... Nosotros necesitamos seguir cantando, tocando tambores, danzando..., por muy bien que lo hagan los profesionales. Creo que no podemos permitirnos el lujo de ser sólo consumidores, espectadores... hemos de ser protagonistas de nuestras vidas y todo esto lo hemos de transmitir.

¿Cómo? Haciéndolo, disfrutándolo, compartiéndolo.

Por eso, nunca bailes si no te gusta bailar, sólo podrás transmitir placer si tú mismo lo sientes.

El repertorio de las danzas del mundo es muy amplio, existen millones de músicas y danzas diferentes. Puede que te lleguen por su música, por su simbología, por sus movimientos...

Me parece importante que hoy no dejemos de danzar. Aunque vivamos en tiempos de contacto virtual-visual, seguimos siendo de carne y hueso, no somos pura conciencia sin cuerpo. Esto implica que todo cuerpo ha de ser trabajado, ha de ser tocado, ha de sentir que vive, y estar vivo es estar en movimiento. Ese movimiento puede imitar a otros, puede crear algo nuevo, puede expresar algo propio y algo compartido...

"LA DANZA LA ENSEÑAN LOS DIOSES, LA NATURALEZA LE DA LOS COLORES Y LA MÚSICA, LOS HOMBRES LA COMPRENDEN Y LE PONEN NOMBRE Y LA REGRESAN OTRA VEZ CONVERTIDA EN VIDA... POR ESO, ES FIESTA, PARA QUE BAILEN JUNTOS DIOSES, NATURALEZA Y HOMBRES..."
(Palabras de Maraakame, chamán de la etnia Wixarrica –Huichol)

¿Quién soy?

Mi nombre es Gabriela Berdes y desde el año 96 estoy enamorada de las danzas del mundo. Realmente intento imaginarme mi día a día sin ellas, y me resulta bien difícil.

Me cautiva la gran variedad de músicas y movimientos, lo que siento al moverme con un grupo, intentando aunar los pasos, en conexión con la naturaleza, al aire libre y con la ayuda de los elementos: el sol, el agua, el viento, la tierra..., el cielo.

Cuando comparto las danzas me siento en conexión con la vida y con todo lo que es. Me siento totalmente en el momento presente, porque en cuanto se me cruza un pensamiento ajeno a la danza, ya no sé por dónde voy. Así que para mí, las danzas son un momento en el que hago un ejercicio consciente de estar presente totalmente, con todos mis sentidos, aquí y ahora.

También son una forma de celebrar la unidad, la diversidad, la alegría del encuentro y del reencuentro, la idea de lo redondo, lo circular, donde no hay principio ni fin..., la idea de continuidad con nuestros ancestros. Las danzas, al igual que los cuentos de hadas, son un legado. Son símbolos en movimiento que nos permiten explorar dimensiones que no siempre se rigen por la lógica. También nos dan la posibilidad de aunar nuestros hemisferios cerebrales, de sentirnos en contacto con nuestro cuerpo y con el grupo...

¿En qué consiste este taller?

La idea es compartir danzas de diferentes países, fundamentalmente de Europa y en particular del Mediterráneo. Son danzas tradicionales en su mayoría, y algunas son coreografías actuales para músicas más o menos conocidas.

La sesión de danzas suele durar aproximadamente una hora y media.

Se trabaja un repertorio de once danzas, danza más o danza menos. Suelo combinar de la manera que mejor sé, cosas sencillas con otras un poco más liadas, danzas alegres y expansivas, y otras más tranquilas y meditativas.

La forma en que se van integrando los pasos es por imitación. Normalmente los explico lenta y progresivamente, sin música, y luego los bailamos todos juntos con la música... Como es una actividad que está planteada desde la participación y no desde el espectáculo (aunque también siempre hay gente mirando), se entiende que el objetivo no es que salga todo bien la primera vez que lo intentamos.

¡Está permitido equivocarse!

Confío en que todos estamos haciendo lo mejor que sabemos y podemos en cada momento, sin presiones... quizás hasta divirtiéndonos con nuestros propios errores y los del compañero.

El objetivo no está en lograr la perfección, si no en recuperar algo que se ha perdido en estos tiempos de vida en grandes ciudades: ese sentido de comunidad, de pertenencia a un grupo... Claro, podríamos bailar jotas o danzas valencianas, y a veces lo hacemos..., pero no es el caso. Me gusta apropiarme (en el buen sentido) del mundo conociendo músicas y danzas de muchos países. Creo que esto nos ayuda a conectar con las raíces comunes entre todos los seres humanos; independientemente del punto geográfico en el cual hayamos nacido, podemos llegar a sentirnos ciudadanos del planeta, nuestro país: la Tierra.

Siempre insisto en que la mejor manera de saber lo que se siente con estas danzas es experimentándolo. La vivencia, aunque con raíces comunes, es personal e intransferible.

Os invito a participar y espero que al igual que yo, disfrutéis de casi todos los pasos, incluidos los que son en falso.

Vesprades creatives

"Juegos del mundo"

Severino Ballesteros, especialista en recursos i activitats lúdiques

Introducción

El concepto de interculturalidad, con los componentes implícitos de igualdad, relación e intercambio, está hoy por hoy en primera línea de interés debido a la creciente aparición de diferentes grupos étnicos en nuestra sociedad.

Partiendo de esta realidad, es necesario, para los educadores y educadoras, intervenir en una sociedad que necesita alcanzar, sin imponer, mayores cotas de respeto y conocimiento entre los sujetos de las diferentes culturas tanto por parte de la cultura que acoge como de la que ha de hacerse hueco en otro país.

Una de las más potentes herramientas de nuestro maletín didáctico es la utilización de juegos tradicionales y populares de fuera de nuestras fronteras**,** no sólo porque es uno de los principales puntos en común entre todos los niños y niñas, sino también porque la distensión y diversión que rodea a este recurso hace que seamos capaces de trabajar temas de integración con más naturalidad. En la medida de que son un elemento de integración social, posibilitan unas posibilidades infinitas de transmisión cultural, tanto en el espacio como en el tiempo. Podemos jugar a cosas que se practican no sólo a miles de kilómetros de distancia, sino también hace cientos y cientos de años.

Su utilización nos permitirá ampliar y enriquecer nuestra mochila de recursos con estructuras lúdicas desconocidas o poco practicadas hasta ahora. Se pretende dar una alternativa al trato superficial que se da a este tema, muchas veces salpicado de actividades puntuales y, hasta cierto punto, peyorativas, de lo que creemos entender por "otros mundos".

Uno de nuestros objetivos más complicados como educadores es ayudar a construir un espacio común donde convivamos todos en paz construyendo los canales necesarios que permitan el encuentro y el trueque cultural en la línea que marca la UNESCO de *"capacitar para la comprensión y respeto por todos los pueblos, sus culturas, sus civilizaciones, valores y formas de vida, incluyendo las culturas étnicas nacionales y las culturas de otras naciones".*

Y debemos empezar por los pequeños. La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño marca, en su artículo 29, apartado c, *"Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país del que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya"*

En este taller vamos a hacer referencia a juegos de distensión que estarían catalogados por continentes o por países de origen. Si bien esta propuesta habría que completarla con juegos de tablero que, entre otras cosas, cultivan la mente, los expuestos en esta sección son imprescindibles porque potencian sobre todo el aspecto físico y social de los participantes.

Muchos juegos son universales, ya que jugar a esconderse, pillar, escapar, lanzar o saltar se juega en todo el mundo. Pero en cada rincón del planeta existen diferentes modificaciones que atañen al ritual y significado del juego que no son más que una exposición de distintos rasgos y valores de esa cultura que, en algunos casos, nos aporta gran información sobre la misma, porque son la expresión precisa y concreta de las formas de vida de quienes lo practicaban. Por eso es muy importante que cuando pongamos estos recursos en marcha invitemos a los participantes a saber más del lugar, contarles cosas de cómo se vive allí, cómo es la gente, sus casas, etc. y que hagan el esfuerzo de imaginarse la escena.

Algunas formas de juego nos dan una idea de cómo vivían en el medio natural que les rodeaba. Los chicos de la tribu Gros Ventre se mojaban las manos en el río mientras un niño era enviado a dar "un recado". Si regresaba antes de que se les secaran las manos cumplía con éxito su misión. Los Cahuilla se lanzaban a nadar como locos cuando alguien daba la voz de que había salido la luna; les daba buena suerte para todo el mes. Otras nos ilustran sobre las cosas positivas que podemos transmitir. Los *potlaches* mostraban exhibiciones de la hospitalidad que se hacía entre tribus como los Kwakiutl y que quizá sea el ancestro de nuestro AMIGO INVISIBLE. Si bien para ellos tenían un fuerte carácter competitivo (uno siempre trataba de desplantar al otro dando un *potlach* mejor que el suyo), nosotros lo podemos adecuar como una excelente forma de fomentar la generosidad.

