



multiculturalismo y educación física

Teresa Lleixà, Ramón Flecha, Lidia Puigvert,

Onofre Contreras, Miguel Ángel Torralba, Jaume Bantulà



MULTICULTURALISMO Y EDUCACIÓN FÍSICA

TERESA LLEIXÀ (COORD.)

RAMÓN FLECHA

LIDIA PUIGVERT

ONOFRE CONTRERAS

MIGUEL ÁNGEL TORRALBA

JAUME BANTULÀ



AUTORES

Teresa Lleixà Arribas (coordinadora)

Profesora de Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal.
Universidad de Barcelona

Ramón Flecha García

Profesor del Departamento de Teoría Sociológica. Universidad de Barcelona

Lidia Puigvert Mallart

Profesora del Departamento de Teoría Sociológica. Universidad de Barcelona

Onofre Ricardo Contreras Jordán

Catedrático de Didáctica de la Expresión Corporal
Facultad de Ciencias del Deporte de Toledo. Universidad de Castilla-La Mancha

Miguel Ángel Torralba Jordán

Profesor de Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal.
Universidad de Barcelona

Jaume Bantulà Janot

Profesor de Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal.
Universidad de Barcelona

COLABORADORES:

Gaspar Maza; Aurora Zafra; Mireia Carreras

DIBUJANTE:

Marga del Río

DISEÑO CUBIERTA:

David Carretero

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

© 2002, Editorial Paidotribo
C/ Consejo de Ciento, 245 bis, 1.º, 1.ª
Tel. 93 323 33 11 – Fax. 93 453 50 33
08011 Barcelona
E-mail: paidotribo@paidotribo.com
<http://www.paidotribo.com>

Primera edición:

ISBN: 84-8019-633-5

Maquetación: Editor Service, S.L.

Diagonal, 299 – 08013 Barcelona

Impreso en España por A & M Gràfic

ÍNDICE

Prólogo. <i>T. Lleixà</i>	5
1. Multiculturalismo y educación. <i>R. Flecha y L. Puigvert</i>	9
▪ Cambios sociales actuales y educación	12
▪ Culturas, escuela y Educación Física: nuestra práctica sí puede hacer algo para evitar el racismo y favorecer la interculturalidad ..	28
▪ De la asimilación a la igualdad de las diferencias (alternativas desde el aprendizaje dialógico)	34
▪ Bibliografía	43
2. Perspectiva intercultural de la Educación Física. <i>O. Contreras</i> ..	47
▪ Formación del profesorado de Educación Física e interculturalidad ..	49
▪ La cultura como marco de referencia. Especial consideración de la cultura física	50
▪ La idea de raza como concepto de construcción sociohistórico: el caso del desarrollo motor en blancos y negros	54
▪ Antecedentes de una Educación Física multicultural: la cuestión colonial	57
▪ La multiculturalidad como conflicto	60
▪ La diversidad cultural como problema educativo: alternativas de solución	63
▪ Principios de procedimiento para una intervención intercultural en Educación Física	64
▪ Hacia un currículum de Educación Física para la interculturalidad ..	66
▪ Bibliografía	75

3. Atención a la diversidad cultural en el currículum de Educación Física. <i>T. Lleixà</i>	77
▪ El currículum en una escuela multicultural	79
▪ Atención a la diversidad y al multiculturalismo	80
▪ El currículum para la Educación Física intercultural	85
▪ El Proyecto Curricular de Centro comprometido con la diversidad ..	98
▪ La intervención en la clase de Educación Física	103
▪ La evaluación del currículum que atienda la diversidad cultural ..	107
▪ Bibliografía	109
4. Una aproximación a la realidad. Experiencias de Educación Física en la escuela multicultural. <i>M. A. Torralba</i>	113
▪ Multiculturalismo y deporte escolar en la Ciudad de Barcelona ..	117
▪ Juegos de aquí, de allá y de todas partes	131
▪ El deporte, vehículo de integración	135
▪ Bibliografía	149
5. Juegos motores multiculturales. <i>J. Bantulà</i>	151
▪ Juegos multiculturales y educación	153
▪ Juegos motores multiculturales	155
▪ Bibliografía	186

PRÓLOGO

Entre la escuela y el devenir de la sociedad se establece una relación que podríamos calificar de dependencia. Por un lado, la escuela debe dar respuesta a los fenómenos sociales para adaptarse a la realidad que viven los escolares. Por otro, se espera de la institución escolar que se convierta en artífice de los cambios sociales dirigidos, claro está, hacia la optimización de la vida comunitaria. En el momento actual, uno de los fenómenos sociales cuyo auge afecta la vida escolar, cada vez en mayor medida, resulta ser el de la inmigración.

El incremento de la llegada de familias inmigrantes en las últimas décadas, da lugar a cambios importantes en la composición de la población escolar, sobre todo en ciertas zonas de nuestra geografía, y genera necesidades educativas en diferentes planos. Uno de ellos sería hacer de la educación una vía para escapar de la marginalidad a la que están abocados los inmigrantes procedentes de países pobres que suelen hallarse en situaciones de penuria y de desventaja de oportunidades. El acceso a la educación ayuda, sin duda, a vencer las condiciones de desigualdad. Otro de estos planos sería dar respuesta a los conflictos inherentes a la interacción social que, en este caso, se derivan de la confluencia de culturas distintas. Lamentablemente, la relación entre culturas que entran en contacto no siempre es la de enriquecimiento mutuo, sino que, muy a menudo, se generan comportamientos de intolerancia, de xenofobia y de racismo. La intervención educativa deberá ir dirigida a evitar este tipo de comportamientos, potenciando la tolerancia, la solidaridad y la cooperación.

En los últimos años han proliferado las publicaciones en torno a la reflexión pedagógica sobre la escuela multicultural, que se está convirtiendo en un tema actual de debate. Este libro pretende dirigir dicho debate hacia el ámbito de la Educación Física. La Educación Física ejerce su función educativa actuando específicamente sobre la dimensión humana más directamente vinculada a la motricidad. Por ello, posibilita el acceso a una diversi-

dad de experiencias sobre las cuales poder consolidar la evolución del comportamiento motor, y proporciona una serie de aprendizajes que permiten que éste se vaya modificando. Estas experiencias y aprendizajes responden a las necesidades de movimiento de la infancia, enseñan a utilizar el cuerpo de forma más diestra y expresiva, permiten establecer vínculos de relación entre las personas y preparan para una vida saludable, pero, también, socializan a los niños y niñas en una determinada cultura. Debemos tener en cuenta que los aprendizajes de esta disciplina escolar se hacen eco de la actividad física como fenómeno cultural y ayudan a los alumnos y alumnas a adquirir formas de movimiento humano elaborados en el medio histórico-sociocultural en que han ido evolucionando. No podemos pasar por alto el hecho de que este medio histórico-sociocultural resulta cada vez menos monolítico, lo que obligará a reconsiderar muchos presupuestos de la Educación Física escolar.

Con dicha finalidad, en el presente libro nos proponemos:

- Analizar, desde diversas perspectivas, el estado de la cuestión relativo a las implicaciones de una sociedad multicultural en la enseñanza de la Educación Física.
- Aportar ideas que puedan ser incorporadas al cuerpo de conocimientos generado en torno al tratamiento de la atención a la diversidad cultural en Educación Física.
- Reflexionar sobre las opciones y directrices que deben guiar las decisiones a tomar en la enseñanza de la Educación Física.
- Plantear recursos metodológicos y didácticos que puedan ser utilizados por los docentes de esta disciplina.

Diversos autores han reflexionado sobre el tema del multiculturalismo relacionado con la Educación Física y han expuesto su forma particular de entender esta cuestión en cinco capítulos cuyas temáticas se complementan, articulando así un libro cuya pretensión no es otra que la de incitar, a cada uno de los profesionales de la Educación Física que a él se acerque, a buscar sus propias alternativas respecto a las problemáticas aquí planteadas.

Ramón Flecha y Lidia Puigvert reflexionan sobre el multiculturalismo y la educación en un primer capítulo general, que pretende constituirse en marco de referencia donde adquieran sentido los diferentes temas específicos de Educación Física que son más ampliamente desarrollados en los capítulos siguientes. Tras analizar los diferentes enfoques desde los cuales se plantean las relaciones entre culturas, apuntan cómo una Educación Física

crítica y comprometida puede superar las barreras excluidoras existentes. Presentan, también, una serie de alternativas desde el aprendizaje dialógico, orientado hacia la igualdad de las diferencias, insistiendo en la necesidad de proporcionar un aprendizaje de máximos, para todos los niños y niñas, sea cual sea su cultura.

Onofre R. Contreras analiza las diferentes dimensiones de la cultura física, deteniéndose especialmente en los modelos dominantes y en la configuración de estereotipos racistas. En este contexto, realiza un recorrido por las investigaciones que tenían como objeto las comparaciones físicas y motoras entre razas. A continuación, tras referirse a los antecedentes de la Educación Física multicultural en la política colonial, se sitúa en el momento actual, estableciendo una serie de directrices para una intervención intercultural en la Educación Física.

La aportación de Teresa Lleixà se centra en los aspectos curriculares de una Educación Física intercultural. De esta manera, presenta unos criterios psicopedagógicos para hacer que esta disciplina sea más acorde con las necesidades presentadas por el multiculturalismo en la escuela. Así mismo, realiza un análisis del currículum de esta disciplina poniendo especial atención a aquellos aspectos que condicionan más directamente la atención a la diversidad cultural. Finalmente, aborda la aplicación de dicho currículum deteniéndose en temas como el Proyecto Curricular de Centro, la intervención en la enseñanza o la evaluación.

Miguel Angel Torralba nos acerca, un poco más, a la realidad presentando tres experiencias de Educación Física en entornos multiculturales. La primera de estas experiencias constituye un trabajo de investigación que tiene como objetivo analizar el juego y sus repercusiones en los centros con alta tasa de alumnos inmigrantes. La segunda tiene como objeto mostrar la colaboración entre centros escolares caracterizados por la pluralidad cultural. La tercera de las experiencias gira en torno al tema del deporte como elemento de integración y presenta algunas de las conclusiones de la tesis del antropólogo Gaspar Maza, *Producción, reproducción y cambios en la marginación urbana. La juventud del barrio del Raval de Barcelona. 1986-1998*.

Jaume Bantulà parte de la tesis que el juego motor multicultural es un instrumento muy valioso para ser utilizado en las sesiones de Educación Física. Ayuda a la socialización de niños y niñas, al tiempo que supone un medio de conocimiento y valoración de otras culturas. De esta manera, presenta un repertorio de juegos de diferentes países, indicando la procedencia así como las posibles variaciones.

Como punto final de este prólogo me ha parecido necesario explicar que este libro se diseñó a partir de las inquietudes surgidas de diferentes realidades escolares, donde la proporción de niños y niñas inmigrantes resulta elevada. En ellas, maestros y maestras manifestaban la necesidad de llevar a cabo una labor específica en cuanto a sus propias actuaciones, tanto para asegurar los aprendizajes de estos niños y niñas, como para evitar comportamientos racistas por parte de los compañeros. Cabe decir que, en aquel momento, el primero de estos dos motivos era el más preocupante, ya que la adaptación a una nueva cultura y a unas nuevas costumbres, el desconocimiento de la lengua, etc., ocasiona grandes dificultades de aprendizaje. Por el contrario, los comportamientos racistas no son, en general, demasiado habituales en los centros escolares. Sin embargo, desde que se diseñó el libro hasta su definitiva publicación, se han precipitado los acontecimientos que han llevado a primera plana del debate social las relaciones entre el mundo occidental y el mundo islámico. Con ello, se hace cada vez más patente la necesidad de propiciar la convivencia entre culturas. El agravamiento de comportamientos xenófobos y racistas es un riesgo con el que nos enfrentamos y que quizá nos obligará a leer con una actitud más atenta aquellos fragmentos que hagan referencia al rechazo de los mismos.

TERESA LLEIXÀ (coordinadora)

CAPÍTULO 1

***MULTICULTURALISMO
Y EDUCACIÓN***

RAMÓN FLECHA

LIDIA PUIGVERT

Esta página dejada en blanco al propósito.

 a sociedad europea es cada vez más plural. El aumento de la inmigración está teniendo como consecuencia un aumento de la diversidad en la composición étnica, social y cultural de las poblaciones. Sin embargo, nuestras escuelas todavía distan mucho de ser reflejo de esa pluralidad, con lo que se plantea la necesidad de cambios, ya no sólo para la inclusión de estos colectivos sino para la mejora de la educación, de cara a responder con éxito a las demandas de esta nueva realidad.

La escuela se encuentra enmarcada en la actual sociedad de la información, en la que se pueden generar tanto nuevas formas de exclusión como, al mismo tiempo, nuevas oportunidades para favorecer condiciones igualitarias en la vivencia de la multiculturalidad. En este sentido, todos los estudios actuales en CC.SS. y educativas demuestran cómo la educación puede ser uno de los mecanismos para mejorar la situación de aquellos grupos sociales en riesgo de marginación o de sufrir desigualdades sociales y educativas.

Es necesario que las escuelas, así como nuestros currículos, metodologías y actividades, incluyan en sus planteamientos las aportaciones que, desde la teoría y la práctica, contribuyen a romper con los enfoques tanto homogeneizadores como relativistas, y fomentan el respeto a la diversidad de las distintas formas culturales, garantizando la igualdad entre ellas. Éstos son los retos a los que, como personas vinculadas a la educación, debemos hacer frente, puesto que la superación de los mismos depende de la educación que impartamos.

En este capítulo trataremos de dibujar cuáles son las características principales de la sociedad actual y ante qué retos multiculturales nos encontramos todas las educadoras y educadores en nuestro día a día. Para ello partiremos de un análisis general de los diferentes enfoques vinculados al hecho multicultural: etnocéntrico, relativista y comunicativo.

A partir de aquí, profundizaremos en el papel de la escuela y de los/las educadores/ras ante ello. Acabaremos planteando algunas cuestiones con-

trovertidas sobre el planteamiento de la igualdad y la diferencia en el ámbito educativo que consideramos pueden ser adecuadas para nuestra reflexión, y se plantearán algunas propuestas que actualmente se están desarrollando para superar los problemas que el racismo causa en la convivencia entre culturas en las escuelas, y que se orientan a aumentar el aprendizaje de los niños y niñas que asisten a ellas, de manera que la nueva realidad multicultural no se convierta en una barrera para ello, sino en todo lo contrario.

Añadir tan sólo, antes de profundizar en los diferentes apartados, lo que entendemos por multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalismo. Por sociedades multiculturales entendemos aquellas en las cuales conviven en un mismo territorio personas de diversas culturas, produciéndose o no interacciones entre ellas. Por lo que respecta al pluriculturalismo, es una forma de entender la diversidad cultural que no implica contacto entre las diferentes formas culturales, que permite a cada colectivo vivir con sus diferencias. Finalmente, el interculturalismo implica compartir e interactuar con personas de culturas distintas a la nuestra.

Tanto la educación pluricultural como la intercultural se sitúan dentro de la perspectiva comunicativa, la cual, como veremos en el siguiente apartado, contempla tanto la posibilidad de que una cultura quiera preservar sus diferencias en la escuela como aquella que desea potenciar el contacto entre diversas culturas dentro del ámbito escolar.

CAMBIOS SOCIALES ACTUALES Y EDUCACIÓN

En la denominada sociedad de la información, el acceso a la información y su procesamiento, así como la gestión del conocimiento, determinan la posición social de las personas, de tal forma que quienes tienen acceso a la educación tienen también mayores posibilidades de evitar o superar situaciones de desigualdad. Los cambios derivados de esta nueva sociedad informacional conllevan el establecimiento de un modelo dual de sociedad, es decir, la exclusión de amplios sectores sociales de la participación en diferentes ámbitos de esa sociedad.¹

¹ FLECHA, R. (1994): "Las nuevas desigualdades educativas". En CASTELLS, M.; FLECHA, R.; FREIRE, P.; GIROUX, H.; MACEDO, D. Y WILLIS, P. (1994): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica,

Sin embargo, estos cambios derivados del nuevo paradigma informacional pueden tener también un efecto positivo, como es el surgimiento de nuevas posibilidades de superación de estas situaciones de desigualdad. Los contactos entre culturas, la influencia entre formas de vida distintas y las posibilidades de intercambio cultural son mayores. Las posibilidades de encontrar o crear condiciones que favorezcan el diálogo igualitario y la consecución de consensos entre visiones distintas son también mayores. Nuestras sociedades, en definitiva, adquieren nuevos rasgos y posibilidades en relación con la multiculturalidad.

En este sentido, la cuestión que se está problematizando desde diferentes ámbitos sociales y educativos no está centrada en el contacto entre culturas, realidad que siempre ha estado presente en nuestras sociedades con mayor o menor intensidad, sino en la manera de plantear la posibilidad de convivencia entre formas culturales distintas. Nuestra propuesta pasa por la formulación de una convivencia multicultural entendida desde una perspectiva comunicativa, basada en el reconocimiento igualitario de la diversidad cultural y en el establecimiento de reglas o pautas de convivencia acordadas conjuntamente a través de un diálogo igualitario.²

Los contactos crecientes entre personas de diferentes culturas, fruto de los procesos de globalización que se dan en la sociedad de la información,³ no siempre se traducen en formas de convivencia social ni se plantean o entienden como fuente de enriquecimiento mutuo entre personas y formas culturales distintas. Las sociedades occidentales han sufrido y sufren brotes racistas que muestran la conflictividad asociada a muchos de estos contactos culturales.

Los planteamientos que llevan a la subordinación de unas culturas frente a otras, a evitar la interacción entre ellas, a renunciar a dicha interacción y a la indiferencia mutua entre personas o culturas distintas constituyen un riesgo para la convivencia social. La imposibilidad de entendimiento entre diferentes culturas, por ejemplo, es un argumento relativista que ha im-

² FLECHA, R. (1999): "Modern and Postmodern racism in Europe: Dialogic Approach and anti-racist pedagogies". En *Harvard Educational Review*. Vol. 69. nº 62, págs. 150-171. Summer 1999. Cambridge, Harvard University.

³ CASTELLS, M. (1997-1998): *La era de la información*. Vol I: *La sociedad red*. Vol. 2: *El poder de la identidad*. Vol. 3: *Fin de Milenio*. Madrid, Alianza Editorial, (t.o. en 1996).

pregnado los discursos de intelectuales y líderes políticos que se han manifestado en muchas intervenciones supuestamente dirigidas a solucionar el “problema” de las relaciones multiculturales.

Si en el paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información imperan orientaciones antiigualitarias, no enfocadas a la inclusión de todas las personas, los conflictos entre culturas y actitudes racistas aumentan. Cabe remarcar que, tal y como se ha apuntado, la sociedad de la información genera también nuevas posibilidades de plantear las relaciones entre culturas desde una perspectiva comunicativa, a través de la creación de espacios de diálogo igualitario y de la definición de mecanismos democráticos de participación.

El reconocimiento igualitario de las personas y de las culturas en el ámbito social, educativo y cultural, la conceptualización de una ciudadanía basada en una inclusión que sea sensible a las diferencias,⁴ y en definitiva, la inclusión de todos y todas, nos lleva a la propuesta de alternativas reales a la situación de exclusión y discriminación en la que pueden vivir las personas pertenecientes a colectivos social o culturalmente distintos.

En cambio, las posturas de algunos autores sobre las relaciones entre culturas están estrechamente relacionadas con el surgimiento y/o mantenimiento de actitudes racistas, puesto que se basan en planteamientos antiigualitarios. En contraposición a ellas, las teorías científicas basadas en una perspectiva comunicativa contribuyen a crear formas de convivencia pacífica multicultural en las sociedades actuales.

La propuesta que planteamos se enmarca en esta perspectiva. Apuesta por una convivencia multicultural entendida de forma positiva, interactiva y enriquecedora.⁵ Para concretarla, partimos del análisis de la evolución del racismo según las tres corrientes del pensamiento actual, el etnocentrismo (racismo moderno), el relativismo (racismo posmoderno) y la perspectiva comunicativa. Esta última constituye una posibilidad real de lucha contra el racismo, puesto que plantea un diálogo abierto e igualitario entre todas las culturas, en el que pueden participar todas las personas.

⁴ HABERMAS, J. (1999): *La inclusión del otro*. Barcelona, Paidós. (t.o. en 1996).

⁵ FLECHA, R.; PUIGVERT, L. (2000): “Contra el racismo”. En *Acciones e Investigaciones Sociales*, nº11, págs. 135-165. Zaragoza, Universidad de Zaragoza, Escuela Universitaria de Estudios Sociales.

Enfoque etnocéntrico: interculturalidad como asimilación o integración

En Europa, desde los comienzos del siglo XIX hasta los años sesenta, en el seno de la sociedad industrial y coincidiendo con la filosofía de la modernidad tradicional, se fue desarrollando lo que definimos como el racismo moderno. La sociedad europea había sido tradicionalmente emigrante sobre todo desde 1492 y, en cambio, había estado poco acostumbrada a recibir inmigración. En el continente europeo, paralelamente a la modernidad, se había ido desarrollando un modelo cultural que no contemplaba las diferentes culturas en un plano de igualdad. Muy al contrario, a lo largo de la historia se fueron acuñando tres conceptos que definieron esta posición: raza, subordinación y nazismo.

A partir de la definición y clasificación de los diferentes grupos culturales en razas, el racismo occidental propio de la modernidad tradicional afirma que hay razas superiores a otras. Defiende que las personas blancas son superiores a las negras o las payas a las gitanas. Como consecuencia de ello, las desigualdades no son un producto de la arbitrariedad social de aquellos que ocupan altos cargos de poder, sino una consecuencia de las características naturales de las personas, como la inteligencia. De esta manera, se explica que las personas de etnia gitana tienen peores logros educativos que la población paya y se encuentran en posiciones sociales más desfavorecidas, porque son menos inteligentes y no porque las escuelas son instituciones payas en las que las personas gitanas viven situaciones de desigualdad.⁶

Bajo la idea de subordinación, el racismo moderno establece relaciones verticales entre las que considera razas. Así se ve legítimo que las razas inferiores (gitanos, negros, etc.) en los países occidentales vivan subordinadas y en los países orientales o africanos, vivan colonizadas. Este planteamiento tiene unas consecuencias muy claras para la educación; las escuelas han contribuido a crear una interpretación racista de la historia clasificando las etnias y culturas orientales o africanas como inferiores a las europeas, creándose así en relación con estas etnias y culturas un imaginario muy negativo, que no ha tenido en cuenta las aportaciones que han realizado a la historia de la humanidad, ni los intercambios culturales que ha habido a lo largo de los tiempos.

⁶ CALVO BUEZAS, T. (1989): *Los racistas son los otros: gitanos, minorías y Derechos humanos en los textos escolares*. Madrid, Editorial Popular.

Un ejemplo de ello es la riqueza del proceso comunicativo que hubo entre la cultura árabe y la europea en la península Ibérica hasta 1492. Esta realidad histórica tiene una escasa presencia en los libros de texto y en las clases. Todavía es frecuente ver cómo se pone el énfasis en la reconquista española contra la invasión musulmana y no en las influencias mutuas entre ambas culturas a lo largo de más de 700 años. Es frecuente que las escuelas descuiden el hecho de que el primer castellano escrito se atribuye al pueblo árabe y al judío de la parte aún no reconquistada de la península. Desde la derrota del pueblo árabe y la expulsión del pueblo judío por los Reyes Católicos, la cultura dominante presenta la creación y el desarrollo de la lengua castellana tan sólo como parte de la reconquista contra el pueblo musulmán. A esto hay que añadir que muchas de las palabras que usamos en las lenguas de la península Ibérica son de origen árabe. Normalmente, los libros de texto explican el fenómeno de la romanización, pero obvian o pasan muy rápidamente por alto la aportación árabe a nuestras lenguas. Este tipo de desinformación o de malas interpretaciones dificulta la superación de la idea de inferioridad de la cultura árabe y el reconocimiento de su fructífera contribución a las culturas europeas.

La subordinación de los diferentes grupos culturales concretada en el etnocentrismo define qué es el progreso según el modelo occidental y evalúa las condiciones de las culturas diferentes en relación con los parámetros occidentales y hegemónicos de progreso. Aunque mantiene frecuentemente la igualdad de derechos de cada ser humano, crea otro tipo de desigualdades. Los retos de las educaciones antirracistas para los educadores y educadoras no se reducen a la lucha contra las formas de racismo que se pueden dar en las escuelas, sino que también requieren la revisión de las concepciones culturales y educativas europeas con el fin de superar sus implicaciones racistas. Estas implicaciones las encontramos cuando se clasifica a las culturas en inferiores o superiores y se atribuye a las personas más o menos inteligencia en función de la cultura a la que pertenecen. Se trata de manifestaciones del etnocentrismo que legitiman la desigualdad⁷ y fomentan el racismo moderno.

Desde las habituales aplicaciones de la concepción piagetiana del desarrollo intelectual, por ejemplo, los y las adolescentes occidentales que si-

⁷ LEVY, B.H. (1977): "Non au sexe roi". En *Le nouvel observateur*, nº 644. Paris, Le nouvel observateur.

guen la escolarización obligatoria alcanzan el estadio de las operaciones formales,⁸ mientras que las personas adultas de otras culturas, como el pueblo gitano, están todavía en el anterior estadio de las operaciones concretas. Las investigaciones transculturales de Michel Cole y Silvia Scribner han demostrado que esta transposición de la evolución del conocimiento de unas culturas a otras, sin tener en cuenta los contextos naturales en los que los aprendizajes se desarrollan, es falsa. Con sus trabajos, con los Kpelle y los Zande,⁹ lograron demostrar que las tesis piagetianas sobre el pensamiento egocéntrico de los pueblos primitivos eran falsas. Solamente se cumplían las hipótesis cuando las pruebas eran descontextualizadas, pero cuando se analizaban las competencias en el propio contexto de aprendizaje, las personas del pueblo Zande demostraban ser perfectamente capaces de descentralizar sus puntos de vista.

Llevado al extremo, el racismo moderno culmina en el intento nazi de eliminación biológica de otras razas. Su programa incluye que en las escuelas se enseñe la superioridad de una raza particular sobre las otras y la conveniencia de basar en ella la reproducción de la humanidad. Es bien conocido como los nazis hitlerianos eliminaban sistemáticamente al pueblo judío, pero también exterminaban a gitanos y gitanas y a otros grupos humanos considerados inferiores.

A pesar de las evidencias históricas de esta realidad y de los testimonios de personas que las vivieron, hemos asistido a un debate que se opone al reconocimiento de la realidad del holocausto nazi. El detonador de ese debate prendió en 1985, cuando Alemania participó en la celebración del cuarenta aniversario de la victoria de los aliados. Desde entonces, cada vez más gente se está cuestionando la posibilidad de comprobar el masivo asesinato en los campos de concentración nazis. El crecimiento de este revisionismo ha sido tan amplio que en algunos países han intentado parar sus consecuencias sociales. En 1992, Austria aprobó una legislación condenando de 1 a 10 años a aquellos que negaran o justificaran el holocausto.¹⁰

Según el etnocentrismo, la gente de diferentes razas puede vivir en el mismo territorio, pero no con un estatus igualitario. Las personas inmi-

⁸ PIAGET, J. (1969): *La psicología del niño*. Madrid, Morata, (t.o. en 1966).

⁹ COLE, M; SCRIBNER, S. (1974): *Culture and Thought*. New York, Wiley (v.c. México, Limusa, 1977).

¹⁰ FLECHA, R; GÓMEZ, J. (1995): *Racismo: No, gracias. Ni modernos, ni posmodernos*. Barcelona, El Roure, Editorial S.A.

grantes son aceptadas en las posiciones que los europeos y europeas no quieren ocupar: la inmigración del sur hacia el norte debe constituir una mano de obra barata de reserva y la del norte hacia el sur una elite de dirigentes en puestos de mando en los países “subdesarrollados”. El etnocentrismo acepta, en las escuelas occidentales, personas de otras etnias o culturas de los considerados países “subdesarrollados”, pero siempre en condiciones de subordinación. Cuando es radical, el etnocentrismo suele segregar las etnias o culturas en diferentes escuelas, para mezclarlas y asegurar su asimilación a la cultura hegemónica y la reproducción de la misma.

Cuando se habla del papel de la escuela en la integración de inmigrantes, en efecto estamos hablando, en la mayoría de los casos, de “la gente del sur”. Reducimos las políticas de asimilación a las personas de otras etnias o culturas consideradas “inferiores” a la nuestra. No aplicamos estrategias de cuotas y asimilación a la gente del norte. Al contrario, hay en nuestro territorio centros educativos norteamericanos, muy valorados socialmente, basados en el lenguaje, la cultura y la educación dominantes en los Estados Unidos, e incluso aceptamos también como conveniente el desarrollo de algunos elementos de la cultura norteamericana en nuestras escuelas. ¿Por qué no sucede lo mismo con la cultura árabe y las aportaciones que ésta puede realizar a las sociedades occidentales?

Enfoque relativista: pluriculturalismo como preservación de la diferencia

A partir de mediados de los años setenta la modernidad tradicional ha sido superada, y la sociedad industrial con la que convivió profundamente transformada.

Desde ciertas corrientes de pensamiento, lo que nació como una crítica a la modernidad llegó a ser una auténtica rebelión contra ella, dando paso a una nueva interpretación de la sociedad: la orientación posmoderna. Sus teóricos tomaron el pensamiento de Nietzsche como punto de referencia y, a partir de él, efectuaron una crítica al pensamiento de la modernidad tradicional, basada en el posmodernismo de Lyotard,¹¹ la genealogía de Fou-

¹¹ LYOTARD, J.F. (1984): *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid, Cátedra, (t. o. en 1979).

cault¹² y el deconstruccionismo de Derrida¹³. En relación con cómo se conceptualizan las etnias, las culturas y las relaciones multiculturales, el antimodernismo adopta una postura relativista que da pie a una nueva forma de racismo: el racismo posmoderno.

Si el racismo moderno se basa en el concepto biológico de raza y en la inferioridad de unas razas respecto a otras, el racismo posmoderno pone el énfasis en la diferencia entre culturas y/o etnias. Cada vez más nos encontramos a aquellos y aquellas que defienden ser antirracistas pero impiden el contacto entre culturas, alegando que las otras culturas son demasiado diferentes para vivir junto con la nuestra.

Para justificar esta imposibilidad de convivir juntos, se descontextualizan y deforman muchos hechos. Una situación significativa es el debate sobre la ablación del clítoris. Muchas familias africanas mantienen ese rito tradicional después de instalarse en Europa. Desde un punto de vista occidental, esta escisión es un atentado contra la integridad humana y los derechos sexuales de la mujer. Desde el punto de vista de algunas culturas, este rito es bueno para la integración social de la mujer y la sexualidad en sus comunidades.

Los occidentales afirman que estas muchachas quedarán sexualmente limitadas como mujeres. Pero esta denuncia se basa normalmente en la concepción occidental de la sexualidad en la que el orgasmo y el clítoris tienen roles relevantes. Las identidades sexuales son muy diferentes en los lugares de donde proviene el rito de la ablación. Añadir, además, que, en algunas tierras, una chica a la que no se le ha practicado la ablación, no es considerada mujer y no puede integrarse a su comunidad. Muchos discursos sostienen que estas niñas tienen problemas cuando viven como mujeres en Europa; otros que, si no se someten a la ablación, tendrán problemas como mujeres cuando regresen a su tierra.

Según el racismo moderno estas razas tienen un concepto subdesarrollado de mujer. El racismo posmoderno, en cambio, considera que el problema está en el hecho de que estas mujeres viven en otra sociedad y cultura que las califica como frías en lugar de diferentes. En ninguno de los dos casos se considera la posibilidad del diálogo para resolver esta confrontación.

¹² FOUCAULT, M. (1984): *Vigilar y castigar*. Madrid, Siglo XXI (t.o. en 1975).

¹³ DERRIDA, J. (1967): *De la Grammatologie*. Paris, Editions de Minuit (t.c. en Siglo XXI, Madrid, 1989).

Ninguno de estos dos posicionamientos tienen en cuenta que muchas mujeres africanas están luchando por conseguir la igualdad como mujeres y que muchas de ellas lo hacen para lograr su igualdad como musulmanas, en sus países y en el resto del mundo. Sus reivindicaciones frecuentemente son poco comprendidas incluso por algunos movimientos feministas occidentales, que parten del supuesto que, principalmente la mujer musulmana, no es capaz de reconocer los elementos culturales que la están oprimiendo. Esta interpretación sitúa claramente en una posición de desigualdad a estas mujeres respecto a las mujeres occidentales, y es incapaz de ver los elementos transformadores de sus reivindicaciones para poder vivir su diferencia en igualdad.¹⁴

El objetivo principal de las fuerzas dominantes frente al contacto creciente entre culturas distintas está en frenar la entrada de nuevos inmigrantes. Por esta razón, los discursos del racismo posmoderno que ponen el énfasis en la imposibilidad de entendimiento entre las diferentes culturas que, por ejemplo, comparten un territorio legitiman a esas fuerzas dominantes y acaban justificando el objetivo de la expulsión: ya que las etnias y culturas son tan diferentes, no pueden desarrollar sus identidades a menos que vivan en su tierra de origen.

Se argumenta que este razonamiento podría servir como base para obtener una distribución igualitaria de la riqueza entre las diferentes regiones del mundo. Conseguir este objetivo significaría hacer innecesaria la construcción de muros para parar la inmigración y, consecuentemente, supondría practicar la política de abrir puertas. Sin embargo, el racismo posmoderno utiliza estos argumentos como justificación de los muros. Si verdaderamente el propósito es reemplazar la política de acogida con la de ayuda al desarrollo de los distintos países, ¿por qué levantar muros si vamos a lograr un desarrollo igualitario en las diferentes áreas? Esta sustitución revela la hipocresía del discurso.

La Unión Europea está eliminando simultáneamente las fronteras comunes con sus vecinos comunitarios y cerrando las puertas a los nuevos inmigrantes de los países no comunitarios. Esta política está nutriendo el círculo de construcción de más muros. Cuando una comunidad se ve forzada a

¹⁴ DE BOTTON, E.; OLIVER, E. (2000): "Una mirada de libertad a través del velo". En *I Jornadas de Investigación en Educación de Personas Adultas*. Barcelona, El Roure Editorial S.A.

reaccionar ante una amenaza a su identidad, surgen en ella grupos y orientaciones radicales que se enfrentan no sólo a la cultura amenazante sino también a todo lo que se percibe como diferente.

El racismo posmoderno promueve la idea de que el territorio europeo es el de las personas y culturas europeas. Esta política del territorio desarrolla estrategias de cuatro tipos: de cuotas, de asimilación, de muros y de expulsión. Según la estrategia de **cuotas** se afirma que sólo podemos aceptar un bajo número de nuevos inmigrantes, si les queremos proveer con un estándar de vida mínimamente europeo y, al mismo tiempo, no herir los derechos de los ciudadanos actuales. La de **asimilación** se basa en la convicción de que, si quieren estar aquí, los inmigrantes deben aceptar nuestra cultura y nuestro papel es el de facilitarles que puedan llegar a ella. Los **muros** levantan barreras que bloquean la llegada de nuevos inmigrantes que no estén contemplados en nuestras cuotas. Y, como última estrategia, la **expulsión** se fundamenta en la idea de que los actuales inmigrantes ilegales deben regresar a su país; para ello se crean condiciones que les hacen imposible vivir aquí.

El racismo posmoderno hace emerger un nuevo nazismo con muchas conexiones y similitudes con el antiguo nazismo y fascismo de los años treinta, pero también con nuevas características que deben ser tenidas en cuenta para desarrollar planteamientos y actitudes antirracistas realmente transformadores. Esta nueva ola de nazismo que se califica a sí mismo de “antirracista” o “no racista” basa sus planteamientos, principalmente, en la defensa radical de la política del territorio. Sus corrientes actuales más importantes no defienden la eliminación de otros grupos humanos por su condición de inferioridad biológica, sino su expulsión de “nuestro territorio”. Esta expulsión, tal y como se ha argumentado, se basa en una conceptualización excluyente de la diferencia, alejada de la pretensión de la creación de condiciones de igualdad para todos y todas en nuestras sociedades.

Desde el enfoque posmoderno se cuestiona la definición de desigualdad propia del discurso moderno, pero, por otro lado, el discurso deconstruccionista de Derrida¹⁵ promueve y legitima la noción de “diferencia” del racismo posmoderno. Esta acentuación de la diferencia contribuye a la exclusión de etnias y culturas no dominantes de las instituciones y pensamientos occidentales. Por otra parte, cuando se pone el énfasis en la diferencia, per-

¹⁵ DERRIDA, J. (1967): *De la Grammatologie*. Paris, Editions de Minuit (t.c. en Siglo XXI, 1989).

diendo de vista el concepto de igualdad, se deconstruyen los propósitos de diálogo entre culturas bajo el argumento de que son tan diferentes que sólo puede entenderse desde ellas mismas y que, por tanto, cualquier mezcla representa una pérdida de identidad.

Así pues, el relativismo propio del racismo posmoderno también deconstruye la idea emancipatoria de la igualdad entre los seres humanos. Bajo la imagen de un radicalismo antietnocentrista, el racismo posmoderno actúa también como legitimación conservadora de las desigualdades sociales en las relaciones entre diferentes culturas y en el seno de cada una de ellas.

Finalmente, en el pensamiento posmoderno, el poder no es criticado como un freno a la emancipación, sino que es definido como el único o mejor medio de regulación de las relaciones humanas dentro de cada territorio. Los planteamientos neonietzscheanos, como la genealogía de Foucault, no describen el poder en términos negativos sino positivos.¹⁶ Los argumentos en contra del acuerdo y el diálogo no se plantean argumentando en pro de una vida mejor, sino de una vida en base a la lucha de fuerzas, de dominación de los más fuertes sobre los más débiles.

También es importante añadir que, además de las consecuencias que el racismo posmoderno tiene en la articulación de nuestras sociedades multiculturales, los discursos del racismo moderno y sus prácticas continúan produciéndose y justificando la sobreexplotación de la población inmigrante y de las personas que se encuentran en situaciones de desigualdad.

En Europa tenemos en la memoria histórica la experiencia de cómo las críticas radicales a las democracias occidentales y al racionalismo pueden abrir espacio para el fascismo. Contrariamente a lo que pudiera parecer, el fascismo no fue iniciado por políticos conservadores, sino por intelectuales radicales y movimientos antiburgueses. Intelectuales y pensamientos supuestamente radicales, como el nietzscheanismo heideggeriano, contribuyeron a promover el irracionalismo nazi. Desde las posiciones privilegiadas que ocupamos los y las profesionales vinculados a la educación u otros ámbitos de las Ciencias Sociales, y desde posiciones antirracistas realmente transformadoras, no podemos eludir la responsabilidad de criticar y comba-

¹⁶ FOUCAULT, M. (1984): *Vigilar y castigar*. Madrid, Siglo XXI. (t.o. en 1975).
LEVY, B.H. (1977): "Non au sexe roi". En *Le nouvel observateur*, nº 644. Paris, Le nouvel observateur.

tir los ataques a las bases racionalistas de la cultura occidental y a la democracia, porque, de otro modo, también se está promoviendo la desigualdad social y la exclusión, y de forma más radical, el desarrollo y el mantenimiento de ideas racistas en nuestras sociedades. Podemos contribuir mucho más a la democracia buscando maneras de conseguir una radicalización de sus formas, y no desde actitudes nihilistas que promueven o pueden llegar a promover alternativas antidemocráticas.

Enfoque comunicativo: interculturalismo y pluriculturalismo como opciones de una dinámica de libre diálogo hacia la igualdad

Etnocentrismo y relativismo son dos caras de una misma moneda. Ambos enfoques obstaculizan la lucha por conseguir la igualdad de las diversas formas culturales de nuestras sociedades. El etnocentrismo excluye las diferencias con un concepto homogéneo de cultura. El relativismo excluye la igualdad como contraria a su concepto de diferencia.

Como el relativismo, la perspectiva comunicativa considera que las culturas y las etnias no son ni superiores ni inferiores, sino diferentes. Pero la perspectiva comunicativa tiene una concepción social del poder que conlleva una posición crítica hacia las desigualdades entre las personas, las culturas y las etnias. La corriente crítica de la perspectiva comunicativa opta por la actividad transformadora hacia principios como la igualdad y la libertad; considera la diferencia como necesariamente vinculada a la igualdad, como la expresión del derecho igualitario que tiene todo el mundo a vivir de manera diferente.

El etnocentrismo y el relativismo aparecen reiteradamente combinados en la misma política de exclusión. El etnocentrismo asegura la reproducción cultural de las élites en lugares educativos homogéneos. El relativismo mantiene los sectores no dominantes en situaciones de desigualdad e impide la superación de dichas situaciones.

Por otro lado, desde el enfoque comunicativo se fomenta la igualdad de las diferencias,¹⁷ que orienta el proceso encaminado a conseguir una posición igualitaria de las diversas etnias, culturas y personas. Desde esta pers-

¹⁷ FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras*. Barcelona, El Roure Editorial, S.A.

pectiva, en las escuelas se entiende la diferencia como una de las bases de una educación sensible a la diversidad, y la igualdad como otra de las bases de una educación orientada a proporcionar a todos y todas aquellas competencias requeridas por la sociedad de la información, que han de permitir a los niños y niñas ir más allá de cualquier muro. El reconocimiento de las diferencias a partir del principio de la igualdad de las diferencias propio del enfoque comunicativo promueve el mantenimiento y el desarrollo de las culturas e identidades. La priorización de la igualdad, por otra parte, permite la expansión de esas culturas e identidades y su promoción social.

Desde esta perspectiva se valora muy positivamente el “mestizaje”. En la Europa actual ninguna cultura podría sobrevivir sin comunicarse con otras, sin intercambiar influencias y transformarse mutuamente, promoviendo el desarrollo de nuevos componentes que con anterioridad no existían en ninguna de las formas culturales previas.

La nostalgia conservadora de la cultura e identidad originales es una mistificación de la historia que al final provoca el rechazo de la comunicación con otras. Sólo una historia distorsionada podría apoyar esa nostalgia conservadora que fomenta el surgimiento del racismo. De entrada, la cultura e identidad de todas las personas europeas ya es mestiza.

La perspectiva comunicativa defiende que toda cultura es un resultado de diferentes mestizajes y no puede ser desarrollada sin otros nuevos. Los mestizajes han sido normalmente el producto de la dominación y opresión de unas culturas sobre otras. La igualdad de las diferencias busca unas condiciones más libres e igualitarias de diálogo como espacio social para un nuevo tipo de comunicación entre culturas y para el surgimiento de nuevos mestizajes.

La educación antirracista transformadora considera que las escuelas y otros centros educativos pueden hacer una gran contribución a la perspectiva crítica. Por un lado, reciben gente de diferentes etnias y de diversas culturas. Por otro, sufren la presión de la cultura dominante que las ha configurado como instituciones etnocentristas, tendiendo hacia la homogeneidad y hacia la exclusión de las otras culturas. Pero los protagonistas de la escuela, profesorado, estudiantes y familiares, y la comunidad en general, pueden desarrollar procesos comunicativos que orienten sus prácticas hacia la igualdad de las diferencias.

