

Otros pueblos, otras culturas. Música y juegos del mundo



M
A
T
E
R
I
A
L
E
S

D
E

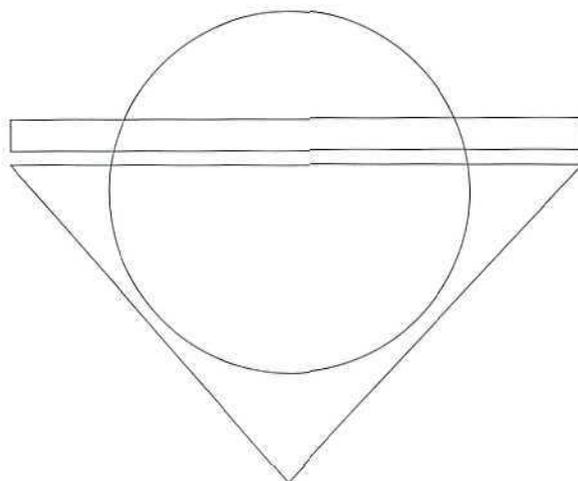
A
P
O
Y
O

Primaria



Ministerio de Educación y Cultura

MATERIALES DE APOYO



Otros pueblos, otras culturas. Música y juegos del mundo

PRIMARIA

Autoras:

Andrea Giraldez Hayes
Graciela Pelegrín Sandoval

Dibujos:

Pablo Schugurensky

Coordinación:

Carmen López García,
del Centro de Desarrollo Curricular



Ministerio de Educación y Cultura

Coordinación de la edición:
CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR
DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES



Ministerio de Educación y Cultura
Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Centro de Desarrollo Curricular
Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica.
N. I. P. O.: 176-96-085-7
I. S. B. N.: 84-369-2916-0
Depósito legal: M. 27.113-1996
Impresión: Impresos y Revistas, S. A. (IMPRESA)

Prólogo

La presencia en las aulas de niños y niñas de diversas comunidades autónomas del Estado español, ha llevado al profesorado, ya desde hace tiempo, a programar contenidos relativos a esta diversidad atendiendo por una parte, a que estos alumnos y alumnas mantengan su propia identidad cultural y por otra, a que el resto de sus compañeros y compañeras aprendan de ellos y ellas en un clima de valoración, respeto, y tolerancia. Esta circunstancia se ha enriquecido en los últimos tiempos con la presencia de alumnado proveniente de otros países, cuyas particularidades culturales pueden ser más ajenas dada su lejanía.

Así pues, la diversidad cultural es una cuestión que va cobrando, cada vez, mayor importancia, por lo que parece obligado atender a ella desde una perspectiva similar a la de los llamados Temas Transversales. En este sentido, un tema de estas características debe estar contemplado en los respectivos Proyectos educativos y curriculares al objeto de que su tratamiento impregne toda la vida del centro.

Hay muchas formas de abordar en el aula la diversidad cultural, pero sin duda un acercamiento enormemente rico es el de trabajar sobre las manifestaciones musicales y los juegos infantiles que los niños y las niñas conocen o pueden aportar gracias a la memoria de sus familiares. También los textos referidos al tema (poemas, noticias de prensa, cuentos, relatos) suponen una fuente importante de acercamiento al mismo.

Para ayudar al profesorado en el tratamiento de la interculturalidad en las aulas se ha elaborado el presente material donde se recogen aportaciones culturales (centradas en la música y en el juego) de muy diversos países, así como textos que invitan a la reflexión. También se incluye en este documento una aproximación a la diversidad cultural del Estado español.

El planteamiento puede encuadrarse dentro del marco de la programación en Educación Primaria, y se ha abordado con la suficiente flexibilidad como para que los docentes puedan amoldarlo a su contexto particular, haciendo uso de la autonomía que la LOGSE otorga a los centros y al profesorado.

Con esta publicación, que se incluye en la colección "Materiales de Apoyo", el Centro de Desarrollo Curricular pretende, en definitiva, proporcionar al profesorado un material que, además de ayudarle en la reflexión sobre su actividad docente, le facilite la tarea de trabajar en las aulas la diversidad cultural del alumnado.

Miguel Soler Gracia

DIRECTOR DEL CENTRO DE
DE DESARROLLO CURRICULAR

Índice

	<u>Páginas</u>
INTRODUCCIÓN	7
DESCRIPCIÓN DE LA GUÍA.....	9
Propuestas	11
ALGUNAS ORIENTACIONES METODOLÓGICAS	17
BLOQUE 1: PROYECTANDO EL VIAJE ó ENCUENTROS	19
Nuestro grupo	21
El extranjero.....	26
Para empezar a jugar.....	33
BLOQUE 2: LAS ESCALAS DEL VIAJE: LOS TESOROS ó ¿QUÉ TRAES EN TU MALETA?.....	37
Un puñado de estrellas	39
¿Moros o marroquíes?	45
Los viajes del Señor Don Gato	50
Danza con velos.....	54
Poetas latinoamericanos	59
Carnavalito.....	64
Con olor a guayaba	77
Rompecabezas.....	83
Canciones-juegos de Ghana	87
El amigo Dwnga	93

Un juego chino	98
Desde Manila.....	103
Rayuela	108
Romaníes	111
La guerra.....	118
BLOQUE 3: EL REGRESO ó LO QUE HEMOS DESCUBIERTO	125
Gente de mundo.....	127
¿Todo vale?	128
Soluciones.....	130
Minorías	131
Abriendo la ventana.....	132
RECURSOS	133

Introducción

La propuesta de esta guía pretende proporcionar al profesorado *orientaciones para lograr un acercamiento a culturas diferentes*, más o menos próximas al entorno habitual del alumnado, mediante el conocimiento de canciones, juegos, danzas, cuentos o poesías de los niños y las niñas que viven en distintas comunidades del Estado español. Para ello, se propone una serie de actividades que tienen la intención de atender a la diversidad desde la formación de individuos capaces de integrarse social y culturalmente, mediante el reconocimiento de la diversidad y la valoración de las diferentes culturas, favoreciendo el desarrollo de actitudes de respeto y tolerancia.

La Europa de final de siglo asiste al auge de los nacionalismos, a un aumento de la conciencia de identidad étnica y a la homogeneidad interna frente al exterior. Junto a este fenómeno diferenciador, las distintas sociedades son cada vez más pluriétnicas, más pluriculturales, ya que los movimientos migratorios han situado en un mismo espacio a personas de diferentes orígenes. En el Estado español conviven poblaciones autóctonas, lingüística y culturalmente diferenciadas, con un considerable número de inmigrantes provenientes de culturas que difieren de las nuestras en lengua, costumbres y creencias. Por ello, la integración cultural se impone como un reto desde una perspectiva diferente a la mera asimilación, valorando el enriquecimiento mutuo de las culturas mayoritarias y minoritarias.

¿Qué papel desempeñan la música, los juegos o la literatura en una educación intercultural? Si consideramos que estas manifestaciones están esencialmente vinculadas con la vida, no cabe duda de que son básicas en la formación del individuo. La música, la danza, la literatura o los juegos son manifestaciones colectivas en las que los niños y las niñas inician lúdicamente diversos aprendizajes. Transmitidos de padres a hijos, contienen la *esencia* del saber, las creencias y las costumbres de cada cultura. Aunque no constituyen un lenguaje universal y, por tanto, asumen diferentes estilos y estructuras de acuerdo al período histórico, al área geográfica o a la cultura en la que se practican, son formas de expresión de los más profundos sentimientos y aspiraciones que pertenecen a toda la humanidad. Pero la cultura no es algo que tan sólo se transmite, perpetúa y preserva, sino que se recrea constantemente. Como un elemento vital del proceso cultural, los juegos, la literatura o la música son *lenguajes recreativos*, en el sentido más amplio del término, ya que nos ayudan a nosotros y a nuestras culturas a renovarnos, a transformarnos.

Así, podemos aprender unos de otros si facilitamos el intercambio, si aprendemos a adoptar y adaptar libremente cantos, danzas y juegos, asegurándonos de que todos los individuos son estimulados para manifestarse con su propia música o sus propios juegos y para compartirlos reconociendo su valor. *Mediante este intercambio se favorece el desarrollo de la tolerancia y el respeto entre el alumnado, facilitando la comunicación y las relaciones entre individuos de culturas diferentes.*

Descripción de la guía

El trabajo que aquí presentamos tiene una clara orientación práctica ya que su finalidad es proporcionar una serie de recursos y sugerencias metodológicas de utilidad para desarrollar este proyecto.

En este apartado presentamos el **marco teórico** y los **principios metodológicos** que orientan y sustentan la propuesta, así como su **organización**.

Tal como indicamos en la introducción, con esta guía se pretende proporcionar al profesorado orientaciones para el desarrollo de actividades que faciliten un acercamiento a las manifestaciones de personas de diferentes culturas y promuevan valores como la solidaridad, la tolerancia o la cooperación. En este sentido, se trata de un planteamiento que rechaza el predominio de unas culturas sobre otras, al entender que los distintos grupos que habitan en nuestras sociedades multiculturales pueden alcanzar una convivencia enriquecedora basada en la valoración y en el reconocimiento mutuo.

Como consecuencia de los movimientos migratorios de los últimos años, actualmente se constata una creciente conformación multicultural en las sociedades del Estado español. Junto a la presencia de "minorías tradicionales", como la de las personas gitanas, las migraciones de los últimos veinte años han acentuado la presencia de minorías culturales procedentes de países del Tercer Mundo. De hecho, el 80% de estos inmigrantes han llegado a España después de 1975. Entre los colectivos más "antiguos" se encuentran marroquíes, latinoamericanos (especialmente argentinos) y portugueses. Durante la década de los 80 se incorporó el colectivo de los filipinos y, más recientemente, los del África Subsahariana, la República Dominicana y países sudamericanos como Perú o Bolivia.

Aunque es difícil conocer el número exacto de extranjeros que viven en España (dado que muchos no están regularizados), más de la mitad de los inmigrantes provienen de países desarrollados, en tanto que el resto proviene de países del Tercer Mundo. Entre los últimos, el porcentaje mayor corresponde a latinoamericanos y marroquíes, tal como puede observarse en el siguiente cuadro:

País/Población	Inmigrantes no comunitarios	Principal procedencia
España 39.050.000	253.000 legales	48.000 latinoamericanos 35.000 marroquíes 10.000 guineanos 8.000 filipinos 7.000 iraníes 5.000 paquistaníes 4.000 centroafricanos
	300.000 ilegales	102.000 latinoamericanos 60.000 marroquíes 35.000 filipinos

Fuente: *El País*, 24-7-90

Pese a que *estos grupos no superan el 1,4% de la población total del Estado español*, en los últimos años han aumentado, en los medios de comunicación, las noticias relativas a los conflictos que se plantean entre la sociedad mayoritaria y los diferentes colectivos de inmigrantes (conflictos que han venido sucediendo durante años con la población gitana), y estamos asistiendo a un incremento del uso de términos como racismo o xenofobia.

Por otra parte, *en el territorio español conviven colectivos autóctonos que pueden diferenciarse por su lengua, cultura, costumbres y tradiciones*. Mientras que en algunas ocasiones el alumnado desconoce la diversidad cultural del Estado español, en otras se observa una serie de conflictos y prejuicios. En este sentido, puede darse el caso de alumnos y alumnas que no saben de los prejuicios o conflictos que se dan por pertenecer a una cultura determinada (situación habitual en los lugares sin tradición autonómica), pero también el de alumnado sensible al tema, precisamente por proceder de una comunidad con tradición autonómica.

Ante los conflictos, inherentes a la coexistencia de personas de diferentes culturas en una misma sociedad, cabe plantear propuestas educativas como la que ahora presentamos, con el *objetivo de promover un encuentro entre diferentes colectivos y grupos culturales en el que se produzca un intercambio desde la igualdad, conservando la especificidad de cada uno, al tiempo que se busca un enriquecimiento mutuo*. Sus destinatarios son tanto los miembros de la población autóctona como las personas pertenecientes a los diferentes colectivos culturales de otros países.

Por ello, se pretende que el alumnado que forma parte de la población autóctona conozca y modifique los prejuicios que tiene de los diferentes grupos de la minoría¹, tome conciencia de un mundo más justo y promueva actitudes y conductas positivas que eviten la discriminación y favorezcan las relaciones positivas, al tiempo que el alumnado de las minorías culturales pueda conocer y modificar los prejuicios que tiene de la mayoría, dar a conocer su propia cultura y promover actitudes y conductas que eviten la discriminación y mejoren sus condiciones de vida. Tal como puede observarse, los objetivos son comunes, tanto para los miembros de la mayoría, como para los de las minorías ya que todos están implicados en la construcción de una sociedad intercultural.

¹ En este sentido, entendemos por minoría todo individuo o colectivo que provenga de una cultura diferente a la de la mayoría; es decir, que no sólo nos referimos a inmigrantes de otros países sino también a miembros de distintas comunidades españolas que viven en una comunidad distinta a la que les vio nacer.

En este proyecto los objetivos expuestos se desarrollan mediante una serie de actividades de enseñanza y aprendizaje que posibilitan el conocimiento, la difusión y la recreación de determinados aspectos de las distintas culturas, en las que subyacen la formación de actitudes de respeto y tolerancia. En este sentido, las propuestas no se limitan al conocimiento intelectual de distintas manifestaciones culturales o de conceptos como la injusticia o la discriminación ya que estos conocimientos, por sí solos, no provocan un cambio de actitudes. Por ello, **en los planteamientos metodológicos es fundamental considerar el componente afectivo y las vivencias experimentadas en el seno del propio grupo**, teniendo en cuenta que el desarrollo de actitudes como la tolerancia, la solidaridad o el respeto forman parte de un proceso ininterrumpido que se extiende a lo largo de toda la vida de una persona.

Las **actividades** han sido planteadas pensando en la diversidad de alumnos y alumnas que pueden integrar un grupo. En este sentido, presentamos una propuesta amplia que cada docente deberá adaptar atendiendo a las peculiaridades de la situación concreta, redefiniéndola y adecuándola a las características de cada grupo. Así, mientras que *en grupos multiculturales el punto de partida puede situarse en el análisis de situaciones de discriminación que puedan darse en el propio grupo, cuando todos los alumnos y las alumnas pertenecen a un mismo colectivo habrá que plantear el proyecto empleando estrategias diferentes*. No obstante, este hecho no impide partir de un mismo punto ya que las situaciones de discriminación, los conflictos o los prejuicios también son frecuentes entre individuos de un mismo colectivo y no son ajenos a la vida cotidiana del alumnado.

El desarrollo de las capacidades y actitudes implicadas en este proyecto requieren de la aplicación de *distintas estrategias metodológicas*: juegos, dramatizaciones, interpretación de canciones, construcción de instrumentos, conversión de mensajes verbales en representaciones icónicas y viceversa, coloquios, cuestionarios, pequeñas investigaciones...

En todos los casos, se trata de pensar en actividades motivadoras y gratificantes, que el alumnado sienta propias, como algo en lo que está involucrado. En este sentido, es importante que las propuestas que se trabajen estén próximas al grupo, que conecten con su propia visión de la realidad y que contemplen el grado de desarrollo de cada alumno. Para ello, el docente debería proporcionar situaciones de aprendizaje que favorezcan la adquisición de estrategias de exploración y descubrimiento, de planificación de la actividad y de reflexión sobre el proceso que ha seguido el aprendizaje.

A continuación explicamos en qué consiste, cómo está organizada y cómo puede utilizarse la presente guía.

Propuestas

La guía contiene una serie de propuestas que pretenden constituir un recurso fundamentalmente práctico y abierto, que invite a reformular las actividades planteadas y estimule a trabajar en los temas que aborda. Por esta razón, no constituye una programación cerrada con propuestas circunscritas. Por el contrario, planteamos actividades y dinámicas de trabajo que ayuden a diseñar proyectos adecuados para situaciones concretas, que faciliten la adquisición de habilidades, actitudes y conceptos necesarios para promover relaciones de igualdad y enriquecimiento mutuo entre las personas procedentes de diferentes culturas y que sirvan para abordar el tratamiento de los conflictos interculturales.

El trabajo se ha organizado en dos propuestas. *En la A, pensada para aquellas situaciones en las que lo intercultural no está demasiado próximo*, se plantea una "mirada" hacia el exterior que nos permita sumergirnos en esta realidad. *En la B, que debería desarrollarse en contextos donde conviven*

comunidades de diversas culturas, el trabajo parte desde ese entorno y de las personas que lo integran para, progresivamente, ir conociendo mejor la historia de cada una de ellas.

Cada propuesta consta de tres bloques de trabajo, compuestas por un número variable de fichas. Tanto éstas como los propios bloques pueden utilizarse íntegramente, pero también permiten un uso independiente pues, si bien en todo el desarrollo subyace un hilo conductor común (el conocimiento y respeto de la diversidad cultural), *el planteamiento que ofrecemos no implica una secuencia*. Así pues, el profesorado puede utilizar directamente una de las dos propuestas o servirse de ellas, en parte o en su totalidad, como orientación para diseñar una propia.

Las fichas que componen cada uno de los bloques son iguales tanto para la propuesta **A** como para la **B**, pues ya hemos dicho que el hilo conductor es el mismo, sin embargo la manera de organizar la actividad varía dependiendo de si nos encontramos con un contexto familiarizado con la diversidad cultural, o no.

El esquema de ambas propuestas es el siguiente:

Propuesta A	Propuesta B
<input type="checkbox"/> Proyectando el viaje	<input type="checkbox"/> Encuentros
<input type="checkbox"/> Las escalas del viaje: los tesoros	<input type="checkbox"/> ¿Qué traes en tu maleta?
<input type="checkbox"/> El regreso	<input type="checkbox"/> Lo que hemos descubierto

A continuación exponemos cual debería ser el enfoque para abordar cada una de las dos opciones.

I PROPUESTA A

Esta propuesta se podría plantear a partir de la observación de fotografías que muestren algunos aspectos de diferentes culturas (tanto de países extranjeros como de comunidades del territorio español) pidiendo a los alumnos y las alumnas que las describan con la mayor exactitud posible y preguntándoles en cuál o cuáles de esos lugares les gustaría vivir, si conocen a algún inmigrante que haya nacido allí, si saben o imaginan porqué han emigrado, qué saben de él o ella, cómo han obtenido esa información, qué no conocen, qué podrían hacer para averiguarlo.

A continuación, se plantearía el trabajo a partir de los puntos en común que éste puede tener con la realización de un viaje imaginario compartido por el docente y el alumnado. La realización del viaje se centraría en:

- *proyectar el viaje*: conocer las posibilidades, intereses y necesidades de los "viajeros" y elegir el destino del viaje así como los caminos y las rutas más apropiadas;
- *preparar el equipaje* pensando en sus intereses y necesidades;
- *compartir el proyecto*, e imaginar lo que harán durante el viaje, los lugares que van a conocer y lo valioso de las experiencias que van a vivir, generando expectativas;
- *disfrutar del viaje y los imprevistos*, animados por la aventura de descubrir lo inesperado y con el ánimo de cambiar los planes en aquellos casos en que la situación lo requiere;

- *registrar* y "tomar nota" de las experiencias más importantes para recordarlas;
- *participar de la alegría del regreso* rescatando los mejores momentos vividos.

Estas ideas básicas se desarrollan en la opción **A** a través de los siguientes **bloques de actividades**:

▣ *Proyectando el viaje*

Las fichas que integran este bloque ofrecen algunas estrategias para introducir los contenidos que se abordarán a lo largo de toda la propuesta. El docente seleccionará algunas de ellas o diseñará otras adecuadas a la edad de los alumnos y las alumnas.

Todas ellas giran en torno a tres aspectos básicos: la creación del grupo; la exploración de las imágenes e ideas que cada uno tiene sobre sí mismo como integrante de una cultura, y las ideas que tenemos de las personas pertenecientes a otros grupos u otras culturas; así como el diseño de un proyecto de trabajo común.

▣ *Las escalas del viaje: los tesoros*

Las propuestas de este apartado constituyen el núcleo del proyecto. Partiendo de la idea de que cada cultura posee una serie de "tesoros" que pueden ser compartidos, se propone un juego que permite que en cada sesión se "descubra" uno de ellos. Los "tesoros" son canciones, instrumentos, juegos, leyendas o poesías de diferentes culturas que podrán ser compartidas y recreadas por todo el grupo.

Cada una de las fichas que integran este bloque presenta uno de estos "tesoros" o recursos, y una serie de actividades que se pueden trabajar en relación con el mismo. Las canciones, historias, juegos, etc., de las diferentes fichas corresponden a distintas culturas (tanto del Estado español como de otros países) por lo que dan pie a la realización de pequeñas investigaciones referidas a la localización geográfica, la situación económica, las costumbres (comidas, vestimenta, fiestas), religión, etc. Por otra parte, en cada sesión se abordarán cuestiones relacionadas con la consideración que se tiene de los integrantes de la cultura en cuestión, los prejuicios y estereotipos que se puedan tener sobre los mismos, la situación en que se encuentran, etc.

Los «tesoros» descubiertos, en algunas ocasiones servirán para marcar las diferencias y, en otras, para advertir las similitudes entre manifestaciones de las distintas culturas. Especialmente en relación con las primeras, es importante poner de manifiesto su valor, como fuente para el enriquecimiento mutuo.

En el caso de las canciones, además de la partitura que se incluye en cada ficha, el docente puede recurrir a la cinta que acompaña a esta guía en la que encontrará grabaciones de las mismas. Éstas han sido realizadas con la intención de proporcionar un material de audición que permita al alumnado advertir características de las expresiones musicales de distintas culturas y de facilitar su aprendizaje para aquellos profesores que no son especialistas y que, de esta manera, pueden acercarse al recurso de manera asequible.

▣ *El regreso*

Las propuestas de este apartado se refieren a los procesos de reflexión, síntesis y evaluación de las actividades realizadas a lo largo del proyecto. Si bien en las distintas sesiones se dedicará un tiempo a reflexionar sobre lo aprendido, en este momento se trata de pensar más detenidamente sobre

qué, para qué y cómo se ha aprendido. Es importante favorecer una primera reflexión sobre lo que se sabía y sobre las actitudes que se tenían en relación a la cuestión planteada antes de comenzar el proyecto y lo que se ha aprendido. Éste es un momento clave en la reestructuración de las propias ideas y para volver a pensar sobre las prácticas habituales en la vida cotidiana.

■ PROPUESTA B

En esta propuesta se parte del entorno más próximo, que nos permitirá analizar determinadas experiencias previas y prejuicios del alumnado. La propuesta es especialmente adecuada para centros localizados en pueblos o ciudades en los que viven colectivos de inmigrantes o de minorías étnicas y/o culturales ya que los conflictos y los prejuicios del alumnado serán más evidentes por formar parte de su vida cotidiana. Así, se podría partir de una situación que haya tenido lugar recientemente en esa localidad, por ejemplo: "han llegado a nuestro barrio varias familias de emigrantes o gitanas, que buscan vivienda, se matriculan en la escuela, van a comprar a la tienda... Intenta representar alguna situación cotidiana que pudiera haber ocurrido cuando llegaron".

A partir de situaciones como la mencionada, se trabajaría en torno a los conflictos o prejuicios que el alumnado pudiese tener sobre los individuos que son "diferentes" iniciando un proceso de búsqueda e intentando descubrir lo que estos colectivos pueden aportarnos. Con esta finalidad se plantea el bloque *¿Qué traes en tu maleta?*, entendiendo que los colectivos de inmigrantes pueden aportarnos muchos conocimientos (juegos, costumbres, etc.) si tenemos una actitud abierta y estamos dispuestos a establecer una relación en la que el intercambio sea posible. El contenido de las "maletas" es análogo a lo que, en la propuesta **A**, denominamos "tesoros", pero en esta ocasión el camino se realiza a la inversa: conocemos a los inmigrantes porque viven entre nosotros y, a partir de ahí, intentamos conocer mejor sus lugares de origen.

Como se puede observar a continuación, a pesar de las diferencias en el planteamiento, el *contenido de los distintos bloques* es muy similar a los de la propuesta **A**.

■ Encuentros

Tal como indicamos en el bloque titulado *Proyectando el viaje*, las fichas que integran este bloque ofrecen estrategias para introducir los contenidos que se abordarán en la propuesta, trabajando tres aspectos básicos:

- la exploración de las imágenes e ideas que cada uno tiene sobre sí mismo como integrante de una cultura;
- las ideas que tenemos de las personas pertenecientes a otros grupos u otras culturas que viven en nuestro entorno;
- el diseño de un proyecto de trabajo común.

■ *¿Qué traes en la maleta?*

Las propuestas de este apartado constituyen el núcleo del proyecto. Partiendo de la idea de que cada individuo y cada colectivo de inmigrantes que vive en nuestra sociedad trae consigo una serie de conocimientos y costumbres que podemos conocer y compartir, se propone un juego que permite que

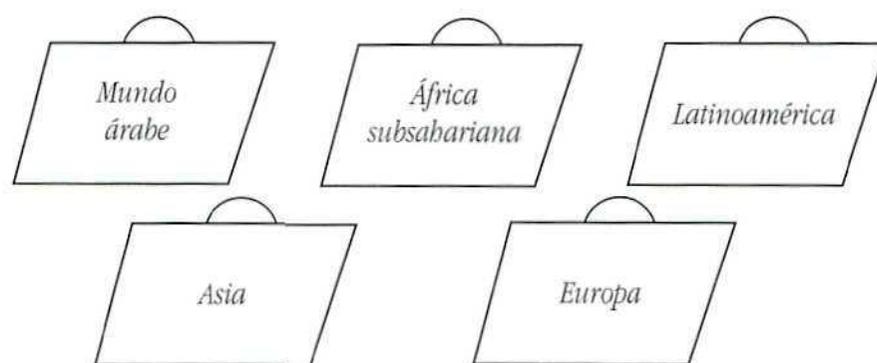
en cada sesión se "descubra" algo de lo que pueden enseñarnos: canciones, instrumentos que podemos construir, juegos, leyendas o poesías de diferentes culturas que cada colectivo ha traído en sus "maletas" y que pueden ser compartidas y recreadas por todo el grupo.

■ *Lo que hemos descubierto*

Al igual que en el bloque *El regreso*, las propuestas de este apartado se refieren a los procesos de reflexión, síntesis y evaluación de las actividades realizadas a lo largo del proyecto.

Para descubrir el contenido de los "tesoros" (propuesta **A**) o las "maletas" (propuesta **B**), el profesorado puede preparar unas cajas que representen los baúles donde se guardan los tesoros o las maletas (todo depende de la opción elegida), y una serie de tarjetas en las que se indicará el nombre del país, tal como aparece en cada una de las fichas que presentamos en el documento. Si el profesorado cuenta con material para poder trabajar la cultura de otros países diferentes a los que en este documento se proponen, elaborará, también, las tarjetas con el nombre correspondiente y se incluirán en la caja adecuada. Cada una de estas tarjetas se introducirá en el baúl o maleta correspondiente y serán extraídas en diferentes sesiones.

Las maletas o los baúles llevan un cartel que también aparece indicado en las fichas del segundo bloque al que hemos llamado *Las escalas del viaje* o *¿Qué traes en tu maleta?* El nombre de los mismos hace referencia a los continentes donde se encuentran los países, a excepción de la denominada "Mundo árabe", que por tener rasgos culturales comunes hemos incluido en un solo apartado, aunque estos países se encuentran en distintos continentes. Los baúles o maletas son los siguientes:



En el caso de que se trabaje con la propuesta **A**, comenzaremos "proyectando el viaje". Para ello los alumnos y las alumnas, organizados en grupos, extraerán aleatoriamente de cada uno de los baúles un número de tarjetas previamente acordado entre todos. En las tarjetas figurarán los nombres de los países y comunidades del Estado español a los que hace referencia el presente material, así como los de otros países que la maestra o el maestro haya considerado oportuno incluir.

Una vez extraídas las tarjetas y provistos de un mapamundi de tamaño grande con división política, los diferentes grupos decidirán el itinerario que desearían realizar. Como no debemos perder de vista el carácter lúdico de la propuesta, tanto en el diseño inicial del viaje, como a lo largo del desarrollo del mismo sería conveniente introducir algún tipo de "imprevisto", como por ejemplo una "estancia" no programada en algún país intermedio o una vuelta atrás para recuperar algo olvidado de modo que, en alguna ocasión, haya que variar los planes.

Si se trabaja con la opción **B**, la idea es que se van haciendo amistades entre niños y niñas de distintos países o culturas que nos enseñan algo de lo que traerían en su "maleta" si viniesen a vivir a nuestra localidad. En este caso no hay un recorrido trazado de antemano por lo que el orden de extracción no afecta a ningún plan previo. Cada tarjeta se extrae al comenzar la sesión.

Algunas orientaciones metodológicas

En estas orientaciones se trata de sugerir algunos criterios metodológicos generales que, si bien sirven para abordar cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje, tienen especial importancia en este proyecto.

La tarea debe *partir del establecimiento de un clima de confianza y comunicación* que va a proporcionar al grupo la seguridad necesaria para explorar sus percepciones, experimentar y reflexionar sobre conceptos que pueden suponer un reto para sus ideas previas. Por ello, en las actividades iniciales habrá que incidir en aspectos tales como el conocimiento mutuo, la confianza, el aprecio, la comunicación y la cooperación que, además, se seguirán promoviendo a lo largo de todo el proceso.

Una vez que se ha conseguido esta disposición positiva para abordar la propuesta, se valorarán los conocimientos previos y los hechos o situaciones que puedan interesar al grupo, delimitando el objeto de estudio y estableciendo de forma conjunta, docente y alumnado, el *plan de trabajo*. Esto implica el aprendizaje de determinados procedimientos que deben abordarse de forma progresiva delimitando lo que sabemos, lo que vamos a aprender, cómo vamos a obtener información, cómo nos vamos a organizar, qué materiales vamos a necesitar, cómo vamos a compartir lo que aprendemos (dentro del grupo y con toda la comunidad escolar), qué vamos a hacer con nuestros nuevos conocimientos.

Las imágenes, ideas y creencias que tenemos adquiridas a través de la interacción con las personas que nos rodean, bien sea a través de los medios de comunicación, bien por la observación directa, configuran una compleja red de experiencias previas (conocimientos, prejuicios y una forma de ver el mundo) que han de tomarse como punto de partida para diseñar las actividades. Es importante explorar las imágenes que tenemos sobre nosotros mismos como integrantes de una cultura y abordar las que tenemos de las personas pertenecientes a otras culturas, analizando su origen, los valores que conllevan o los comportamientos con los que se relacionan. *Estos esquemas previos de comprensión de la realidad se tomarán como base para diseñar la programación.*

El hecho de que los alumnos y las alumnas puedan hacer explícitas sus ideas es fundamental, tanto para el maestro o maestra que ha de considerarlas en la programación, como para ellos mismos, pues el hecho de constatar que algunas de esas ideas pueden no ser adecuadas favorece la necesidad de aprender. Sin embargo, en esta fase no se pretende "desmontar" las ideas mediante explicaciones coherentes ya que los prejuicios están, a menudo, fuertemente interiorizados y requieren de un proceso de trabajo más largo en el que el alumnado pueda ir cuestionando sus propias ideas para modificarlas. Al trabajar los contenidos de actitudes, fundamentales en el tratamiento de la diversidad cultural, hay que

evitar cualquier tipo de intervención adoctrinadora, siendo importante programar actividades que supongan una *reflexión sistemática sobre los comportamientos individuales o colectivos*.

La intervención del profesor y de los alumnos se refleja en las actividades de enseñanza y aprendizaje que se especifican en cada ficha, y en ellas se pueden apreciar los recursos metodológicos empleados, basados en los principios del aprendizaje significativo. Aparecen algunas estrategias metodológicas como la imitación (adecuada para el aprendizaje de canciones, danzas, poesías y determinados juegos), o el aprendizaje por indagación, que sugerimos en actividades relacionadas con determinadas historias, fotografías, o situaciones a partir de las cuales los alumnos y las alumnas deben realizar pequeños trabajos de investigación. Durante todo el proceso el profesorado actúa como parte (porque él es quien canta, muestra los pasos de una danza, o da explicaciones) y como observador (cuando los alumnos y las alumnas actúan). A lo largo de este proceso tiene especial importancia *favorecer la interacción entre el alumnado y las actitudes de cooperación*, facilitando la aportación de distintos puntos de vista y opiniones que posibiliten respuestas más creativas y diversas, ayudándoles a descentrarse de su propio punto de vista, de forma progresiva.

Si bien este proyecto está dirigido al alumnado de Educación Primaria, es importante destacar que su utilización y el enfoque que se dará a las distintas propuestas requiere de una diferenciación (y en ocasiones de una adaptación) atendiendo a las edades comprendidas en la etapa. Así, mientras que todas las actividades propuestas en las fichas pueden ser trabajadas con el alumnado del tercer ciclo, en el caso del segundo ciclo habría que resumir algunos de los relatos, adaptar los trabajos de investigación o adecuar el contenido de los debates teniendo en cuenta las posibilidades del alumnado. En cuanto al alumnado del primer ciclo, es importante considerar que el juego es el principal recurso didáctico, ya que constituye la forma más natural de aprender y su práctica contribuye al desarrollo social y afectivo y fomenta la adquisición de actitudes y valores. Obviamente con esto no pretendemos desechar este procedimiento en el trabajo con los alumnos y las alumnas de mayor edad (con los que el juego sigue siendo un recurso fundamental), sino destacar que se trata de la actividad básica mediante la cual los más pequeños van a desarrollar habilidades, actitudes y conceptos.