Puede ser que algunas cosas que veas aquí recopiladas te den una idea para las muchas reuniones sociales y familiares a las cuales asistes. En Alemania, la entrega de regalos en las fiestas de cumpleaños tiene una forma muy original: se esconde el regalo debajo de una cacerola en alguna parte de la casa; el agasajado, armado con una gran cuchara debe encontrarlo y golpear el pote para recibir su regalo. Ellos llaman a este juego *TOPFSCHLAGEN (golpe el pote).* Las mujeres de la tribu Klallam se ponen en dos filas frente a frente y sitúan, entre ambas, un palo vertical pinchado en la arena en cuyo extremo superior cuelga una concha. El objetivo de la prueba es coger la concha con la boca sin reírse ante los comentarios y muecas de las demás.

Para finalizar esta introducción y ponernos ya a jugar es necesario ver qué aspectos potencian estos juegos:

Intelectual. El sujeto desarrolla el aspecto cognitivo porque aprende a prestar atención y concentrarse en lo que está haciendo, recordar, memorizar, razonar y resolver situaciones. Cualquier concepto en general es más fácilmente retenido y comprendido utilizando una metodología lúdica porque propicia un mayor acercamiento a la mentalidad infantil y a sus intereses. Aprenderemos anécdotas, leyendas, formas de vida...

Social. Mediante el juego se estimula la incorporación del sujeto al grupo de iguales. Se produce una relación con los demás, la cooperación, el mutuo respeto, la imitación, la generosidad, el cumplimiento de las normas. En el juego cada uno damos una respuesta a las acciones de los demás. Y además se produce un gran momento de intercambio y de igualdad.

Físico. Trabajando el movimiento, el ritmo, el equilibrio, el desarrollo muscular, la coordinación, las capacidades sensoriales tanto perceptivas como espaciales, las destrezas manuales, etc., fomentamos la autosuficiencia e independencia de la persona ya que nos hace sentirse más seguros de nosotros mismos.

¿CÓMO HACER VARIANTES DE JUEGOS?

Para poder modificar el juego para adaptarlo al grupo, al entorno o al momento de su uso, debemos trabajar en los siguientes agentes:

- **CAMBIO DE ANÉCDOTA.** Todos los juegos parten del educador con una motivación, una parafernalia o historia que nos ayuda a ambientar la situación. Una pista para variar todos nuestros juegos es cambiar esta situación y las palabras clave que guían el ejercicio. Así mismo, el tipo de comunicación puede variar según nuestros grupos. Aprovechemos para contar a nuestros participantes cosas de esos países: forma de vida, cuentos y leyendas, música...
- **FORMA DE DESPLAZAMIENTO.** Los juegos planteados en este apartado exigen acción, dinamismo, movimiento. Esta clave nos ilustra para variar la manera de trasladarse: ... Y ahora a la pata coja. Corriendo de espaldas... Nariz con nariz... Como los patos..., chillando..., como las serpientes..., levantando muslos...
- **VARIACIÓN DE POSICIÓN INICIAL.** Antes de efectuar un juego se parte de una consigna de partida: en círculo, en fila, etc. Variando esta disposición de arranque podemos cambiar el juego a nuestro antojo.
- **ESPACIO DE JUEGO.** La progresiva desaparición de grandes espacios abiertos y naturales nos obliga a adaptar los juegos, por ejemplo al patio cementado del colegio o a espacios interiores.
- **NUEVAS REGLAS.** Partiendo de cualquier estructura de juego hay un sinfín de posibilidades de cambiar las reglas para hacerlas más sencillas o complicadas según el nivel madurativo del grupo, modificar la exigencia y el tiempo de la tarea o intercalarlo con otros juegos.

- **AGRUPAMIENTOS.** Cambiar la estructura de grupos: ir en parejas, en grupos de tres…
- **CAMBIAR EL MATERIAL.** La mayor parte del material a emplear en los juegos interculturales es muy asequible: palos, piedras, cuerdas… Sin embargo, algunos juegos originales llevan implícito un determinado material de juego que hoy resulta imposible de usar: cocos, arena del desierto, etc. Tenemos, entonces, que adecuar ese material a lo que tenemos a nuestro alrededor sustituyéndolo por uno más apropiado.

Juegos de África

MAMBA
ORIGEN: ANGOLA

Trazamos en el suelo un cuadrado de tantos metros de

lado como la mitad de los niños y niñas que tengamos. En el caso de 10 personas sería de 5 x 5. Uno de los participantes hará de mamba. Todo el grupo se mete dentro del cuadrado. La mamba pretenderá agarrar a sus presas y éstas intentarán evitarlo.

La serpiente crece. Cuando un jugador es comido, se engancha por detrás a la cintura de la mamba. La partida continúa de la misma forma con una hilera de chicos simulando el animal. Solo la cabeza de la serpiente puede comer. El resto del cuerpo (los otros jugadores cazados) participa intentando encerrar a los que quedan libres.

El juego finaliza cuando quede un participante por apresar. Será quien haga de mamba en la próxima ronda.

GODO
ORIGEN: BENIN

MATERIAL: material vegetal, cuerda y un palo por participante

En este juego es muy importante contar con un espacio natural con arena, aunque también se puede adaptar para jugarlo en otoño, cuando las hojas de los árboles inundan el suelo. Se fabrica un pequeño aro con hierbas o ramas verdes y se le ata una cuerda de uno o dos metros.

Mientras sus compañeros cierran los ojos, uno de los participantes entierra el aro en un terreno previamente limitado, dejando únicamente visible la cuerda.

Cada miembro del grupo dispone de un palo que clavará en la arena en el sitio donde intuya que se encuentra el aro. Ganará quien consiga insertar su palo dentro del anillo y será quien lo esconda la próxima vez.

EL JUEGO DEL PAÑUELO
ORIGEN: COSTA DE MARFIL

MATERIAL: un pañuelo, instrumentos de percusión.

Todos los jugadores se disponen haciendo un tren, agarrados por los hombros y dispuestos en un corro cerrado.

El educador, fuera del círculo, marca un ritmo con un instrumento musical preferentemente africano, como por ejemplo un djembè.

Se pone un pañuelo sobre el hombro de uno de los participantes. Cuando empieza a sonar la música, el corro va girando, bailando y marcando el ritmo con los pies. El jugador que tiene el pañuelo en el compañero de delante, lo coge mientras va bailando y se lo pone en el suyo. Esta acción se repite de forma que el pañuelo va cambiando de poseedor.

Cuando la música para, el jugador que tenga el pañuelo en su hombro o en su mano (porque lo estuviera cogiendo) sale del círculo. Se pone con el educador, coge otro instrumento y le ayuda a tocar.

Una variante es que quien tenga el pañuelo en la mano sale a tocar y el que lo tenga en el hombro manda al compañero de atrás a hacerlo.

ÉXODO
ORIGEN: GUINEA ECUATORIAL

MATERIAL: algo para dibujar en el suelo y una piedra.

Se dibuja una gran diana en el suelo de entre 6 y 12 círculos. Se forman dos equipos cuyos miembros se irán enfrentando por parejas a un duelo de adivinar en qué mano está la piedra. Todos empiezan fuera de la diana y el objetivo de cada equipo es hacer llegar a un miembro de los suyos al centro de la misma. Un/a niño/a esconde una piedra en una mano y el otro debe adivinar en que mano está. Si falla, quien escondió la piedra avanza un puesto hacia el centro y vuelve a repetir. Si acierta, cambiamos el turno.

SEY
ORIGEN: MALI

MATERIAL: arena y una piedra.

Para jugar al SEY es necesaria mucha habilidad. Se dibujan en el suelo dos círculos concéntricos de 50 y 30 centímetros de diámetro. Cada participante escarba entre los dos círculos, en la zona más próxima a él, tres hoyos pequeños a tres dedos de distancia uno de otro.

El turno corresponde a un jugador que coge un puñado de arena y esconde en él una pequeña piedra en la mano derecha (el *tibi*). La otra extremidad agarrada a la mano que tiene la tierra. Empezando desde la izquierda va echando tierra poco a poco en cada uno de los hoyos, de forma que consiga introducir el *tibi* dentro de un agujero sin que el otro jugador se dé cuenta de donde está. Cuando termina, el otro jugador debe adivinar en que hueco está el objeto mientras recita ¡*Deñy, deñy*! que significa '¡Sal!, ¡sal!'. Si lo adivina, le toca esconder. Si falla, el jugador que ha escondido realiza en el suelo un cuarto agujero, a tres dedos del último, y empieza el ritual. Por cada fallo se hace un agujero más y se va acercando al campo contrario. Cuando un jugador llega a los huecos del jugador rival gana la partida.

GYMKHANA TAMAZIGTH
ORIGEN: MARRUECOS

La *gymkhana* consiste en realizar diferentes pruebas que han sido recopiladas de la cultura de este país africano. Dividiremos el gran grupo en dos. El sistema de puntuación o de consecución de las pruebas queda abierto a los gustos de los animadores del grupo. Los juegos que componen la gymkhana son los siguientes:

- JAMSA IBÚJESH (5 CÍRCULOS)

Necesitamos marcar en el suelo 5 círculos a 70 cm unos de otros de forma que cuatro estén en las esquinas de un supuesto cuadrado y uno en el centro. La distancia entre los aros debe permitir a los jugadores agarrarse de las manos. El del centro se la pocha. Se juega como a las cuatro esquinitas. Para que dos jugadores puedan cambiarse deben tocarse previamente con las manos. El que la poche debe coger a uno de ellos.