De este modo, las educaciones antirracistas asumen el reto de superar los racismos moderno y posmoderno. Las comunidades pueden experimentar cómo la comunicación entre las culturas enriquece a todas las personas, y

cómo es posible y conveniente convivir juntos y juntas en los mismos espacios culturales y sociales. Los y las estudiantes no son considerados superiores o inferiores, sino diferentes, no homogéneos, sino iguales. La perspectiva comunicativa crítica se orienta hacia la creación de condiciones para que gentes distintas puedan convivir conjuntamente en igualdad y manteniendo su identidad cultural. Las normas no están previamente determinadas por nadie, sino continuamente consensuadas por los participantes, a través del criterio del diálogo y los acuerdos que se dan entre ellos.¹⁸ Las imposiciones a través de la violencia directa son excluidas. Las coerciones a través de posiciones desiguales en el diálogo son contestadas por el disenso y por la actuación de los movimientos sociales. Es decir, el proceso comunicativo incluye consensos para obtener esas condiciones de convivencia conjunta y disensos para criticarlas con el fin de obtener otras nuevas, mejores y más igualitarias.¹⁹

La perspectiva comunicativa crítica rechaza la noción de territorio como propiedad exclusiva de una etnia, origen, religión, cultura, lengua y patria. Intenta asumir de una manera pacífica y democrática el hecho de que en cada territorio vive gente diferente. Plantea que eso es una oportunidad para el enriquecimiento mutuo y no una fatalidad. Habermas²⁰ propone superar el viejo patriotismo y desarrolla el patriotismo de la constitución. En lugar de orígenes raciales, esta perspectiva tiene en cuenta las normas consensuadas para organizar la convivencia de gente diferente, a través del diálogo y abriendo posibilidades para una lucha crítica por la obtención de consensos más igualitarios.

Las gitanas y gitanos se consideran gente sin territorio y sin deseo de tener uno en exclusiva. Quieren compartir territorio con cualquier gente de toda la tierra.²¹ A mediados de los años setenta, España hizo la transición

¹⁸ HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista. Madrid, Taurus, (t.o. en 1981).

HABERMAS, J. (1990): *Pensamiento postmetafísico*. Madrid, Taurus (t.o. en 1988).

¹⁹ HABERMAS, J. (1999): *La inclusión del otro*. Barcelona, Paidós (t.o. en 1996).

²⁰ HABERMAS, J. (1989): *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid, Taurus (t.o. en 1985).

²¹ PRESENCIA GITANA (1991): *Informe sobre la cuestión gitana*. Madrid, Editorial Presencia Gitana.

WANG, K.; DÍAZ, M. T.; ENGEL, M.; GRANDE, G.; MARTÍN, M. L.; PÉREZ SERRANO, M. (1990): *Mujeres gitanas ante el futuro*. Madrid, Editorial Presencia Gitana.

política de la dictadura de Franco a la democracia. Fueron organizadas diecisiete autonomías y cada una estaba buscando su identidad en su propio territorio. Algunas voces gitanas plantearon una cuestión crucial para toda la humanidad al pedir una autonomía sin territorio exclusivo.

El principio de territorios compartidos fomentado por la perspectiva comunicativa²² crítica contesta el etnocentrismo que impone las condiciones de convivencia de los grupos y etnias dominantes al resto, con la exclusión de las personas y las culturas no dominantes que esta imposición conlleva. También desafía al relativismo puesto que se considera posible el entendimiento entre las formas culturales que coinciden en un mismo territorio, y se fomenta el establecimiento de las condiciones que hacen posible el diálogo entre ellas. Por lo tanto, el diálogo, desde esta perspectiva, se reafirma como elemento prioritario para una convivencia intercultural.

Por otro lado, mientras el etnocentrismo de la modernidad tradicional identifica la democracia con los regímenes de los países occidentales y la limita a los intereses de los capitales, la perspectiva comunicativa crítica se opone a cualquier límite de la democracia que quiera establecer unilateralmente cualquier grupo particular. En lugar de considerar la democracia como un modelo que ahora tenemos en muchas culturas y que deberíamos extender a las demás, debemos trabajar para conseguir una continua negociación intercultural de los principios de igualdad de derechos para todo el mundo en cualquier territorio y una completa libertad para vivir de forma diferente.

El relativismo del antimodernismo deconstruye la misma idea de la democracia, dejando el terreno libre para aquellos que se imponen con su violencia. La perspectiva comunicativa crítica no deconstruye la democracia. Su crítica contra los límites de la concepción etnocentrista de la democracia está siempre orientada no a su destrucción, sino a su extensión y radicalización. La opción comunicativa siempre está a favor de la democracia y contesta sus restricciones.

En un tiempo de rápido incremento de los nuevos racismo y nazismo, las educaciones antirracistas transformadoras deben desarrollar una oposición intelectual a los fundamentos culturales del fascismo. En Europa, no podemos tomar la democracia como si su continuidad estuviera fuera de peligro.

²² FLECHA, F.; GÓMEZ, J. (1995): *Racismo: no, gracias. Ni moderno, ni postmoderno*. Barcelona, El Roure Editorial, S.A.

Las nuevas educaciones antirracistas deben incluir una política de la representación que luche contra el racismo no solamente con una racionalidad instrumental, sino desde una racionalidad comunicativa donde las diferentes formas de expresión y de saber pueden enriquecer una educación democrática y solidaria.

Una plasmación de la convivencia multicultural basada en el diálogo entre las diferentes culturas y agentes de una comunidad la tenemos en las Comunidades de Aprendizaje.²³ Se trata de una experiencia de transformación que experimenta una escuela en su globalidad para dar una respuesta educativa dialógica a los retos que se le presentan en la sociedad actual. Este proyecto se dirige, especialmente pero no exclusivamente, a aquellos centros educativos que se consideran más necesitados por su situación, es decir, aquellas escuelas que necesitan de forma más urgente un cambio para afrontar dificultades que se derivan de la marginación, la desigualdad, la pobreza y/o las diferencias entre comunidades. Precisamente con esta actuación educativa se pretende contrarrestar las dinámicas negativas que se generan, transformando todo el entorno alrededor de la escuela.

Así pues, en las Comunidades de Aprendizaje no se parte de *la cultura de la queja* sino de la transformación. En palabras de Paulo Freire, "*la cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades*".²⁴ Personas gitanas con las que trabajamos opinan que los padres y las madres no podemos querer la mejor educación para nuestros hijos e hijas creyendo que para los niños y niñas con problemas de integración basta con un poco de estima y las cuatro reglas básicas. Las Comunidades de Aprendizaje persiguen precisamente invertir esta tendencia convirtiendo estos centros en escuelas punteras donde las familias de todos los sectores y de todas las culturas quieran llevar a sus hijos e hijas.²⁵ Para conseguir la escuela soñada por todos/as hace falta incluir a todos los agentes que están vinculados a ella e incrementar al máximo las expectativas de aprendizaje y de transformación de la escuela.

²³ ELBOJ, C. y cols., (1998): "Comunidades de aprendizaje: sociedad de la información para todos (cambios sociales y algunas propuestas educativas)". En *Contextos Educativos*, nº 1, págs. 53-75. Universidad de La Rioja.

²⁴ FREIRE, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure Editorial S.A.

²⁵ BIOSCA, C. (1999): "Pla pilot per superar el fracàs escolar". En *Avui* (6 de diciembre de 1999). Barcelona, Avui.

Cuando los familiares, sean de la cultura que sean, los y las profesionales, el voluntariado y las entidades y asociaciones de las zonas donde está ubicada la escuela se implican y participan activamente para la consecución de los cambios soñados, la Comunidad de Aprendizaje logra convertirse en espacio de convivencia multicultural pacífica y desde ella se combate el racismo y se impulsa la transformación también de la comunidad.

Las Comunidades de Aprendizaje son un proyecto que viene realizándose con éxito en el Estado español desde 1996 en cuatro escuelas del País Vasco: Ruperto Medina de Portugalete; Artache, en Bilbao; Ramón Bajo, en Vitoria, y Karmengo Ama, en Pasaya. Actualmente otras escuelas del País Vasco, Cataluña y Aragón se están sumando a la experiencia.

La creación de las condiciones y los espacios de convivencia multicultural en las sociedades actuales, a partir de la expresión de las diferencias y la lucha por el reconocimiento en plano de igualdad de la diversidad que caracteriza la Europa del siglo XXI, representa un proceso de transformación basado en la comunicación y el diálogo intersubjetivo. Experiencias como las Comunidades de Aprendizaje, concreción de la perspectiva comunicativa crítica y de la importancia del diálogo igualitario en los procesos de transformación, nos demuestran que, en la Europa multicultural, caminamos hacia una utopía posible.

CULTURAS, ESCUELA Y EDUCACIÓN FÍSICA: NUESTRA PRÁCTICA SÍ PUEDE HACER ALGO PARA EVITAR EL RACISMO Y FAVORECER LA INTERCULTURALIDAD

Hasta aquí hemos planteado los hechos sociales desde las tres perspectivas más importantes del pensamiento actual y también cómo repercuten estos planteamientos en la práctica social y educativa. De igual modo, los enfoques explicativos en el ámbito de las Ciencias Sociales también condicionan estas prácticas. El planteamiento estructuralista, por ejemplo, es un enfoque explicativo caduco porque no puede dar cuenta de la complejidad de las situaciones sociales; sólo nos explica lo que no cambia, cómo se reproduce el sistema. Algunos estructuralistas interpretan la realidad como un reflejo de la autonomización de estos sistemas. Las personas no tenemos entonces ningún papel en el decurso de los hechos, somos reflejo y capricho del sistema. El modelo de la reproducción, antes mencionado en relación con el enfoque etnocéntrico y relativista, se basa en el estructuralismo

y, por tanto, contribuye a la perpetuación de las desigualdades. El estructuralismo, y también el reproducionismo, contempla la realidad como un producto de las estructuras sociales y niega el papel activo del sujeto y la transformación social.

Por este motivo, y para poder dar una explicación fiable de lo que pasa en la sociedad y en la escuela, la comprensión de la realidad debe estar ligada a teorías duales que, por una parte, recojan los análisis de la interacción entre personas y de la comunicación en esas interacciones y, por otra, nuestra herencia cultural, las prácticas sociales compartidas, las instituciones sociales legitimadas y todos aquellos elementos que tienen una naturaleza más estructural y que enmarcan nuestras acciones.

En el análisis que hacemos de los hechos sociales, las corrientes de pensamiento que adaptemos como marco de referencia influyen en las opciones que, a partir de nuestros análisis, planteemos para nuestras sociedades. Dichas opciones pueden definirse como exclusoras si contribuyen a la reproducción de las desigualdades sociales y culturales y al fomento del racismo en las relaciones entre culturas, o bien como igualitarias si contribuyen a la transformación de las situaciones de desigualdad o a la creación de las condiciones óptimas para la convivencia intercultural:

OPCIONES EXCLUSORAS	OPCIONES IGUALITARIAS
Resistencia a la Sociedad de la Información	Sociedad de la Información para todos y todas
Segregación	Comprensión
Adaptación a la diversidad	Transformación hacia la igualdad
Fábrica de parados. Sobreeducación	Educación para todos y todas
Reproducción	Apertura del sistema para todo el mundo
Relativismo	Igualdad de diferencias
Énfasis en los déficit	Énfasis en las capacidades

Estas opciones se concretan en realidades de la práctica social y educativa. Así, por ejemplo, si el profesorado (además de los medios de comuni-

cación, responsables políticos, etc.) sostiene una y otra vez que la universidad es una fábrica de parados, la idea mantenida en este discurso se traducirá en la práctica en la creencia de que cierto alumnado no tiene por que ir a la universidad, porque no es lo suficientemente bueno, porque no se ajusta al perfil o porque no tiene interés.

La adopción de discursos sistémicos o estructuralistas tiene un claro reflejo en la forma en la que afrontamos los problemas. Si los niños y niñas de minorías étnicas no salen adelante en la escuela, se interpreta que es culpa del entorno y de las familias. Y ello, independientemente de la propia voluntad de cambio de las personas protagonistas. De este modo, no se tiene en cuenta que personas de estas minorías estén manifestando, una y otra vez, que la educación es uno de los principales caminos para que sus respectivas comunidades superen las situaciones de exclusión a las que se ven sometidas.

Para acabar con las consecuencias del estructuralismo y del modelo de la reproducción en las prácticas educativas, es decir, para deslegitimar la creencia de que el sistema lo condiciona absolutamente todo, y que el origen social o cultural de las personas condiciona irremediamente todas sus acciones y, en este caso, su proceso de aprendizaje en la escuela, debemos potenciar la participación y el diálogo en todo proceso educativo, así como el reconocimiento igualitario de la diversidad, a partir del fomento de la implicación de la comunidad en los centros educativos y de éstos en la comunidad.

La Educación Física, entendida bajo esta óptica participativa y superadora de las desigualdades, ha de fomentar la lucha tanto contra el auge del nuevo racismo posmoderno como del racismo moderno tradicional. En países donde conviven diversas minorías étnicas y/o culturales, como es el caso de Estados Unidos, existe la preocupación de saber cómo el profesorado de Educación Física debe afrontar el reto de dar clases en escuelas donde el porcentaje de alumnado de otras etnias y culturas es muy elevado. La situación de Estados Unidos no es comparable a la que actualmente se constata en el Estado Español, pero sí existe una clara tendencia hacia el establecimiento de una sociedad multicultural en nuestro país, por lo que sí es importante afrontar este reto.

Fernández Balboa realiza una crítica tanto a la situación en la que se encuentra la Educación Física como a los/las profesionales de la misma, haciendo hincapié en la necesidad de revitalización. Su miedo y crítica se centra en las influencias negativas que pueden ejercer la escuela y el deporte

sobre los y las profesionales de la Educación Física. Con la finalidad de poder superar esa tendencia a reproducir roles sociales y culturales de la cultura dominante, propone la creación de unos estándares comunes para que el personal docente asegure que la disciplina sea transformadora y se fundamente en una pedagogía crítica.²⁶

Louis Harrison, por su parte, analiza las investigaciones teóricas y prácticas sobre diferencias raciales en el deporte, haciendo especial hincapié en la influencia de los medios de comunicación en la percepción que las propias personas de culturas minoritarias tienen de sí mismas. Las condiciones sociales, económicas y culturales de personas de otras etnias y los medios de comunicación influyen claramente en las posibilidades que éstas tienen a la hora de desarrollar un tipo de deporte u otro. Harrison critica las explicaciones exclusoras que se realizan en base a que las personas afroamericanas no practican golf o tenis y sí fútbol americano o baloncesto debido a su falta de condiciones (inteligencia). Atribuye esta interpretación a la influencia negativa de los medios y el entorno en el que se encuentran estas minorías, factores que pueden repercutir negativamente en la autoimagen de estas personas e influir en que no se vean capaces de acceder a estos deportes.²⁷

Desde una Educación Física crítica y comprometida se deben superar estas barreras exclusoras que existen tanto en Estados Unidos como en nuestro país. El deporte contiene un componente, la competitividad, que dificulta la superación de estas barreras, pero en combinación con otros elementos, como el juego participativo e interactivo en un plano de igualdad, se pueden fomentar toda una serie de valores y superar estereotipos exclusores.

Para lograr la superación de estas barreras es necesario incidir en los currículos y materiales utilizados en Educación Física, haciendo que se plasmen en ellos las distintas formas culturales. En Estados Unidos, la Educación Física es vista como una disciplina que puede, a través de las diferentes actividades que utiliza y los juegos que propone, transformar situaciones de discriminación y marginalidad. Sparks III y Butt ven cómo a través de es-

²⁶ FERNÁNDEZ BALBOA, J. M. (1997): "Knowledge base in Physical Education: a proposal for a New Era. En *Quest*, Vol 49, nº 2, págs. 198-213, mayo 1997.

²⁷ LOUIS HARRISON, JR. (1995): "African Americans: Race as a Self-Schema Affecting Physical Activity Choices. In *Quest*, Vol. 47, nº 1, febrero 1995.

tas actividades las personas de culturas minoritarias van participando, cada vez más, en la definición del currículum.²⁸

El dar voz a los/las sin voz dentro de la escuela es un paso hacia la superación de las desigualdades sociales y culturales que se generan en la escuela y fuera de ella. Aportando cada cultura sus elementos de diferenciación pueden enriquecerse nuestros currículos y fomentar la participación activa del alumnado en las actividades propuestas desde la Educación Física.

Así pues, los y las educadoras comprometidos/as en la lucha contra el racismo debemos buscar maneras para lograr esa inclusión de la diversidad cultural en igualdad en las diferentes disciplinas y en las instituciones educativas en general. Para ello, los Estados Unidos, tal y como se ha apuntado, son un referente importante. John Comings, director de NCSALL (National Center for the Study of Adult Learning and Literacy), de Harvard Graduate School of Education, afirma que las instituciones de postsecundaria utilizan diferentes enfoques para aumentar el número de estudiantes de minorías que acceden y tienen éxito.²⁹ Las medidas señaladas son:

■ **Discriminación positiva.** En los EEUU no es legal establecer cuotas de procedencia étnica. Muchos Estados, cuyas instituciones educativas están sensibilizadas a la realidad multicultural de su país, están trabajando para aumentar la presencia de personas de otras culturas y/o etnias en sus centros, a partir del establecimiento de criterios de admisión favorables para estas personas, de manera que el 10% de los mejores estudiantes de cada escuela secundaria tienen el acceso automático a la universidad pública. De este modo, los/las estudiantes de las escuelas secundarias sólo compiten con el resto de estudiantes de la misma escuela. Hay que señalar que la definición de esta u otras medidas de discriminación positiva son efectivas cuando se entiende la diversidad como un factor de enriquecimiento para todos y todas los estudiantes.

²⁸ SPARKS, III.; WILLIAM, G.; BUTT, KAREN L. (2000): "Student Teaching Action Plans: A Context for Expanded Inquiry in Multicultural Education". En *The Physical Educator*, Vol 57, nº 3, otoño 2000, pág.s 114-123.

²⁹ COMINGS, J. (2000): "Facilitar el acceso a la educación post-secundaria de las minorías de los EEUU". En *Cambio Educativo (II). Acciones sociales, económicas y educativas que mejoran la convivencia entre las culturas*. Barcelona, CREA (Universitat de Barcelona).

Pero el acceso igualitario a la formación es un primer escollo a vencer para las personas de las otras culturas. La permanencia en los procesos educativos y el éxito en los mismos es otro de los retos de una educación anti-racista transformadora. El que en los centros educativos haya más estudiantes pertenecientes a otras culturas es uno de los elementos que facilitan este proceso. Otras de las medidas que se están tomando en los EEUU para lograrlo son:

- Contar con profesorado y personal administrativo de otras culturas en el centro educativo.
- Proporcionar ayuda financiera a los y las estudiantes cuyas familias cuentan con bajos ingresos para que éstos y éstas puedan finalizar su formación y no tengan que renunciar a ella por tenerse que poner a trabajar. En los EEUU muchos de los programas de ayuda financiera requieren acumulación de deuda personal, en el caso de los y las estudiantes universitarios, que pueden tardar años en devolver.
- Cursos especiales: muchas universidades de los EEUU ofrecen cursos especiales para ayudar a los y las estudiantes a mejorar sus habilidades académicas como la lectura, la escritura o sus habilidades de estudio. Se favorece que los/las estudiantes que provienen de instituciones públicas puedan acceder a esta formación complementaria y garantizar su éxito en la formación universitaria. De todos modos, estos cursos en los EEUU representan, en la mayoría de los casos, una carga económica adicional para los y las estudiantes, que les puede dificultar el acceso a los mismos.

Todas estas iniciativas son referentes de éxito a tener en cuenta para la redefinición de medidas válidas para nuestras escuelas, y pueden ser herramientas útiles para los y las profesionales de la educación de las diferentes disciplinas.

En el Estado español, la experiencia de las Comunidades de Aprendizaje también ha desarrollado metodologías de éxito que favorecen la inclusión en igualdad de las personas pertenecientes a otras culturas. Un referente importante son los Grupos Interactivos. Se trata de una experiencia basada en las aportaciones de las ciencias sociales dialógicas que plantean que en la sociedad de la información el aprendizaje depende cada vez más de las interacciones. El aprendizaje del niño y la niña depende de las interacciones que éste o ésta mantiene con las personas adultas que hay a su alrededor y con sus compañeros/as. En los Grupos Interactivos entran en las aulas de las escuelas tantas personas adultas como sea necesario (profesorado y/o

voluntariado) para que todos los niños y niñas aprendan. Las interacciones se optimizan al máximo, ya que se trabaja para que éstos/as se ayuden entre ellos, se respeten, sean solidarios/as con los demás, sea cual sea su género, cultura o religión. Los y las estudiantes se dividen en grupos con la única condición de que sus niveles de aprendizaje sean diferentes. En cada grupo hay un tutor o tutora (una persona voluntaria, un/a familiar, un/a trabajador/a a tiempo parcial o un/a profesor/a jubilado/a,...) que se encarga de dinamizar el grupo, favoreciendo las interacciones entre los componentes del mismo para que sean capaces de realizar las actividades programadas en el tiempo previsto, y asegurar así un aprendizaje de máximos para todos y todas (aprendizaje que incluye la adquisición de las habilidades instrumentales necesarias y el trabajo en relación con valores como la solidaridad o el reconocimiento igualitario de la diferencia).³⁰

El profesor/a del aula es el/la responsable de dinamizar el funcionamiento de los diferentes grupos y tutores/as. El funcionamiento habitual es la distribución del tiempo total de la clase en cuatro partes de 20 minutos. En cada uno de estos periodos, los grupos estarán realizando una actividad con el apoyo de un tutor/a, cada grupo una actividad distinta. Tras 20 minutos, habrá rotación entre los grupos, y así sucesivamente hasta que todos los grupos hayan realizado todas las actividades. Este dinamismo en el funcionamiento del aula hace más ricas las interacciones y favorece el conectar con las preferencias de los niños y niñas.

Los Grupos Interactivos se basan en el aprendizaje dialógico,³¹ que tiene como objetivo superar la segregación en el aula y en las escuelas a través de la interacción y el diálogo como medio para aprender todo lo que se necesita para vivir con dignidad en la sociedad de la información.

DE LA ASIMILACIÓN A LA IGUALDAD DE LAS DIFERENCIAS (ALTERNATIVAS DESDE EL APRENDIZAJE DIALÓGICO)

En el segundo apartado hemos visto cómo las y los educadores desde nuestras diferentes disciplinas y actividades escolares podemos y, de he-

³⁰ AUBERT, A.; GARCÍA, C. (2001): "Interactividad en el aula". Ee *Cuadernos de Pedagogía*. nº 301, abril 2001.

³¹ FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras*. Barcelona, El Roure Editorial, S.A.

cho, estamos haciendo cosas para evitar el racismo y desarrollar propuestas multiculturales más acordes con la sociedad actual.

En este apartado abordaremos una de las claves que más controversia y confusión han levantado en el ámbito educativo; ¿supone la adaptación a la diversidad una mejora en el aprendizaje?, ¿contribuye a la superación de las desigualdades? Y por último ¿qué es más transformador: la igualdad o la diversidad? El creer firmemente en la posibilidad de transformar las cosas y de contribuir positivamente a proporcionar un aprendizaje de máximos para todos los niños y niñas, sea cual sea su cultura, y a conseguir una convivencia pacífica e inclusora de todas las culturas en nuestras escuelas y en nuestras sociedades, nos anima a intentar responder estos interrogantes y a buscar maneras y alternativas válidas y de éxito con las que trabajar y avanzar para la consecución de nuestros objetivos transformadores.

Igualdad de oportunidades como homogeneización

La modernidad se caracteriza por la importancia de la razón y la capacidad de acción que se atribuye a las personas, y desde esta capacidad es desde donde reivindicamos, entre otros, el derecho a la educación.

Sin embargo, las personas que lideraron la modernidad, y con ella el derecho de todas las personas a la educación, acabaron priorizando la cultura de los grupos dominantes sobre la de los grupos dominados. Como consecuencia de esto, los grupos que se alejaban del entorno priorizado fueron discriminados en el mismo sistema educativo o cultural.

Las minorías étnicas o culturales que conviven con nosotras y nosotros han sufrido las consecuencias de ello. Su voz y su cultura dentro del sistema educativo han sido obviadas, priorizándose la cultura hegemónica. Esta situación ha provocado el absentismo y el fracaso escolar de muchas niñas y niños pertenecientes a estas minorías. El ejemplo más claro lo tenemos en la comunidad gitana.

La situación social, el género, la edad, la etnia, la cultura o la religión se pueden convertir en factores de exclusión social; quienes no entienden los enunciados tienen dificultades para seguir el ritmo de trabajo que marca el profesorado, desarrollan actitudes indisciplinadas en el aula,... son niñas y niños de clases sociales desfavorecidas. El análisis que se hace, sin embargo, es que no están motivados/as para aprender.

La modernidad tradicional, siendo como fue decisiva e importante para el desarrollo democrático de los países, también generó en nombre de la ra-

zón y de la verdad absoluta, la aparición de grandes teorías y prácticas que trataban de orientar la educación según los criterios que un grupo reducido y privilegiado definía como válidos para todos y todas. Habían sustituido al “Dios todopoderoso” de la sociedad tradicional por un sujeto homogéneo que debía enseñar a las personas que estaban por debajo de él.

El proyecto inicial de la modernidad, que rompía con la visión religiosa y “sin razón” de las tradiciones e implantaba la razón, provocaba –al mismo tiempo– que parte de él se fuera reconvirtiendo en un proyecto totalizador impuesto por los intereses de los grupos privilegiados sobre los intereses de los/as excluidos/as, o que impedía que se generara ningún otro tipo de conocimiento que no proviniera de estos grupos aventajados. Las personas que no cumplían los requisitos que se exigían estaban al margen de los círculos dominantes y se veían sometidos a la razón de los grupos sociales privilegiados.³²

En educación, este proceso totalizador jugó un papel decisivo. Empezó en los Estados Unidos, donde la búsqueda de la igualdad educativa cayó en algunos momentos en la homogeneización como forma de imposición en la modernidad tradicional de la cultura blanca, masculina y occidental, excluyendo al resto de identidades y culturas. Bloom³³ y Hirsch³⁴ han sobresalido en EEUU como intelectuales que han liderado esta línea. Por un lado, es importante señalar que Bloom plantea que la educación superior debe servir para que los estudiantes alcancen la superioridad natural de aquellos que son líderes. Su propuesta se basa en la excelencia de la elite, evitando que su formación se obstruya con las tendencias democráticas que los contaminan con la cultura y la gente popular. Por su parte, Hirsch reclama una cultura homogénea para todo el mundo, pero parte de una cultura dominante que excluye a aquellos que no pertenecen a la cultura blanca, masculina, occidental y de clase media o alta.³⁵

³² TOURAINE, A. (1993): *Crítica de la modernidad*. Madrid, Temas de Hoy.

³³ BLOOM, A. (1987): *The Closing of the American Mind. How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*. New York, Simon & Schuster.

³⁴ HIRSCH, E. D. (1987): *Cultural Literacy. What Every American Needs to Know*. New York, Vintage Books.

³⁵ ELBOJ, C. y cols. (1998): “Comunidades de aprendizaje: sociedad de la información para todos (cambios sociales y algunas propuestas educativas)”. En *Contextos Educativos*, n° 1, págs. 53-75. Universidad de La Rioja.

En los años setenta, en el Estado español se puso en marcha la LGE (Ley General de Educación). Esta ley tuvo como objetivo dotar a todas las personas del Estado español de una educación básica igual para todas, de manera que se respondiera a la reivindicación de una mayor igualdad educativa. El no tener en cuenta los aspectos diferenciales de los grupos a los que va dirigida la acción educativa conlleva, sin embargo, caer en tendencias de homogeneización cultural como a las que se ha hecho referencia.

Manifestaciones de estas tendencias las encontramos en las clases de Historia de nuestro país que no representan a las personas gitanas ni reflejan las aportaciones culturales que han realizado. Tampoco se ha tenido en cuenta la diversidad social y cultural en los aspectos organizativos de las instituciones educativas, por lo que las personas que han tenido que desplazarse para asistir a clases, por ejemplo, o que han desarrollado profesiones no vinculadas a un espacio físico fijo, como los temporeros/as, no han podido seguir con continuidad una educación básica, puesto que no se han definido alternativas para ellos y ellas.

El efecto que se produce es una no representatividad de muchas personas en la educación que se recibe, y por lo tanto, la extensión de la cultura dominante como unitaria, que no refleja la diversidad ni incluye de manera igualitaria las diferencias. La asimilación, absorción de un grupo por otro, o desaparición de uno o de varios grupos culturales en favor de la cultura mayoritaria, aparece como la única posibilidad de incorporación al sistema. De estas tendencias se desprende, claramente, un efecto reproductor de las desigualdades que sufren las personas pertenecientes a las culturas que son asimiladas. Las personas de clases sociales desfavorecidas tienen muchas dificultades para superar las situaciones de exclusión o marginación en las que pueden vivir, porque acaban siendo estigmatizadas como ignorantes o con poca valía cultural por no responder a los parámetros que impone la cultura dominante, de la misma manera que lo hacen los niños y niñas que sí pertenecen a esta cultura.

La pretensión de conseguir la igualdad de oportunidades para todos y todas sin tener en cuenta las posiciones sociales y culturales diferenciadas de las que parten las personas en una sociedad generó prácticas educativas homogeneizadoras que no tenían en cuenta las necesidades de los diferentes colectivos e individuos, ni las aportaciones que cada una de estas identidades podía realizar en la constitución de una *cultura política común*³⁶ in-

³⁶ HABERMAS, J. (1999): *La inclusión del otro*. Barcelona, Paidós.

clusiva y sensible a la diversidad social y cultural de las sociedades. La formulación de alternativas a esta homogeneización debe partir, precisamente, de este tipo de propuestas inclusoras, desarrolladas con mayor profundidad al final de este capítulo.

Adaptación a la diversidad como mecanismo de reproducción de las desigualdades

Como superación de la situación anterior, se dio entrada en el ámbito educativo a las corrientes teóricas estructuralistas adoptadas mayoritariamente desde la década de los setenta. Los análisis que se hicieron de la escuela la consideraron un elemento de reproducción del sistema social en el que se insertaba, ya que su función era predominantemente hacer que cada cual ocupara el lugar social que le correspondía. De esta manera, se afirmaba que las instituciones sociales y educativas que se establecían eran aparatos de control propios del sistema. Por lo tanto, la escuela se dedicaba a transmitir los contenidos y prácticas del sistema predominante.

Por otro lado, y en conexión con las corrientes postestructuralistas, los autores posmodernos han contribuido, tal y como ya ha quedado patente a lo largo del capítulo, a bloquear las iniciativas de transformación social. Se transmite una visión de la sociedad en la que se entiende que cualquier relación humana está mediatizada por las relaciones de poder. Los intentos por transformar las relaciones escolares o de democratizar la escuela se entienden como formas de ocultar la manifestación de ese poder, como un síntoma de modernidad caduca y de ingenuidad, ya que finalmente quien organiza y gestiona la escuela acaba siendo el profesorado y porque las decisiones vienen impuestas por las estructuras. Cualquier atisbo de cambio es entendido como una parcialidad en una sociedad compleja que sirve, simplemente, como una forma de autorregulación del propio sistema. La única posibilidad que se plantea es la de cambiar la totalidad del sistema para que también cambie la educación. Esto conlleva sopesar como imposible un cambio social total y, por lo tanto, convierte la alternativa a las desigualdades sociales, educativas y culturales vigentes en un círculo cerrado y vicioso de difícil solución.

Las argumentaciones posmodernas promueven el inmovilismo desde el que se siguen reproduciendo con mayor intensidad estas desigualdades, así como el olvido de la dimensión del sujeto como actor social transformador.

Por ello, ni las personas como agentes sociales que son, ni el sistema educativo como lugar de encuentro de sujetos y estructuras, pueden promover el cambio social desde la perspectiva posmoderna. Cualquier método pedagógico democrático se interpreta como una forma de hacer interiorizar los rituales de poder de la institución educativa al alumnado, y cualquier iniciativa de constitución de espacios o organismos de participación democrática, como un mecanismo de control sutil.

Por otro lado, el énfasis en las diferencias culturales y en la diversidad en la educación tiene una doble dimensión a tener en cuenta. Por un lado, implica que se considere necesario respetar los diferentes ritmos de aprendizaje de los niños y niñas, y que se incluya la diversidad cultural en los procesos y contenidos de la escuela, así como que se constaten las formas diferentes de conocimiento de los diversos grupos sociales. Estas aportaciones podrían considerarse, en principio, como deseables en unos planteamientos educativos progresistas. Pero a menudo, y tal y como ya se ha planteado, este reconocimiento de la diversidad cultural no va asociado a la priorización de la igualdad entre las distintas formas culturales. El posmodernismo considera la pretensión de igualdad como una pretensión de poder y enfatiza, tan sólo, la diferencia. Consecuentemente, esta diferencia se vincula a la desigualdad, puesto que en nuestras sociedades y en nuestras escuelas, tal y como ya se ha visto, las personas que no pertenecen a los grupos sociales privilegiados tienen mayores dificultades para superar las situaciones de desigualdad en las que se encuentran si no se favorece un reconocimiento igualitario de su diferencia y se tiene en cuenta que parten, precisamente, de una posición desigual.

La diversidad no asociada a la igualdad puede comportar, por ejemplo, que desde muy pequeños/as, a algunos niños y niñas se les incite a un rendimiento de máximos en los objetivos del currículum escolar, mientras que a otros niños y niñas se les oriente hacia la adaptación a un currículum que priorice la adquisición de competencias y actitudes mínimas. Los primeros/as tendrán mayores posibilidades de estar preparados para ser trabajadores competitivos en el futuro. Los segundos/as tendrán muchas más probabilidades de formar parte del grupo de personas que sufren el paro estructural, el empleo sumergido o la eventualidad precaria.³⁷

³⁷ AYUSTE, A. y cols. (1994): *Planteamientos de pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona, Ed. Graó.

Es necesario pensar en propuestas y alternativas que, contemplando los retos que plantean los cambios en la nueva sociedad, partan de la transformación hacia una educación radicalmente democrática. Compensar los déficit o adaptar la educación a las diferencias sin priorizar un igual aprendizaje para todos y todas lleva a la exclusión de amplios sectores sociales.

Diferentes corrientes pedagógicas críticas democráticas han demostrado el potencial transformador de la educación, considerando a las personas como seres activos, con capacidad para generar alternativas de cambio a través del respeto a otras personas y culturas, a través del fomento de la interacción entre estas personas y entre la escuela y la comunidad, y mediante la participación de estas personas en la organización y en las actuaciones educativas.

Igualdad de diferencias; igualdad incluyendo la diversidad

En el contexto multicultural en el que vivimos están naciendo diferentes iniciativas educativas, como las Comunidades de Aprendizaje, ya mencionadas, que contrarrestan los efectos negativos de actuaciones que excluyen a determinados grupos sociales y culturales. El aprendizaje dialógico es el marco de referencia en torno al cual se desarrollan los Grupos Interactivos y la experiencia global de las Comunidades de Aprendizaje. A través de esta concepción dialógica, que incluye y supera la concepción constructivista del aprendizaje, se entiende que el proceso de creación de significados, clave en los procesos de aprendizaje, no sólo depende de los/las profesionales de este ámbito sino también de todas las personas, de los contextos relacionados con los procesos de aprendizaje y de las interacciones que se generan.

El aprendizaje dialógico parte, pues, de que el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas depende más de la coordinación entre todas las actividades que desarrollan en los diferentes espacios de sus vidas (clase, hogar, calle) que no sólo de aquellos desarrollados en el aula.

Por lo tanto, la implicación de los familiares en estos procesos es muy importante. Para ello, la escuela debe abrir sus puertas a la comunidad, a la participación de los familiares, interesarse también por su formación y desarrollar metodologías innovadoras de éxito que, como los Grupos Interactivos, aumentan los aprendizajes a partir de optimizar la interacción entre iguales y entre niños y niñas y personas adultas.

El aprendizaje dialógico consta de siete principios que pretenden aportar pautas para su reflexión y puesta en práctica. A partir de estos principios podemos ver que el aprendizaje dialógico es global o parcialmente válido para una gran diversidad de contextos educativos, y que en cada una de las situaciones debe valorarse la conveniencia de cada uno de estos principios y las maneras como éstos pueden ser aplicados.

Los siete principios del aprendizaje dialógico³⁸ son: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de las diferencias.

El aprendizaje dialógico, que se orienta hacia la igualdad de las diferencias, afirma que la verdadera igualdad incluye el mismo derecho de toda persona de vivir de forma diferente. Freire, en esta misma perspectiva, nos hablaba de la unidad en la diversidad, para plantear que “[...] *incluso reconociendo que las diferencias entre personas, grupos y etnias plantean problemas para un trabajo en unidad, ésta es posible. [...] La falta de unidad entre los diferentes que puede conciliarse favorece la hegemonía del diferente antagonico.*”³⁹

De esta manera, y bajo este principio, no se critican las formas limitadas de igualdad si no se defienden, al mismo tiempo, otras formas más consecuentes, ni se protege la diversidad sin defender, simultáneamente, la equidad de personas y colectivos. La igualdad de las diferencias, en su concreción en prácticas sociales y educativas, se orienta a proporcionar el derecho a una educación igualitaria que considere equitativamente todas las diferencias, donde todas estas diferencias puedan expresarse a través de un diálogo igualitario. De esta manera, se defiende que todo el mundo pueda aprender todo aquello que necesite y que desee, y que se definan actuaciones educativas y sociales concretas para ello.

Un caso concreto de la necesidad de adoptar este tipo de enfoques se da, por ejemplo, frente a la diferencia lingüística que presentan, en muchos casos, niños y niñas árabes, y que dificulta, en unos primeros momentos, su comunicación con personas que hablan otros idiomas.

La *ATIME (Asociación de Trabajadores Inmigrantes Marroquíes en España)* responde a esta primera necesidad educativa de todos estos niños y ni-

³⁸ FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras*. Barcelona, Paidós.

³⁹ FREIRE, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure Editorial, S.A.

ñas, como es la cuestión lingüística, muy importante para poderse comunicar y entender dentro de una clase. *ATIME* está impartiendo tres días a la semana, en horario lectivo, lengua y cultura española para alumnos y alumnas marroquíes de secundaria. Estos aprendizajes les facilitan a estos chicos y chicas la comprensión de las clases que están siguiendo. Estas sesiones se realizan en 16 colegios públicos y concertados. El programa educativo responde también a la diversidad de situaciones que puede presentar el alumnado. En este sentido, desde este proyecto se imparten también clases de la lengua y de la cultura de origen de estos/as estudiantes, en las que también participan alumnos y alumnas de diversas nacionalidades, principalmente en horario extraescolar. Estas sesiones están vinculadas a la organización de la semana intercultural que se orienta a favorecer el conocimiento de los rasgos y las características de cada una de las culturas de donde proceden estos niños y niñas. Todo ello se complementa a través del refuerzo de asignaturas instrumentales, como las matemáticas, las ciencias sociales o la biología, para aquel alumnado que lo necesite.

Fuera del ámbito escolar existen diversas asociaciones que están trabajando en esta misma línea: mantener, por un lado, la identidad de origen y, por otro, reforzar los aprendizajes escolares con la finalidad de reducir el fracaso escolar. Entidades como la *Asociación Sociocultural Ibn Batuta (AS-CIB)* en Barcelona o locales de la *Comunidad Islámica de Cataluña*, entre otros proyectos, se basan en la recuperación de la identidad para los hijos e hijas de inmigrantes norteafricanos. En este sentido, en el local de la *Comunidad Islámica de Cataluña* de Terrasa se dan, de forma independiente, clases de cultura islámica y de árabe. Paralelamente, también se organizan clases de castellano para los inmigrantes árabes.

Otra de las experiencias educativas de éxito que se están desarrollando frente a situaciones de exclusión que está viviendo la comunidad inmigrante árabemusulmana (como consecuencia de prejuicios frente a las diferencias culturales o de problemas socioeconómicos) se realiza en una de las Comunidades de Aprendizajes, comentadas en el apartado anterior, la *Escuela Ramón Bajo*, en Vitoria. En esta escuela hay un 40% de alumnos y alumnas marroquíes que asisten a clase junto a niños y niñas de distintas culturas.

En la *Escuela de Ramón Bajo*, la diversidad cultural, lejos de plantearse como problema, supone un nuevo reto para lograr una educación igualitaria, al eliminar estereotipos culturales y al fomentar el derecho de cada persona a ser diferente y de acceder, al mismo tiempo, a determinados ele-

mentos culturales y a procesos educativos que permiten su inclusión en la sociedad. Hijos e hijas de inmigrantes árabes han podido profundizar en el aprendizaje de la lengua de sus familiares. Paralelamente, la escuela ha organizado actividades para que diversas madres marroquíes aprendan a leer y a escribir árabe así como castellano. Todo ello ha supuesto enormes beneficios para la escuela. En primer lugar, se han generado fuertes lazos de solidaridad entre estas mujeres, pero también ha supuesto un incremento de la motivación de esta comunidad al sentirse un elemento partícipe de la escuela, así como un aumento de la autoestima de los niños y niñas que han visto como sus familiares participan y estudian en la escuela. La importancia de la participación de los distintos agentes sociales se pone de relieve con la actuación del ayuntamiento de Vitoria, que promovió distintas actividades para mantener la cultura árabe de los inmigrantes de la ciudad a través de clases de lengua, cultura, geografía, historia y tradiciones árabes.

Estas experiencias de éxito en la formulación de alternativas válidas de convivencia intercultural, así como las corrientes de pensamiento y las aportaciones teóricas, combaten con sus contribuciones, de manera efectiva toda forma de racismo, proporcionan orientaciones para la definición de nuevas actuaciones educativas y sociales, antirracistas y transformadoras, y dejan constancia de la posibilidad y la viabilidad de nuevos planteamientos, de nuevas reformulaciones de la propia identidad cultural y de las relaciones que mantenemos con el resto de identidades culturales que conviven con nosotros/as. Demuestran, además, que son posibles nuevos caminos en la lucha por la expansión de una educación radicalmente democrática para todos y todas.

BIBLIOGRAFÍA

- AUBERT, A.; GARCÍA, C. (2001): "Interactividad en el aula". En *Cuadernos de Pedagogía*. nº 301, abril 2001.
- AYUSTE, A. y cols., (1994): *Planteamientos de pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona, Editorial Graó.
- BIOSCA, C. (1999): "Pla pilot per superar el fracàs escolar". En *Avui* Barcelona; Avui, 6 de diciembre de 1999.
- BLOOM, A. (1987): *The Closing of the American Mind. How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*. New York; Simon & Schuster.