Con respecto a los materiales, cabe diferenciar aquellos de uso del docente de los destinados a los alumnos y las alumnas. Mientras que el profesorado puede utilizar una serie de materiales más o menos complejos, los alumnos y las alumnas deben disponer de un material adaptado de manera suficientemente clara que les permita dirigir su atención a los puntos concretos que interesan en cada momento. En cada ficha indicamos los materiales necesarios para el desarrollo de las actividades propuestas. Sin embargo, como ya hemos explicado, estas actividades pueden complementarse con pequeños trabajos de investigación referidos al grupo étnico, país o cultura a la que se refiere el recurso sobre el que se trabaja. En el apartado de **Recursos**, al final de la guía, el maestro encontrará amplia información sobre materiales (tanto para uso del profesorado como del alumnado) que puedan utilizarse en estas actividades.

Bloque 1

Proyectando el viaje

ó

Encuentros

NUESTRO GRUPO

Materiales:

- Papel continuo
- Témperas
- Pinceles
- Fotocopias

Recursos:

Juegos de presentación y toma de contacto entre los miembros del grupo.

Actividades

La finalidad de estas primeras actividades es que los participantes del grupo se conozcan un poco más, animándoles para que interactúen con sus compañeras y compañeros y favoreciendo la confianza mutua y la creación de un clima favorable.

Nombres

Sentados en círculo, cada uno dice su nombre, al tiempo que toca una parte del cuerpo del niño o niña que está a su izquierda. Para ello, recita rítmicamente la siguiente frase: "Yo soy *Juana* y te toco la *nariz*". El nombre y la parte del cuerpo van variando en cada repetición.

Sin desarmar el círculo, el docente enseña una frase rítmica con los nombres de algunos niños y niñas de la clase. Por ejemplo:

Al - ba Al - ba Pe - dro Juan Pe - dro Juan Pe - dro

Al - ba Pe - dro Juan Mar - ga - ri - ta Pe - dro Juan.

A continuación, se propone un juego en el que lo que se canta tiene que coordinarse con distintos movimientos. A cada sílaba corresponde una acción:

ALBA: es un paso completo hacia atrás. Con AL se retrocede el pie izquierdo, con BA el derecho, completando el paso.

PEDRO: es un paso completo hacia adelante. Con PE avanza el pie izquierdo, con DRO el derecho, completando el paso.

JUAN: un golpe de palmas, en el lugar.

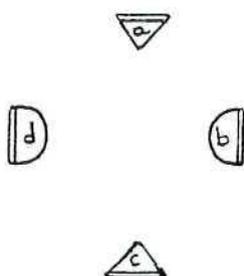
MARGARITA: dos pequeños pasos a la izquierda. En MAR se mueve el pie izquierdo, en GA el derecho, en RI nuevamente el izquierdo y en TA el pie derecho que completa el segundo paso.

El juego se repite varias veces, sin interrupción, acelerando el recitado y, por tanto, los movimientos.

Contactos

En estos juegos se pretende que los niños y las niñas puedan relacionarse utilizando los distintos sentidos.

1. Trabajarán en grupos de cuatro, los integrantes de cada grupo se colocan enfrentados.



Juntos, recitarán el texto al tiempo que hacen las siguientes acciones:

Yo con to - dos yo con - ti - go por a - rri - ba por a - ba - jo. Yo con

- 1: palmas
- 2: palmas con los compañeros de cada lado (una mano a cada lado)
- 3: palmas
- 4: palmas con uno de los compañeros (las dos manos con el mismo, *a* con *b* y *c* con *d*)
- 5: palmas
- 6: palmas con el compañero de enfrente (una pareja golpea las manos por arriba y la otra por abajo)
- 7: palmas
- 8: palmas con el compañero de enfrente (la pareja que golpeó las manos por arriba, ahora golpea por abajo y viceversa)

Al repetir el juego, en el número 4 se dan palmas con otro compañero o compañera (*a* con *d* y *b* con *c*). La tercera vez se vuelve a hacer como la primera y así sucesivamente.

2. Los niños y las niñas reúnen distintos objetos (juguetes, cosas de casa, de la clase, etc.) y los juntan con los del resto del grupo.

Con los ojos cerrados, los explorarán y tratarán de adivinar mediante el tacto, el oído, el gusto o el olfato de qué objeto se trata. Por ejemplo:

Tacto: papeles de diferentes texturas, maderas, plásticos, esponjas...

Oído: panderos, campanillas, metales...

Gusto: sal, limón, caramelos...

Olfato: perfumes, vinagre...

El docente guiará la experiencia, señalando los distintos aspectos que deberán ser reconocidos en cada uno de los elementos explorados (forma, sabor, textura, etc.).

- ¿Es agradable o desagradable su tacto?
- ¿Está frío o caliente?
- ¿A qué te recuerda ese olor?
- ¿Cómo es su sonido?
- ¿Es agrio, dulce, salado...?

Los niños y las niñas verbalizarán las sensaciones y diferencias entre los distintos objetos y elementos que han sentido.

3. Con los ojos cerrados, se moverán por el aula y, al encontrarse con algún compañero o compañera intentarán “reconocer”, mediante el tacto, distintas partes de su cuerpo: manos, cara, cabeza, espalda, etc. El docente guiará a aquellos que no encuentren fácilmente a alguien. La actividad será muy breve, ya que puede producir cierta angustia estar con los ojos cerrados, y la finalidad es precisamente encontrar placer en la comunicación no verbal.

A continuación, se puede variar el juego proponiendo un “reconocimiento” a través del olfato.

- ¿Puedes descubrir los olores de tus compañeros?

Después se comentará lo experimentado.

- ¿Qué sientes cuando te tocan la cabeza, la mano, la nariz...?
- ¿Cuando tocamos a otra persona podemos transmitirle nuestros sentimientos (cariño, enfado, alegría...)?
- ¿Todos los niños y las niñas huelen igual?

¿Sabes quién...?

En este juego se trata de descubrir cosas que no conocemos de los integrantes del grupo.

El docente puede preguntar si alguien ha participado alguna vez en la búsqueda de un tesoro. En esta ocasión se trata de buscar un “tesoro” pero humano.

² Fuente: COLECTIVO AMANI. *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular, 1994.

Para ello, se reparten fotocopias con una serie de items que tratan sobre distintas cuestiones (sentimientos, experiencias, hábitos, conocimientos o habilidades) y que deben ser completados. Todos deben buscar en la sala a alguien que haga o sienta algunas de las cosas expresadas en las frases entregadas y escribir el nombre de esa persona.

¿Sabes quién...?

Puede silbar.....

Nació en otro país (indica en cuál).....

Practica deportes.....

Ha tenido una pesadilla anoche.....

Tiene amigos de otras comunidades o de otros países.....

Se ha sentido avergonzado últimamente (cuenta qué le pasó).....

Hace algo que no es típico de su sexo.....

Ha leído algún libro sobre gente de otro país.....

Conoce un juego de otro país.....

Se enfada a menudo.....

Conoce una canción de otro país.....

Sabe en qué continente está un país llamado Malí.....

Cuando todos hayan completado su ficha, se compararán los listados y el profesor o la profesora hará preguntas para que las alumnas y los alumnos comenten cuestiones tales como:

- ¿Has descubierto a alguien con quien tenías algo en común?
- ¿Has aprendido algo de tus compañeros y compañeras que no supieras antes?
- ¿Qué ideas/sentimientos compartías con otras personas?

Mirádonos a los ojos

Toda clase es compartida por un grupo variado de personas con diferentes características físicas. Esto constituye una importante fuente de investigación que puede animar a los niños y las niñas a reflexionar sobre las diferencias que existen entre ellos y a discutirlos objetivamente, considerándolas desde una perspectiva más amplia.

1. ¿Cuántos colores distintos hay en nuestra clase?

Observan las paredes, el mobiliario, las puertas, etc., y van nombrando los colores que puedan descubrir.

2. ¿Cuál es el color de ojos más común entre los integrantes del grupo?

Observan los ojos de los distintos participantes y los propios, utilizando un pequeño espejo.

3. ¿De qué color son los ojos de nuestros familiares (padres, madres, hermanos y hermanas, etc.)?

En las observaciones propuestas irán llevando un registro que permita, posteriormente, deducir datos estadísticos. La información recogida y la organización de sus descubrimientos les permitirán establecer determinadas generalizaciones; por ejemplo, descubrir que: si el padre y la madre tienen ojos azules es muy probable que los hijos los tengan del mismo color, aunque los hijos de padres con ojos marrones no tienen, necesariamente, ojos marrones.

También podemos animarles a descubrir otras posibles relaciones entre el color de los ojos y otras características físicas, por ejemplo, el color del pelo, de la piel, la forma de los ojos, etc.

Aunque es probable que lleguen a la conclusión de que no hay una relación directa, la finalidad de la propuesta es animarles a observar a otras personas.

4. ¿Hay alguna relación entre los colores de los ojos o la piel y las características personales de cada uno? ¿Se podrían establecer generalizaciones tales como «los que tienen ojos azules son más simpáticos, solidarios, etc.»?

Obviamente la respuesta será negativa. Aunque no intentamos explicar las razones de estas observaciones, hay un objetivo implícito que es el de comprender que las diferencias físicas no determinan caracteres específicos.

5. Entre todos, recordamos los colores observados en los ojos, el pelo y la piel de distintas personas.

El maestro va escribiendo un listado en la pizarra que nos ayude a recordarlos.

A continuación, proporciona botes de témperas con los tres colores primarios más el blanco y el negro. ¿Qué colores podemos obtener mezclando las distintas témperas? ¿Podemos obtener los colores del listado?

Los niños y las niñas preparan nuevos colores mezclando los básicos y los utilizan para confeccionar un mural colectivo en el que pintarán rostros de distintos personajes con los colores de piel, ojos y pelo mencionados en el listado. No se trata de que hagan retratos fieles, así que los dibujos pueden ser esquemáticos ya que lo más importante es el trabajo con el color.

EL EXTRANJERO

■ **Materiales:**

- Papel continuo.
- Témperas y pinceles.
- Pegamento.
- Fotocopias.
- Recortes de revistas y periódicos con fotografías de personas de distintas culturas.

■ **Recursos:**

- *Crónicas marcianas*. (Fragmento del cuento de Ray Bradbury)
- *Al océano*. (Carta de Laramaya Columba)
- *El extranjero*. (Poema de Rafael Alberti).

Actividades

Actividad 1

Cuando viajamos a otro país podemos reconocer paisajes y lugares distintos al del lugar en que vivimos. Pero no sólo los lugares son distintos, las personas que allí viven también constituyen un «paisaje» determinado. ¿Cómo son las personas que viven en nuestro barrio?

El maestro o la maestra proporciona fotografías de personas de distintas culturas y pide a los niños y las niñas que seleccionen las de aquellas personas cuyas características físicas sean similares a las de las que viven en su barrio. Con estas fotografías confeccionarán, en grupos, un mural de una calle de su barrio mostrando las personas que transitan por ahí a lo largo del día.

Obviamente la selección dependerá de la localización del colegio. Mientras que en algunas zonas los habitantes son de una misma procedencia, en otras se advierten conformaciones más mezcladas o multiculturales.

Es curioso que, al realizar esta propuesta, muchos suelen seleccionar sólo aquellas fotografías de la gente que, por distintas razones, desearían que viviese en su barrio, ignorando a otras. Así, en algunos grupos que viven en zonas en donde puede haber presencia de personas de distintas minorías culturales (gitanos, africanos, latinoamericanos, etc.), suelen «olvidar» o no reconocer que éstas forman parte de su comunidad.

Cuando todos hayan terminado, explicarán porqué han seleccionado esas fotografías diciendo: «en mi barrio viven...» y señalando a los distintos personajes. Es probable que en este momento también surjan comentarios referidos a los sentimientos de los niños y las niñas hacia determinadas personas.

Actividad 2

El maestro o la maestra selecciona dos fotografías (por ejemplo, una persona magrebí y otra de una persona blanca). A continuación plantea una situación: «subes en el metro y hay sólo dos asientos vacíos. Al lado del que está más cerca de la entrada está sentada esta mujer (hombre o niño/a) y muestra la fotografía de la persona magrebí; al lado del que está más lejos está esta otra persona, y muestra la otra fotografía».

¿Qué lugar elegirías para sentarte? ¿Por qué?

En los comentarios que haga cada uno no se intentará modificar lo que piensa; la intención es sólo que esto se ponga en evidencia.

Actividad 3

En las actividades realizadas hasta el momento se habrá puesto en evidencia que, cada vez más, nuestros barrios y ciudades están habitados por una población multicultural y es probable que la palabra «extranjero» ya haya surgido en algunos de los comentarios. En las siguientes propuestas, se intentará poner de manifiesto lo que pensamos de nosotros mismos y de las personas pertenecientes a distintas minorías culturales que pueden vivir en nuestro entorno.

Se es extranjero cuando se vive en una tierra «extraña», distinta a la que nos vio nacer. Se llega a un nuevo lugar después de un viaje. Pero no todos los viajes son para quedarse; las razones que a distintas personas y en distintos momentos de sus vidas les impulsan a viajar pueden ser muy diferentes.

Por eso, comenzamos esta propuesta realizando comentarios acerca de los viajes y las razones por las que viaja la gente: por placer, por trabajo, porque deben ir a vivir a otro país debido a que la situación económica en el suyo es muy precaria o a que son perseguidos por razones políticas y tienen que huir, etc.

La maestra o el maestro explica que, entre todos, confeccionarán un mural en el que podrán exponer sus opiniones sobre los extranjeros.

Para ello, aportará un papel continuo de gran tamaño (aproximadamente de un 1,5 x 3 metros) y, en la parte de arriba, escribirán, entre todos, la palabra «extranjeros». También pueden pintar el fondo con témperas u otro material apropiado.

Es importante que este mural pueda permanecer en la clase durante todo el tiempo que dure el proyecto ya que así podrán contrastar, más adelante, algunas de las opiniones que tenían al comenzar la propuesta con aquellas que puedan haber variado a lo largo de la misma.

Pasadas algunas sesiones se podrán releer los carteles que habían pegado y, si ha variado la opinión sobre alguno de ellos, corregirlo pegando uno nuevo encima.

Una vez que han confeccionado la base del mural, éste se cuelga en alguna pared de modo que quede visible.

A continuación, se reparten fotocopias de la ficha siguiente¹ y se pide a los niños y las niñas que completen las frases consignando lo que piensan o exponiendo sus ideas en relación con cada una de las propuestas. Se trata de dar respuestas breves y concretas.

¹ Los distintos apartados de esta ficha están tomados del libro del COLECTIVO AMANI titulado *Educación Intelectual. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid, Editorial Popular, 1994.

Cada día hay más en mi ciudad.
Los extranjeros <i>son/somos</i> ¹
Los marroquíes <i>son / somos</i>
Los gitanos <i>suelen / solemos</i>
Que haya extranjeros en mi barrio
.....
porque
Que haya gitanos y gitanas en mi clase
.....
La gente de Portugal
Los europeos <i>son / somos</i>
Los <i>andaluces</i> <i>somos</i> ²
Los catalanes <i>son / somos</i> muy
mientras que los andaluces <i>son / somos</i>
La gente rica es
La gente negra es
Los chinos <i>son / somos</i>
Nunca viviría con una persona
porque
De los latinoamericanos
sobre todo porque

Recortan las distintas frases y las van colocando y agrupando sobre una mesa (todas las frases que comienzan con la misma propuesta quedarán juntas).

Se mezclan los papeles de los distintos grupos y se van extrayendo algunos para pegarlos en el mural. (Si no hay sitio para todos, los otros se dejan fuera; lo importante es que haya comentarios de todas las frases).

La maestra va leyendo, una a una, las frases del mural (y las que no se han pegado) y el grupo va diciendo si está de acuerdo o no y explicando sus razones.

¹ En algunas propuestas incluimos dos variables (*son/somos*, *suelen/solemos*), ya que éstas pueden cambiar dependiendo del lugar de nacimiento de la persona que la conteste.

² El término utilizado en esta frase (*castellanos*, *catalanes*, *gallegos*...), dependerá de la comunidad en la que esté el centro y de los participantes del grupo.

En este momento no se trata de poner en evidencia lo que piensa cada uno ni de intentar que se cambie alguna opinión que pueda parecer equivocada. La intención es sólo conocer las ideas que tenemos sobre nosotros mismos y sobre las personas de distintas culturas que viven en nuestro entorno.

Actividad 4

La finalidad de las siguientes propuestas es llamar la atención, mediante la lectura de distintos materiales (cartas, relatos o poesías), acerca de las diferentes razones que impulsan a los inmigrantes a dejar su país de origen o los sentimientos que les produce el estar alejados de su tierra natal y algunas de las reacciones de los «nativos» ante la presencia de extranjeros.

Los textos que seleccione el profesorado pueden leerse en una misma sesión o en varias, según la duración y características de las actividades que proponga en relación con dichos textos.

En principio, una idea básica es la de comentar lo que se dice en cada texto estableciendo relaciones con lo tratado en las tres primeras actividades.

En el siguiente texto pueden advertirse diferentes cuestiones de interés para el tema que nos ocupa, entre ellas: las razones que impulsan a las personas a emigrar, lo que sienten los emigrantes al dejar su lugar de origen y al vivir en un país distinto, o la inmigración por razones laborales.

El maestro lee el texto:

«Los hombres de la Tierra llegaron a Marte. Llegaron porque tenían miedo o porque no lo tenían, porque eran felices o desdichados, porque se sentían como los peregrinos o porque no se sentían como los peregrinos. Cada uno de ellos tenía una razón diferente. Dejaban personas odiosas, trabajos odiosos o ciudades odiosas; venían para encontrar algo, dejar algo o conseguir algo. Venían con sueños ridículos, con sueños nobles o sin sueños. El dedo del gobierno indicaba desde carteles de cuatro colores, en innumerables ciudades: HAY TRABAJO PARA USTED EN EL CIELO. ¡VISITE MARTE! Y los hombres se lanzaban al espacio. Al principio sólo unos pocos, unas docenas, porque casi todos se sentían enfermos aun antes que el cohete dejara la Tierra. Enfermaban de «soledad», porque cuando uno ve que su casa se reduce al tamaño de un puño, de una nuez, de una cabeza de alfiler, y luego desaparece detrás de una estela de fuego, uno se siente que no ha nacido nunca, y que no hay ciudades, que no está en ninguna parte, y sólo hay un espacio alrededor, sin nada familiar, sólo nombres extraños. Y cuando los Estados de Illinois, Iowa, Missouri o Montana desaparecen en un mar de nubes, y más aún, cuando los Estados Unidos son sólo una isla envuelta en nieblas y todo el planeta parece una pelota embarrada, lanzada a lo lejos, entonces uno se siente verdaderamente solo, errando por las llanuras del espacio, en busca de un mundo imposible de imaginar.

No era raro, por tanto, que los primeros emigrantes fueran pocos. Su número creció constantemente hasta superar a los hombres que se encontraban en Marte. Los números eran alentadores. Pero los primeros solitarios no tuvieron ese consuelo.»

RAY BRADBURY: *Crónicas marcianas*.⁶

⁶ Fuente: MARTÍNEZ SÁNCHEZ, J. y GUTIÉRREZ PÉREZ, J. (1993) *Lengua Castellana y Literatura*. 4º curso. Madrid: Akal.

- Comentan las primeras impresiones sobre lo que han escuchado.
- A continuación, el maestro o la maestra puede hacer determinadas preguntas referidas a distintos puntos del relato, y a cuestiones relacionadas con el mismo, por ejemplo:
 - ¿Tenían todos los hombres las mismas razones para ir a Marte?
 - ¿Eran muchos los primeros viajeros?
 - ¿Por qué se van haciendo las casas cada vez más pequeñas?
 - ¿Por qué «enfermaban» de soledad?
 - Imagina que tienes que mantener a tu familia y llevas más de cuatro años en el paro, sin ninguna perspectiva a corto plazo ya que vives en un país muy pobre. ¿Considerarías la posibilidad de ir a vivir a otro país en el que sabes que podrías encontrar trabajo?
 - ¿Crees que «enfermarías» de soledad si tuvieses que ir a vivir a otro sitio?
 - ¿Piensas que te ayudaría a sentirte mejor el que los habitantes de ese sitio fuesen muy amables contigo e intentarían ayudarte?

La siguiente carta muestra otros sentimientos sobre la emigración, en este caso, los de una niña argentina que viene a vivir a España. Tras su lectura, puede compararse lo que ella cuenta con el contenido del relato anterior.

Al océano

Soy una adolescente que vive en el sur del continente americano, en una hermosa ciudad llamada Santa María de los Buenos Aires, en un antiguo e histórico barrio. Flores, flores, sí porque era el barrio que más flores tenía en sus plazas, parques y balcones. Según el poeta «las niñas de Flores» se comparaban a las rosas de sus plazas, «daba gusto en las tardecillas caminar por ellas...»

Tengo once años, mis calles, mis amigos de siempre, porque son mis amigos del barrio y todos nos conocemos desde parvulitos y seguimos en todo juntos, fiestas, vacaciones, deportes, eventos culturales y reuniones en familia, porque la familia, el barrio, la escuela, somos todos uno, los recuerdos de mis calles con árboles, con sus olores de flores, de sus casas bajas, de nuestros sábados, de campeonatos de voley, de sábados de fiestas en alguna casa...

Ir a inglés, danza o tenis con mis amigas, estudiar y divertirnos hablando el mismo idioma, el idioma de la vida, juntos, el idioma del conocernos, el idioma de esos gestos cómplices y silenciosos ante las travesuras en clase.

Todo de repente cambió un día, ya no iba con mis amigos a la secundaria que había elegido, todo se había cambiado. Llegué a un lugar, al otro lado del océano, otra ciudad con mucho sol, con mar, con otros atardeceres y cumplí doce años lejos de mis amigos de siempre, entre unos nuevos amigos, demasiado nuevos para poder disfrutar...

Llegó la escuela, el barrio, mi idioma, mis olores, mis árboles, mis caminatas que ya no tengo, mis sonidos conocidos, mis amigos de siempre... ¿Dónde está? Al otro lado del océano. Tengo trece años y me preguntan en la escuela: ¿Qué es la emigración? Esto que escribí y mucho más que no sé como escribirlo... Comenzar a vivir, a pensar, a sentir de otra y nueva forma.⁷

LARAMAYA COLUMBA JEREZ (8^o)
Colegio M.R. Bocanegra (Marbella)

⁷ Publicado en el periódico *Sur escolar*, de Málaga, el día 8 de Junio de 1993.

- En las actividades de la ficha anterior hemos explorado el mundo que nos rodea utilizando distintos sentidos.
 - ¿Cuáles menciona Laramaya en su carta?
 - ¿Tiene nuestro barrio un olor especial? ¿Lo echaríamos de menos si tuviésemos que vivir en otro lugar?
 - ¿Hay determinados sonidos característicos en nuestro barrio?
 - ¿Qué sentiríamos si nuestros padres tienen que ir a vivir a otra ciudad o país? ¿Echaríamos de menos a nuestros compañeros y compañeras? ¿Qué otras cosas nos harían sentir nostalgia?
- Imaginan que llegan a un país extranjero donde se habla otro idioma.
 - ¿Cómo saludarían a la gente?
 - ¿Cómo pedirían agua o comida?
 - ¿Qué harían para averiguar cómo se llega a un sitio determinado?

El maestro o la maestra expone la situación y organiza un trabajo de dramatización en el que sólo puedan utilizar gestos u otros recursos distintos a la palabra para comunicarse.

Una vez realizado se puede preguntar cómo se sintió cada uno, si resultaba fácil o difícil comunicarse, etc.

A continuación, el maestro o la maestra lee la siguiente poesía:

El extranjero

Mi lengua natal, ¿de qué
me sirve en tierras extrañas?
–Quiero beber.
(¡Un extranjero! ¿Le abro?
¡Dios, lo que pide no sé!)
¡La fuente –¡qué sed!–, sin agua!
–Quiero comer.
(¡Un extranjero! ¡Dios mío!
¿Qué dice? Cierra, -no sé.)
¡No hay de comer en la casa!
Lengua mía, ¿para qué
pedir en tierras extrañas?
Un extranjero
Me quiere a mí.
Yo no le quiero.
Yo no, porque considero
que no le voy a entender
cuando me diga, Te quiero.
¡Y a mí gusta saber
cuando me dicen, Te quiero.
¡Di tú que sí!

* ALBERTI, R. (1977). *Marinero en tierra. La amante. El alba del albeli*. Madrid: Clásicos Castalia.

- Leen el texto en parejas. Cada uno recitará la parte correspondiente a uno de los personajes.

Tal como se hizo en la dramatización anterior, ahora pueden comentar lo que han sentido en los distintos roles que han tenido al trabajar con este texto.

Actividad 5

Como final se propone un sencillo trabajo de investigación que podrán realizar consultando a sus padres y abuelos ya que, seguramente, muchos niños y niñas tendrán un familiar que, en algún momento de su vida, emigró.

El maestro puede explicar que el pueblo español, durante muchos años, ha sido un pueblo de emigrantes. Latinoamérica, Alemania, Suiza, han sido, entre otros, los lugares elegidos por los españoles para ir a vivir.

La tarea de los niños y las niñas consiste en reconstruir su árbol genealógico y realizar una pequeña investigación sobre aquellos familiares que emigraron en algún momento. Para ello, pueden indagar en su familia y entre los amigos hasta encontrar a alguien que haya vivido en un país extranjero a quien le pedirá que le cuente por qué se fue, a qué lugar fue, cómo se sintió al llegar, cómo era su vida en ese país o cómo les recibió la gente.

Quienes no encuentren familiares que emigraron a otro país, probablemente tendrán padres o abuelos que nacieron en un pueblo y ahora viven en otro.

Sea cual fuere el caso, todos pueden reconstruir su propio árbol genealógico. Una vez que lo hayan terminado, se contrastarán las informaciones obtenidas: ¿por qué deciden las personas ir a vivir a otro país (ciudad, pueblo, comunidad...), ¿hay algunos países especialmente acogedores?, ¿cuáles?, ¿en qué países fue difícil integrarse?, etc.

El objetivo es que puedan comprender que la emigración es un fenómeno generalizado y recordar que España ha sido un país de emigrantes.

También sería interesante hacer un paralelismo entre los emigrantes españoles y los latinoamericanos, marroquíes, filipinos, etc., y comparar las condiciones de vida entre los emigrantes de distintas culturas.

PARA EMPEZAR A JUGAR

Países:

Venezuela, México, Argentina, Perú, España.

Recurso:

Retahílas de sorteo.

El primer movimiento de un juego da a veces a un jugador una ventaja definitiva sobre sus oponentes. Hay muchas maneras de decidir quién va a tener el privilegio del primer movimiento; todas ellas dependen de la suerte y dan una igualdad de oportunidades. Constituyen por sí mismas un entretenimiento y se usan universalmente cuando se trata de tomar una rápida decisión. Lanzar una moneda al aire y elegir cara o cruz, tirar los dados, coger, una a una, las cerillas de un montón, jugar a «los chinos», esconder un puño detrás de la espalda y sacarlo desplegando un cierto número de dedos y diciendo, simultáneamente, «pares» o «nones», señalar a los integrantes de un corro al tiempo que se recita una retahíla de sorteo (palabras, a veces sin sentido, pronunciadas rítmicamente para decidir quién será la madre o quién/es quedan eliminados y punto de partida para los misteriosos momentos vividos en los juegos), son sólo algunos de los numerosos «juegos para empezar a jugar».

Ponte poronte tapetí
ponte taperuta
ponte poronte tapetí
ponte tape ru
ponte tape ru.

*Informante: Mariana Naín (11 años).
Venezuela.*

Tin matín
de pingüin
tuta la mata
latita latín.

*Informante: Natalia Martínez (10 años).
Córdoba, Argentina.*

Terrome terrome
te sic te sac
terrome terrome
te pun fuera.

*Informante: Laura Abril. (11 años)
Córdoba, Argentina.*

Uní,doli, trelí
catoli, quili
quilata
pan de oro
curucucú
dice el rey
que salgas tú

*Informante: Analía Tito (10 años).
Córdoba, Argentina.*

.../...

.../...

De tin marín
de do pingüé
cúcara, mácara,
títtere fue
yo no fui
fue teté
pégale, pégale
que ella fue.

Informante: Cristina Maestro (20 años)
Madrid. Se lo enseñaron niños mejicanos.

De tin marín
de Don pingüé
cúcara mácara
cucára fue.
Yo no fui
fue Pepe
pégale, pégale
que ella fue.

Informante: Lourdes Nalvarte (34 años)
Lima, Perú. (Reside en El Álamo, Madrid)

Tin Marinde
dos por tres
cúcara maca
títtere fue
abre la caja
a ver quién.

Informante: Mercedes de la Cruz Abaz.
Tenerife

Actividades

Actividad 1

Se puede comenzar hablando sobre las distintas suertes que utilizan los niños y las niñas para comenzar un juego, para elegir quién comienza, quién será «la madre» o quién queda eliminado.

A continuación, jugarán a «sorteos» que conozca todo el grupo: con objetos o sin ellos, con manos o pies, con o sin retahíla.

Actividad 2

El maestro o la maestra selecciona una de las retahílas de sorteo propuestas y la recita.

- Todos la repiten hasta memorizarla, jugando con las palabras y con el cuerpo: moviendo las manos o los pies; buscando las distintas posibilidades de movimiento que tiene nuestro cuerpo en relación con la retahíla que pronunciamos (movimientos ondulantes, angulares, cortantes o continuos), «estirando» las palabras, produciendo cambios de altura, timbre o intensidad en el recitado, etc.

Se utiliza el cuerpo con la palabra-ritmo que guía, ocupando el espacio hacia adelante, hacia atrás, a un lado, al otro, arriba, abajo.

- Recitan la rima y realizan uno de los juegos más frecuentes: un niño o una niña va señalando, uno a uno, a los participantes dispuestos en una fila o un corro. El que resulta elegido será la «madre» del juego.

⁹ PELEGRÍN, A. (1984) *Cada cual atiende su juego*. Madrid: Editorial Cincel.

- La maestra recita las otras retahílas y cada grupo elige una para jugar con el texto y el ritmo. Luego muestra su juego al grupo.
- Crean nuevas retahílas. La maestra recitará el primer verso dando pie al comienzo. A continuación, cada participante va inventando nuevos versos.
- Las retahílas propuestas fueron recogidas observando y preguntando a niños y niñas (y adultos) de países muy distantes entre sí. Sin embargo, algunas de ellas son muy similares a las que se utilizan en España para iniciar los juegos.

¿Alguien sabe alguna retahíla de sorteo parecida a las aprendidas?

Comparan las distintas retahílas y comentan cómo una niña o un niño latinoamericano puede «saber» un juego tan parecido si vive tan lejos.

- Los juegos de sorteo, con o sin retahílas, pueden encontrarse en todas las culturas con múltiples variantes. En el caso de las retahílas, hay fórmulas en distintos idiomas, dependiendo del país de donde provienen.

Si algún integrante del grupo ha nacido en un país extranjero o en una comunidad distinta a la de la ubicación del centro puede preguntar a sus padres si saben algún juego para echar suertes y qué otros juegos conocen. También puede invitarle a una sesión para que cuente algo sobre su tierra (costumbres, comidas, canciones, juegos, dichos, vestimentas, etc.).

Si en el grupo no hay ningún niño o niña de otro país u otra comunidad, se puede indagar en el barrio o con amigos y familiares para ver si conocen a alguien que puedan presentarles.

Otra posibilidad es proponer un intercambio, escribiendo cartas a niños de otros países o de otras comunidades. El profesor puede orientar a los alumnos en este sentido y establecer contactos con instituciones que faciliten información.

Bloque 2

Las escalas del viaje:

Los tesoros

ó

¿Qué traes en tu maleta?

UN PUÑADO DE ESTRELLAS



País:

Líbano

Materiales:

- Mapamundi y mapa mudo con división política.
- Enciclopedia.
- Lápices de colores.
- Revistas y periódicos, tijeras, papel continuo y pegamento.

Recurso:

Un puñado de estrellas. (Cuento de Rafik Schami)

«El hijo de un panadero de Damasco después de una conversación con el viejo cochero, el tío Salim, decide escribir su diario. "Los chinos, con la invención del papel, han hecho posible que el arte de la lectura y escritura esté al alcance de todos" le había comentado, y él anota en su diario: ¡Voy a escribir todos los días! El niño tiene tres amigos: el tío Salim de 65 años, que le cuenta magníficas historias, Mahmud (15 años) y Josef que tiene su misma edad (14 años). En su diario nos cuenta su vida en un barrio de Damasco, ciudad donde conviven personas de distintas nacionalidades, de su familia, de su pandilla, del colegio, de su amor; nos habla de la injusticia, el hambre, las persecuciones políticas, la cárcel... y de su decisión de ser periodista en la clandestinidad.»

27 de noviembre

Acababa de prepararme un bocadillo de queso y sentarme en la escalera de nuestra puerta cuando el loco se dirigió hacia mí. Su gorrión voló hasta un balcón próximo como si supiera que el loco se iba a sentar a mi lado. Y así lo hizo. Miró mi bocadillo y dijo:

—¡Queso!

Le partí la mitad, comió lentamente y empezó a hablar hasta que ese idiota de Georg le dio una patada al pasar. El loco se acurrucó lleno de miedo y se cubrió la cabeza con los brazos. El queso salió volando por los alrededores. Me puse tan furioso con Georg que le hubiera podido estrangular.

Acaricié al loco, le cogí el pan vacío de entre sus agarrotados dedos y le dí mi ración. Poco a poco se tranquilizó y empezó otra vez a susurrar. No entendí mucho. De vez en cuando podía pescar una palabra árabe, pero las demás palabras eran meros sonidos incomprensibles.