- NÉEZ DÉGUIAN (MUÉVETE RÁPIDO)

Se hacen 5 agujeros en el suelo con un diámetro de 15 cm. Se traza una línea a los tres metros, que es de donde se lanza. Cada agujero pertenece a un jugador. Este tirará 5 bolas de papel al agujero. Cuando han terminado de lanzar, se aplica la siguiente operación:

Nº DE BOLAS INTRODUCIDAS - 5 = Nº DE BOLAS QUE TE TIRAN LOS DEMÁS

- ÁDRA EN ILLDÍ (MONTAÑA DE ARENA)

Los jugadores se organizan en grupos de cinco alrededor una montaña de arena que han construido en cuya cima colocan un palo. Los jugadores empiezan a escarbar con las manos. Pierde el jugador a quien le caiga el palo apuntándole.

- MIDRALO (BUSCA EL PALO)

Un jugador lanza un palo todo lo lejos que pueda ante la expectación de los demás. El jugador que encuentre primero el palo ganará, pero antes deberá hacer llegar el palo a quien lo lanzó. Los demás deben evitarlo.

- FUL-LA-LAH (BUSCA LAS LÍNEAS)

Un grupo se pone cara a la pared mientras el otro equipo tiene dos minutos para pintar líneas en el suelo en un espacio previamente delimitado. Las pueden tapar con cualquier objeto que encuentren. Cuando termina el tiempo, el otro equipo deberá encontrar el mayor número de líneas en un tiempo determinado.

- TAIXAR (TIRAR LA PIEDRA)

Se coloca una piedra grande con otra pequeña arriba. Por turnos, se intenta derribar la piedra lanzando otra. Cuando un miembro de un equipo lo consiga, todos los de su equipo serán llevados a hombros por los adversarios.

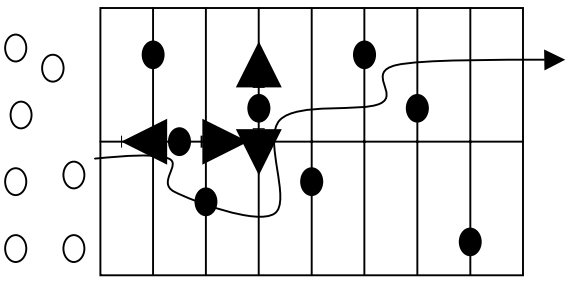
- SEBAHÁ LAYUR

Se apilan siete piedras a siete pasos de una línea trazada en el suelo. Nos dividimos en dos equipos, atacante y defensor. El primer miembro del equipo atacante lanza una zapatilla o un balón desde la línea intentando derribar, al menos, una de las piedras. Si no lo consigue, pasa el turno a otro del mismo equipo y, así, hasta que todos hayan fallado, cambiando entonces al otro equipo.

Si un jugador logra derribar algún taco o piedra, todos los de su equipo corren hacia el zapato. Quien lo coja dice: ¡*Sbet*! (¡Alto!). Los demás se quedan quietos y este lanza el zapato hacia uno de ellos. Si le da, se cambian los papeles.

SIRUMA
ORIGEN: MOZAMBIQUE

Este tipo de juegos también es practicado en varias zonas del mundo, sobre todo las asiáticas. Si quieres conocer las más importante puedes consultar el libro *Juegos de calle multiculturales*. Se juega en un rectángulo de 20/30 metros de largo por 10 metros de ancho dividido verticalmente en 8 partes sobre cuyas líneas de división se mueven los jugadores del equipo capturador. También hay una línea horizontal en el medio que une los extremos. En total, el rectángulo queda dividido en 16 partes iguales. Si hay menos de 16 jugadores reducimos a cuatro las líneas verticales.



Los jugadores del equipo capturador sólo se pueden mover por su línea excepto uno que se puede mover por la raya del medio. Los miembros del otro equipo van saliendo de uno en uno desde un extremo del rectángulo e intentan llegar al extremo opuesto sin que los jugadores contrarios le toquen.

CHEIA
ORIGEN: MOZAMBIQUE

MATERIAL: una botella de plástico con la boca ancha y tres balones.

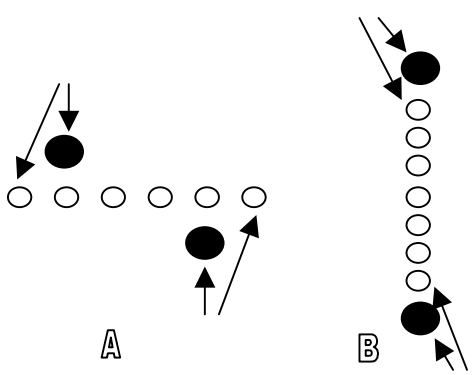
En el centro del campo de juego se sitúa una botella de plástico vacía y hacemos dos equipos con los participantes. Un subgrupo se posiciona alrededor del cuadrado y posee los tres balones que entrarán en el juego. Un miembro del otro equipo es el primero en jugar. Se sitúa dentro del cuadrado con la misión de llenar de arena la botella. El grupo que está fuera del cuadrado se va pasando los balones y cuando alguien tiene posición de tiro efectúa un lanzamiento con el objetivo de dar a quien intenta llenar la botella cuando todos los miembros han pasado por la prueba. Después pasarán también por turnos todos los niños y niñas del equipo lanzador.

VARIANTES

Como no siempre hay posibilidad de jugarlo en un sitio con arena, haremos un campo dentro del cual haya seis conos del mismo color y uno de color diferente. Un miembro del equipo 1 deberá recoger uno por uno todos los conos e insertarlos encima del que tiene diferente color. Los del equipo 2, dotados con tres balones (eliminad alguno, si es muy difícil), deben atinarle antes de que consiga su tarea. Si el jugador que está en el centro coge un balón al vuelo, lo puede lanzar todo lo lejos que quiera para dificultar a los adversarios. Los conos se pueden utilizar como defensa.

TALBAT
ORIGEN: SAHARA OCCIDENTAL, MAURITANIA, MALI y ARGELIA

Nos disponemos en equipos de tres. Se ponen en el suelo una fila de piedras en cualquiera de las dos versiones que muestra el dibujo. Estas piedras simulan la “tropa". Hay dos piedras de mayor tamaño que son los “capitanes”. Cada niño tiene tres piedras que deben lanzar, por riguroso orden, y dar primero al capitán y luego a la tropa, empezando por la derecha en la modalidad A, o por la primera y más cercana, en la B.



PAISES
ORIGEN: ZIMBADWE

En la versión del juego que he investigado cada componente tiene 1.000 puntos que irá perdiendo según se le dé el juego. Desde mi punto de vista lo más idóneo es perderlos de cien en cien, ya que una ronda con diez fallos es bastante coherente.

Se dibuja un círculo grande en el suelo y otro concéntrico mucho más pequeño en donde escribimos la palabra ¡Alto! Mediante líneas que pasen por el centro hacemos tantas "porciones de tarta" como número de jugadores tengamos, y a cada porción le pertenecerá el nombre de un país africano.

Uno de los participantes se mete en el círculo central y grita el nombre de un país. Todos los jugadores salen corriendo excepto aquel cuya nación haya sido nombrada, pues deberá correr al centro y cuando llegue decir: ¡Alto! En ese momento todos quedan parados. El que la liga debe dar tres pasos y tocar a alguno de sus compañeros.

Juegos de América

MÁQAX
ORIGEN: ALASKA

MATERIAL: algo de madera para construir una especie de dado.

Necesitamos fabricar un cilindro de 4 centímetros con un taco de madera de forma que su contorno no sea redondo sino que forme un pentágono irregular, es decir, de cinco lados de diferente longitud. Se lanza el *máqax* haciéndolo rodar como una rueda. El lado más largo y fácil puntúa 1, y 5 el lado más corto. Si cae sobre el lado más largo, te sumas un punto y repites turno.

VARIANTES
En Israel, durante las fiestas judías de *Hanukah*, se juega con un trompo de seis caras o con uno de cuatro. En una de ellas está dibujado un candelabro judío, en otra la estrella de David. Las cuatro caras restantes tienen una letra cada una (N, G, H y P), que corresponden a la primera letra de cada palabra de la frase *Nes Gadol Haia Po* ('Aquí ha habido un gran milagro'). En el de cuatro caras aparecen cuatro letras hebreas.

Un jugador hace rodar el trompo. Si sale la cara del candelabro o la de la estrella, gana un punto directamente. Si sale una cara con letra, debe decir antes de tres segundos una palabra que empiece por esa letra.