- CALVO BUEZAS, T. (1989): *Los racistas son los otros: gitanos, minorías y Derechos humanos en los textos escolares*. Madrid; Editorial Popular.
- CASTELLS, M. (1997-1998): *La era de la información*. Vol 1: *La sociedad red*. Vol. 2: *El poder de la identidad*. Vol. 3: *Fin de Milenio*. Madrid; Alianza Editorial (t.o. en 1996).
- COLE, M.; SCRIBNER, S. (1974): *Culture and Thought*. New York; Wiley (v.c. 1977).
- COMINGS, J. (2000): "Facilitar el acceso a la educación post-secundaria de las minorías de los EE. UU.". En *Cambio Educativo (II). Acciones sociales, económicas y educativas que mejoran la convivencia entre las culturas*. Barcelona; CREA (Universitat de Barcelona).
- DE BOTTON, E.; OLIVER, E. (2000): "Una mirada de libertad a través del velo". En *1 Jornadas de Investigación en Educación de Personas Adultas*. Barcelona; El Roure Editorial S.A.
- DERRIDA, J. (1967): *De la Grammatologie*. Paris; Editions de Minuit (v.c. en 1967).
- ELBOJ, C. y cols., (1998): "Comunidades de aprendizaje: sociedad de la información para todos (cambios sociales y algunas propuestas educativas)". En *Contextos Educativos*, n° 1, págs. 53-75. Universidad de La Rioja.
- FERNÁNDEZ BALBOA, J. M. (1997): "Knowledge base in Physical Education: a proposal for a New Era". En *Quest*, Vol. 49, n° 2, págs. 198-213, mayo 1997.
- FLECHA, R. (1994): "Las nuevas desigualdades educativas". En CASTELLS, M.; FLECHA, R.; FREIRE, P.; GIROUX, H.; MACEDO, D.; WILLIS, P. (1994): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona; Ediciones Paidós Ibérica.
- FLECHA, F.; GÓMEZ, J. (1995): *Racismo: no, gracias. Ni moderno, ni postmoderno*. Barcelona; El Roure Editorial S.A.
- FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras*. Barcelona; El Roure Editorial S.A.
- FLECHA, R., (1999): "Modern and Postmodern racism in Europe: Dialogic Approach and anti-racist pedagogies". En *Harvard Educational Review*. Vol. 69 n° 62, págs 150-171. Verano 1999. Cambridge; Harvard University.
- FLECHA, R.; PUIGVERT, L. (2000): "Contra el racismo". En *Acciones e Investigaciones Sociales*, n° 11, junio 2000, págs 135-165. Zaragoza; Universidad de Zaragoza, Escuela Universitaria de Estudios Sociales.
- FOUCAULT, M. (1984): *Vigilar y castigar*. Madrid; Siglo XXI (t.o. en 1975).
- FREIRE, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona; El Roure Editorial S.A.

- GEERTZ, C. (1997): *La interpretación de las culturas*. Barcelona; Gedisa Editorial (t.o. 1973).
- GORZ, A. (1983): *Les chemins du paradis*. Paris; Galilée (v.c. 1986).
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid; Taurus (t.o. en 1981).
- HABERMAS, J. (1989): *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid; Taurus. (t.o. en 1985).
- HABERMAS, J. (1990): *Pensamiento postmetafísico*. Madrid; Taurus (t. o. en 1988).
- HABERMAS, J. (1999): *La inclusión del otro*. Barcelona; Paidós (t.o. en 1996).
- HIRSCH, E. D. (1987): *Cultural Literacy. What Every American Needs to Know*. New York; Vintage Books.
- JUAN, J.; PLAYÀ, J. (2000): "La vertebración educativa significa que haya un corpus de formación común en España". En *La Vanguardia* (22 de junio). Barcelona; Grupo Godó.
- LEVY, B.H. (1977): "Non au sexe roi". En *Le nouvel observateur*, nº 644. Paris; Le nouvel observateur.
- LOUIS HARRISON, JR. (1995): "African Americans: Race as a Self-Schema Affecting Physical Activity Choices",. En *Quest* Vol 47, nº 1, febrero 1995.
- LYOTARD, J.F. (1984): *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid; Cátedra (t. o. en 1979).
- OFFE, C., (1992): *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*. Madrid; Sistema (t.o. 1984).
- PIAGET, J. (1969): *La psicología del niño*. Madrid; Morata (t.o. en 1966).
- PRESENCIA GITANA. (1991): *Informe sobre la cuestión gitana*. Madrid; Presencia gitana.
- SPARKS, III.; WILLIAM, G.; BUTT, KAREN L. (2000): "Student Teaching Action Plans: A Context for Expanded Inquiry in Multicultural Education". En *The Physical Educator* Vol 57, nº 3, otoño 2000, págs 114-123.
- TOURAINÉ, A. (1993): *Crítica de la modernidad*. Madrid; Temas de hoy.
- VARGAS CLAVERÍA, J. (1999): "Comunidades de Aprendizaje". En *Cambio Educativo: Teorías y prácticas que superan las desigualdades*. Barcelona; CREA (Universitat de Barcelona).
- WANG, K.; DÍAZ, M. T.; ENGEL, M.; GRANDE, G.; MARTÍN, M. L.; PÉREZ SERRANO, M. (1990): *Mujeres gitanas ante el futuro*. Madrid; Editorial Presencia Gitana.

Esta página dejada en blanco al propósito.

CAPÍTULO 2

***PERSPECTIVA
INTERCULTURAL DE LA
EDUCACIÓN FÍSICA***

ONOFRE R. CONTRERAS

Esta página dejada en blanco al propósito.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA E INTERCULTURALIDAD

 a sociedad española está cambiando a pasos agigantados y uno de los elementos de dicho cambio radica en el fenómeno de la inmigración, de manera que una sociedad que se proclama no racista, tal vez por la inexistencia de diversas razas en su territorio, comienza a tener focos de dichas actitudes. El resultado es que una vez más los ojos se vuelven hacia la escuela para que resuelva el problema o al menos trate de evitarlo en lo posible, pero nos encontramos con un maestro, que como en otras tantas cosas, no ha recibido una formación específica.

Así, la gran preocupación social existente exige innovaciones educativas de cara a la formación de actitudes positivas hacia los diferentes grupos étnicos, a la vez que se reconoce la escuela como el lugar idóneo para este cambio de valores. Sin embargo, para ello es preciso desarrollar, en los profesores, actitudes positivas ante la diversidad cultural, sobre todo teniendo en cuenta que la formación inicial del profesorado no ha sido pensada para una educación plural.

No cabe duda de que cuando un profesor acierta a traducir los antecedentes culturales de un alumno en propuestas didácticas está poniendo las claves de un aprendizaje de éxito, de ahí que la formación del profesorado deba contener recursos, estrategias y técnicas de intervención en contextos multiculturales. Desde nuestra perspectiva de formadores de profesores de Educación Física es preciso desarrollar conocimientos, destrezas y pensamientos críticos sobre la realidad en que van a desempeñar su función docente.

En este sentido, Zeichner¹ propone como elementos clave a tener en cuenta durante la formación inicial de los profesores, para atender la diver-

¹ ZEICHNER, K. (1992): *Educating teacher for cultural diversity*. National Center for Research on Teacher Learning. Michigan.

sidad cultural, el análisis de los componentes que pueden permitir que el profesor tenga conciencia de sí mismo, de sus orígenes y prejuicios sociales y culturales y tratar de hacerle comprender que la tolerancia y flexibilidad ante la diferencia de género, etnia o idioma debe ser una norma habitual de comportamiento en el aula. Las páginas que siguen son una reflexión en torno al problema planteado desde la perspectiva del área de Educación Física y su profesorado, en la esperanza de que sirva de ayuda para afrontar un problema cada vez más latente.

LA CULTURA COMO MARCO DE REFERENCIA. ESPECIAL CONSIDERACIÓN DE LA CULTURA FÍSICA

A finales del siglo XIX, Tylor² formulaba una definición de cultura que ha pervivido durante este largo tiempo, de manera que dicho término, desde el punto de vista del mencionado autor, hace referencia a una compleja idea que incluye conocimientos, creencias, artes, moral, leyes, costumbres y cualquier otra aptitud o hábito adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad. A todo ello habría que añadir, tal como hace la antropología actual, el conjunto de los objetos materiales de creación humana.

Dada la amplitud con que define el concepto de cultura, no parece fácil hacer una distinción entre cultura en general y cultura física, y mucho menos querríamos dar la impresión de distinguir entre una cultura intelectualista y una cultura física o corporal, reforzando así un dualismo que no tiene razón de ser alguna, pues es bastante notorio que las producciones culturales lo son de las personas y no de sus cuerpos o de sus intelectos por separado. Sin embargo, queremos resaltar aquella cultura que, integrando la de tipo general se refiere a aquellas manifestaciones humanas constituidas esencialmente por la motricidad de la misma naturaleza.

De esta manera, Vicente Pedraz y Brozas Polo³ definen la cultura física como el “conjunto de saberes, creencias, valores, leyes, reglas, hábitos, prácticas, usos, actitudes, esquemas perceptivos y representativos, sensibi-

² TYLOR, E.B. (1977): *Cultura primitiva*. Madrid, Editorial Ayuso, pág. 19.

³ VICENTE PEDRAZ, M.; BROZAS POLO, M^a PAZ. (1997): *La disposición regulada de los cuerpos. Propuesta de un debate sobre la cultura física popular y los juegos tradicionales*. Revista APUNTS, nº 48.

lidades, utensilios, aparatos, etc., adquiridos o contruidos por el hombre que están directamente determinados por acciones corporales y que, a la vez, son determinantes del comportamiento corporal (de las actividades físicas); muy especialmente todo aquello que contribuye a configurar su cuerpo: su morfología física y su morfología simbólica o representativa". Así conformarían la cultura física las formas de vestido, higiene, hábitos alimentarios, formas de comunicación no verbal, practicas de recreación, estilos de vida, representaciones del pudor, idea de belleza y fealdad, etc.

De acuerdo con todo ello, la cultura expresa una concepción del mundo y de la vida que todo grupo humano tiene y que ha ido configurándose a lo largo de su experiencia colectiva, de forma que la cultura es lo que determina la identidad cultural. Así no se puede hablar de una única cultura, sino de culturas en cada momento y lugar determinado. En consecuencia, la cultura se aprende y se transmite mediante los procesos de socialización a través de los cuales los individuos hacen suyos los diferentes elementos de la misma.

Sin embargo, la cultura occidental se ha mostrado como absolutamente dominante hasta el punto de haber impuesto sus puntos de vista aniquilando prácticamente todo vestigio de otras culturas.⁴ Esta cultura occidental ha sido forjada por tres grandes tradiciones: en el terreno moral, el cristianismo y más concretamente el catolicismo; en el terreno del derecho y de la política, la influencia del derecho romano, y en el pensamiento y las artes, la tradición griega.

En el campo del pensamiento, la cultura griega impone la supremacía del concepto y de la razón abstracta así como el creciente papel del individualismo. Los sofistas que exaltan al individuo utilizan la manipulación del concepto como instrumento de poder del individuo, de manera que la primacía de aquel y la hegemonía de éste siguen siendo constantes en la concepción occidental del mundo desde la afirmación de que "el hombre es la medida de todas las cosas" (Protágoras) hasta el "pienso, luego existo" (Descartes).

Por su parte, la tradición romana asimila la cultura griega pero implanta su organización y su ejército, se habla de *oikumene* cuando, en sus fronteras, pueblos inmensos viven, actúan y crean, pero de los que nada se sabe,

⁴ Es muy interesante a este respecto la obra de GARAUDY, R. (1977): *Diálogo de civilizaciones*. Cuadernos para el diálogo. Madrid.

salvo los eruditos. También el conocimiento del latín se convierte en piedra de toque de la cultura del hombre occidental; pero es precisamente la inmensidad del Imperio romano, su centralización y burocratización lo que provoca su caída.

Por último suele hablarse de una Europa occidental cristiana que mantiene una concepción de la vida totalmente influida por el pensamiento griego en el plano intelectual y teórico sobre todo en cuestiones tan importantes para la educación, y especialmente la Educación Física, como el dualismo y el idealismo. También la organización se encuentra muy influida por la cultura romana, de manera que la jerarquización reserva al Papa el viejo nombre romano de *Pontifex Maximus*, de manera que la institución se crea con el molde del Imperio Romano.

Ahora bien, este aislamiento hegemónico resulta absolutamente empobrecedor, ya que se ignora la gran riqueza que aportan otras culturas, por lo que algunas voces han sugerido el “diálogo de civilizaciones”⁵ que nos ayuda en el plano de la cultura a abrirnos a horizontes infinitos dentro de la perspectiva sugerida en todos los terrenos por las más modernas renovaciones de la cultura occidental. Quizá podamos adquirir así una libertad nueva que no se obtiene más que con los otros y no en la mera reivindicación del individuo.

En este marco, la cultura física occidental se ha ido conformando a través de un proceso histórico en donde la corporeidad tiene un significado muy diferente al del mundo oriental, sin duda, debido a unas concepciones religiosas (cristianismo), filosóficas (Platón, Descartes) y sociales (formas políticas y económicas) completamente diferentes entre sí. Basadas en esa idea del cuerpo se han ido construyendo una serie de prácticas físicas propias tales como el deporte o la gimnasia, que resultan hoy dominantes dada su integración hegemónica en el sistema educativo y social.

En relación con ello, los autores neomarxistas han puesto de manifiesto cómo el cuerpo tiene unos determinados usos sociales que reflejan las desigualdades de las diferentes clases en el sistema de producción,⁶ de manera que en las sociedades capitalistas se imponen ciertos modelos de actividad física, así como estilos corporales socialmente controlados para perpetuar

⁵ Ver en este sentido GARAUDY, R. (1977): *Diálogo de Civilizaciones*. Madrid, Editorial Cuadernos para el diálogo.

⁶ BOLTANSKI, L. (1971): *Les usages sociaux du corps*. Revue des Annales ESC, nº1.

el sistema de dominación.⁷ En definitiva, para estos autores, el cuerpo es un producto social que depende de mediadores como las condiciones de trabajo y los hábitos de consumo, pudiendo perpetuarse más allá de sus condiciones de producción. De forma que el cuerpo expresa la diferencia de clase tanto en el talante como en la compostura o en la manera de vivir el cuerpo o en su misma forma.

La cultura corporal se manifiesta en el ámbito de las prácticas físicas, en el que se incluyen juegos y actividades de recreo, el trabajo, las formas de presentación, los modos de trato, etc. No obstante, la cultura física está ordenada por unas reglas por las que cada uno configura su corporalidad en un espacio social determinado y fuera del cual difícilmente encaja dicha configuración corporal, lo que hace que parezcan ridículos determinados atuendos en contextos y lugares concretos o también en costumbres, apariencias, prácticas o gestos específicos. Es preciso recordar a este respecto que la distancia con que las personas actúan varía de una cultura a otra; así, los latinos están acostumbrados a zonas sociales más cortas que los anglosajones y los árabes más aún que los latinos.

Podemos afirmar sin riesgo a equivocarnos que la cultura física dominante en la actualidad es la “deportiva”, es decir, es aquella basada en presupuestos burgueses, urbanos, juveniles y masculinos cuyos rasgos uniformadores han resultado hegemónicos hasta el punto de que el término “deporte” ha monopolizado toda la actividad física referida tanto a la eficacia y el rendimiento como al propio concepto y representación del cuerpo.

Este modelo dominante de cultura física ha sido impuesto, en muchos casos, a costa de los tradicionales y populares, de manera que se identifica el modelo corporal deportivo con el buen gusto, talante emprendedor, activo, competitivo y dominador que la sociedad meritocrática valora y estimula.⁸ En suma, el deporte se ha decantado como el gran colonizador de la cultura física ya que se extiende a todos los pueblos de la tierra portando modelos de actividad que no les son propios.

⁷ Ver BROHM, J.M. (1982): *Sociología política del deporte*. México, Editorial Fondo de Cultura Económica.

⁸ Ver en este sentido VICENTE PEDRAZ, M.; BROZAS POLO, M^a PAZ. *La disposición regulada de los cuerpos* (ver cita n^o3).

LA IDEA DE RAZA COMO CONCEPTO DE CONSTRUCCIÓN SOCIOHISTÓRICO: EL CASO DEL DESARROLLO MOTOR EN BLANCOS Y NEGROS

La idea de diversidad cultural se acentúa, si cabe, cuando la relacionamos con la raza, de modo que las distintas razas han generado culturas diferentes que a lo largo de la historia no sólo no han tenido una convivencia pacífica sino que ha resultado extraordinariamente conflictivas precisamente por ese afán de convertirse en hegemónica o dominante sobre todas o algunas de ellas, de modo que han utilizado todo tipo de argumentos en su favor para justificar esa superioridad de una sobre las demás.

Éste es el caso del conocimiento científico, hegemónico, hoy día en Occidente, que se basa en su neutralidad ideológica, por lo que dice generar “verdades” ajenas al contexto social y político en que se desarrolla. Sin embargo, la crítica que se hace a dicho paradigma es que no se puede eliminar la influencia del citado contexto sociopolítico, ya que la investigación está condicionada por los valores de los propios científicos.

Esto es aún más notable cuando se trata de investigación sobre raza, sexo, clase, etc., donde la ciencia tiende a mantener el *status quo* de la materia en cuestión, de manera que las actitudes sociales racistas han sido justificadas por la investigación científica, tal como han probado algunos autores⁹ cuyo trabajo seguimos en el relato que a continuación efectuamos.

En efecto, la raza es un concepto ambiguo, ya que su contenido ha cambiado continuamente desde su aparición en lengua inglesa en el siglo xvi. Dicho concepto ha evolucionado desde considerarse como diferencia física hasta la actualidad en que se concibe como un sistema complejo. Por tanto, el significado de los términos raza, blanco y negro son histórica y localmente contingentes y deben ser entendidos como estructuras sociales. Realmente, a los efectos que nos preocupan no pertenece a la misma categoría de “negro” aquella persona de EEUU cuyos antecedentes están en una proporción de siete a dos entre caucasianos y africanos que aquel otro procedente de Etiopía cuyos antecedentes son totalmente africanos.

⁹ Ver el artículo de BARNES, B.A.; ZIEFF, S.G.; ANDERSON, D.I. (1999): *Racial Difference and Social Meanings: Research on “Black” and “White” Infants’ Motor Development, c. 1931-1992*. QUEST, nº 51.

Históricamente, el estudio de las razas ha seguido unos criterios dicotómicos tomando como elementos diferenciadores las causas genéticas o ambientales, como es el caso del desarrollo motor infantil, ya que la infancia puede haber estado menos influida por los factores ambientales a la vez que supone el momento ideal de considerar los rasgos raciales o biológicos. En todo caso, el peso relativo de cada factor de la raza ha variado a lo largo del tiempo y siempre en relación con el clima político y social, como vamos a ver a continuación.

El trasfondo histórico de los estudios científicos sobre la raza y el desarrollo motor no es otro que la teoría sobre la expansión de las razas desde el Caucaso y la identificación de éstas con el modelo estético dominante, de tal manera que se ofrece una clasificación de carácter geográfico y estético. Así, los etíopes y mongoles están muy alejados de este origen desde ambos criterios. Sin embargo, lo peor es que esta clasificación habría de tener efectos jurídicos, pues de la misma se dedujeron derechos del hombre por la cultura colonialista europea, que incluía, como es bien notorio, el esclavismo africano.

En la segunda mitad del siglo XIX aparece el concepto de eugénesis en la biología y en las ciencias sociales, incluida la Educación Física, que pretende una mejora de la raza por medio del perfeccionamiento del individuo, a cuyo fin se convierte en un factor muy importante. En este sentido, las razas humanas continuaron siendo biológicamente distintas y “naturalmente” los europeos fueron considerados superiores a los africanos.

La fundamentación científica de los criterios de clasificación no es otra que la escala natural de Aristóteles como fundamento de la jerarquía biológica, cuya cima es el hombre conectado con los ángeles, mientras que en la base están los seres inanimados. Siguiendo esta tendencia, durante el siglo XIX se establece la teoría lineal de la evolución (Lamarque), que supone un cierto orden en el desarrollo natural. Según esta teoría, la estructura física y el sistema nervioso determinan la posición en la cadena de los seres vivos, lo que se aplica también a las razas humanas, de forma que los estudios tendían a obtener estándares de normalización del desarrollo físico, a cuyo fin los grupos raciales fueron clasificados ordenándolos por orden de importancia, con los hombres blancos siempre en la cima (las mujeres por debajo), los asiáticos en medio y los africanos al final.

Posteriormente, con la mejora de los medios de observación, el desarrollo motor se normaliza estableciendo unas determinadas fases del mismo, lo que permite clasificar a los niños en precoces, normales y lentos. A este

respecto, las primeras teorías sobre desarrollo motor postulaban su dependencia de la maduración del sistema nervioso, que a su vez dependía de la herencia genética. En todo caso, el desarrollo motor infantil fue estudiado como un camino para evaluar empíricamente el desarrollo del cerebro, lo que incluía comparaciones entre blancos y negros a propósito del peso, no encontrándose diferencias.

En todo caso, el debate sobre el desarrollo motor está presidido hasta la mitad del siglo xx por la polémica de si es debido a la influencia del medio o a la herencia. Los maduracionistas se oponen a la teoría de que el medio ambiente juegue algún papel en el desarrollo, de manera que los partidarios de esta teoría (Mc Graw) sostienen que los animales más bajos en la cadena tienen un desarrollo inicial más rápido, como es el caso de los niños negros que se desarrollan inicialmente antes que los blancos, por lo que una infancia prolongada es síntoma de clase biológica superior.

También se realizaron estudios con bebés blancos y negros de ambientes socioeconómicos diferentes (Pasamanick), que obtuviera la conclusión de que el ambiente juega un papel fundamental y que los bebés negros actúan mejor en las tareas que suponen un desarrollo motor total, por lo que resultan más precoces. Sin embargo, en dichos estudios se afirma que la inteligencia no se desarrolla al mismo ritmo, de modo que los estudios de precocidad blanca (Mc Graw) y negra (Pasamanick) explican los datos distintos bajo el mismo supuesto de superioridad intelectual de los blancos.

De los años cincuenta a los setenta del siglo pasado se produjo un cambio en la naturaleza de las relaciones sociales debido a los movimientos por los derechos civiles, lo que tiene su reflejo en el debate sobre el desarrollo motor de blancos y negros. Ciertamente, los estudios de este momento (Williams y Scott) ponen de relieve que el desarrollo motor es superior en negros, pero además se produce una mayor aceleración del mismo en los niños procedentes de status socioeconómicos bajos que en los de niveles medios, confirmándose también que el factor ambiental tiene una mayor influencia que la predisposición genética, por lo que concluyen que el desarrollo motor no es un rasgo racial sino que está relacionado con el status socioeconómico.

En los años setenta aparecen con fuerza los movimientos antirraciales y feministas que influyen de manera importante en nuestro debate, pues a partir de ellos se considera que el desarrollo motor no es hereditario y que los argumentos deterministas de los biólogos son sociopolíticos. Todo ello, unido a los grandes avances en biología molecular, hace que el tema de la

raza se convierta en un problema exclusivamente sociopolítico. No obstante, las conclusiones de algunos estudios (Freedman, Guttentag y Super) establecen diferencias entre blancos y negros a favor de estos últimos en relación con una mayor cantidad y calidad de movimientos, lo que pone de manifiesto una superioridad motriz africana, aunque no debido a la herencia genética.

De los años ochenta a la actualidad se ha empezado a considerar que los humanos divididos por raza o género son complejos, heterogéneos y distintos, de modo que las nuevas teorías en torno al desarrollo motor establecen que el comportamiento emerge de los modos de autoorganización que proceden de la interacción de muchos aspectos extrínsecos e intrínsecos en lo que se denominan *sistemas dinámicos*, cuya esencia es la afirmación de que el comportamiento se debe a múltiples factores aunque ninguno tiene prioridad, de ahí que las comparaciones raciales han perdido valor y los estudios actuales han cambiado este tema que antes resultaba central.

Después de todo lo dicho es fácil deducir, como hacen Barnes, Zieff y Anderson en el escrito de referencia, que la ciencia se convierte, a veces, en una actividad sociopolítica en la interpretación de los datos, especialmente en la investigación racial, por lo que podemos afirmar que el concepto de raza es una construcción social e histórica, ya que los resultados de los estudios de dicha naturaleza han dependido del momento en que se realizaban.

ANTECEDENTES DE UNA EDUCACIÓN FÍSICA MULTICULTURAL: LA CUESTIÓN COLONIAL

Podríamos comenzar diciendo, sin miedo a equivocarnos, que la Educación Física ha estado al servicio de la política colonial de los grandes Imperios. Ciertamente, el deporte nacido en Gran Bretaña está ligado a la regulación lúdica que promueve la autodisciplina (*self government*), asunto que está profundamente ligado a las necesidades coloniales del Imperio, ya que el sistema de gobierno impuesto se basa precisamente en la autonomía y el autogobierno de manera que el deporte suponía un medio eficaz de entrenamiento a tal fin.

Así pues, el gobierno colonial basado en la supervisión británica atribuía a los indígenas un papel basado en la autodisciplina, lo que impulsaba a las autoridades británicas a extender a las elites autóctonas el sistema de *pu-*

blic schools con el importante papel que en ellas jugaba el deporte. Su objetivo era no sólo la culturización en el *way of life* sino también y, sobre todo, el respeto a la regla y la autoridad del más fuerte. En este sentido, el deporte tuvo un papel como nexo de unión entre los propios nativos y la metrópoli en acontecimientos como los *Empire Games*, más tarde denominados “Juegos de la Commonwealth”, y también como atenuante en los conflictos intercomunitarios entre religiones y castas.

En el Imperio francés sucede algo similar respecto a la finalidad; sin embargo, el perfil de la intervención fue algo distinto, ya que se buscaron aquellos métodos de Educación Física que mejor se adaptaban a las ideas centralistas de signo jacobino. En este sentido, la Gimnástica había demostrado su valor en la empresa de la unificación comenzada con la Revolución de 1789, cuyo carácter patriótico y disciplinado se oponía al liberal y oportunista del deporte.

No obstante, los rasgos característicos de la colonización francesa están basados en argumentos pretendidamente científicos del racismo, de tal forma que la antropología colonial francesa es antiasimilacionista con base en la medicina colonial que contiene un gran sesgo higienista, lo que influye en la medicina deportiva que nace con vocación de tener en cuenta las diferencias raciales.¹⁰

Con estos avales pseudocientíficos no es difícil intuir el peligro de una administración colonial preocupada por ordenar y clasificar por géneros y niveles de capacidad y habilidad todo lo que concierne a la enseñanza de la Educación Física. No obstante, las clasificaciones se hacían para separar a los autóctonos de los colonizadores con la sola excepción de las políticas de instrucción de elites deportivas que permiten, a veces, a los nativos estar en

¹⁰ Ver en este sentido la comunicación presentada por el DOCTEUR BIANCHI denominada *Relation sur la phonescopie des modifications des organes internes dans les exercices physiques et de sports*, con motivo de “Exposition universelle internationale de 1900 à Paris, concours internationaux d’exercices physiques et des sports. Paris, 1902, que dice así: “.....Chez les negrees, où l’éducation physique des organes se fait inconsciemment depuis la naissance, les organes internes ont les meilleures conditions et se rapprochent de ceux de nos meilleurs coureurs. D’ailleurs c’est à cette condition physiologique de négre qu’on doit sa résistance opiniâtre à la course qui le rend capable de suivre un cavalier pendant une journée entierre sans se fatigue d’une façon extraordinaire.....”.

los mismos bancos y entrenar en los mismos gimnasios o sobre los mismos estadios que a los colonizadores.¹¹

Además, los promotores deportivos tienen su conciencia tranquila cuando el mundo científico confirma la “superioridad” de la raza occidental. En este sentido, Coubertein, totalmente convencido de ello propone que tal afirmación debe comprobarse con la confrontación deportiva entre autóctonos y colonizadores, a cuyo fin intenta organizar los *Juegos africanos* o los de *América latina* que, sin embargo, chocan con las reticencias de los países colonizadores, sobre todo de la propia Francia.

En el fondo de dichas reticencias subyace el miedo colonizador a la idea de que los nativos realicen las mismas actividades físicas ya que éstas pueden tener consecuencias no queridas, como sería un vuelco en la correlación de fuerzas, por lo que se pide a los responsables locales de la Educación Física que deben utilizarla con perfecto conocimiento de tal circunstancia. También se tienen reservas en cuanto a una práctica compartida de la Educación Física por el temor a la contaminación de enfermedades contagiosas, lo que actúa como refuerzo para la separación de la juventud nativa y la colonizadora. Un tercer argumento que también actúa en la dirección de la separación entre comunidades es el miedo a una inversión de la relación dominante-dominado que hiciera a los primeros perder sus referencias culturales, ideológicas y religiosas, lo que esconde una latente desconfianza en su capacidad para integrar la cultura autóctona.¹²

No obstante, algunas voces, como la del propio Coubertein¹³ buscan tranquilizar a los gobernantes del Imperio por lo que proponen estar vigilantes a fin de que los deportes no alcancen una apariencia militar que pueda preparar una rebelión futura y, por el contrario, se debe animar a los indígenas a su práctica ya que constituye “un instrumento vigoroso de disciplina” que podría hacer a los nativos “más manejables” bajo la “diversión”. En definiti-

¹¹ El *Réglement d'éducation physique* reformado en 1930 establece “.....En effetil s'agit de la présentation d'un programme d'éducation physique scientifique adapté aux capacités physiologiques supposées et anthropométriques des différents groupes ethniques”.

¹² Para ampliar el tema de los miedos de los colonizadores en relación con la Educación Física ver BOULARAND, H. (1998): *Passé colonial et présent de l'immigration: contribution à un nouveau regard sur l'Education Physique*. París.

¹³ COUBERTEIN, P. (1912): *Revue olympique*. Enero.

va, quieren convencer a los escépticos de su causa utilizando como argumento que el deporte es una manera indirecta de controlar a la población autóctona.

Pero, sin duda, la peor característica que ofrecía el deporte de cara a convertirse en una herramienta eficaz al servicio del colonialismo era el riesgo de que los atletas nativos pudieran constituirse en modelos para sus conciudadanos.¹⁴ En este sentido, las estrategias de *apartheid* más o menos finas y adaptadas a cada territorio son características del pensamiento colonial. El deporte ha destacado entre ellas cuando se ha utilizado como excusa de la autonomía política de un territorio ya sea como miembro del Comité Olímpico Internacional o como promotor de unos Juegos internos. En este sentido, los franceses en los últimos tiempos de dominio argelino promovieron mucho las infraestructuras deportivas con el doble objetivo de demorar la independencia o, una vez obtenida, mantener buenas relaciones.

LA MULTICULTURALIDAD COMO CONFLICTO

La educación intercultural se plantea hoy más como una necesidad que como una opción vocacional de la propia escuela. En efecto, hay que tener en cuenta que la diversidad cultural es casi siempre fruto de los movimientos migratorios, cuya característica es tener unas necesidades comunes, sobre todo de índole económica, por las cuales compiten, en lugar de planearse su consecución de manera conjunta. Por otra parte, estos grupos constituyen formas distintas de entender la realidad y de dar respuesta a las exigencias de ésta.

Asimismo, debemos considerar que el término “inmigrante” se utiliza ordinariamente para referirse a personas que provienen de países más pobres y adquiere connotaciones peyorativas relacionadas con la pobreza y la marginalidad, de manera que se forman estereotipos que tienden a justificar

¹⁴ Puede iluminar esta afirmación el caso de la prohibición realizada en 1925 por el General de Marruecos de que se organizaran combates de boxeo entre europeos e indígenas, debido a que el senegalés Battling Siki conquistó el título mundial al vencer a George Carpentier, por lo que el miedo se generalizó y provocó una recomendación explícita de “separación de razas” en Educación Física.

conductas de un grupo cultural en relación con otros, lo que a veces conduce a actitudes xenófobas y a actos racistas.

En el marco descrito no parece extraño que los niños de familias inmigrantes tengan muchos y graves problemas, entre los que podemos destacar el bajo nivel académico y cultural deducido de la propia situación socio-económica y sobre todo el referente a la desestructuración familiar.¹⁵ Este último aspecto resulta especialmente importante si queremos que la integración de los niños y su evolución sea plena.

La desestructuración familiar se manifiesta con más crudeza, si cabe, en la segunda generación. En efecto, el niño desde su llegada a su nuevo entorno comienza un proceso de reelaboración cultural en el cual desecha elementos de su propia cultura para asumir otros que le son más rentables en su promoción social y personal. Pero, de manera encontrada, el núcleo familiar intenta reproducir en sus hijos los patrones culturales tradicionales, lo que conduce a una contradicción intelectual generadora de conflicto que puede situar al niño en unos niveles muy bajos de autoestima.

A tal efecto es preciso tener en cuenta que el niño dispone de menos recursos que los mayores para afrontar los cambios, ya que el inmigrante adulto llega con unos parámetros de identidad ya desarrollados y una autoestima ya formada. De manera diferente, el niño está en pleno desarrollo e inmerso en la elaboración de su personalidad, de ahí que la construcción de su identidad étnica entrará en contradicción entre los patrones de la sociedad que le acoge y los propios, por lo que se produce un proceso de desarraigo.

En esta situación, el sistema escolar es algo ajeno a sus intereses, ya que los contenidos nada tienen que ver con sus referentes, ni tampoco la manera en que se transmiten, lo que dificulta aún más, si cabe, su adaptación. Todo ello puede plasmarse en conductas diferentes del niño ya que, por una parte, puede adoptar posiciones de desinterés y rechazo y, por otra, actitudes contrarias de adaptación, sobre todo cuando se percibe el éxito escolar como forma de ascenso social. Sin embargo, en ambos casos el final puede ser absolutamente igual de traumático y frustrante cuando las expectativas en el mundo laboral son nulas tras el período formativo.

¹⁵ CASES TOLDRÁ, T. *La interculturalidad: un reto de futuro*. Aula de Innovación Educativa, nº 86.

No es rara la situación de fracaso escolar de los inmigrantes si tenemos en cuenta que la escuela es un sistema institucionalizado de reproducción social, por lo que transmite los patrones socialmente establecidos como adecuados por la cultura mayoritaria. Es por ello que la inadaptación de los alumnos inmigrantes suele terminar en fracaso escolar, no ya por incapacidad del alumno, sino por la del sistema para ofrecer unos contenidos significativamente relevantes para él y sus expectativas.

En consecuencia, podemos afirmar sin esfuerzo que el hecho multicultural, como fenómeno social, es, por sí mismo, conflictivo¹⁶ debido a que distintos grupos culturales que se desconocen o que tienen visiones inexactas de los otros han de encontrarse en un mismo espacio. ¿Qué hacer con el *chador* en las clases de Educación Física?, ¿cómo incorporar hábitos de vida activa y saludable en la mujer magrebí? La esencia de la educación intercultural no es otra que la transformación de la tensión que crea el conflicto social en energía que dinamice el cambio para llegar a una nueva situación de equilibrio grupal, si es que se logran superar las necesidades, intereses y valores que provocan el conflicto redefiniéndolas y descubriendo otras nuevas, lo que supone alcanzar un nivel superior de humanización.

La integración de las minorías culturales se basa en el conocimiento del otro, de sus valores significativos y tradiciones, de tal manera que se llegue a la comprensión de su cosmovisión y a la valoración de las diferencias en un plano de igualdad. Lo desconocido produce desconfianza y tan sólo al aproximar a los niños a las diferentes realidades se consigue una valoración de la propia cultura con un desarrollo paralelo de la autoestima y la identidad étnica. Es preciso elaborar un proceso de interiorización de los otros valores como propios ya que el éxito de la interculturalidad radica en fomentar una interacción que conlleve la aceptación de los valores positivos que pueden aportar todas las culturas.

¹⁶ ARROYO GONZÁLEZ, R.; TORRES MARTÍN, C. (1999): *La gestión de un currículum intercultural: el caso de Melilla*. En la obra colectiva coordinada por Lorenzo Delgado, M.; Ortega Carrillo, J.A.; Corchón Álvarez, E. "Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas". Granada, Grupo Editorial Universitario. Definen desde una dimensión social el concepto de conflicto como "...una incompatibilidad entre personas y grupos, en los que se dan o perciben necesidades, intereses y/o valores enfrentados, que pueden crear una situación de tensión con distintas posibilidades de resolución".

LA DIVERSIDAD CULTURAL COMO PROBLEMA EDUCATIVO: ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN

Ante la gravedad y la complejidad del hecho multicultural se han ido sucediendo diversas soluciones teóricas al problema que más tarde han de concretarse en verdaderas propuestas de intervención socioeducativa. Así, la primera solución es la llamada *postura asimilacionista*, que establece la necesaria adaptación a la cultura mayoritaria, considerada como superior, de manera que se tiende a una uniformidad cultural a través de la pérdida por parte de las culturas minoritarias de sus elementos propios.

Otro punto de vista desde el que observar el problema es la denominada *postura multiculturalista*, que cuestiona el enfoque uniformador del asimilacionismo a la vez que propugna una revalorización del pluralismo cultural. Desde esta posición, aunque se reconoce la diversidad y la equivalencia de todas las culturas, los distintos grupos son considerados aisladamente.

En consecuencia, podemos afirmar que tanto el asimilacionismo como el multiculturalismo conducen a la separación de las culturas propiciando una clara ausencia de relaciones e intercambios que suponen el aislamiento cultural. Ante esta perspectiva surge el *enfoque intercultural*, que defiende la valoración y el respeto de todas las culturas y la necesidad de relación entre ellas, lo que nos lleva a la idea de intercambio como elemento central del enriquecimiento que supone la comunicación comprensiva entre las mismas. Sin embargo, esta comunicación intercultural debe ser crítica con los contextos sociales y consigo misma y, en consecuencia, analizar cómo en las condiciones sociales actuales la cultura dominante continúa estando presente en las propuestas educativas que se plantean, de manera que aunque el diálogo no elimina las desigualdades sí que tiende a su desaparición.

A la vista de la esencia conflictiva de la educación intercultural, un currículum de esta naturaleza debería organizarse para atender y resolver conflictos que plantean las situaciones educativas de diversidad étnica, algunos de los cuales son:

- Conflicto entre planteamientos teóricos y práctica educativa en contextos multiculturales.
- Conflictos entre valores de los diferentes agentes implicados.
- Conflictos entre intereses de los distintos agentes (profesores, padres, alumnos, etc.).
- Conflictos entre necesidades de formación de los alumnos referidas al cambio de percepción de los alumnos y un currículum reproductor de los

estereotipos que en la sociedad dificultan la convivencia de los distintos grupos étnicos.

La resolución exitosa de los conflictos pasa por la creación de mecanismos que estructuren las situaciones de encuentro entre los distintos agentes educativos como pueden ser la identificación de situaciones conflictivas; el análisis de las necesidades, intereses y valores que subyacen en los conflictos; la jerarquización de las causas de los conflictos; la toma de decisiones consensuada y la asignación a los líderes de funciones mediadoras para promover el diálogo.

En todo caso se trata de propiciar una cultura escolar basada en la relatividad cultural, la tolerancia y el cambio, para lo cual se requiere la identificación de un cuerpo de valores culturales comunes que sólo se obtiene tras el desarrollo de procesos de clarificación y cambio de contenido de valores que son fuente de conflicto. En este sentido, la reflexión sobre los valores de la propia cultura y la provisión de espacios para el encuentro comunitario de los distintos individuos que integran la comunidad educativa son las piezas básicas de la arquitectura intercultural.

Así, los objetivos de una educación intercultural podrían ser los siguientes:¹⁷

- Respetar y tolerar las distintas formas de entender la vida y el mundo.
- Valorar los elementos identificadores de cada una de las culturas.
- Facilitar el conocimiento de las culturas y propiciar la incorporación de elementos de otros modelos.
- Superar los prejuicios respecto a personas y grupos evitando actitudes estereotipadas.
- Potenciar el análisis y reflexión crítica de la propia cultura y las demás.

PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO PARA UNA INTERVENCIÓN INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN FÍSICA

En las páginas iniciales de este capítulo hemos visto y analizado algunos elementos como las “teorías científicas” del desarrollo motor o la utilización

¹⁷ Ver VALLESPÍR, J. (1999): *Interculturalismo e identidad cultural*. Revista Universitaria de Formación del Profesorado, nº 36, pág. 49.

del deporte por el colonialismo que han participado en la configuración de los estereotipos racistas en torno a la Educación Física. En este sentido, la educación intercultural supone la creación de una igualdad de oportunidades para que todos los alumnos puedan aprender, por lo que hay que crear una mentalidad abierta en los estudiantes de cara al reconocimiento y valoración positiva de las distintas culturas y realidades, favoreciendo el desarrollo de actividades de tolerancia y respeto mediante el entendimiento y enriquecimiento personal y colectivo.

Desde este marco general de lo que supone la educación intercultural debemos plantearnos cómo y en qué medida es la Educación Física un instrumento idóneo para acelerar los procesos de socialización e integración de minorías étnicas. Preguntas tales como ¿de qué manera abordar las vivencias corporales? o ¿qué lugar ocupa en los procesos de socialización el modelo deportivo occidental? son ejemplo de algunas de las respuestas que debe dar el currículum de Educación Física enfocado a la educación intercultural.

Una fórmula para incorporar los conceptos relativos a la interculturalidad en Educación Física es a través de las dimensiones específicas de ésta, incluyendo los siguientes aspectos:¹⁸

a) Contenidos de integración.

Son aquellos referidos a los caminos por los cuales el profesor incorpora las contribuciones históricas y filosóficas de varias culturas a la Educación Física. De esta manera se preguntaría a los alumnos sobre su pasado familiar y herencia en relación con los juegos y actividades físicas de sus padres y ascendientes, a la vez que se realizan audiciones y danzas de diferentes culturas.

b) Construcción del conocimiento.

Es el componente de la educación multicultural que conceptualiza al estudiante como creador e investigador de su propio conocimiento y, por tanto, describe qué tipo de conocimientos están influidos por la raza, etnia, género y posición social de los individuos y grupos, para lo que incluye la discusión en clase como medio de reflexión crítica en grupo. Se trata de

¹⁸ Ver SUTLIFF, M.; PERRY, J. (2000): *Multiculturalism. Developing connections in Elementary Physical Education*. Strategies. *Ajournal for Physical and Sport Educators*. Vol. 13, nº 5.

aceptar con normalidad las diferencias físicas, de opinión y de acción. En esta circunstancia el profesor es sólo una guía para formar a los estudiantes. En este sentido, las estrategias pueden girar alrededor de simular situaciones o eventos culturales de otros países, tales como representar los Antiguos Juegos Olímpicos o realizar una danza internacional.

3) Eliminar prejuicios.

Se trata de desterrar todos aquellos prejuicios que obstaculicen la dimensión intercultural de la Educación Física usando estrategias que ayuden a reducir las actitudes racistas y, por otro lado, promocionar actitudes abiertas y positivas hacia los diferentes grupos étnicos que desarrollen la tolerancia y el respeto. Estos procesos comienzan con el trabajo y la resolución de problemas con los otros mediante actividades cooperativas en las cuales los juegos motores tienen una gran potencialidad, sobre todo cuando el profesor hace que los alumnos observen las similitudes y diferencias de los mismos. En todo caso es preciso verbalizar y reflexionar sobre los prejuicios colectivos respecto a otras culturas, sobre el propio lenguaje y las concepciones que subyacen al mismo en palabras tales como estereotipo, equidad, tolerancia, comprensión, cultura o propia imagen.

4) Equidad pedagógica en relación con la diversidad.

Nos referimos a cuándo deben modificar los profesores su enseñanza para facilitar que los alumnos menos dotados por razón de etnia o cultura alcancen sus objetivos eliminando todas las barreras interpuestas por la lengua o la cultura, de manera que el profesor se convierte en un formador activo de diversidad y cultura, procurando que estos alumnos tengan una verdadera igualdad de oportunidades.