-¡Dilo otra vez!- le rogué esforzándome en aguzar los oídos, pero sólo entendí: "Oriente... color..., arco iris...": nada más. Luego dijo clarísimamente "papel", y pegó un mordisco al bocadillo de queso. Me puse de pie.(...) Le llevé papel y lápiz y se rió feliz como un niño. Se frotó las manos, cogió el lápiz y dibujó algunos signos. Era una escritura extraña, Después de una frase escribió letras árabes; luego letras latinas, pero no eran palabras ni francesas ni inglesas. Luego la palabra "Oriente" en árabe, luego otra vez una escritura rara, y así sucesivamente...

-¡Leer! -dijo, sonrió y se fue.

Su caligrafía en árabe era casi tan bonita como la de un libro. Por la noche le enseñé la hoja a mi padre. La miró durante mucho tiempo.

-Esto es hebreo. Esto de aquí es turco y esto persa, y esto es griego. Pero yo no sé leerlo. ¿Qué habrá escrito este hombre?

(...)

1 de diciembre

Cerca de nosotros vive un mecánico de coches griego. Se ríe mucho y bebe aún más, pero arregla muy bien los coches. Así que siempre tiene trabajo. Fui a verle al taller y le enseñé la hoja del loco.

La miró con sus ojos hinchados y se rió.

-Sólo está en griego la frase de arriba y esta palabra de aquí abajo. Está muy bien escrito.

Me la tradujo y yo la copié a lápiz.

-Escucha, chico: esto de aquí es italiano, y lo de al lado español. Cuando descifres el enigma yo también quiero saber qué significa.

2 de diciembre

Dos calles más allá viven muchos chiítas. Tras varias preguntas conocí a un comerciante de especies de origen persa. Me tradujo tres trozos que estaban escritos en persa y dijo que no creía que el hombre estuviese loco.

3 de diciembre

El verdulero Jakob me ha traducido hoy las palabras hebreas del texto. Me ha dicho que cerca de la Puerta de Santo Tomás vive un viejo español que fabrica violines. Un hombre bastante viejo.

4 de diciembre

Estuve en casa del español. ¡Es tremendamente viejo! Pero elegantísimo. Un hombre distinguido. No me dejó marcharme sin enseñarme antes su mejor pieza: un viejo violín. Le sorprendió cuando le dije que la hoja no era de un profesor, sino de un loco. Por él me enteré también de dónde vive un italiano. Por lo visto es repostero.

6 de diciembre

El repostero no estaba, pero su mujer también sabe italiano porque ha visitado a menudo a los padres de su marido. Me tradujo las tres palabras y leyó también lo que estaba traducido hasta ahora.

Mi padre quiso saber si había conseguido descifrar algo. (Qué raro que también él se preocupe de esto.) Supe por él que en la primera bocacalle viven dos familias kurdas. Miró la hoja y dijo que la penúltima caligrafía sólo podía ser asirio. Que fuera a la pequeña iglesia de los asirios cercana y le preguntara allí a un sacerdote.

7 de diciembre

Tuve éxito con las familias Kurdas y el sacerdote. El texto ya está. ¡El loco es un hombre sabio!

Aquí está su historia:

«Había una vez un pájaro que vivía en un umbroso palacio de Oriente. En torno al cuello llevaba un pesado anillo repleto de piedras preciosas. El pájaro se sentía seguro y protegido en su marmóreo hogar; gozaba del perfume de las flores y escuchaba con alegría el susurro de la pequeña fuente. Cuando iban invitados del señor de la casa decían los unos: "¡Oh, qué hermoso es este pájaro verde!". Los otros repetían: "¡Es hermoso pero no es verde, sino marrón. Miradlo bien!".

"¡Pero, señores míos, cualquiera que tenga ojos puede ver que el pájaro es azul!", exclamaban los terceros. Aunque los invitados nunca podían ponerse de acuerdo sobre el color, todos ellos estaban fascinados por la belleza del anillo.

Llegó el otoño. Las hojas de los umbrosos árboles se marchitaron y cayeron, y el pájaro pudo ver el cielo abierto. Un día divisó una bandada de pájaros que volaban hacia el sur. Quiso seguirla, pero el pesado anillo le mantenía fijo al suelo. De día en día pasaba más frío según se iba aproximando el invierno y sintió la amargura de su cautiverio.

En el crepúsculo del séptimo día se liberó de un fuerte tirón del abrazo del pesado anillo, que le dejó una profunda herida en el cuello. El pájaro sangró mucho, pero revoloteó libre hacia el ancho cielo. Sobrevoló mares, desiertos, montañas y valles y descubrió la belleza del mundo. Aprendió a superar con astucia a águilas ratoneras y serpientes y a vivir en peligro.

El trigésimo día alcanzó la gran colina de pájaros en el sur y se sorprendió de la alegría con que sus congéneres lo recibieron. Una lechuza explicó el motivo: "Cuando viene el pájaro del arco iris eso significa suerte y salud para todos nosotros". Fue entonces cuando el pájaro se dio cuenta de la multiplicidad de colores de sus plumas.

El pájaro del arco iris vivió mucho tiempo y recorrió volando el mundo entero. Pero siempre que veía un anillo le dolía la profunda cicatriz del cuello...».

Mañana, como prometí, pasaré por casa de todos mis nuevos amigos y les llevaré la traducción. Eso, creo yo, es un regalo que quiso hacerme el loco. Ahora sé cuántos pueblos conviven aquí.¹⁰

¹⁰ Fragmentos extraídos de: SCHAMI, R. (1984) *Un puñado de estrellas*. Madrid: Alfaguara, páginas 68-74.

Actividades

Actividad 1

El docente lee el texto al grupo.

Actividad 2

Se comenta el texto.

Dependiendo de las edades de los niños y las niñas se sugieren distintas posibilidades: con los más pequeños se puede hablar de sus viajes y preguntarles si conocen alguna persona de los países mencionados en el texto; con los mayores es posible realizar un trabajo de investigación sencillo sobre distintos aspectos de la vida y las costumbres en Damasco y la multiculturalidad de las gentes que viven en el Líbano.

Actividad 3

Localizan los países mencionados en el texto y trazan itinerarios en un mapa.

- a. Sitúan en un mapa la ciudad de Damasco.
- b. Confeccionan un listado de las personas de otras culturas que ayudaron al niño a traducir el texto: griego, kurdo, español, chiita, judío, italiano.
- c. Localizan en el mapa la ubicación geográfica de los países de donde proceden los «traductores» mencionados en el texto. En algunos casos, como el de los judíos o los kurdos podemos suponer que estas personas provienen de distintos países, por ello, también se puede investigar en qué países viven las personas judías y las kurdas y elegir una de las posibilidades para el itinerario.
- d. Trazan en un mapa los itinerarios seguidos por los «traductores» para llegar, desde sus países de origen, a Damasco (la ciudad en la que residen).

Actividad 4

Exploran formas de comunicarse utilizando lenguajes distintos al oral u escrito, por ejemplo, imágenes, gestos o movimientos.

- *Imagen*: al pájaro del arco iris unos lo veían de color verde, otros azul y otros marrón. Sin embargo, él era de todos los colores.
 - ¿Cómo somos nosotros y cómo nos ven nuestros compañeros?
 - Con recortes de revistas y periódicos confeccionan un collage que represente la propia imagen y otro de un compañero resaltando las características que les parecen más importantes.
 - Cuando han terminado se observan y comentan todos los collages.
- *Con el cuerpo*: expresan, con distintos gestos y movimientos, lo que harían al recibir a otra persona, según esta situación les despierte sentimientos de alegría, rechazo, odio, indiferencia, cordialidad, etc.

El maestro puede sugerir situaciones tales como: «llega una niña gitana a mi casa, abro la puerta y...»; «llega mi padre después de haber estado un mes de viaje, abro la puerta y...».

Actividad 5

El docente muestra palabras escritas en diferentes idiomas árabe, inglés, ruso, chino, italiano, eusquera, catalán, gallego, etc., a fin de que puedan observar los caracteres utilizados en las distintas lenguas. Una posibilidad sería mostrar palabras de uso internacional, por ejemplo: *stop*.

Actividad 6

¿Qué palabras se utilizan para saludar en otros idiomas? Podemos aprender algunas con todo el grupo ya que si vamos a otro país o a otra comunidad española o encontramos en nuestro barrio o ciudad a una persona de otro país o de otro lugar de España será importante saber cómo saludarle.

Alemán	Guten tag
Árabe	Ahlan wasahlan
Bahasa indonesia	Selamat pagi
Búlgaro	Dobró útro
Catalán	Bon dia.
Chino	Nin hao
Danés	Goddag
Francés	Bon jour
Gallego	Bo día
Griego	Kalimera
Hausa (Nigeria)	Ina kwana
Indi	Namaskar
Inglés	Hello
Islandés	Godán daginn
Italiano	Buon giorno
Japonés	Konnichiwa
Persa	Salam
Polaco	Dzien dóbry
Portugués	Bom dia
Ruso	Zdaustuuyitye
Serbocroata	Debró útro
Sueco	God dag
Tailandés	Sawatdee
Turco	Iyi gunler
Urdu (Pakistán)	Assalm-U-alaikum
Vasco	Egunon
Zulú	Kunjani

Otra palabra muy importante para comunicarnos es «gracias». ¿Pueden averiguar cómo se dan las gracias en distintos idiomas?

Actividad 7

- Pedir a aquellos padres del grupo que hayan nacido en otra comunidad o país que comenten a sus hijos porqué dejaron su lugar de origen y cuál fue la forma de llegar a su actual sitio de residencia.

Comentar estos datos con la ayuda de un mapa. Posteriormente, en un mapa mudo señalaremos los viajes realizados. Este trabajo dependerá del grupo ya que en algunas poblaciones la inmigración ha sido regional, mientras que en otras es de diferentes comunidades y de otros países.

- Preguntar a los padres, también, si pueden escribir un mensaje en su lengua de origen. Con todos los mensajes haremos un gran mural, lo llamaremos arco iris de palabras.

Otra posibilidad, si conocen personas que hablen distintos idiomas, es escribir un mensaje en castellano y pedir que les traduzcan distintas frases a otras lenguas para construir, así, un nuevo mensaje «multicultural».

Actividad 8

Realizar entre todo el grupo una investigación sobre las personas pertenecientes a distintas culturas que hay en la clase, en el colegio, que viven en el barrio, etc.

- El docente explica la actividad que van a realizar.
- Se comenta en el grupo la procedencia de cada niño o niña y del docente.
- Entre todos elaboran una guía con los datos que se consideren más relevantes.

Por ejemplo: nombre, apellidos, curso (si se trata de un alumno o una alumna del centro), lugar de procedencia, lugar de nacimiento de la madre y del padre.

- En la recogida de datos se comenzará por el grupo y se verificará si los datos propuestos son suficientes o correctos. Esta guía, puede y debe sufrir modificaciones en la práctica diaria ya que, aunque los datos propuestos son básicos, puede parecer importante tener otros como la edad, el nombre y edad de los hermanos o los abuelos, el lugar anterior de residencia, la profesión (anterior y actual) de los entrevistados. Además, en la guía se puede incluir un apartado para apuntar un juego, una danza, una canción, un cuento, un dicho, etc., del lugar de origen del entrevistado que éste pueda enseñarnos.

En el colegio, la guía puede trabajarse como un proyecto que implique a todo el alumnado del centro, o como un trabajo de investigación de los alumnos y las alumnas de los cursos superiores.

Con respecto al trabajo en el barrio es importante añadir un dato: el número de teléfono, para ponerse en contacto, según el plan de trabajo, e invitar a los entrevistados al centro para que puedan contarnos algo importante de su tierra.

¿MOROS O MARROQUÍES?



País:

Marruecos.

Recurso:

Raisuni. (Cuento de D. López García)

Un joven español llamado Pedro dejó un día su ciudad natal, Córdoba. Su madre había muerto y siguiendo los pasos de su padre militar fue a residir a Tetúan.

Transcurría el primer cuarto del siglo XX y los rifeños luchaban en contra de la ocupación española. Hacía meses que Pedro no tenía noticias de su padre, desaparecido en la guerra contra los rifeños, y decidió ir en su busca. Se internó en territorio enemigo, viviendo situaciones muy peligrosas y conoció al pueblo marroquí.

Un día Pedro conoció a Abdulah que iba a ver a un amigo y le invitó a que fuera con él.

Cerca del mediodía llegaron a una aldea. Un chiquillo gritó al verlos acercarse y aparecieron otros respondiendo a su aviso. Enseguida rodearon al mulo. Miraban con curiosidad a Pedro. Eran niños sucios vestidos con chilabas de lana gruesa y marrón e iban descalzos, algunos llevaban la cabeza rapada; sobre aquellas superficies grisáceas había costras de color indefinido y restos de viejas descalabraduras. Algún perro famélico los seguía.

-¿Hemos llegado? -preguntó Pedro, pero Abdulah no contestó.

La aldea era un conjunto de miserables casuchas de adobe con tejado de hierbas; su color pardo era semejante al de las vestiduras de los desharrapados. Un hombre escuálido vestido con chilaba y turbante se asomó desde una de las casas.

-¡Eh, Felipe! -gritó Abdulah al verlo; su voz manifestaba contento- ¡Mira qué regalo te traigo!

Pedro observó al hombrecillo cuando escuchó el nombre que parecía no guardar relación con la vestimenta que lo cubría. El mulo se detuvo todavía a cierta distancia y Felipe miró al niño que Abdulah le mostraba mientras fruncía el ceño. Habló en árabe y Abdulah respondió encogiéndose de hombros al mismo tiempo que obligaba al animal a reanudar su marcha:

-Me lo he encontrado en el camino.

Los hombres se apartaron para hablar y Karim, un niño de ojos verdes, se acercó a Pedro.

Pedro le preguntó:

-¿Tu eres hijo de Felipe?

-No le lames Felipe, el único que le llama así es Abdulah, pero su nombre es Jamé.

(...)

-¿Es verdad que eres español, Jamé?¹¹, preguntó Pedro. Éste asintió moviendo la cabeza.

-Entonces, ¿qué haces aquí con los moros?

Jamé se llevó el dedo a los labios a la vez que se reía mostrando la sucia dentadura.

-Calla. ¿Has oído, Karim? Si escucharan que los llamas moros, volverían a darte otra paliza y no creo que tu cuerpo pudiera resistirla.

-¿Cómo debo llamarlos entonces?

Jamé se encogió de hombros.

-Si quieres que te diga la verdad, no lo sé. Llevo muchos años intentando enterarme cómo tengo que hacerlo -había llenado su voz de ironía porque sabía que ésta molestaría a Karim; se volvió luego hacia él y añadió: -¿Cómo hay que llamaros, Karim?

-Yo soy arosi -respondió muy serio- porque pertenezco a la cábila de Beni-Arós.

-¿Ves? Es imposible. Hay tantas cábilas que no podríamos retener sus nombres en la cabeza. Creo que es mejor y más cómodo que Pedro nos siga llamando moros; pero cada vez que lo haga debe ser en voz baja, así no nos enteramos. (...)

-¿Cómo pudiste hacerte musulmán?

-Ya sabes lo que dice el refrán -Jamé se rió-: a donde fueres, haz lo que vieres.

-El catolicismo es la religión verdadera y los moros son infieles y paganos.

-No creo que Karim estuviera de acuerdo contigo, ¿verdad?

Karim tenía la boca llena y negó con un movimiento de cabeza.

-¿Te das cuenta? Todo es relativo, y mira por dónde va a resultar que nada es verdad ni mentira, como dicen. Si hubieras nacido aquí en vez de haberlo hecho en España estoy seguro de que no dirías lo mismo.(...). Da igual llamarse de una manera o de otra, lo importante es vivir de acuerdo a tu conciencia. Eso es lo que yo intento, aunque muchas veces no lo consiga.

(...)

Al llegar al lugar donde se celebraba un zoco Pedro olvidó sus temores.

Se alejó hasta perderse en la multitud abigarrada y bulliciosa. Era extraño ver a toda aquella gente reunida en un lugar donde no había casas. Una gran cantidad de bestias de carga esperaban agrupadas pacientemente a que sus dueños terminaran sus tratos, sus cambalaches o sus compras. Pedro estaba sorprendido: jamás se habían mostrado ante sus ojos tantos animales juntos.

(...)¹²

¹¹ Felipe, al convertirse a la religión musulmana, tomó el nombre de Ahmed, pero como él no sabía hablar en árabe pronunciaba su nuevo nombre como *Jamé*, y de ahí en adelante todos le llamaron así, excepto Ahdulah que le había conocido cuando aún se llamaba Felipe.

¹² Adaptación del cuento de; LÓPEZ GARCÍA, D. (1991). *Raisumi*. Madrid: Alfaguara.

Actividades

Actividad 1

El maestro lee el relato.

Actividad 2

Se comenta el texto con el grupo:

- ¿Dónde transcurre la historia?
- ¿Quiénes son los personajes? ¿Cuáles son marroquíes y cuáles españoles?
- ¿Qué otro nombre tiene Felipe?
- ¿Qué es...una chilaba, un turbante, una cábila?

Actividad 3

El maestro hace otras preguntas que ayuden a determinar los conocimientos e ideas previas del grupo en relación con los marroquíes, por ejemplo:

- ¿Hay algún marroquí en el grupo?
- ¿Alguien tiene un amigo marroquí?
- ¿Qué sabemos sobre Marruecos?
- ¿Alguien ha visto alguna vez un marroquí en la calle? ¿Cómo sabías que era marroquí?
- ¿Vive algún marroquí en nuestro barrio?
- ¿En qué trabajan los marroquíes que viven en el Estado español?

Actividad 4

En el texto se nombraban determinadas vestimentas típicas de las gentes que viven en el mundo árabe. El maestro puede proponer un sencillo trabajo de investigación en el que deberán descubrir los distintos tipos de turbantes y velos utilizados por hombres y mujeres respectivamente y su función, los distintos tipos de chilabas, etc.

Para ello puede proporcionar enciclopedias, fotografías u otros materiales que ayuden a realizar el trabajo.

Actividad 5

El maestro vuelve a leer el fragmento que dice:

—¿Es verdad que eres español, Jamé?

Este asintió moviendo la cabeza.

—Entonces, ¿qué haces aquí con los moros?

—Calla. ¿Has oído, Karim? Si escucharan que los llamas moros volverían a darte otra paliza, y no creo que tu cuerpo pudiera resistirla.

—¿Cómo debo llamarlos entonces?

Jamé se encogió de hombros.»

- ¿Es correcto llamar «moros» a los marroquíes? ¿Por qué?
- El maestro escribe en la pizarra una serie de términos utilizados para referirse a personas de distintas culturas:

Alemán, holandés, etc.	Guiiri
Sudamericano	Sudaca
Andaluz	Charnego ¹⁵
Nigeriano, senegalés, etc.	Negro
Marroquí	Moro
Español	Gallego ¹⁶

Se van leyendo las distintas palabras y los niños y las niñas dicen si creen que éstas son despectivas o si, por el contrario, es correcto utilizar los términos mencionados para referirse a estas personas.

En muchas ocasiones, un mismo término puede ser correcto o peyorativo, dependiendo del contexto en el que se lo utilice o de la intención en el discurso.

Se podría proponer un trabajo en el que preguntaran a personas de distintas nacionalidades si les gusta que les llamen así (por ejemplo, sudaca a un latinoamericano) o si les resulta ofensivo.

Actividad 6

El maestro lee nuevamente otro fragmento del cuento.

—¿Cómo pudiste hacerte musulmán?

—Ya sabes lo que dice el refrán —Jamé se rió—: a donde fueres, haz lo que vieres.

—El catolicismo es la religión verdadera y los moros son infieles y paganos.

—No creo que Karim estuviera de acuerdo contigo, ¿verdad?

Karim tenía la boca llena y negó con un movimiento de cabeza.

¹⁵ Término que se utiliza en Cataluña para referirse a los andaluces que viven allí.

¹⁶ Término utilizado en Argentina para referirse a los inmigrantes españoles, independientemente de su lugar de procedencia.

–¿Te das cuenta? Todo es relativo, y mira por dónde va a resultar que nada es verdad ni mentira, como dicen. Si hubieras nacido aquí en vez de haberlo hecho en España estoy seguro de que no dirías lo mismo.(...). Da igual llamarse de una manera o de otra, lo importante es vivir de acuerdo a tu conciencia. Eso es lo que yo intento, aunque muchas veces no lo consiga.»

Retomando diferentes afirmaciones de este fragmento se pueden proponer distintas tareas, por ejemplo:

- a. En el texto se mencionan dos religiones, el catolicismo y la religión musulmana.
 - ¿Qué otras religiones conocen?
 - ¿Pueden descubrir otras religiones practicadas por personas de distintas culturas?
 - ¿Cuáles son las principales diferencias entre las distintas religiones?
 - ¿Todas las personas practican una religión o hay personas que no lo hacen?
- b. Comentan la frase que dice «el catolicismo es la religión verdadera y los moros son infieles y paganos». ¿Puede existir una única religión verdadera?

El concepto de «verdad» podría discutirse desde una perspectiva sencilla haciendo un listado en el que se incluyan, por ejemplo, las comidas que a cada uno le gustan o desagradan, o el equipo de fútbol del que cada uno es seguidor. Así se pondrá en evidencia que dentro del mismo grupo hay distintas preferencias. ¿Hay algunos que están equivocados? ¿Los que «son del Betis» llevan razón y los del Barça no se han dado cuenta de su error? ¿Y los que no «son» de ningún equipo? ¿Todos deberíamos pensar o sentir de la misma manera? ¿Todos deberíamos creer en lo mismo?

- c. Jamé explica que él se hizo musulmán porque, tal como dice el refrán, considera que: «donde fueres, haz lo que vieres».

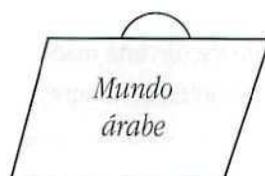
Esta afirmación puede dar pie a un diálogo en el que se considere lo que este refrán puede tener de cierto y correcto y en qué medida coarta la libertad de pensamiento o expresión de las personas que pueden vivir en otros países. Desde determinado punto de vista puede ser correcto adoptar ciertas costumbres de las personas del país en el que uno vive (por ejemplo, en un determinado país la gente puede saludarse dándose dos besos y en otro sólo dándose la mano). Sin embargo, no debería ser necesario que uno cambiase su cultura (religión, forma de vestir, comidas, etc.) para poder vivir en un país diferente ya que la tolerancia implica, en gran medida, la aceptación de diferentes creencias, ideas o costumbres, y son justamente esas diferencias las que pueden enriquecernos.

Actividad 7

Los zocos son sitios en los que se venden productos de muy distinto tipo. El término se utiliza tanto en España como en Marruecos, pero los zocos de ambos países son un tanto distintos. En algunas ciudades del Estado español se utiliza el término «Zoco» para denominar un centro comercial integrado por diferentes tiendas. ¿En qué consiste la diferencia?

Preguntando a padres y amigos o consultando libros podrán averiguarlo y hacer un dibujo o una maqueta mostrando la organización de un zoco en Marruecos.

LOS VIAJES DEL SEÑOR DON GATO



País:

Marruecos.

Recurso:

Estaba Señor Don Gato (Canción Sefardí).

Canciones y romances españoles han viajado a lo largo del mundo en la memoria de los emigrantes. En distintos países las gentes han seguido cantando este repertorio, compartiéndolo con otras personas que a su vez lo siguieron cantando y enseñando en esa larga cadena formada por la tradición oral. Y como en todo proceso de tradición oral, las canciones que se transmitieron de boca en boca, de padres a hijos, a través de distintas generaciones y en distintos lugares del mundo, se fueron transformando y dando lugar a nuevas versiones impregnadas del «sabor» de las tierras en las que fueron acogidas.

Entre un inmenso repertorio, recordamos ahora al «famoso» Señor Don Gato que, en la memoria de muchas personas, ha «recorrido» un largo camino por las distintas comunidades españolas, por los diferentes países latinoamericanos y, también, por las tierras que acogieron a los sefardíes tras su expulsión de España.

En esta oportunidad partiremos de la versión (o las versiones) que conozcan los niños y las niñas del grupo para presentar luego la que cantan los sefardíes en Tetuán.

Actividades

Actividad 1

¿Alguien sabe cantar el romance del Señor Don Gato? Ese que dice...«Estaba el Señor Don Gato...».

Los niños cantan la versión (o versiones) que conozcan.

Actividad 2

El maestro les propone escuchar otra versión de esta canción. Cas. Ej. n° 1

En la audición habrán advertido algunas diferencias con la versión conocida por todos y, también, determinadas características del estilo y los instrumentos que acompañaban al canto que, probablemente, les recuerde a la música árabe.

- ¿Quiénes cantarán así esta canción?
- ¿Os recuerda a la música de algún país?
- ¿Hay alguna palabra que os suene «rara»?

Actividad 3

El maestro explica que se trata de una versión cantada por los sefardíes que viven en Tetuán. Claro, muchos no sabrán quienes son los sefardíes y, por eso, debemos explicarlo.

Ofrecemos a continuación un texto que puede ayudar al profesorado a enmarcar la tradición cultural de los sefardíes y aportarle datos para enfocar el trabajo que proponemos. Evidentemente la información que contiene no puede ser transmitida tal cual al alumnado de Primaria, por lo que sugerimos una adaptación del mismo que lo haga cercano y comprensible a los niños y niñas.

«Se denomina sefardíes a los descendientes de aquellos judíos que vivieron en la Península Ibérica hasta fines del siglo XV y que conservaron, desde entonces hasta el presente, su identidad y su patrimonio hispánico, preservándolo dentro del entorno cultural de la diáspora y enriqueciéndolo con sus creaciones durante cinco siglos de exilio. Los judíos habitaron España desde épocas muy remotas (de acuerdo con ciertas teorías, desde el siglo VI a.C., y de acuerdo con otras, desde tiempos más antiguos), conviviendo en distintos grados de armonía, tanto con los cristianos como con los conquistadores árabes.

La presencia de los judíos en España es una infinita serie de altibajos, alternando períodos de persecuciones con épocas de prosperidad y armonía con otros habitantes de la Península. La primera matanza de judíos en la historia de España tuvo lugar en Granada, durante el dominio musulmán, en 1066, pero luego se sucedieron períodos de convivencia y de colaboración. (...)

Los judíos comenzaron a abandonar la Península como consecuencia de las persecuciones que, en 1391, desencadenaron las prédicas religiosas que llevaron a conversiones forzadas, culminando con ataques y matanzas en las juderías de Sevilla, Barcelona y otras. Su expulsión final fue decretada en 1492, estipulando que todos aquellos judíos que no quisieran convertirse al cristianismo, deberían abandonar el suelo de España en el plazo de cuatro meses.

No sabemos a ciencia cierta cuántos fueron los que aceptaron convertirse pero sí sabemos que muchos de los conversos fueron perseguidos y condenados por la Inquisición. Tampoco se sabe con exactitud cuántos fueron los que salieron de España (se habla de un total de 200.000); cuántos de ellos fueron hacia el Oriente del Mediterráneo, y cuántos lograron llegar, después de toda suerte de peripecias, al Norte de África, formando allí sus comunidades. (...)

En esta diáspora los sefardíes formaron congregaciones en las cuales preservaron sus costumbres, su lengua y su liturgia. (...)

El mayor desastre para las comunidades orientales fue, sin duda alguna, el holocausto desencadenado por la persecución antisemita del gobierno alemán durante la Segunda Guerra Mundial en la que gran parte de la población de Salónica (Grecia), Yugoslavia y Turquía fue aniquilada en los campos de exterminio.(...)

Hoy en día los sefardíes están dispersos en distintas partes del mundo: en países latinoamericanos y norteamericanos, en Francia, en España, en Marruecos. Pero, sin duda, su gran mayoría ha llegado eventualmente a Israel.¹⁵

La intolerancia y la violencia generadas por motivos religiosos o étnicos han sido una constante a través de la historia. Aún hoy, en pleno siglo XX, hemos asistido a una de las guerras más absurdas generada, en gran parte, por este mismo motivo: la guerra de Yugoslavia.

¹⁵ SHAIKAR WEICH, S. (1992). *Música y tradiciones sefardíes*. Salamanca: Diputación de Salamanca.

El maestro podría inducir al grupo a participar en un coloquio en el que expresaran sus opiniones al respecto.

Dependiendo de la edad de los niños y las niñas se puede tratar el tema directamente desde el punto de vista de los conflictos generados por distintas creencias religiosas o partir de situaciones más simples y cercanas a ellos.

Actividad 4

Tis'a be'av es el nombre que recibe un día de luto en el que, en el calendario hebreo, se conmemora, con plegarias y ayuno, la destrucción del Templo de Jerusalén por los romanos, en el año 70 de nuestra era.

El repertorio judeo-español de este día lo constituyen las *endechas*, repertorio que incluye, además de canciones que se refieren explícitamente al dramático suceso, también las endechas que se cantan en el duelo familiar.

En la víspera de ese día se comen huevos duros y lentejas (ambos considerados comidas de duelo) y luego se ayuna durante todo el día siguiente, hasta la noche. En la sinagoga, los practicantes se sientan en el suelo, en señal de luto, y entonan las lamentaciones del libro *Eija* y las *quinot* o endechas. Las mujeres, en sus casas, también sentadas en el suelo, entonan las endechas que conforman el repertorio luctuoso de esta conmemoración.

En esta fecha tiene lugar una curiosa adaptación melódica del texto de una canción infantil muy conocida entre los hispanoparlantes: el *Romance de Don Gato*. Los niños judíos de Tetuán, como lo recuerdan los que hoy son ya mayores, solían cantar este romance con la melodía de la endecha de *La Muerte Personificada* (que comienza con «Muerte que a todos convidas...») y que suelen cantar las mujeres, tanto en el duelo personal como también entre las endechas de *Tis'a be'av*. Esto funcionaba como una prueba y, cuando al final de este cante cómico, algún niño o niña se reía, se le decía: "Porque te reíste en día de Tisabeá (*Tis'a be'av*) llorarás el día de Rosaná" (*Ros ba'Saná*, el día del año nuevo judío, que cae en el mes de septiembre).¹⁶

El maestro enseña a cantar esta versión del *Romance de Don Gato*¹⁶, que ya han escuchado en versión grabada.

El señor Don Gato *Tetuan*

Es - ta - ba Se - ñor Don Ga - to sen - ta - di - to en su te - ja - do con la
ma - no en la cin - tu - ra y la o - tra en el cos - ta - do.

¹⁶ WEICH SHAHAK, S., op. cit.

*Estaba Señor Don Gato
sentadito en su tejado,
con la mano en la cintura
y la otra en el costado.
Por abí pasó una gata
con los ojo arrehumbrando,
el gato por darle un beso,
se cayó de su tejado.
Se rompió siete costillas,
media cabeza y un brazo:
ya llaman por los dutores,
dutores y cirujanos:
uno le mira la pierna,
otro le mira el costado,
todos dicen a una boca:
-¡Señor Gato está muy malo!
Señor Gato está muy malo,
señor Gato ya se ha muerto,
ya lo llevan a enterrar
por la plaza del pescado:
al olor de las sardinas
¡el gato ha resucitado!*



Países:

Sahara Occidental y Marruecos.

Recursos:

- *Ua, ua, nabi Alab.* (Canción saharauí)
- *Salat u Labi.* (Canción marroquí)
- *Las mil y una noches.* (Orquesta Andalusí de Tanger y Juan Peña Lebrijano)

Entre los habitantes del Sahara Occidental, las canciones y bailes forman parte de diversas celebraciones, ya sea de índole familiar o de carácter colectivo (como es el caso de las festividades religiosas y agrícolas), o como agasajo a los huéspedes, pues la hospitalidad es ejercida no sólo como generosidad sino como un hábito que forma parte de las costumbres más arraigadas entre ellos. En cualquiera de los casos, la índole del festejo cambia según se cuente o no con la colaboración del *rais* (músico profesional), cuya sola presencia ya es un motivo de fiesta. Si asiste un *rais* ésta discurre por los cauces semicultos que aquél, principal figura, le impone. En otro caso, todo el repertorio procede del acervo estrictamente popular o popularizado⁷.

Actividades

Actividad 1

Escuchan la canción que canta el maestro.

Ua, ua, nabi Alab

Sahara Occidental

Solo Coro

Ua ua, Na - bi_A - la, se - fâa fîa, Ra - zul A - la.

*Oh, Profeta de Dios,
apiádese de mí el Enviado de Dios.*

⁷ Fuente: LARREA PALACIN, A. (1954) *Canciones populares de Ifni*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas

Actividad 2

Localizan en un mapa el Sahara Occidental.

- El Sahara Occidental es el país más vacío del mundo, con apenas una persona por kilómetro cuadrado. ¿Podemos descubrir algunas características de este país (geográficas, políticas, sociales, etc.) que expliquen este hecho?
- Apenas hay cultivos en ese país. ¿Cuál puede ser la razón?
- No hay ningún idioma oficial; la mayoría de la gente habla en diversos dialectos árabes y en español. ¿Por qué se hablará español en un país árabe?
- Si viajáramos al Sahara Occidental: ¿cómo saludaríamos a la gente? (Recordar que en árabe se suele saludar con un *Ablan wasablan* y que, también, podríamos utilizar el español).
- La moneda oficial es el *dirham marroquí*. ¿Por qué se utiliza la misma moneda que en Marruecos?

Actividad 3

"*Ua, ua, nabī Alab* es una canción que se interpreta como acompañamiento para la danza. En ésta, una joven mujer aparece completamente tapada por el *lizar*, especie de manto que de ordinario se rebate sobre el hombro después de cubrir la cabeza dejando, o toda la cara descubierta, o sólo los ojos. Mas, en esta ocasión la cara está completamente oculta, pues el borde de la tela alcanza hasta la cintura y, por los brazos, hasta las muñecas. El uso del manto es imprescindible para el baile. Lo demuestra el hecho de que si la joven va vestida con cualquier otro traje, busca el *lizar* para interpretar esta danza.