MANTEQUILLA
ORIGEN: ARGENTINA

Dividimos en 4 grupos con el mismo número de chicos dispuestos en fila. Se eligen del gran grupo a dos de sus componentes. Uno representa *la mantequilla* y el otro, al *comprador*. Al *Mantequilla*, le damos un pequeño objeto para identificarle sin que nadie lo sepa y se pone al final de una de las hileras, comunicando a los de la fila secretamente que se encuentra escondido en ese grupo. Después, *el comprador* va pasando por cada una de las tiendas preguntando si tienen mantequilla. Cuando llega a la fila en donde está *el mantequilla* y haga la correspondiente pregunta, los miembros de esa fila le dirán que si tienen. A partir de ese momento, *el mantequilla* saldrá de la fila corriendo y buscando refugio al final otro subgrupo sin que le pille *el comprador*. Si lo consigue, se pone en cabeza de la fila ocupando ahora su puesto el último de la misma.

MUSH-MUSH
ORIGEN: CANADÁ

MATERIAL: un guante o una manopla.

Sentados en círculo, cerrando los espacios, con las plantas de los pies pegadas al suelo y a una distancia de 30-50 cm del trasero. Una persona la pocha en el centro del círculo.

El que la liga cierra los ojos un instante para que los demás pasen el guante por debajo de las piernas y tengan tiempo de camuflarlo. Después intenta adivinar quien tiene la manopla o quien hace el intento de darle. El grupo intenta mandar el guante al compañero que está justo detrás de quien la liga para que intente darle un guantazo en el culo. La maniobra debe ser muy rápida porque después del golpeo debe guardar el guante y pasarlo por "el túnel" a los compañeros sin que le pille. Si descubre quien la tiene se cambian los papeles.

GUGWETC
ORIGEN: CANADÁ

Este juego también se llama 'lechuza'. El grupo se sienta en círculo sobre la arena y cada uno dibuja delante de sí, en el suelo, tres líneas de diferente forma, que representan el arroyo, el sendero y el alma. La lechuza canta una canción repitiendo, por ese orden, las tres palabras y a la vez borra una línea de cada jugador dando la vuelta al círculo. Aquel cuya línea es borrada la última sale corriendo, y "la lechuza" debe tirarle un objeto y darle.

También se puede jugar dibujando cada una de las tres líneas de una longitud. La lechuza borra la línea de un participante, sigue dando vuelta y borra la de otro. Quien tenga la línea sin borrar más larga correrá detrás del otro.

A'SKWÃNE
ORIGEN: CANADÁ

Dos filas enfrentadas cara a cara a una distancia de 30 metros. Todo participante tiene su correspondiente en la fila contraria, que se ubica en el mismo orden que él. El objetivo del juego consiste en correr a una señal dada hacia detrás de la zona contraria y volver a ocupar la misma posición en la fila que se tenía

originalmente sin ser atrapado. La persona mayor del grupo se sitúa en el medio de la fila y, a ambos lados, se disponen cronológicamente el resto, de forma que los más pequeños estén en los extremos.

Las salidas se realizan por turnos. Empieza un equipo cuando su líder grita: *¡a'skwãne!* Entonces todo el grupo se lanza a la carrera zigzagueando a los rivales hasta llegar cada uno a su posición correspondiente. Cuando un jugador apresa a otro, se lo da a su correspondiente enemigo (el que tenía inicialmente delante de él) diciendo: *¡Toma este plato para ti!* Se cuenta como un punto negativo para el equipo del jugador apresado.

Ahora le toca el turno al equipo contrario. Si al jugador al que se le había adjudicado un plato consigue agarrar a un jugador adversario, gritará *¡Sin plato me quedé!* Y el punto anterior queda descontado.

Pierde el equipo que antes llegue a tener diez platos.

HÃ'YAHÕ YO
ORIGEN: CANADÁ

MATERIAL: un palo y una pelota.

En el juego original se utiliza una pelota de siete centímetros de diámetro hecha enrollando hojas de col unas sobre otras y envueltas sobre piel de cerdo. Nosotros podemos hacer una adaptación con las gomas cortadas de una cámara de rueda de bicicleta.

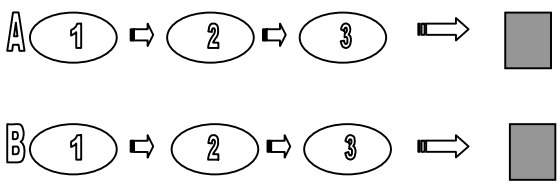
Se juega a dos bandos, que se sitúan formando un círculo alrededor de un miembro que hace de bateador, excepto cuatro miembros de cada equipo que se sitúan a veinte metros del grupo. A cada equipo le corresponde un agujero del diámetro de un cubo, que es donde tienen que meter la bola.

Para iniciar el juego los espectadores comienzan a cantar: *"¡Hayahó yaho, yaho! ¡xäl! "*

El bateador entonces lanza la pelota arriba en vertical todo lo fuerte que pueda. Cuando vuelve hacia él, la golpea con la mano hacia el hueco que pertenece a su equipo para que sus compañeros intenten meterla dentro en varios pasos sin que toque el suelo. El equipo contrario tratará de impedirlo dando varios toques sin que la pelota toque el suelo para desviar la dirección del juego hacia su agujero. Si esto ocurre cambiaremos el turno de bateo.

ESTACIONES
ORIGEN: COLOMBIA

MATERIAL: un palo para golpear por jugador y 2 pelotitas de madera o goma.

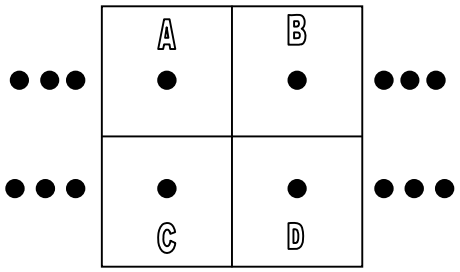


Esta competición es una especie de golf. El terreno de juego se divide en dos campos paralelos donde se ubican longitudinalmente tres estaciones separadas entre sí 150 metros, cada una con un jugador dentro. La distancia entre la tercera estación y la meta es mucho mayor y puede ser incluso el doble, de la manera que aclara el gráfico.

El juego comienza en la estación 1, donde el capitán de la misma golpea la bola de madera con el objeto de llegar a la estación 2. Si se queda corto, avanza hasta donde llegó y vuelve a golpear hasta que entra en el terreno 2. El jugador de esta estación hace lo propio en dirección de la estación 3. Una vez aquí su ocupante la llevará a golpes hasta la meta. Gana un punto el equipo que necesite menos golpes para llegar a la meta. Si nos es difícil llevar la contabilidad, ganará el que tarde menos tiempo en llegar.

CUATRO CUADRADOS
ORIGEN: EEUU

Dibujamos un cuadrado de 4/8 metros de lado dividido en cuadrados iguales A, B, C y D, como muestra el gráfico. En cada uno se sitúa un participante. El resto de jugadores se ponen en fila por fuera de cualquiera de las figuras. El jugador de la zona A lanza la pelota con la mano hacia otro cuadrado y el jugador que se encuentre en esta parte debe impulsarlo a otro cuadrado sin detenerlo. La ronda termina cuando alguien para el balón, lo echa fuera o bota en una línea. Entonces entra otro jugador de la fila en el puesto que abandona el jugador que ha fallado.



TSI-KO-NAI
ORIGEN: EEUU

MATERIAL: lana y recursos naturales.

Para construir este sencillo pasatiempo se precisan dos aros de 9 y 6 centímetros de diámetro respectivamente, fabricados con ramas secas y lana muy apretada o también con juncos.

Se trata de ver el grupo que llega más lejos en menos tiempo.

El aro grande es de color verde y azul, y el pequeño es todo blanco. Se tira el aro grande y después debemos tirar, desde una distancia de 5 metros, el pequeño de forma que caiga dentro del grande. Si se cuela, el grupo avanza hacia donde están los aros y se repite la operación.

GANA TERRENO
ORIGEN: PARAGUAY

MATERIAL: tiza o cinta adhesiva para marcar el campo, y una goma elástica.

Hacemos dos equipos, a cada uno de los cuales le pertenecerá la mitad de un campo rectangular marcado con tiza. Dos personas partirán por la mitad el campo

sujetando cada uno un extremo de una goma elástica. El objetivo es quitar, en un tiempo determinado, la mayor parte de terreno al otro equipo. No vale retener el balón ni tirar hacia abajo.

Un equipo lanza una pelota hacia arriba en dirección al campo enemigo como si jugáramos al voleibol. El otro equipo resta el balón y lo manda al campo contrario. Cuando el balón toque el suelo del campo contrario, los que sujetan la goma se van donde cayó el balón, quitando así una parte del terreno al propietario.

Juegos de Asia

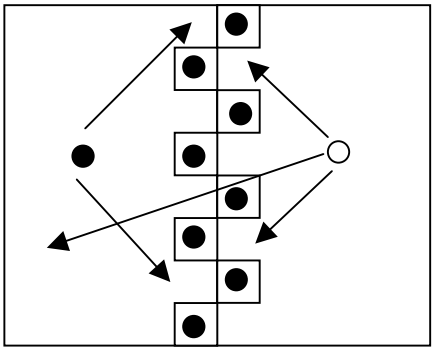
ABKI
ORIGEN: INDIA

MATERIAL: un balón y varias pelotas de tenis.