HACIA UN CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA LA INTERCULTURALIDAD

Nuestra intención es profundizar lo más posible en la reflexión sobre la Educación Física como instrumento de trabajo de la interculturalidad, concretando todo lo que nos permite el tema de cara a ofrecer al lector una herramienta de trabajo que sea inmediatamente aplicable en la escuela; por ello, abordamos a continuación algunas precisiones en torno a los contenidos propios de la materia que puedan darnos alternativas sólidas para poder establecer nuestro propios diseños curriculares.

Los objetivos

Con independencia del carácter de transversalidad que tiene la cuestión de la interculturalidad, no es difícil encontrar en el diseño curricular de primer nivel objetivos que den cobertura a los diseños de tal naturaleza, así en el currículum del Estado aparecen objetivos tales como:

- *Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación por características personales, sexuales y sociales.*

Sin embargo, se pueden encontrar en el resto del Estado español otros objetivos que tendrían una relación más directa con el tema que abordamos, como es el caso del diseño curricular catalán:

- *Tomar conciencia de la propia situación motriz en el espacio y en el tiempo en relación con las otras personas, con los objetos y en medios diversos.*
- *Acceder al comportamiento social que facilite el crecimiento individual mediante la participación solidaria, la responsabilidad y el respeto a las otras personas, y especialmente la utilización de las relaciones de cooperación indispensables en toda actividad física colectiva.*

Ciertamente, tomar conciencia del propio cuerpo en relación con las otras personas pasa por conocer las realidades de los otros y aceptarlos; asimismo, acceder al comportamiento social requiere la regulación de la propia conducta en los juegos y actividades de equipo, lo que se debe aprovechar para educar a nuestro alumnado en actitudes de solidaridad, justicia y cooperación.

Los contenidos

Conviene que veamos a continuación algunos de los contenidos propios de la Educación Física cuyo trabajo puede ser relevante en torno a la interculturalidad, de manera que proponemos una reflexión sobre los mismos que nos sirva para clarificar cómo y de qué forma han de ser tratados para alcanzar los fines anteriormente expuestos. Dichos contenidos se estructuran básicamente en torno a tres ejes: los juegos, la expresión corporal y la danza, y el deporte.

La danza

La danza constituye un contenido muy valioso tanto desde el punto de vista de los valores sociales en torno al tema que nos ocupa como desde una óptica rítmica, motriz y expresiva, pues tiene una especial potencialidad de acercamiento a otras formas de vida muy alejadas de nuestra cultura occidental, por lo que incorporarla a la escuela supone iniciar un conocimiento de formas culturales distintas.

Es el caso de la danza africana, de la que debe hablarse en plural ya que cada comunidad ha creado sus peculiares formas expresivas que, sin embargo, traducen un sentimiento básico de la perfecta integración del hombre con la naturaleza y la importancia de la vida cotidiana. Sin embargo, pese a este carácter material y cercano de la danza africana, responde a unas reglas precisas y a movimientos bien codificados.

Así configurada, la danza está presente en todos los acontecimientos de la vida de la comunidad desde el nacimiento hasta la muerte, pasando por las bodas o la celebración de las cosechas. En definitiva, es el medio de expresión de todos los sentimientos y emociones que se suceden en la vida cotidiana, por ello los movimientos que la integran nacen de la existencia del poblado y del mundo que le rodea; son los movimientos del trabajo, de los animales, etc.

Ahora bien, no todas las danzas africanas son iguales. De Miguel y Mora¹⁹ dan noticia de que existen las danzas *beo*, que se caracterizan por ser iniciáticas y espirituales, están basadas en teorías sobre el simbolismo e historias de tradiciones, responden a un código muy estructurado y sólo son ejecutadas por los mejores bailarines. Otro tipo de danza es la *gnemon*, cuyo contenido es de distracción, festivo, abierto a todo el mundo, que no necesita un aprendizaje riguroso y se presta fácilmente a la improvisación; corresponden a este tipo de danzas aquellas que congregan espontáneamente a los habitantes de un poblado al caer la noche alrededor de los tam-tams y cantan y bailan contando lo sucedido durante el día.

Podemos apreciar cómo la danza africana está profundamente ligada a la tierra y a las pequeñas cosas que rodean al ser humano, mientras que si se compara con la danza occidental aparecen grandes diferencias que ex-

¹⁹ DE MIGUEL, I.; MORA, J.M^a. *La danza africana: una historia sin palabras. Posibles adaptaciones en el área de Educación Física*. Aula de Innovación Educativa, nº 82.

presan las diferencias culturales. En efecto, la danza clásica tiene un ideal estético muy rígido constituido por formas esbeltas que intentan desprenderse de la gravedad para ascender al más allá que es el cielo o paraíso. Los gestos que integran la danza occidental son artificiales y están exentos de significación propia, de manera que los aspectos formales se exageran en detrimento del mensaje.

De esta manera, la danza aparece como un contenido muy apropiado para mostrar a los alumnos las diferencias culturales y cómo cada etnia tiene su forma particular de expresarse con sus mensajes e instrumentos propios y específicos, sin que por ello se pueda operar una jerarquización de las culturas y mucho menos mantener actitudes de desprecio ante los otros, sino que, al contrario, es el respeto, la valoración del hecho cultural diferente y el conocimiento de los otros lo que permite un auténtico enriquecimiento personal.

El juego

Desde la perspectiva sociocultural de la escuela soviética,²⁰ el juego se presenta como una actividad que responde a la demanda de la sociedad en la que viven los niños y de la que deben llegar a ser miembros activos. Así, por ejemplo, el juego de representar papeles en la edad preescolar, no surge de una manera espontánea, sino que es el resultado de la gran influencia de los factores educacionales y sociomorales en los niños al imitar los roles e interacciones de los adultos. En consecuencia, desde esta perspectiva el objeto del juego sería aprender el mundo de los adultos, sus relaciones, sus actividades, sistemas de organización y comunicación.

También el juego se muestra como una herramienta extraordinaria para facilitar las relaciones y el encuentro entre diferentes culturas;²¹ a través de él se puede ayudar a los niños a que comprendan y respeten las diferentes culturas y formas de vida de los niños y niñas que han venido de otras naciones y que ahora conviven con nosotros. Los juegos son una pieza clave de la expresión de la cultura infantil, de manera que son un vehículo trans-

²⁰ Ver ELKONIN, D.D. (1980): *Psicología del juego*. Madrid, Editorial Pablo del Río.

²¹ En relación con el juego motor, ver GRANDA VERA, J. (1999): *El juego popular y tradicional como mediador intercultural*. Barcelona, CIMS.

misor de la universalidad y actúan como nexo de unión de toda la infancia del mundo.

El planteamiento de utilizar los juegos como material de intercambio y conocimiento entre culturas responde a la idea de interculturalismo como relación y conocimiento mutuo, ya que el hecho de que el juego forme parte de todas las culturas fortalece su comunicación e intercambio; por tanto, se trata de que en las clases de Educación Física se aprendan juegos motores procedentes de otras culturas y desconocidos para una gran parte de los niños. Los juegos de África,²² de América o de Asia²³ son un reto para los profesores de cara a la aproximación intercultural de la enseñanza. En España, las clases se están volviendo diversas en esta materia por lo que los profesores deben ser sensibles a las necesidades de los niños en torno a la globalización, y los juegos les ofrecen fuentes para el nuevo material de enseñanza.

Los juegos así seleccionados se refieren a situaciones típicas de la cultura del país de procedencia, a animales u objetos; en muchas ocasiones se acompañan de música y pueden ser fácilmente adaptados al gimnasio o al aire libre. Sin embargo, a veces podemos encontrarnos que algunos juegos que considerábamos como propios proceden de lugares muy lejanos y diferentes, pero se conocen y se juegan con otros nombres y formas. Se trata en todos los casos de aprenderlos despertando la curiosidad y la motivación de los niños hacia las culturas diferentes que les dieron vida, sin olvidar que el profesor ha de tomar decisiones en torno a la actividad en cada nivel de enseñanza, gusto de los niños y beneficios motores derivados del juego.

Los juegos pueden ser sugeridos por las minorías étnicas que conviven en el aula y enseñados a sus propios compañeros junto a la filosofía que les rodea y las pautas culturales que representan, de modo que se genere un discurso y un conocimiento mutuo tanto personal como intercultural tanto más rico cuanto que nace del propio consenso de los alumnos participantes.

²² Ver el conjunto de juegos de África Oeste en MARK, A.K. (1999): *Teach your kids west african children's games*. Strategies. Vol. 13, nº 1.

²³ Ejemplos de juegos de Asia y América se pueden ver en MARÍN, I. *Proyecto de educación intercultural: un món de jocs a l'Eixample*. Aula de Innovación Educativa, nº 82. También en GARCÍA MORENO, C.; PEDRET, R. *Rodajoc: la experiencia del juego sin fronteras*. Aula de Innovación Educativa, nº 82.

En suma, los juegos multiculturales pueden suponer una ampliación del horizonte de los estudiantes, profundizando en su visión de otras culturas y ampliando sus sentimientos de identidad con otros estudiantes. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que realizar juegos multiculturales en un programa de Educación Física es más que una introducción de diferentes juegos de todo el mundo, pues su esencia es la adquisición de actitudes sociales de pensamiento, de creación y de conocimiento como base de los valores que inspiran la diversidad.

Si en las escuelas se acepta el concepto de interculturalidad, la enseñanza debe desarrollar aquel conocimiento que enfatice la comprensión de las diferentes culturas que existen en el mundo, así como las habilidades que permitan interacciones totales en sociedades culturalmente diferentes, promoviendo el desarrollo y la igualdad de oportunidades y eliminando el racismo y otras prácticas discriminatorias. En este sentido, el uso de los juegos puede aumentar el entendimiento de los diferentes pueblos y el conocimiento de sus culturas. Tal vez después de jugar, los estudiantes descubran que los compañeros de otras culturas no son extraños.

El deporte

En la actualidad, el deporte, es un fenómeno que trasciende a los propios Estados ya que la “deportivización” se aloja en la cultura mundial y supera las fronteras de los distintos países, de forma que ya no se puede decir que el deporte sirva a una determinada raza o grupo social, como demuestra el hecho de que las minorías étnicas tienen sus propios ídolos que las representan, como pone de manifiesto el caso Zidane, tremendamente admirado por los suyos dada su condición de *beurs*, o la alegría que supuso para los musulmanes el triunfo de Irak sobre Estados Unidos en la última Copa del Mundo de fútbol.

Sin embargo, el deporte también plantea la paradoja de que es una actividad que contribuye a territorializar las identidades, a reactivar la conciencia de pertenencia a una comunidad ya que los encuentros deportivos ponen en juego el “honor” de una comunidad, por lo que suponen una buena ocasión para el poder político de cara a reforzar el nacionalismo, tal como se manifiesta en la convocatoria *a blacks, blonds and beurs* (negros, blancos y árabes) a combatir por una Francia mejor en el referido Mundial de fútbol de 1998.

De esta manera, el deporte se confirma como un vehículo de comunicación social más importante que cualquier otro, ya que todo el mundo puede opinar o discutir sobre un evento deportivo, de tal manera que el deporte constituye una “comunidad imaginaria” que trasciende las fronteras y se confirma como una de las raras zonas de encuentro de los individuos lejos de rivalidades políticas y divisiones sociales. En este sentido, las grandes figuras del deporte ofrecen modelos de identificación a los “jóvenes descendientes de la inmigración” contrarrestando los estereotipos con que son atacados, de forma que las minorías étnicas utilizan el deporte como un medio para establecer su identidad cultural y afirmar su independencia.

En suma, el deporte aparece como lugar de encuentro de los polos divergentes, pues la ideología deportiva estructura un universo de referencias comunes para los jóvenes ya que todos llevan o desean Nike y se entusiasman con el equipo de fútbol nacional, a la vez que practican el Ramadán y se afirman pakistaníes o magrebíes. Así, el deporte aparece como el lugar de fusión de diferentes referencias culturales de jóvenes pertenecientes a minorías étnicas.

Ante el dilema planteado, corresponde formular la pregunta de si las actividades deportivas juegan un papel adecuado en la educación de poblaciones con dificultades de integración, toda vez que existe una importante corriente de oposición al deporte que siguen muchos profesores de Educación Física. Pues bien, el deporte constituye un instrumento para responsabilizar a los jóvenes de minorías étnicas aproximándolos a la idea de ciudadanía; el deporte educativo enseña a ser responsable, a tomar decisiones o a ser más autónomo. Se trata de una herramienta que supone el reencuentro de un referente socioeducativo y de un referente deportivo cuyo objetivo es la lucha contra la exclusión. Se trata de inventar espacios que sean lugares de colaboración, de expresión y de iniciativa.

En efecto, la “deportivización” de los juegos ha servido en algunos casos para integrar a minorías étnicas, como ha sucedido con el *kabaddi*, juego asiático cuya constitución en Federación deportiva ha permitido la integración de importantes masas de ciudadanos hindúes y pakistaníes en el ámbito anglosajón.²⁴ Asimismo, en un clima de rivalidad creciente entre grupos

²⁴ Ver ARNAUD, L. (2000): *Politiques sportives et minorités ethniques*. París, L´Harmattan.

étnicos, la competición aparece como el mejor medio para poner a todo el mundo de acuerdo basándose en el paradójico consenso que la ideología deportiva establece sobre esta cuestión.

Por tanto, el deporte representa para las minorías uno de los escasos espacios en el cual se puede participar y, aún más, constituye a veces un recurso para definirse contrarios al orden establecido por las autoridades locales mediante el que oponen una legitimidad que se ampara en el asociacionismo. De esta manera, el deporte aparece como lugar de movilización en la medida en que se resiste a los dispositivos puestos en práctica por las citadas autoridades. Éste es el caso de la experiencia francesa de los *pieds noirs* agrupados en clubes propios después de la independencia argelina a los cuales sólo ellos tenían acceso, pese a que otros clubes de barrio preexistentes mantenían políticas integradoras.²⁵ En todo caso, y aun desde la perspectiva expuesta, las minorías acaban por adaptar el lenguaje de sus interlocutores.

En definitiva, el deporte aparece como un importante mediador cognitivo dada su característica de “ideología maleable” que permite una interiorización de los valores y principios de los poderes públicos, lo que a la postre facilita la socialización de los inmigrantes. En este sentido, la escuela y las asociaciones deportivas constituyen un lugar mediador entre la población y los citados poderes públicos.

No obstante, en la labor descrita el deporte también presenta sus límites, ya que aunque es particularmente válido por su capacidad de movilización colectiva y de regulación de los comportamientos, el carácter universal del gesto deportivo aparece como el mejor aliado de aquellas políticas que no se dejan comprometer por las diferencias culturales. Desde este punto de vista, las técnicas deportivas no son un instrumento de construcción y afirmación de la identidad cultural de las minorías étnicas, sino un artificio para la mecanización y la estandarización de la sociedad industrial.

El deporte homogeniza y hace desaparecer la diferencia mediante sus estructuras y modos de acceder al rendimiento; es, por tanto, un productor de técnicas fácticas y descontextualizadas. La competición deportiva aparece claramente como el medio de producir una elite más abierta que no tiene en cuenta ni las razas ni los orígenes sociales unidos en un mismo imperativo de competitividad internacional.

²⁵ ARNAUD, L. Ver referencia n° 24.

En conclusión, podemos decir que el referencial deportivo juega un papel capital en la medida en que participa en el modelaje de las identidades colectivas, de manera que la eficacia simbólica del discurso deportivo permite la difusión de creencias e ideologías que no son propias y consiguientemente la integración de minorías étnicas. La “ciudadanía deportiva” tiene una función reguladora que permite a personas de orígenes socioculturales diferentes tener las mismas funciones, los mismos significados y los mismos valores de los hechos deportivos, de modo que resultan elementos exógenos a su propia cultura por lo que facilitan la comunicación transcultural.

La evaluación

Dado el carácter de transversalidad de la educación intercultural, la evaluación ha de poner el acento precisamente en los valores y actitudes que queremos desarrollar en nuestros alumnos. A tal efecto, la observación se convierte en una herramienta de primera magnitud de cara a confirmar si el alumnado ha adquirido las nuevas perspectivas que tienen que ver con el respeto y aceptación de las otras personas y culturas, si participa activamente en las actividades propuestas sin hacer discriminaciones por razón de raza o si comprende las realidades ajenas y es solidario con ellas.

Asimismo, es importante tener en cuenta también en la evaluación la idoneidad de los materiales curriculares y el grado de implicación del resto de la comunidad escolar, sobre todo del conjunto del profesorado. A tal efecto hay que destacar el cuestionario CADDVCV²⁶ específico para medir las actitudes hacia la diversidad del profesorado de Educación Física a través de un enfoque multidimensional de los tres componentes de la actitud: cognitivo, afectivo y conductual.

No quiero finalizar estas reflexiones sin indicar que será precisamente la acción que continúe la que podrá hacerlas más o menos interesantes. En efecto, han de ser los profesores de Educación Física quienes con su práctica en el aula o en el gimnasio, dentro de un contexto social determinado,

²⁶ El cuestionario se puede ver con detalle en GRANDA VERA, J. y cols. (2000): *Multiculturalidad y formación de maestros. Una propuesta para el currículum formativo de los docentes en Educación Física*. Actas del Congreso “La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física”. Ciudad Real.

los transformen en realidad docente lo que hasta ahora no son ni más ni menos que ideas meditadas sobre cómo abordar el problema de la multiculturalidad en la escuela. Sabemos que hay muchos detractores en relación con los valores que aquí se sustentan y que la aplicación de estas ideas no resulta ni pacífica ni fácil, pero una vez más confiamos en el magisterio para que lleve un poco más de justicia social a aquellos que tanto la necesitan. Ésta, en definitiva, es la idea que ha guiado la redacción del capítulo.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNAUD, L. (2000): *Politiques sportives et minorités ethniques*. París, L´Harmattan.
- ARROYO GONZÁLEZ, R.; TORRES MARTÍN, C. (1999): *La gestión de un currículum intercultural: el caso de Melilla*. En la obra colectiva coordinada por Lorenzo Delgado, M.; Ortega Carrillo, J.A.; Corchón Alvarez, E. "Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas". Granada, Grupo Editorial Universitario.
- BARNES, B.A.; ZIEFF, S.G.; ANDERSON, D.I. (1999): *Racial Difference and Social Meanings: Research on "Black" and "White" Infants´Motor Development, c. 1931-1992*. QUEST, nº 51.
- BIANCHI (1902): *Relation sur la phonescopie des modifications des organes internes dans les exercices physiques et de sports*. Exposition universelle internationale de 1900 á París, concours internationaux d´exercices physiques et des sports. París.
- BOLTANSKI, L. (1971): *Les usages sociaux du corps*. Revue des Annales ESC, nº1.
- BOULARAND, H. (1998): *Passé colonial et présent de l´immigration: contribution á un nouveau regard sur l´Education Physique*. París.
- BROHM, J.M.(1982): *Sociología política del deporte*. México, Editorial Fondo de Cultura Económica.
- CASES TOLDRÁ, T. *La interculturalidad: un reto de futuro*. Aula de Innovación Educativa, nº 86.
- COUBERTEIN, P (1912): *Revue olympique*. Enero.
- DE MIGUEL, I.; MORA, J.Mª.: *La danza africana: una historia sin palabras. Posibles adaptaciones en el área de Educación Física*. Aula de Innovación Educativa, nº 82.

- ELKONIN, D.D. (1980): *Psicología del juego*. Madrid, Editorial Pablo del Río.
- GARAUDY, R. (1977): *Diálogo de civilizaciones*. Madrid, Cuadernos para el diálogo.
- GARCÍA MORENO, C.; PEDRET, R. *Rodajoc: la experiencia del juego sin fronteras*. Aula de Innovación Educativa, nº 82.
- GRANDA VERA, J. (1999): *El juego popular y tradicional como mediador intercultural*. Barcelona, CIMS.
- GRANDA VERA, J. y cols. (2000): *Multiculturalidad y formación de maestros. Una propuesta para el currículum formativo de los docentes en Educación Física*. Actas del Congreso "La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física". Ciudad Real.
- MARÍN, I.: *Proyecto de educación intercultural: un món de jocs a l'Eixample*. Aula de Innovación Educativa, nº 82.
- MARK, A.K. (1999): *Teach your kids west african children´s games*. Strategies. Vol. 13, nº 1.
- SUTLIFF, M.; PERRY, J. (2000): *Multiculturalism. Developing connections in Elementary Physical Education*. Strategies. A journal for Physical and Sport Educators. Vol. 13, nº 5.
- TYLOR, E.B. (1977): *Cultura primitiva*. Madrid, Editorial Ayuso.
- VALLESPÍR, J. (1999): *Interculturalismo e identidad cultural*. Revista Universitaria de Formación del Profesorado, nº 36.
- VICENTE PEDRAZ, M.; BROZAS POLO, M^a PAZ. (1997): *La disposición regulada de los cuerpos. Propuesta de un debate sobre la cultura física popular y los juegos tradicionales*. Revista APUNTS, nº 48.
- ZEICHNER, K. (1992): *Educating teacher for cultural diversity*. Michigan, National Center for Research on Teacher Learning.

CAPÍTULO 3

***ATENCIÓN A LA
DIVERSIDAD EN EL
CURRÍCULUM DE
EDUCACIÓN FÍSICA***

TERESA LLEIXÀ

Esta página dejada en blanco al propósito.

EL CURRÍCULUM EN UNA ESCUELA MULTICULTURAL

 Los fenómenos migratorios tienen como resultado, en nuestro entorno social, un pluralismo en la ciudadanía que pone en contacto culturas diferentes y obliga a buscar nuevos marcos de referencia donde sean posibles la convivencia y el crecimiento personal y social. El currículum escolar no deja de ser un marco de referencia para las enseñanzas que se imparten en la escuela y para las experiencias que en ella se viven. En primera instancia, el currículum es elaborado bajo la luz de la cultura dominante, lo que conlleva que los niños y niñas cuya cultura de origen es distinta se hallen en desventaja frente a las oportunidades de aprendizaje. Al tratar de pensar sobre la orientación que debe tomar la Educación Física, en un entorno multicultural para intentar paliar tales desventajas sin duda, tiene gran interés que nos cuestionemos los temas curriculares. Abordaremos el tema partiendo de los criterios curriculares de atención a la diversidad en Educación Física, deteniéndonos especialmente en aquellos aspectos en que la diversidad sea resultado de las diferencias culturales. A continuación, centraremos el tema en el currículum de Educación Física analizado bajo la sensibilidad de la respuesta educativa a la multiculturalidad, para finalizar considerando los condicionantes de un Proyecto Curricular de Centro comprometido con la educación intercultural. La intervención educativa y la evaluación del currículum serán los temas que concluirán el capítulo.

En esta visión de la atención a la diversidad, no debemos olvidar, como ha quedado indicado en el primer capítulo, que “compensar los déficit o adaptar la educación a las diferencias sin priorizar un igual aprendizaje para todos y todos lleva a la exclusión de amplios sectores sociales”.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y AL MULTICULTURALISMO

La atención a la diversidad es, sin duda, uno de los rasgos distintivos del currículum de la actual Reforma educativa. Veremos, a continuación, cómo el multiculturalismo constituye uno de los factores de atención a la diversidad y cómo la Educación Física debe responder al reto pedagógico y didáctico que se desprende de esta situación, no sin antes realizar un breve recorrido por los precedentes de la atención a la diversidad.

Atención a la diversidad en Educación Física. Precedentes

La necesidad de dar respuesta a la diversidad cultural, en Educación Física, no es una circunstancia nueva. En el seno de esta disciplina, distintas épocas se han caracterizado por la preocupación de adecuar las enseñanzas al conjunto de un alumnado no homogéneo.

Varios son los factores que determinan la diversidad del alumnado. El género, por ejemplo, es uno de estos factores, cuando se impone la coeducación. Mientras que las reformas que permiten el acceso a una educación igualitaria para ambos sexos se llevan a cabo de forma exitosa, ya que las mujeres presentan tasas de retención, acceso y promoción superiores a las de los hombres en todos los niveles educativos (Enguita, 1999, 445), en Educación Física todavía falta por limar algunas asperezas. En esta disciplina, se suele considerar si las diferencias orgánicas entre chicos y chicas deben condicionar las tareas de aprendizaje, pero sobre todo la polémica surge con relación con la hegemonía de las prácticas físicas tradicionalmente asociadas al género masculino. Los sectores más críticos ponen de manifiesto cómo en Educación física se recrea la percepción dominante en el contexto social “que asocia, por un lado, las ideas de musculación, fortaleza, agresividad, trabajo físico, etc., con masculinidad y, por otro, las de fragilidad, estética, armonía, etc., con feminidad” (Barbero, 1996, 30) y cómo siguen dominando las prácticas físicas que se enmarcan en el primer modelo.

Así mismo, el currículum de la LOGSE advierte: “En este proceso hay que evitar cualquier discriminación por razón de sexo, en contra de los estereotipos sociales vigentes que asocian movimientos expresivos y rítmicos a la educación de las niñas y elementos de fuerza, agresividad y competitividad a la educación de los niños” (MEC, 1992a, 16).

Otro de los factores de diversidad que ha generado reflexiones relativas a la enseñanza de esta disciplina ha sido el de las diferencias de estilos de vida entre el medio rural y el medio urbano. De forma algo imprecisa, se suele considerar que el medio rural favorece una práctica física más cuantitativa, diversificada y más próxima a los patrones básicos de movimiento, mientras que la práctica en medio urbano es más propicia a adoptar formas más elaboradas culturalmente, adoptadas del deporte de alto rendimiento, o bien, movimientos más artificiales resultantes de espacios restringidos y materiales artificiosos.

En las orientaciones didácticas que ofrece el Ministerio, para el área de Educación Física, la dicotomía ambiente rural /ambiente urbano se considera como uno de los factores que influyen en que los alumnos accedan a la enseñanza obligatoria con un bagaje motor diferente: “Asimismo, los niños y las niñas de ambientes rurales suelen tener un mayor desarrollo en algunas habilidades motrices y, sobre todo, una libertad y autonomía para desplazarse en su entorno” (MEC, 1992b, 79).

El origen de clase, tercer factor de desigualdad al que nos referiremos, ha dado lugar también a diferencias educativas. Éstas han influido en el acceso al mercado laboral y en el estatus de los estudiantes de tal manera que se acusa a la escuela tradicional de reproducir las diferencias sociales. En Europa Occidental se ha intentado paliar este efecto reproductor mediante reformas dirigidas a crear escuelas comprensivas en las que pudiera cursar una enseñanza secundaria la totalidad de la juventud. La Educación Física se ha visto involucrada en la tarea de homogeneizar en su currículum las prácticas deportivas marcadas por unas preferencias bastante dispares según la pertenencia a una clase social u otra, tarea realizada con mediocres resultados.

El último de los factores al que nos referiremos es el de las diferencias étnicas. Enguita (1999, 441) resume la escolarización de las minorías gitanas con las siguientes palabras: “En España, los gitanos fueron durante los setenta y los primeros ochenta concentrados en las llamadas escuelas puente; incluso hoy, la incorporación forzosa a la escuela sin una paralela incorporación plena a la economía dominante está produciendo un nuevo fenómeno, lo que empieza a llamarse “colegios públicos con gitanos y minorías étnicas de origen inmigrante, porque están ubicados en zonas pobres y/o de asentamiento, y de los que se van entonces los payos o simplemente los nacionales...” En el entorno académico y profesional de la Educación Física, el debate referente a las minorías étnicas se centra, sobre todo, en la manera cómo encajan las tradiciones o las creencias morales de algunas etnias, co-

mo la gitana por ejemplo, en la enseñanza de esta disciplina y, fundamentalmente, en todo aquello que hace referencia al tratamiento de lo corporal.

Este último factor de diferencias étnicas nos sirve de enlace con el núcleo de la presente publicación. Nos referiremos a la situación educativa generada por el fenómeno de la inmigración que hace surgir con una fuerza destacada la necesidad de tomar posiciones organizativas y pedagógicas que garanticen el acceso al currículum escolar de forma no discriminatoria. En esta labor se halla implicada la Educación Física como disciplina curricular.

El multiculturalismo como factor de diversidad

Podríamos decir que una de las características más relevantes de las sociedades democráticas es la de ser plurales. Esta pluralidad resulta de la confluencia de tradiciones, culturas, lenguas, creencias, prácticas sociales, etc. La educación escolar no ignora este estado de cosas, y en un entorno en el que proliferan los movimientos migratorios, en el que cada vez son más significativos los cambios en el tejido social, en el que la sensibilidad por la educación en valores va en aumento, se genera una preocupación pedagógica hacia la atención a la diversidad cultural dirigida fundamentalmente a ofrecer una respuesta educativa compensadora de desigualdades.

Esta preocupación se ve reflejada en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que en su preámbulo indica: “La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad.” Esta Ley, además, dedica el Título V a la compensación de las desigualdades en la educación.¹

¹ LOGSE. Artículo 63.

1. Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los Poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello.
2. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

Varios son los autores que ponen de manifiesto cómo la educación en entornos multiculturales debe plantearse objetivos que vayan más allá de los requeridos para la capacitación en las materias académicas. En palabras de Jordán (1994, 139) "... está llamada también a desbordar los lindes de la educación puramente reglada, formal. Por ejemplo, entre otros objetivos, a través de este enfoque se busca: a) dotar a los alumnos de una 'competencia al menos bicultural', es decir, de la capacidad para poder funcionar adecuadamente en la comunidad mayoritaria y en aquella propia o minoritaria (p. ej., mediante el dominio de más de una lengua, del conocimiento mínimo de los valores centrales de las culturas en presencia, de las actitudes positivas hacia los grupos diferentes...); b) intentar conseguir también, y de modo fundamental, la máxima 'igualdad de oportunidades', particularmente para los niños procedentes de grupos culturales minoritarios; c) incluir asimismo, en este listado de finalidades la 'compensación' de reales o hipotéticos déficits en esta última categoría de alumnos, combatir el racismo personal o institucionalizado, etcétera".

La multiculturalidad se ha convertido en un factor prioritario de atención a la diversidad y, en consecuencia, la Educación Física deberá presentar las adaptaciones curriculares a las necesidades resultantes.

Significado de la atención a la diversidad cultural en Educación Física. Criterios psicopedagógicos

Resulta imposible negar que la Educación Física es una disciplina escolar maleable y dinámica que evoluciona en función de los requerimientos sociales. Sólo hace falta mirar atrás y observar la evolución de las diferentes prácticas en los patios de las escuelas en el último medio siglo para corroborar esta idea de transformación de esta materia, que seguramente para algunos resultará insuficiente, pero nunca inexistente. La presión social es descrita por varios autores como factor de transformación de la Educación Física. Así lo expresa Hernández Álvarez (1996, 55): "Con mayor o menor intensidad el 'gran público' ejerce su presión a partir de sus intereses y motivaciones, sobre la definición que de la Educación Física escolar se realiza en el currículum y sobre su puesta en práctica. La comunicación real entre los profesores de Educación Física y las diferentes concepciones y sensibilidades sociales facilitará la mutua comprensión de las mismas y la aceptación o no de dicha presión social."

Siguiendo pues con esta forma de proceder, es decir, intentando adecuarse a las necesidades y demandas sociales, no dudamos que la Educación Física deberá someterse a ciertos criterios psicopedagógicos que modifiquen su realidad cotidiana con el fin de hacerla más acorde a las necesidades presentadas por la diversidad cultural. De esta manera, al preguntarnos qué significa atender la diversidad en educación Física, una posible respuesta sería:

- Estructurar la enseñanza de la Educación Física a partir de la situación real de cada alumno y alumna. Ello supone no empeñarse en aplicar un currículum hipotético, sino construirlo en función de los intereses del alumnado, siendo sensible a sus ideas preconcebidas y teniendo en cuenta para su contextualización los esquemas referenciales de la cultura de origen. Para todo ello es preciso, además, hacer participar al alumnado en la construcción y desarrollo del currículum.
- Ser sensible a las expectativas sociales y relacionales que pueden generarse en torno a la práctica de la Educación Física.
- Desarrollar estrategias de enseñanza que permitan la plena participación de todo el alumnado y respeten los diferentes ritmos de aprendizaje, sin que ello implique rebajar los niveles de exigencia. En definitiva, las estrategias de enseñanza deberían asegurar un nivel óptimo de adquisiciones motrices en todo el alumnado por igual. Actuar de otra manera equivaldría a perpetuar la diferencia de oportunidades.
- Potenciar actitudes positivas hacia la diversidad. Ello implica valorar las aportaciones de diferentes enfoques para abordar situaciones motrices o resolver problemas motores.
- Utilizar las actividades físicas para desarrollar actitudes cooperativas y solidarias. Debemos tener en cuenta que en las diferentes actividades físicas que proponemos suelen darse las necesarias condiciones de interacción entre el alumnado para gestar dichas actitudes.
- Combatir prejuicios y estereotipos. En este sentido es interesante la potencialidad de la Educación Física para ayudar a la construcción de la identidad personal. Por otro lado, la Educación Física, en la medida en que se marque objetivos asequibles, permite crear sentimientos de seguridad hacia sí mismo y de autoestima. Estos sentimientos son necesarios para mitigar los miedos y desconfianzas hacia lo ajeno y lo distinto, los cuales constituyen una de las causas principales de la intolerancia y la xenofobia.

En los siguientes apartados veremos cómo estos preceptos psicopedagógicos pueden verse reflejados en el currículum de Educación Física y su aplicación en la escuela.

EL CURRÍCULUM PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA INTERCULTURAL

Varias son las cuestiones que pueden ser planteadas al relacionar el ámbito curricular de la Educación Física con los temas relativos a la diversidad multicultural. Entre estas cuestiones hemos seleccionado las siguientes para ser tratadas en el presente apartado:

- ¿Es pertinente un currículum básico y común para la totalidad de la población?
- ¿Cómo enfoca la atención a la diversidad el currículum de la Reforma?
- ¿Cómo encaja la Educación Física en los modelos curriculares multiculturales desarrollados en sociedades más experimentadas en el tema?
- ¿Qué orientación deben tomar los objetivos y contenidos de la Educación Física en un currículum dirigido a la interculturalidad?

Sobre la pertinencia de un currículum básico y común para la totalidad de la población

Resulta difícil hoy en día imaginar un país sin unas directrices curriculares básicas y comunes para toda la población. Garantizar el acceso a una educación básica para todos es obligación de cualquier estado democrático. La capacidad de hombres y mujeres de intervenir en los diferentes aspectos gubernamentales y sociales que les atañen deriva de la comprensión de los condicionantes históricos, económicos, sociales, tecnológicos y morales (la lista podría ser sin duda mucho más larga) a los que se ven sometidos. Esta forma de comprensión es incompatible con la ignorancia y únicamente puede obtenerse con la información y la reflexión sobre ella. Los Estados democráticos, en su afán por asegurar una educación que facilite esta vía de crecimiento individual, establecen las leyes que regulan el proceso educativo. El currículum básico y prescriptivo suele ser consecuencia del desarrollo de las mencionadas leyes educativas.

Sin embargo, si tomamos como referencia el conjunto de los argumentos que suelen darse a favor y en contra de la existencia de bases curriculares comunes, observamos que la respuesta educativa al pluralismo cultural no resulta favorecida por la existencia de un currículum común y prescriptivo. Un buen número de dichos argumentos se esgrimieron a raíz de la polémica establecida en el reino Unido con relación a la implantación del *National Curriculum* (cuadro 1).

Estos argumentos permiten dudar que el currículum común y prescriptivo sea favorable a la respuesta educativa al multiculturalismo. Si los analizamos, observamos que únicamente se desprende que las bases curriculares comunes son favorables al pluralismo cultural, de uno de los seis argumentos utilizados a favor, el 3º de la lista. Por el contrario, de tres de los seis argumentos utilizados en contra (2º, 3º y 4º de la lista) se deduce que no lo son. Es decir, que mientras los defensores del currículum común entienden que resulta adecuado “asegurar que todos los alumnos, con independencia del sexo, origen étnico y otras características individuales y sociales, puedan cursar un currículum similar...” en un intento de favorecer la igualdad de oportunidades, los detractores consideran que “constituye un obstáculo para dar una respuesta educativa que tenga en cuenta la diversidad...”, “traduce las preferencias y los valores de los grupos sociales dominantes” y “no respeta el pluralismo cultural”.

Decíamos más arriba que resulta difícil imaginar un país sin unas bases curriculares comunes. Parece ser que se acepta de forma bastante unánime, entre los Estados democráticos, que legislar una selección y organización de objetivos y contenidos culturalmente equilibrados que deban llegar a la totalidad de la población constituye un mecanismo para mitigar desigualdades entre sus miembros y favorecer la igualdad de oportunidades. Sin embargo, una excesiva imposición curricular por parte de la administración centralizada puede derivar hacia un control cultural por parte del gobierno de turno, cercano a un totalitarismo en el ámbito educativo del que preferiríamos que el mundo escolar no fuera objeto. Por lo tanto, resulta necesario exigir un currículum básico lo suficientemente abierto y flexible como para poder contextualizarse y respetar las necesidades personales fruto de la diversidad individual y del pluralismo cultural. Este currículum básico y flexible posibilitará un desarrollo curricular que atienda la diversidad multicultural. Resultará imprescindible, entonces, que nos cuestionemos qué orientación toma la Educación Física en el mismo.

Cuadro 1. Argumentos a favor y en contra de la existencia de bases curriculares comunes (Coll, 1989, 8)

Argumentos a favor

- Asegurar a todos los alumnos el acceso, a lo largo de su escolaridad, a un abanico de contenidos amplio y equilibrado, de manera que no abandonen demasiado pronto unos estudios que pueden serles útiles más tarde y que pueden contribuir a desarrollar su capacidad para adaptarse y responder de manera flexible a un mundo en constante cambio.
- Establecer unos objetivos de la educación obligatoria accesibles a todos los alumnos, cualesquiera que sean sus capacidades.
- Asegurar que todos los alumnos, con independencia del sexo, origen étnico, lugar de residencia y otras características individuales y sociales, puedan cursar un currículum básicamente similar, relevante, vinculado a la experiencia propia y valioso para la vida adulta.
- Disponer de un instrumento que permita valorar el progreso realizado por los alumnos en los sucesivos niveles de la escolaridad obligatoria con el fin de exigir más a los que puedan avanzar más y proporcionar mayor ayuda pedagógica a los que la necesiten.
- Asegurar la progresión, coherencia y la continuidad en el transcurso de la educación obligatoria.
- Asegurar que el currículum impartido en todos los centros escolares posee elementos comunes suficientes para permitir a los alumnos cambiar de centro sin sufrir desajustes innecesarios.

Argumentos en contra

- Se opone al derecho de los alumnos a seleccionar las actividades y los contenidos de aprendizaje de acuerdo con sus motivaciones e intereses.
- En la medida en que determina lo que han de aprender todos los alumnos sin distinción, constituye un obstáculo para dar una respuesta educativa que tenga en cuenta la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos.
- Traduce necesariamente las preferencias y los valores del grupo o grupos sociales dominantes, puesto que es imposible llegar a un acuerdo de toda la sociedad sobre lo que han de aprender los alumnos en las escuelas.
- No respeta el pluralismo cultural, que es un rasgo distintivo de las sociedades democráticas modernas.
- Implica una centralización y una burocratización de las decisiones educativas, que se alejan así irremediablemente de las necesidades reales de los alumnos y de la comunidad escolar en su conjunto.
- Anula la autonomía y la iniciativa profesional de los docentes, que quedan convertidos en simples ejecutores de un plan previamente establecido.

Atención a la diversidad en el currículum de la Reforma

La sensibilidad por la atención a la diversidad que señalábamos como rasgo distintivo de la Reforma Educativa se ve, sin duda, reflejada en las normativas, orientaciones y recomendaciones oficiales que se refieren al desarrollo de la Educación Física en la escuela. Al proponernos destacar las diferentes alusiones a la diversidad y, en concreto, a la diversidad multicultural de dichos documentos, debemos referirnos en primer lugar a los objetivos generales de la Educación Física para la Educación Primaria. En estos objetivos, no hay una alusión explícita a atender a la diversidad del alumnado, pero por el contrario sí que hay una referencia a evitar la discriminación por diferencias personales.

6. Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación por características personales, sexuales y sociales, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas. *Currículum Oficial de Educación Física. Objetivos generales (Real Decreto 1344/1991).*

Así mismo, las *Orientaciones didácticas y para la evaluación* de la Dirección General de Renovación Pedagógica dedican un apartado específico a la atención a la diversidad en Educación Física. Estas Orientaciones dan a conocer una serie de factores que influyen “para que los alumnos y alumnas que acceden a la enseñanza obligatoria lleguen a la misma con un bagaje motor muy diferente”. El enfoque en este documento se centra, sobre todo, en compensar a los alumnos y alumnas que presenten carencias: “De esta forma la escuela, y esta área en concreto, deberá programar experiencias que compensen las posibles carencias, ofreciendo a los alumnos y alumnas las oportunidades de aprendizaje que no hayan tenido por diversas causas”. Se trata, fundamentalmente de un planteamiento pedagógico de atención individualizada compensador de desventajas.

Este planteamiento pedagógico de atención individualizada, que se está planteando y justificando, está claro que posee una bondad, influencia y eficacia en la intervención educativa, pero no es menos claro y evidente que conlleva una complejidad y dificultad para el maestro. Éste tendrá que acudir a estrategias y recursos pedagógicos que respondan a las diferentes realidades y necesidades del alumnado. Entre éstas deberá tener en cuenta,

además de los diferentes ritmos de aprendizaje, las dificultades que se presentan en el ámbito cognitivo y de la comprensión, así como aquellas otras que provengan de los ámbitos afectivos, motrices o de relación social (como las inhibiciones) (MEC, 1992, 79).

Estas orientaciones concluyen con una recomendación acerca de la formación de grupos en las sesiones de Educación Física:

En definitiva, el maestro tiene que poseer, por una parte, un conocimiento de dónde está el grupo y cada uno de los alumnos y alumnas, y, por otra, un marco de referencia claro y preciso de los grados de destreza que cabe esperar a determinadas edades. Dicho marco no puede traducirse en cotas que todos los alumnos y alumnas tienen que alcanzar, sin tener en cuenta las características individuales. En este marco, en el cual se tiene que desenvolver, debe hacerlo con flexibilidad, para tratar de responder con los métodos, estrategias y recursos más adecuados al momento de aprendizaje de cada alumno o alumna o grupo de alumnos Estos procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualizados como grupales, que se complementan y refuerzan, llevan a una deducción clara en relación con la formación grupal: que las diferencias en cuanto a sexo, características somatomórficas o cualquier otra condición inherente al individuo mismo no pueden ser criterios para la agrupación o la asignación de tareas (MEC, 1992, (80-81).

Desde nuestra posición, consideramos que resulta insuficiente saldar el proceder pedagógico, en torno al pluralismo cultural, con unas escasas recomendaciones acerca de la flexibilización de la enseñanza y de la formación de grupos heterogéneos. El tema es complejo y, sin duda, no podremos abordar todos los entresijos del mismo, pero vamos a intentar ir un poco más lejos en la concepción curricular intercultural.

Posición de la Educación Física frente a los diversos modelos curriculares multiculturales

En nuestras escuelas, la preocupación por dar una respuesta al fenómeno de la diversidad cultural es relativamente reciente, mientras que en otras sociedades, como la Norteamericana, por ejemplo, posee unos antecedentes históricos mucho más significativos. No está de más, por tanto, utilizar experiencias ajenas como referencia, para intentar comprender mejor cómo encaja la Educación Física en un currículum multicultural y acceder de esta manera a conclusiones más sólidas.