Velada como se ha dicho, se sitúa en el centro de la reunión. Se arrodilla y comienza la danza, que consiste en movimientos de medio cuerpo, de la cabeza y los brazos, y especialmente de las manos y los dedos. Raramente mueve las rodillas para avanzar o retroceder sobre el lugar que ocupa, y es probable que esos movimientos de rodillas sean obligados para conservar el equilibrio.

A medida que el coro, acompañándose con palmadas, acelera su canción, los movimientos de la danzarina se tornan más enérgicos y se va destocando poco a poco. Suele mantener los ojos cerrados.

El coro cesa de cantar y repite rítmicamente la palabra *afuch*, que se traduce por "aplauzo", a la vez que se estrecha hasta encerrar físicamente a la danzarina, la cual, tras varios movimientos bruscos de cuerpo, acaba por caer violentamente hasta dar con la cabeza en el suelo. Así termina esta danza, cuyo texto es una simple y frecuente invocación religiosa¹⁸.

El docente explica la función de la canción y enseña a cantarla.

A continuación, explica las características de la danza y propone bailarla con todo el grupo. Una niña puede improvisar los movimientos sugeridos al tiempo que los otros cantan la canción.

¹⁸ Fuente: LARREA PALACIN, A. op. cit.

Actividad 4

Los temas religiosos están presentes en un amplio repertorio de canciones marroquíes, tanto en las destinadas a las celebraciones como entre las de mecer, las de boda o las de trabajo. En muchos pueblos musulmanes la invocación, implícita en algunos de los textos de estas canciones, tiene una función a la vez operativa y mágica. Así, por ejemplo, quien pronuncia estas palabras antes de comenzar a comer, por una parte se libra de cualquier veneno o filtro dañino que pudiera contener la comida, por otra, una pequeña cantidad de alimento bastará para dejarle, si no saciado, sí con las fuerzas reales que necesite según su trabajo y complexión. No se debe tampoco iniciar ninguna actividad importante sin hacerlo “en nombre de Dios”, y la oración es de por sí bendita.

Muchas de estas canciones religiosas son entonadas por las mujeres, quienes tienen por costumbre reunirse los lunes, más particularmente, y los jueves, para entonar cánticos religiosos. Así ocurre, por ejemplo, en Tetúan, donde además, los viernes, en una casa particular, se juntan las afiliadas a la cofradía para este menester. Cabe recordar que, entre las prácticas de las cofradías islámicas de Marruecos, los cánticos ocupan un lugar muy importante.¹⁷

- Escuchan la versión grabada de la canción *Salat uLabi*. Cas. Ej. n.º 2

Traducción del texto:

*Alabanzas a Dios
sobre su amado,
el amado de Dios,
el enviado de Dios.*

- Con los niños y las niñas mayores, se puede proponer un sencillo trabajo de investigación para averiguar cuáles son las principales características de la religión musulmana y en qué consisten sus prácticas religiosas.

Actividad 5

A continuación proponemos la audición de un fragmento de la pieza titulada *Las mil y una noches*, interpretada por la Orquesta Andalusí de Tanger y Juan Peña Lebrijano, en el disco *Encuentros*. (CD 9J257240. Editado y distribuido por Ariola Eurodisc, S.A.).

- Escuchan el fragmento seleccionado.
- Comentan lo escuchado:
 - ¿En qué idioma están los textos de la canción?
 - ¿De dónde creéis que es esta música?
 - ¿Cómo podrías explicar que en una misma canción se cante en árabe y en español?
 - ¿Qué instrumentos podéis reconocer?
- El disco en el que está grabada esta canción se titula *Encuentros*. ¿Podéis imaginar por qué?
- Los intérpretes son la Orquesta Andalusí de Tanger y Juan Peña Lebrijano. ¿Dónde está Tanger? ¿De dónde es el Lebrijano?

¹⁷ Fuente: LARREA PALACIN, F.: *opc. cit.*

- e. ¿Qué razones pueden explicar que entre el pueblo árabe y el español (especialmente Andalucía) haya un contacto tan estrecho y muchos puntos en común?
- f. Se propone un trabajo de indagación para descubrir algunos de los instrumentos utilizados en la música árabe.
- g. El maestro dice que el título de la canción escuchada es *Las mil y una noches*. Es el mismo título de ¿Alguien puede descubrirlo?

Actividad 6

En los últimos años, especialmente durante los meses de verano, distintas familias españolas acogen a niños y niñas saharauis en sus hogares. El maestro puede seleccionar algunos recortes de prensa referidos a este tema, leerlos y comentar en la clase los motivos por los que estos niños y niñas vienen a España cada año.

El artículo que incluimos aquí ha sido publicado en el nº 13 del periódico *La Farola*.



J.L. Pérez

Gracias al MPDL (Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad), los niños del Sáhara van a poder disfrutar de unas semanas de "buena vida" en casa de una familia media aragonesa. A cada niño le corresponde una familia, seleccionada previamente por el MPDL, con la que convivirá durante treinta días. Irán de vacaciones, conocerán otra cultura, otra lengua y una forma de vivir la vida muy diferente de la que están acostumbrados.

"Son niños, 11 chicas y 8 chicos, que vienen del Campo de Refugiados de Tinduf.

Del Sáhara al Ebro

19 niños de Argelia van a pasar un mes de vacaciones conviviendo con familias de Zaragoza

en Argelia", explica Maulud, el monitor argelino que ha venido con ellos. "Me quedará en España todo el mes, por si surge algún problema con los niños", dice mientras saluda a uno de ellos. Actúa de intérprete y de mediador, ya que pueden producirse dificultades derivadas de la diferencia entre las dos culturas.

En el césped del Centro Pignatelli, Maulud cuida de los chavales, mientras en el interior se celebra un acto con las autoridades. Los niños están aprendiendo juegos españoles para enseñárselos luego a sus amigos del campo de refugiados.

Más tarde, en el salón de actos del Pignatelli, casi veinte rostros infantiles, morenos de sol saharauí, sonríen expectantes esperando a que les llamen. Están nerviosos. Cuando oigan su nombre deben acercarse para conocer a sus "padres por un mes".

"¡Mohamed!". El niño se acerca tímidamente. Las parejas se revuelven en sus sillas. "¿Será éste, cariño? Parece muy simpático."

"¡Familia Montes-Beles!". Mohamed y los recién nombrados se miran a los ojos. "Vamos a llevarnos bien", parecen decir. Mohamed tiene 8 años y va a pasar las

vacaciones viajando con esta familia de Huesca.

Antes del acto de asignación, los niños saharauis habían ofrecido un baile típico con una canción en español en honor de las familias. La calidad artística no era lo importante. Lo importante era que el brillo de la ilusión se reflejaba en los ojos negros de estos niños, que tantas miserias viven en su país.

Fatma tiene 12 años y su "familia de acogida" es de Zaragoza. Se ha adaptado muy bien a su nuevo ambiente y ahora se lo pasa en grande yendo a la piscina con sus amigas de Argelia.

El idioma no es ningún problema para ella. Gestos y algunas palabras en español que ha aprendido en su primera semana, le bastan para hacerse entender. Además, a la familia se le entregó una recopilación de las palabras más usuales en árabe.

A Fatma le esperan un montón de experiencias nuevas: el cine, el parque de atracciones, las montañas aragonesas, manjares extraños... un sinfín de nuevas sensaciones que aún no conoce y que, por primera vez, tiene la oportunidad de vivir.

Susana P. Ezquerro

Actividad 7

La Farola es *El periódico de los sin techo y sin empleo* cuyo lema reza: «Mendigar nunca más».

Es un periódico que fue creado para dar trabajo a aquellos sectores menos favorecidos o sin trabajo. Así, en calles, mercados y plazas de distintas ciudades podemos encontrar personas (tanto españolas como extranjeras) que se ganan la vida vendiéndolo.

Se trata de una iniciativa muy importante que, en su corta andadura, ha ayudado a mucha gente.

¿Alguien conoce este periódico? Quizá hayan visto a alguien venderlo y no saben de qué se trata.

De ser así, sugerimos adquirir uno (ya sea a través de un vendedor o solicitándolo en la distribuidora²⁰) y leer algunos de sus artículos en clase. Todos ellos se relacionan directamente con el tema de este proyecto y muchos resultarán de gran interés para proponer otras actividades en clase.

²⁰ En el glosario se encontrarán los datos de la misma.



Países:

Cuba, Colombia, México, Panamá.

Recursos:

- *Son número 6* (Nicolás Guillén)
- *¿Qué es la despedida?* (Jairo Anibal Niño)
- *Buen viaje* (Amado Nervo)
- *Ciudad de arena* (Esther Osses)

Los recursos citados en esta oportunidad constituyen ejemplos que pueden ser variados por el docente, reemplazando algunos de los poemas sugeridos, por otros que estime más adecuados para su grupo o agregando otros de distintos autores latinoamericanos.

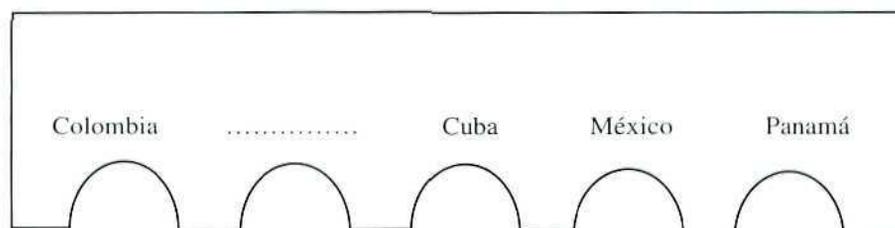
Actividades

Actividad 1

El maestro o la maestra explica que en esta/s sesión/es realizarán un «viaje» por distintos países latinoamericanos. El juego con canicas popularmente llamado «el puente»²¹, nos permitirá decidir por qué país comenzaremos la visita y en cuál será el itinerario. La partida será desde España.

Desde una línea prefijada las canicas son disparadas hacia los arcos, impulsadas con los dedos, como en el juego por todos conocido. El primer país a «visitar» será aquel en cuyo puente se haya introducido la canica.

El maestro o la maestra puede confeccionar los arcos previamente, utilizando un cartón duro, o proponer que se haga entre todos en la clase. En el mismo se escribirán los nombres de los países correspondientes a los recursos que el profesor haya decidido utilizar. Así, además de las poesías que aquí sugerimos, puede seleccionar otras o ampliar la propuesta e incluir canciones y audiciones de piezas musicales de otros países.



²¹ *Juegos con canicas: «el puente»*. Adaptación del juego del mismo nombre jugado en Jadraque (Guadalajara). Fuente: MEDINA, A. (1987) *Pinto maraña. Juegos populares infantiles*. Valladolid: Miñón.

Actividad 2

El siguiente poema nombra a los distintos grupos culturales de África que llegaron como esclavos desde el siglo XVII a la isla de Cuba, en la que muchos permanecieron. El pueblo cubano es, fundamentalmente, descendiente de la unión entre africanos y españoles.

CUBA

Son número 6 (fragmento)

Yoruba²² soy, lloro en yoruba
lucumí²³.

Como soy un yoruba de Cuba,
quiero que hasta Cuba suba mi llanto yoruba,
que suba el alegre llanto yoruba
que sale de mí.

Yoruba soy,
cantando voy,
llorando estoy,
y cuando no soy yoruba,
soy congo, mandinga²⁴, carabalí²⁵.
(...)

Atiendan, amigos, mi son, que sigue así:
Estamos juntos desde muy lejos,
jóvenes, viejos,
negros y blancos, todo mezclado;
uno mandando y otro mandado,
todo mezclado.
(...)

Yoruba soy, soy lucumí,
mandinga, congo, carabalí.
(...)²⁶

- Leen el poema e intentan averiguar a qué cultura pertenecen los distintos grupos que se nombran.
- Recitan el siguiente fragmento utilizando distintas formas de expresión sugeridas en el texto: alegría, tristeza...

²² *Yoruba*: natural de Guinea septentrional, de la etnia de los yorubas.

²³ *Lucumí*: natural del pueblo africano de Ulcumí.

²⁴ *Mandinga*: se llama así a las personas negras de Sudán Occidental.

²⁵ *Carabalí*: se llama así a las personas negras de la región africana de la costa de Calabar.

²⁶ GULLÉN, N. (1993). *Isla de rojo coral*. Salamanca: Lóguez.

Nicolás Guillén Batista nació en Camagüey (Cuba) el 20 de Mayo de 1902 y falleció en la Habana. Y en su sangre, sus dos abuelos, español y blanco uno, carne de esclavo de las costas africanas el otro.

Yoruba soy,
cantando voy,
llorando estoy,
y cuando no soy yoruba,
soy congo, mandinga, carabalí

c. Los cubanos son descendientes de gentes de distintas culturas.

¿De qué culturas somos descendientes los españoles?

Actividad 3

A partir de este poema se pueden trabajar distintos sentimientos relacionados con las despedidas.

COLOMBIA

¿Qué es la despedida?

La despedida es una mano
que es un pañuelo
que es el corazón
y la distancia.

La despedida es una mano
que es un pañuelo
que es una mano
en el corazón de la distancia.²⁷

a. Lectura y comentario del poema.

- ¿Qué despedidas recuerda cada uno?
- ¿A quién/es hemos despedido alguna vez?
- ¿Qué hemos sentido?
- ¿Alguna vez nos han despedido a nosotros mismos porque nos marchábamos a otro sitio?

b. Proponemos realizar una visita a algún sitio (estación de ferrocarril, de autobuses, aeropuerto) en el que podamos observar las reacciones de la gente en el momento de las despedidas (obviamente guardando el respeto oportuno a la intimidad de los otros).

Actividad 4

El siguiente poema puede constituir un motivo para descubrir distintos puertos españoles y mexicanos (o de otros países latinoamericanos), que han sido el punto de llegada de numerosos viajes a través de la historia.

²⁷ Niño, J.A. (1990). *Preguntario*. Bogotá: Tres culturas.

MÉXICO

¡Buen viaje!

Con la mitad de un periódico
hice un buque de papel,
y en la fuente de mi casa
va navegando muy bien.

Mi hermana con su abanico
sopla que sopla sobre él.
¡Muy buen viaje, muy buen viaje,
buquecito de papel!²⁸

- a. Lectura y comentario del poema.
- b. Aprenden a recitarlo.
- c. Buscan información en mapas y libros para descubrir los nombres y la ubicación de distintos puertos, incluidos algunos -famosos- o importantes por los acontecimientos históricos con los que se relacionan, por ejemplo, Palos de Moguer (en Huelva) y un puerto que aún no existía en la que actualmente es la isla de San Salvador. ¿Hay ahora algún puerto en esa isla a la que llegó Colón?

Actividad 5

Siguiendo con el tema de los puertos y los mares, podemos considerar un aspecto de estos últimos, como territorio de piratas, ya que hacia 1671 navegaban por las costas panameñas Morgan y Drake. El primero de ellos destruyó la ciudad de Panamá.

PANAMÁ

Ciudad de arena

Mientras juegan los otros
trabajaremos
construyendo ciudades
sobre la arena.
Una casita haremos
a cada niño,
con su ventana al patio
y su patio limpio.

Una torre muy alta
para la luna
un camino muy corto
para la estrella.
Para todos un poco,
si somos muchos,
la arena es finita,
la playa inmensa.²⁹

- a. Lectura y memorización del poema.

²⁸ NERVO, A. (1979). *El Jardín de la amistad. Homenaje al niño latinoamericano*. Madrid: Iepala y Marsiega.

²⁹ OSSEN, E. (1979). *El Jardín de la amistad. Homenaje al niño latinoamericano*. Madrid: Iepala y Marsiega.

b. El maestro hace referencia a los piratas.

- ¿Quiénes eran los piratas?
- ¿Eran buenos o malos, o, quizá, había tanto piratas buenos como malos?
- ¿Alguien conoce alguna historia de piratas?
- ¿Podemos descubrir algo más sobre Morgan y Drake?⁵⁰

c. Recordar los versos que dicen:

«Para todos un poco,
si somos muchos»

- ¿Hay alguna relación entre estas palabras y la solidaridad?
- ¿Qué es la solidaridad?
- ¿Siempre somos solidarios?
- ¿Qué «funcionaría» mejor si todos pensáramos que es mejor repartir la riqueza, la comida, el trabajo, etc., entre todos?

⁵⁰ Podemos utilizar los siguientes libros como referencia:
HAWKINS, C. (1991). *Los piratas*. Barcelona: Plaza & Janés.
JOMA. (1984). *El último pirata*. Madrid: Alfaguara.
MORDILLO, M. (1980). *El galeón*. Caracas: Ediciones María di Mase.



Países:

Bolivia y noroeste de Argentina.

Materiales:

En la actividad 6 se detallan los materiales necesarios para construir los instrumentos sugeridos.

Recursos:

- *El otro techo del mundo* (Cuento de Fernanda Krahn Uribe)
- *De allacito* (Canción andina)

*El otro techo del mundo*³¹

«Caracas, 7 de enero

Querido Gustavo:

Esperamos desde hace más de tres horas en el aeropuerto de Caracas a que se arregle definitivamente el «pequeño desperfecto» del avión que nos llevará a Bolivia. Me he puesto a escribirte después de que se agotaran las pilas de mi walkman y mi paciencia de escuchar unas diez veces seguidas la única casete que no está con el resto del equipaje, la que me grabaste tú.

Me pregunto qué desperfecto tendrá el avión.

(...)

¡Increíble pero cierto! Despegamos al fin a las tres.

Después de todo no estuvo mal el episodio venezolano. Te hago un resumen de lo pasado hasta el momento (nada del otro mundo).

Deambulé por las atiborradas salas de espera del aeropuerto observando a las personas. Llegué definitivamente a la conclusión de que la mayoría de la gente de allí habla y viste como en las telenovelas. Parece que a las mujeres les encanta llevar el propio cabello peinado como si fuera una peluca, y a los hombres, cadenas llamativas en el cuello peludo y descubierto, la camisa abierta hasta la altura del ombligo. Otro grupo que reconocí es el de los gringos.³² No hace

³¹ En el libro se explica el sentido del título al decir: «Estamos en Tiahuanaco. Me he sentado en el suelo, junto al Portal del Sol y te escribo. Te escribo desde el *otro techo del mundo*: el andino. Dicen que el techo del mundo es el Tibet, uno de los puntos de mayor energía cósmica del planeta. La cordillera de los Andes también lo es. Aquí puede suceder lo inimaginable».

³² En este contexto, *gringos* se refiere a norteamericanos.

falta que te los describa porque también sabes distinguirlos a la legua. Después estaba el grupo con aspecto de origen indeterminado, entre los cuales creo que estoy yo, y la chica rubia junto al maletín verde que esperaba de pie en la cafetería a que hubiera mesa libre. Parecía un poco mayor que yo, uno o dos años más; calculo que quince. (...)

Por mi ventanilla distingo destellos de luces lejanas. Sobrevolamos los Andes. A lo lejos hay una tormenta. Llevamos un vuelo agradable y sin problemas. (...)

Te dejo por ahora. Hasta la próxima carta.

Martín

La Paz, 11 de Enero

Querido Gustavo:

Todavía no te he enviado la primera carta y ya te escribo la segunda. Me parece que al final te mandaré sobres gordos, una serie de cartas, como capítulos, para que te vayas enterando paso a paso de mi viaje. No puedo estar yendo al correo cada día. Ya sabes que para eso soy perezoso.

A propósito de pereza, parece que ésta se me ha agudizado al llegar a La Paz. No exagero, se trata de un fenómeno que tiene nombre: el *soroche*. Esta ciudad está a tanta altura, que al pisar tierra, bajando del avión, crees que has llegado a un extraño país en el que todo funciona a cámara lenta. Me daba vueltas la cabeza. En seguida recordé lo que papá me había contado sobre el *apunamiento*, otro nombre que se le da al mal de altura. El único remedio es el reposo durante los dos primeros días de la llegada, y mucho *matecito de coca*. No te espantes: es una infusión que toma todo el mundo aquí, hecha con hojas de coca, que no tiene nada que ver con la droga. (La cocaína es el resultado de un complicado proceso químico y está muy lejos de las virtudes curativas de la hoja de coca, que mastican los indios hace milenios).

En estos momentos estoy en la cama, en el piso de mi padre en La Paz. Me fue a buscar al aeropuerto, pero, como siempre sucede, llegó tarde. (...) Me dió un abrazo apretado, y sentí que nada había cambiado entre nosotros desde hacía un año, cuando nos dejamos de ver. La arruga en el entrecejo, que apareció tras la muerte de mamá, se le ha marcado más. (...)

Me muero de ganas de conocer esta ciudad. Ya te contaré mis impresiones.

La Paz, 12 de enero

Han pasado dos días desde mi llegada a Bolivia, aunque tengo la curiosa impresión de llevar aquí meses enteros. Te podría jurar que ésta es la ciudad más rara que he visto en mi vida, pero, tal vez por lo que me había contado mi padre en sus cartas, nada de lo que veo aquí me sorprende demasiado. Lo único a lo que creo que no me acostumbraré es a ver tanta pobreza, que se hace aún más patente al salir de la ciudad al campo, según papá.

Ayer dimos la primera vuelta por la ciudad con papá y una amiga suya, medio española y medio boliviana, que según dijo se moría de ganas de conocerme. Nos llevó en su coche a algunos sitios famosos, como la Iglesia de San Francisco. (...)

¿Sabes qué? No me llamaron tanto la atención los edificios y las iglesias que Paula nos mostró, sino el ambiente general de la ciudad.

Yo sabía que la inmensa población de Bolivia es mestiza o india, pero nunca antes había estado en un país donde la mayoría de la gente no vistiera como nosotros, a la europea, sino con auténticos trajes indios. Sobre todo las mujeres, con sus coloridas *polleras* (faldas), superpuestas una encima de otras. (Papá me contó que llevan ocho o nueve). Todos, hombres y mujeres, se cubren la cabeza, la mayoría de ellos con sombreros hongo como los de Chaplin. Hablan pausadamente, por lo que dan la impresión de ser tremendamente educados.

Papá me está llamando a comer. Te dejo de momento.

La Paz, 13 de enero

Hace frío, aunque en el hemisferio Sur es verano. Parece que aquí, en La Paz, el calor del verano no se vive nunca. En enero comienza la temporada de lluvias de Sucre, me ha contado Magdalena, la muchacha que limpia y cocina en casa de papá.

Esto es algo que me choca: al parecer, en todas las casas hay servidumbre. En España, Encarna viene a casa de los abuelos cada dos días a ayudar a limpiar, pero no es lo mismo. Encarna estudia puericultura y gana dinero limpiando casas y nos tutea a todos, al abuelo, a la abuela y a mí. Sin embargo aquí las cosas son muy diferentes.

Magdalena es tremendamente tímida. Se mueve sigilosa por la casa con la cabeza entre los hombros, las trenzas moviéndose como un balancín sobre su espalda. No se diferencia de otras chicas que sirven en las distintas casas que he visitado.

Paula, la amiga de papá, que es súper abierta con todo el mundo, cuando viene a casa, no saluda a Magdalena, como si no existiera. Ni siquiera se refiere a ella por su nombre de pila. Habla de *la cholita*, que es casi lo mismo que decir *la india*. En ella suena de modo peyorativo.

(...)

La Paz, 15 de enero

Hoy Paula tenía la tarde libre y me llevó al famoso Valle de la Luna, en las afueras de La Paz, aunque papá no pudo venir con nosotros.

Tuve ocasión de charlar con ella y enterarme de cosas de su vida. (...)

La conversación fue más o menos así (yo me sentí como un periodista porque pregunté mucho, pero ella parece una de esas personas a las que les gusta hablar de sí mismas):

—Bueno, el trabajo en la *boutique* me tiene muy ocupada. ¿Sabes? Es el único lugar en La Paz donde puedes comprar ropa de diseñadores europeos. No veas el trabajo que tengo para organizar desfiles de moda, es prácticamente imposible encontrar modelos guapas en Bolivia. Casi todas las mujeres son cholitas que tratan de disimularlo. No hay manera de que estas indias aprendan a caminar.

Le dije que a mí me parecía que todas avanzaban cuando movían las piernas, porque no me gustó su observación, pero no me escuchó.

–Mira, a mí las cholitas no me molestan si se quedan viviendo en el mercado, limpiando casas y haciendo sus cosas. Lo que a mí me irrita es la gente arribista que circula por La Paz, los indios que se quitan los ponchos y pretenden ser lo que no son...

Le pregunté cuántos metros tenía el Illimani, para cambiar de tema, porque no me gustaba la conversación. No supo contestarme.

La Paz, 16 de enero

(...) Te dejo por ahora; me voy al mercado con Magdalena. Aunque ya he ido varias veces, no deja de gustarme el aroma de las hierbas y las frutas, el olor húmedo de la lana de los ponchos y las ruanas mojadas por la lluvia, el colorido de las cholitas que venden, respetuosas y recatadas...

Acabo de regresar. Las nubes que cubrían el cielo descargaron en lluvia. Llegamos al mercado como pollos mojados y, por primera vez, vi reír a Magdalena. Estoy contento porque ya no se muestra tan respetuosa y distante conmigo... Me trata con confianza, como si nos conociéramos desde hace mucho tiempo. No me tutea, pero creo que el *usted* lo usa hasta con sus hermanas.

Te dejo por ahora.

La Paz, 17 de enero

Papá estaba invitado a una fiesta y no quería dejarme solo en casa, así que tuve que ir.(...)

Nos vino a buscar Paula en el coche.(...)

No te sabría precisar a qué barrio llegamos. Viajamos como tres cuartos de hora. Me imagino que llegamos a un barrio rico de las afueras, tan distinto era al resto de la ciudad. (...)

Me sentí incómodo cuando entramos a esa mansión moderna como de película de hace veinte años.(...)

Lo primero que hice fue dedicarme a comer. Una cholita vestida de camarera antigua, con delantal blanco de puntillas y todo eso, me sirvió naranjada. Papá me prohibió probar el pisco que me ofrecían (creo que es una especie de aguardiente). Comí cebiche, una exquisitez hecha con pescado crudo. La cara que pondrán las chicas de la clase cuando les cuentes que estoy en Sudamérica y que como pescado crudo. Debe sonar muy exótico.

De repente apareció el dueño de la casa, un general retirado, hoy en día muy comprometido en la lucha antidroga, según me explicaron.

–Así que éste es tu hijo. Un niño tiene que estar con otros niños. Raquel, por favor, lleva al niño a la salita donde están las pequeñas.

De mala gana seguí a la joven por un pasillo hasta la habitación donde varias niñas miraban la televisión. Todas levantaron la vista y la volvieron a la televisión y no me quedó otra solución que mirar el programa que era bastante aburrido. Pero aguanté un buen rato, hasta que me dieron ganas de ir al lavabo.

Las niñas, poco comunicativas, no me explicaron bien cómo encontrarlo. «Por ahí», dijeron. Me perdí. Abrí una puerta equivocada. No lo supe al principio porque no encontraba la luz. Era un cuarto ropero. En lugar de salir por la puerta por la que había entrado, divisé una luz filtrada por el ojo de la cerradura de otra puerta, a mano derecha. Iba a abrirla para salir cuando oí voces al otro lado y mi intuición me ordenó esperar y observar, ya sabes lo curioso que soy.

Hablaban dos hombres, pero sólo podía distinguir uno de chaqueta blanca, de espaldas a mí.

–Que esto no salga de estas paredes. Es un asunto muy delicado pero podemos sacar mucho de ello.

–¿Un purito para celebrarlo? –dijo el que yo no veía...y caí en la cuenta, era el general.

–Muy bien, muy bien. Y ya sabe lo que tiene que hacer con los intrusos y con los miedicas, por no decir con los traidores... Y recuerde, la palabra clave es «Cesna».

Salí por la otra puerta del ropero, y mi corazón latía fuerte. No volví al cuarto de la tele. Regresé al inmenso salón, donde algunos mayores bailaban emparejados.

Al poco tiempo regresamos a casa: otra media hora de camino.

No me pude quitar de encima el recuerdo de la conversación que escuché. Tendré que averiguar qué secreto se esconde entre esa gente. Seguro que no es nada bueno.»³¹

Actividades

Actividad 1

El maestro o la maestra lee el relato.

Actividad 2

Se les ayuda a recordar algunos de los puntos clave a través de preguntas tales como:

- ¿Cómo visten las mujeres y los hombre bolivianos?
- ¿A quiénes se les llama *cholitas*? ¿El término es siempre despectivo o ésto depende de la forma en que uno lo utilice?
- ¿Por qué se toma *matecito de coca* en Bolivia?
- ¿Qué es el *apunamiento*?
- ¿Quiénes son los distintos personajes nombrados en el relato?

Actividad 3

Se releen algunos párrafos a fin de que cada uno pueda expresar sus opiniones y discutir las con el resto del grupo.

³¹ KRAHN URIBE, F. (1994) *El otro techo del mundo*. Madrid: Edebé (Colección Periscopio).

Consideramos de especial interés los contenidos en las cartas correspondientes al 13 y al 15 de enero en los que se ponen en evidencia dos cuestiones importantes:

- a. La salida laboral que supone para las mujeres de los países sudamericanos trabajar como empleadas del hogar; la sumisión de estas personas y las diferencias entre la consideración que allí reciben y la situación en España.
- b. Las opiniones de Paula.

Actividad 4

La carta del 17 de enero plantea un enigma que se resolverá a lo largo del cuento. Con ella es posible trabajar desde dos puntos de vista:

- a. Imaginando a qué se refería la conversación de esos dos hombres y qué es lo que va a descubrir Martín en su estancia en Bolivia.
- b. Despertando curiosidad para que los niños y las niñas sientan deseos de leer todo el cuento y descubrir el «enigma» y nuevos aspectos de la vida en Bolivia.

También, y dependiendo de la edad de los participantes, se puede hacer alusión a la fuerte barrera que separa a ricos y pobres en la práctica totalidad de los países latinoamericanos; a que, generalmente, los ricos son descendientes de europeos y los que sufren hambre y miserias son los descendientes de los nativos de aquellas tierras; al general retirado, haciendo alusión a las continuas dictaduras militares vividas en esos países y comparándolas con situaciones en las que se vive en democracia.

Actividad 5

En el relato se hace mención a la vestimenta típica de las mujeres bolivianas. Se propone buscar fotografías en enciclopedias u otros libros apropiados y observarlas.

- ¿En alguna de esas fotografías aparece una madre llevando a su niño pequeño? ¿Cómo los transportan?
- ¿De qué colores son los trajes típicos que usan las mujeres en Bolivia? ¿Y los de nuestras vestimentas «europeas», mencionadas por Martín en su carta?
- ¿Cómo se obtienen los distintos colores en las telas?
- ¿Se utilizan trajes parecidos en otros países latinoamericanos? ¿En cuáles?

A continuación, se propone confeccionar, entre todos, un tapiz utilizando colores similares a los observados en las fotografías. Se les pide que busquen en sus hogares, con ayuda de sus padres, trocitos de telas de distintos colores, eligiendo aquellos que les resulten más atractivos y que los traigan a clase.

- ¿De dónde es cada tela?
- ¿Cómo está hecha?
- ¿Tiene algún diseño particular?
- ¿Cuál elegirías para confeccionarte una camisa? ¿Y para un mantel?

- ¿Qué colores te parecen más tristes / alegres?

Para confeccionar el tapiz se puede proponer que todos vayan cosiendo trocitos de telas, (inteniendo que los colores queden bien «mezclados»), que luego se unirán.

También es posible utilizar una superficie rígida y pegar los trozos de tela sobre la misma.

Es importante que entre todos vayan decidiendo cómo se van a combinar los colores.

Actividad 6

De allacito

¿Alguien sabe cantar alguna canción de Bolivia?

En esta oportunidad proponemos aprender una que, seguramente, conocía y bailaba Magdalena, la chica boliviana que conoció Martín en la casa de su padre.

De allacito es el título de un popular *Carnaval* o *Carnavalito*, nombre de una antiquísima danza folclórica de Bolivia y del noroeste de Argentina que aún hoy practican varios pueblos indígenas del Altiplano. Pese a su nombre, los carnavalitos suelen bailarse en cualquier época del año. Su música es alegre y, por lo general, pentatónica y siempre en ritmo binario. Los carnavalitos se ejecutan con los instrumentos regionales, quena, sikus, charango, etc., acompañados por el bombo; o se cantan con coplas, sean en español, en quechua, o con interesantes mezclas bilingües. En la danza intervienen, indistintamente, hombres, mujeres y niños que bailan en corro, en filas o formando calles.⁴¹

De a-lla - ci - to, de a-lla - ci - to, ya vie-ne el car - na - va - li - to.

To - dos ba- jan en pa - re - jas, yo voy ba - jan - do so - li - to.

De allacito, de allacito,
ya viene el carnavalito.
De allacito, de allacito,
ya viene el carnavalito.
Todos bajan en parejas,
yo voy bajando solito.
Todos bajan en parejas,
yo voy bajando solito.

De allacito, de allacito,
ya viene el carnavalito.
De allacito, de allacito,
ya viene el carnavalito.
Todos cantan entonando,
yo solo entono un poquito.
Todos cantan entonando,
yo solo entono un poquito.