Los juegos de atinar en un blanco son muy exitosos, y si el blanco es móvil, mucho más. Este juego se realiza sobre una superficie con una pendiente suficiente para que pueda rodar, en nuestro caso, un balón. En otras partes del mundo hay juegos parecidos en los que lo que rueda es un aro de cuerda, latas e incluso cocos. Se lanza la pelota hacia abajo mientras los participantes, desde una distancia determinada, intentan acertar al objeto móvil con las pelotas de tenis.

KHO KHO
ORIGEN: INDIA

Buen juego de pillar. Los participantes se disponen como marca el gráfico. Un jugador es el cazador y el otro la presa. Los jugadores restantes ocupan una posición, intercalándose, sentados o en cuclillas, de manera que una fila mira a un campo, y la otra fila, al otro.



El cazador debe tocar a su presa. Ésta puede moverse en cualquiera de las dos mitades, mientras que el cazador sólo en la mitad desde la que ha empezado a jugar. Su campo es limitado, pero en un momento determinado puede tocar a un jugador que esté dentro de su campo y decir *KHO*. En ese momento intercambia su puesto con él, y el jugador del cuadrado es el nuevo cazador. Cuando la presa es tocada se convierte en cazador.

KHONG, KHONG, KHEP
ORIGEN: INDIA

MATERIAL: una pica o un palo recto de metro y medio por jugador.

Es un juego muy difícil porque combina la habilidad, los reflejos y el sentido rítmico. Puede ser que tengamos que jugar varias veces y muy despacio para que nos salga bien. Cada jugador se arrodilla en el suelo y agarra el extremo de un palo con cada mano a un palmo de altura respecto al suelo. Enfrente de él se pone otro compañero que coge los extremos opuestos a los mismos. La distancia entre palos de la misma pareja oscila entre 20 y 30 centímetros. Al lado de estos participantes, se sitúan varias parejas más de la misma forma. Imagínate que es algo parecido a la posición de jugar al futbolín. Apoyadas en el suelo y de forma perpendicular a los palos de los jugadores, se pone una pica en cada lado.

En primer lugar hay que ensayar varias secuencias rítmicas que vienen determinadas por golpes en el palo (suelo) y por golpes entre las picas. Por ejemplo, 2 golpes en el suelo, uno entre picas, y dos otra vez en el suelo (2-1-2). El efecto sonoro es muy bonito. Una vez dominado el tema viene la parte más difícil: saltar el bambú. Para ello los jugadores que no manejan los palos deben ir saltando entre los mismos sin tocarlos con los pies, empezando por un extremo y terminando por el opuesto.

EL CÍRCULO DE FUEGO
ORIGEN: ISRAEL

Es una especie de balón prisionero pero en círculo. Un equipo forma un círculo alrededor del otro equipo, cuyos miembros se encuentran dispersos en el centro. Éstos deben evitar el lanzamiento del balón por parte del primero. Este mismo juego se practica también en Marruecos y se llama *CHAMMA EN ARÁASH*, que significa 'balón venenoso'. Mucho más divertida es la variante llamada 'pegarle al último'. Es igual que el juego anterior, pero los del centro forman una serpiente cuya misión es proteger al último de la fila.

HAKOZAKI-GU NO TAMA-SESERI
ORIGEN: JAPÓN

Cuenta la leyenda japonesa que en una ocasión, en el templo de Hazozaki, se encontraron dos esferas, una macho y otra hembra, flotando en las aguas y fueron llevadas al templo. Desde entonces se celebra una ceremonia anual en la que aquellos que conseguían tocarlas alcanzaban la felicidad completa. Mientras la bola hembra permanece en el templo, la bola macho es entregada a cierta distancia por los sacerdotes a los

hombres recién bañados y purificados que se esfuerzan por tocar todos, y cuantas más veces mejor, la bola, que sostenida en el aire va en dirección al templo. Con un balón o globo gigante podemos adaptar este juego en el que la parafernalia y la motivación que le demos contando la leyenda nos será de gran utilidad.

TIED-UP MONKEY
ORIGEN: JORDANIA

MATERIAL: una cuerda o goma elástica.

Alrededor de un árbol se sitúan varios objetos que tienen que ser robados. Podemos utilizar cualquier cosa que llame la atención: banderas, conos, pelotas, latas, etc. Al tronco del árbol se ata un extremo de la cuerda, anudando el otro a la cintura de la persona que la para, que realizará el papel de "mono". Los demás intentarán apropiarse del tesoro que hay en las proximidades del árbol sin que el "mono" los toque. Cuando alguien fracasa pasa a ocupar la función de guardián. Podemos sustituir la cuerda por una goma elástica o atar varios “monos” a diversos árboles para que se estorben entre ellos.

SEPAK TAKRAW
ORIGEN: MALASIA

MATERIAL: una pelota hecha de mimbre.

Este tipo de juegos tienen una gran presencia en muchas partes del mundo, cada una con sus variantes y su ritual. No dudes en consultar el libro para conocerlas.

Es un juego de mucha destreza parecido al voleibol que se ha convertido en el juego nacional de Malasia. Dos equipos de tres personas cada uno se sitúan a ambos lados de un campo de dimensiones parecidas a uno de bádminton con una red en el centro. Se utilizan todas las partes del cuerpo excepto las manos. Debemos mandar la pelota al campo contrario y conseguir que no toque el suelo de nuestra área de juego cuando devuelvan el lanzamiento.

TEROMPAH GERGASI
ORIGEN: MALASIA

MATERIAL: tablas de madera de al menos dos metros de largo y un rollo de cuerda.

Para realizar este juego cooperativo necesitamos construir las sandalias gigantes de la siguiente forma: se practican cuatro agujeros en el lateral de cada tabla. Metemos una cuerda en cada uno con el fin de que nos sirva de asas para poder agarrar los zancos.

Cada equipo cuenta con cuatro participantes y dos tablas con sus correspondientes asideros. Ponemos las sandalias en paralelo y cada miembro del grupo pone un pie en cada tabla.

La misión es avanzar encima de las sandalias sincronizando los movimientos entre todos. No es tarea fácil al principio.

DUNDI BIYO
ORIGEN: NEPAL

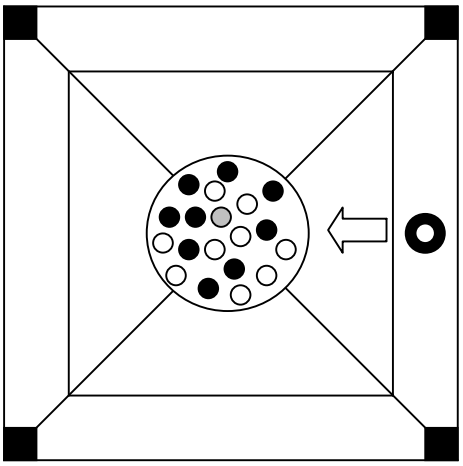
MATERIAL: un palo de 50/100 cm y otro de 20 cm.

Comienza a “batear” quien arroje el palo pequeño más lejos. El desarrollo del juego es simple. Consiste en poner el palo más pequeño pinchado en vertical en el suelo y, con el grande, golpearlo y mandarlo lo más lejos posible. El resto de participantes intentará cogerlo al vuelo. Si alguien consigue el objetivo ocupará el puesto del lanzador y se sumará un punto. Si el palo toca el suelo, el participante más próximo al lugar del impacto en el suelo recibe un punto negativo.

CAROMS
ORIGEN: YEMEN[1]

MATERIAL: una tabla de 60 x 60 en cada una de cuyas esquinas se practica un agujero, y 20 chapas o discos metálicos (en caso de utilizar chapas, mete plastilina o barro para que pesen más, como hacen los niños en Venecia).

En esta especie de billar americano portátil, cada jugador tiene 9 discos de color diferenciado, blanco o negro, que ubican según ilustra el gráfico, poniendo un disco de color rojo o gris que será *la reina.* Además, hay una ficha común, algo más pesada, que servirá para lanzar y golpear las otras.



Empieza a jugar quien tiene blancas, colocando el disco percusor en cualquier parte del perímetro de la zona de tiro. Utilizando el dedo pulgar y el corazón (como cuando jugamos a las chapas), golpea la ficha exterior en dirección al montón con el fin de desplazar las fichas que se encuentren en el círculo central del tablero hacia cualquier agujero de las esquinas. Si un jugador cuela una ficha de su color en una tronera, la retira del juego para apropiársela, se anota un punto y vuelve a poner el percusor en la zona de lanzamiento repitiendo tiro.

Pierdes el turno cuando sucede uno de estos acontecimientos:

a) No meter ninguna de tu propio color
b) Introducir una ficha contraria en una esquina
c) Si el disco lanzador o alguna ficha se sale del tablero
d) Si el disco lanzador cae en una tronera

[1] Es posible que fuera practicado antes en Egipto o en Etiopía, aunque no he encontrado pruebas concluyentes que lo confirmen.

En caso de que pase esto último, además el jugador pagará una penalización extra, como perder dos turnos o volver a introducir en el juego alguna de las fichas ya ganadas.