McCarthy (1999, 223), tras recordar que en Estados Unidos, durante la primera mitad del siglo XX, imperó el modelo asimilacionista según el cual la escuela era considerada el artífice para forjar una nacionalidad norteamericana conformista, aglutinando poblaciones de orígenes nacionales diversos, se refiere al fracaso de dicho modelo asimilacionista y explica cómo los partidarios de la multiculturalidad promueven modelos curriculares con diferentes matices, entre los que cabe destacar: a) la comprensión cultural; b) la competencia cultural, y c) la emancipación cultural. Tomando como referencia las consideraciones de McCarthy (1999, 225-235) veremos, a continuación, las características de dichos enfoques y la manera en que se orientaría la Educación Física en cada uno de ellos.

Los modelos de comprensión cultural se basan en el relativismo cultural e intentan defender la idea de que todos los grupos étnicos y sociales son formalmente iguales entre sí. El currículum escolar va dirigido al reconocimiento y la aceptación de las diferencias culturales. Así mismo, intenta eliminar estereotipos raciales y sexuales y promueve actitudes positivas hacia los grupos minoritarios y desfavorecidos.

Un currículum de Educación Física, en consonancia con este modelo, debería proponer contenidos actitudinales del tipo de los señalados en el cuadro 2.

Cuadro 2. Tipo de contenidos de Educación Física adecuados a un modelo de comprensión cultural

- > Aceptación del propio cuerpo y del de los demás
 - > Reconocimiento y aceptación de las manifestaciones de actividad física propias de otras culturas
 - > Identificación y aceptación de las diferencias corporales
 - > Otros.
-

Las principales críticas a este modelo son, por un lado, que pone demasiado énfasis en las diferencias y puede ayudar a crear nuevos estereotipos; y, por otro, la dificultad de que un programa de cambio actitudinal sea suficiente como para eliminar los prejuicios mayoría/minoría.

Los modelos de competencia cultural se basan “en el presupuesto fundamental de que los valores del pluralismo cultural deben tener un papel central en el currículum escolar” (*ídem*, 229). Tienen como objetivo, además, preservar la identidad de los grupos minoritarios. El cuadro 3 indica

algunos ejemplos de objetivos de Educación Física en consonancia con este modelo.

Cuadro 3. Tipo de contenidos de Educación Física adecuados a un modelo de competencia cultural

- > Desarrollo de la identidad personal
 - > Utilización de las manifestaciones físicas y deportivas de las diferentes culturas
 - > Expresión cultural mediante técnicas propias de diferentes culturas
 - > Desarrollo del comportamiento lúdico mediante juegos multiculturales
 - > Otros.
-

El principal problema ocasionado por este modelo es que, a pesar de que pretende potenciar la negociación minoritaria con la sociedad principal, la cultura mayoritaria sigue viviéndose como hegemónica y las culturas minoritarias continúan teniendo un significado secundario, cuando no deficiente.

Los modelos de emancipación cultural sostienen que un currículum multicultural y un ambiente en el aula en el que profesores y estudiantes tratasen con respeto la cultura y las experiencias de la minoría tendría consecuencias positivas en el rendimiento académico de los grupos minoritarios, entre otros motivos como resultado de un incremento en la autoestima. Pero los defensores de esta tendencia van más allá y vinculan el currículum multicultural con la economía. Consideran que el desajuste entre el currículum escolar y la experiencia vital y la cultura de las minorías comporta una pérdida de oportunidades frente al mercado laboral y, por tanto, resulta necesaria una reforma curricular multicultural encaminada a proporcionar una igualdad de oportunidades para el éxito académico de los estudiantes minoritarios para facilitarles el acceso al mercado laboral.

En este caso, pensar cómo se adecua el currículum de Educación Física implica una doble vía de reflexión que hace referencia, por un lado, a la construcción curricular y, por otro, al peso específico de la Educación Física en el conjunto de las enseñanzas.

Respecto a la primera cuestión, es decir, la construcción curricular, deberían tenerse en cuenta fundamentalmente dos aspectos:

- a) Partir de una evaluación inicial rigurosa y consistente que permitiera una organización del currículum basada en los conocimientos previos del alumnado. Con ello podría construirse un currículum más próximo a la

experiencia vital del conjunto de los estudiantes y podría permitirse la intervención de éstos en dicha construcción;

b) Incluir contenidos cercanos a las manifestaciones de la actividad física de las culturas de procedencia del alumnado.

La segunda cuestión, es decir, el peso específico de la Educación Física, puede ser un tema un poco más delicado. Con la finalidad de facilitar el acceso al mercado laboral, los currículum de emancipación cultural suelen priorizar las asignaturas más instrumentales y profesionalizadoras. Este hecho podría dar lugar a que se prestara menos atención a materias como la Educación Física o la Educación Artística. No podemos dejar de manifestar la contradicción que esta situación comportaría con relación al primero de los presupuestos de este modelo de emancipación cultural, es decir, los efectos positivos de una completa y enriquecedora formación personal en el éxito académico.

Un currículum de Educación Física dirigido a la interculturalidad

El currículum de Educación Física se construye a partir de un determinado marco sociocultural de referencia, con lo que el alumnado cuyo grupo de pertenencia se halla más próximo a dicho marco parte con cierta ventaja para la adquisición de los aprendizajes establecidos. No podemos negar esta realidad, como tampoco podemos negar que algunas prácticas de actividad física pueden acentuar y legitimar las desigualdades entre el alumnado, si no reconocen y valoran las diferencias culturales. Si no queremos que esta situación tenga consecuencias contrarias a las intenciones pedagógicas de nuestra disciplina, debemos reflexionar sobre el currículum de Educación Física, bajo la luz de las implicaciones de un entorno multicultural. Las escuelas tendrán en sus manos el desarrollo de un Proyecto Curricular de Centro en el que aplicar los criterios didácticos que se desprendan de esta reflexión, como veremos más adelante.

El currículum actual establece una serie de objetivos que definen las capacidades que debe haber adquirido el alumnado, al finalizar la etapa. Deberíamos preguntarnos si la definición de tales capacidades es suficiente para nuestro propósito de atender a la diversidad cultural. Essomba (1999, 11) considera que los objetivos con relación con la diversidad cultural deben

cumplir tres funciones: transformadora, de control del proceso y prospectiva. Deben cumplir una función *transformadora*, en la medida que ayuden a provocar cambios en el marco jurídico y normativo con respecto a la igualdad de derechos, pero sobre todo que ayuden a provocar cambios en las creencias y valores del profesorado. Ya tenemos una primera cuestión objeto de reflexión; es decir, podemos preguntarnos qué cambios en las creencias y valores del profesorado provocan los objetivos de Educación Física.

Deben cumplir una función de *control del proceso*, ya que nos hallamos ante una dimensión educativa compleja y, en consecuencia, puede ocurrir que iniciemos proyectos que en su desarrollo no se ajusten a las finalidades deseadas y, por tanto, sea necesaria una retroalimentación que permita ir modificándolos. Respecto a este punto podemos preguntarnos si los objetivos de Educación Física son lo suficientemente abiertos como para cumplir dicha función.

Deben cumplir una función *prospectiva*, con la intención de que sean útiles para la construcción de realidades futuras deseables. La Educación Física, como cualquier otra disciplina, no debe conformarse con dar respuesta a las necesidades más inmediatas del alumnado, sino también actuar con la mencionada visión prospectiva.

Todo ello sugiere una relectura de los objetivos de Educación Física, no deteniéndonos en la capacidad que describen como resultado del aprendizaje, sino poniendo una especial atención en el proceso que conllevan y que puede comportar espacios de crítica, de valoración y reconocimiento de otras realidades, etc. Por no quedarnos en un plano de pura retórica podemos poner un ejemplo. Si tomamos el primer objetivo general del currículo de primaria –*Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre*– se trata de desviar el foco de principal atención desde la capacidad, *Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física*, hacia los aspectos del proceso, *disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás*. De esta manera podríamos proceder con la mayoría de los objetivos, deteniéndonos especialmente en las posibles relaciones de dicho proceso con la necesidad de atender a las diferencias culturales del alumnado.

Los contenidos curriculares sugieren también nuevas reflexiones, si pensamos en ellos bajo la sensibilidad de la respuesta al pluralismo cultural, como podemos apreciar en las siguientes consideraciones relativas a los bloques de contenidos propuestos para la enseñanza primaria.

El cuerpo: imagen y percepción

La imagen y percepción de uno mismo, el desarrollo del esquema corporal y la exploración de las propias capacidades perceptivo-motrices serán los puntales de este bloque que, por tanto, tendrá consecuencias determinantes en la construcción de la identidad personal. Esta identidad personal vendrá reforzada por las actitudes de valoración y aceptación de la propia realidad corporal, así como de la autoconfianza y autonomía personal. Los contenidos que aquí se determinan deben ser tratados para posibilitar este proceso en el alumnado perteneciente tanto a grupos culturales mayoritarios como minoritarios, lo que presenta una doble exigencia.

Por un lado, la construcción de la identidad personal del alumnado requiere el reconocimiento, respeto y valoración por parte de todo el grupo de los factores diferenciales. Pensemos que la “imagen que cada uno elabora de sí mismo (la internalización de sí mismo) es, en gran medida, reflejo de la forma en que evalúa los juicios de los otros en relación con él. El *yo social* no es otra cosa que el conjunto de imágenes que de mí mismo creo ofrecer a los ojos de los otros” (Abad, 1993, 38).

Por otro, las diferentes identidades culturales no deben ser un factor distorsionante en el proceso, con consecuencias de repliegue en sí mismo o de exclusión. Nicklas (1995, 39) define, como identidad cultural de un ser humano, el hecho de que se sienta parte integrante de una comunidad cultural y que lleve su huella. Ello implica que esa persona conozca el sistema codificado de su cultura, que lo domine y que pueda actuar según las reglas de ese sistema. Pero implica igualmente que pueda comprender y, por tanto, descodificar las acciones de sus congéneres, creándose con todo ello un sentimiento de seguridad. Una vez socializado en una cultura, el ser humano tiene la capacidad de apropiarse del sistema de normas de otra cultura y de comportarse en consecuencia. Para que puedan coexistir diferentes identidades culturales, sin las consecuencias de repliegue en sí mismo y de exclusión a las que nos hemos referido, es preciso según Nicklas que cada uno sea capaz de reconocer el carácter relativo y específico de las propias normas culturales y de reflexionar sobre sí mismo y sobre la autorreferencialidad (1995, 46).

El cuerpo: habilidades y destrezas

En los contenidos relativos a habilidades y destrezas es donde más necesario resulta estar muy atento al bagaje motor con el que accede el alumnado. Debemos tener en cuenta que en los primeros 5 a 6 años de vida se

produce la adquisición básica de los movimientos más fundamentales, es decir, las unidades de movimiento genéricas y controladas principalmente por la maduración del sistema nervioso. A partir de los 6 o 7 años, las habilidades motrices son más culturales, es decir, dependen más específicamente del aprendizaje, de la transmisión social y de los procesos de tratamiento de la información sobre el movimiento. Por tanto, una intervención didáctica para la adquisición de habilidades que no tenga en cuenta los aprendizajes previos está inevitablemente destinada al fracaso. No olvidemos, entonces, que la experiencia motriz de cada uno y, por tanto, los aprendizajes previos, presentarán claras diferencias según la cultura de origen. Los aprendizajes previos condicionarán las estrategias de aprendizaje, así como la potenciación de formas culturales de actividad física diferentes, pero nunca una disminución en los niveles de exigencia que sería contraria a las expectativas de igualdad que aquí nos marcamos.

El cuerpo: expresión y comunicación

Cuando un niño o una niña inmigrante llega a la escuela suele ocurrir que hable una lengua diferente y desconocida por parte del profesorado. Los problemas de comunicación adquieren dimensiones importantes y tienen consecuencias muy negativas. Los aprendizajes se hacen más inaccesibles debido al papel instrumental que desempeña el lenguaje en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero sobre todo queda dificultada la creación de un clima de seguridad que facilite los sentimientos de autoconcepto y de autoestima. Es necesario comprender, entonces, que la comunicación no se reduce al lenguaje verbal. Mediante el lenguaje corporal y las actitudes puede crearse el clima de seguridad al que nos referíamos que permita abordar una realidad cultural alejada de la propia. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo para comunicar ideas y sentimientos puede ser, en este sentido, de gran ayuda.

En el apartado de práctica de bailes y danza, puede resultar útil introducir danzas propias de otros países para acercarnos a distintas culturas, siempre y cuando predomine la orientación de respeto y valoración de otras formas de expresión y no, simplemente, la curiosidad folklórica.

Salud corporal

La salud se nos presenta, en el currículum oficial, como un contenido propio de la Educación Física. La educación para la salud vive un auge notable en la época actual, sin duda marcada por una nueva posición ideológica en su tra-

tamiento. Esta nueva posición ideológica supone el paso del carácter terapéutico al carácter preventivo. Con este posicionamiento se hace incidencia en la responsabilidad individual en la adquisición de hábitos de vida saludables. Se propone una educación para la salud como un proceso de información, de responsabilización del individuo, con el fin de que adquiera los conocimientos, las actitudes y los hábitos básicos para la defensa y la promoción de la salud individual y colectiva. Esta responsabilidad individual impregna la educación para la salud de un componente moralista y meritocrático (Barbero, 1996) que es fundamentalmente propio de una sociedad de consumo, pero que se halla lejos de las concepciones de otros grupos culturales.

Esta concepción meritocrática de la salud genera una especie de moral física, según la cual todas las personas tienen la obligación de someterse a unos tratamientos que aproximan sus cuerpos a unos modelos que, aun siendo efímeros e inalcanzables, se presentan como posibles. La definición de salud, en términos estrictamente individualistas, asume que las personas pueden controlar su existencia; no tiene en cuenta, como dice Bourdieu (1986, 1859), que las propiedades corporales son productos sociales y que, como tales, no se encuentran distribuidas equitativamente, ni son apreciadas de forma similar por todos los grupos (Barbero, 1996, 39).

No podemos ignorar este estado de cosas cuando nos planteamos la intervención educativa relativa a la salud corporal en nuestras aulas multiculturales. Será necesario indagar en los hábitos higiénicos y de salud de nuestros alumnos y alumnas, para poder ajustar realmente la propuesta educativa a sus motivaciones e intereses. Una salud impuesta puede resultar muy poco saludable.

Los juegos

Entender el juego como un contenido curricular es la consecuencia lógica de considerar que éste es un elemento cultural de gran trascendencia. Es propio de todas las culturas y de todos los tiempos. Aunque puede adoptar formas diferentes, en función del entorno donde se desarrolle, la esencia lúdica es la constante que debe permitir que alumnos originarios de culturas distintas otorguen sentido a la actividad y la compartan sin dificultad.

Debemos tener en cuenta también que los juegos son unos agentes incomparables de socialización, ya que requieren un proceso de adaptación a las normas y formas de actuar del grupo. La imitación, la resolución de conflictos y la aceptación de las normas son comportamientos que irán

gestando el proceso de socialización, proceso al que se verá sujeto tanto el alumnado perteneciente a la cultura dominante, como el perteneciente a las demás culturas.

Cuando un nuevo miembro ingresa en el grupo, no es sólo él quien sufre un proceso de adaptación a las normas y pautas imperantes en el grupo. Es el propio grupo en su conjunto el que se ve sometido a una tensión para definir la dinámica de sus relaciones, como resultado de la cual se habrá construido una nueva situación social (Abad, 1993, 40).

Los juegos cooperativos, que van ganando cada día mayor presencia en el currículum escolar, serán un espacio idóneo de convergencia entre culturas. En ellos se suelen identificar una serie de valores que resultan necesarios para la convivencia pacífica y enriquecedora. Hace ya algunos años, Orlick (1978,13) indicaba cuatro componentes esenciales para el juego cooperativo satisfactorio que consistían en cooperación, aceptación, participación y cohesión. Así mismo, relacionaba la cooperación con la comunicación, la cohesión, la confianza y el desarrollo de las destrezas para la interacción social positiva. Numerosos son los autores que se manifiestan en la actualidad en este sentido. Omeñaca y Ruiz (1999) apuntan, por ejemplo, que los juegos cooperativos, como actividades lúdicas que son, fomentan la adquisición de valores a través de la acción vivenciada; por su orientación cooperativa, conducen a una valoración positiva de la ayuda, de la colaboración, de la equidad, el respeto a las necesidades de los otros, el altruismo, la solidaridad, etc. Bantulá (2001) indica que los juegos cooperativos provocan sentimientos de aceptación y consideración hacia las demás personas, y actitudes como saber compartir, ser más consciente de cómo se siente el otro, apoyarse mutuamente, etc.

En la perspectiva opuesta suelen considerarse los juegos deportivos que se presentan, a menudo, como forma antagónica a los juegos cooperativos. Muchos autores ven en el deporte un instrumento transmisor de ideologías y valores de la cultura dominante, y, por tanto, un factor de exclusión de aquellos procederes que no se ajusten a la dimensión cultural por él legitimada. La competición se convierte en espacio de enfrentamiento que genera comportamientos de rivalidad, poco deseables desde una perspectiva intercultural. Por romper un poco con tal maniqueísmo, podemos referirnos a dos autores, el primero de los cuales sugiere focalizar la competitividad y el segundo propone la educación intencional de la competición:

La reconceptualización [...] que ha de experimentar la Educación Física como materia dentro de la cultura escolar, es precisamente evitar la compe-

titividad como elemento que define intrínsecamente a aquélla y, sin embargo, focalizarla para desarrollar la autoestima, la cooperación e incluso la conciencia de una autoexigencia sana respetando la identidad, singularidad y diversidad ... (García Melero, 1999, 55).

La concepción del segundo autor que aquí citamos se enmarca en la orientación de no entender el deporte como algo apriorísticamente educativo o antieducativo, sino de considerar que este factor depende de la intervención en su docencia.

Ahora bien, en lo que se refiere al deporte, y por ende a la competición, es preciso que en el proceso de iniciación deportiva escolar se den las condiciones pedagógicas, organizativas y materiales que hagan que tal proceso de socialización en la cultura deportiva constituya, al mismo tiempo, una educación deportiva. Ello supone que la enseñanza de los aspectos técnicos, tácticos y normativos propios de cada modalidad deportiva, y la de los rituales correspondientes, no debe, no puede establecerse al margen del desarrollo moral y cognitivo necesario que permita al alumnado, en el marco de su formación personal, ir comprendiendo, valorando, reflexionando y participando de forma activa y crítica en el hecho deportivo como construcción social (Velázquez Buendía, 2001, 85).

Todo lo expresado hasta el momento nos conduce a afirmar que el tratamiento de los contenidos en Educación Física adoptará, en la perspectiva intercultural, una dimensión de complejidad. Es decir, la respuesta educativa no será una única posible; ni siquiera existirá una óptima que pueda generalizarse. La respuesta educativa deberá ser matizada en cada situación concreta por el maestro, que deberá haber reflexionado previamente, pero que al mismo tiempo deberá ser capaz de cambiar sus presupuestos ante cada nueva realidad.

EL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO COMPROMETIDO CON LA DIVERSIDAD

Sentido del Proyecto Curricular en un entorno multicultural

Una idea recurrente, en los debates sobre multiculturalismo e intervención escolar, se centra en que las actuaciones deben ser globales y deben concernir al conjunto de la vida de la escuela. El proceso de reflexión colec-

tiva que exige la elaboración del Proyecto Curricular de Centro constituye, sin duda, un espacio privilegiado para debatir dichas actuaciones.

Mediante el Proyecto Curricular de Centro, el currículum básico y prescriptivo, por el que opta la Administración educativa, tiene la oportunidad de romper con una homogeneidad que entraría en contradicción con la multiplicidad de realidades y de situaciones en que debe aplicarse. El PCC, como comúnmente se denomina, representa el conjunto de decisiones que toma el profesorado sobre las estrategias de intervención didáctica que va a utilizar y sobre la secuenciación y distribución de aprendizajes, adaptados a su contexto escolar particular.

Previamente a la elaboración del PCC, a los centros les corresponde establecer el Proyecto Educativo, en el que quedarán determinadas las señas de identidad de la escuela, las finalidades educativas y el tipo de organización. Un PEC que sea sensible a la diversidad multicultural debería contar entre sus señas de identidad con alguna propuesta de no discriminación por diferencias de origen étnico o cultural. Así mismo, debería concretar, en sus finalidades, la manera en que se propone dar respuesta a la pluralidad cultural. Sería conveniente, finalmente, que en su estructura organizativa quedaran de manifiesto las acciones tutoriales que comportarán medidas específicas de atención a la diversidad.

El PCC, por otro lado, deberá contextualizar los objetivos generales y los contenidos, con relación con las notas de identidad del centro, expresadas en el PEC y, por tanto, no puede presentar un diseño neutro con respecto a la respuesta educativa a la pluralidad cultural. Este tema, por el contrario, deberá impregnar el debate de los equipos docentes sobre la contextualización y secuenciación de objetivos y contenidos, así como sobre la determinación de criterios metodológicos y de evaluación. Sólo así los centros podrán hacer uso de su autonomía y estarán abiertos a una verdadera reflexión sobre la práctica educativa intercultural.

Criterios generales que debería atender el PCC

Para elaborar un PCC que atienda realmente la diversidad deberemos tener en cuenta criterios psicopedagógicos que garanticen la igualdad de oportunidades en el aprendizaje, pero también criterios de índole más social que permitan alcanzar las finalidades de integración y de respeto a las diferencias.

Cuadro 4. Esquema de decisiones del Proyecto Curricular (MEC, 1992, 86)

¿Qué enseñar?

- Adecuación al contexto de los objetivos generales de etapa del currículo oficial atendiendo a la realidad educativa del centro y a las opciones contempladas en el Proyecto educativo del centro.
- Adecuación de los objetivos generales y de los contenidos de cada una de las áreas del currículo oficial atendiendo a la realidad educativa del centro.

¿Cuándo enseñar?

- Secuencia por ciclos de los objetivos y contenidos de cada área (secuencia interciclos), en función de la adecuación realizada sobre los objetivos generales y los contenidos.
- Previsiones generales sobre la organización y temporalización de los grandes núcleos de contenidos de cada área seleccionados para cada ciclo (Secuencia intraciclos).

¿Cómo enseñar?

- Criterios y opciones básicas de metodología didáctica que pueden afectar al conjunto de las áreas del ciclo o sólo a algunas áreas.
- Decisiones sobre agrupamiento de los alumnos.
- Decisiones sobre organización de tiempos y espacios.
- Materiales curriculares y recursos didácticos básicos que van a utilizarse para trabajar los contenidos de cada una de las áreas en los diferentes ciclos y criterios de uso.

¿Qué, cuándo y cómo evaluar?

- Elaboración de los criterios de evaluación por ciclos atendiendo a los criterios de evaluación de la etapa que figuran en el currículo oficial y a las decisiones tomadas sobre cada uno de los ciclos en el resto de apartados del Proyecto.
- Procedimientos, instrumentos y calendario aproximado para evaluar la progresión de los aprendizajes de los alumnos a lo largo del ciclo.
- Modelo de informe de evaluación sobre la progresión de los aprendizajes de los alumnos a lo largo del ciclo, especificando el procedimiento para su elaboración, el calendario aproximado y cómo será comunicado y trabajado con los padres y los propios alumnos.
- Procedimientos, instrumentos y calendario aproximado para evaluar la práctica docente, revisar las programaciones e introducir las correcciones oportunas.
- Criterios para decidir la promoción de los alumnos de cada ciclo al siguiente (o, en su caso, de una etapa a la siguiente).
- Actuaciones pedagógicas previstas en el caso de los alumnos que no alcancen el nivel establecido en los criterios de evaluación por ciclos, tanto si promocionan como si no promocionan al ciclo siguiente de la etapa.

Medidas específicas de atención a la diversidad

- Tutorías: organización y funcionamiento.
 - Tratamiento específico de la multiculturalidad, cuando éste sea uno de los rasgos distintivos del centro.
 - Adaptaciones para alumnos con necesidades educativas especiales: organización de tiempos, materiales y apoyos.
-

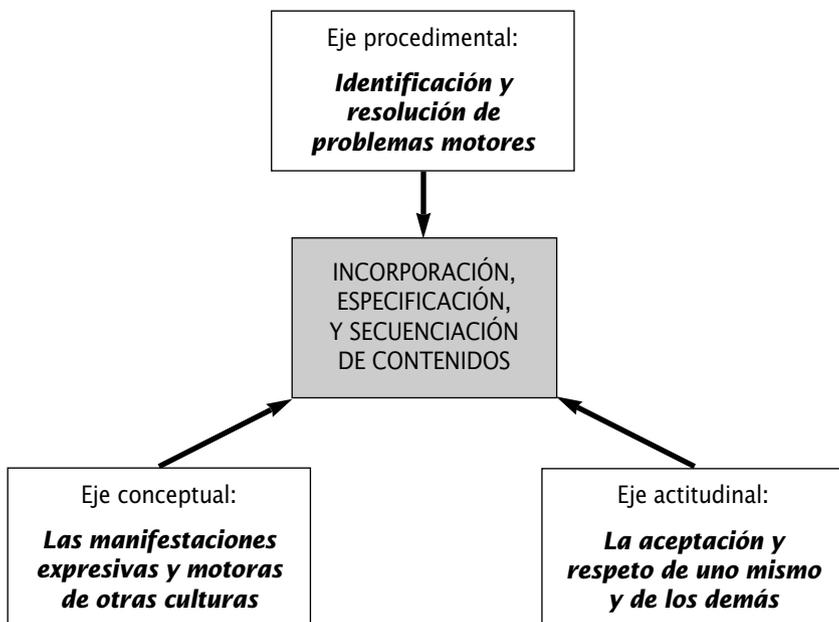
Desde una perspectiva psicopedagógica, Onrubia (1993, 46-47) establece una serie de criterios a tener en cuenta, para atender la diversidad del alumnado, tanto con relación con la concreción de objetivos y contenidos, como con respecto a la secuenciación de los mismos. Según este autor, debe existir un tratamiento equilibrado de los diferentes tipos de capacidades y contenidos presentes en las áreas, así como la posibilidad de prestar especial atención al trabajo de capacidades de equilibrio personal, de relación interpersonal y de inserción social. El profesor Onrubia (*idem*) explica también cómo pueden utilizarse las decisiones relativas a la organización y secuenciación de contenidos para dar respuesta a la diversidad. De esta manera, establece cuatro criterios, el primero de los cuales tiene que ver con lo que denomina la lógica helicoidal, es decir, la forma de introducir los contenidos “que presenta interrelacionados desde el inicio, aunque a un nivel muy global y simplificado, y avanza después hacia su representación y dominio cada vez más complejo, rico y matizado”. El segundo criterio sugiere estructurar secuencias de contenidos que permitan retomar de manera sistemática determinados aspectos, ya trabajados, en el contexto de actividades nuevas, y establecer espacios de síntesis y de reelaboración de anteriores contenidos. Según el tercer criterio, siempre debe ser posible la conexión de los nuevos aprendizajes con los aprendizajes previos y con centros de interés espontáneos del alumnado. El último de estos criterios considera de interés el tratamiento interdisciplinario de los contenidos y la vinculación de los mismos con problemas y situaciones reales más o menos próximas al entorno cotidiano.

La consecución de objetivos dirigidos a la preparación para vivir en sociedades multiculturales requerirá indispensablemente la incorporación y especificación de nuevas parcelas del saber humano que determinen aprendizajes, tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales, que conduzcan a la integración y el rechazo del racismo y la xenofobia.

Criterios para la construcción del PCC del área de Educación Física

Partiendo de los presupuestos anteriores y tratando de concretarlos en el área de Educación Física, plantearemos, a continuación, una propuesta de ejes vertebradores del desarrollo curricular de esta disciplina (cuadro 5).

Cuadro 5. Ejes vertebradores del desarrollo curricular de Educación Física que atienda la diversidad cultural



Eje procedimental: resolución de problemas motores

El eje organizador del proyecto curricular va a tener que desplazarse de la enseñanza de modelos de movimiento o de formas preestablecidas o estereotipadas de actividad motriz, a la capacidad de identificar, formular y resolver problemas motores. Debemos tener en cuenta, por un lado, que la adquisición de determinadas habilidades de carácter cultural puede quedar muy alejada de la experiencia motriz de una parte del alumnado. Por otro, en nuestra sociedad vertiginosamente cambiante, cada vez es más importante el aprender a aprender. Por tanto, se deberá potenciar la adquisición de recursos para aprender nuevos movimientos y no tanto la ejecución de los movimientos en sí mismos. Será una manera de asegurar que la realización de las acciones motoras responda mejor a las verdaderas necesidades de cada uno, marcadas, sin duda, por el bagaje motor del que se disponga.

Eje actitudinal: respeto hacia uno mismo y hacia los demás

La sesión de Educación Física suele resultar un marco privilegiado de relación entre el alumnado por las interacciones que en ella se producen. Para que la interacción motriz se convierta en artífice de aprendizaje es preciso que, en ella, confluyan el respeto y la valoración del cuerpo y de las realizaciones de los compañeros y compañeras. Esta última exigencia gana complejidad pedagógica si se produce en un marco de diversidad cultural, hasta tal punto que llega a convertirse en el foco de referencia de la práctica educativa. El respeto como actitud y la tolerancia como valor encabezarán pues el eje vertebrador actitudinal. Las siguientes palabras de López Melero (1999, 48) expresan esta idea: “El respeto a la diferencia implica el reconocimiento de ser diverso y la tolerancia es el valor esencial que necesita la cultura de la diversidad”.

Eje conceptual: las manifestaciones expresivas y motoras de las diferentes culturas

Lo desconocido suele ser fuente de temor, incompreensión y rechazo. Conocer las manifestaciones expresivas y motoras, tanto de nuestra cultura como de culturas ajenas, puede generar comportamientos más abiertos y tolerantes. La comunicación intercultural requerirá una comprensión de la cultura extranjera: la escuela, y en consecuencia las distintas disciplinas, serán responsable de hacer posible dicha comprensión. La Educación Física, desde su especificidad, puede ayudar a la comprensión de las manifestaciones expresivas y motrices de las culturas extranjeras, pero también de las situaciones de encuentro que se produzcan en torno a ellas.

LA INTERVENCIÓN EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

Puig (1994,108) advierte que “entender que la educación es un proceso de adaptación, y si se quiere de adaptación crítica y creativa, al medio sociocultural en que cada sujeto se halla inmerso” resulta cada día más insostenible. El medio con el que, en realidad, nos encontramos es un medio pluricultural muy complejo y casi inabarcable.

La inabarcabilidad de tales conocimientos se ha extendido incluso al interior de cada campo de estudio, de modo que hoy es ya imposible dominar un área de trabajo y menos suponer que ésta no va a cambiar en muy poco

tiempo. De ahí que la única manera de luchar contra lo obsoleto del saber sea dotándose de medios que permitan reponer rápidamente el saber (aprender a aprender), o bien de medios que permitan trabajar lo más cerca posible de los lugares en los que se produce el saber (aprender a reflexionar e investigar desde una posición teórica fuerte). Estamos ante un modo de educación que dobla su tarea: debe enseñar conocimientos (lo diferente), pero a la vez y principalmente debe enseñar metaconocimientos o procedimientos (lo universal) (Puig, 1994, 108).

El profesor de Educación Física se encontrará, en la escuela multicultural, con un “aula” de contrastes, claramente diferente al entorno “normalizado” de la escuela tradicional. En esta situación, deberá entender que los contrastes pueden ser enriquecedores y no necesariamente fuente de distorsión o conflicto. Ante problemas motores similares, deberá aceptar, como posibles, respuesta diferentes o complementarias. Siguiendo con la línea de reflexión de Puig, deberá, además, potenciar la autonomía en el aprendizaje.

Las estrategias metodológicas

La intervención educativa en las clases de Educación Física deberá adoptar estrategias metodológicas caracterizadas por la flexibilidad, es decir, por la posible adaptación a cada situación concreta. Se potenciarán, necesariamente, estrategias metodológicas que admitan diferentes vías de acceso a los contenidos educativos, que posibiliten ritmos de aprendizaje diferentes y que permitan decidir en cada momento en qué aspectos del aprendizaje se incidirá con mayor o menor fuerza, vigilando siempre que la variedad de las estrategias conduzca a la igualdad en las oportunidades de aprendizaje.

Barandica (1999,15), al analizar las experiencias escolares interculturales, observa que respecto a la metodología es necesario considerar la utilización de:

- Los referentes culturales y experienciales que aporta el alumnado.
- Estrategias metodológicas de diversificación que ayuden a vincular e implicar en los procesos de aprendizaje a la diversidad del alumnado presente: variedad de actividades de aprendizaje y materiales, organización flexible del aula y de los grupos del alumnado, diversificación de técnicas de trabajo, etc.

- Metodologías promotoras de interacción e intercambio: el aprendizaje cooperativo.
- El enfoque socioafectivo, el cual considera inherentes los aspectos intelectuales del proceso de enseñanza/aprendizaje y los afectivos y experienciales.
- La vivencia de la diversidad cultural y de la interculturalidad.

El trabajo cooperativo

Cuando ideamos estrategias de enseñanza/aprendizaje, resulta erróneo empezar pensando en la organización del alumnado, la distribución de los grupos, la utilización de los espacios o las formas de transmisión de la información. Es preciso, por el contrario, partir de una conceptualización previa que confiera sentido a las decisiones que adoptemos sobre los aspectos enumerados, cuya impotencia, evidentemente, no pretendemos menospreciar. No actuar de esta manera sería como construir un puzzle atendiendo únicamente al encaje geométrico de las piezas, sin dejarse guiar por la imagen en él representada.

Basándose en el concepto de cooperación, es decir, de conjunción de esfuerzos entre el alumnado, para lograr unas finalidades que normalmente se hallan estrechamente vinculadas, se viene elaborando la estrategia de trabajo cooperativo que es reconocida, en diferentes ámbitos de educación intercultural, como modalidad de trabajo muy potente, para la atención a la diversidad cultural. El trabajo cooperativo no debe entenderse únicamente bajo la perspectiva de las interacciones dirigidas a la socialización del comportamiento, sino, sobre todo, debe ser reconocido como artífice de la construcción social del conocimiento.

El trabajo cooperativo parte de una negociación entre el profesor y el grupo clase, a través de la cual se establecen, conjuntamente, los objetivos y la orientación del trabajo que se pretende realizar. Rué (1991, 79-80) describe las pautas para desarrollar un trabajo en interacción cooperativa. El alumnado se organiza en pequeños grupos formados según criterios de heterogeneidad. La heterogeneidad constituye, según dicho autor, un elemento capital ya que “vinculada a las tareas a ejecutar, es la garantía de que puedan generarse controversias, centraciones diferentes, etc., que sean las causas de progreso en los componentes del grupo”.

Como objetivo se planteará realizar una tarea común que exija interdependencia. De esta manera, para avanzar en el trabajo, cada alumno y alum-

na requerirá las realizaciones de los demás. Debe, además, obtenerse un producto final de la sesión de trabajo. El producto final representa el resultado del esfuerzo de los miembros del grupo y cumple una importante función motivacional.

El papel del maestro queda establecido por Rué (1991, 80) mediante las siguientes funciones:

- Asegura que los componentes conozcan los objetivos del grupo.
- Verifica y coordina, si es necesario, que se realicen los intercambios.
- Controla la rotación de las funciones y que se ejecuten correctamente en el grupo.
- Estimula el intercambio de explicaciones y justificaciones en la realización de una tarea, secuencia de trabajo, en la valoración de resultados, etc.
- Anima a encontrar diversos procedimientos para hacer las tareas.
- Asegura la presencia del material básico para trabajar.
- Garantiza el éxito de los componentes más débiles del grupo.
- Proporciona instrumentos y criterios de valoración al grupo, respecto a las tareas y productos realizados.
- Realiza un seguimiento del tiempo que el grupo invierte en la realización de un trabajo o de las secuencias de éste.

Santos Rego (1994,128-129) describe diferentes estructuras cooperativas para la organización del aprendizaje escolar, de las cuales describimos las que parecen adecuarse mejor a las sesiones de Educación física.

- *División de los alumnos por grupos de aprovechamiento (Student Teams-Achievement Division, STAD)*. El profesor presenta un tema y los alumnos se organizan en grupos de 4-5 miembros ayudándose entre sí a progresar en los aprendizajes. Los alumnos verifican los aprendizajes. Resulta adecuado para el aprendizaje de habilidades motrices complejas.
- *Torneos de equipos y juegos (Teams-Games-Tournaments, TGT)*. Los grupos se forman heterogéneamente. El equipo tiene que enseñar a sus miembros, asegurándose de que todos están preparados para el torneo, donde los alumnos han de competir con iguales de su mismo nivel de rendimiento.
- *Rompecabezas (Jigsaw I)*. El nuevo aprendizaje o la nueva situación motriz se fragmenta en tantas partes como miembros tiene el grupo. Cada miembro se convierte en *experto* de esa parte y la trabaja con expertos de los otros grupos para progresar en el aprendizaje. A continuación re-

gresa a su grupo y enseña al resto de los miembros lo que ha aprendido. Resulta adecuado para situaciones motrices que presenten varios elementos técnicos, como los juegos deportivos, por ejemplo.

- *Jigsaw II*. Es una variación de la anterior que enfatiza los incentivos de la cooperación. Se trabaja en equipos de 4-5 miembros y todos reciben al principio la misma información, siendo en una fase posterior cuando los componentes del equipo reciben cometidos específicos. De nuevo, quienes coinciden en el tema se reúnen para su discusión conjunta, y vuelven al grupo a fin de enseñar lo aprendido.
- *Aprendiendo juntos (Learning Together, LT)*. La interacción se hace en pequeños grupos heterogéneos de 4 o 5 miembros. De ella resulta un producto final en el cual todo el mundo ha colaborado. Los grupos presentan el resultado del aprendizaje al resto de la clase. Puede resultar muy adecuado en trabajos de expresión corporal.

LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM QUE ATIENDA A LA DIVERSIDAD CULTURAL

No precisamos retroceder demasiado en el tiempo para encontrarnos con una época en que la evaluación era utilizada, fundamentalmente, con una función acreditativa. Se atendía estrictamente la norma, para sancionar positiva o negativamente al alumnado y, evidentemente, las diferencias individuales no intercedían en el proceso, ya que únicamente se atendía la dimensión sumativa de la evaluación. En esta época en que, además, prevalecía una Educación Física dirigida a la mejora del rendimiento físico y algo alejada de la función propiamente educativa, tenía sentido la utilización de instrumentos de evaluación estandarizados, homologados, iguales para todo el alumnado e incluso para alumnos de diferentes escuelas. Evidentemente este tipo de evaluación es incompatible con una Educación Física abierta a la diversidad, que respete la especificidad de cada persona y su nivel de realizaciones en el ámbito de la actividad motriz.

Hoy en día, nadie debería dudar de la intervención de la evaluación en el proceso educativo como parte integrante de dicho proceso, ni de su utilización con vistas a la mejora del mismo. De esta manera, en el área de Educación Física, al igual que en el resto de asignaturas, la evaluación debe ir dirigida a valorar el proceso de aprendizaje del alumnado, pero también la intervención del profesor o la adecuación del currículum.

Onrubia (1993,49) establece tres criterios que debe respetar la evaluación para adecuarse a una escuela que atienda la diversidad cultural: a) debe reflejar la diversidad de contenidos y capacidades de cada área; b) los momentos, situaciones e instrumentos de evaluación deben ser diversos y variados y; c) debe conseguir la participación e implicación activa de los alumnos en el proceso de evaluación.

De acuerdo con lo dicho hasta ahora, una evaluación de la Educación Física que atienda la diversidad debe presentar las características que se exponen a continuación.

- *Una evaluación que proporcione información sobre el desarrollo del proceso de enseñanza.* El proceso de enseñanza debe ser un proceso dinámico y maleable, susceptible de modificaciones. Pero estas modificaciones no pueden ser al azar. Deben proceder de la valoración de experiencias anteriores y de la previsión de situaciones futuras. Además, muy a menudo, hay un abismo entre la intención del profesor y aquello que aprende el alumno. Este abismo suele incrementarse en un entorno de diversidad cultural. Una evaluación continuada ayudará a ajustar los aprendizajes a las intenciones del currículum y a las necesidades de cada momento.
- *Una evaluación referida a procedimientos, conceptos y actitudes.* Se dice de la Educación Física que es un área en la que predominan los contenidos procedimentales. Por otro lado, si nos paseamos por las escuelas podremos observar que, en la mayoría de los casos, aquello que se evalúa de esta disciplina son, exclusivamente, los procedimientos. Pero hay muchas actitudes del currículum de Educación Física muy valiosas en un entorno multicultural. Son, como ya se ha comentado, todas aquellas referidas al respeto y valoración de la diversidad corporal y motriz, de la diversidad de opinión y de acción. Si las consideramos como aprendizajes, deberemos disponer de instrumentos para evaluarlas. Registros anecdóticos, entrevistas personales, diarios de clase o, en su defecto, demanda de pequeños comentarios por escrito serán los instrumentos más recomendables.
- *Una evaluación que favorezca la autonomía por el control del propio aprendizaje.* Hemos comentado la importancia que tiene, en entornos multiculturales, la consolidación de la identidad personal y, en relación con ella, el desarrollo de sentimientos de autoconfianza y de autoestima. Para establecer un clima que favorezca estos sentimientos es preciso

que los alumnos compartan la responsabilidad de sus propios aprendizajes y que intervengan en su propia evaluación. La participación en la evaluación es, además, un componente importante en metodologías de aprendizaje cooperativo que señalábamos como muy adecuadas para las clases de Educación Física interculturales.

- *Una evaluación que permita investigar.* Cuando la evaluación tiende a comprender y no únicamente a juzgar, entramos en un modelo de investigación. Desconocemos todavía muchos aspectos de la didáctica de la Educación Física en entornos multiculturales. Gracias a la investigación educativa, en el contexto real de la escuela, la Educación Física podrá ir progresando y adaptándose a las nuevas necesidades.

Una reflexión final sobre el alcance del currículum de Educación Física en la educación intercultural puede servir para concluir el capítulo. La escuela no puede por sí sola resolver todas las discrepancias, todos los conflictos de la ciudadanía, todas las problemáticas sociales. No exageremos su papel. Entendamos, con ello, que no podemos ver en el currículum de Educación Física más que una pequeña porción del granito de arena que aporta la escuela a la convivencia intercultural. Es la única manera de ahorrarnos decepciones y poder seguir actuando positivamente en la construcción de la mejor escuela, entre las posibles.

BIBLIOGRAFÍA

- ABAD, L. (1993): *“Individuo y sociedad: La construcción de la identidad personal”*. En Abad y otros: *Sociología de la educación*. Barcelona, Barcanova.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M.; THOMAS, A. (1995): *Relations et apprentissages interculturels*. París, Armand Colin.
- AGUADO, T. (1999): *Diversidad cultural e igualdad escolar*. Madrid; Ministerio de Educación y Cultura.
- ALDÀMIZ-ECHEVARRÍA, M. y cols. (2000): *¿Cómo lo hacemos? Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona, Graò.
- BANTULÁ, J. (2001): *Juegos motrices cooperativos*. Barcelona; Paidotribo.
- BARANDICA, E. (1999): “Educación y multiculturalidad: análisis, modelos y ejemplos de experiencias escolares”. En Essombra, M.A. *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona, Graó.