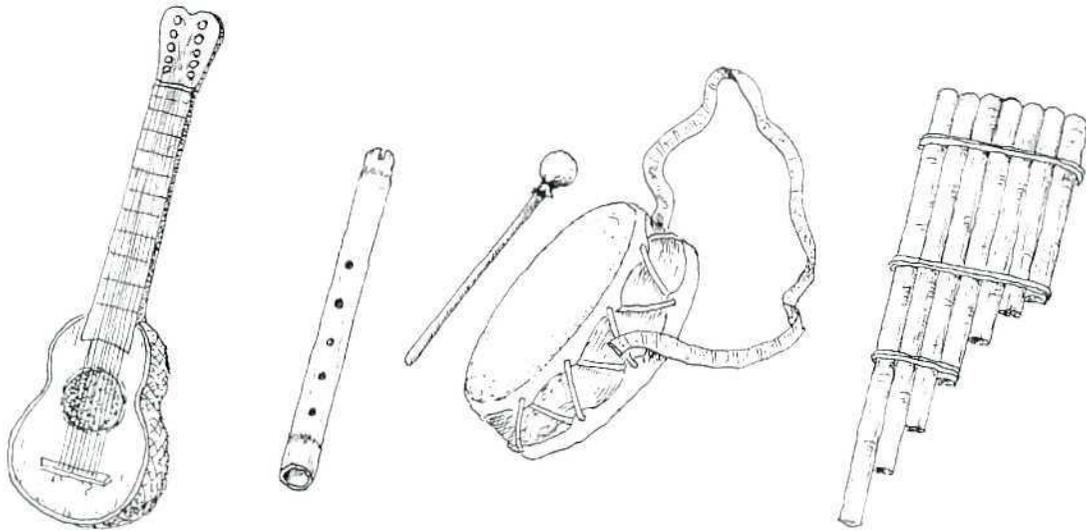
Pa' allacito, pa' allacito,
ya se va el carnavalito.
Pa' allacito, pa' allacito,
ya se va el carnavalito.
Chacoteando, chacoteando,
solito me voy quedando.
Chacoteando, chacoteando,
solito me voy quedando.

- Escuchan la canción titulada *De allacito*. Cas. Ej. n° 3
- Comentan el contenido del texto.
- Aprenden a cantar la canción.

⁴¹ Fuente: ARETZ, I. (1952) *El folclore musical argentino*. Buenos Aires: Ricordi.

- d. Cantan la canción alternando solista y coro (en las repeticiones), sobre la banda sonora grabada, a modo de *play-back*. Cas. Ej. n° 4
- e. Observan fotografías e ilustraciones de algunos instrumentos típicos del noroeste argentino y de Bolivia: charango, sikus, quena, sonajas de pezuñas, caja y los escuchan en la grabación.

Cas. Ej. n° 5

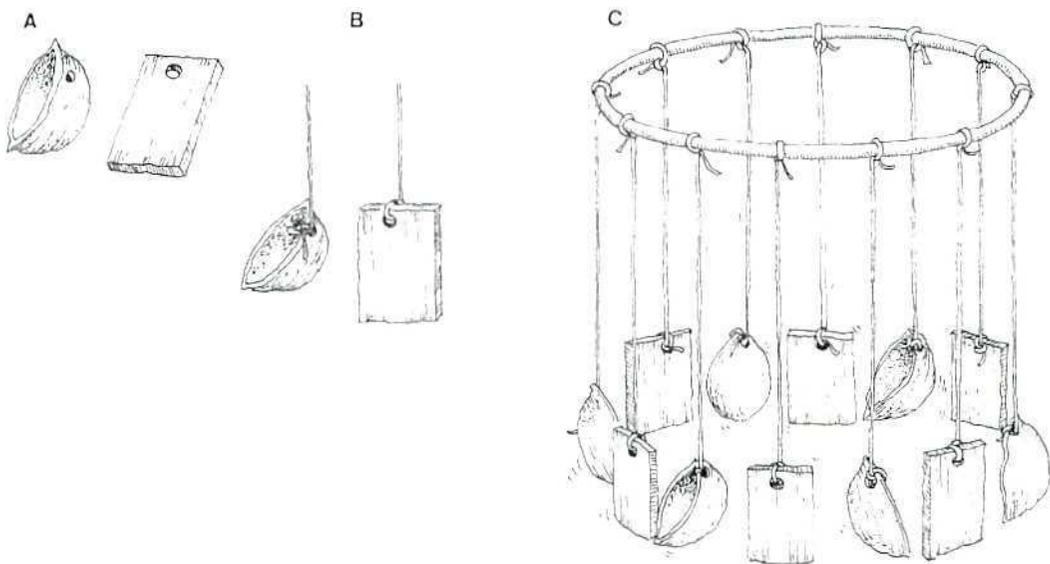


Se señalan las características de estos instrumentos y las similitudes con otros que conozcan los alumnos.

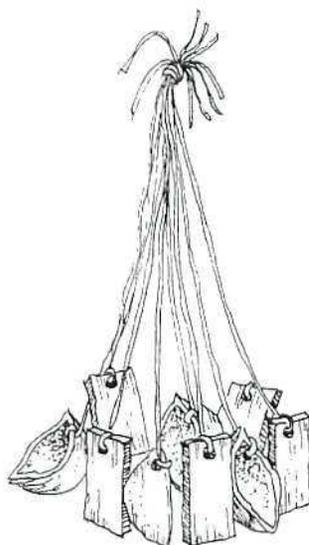
- f. Construyen algunos instrumentos similares a los observados.

- **Sonajas**

Las sonajas pueden construirse perforando distintos objetos (cáscaras de nuez vacías, trocitos de plástico o de madera, etc.) y sujetándolos con hilos que se habrán pasado por los orificios a un aro de madera, metal u otro material similar.



También pueden enhebrarse los objetos con hilos de distinta longitud y unirlos a todos en un extremo.

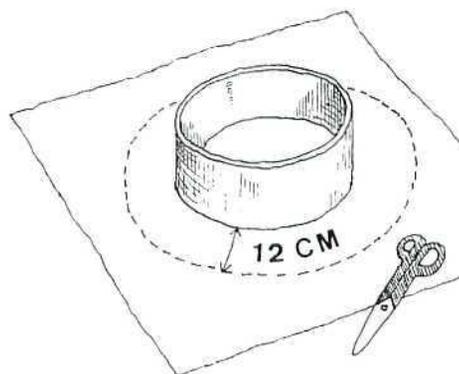


• Caja

La caja es un instrumento que consta de un aro de madera, dos pieles tensadas y un fino alambre extendido sobre la piel inferior, a modo de bordón. Generalmente, sólo se golpea una de las pieles o membranas con una baqueta; la otra actúa como resonador.

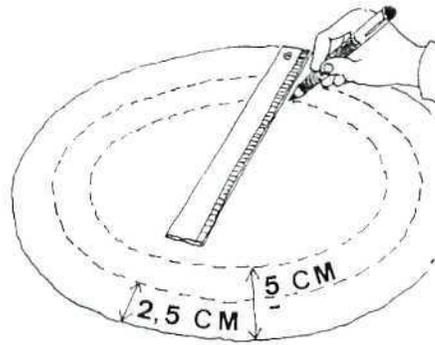
Para construir una caja se necesita: una caja de hojalata (como las de galletas) a la que se le habrá quitado el fondo con un abrelatas, dejando sólo el aro; piel¹⁵, cordel fino, cordones de zapato, un clavo, martillo, cola, regla, lápiz y tijeras.

1. Apoyando la lata sobre la piel, se cortará un círculo de diámetro 12 cm. más grande que la lata.

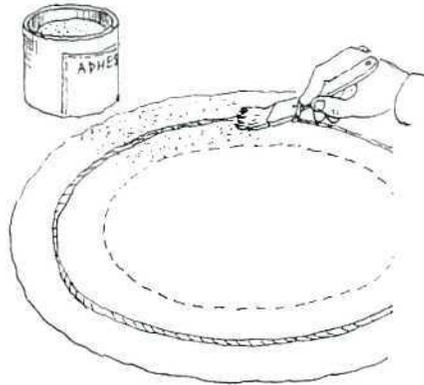


2. Marcar el centro de cada círculo y colocar una regla desde el centro hasta el borde, como se indica. A continuación, marcar con el lápiz dos puntos, uno a 2,5 cm. del borde, el otro a 5 cm. Seguir hasta que cada piel tenga dos círculos interiores.

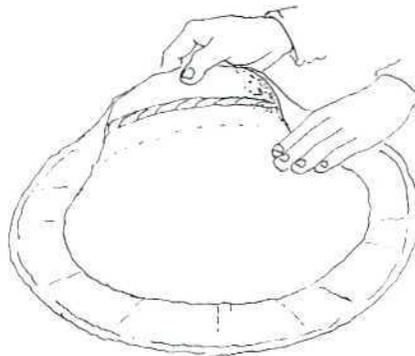
¹⁵ Las pieles pueden adquirirse en tiendas de música, pues se emplean como parche de panderos y otros instrumentos.



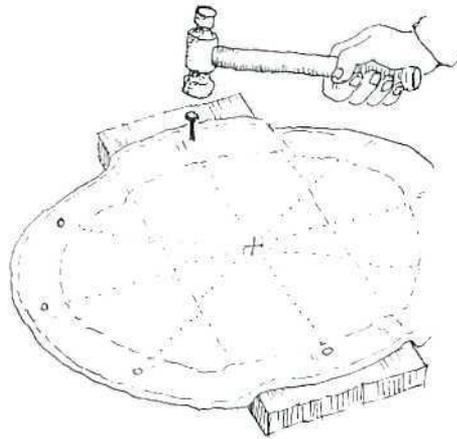
3. Cortar un trozo de cordel que se adapte al círculo interno. Unir los cabos con cinta adhesiva para formar el anillo. Aplicar con un pincel cola desde el borde hasta la segunda línea en toda la circunferencia.



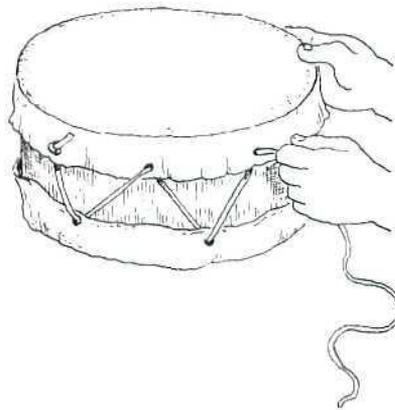
4. Doblar el borde exterior de la piel encima del cordel y apretar fuertemente hasta que quede bien pegado. Repetir con la segunda piel. Ponerlo bajo un libro pesado y dejarlo diez minutos para que se seque.



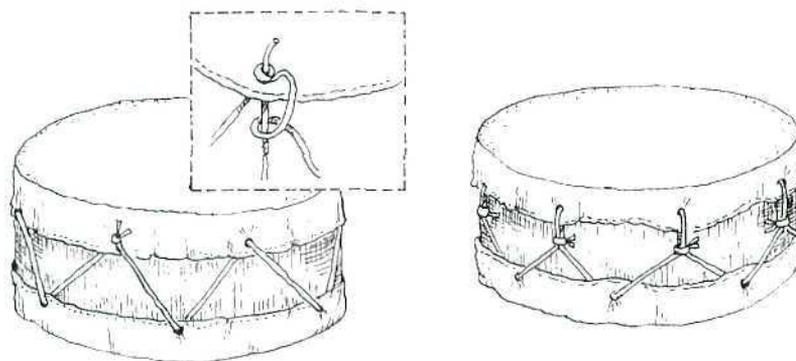
5. En cada piel, marcar ocho puntos equidistantes junto al cordel en la parte izquierda. Con un clavo o un punzón afilado practicar agujeros a través de los puntos, lo suficientemente grandes para que pase el cordel por ellos.



6. Introducir las dos pieles durante uno o dos días en agua con sal, para que adquieran flexibilidad y podamos manejarlas con facilidad.
7. Hacer un nudo en un extremo del cordel y enhebrar las dos pieles.
8. Continuar a su alrededor hasta que se pase el cordel por todos los agujeros y las pieles queden bien extendidas en ambos extremos. Hacer un nudo apretando el primer agujero, tal como se indica. (En este paso las pieles deben estar húmedas).



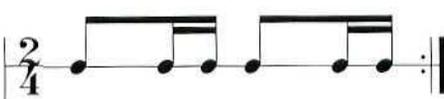
9. Para mantener las pieles de la caja en la tensión adecuada, enlazar trocitos de cordel (o cordones de zapato) alrededor de dos cordeles, como se indica. Subir o bajar los lazos para tensar las pieles con el fin de obtener un mejor sonido.



Actividad 7

Cantan la canción y tocan los siguientes ostinatos rítmicos con los instrumentos contruidos sobre el acompañamiento grabado. Ej. n° 4

Caja



Sonajas



Actividad 8

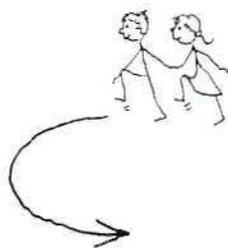
Aprenden a bailar el carnavalito.

El paso básico del carnavalito consiste en marcar la subdivisión con pequeños saltos con rebote sobre el mismo pie, al tiempo que se baja y se sube el tronco coincidiendo con la pulsación. En las evoluciones, se van formando figuras que cambian al repetir la canción.

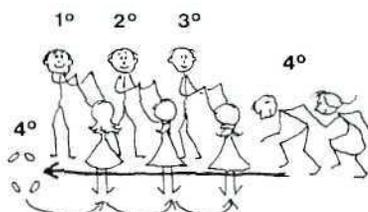
Posición inicial: filas por parejas, tomados de la mano.



1ª vez (canción completa): Los niños y las niñas se desplazan dando pequeños saltos al compás de la música y van formando un círculo. En el último compás de la canción, las parejas quedan enfrentadas.



2ª vez: Las parejas enfrentadas se cogerán de las manos y formarán un «puente». En su sitio, seguirán marcando los tiempos con los pies, mientras las parejas pasan sucesivamente de atrás hacia adelante, formando a su vez el «puente». La figura concluye cuando termina esta repetición de la canción.



3ª vez: Al terminar de cruzar el puente, la primera pareja se suelta las manos y comienza a dibujar un círculo (seguida por las otras parejas), tal como se hizo la primera vez.



Actividad 9

Un pequeño grupo cantará la canción en play-back sobre la banda sonora grabada y tocará los acompañamientos rítmicos al tiempo que el resto de la clase baila el carnavalito.

Actividad 10

Participan en un debate en el que el maestro o la maestra propone los siguientes puntos:

En muchas ciudades españolas (especialmente en parques, calles céntricas y en el metro) es frecuente encontrar grupos de músicos sudamericanos (especialmente bolivianos, peruanos y ecuatorianos) que tocan música folclórica con instrumentos similares a los mencionados.

- ¿Alguien ha tenido oportunidad de ver y escuchar a uno de estos grupos?
- ¿Cuál es la razón por la que estos grupos tocan en la calle?
- ¿Pensáis que si pudieran acceder a otros trabajos seguirían tocando en las calles?
- ¿Qué opinión te merece que haya músicos en las calles?
- ¿Cuáles crees que son las razones por las que la gente de estos países viene a vivir a España?

Actividad 11

Se propone un sencillo trabajo de indagación atendiendo a las siguientes pistas:

Rigoberta Menchu, una mujer maya del noroeste de Guatemala, recibió el Premio Nobel de la Paz en 1992 en reconocimiento por su trabajo en favor de la justicia social.⁶⁰

- ¿Cuáles son las principales reivindicaciones de esta mujer?
- ¿Qué relación hay entre lo que defiende y la situación de Magdalena y otras personas que viven en distintos países latinoamericanos?
- ¿Qué es el Premio Nobel de la Paz? ¿Dónde y a quiénes se concede?
- ¿Qué organismos trabajan para favorecer la paz en el mundo? ¿A qué se dedica cada uno de ellos?⁶¹

⁶⁰ Entre otros materiales, se puede consultar la autobiografía: MENCHU, R. *Yo, Rigoberta Menchu... una mujer india en Guatemala*.

⁶¹ El listado de ONG y otros organismos que aparecen en el apartado de Recursos pueden servir de orientación para buscar información sobre este tema. El profesor puede solicitar, con antelación, dossiers explicativos de las actividades de cada una de estas instituciones o proporcionar las direcciones a los alumnos y las alumnas para que, entre todos, escriban cartas solicitando información.

También pueden consultar las publicaciones que, con bastante frecuencia, aparecen en los distintos periódicos.



País:

Islas del Caribe.

Recursos:

El bilongo

Salí de la Habana (Canción tradicional)

Calipso (Canción de la Isla Trinidad)

Los lazos que unen a España con las Antillas se remontan al siglo XV, cuando los descubridores desembarcaron en *Guanabani*, la isla de Bahamas a la que Colón llamó San Salvador. Ese fue el comienzo de una larga historia que, en cierto modo, llega a nuestros días.

Los dos países más grandes del Caribe, Cuba y la República Dominicana, fueron colonias españolas hasta el siglo XIX. Además, muchos inmigrantes llegaron a estas islas entre 1860 y 1940 por lo que gran parte de su población actual es descendiente directa de españoles.

Un «camino de ida y vuelta», y una dura realidad social y económica, ha hecho que, en los últimos años, sean cubanos y dominicanos quienes vienen a vivir a nuestro país. Más allá de una lengua en común, muchos suponen que serán bien acogidos por las gentes de las tierras en las que tienen sus raíces. Y a menudo es así, aunque debemos lamentar ciertas actitudes que dicen bastante poco de nuestra tolerancia y respeto. Por ello, en esta oportunidad intentaremos acercarnos a estas culturas a través de sus canciones y sus costumbres y, también, pondremos en evidencia determinadas situaciones que pueden ser discutidas con todo el grupo.

Actividades

Actividad 1

Al compás de movidos sonos (ritmos de baile y de canto) bailaba mucho el pueblo español en los siglos XVI, XVII y XVIII. Durante estos siglos se desarrollaron numerosas danzas populares, que llegarían a América con los colonizadores, para ser transformadas por el criollo y por la mezcla de culturas, la africana sobre todo, con ritmos más vigorosos, dominadores en bailes y cantos. Uno de estos bailes era el *fandango*, que en sus orígenes fue un baile o danza y después un cantar generalizado en toda España, que, por sus características estructurales, es probable que tuviera su precedente en las zambras arábigo-andaluzas y en las jarchas mozárabes. Al principio el nombre de fandango se aplicaba exclusivamente a determinadas canciones andaluzas; y es desde el año 1870 cuando, al entremezclarse los cantes andaluces con los cantes gitanos, surge el fandango andaluz o fandango por antono-

masía. Pero fueron los antiguos fandangos, canciones y bailes del repertorio folclórico (que posteriormente darían origen al fandango flamenco) los que llegaron a las Islas del Caribe. Se caracterizaban por la “gritería” de que se acompañaban. De ahí la locución popular en Cuba «se formó un fandango» por «se originó un escándalo». Estos cantos, que se acompañaban con guitarra, castañuelas y tacones, se mezclaron con las expresiones musicales cubanas. Tal es el caso de *El bilongo*, un fandango cubanizado en forma de guaracha que se cantaba a fines del siglo XIX.

Escuchan un texto recitado por el maestro.

*El bilongo*³⁸

No he visto mejor fandango
y a decirlo no me opongo,
que el que baila mi mulata
porque ese tiene bilongo.³⁹

¡Ay, bilongo!
¡Ay, bilongo,
que mi mulatica
sale a bailar!

Por eso cuando ella sale
me río y me desmondongo,
porque mi mulata tiene,
ay, muchísimo bilongo.

¡Ay, bilongo!
¡Ay, bilongo,
que mi mulatica
sale a bailar!

A menudo, las palabras de un texto nos dan pistas para saber cuál es su origen. Podemos hacer un sencillo juego en el que se vayan asociando ideas.

En el texto dice:

- *Fandango*....¿De dónde puede ser una poesía que hable del fandango?
- *Mulata*....¿Alguien conoce el significado de esta palabra? ¿De dónde puede ser, entonces, la poesía?

El maestro puede explicar que se trata del texto de una guaracha, un tipo de fandango «cubanizado» que se cantaba hacia fines del siglo XIX.

En el texto hay otras palabras que pueden resultarnos «extrañas», por ejemplo: *desmondongo* y *bilongo*. ¿Podemos deducir su significado por el contexto en el que están utilizadas? ¿Aparecen en el diccionario?

Actividad 2

Las Antillas, o islas del Caribe, forman una cadena de 3200 km que se extiende desde la costa de Florida hasta casi tocar Venezuela. Cuentan con unas hermosas playas a las que los turistas acuden en masa (sólo a las Bahamas van más de un millón de personas cada año). Cuba es una de estas islas.

Los niños y las niñas localizan Las Antillas o islas del Caribe en un mapa.

A continuación, se explica que en las distintas islas se hablan diferentes idiomas: inglés, francés y español.

³⁸ Fuente: FEIJÓO, S. (1986) *El son cubano: Poesía general*. La Habana: Editorial Letras Cubanas.

³⁹ Bilongo: salero, gracia.

- ¿Pueden averiguar qué idioma corresponde a cada isla?
- ¿Por qué se hablan estos idiomas en las islas?
- ¿Conocen a alguna persona que haya vivido en Cuba o en la República Dominicana?
- En España viven numerosos inmigrantes procedentes de Cuba y la República Dominicana. ¿Pueden imaginar porqué?

Actividad 3

Los lazos que unen a España con el pueblo cubano también se ponen de manifiesto en el sencillo texto de la canción titulada *Salí de la Habana*.

Salí de la Habana *Tradicional*

Sa - lí de la Ha - ba - na un dí - a ca - mi - no de San - tan -

der y en el ca - mi - no en - con - tré un pa - pel que a - sí de - cí - a.

Sa - lí de la Ha - ba - na un dí - a ca - mi -
Y en el ca - mi - no en - con - tre un pa -

no de San - tan - der.
pel que a - sí de - cí - a.

D.C. al fin

Para trabajar con esta canción proponemos las actividades siguientes:

- Escuchan la versión grabada. Cas. Ej. n.º 6
- Comentan el contenido del texto.
- Entre todos, inventan una historia imaginando quién es el personaje que canta esa canción.
- Aprenden a cantarla.
- Realizan un juego con la canción. Por ejemplo: girar en corro en A; bailar libremente en parejas en B, terminando, en el último compás, en la posición original; girar en corro en la repetición de A.

- ¿Qué diría el papel que se cita en la canción?
- Cada uno lo imagina y escribe un mensaje que arrojaría dentro de una botella en el mar.
- A continuación, se leen y comentan los distintos mensajes.
- Entre todos, se construye una historia basada en un posible protagonista de la canción.

La historia puede comenzar haciendo referencias a la vida del personaje antes de coger el barco, explicando las razones por las que se encuentra en Cuba y aquellas por las que ha decidido viajar a Santander, qué decía el mensaje que encontró en el camino, en qué medida esto modificó lo que le iba a suceder en el trayecto o a su llegada, quién le esperaba en Santander, etc.

- ¿Alguien tiene un abuelo u otro familiar que haya vivido en un país latinoamericano? De ser así, se le podría invitar para que nos contara las razones por las que fué a vivir allí, cómo era el país, cómo lo recibieron, etc.

Actividad 4

*Calipso*⁹

El *calipso* es baile nacional de las islas de Trinidad y Tobago, aunque se ha popularizado en todo el Caribe.

Se cree que sus raíces están en las canciones de trabajo que interpretaban los esclavos en las plantaciones. Éstos, privados de la posibilidad de conversar, cantaban siguiendo los ritmos producidos por las herramientas y, en sus cantos, transmitían las noticias o aquello que pensaban. Las canciones de trabajo habrían dado origen al calipso moderno en el que los cantantes anuncian escándalos, victorias deportivas o eventos políticos utilizando un lenguaje humorístico.

Sobre el ritmo típico del calipso, en compás de cuatro tiempos, tocado por guitarras, tambores y otros instrumentos de percusión, o, en determinadas ocasiones, por una *steel band* (banda de «cacerolas», instrumentos contruidos con barriles de petróleo), el cantante improvisa melodías que se acomodan a los textos que, también, se inventan al tiempo que se canta.

Las *steel-bands* son las protagonistas en la interpretación de la música para los carnavales caribeños, especialmente los de Trinidad y Tobago, que son los más famosos. La gente tarda meses en organizar los distintos eventos y en ensayar la música que va a tocar ya que también hay un concurso en el que se elige la *steel-band* del año. En éste compiten unas cincuenta bandas, cada una de las cuales tiene que tocar un calipso durante el desfile. Cada banda (compuesta por unas mil personas) está dedicada a un tema específico (como los payasos, los demonios o los diablos, que son los más populares), por lo que los participantes, además de preparar la música, deben confeccionar los trajes con mucha antelación.

- Escuchan la versión grabada de la canción y el docente explica sus orígenes Cas. Ej. nº 7
- A continuación, enseña la canción al grupo. Cuando puedan cantarla completa, la interpretarán sobre la banda sonora grabada, a modo de «play-back». Cas. Ej. nº 8

⁹ Fuentes:

BURNETT, M. (1993). *Exploring the music of the world. Music of the Caribbean*. Londres: Womand Foundation / Heinemann Educational.

GAMMOND, P. (1991). *Popular Music*. Oxford: Oxford University Press.

HARVEY, E. (1988) *Jazz in the classroom*. Londres: Boosey & Hawkes.

Ca - lip - so, - ca - lip - so, - ca - lip - so, - a bai - lar

ca - lip so, ca - lip so, ca - lip so, ya.

- c. Ejecutan un acompañamiento rítmico para esta canción. Las palabras del texto pueden facilitar la tarea.

Mué-ve - te, mué-ve - te, mue-ve, mué-ve - te, mué-ve - te, mue-ve, ya.

Va - mos a bai - lar.

¡Ya! Ca - lip - so ya.

Los distintos ritmos pueden practicarse con texto y/o con percusión corporal sobre la banda sonora grabada.

- d. El maestro explica que en las islas del Caribe la gente siempre ha pensado que no es necesario disponer de instrumentos para hacer música ya que con cualquier objeto se pueden producir sonidos interesantes. Esta idea, y la falta de recursos económicos, han agudizado el ingenio de quienes deseaban hacer su propia música. Así, cañas de bambú, botellas, ollas, cucharas, charras de coches viejos, cubos de basura o latas de galletas han sido algunos de los modestos objetos utilizados para producir los interesantes ritmos que dan vida a la música caribeña.

A partir de esta idea, se puede proponer la búsqueda de objetos (en el aula y en los trasteros de casa) que serán utilizados como instrumentos para acompañar la canción. La idea es que cada uno intente encontrar un objeto en desuso que produzca el sonido, a su juicio, más interesante.

- e. Se monta una nueva versión de la canción incorporando los «instrumentos» aportados por los niños y las niñas. Ésta puede incluir partes cantadas, acompañadas por ritmos ejecutados con los distintos instrumentos, e interludios instrumentales en los que improvisen distintos ritmos sobre un ostinato tocado por el profesor.
- f. Como hemos dicho antes, es frecuente que al cantar un calipso el intérprete vaya inventando textos con un cierto contenido humorístico. ¿Alguien quiere probarlo?

Como todos conocen bien la melodía del calipso aprendido, los textos pueden inventarse en pequeños grupos o individualmente, improvisándolos al tiempo que cantan sobre la banda sonora grabada.

Actividad 5

En las islas del Caribe hay un clima tropical, con una temperatura estable que oscila entre los 25 y los 27 grados centígrados. Esto determina que la vegetación sea muy distinta a la de España y que allí se cultiven otras frutas que para nosotros pueden resultar exóticas; entre ellas, la guayaba, citada en el título de la unidad.

¿Qué otras frutas tropicales conocemos? ¿Cómo son?

En los últimos años es posible encontrar algunas de estas frutas en los hipermercados ya que se importan de estos países. ¿Alguien las ha visto o probado alguna vez?

Actividad 6

Finalmente, el maestro puede aprovechar la ocasión para presentar un tema relacionado con los inmigrantes de la República Dominicana que viven en España. Nos referimos al amplio colectivo de dominicanos que viven en Madrid y que se suelen reunir por las tardes en la plaza de la localidad de Aravaca (un próspero barrio de la periferia en el que muchas mujeres trabajan como empleadas del hogar y algunos hombres cuidando jardines o en otras tareas similares). Aunque se trata de una actividad normal y sumamente tranquila, muchos habitantes de esta localidad se sienten «molestos» por ver su plaza «ocupada» con estos inmigrantes y, en numerosas ocasiones, han realizado denuncias para que les impidan estar allí.

- ¿Qué opinan los alumnos y las alumnas de este hecho?
- ¿Por qué los inmigrantes suelen reunirse en un mismo barrio o pueblo?
- ¿Cómo les gustaría que les trataran a ellos si vivieran en un país extranjero?
- Si vivieran en otro país, ¿piensan que les gustaría reunirse con otros inmigrantes para conversar, recordar o simplemente compartir ratos de ocio? ¿Por qué?
- ¿Sabían que muchos de los inmigrantes dominicanos que viven en España pueden mantener a su familia (que sigue viviendo en la isla) enviándoles gran parte de su salario todos los meses?



País:

Guinea Ecuatorial.

Materiales:

- Una tabla de 20 x 4 cm.
- Un aro de 1,5 cm de diámetro, más o menos.
- Un trozo de cuerda o cordel.
- Una sierra, papel de lija y taladro.

Recurso:

Rompecabezas africano.

Se trata de un juego de habilidad mental que permite trabajar con el universo conocido y el universo por descubrir pensando cómo podemos «transportarnos a otros mundos». Aunque en un primer momento podemos decir que es casi imposible, en los juegos no hay imposibles, ya que todo se puede lograr mediante palabras mágicas, movimientos especiales, o con habilidad mental.

La propuesta consiste en encontrar nuevos movimientos y conductos que nos transporten de nuestra realidad a otras más lejanas. Para ello, haremos un viaje imaginario hacia lugares desconocidos y, como todo viaje tiene sus inconvenientes, deberemos salvarlos para poder llegar.

Este rompecabezas se encuentra corrientemente entre las tribus de la selva de la costa guineana de África. El objeto del juego consiste en pasar el anillo de un arco de la cuerda a otro. Juguemos con él y construiremos uno para cada participante y de esa manera «viajaremos» hacia Guinea o hacia otros lugares.

Actividades

Actividad 1

El maestro lleva un “rompecabezas africano” confeccionado por él y lo muestra. Éste pasa de mano en mano para que todos se familiaricen con el nuevo juego.

Actividad 2

El profesor puede plantear la actividad como la resolución de un dilema. Así pues, puede relatar un corto viaje a la selva guineana, simbolizando el propio juego: "un grupo de niños y niñas sale en un carramato y debe salvar un gran muro de lianas que no le permite pasar para conocer a otros niños. ¿Cómo serán nuestros pasos?, ¿qué liana tendremos que pasar primero?, ¿por arriba o por abajo?. ¿qué camino deberemos seguir?, ¿por qué pasadizo debemos introducirnos?"

Quizá no todos los niños podrán resolverlo en este momento, pero es mejor no desvelar la solución.

Más tarde, cada uno con su propio rompecabezas lo resolverá.

Actividad 3

Cada niño construye su rompecabezas (véase esquema de la página siguiente).

Procedimiento para la construcción

Perforar un pequeño agujero (cuyo tamaño debe permitir que pase la cuerda) a cada extremo de la tabla. En el centro se perfora un agujero más grande, para que pueda pasar la doble cuerda.

Pueden adornar la madera antes de pasar la cuerda, pintándola o pegando papeles de colores.

Finalmente introducen la cuerda por un agujero del extremo y la fijan para que no se suelte, pasan el aro por la cuerda, vuelven a pasar la cuerda por el agujero central y terminan por el otro extremo, fijandola.

Cómo se juega

El juego consiste en pasar el anillo de un arco de la cuerda a otro.

Para ello, tire primero del arco central 2 y deslice el anillo a lo largo del arco 1 hasta situarlo dentro del perímetro del lazo 2, como en los diagramas A y B.

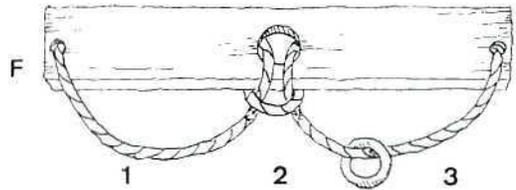
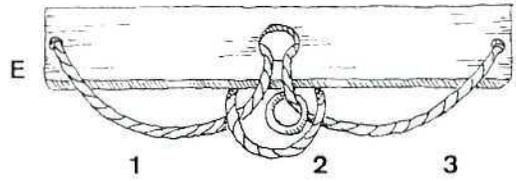
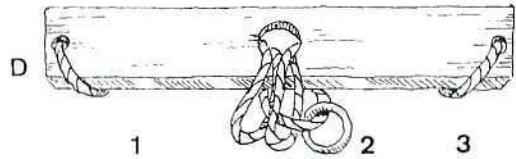
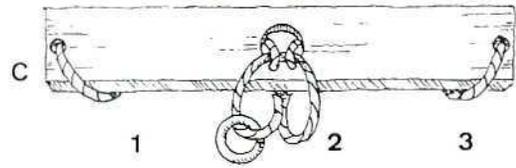
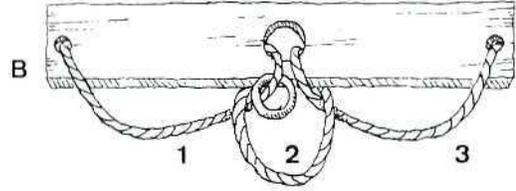
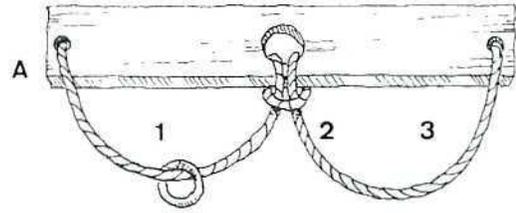
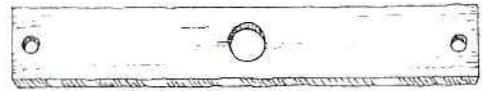
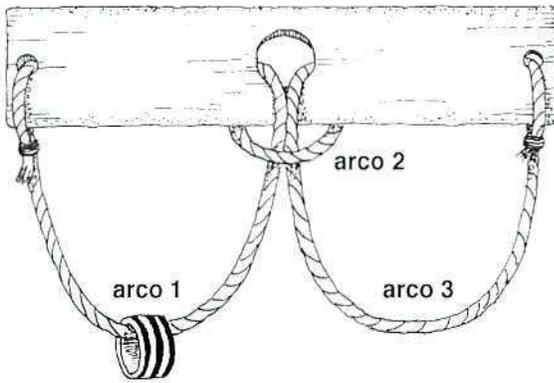
Tirando de los arcos 1 y 3, saque hacia atrás el arco 2 hasta que pase por el centro del agujero. El rompecabezas adoptará ahora la forma del diagrama C.