Cuando un participante consigue introducir en una tronera su primera ficha, ya está legitimado para capturar la reina roja. El procedimiento es el mismo. El jugador que lo logre se anota 5 puntos, aunque estos tantos sólo tendrán valor si gana la partida.

Cuando un componente del *caroms* mete todos sus discos en los agujeros, se anota tantos puntos como fichas haya dejado sin meter el contrario, más 5 puntos en caso de haber colado también la reina roja.

Juegos de Europa

CHAMBOT
ORIGEN: BÉLGICA

MATERIAL: una maza o palo de madera a semejanza de los que se utilizan para el críquet, y una pelota de madera del tamaño de una de tenis, mejor de madera.

Es muy divertido. Se forman dos equipos. Uno de ellos apuesta el número de tiradas máximo que emplearía en hacer llegar la bola golpeada por el *chambot* hasta la meta. Hay que tener en cuenta que una tirada implica: 3 golpes del equipo atacante y 1 del defensor. Ambos equipos subastan: el equipo A estima que necesita 8 tiradas; el bando contrario, equipo B, puede alegar que es capaz de hacerlo en 6. Si el equipo A cree que puede bajar la cifra, lo dice. Si no es así, se retira de la puja. Empezará el ataque el equipo que plantee el número más bajo de tiradas.

Supongamos que el equipo B empieza a atacar. Un miembro de ese grupo da tres golpes a la bola acercándola a la meta. Una vez cometida esta acción, un jugador del equipo A llega a donde ha caído la bola y propina un solo golpe intentando alejarla del punto de destino. Ahora vuelve a jugar otro jugador del equipo B. Ganará si es capaz de llegar con la bola a la meta en un número igual o inferior de tiradas apostadas.

EL ORO
ORIGEN: BIELORUSIA

Hay varios tipos de practicar este juego que encontrarás en el libro. Nos ponemos en fila sentados en el suelo. Uno de los participantes se pone fuera de la línea. Llevará en la mano un pequeño objeto que simulará ser el oro; nos puede valer una canica, un botón o cualquier otra cosa que sea llamativa pero pequeña. La persona en cuestión pasea a lo largo de la fila flanqueando ambos lados haciendo ademán de entregar el oro a un participante. Cuando lo estime conveniente dará, bajo secreto, la pieza a un compañero. Entonces se separa diez metros de la fila y dice en voz alta: *¡Oro, ven hacia mí!* El portador del objeto se levanta de un salto y va hacia esa persona corriendo. Lo demás compañeros deben estar muy atentos para agarrar al portador del oro antes de que llegue a su meta. Si lo consigue ocupará el puesto de entregar el preciado elemento. Si le cogen antes, volvemos a empezar.

LA CABEZA DEL GIGANTE
ORIGEN: DINAMARCA

Dibujamos en el suelo la cara de un gigante, con los ojos, la nariz y una gran boca. El grupo se distribuye alrededor de la cabeza. Todos los jugadores deben tener cruzados los brazos y pegados al pecho. A la señal, los jugadores se empiezan a empujar entre sí con la pretensión de hacer caer a un compañero dentro de la cara del ogro. Quien caiga dentro queda en el área marcada. Dependiendo en donde caiga pasan varias cosas: si cae en la boca, se queda allí hasta que un compañero le salve; si cae en un ojo, puede seguir jugando pero con los ojos cerrados; si lo hace en la nariz, debe llevar a caballito a quien le empujó. Puedes hacer infinitas variantes.

LA PULGA
ORIGEN: ESPAÑA

MATERIAL: botones pequeños de distintos colores, un botón más grande por jugador y una manta.

Sobre una mesa ponemos una manta para dar mayor impulso al salto. En el centro del campo de juego ponemos varios recipientes o botes de distinto tamaño. Cada jugador dispone de un botón grande y de cinco botones más pequeños de distinto color. La misión es hacer saltar los botones pequeños presionando con el grande el borde de los mismos para intentar colarlos en el recipiente. Dependiendo la dificultad dada por el tamaño del bote puntuarán más o menos.

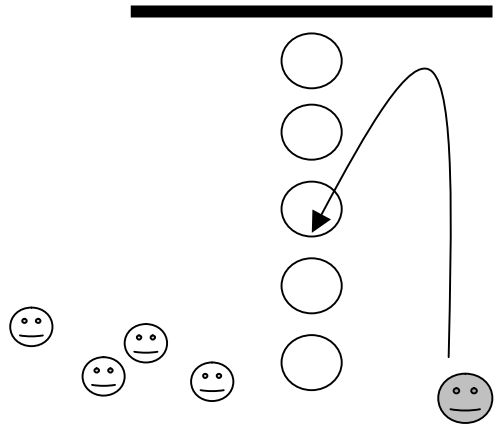
¡À BAS LE ROI!
ORIGEN: FRANCIA

MATERIAL: una pelota y aros.

Hacemos subgrupos de cinco/siete componentes como máximo. Cada jugador dispone de un aro o una silla que coloca en línea perpendicular a una pared en la posición, que revele un sorteo previo, que quedará de la siguiente forma: el rey *(roi)* ocupa con su aro el puesto más cercano a la pared. Después se van colocando, por orden, la reina *(reine)*, el primer criado *(premier valet)*, el segundo criado *(deuxiéme valet)* y por último, el más alejado, el apagavelas *(torche-cul)*.

Se dibuja una línea paralela en la pared, a 5/6 metros por delante de los aros. El apagavelas es el primero en lanzar una pelota desde la línea hacia la pared. Debe rebotar en ella y caer dentro del aro o silla, cuyo propietario debe correr a cogerla y gritar ¡*À bas le roi*!, mientras los demás escapan rápidamente y quedan quietos al oír la frase. Tiene tres intentos para hacer blanco. Si no lo consigue, pasará el turno al segundo criado.

Una vez gritada la frase, el apagavelas puede avanzar tres pasos antes de lanzar la pelota a otro jugador y darle. Lo mejor para simplificarlo es que aquí termine la ronda. Pero, si quieres hacerlo como en el original, pasa lo siguiente: si le da, este jugador grita *¡alto!* para que los demás se vuelvan a detener, ya que emprendieron otra vez la huida. También dispone de tres pasos para intentar acertar a otro jugador. Si falla, se convierte en el nuevo apagavelas, lleva su aro a la última posición y el que estaba detrás avanza una posición. Si acierta, se repite lo mismo.



LEÑO
ORIGEN: FRANCIA

MATERIAL: un tronco de madera de 3 kilos de peso y tantos sacos pequeños de tela o plástico rellenos de arena como jugadores haya menos uno.
El guardián se sitúa al lado del leño que va a defender. Los demás se posicionan a partir de 5 metros del objetivo, detrás de una línea, y comienzan a lanzar por turnos con la pretensión de tumbar la madera.

Cuando un jugador falla, se acerca a su saco y se coloca detrás del mismo con las manos en la espalda, permaneciendo a la espera de que alguien tire el leño. Cuando esto suceda, todos los apresados cogerán su saco y escaparán hacia la línea de lanzamiento. Entretanto, el guardián colocará en primer lugar el leño de pie sin que se caiga y después intentará tocar a algún preso antes de que llegue a la casa. Si lo consigue, cambiarán los papeles. Y si no, volvemos a empezar.

CONKERS
ORIGEN: GRAN BRETAÑA

MATERIAL: un cordón de zapato y una castaña.

Con un tornillo se hace un agujero que atraviese todo el fruto con cuidado de no agrietarlo. Después se mete el cordón y se ata el extremo para que no se salga la castaña.

La primera parte consiste en seleccionar los frutos más adecuados para el juego; según dicen, los que brotan en la parte más alta de los árboles. Después, algunos jugadores proceden a su tratamiento cociéndolos o metiéndolos en remojo en agua con sal y/o vinagre.

Nos disponemos por parejas. Un jugador sostiene su *conkers* extendiendo el brazo de forma que cuelgue. Cuando el objeto está completamente inmóvil, el otro jugador agarra el extremo libre del cordel con fuerza e intenta golpear la castaña del contrario para romperla. Tiene tres intentos. Si acierta y las castañas chocan pero no se rompen, cambiarán el turno.

Muy a menudo sucede que los cordones se enredan. Tocará disparar al primero que grite *¡cordones!*.

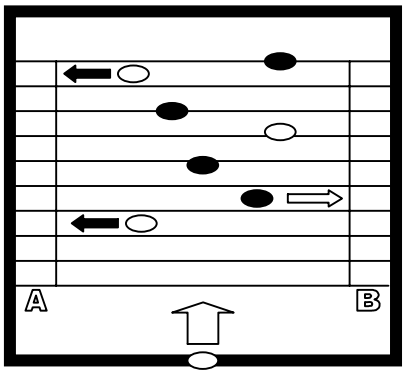
TEJO INGLÉS
ORIGEN: GRAN BRETAÑA

MATERIAL: un tablero de 60 x 40 dividido en 9 franjas horizontales, con una casilla en cada extremo para llevar el tanteo como muestra el gráfico, y 60 fichas o monedas del tamaño de una de 50 céntimos de euro.