- BARBERO, J.L. (1996): "Cultura profesional y currículum (oculto): en Educación física" en *Revista de Educación* nº 311. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura, págs. 13-50.
- CARRANZA, M.; MALAGARRIGA, A. (1999). "Danza y multiculturalidad". En *Aula de Innovación Educativa*. Barcelona; Graó.
- COLL, C. (1989): "Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares". En Cuadernos de pedagogía, nº 168. Barcelona, págs. 8-12.
- CONSELL ESCOLAR. (1999): *L'atenció a l'alumnat immigrat i de minories ètniques en el nostre sistema educatiu*. Barcelona, Consell Escolar de Catalunya.
- ENGUITA, M. (1999): *Sociología de la educación*. Barcelona, Ariel.
- ESSOMBRA, M.A. (1999): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona, Graó.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. (1998): *Criteris psicopedagògics per a l'atenció a la diversitat*. Barcelona, Dept. Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J.L. (1996): "La construcción histórica y social de la Educación física: el currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la Educación escolar?". En *Revista de Educación* nº 311. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura, págs. 51-76.
- JORDÁN, J.A. (1994): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidós.
- LÓPEZ MELERO, M. (1999): "Educación Física y diversidad: El encuentro del cuerpo con la persona". En Saenz, P.; Tierra, J; Díaz Trillo, M. *Actas del XVII congreso nacional de Educación Física*. Huelva, Universidad de Huelva págs. 41-63.
- MARTÍN, M.; MARGALEF, L.; RAYÓN, L. (2000): *La respuesta a la diversidad en la enseñanza obligatoria: Los modelos de planificación y organización*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- MCCARTHY, C. (1999): "Enfoques multiculturales de la desigualdad racial en Estados Unidos". En Enguita, M. *Sociología de la educación*. Barcelona, Ariel.
- M.E.C. (1992a): *Educación Física. Primaria: Currículum oficial, secuencia por ciclos, orientaciones didácticas, guía documental y de recursos*. Madrid, M.E.C.
- M.E.C. (1992b): *Adaptaciones curriculares: Primaria*. Madrid; Ministerio de Educación y Ciencia.

- NICKLAS, H. (1995): "Identité culturelle et conflits entre les cultures". En Abdallah-Pretceille, M.; Thomas, A. (1995): *Relations et apprentissages interculturels*. París, Armand Colin, págs. 35-46.
- OMEÑACA, R.; RUIZ J.V. (1999): *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona, Paidotribo.
- ONRUBIA, J. (1993): "La atención a la diversidad en la enseñanza secundaria obligatoria. Algunas reflexiones y criterios psicopedagógicos". En *Aula de Innovación Educativa*, nº 12, Barcelona, Graó págs. 45-50.
- ORLICK. (1986): *Juegos y deportes cooperativos*, Madrid, Ed. Popular.
- PUIG, J.M. (1994): "Diversidad étnico-cultural: una prueba para la democracia y para la educación". En Santos Rego, M.A. (1994): *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Santiago de Compostela; Servicio de Publicaciones e Intercambio científico. Universidad de Santiago, págs. 97-119.
- RUÉ, J. (1991): *El treball cooperatiu. L'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge*. Barcelona, Ed. Barcanova.
- SANTOS REGO, M.A. (1994): *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Santiago de Compostela; Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidad de Santiago.
- SIGUÁN, M. (1998): *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona, Paidós.
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (2001): "Deporte: ¿Presencia o negación curricular?". En *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio*. Murcia, Universidad de Murcia.

Esta página dejada en blanco al propósito.

CAPÍTULO 4

***UNA APROXIMACIÓN
A LA REALIDAD.
EXPERIENCIAS DE
EDUCACIÓN FÍSICA
EN LA ESCUELA
MULTICULTURAL***

MIGUEL ÁNGEL TORRALBA

Esta página dejada en blanco al propósito.

Los problemas derivados de la emigración en Europa pueden resolverse si las mayorías reconocen a las minorías y las minorías a las mayorías. (Alain Touraine)¹

 a sociedad posee una naturaleza sistemática y una estructura configurada por el sector que ostenta el poder que generalmente está representada por el grupo mayoritario, encargado de generar un sistema de pautas de conducta que han de acatar la totalidad de los integrantes de esta sociedad. Este inventario de conductas, cambiantes en el tiempo, tienen como fundamento conseguir un bienestar común. No obstante, la experiencia nos dice que éste no siempre se consigue, quedando un colectivo de nuestra sociedad sin participar del indicado bienestar común, el cual, en un intento de desagravio, decide buscar caminos alternativos, ya sea de manera activa o pasiva, que den soluciones a su problemática social, encontrándose, por lo tanto, en un estado de dificultad social permanente hasta conseguir su inclusión en el colectivo favorecido por la norma social (Moreno, 1994, 41).

Si analizamos esta situación, podemos decir que el comportamiento humano se encuentra íntimamente relacionado con los modelos organizativos de la sociedad, en cuanto es preciso adaptarse a sus estructuras para poder vivir. Es por esta razón que, al imponer al individuo sistemas de ayuda a los que le es difícil adaptarse, la propia sociedad se convierte en un modelo generador de conflictos sociales.

Conflictividad social que también hace aparición en el ámbito escolar, donde la escuela juega un papel polivalente como un ente receptor de esta conflictividad social a través de sus integrantes, al mismo tiempo que se convierte en un elemento generador de conflicto social, al tener una función

¹ Alain Touraine es profesor de Sociología en la Escuela de Altos Estudios de Ciencias Sociales de París. Videoconferencia sobre “La nueva Europa multicultural”. Forum Europa Barcelona 2001. El Periódico, 23 de junio de 2001.

emisora del inventario de conductas sociales. Consideramos que la escuela es un lugar donde una heterogénea población de alumnos desarrolla aprendizajes culturales e identidades culturales.

La escuela integradora es profundamente educativa porque reúne niños que tienen capacidades, intereses y aptitudes muy diversas y que han de convivir, trabajar y hacer camino todos juntos. Cuando los alumnos se relacionan y se comunican, muestran sus potencialidades y también sus limitaciones y debilidades; el hecho de aceptar unas y otras permite la convivencia y la tolerancia, pero también ayuda a reconocer los propios méritos y a admitir las propias ausencias. Educar en la diversidad no resulta fácil en nuestra sociedad desigual y competitiva, por eso existe un gran abismo entre lo que se quiere hacer y lo que resulta de la práctica diaria. El hecho de ser diferentes es un factor de progreso.

En el contexto escolar y deportivo, debemos analizar y decidir cuáles son los valores que merecen ser prioritariamente potenciados, en función de los diferentes planteamientos educativos. La escuela ha de preparar a los niños para vivir en un mundo de una gran complejidad, donde viven personas con capacidades diferentes, en situaciones muy variadas y que actúan con gran disparidad de criterios. Para educar a vivir en la diversidad, hay que procurar a los alumnos experiencias de vida adecuadas que les preparen para aceptar y valorar a todos. El respeto a la diversidad hay que potenciarlo desde niños. Y para respetar al otro hay que conocer su cultura, porque ignorarla suele alimentar prejuicios, como pensar que la cultura ajena es inferior.

La formación del profesorado deberá asumir estos presupuestos y, en consecuencia, deberá contar con elementos de reflexión para la toma de decisiones educativas en los entornos multiculturales. El Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal de la Universidad de Barcelona, que cuenta, entre sus competencias, con la de organizar e impartir la docencia de los futuros maestros en el ámbito de la educación motriz, es sensible a esta necesidad de prepararlos para la enseñanza de la Educación Física en situaciones de pluralidad cultural. Esta preocupación nos ha conducido a entrar en contacto con diversas experiencias sobre el tratamiento de la Educación Física y el deporte en espacios escolares y urbanos con una amplia población multicultural. Algunas de estas experiencias son las que pretendemos describir en el presente capítulo.

La primera de las experiencias la hemos denominado *Multiculturalismo y deporte escolar en la ciudad de Barcelona* y constituye un trabajo de investi-

gación realizado por tres profesoras de Educación Física, bajo nuestra supervisión, que tiene como objetivo analizar el juego como elemento integrador.

La segunda de las experiencias a las que nos referiremos, *Juegos de aquí de allá y de todas partes*, se centra en las acciones de un grupo de profesores de Educación Física del distrito de Ciutat Vella de Barcelona, distrito que cuenta con una de las tasas más elevadas de inmigrantes de la ciudad.

Finalmente, hemos considerado interesante reflexionar sobre *el deporte como vehículo de integración*, haciendo una especial referencia a las características de diferentes deportes implantados en los países de origen de nuestros alumnos inmigrantes y, así mismo, relatando algunas de las experiencias del antropólogo Gaspar Maza, expuestas en su tesis "*Producción, reproducción y cambios en la marginación urbana. La juventud del barrio del Raval de Barcelona. 1986-1998*", en la que explica cómo recurre al deporte como lenguaje de comunicación social.

MULTICULTURALISMO Y DEPORTE ESCOLAR EN LA CIUDAD DE BARCELONA

Las profesoras Mireia Carreras, Miriam Muñoz y Aurora Zafra, docentes de Educación Física en el barrio de Ciutat Vella, de la ciudad de Barcelona, presentaron este trabajo de investigación, fruto de su hacer cotidiano en este barrio.

El trabajo tiene como objetivo mostrar el valor integrador del juego motor en entornos escolares con altas proporciones de alumnos inmigrantes. Las profesoras han analizado diversos juegos multiculturales procedentes de diversas fuentes (bibliográficas, aportaciones de los niños, entrevistas con los padres). Tienen gran interés las aportaciones de los juegos realizadas por los mismos niños que han descrito juegos propios de sus culturas de origen.

El trabajo de investigación sobre Multiculturalismo y deporte escolar en la ciudad de Barcelona se ha estructurado en las siguientes fases que nosotros respetaremos para su presentación:

- Introducción.
- Estudio de las características del alumnado de las escuelas públicas del distrito de Ciutat Vella.
- Investigación sobre el juego como elemento integrado.
- Jornada piloto.
- Conclusiones.

Introducción

La creciente multiculturalidad de nuestra realidad social, que implica la coexistencia de diferentes culturas, está generando un interesante debate sobre el modo de tratar esta diversidad en la escuela. Las fronteras se desbordan y en las sociedades modernas estamos recibiendo un flujo de inmigrantes de diversidad visible. El número de alumnos de origen extranjero en los centros de Ciutat Vella no deja de aumentar.

En general, una composición cultural diversa genera intolerancia, rechazo, conflictos por parte de la cultura receptora que se siente perjudicada. La cultura dominante se utiliza como vehículo de legitimación social.

Ante esta triste realidad hacen falta reacciones críticas con voluntad transformadora hacia un mundo sin fronteras ni barreras con el deseo de una sociedad multicultural. Porque la diversidad cultural es, sin duda, una de las grandes riquezas de la humanidad.

La cultura es algo que se construye a partir de la experiencia, que se transmite a partir de la educación de los agentes socializadores como la familia, la escuela y los medios de comunicación, y que se modifica a través del tiempo con una actitud receptora, flexible y crítica.

Cabe destacar el papel importantísimo y vital que la escuela tiene en la formación de actitudes y valores de respeto y tolerancia hacia el prójimo. La escuela no opera en el vacío, se inserta en un contexto sociocultural. A menudo se ha acusado a la escuela de ser el aparato ideológico del Estado y servir como agente reproductor de la ideología social y cultural dominante en detrimento de los grupos menos privilegiados social, cultural y/o económicamente. Sin embargo, apostamos por una escuela que reproduzca aquello que valga la pena reproducir y cambie hacia una perspectiva más crítica y sensible a los problemas sociales actuales, especialmente a la diversidad cultural.

La escuela es, sin duda, un espacio privilegiado donde ensayar interacciones “alternativas” en condiciones de igualdad, de tolerancia y de enriquecimiento. Debe permitir la expresión, la comunicación y la crítica de los diversos elementos culturales que confluyen. Giroux define la escuela como esfera pública democrática, lugar de conocimiento, reflexión, crítica y conciencia en el que se recojan las problemáticas sociales, y concibe al profesorado como intelectuales transformadores que tienen la oportunidad de reflexionar sobre la manera en que se produce la percepción de la diferencia cultural y sobre el tipo de interacciones e intercambios culturales que se establecen.

La pedagogía crítica fundamenta la posibilidad de cambio individual y social a partir de un proceso educativo basado en la interacción entre iguales. La escuela realiza una función social. Representa un espacio creativo lleno de posibilidades de generar acciones de transformación. Por tanto, los elementos que constituyen la escuela (profesorado, familia, alumnado, administración) no son simples piezas del engranaje del sistema educativo, sino que son individuos y colectivos con fuerza suficiente para actuar en ocasiones en contra del sistema.

Para que realmente exista una educación intercultural, la organización de la escuela, el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular de Centro y el currículum oculto requieren ser orientados en esa dimensión.

El PEC es un elemento clave de intervención en el ámbito escolar. Necesita una reflexión y compromiso de todos los componentes del centro sobre el tratamiento a la diversidad cultural. Cabe señalar que la multiculturalidad ha de entenderse como un asunto de todas las escuelas, y no solamente de aquellas con niños de diversidad visible. En él es donde se reflejan las señas de identidad y las opciones ideológicas del centro. Debe ser el marco educativo intercultural que exija al profesorado unos criterios consensuados y coherentes en cuanto a organización, metodología, evaluación, etc. Es importante que el PEC parta de un análisis del contexto sociocultural donde está situado el centro, si no el proyecto no sería significativo ni funcional. La dimensión intercultural debe estar reflejada tanto en los objetivos como en los contenidos (como bloque individual y como eje transversal) de todas las áreas.

En los centros con alumnado diverso debe potenciarse la acción tutorial y disponer de numerosos profesionales de refuerzo coordinados eficazmente entre ellos con la finalidad de ofrecer una educación integral basada en la igualdad de oportunidades.

Entre todos los profesionales destaca el papel del profesorado de Educación Física en el tratamiento de la diversidad cultural. El deporte, los juegos y la música constituyen una de las raras actividades humanas que consiguen trascender las monumentales barreras sociales, culturales, lingüísticas, políticas y geográficas que separan a los diferentes pueblos de la Tierra.

Cada día, en cualquier momento, en cualquier continente podemos encontrar un grupo de chicos y chicas que juegan, que practican algún deporte. Si preguntamos a cualquier niño por qué juega, contestará que lo hace para divertirse. Una de las definiciones más bonitas y poéticas sobre el juego la hace Duhamel cuando dice “jugar es soñar con todo el cuerpo”. La ac-

tividad lúdica está presente en la vida del individuo desde que nace hasta su muerte, y es común en todos los niños y adultos del planeta. Para el niño jugar es vivir, aprender, disfrutar.

Este trabajo pretende defender el juego y el deporte como una actividad lúdica integradora a todos los niveles donde se puede fomentar, desde el área de Educación Física, valores de cooperación, respeto y tolerancia hacia la diversidad cultural. La investigación se centra en el barrio barcelonés de Ciutat Vella, conocido como un espacio donde viven, conviven y sobreviven diferentes culturas. Las escuelas de la zona presentan una diversidad muy visible y sin duda se ven desbordadas debido a la creciente demanda de recursos materiales y humanos que precisan estos colectivos. Debido a la situación urge elaborar, en estos centros en particular y en todos en general, un proyecto intercultural.

Para ello partimos de la hipótesis que *la actividad física y, por tanto, el deporte es posiblemente el elemento socializador mediante el cual diferentes culturas, étnias y razas pueden llegar a convivir dentro de un espacio tan diverso como es la ciudad de Barcelona.*

Estudio de las características del alumnado de las escuelas públicas del distrito de Ciutat Vella

Las escuelas públicas que encontramos en el distrito de Ciutat Vella son:

CEIP Alexandre Galí

CEIP Baixeras

CEIP Castella

CEIP Cervantes

CEIP Collaso i Gil

CEIP Drassanes

CEIP Mare de Déu del Pilar

CEIP Mediterrània

CEIP Milà i Fontanals

CEIP Pere Vila

CEIP Rubén Darío

En todos estos centros se hizo una recogida de datos sobre la nacionalidad del alumnado al que atienden en los ciclos medio y superior, obteniendo que la mayoría de los centros tenían en sus aulas un 33% de alumnos inmigrantes. No obstante, hemos de destacar, negativamente según nuestra opinión, que había dos de estos centros con un 50% de alumnos con estas características y uno con un 90% de niños y niñas inmigrantes (datos correspondientes al curso escolar 1997-1998).

Hay que tener en cuenta que todos estos números son una representación necesaria para nuestro trabajo, pero con una validez etérea, ya que es-

tos datos cambian cada mes, cada semana e incluso, en ocasiones, hasta cada día debido a las fluctuaciones de esta población.

Como resumen de todos estos datos, exponemos el cuadro 1 y las figuras 1-6, que nos ayudarán a hacernos una idea de la muy diversa población a la que atienden estas escuelas.

Cuadro 1. Número de alumnos y alumnas por cursos, países y continentes

	Países	3º	4º	5º	6º	Totales
África	Argelia	2	1	2	2	7
	Gambia	1	0	0	0	1
	Guinea Ec.	0	0	0	1	1
	Marruecos	41	32	40	38	151
	Senegal	3	1	0	1	5
	Tánger	0	0	0	1	1
						166
Asia	Filipinas	7	11	8	11	37
	India	1	0	2	2	5
	Pakistán	13	10	10	9	42
	China	3	2	2	1	8
						92
Europa	Inglaterra	1	0	0	0	1
	Francia	2	0	1	1	4
	Portugal	0	1	4	3	8
	Serbia	0	0	0	1	1
	Suiza	1	0	0	0	1
						15
Sudamérica	Argentina	2	0	2	2	6
	Brasil	0	0	1	0	1
	El Salvador	0	0	1	1	2
	Guatemala	0	0	2	0	2
	Honduras	1	1	1	0	3
	México	0	0	1	0	1
	Perú	6	3	6	2	17
	Rep. Domin.	5	7	11	9	32
	Sto. Domingo	0	1	1	0	2
	Uruguay	2	0	2	1	5
	Venezuela	0	1	0	1	2
	Chile	0	0	0	1	1
						74
TOTALES		91	71	97	88	347

Representación de la procedencia del alumnado

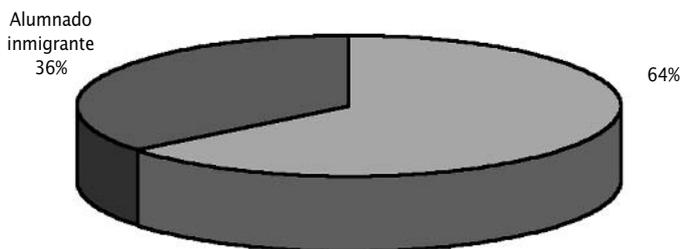


Figura 1. El número total de alumnos y alumnas del distrito I de Ciutat Vella que cursan ciclo medio y superior es de 905. Así observamos que más de un tercio del alumnado de estas escuelas es inmigrante. El 64% restante es de origen español, y no necesariamente catalán.

Representación del alumnado inmigrante por continentes

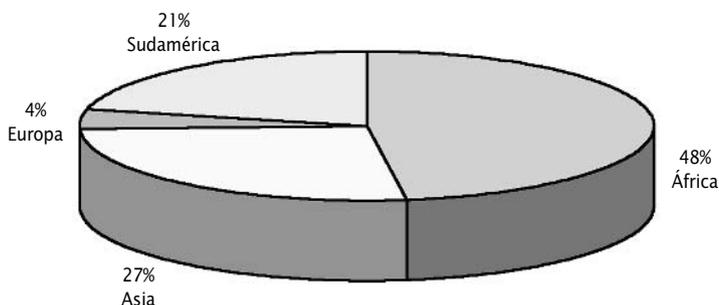


Figura 2. Este tercio del alumnado procede además de diversos países y/o continentes. Casi un 50% es de origen africano. El índice más bajo pertenece a alumnos de origen europeo, no español. Hoy por hoy, es seguro que este índice haya aumentado dadas las actuales circunstancias.

Alumnado procedente de África

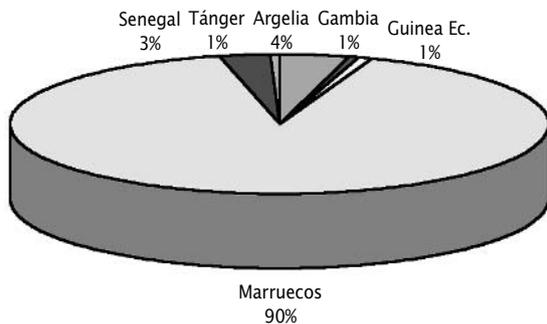


Figura 3. La gran mayoría de alumnos africanos son de origen marroquí.

Alumnado procedente de Asia

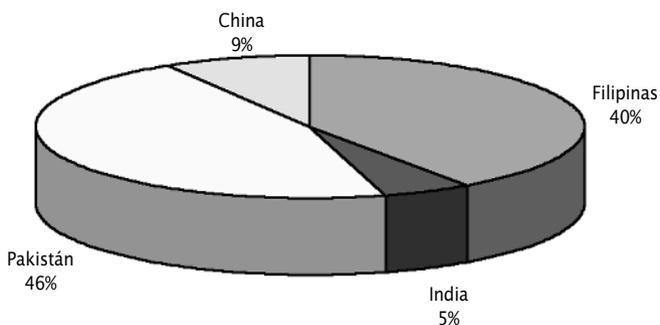


Figura 4. Entre el alumnado asiático, los índices más altos corresponden a los pakistaníes y los filipinos.

Alumnado procedente del resto de Europa

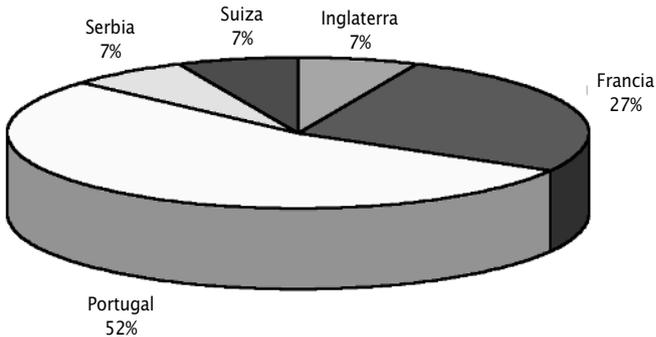


Figura 5. Más de un 50% del alumnado procedente del resto de Europa resultó ser de Portugal. Esto se debe, en gran parte, a la cercanía física entre España y Portugal. Igual sucede con el país siguiente, Francia. En el momento de recogida de datos, el alumnado de origen serbio era sólo un 7%; como hemos comentado antes, hoy ese porcentaje probablemente será más alto y aparecerán también otros países de la zona de los Balcanes.

Alumnado procedente de Sudamérica

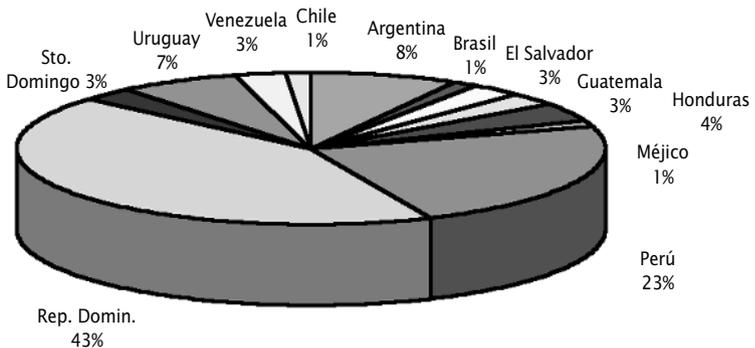


Figura 6. Así como en los otros continentes la diferente procedencia del alumnado se reducía a un número corto de países, en Sudamérica este número se amplía. Existe, como sucede con África, un país con un gran número de población inmigrante, la República Dominicana.

Investigación sobre el juego como elemento cultural e integrador

¿Por qué el juego como actividad integradora? La actividad lúdica es fundamental en el niño. Para él todo es pretexto de juego y... “no hay ocupaciones por arduas que sean que no puedan servir de motivo para jugar” (Wallon, en Amicale EPS, 1986,291).

El juego responde a una necesidad en el niño, la necesidad de probar sus fuerzas, sus capacidades de comprensión, de ejecución y finalmente su voluntad. Es una actividad espontánea a la que el niño se dedica enteramente.

El juego ayuda al niño a salir de su egocentrismo, a tomar en consideración el punto de vista del otro.

El juego provoca el encuentro con el otro, ya sea como compañero o adversario. Este hecho provoca inadaptaciones, conflictos que hacen tambalearse las costumbres egocéntricas del niño. Y aparece progresivamente la necesidad de la regla. Es importante que el niño participe en la elaboración de una definición de las reglas de cooperación y oposición, “así el juego se revela como una primera forma de mundo social” (Chateau, en Amicale EPS, 1986,291).

Nadie duda de la tremenda importancia social de los juegos en las sociedades de todo el planeta.

Aunque existe abundante literatura sobre la importancia del juego en el desarrollo del niño, es muy escasa la que examina el contenido específico de esos juegos.

Muchos teóricos de la educación tratan los juegos como casi sinónimo de “fantasía” o “imaginación”, y no como productos culturales objetivos, es decir, como prácticas establecidas poseedoras de reglas y tradiciones que regulan las relaciones entre los niños y niñas o entre éstos y el mundo adulto que les rodea.

El juego puede rodearse de fantasía e imaginación de un mundo libre y creativo. Sin embargo, al mismo tiempo, los mensajes culturales de los juegos se ponen de manifiesto o son asimilados inconscientemente, y puede observarse que los juegos y juguetes abarcan y transmiten normas sociales. Así pues, toda preocupación por el desarrollo futuro de las oposiciones de las personas y la conciencia del mundo debe incluir la atención no sólo a la capacidad del niño para el juego, sino también a los detalles de la cultura infantil que cubre esta capacidad en un momento y lugar determinados.

Los diferentes juegos que aquí aparecen surgen de diversas fuentes, pero tomamos como principal las aportaciones del alumnado. Para ello se pasó por las escuelas una ficha de “juegos y deportes de todo el mundo” (ver figura 7), en la que se les pedía a los niños que indicaran sus datos personales, insistiendo en el país de procedencia, descripción del juego y cómo habían llegado a conocerlo. Para ello se les dieron algunas pautas, tales como preguntar a sus padres, comentarlo con sus amigos de igual procedencia o que recopilaran aquellos juegos que practican cuando están en su país de origen.

La recogida de juegos y deportes tradicionales de los diferentes países y continentes a través del alumnado ha sido posible gracias a la colaboración del profesorado de Educación Física de alguno de los centros. Aun así, este tipo de recopilación es difícil. Los niños y niñas, por su edad y el momento en que dejaron sus países, no recuerdan muchos de los juegos y se hace necesaria la colaboración de las familias. En más ocasiones de las que quisiéramos, las circunstancias de estas familias hace que en las relaciones entre sus miembros no haya mucho tiempo para tratar temas escolares.

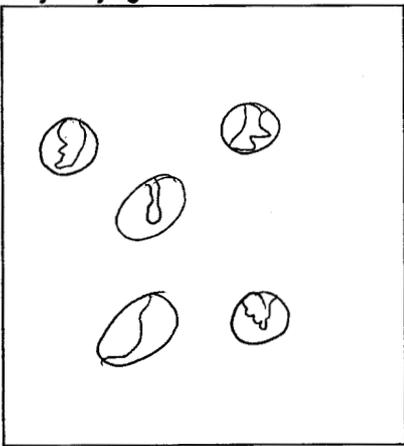
Entre las fuentes que han hecho algún tipo de recopilación de juegos tradicionales de los diferentes continentes están Jaume Bantulà, Pere Lavega y Salvador Olaso, Victor Baroja, El CRP de Ciutat Vella, el Museu Antropològic de Catalunya, etc.

Nosotros hemos agrupado los juegos recogidos por continentes de procedencia de nuestros alumnos, ya que hemos observado que tenían unas características similares según su lugar de procedencia: África, Asia, Europa y Sudamérica. Éstos han sido:

● ÁFRICA

- Juegos danzados (Senegal)
- La Haya (Marruecos)
- Escapa del cazador (Marruecos)
- Las capas (Marruecos)
- Imlaqui (Marruecos)
- L'jebdegeri (Marruecos)
- Canicas (Marruecos)
- Fútbol (Marruecos)

Figura 7. Juegos y deportes de todo el mundo.

Nombre: Karima	Edad: 9 años
País: Marruecos	
Nombre del juego: Imlaggi	
Lugar donde se juega: En el patio	
Material necesario: 5 piedras un poquito grandes	
Descripción del juego: Cojes 5 piedras y cojes una en la mano. Primero la tiras para arriba y cojes las otras cuatro piedras	
Dibujo del juego	
	
Otras formas de jugar:	
<p>¿Cómo has llegado a conocer este juego?: Me he ido a Marruecos y mi prima me enseñó. Es muy divertido para mí, para los otros niños no se.</p>	

➤ *Características comunes de los juegos y deportes*

Los juegos africanos recogidos se caracterizan por ser juegos con un bajo nivel de movilidad. Este hecho puede estar relacionado con las altas temperaturas del clima del continente.

● ASIA

- 1,2,3 Kung-Fu (China)
- Militares y ladrones (Filipinas)
- Comba (Corea)
- Peonza (Madagascar)
- Cometa (Japón)
- Kaki Temperung (Malasia)

➤ *Características comunes de los juegos y deportes*

La característica común de los juegos asiáticos es el grado de habilidad y la destreza corporal necesarias que se necesitan.

● EUROPA

- Pañuelito (Rusia)
- Peonza (Italia)
- Xarranca (Cataluña)
- Tanga (Castilla)
- Frontón rebullón (Aragón)
- Bitlles (Cataluña)

➤ *Características comunes de los juegos y deportes*

Existen multitud de juegos comunes entre los diferentes países europeos. Una característica a destacar en los juegos europeos es la diferencia que se hace entre juegos para chicos y juegos para chicas, más marcada que en los juegos de otros continentes.

● SUDAMÉRICA

- Chato (República Dominicana)
- La Caza (Argentina)

- Las 7 piedras (Venezuela)
- El fusilado (Venezuela)
- Las monedas (Perú)
- Peonza (Santo Domingo)
- Aro y barilla (Chile)
- Basketbol (Santo Domingo)

➤ *Características comunes de los juegos y deportes*

Los nombres de la mayoría de los juegos de América están muy relacionados con las guerras que el continente ha sufrido, sobre todo Sudamérica. Existe una gran adaptación de los recursos y de los materiales de deshecho.

Observando y analizando los juegos podemos apreciar que son los mismos en todo el mundo, con pequeñas variaciones de un lugar a otro. ¿En qué se diferencian? Además de variar el nombre (en ocasiones relacionado con los hechos históricos propios de cada país), varían en los materiales que se utilizan, condicionados por los recursos de la zona, y en algunas de las reglas que los rigen. Otro hecho a destacar es que en varias ocasiones aparecen el fútbol, el baloncesto,... como deportes a los que se juega en los diversos países. Es decir, los deportes se convierten en un elemento común entre la multitud de culturas, etnias y religiones.

Una experiencia integradora basada en el juego

Una vez recogidos estos juegos por el profesorado de los diferentes centros de Ciutat Vella, se pasa a realizar una actividad conjunta, denominado Rodajoc. Esta experiencia intercultural, basada en los juegos tradicionales de los diferentes continentes, se lleva a término por el Centro de Recursos Pedagógicos del distrito de Ciutat Vella.

Esta experiencia consiste en dos jornadas de mañana en las que se reúnen las diferentes escuelas del distrito, y por pequeños grupos, los alumnos pasan por diferentes estaciones donde realizan juegos, danzas y otras actividades lúdicas relacionadas con los países de los que muchos de ellos proceden.

La experiencia tiene un gran éxito. Prueba de ello es que desde su inicio sigue repitiéndose año tras año con cambios en los juegos y las actividades

que se realizan. La base teórica por la que se inician estas jornadas es la que planteamos en nuestra hipótesis.

Conclusiones

El juego, y, en su fase más elaborada, el deporte, es el medio a través del cual podemos integrar a personas de diferentes culturas, religiones y etnias.

El niño que juega es un niño que experimenta, descubre, reafirma sus posibilidades y, en definitiva, se forma.

En la relación entre el niño y el juego encontramos diversos factores variables sobre los que se puede incidir: las reglas, el medio y el entorno social. Durante el juego, el niño tiene un objetivo que desea conseguir (alcanzar la portería, una meta, ...). Para lograrlo, todas sus acciones, ya sea con compañeros o adversarios, necesitan una relación con el medio. En esa relación, el niño valora al otro como un igual, y no como a alguien diferente a él en su cultura, en su lengua o en cualquier otro aspecto que los diferencie.

Si el juego es una manifestación espontánea de la especie humana (también lo es en otras especies animales), en una primera fase es una actividad sensomotriz y de exploración funcional (primer año de vida); después, ocupa un espacio importante como actividad simbólica (de 3 a 8 años) y posteriormente se convierte en una actividad eminentemente socializadora (entre 8 y los 12 años, justamente la etapa en la que hemos centrado la investigación).

El juego y el deporte son, en definitiva, elementos socializadores por excelencia.

Por tanto:

- En el ámbito bibliográfico, hemos constatado que diversos autores, pedagogos de renombrado prestigio, valoran la actividad física, y por ende el juego, como uno de los elementos sociales por excelencia.
- La ciudad de Barcelona, y especialmente el distrito analizado, tiene una diversidad étnica y de razas que merece una atención preferente por parte de las administraciones sociales y culturales de nuestra ciudad y del país.
- El juego, elemento motivante y de desarrollo psicomotor, forma parte de la actividad social cotidiana del niño por lo que, como elemento de inte-

gración social en el ámbito educativo, es uno de los recursos que más utilizan maestros y educadores.

- Como uno de los medios integradores y de reconocimiento cultural, el juego tiene unos componentes motrices similares en los diferentes países analizados.
- El juego, bloque de contenidos curriculares en la educación primaria y secundaria dentro del área de Educación Física, debe contemplar la diversidad cultural con el objeto de favorecer la identidad del niño con su cultura y el reconocimiento de sus compañeros.
- La escuela es, sin duda, un espacio privilegiado donde ensayar interacciones alternativas en condiciones de igualdad, tolerancia y respeto. Es el espacio donde deben permitirse la expresión, la comunicación y la crítica de los diversos elementos culturales que confluyen.
- La diversidad cultural expresada en los juegos es, sin duda, una de las grandes riquezas de la humanidad.

JUEGOS DE AQUÍ, DE ALLÁ Y DE TODAS PARTES

La presentación de esta experiencia tiene como objeto mostrar la colaboración entre diferentes centros escolares caracterizados por la pluralidad cultural y en donde la Educación Física ha de ser una pieza relevante en los planteamientos educativos de éstos, como área de conocimiento y también como facilitadora del trabajo interdisciplinario y de aplicación de los ejes transversales, como es el de la educación intercultural.

Por ello, a partir del curso 1996-1997, un grupo de maestros especialistas en Educación Física de las escuelas del distrito de Barcelona, Ciutat Vella, vio la necesidad de canalizar positivamente la realidad multicultural que se vive en los centros escolares y propusieron realizar una serie de encuentros periódicos con el objeto de potenciar la relación entre escuelas mediante la actividad física. Estos encuentros, bajo el formato de seminario, tienen como objetivos el dinamizar actividades realizadas sobre el ámbito de la actividad motriz, adoptando estrategias y recursos para aplicar en las clases de Educación Física, elaboración de materiales que impliquen a todo el profesorado de los centros, intercambio de experiencias y la organización de la jornada "*jocs d'aquí, d'allà i d'arreu*" en una instalación o espacio de la Ciutat Vella, así como la inclusión en los proyectos educativos de los centros participantes como una actividad de cara al futuro.

La inmigración a Cataluña de familias de diversos países ha provocado la entrada a la escuela de niños y niñas con una manera de hacer y sentir diferente. Un buen ejemplo lo encontramos en la Ciudad de Barcelona, donde los distritos de Ciutat Vella y de Sarrià-Sant Gervasi, con un 25,2% y 24,8%, respectivamente, de alumnos nacidos en el extranjero respecto al total de la ciudad. Los alumnos extranjeros de Ciutat Vella están escolarizados en centros públicos mayoritariamente, procediendo, como ya hemos visto en la anterior experiencia, del Magreb, de Asia-Oceanía y de América Central y del Sur. En cambio, los de Sarrià-Sant Gervasi, barrio que se encuentra en la parte alta de la ciudad, proceden de países de la Unión Europea (43,0%), del resto de Europa (14,8%), de Asia-Oceanía (12,7%) o de América del Norte (11,3%). Hay una gran diferencia entre las condiciones de llegada de los alumnos extranjeros nacidos en países industrializados y de cultura occidental, y los que provienen de países subdesarrollados y, en muchos casos, de una cultura radicalmente diferente de la occidental. La integración del segundo grupo comporta mucho más esfuerzo, tanto a los alumnos como a los centros en que están matriculados (García y Pedret, en *VII Jornades d'Educació Física*, 1998).

Debido a esta realidad multicultural que se vive, creemos muy interesante recoger y presentar una síntesis de esta experiencia, que organizaron los profesores Blanch, Mora, Sánchez, Carreras, Parra, García y Pedret, con el soporte del Centro de Recursos Pedagógicos de Ciutat Vella y el Instituto Municipal de Educación del Ayuntamiento de Barcelona, y que expusieron en las Jornadas de Educación Física que nuestro Departamento organiza, conjuntamente con el IME, anualmente.

Estos profesores y algunos del distrito de Sarrià-Sant Gervasi, ante la necesidad de canalizar positivamente esta situación, se reúnen periódicamente realizando un seminario, en el que como objetivos a trabajar destacan: la dinamización de las actividades en torno a la Educación Física de los dos distritos; la adopción de estrategias y recursos para aplicar en las clases; el incremento de material bibliográfico especializado; el intercambio de experiencias entre los profesores, y el desarrollo de *una jornada interescolar*, estructurada sobre los juegos de todo el mundo, aprovechando su aspecto lúdico y participativo. De esta jornada ha surgido *una unidad didáctica*, "El juego tradicional", y se ha llevado a término *un trabajo interdisciplinario*, en el que los alumnos expresan mediante dibujos, murales, frases, etc., sus vivencias en la jornada.

La jornada

Dentro de la oferta de “Barcelona se mueve, la escuela se mueve” del Instituto de Educación del Ayuntamiento de Barcelona, se realiza la jornada denominada “Juegos de aquí, de allá y de todas partes”, centrada en el juego, priorizando su valor lúdico e integrador, pero sin dejar su refuerzo cultural. Se pretendía que los niños y niñas, jugando, se introdujesen por un momento en la cultura de procedencia del juego. Desde el primer momento se huyó de una visión de las culturas como reliquia, o como una simple curiosidad antropológica. El acercamiento había de ser directo y participativo. Se ha realizado en un parque público, respondiendo al objetivo de concienciar a los alumnos de que los espacios públicos también son una oferta para practicar actividades físicas.

Esta experiencia iba dirigida a los dos cursos del ciclo medio de la educación primaria, ya que se considera que los alumnos son más receptivos y también porque los juegos eran más adecuados a este ciclo formativo. Como objetivos, se plantean los siguientes (García y Pedret, 1998, 25):

1. Dirigidos a los niños y niñas de los centros escolares participantes

- Dar a conocer todo un conjunto de juegos que al mismo tiempo les permita desarrollar las habilidades y destrezas básicas.
- Favorecer las relaciones personales entre los niños y niñas de los centros del Distrito y de culturas diferentes.
- Fomentar el interés y el respeto por el entorno.
- Aceptar normas establecidas en cada juego y cumplirlas.
- Impulsar una actitud favorable hacia el juego, no solamente como medio, sino también como un fin en sí mismo. Jugar por el placer de jugar.
- Propiciar la recuperación de diferentes juegos como una fuente de patrimonio y de intercambio cultural.
- Reconocer, de una manera vivenciada, otras culturas.

2. Dirigidos a los profesores

- Colaborar con el resto de profesores de la zona en la elaboración de acciones conjuntas, así como en la creación de espacios de debate sobre la Educación Física en el Distrito.
- Fomentar el trabajo interdisciplinario entre diferentes áreas y profesores.

- Dar a conocer a las familias el trabajo que se hace en el área de Educación Física para una mayor colaboración.
- Intentar dar nuevas estrategias de trabajo en las escuelas donde la falta de instalaciones adecuadas, recursos y espacios abiertos es una característica común.

Las actividades se realizan siguiendo el protocolo de circuitos de actividad fisicodeportivas por estaciones, con un total de 12, y procurando que en cada estación jueguen los niños por un espacio de 10 minutos. Los grupos están compuestos por 15 a 17 alumnos de diferentes escuelas participantes, que se distinguen por un color, con el objeto de permitir la rápida localización, y en cada grupo hay un profesor acompañante. Los juegos que se han realizado y su procedencia son los siguientes:

Bolos (Cataluña)	Peonzas y diábolos (de todo el mundo)
Indiacas y frishbeek (México)	Juegos danzados (Senegal)
Carreras de bolas (México)	La miel (Cataluña)
La txila (Argelia)	Fútbol botones (de todo el mundo)
Colas de conejo (Cataluña)	Ruedas (de todo el mundo)
Ringo-pica (Malta)	Xarranca (Cataluña)
El mikado (China)	Karooms (Nepal)
Xapes (Nicaragua)	Hong-lui-ten (Xina)
Pasando el aro (Argentina)	

Estos juegos se desarrollan en diferentes países con diferentes nombres, pero en su esencia son muy similares. La característica principal que habían de cumplir es que fuesen participativos, sin eliminar jugadores.

El desarrollo de esta jornada ha supuesto crear un debate positivo en torno la Educación Física, no como una actividad aislada sino integradora, y en determinados casos ha iniciado un trabajo interdisciplinario de educación intercultural en las escuelas. Destacar igualmente la implicación de todos los miembros de los centros escolares (claustro, profesores tutores), así como el de las instituciones que dan soporte. Y por último, valorar muy positivamente la iniciativa de incluir esta actividad en los proyectos educativos de los centros participantes, evitando así que si el profesor de Educación Física no continúa en el centro éste no deje de participar.

EL DEPORTE, VEHÍCULO DE INTEGRACIÓN

*Una de las virtudes relevantes del deporte es su valor pedagógico y educativo que permite integrar al niño, al adolescente y al adulto en la sociedad y en el mundo moderno. El espíritu colectivo que la competición y la práctica de cualquier disciplina crean de una manera inconsciente y casi automática, convierten el deporte en el sistema educativo de más alta eficacia. Estos valores se acentúan cuando se trata de personas apartadas por el motivo que sea y que el deporte puede ayudar en forma importantísima en la recuperación del hombre y de la mujer que precisan de una actividad que les permita sentirse nuevamente integrados en la pequeña sociedad que se crea en las instituciones (Juan Antonio Samaranch en el prologo de *L'Esport en col·lectius en dificultats socials*).*

Deporte, definido por la Carta Europea del Deporte (1992), es “todo tipo de actividades físicas que, mediante una participación organizada o de otro tipo, tengan por finalidad la expresión o la mejora de la condición física y psíquica, el desarrollo de las relaciones sociales o el logro de resultados en competiciones de todos los niveles”.

El deporte está determinado por reglas sociales. El deporte es una forma social organizada de relación con el cuerpo, transmitiéndose por la vía de la literatura deportiva o por la vía de la práctica de los juegos populares tradicionales. Basta ver la expansión del deporte olímpico en casi todos los países. Las actividades fisicodeportivas de una sociedad son normalmente reflejo de los valores de su propia cultura y existe una estrecha relación entre las manifestaciones deportivas y los contextos culturales donde éstos tienen lugar.

El niño, desde sus edades más tempranas, está comenzando a percibir el contexto a partir de las estructuras perceptivas que las circunstancias físicas, históricas y sociales han generado en el mismo. Aunque el ambiente que el niño percibe es un todo unitario, por razones metodológicas podríamos dividirlo en tres grandes contextos configuradores de los valores y actitudes de los jóvenes: el sociocultural, el familiar y el escolar/deportivo. Pero establecer una clara delimitación es prácticamente imposible, dado que existen campos de acción comunes y solapamientos entre ellos, lo que hace que el individuo lo perciba de una forma más global que segmentada.

Es importante resaltar que en los tres contextos pueden estar presentes, en mayor o menor medida, la actividad física y el deporte, por lo que los niños percibirán los valores del deporte como parte integrante del ambiente,

confirmando los propios valores en la interacción existente, ya que los valores son fenómenos psicosociales intrapersonales muy característicos y, por tanto, son elaborados a partir de la interacción del sujeto con su ambiente.

Sólo a partir de las relaciones con otras personas ajenas a su entorno, el joven tendrá que confrontar sus valores con los de los demás, necesitando una justificación de aquellos que le son propios y procurando una coexistencia con los valores sostenidos por los otros. Además, cada valor humano es un producto de la interacción social que ha sido transmitido y preservado en sucesivas generaciones por una o varias instituciones sociales a las que se les ha encargado la tarea de mantener y exaltar un subconjunto seleccionado de valores. Las más representativas de estas instituciones han sido la familia, la iglesia, el sistema educativo y las organizaciones políticas y sindicales. Nosotros añadiríamos las organizaciones deportivas.

En el pasado, los objetivos sociales eran utilizados como objetivos de proceso para crear un ambiente adecuado en enseñanza del deporte; sin embargo, los niveles actuales de diversidad en barrios y escuelas han hecho que los profesores perciban los objetivos y metas sociales como elementos valiosos y necesarios en el currículum de Educación Física. Pero esta reconversión de intereses sociales no resulta sencilla, encontrando una falta de evidencia en el interés central de la reforma y de la justicia social. A pesar de todo, los profesores siguen prestando especial atención al trabajo en equipo, la cooperación y el respeto, que son elementos que guardan mayor correspondencia con el constructo de responsabilidad social, la cual cosa es un objetivo curricular al que algunos educadores atribuyen una contribución directa en el éxito de los estudiantes mediante la socialización, la convivencia y la resolución de problemas en grupo.

La orientación de valores refleja las prioridades que los profesores sitúan en determinados objetivos y metas del currículum. Éstos incluyen metas asociadas tanto con lo académico como con el cuerpo de conocimiento de la disciplina y objetivos afectivos relacionados con las necesidades e intereses de los estudiantes en el contexto social. Esto resulta especialmente importante en una disciplina como la Educación Física. A pesar de que los objetivos más frecuentes planteados hacen referencia al deporte, la habilidad y la forma física, es evidente también el incremento que se viene produciendo en el número de educadores que proponen un especial énfasis en los objetivos sociales al diseñar sus programaciones, incluyendo objetivos afectivos como el respeto a los demás y la interacción positiva en el grupo.

La práctica deportiva es un espacio muy rico, en donde se pueden trabajar los valores, no como una simple transmisión de éstos, sino facilitando unas condiciones en las que los deportistas construyan su propia jerarquía de valores, de tal manera que exista un equilibrio entre las necesidades de ámbito personal y las sociales. Así, podemos trabajar valores como el respeto a la autonomía personal, mediante una aceptación de uno mismo, la mejora del bienestar y de la salud corporal y de las relaciones personales, u otros más utilitarios como la ocupación del tiempo libre, la dedicación y la valoración del esfuerzo, o de tipo moral como la cooperación y el respeto a las normas. Pero el deporte, por sí mismo, no es generador de valores, sino que es un excelente terreno de promoción y desarrollo de éstos.

Autores como el profesor Amador (1998, 364) señalan como valores sociales más propicios para alcanzar a través del deporte a los siguientes: participación de todos, respeto a los demás, cooperación y relación social, amistad, pertenencia a un grupo, competitividad, trabajo en equipo, expresión de sentimientos, responsabilidad social, convivencia, lucha por la igualdad, compañerismo, justicia, preocupación por los demás y cohesión de grupo.

El profesor Gutiérrez (1995), en su obra *Valores sociales y deporte*, propone un modelo ecológico para el desarrollo y promoción de valores sociales y personales a través de la actividad física y el deporte, en el que se contemplen todos los estamentos susceptibles de ejercer algún tipo de influencia sobre la formación del esquema de valores de cada persona. “La bondad de este modelo radica en que no se le pide a nadie que asuma completamente la responsabilidad del proceso de todo el modelo, sino que cada uno, en función del rol que le corresponde, asuma su papel, que los demás ya harán el resto, los padres, los deportistas, los organizadores del deporte y los profesores y entrenadores, asumiendo el compromiso de su función, la educación, ya sea deportiva o general, y teniendo siempre presente el repertorio de valores que una sociedad pluralista, de respeto y orientada hacia la igualdad, demanda”, indica el profesor. Creemos en la exigencia de la participación de todos los sectores implicados, entendiendo que este proceso debe realizarse a través de una intervención social general.

Cada persona presenta unas determinadas características, algunas de ellas derivadas de su propia naturaleza y otras que provienen del ambiente en el que se encuentra inmerso. Así, una persona puede ser hombre o mujer, presentar un determinado estado social, padecer una discapacidad o tener un determinado proyecto de vida. Para educar en valores sociales y

personales a los jóvenes será muy conveniente y útil conocer qué es lo que ellos valoran de la actividad fisicodeportiva y qué defienden las personas de su entorno.

Desde el ámbito educativo, los valores relacionados con el deporte seguir gran parte de los esquemas diseñados para la educación en valores desde el marco general de la enseñanza. El fin principal de la educación, como claramente viene especificado en la LOGSE, es el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos, el desarrollo integral de todos los factores que la componen: intelectual, corporal, social, afectivo y éticomoral.

El deporte aporta unas satisfacciones muchas veces ausentes en otras esferas sociales. Por una parte, tenemos la realización de una actividad por la que el deportista se siente interesado, intentando y consiguiendo perfeccionarse a través de un entrenamiento, y observando como día a día se va ganando un lugar de confianza entre sus compañeros de equipo. Este respeto genera la necesaria autoestima, derivada de la comprobación de una mejora de la forma física y del rendimiento deportivo, con la consecuente promoción a nivel del deporte escogido y, finalmente, el respeto por parte de los otros componentes del grupo, un grupo que comparte una ilusión puesta en un deporte que les puede aportar satisfacciones negadas en otros ámbitos de la realidad cotidiana

Los colectivos con dificultades sociales son una realidad social que requieren soluciones multidisciplinarias. Una de las características de los colectivos con dificultades sociales viene dado por la diversidad de estilos de vida, ligados a actitudes y hábitos (raíces étnicas) algunas veces en contraposición a nuestros valores.

El deporte en estos países se caracteriza por su cultura. Entender la pluralidad es una labor de todos. Así encontramos que en Filipinas los juegos, deportes, reuniones en clubes y asociaciones conforman la vida social, que se hace en gran parte en calles y parques. El marroquí pasa la mayor parte del tiempo fuera de casa, ocupa el espacio público, los niños juegan en la calle. La sociedad paquistaní está basada en una separación muy marcada de hombres y mujeres en la vida diaria. ¿Adivinan cuál es el segundo deporte, después del fútbol, en un instituto de Barcelona con mayoría pakistaní? El críquet, deporte nacional en Pakistán.

Nosotros hemos querido recoger los deportes con mayor implantación en estos países e informar sobre algunas características de éstos, con el objeto de ofrecer respuestas más adecuadas (cuadro 2).

Cuadro 2. Deportes con mayor implantación

Deportes	Objetivos y desarrollo	Aplicación escolar	Material e instalaciones	Países
Atletismo	El atletismo moderno nació en el siglo XIX en Gran Bretaña, si bien ya en el 776 a. C. se celebraban pruebas atléticas en los Juegos Olímpicos. Se basa en el desarrollo de las habilidades básicas y específicas de la carrera, saltos y lanzamientos	De gran aplicación escolar para el desarrollo motor. Utilizar formas jugadas e iniciación deportiva en tareas por equipos	Patio polideportivo, colchonetas de caída y artefactos de lanzamientos (pelotas de tenis)	Es el deporte más extendido y practicado en todos los países
Actividades acuáticas: natación	Nadar quiere decir llevar a cabo movimientos de propulsión que permitan al hombre avanzar más o menos fácilmente en una posición distinta de la que le es habitual. Se inició en Japón hace 2.000 años, pero llega a Europa en el siglo XIX. Existen modalidades en el agua como la natación sincronizada y el waterpolo	Desarrollo de habilidades en el medio acuático. Necesidad de aprendizaje de técnicas, para que el niño juegue en el agua. Utilizar juegos acuáticos con pelota	Piscina o espacio acuático	Muy desarrollado en los países industrializados
De raqueta: bádminton	Es un juego de interior rápido y ágil, nacido en la India e Inglaterra. Consiste en golpear un volante con una raqueta por encima de una red situada a 1,5 metros del suelo	Fácil de practicar para iniciar a los niños en juegos con raqueta. Se puede jugar por parejas	Una pista de 6,1 x 13,4 m Raqueta ligera y un volante	Europa y extremo oriente (China, Corea, Indonesia, Japón, Malasia)

Cuadro 2. Deportes con mayor implantación (continuación)

Deportes	Objetivos y desarrollo	Aplicación escolar	Material e instalaciones	Países
De lucha: judo	23 a. C. surgió el ju-jitsu, que engloba numerosas artes marciales originarias del Japón. Entre ellas está el judo, creado por Jigoro Kano, que trata de inmovilizar al contrario después de haberlo tumbado, basándose en la rapidez de movimientos y en la agilidad	Observación de reglas y un noble comportamiento controlan y dirigen este deporte	Tapiz o colchonetas	Asiáticos
De pelota: baloncesto.	Los aztecas de América Central, hace 3.000 años, ya jugaban una versión primitiva del baloncesto. El profesor Naismith, de la universidad de YMCA, en 1893, realizó la primera demostración del baloncesto moderno. Se basa en cinco reglas: la pelota debe ser jugada con las manos; no se puede correr con la pelota en las manos; los jugadores de ambos equipos pueden jugar la pelota, atacar y defenderse al mismo tiempo, sin tener en cuenta la posición en el campo; está prohibido tocar a un jugador contrario; el tanto no es horizontal, sino vertical	Es un juego excelente de equipo. El minibasket se ajusta a las normas escolares. Existen muchos juegos aplicables al baloncesto. Ejemplo los 10 pases, 2 ball, etc.	Una pista de 28 x 15 m y dos canastas	Juego extendido por todo el mundo. En los centros con alumnos extranjeros que hemos consultado, todos lo conocen

Cuadro 2. Deportes con mayor implantación (continuación)

Deportes	Objetivos y desarrollo	Aplicación escolar	Material e instalaciones	Países
De pelota: fútbol.	Su organización actual es de 1863 y debido a los ingleses, si bien ya se jugaba hace más de 2.000 años en China. Se enfrentan dos equipos que pueden golpear o conducir la pelota con cualquier parte del cuerpo, salvo los brazos y las manos, e intentar introducir la pelota en una portería	Como el baloncesto es un excelente deporte de equipo. Tiene diversas variantes escolares como el fútbol sala y el fútbol siete	Suele ser de 100 x 70 m y las porterías de 7,3 por 2,44 m de alto. Escolar, fútbol sala 40 x 20 m	Es el deporte más popular en el mundo
De pelota: balonmano y voleibol	El primero se trata de marcar goles en portería contraria mediante lanzamientos a puerta, sin pisar el área de portería. Nació en Alemania hacia finales del siglo XIX. El voleibol fue inventado igualmente a finales del siglo XIX por W. Morgan en Masschusetts. Su juego consiste en golpear la pelota por encima de una red con un número determinado de toques. Hay una variante muy interesante que es el voleibol playa	Mini balonmano y mini voleibol. El voleibol requiere una cierta técnica, pero tiene gran aceptación. Se puede jugar con diferente número de jugadores por equipo y con adaptaciones de normas	El balonmano se juega en pista polideportiva de 40 x 20 m y porterías de 3 x 2 m. El voleibol en un campo de 18 x 9 m y una red que se pueda colocar a diferentes alturas	El primero se juega en países de Europa y el voleibol se ha convertido en un juego extendido por todo el mundo
Hockey sobre hierba	Es uno de los deportes más antiguos, ya jugado por griegos y romanos. Se enfrentan dos equipos de 11 jugadores que tratan de meter en la portería contraria una pelota dura valiéndose de un stick curvo	Es muy espectacular y rápido. Se puede jugar en pista polideportiva (hockey sala)	Campo de 91,5 x 55 m y portería de 3,7 x 2 m	Europa, Australia y sobre todo en la India y Pakistán

Cuadro 2. Deportes con mayor implantación (continuación)

Deportes	Objetivos y desarrollo	Aplicación escolar	Material e instalaciones	Países
Béisbol	<p>Evoluciona del “rounder”, antiguo juego británico, y en 1854 J. Cartwright propuso el reglamento actual. Compiten dos equipos de 9 jugadores, el que batea (atacante) y el de campo (a la defensiva). El bateador anota puntos corriendo las 4 bases sin ser eliminado. El equipo que defiende pasará a atacar cuando han bateado todos los jugadores del equipo contrario o 3 bateadores hayan sido eliminados. Cuando ambos equipos hayan completado un turno en defensa y otro en ataque terminará una entrada. Los juegos tienen una duración de 5 entradas. El bateador se coloca a un lado de la meta para golpear la pelota que envía el pitcher o lanzador, enviada a una altura comprendida entre las axilas y rodillas del bateador. Si no batea hace <i>strike</i> (a los tres queda eliminado), pero si la pelota llega demasiado alta o baja, el arbitro señala bola (a las 4 avanza a la 1ª base). Si el bateador devuelve la pelota, debe correr las bases, hasta completar una carrera, antes de que el equipo contrario intercepte la pelota y la envíe a los que cubren las bases</p>	<p>Es un juego que ofrece la posibilidad a cada jugador de destacar individualmente, al mismo tiempo que reclama de éste su incorporación a un esfuerzo colectivo. Juegos: prebéisbol, pichi y softball</p>	<p>Se puede jugar en cualquier espacio libre de cierta amplitud, pista polideportiva. El campo está dividido en dos áreas: el interno, cuadrado de 27,5 m de lado con una base en cada esquina y el extracampo</p>	<p>Se juega en Estados Unidos, América Central, Japón e Italia</p>

Cuadro 2. Deportes con mayor implantación (continuación)

Deportes	Objetivos y desarrollo	Aplicación escolar	Material e instalaciones	Países
Críquet	<p>El reglamento oficial data de 1744. Se enfrentan dos equipos de 11 jugadores que se turnan para batear y ocupar el campo. Un jugador, <i>bowler</i>, lanza la pelota, con el objeto de alcanzar el <i>wicket</i>, mientras que uno de los dos bateadores, colocados en la <i>popping crease</i>, intenta evitarlo golpeando la pelota. Cuando un <i>bowler</i> ha tirado 6 veces, otro ocupa su lugar y lanza desde el otro <i>wicket</i>. Para anotarse una carrera, el bateador golpea la pelota y corre hasta la otra <i>popping crease</i>, intercambiando de posición con el otro bateador, tantas veces como puedan y antes de que la pelota devuelta por el equipo contrario toque el <i>wicket</i> mediante un lanzamiento o con la pelota en el guante. Si la pelota sobrepasa la línea de campo, <i>bourday</i>, el bateador se anota 4 carreras si toca el suelo la pelota, y 6 si salta la línea limpiamente</p>	Igual que el béisbol	<p>Se juega en un extenso campo de 137 m. En el centro del campo hay una banda o <i>pitch</i> de 20 x 3 m. A cada extremo hay un foso de lanzamiento o <i>bowling crease</i> cuyo centro está ocupado por 3 estacas verticales y 2 travesaños, llamado <i>wicket</i>. Delante, a 1,22 m, hay una línea blanca llamada <i>popping crease</i></p>	Inglaterra, Australia, Nueva Zelanda, India, Pakistán y Sudáfrica

Producción, reproducción y cambios en la marginación urbana. La juventud del barrio del Raval de Barcelona, 1986-1998

La experiencia que presentamos en este apartado, deporte como vehículo de integración, pertenece al antropólogo Gaspar Maza, que presentó su tesis doctoral con este título y que está dedicada principalmente a la elaboración, comunicación y reflexión de diferentes trabajos realizados a lo largo de 10 años en el barrio denominado el Raval de la ciudad de Barcelona. En este barrio se encuentra el índice más alto de inmigrantes de toda nuestra ciudad, pertenece al Distrito de Ciutat Vella y se encuentra en las proximidades del puerto.

Exponemos esta experiencia, resumida por el autor, ya que consideramos muy interesante que recurriera al deporte como primera medida de acción para responder al encargo de relacionarse con los chicos, habiendo observado el atractivo que tenía para ellos. A través de esta dinámica de grupos desarrolló aspectos como el respeto, el compañerismo, el esfuerzo o el deporte como alternativa para su tiempo libre.

Resumen de contenidos

Tesis etnográfica y antropológica sobre un grupo de 35 jóvenes de un barrio a lo largo de un periodo de 12 años (1986-1998). En su mayoría inmigrantes, son jóvenes hijos de unas familias con graves problemas de marginación.

Se explica en la investigación cómo es su vida cotidiana, la relación con sus amigos, dónde y cuándo entraron en contacto con el investigador y cómo han ido cambiando sus relaciones. Al inicio de la tesis, los jóvenes tenían entre 10 y 12 años y al final de la misma tienen ya entre 20 y 25 años. Este largo seguimiento facilita una visión sobre la evolución social de la situación.

Así, la marginación de estos jóvenes es presentada como un proceso paulatino de diferenciación social que los va colocando en una posición desprivilegiada cuando dejan de ser jóvenes y se convierten en adultos. Algunos de ellos acaban reproduciendo la marginación de sus padres, mientras otros consiguen elevarse un poco. Este proceso no es siempre inevitable o automático. En la tesis se investigan también las posibilidades de introducir cambios y fisuras dentro de su reproducción como clase, a través principal-

mente de los trabajos para cambiar su comunidad (los de deporte son un ejemplo).

El fútbol es utilizado como una vía para buscar y mantener la relación con los chicos y también para trabajar valores educativos como el respeto, la organización como grupo o para desarrollar un punto de encuentro en un contexto de fragmentación social (el investigador trabaja en esta parcela desde una posición de educador social).

Además del deporte, hay en la tesis una investigación sobre otras partes de su contexto como:

- El Raval y su transformación urbana.
- La escuela.
- Los servicios sociales.
- Los cambios en los espacios públicos.

➤ *El Raval y su transformación urbana*

El Raval es una parte del centro urbano degradado, conocido históricamente con la imagen de barrio “chino”. En él se produce durante el período estudiado un proceso de reforma urbanística, paralelo al de la reforma social. Como resultado se acaba cambiando su geografía de forma brusca. En 12 años cambia más que en todo un siglo anterior. Se da a la vez una re-conversión del mito urbano, de barrio “chino” pasa a convertirse en centro histórico posmoderno.

➤ *Escuelas públicas*

Se explican sus características físicas, así como las relaciones sociales que se producen dentro de las mismas. Entre otros aspectos vemos cómo la mayor parte de los alumnos/as son hijos de personas que pertenecen a la misma clase social baja, que acuden a unas escuelas pobres físicamente (edificios degradados o nuevos pero de poca calidad) y que sólo alcanzan a conseguir un nivel escolar mínimo (graduado).

➤ *Servicios sociales*

Su objetivo es cambiar la posición marginal tanto de los jóvenes como de sus familias. Son unos servicios sociales nuevos que tras su puesta en marcha enseguida tienden a burocratizarse. Este proceso los lleva a perder

la relación directa con los problemas y a atrincherarse frente a los mismos. En ocasiones acaban tomando una posición de barreras frente a la marginación que sirve más para la reproducción de la misma que para el cambio.

➤ *Los cambios en los espacios públicos*

En general se pueden observar dentro del período estudiado una serie de cambios importantes en la sociabilidad del lugar, que afecta especialmente los espacios públicos.

Como efecto de las reformas se produce también la llegada a la zona de estudiantes universitarios, museos, galerías de arte, etc. Éstos, en nombre de la cultura y con su presencia, intentan “aseñorar” la zona pero también la dualizan. Paralelamente también llegan al barrio inmigrantes extranjeros que pasan a ocupar posiciones semejantes a las de los autóctonos más marginados.

La situación de marginación social va cambiando, sin embargo, de una forma mucho más lenta que la reforma urbana externa a la misma. En el caso de los jóvenes protagonistas de la tesis y hasta el momento final de la misma (1998), no consiguieron elevarse mucho aunque tampoco entraron en procesos de marginación social más fuertes a los que también estaban expuestos.

Juventud, fútbol y reproducción social

El deporte y las relaciones sociales que éste facilita constituyen uno de los ejes transversales en las diferentes partes de la tesis, pero es en la segunda parte (juventud, fútbol y reproducción social) donde más presencia tienen.

El fútbol es un deporte, pero también un lenguaje de relación entre los jóvenes y el antropólogo-educador. Es también un deporte practicado por mujeres, aunque en menor número, pero con semejantes funciones y utilidades.

➤ *La presencia de la cultura del deporte en la vida cotidiana*

■ En los chavales

Aprovechan cualquier espacio del barrio para jugar a la pelota. Hablan de fútbol, se visten cotidianamente como futbolistas, reconocen a sus ídolos, sus gestos; son desde muy jóvenes seguidores. El reconocimiento del

juego afecta tanto el juego limpio como el sucio (un ejemplo de reproducción negativa ya que también incorporan y repiten el mal comportamiento de los jugadores profesionales).

■ En los adultos

El uso del tema deportivo en las conversaciones del barrio es constante. Es un tema fácil y muy accesible. Siguen la prensa deportiva de forma a veces muy minuciosa. Muchos piensan que como evasión es mejor hablar de fútbol que de los problemas que tienen.

Existe un número importante de grupos de fútbol de adultos en el barrio formado en el contexto de estos bares. El fútbol que practican dentro de estos grupos es un fútbol sencillo, torpe, de poca calidad deportiva, pero muy divertido y participativo. Organizado por los mismos adultos. Se juegan, además de resultados deportivos, prestigio y posiciones sociales.

➤ *Análisis de los valores de los jóvenes a través del deporte*

Algunos de los valores y antivalores que aparecen en las prácticas deportivas observadas son:

- Inmediatez.
- Presentación agresiva.
- Faltas de respeto.
- Resistencia. Sentido de protesta, pelea, escaqueo.
- Lenguaje poco claro. Racista (racismo entre ellos, o de uno árabe hacia otro árabe). También se arreglan pronto.
- Convivencia a pesar de sus orígenes diferentes.
- Flexibilidad.

➤ *Respuestas. Trabajo ofrecido a los jóvenes desde las actividades deportivas*

- Orden.
- Voluntariedad.
- Respeto, para poder avanzar.
- Organización deportiva: organizar frente a resistir (el comportamiento más habitual).
- Educar-confrontar. Resultados de la interacción entre entrenador-educador-jóvenes.

- Convivencia.
- Equilibrio.

➤ *La integración de hijos de inmigrantes*

Entre 1986-1998 van apareciendo progresivamente en la vida social y deportiva del barrio. Hay un intento por desarrollar un trabajo multicultural mediante la incorporación de un entrenador de origen inmigrante en la organización deportiva del mismo. Resultados: los jóvenes no se parecen en nada a los jóvenes de sus países de origen. Se están desarrollando como “segunda generación”. Hablan igual que los de aquí. Hablan catalán, árabe, castellano. Son seguidores del “Barça”. Tienen una cultura barcelonesa pero muchos no lo reconocen así y siguen pensando que son extranjeros. Recomendación: hay que mirarlos como personas antes que como culturas.

➤ *Resultados del deporte interpretados desde la antropología*

- Acaban jugando mejor.
- Se hacen amistades. Tras los problemas y las dificultades acaban juntos en la discoteca.
- Se trabajan y se buscan soluciones a problemas de grupo e individuales.
- No se quedan tan aislados. El grupo de fútbol es un punto de encuentro en una zona de fragmentación social.
- En algunas ocasiones a través del deporte vuelven a una escuela a la que estaban faltando.
- Ocupan su tiempo libre frente al aburrimiento.
- Ellos mismos son protagonistas de sus cambios.

➤ *Límites, reproducciones, permanencias*

- Pese a que algunos son buenos futbolistas, no se hacen sin embargo profesionales. Generalmente no se cambia o se sube de clase social a través de la carrera deportiva, aunque ésta pueda ser un revulsivo.
- Tensiones. Una de las principales la constituye la “deportivización de los grupos” frente a la integración general. Desarrollarlos como grupos deportivos acaba discriminando a los que tienen mal juego o mal comportamiento.
- “Penetración”. Se produce cuando ellos mismos acaban pensando de sí mismos que no sirven para nada. Es una autoanulación. Los marginados también pueden participar y construir su automarginación.

Aun reconociendo las ventajas que pueden ofrecer las actividades deportivas, éstas tienen límites. No se puede descontextualizar el análisis de la marginación de sus causas y sus conexiones más complejas.

BIBLIOGRAFÍA

- AMADOR, F. (1998): "La Educación Física y el deporte como elemento socio-cultural". En *Curso de actualización en didáctica y Educación Física*. Volumen II. Córdoba; Instituto Andaluz del Deporte, págs. 353-393.
- AMICALE EPS (1986): *El niño y la actividad física*. Barcelona, Paidotribo.
- BROOKE, P. (1994): *Respuestas para todo. Deportes*. León; Everest.
- CAÑADELL, R. (1994): *La interculturalitat*. Barcelona; Eumo.
- GARCÍA, C.; PEDRET, R. (1998): "Treballen la realitat multicultural de Ciutat Vella mitjançant jocs d'aquí, d'allà i d'arreu". En *VII Jornades d'Educació Física a infantil, primària i secundària*. Ajuntament de Barcelona; Institut d'Educació, págs. 21-30.
- GASSIÓ, X. (Coord.) (1994): *Todos los juegos del mundo*. Barcelona; Planeta.
- GUTIÉRREZ, M. (1995): *Valores sociales del deporte*. Madrid; Gymnos.
- LEEMAN, Y; LEDOUX, G. (2001): "GAT to do about Intercultural Education in Teacher Education". En *Educational Reserch in Europe*. EERA Yearbook, págs. 187-204.
- MAZA, G. (1999): *Producción, reproducción y cambios en la marginación urbana. La juventud del barrio del Raval de Barcelona, 1986-1998*. Tesis doctoral sin publicar. Tarragona.
- MORENO, F. (1994): *L'esport en col·lectius en dificultats socials*. Girona; Difusora Europea.
- VV.AA. (1995): *Educar desde el interculturalismo*. Barcelona; Amarú Ediciones.

Esta página dejada en blanco al propósito.

CAPÍTULO 5

***JUEGOS MOTORES
MULTICULTURALES***

JAUME BANTULÀ I JANOT

Esta página dejada en blanco al propósito.

JUEGOS MULTICULTURALES Y EDUCACIÓN

Ante el riesgo que podría comportar una mundialización uniformada y homogénea en lo que se refiere a la pérdida de las propias y peculiares identidades culturales, conviene ahondar con carácter de urgencia en el tratamiento de la diversidad cultural, desde una perspectiva que apueste por una educación integradora y respetuosa con las diferencias.

Frente el impacto avasallador de una cultura global, muy estrechamente vinculada, por otra parte, con la cultura de masas, es preciso que la cultura popular responda educando y forjándose en unos valores interculturales, que supongan promover la tolerancia hacia otras formas de pensar, sentir y actuar, que defiendan la igualdad entre culturas y la aceptación de diversos pareceres, opiniones y puntos de vista.

Cabe señalar, sin embargo, que este capítulo no pretende incidir en la reflexión teórica; se diferencia de los anteriores por su carácter eminentemente práctico. Proporciona una pequeña muestra de juegos localizados en 30 países del mundo, con la intención de que puedan vivenciarse en cualquier situación educativa que pretenda abordar el tratamiento del multiculturalismo a través del juego.

No es razón suficiente reunir a personas heterogéneas desde el punto de vista étnico y cultural para que se manifieste una dinámica de respeto por la diversidad. Es de vital importancia la vivencia de situaciones que estimulen el establecimiento de relaciones interpersonales afectivas. En este sentido, las acciones motrices que se reviven en el transcurso de la actividad lúdica requieren la puesta en escena, por parte de los jugadores, de una conducta motriz, que debe ser guiada por el educador, en beneficio de la educación intercultural.

El lenguaje gestual y corporal en clave de juego, de manifestación lúdica, tiene que despertar, dentro de un clima amigable y distendido, el deseo y el interés por conocer la realidad cultural del otro, por procurar el acercamiento entre las personas, al margen de cuáles sean sus procedencias.

Ello no debe significar la pretensión de aculturizar a través de las prácticas lúdico-motrices a una minoría cultural para integrarla en una cultura mayoritaria y dominante, sino favorecer, a través del juego, el mutuo reconocimiento, auspiciando actitudes de acercamiento e intercambio, que vayan más allá de la simple coexistencia y que incidan en el proceso de creación y recreación cultural.

La realización de juegos, rescatados del acervo cultural de los pueblos, tiene que contribuir, más allá del tiempo y espacio de juego, a la construcción de una sociedad democrática en la cual se valore positivamente la diversidad cultural como una forma de enriquecimiento.

A través de su desarrollo se tienen que experimentar, en propia piel, valores tales como la empatía, la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la aceptación, el intercambio, etc., para que puedan transferirse estos aprendizajes a otros escenarios de la realidad.

De la misma forma, el juego tiene que poner en evidencia manifestaciones que signifiquen discriminación, recelo, refutación, prejuicio o indiferencia que, son al fin y al cabo, las fuentes de donde bebe el etnocentrismo, el racismo y la xenofobia.

En definitiva, se anhela que el repertorio seleccionado, que no es más que una pieza de ese gigantesco y colosal mosaico que constituye el patrimonio lúdico de la humanidad, sirva para reforzar la utilización del juego como recurso y fuente de aprendizaje impulsar la recuperación del juego tradicional valorar el papel del juego como transmisor cultural y promover en los ámbitos de la educación formal y no formal relaciones solidarias, respetuosas y tolerantes con la diferencia.

Cada uno de los juegos inventariados se presenta en un mismo formato homogéneo de ficha, acompañando a la descripción y representación gráfica del juego algunos datos que pueden ser de interés sociocultural y didáctico.

Los juegos elegidos pretenden ilustrar la admirable riqueza del juego tradicional y popular, siendo los países en los cuales han sido localizados un ejemplo referencial que constata más que nada la enorme vitalidad con que ha venido desarrollando el ser humano un sin fin de manifestaciones lúdicas durante miles de años en cualquier territorio del planeta.

Debido a la gran variedad que presentan estos juegos, más que llevar a cabo una taxonomía, parece más apropiado optar por relacionarlos alfabéticamente según el orden del país al cual se hallan circunscritos, tal y como se expone a continuación.

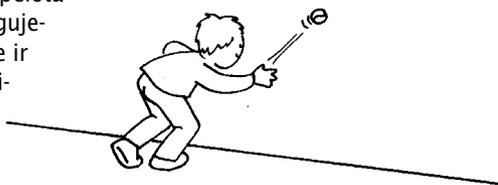
JUEGOS MOTORES MULTICULTURALES

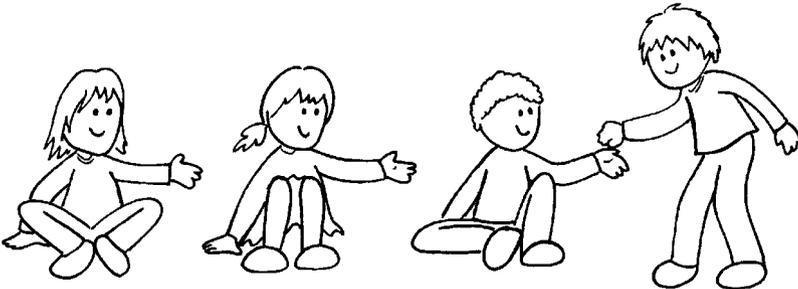
Índice de juegos¹

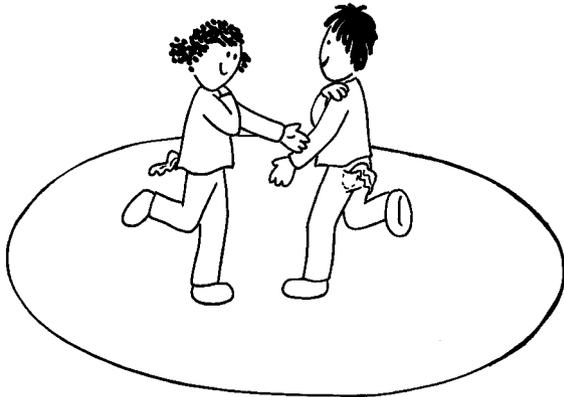
PAÍS	NOMBRE DEL JUEGO	PÁG.
BAHRAIN	LOABAT AL-HALOOS BIT TIMBRE	156
BIELORRUSIA	“ORO, EL”	157
BRASIL	“PELEA DE GALLOS”	158
CANADÁ	TIHITPINTOWAN	159
CHILE	EMPUJANDO EL INVIERNO	160
COREA	EYEGASSES	161
ECUADOR	PRENDER BOTELLA	162
ESTADOS UNIDOS	RAVES GOES TO HIS CHILD	163
FRANCIA	“DISCO Y LA CRUZ, EL”	164
GRECIA	SOMERSAULT	165
INDIA	NIRALI BATEL	166
INDONESIA	KULIT K'RANG	167
IRÁN	BORKUM TOPPA	168
JAPÓN	ALLEY TAG	169
KAZAKSTÁN	“ENCIMA DE LA BARRA”	170
MALASIA	MAIN SEREMBAM	171
MALAWI	CHUCHU	172
MÉXICO	SEMANA INGLESA	173
NIGERIA	LION IN THE DEN	174
PAKISTÁN	MAZDOORI	175
PALESTINA	ALGALUL	176
PERÚ	MATAGENTE	177
REINO UNIDO	“RANA EN EL MEDIO”	178
RUSIA	“SEMÁFORO, EL”	179
SIRIA	ADD A MOVEMENT	180
SUDÁFRICA	RUNNING STEPS	181
SUECIA	GOODDAG	182
TAIWÁN	FIVE SESSION PASSING	183
ZAIRE	CATCHING STARS	184
ZIMBABWE	WHISTLING RACE	185

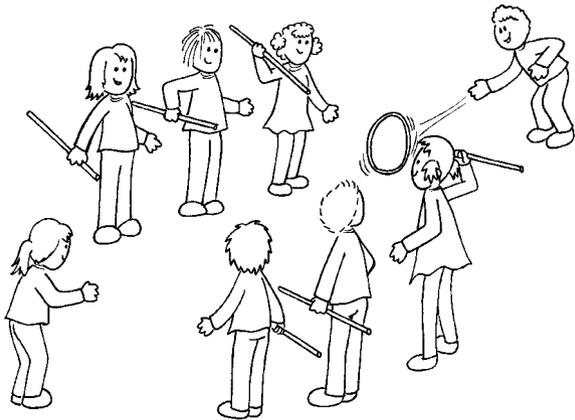
¹ Para consultar un mayor número de juegos, véase BANTULÀ, J.; MORA, J.M. (2001): *Juegos motores multiculturales. 225 juegos tradicionales en más de 80 países*. Barcelona, Paidotribo.

LOABAT AL-HALOOS BIT TIMBE		BAHRAIN
EDAD A partir de 10 años.	DURACIÓN 10-15 min.	ESPACIO Exterior.
ORGANIZACIÓN ESPACIAL INICIAL Detrás de una línea y junto a los agujeros.		
AGRUPAMIENTO Un grupo de cinco a siete jugadores.		
MATERIALES Una pelota de tenis.		
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Un jugador se sitúa detrás de una línea que se encuentra a 6-8 m de distancia de un agujero, denominado "haloo", de 60 cm de diámetro. El haloo está rodeado por su parte posterior de varios agujeros de 20 cm de diámetro. Cada uno de ellos pertenece a uno de los demás jugadores, que se hallan dispuestos al lado de su agujero. Desde esta posición el jugador lanza rodando por el suelo una pelota de tenis hacia el haloo. Si consigue que se detenga en su interior, sale corriendo e intenta impactar con ella a cualquiera de los compañeros que huyen velozmente. Si acierta, el que ha sido tocado tiene que transportarlo a caballo, recoger la pelota e intentar desde la línea marcada lanzarla al haloo. Si no tiene éxito, debe repetir la operación las veces necesarias, todas ellas transportando a horcajadas a su jinete. En el momento en que acierta, el jinete debe bajarse del caballo e ir corriendo a recoger la pelota para intentar tocar a cualquier jugador. Cuando la pelota cae en el agujero propiedad de alguno de los jugadores, el dueño de éste monta encima del lanzador que, a su vez, debe recuperar la pelota e intentar hacerla rodar hasta el haloo. Si la pelota no cae en ningún agujero, el lanzador debe ir a recogerla con el jinete encima.</p>		

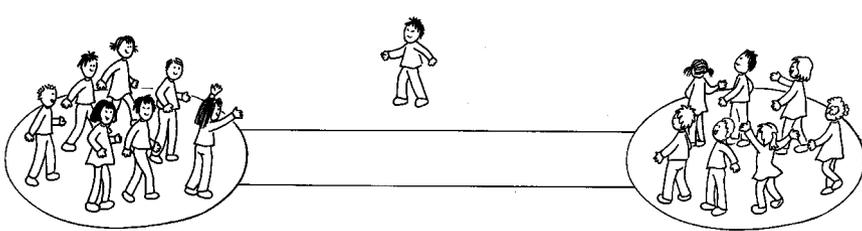


“ORO, EL”		BIELORRUSIA
EDAD A partir de 6 años.	DURACIÓN 5-10 min.	ESPACIO Exterior.
ORGANIZACIÓN ESPACIAL INICIAL En hilera.		
AGRUPAMIENTO Entre seis y ocho jugadores.		
MATERIALES Un objeto pequeño para esconder en la mano (piedrecita, moneda, botón).		
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Los participantes forman una hilera. Un jugador, escogido a suerte, le toca pararla y lleva para ello un pequeño objeto en una mano. Mientras se pasea por delante de la hilera hace ver que se lo da a cada uno de los jugadores, aunque únicamente lo deposita entre las manos de uno de ellos, procurando que el resto no se den cuenta. A continuación se aleja unos 10 m de distancia y exclama: “¡Oro, ven aquí!”. El que tiene el objeto ha de levantarse y correr deprisa hacia él, antes de que el resto de jugadores reaccionen e intenten atraparlo. Si no lo consiguen, la para él en la próxima ronda; en cambio si es cogido, lo hace el jugador que lo haya tocado.</p>		
		

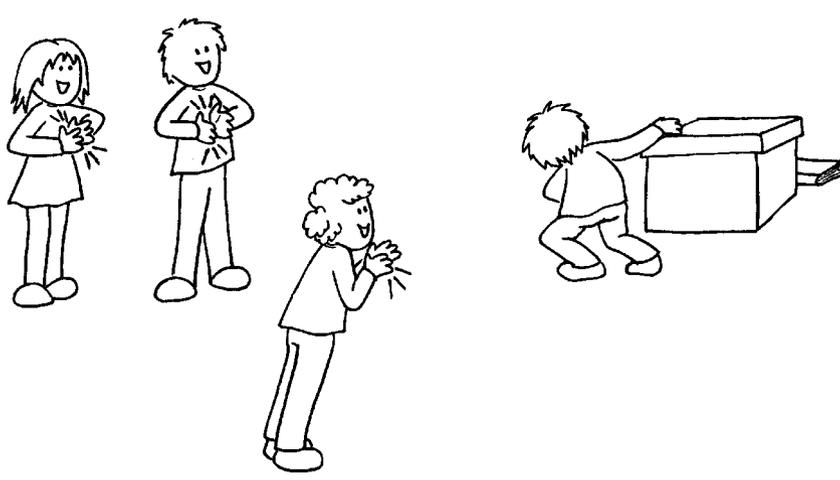
“PELEA DE GALLOS”		BRASIL
EDAD A partir de 8 años.	DURACIÓN 2-3 min.	ESPACIO Indistinto.
ORGANIZACIÓN ESPACIAL INICIAL Uno frente al otro.		
AGRUPAMIENTO Por parejas.		
MATERIALES Dos pañuelos.		
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Dos jugadores se enfrentan dentro de un círculo de 2-3 m de diámetro. Cada uno de ellos lleva un pañuelo metido dentro del pantalón por detrás de la cintura. Los participantes tienen que conseguir arrebatarse el pañuelo del adversario, desplazándose a pata coja y con la mano derecha colocada encima de su hombro izquierdo. Un jugador obtiene un punto si consigue que durante la lucha su oponente ponga ambos pies en el suelo, quite la mano del hombro, salga del círculo o bien pierda el pañuelo. Gana quien llega al número de puntos acordado con anterioridad.</p>		
		
<p>OBSERVACIONES</p> <p>Los niños imitan esta forma de juego a la que los adultos son tan aficionados en distintos países de Sudamérica, donde desde tiempos coloniales son frecuentes las peleas de gallos, en las que se apuestan importantes sumas de dinero.</p>		

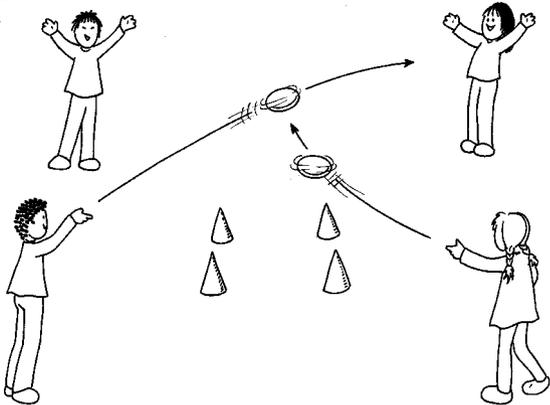
TIHITPINTOWAN		CANADÁ
EDAD A partir de 8 años.	DURACIÓN 5-10 min.	ESPACIO Exterior.
ORGANIZACIÓN ESPACIAL INICIAL En hilera.		
AGRUPAMIENTO En grupos de seis a ocho participantes.		
MATERIALES Una pica para cada jugador y un aro.		
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>En grupos de seis a ocho jugadores, se escogen dos de ellos para que se dispongan a cierta distancia, con el objetivo de pasarse rodando un aro en sentido paralelo a la hilera que forman el resto de participantes, los cuales mientras tanto intentan tras-pasarlo lanzando cada uno de ellos una pica. La distancia entre los que hacen rodar el aro y sus compañeros pueden variar en función de la destreza de los lanzadores.</p> 		
<p>OBSERVACIONES</p> <p>Era jugado por los indios durante la primavera. El aro se hacía con ramitas de salce recubiertas de cuero, disponiendo cada jugador de una lanza corta. El juego era una buena manera de ejercitar la puntería, fundamental en una sociedad cazadora. Por este motivo el juego es practicado en diferentes culturas que viven sobre todo de la caza.</p>		

EMPUJANDO EL INVIERNO		CHILE
EDAD A partir de 8 años.	DURACIÓN 5-10 min.	ESPACIO Indistinto.
ORGANIZACIÓN ESPACIAL INICIAL Dos círculos concéntricos.		
AGRUPAMIENTO Dos grupos de seis a ocho jugadores.		
MATERIALES Sin material.		
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Se divide a los participantes en dos grupos de seis a ocho jugadores. Uno de ellos representa el invierno y, el otro, el verano. Los jugadores de ambos grupos se disponen, frente a frente, en dos círculos concéntricos: el verano en el interior y el invierno en el exterior. A su alrededor se traza una circunferencia de 4-5 m de diámetro. Los participantes tienen que colocar los brazos cruzados sobre el pecho y si cualquiera se suelta es eliminado. Durante un tiempo determinado, el verano intenta expulsar fuera de la circunferencia a los componentes del invierno. Cuando ello sucede, pasan a formar parte del equipo del verano. Cuando el tiempo finaliza, se intercambian los papeles.</p>		
<p>OBSERVACIONES</p> <p>Es jugado encima de la nieve por los niños que habitan las islas de la Tierra de Fuego. El juego pone de manifiesto el deseo de la llegada del verano después de muchos meses de rudo invierno. Los jugadores que representan el invierno llevan una marca en la frente hecha con carbón.</p>		

EYEGASSES		COREA
EDAD A partir de 8 años.	DURACIÓN 10 min.	ESPACIO Exterior.
ORGANIZACIÓN ESPACIAL INICIAL Libre disposición.		
AGRUPAMIENTO Entre 10 y 15 jugadores.		
MATERIALES Tiza para delimitar el terreno.		
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Se dibuja en el suelo una figura en forma de gafas de 15 m de longitud, con 1,5 m en su parte estrecha y dos círculos de 3 m de diámetro. En su interior se colocan libremente entre 10 y 15 jugadores. En el exterior se encuentra el que la para. Éste tiene que intentar tocar a sus compañeros sin introducirse en el interior. Sin embargo, está permitido que cruce las veces que lo desee por la parte estrecha. Los que son tocados se convierten también en perseguidores. En el caso de que un lado de las gafas quede vacío, los que la paran pueden conquistarlo. Cuando ello sucede, el juego empieza de nuevo escogiendo a otro perseguidor.</p>		
		
<p>OBSERVACIONES</p> <p>También es posible superponer un par de gafas en forma de cruz, con lo cual la figura creada es parecida a un trébol, pasando a ser dos o tres los que la paran inicialmente.</p>		

PRENDER BOTELLA		ECUADOR
EDAD A partir de 8 años.	DURACIÓN 2 min.	ESPACIO Interior.
MATERIALES Una botella, dos velas, un pañuelo y lumbre.		
AGRUPAMIENTO Indeterminado.		
ORGANIZACIÓN ESPACIAL INICIAL Libre disposición.		
DESCRIPCIÓN Una vez colocada una vela encendida en el cuello de una botella y dispuesta ésta en el centro de la habitación, se elige a suerte a un jugador. Con los ojos vendados y después de efectuar varias vueltas sobre sí mismo, tiene que intentar prender una vela que lleva en la mano.		
OBSERVACIONES Es un juego de adultos muy popular en velorios. Acostumbra realizarse como pago de penitencia (prenda) por parte de los jugadores que han perdido en otros juegos de la velada.		

RAVES GOES TO HIS CHILD		EEUU
EDAD A partir de 4 años.	DURACIÓN 5-10 min.	ESPACIO Exterior.
ORGANIZACIÓN ESPACIAL INICIAL Sentados en círculo.		
AGRUPAMIENTO Indeterminado.		
MATERIALES Un objeto cualquiera.		
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Entre todos los jugadores se elige a un jugador. Éste se aparta del grupo y cierra los ojos mientras esconden un objeto. El jugador tiene que localizarlo guiado por las orientaciones acústicas de los participantes, que imitan el graznar de un cuervo y dan palmadas cuando se acerca, y tan sólo graznan si se aleja.</p>		
		
OBSERVACIONES Muy querido por los niños Jicarilla Apache, situados en el centro de EEUU.		

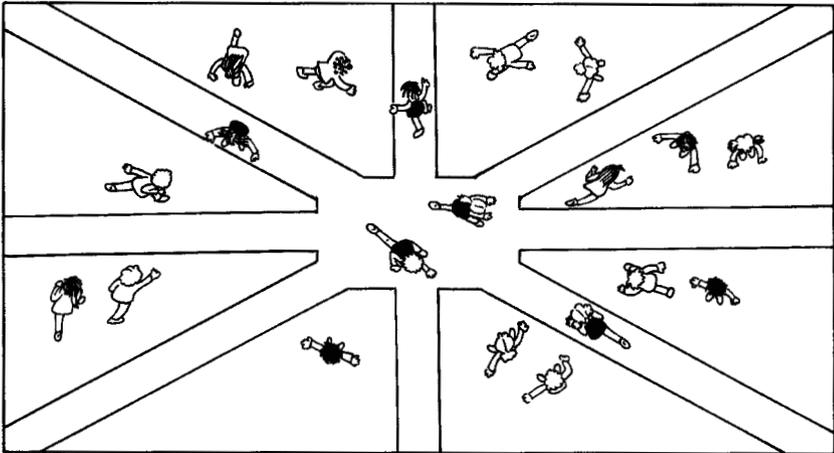
“DISCO Y LA CRUZ, EL”		FRANCIA
EDAD A partir de 8 años.	DURACIÓN 10 min.	ESPACIO Exterior.
ORGANIZACIÓN ESPACIAL INICIAL En forma de cruz.		
AGRUPAMIENTO Cuatro jugadores formando dos parejas.		
MATERIALES Dos discos voladores y cuatro conos.		
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Juegan dos parejas enfrentadas. Se disponen cuatro conos formando un cuadrado de 2-3 m de lado. Los jugadores se colocan en el terreno formando una cruz, de manera que los miembros de una misma pareja se hallen uno delante del otro, separados una distancia de 8-10 m, ocupando los brazos opuestos de la cruz. Una pareja se pasa un disco volador, mientras la otra tiene que intentar interceptarlo con el suyo dentro del cuadrado central. Cuando el disco es tocado, la pareja que lo ha logrado obtiene un punto y los equipos cambian de rol. Al llegar a la puntuación acordada previamente, se puede continuar el juego reduciendo la separación entre los conos del cuadrado central.</p>		
		
OBSERVACIONES El juego se inició en Francia y tuvo un gran éxito durante la corte de Luís-Felipe que reinó entre 1830 y 1848. Sin embargo, hacía tiempo que los primeros colonos lo habían introducido en América del Norte, donde sería practicado también por los indios como juego de puntería.		

SOMERSAULT		GRECIA
EDAD A partir de 8 años.	DURACIÓN 10 min.	ESPACIO Exterior.
ORGANIZACIÓN ESPACIAL INICIAL De pie en círculo y en libre disposición.		
AGRUPAMIENTO Dos grupos de 10 o 12 jugadores.		
MATERIALES Una cuerda larga, dos anillas y dos cuerdas cortas.		
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Una vez formados dos grupos de 10 o 12 jugadores, se determina cuál es el atacante (A) y cuál debe defenderse (B). Los atacantes se sitúan en libre disposición alrededor del grupo B, cuyos miembros se disponen en círculo, cogiéndose con ambas manos de una larga cuerda. Además, dos jugadores de B se sujetan, cada uno, al extremo de una pequeña cuerda, que están atadas por medio de una anilla a la cuerda larga. Estos jugadores son los encargados de defender a sus compañeros, puesto que las anillas les permiten desplazarse por la circunferencia formada con la cuerda larga. Los jugadores de A intentan tocar a los de B. Si ello sucede, quedan eliminados, pero tienen que ir con cuidado puesto que los dos jugadores de B también pueden eliminar a los de A si los tocan para impedir el ataque. El juego finaliza cuando uno de los dos grupos elimina a sus contrarios y se reemprende intercambiando los papeles.</p>		
		

NIRALI BATEL		INDIA
EDAD A partir de 8 años.	DURACIÓN 10-15 min.	ESPACIO Exterior.
ORGANIZACIÓN ESPACIAL INICIAL Libre disposición.		
AGRUPAMIENTO Indeterminado.		
MATERIALES Una pelota de plástico blando.		
DESCRIPCIÓN Los jugadores se disponen dentro de un espacio cuadrangular de 15 x 15 m. Uno de ellos inicia el juego golpeando con los puños un balón de plástico blando, con la intención de impactar en el cuerpo de cualquier jugador. El resto de compañeros se protegen del envío, rechazando la pelota con los puños, pudiendo a su vez mandarla contra otro participante. Cuando el balón golpea a un jugador, éste debe abandonar el terreno de juego. Si la pelota es lanzada fuera del terreno de juego, uno de los participantes que se encuentra eliminado o bien cualquier jugador de campo puede recogerla y lanzarla desde el perímetro de nuevo hacia el interior para que prosiga el juego. Gana el último jugador que permanece en el campo.		
OBSERVACIONES Conviene estar muy atento a la evolución del balón, porque en caso contrario uno está expuesto a recibir un estupendo pelotazo. Por ello es apropiado no golpearlo con excesiva fuerza.		

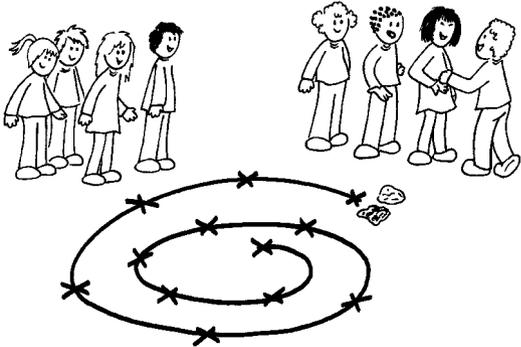
KULIT K'RANG		INDONESIA
EDAD A partir de 8 años.	DURACIÓN 10 min.	ESPACIO Exterior.
ORGANIZACIÓN ESPACIAL INICIAL Sentados alrededor de un agujero.		
AGRUPAMIENTO Entre dos y seis jugadores.		
MATERIALES Diez o quince conchas por jugador, además de otras veinte comunes.		
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Entre dos y seis jugadores se disponen sentados, con las piernas cruzadas, alrededor de un pequeño agujero practicado en el suelo. Cada jugador tiene igual número de conchas, entre diez y quince, dejando otras veinte en el interior del agujero. Por turnos, el jugador que inicia la ronda toma una de su montón y, colocándola encima del dorso de una mano, la impulsa hacia arriba. A continuación, trata con rapidez de coger otra concha de su pila, antes de volver a recoger la que ha lanzado. Si tiene éxito en la operación, el jugador toma una del agujero. En cambio, si falla, tiene que dejar una. El juego continúa hasta que los jugadores se encuentren sin conchas y el agujero se encuentre lleno. Gana el participante que haya sido el último en tener una concha.</p>		
		
<p>OBSERVACIONES</p> <p>Se juega también en otras zonas del sudeste asiático; aunque con distintas modalidades se conoce prácticamente en casi todas las culturas. Puede practicarse determinando previamente el tiempo de juego. En este caso resulta ganador quien consigue tener un mayor número de conchas cuando finaliza.</p>		

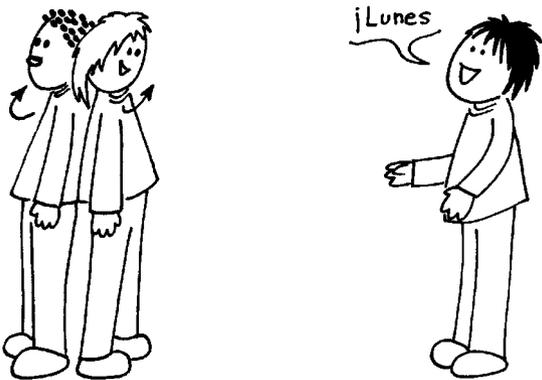
BORKUM TOPPA		IRÁN
EDAD A partir de 6 años.	DURACIÓN 10 min.	ESPACIO Indistinto.
ORGANIZACIÓN ESPACIAL INICIAL De pie alrededor del círculo.		
AGRUPAMIENTO Grupo de ocho a diez jugadores.		
MATERIALES Un sombrero o gorra para cada jugador.		
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Entre ocho y diez jugadores se disponen alrededor de un círculo de 2-3 m de diámetro y escogen a uno de ellos para que la pare. Los participantes depositan sus sombreros dentro del círculo. Éstos tienen que intentar sacarlos de un puntapié sin ser tocados por el jugador del círculo, el cual puede desplazarse de un lado a otro manteniendo siempre un pie en el interior. Si logra tocar a cualquier jugador se cambian los papeles.</p>		
		
OBSERVACIONES El sombrero forma parte de la indumentaria habitual. Con este juego se divierten a la vez que aprenden a cuidarlo, a no ser que quieran recibir una reprimenda por parte de los adultos.		

ALLEY TAG		JAPÓN
EDAD A partir de 8 años.	DURACIÓN 10 min	ESPACIO Exterior.
ORGANIZACIÓN ESPACIAL INICIAL Cada grupo dispuesto en los espacios asignados.		
AGRUPAMIENTO Un grupo de cinco y otro de quince jugadores.		
MATERIALES Sin material.		
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Se forman dos grupos: uno de cinco jugadores son los perseguidores (A), mientras que otro de quince son los perseguidos (B). Ambos se distribuyen por el terreno como se indica en la representación gráfica. Los de B pueden saltar de un espacio a otro, mientras que los de A pueden correr libremente por cualquiera de los pasillos. Cuando un jugador de B es tocado, se convierte en perseguidor. El juego termina tras conseguir pillar a diez jugadores de B. Los cinco primeros que han sido cogidos pasan a pararla en la nueva ronda.</p>		
		
OBSERVACIONES Es conveniente delimitar con claridad los espacios.		

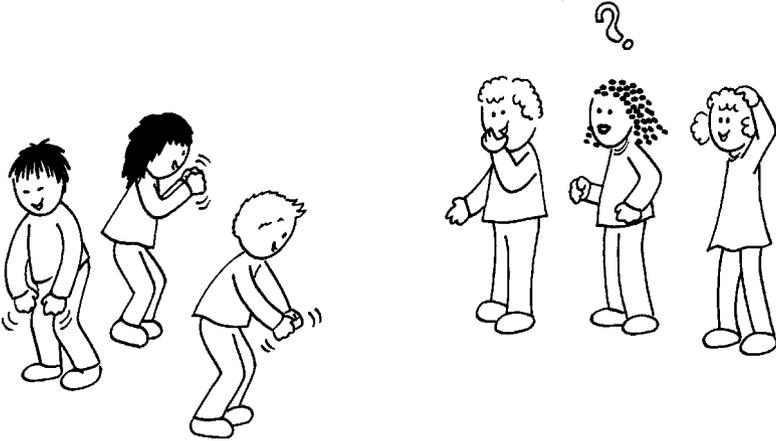
“ENCIMA DE LA BARRA		KAZAKSTÁN
EDAD A partir de 10 años.	DURACIÓN 2-3 min.	ESPACIO Indistinto.
ORGANIZACIÓN ESPACIAL INICIAL Dos filas en cada extremo de la barra.		
AGRUPAMIENTO Dos equipos de seis jugadores.		
MATERIALES Una barra de 10-15 m de longitud.		
DESCRIPCIÓN Una vez formados dos equipos de seis jugadores, cada uno de ellos se sitúa encima de un extremo de la barra, la cual se encuentra elevada a 30-40 cm del suelo. A una señal del animador, el juego consiste en avanzar por encima de ésta intentando hacer caer a los adversarios. Gana el equipo que consigue llegar al otro lado.		
OBSERVACIONES Otra modalidad es practicarlo de manera cooperativa. Los participantes tienen que conseguir desplazarse por encima de la barra y llegar al otro lado sin que nadie se caiga. Los jugadores se ayudan entre ellos para conseguir ese objetivo común.		

MAIN SEREMBAM		MALASIA
EDAD A partir de 6 años.	DURACIÓN 10-15 min.	ESPACIO Exterior.
ORGANIZACIÓN ESPACIAL INICIAL Sentados en el suelo formando un círculo.		
AGRUPAMIENTO Entre dos y seis jugadores.		
MATERIALES Entre 10 y 20 pequeñas conchas por jugador.		
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Una vez realizado un pequeño agujero en el suelo, entre dos y seis jugadores se disponen a su alrededor. Cada uno de ellos coloca delante suyo, entre sus piernas, el número de conchas acordado por los jugadores (entre diez y veinte). Por turnos, un jugador se pone una concha encima del dorso de una de sus manos y, a continuación, la lanza al aire. Mientras permanece ésta en el aire tiene que recoger una de su pila y recuperarla de nuevo en el dorso de la mano. Cuando un jugador no consigue coger una concha del montón o bien le cae la que ha tirado al aire, tiene que introducir una concha dentro del agujero. El ganador del juego es el último jugador que tenga dos conchas.</p>		
		
<p>OBSERVACIONES</p> <p>Puede jugarse también con otros materiales, por ejemplo piedrecitas o huesos. Existen múltiples variedades que vienen siendo practicadas desde la antigüedad en la mayoría de zonas geográficas de los cinco continentes. En este caso puede jugarse en el interior si se emplea un pequeño cesto para depositar las conchas que van perdiendo los jugadores.</p>		

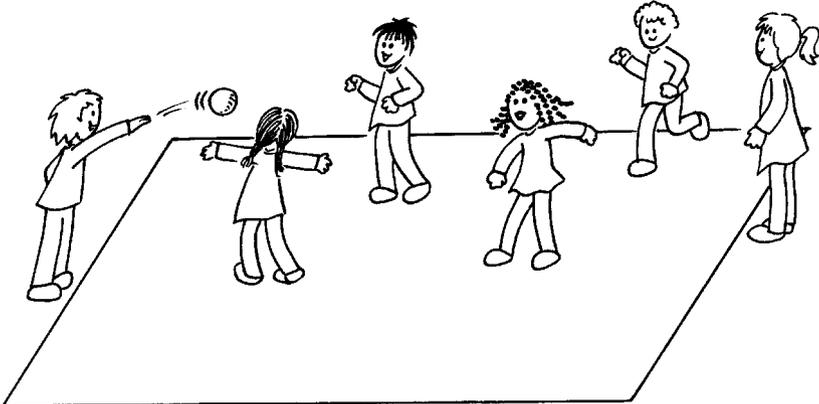
CHUCHU		MALAWI
EDAD A partir de 6 años.	DURACIÓN 10 min.	ESPACIO Exterior.
ORGANIZACIÓN ESPACIAL INICIAL Dos hileras junto a la figura dibujada en el suelo.		
AGRUPAMIENTO Dos grupos de cuatro a seis jugadores.		
MATERIALES Dos piedras y dos piedrecitas para cada grupo.		
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Se forman dos grupos de cuatro a seis jugadores. En el suelo, mejor en la arena, se dibuja una línea en forma de espiral y, a ambos lados de ésta, se marcan diez o doce señales equidistantes. En la marca más alejada del centro cada equipo coloca una piedra, que será desplazada durante el juego de señal en señal, hasta llegar a la última marca situada en el interior de la espiral. Para mover la piedra, cada jugada como máximo una posición, se debe tener en cuenta que una vez sorteado cuál de los dos grupos inicia el juego, éste escoge a un jugador para que recorra la hilera de jugadores de su equipo, haciendo ver que deposita una pequeña piedra dentro de las manos cerradas de cada uno de sus miembros. Ésta, sin embargo, sólo estará en posesión de un jugador. Los miembros del otro grupo, observando la maniobra del que lleva el juego, resuelven señalar al jugador que en su opinión esconde la piedrecita. Si aciertan en la elección, deben avanzar su piedra una posición, de lo contrario tienen que dejarla en el mismo emplazamiento. A cada ronda se alterna el grupo que esconde la piedrecita. Gana el grupo que llega antes al final del laberinto.</p>		
		
OBSERVACIONES Con distintas maneras de jugarse es conocido en varios países de África, como por ejemplo, Guinea Ecuatorial (Éxodo) o Mozambique (Umake, Laberinto), etc.		

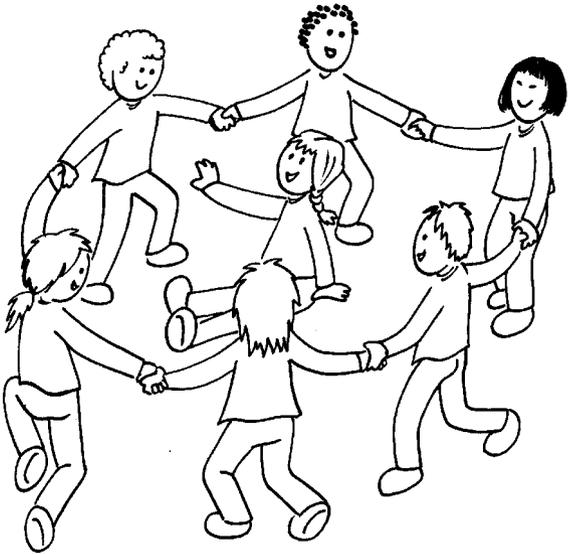
SEMANA INGLESA		MÉXICO
EDAD A partir de 8 años.	DURACIÓN 2-3 min.	ESPACIO Indistinto.
ORGANIZACIÓN ESPACIAL INICIAL De espaldas, una contra la otra.		
AGRUPAMIENTO Parejas, y la colaboración de un tercer jugador.		
MATERIALES Sin material.		
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Se juega por parejas. Un tercer jugador es el encargado de nombrar uno tras otro los días de la semana inglesa, es decir, de lunes a viernes. Los miembros de la pareja se encuentran de pie, espalda contra espalda. Cuando el animador exclama: ¡lunes!, se han de girar indistintamente hacia la izquierda o la derecha. Si ambos coinciden se dan un abrazo o un beso, pero si se han girado hacia lados inversos, el más rápido puede darle al otro una bofetada, o bien un manotazo en la nuca. A continuación el que dirige el juego nombra otro día de la semana, y así hasta agotar todos los días de la semana inglesa.</p>		
		
OBSERVACIONES En el supuesto de tomarle gusto al juego, siempre puede intentarse con los meses del año.		

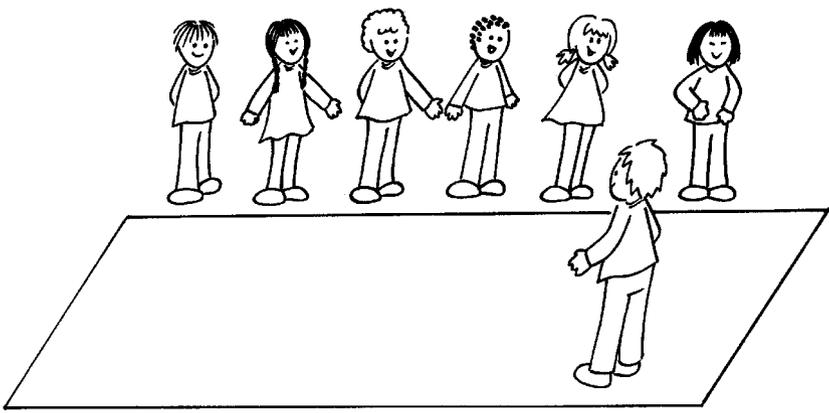
LION IN THE DEN		NIGERIA
EDAD A partir de 6 años.	DURACIÓN 5-10 min.	ESPACIO Exterior.
ORGANIZACIÓN ESPACIAL INICIAL De pie alrededor de un círculo.		
AGRUPAMIENTO Indeterminado.		
MATERIALES Sin material.		
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Entre todos los jugadores escogen a uno de ellos para que represente el león. Éste permanece sentado dentro de su leonera, un círculo de 2-3 m de diámetro, mientras el resto de participantes van dando vueltas a su alrededor cantando: “león, león sal de tu leonera”. En cualquier momento, y sin previo aviso, el león se levanta y persigue a sus compañeros que huyen, tocando a todos los que pueda, los cuales se convierten también en leones. El juego se repite con todos los leones sentados en el interior del círculo, siendo el primer león quien inicia la persecución. El último jugador que sea pillado se convierte en el nuevo león.</p>		
		
OBSERVACIONES En el país vecino de Benin se juega una modalidad muy parecida llamada “Gbènké”, en la cual el jugador que la para se coloca de rodillas en el interior del círculo y el resto apoyan la palma de la mano en su cabeza. A una señal convenida sale en persecución de sus compañeros, y a quien consigue tocar ocupa su papel de perseguidor.		

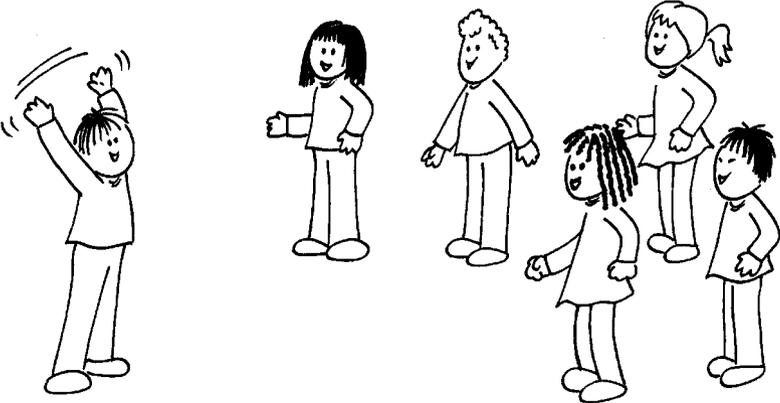
MAZDOORI		PAKISTÁN
EDAD A partir de 6 años.	DURACIÓN 10-15 min.	ESPACIO Indistinto.
ORGANIZACIÓN ESPACIAL INICIAL Libre disposición.		
AGRUPAMIENTO Dos grupos de cuatro a seis jugadores.		
MATERIALES Sin material.		
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Los jugadores se dividen en dos grupos de cuatro a seis miembros. Una vez escogido cuál de ellos representan a los amos y cuál a los trabajadores, estos últimos eligen en secreto un oficio o una profesión que deben representar delante de los patronos después de garantizarles que: "si tienen trabajo, permítannos hacerlo. Ustedes jamás encontrarán unos trabajadores tan capaces como nosotros". Cuando los patronos aciertan el nombre del oficio mimificado, se intercambian los papeles.</p>		
		
OBSERVACIONES El juego muestra la cruda realidad de las relaciones laborales, siendo la clase obrera la que se lleva la peor parte. Uno muy parecido, con la diferencia de que el equipo que acierta el oficio sale en persecución del otro, se juega en EEUU con el nombre de "Lemonade".		

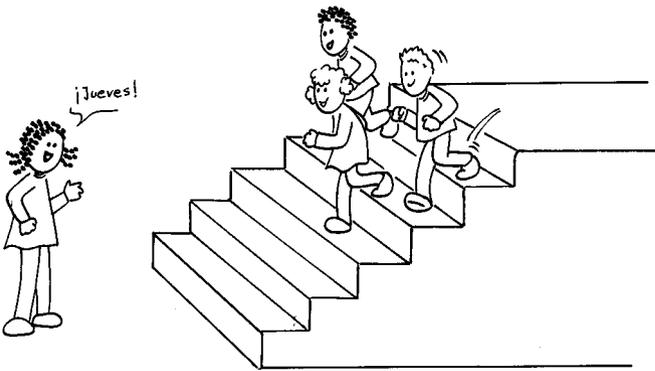
ALGALUL		PALESTINA
EDAD A partir de 6 años.	DURACIÓN 5-10 min.	ESPACIO Exterior.
ORGANIZACIÓN ESPACIAL INICIAL Detrás de una línea dibujada en el suelo.		
AGRUPAMIENTO Una pareja enfrentada.		
MATERIALES Diez canicas para cada jugador.		
DESCRIPCIÓN Se juega entre dos personas. Cada una dispone de diez canicas. Se colocan detrás de una línea situada a 3-4 m de un pequeño agujero realizado en el suelo, al cual denominan "gora". Determinan quién escoge pares y quién nones, puesto que el juego consiste en lanzar alternativamente una canica cada uno, teniendo en cuenta que gana el que consigue hacer coincidir su elección, con el número de canicas, pares o nones, que hayan sido introducidas en el agujero cuando finalicen los lanzamientos.		
OBSERVACIONES En aquellas zonas donde el asfalto y el cemento se lo permiten, las canicas siguen haciendo las delicias de los jugadores.		

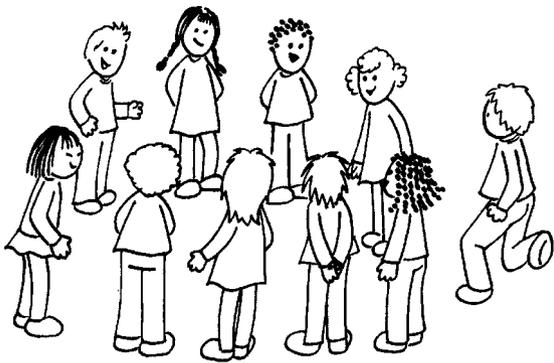
MATAGENTE		PERÚ
EDAD A partir de 8 años.	DURACIÓN 10-15 min.	ESPACIO Exterior.
ORGANIZACIÓN ESPACIAL INICIAL Libre disposición.		
AGRUPAMIENTO Grupo de diez a doce jugadores.		
MATERIALES Una pelota blanda.		
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Dos jugadores son escogidos por el grupo, entre diez y doce, para que hagan el papel de "matagente". Éstos se colocan uno en cada extremo de un terreno rectangular de 10 x 5 m. El resto de participantes se distribuyen libremente dentro del terreno de juego. Los matagente disponen de un balón que pueden lanzar contra los demás compañeros, impactándolos debajo de la cintura. Si es necesario, pueden adentrarse en el interior del rectángulo para recoger la pelota. Sin embargo, los lanzamientos tienen que efectuarse desde fuera del terreno. Cuando un jugador es tocado por primera vez, pierde su piel; a la segunda, pierde su vida, y a la tercera, es eliminado. Si un jugador consigue atrapar el balón sin que caiga éste al suelo, obtiene una vida que puede guardar de repuesto o bien ofrecerla a un jugador que quizá deba abandonar el terreno de juego.</p>		
		

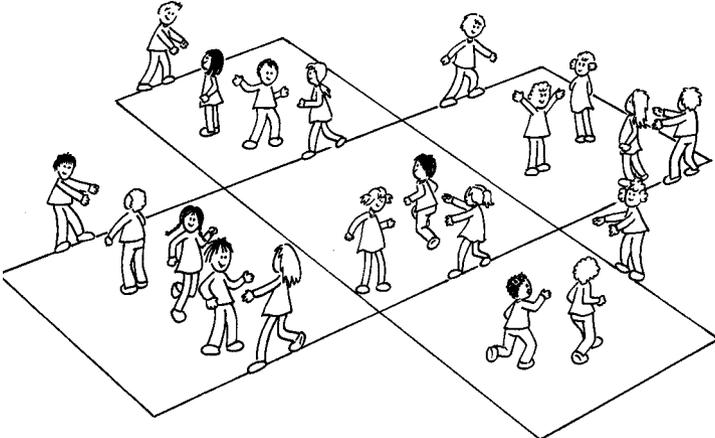
RANA EN EL MEDIO		REINO UNIDO
EDAD A partir de 4 años.	DURACIÓN 5 min.	ESPACIO Indistinto.
ORGANIZACIÓN ESPACIAL INICIAL De pie en círculo.		
AGRUPAMIENTO Entre ocho y diez jugadores.		
MATERIALES Sin material.		
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Alrededor de diez jugadores forman de pie un círculo dándose las manos. En el centro de éste se halla el jugador que ha sido escogido para hacer de “rana”, quien debe sentarse en el suelo, mientras los miembros del círculo, danzando a su alrededor, le cantan:</p> <p>“Rana en el medio, ja que no me pillas”. “Rana en el medio, ja que no me pillas”.</p> <p>La “rana” tiene que lograr tocarlos sin levantarse del suelo. Si toca a alguien, éste ocupa su lugar.</p>		
		
OBSERVACIONES De forma muy similar es practicado en varias zonas, por ejemplo en Marruecos el jugador del centro se dispone en cuadrupedia invertida y el juego se denomina “Árs-heréz”.		

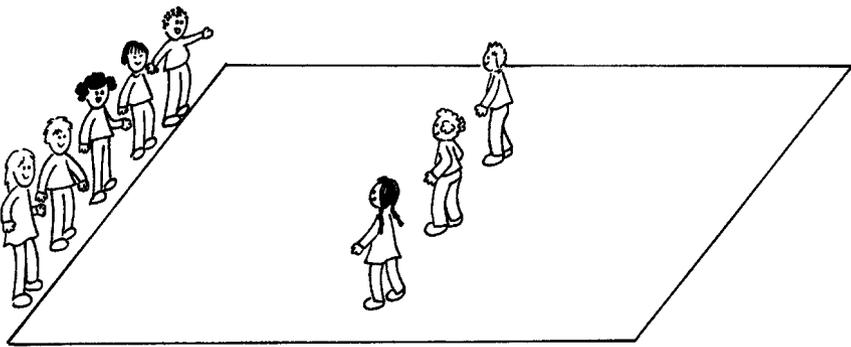
“SEMÁFORO, EL”		RUSIA
EDAD A partir de 4 años.	DURACIÓN 5-10 min.	ESPACIO Exterior.
ORGANIZACIÓN ESPACIAL INICIAL Una hilera en el extremo del terreno.		
AGRUPAMIENTO Indeterminado.		
MATERIALES Sin material.		
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Los jugadores se disponen detrás de la línea de fondo en un extremo del terreno, mientras el que la para se pone en medio de un espacio rectangular. Cuando nombra un determinado color, los jugadores tienen que salir corriendo para atravesar el terreno evitando ser tocados, a excepción de los jugadores que lleven una pieza de ropa del color nombrado, que no pueden ser atrapados mientras cruzan. Quien es tocado continúa el juego.</p> 		
<p>OBSERVACIONES</p> <p>De manera muy parecida se juega en Australia con el nombre de “Lion, may we cross your river?” (“¿León, podríamos cruzar tu río?”). También en este caso, antes de salir el león nombra un determinado color y los jugadores que lo llevan encima pueden cruzar el río sin peligro.</p>		

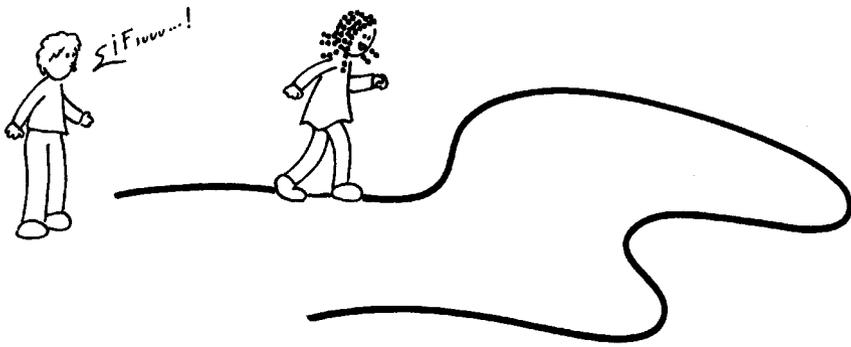
ADD A MOVEMENT		SIRIA
EDAD A partir de 6 años.	DURACIÓN 5 min.	ESPACIO Exterior.
ORGANIZACIÓN ESPACIAL INICIAL Libre disposición.		
AGRUPAMIENTO Indeterminado.		
MATERIALES Sin material.		
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Entre todos los participantes eligen a uno para que haga el papel de perseguidor. Antes de salir en persecución de los demás, tiene que efectuar cualquier movimiento. Cuando consigue tocar a alguien, deja de pararla. El jugador que ha sido atrapado, tiene que imitar rápidamente el movimiento realizado e inventar uno antes de iniciar otra persecución. Cada nuevo jugador pillado tiene que añadir un movimiento e imitar los precedentes hasta que hayan sido cinco los jugadores atrapados. Entonces se escoge a otro jugador y el juego se reinicia teniendo en cuenta que no pueden reproducirse ninguno de los movimientos ya ejecutados.</p>		
		

RUNNING STEPS		SUDÁFRICA
EDAD A partir de 6 años.	DURACIÓN 5-10 min.	ESPACIO Exterior, en unas escaleras.
ORGANIZACIÓN ESPACIAL INICIAL Dispuestos en los escalones de una escalera.		
AGRUPAMIENTO Entre seis y ocho jugadores.		
MATERIALES Sin material.		
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Los participantes, entre seis y ocho, se ponen arriba de unas escaleras. El que dirige el juego nombra los días de la semana, teniendo en cuenta el resto de jugadores que cada escalón representa un día de ésta. El domingo es el primer escalón de arriba. A partir de éste, los escalones, en orden decreciente van recibiendo los siguientes nombres: lunes, martes, miércoles, jueves, viernes y sábado. Este último coincide con la superficie en la cual empiezan los escalones, y es el lugar donde se pone el jugador que dinamiza el juego. Cuando éste nombra cualquier día, los jugadores tienen que trasladarse rápidamente al escalón asignado. Si se equivocan, son eliminados. Si se nombra el sábado, los jugadores tienen que bajar a la zona libre y volver al lugar asignado previamente. El último participante se convierte en dinamizador.</p>		
		
OBSERVACIONES También puede realizarse permitiendo al dinamizador tocar a cualquier jugador cuando nombra el sábado, reemplazándolo si lo consigue.		

GOODDAG		SUECIA
EDAD A partir de 6 años.	DURACIÓN 5 min.	ESPACIO Indistinto.
ORGANIZACIÓN ESPACIAL INICIAL De pie formando un círculo.		
AGRUPAMIENTO Indeterminado.		
MATERIALES Sin material.		
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Los jugadores se disponen de pie en círculo, a excepción de uno de ellos que efectúa diversas vueltas por el exterior. Cuando lo estima oportuno se detiene detrás de un jugador, colocándole las manos encima de sus hombros. Ésta es la señal para que ambos participantes efectúen una vuelta alrededor del círculo en direcciones opuestas. Sin embargo, en el momento en que se encuentran, tienen que estrecharse las manos mientras exclaman: “Gooddag” (“Buenos días”), y a continuación seguir corriendo para ocupar antes que el otro el sitio que ha quedado vacío. El último en llegar es el encargado de pararla.</p>		
		
OBSERVACIONES Es un juego muy difundido por todos los rincones del planeta. En Brasil es conocido con el nombre de “Joao Palmada”, porque el que la para desafía a otro jugador dándole una palmada en la mano, en lugar de colocarle las manos encima de los hombros.		

FIVE SESSION PASSING		TAIWÁN
EDAD A partir de 6 años.	DURACIÓN 10-15 min.	ESPACIO Exterior.
ORGANIZACIÓN ESPACIAL INICIAL Libre disposición.		
AGRUPAMIENTO Dos equipos de diez a quince jugadores.		
MATERIALES Tiza para marcar el terreno.		
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Se dibujan en el suelo cinco cuadrados dispuestos en forma de cruz latina. Los jugadores se dividen en dos equipos. A suerte determinan cuál de los equipos empieza parando. Los miembros de ese equipo se colocan repartidos estratégicamente encima de la líneas trazadas en el suelo. El otro equipo reparte sus componentes por los diferentes cuadrados, situando en cada uno de ellos a dos o tres miembros. Los que se encuentran en las líneas tienen que intentar tocar a los que están en el interior de los cuadrados. Los tocados se eliminan. Gana el equipo que, en un mismo tiempo, consigue tocar a un mayor número de adversarios.</p> 		
<p>OBSERVACIONES</p> <p>Los jugadores pueden desplazarse libremente, unos por cualquiera de las líneas y los otros por los distintos cuadrados.</p>		

CATCHING STARS		ZAIRE
EDAD A partir de 6 años.	DURACIÓN 10 min.	ESPACIO Exterior.
ORGANIZACIÓN ESPACIAL INICIAL Una hilera en un extremo del terreno.		
AGRUPAMIENTO Indeterminado.		
MATERIALES Sin material.		
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Los jugadores que adoptan el papel de “estrellas” se colocan en hilera en un extremo del terreno, mientras que tres o cuatro de ellos, situados en el centro, han sido escogidos como “cazadores”. Éstos empiezan el juego recitando juntos: “Estrellas, estrellas brillantes, ¿cuántas estrellas brillan esta noche? Las estrellas responden: “¡Más de las que podéis coger!”</p> <p>A continuación, las estrellas intentan cruzar el terreno mientras los cazadores tratan de cogerlas. Las que son tocadas se convierten en cazadores y el juego finaliza cuando han sido apesadas todas las estrellas.</p>		
		
OBSERVACIONES Es jugado por los niños de las tribus Pygmy. Además del Zaire también es conocido en Guinea Ecuatorial.		

WHISTLING RACE		ZIMBABWE
EDAD A partir de 8 años.	DURACIÓN 5 min.	ESPACIO Exterior.
ORGANIZACIÓN ESPACIAL INICIAL Indeterminado.		
AGRUPAMIENTO En fila.		
MATERIALES Sin material.		
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Se marca una línea en el suelo que deben seguir los participantes. Éstos, por turnos, tienen que reseguiirla corriendo al mismo tiempo que emiten un constante silbido. En el momento que se interrumpe el silbido, el participante tiene que detenerse. Gana quien consigue recorrer una distancia más larga.</p> 		
<p>OBSERVACIONES</p> <p>Cuando un participante no sabe silbar puede emitir el sonido constante de cualquier letra, por ejemplo, ¡aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa, uf!</p>		

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes bibliográficas

- BOTERMANS, J.; BURRET, T. (1989): *El libro de los juegos*. Esplugues de Llobregat. Plaza & Janés.
- CARVALHO NETO, P. (1964): *Diccionario del Folklore Ecuatoriano*. Quito, Editorial Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- GARADAT, H.M. (1999): *Juegos populares del folklore infantil de Palestina*. Hebrón, Al-Watan Centro.
- GARCÍA, G.; TORRIJOS, E. (1999): *Juegos tradicionales mexicanos*. México, Selector.
- KIRCHNER, G. (2000): *Children's games from around the world*. EEUU, Allyn & Bacon.
- ORLANDO, L. (1993): *The multicultural game book*. EEUU, Scholastic Professional Books.
- SIERRA, J.; KAMINSKI, R. (1995): *Children's traditional games. Games from 137 countries and cultures*. Arizona, EEUU, Oryx Press.

Fuentes electrónicas

<http://www.xtec.es/~rbadia/> (consultada 27/01/01).