Continúe deslizando el anillo hacia la derecha a través de los dos arcos centrales, como muestra el diagrama D.

Retire el arco 2 a través del agujero central hasta que aparezca en el lado frontal de la tabla. El anillo estará ahora en el lazo 3, dentro del perímetro del arco 2, como en el diagrama E.

Alargue el arco 2 y deslice el anillo a lo largo de la cuerda 3. Tire de los tres lazos hasta que adopten las posiciones originales. El anillo está en el lazo 3.⁴¹

⁴¹ GRUNFELD, F. (1978). *Juegos de todo el mundo*. Madrid: Edilan.



Este rompecabezas, hecho con un tallo y una cuenta grande (en vez de anillo), es resuelto por las tribus de África occidental. Desplazar el anillo de una gaza a la otra es fácil, cuando ya se conoce el secreto.

Estos diagramas permiten observar cómo se ha de construir el rompecabezas e indican cómo se deben manejar las gazas de la cuerda, con el fin de desplazar el anillo de un lado del rompecabezas al otro.

Actividad 4

Cuando cada uno tiene su *rompecabezas* puede comenzar a jugar, partiendo de un elemento previamente trabajado. Se crearán historias con distintos personajes: un joven explorador, una niña, un animal, un objeto; y también en diferentes espacios: distintos universos, un laberinto, una caja de hilos, etc.

También se puede proponer la creación colectiva de dos historias que permitirán hacer un análisis comparativo de los roles que asignamos a personas de diferentes culturas.

La primera se puede referir a una niña guineana, que es inmigrante y vive en Madrid, Rasha; la segunda a una niña de Sevilla, Aurora. El maestro comienza diciendo: "Érase una vez una niña llamada Rasha..." Cada uno va agregando ideas para elaborar colectivamente la historia completa de la vida de Rasha. A continuación, se hace lo mismo con Aurora.

Según se va construyendo cada historia, el profesor apuntará en la pizarra los acontecimientos más importantes. Cuando ambas se han completado, se comentan y comparan con todo el grupo.

Actividad 5

Resulta obvio pensar que los juguetes de los niños y las niñas africanas son muy distintos a los utilizados en los países ricos. De hecho, muchos niños y niñas africanas construyen sus propios juguetes utilizando los materiales que proporciona la naturaleza (cortezas de árboles, piedras, etc.).

Podríamos comentar este hecho y compararlo con la realidad del grupo.

- ¿Alguna vez has construido tus propios juguetes?
- ¿Tienes muchos juguetes? ¿Juegas con todos ellos o piensas que tienes más de lo que necesitarías?
- ¿Cuál es la «procedencia» de tus juguetes? (Te los regalan sus familiares, los pides tu mismo y tus padres los compran, etc.).

Es importante señalar que la finalidad de estos comentarios no es culpabilizar a los niños y las niñas porque puedan tener demasiados juguetes (lo que carecería de sentido), sino de que tomen conciencia del consumo indiscriminado (a menudo consecuencia de fuertes campañas publicitarias), de la posibilidad de estar a gusto y disfrutar con menos cosas y de cómo parte del ocio puede consistir en elaborar, uno mismo, objetos o juguetes apropiados para jugar.



■ País:

Ghana.

■ Recurso

Agbaga len u loo y *Tomelo le, Ee*. (Canciones-juegos tradicionales)

Agbaga len u loo y *Tomelo le, Ee* son dos juegos comunes entre los niños y las niñas de la tribu de los *Ewe*, en Ghana.

En ambos ejemplos, canción y juego forman una unidad inseparable ya que el canto es parte integral de los mismos.

Los temas de los juegos infantiles africanos son variados. A menudo hacen referencia a circunstancias del nacimiento, la pobreza, los animales, los noviazgos, sus culturas o religiones o, simplemente, al juego en cuestión. No resulta fácil traducir los textos ya que muchas veces los niños y las niñas construyen melodías sobre una palabra inventada sólo porque les gusta su sonido, aunque no tenga un significado concreto.

Actividades

Actividad 1

Comentarios acerca de los juegos que practican los niños y las niñas del grupo.

- ¿A qué juegas en el patio, en tu casa, en el parque...?
- Ciertos juegos requieren de objetos o máquinas (por ejemplo, el parchís, los video-juegos, o el fútbol); otros sólo dependen de la acción de los participantes.
- ¿Qué juegos conocen o practican que puedan jugarse sin ningún objeto?
- ¿En algunos de estos juegos los participantes cantan?
- ¿En cuáles hacen corros?
- ¿Hay juegos que sólo pueden jugar los niños o las niñas?
- ¿Está mal que las niñas participen en un juego de niños y viceversa?
- ¿Alguien puede enseñar un juego en el que se cante y que no requiera de ningún objeto para practicarlo?

Actividad 2

El docente pregunta si alguien tiene un amigo o una amiga nacido en Ghana o en otro país africano. De ser así, pregunta a qué suelen jugar juntos.

A continuación, explica que en esta oportunidad se jugarán dos juegos de este país. Aunque uno suele ser practicado por la niñas y otro por los niños, participarán todos ya que esta división viene dada por costumbres y tradiciones, y no está mal que un niño participe en un juego de niñas y viceversa.

Al enseñar los juegos, el profesor o la profesora no dirá cuál es el de las niñas y cuál el de los niños, ya que esto formará parte de un debate que se realizará más tarde.

Actividad 3

Escuchan la canción titulada *Agbaga len u loo*⁴ Cas. Ej. n° 9

Se trata de una canción-juego «de niñas». En este caso no hay un juego concreto ya que la misma canción es el juego. En Ghana, las niñas forman un corro y una de ellas comienza el canto, que es respondido por el resto, a coro. Al mismo tiempo, todas dan palmas y se balancean, lenta y suavemente, a ambos lados, sin desplazarse.

Agbaga len u loo *Ghana*

Solo *Coro*

Palmas

A - gba - ga len u loo, be to - dzie lem u loo wo be a
mu - ya lem u loo wo - be ve - ya lem u
loo a - me - wo na - lem, ma - wu na - kplam loo!

Traducción del texto:

El río de Agbaga me ha cogido, oh,
digo que el río Todzie me ha cogido, oh,
ellos dicen que el viento del lago me ha cogido, oh,
ellos dicen que la brisa me ha cogido, oh,
¡la gente debería rescatarme y Dios guiarme!

⁴ Fuente: JONES, A.M. *Studies in African Musica*.

Actividad 4

Explicar que el juego consiste simplemente en formar un coro, cantar esta canción y acompañarla con palmas y movimientos laterales sin desplazamiento.

Todos forman un coro y, al tiempo que cantan la canción, tocan palmas y se balancean imitando al maestro o la maestra.

Finalmente se elige un solista o una solista que cantará la propuesta. Cuando se repite la canción, quien esté a la izquierda del primer participante hará las veces de solista.

Actividad 5

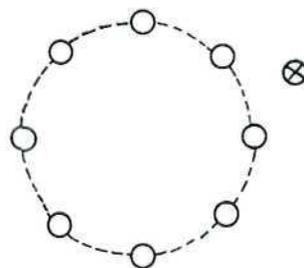
Escuchan la canción titulada *Tomelo le, Ee*.¹³ Cas. Ej. n° 10

Tomelo le, Ee *Ghana*



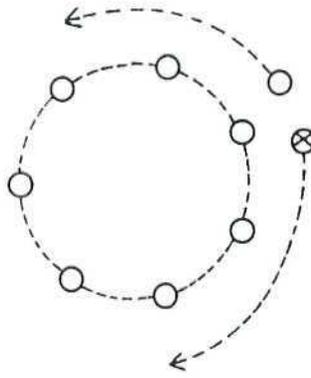
mi - fu - du gba - sa - sià, gba - sa - sià

En Ghana, *Tomelo le, Ee* es un juego «de niños». Al igual que en el juego anterior, todos forman un coro. Un niño, que hace las veces de «solista», se queda fuera del círculo y comienza a cantar. Todos responden a coro.



En la última sílaba de la canción (*sià*, cantada por el coro) el «solista» da una palmada en las nalgas del niño que está a su derecha y éste inicia una carrera corriendo alrededor del círculo. El «solista» también corre, pero en sentido opuesto.

¹³ Fuente: JONES, A.M. Op. cit.



El que llega primero al punto de partida permanece en el círculo. El último permanece fuera y camina alrededor del corro haciendo las veces de solista. Cuando todos cantan la última sílaba de la canción, golpea a otro niño, comienzan la carrera y así continúa el juego.

El maestro o la maestra enseña a cantar la canción por partes, a modo de eco.

Explica que ésta canción también es responsorial y que, por tanto, sólo deben cantar las partes correspondientes al coro cuando se les indique con una señal (el maestro cantará la parte del solista y todo el grupo las respuestas del coro).

Actividad 6

Una vez que hayan aprendido la canción se explica en qué consiste el juego y todos lo practican.

Actividad 7

Al comenzar habíamos explicado que uno de estos juegos era «de niñas» y otro «de niños».

¿Quiénes creen que juegan a uno o a otro?

Lo comentan y explican las razones en las que se basan para dar sus respuestas. Es probable que en la conversación se pongan en evidencia muchos de los prejuicios que hay sobre los juegos de los niños y las niñas.

Actividad 8

El texto de estas canciones estaba en otra lengua. ¿Saben qué lengua/s se hablan en los países africanos?

El docente puede explicar que, aunque las lenguas oficiales en los distintos países de África son europeas (especialmente el inglés y el francés) ya que todos estos países han sido, hasta hace muy pocos años, colonias, África es un amplísimo mosaico de culturas y lenguas, así como de climas y geografías. Con una extensión tres veces superior a la de Europa, sólo está habitada por 400 millones de personas. Sabanas, selvas y desiertos dividen el territorio, imponiendo las formas de vida de sus habitantes, que se dedican a algunas de las actividades conocidas por el hombre desde sus orígenes (situados, precisamente, en África), que profesan religiones antiguas o modernas o que hablan más de mil idiomas en todo el continente (solamente en un país, Zaire, se hablan más de 255 idiomas, pertenecientes a cinco grupos lingüísticos).

Buscan información para descubrir el nombre de algunas de las lenguas habladas en los distintos países africanos, por ejemplo, zulú, suajili, hausa, ashanti, etc.

Actividad 9

Íntimamente ligada al lenguaje hablado, la música africana está llamada no solamente a ampliarlo, sino a sustituirlo. En África, comprender la música tiene verdaderamente un sentido, porque allí muchos instrumentos *hablan*. En efecto, en la mayor parte de las lenguas africanas, especialmente en las lenguas *bantiú*, la altura relativa de los sonidos es significativa, como en las lenguas chinas. No se puede cambiar el ritmo y el contorno melódico de una frase hablada sin desnaturalizar su sentido. Así, pues, si dos sílabas sucesivas forman un intervalo ascendente, no pueden ser cantadas sobre un movimiento melódico descendente, y a la inversa. Pero la música puede acentuar el aire musical del lenguaje para hacer más claras las significaciones. Y aún mejor, la música es capaz de imitar los ritmos y los “tonos” del discurso, permitiendo hablar a los instrumentos...El “lenguaje” de un tambor de axila, de un arco de boca o de un violín *baussa*, no es un código parecido a nuestro morse: es el lenguaje usual, inmediatamente comprensible cuando el informador-músico es hábil y el oyente atento. Pero si la afinación o el modo de tocar un instrumento no tienen en cuenta los caracteres lingüísticos (si lo toca un extranjero, por ejemplo), la música no será comprendida por la comunidad. Este lenguaje instrumental se ha extendido, naturalmente con menos eficacia, a los pueblos que no tienen una lengua con inflexiones. También se utilizan códigos, especialmente para la transmisión de mensajes a distancia con ayuda de tambores.”

- a. Inventan palabras con distintos ritmos y alturas características que les permitan identificarlas y las memorizan. (Unas quince palabras serán suficientes).
- b. “Traducen” a sonidos cada una de las palabras inventadas, respetando su ritmo y los cambios de altura. Para ello pueden tocar distintos membranófonos o utilizar diferentes objetos a modo de tambores (mesas, cubos, cajas, etc.).
- c. Utilizando los instrumentos y objetos seleccionados, transmiten mensajes combinando las palabras inventadas.
- d. Ensayan la interpretación de la siguiente pieza rítmica. Para su enseñanza, se puede dividir a la clase en 9 grupos, cada uno de los cuales memorizará, imitando lo que canta la maestra o el maestro, una de las líneas.

⁴⁰ DE CANDÉ, R.: 1981. *Historia universal de la música*. (Tomo I) Madrid, Aguilar, 1981.

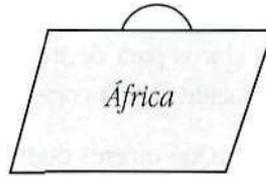
1	Clin				Clin							
2	BA	BA	BA	BUMMMM	BA	BA	BA	BUMMMM	BA	BA	BA	BUMMMM
3	TAC											
4	TTTTTTTT											
5	TOC											
6	TAM											
7	CH											
8	PLAM											
9	TUM											

Una vez que pueden tocarla, cada grupo buscará objetos cuyos sonidos sean similares a los de las onomatopeyas utilizadas y volverán a tocar la pieza con los sonidos seleccionados.

Actividad 10

A continuación, aportamos otros datos de interés que pueden servir como punto de partida para realizar debates o sencillas actividades de investigación. El maestro puede comenzar diciendo ¿sabíais que...? y exponer cada uno de estos datos que serán comentados con toda la clase:

- La mitad de los africanos tienen menos de 15 años, lo que convierte al continente en el más joven del mundo. Sólo un 3% de los africanos tiene una esperanza de vida que llegue a los 65 años.
- En el mundo hay dos mil millones de personas que no tienen acceso a agua potable en condiciones.
 - La mayoría de los países africanos sufren este problema.
 - Una familia de seis miembros necesita unos 91 litros de agua al día para cubrir necesidades básicas, tales como beber o lavarse. Muchas familias africanas tienen que recorrer a pie entre ocho y diez kilómetros para ir a recoger agua. Esta tarea suele ser responsabilidad de las mujeres y los niños.



▣ **País:**

Senegal.

▣ **Recurso:**

El amigo Dwnga. (Cuento de R. Rubio)

Jordi es nieto del dueño de una gran masía. En sus plantaciones trabajan inmigrantes africanos, desde muy temprano y durante todo el día. Su trabajo es cortar claveles y colocarlos en cestas, luego un camión los recoge. Dwnga es hijo de un senegalés que malvive en el Maresme.

Este relato trata de la amistad que quieren entablar estos jóvenes superando la diferencia social y la intolerancia que existe en su entorno.

«(...) Desde que conocí a ese muchacho, estoy un poco..., no sé, como distraído. Pienso mucho en él y en cómo vive.

Toni le mira.

–¿Y cómo es?– pregunta.

Al fin, Jordi lo suelta:

–Es un muchacho negro, ¿sabes? Un chico africano que vive con sus padres en una choza cerca de aquí.

–¿Sí? ¿Y qué más? –se interesa Toni.

–Pues...

Y Jordi le cuenta a su amigo todo lo que ha vivido desde que conoció a Dwnga.

–Esta mañana lo he visto en el pueblo. Vendía pañuelos de papel.

–Ya.

–Me parece que su padre es de los que no tiene papeles. Además, creo que está muy enfermo. Dwnga dice que a veces le pegan por ahí.

No pueden seguir hablando porque los llaman para comer.

Jordi le indica a Toni dónde está la choza de Dwnga.

–Si podemos, nos acercaremos al altardecir. Quiero que le conozcas.

En la terraza sigue sonando la música (sardanas), ahora más baja. También les llega el eco de otras músicas: son las melopeas que cantan los negros. En el corralito de Andreu (el capa-

taz) ladra mucho el pachón Rufo. Miran hacia allí y ven a un «moro» que grita y tira piedras, casi junto a la casa del capataz. Tal vez el perro, que no deja de ladrar.

–Andreu que se ha acercado a los chicos para decirles que vayan a comer, mira hacia su casa y descubre lo que pasa. Inmediatamente echa a correr, gritándole al moro.

–¿Qué pretendes, africano? –le dice–. ¿Qué quieres que coja la escopeta?

–Ese perro ladrar mucho.

–Mi perro puede ladrar lo que quiera –ruge Andreu.

–Es que mi niña Fátima estar enferma y no descansar –dice el moro.

Jordi y Toni han seguido a Andreu.

–Pues llévatela a otro sitio. A mi no me vengas con historias. ¡Lárgate y calla!

El moro retrocede apesadumbrado. Andreu se dirige al corral y le echa de comer al pachón.

–Maldito moro –dice aún.

–No te pongas así, Andreu –le ruega Jordi.

No es momento para discutir con los africanos y menos con moros. Por respeto a los Fusos que esperan sentados a la mesa, Andreu se vuelve a la masía, seguido de los chicos.

–Si tuviera a todos esos en la plantación, ya los arreglaría yo –comenta–. ¡Mira cómo los negros no chillan tanto!

–¿Es que los moros no trabajan en la masía? – se interesa Jordi.

–No –contesta Andreu. Los moros se dedican a vender alfombras y chucherías. Y a lo mejor hachís.

(...)

Al atardecer, los dos muchachos se encaminan al riachuelo sin decir nada a nadie. Jordi está algo emocionado. ¿Cómo reaccionará Dwnga cuando le presente a su amigo Toni?

Esperan mucho rato junto al puentecillo.

(...)

Los chavales ya han visto a Dwnga, que llega descalzo para meter los pies, sucios y doloridos, en el agua del riachuelo.

–Eh, Dwnga –le dice Jordi.

Al ver que Jordi no está solo, Dwnga se desconcierta.

–Mira, éste es mi amigo Toni –prosigue Jordi.

Llegan voces que los llaman. Pero ellos quieren seguir más tiempo allí. Hacen oídos sordos a las llamadas. Mientras empiezan a oír otra voz. Es la mamá Dwnga, que reclama con urgencia a su hijo. Éste se vuelve, diciendo:

–Irme ya. Mamá llama. Por padre, seguro.

Oyen la voz de Andreu, que se acerca entre los árboles. Pero no se mueven. Puede más la voz de la madre de Dwnga, que ha salido de la choza y llama con angustia a su hijo. El negrito corre hacia la choza, Jordi coge del brazo a Toni y corre con él en pos del africano.

Y así descubre Toni a esas gentes. Ve a un hombre negro, alto y seco, que parece moribundo. Ve cómo la mujer le pone a su marido un paño húmedo en la frente.

Ve a Dwnga y a su hermanito, que miran en silencio a sus padres.

–Necesitáis un médico –les dice Jordi.

–No poder –contesta Dwnga.

–Sí. Tiene que venir un médico –insiste Jordi–. Y pronto. Vámonos, Toni.

Salen de allí y cruzan el puentecillo en el momento en que Andreu se dispone a hacer lo mismo en dirección contraria.

–¿Qué hacíais? ¿De dónde venís? –les pregunta.

Jordi quiere correr hacia la masía.

–Luego te lo contaré, Andreu –dice–. Hablaré contigo cuando se vayan mis padres.

–¿Qué habéis visto? –insiste el capataz.

Toni está a punto de responder. Pero Jordi le tapa la boca.

–Calla. Ahora tienes que irte. Ya aclararé yo todo esto.

Andreu mira hacia atrás. Luego dirige la vista a los muchachos.

–Seguro que te has metido en un lío –le dice a Jordi–. Y eso no les va a gustar a tus padres, y menos al abuelo.

–Por favor –le dice Jordi–. No digas nada. Hemos estado en la choza de los negros, en la que hay junto al riachuelo. Pero no digas nada a mis padres ni al abuelo. Diles que estábamos jugando y que nos hemos distraído. Luego te contaré todo. Y te pediré un favor, Andreu.

–Bueno, pues sí que pides tú. Vamos de prisa.

(...)⁴⁵

Actividades

Actividad 1

La maestra o el maestro proporciona copias con el fragmento de este cuento y lo leen individualmente.

⁴⁵ Fragmentos de: RUBIO, R. (1992) *El amigo Dwnga*. Madrid, SM (Colección Catamarán)

Actividad 2

Los niños y las niñas nombran las palabras que para ellos sean importantes para entender el texto y el docente las va escribiendo en la pizarra.

El comentario del significado y uso de esas palabras en el texto dará pie a una conversación en la que cada uno exprese sus opiniones sobre lo leído.

Actividad 3

Se sugieren dos posibilidades para realizar una dramatización basada en el relato:

- a. Cada integrante del grupo escogerá un personaje que aparezca en el relato y escribirá en un papel el que va a representar. Doblará el papel para que sus compañeros no lo sepan.

Ante sus compañeros realiza movimientos y gestos de acuerdo al personaje elegido. No podrá hablar, únicamente debe expresarse con el cuerpo.

Cada uno deberá pensar previamente en su personaje para entenderlo mejor y estar muy concentrado y «metido» en el mismo durante la actuación.

Sus compañeros deben adivinar qué personaje representó y si estuvo bien representado, o qué movimientos hubieran incluido para que se entendiera mejor.

- b. Entre dos participantes eligen una escena con dos personajes del texto y preparan un pequeño guión para representarla.

En diez minutos las diferentes parejas deben realizar su tarea.

Con la ayuda de una grabadora, recogeremos todas las intervenciones realizadas, luego las escuchamos para poder recordar y comentar los diálogos mantenidos.

Actividad 4

Dramatizan el encuentro de dos niños y/o niñas de distintos países que no conocen el idioma del otro.

Actividad 5

Cuando Jordi dice: «me parece que su padre es de los que no tienen papeles».

¿A qué se refiere?

Este comentario puede dar pie a analizar, desde distintos puntos de vista y con propuestas adecuadas a la edad del alumnado, la ley de extranjería vigente. Para ello, el profesor puede recoger información y comentar en el grupo las características más importantes de la misma.

Entre otras cuestiones, cabe hablar del tipo de trabajos que actualmente están contemplados dentro de los permisos que se otorgan. Para 1996, por ejemplo, se prevee un cupo de permisos de trabajo que serán otorgados sólo para aquellos que estén interesados en ocuparse como empleados de hogar o en la recogida de cultivos. Este dato, y el porcentaje de inmigrantes que viven en España, son de interés para considerar uno de los prejuicios más fuertes que hay contra los inmigrantes. Con demasiada frecuencia escuchamos frases como «los extranjeros quitan el trabajo a los españoles» cuando la realidad demuestra que un alto porcentaje de extranjeros accede a puestos de trabajo de los que no quieren ocuparse los nativos, y cuyas condiciones laborales suelen ser bastante desfavorables.

Actividad 6

Jordi también comenta: «Dwnga dice que a su padre a veces le pegan por ahí».
¿A qué hecho se refiere esta frase?



País:

China

Materiales:

- Un tablero de 50 cm. de lado, o un cartón fuerte
- Una cartulina
- Pegamento
- Lápiz, regla
- Fichas

Recurso

Go bang (Juego)⁶

A pesar de que se le suele llamar el juego más antiguo de todos, el *go* sigue siendo un recién llegado al mundo occidental. Se introdujo en Europa a finales del siglo pasado y todavía en 1920 sólo lo conocían unos cuantos pioneros y entusiastas.

Este juego aparece en la literatura china de hace 2000 años, pero su origen es muy anterior. Sus maestros eran muy considerados y recibían títulos de *sei* (hombre santo) o *shing* (sabio).

Fue introducido en el Japón en el año 735 d.J.C., pero en un comienzo solamente era practicado por la nobleza. Posteriormente se formaron academias de *go* y los maestros comenzaron a beneficiarse de los señores feudales dado que recorrían el país enseñándoles nuevas variantes del juego. Hasta el año 1.600, el *go* fue un ejercicio obligatorio en las academias militares japonesas.

Al igual que el ajedrez, se trata de un juego lógico que básicamente es la descripción de una batalla. Pero mientras que el ajedrez se refiere a una batalla de la Edad Media, el *go* es comparable a las guerras modernas.

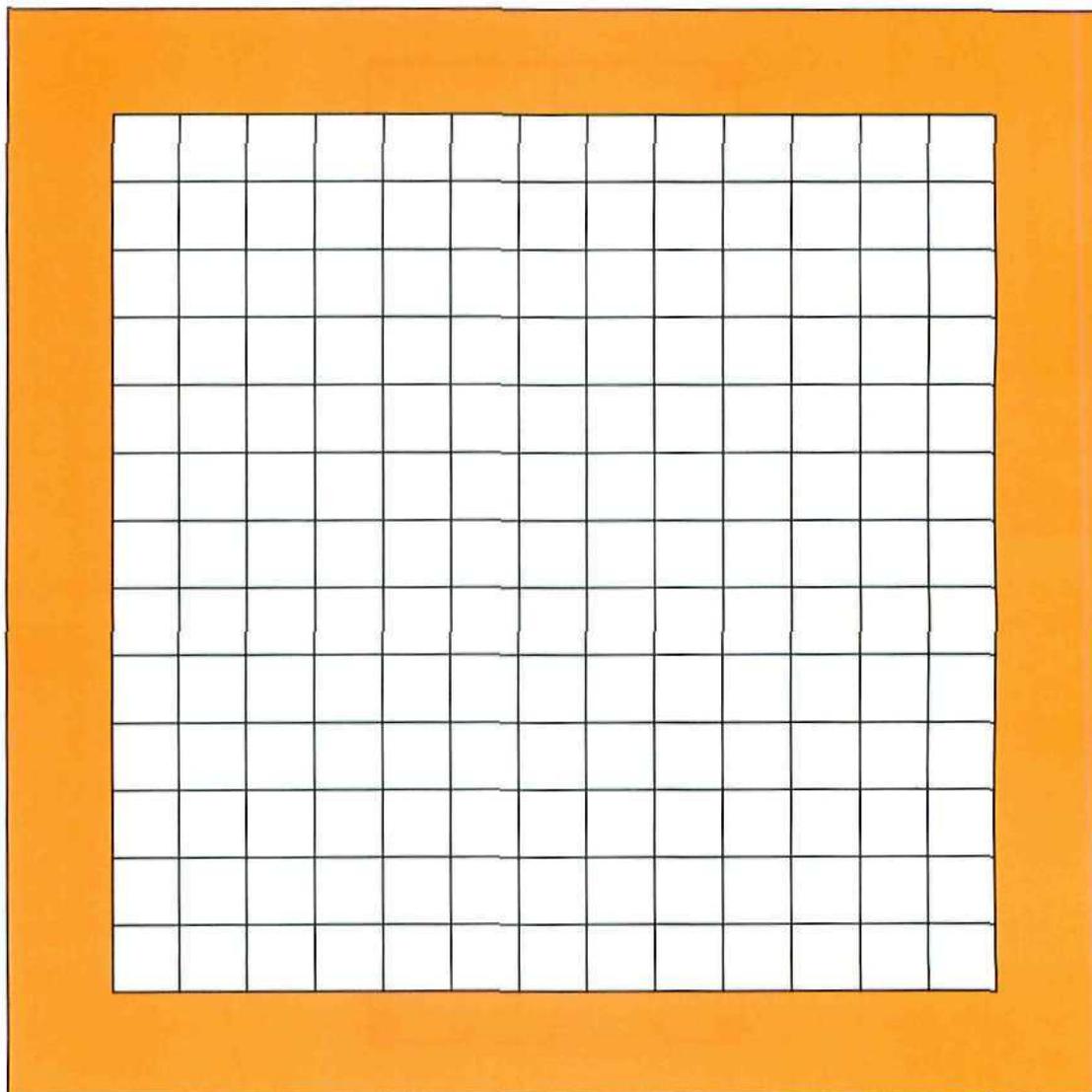
Es un juego para dos personas en el que se utiliza un tablero de 19 líneas verticales y 19 horizontales que forman una rejilla donde hay 361 intersecciones. Cada jugador tiene un número ilimitado de fichas y, aunque se utilizan 181 fichas negras y 180 blancas, casi nunca se llegan a usar todas.

⁶ Fragmentos de: RUBIO, R. (1992) *El amigo Dunga*. Madrid, SM (Colección Catamarán)

Este juego es, básicamente, un «tres en raya» a gran escala. Aunque se juega con el mismo tablero y las mismas fichas utilizadas en el go, sus reglas son mucho más simples, lo que hace que sea un juego adecuado para niños y niñas.

Construcción

- Se dibuja la rejilla en la cartulina, dejando un margen de 5 cm. de cada lado. Habrá que trazar líneas verticales y horizontales –separadas entre sí por unos 3 cm.–, de modo que quede un mínimo de 13 por 13 casillas.
- Se pega la cartulina al cartón y ya está listo el tablero.



- Las fichas se pueden confeccionar con cartulina negra y blanca, o buscando piedrecitas, algunas de las cuales se pintarán de color negro y otras de blanco, o judías pintas y habas.

Reglas del juego

El juego consiste en colocar cinco fichas seguidas ya sea en forma vertical, horizontal o diagonal. El que lo logre primero es el ganador.

Se puede jugar de dos maneras: colocando las fichas en las intersecciones de las líneas o dentro de las casillas.

Comienza a jugar el que tiene las fichas negras. Una vez que colocamos la ficha no se puede volver a mover. Hay que pensar en la jugada que se va a realizar para formar la cadena e impedir que su contrincante la haga.

Actividad 4

Cuando los niños y las niñas chinos juegan al *go bang* colocan la quinta ficha de la cadena sin ningún aspavento de triunfo, sino muy tranquilamente, como esperando que el contrario no se dé cuenta de que ha vencido. Entonces, lamentándose y sacudiendo la cabeza con un gesto de tristeza, intentando embrollar la situación, tratan de conseguir otra fila ganadora de cinco fichas.

- ¿Cuál fue la actitud de los niños y las niñas de la clase al conseguir la primera fila de cinco fichas?
- ¿La anécdota relatada nos recuerda a alguna actitud propia de los orientales?

El docente propone hacer otra partida de *go bang* emulando la actitud de los niños y las niñas chinos al jugar; es decir, permaneciendo en silencio tras conseguir la primera fila de cinco fichas e intentando hacer otra.

Actividad 5

¿Qué otros juegos chinos conocen los participantes del grupo?

Una enorme cantidad de juegos popularizados en todo el mundo tuvieron su origen en la antigua china, entre ellos, el diábolo (llamado *tjouk-pang-oul* en china), el yo-yo, el *tangram* (o papiroflexia), el dominó y las "pajitas" (o palitos chinos).

Con los niños y niñas más pequeños podemos jugar a algunos de los juegos mencionados (y cuando sea posible construir el juguete, por ejemplo, un diábolo).

En el caso de los mayores, el docente puede proponer, además, que realicen una sencilla investigación para averiguar qué juegos conocidos (y a menudo practicados) por todos tuvieron su origen en la antigua china; si en algunos casos han variado la forma de jugar o las reglas del juego o si, por el contrario, se sigue jugando tal como se hacía antiguamente; qué otros juegos son propios de las culturas orientales.

Actividad 6

En la mayor parte de los pueblos y ciudades españolas hay restaurantes chinos ya que la restauración ha sido una de las ocupaciones elegida por los inmigrantes chinos que viven en el Estado español. Probablemente algunos hayan probado estas comidas.

El docente puede contactar con algún restaurante chino cercano al centro y realizar una visita con el grupo. Durante la visita se podría atender a distintos aspectos y realizar actividades tales como:

- observar la decoración de estos restaurantes;
- observar un menú y pedir al encargado que les explique en qué consiste cada uno de los platos;
- averiguar qué utensilios se utilizan para comer (aunque en muchos restaurantes chinos hay tenedores y cuchillos en las mesas, en china se utilizan palillos).

De vuelta en clase se podría comparar el menú de estos restaurantes con los de determinados restaurantes españoles; confeccionar objetos similares a los observados (por ejemplo, farolillos de papel); confeccionar un hipotético menú en el que se incluyan comidas y bebidas chinas; preparar algún plato sencillo; etc.



País:

Filipinas

Recursos:

El tamao (cuento)

La la leru (canción)

El tamao

Entre estos duendes los había muy malignos, como *el tamao*, que, al parecer, era el que poseía más recursos y más poder que los demás. Y era también el más fastuoso, como se verá por su manera de vivir. No es que se haya narrado jamás la lucha entre dos duendes, sino que al margen de la interferencia que uno pudiera tener con los otros –y de la cual no se tiene noticia, entre los hermanos– se deduce de sus hazañas aisladas, comparadas con las de los demás, el grado de malignidad o de poderío de cada cual. Y el tamao ha sido el espíritu misterioso y malo que con más frecuencia solía ser el héroe de los cuentos de Juana.