El objetivo es poner tres fichas en cada una de las *camas*, es decir realizar 27 aciertos. Si colocas más de tres monedas en la misma *cama*, la moneda se la apuntará tu adversario. Podemos completar las *camas* en cualquier orden

Cada jugador tiene 5 monedas de inicio que irá lanzando por turnos. La forma de hacerlo consiste en poner la moneda en el borde más próximo al jugador de tal forma que sobresalga la mitad de la misma. Después se impulsa con un golpe seco con la palma de la mano o con la yema del dedo pulgar. El *groat* debe caer entre dos líneas del tablero, llamadas *camas.* Si lo consigue, esta moneda se pone en la casilla de tanteo correspondiente. Las casillas cuadradas de la izquierda son para un jugador y las de la derecha para el otro.

Si la moneda sale fuera del tablero, es eliminada. Si cae entre dos líneas cualesquiera, se queda ahí para poder ser impulsada a su destino final por otra moneda en los próximos turnos.



TSILIKI
ORIGEN: GRECIA

MATERIAL: un palo de 60-70 cm de largo llamado *tsilika* y otro de 10-20 cm denominado *tsiliki,* ambos con un extremo acabado en punta.

Si consideras que jugar con palos puede ser peligroso para tus chicos, puedes variar el material de la forma que estimes oportuna. Te cuento el juego original. La estaca pequeña se coloca de forma paralela al suelo en un hueco en la tierra y se intenta golpearla fuertemente con el palo mayor o *tsilika* sin que los otros la cojan al vuelo. Si alguien lo consigue, se crea un momento de gran emoción. El lanzador pincha en el suelo la *tsilika* en el lugar de partida y el que ha logrado coger el palo pequeño al vuelo intenta atinar al palo mayor. Si acierta, le toca batear. Si falla, el primer jugador que ha

lanzado mide la distancia a la cual ha mandado el *tsiliki* utilizando como unidad de medida la *tsilika.* La puntuación será el número que resulte de este procedimiento volviendo a repetir jugada. Si tiene la suerte de volver a repetir jugada, la medida se realizará con el *tsiliki*, que, al ser más pequeño, tendrá la oportunidad de sumar más puntos.

MENSAJES
ORIGEN: LETONIA

MATERIAL: papel y bolígrafos.

Este juego tiene dos partes: la preparación y la búsqueda. Distribuimos a los participantes en dos grupos, aunque también se puede jugar a nivel individual. Uno de ellos tiene que completar diez mensajes en papeles individuales, uno por papel o tarjeta. Ejemplo: *En la pradera / en la mesa 8 del comedor / en el campo de fútbol / en la fuente / en los servicios / en la nave / en el camino / en la pradera / en la valla /… y en el río.*

En el primer mensaje escriben donde está escondido el segundo. En éste especifican donde se oculta el tercero y así sucesivamente hasta el décimo papel, y final del recorrido. Mientras los demás se tapan los ojos, corren a esconder cada mensaje en el sitio descrito, escondiéndose todos en el último lugar elegido.

A la señal, el otro grupo empieza a seguir el itinerario descrito para completar el recorrido.

Juegos de Oceanía

KOTAU, MINA MIETA
ORIGEN: AUSTRALIA

MATERIAL: una cuerda de 3 metros, una lata y una pelota pequeña para cada participante.

Se trata de otro juego de atinar a un blanco móvil; es decir, éxito asegurado. Ponemos a los participantes en dos grupos, frente a frente, de tal forma que entre ellos quede un pasillo de 20 pasos. Cada jugador tiene una pelota. Uno de los miembros del equipo se ata una cuerda a la cintura en cuyo extremo, y arrastrando por el suelo, se le pone una lata o cualquier objeto que se preste. Su misión es avanzar corriendo por el pasillo mientras los demás le lanzen las pelotas con el objetivo de impactar en el objeto arrastrado. Quien primero lo haga, sumará un punto para su equipo y será el próximo responsable de cruzar el pasillo. Si en vez de una lata ponemos una caja, el objetivo será colar pelotas en la caja.

TUNEL RACE
ORIGEN: AUSTRALIA

Se forman dos círculos concéntricos. Los del círculo interior se dan la vuelta y se encuentran de frente con los del círculo exterior de tal forma que cada uno tiene su pareja. Se cogen de las manos y las suben formando una especie de túnel.

Un miembro impar del grupo, que hace el papel de coche, corre en círculo pasando por debajo de todos los tejados que forman los compañeros. Cuando decida pararse en una pareja, agarra a uno de sus miembros. Empieza entonces la competición entre los dos miembros de esa pareja. El que es abrazado sale por fuera del círculo hacia la derecha hasta recuperar su posición. Su antiguo compañero lo hace de igual manera pero en sentido contrario. Uno de los dos llegará más tarde y será el próximo viajero en solitario.

Después de varias rondas podemos complicar el juego poniendo obstáculos en la carretera.

MR. WOLF
ORIGEN: AUSTRALIA

Un/a niño/a hará el papel de lobo. A 30 pasos dibujamos una línea en el suelo. Detrás de la misma se colocan los demás. Uno de ellos pregunta:

What's the time, mr. Wolf? ('¿Qué hora es, sr. Lobo?')

El lobo responde cualquier hora, por ejemplo las diez (*Ten o'clock*).

Todos avanzan entonces tantos pasos como nos indique la hora. El juego sigue con varias preguntas más hasta que el lobo pare la misión, momento en que dirá: *Dinner time!* ('¡La hora de comer!'). Entonces sale corriendo para agarrar a alguien del grupo, que será el nuevo lobo en caso de ser atrapado. En el caso de que no tengamos ningún apresado, repetimos con el mismo.

HIPITOI
ORIGEN: NUEVA ZELANDA

Es un juego de imitación en el que utilizan las manos poniendo cuatro posturas.

1. Los dos puños cerrados
2. Los dos pulgares levantados hacia arriba
3. Un único pulgar levantado, no importa cual
4. Los dos pulgares hacia abajo

Nos ponemos por parejas, frente a frente. Un jugador empieza a utilizar estas posturas y cuando grita *¡Hipitoi!*, el compañero, como si fuera un espejo, copia el último gesto utilizado. No puede repetir dos veces seguidas la misma señal. Después le toca el turno al otro. Cuando un jugador se equivoca al copiar o el otro repite dos gestos iguales, se grita *¡ra!* y el jugador vencedor se anota un punto.

También es divertido hacer muecas con la cara con la misma dinámica.

POI RAKAU
ORIGEN: NUEVA ZELANDA

MATERIAL: un palo recto de 150 cm por jugador.

Cada participante forma en círculo con su respectivo palo apoyado en el suelo. Hay un jugador en el centro que baila una danza ritual ante los demás. Cuando desee, se detiene frente a un jugador del círculo. Pincha su pica en el suelo y la impulsa hacia ese jugador, que debe hacer inmediatamente lo propio, intercambiando así los palos sin que caigan al suelo. El del centro intentará dar una vuelta completa antes de dejar su sitio a un compañero. Si a alguien se le cae el palo, pasa al centro.

Una versión para expertos recibe el nombre de *TITITOREA*. Cada jugador tiene dos palos decorados de 45 centímetros de largo y 4/5 centímetros de diámetro de grosor. Se trata de hacer ritmos golpeando el suelo y entre palos para después intercambiar en el aire los mismos con el compañero.

TUKAPOHOWAT
ORIGEN: PAPÚA NUEVA GUINEA

Es un juego un poco difícil porque la envergadura del grupo debe ser homogénea. Para ello, se pueden hacer subgrupos. Nos disponemos en fila y doblamos nuestro cuerpo por la cintura en ángulo recto al suelo sujetándonos de las caderas del de delante, como si fuéramos una gran oruga, aunque realmente lo que simboliza es una ballena gigante.

El que está el último sube a la espalda de su predecesor e intenta reptar hacia la cabeza de la ballena. Cuando llegue, se pone el primero y así continúan los miembros del grupo haciendo que el animal avance.

VER VER ALAS LAMA
ORIGEN: PAPUA NUEVA GUINEA

Se dibuja en el suelo un gran círculo y fuera de él, a la misma distancia, tantos círculos más pequeños como jugadores tengamos, con un participante en cada uno de ellos. Se colocan tantos cocos como personas que juegan (o pelotas a falta de cocos) en el grande. El objetivo consiste en meter tres cocos en el círculo individual. Se pueden coger los del círculo central o los de otro jugador pero sólo puedes llevar un coco por viaje, sin tirarlos ni rodarlos.

PAO POO´
ORIGEN: PAPUA NUEVA GUINEA

Uno de los participantes se pone a cuatro patas, con la barbilla hacia el pecho y los ojos cerrados. Otro miembro del grupo comienza a palmearle la espalda suavemente mientras canta una canción: *Tontoku pai pao pio, simolomo tama toki tong ¡Pao Poo´!*

Después de decir estas palabras nombrará a una persona del grupo y sólo ella correrá a esconderse. Se repite la historia hasta que todos se hayan ocultado. Ahora sólo falta por esconderse la persona que ha cantado. Para indicárselo a quien tiene los ojos cerrados dice: *Ko joto no ko kai ru moinong* ('Yo todavía estoy alrededor de ti'). Se esconde a la carrera y cuando llega a su escondrijo hace el sonido de un animal. Los demás hacen lo propio. Se levanta quien la liga y corre a buscarlos. El jugador encontrado ayuda a buscar.

En las tribus aborígenes este juego es practicado de noche y termina siempre con los chicos bebiendo agua de coco con pajitas hechas de juncos.

EÍKAI PAKAI
ORIGEN: PAPUA NUEVA GUINEA

El nombre responde a un insecto que vive en los bananos de la zona y cuyo movimiento es imitado en el juego.

Los niños se disponen en grupos de 3/4 personas en círculo y bastante juntos. Cada jugador coge con su dedo pulgar e índice el dorso de la mano de otro compañero con un suave pellizco. Las manos se superponen en columna a diferentes alturas formando una columna en vertical. Después todos suben y bajan las manos al ritmo de una canción: *Ei-kai pa-kai, ko-ke-kai pa-kai.* El guión marca el cambio arriba-abajo, aunque podemos modificar la danza de manos como queramos.

El ejercicio se repite cuatro veces. Después, todos gritan: *To-ma-to k-e-sau* ('La cuerda está rota') y sueltan todos las manos para volver a formar nuevas estructuras y empezar de nuevo.

PO PO MANO'O
ORIGEN: SAMOA

En este juego-canción los participantes se sientan en círculo en el suelo. Irán colocando las manos en el centro de forma alternativa, formando una columna de manos superpuestas al ritmo de la siguiente canción:

Po po mano'o ('Golpea suavemente el pez')
Po po mano'o ('Golpea suavemente el pez')
Toso le taliga ('Tira de la oreja que está roja')
¡Ua mu falo! ('¡Del tirón!')

Se pone una mano por palabra. Cuando termine la canción, la mano que quede encima de todas las demás, agarrará la oreja del compañero de al lado. Esta posición se mantiene y se vuelva a cantar la canción. La retahíla se repetirá hasta que todas las orejas queden presas, momento en el cual, todos tiran con fuerza. Perderá el primero que grite.

BIBLIOGRAFÍA

* AGUDO, D. y VV.AA. *Juegos de todas las culturas. Juegos, danzas, música… desde una perspectiva intercultural.* Inde. Barcelona, 2002.

* BANTULÀ, J. y MORA, J. M. *Juegos multiculturales, 225 juegos tradicionales para un mundo global.* ESM Librería Deportiva. Barcelona, 2002.

* BALLESTEROS, S. Juegos de calle multiculturales. CCS. Madrid, 2005.

* BALLESTEROS, S. Juegos de mesa del mundo. CCS. Madrid, 2005.

* BOTERMANS, J. y VV.AA. *El libro de los juegos* .Plaza y Janes. Barcelona, 1989.

* CALVO, J. *Juegos de chicos en la antigua Grecia.* Tesis doctoral. Barcelona, 1983.

* CASTELLOTE, R. M. *Juegos de los indios norteamericanos.* Miraguano Ed. Madrid, 1996.

* CHANAN, G. y HAZD, F. *Juegos y juguetes de niños del mundo.* Serval. Barcelona, 1984.

* GRANDA,J/DOMINGUEZ,R y EL QUARIACHI S. El juego popular y tradicional*. CIMS.* Barcelona, 1999.

* GRUNFELD, F. *Juegos del todo el mundo.* Edilán. Madrid, 1978.

* HERNANDEZ, R. *Folklore básico de Venezuela*. Editorial Salesiana. Caracas, 2001.

* IBARLUCEA, C. *Diez cuentos del mundo que ayudan a educarnos.* Kadmos. Salamanca, 2003.

* LEMUS, L. *Juegos educativos y tradicionales de Guatemala*. Ministerio de Educación Pública. Guatemala, 1961.

* LÓPEZ, A. *Juegos rituales aztecas.* Universidad Nacional Autónoma. México, 1967.

* MOHAMMAD IBN AZZUZ HAKIN. *Folklore infantil de Gumara El Haila*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid, 1959.

* ORLICK, T. *Libres para cooperar libres para crear.* Paidotribo. Barcelona, 2002.

* PRIETO, F. *Juegos saharauis para jugar en la arena.* Miraguano Ediciones. Madrid, 1999.

* VELÁZQUEZ, C. *Así juegan los niños y niñas del mundo.* La peonza. Valladolid, 1999. (Recurso electrónico)

* VELÁZQUEZ, C. *Juegos de otros pueblos, países y culturas.* La peonza. Valladolid, 1999. (Recurso electrónico).

* VELÁZQUEZ, C. *365 juegos de todo el mundo.* Océano-Ámbar. Barcelona, 2006.

sistematitzar i generar tot tipus d'informació relacionada amb l'educació intercultural.

El racó d'Internet

Animació i immigració en la xarxa

http://www.boniofogo.com/

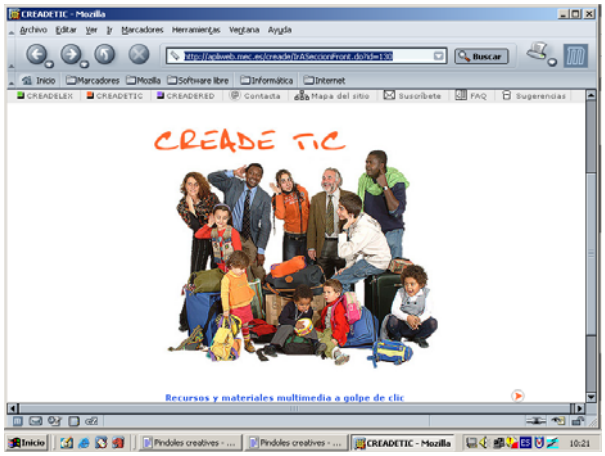
Web de Boniface Ofogo, mediador cultural i narrador oral que va participar en les jornades d'Immigració i Joventut. Hi ha informació sobre contes, repertori de contes en castellà i en francés, i també enllaços molt interessants.

http://apliweb.mec.es/creade/index.do

Pàgina web del CREADE (Centre de recursos per a l'atenció a la diversitat cultural en educació). Té com a objectius, entre d'altres: proporcionar recursos interculturals que donen resposta a les demandes professionals de l'àmbit social i educatiu. Aconseguir,

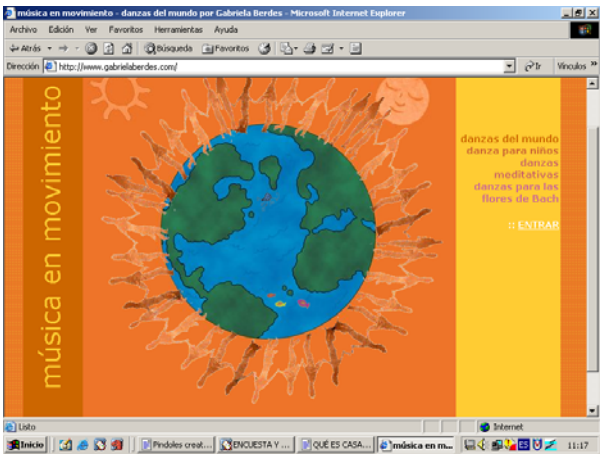
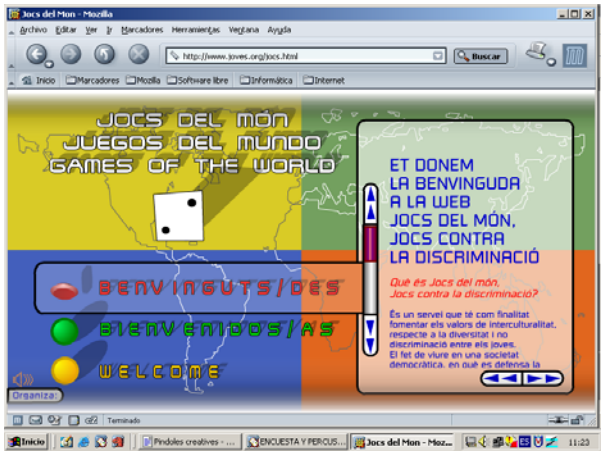
http://apliweb.mec.es/creade/IrASeccionFront.do?id=130

Juntament amb referències i enllaços interessants, ofereix recursos i materials interactius per a treballar en espais educatius formals i no formals, eines per desplegar aplicacions pròpies i una amplia selecció d'audiovisuals sobre l'educació i la diversitat.



http://www.gabrielaberdes.com/

Pàgina personal de Gabriela Berdes, professora del taller Danses del món, en les Jornades. Podeu trobar una bona agenda sobre el món de la dansa i les cultures, i també alguns enllaços al món de la dansa intercultural.



http://www.joves.org/jocs.html
Pàgina creada per Joves per la Igualtat i la Solidaritat per tal de fomentar els valors de la interculturalitat, el respecte a la diversitat i la no discriminació entre els jóvens. Conté un recull molt interessant de jocs del món i dinàmiques contra la discriminació.