Vivía –y es de suponer que aún sigue habitando– en los troncos de los grandes árboles: pero dentro de ellos. Por no sé que poder infernal o, por lo menos, desconocido, se levantaban palacios magníficos, con suelos de las más ricas y perfumadas maderas orientales y columnas de narra y camagong³¹, que resisten la acción del tiempo y de la humedad durante cientos de años, aunque estén enterradas. Y había en los palacios también finísimos y transparentes cortinajes policromados de piña y de justí³², y enormes conchas y caracolas, que servían de tiestos, donde enraizaban las palmeras y la más fantástica colección de helechos gigantes. Y entraban por las ventanas, tejiendo un friso natural en lo alto de las paredes, enredaderas exuberantes y orquídeas, chupadoras de la savia de los árboles altísimos y frondosos que crecían en el exterior, sombreando los tejados del misterioso palacio.

Allí las mesas eran suntuosas, con riquísimos manjares, ordenados sobre ellas en hileras: arroz blanquísimo, insectos de los lagos, adobados con jengibre, vinagre y ajo; lechones de sabrosísimas carnes, porque fueron cebados con maíz tierno, verdolaga y caña de azúcar; la carne blanca del lagarto del río; la morena del jabalí, del venado y del murciélago gigante, y los pescados abiertos y despinados, que se curaron y casi se asaron sobre las piedras calcinadas por un sol abrasador.

³¹ Maderas oriundas del país. Muy resistentes.

³² Tejidos transparentes, más fino el último que el primero, hechos con la fibra de la hoja de la piña.

Salsa de extractos de leguminosas mezclados con jugos de mariscos y perfumados con la savia de raíces aromáticas sazocaban las viandas a placer. Como entremeses había pececillos transparentes, sin espinas, curados con vinagre y ajo crudo; pasta de camarones calcinados, oliendo fuertemente a mariscos; huevas gigantes de pescado y trocitos de manga verde con tiras de tallo tierno de bambú en achara⁵². Y en los postres se servían las frutas olorosas y dulces, jugosas, cual corresponde a un país tropical, desde el coco tierno, comido en su cáscara, rebañándola con una cucharilla, como si fuera manteca dulce, hasta la manga amarilla y aromada y el mango tan agridulce, de blanquísima pulpa. Como bebida se derrochaba la tuba fina, líquido segregado de la flor truncada del cocotero y servido en seguida, antes de fermentar. Para los paladares más fuertes se ofrecía también la otra tuba, fermentada con la corteza de un árbol misterioso.

(...)

Juana me contaba que los indígenas de Filipinas saben muy bien que el catar de cualquiera de los manjares de la mesa del tamao es la perdición, porque el ser humano pierde su condición de tal y tiene ya que vivir como uno de la otra casta en su mundo escondido. Pero, por eso también, cuando el tamao ambiciona la posesión de uno de los nuestros, presenta la tentación de sus manjares, que suelen tener un poder irresistible. Dificilísimo es vencerse, porque, además del atractivo natural del manjar, enanitos morenos queman hierbas embrujadas, que despiertan los sentidos a apetitos irreprimibles, y aquellos que logran resistir quedan tan quebrantados por el esfuerzo, que cuando el tamao los devuelve a su mundo, apenas pueden hablar, si no quedan mudos y alucinados por el resto de su vida.⁵³

Actividades

Actividad 1

Lectura y comentario del relato.

Actividad 2

Ensoñación poética: leer trozos del texto mientras el auditorio permanece con los ojos cerrados.

«Los enanitos nos han despertado los sentidos».

- Nuestra vista no pudo resistirse: ¿qué colores de los manjares quedaron grabados en nuestra retina?
- Sentido del olfato: ¿qué olores percibimos en nuestra imaginación?
- Sentido del gusto: ¿qué sabores detectas?
- Sentido del oído: ¿qué sonidos o ruidos oyes?
- Sentido térmico: ¿algo te produce una sensación de calor o de frío?

⁵² En Filipina se llama así a todo vegetal conservado en vinagre.

⁵³ GURREA, ADELINA: *Cuentos de Juana*.

Fuente: BRAVO VILLASANTE, C. (1966). *Historia y antología de la literatura infantil iberoamericana*. Tomo II. (Narraciones malayas de las islas Filipinas). Madrid: Doncel.

Abren los ojos y cada uno escribe sus sensaciones en tiras de papel. Luego, con este material construimos poemas al azar.

Actividad 3

¿Qué comidas se han servido?

Hacen un listado de las comidas y bebidas citadas en el texto: arroz blanco, carnes adobadas, peces, pasta de camarones calcinados, tuba lina, etc.

Actividad 4

¿Consideramos que algunas comidas son «irresistibles» a nuestros sentidos?

Hacen un listado de comidas y bebidas que pondrían en su mesa.

Actividad 5

El relato nos habla de maderas exóticas.

Desde Filipinas llegaban maderas a España. Investigar a qué puerto, qué tipo de maderas y si todavía las importamos.

Actividad 6

Confeccionar un listado de plantas y árboles citados en el texto.

Buscar información sobre las mismas.

Si fuera posible realizaremos una visita al jardín botánico. ¿Podemos encontrar algunas de las plantas y árboles mencionados?

Actividad 7

Juegan a los «detectives». El maestro dará algunas pistas para que descubran lo que se investiga⁵¹:

El Archipiélago Filipino consta de islas e islotes.

Su capital es y fué fundada por..... (en diversas ciudades españolas se ha puesto el nombre de su fundador a calles, plazas y otros lugares, por ejemplo, a una estación de metro de Madrid).

En Filipinas se hablan distintos idiomas. Éstos son.....

⁵¹ Claves para las respuestas:

El Archipiélago Filipino está constituido por un grupo de más de 7.000 islas.

Su capital es Manila y fue fundada por Legazpi. Los idiomas oficiales son el inglés y el tagalo, sin embargo, algunas personas hablan español (especialmente los mayores, que lo aprendieron en la época colonial).

Actividad 8

¿Qué cantarán los niños y las niñas en Filipinas? ¿Cómo serán sus juegos?

Seguramente saben muchos. Aquí tenemos una canción-juego para compartir.

Escuchan la grabación de la canción filipina titulada *La la leru*.³⁵

Cas. Ij. n° 11

Actividad 9

El maestro canta fragmentos de dos compases que el grupo imita a modo de eco. Luego canta fragmentos de cuatro compases y toda la canción, que imitan respectivamente.

La la leru *Filipinas*

La la le - ru le - ru la la le - ru la

la la le - ru le - ru la la le - ru le - ru

la la la la la la la

Actividad 10

Al cantar esta canción cada uno realiza un juego de coordinación. En las sucesivas repeticiones de la canción se va cambiando la secuencia de movimientos de acuerdo con la propuesta siguiente:

1ª vez: rodillas (percutirlas con las dos manos), palmas, rodillas, palmas.

2ª vez: rodillas, palmas, dedos (pitos), palmas.

3ª vez: rodillas, palmas, hombros (tocarlos con las manos), levantar los brazos.

4ª vez: la mano derecha toca la nariz, la misma mano toca la oreja izquierda, la mano izquierda toca la nariz, la misma mano toca la oreja derecha.

5ª vez: el dedo índice de la mano derecha toca al pulgar de la izquierda, el índice de la izquierda toca al pulgar de la derecha.

Cada uno de los movimientos citados coincide con un tiempo de la canción, que la primera vez se canta lentamente y, en las sucesivas repeticiones, más rápido. Al repetirla por quinta vez, se vuelve a comenzar con la primera secuencia de movimientos.

³⁵ Fuente: H. DE GAINZA, V. (1994) *El cantar tiene sentido*. Libro 2. Buenos Aires.

Actividad 11

En grupos, inventan sus propias secuencias de movimientos para jugar con la canción y las ponen en práctica.

Actividad 12

Muestran su "juego" a los otros grupos y se elige una secuencia de movimientos de cada uno de los grupos.

Encadenando las secuencias seleccionadas se hace una nueva versión del juego que incluya propuestas de todos los grupos.

Actividad 13

En España viven unos 40.000 inmigrantes filipinos. Normalmente, y dado que ésta ha sido la ocupación más frecuente entre las mujeres filipinas en nuestro país, se les asocia a trabajos como empleadas del hogar.

El maestro o la maestra puede hacer algunas preguntas que pueden responderse directamente o que serán objeto de sencillos trabajos de investigación:

- ¿Con qué asocian los niños y las niñas a las personas filipinas?
- ¿Alguien tiene un amigo nacido en Filipinas?
- ¿Por qué habrán inmigrado tantas personas filipinas a España? ¿Podemos averiguarlo?
- ¿Qué relación habrá entre Manila, la capital de Filipinas, y el «mantón de manila» que se menciona en la zarzuela titulada *La verbena de la paloma*?⁹⁰

⁹⁰ El mantón de manila es un mantón de seda con bordados, generalmente de colores brillantes.

Aunque es probable que el nombre de este mantón provenga de algunos similares introducidos en España por los inmigrantes filipinos y por los colonizadores, las autoras de este trabajo no hemos podido encontrar referencias precisas. No obstante consideramos que la pregunta puede dar pie para que los niños y las niñas saquen sus propias conclusiones.



País:

España.

Recursos

Poemas y canciones de las distintas comunidades españolas.

La rayuela. (Adaptación del juego tradicional).

La rayuela es uno de los tantos nombres que recibe el popular juego de tejos.

Nadie sabe dónde comenzó este juego que se juega en países tan diversos como Rusia, Gran Bretaña, España, la India, Argentina o China, con ligeras variantes en sus reglas.

Uno de los diagramas más antiguos que se conocen es el trazado en el suelo del foro de Roma. Durante la expansión del Imperio romano, las legiones construían calzadas empedradas para enlazar los países del norte de Europa con los mediterráneos y del Asia Menor. Las pavimentadas superficies eran ideales para este juego, que los soldados enseñaban a los niños de las regiones que actualmente son Francia, Alemania e Inglaterra. La rayuela ha seguido gozando de popularidad entre los niños europeos desde entonces. En países como Holanda, España o Alemania se emplean muchos diseños distintos.⁵⁷

En España encontramos numerosas variedades de este juego. Así, no sólo cambia el nombre del mismo sino también el tipo de trazado y las reglas. Arturo Medina, en su libro *Pinto maraña*, recoge los siguientes: el *pati* (Barco de Ávila); el *truque* (Consuegra, Toledo), el *caracol* (Tobarra, Albacete); la *semana* (Móstoles, Madrid); el *tocade* (La Cañada, Almería); el *limbo* (San Lorenzo de Parrilla, Cuenca); el *cascallo* (Cebrenos, Ávila), la *muñeca* (Navarrevisca, Ávila); el *correte* (Belmonte de Tajo, Cuenca); la *aceituna* (Herencia, Ciudad Real); el *piso no piso* (Torija, Guadalajara); el *calderón* (Zafra, Badajoz) y el *sobre* (La Roda, Albacete).⁵⁸

Actividades

Para organizar esta actividad proponemos jugar con una adaptación del *truque* en la que las casillas remiten a las comunidades y territorios autónomos.

- Se traza el dibujo en el suelo:

⁵⁷ Fuente: GRUNFELD, F.: *Juegos de todo el mundo*. Madrid, Edilan, 1978

⁵⁸ MEDINA, A. (1987) *Pinto maraña. Juegos populares infantiles*. Valladolid: Miñón.

17 Andalucía	18 Comunidad Valenciana
15 Aragón	16 Extremadura
13 Canarias	14 Galicia
11 Cantabria	12 Islas Baleares
9 Castilla La Mancha	10 La Rioja
7 Castilla y León	8 País Vasco
5 Cataluña	6 Principado de Asturias
3 Comunidad de Madrid	4 Región de Murcia
1 Comunidad Foral de Navarra	16 Ceuta y Melilla

Establecido el orden de intervención, el primer jugador lanza el tejo a la primera casilla. Acto seguido, a pie cojuelo, entra en esa casilla y con el otro pie empuja el tejo a la segunda casilla. De aquí a la tercera, a la cuarta... Hasta terminar por la última, desde la cual salen tejo y jugador. Para no perder, el tejo ha de caer en la casilla correspondiente, no salirse del truque y no detenerse encima de las líneas divisorias. Igualmente han de cumplirse otros requisitos: no pisar las rayas, ni apoyar los dos pies en el suelo. De ocurrir cualquiera de estos dos fallos, el jugador o la jugadora cederá el turno.

Acabado el recorrido sin cometer ninguna falta, el jugador, con los ojos cerrados, arroja el tejo al truque, procurando que caiga en alguna de las casillas. Si la caída es correcta, esto es, que el tejo no salga fuera del truque ni cubra raya, el cuadrado donde se depositó pasa a ser propiedad del jugador que hizo la tirada. Esto le permite descansar en la casilla poseída, siempre y cuando pueda nombrar una comida o bebida característica de la comunidad en la que ha caído (por ejemplo, Valencia...paella; Cataluña...escalibada; Asturias...fabada o sidra; Galicia...orujo; Canarias...mojo picón o patatas arrugadas; etc.); o cantar una canción (o un fragmento) de dicha comunidad (por ejemplo, Andalucía... *De los cuatro muleros*; Madrid... *Por la puerta de Alcalá*; etc.); o nombrar una danza o baile típico (por ejemplo, Madrid...chotis; Cataluña...sardana; Aragón...jota; Galicia...muñeira; etc.); o nombrar un instrumento o agrupación instrumental característica (por ejemplo, Cataluña...cobla; País vasco...chistu; Galicia / Asturias...gaita; etc.). Si ha

podido cantar o nombrar algunas de las cosas solicitadas, permanecerá en la casilla y los participantes restantes ya no podrán utilizarla. De no poder hacerlo, debe esperar un nuevo turno para jugar después de todos sus compañeros.

La jugada continúa hasta conseguir que todas las casillas queden ocupadas.

Previamente al juego se puede organizar una sencilla actividad de investigación en la que se explicará a los niños y las niñas que, en una próxima sesión, se propondrá un juego y que para participar tienen que conocer determinados datos sobre las distintas comunidades españolas.

Así, cada uno deberá encontrar y memorizar:

- Nombres de comidas y bebidas típicas de las distintas comunidades.
- Nombres de bailes o danzas típicos.
- Nombres de instrumentos musicales o agrupaciones instrumentales.
- Canciones (de las que deberán cantar al menos un breve fragmento).
- Palabras (en el caso de las comunidades en las que se habla un idioma distinto al castellano).

Para la investigación pueden consultar libros (el profesor les orientará en este sentido) y/o preguntar a padres, familiares y amigos.

Otra posibilidad es que en la primera sesión se presente directamente el juego pidiendo que, al caer en la casilla correspondiente, nombren alguna ciudad o pueblo de esa comunidad, y solicitar el trabajo de investigación para una sesión posterior.



País:

España

Recursos

- *Romaníes* (Cuento)
- *La búngara* (Poema)
- *No te laves las manos, Flanagan.* (Cuento)

«Amaneciendo el siglo XV empiezan a llegar los gitanos a las naciones europeas. Procedían del Oriente y pertenecían a una de las castas parias de la estratificada sociedad de la India. Las invasiones arias motivaron la huida de indios que eligieron el éxodo contra la esclavitud, la miseria o la guerra. Con la mirada puesta en el horizonte occidental y la palabra libertad, grupos de indios que hoy llamamos gitanos iniciaron una diáspora cuya duración hay que medirla en siglos. Pertenecientes a las culturas de *Harappa* y *Mohenjo-Daro* (una cultura que ya conocía el alcantarillado dos mil años antes de Cristo), estos enigmáticos exiliados de la India fueron abandonando para siempre las tumbas de sus muertos y comenzaron a conservar entre pueblos hostiles, la memoria de sus antepasados. El primer documento que acredita la presencia del pueblo gitano en España data de 1425. Aunque en un principio sus relaciones con la población vernácula fueron buenas (sus profesiones tradicionales –cría y trata de animales, artesanía, comercio y música– gozaban de prestigio en esa época), la persecución y discriminación comenzó a finales del siglo XV durante el reinado de los Reyes Católicos, quienes en su afán por unificar la política social y religiosa de España persiguen a todos aquellos que no se ajustan a determinadas normas que intentaban establecer. Es en 1499 cuando se promulga el primero de una larga serie de edictos, casi dos mil, en contra del pueblo gitano. Desde esa fecha hasta el reinado de Carlos III, en el siglo XVIII, transcurren trescientos años en que los gitanos son objeto continuo de leyes vejatorias y discriminatorias con las que se pretendía darles a escoger entre la aniquilación física y el abandono de sus peculiaridades culturales para adaptarse al estilo de vida de los demás ciudadanos.

Hacia finales del siglo XVIII se introduce, con Carlos III, la primera oleada de modernización del Estado español y por primera vez los gitanos van a ser considerados ciudadanos españoles. Sin embargo, este avance sobre la intolerancia anterior viene de la mano de nuevas formas de persecución y de nuevos intentos de asimilación.

La Constitución de 1812 supuso para los gitanos el definitivo reconocimiento de su situación jurídica como ciudadanos españoles y por tanto la garantía formal de un trato no discriminatorio. Sin embargo, esa igualdad legal correspondía en la práctica a una desigualdad social, a nivel tanto económico como ideológico.

Entre la constitución de Cádiz y la Guerra Civil de 1936 los gitanos atraviesan un período con pocas leyes expresas en su contra, si bien nunca cesaron las presiones –directas o indirectas– para que "normalizaran" su estilo de vida. En 1933 las Cortes de la II República aprobaron la "Ley de Vagos y Maleantes", que se aplicó de modo arbitrario y abusivo con los gitanos.

La dictadura franquista (1939–1975) supuso para los gitanos una vuelta a parámetros antiguos: prohibición de hablar su propio idioma, consideración de la vida nómada como un delito, inclusión específica de los gitanos en la "Ley de Peligrosidad Social", etc. En 1942 se reforma la Ordenanza de la Guardia Civil por la que se encomienda la vigilancia, control y represión de los gitanos.

En 1978 el Parlamento deroga los artículos 4º, 5º y 6º de esta Ordenanza por antigitanos. Unos meses más tarde se aprueba la Constitución Democrática, la cual viene a suponer de nuevo, y desde un punto de vista formal, la igualdad de los gitanos ante la ley y su plena ciudadanía. Sin embargo, se siguen manteniendo como notas constantes su marginación económica e ideológico-cultural (racista).

En los últimos treinta años la sociedad española ha experimentado profundas transformaciones, inducidas en parte por un acelerado proceso de industrialización y urbanización que ha desplazado o suprimido muchos de los sectores productivos tradicionalmente vinculados a los gitanos: cría y venta de ganado, herrerías, cesterías, mano de obra agrícola, artistas, etc.

De este modo muchas ocupaciones que se acomodaban bastante bien a la idiosincrasia gitana fueron sustituidas por otras que tienden a ubicar a los gitanos en el lumpenproletariado (industrial y agrícola), en la economía sumergida, en el paro o en situaciones extremas como la mendicidad.

A lo largo de estos cinco siglos de frustrada convivencia entre el pueblo gitano y la sociedad española se han ido adquiriendo determinados hábitos o formas sociales, tanto en unos como en otros.

En relación a la sociedad mayoritaria, cabe señalar la consolidación de una progresiva imagen estereotipada de la realidad gitana. El grueso de la sociedad no entiende la problemática gitana como la de un Pueblo, sino que sigue aferrado a la creencia que iguala el gitano a individuo aislado, peligroso o temido. Hay un desconocimiento total de las características sociales y culturales del pueblo, y desde esta ignorancia se promueven el temor, la desconfianza y los estereotipos negativos.

De otra parte, esta presión histórica ha ido propiciando en el pueblo gitano una tenaz lucha por la supervivencia como Pueblo, desarrollando diferentes estrategias de adaptación y elaborando diversos mecanismos de defensa ante las condiciones adversas. De esta forma muchos grupos de gitanos se instalan en ciudades formando guetos, donde al abrigo de un relativo aislamiento pueden mantener gran parte de sus tradiciones a pesar del cambio radical que supone el abandono del nomadismo. Esta situación discriminatoria ha creado en el pueblo gitano una actitud autodefensiva: núcleos cerrados, endogamia, uso de un lenguaje críptico, etc.⁵⁹

La situación actual de la minoría cultural integrada por los gitanos, sus propios prejuicios y los de la sociedad mayoritaria recuerdan la frase que dice: «los racistas son los otros». Dado que en ambos

⁵⁹ MONTÓYA, J. M. (1985). «El gitano en España: ¿Normalización o respeto a las diferencias?». *Raíces*, 2. Página 29-31.

Este texto se aporta como documentación para el profesorado a la hora de abordar el tema pero, dado el nivel del mismo, su lectura no es recomendable para el alumnado de Primaria. El maestro o la maestra transmitirá la información que considere relevante de forma asequible a su grupo de alumnos.

grupos podemos considerar actitudes de intolerancia –aunque los primeros suelen ser los más desfavorecidos y perjudicados– cabe pensar que es necesario hacer un trabajo en el que todos, no gitanos o «paisanos» y gitanos, debemos aprender a respetarnos mutuamente. Por ello, al tratar este tema, habrá que considerar los puntos de vista de los distintos grupos.

Actividades

Actividad 1

El maestro lee el siguiente texto anunciando el tema que se tratará en la unidad:

«Prefiero el calificativo de romaní al de gitano. El primer término procede de la palabra hindú –rom–. Pueblo de los romaníes se podría traducir como pueblo de los hombres libres».

Juan Manuel Montoya

- ¿Qué piensan los niños y las niñas de los gitanos?
- ¿Hay algún niño o niña gitana en la clase? ¿Qué piensa el/ella de los que no son gitanos?
- ¿Cuándo llegaron los romaníes a España? ¿Cómo llegaron? ¿Qué sabemos de sus costumbres, de su forma de vida?

Actividad 2

A continuación, se proponen distintas actividades relacionadas con el siguiente poema:

La húngara

Quisiera vivir, morir,
por las vereditas, siempre.
¡Déjame morir, vivir,
deja que mi sueño ruede
contigo, al sol, a la luna,
dentro de tu carro verde!

¡Por toda España, contigo!

¡Por la ferias de ganados,
por las plazas de los pueblos,
vendiendo caballos malos,
vida, por caballos buenos!

¡Por todo el mundo, contigo!

No puedo, hasta la verbena,
pregonar mi mercancía,
que el alcalde me condena.

¡Pero qué me importa a mí,
si en estos campos, a solas,
puedo cantártela a ti!

–¡Caballitos, banderolas,
alfileres, redecillas,
peines de tres mil colores!

¡Para los enamorados,
 en papeles perfumados,
 las dulces cartas de amores!
 ¡Alerta, los compradores!
 ¿Por qué vereda se fue?
 ¡Ay aire, que no lo sé!
 ¿Por la de Benamejí?
 ¿Por la de Lucena o Priego?
 ¿Por la Loja se fue?
 ¡Ay aire, que no lo sé!
 Ahora recuerdo: me dijo
 que caminaba a Sevilla.
 ¿A Sevilla? ¡No lo sé!
 ¿Por qué vereda se fue?
 ¡Ay aire, que no lo sé!⁹⁰

- a. El maestro o la maestra reparte fotocopias de este poema y lo leen en silencio.
- b. Lo comentan imaginando que se es parte de la escena.
 ¿Qué imágenes, qué sensaciones nos ha producido la historia?
- c. Estas coplillas fueron escritas en 1925. ¿En la actualidad también podemos observar gentes pertenecientes a la población *romaní* que se movilizan en carros ornamentados de esta manera?
- d. ¿En qué trabajan los romaníes? ¿Cuáles son sus oficios característicos?
 La parte del texto que dice: «No puedo, hasta la verbena, pregonar mi mercancía, que el alcalde me condena. (...) –¡Caballitos, banderolas, alfileres, redecillas, peines de tres mil colores! ...»
 ¿Nos da alguna pista? ¿A qué hace alusión el fragmento que dice «por las ferias de ganados, por las plazas de los pueblos»?
 ¿Piensan que todos los romaníes se dedican a la venta ambulante?
 ¿Hay algún niño o niña romaní en la clase? ¿Qué puede comentar de esto?
- e. Sitúan Priego, Benamejí y Lucena en un mapa y trazan el camino que recorre la muchacha hasta llegar a Sevilla.
- f. Pintan una escena del poema.
 ¿Cómo nos imaginamos el carro de la muchacha? ¿Cómo adornaríamos nuestro carro? Con nuestro carro listo para movilizarnos: ¿por qué calles iríamos?, ¿qué pueblos visitaríamos?, ¿qué países recorreríamos?
- g. Un grupo imaginará ser la muchacha y otro el muchacho. Cada grupo dirá el texto que le corresponde.

⁹⁰ ALBERTI, R. (1977). *Marinero en tierra. La amante. El alba del albelí*. Madrid: Clásicos Castalia.

Actividad 3

¿Y tú que opinas?

En esta oportunidad proponemos trabajar con fragmentos breves de distintos textos en los que se ponen en evidencia muchos de los prejuicios que gitanos y no gitanos tienen respectivamente.

- a. La finalidad de la primera propuesta es que los niños y las niñas aprendan a distinguir entre un hecho y una opinión. Muchos de los prejuicios y estereotipos que tenemos sobre las gentes de otras culturas son expresados como hechos, aún cuando se trata de opiniones que, la mayoría de las veces, no han sido meditadas ni contrastadas.

El docente repartirá copias con los siguientes «hechos y opiniones» y les pedirá que marquen con un color aquellas frases que crean que son hechos y con otro aquellas que son opiniones.

Si lo considera necesario puede poner un ejemplo antes de que comiencen la tarea:

- Los tomates son rojos. (Hecho)
- Los tomates son feos. (Opinión)

- El invierno es triste.
- Madrid es la capital de España.
- Los hombres son más fuertes que las mujeres.
- Los catalanes son más trabajadores que los andaluces.
- El tabaco perjudica la salud.
- En muchos países del tercer mundo los niños y las niñas se mueren de hambre.
- Los madrileños son chulos.
- Los gitanos prefieren vivir en chabolas que en pisos.
- El sol se pone todos los días al atardecer.
- Los marroquíes que viven en España se dedican a vender droga.

Cuando todos hayan terminado se comentan las distintas respuestas.

- b. El docente entrega, por pequeños grupos, copias con este fragmento del cuento titulado *Romaníes*.

«Sebastián galopaba en la noche como lo habían hecho todos los suyos a lo largo de los siglos.

-¡Corre, Lucero¹¹, corre...!

Escapando, sin saber a dónde ni por qué.

-¡Corre, Lucero, corre...!

Los gitanos son ladrones.

-¡Corre, Lucero, corre...!

No son de aquí, que se vayan de estas tierras.

-¡Corre, Lucero, corre...!

Hablan en una lengua que nadie los entiende.

-¡Corre, Lucero, corre...!

No van a la iglesia, no viven como nosotros.

¹¹ Lucero es, en el cuento, el nombre del caballo de Sebastián.

-¡Corre, Lucero, corre...!
Son capaces de embrujar para matar.
-¡Corre, Lucero, corre...!
Tendrían que arder todos vivos.
-¡Corre, Lucero, corre...!
El agua del río, que brillaba en la noche, los paró en su loca carrera. Y el niño frenó a su caballo al lado mismo del agua.⁶²

Cada grupo lee el texto y entre todos comentan las distintas afirmaciones referidas a los gitanos que hay en el mismo.

Escriben un breve comentario con las conclusiones extraídas en el grupo.

Cuando todos hayan terminado su tarea, la maestra o el maestro va leyendo una a una las afirmaciones del texto, cada grupo lee lo que ha escrito y entre todos discuten las distintas opiniones.

c. El docente entrega estos dos textos a pequeños grupos para hacer un trabajo similar al anterior o los lee y se comentan con todo el grupo.⁶³

(...) «Mucho más tarde, un patriarca de la familia gitana del barrio me diría: «nos atacan porque nosotros representamos a un pueblo libre. Tenemos nuestras propias leyes y una vida hecha a nuestra medida, y eso es algo que no nos puede perdonar la gente que se siente bajo leyes ajenas y que vive una vida que le viene ancha o estrecha. Hay mucha gente así. Y esa gente tiene envidia de los que estamos orgullosos de nuestra forma de vivir. Y la envidia genera odio. La libertad siempre ha dado miedo al papanatas que necesita un manual de instrucciones hasta para ir a mear. La libertad siempre ha dado miedo a ese tipo inseguro que cree que «distinto» es sinónimo de «malo» y que siempre ve un posible enemigo en quien se comporta de forma diferente a la suya. Entre los gitanos puede haber delincuentes, claro que sí, como entre los negros, los amarillos, los esquimales y los blancos, sobre todo los blancos. Pero a nosotros nos atacan sólo por eso: nos atacan sobre todo porque somos distintos, porque queremos ser distintos, porque estamos orgullosos de ser distintos.»⁶⁴

(...) «Mi padre dice que hay buena gente y mala gente igual entre los payos que entre los gitanos –dijo Sebastián–, y él tiene amigos payos.

–Si tu padre lo dice, será verdad, es un hombre cabal y yo me fío de él; pero yo te digo que hay más mala gente entre los payos que entre los gitanos –siguió diciendo Mala Pata–. Será porque como ellos son muchos más, también hacen más bulto la mala gente.»⁶⁵

⁶² OSORIO, M. (1988). *Romaníes*. Madrid: Anaya. Colección El duende verde.

⁶³ Aunque ambos textos son adecuados para los niños y las niñas mayores, en el caso de realizar la actividad con los más pequeños sólo se leerá y comentarán distintos aspectos del segundo fragmento.

⁶⁴ MARTÍN, A. y RIBERA, J. (1993) *No te laves las manos. Flanagan*. Madrid: Anaya. Colección Espacio Abierto.

⁶⁵ OSORIO, M. op. cit.

d. El padre de Sebastián dice que él tiene amigos «payos».

¿Es posible la amistad entre personas de culturas diferentes?

¿Alguien tiene un amigo no gitano o gitano? (La pregunta dependerá de los integrantes de la clase).

¿Qué cosas hacen que sea fácil o difícil hacerse amigo de un no gitano o de un gitano?

Actividad 4

En la introducción del libro titulado *Romaníes* (del cual han leído fragmentos), la autora dice:

«Yo no soy romaní, pero sí soy andaluza. Y en el sur estas dos viejas culturas están tan entrelazadas, que muchas veces no se sabe bien qué pertenece a la una y qué a la otra.»

¿Por qué Marta Osorio dice que en Andalucía estas culturas están entrelazadas?

Actividad 5

La información que se da en los medios de comunicación no siempre contribuye a facilitar la convivencia, sino que, a veces, lleva a consolidar imágenes distorsionadas o estereotipadas. En este sentido, no es raro leer titulares como “Pelea entre gitanos...”, “Reyerta entre personas de raza gitana...”, mientras que resulta prácticamente imposible encontrar un titular que diga “Pelea entre «payos»”.

El docente puede buscar artículos de periódicos en la sección de sucesos y seleccionar algunos (tanto referidos a individuos de la sociedad mayoritaria como a gitanos) en los que pueda advertirse esta diferencia.

Éstos se leerán y compararán en clase.

Otras actividades posibles dependerán de la conformación del grupo.

- Si hay niñas o niños gitanos, se puede proponer un juego en el que vayan intercambiando «tesoros» (canciones, recetas de comidas, palabras en sus respectivos idiomas, etc.).
- Si no los hay, podríamos proponer un trabajo de indagación intentando descubrir diferentes aspectos de la cultura gitana (coplas y canciones que suelen cantar, costumbres relacionadas con las bodas, creencias, festejos, etc.). En el apartado de Recursos el profesor encontrará algunos materiales que pueden utilizarse para esta propuesta.



Países:

Bosnia–Herzegovina, Yugoslavia y Croacia.

Materiales

Casete

Magnetófono

Instrumentos de uso habitual en la clase de música (xilófonos, metalófonos, instrumentos de pequeña percusión)

Recursos

- *Asmir no quiere pistolas* (Relato de C. Mattingley).
- *Milanovo Kolo* (Canción serbia)

Actividades

Actividad 1

El maestro explicará que Asmir, un niño nacido en Bosnia–Herzegovina, es el personaje de este relato (basado en una historia verídica).

- ¿Alguien sabe dónde está Bosnia–Herzegovina? ¿Y Croacia, Serbia o Yugoslavia?

Seguramente muchos conocerán los nombres de estos lugares ya que, desde 1990, han ocupado gran parte de las noticias de los distintos medios informativos. Por otra parte, así como algunos niños y niñas saharauis vienen en verano a España, en los últimos años también han llegado grupos de refugiados procedentes de estos países.

- ¿Alguien sabe por qué se ha producido la guerra?
- ¿Qué piensan sobre las guerras?

Actividad 2

El maestro entrega copias del siguiente texto. En pequeños grupos lo leen y lo comentan.

«Asmir es de Bosnia–Herzegovina. Este nombre parece un trabalenguas para los que no lo conocen. Pero Asmir nació en Sarajevo.

Asmir recuerda que en el invierno la nieve brillaba sobre las montañas que rodean Sarajevo. Y en verano los árboles de las laderas se mecían como olas verdes. Las cúpulas de las mezquitas lucían como luna entre las casas, y los minaretes se recortaban sobre el cielo. Por la mañana, al mediodía y al atardecer, la llamada de los muecines a la oración resonaba en toda la ciudad.

Muris, el padre de Asmir, era abogado en Sarajevo. La madre de Asmir, Mirsanda, era ingeniera química y trabajaba en una fábrica de chocolate. El hermano de Asmir, Eldar, era todavía muy pequeño; sólo tenía un año.

Pero Asmir tenía muchos otros compañeros de juegos. Todos los días se veían en el parque del barrio, y echaban carreras entre los árboles, jugaban al escondite, montaban en los columpios y el subibaja, se perseguían y rodaban por la hierba y se divertían mucho.

Hasta que un día llegó la guerra a Sarajevo. Aparecieron centenares de soldados que disparaban rifles y ametralladoras. Las calles retemblaron al paso de los tanques y sobre la ciudad volaron aviones que lanzaban bombas.

A Asmir el olor a quemado le revolvió el estómago y el humo le escoció en los ojos. Cuando vio que su amigo el cartero estaba tirado en medio de la calle, con todas las cartas saliéndose de la bolsa, su corazón se estremeció. Ya no se podía hacer nada por el cartero.

Asmir recogió las cartas, que tenían manchas de sangre, y fue a la dirección de algunas para entregarlas, pero las casas estaban ardiendo o sólo quedaban en pie las paredes. Corrió a su casa sin soltar los sobres arrugados. Su abuela le lavó las manos y le hizo tortitas para cenar, que era lo que más le gustaba. Pero aquel día no pudo cenar: las tortitas se le atragantaban.

De día y de noche se oía el rodar de tanques y explosiones de cohetes. A mediodía el cielo se llenaba del zumbido de los aviones y los disparos de rifle de los francotiradores. No había electricidad para amplificar la llamada de los muecines. Asmir pensó que los soldados habían bombardeado a Dios.

Después quemaron la fábrica de chocolate. El chocolate se quemó, pero su madre volvió a casa. Asmir la abrazó muy fuerte, y esa noche se acostó entre su madre y su padre. Y ya no tuvo malos sueños.

Día tras día, noche tras noche, semana tras semana, siguió la guerra. La abuela se vino a vivir con ellos porque se había quedado sin casa. La carne pasó a ser un lujo, los huevos desaparecieron. Por supuesto, no había chocolate, ni helados, ni refrescos. También se acabó la leche.

El parque infantil se había convertido en un cráter de bomba y un cementerio. A dos amigos de Asmir los habían matado allí. Otro estaba en el hospital, y para que pudiera volver a andar tendrían que ponerle una pierna artificial.

–Mirsanda, en los hospitales no quedan medicinas ni calmantes. Tienes que ponerte a salvo con los niños –le dijo Muris a la madre de Asmir–. Vete antes de que sea demasiado tarde. Aún dejan salir a mujeres y niños. Pero quizá esta noche sea la última.

Asmir vió que la cara de su madre palidecía y que sus ojos se volvían aún más oscuros. Mirsanda apretó las manos de su marido.

–En Serbia aún se está seguro. Vete a Belgrado, a casa de tu hermana Melita –dijo Muris.

Asmir quería mucho a su tía Melita.

Su padre le dijo:

–Mete en la mochila los juguetes que más te gusten, y también los de Eldar. Y ayuda a tu madre a elegir la ropa, porque no os la podéis llevar toda.

Eldar estaba tan inquieto que Mirsanda durmió a su lado aquella noche. Así que Asmir durmió con su padre. Daba gusto acurrucarse con él.

–¿Por qué tenemos que irnos? –preguntó–. Yo no quiero separarme de ti. ¿No puedes venir con nosotros?

–Qué más quisiera –dijo su padre–. La guerra empeora día a día. Yugoslavia se ha dividido. Serbia quiere quedarse con Bosnia. Por eso su ejército nos ha invadido. Y las mujeres y los niños son los primeros que deben huir.

Huir: una palabra de dar miedo, de salir corriendo. Casi peor que invadir. Su amigo, aquel al que la metralla le arrancó la pierna, no podía correr. No podía andar. No podía huir.

–¿Por qué hay que huir? ¿De quién hay que huir? –la voz de Asmir era un susurro en la oscuridad.

–Nosotros somos musulmanes, Asmir. Y los otros quieren hacer limpieza.

–Pero aquí estamos limpios –dijo Asmir, pensando en la colada que bailoteaba en la cuerda de tender, en los cazos de cobre reluciente que tanto le gustaba frotar a su abuela, en las baldosas brillantes del suelo. Acarició la sábana, blanda y suave. Estaba tan suave como las mejillas de su abuela. Y no podía haber nadie más limpio que su abuela–. ¿Por qué quieren hacer limpieza? Pues vaya una manera de hacer limpieza, estropeándolo todo. Pensó en los cristales rotos, los escombros, las puertas destrozadas...

–Y los otros, ¿quiénes son?

Su padre suspiró muy hondo.

–Muchos eran amigos nuestros, Asmir. Otros eran vecinos. Tu madre y yo fuimos al colegio y a la universidad con algunos de ellos. Tus abuelas jugaron con sus padres.

–Entonces, ¿por qué hacen la guerra? No tiene sentido.

–La guerra nunca tiene sentido –dijo Muris con tristeza.

Asmir se estremeció y se apretó más contra él.

–Sufren las personas inocentes. Un día, tu madre y yo volvíamos de trabajar y nos quedamos atrapados entre disparos de los dos bandos. Nos preocupa pensar qué será de ti y de Eldar si nos hiriesen.

Asmir se estremeció, tratando de borrar de su memoria la imagen del cartero, tan inmóvil, tan arrugado. Con tanta sangre.

–¿Y a ti también te obligarán a luchar y a matar gente?

Las palabras se le atragantaban. Igual que las tortitas.

–Obligarán a algunos. Pero yo no quiero matar a nadie, Asmir. Voy a ir voluntario a trabajar en un hospital. Hace falta que todo el que pueda ayude a atender a los heridos.

–Yo preferiría quedarme a ayudarte –dijo Asmir.

–Tú también tienes un trabajo que hacer –dijo su padre–. Ahora tendrás que cuidar de tu madre y de Eldar, y de la abuela.

–¿Cuándo volveremos?

–No lo sé. Ojalá lo supiera.

De pronto Asmir se sintió viejo. Viejo y triste. Y muy cansado. Su padre le rodeó con sus brazos. Entonces ya no le importó nada más, y se quedó dormido sobre el hombro de su padre.

Cuando se despertó, en los rayos de sol bailaban motas de polvo. Asmir tosió. Ahora siempre había polvo, por los bombardeos. Tiritó. La cama estaba fría. Se dio la vuelta. La cama estaba vacía.

–¡Papá! –llamó.

Pero no contestó nadie. Muris se había ido.⁶⁶

Actividad 3

¿Qué nos cuenta Asmir en este relato?

Entre todos intentan reconstruir la historia que han leído.

Es probable que al hacerlo, vayan aportando ideas derivadas de los comentarios realizados en cada grupo.

Actividad 4

El docente propone releer algunos pasajes del texto para comentarlos.

Probablemente sea importante considerar que un elevado número de personas en la población de Bosnia–Herzegovina son musulmanes ya que, hace más de cuatrocientos años, cuando la región fue invadida por los turcos e incorporada al imperio otomano, sus habitantes eslavos se convirtieron al Islam. En esta guerra, los nuevos invasores serbios han intentado desalojar a la población musulmana; y en la familia de Asmir todos eran musulmanes, por eso corrían peligro.

a. –Nosotros somos musulmanes, Asmir. Y los otros quieren hacer limpieza.–

Asmir no entendía a qué se refería su padre cuando hablaba de limpieza. ¿Alguien puede explicarlo?

⁶⁶ MATTINGLEY, C. (1995) *Asmir no quiere pistolas*. Madrid: Alfaguara.

b. –Y los otros, ¿quiénes son? –preguntó Asmir.

–Muchos eran amigos nuestros, Asmir. Otros eran vecinos. Tu madre y yo fuimos al colegio y a la universidad con algunos de ellos. Tus abuelas jugaron con sus padres.»

En esta oportunidad podemos recordar el árbol genealógico realizado en la propuesta de la ficha titulada «El extranjero» y analizarla desde otro punto de vista: observando de quiénes son descendientes los integrantes del grupo. También pueden recordar cuáles son las distintas culturas que conviven en el Estado español e imaginar, por ejemplo, que los habitantes de alguna de las comunidades llegaran a decidir que quieren hacer «limpieza» y echar a todos aquellos que pertenezcan a minorías, independientemente de que hayan vivido allí durante muchos años, o a aquellos que, aún habiendo nacido en una comunidad determinada, son descendientes de personas de otras comunidades. Obviamente, se daría un caso similar al de Bosnia ya que la «guerra» se establecería entre amigos y vecinos.

Actividad 5

Asmir, Muris y Mirsada cuando eran pequeños, y otros tantos niños y niñas bosnios habrán jugado con serbios y croatas antes de la guerra y habrán bailado muchos *kolos* juntos.

En Serbia, en Bosnia y en Croacia, a los bailes de corro, que son muy apreciados, los llaman sencillamente *kolo*, que significa círculo; otras veces reciben el nombre de *lindjo* (o danza en corro) ya que el nombre puede variar de un pueblo a otro.

Los *kolos* se bailan en formación de círculo abierto, por parejas que siguen las indicaciones del *kolorodje*, el bailarín masculino principal.

En esta oportunidad proponemos aprender a cantar y bailar un *kolo* de Serbia.

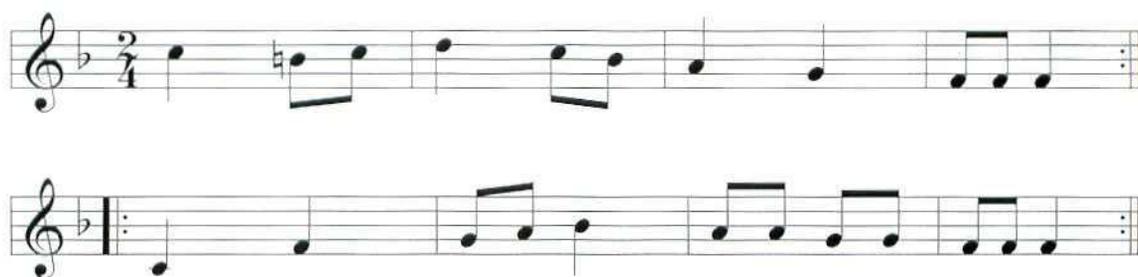
Escuchan la canción serbia titulada *Milanovo Kolo*.¹⁷

Cas. Ej. n° 12

El docente enseña a cantarla con una o dos sílabas.

Milanovo Kolo

Serbia

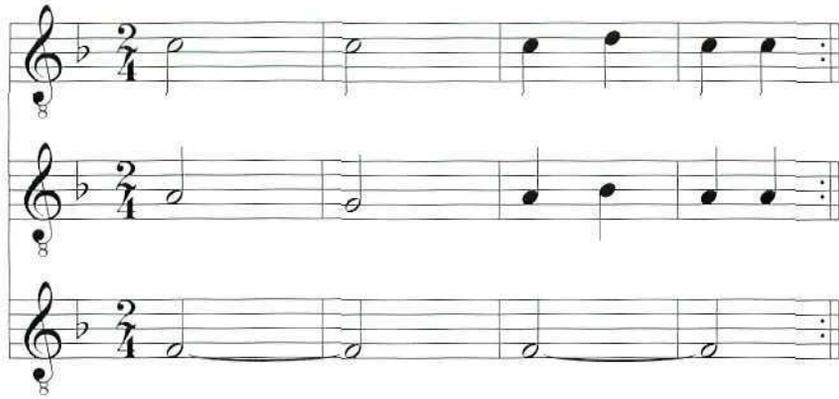


c. Milan es un nombre serbio de varón; el significado de la palabra *kolo* ya lo conocen, así que podrán imaginar lo que significa *Milanovo kolo*.

¿Qué texto inventarían para cantar esta canción?

d. Aprenden a tocar las voces del acompañamiento armónico utilizando los instrumentos disponibles en clase (láminas, flautas, etc.).

¹⁷ Fuente: BECKER, P. et al. (1994). *Música I*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia / Marenostrum.



Un grupo toca estas voces de acompañamiento al tiempo que el otro canta la canción.

- e. Aprenden a tocar un acompañamiento rítmico (con percusión corporal, efectos vocales, percutiendo mesas o cajas y otros objetos del aula).
- f. Se divide la clase en tres grupos: uno cantará la canción, otro tocará el acompañamiento rítmico y otro el armónico.

Los participantes que prefieran bailar, en lugar de tocar, pueden hacerlo. Obviamente, al menos seis deben seguir tocando la canción.

Aunque hay una forma tradicional para bailar esta danza las figuras básicas consisten en la formación de coros y figuras en el espacio. En esta oportunidad se propondrá a los participantes inventar y configurar sus propias formas de baile: de dos en dos, de cuatro en cuatro, en círculo, en fila, en dos filas –una frente a la otra–. Si repiten varias veces el baile podrán unir algunas de las posibilidades y hacer una coreografía.

Bloque 3

El regreso

ó

Lo que hemos descubierto

■ **Materiales:**

- Un mapamundi mudo y grande, con división política.
- Mapas de cada país con su respectivo nombre, dibujados a la misma escala del mapamundi, para pegarlos sobre él. (Hay que seleccionar los países y las culturas sobre los que se han trabajado durante el proyecto).
- Pegamento.
- Reproducción de la obra de Pablo Picasso titulada *Paloma de la Paz*.⁶⁸ El maestro hará una fotocopia ampliada, y a color, de esta obra (u otra de otro pintor, similar por sus connotaciones), la pegará en una cartulina y la recortará en distintos trozos para hacer un rompecabezas.

El objetivo de esta propuesta es que puedan intercambiar y reforzar lo que han aprendido acerca de los distintos países y culturas.

Actividades

El docente reparte al azar, entre los participantes, los mapas de los distintos países (con sus respectivos nombres) que han sido seleccionados para la propuesta.

Se cuelga el mapa mudo en una pared, al alcance de los niños y las niñas.

Se les indica que este juego consiste en localizar, en un corto tiempo y de forma individual, la ubicación de los países que les han tocado y mencionar algún aspecto relevante de los mismos (cantar una canción, contar alguna costumbre particular, decir cómo se saluda en el idioma de ese país, etc.) Las indicaciones dependerán de lo que se haya trabajado a lo largo del proyecto.

Por cada respuesta «acertada» el docente colocará una parte del rompecabezas en un lugar visible. Por cada respuesta equivocada, quitará un trozo. El juego termina cuando se haya podido montar todo el rompecabezas y el premio consiste en poder descubrir el contenido del mismo.

⁶⁸ *Paloma de la Paz*, fue realizada por Pablo Ruiz Picasso en 1949, cuando le encargaron una obra para el Congreso Mundial de la Paz de París. Para ello, eligió la litografía de una paloma que había realizado en Enero de ese mismo año.

▣ **Materiales:**

- Un cartel que ponga SI y otro que ponga NO.
- Celofán.

El objetivo de esta propuesta es que los niños y las niñas puedan darse cuenta de que cualquier solución dada a un conflicto conlleva unos valores, unas ventajas y unos inconvenientes para ambas partes.

Actividades

Se pegan los dos carteles en lados opuestos de la sala.

El grupo se coloca en el medio, dividiendo la sala en dos partes: la del NO y la del SI.

Actividad 1

El docente lee en voz alta una de las frases que ofrecemos a continuación (u otras similares) y, en cuanto termina, cada uno se coloca en la pared del SI o del NO según esté de acuerdo o no con lo que dice la frase. Nadie puede quedarse en el medio ya que hay que tomar una postura, aunque no se esté completamente a favor o en contra.

El docente pregunta al grupo minoritario si alguien quiere explicar porqué se situó en ese lugar. Luego van alternando las explicaciones entre las preguntas del grupo mayoritario y minoritario. Cuando se hayan expuesto las distintas opiniones, el docente explica que aquellos que estén de acuerdo *con algún argumento dado por otro grupo, pueden moverse hacia ese lado. Se acercarán más o menos dependiendo si éstos les convencieron mucho o poco.*

Aquellos participantes que se movieron explican qué argumento les hizo acercarse a la postura de otros.

Si hay un cierto grado de acuerdo se puede intentar, entre todos, llegar a una frase de consenso en donde todos estaríamos del mismo lado.

Se lee otra frase y se repite el procedimiento. El docente debería tener seleccionadas una serie de frases conflictivas que, según las opiniones que aparezcan en el grupo, irá eligiendo.

Frases posibles:

- Solucionaríamos el problema del racismo si las personas de distintas culturas vivieran en lugares diferentes.
- El racismo se solucionaría si los extranjeros conocieran las costumbres del país al que llegan.

⁶⁹ Fuente: Adaptado de COLECTIVO AMANI: op. cit.

- No habría racismo si los extranjeros tuvieran los mismos derechos y oportunidades que los nativos.
- *Para que no hubiera racismo deberíamos conocer la cultura de los grupos que nos rodean.*
- El racismo es fundamentalmente un problema económico.
- Debemos tratar a los extranjeros de igual forma que a los españoles.
- Debemos tratar a los extranjeros de forma diferente que a los españoles.
- Las gentes de otros países que viven en España deben vivir en los mismos barrios que los españoles para llegar a conocerse mejor.
- Las gentes de otros países estarían más a gusto si tuviesen sus propios barrios ya que así no tendrían necesidad de comunicarse con las personas del país en el que viven.
- Es bueno que en la escuela haya niños y niñas de otras culturas porque así podemos conocerlos mejor.
- Los inmigrantes enriquecen nuestra propia cultura.
- A las personas gitanas no se les trata igual que al resto de la población.
- En España las personas no gitanas y las gitanas conviven sin problemas.
- Todas las personas tenemos igualdad de oportunidades, si no alcanzamos la misma posición es porque unas se esfuerzan más que otras.

En esta oportunidad se trata de que los propios integrantes del grupo propongan soluciones para las distintas problemáticas tratadas a lo largo del proyecto.

El maestro puede seleccionar algunas de las siguientes propuestas y/o diseñar otras similares y entregarlas a distintos grupos para su realización.

Es importante orientar a cada grupo y proporcionarle ayuda para que pueda realizar su tarea.

- a. Diseña una campaña publicitaria que ayude a erradicar el racismo. Para ello, puedes hacer publicidad en: periódicos, televisión o radio, o confeccionar carteles para exponer en vallas publicitarias.

- ¿Qué harías para que tu campaña fuese realmente efectiva?

En este caso, dependiendo del medio elegido, deberán confeccionar los carteles o los anuncios para el periódico; escribir los guiones que se leerán en la radio y, si es necesario, seleccionar la música que acompañará a los textos; escribir el guión de la publicidad de televisión, preparar la escenografía o las distintas imágenes, ensayar los diálogos y movimientos (en el caso de que incluya personajes), elegir la música o inventar un “jingle” publicitario. En el caso de la radio, sería importante ayudarles a grabar el/los anuncio/s que se preparen para la campaña. Si el medio elegido es la televisión, habrá que grabar el spot publicitario en un vídeo.

- b. Algunos inmigrantes de países del tercer mundo preferirían permanecer en su país. Sin embargo, la pobreza hace que tengan que emigrar para poder seguir viviendo o para conseguir dinero para ayudar a sus familias.

- ¿Qué medidas se podrían adoptar para que estas personas no se vieran obligadas a emigrar?
- ¿Qué podríamos hacer para que las personas de distintas culturas se sintieran más a gusto cuando llegan a vivir a España?

- c. Imaginad que podéis escribir una carta dirigida a los presidentes de los distintos países del mundo, reunidos en un importante Congreso Mundial de la Paz.

- ¿Qué les pedirías que hicieran para que hubiese más paz en el mundo?

En esta oportunidad se trata de volver a observar el mural confeccionado en la ficha del primer bloque titulada *El extranjero*. El objetivo sería valorar el cambio de actitudes resultante de las distintas propuestas trabajadas a lo largo del proyecto.

Para ello, leerán una a una las propuestas pegadas en el mural y, si ahora no están de acuerdo con alguna de las afirmaciones escritas, propondrán otras para reemplazarlas. Éstas se pegarán tapando a las anteriores.

«Abrir la ventana» supone, en este momento, trabajar en propuestas que permitan mostrar al alumnado y profesorado del centro algunas de las cosas aprendidas en el desarrollo de este proyecto.

Para ello, se puede trabajar en una o más de las siguientes posibilidades:

- un recital de canciones, poesías y danzas;
- una exposición;
- un monográfico (con formato de revista o periódico);

El docente puede comentar las distintas posibilidades con el grupo y, entre todos, decidir qué es lo que desean hacer.

En el caso del recital, habrá que elaborar un programa incluyendo algunas de las canciones, poesías y danzas aprendidas, intentando que la selección incluya una muestra amplia con expresiones de las distintas culturas. El recital puede incluir, entre las distintas actuaciones, pequeños relatos en los que se expliquen determinados aspectos de las diferentes culturas.

Para la exposición se podrían confeccionar una serie de carteles informativos, dibujos, etc., relacionados con la propuesta de este proyecto. Así, la exposición podría referirse a distintas culturas y permitir al público conocer datos, costumbres, poesías, etc., de las mismas; o tratar sobre el tema del racismo.

En el monográfico se podrían incluir artículos, dibujos y fotos especialmente preparados por el grupo para comunicar al resto de la comunidad lo que han aprendido y/o mostrar algunos de los trabajos elaborados a lo largo del proyecto.

Recursos

En este apartado, que no pretende ser exhaustivo, incluimos listados de materiales bibliográficos y discográficos y direcciones de distintos organismos con el fin de orientar al profesorado sobre los recursos disponibles en relación con esta propuesta.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

AMORÓS PUENTE, A. y PÉREZ ESTEVE, P. (1993). *Por una Educación Intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

CALVO BUEZAS, T. (1989). *Los racistas son los otros*. Madrid: Editorial Popular.

CALVO BUEZAS, T. (1990). *¿España racista? Voces payas sobre los gitanos*. Madrid: Editorial Antrophos.

ENZENBERGER, H. M. (1993). *La gran migración*. Barcelona: Anagrama.

FUNDACIÓ PER LA PAU, (1991):

–*Anuari 1991: Oriente medio*.

–*Anuari 1992: Per la pau al Continent Americà*.

Barcelona: Fundació per la Pau (Disponible en castellano y en catalán).

JARES, X. (1991). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.

JUDSON, S. (1986). *Aprendiendo a resolver conflictos*. Barcelona: Lerna.

JULIANO, D. (1993). *Educación Intercultural. Escuela y Minorías Étnicas*. Madrid: Eudema.

MESA, M. (1990). *Tercer mundo y racismo en los libros de texto*. Madrid: Editorial Cruz Roja.

SALCEDO, J. (coord.)(1992). *Jóvenes contra la intolerancia*. Madrid: Editorial Popular.

SOLTO, X. y VALERO ESCANDELL, J. (1993). *Nosotros somos el mundo*. Valencia: Nau Llibres.

REVISTAS Y BOLETINES

- CANO, F. (1987). "Hacia la total escolarización de los niños gitanos". *Comunidad Escolar*, 163.
- *Cuadernos de Pedagogía*
 - nº 150, julio–agosto 1987: "Edupez". (Monográfico)
 - nº 156, febrero 1988: "Enseñanza con gitanos".
 - nº 164, noviembre 1988: "Educación y Derechos Humanos". (Monográfico)
 - nº 196, octubre 1991: "Interculturalismo". (Monográfico)
- *El correo de la Unesco*
- *Entreculturas*. Boletín del Programa de Inmigrantes de Cáritas Española. Publicación bimestral.
- *Jóvenes contra la intolerancia*. Boletín de Información y Documentación (mensual).
- *Perspectiva escolar*:
 - nº 138. ANGLADA, P. (1989) "No sempre es pot obrir la maleta de respostes: a l'entorn de P. Freire i els gitanos"
 - nº 147. "Pluralitat de cultures a l'escola".(Monográfico)
- *Raíces*. Revista judía de cultura
- *Revista de Educación*:
 - nº 245–246, julio–octubre 1976: "La Educación de los hijos de los trabajadores emigrantes".

PROPUESTAS DIDÁCTICAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

- COLECTIVO AMANI. (1994). *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular y CAM.
- EQUIPO CLAVES. (1992) *En un mundo de diferencias...Un mundo diferente*. Madrid: Ed. Cruz Roja Juventud.
- GRAMC (Grups de Recerca i Actuació sobre Minories culturals y treballadors estrangers). (1991). *Introducció a l'educació intercultural*. Girona: GRAMC.
- GRUPO DE ENSEÑANTES GITANOS DE ADARRA. (1990). *Centros de interés específicos con niños y niñas gitanos*. Bilbao: Adarra.
- INTERMÓN, (1992). *Material de Educación para el desarrollo*. Barcelona: Intermón.
- MANOS UNIDAS. (1991–1992).
 - América Latina: en busca de un destino. Dossier EGB*
 - África. La gran esperanza. Dossier Primaria*.Madrid: Manos Unidas;
- UNICEF. (1978). *El libro de los derechos del niño*. León: Nebrija/Unicef.
- VV.AA. (1989). *Cultura gitana. Propuestas para un trabajo intercultural en la escuela*. Valencia, Generalitat de València: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

LITERATURA PARA EL PROFESORADO

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, J. (1989). *El cuento en la escuela: América y África*. Madrid: Akal.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, J. (1989). *El cuento en la escuela: Europa y Asia*. Madrid: Akal.

CANCIONEROS

AA.VV. (1975). *Canciones para la juventud de América*. Washington D.C: Unión Panamericana/ OEA.

GAINZA, V. y GRAETZER, G. (1967). *Canten señores cantores de América*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

HIDALGO MONTOYA, J. (1982). *Cancionero infantil*. Madrid: A. Carmona Editor.

KARPELES, M. (editor). (1964). *Folk songs of Europe*. New York: OAK Publications.

KWABENA NKETIA, J.H. (1974). *The music of Africa*. Nueva York: Norton.

LARREA PALACÍN, A. (1954). *Cancionero judío del Norte de Marruecos*. (3 tomos). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

LLOYD, A.L. et al. (1965). *Folk songs of America*. New York: OAK Publications.

PAHLEN, K. (1965). *Los pueblos del mundo cantan así*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

SHAHAK WEICH, S. (1992). *Música y tradiciones sefardíes*. Salamanca: Diputación de Salamanca.

TILLMAN, J. (compilador). (1992). *Light the Candles! Songs of praise and ceremony from around the world*. Cambridge: Cambridge University Press.

DISCOGRAFÍA⁷⁰

Childrens songs of the world. (Edita Gruberova). Nightingale Classics, NC 070660-2

Danses de France. (I y II). Auvidis, CD U 310010 y CD U 310033

Dnases du monde. (I y II). Auvidis, CD U 310012 y CD U 310035

Les chan des enfants du monde: children's songs from around the world. (Vol. 3: Asia, América Latina, África y Oceanía). Arion, ARN 64298.

La canción de la tierra: la música étnica de los cinco continentes. Warner Music Spain, 0 7559-79389-2.

Voyage musical. Auvidis, B 6790.

Voices of forgotten worlds: Traditional Music of Indigenous People. (CD y Libro). Ellipsis Arts, 5220-63252-2 (Distribuye Arpafolk)

Planete Afrique. Gasa, 9G0647 C.

⁷⁰ Para la discografía hemos seleccionado discos que incluyen recopilaciones de música de distintos países, ya que esto permitirá obtener más variedad adquiriendo menos materiales.

Para adquirir discos de música de las distintas comunidades españolas sugerimos consultar, entre otras, en la compañía TECNOSAGA, que posee un amplio catálogo.

Antología del Flamenco. Hispavox.

Global celebration. Arpafolk.

África, never stand still. Arpafolk.

L LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Para los más pequeños

Un mundo mejor para todos los niños. Contado por la rana Gustavo. (1995). Barcelona: Ediciones B (en cooperación con Naciones Unidas).

ANÓNIMO. (1992). *Yaci y su muñeca.* Barcelona: Editorial Juventud.

CAPDEVILA, P. (1993). *Otros niños del mundo.* Madrid: Ediciones Gaviota.

DAMON, E. (1995). *Cada uno es especial. Un libro para levantar y mirar.* Gran Bretaña: Beascoa Internacional.

FANG YI-K'TUN. (1989). *Los cuatro amigos.* Barcelona: La Galera, Colección Los cuentos populares.

MCKEE, D. (1990). *Negros y blancos.* Madrid: Altea.

OSORIO, M. (1992). *Manuela.* Barcelona: Edebé. Colección Tren Azul.

PFISTER, M. (1993). *El pez arco-iris.* Barcelona: Ediciones Junior.

Desde 8 años

ALONSO, E. (1991). *El marroquí que vendía primaveras.* Alicante: Aguaclara, Colección Aldaba.

AMO, M. (1990). *Tranquilino, rey.* Madrid: Noguer, Colección Mundo Mágico.

AMO, M. (1991). *Zuecos y naranjas.* Barcelona: La Galera, Colección La Gaviota.

DORRIS, M. (1995). *Taínos.* Alfaguara: Madrid.

KINDERSLEY, B. y A. (1995). *Niños como yo.* Madrid: Bruño (en colaboración con UNICEF).

TUSQUETS, E. (1980). *La conejita Marcela.* Barcelona: Lumen.

Desde 10 años

VALLVERDÚ, J. (1989). *Girasol de historias.* Barcelona: La Galera, Colección Los Grumetes de la Galera.

MATTINGLEY, C. (1995). *Asmir no quiere pistolas.* Madrid: Alfaguara.

BALLAZ, J. (1993). *El muñeco que anunció la Navidad.* Barcelona: Edebé, Colección Tucán.

JANER MANILA, G. (1986). *El rey Gaspar.* Barcelona: La Galera, Colección Los Grumetes de la Galera.

MERINO AGUDO, M.J. (1989). *El celeste.* Madrid: S.M, Colección El barco de vapor.

OSORIO, M. (1988). *Romaníes.* Madrid: Anaya, Colección El duende verde.

AGUIRRE BELLVER, J. (1991). *Historias del árbol Yarmín.* Madrid: Rialp, Colección El Roble Centenario.

- LÓPEZ GARCÍA, D. (1991). *Raisuní*. Madrid: Alfaguara.
- PÉREZ-ABELLÓ, C. (1991). *Un muchacho sefardí*. León: Everest, Colección La Torre y el Mar.
- RUBIO, R. (1992). *El amigo Dunga*. Madrid: S.M., Colección Catamarán.
- TOLSTOI, L. (1989). *Cuentos para niños*. Barcelona: Edic. Juan Garnica, Colección Moby Dick.
- WÖLFEL, M. (1981). *Campos verdes, campos grises*. Salamanca: Lóguez.

DIRECCIONES ÚTILES

- ACSUR**. Las segovias. Avenida de América 10. 5º B. Madrid. Tel. (91) 7255289.
- Alternativa Solidaria**. Colón, 14. 28004. Madrid. Tel. (91) 5324894.
- AMANI**. (Colectivo de Educación Intercultural). Monforte de Lemos 135, 6-4. 28029. Madrid.
- APOYAR** (Asistencia Pedagógica y Apoyo al Retorno). Ocaña 1, 4º 2 esc. 28047. Madrid. Tel. (91) 7171365.
- Asociación Comisión Católica Española de Migraciones, Servicio de Refugiados**. Valenzuela 10, 1º izq. 28014. Madrid. Tel. (91) 5327478.
- Asociación de Emigrantes Marroquíes de España (AEME)**. Las Flores, 2. 28023. Pozuelo de Alarcón. Madrid. Tel. (91) 7159314.
- Asociación de Mujeres Dominicanas en España**. Casa de la Mujer. Almagro 28. Madrid.
- Asociación de Solidaridad con los trabajadores Emigrantes**. Cava Alta 25, 3º izq. 28014. MADRID. Tel. (91) 4294170.
- Asociación de Trabajadores Inmigrantes Marroquíes**. Jesús 13, 3º. 28038. Madrid. Tel. (91) 4294170.
- Asociación Pro Derechos Humanos**. Ortega y Gasset 77, 2º A. 28006. Madrid. Tel. (91) 4022312.
- Caritas Española**. San Bernardo, 99 bis. 28015. Madrid. Tel. (91) 445 5300.
- Centro de Información y Documentación Africanas**. Gaztambide 31. 28015. Madrid. Tel. (91) 5441818
- Centro de Investigación para la Paz**. Alcalá 117, 4º izq. Madrid. Tel. (91) 4310280.
- Colectivo de Enseñantes con gitanos de Madrid**. Lele del Pozo, 20. 28018. Madrid. Tel. (91) 7851028.
- Coordinadora de Organizaciones no Gubernamentales para el Desarrollo**. Espartinas 3, 5º. 28001. Madrid.
- Cruz Roja Española: Servicio de Refugiados**. Juan Montalvo, 3. 28040. Madrid. Tel. (91) 5333105.
- Entrepueblos**. Feliu Casanova, 19, 1º. Barcelona. Tel. (93) 4228562.
- Instituto de Estudios para África y América Latina**. Hermanos García Noblejas, 41, 8º. 28037. Madrid. Tel. (91) 4084112.

Intermón. Distribución: Editorial Claret. c/Roger de Llúria, 15. 08010. Barcelona.

La Farola. Suscripciones: El periódico de la precariedad, SL. Apartado de correos 12100. 08080. Barcelona. Teléfono: (93) 2004911

Manos Unidas. Barquillo, 38. 2º. 28004. Madrid. Tel. (91) 3082020

Paz y Cooperación. Meléndez Valdés, 68, 4º. Madrid. Tel. (91) 5435282.

Paz y Tercer Mundo. (Hirugarren Mundua Ta Bakea). Zumárraga, 5, bajo dcha. Bilbao. Tel. (94) 4162325.

Presencia Gitana. Valderrodrigo 76. Bajo. Madrid. Tel. (91) 3736207.

Sodepaz. Pizarro, 5. Madrid. Tel. (91) 5228091.

UNICEF. Mauricio Legendre, 36. 28046. Madrid. Tel. (91) 7334352.



CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR