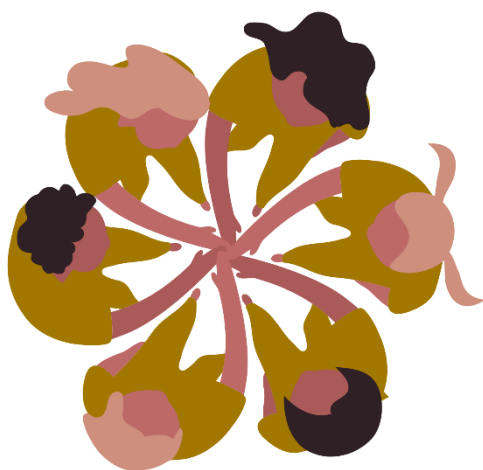


ZERUERTZ MIRANDO AL HORIZONTE



GUÍA DIDÁCTICA

para la educación y sensibilización intercultural con alumnado de ESO

CURSO 2022-2023

INTRODUCCIÓN

Bienvenida y saludo

La presente **Guía Didáctica para la educación y sensibilización intercultural**, que tiene entre manos, ha sido elaborada por el equipo técnico que compone ZAKAN SOZIAL, en el marco del Proyecto Zeruertz, financiado por el Gobierno de Navarra a través de la convocatoria de Subvención a entidades locales y entidades de iniciativa social sin ánimo de lucro para el año 2022 en materia de proyectos de promoción de la convivencia intercultural y lucha contra el racismo y la xenofobia, estando gestionada por el Departamento de Políticas Migratorias y Justicia.

La iniciativa propone una **intervención en clave de proceso** en el ámbito educativo, más concretamente, en la **etapa educativa de secundaria** de los centros de la Comunidad Foral de Navarra desde una perspectiva comunitaria, integradora y participativa.

Navarra ha sido siempre una sociedad compuesta por múltiples culturas; sin embargo, como en el resto de los territorios del estado, en muchas ocasiones los colectivos coexisten sin apenas interacciones. El enfoque intercultural no se limita a reconocer y valorizar las diferencias, sino que subraya la importancia de la comprensión recíproca, el reconocimiento mutuo y el **diálogo intercultural**.

Por ello, la propuesta ofrece diferentes estrategias de intervención y educación intercultural, que favorezcan la convivencia en la comunidad educativa y, por ende, en el territorio del que forman parte.

El Proyecto ZERUERTZ aporta una propuesta amplia y flexible, capaz de ajustarse a las diferentes posibilidades de los centros educativos, ofreciendo tres líneas de acción tipo, que varían en función de la intensidad y disponibilidad de cada centro:

- 1) Material didáctico dirigido al profesorado (la presente Guía Didáctica).
- 2) Talleres de interculturalidad en el aula (dirigidos al alumnado).
- 3) Dinamización de actividades de cooperación intercultural (en conjunto con la comunidad educativa).

La presente Guía Didáctica, se dirige al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO), como herramienta para la capacitación intercultural de este colectivo profesional. El objetivo es que el propio personal docente adquiera conocimientos y herramientas necesarias para la dinamización de las acciones de educación y sensibilización intercultural en el aula, enmarcándose así en un **Programa educativo** para la interculturalidad.

De esta manera, tras la conceptualización teórica de cada bloque temático, se presentan diferentes propuestas de dinámicas a implementar en el aula, validadas por el equipo técnico de ZAKAN SOZIAL para su desarrollo con el alumnado. A lo largo de toda la guía, se propondrán metodologías que **contribuyan a la lucha contra el racismo, así como la xenofobia, y que, en definitiva, favorezcan la convivencia y el diálogo intercultural**.

ÍNDICE

1. ORIENTACIÓN PARA SU USO.....	5
1.1. ELEMENTOS CLAVE PARA LA DINAMIZACIÓN.....	6
1.1.1. <i>Características de los grupos heterogéneos.....</i>	6
1.1.2. <i>Características del espacio.....</i>	7
1.1.3. <i>Características de la persona facilitadora.....</i>	8
1.2. CUESTIONES METODOLÓGICAS.....	8
1.3. SISTEMAS DE EVALUACIÓN.....	9
2. UNIDADES DIDÁCTICAS.....	10
UNIDAD DIDÁCTICA I: LAS MIGRACIONES Y SUS PROCESOS.....	11
CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA.....	11
<i>Conceptos Clave.....</i>	11
PROPUESTA DE ACTIVIDADES.....	15
1. <i>Mi mochila.....</i>	15
2. <i>Cuando decido migrar.....</i>	17
o <i>Propuesta de actividad adicional: ¿Qué objetos dejaríamos atrás?.....</i>	20
UNIDAD DIDÁCTICA II: LA MIGRACIÓN EN UN MUNDO DE GLOBALIZACIÓN.....	22
CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA.....	22
PROPUESTA DE ACTIVIDADES.....	25
1. <i>Si ahora todo está mezclado, ... ¿de dónde soy?.....</i>	25
2. <i>Sociedad de consumo.....</i>	27
o <i>Propuesta de actividad adicional: ¿Cómo soluciono los conflictos?.....</i>	29
UNIDAD DIDÁCTICA III: RACISMO; ESTEREOTIPOS Y PREJUICIOS.....	31
CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA.....	31
<i>Estereotipo.....</i>	32
<i>Prejuicio.....</i>	32
<i>Discriminación.....</i>	33
PROPUESTA DE ACTIVIDADES.....	34
1. <i>Realidad vs. Interpretación.....</i>	34
2. <i>Floreciendo juntos/as.....</i>	36
o <i>Propuesta de actividad adicional: Deconstruyamos el racismo.....</i>	38
UNIDAD DIDÁCTICA IV: FEMINISMO E INTERCULTURALIDAD.....	40
CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA.....	40
<i>La feminización de los movimientos migratorios.....</i>	41
PROPUESTA DE ACTIVIDADES.....	43
1. <i>Flor del poder social.....</i>	43
2. <i>Juicio Rosa Parks.....</i>	46
o <i>Propuesta de actividad adicional: División laboral. Qué tiempo les queda.....</i>	48

UNIDAD DIDÁCTICA V: MODELOS DE CONVIVENCIA SOCIOCULTURAL	51
CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA	51
<i>La Multiculturalidad</i>	52
<i>La Interculturalidad</i>	52
<i>De la multiculturalidad a la interculturalidad</i>	52
<i>Transculturalidad</i>	52
PROPUESTA DE ACTIVIDADES.....	54
1. <i>Red intercultural</i>	54
2. <i>Creando nuestra propia cultura</i>	56
o <i>Propuesta de actividad adicional: La civilización en jaque</i>	58
UNIDAD DIDÁCTICA VI: AVANZANDO HACIA EL DIÁLOGO INTERCULTURAL	60
CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA	60
<i>El etnocentrismo</i>	60
<i>El relativismo cultural</i>	60
<i>El diálogo intercultural</i>	60
<i>Diferentes códigos y valores sociales</i>	61
<i>Diferentes idiomas</i>	61
<i>La participación comunitaria: un espacio favorecedor del diálogo intercultural</i>	62
PROPUESTA DE ACTIVIDADES.....	63
1. <i>El árbol de la diversidad cultural</i>	63
2. <i>Enriqueciendo al grupo</i>	65
o <i>Propuesta de actividad adicional: Compartiendo en red</i>	67
ANEXOS DE MATERIALES	70
ANEXO 1. LISTADO DE LAS POSIBLES AFIRMACIONES.	70
ANEXO 2. FICHA TÉCNICA PARA LA CREACIÓN DE LA NUEVA CULTURA.	71
ANEXO 3. INFORMACIÓN RELATIVA AL PUEBLO CLIEXTE.	72
BIBLIOGRAFÍA.....	77
MATERIALES ADICIONALES	88

1. ORIENTACIÓN PARA SU USO

La presente Guía Didáctica, para la educación y sensibilización intercultural, está dirigida al profesorado de **Educación Secundaria de todo el territorio Navarro**. Ésta se ubica en el marco de un “**Programa de Educación Intercultural**”, considerándose como una estrategia de acción en clave de proceso; por lo que se recomienda el desarrollo de las diferentes unidades didácticas presentadas.

Concretamente, se dirige al personal docente en interacción con alumnado de edades que oscilan entre los 12 y los 16 años. La guía propone una batería de contenidos temáticos desarrollados tanto en conceptualización teórica como en talleres prácticos, ajustándose estos últimos en complejidad a la franja de edad del alumnado. La selección de los contenidos y talleres ha sido previamente valorada para, después, trabajar sobre la adaptación de las actividades a las diferentes etapas de desarrollo humano, dividiéndose así las **franjas** de edad en: 12-14 años y 14-16 años.

Las actividades se aplican al **grupo natural** que compone el aula, entendiendo que se trabaja sobre un espacio de convivencia habitual. Pese a que se promueve la reflexión individual, también se busca generar conocimiento a través de la puesta en común, recomendando para ello un mínimo de 6 y un máximo de 30 participantes.

Las actividades presentadas han sido adaptadas al periodo de tiempo de una clase estándar de secundaria, por lo que tendrán una duración aproximada de 55 minutos, con una **estructura común** en todas las sesiones:

- **Introducción inicial:** Breve exposición de las temáticas a abordar en la sesión mediante una aproximación teórica, soportes audiovisuales y breve debate grupal. Duración de 5 a 15 minutos.
- **Dinámica principal:** Dinamización de la actividad principal ajustada a los contenidos previstos mediante reflexiones individuales y discusión grupal. Duración de 35 a 45 minutos.
- **Cierre y evaluación:** Devolución de lo abordado durante toda la sesión mediante puesta en común grupal. Se trata de un espacio de reflexión y recogida. Duración de 5 a 15 minutos.

Al inicio de la primera sesión se realizará una **presentación** al alumnado de los objetivos y contenidos a trabajar durante el Programa de Educación Intercultural, explicando de manera breve, la estructura global de éste.

Se sugiere la ubicación de un buzón físico en el aula, en el que el alumnado pueda, a lo largo de todo el periodo de intervención, colocar intereses y preguntas acerca de los temas a tratar. De esta forma, desde el comienzo, se presentará este buzón como herramienta de interacción y de consulta, promoviendo, así, la opción de trabajar, a lo largo de las sesiones programadas, aquellas cuestiones que despierten la curiosidad del alumnado.

Como alternativa, también pueden ser empleadas herramientas digitales, formularios online, donde la persona docente o la facilitadora externa, tenga la opción de recoger estos intereses y consultas.

Con cada grupo o aula, se sugiere realizar, al inicio del proceso o del Programa, un **contrato de pautas esenciales** de convivencia, con algunas premisas básicas. A continuación, a modo de ejemplo, se enumeran algunas:

- Puntualidad y constancia.
- Respeto a compañeras/os, docentes y otros profesionales.
- Respeto a los turnos de palabra.
- Actitud abierta y escucha activa.
- Utilización de soportes digitales manteniendo las directrices de la persona docente.
- Mantenimiento de la confidencialidad.

La elaboración y el consenso de estas normas con el propio alumnado favorece el respeto hacia las mismas. Así, a medida que los y las participantes perciban las posibilidades de cooperación activa en el establecimiento de éstas, su interiorización y posterior cumplimiento resultará más factible. Una vez se haya confeccionado el listado de pautas esenciales, se buscará la adhesión al acuerdo por parte de todo el grupo, haciéndolas presentes en todas las sesiones.

La presente Guía Didáctica y el Programa a desarrollar que se propone, focaliza la atención en **sensibilizar y educar** en actitudes interculturales positivas. Por tanto, en esta Guía se identifican los siguientes objetivos generales a abordar:

- Favorecer la convivencia intercultural en los centros de enseñanza secundaria navarros.
- Promover la adquisición de competencias de comunicación intercultural.
- Apoyar la apertura y sensibilidad hacia la diversidad cultural, impulsando el enriquecimiento personal y grupal.
- Potenciar el sentido crítico constructivo, respecto a la propia cultura y a la de las demás personas.
- Aportar instrumentos prácticos para la identificación y superación de estereotipos, prejuicios y acciones discriminatorias dirigidas a personas y grupos culturales diferentes.

Asimismo, cada actividad participativa relacionada con las unidades didácticas propuestas, contempla sus propios **objetivos específicos** a lograr.

1.1. Elementos clave para la dinamización

Algunos elementos a tener en cuenta para el desarrollo óptimo de las actividades participativas dirigidas al alumnado de ESO, son: atender a las características de los grupos creados dentro del grupo natural con la intención de que se generen subgrupos heterogéneos; a las **particularidades del espacio** donde se realiza la actividad; así como a las **habilidades comunicativas y de dinamización** de la persona facilitadora.

1.1.1. Características de los grupos heterogéneos

Para crear grupos heterogéneos dentro del aula, es imprescindible conocer el perfil de las personas participantes (alumnado): sus rasgos, características, dinámicas relacionales -tipos de liderazgos, roles presentes-, etc. También es necesario determinar si se trata o no de un grupo multicultural o intercultural, con o sin conflictos interpersonales, así como sus motivaciones y aspectos relacionales subyacentes, entre otros factores.



Teniendo en cuenta la importancia de conocer al alumnado para la categorización idónea en los grupos, será una persona docente (siendo la opción más adecuada el/la tutor/a) quién se ocupe de la construcción de los mismos.

Para la constitución de estos grupos se atenderá a las siguientes características individuales:

- Nivel de competencia lingüística.
- Identidad cultural.
- Motivación e interés.
- Patrones relacionales y habilidades de comunicación.
- Habilidades personales (resolución de conflictos, resiliencia, entre otras).

Dada la variabilidad que pueden presentar los grupos debido a la diversidad de sus integrantes; mayor o menor capacidad reflexiva, pensamiento crítico, motivación, entre otras, esta guía plantea, en cada unidad didáctica, diferentes propuestas de actividades con una estimación en el tiempo de desarrollo de cada dinámica. Asimismo, al final de cada unidad didáctica se añade una sugerencia adicional de actividad. Esta estructura facilita al profesorado poder seleccionar aquellas tareas que mejor se adecuen a las condiciones y características del entorno y de las personas participantes en las dinámicas. A través de esta flexibilidad y basándose en la importancia de adaptar los recursos al destinatario, esta guía busca poder adquirir una capacitación lo más satisfactoria posible en materia de sensibilización intercultural tanto para el profesorado como para el alumnado.

1.1.2. Características del espacio

El aula constituye un instrumento valioso para el aprendizaje, por lo que resulta importante tener este elemento en cuenta en el desarrollo y gestión de la actividad didáctica. A continuación, se proponen los siguientes aspectos que conformarían las condiciones óptimas para la dinamización de las actividades planteadas.

Respecto a la distribución del aula, es recomendable disponer de un **espacio diáfano y versátil**, pudiendo así adaptar el lugar al uso que requiera en cada momento. Es aconsejable la dinamización de las sesiones en un espacio suficientemente amplio en el que se permita una interacción fluida y un movimiento libre entre participantes. En este sentido, es importante contar con **mobiliario adaptado** para que resulte lo más cómodo posible su retirada en las situaciones que se requiera. Asimismo, es preferible usar **espacios bien iluminados y con buena acústica**. Para ello, sería beneficioso maximizar la luz solar y prestar atención a la exposición de la luz artificial con el fin de que ayude a ver bien y concentrarse en las actividades dispuestas. En cualquier caso, resulta fundamental evitar la falta de claridad o una alta intensidad de exposición a la luz. En esta línea, también se valora mucho la realización de las actividades didácticas en lugares con buena acústica, en las que no se experimenten efectos auditivos desagradables como el eco, que puedan conllevar una limitación en el buen proceder de la actividad.

Como se ha sugerido, las indicaciones arriba planteadas se consideran pautas óptimas para una mejor consecución de los objetivos abordados en las actividades. No obstante, y tomando en consideración las limitaciones en cuanto a disposición de espacios de los centros educativos, es importante señalar que el incumplimiento de estas indicaciones no es incompatible con el desarrollo de las actividades.

1.1.3. Características de la persona facilitadora

La propia competencia intercultural de las personas facilitadoras determina la capacidad transformadora de las sesiones en el alumnado. Según Chen y Starosta (1996), se entiende la competencia intercultural como “la habilidad para negociar los significados culturales y de actuar comunicativamente de una forma eficaz de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes”.

Para desarrollar la competencia intercultural en el contexto de la educación formal, es necesaria una capacitación previa dirigida a los y las profesionales, en competencias clave para la intervención educativa intercultural. Con este fin, Vázquez Aguado (2002) identifica tres objetivos a alcanzar por las personas profesionales:

- Ser capaces de analizar los discursos dominantes en las sociedades multiculturales.
- Educar en la convivencia entre personas, ya sean de colectivos minoritarios o mayoritarios.
- Lograr que los conflictos derivados de la diversidad no se conviertan en obstáculos para la convivencia.

En resumen, la persona facilitadora debe tener integrada la competencia intercultural al igual que las competencias propias para el liderazgo y la conducción de grupos.

1.2. Cuestiones metodológicas

Para la aplicación de la presente Guía Didáctica, se propone trabajar desde una **perspectiva crítica y creativa**. No se parte de la diversidad como problema, sino como factor de protección, riqueza y herramienta de convivencia y de progreso.

En esta línea, se someten a análisis cuestiones clave como “cultura”, o “identidad cultural” desde un **enfoque constructivo**, puesto que son conceptos en constante movimiento y transformación.

En el abordaje grupal que se propone, se incorpora el **enfoque socioafectivo**, que atiende la dimensión social y comunicativa de las personas, fomentando su capacidad empática y promoviendo la horizontalidad en la interacción y relación. Asimismo, se busca incentivar la motivación y la confianza grupal en las actividades, señalando la importancia de la espontaneidad y flexibilidad personal en los debates y reflexiones que se realicen.

Del mismo modo, se contempla el **aprendizaje cooperativo**, aquel que surge de la vivencia de experiencias grupales, en las que un conjunto heterogéneo de personas alcanza una meta común a través del consenso, la colaboración y el reconocimiento de las diferencias, para incorporar aspectos como el respeto, la empatía y la ayuda mutua. Para el alumnado, sentirse protagonistas de su proceso de aprendizaje desde un posicionamiento activo, es en sí mismo motivador, ya que el hecho de que el conocimiento emane de la construcción conjunta, ayuda a superar el currículum oculto que pueda estar presente en el aula.

Por ello, es importante también, garantizar la **participación equitativa** en cada grupo, teniendo todas las personas la oportunidad de participar de forma proporcional. Con este fin, será la

persona que dirige la actividad quien tenga la función de estimular a los y las integrantes del grupo que presenten más dificultades.

1.3. Sistemas de evaluación

La evaluación se concibe como un proceso de mejora continua, pudiendo realizarse con la ayuda de herramientas sistematizadas, tanto cualitativas como cuantitativas. A través de ésta se pueden extraer conclusiones sobre las actuaciones desarrolladas en el proceso, la detección de aspectos fuertes del programa, al igual que la percepción de elementos susceptibles de mejora. Así, la evaluación permite la obtención de conclusiones capaces de traducirse en ajustes incorporables a posteriori.

En esta línea, es imprescindible llevar a cabo una evaluación global del programa, así como evaluaciones parciales de cada actividad desarrollada dentro del marco del propio proyecto. Para ello, se emplearán, por un lado, un instrumento que permita la medición de la variable *sensibilidad intercultural* y, por otro, diversos cuestionarios de satisfacción. Todas estas pruebas impulsan al análisis cualitativo del impacto del programa y de las actividades realizadas en todas las personas implicadas, extrayendo así conclusiones sólidas y favoreciendo la incorporación de las mejoras detectadas. Asimismo, la evaluación promueve el desarrollo de conocimiento transferible a otras iniciativas y actividades de intervención para impulsar el diálogo intercultural.

Para elaborar una correcta evaluación, se han de tener en cuenta los apartados descritos anteriormente en este proyecto: la definición de las actividades propuestas, los indicadores de evaluación empleados, así como los medios para su verificación. De esta forma, se pretenden plasmar las conclusiones en la memoria final, garantizando la transparencia del proyecto desarrollado.

El registro sistematizado de los datos obtenidos en la evaluación, ofrece un análisis cuantitativo y cualitativo del impacto del Programa de Educación Intercultural, y con ello, la obtención de conclusiones y propuestas de mejora. Asimismo, la observación del alumnado durante la dinamización de la actividad, permite analizar la participación de cada integrante, las dinámicas interpersonales o la integración de los contenidos abordados, entre otras cuestiones. Esta recogida de información tanto explícita como implícita facilita la incorporación de las mejoras detectadas en las siguientes intervenciones para lograr así una mayor adaptación de las actividades a las necesidades del grupo.

Al finalizar cada sesión se realizará una breve evaluación que recoja lo aprendido y sentido por el alumnado. Al concluir toda la intervención se podrá confeccionar un trabajo de reflexión más amplio con el fin de evaluar, a nivel global, si se han alcanzado los objetivos marcados y el grado de satisfacción general con el programa desarrollado.

2. UNIDADES DIDÁCTICAS

La gestión de la diversidad cultural representa uno de los mayores retos de nuestra sociedad. La migración y la diversidad no son fenómenos coyunturales sino estructurales, que necesitan respuestas globales encaminadas a la convivencia intercultural.

Esta realidad se ve reflejada en el contexto educativo, considerado como un ecosistema propio, en el que se reproducen las diferentes realidades del entorno social. Así, la diversidad cultural se convierte en una de las realidades más visibles en las aulas.

Del mismo modo, el **clima educativo** se transfiere al contexto comunitario; a los barrios, a los pueblos y a las relaciones que se establecen en éstos (en todas sus formas y expresiones), por lo que tiene un claro reflejo en la sociedad en su conjunto. Por ello, se identifica el ámbito educativo como un escenario propicio en el que intervenir en aras de enriquecer la convivencia intercultural de la sociedad navarra presente y futura.

Así, se propone a través de **metodologías participativas** la movilización de un amplio abanico de actividades en el ámbito educativo que fomenten el acercamiento, la interacción y la reflexión en torno al fenómeno de la infancia, la juventud migrante y personas refugiadas en Navarra.

Con todo ello, cabe destacar que, sin un previo ejercicio de sensibilización que fomente la empatía y el pensamiento crítico y creativo, resulta complicado asentar las bases para el **diálogo intercultural**.

A continuación, se presentan las unidades didácticas trabajadas en materia de sensibilización intercultural, aplicable en la etapa de la ESO. Como se ha indicado en los apartados anteriores, la selección de contenidos y la estructura del presente material didáctico está dirigido al profesorado, como herramienta para su capacitación en el ámbito de la interculturalidad. Así, este recurso puede aportar nociones básicas sobre los temas a tratar, pudiendo ampliar el conocimiento con la profundización en la bibliografía adicional presentada.

UNIDADES DIDÁCTICAS

UNIDAD DIDÁCTICA I: LAS MIGRACIONES Y SUS PROCESOS

Conceptualización teórica

Desde que existe el ser humano, se han dado desplazamientos por el planeta por diversos motivos: climáticos, búsqueda de opciones laborales, supervivencia personal y grupal, entre otros. Por lo que no es un fenómeno moderno ni asociado solamente a una minoría (Naciones Unidas, s.f.).



Ilustración 1. Siluetas de un grupo de personas (Pixabay, 2021)

Según el Informe sobre las migraciones en el mundo 2022 de la OIM, se estima que en el año 2020 había en el mundo en torno a 281 millones de migrantes. Esta cuantía equivaldría al 3,6% de la población mundial.

Específicamente en Europa se han acogido a lo largo del año 2022 alrededor de 87 millones de personas internacionales. Así, se establece en esta actualización del informe anual que el número de migrantes se ha incrementado de forma considerable en todas las regiones de las Naciones Unidas, experimentando un aumento exponencial en Europa y Asia (Organización Internacional para las Migraciones, 2022).

Focalizando la atención en España, en el año 2020, se contabilizaron 415.150 personas migradas, mientras que en el año 2021 esta cifra aumentó a 456.573. No obstante, únicamente en el primer semestre del año 2022 se han calculado 441.781 personas migradas en todo el territorio español (Instituto Nacional de Estadística, 2022). En este sentido y concretamente en Navarra en el año 2020 se recogió un crecimiento de la población nacida en el extranjero y empadronada en Navarra del 1,5%, contabilizándose así a día 1 de enero de ese año 106.559 personas migradas nacidas en otros países. Un año después, el 1 de enero de 2021 el número creció en 1.613, alcanzando un total de 108.172 personas migradas empadronadas en Navarra (Gobierno de Navarra, 2021).

Para tener una idea concreta y poder profundizar en los elementos que se van a exponer más adelante, es importante definir algunos conceptos clave (Movimiento asturiano por la paz, 2012).

Conceptos Clave

- **Migrante:** Persona que se desplaza a una región diferente a su lugar de origen para establecerse, indistintamente de los motivos, la duración, la voluntariedad o involuntariedad del desplazamiento (Organización Internacional para las Migraciones, 2019).

- **Emigrante:** Persona que ha iniciado un proceso de desplazamiento de su lugar de origen para viajar a un lugar diferente (pueblo, país o región) (Organización Internacional para las Migraciones, s.f.).
- **Inmigrante:** Persona que habita un lugar con carácter temporal o definitivo diferente a su lugar de origen (Organización Internacional para las Migraciones, s.f.).
- **Irregular:** Personas migradas a las que no se les reconoce la residencia legal y pleno derecho a la etiqueta de ciudadana. Esto tiene graves consecuencias en todos los niveles para estas personas (Movimiento asturiano por la paz, 2012).
- **Proyecto migratorio:** Planificación sobre una base de previsiones del desplazamiento que se va a realizar: destino, viaje, expectativas, objetivos... Ésta se realiza por la persona o grupos de personas que están detrás de la acción de migrar (González, 2005).
- **Flujo migratorio:** “Se refieren al número de migrantes que entran o salen de un determinado país en un período de tiempo dado”. La globalización implica una mundialización de estos flujos: la “posibilidad” de instalarse en cualquier parte del mundo. (División de Estadística de las Naciones Unidas, 2017).
- **Duelo migratorio:** Duelo asociado al proceso migratorio. Se trata de un duelo múltiple al poder enfrentarse a distintas pérdidas: seres queridos, idioma, cultura, entre otras; por lo que es un tipo de duelo que dependiendo de los factores de riesgo puede llegar a patologizarse (Achotegui, 2004).

A pesar de existir diferencias entre personas migradas y refugiados/as, Téllez (2001) dice lo siguiente: *“es inútil distinguir entre refugiados políticos e inmigrantes económicos, porque la causa primordial de la miseria también es la política”*. Por lo que no realizaremos en este análisis más diferencias entre personas migradas y refugiados políticos. Esto no quiere decir que no sea importante poseer una perspectiva de la migración que tenga en cuenta los motivos y las condiciones de las personas que lo realizan.

Hoy en día dos de las causas principales para realizar un proceso migratorio, con las expectativas de mejores condiciones de vida, suelen ser la búsqueda de opciones laborales o la vivencia de situaciones de gran vulnerabilidad que hacen peligrar la propia seguridad e integridad (condición de refugiado). No obstante, y debido a las consecuencias del cambio climático se puede observar un aumento considerable de flujos migratorios promovidos por el fuerte impacto del cambio climático en la población (Naciones Unidas, s.f.).

Así, muchas de las personas migradas llegan solas, aprovechando una oportunidad, y se encuentran en una realidad límite, con una cultura a la que adaptarse con dificultad y un ambiente socioeconómico de acogida adverso. En este proceso lleno de estresores, surge el miedo como emoción principal debido al gran abismo que se abre frente a las personas migradas (Páez, 2015).

- **Miedo a la soledad no deseada:** dejar atrás a los seres queridos y enfrentar la etapa de adaptación en soledad es natural que asuste. Aquellas personas, denominadas por Aguilar (2003) y Gómez Mango (2003) como personas viajeras, que realizan un proceso migratorio sin determinar previamente el destino en el que se asentarán, sufren una situación de significativa inestabilidad, ya que al no terminar de instalarse en el país de acogida y “seguir de viaje”, carecen de la posibilidad de crear redes de apoyo, entre otros.
- **Miedo al fracaso en el proceso migratorio:** Para algunas personas, volver a su lugar de origen podría conllevar una percepción de fracaso ante los objetivos y expectativas no

cumplidas en el proceso migratorio programado. Este suceso implicaría la vivencia de diversos sentimientos como desesperanza, tristeza, angustia, entre otros (Páez, 2015).

- **Miedo a la adaptación:** En el caso de los procesos migratorios, la adaptación tal y como la describe Sayed-Ahmad (2013) “es la capacidad que tiene el ser humano para acomodarse, aclimatarse e integrarse en un entorno físico y cultural que está en un continuo cambio y que el sujeto ha tenido que afrontar y superar. Entre estos cambios está el fenómeno migratorio. El proceso de adaptación se caracteriza por una serie de situaciones generadoras de estrés, que se asemejan al duelo y que conllevan como característica común la ambivalencia, que se extiende a lo largo de todo el proceso migratorio”. En esta línea, Calvo (1970) indica que, el cambio de cultura, idioma, geografía, etc. genera un gran estrés a la persona que migra. Cuando uno se traslada a un lugar, en el que las diferencias culturales, idiomáticas, sociales, etc. son notables, es normal sentir que la adaptación será complicada, ya que se debe transitar por un proceso de aceptación de las diferencias e integración de ambas perspectivas: cultura, idioma, dinámicas relacionales propias y del lugar de acogida). Este suceso ocurre también a pesar de que se haya reflexionado, previo a la vivencia, acerca de estas divergencias.
- **Miedo a la violencia, al rechazo y a la xenofobia:** Hay procesos migratorios que, desgraciadamente, no están exentos de vivencias violentas. Para muchas personas que se ven forzadas a migrar, la violencia vinculada con el racismo es una realidad del día a día (Martínez y Martínez, 2018). A nivel macro, haciendo alusión a la legislación, diversas normativas internacionales y nacionales velan teóricamente por la dignificación y la calidad de vida de las personas migradas a través del derecho a trabajar, a la seguridad social, a un nivel de vida adecuado, a la sanidad, a la educación y a la participación en la vida cultural. No obstante, en muchos de los países en vías de desarrollo e incluso en aquellos desarrollados algunos de estos derechos fundamentales no se ven reconocidos en la práctica, ejerciendo de esta forma una notable discriminación sobre las personas migradas (Alarcón, 2020). A nivel micro, existe la posibilidad de que se pueden enfrentar a violencias físicas, psicológicas (insultos racistas, miradas, gestos despectivos...) y de otros tipos por el hecho de ser una persona migrada (Martínez y Martínez, 2018).

Los procesos migratorios unidos a la globalización (a nivel económico, de gestión de recursos, etc.) y al alcance de los medios de comunicación, así como a las redes sociales, han promovido una continua transferencia entre culturas (Sayed-Ahmad, 2013).

No obstante, la globalización ha hecho palpable también grandes desigualdades entre los diversos territorios. Por un lado, en aquellos países con mayor población emigrante, se observa la exportación masiva de sus recursos naturales. Por otro lado, los países que suelen ser el destino habitual de ciertos flujos migratorios pueden presentar políticas migratorias más restrictivas, generando así más situaciones de irregularidad y condiciones de vulnerabilidad. Uno de estos ejemplos podría ser la asunción de ocupaciones con condiciones laborales precarias con salarios inferiores al SMI. Estas



Ilustración 2. Figura de una mujer (Pixabay, s.f.)



condiciones alimentan las desigualdades y no contribuyen al bienestar global sostenible (Sayed-Ahmad, 2013).

Hay que tener en cuenta que la migración ha existido y seguirá existiendo. Por lo que las acciones dirigidas a dificultar estos flujos y la acogida de personas solo aumentan la migración clandestina, provocando más situaciones de exclusión y discriminación. Además, los flujos migratorios hacen que la cultura no se mantenga estática, dando opciones también a la construcción de espacios interculturales. Con estas afirmaciones lo que se quiere resaltar es que la migración no es solo un proyecto individual, sino parte de un espacio global con impacto económico, social y cultural.

Propuesta de actividades

1. Mi mochila.

OBJETIVOS:

- Conocer los diferentes motivos migratorios.
- Tomar conciencia sobre los ejes de poder que influyen en la migración.
- Adquirir una mirada crítica hacia el consumo y bienes materiales.
- Fomentar la empatía hacia los procesos migratorios y las personas que lo realizan.

MATERIAL NECESARIO: Pizarra, rotulador.

TIEMPO DE DESARROLLO: 55 minutos.

EDAD: 1º ESO (12-13 años) Y 2º ESO (13-14 años).

ORGANIZACIÓN PREVIA: Organizar el espacio y al grupo. Preparar la actividad.

DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA:

1. Introducción inicial:

Primeramente, se realizará una breve introducción del concepto migración. Las dinámicas para ello pueden ser diversas; desde la exposición teórica por parte del profesorado, ayudándose de la información expuesta en el apartado anterior “*Conceptualización teórica*” hasta la realización de una aproximación conjunta a este concepto por parte del grupo. Con este fin, se podrían utilizar preguntas reflexivas como: ¿Qué sabemos acerca del concepto migración? ¿Qué razones pueden llevar a que las personas migremos? ¿Se han realizado migraciones en vuestro entorno próximo?

Esta dinámica tendrá una **duración aproximada de 10 minutos**.

2. Dinámica principal:

En la tarea principal se trabajará la importancia de aquellos recursos propios necesarios para realizar un proceso migratorio.

Para ello, se dividirá el grupo en pequeños subgrupos previamente estructurados. En esta actividad principal, primeramente, se pedirá al alumnado reflexionar acerca de qué 5 objetos/recursos, ordenados en función de la prioridad estimada, se llevarían consigo en un proceso de migración.

El debate que se establece dentro del grupo para la elección de los objetos/recursos tendrá que seguir las siguientes características:

- Todos los integrantes deben participar.
- La elección de los objetos se realizará de manera consensuada (todos los integrantes tienen que estar de acuerdo con la elección).



Para esta parte inicial se destinarán **aproximadamente 15 minutos**.

Una vez seleccionados los objetos, cada subgrupo expondrá en el grupo al completo las elecciones realizadas, así como el motivo de éstas. Tras la puesta en común, el alumnado procederá con la elección individual de un único objeto/recurso que llevarían consigo en este proceso de desplazamiento.

Para esta dinámica se destinarán **en torno a 35 minutos**.

3. Cierre y evaluación:

Como parte del cierre de la sesión, se preguntará acerca de la dificultad en la elección del o de los objetos/recursos seleccionados tanto a nivel grupal como individual.

Con esta actividad didáctica, se pretende devolver al alumnado la relevancia que tiene la elección de los objetos personales a la hora de realizar desplazamientos y procesos migratorios.

Por último, cómo **evaluación** se pide al alumnado una reflexión breve sobre cómo sería el proceso de desplazamiento individual a otro país, teniendo en cuenta la incertidumbre que conllevaría (no tener fecha cerrada de vuelta, elección de un único objeto de traslado, entre otros).

Este subapartado tendrá una **duración aproximada de 10 minutos**.

2. Cuando decido migrar.

OBJETIVOS:

- Conocer la realidad de los procesos migratorios.
- Sensibilización sobre la migración y las personas migradas.
- Concienciación acerca de las desigualdades sociales.

MATERIAL NECESARIO: Ordenador, proyector de la clase y ordenadores para el alumnado.

TIEMPO DE DESARROLLO: 55 minutos.

EDAD: 3º ESO (14-15 años) Y 4º ESO (15-16 años).

ORGANIZACIÓN PREVIA: Preparación de la actividad.

DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA:

1. Introducción inicial:

Al comienzo de esta sesión, se realizará una breve introducción del concepto migración, pudiéndose visionar el video de 5560 cáscaras de naranja como recurso de facilitación.

[Acceso a video introductorio: 5560 cáscaras de naranja](#)

Para completar la introducción, se pedirá al alumnado su participación a través de aportaciones reflexivas. Así, el profesorado podría apoyarse en preguntas facilitadoras como: ¿Qué sabemos acerca del concepto migración? ¿Qué razones pueden llevar a que las personas migremos? ¿Se han realizado migraciones en vuestro entorno próximo?

Esta dinámica tendrá una **duración aproximada de 10 minutos**.

2. Dinámica principal:

Después de la aproximación inicial al concepto migración, se visualizará el video extendido de 5560 cáscaras de naranja, dejando unos 5 minutos para poder reflexionar y analizar lo percibido.

[Acceso a video extendido: 5560 cáscaras de naranja](#)

Una vez finalizada esta sección, se explicará la actividad a realizar; se procederá con la lectura en voz alta del caso de un joven, llamado Youssef, que quiere emigrar y, por equipos heterogéneos, habrá que decidir el destino, las formas de viaje y calcular los km que se realizarán en ese viaje. Las decisiones tomadas se tendrán que justificar. Por ejemplo, en la toma de decisiones con respecto al país de destino se tendrá que proceder con una coherencia o motivación, como pueden ser el idioma, la cercanía cultural, la cercanía física, etc. Durante la lectura del caso se plasmará detrás un mapa interactivo (Google Maps por ejemplo) para facilitar la comprensión del caso y la ubicación.

A continuación, se presenta el caso que se utilizará para la actividad:

“Youssef es un chico de Argelia que ha empezado un proceso migratorio: nació en la ciudad de Aoulef, pero desde pequeño veía que era complicado tener un futuro con buenas condiciones de vida. Mientras estudiaba, trabajaba para poder ir ahorrando dinero con el que poder viajar dirección Europa. Cuando cumplió los 14 años, con unos amigos, cargaron una mochila con comida, un mapa, un gps y algo de ropa y salieron de la ciudad. Pero, hay muchos caminos que recorrer para llegar a Europa...”

Una vez escuchado este relato inicial, se pedirá a los grupos de alumnos/as que con un ordenador entren al Google maps y decidan qué camino escogerían para su proceso migratorio. Para ello, se proporcionan los siguientes datos:

- Argelia estuvo ocupada por Francia, por lo que estudian francés.
- Muchos países no permiten el paso de migrantes, tienen fronteras cerradas.
- Europa no permite la entrada legal de personas migrantes.
- Los recursos son limitados, tanto el dinero como la comida.

El alumnado tendrá que apuntar lo siguiente:

- ¿Cuántos km hay que recorrer en el camino que habéis decidido?
- ¿Qué países recorréis?
- ¿Cuál es el país de destino escogido? ¿Por qué?
- ¿Qué transporte escogéis? ¿Qué costes económicos supone?

Para esta dinámica se destinará un tiempo aproximado de 20 minutos.

Después, se pondrá en común lo que se ha trabajado por grupos. El objetivo no es planificar correctamente el viaje, si no resaltar lo complicado que es planificarlo, y la realidad de las personas que lo realizan. De forma transversal en esta puesta en común, se podrá hablar sobre las motivaciones que predisponen a una persona a realizar un proceso migratorio, la elección del destino en función del idioma, la sociedad... y la incertidumbre de lo que podría suceder. Asimismo, se podrá volver a traer lo visto en el video extendido “5560 cáscaras de naranja” para alimentar el debate grupal.

En caso de disponer de tiempo, se podrá proceder, de forma adicional, a visualizar el testimonio de un joven migrante que vino a España siendo menor de edad:

[Acceso a vídeo: Testimonio de joven migrado al ser menor de edad](#)

Para esta dinámica se destinarán **en torno a 40 minutos**.

3. Cierre y evaluación:



Por último, se hará una puesta en común, a nivel grupal, de lo aprendido; entre otros, de la diversidad de tipos de migración (hay diferencias entre realizar una migración por motivos de necesidad y supervivencia y por motivos laborales desde una posición de mayor privilegio) y de las dificultades percibidas y derivadas de los procesos migratorios.

Asimismo, a modo de **evaluación** se recogerán los viajes que han planificado. En caso de ser necesario y de disponer de tiempo, a nivel individual se pedirá al alumnado en pocas líneas una reflexión escrita sobre lo que supone migrar como en el caso ficticio de Youssef.

Este subapartado tendrá una **duración aproximada de 5 minutos**.

A continuación, se incorpora una propuesta de actividad adicional con el fin de que el profesorado, en función de su criterio y las características del grupo, pueda valorar si su aplicación podría ser más apropiada que la dinámica expuesta anteriormente.

○ **Propuesta de actividad adicional: ¿Qué objetos dejaríamos atrás?**

OBJETIVOS:

- Tomar conciencia sobre los ejes de poder que influyen en la migración.
- Adquirir una mirada crítica hacia el consumo y bienes materiales.
- Dar valor a los recursos/elementos normalizados en nuestro día a día.
- Fomentar la empatía hacia los procesos migratorios y las personas que lo realizan.

MATERIAL NECESARIO: Pizarra, rotulador.

TIEMPO DE DESARROLLO: 55 minutos.

EDAD: 3º ESO (14-15 años) y 4º ESO (15-16 años).

ORGANIZACIÓN PREVIA: Organizar el espacio y al grupo. Preparar la actividad.

DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA:

1. Introducción inicial:

Primeramente, se realizará una breve introducción del concepto migración. Las dinámicas para ello pueden ser diversas; desde la exposición teórica por parte del profesorado, ayudándose de la información expuesta en el apartado anterior “*Conceptualización teórica*” hasta la realización de una aproximación conjunta a este concepto por parte del grupo. Con este fin, se podrían utilizar preguntas reflexivas como: ¿Qué sabemos acerca del concepto migración? ¿Qué razones pueden llevar a que las personas migremos? ¿Se han realizado migraciones en vuestro entorno próximo?

Esta dinámica tendrá una **duración aproximada de 10 minutos**.

2. Dinámica principal:

Tan importante como los objetos/recursos que se seleccionan a la hora de realizar un proceso migratorio son aquellos que se dejan atrás por la imposibilidad de transportarlos.

Por ello, se destinará esta actividad principal a reflexionar acerca de aquellos objetos/recursos que el alumnado no seleccionaría para proceder con su particular proceso migratorio.

En primer lugar y como forma de facilitar al alumnado la tarea, se planteará en el grupo un relato, descrito a continuación, en el que se expondrán determinadas circunstancias, que el alumnado deberá asumir como propias para la resolución de la actividad.

“Vives en Pamplona y te encuentras en búsqueda activa de empleo desde hace tiempo. A pesar de que haya ofertas de trabajo no ves mucho futuro en Navarra, ya que los trabajos que has desempeñado contaban con condiciones laborales precarias. Además, muchas personas de tu entorno han decidido viajar a otro sitio para poder desarrollar el proyecto de vida que tenían programado. Por ello, tú también has decidido dejar Navarra en busca de un lugar con mejores oportunidades. Aunque sabes que te vas a desplazar en la búsqueda de un trabajo, no has determinado cuál será tu destino definitivo. Teniendo en cuenta que el dinero ahorrado que tienes es reducido, te pones a preparar el equipaje que podrás llevar en tu proceso migratorio. No obstante, hay muchos objetos o elementos de los que tendrás que prescindir, sin que puedas estar acompañada de éstos a partir de tu marcha. ¿Qué elementos dejarías atrás en este nuevo viaje?”

A partir de este planteamiento, se repartirá al alumnado en pequeños subgrupos. Cada subgrupo tendrá que enumerar de que 10 elementos prescindirían para este nuevo episodio vital.

Una vez se haya terminado esta dinámica, cada subgrupo pondrá en común el listado de los 10 elementos que han elaborado. Al finalizar esta exposición el profesorado podrá dirigir al alumnado a una reflexión grupal e individual, en la que se analice la importancia de los elementos que han surgido en estos listados. Así, se podría poner en relieve, por un lado, la pérdida de elementos no solo materiales, si no relacionales, familiares, culturales, sociales, entre otros que conlleva un proceso de migración; y, por otro lado, la dificultad con la que se producen estas elecciones tan determinantes en la vida de las personas migradas.

Para esta dinámica se destinarán **en torno a 40 minutos**.

3. Cierre y evaluación:

Como evaluación a nivel grupal, se preguntará por las sensaciones, emociones y pensamientos experimentados a lo largo de la dinámica principal. Por último, se realizará una devolución grupal acerca de las diferencias entre las percepciones del alumnado de lo que implica un proceso migratorio previas y actuales, una vez desarrollada las tareas de esta sesión.

A nivel individual, se pedirá una reflexión relacionada con la vivencia de un desplazamiento a otro país sin fecha de vuelta y teniendo como punto de partida la obligatoriedad de dejar atrás o perder relación con muchos elementos muy arraigados a nuestra identidad personal y grupal.

Este subapartado tendrá una **duración aproximada de 5 minutos**.

UNIDAD DIDÁCTICA II: La migración en un mundo de globalización

Conceptualización teórica

Las relaciones entre cualquier parte del mundo son cada vez más estrechas e inmediatas y los países son más dependientes entre sí. Hoy en día, la mayoría de los países del planeta no podrían mantener el estilo de vida y su producción si no existiese la movilidad entre países. Así, la interdependencia entre países se da con frecuencia, estructurando, en una parte, nuestro modo de vivir. A este fenómeno que genera impacto en diferentes dimensiones de la sociedad se le denomina globalización.

De cualquier modo, existen grandes diferencias entre territorios en función del desarrollo laboral y económico: por ejemplo, la extracción y uso de materias para la producción de materiales (minerales para chips, algodón para la ropa, granos de café o cacao...) suelen darse en explotaciones de países en vías de desarrollo con escasas garantías de seguridad, precarización laboral e incluso trabajo infantil. Pese a los esfuerzos de numerosas instituciones mundiales y a la dotación de instrumentos, como el Convenio sobre las peores formas de trabajo infantil (1999) de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), estudios como el publicado por UNICEF (2021) estiman que 160 millones de niños y niñas se encuentran en situación de trabajo infantil, especialmente en África Subsahariana o regiones de Asia, entre otras.

Buena parte de los bienes producidos, son comercializados en países occidentales o enriquecidos. Por ejemplo, grandes multinacionales del sector textil tienen ubicada su producción en países situados en Asia, aunque comercializan sus productos principalmente en países de Europa y EEUU.

El contacto entre diversas partes del mundo y la interacción mutua (económica, social, etc.) ha existido siempre, pero ha sido en las últimas décadas cuando ha dado un gran salto.

Teniendo como foco el mercado mundial, la situación concreta de un determinado país puede condicionar la del resto. Así, las grandes crisis financieras han tenido efecto internacional.

No obstante, la globalización también plantea **aspectos positivos**, como los siguientes:

- **Globalización de la tecnología.** Los avances científicos se han difundido por todo el mundo.
- **Globalización de las comunicaciones y los conocimientos.** Las nuevas tecnologías facilitan la comunicación inmediata desde puntos muy alejados del planeta, favoreciendo así sinergias y relaciones entre diferentes. Las relaciones fluidas y continuas entre diversas culturas generan impactos positivos en sus sociedades.
- **Globalización económica.** Libre movimiento de la economía, fuerza de trabajo diversificada y especializada, transferencia de conocimiento.

Sin embargo, la globalización no es sinónimo de equiparación de derechos o condiciones de vida en multitud de ámbitos. Algunas personas lo denominan como “globalización incompleta”, lo cual deja en relieve aspectos negativos de la globalización actual (Romero y Vera, 2014):

- **En cuanto a los derechos laborales.** Según la Séptima Edición del Índice Global de los Derechos de la Confederación Sindical Internacional, en 2020 se dio el mayor aumento

de violaciones de los derechos laborales en siete años, siendo particularmente grave en Bangladesh, Brasil, Colombia, Egipto, Honduras, India, Kazajistán, Filipinas, Turquía y Zimbabue, que según el informe de ese año se trataría de los países más peligrosos para los trabajadores. Esta tendencia fue semejante en el 2021.

- **En cuanto al acceso a la tecnológica.** Existe una desigualdad notable en cuanto al acceso a la tecnología y a la información en función del territorio y de la capacidad socioeconómica de las personas.
- **En cuanto a los recursos económicos.** Si observamos algunos datos de la realidad mundial, es sencillo identificar la desigualdad en cuanto al reparto de los recursos. Como ejemplo, se podría atender al Salario Mínimo Interprofesional (en adelante SMI). Así, teniendo en cuenta los últimos datos disponibles, en el año 2022, en Suiza la cantidad mensual del SMI asciende a 3.351€ y en España a 1.166,7€. No obstante, en China en el 2020 se contó con 281,3€; en el año 2019 en Angola con 60,8€ y en Bangladesh con 15,7€ mensuales (Expansión, 2022).
- **En cuanto a las fronteras.** No existe el libre movimiento de personas, es decir, las personas tienen condicionados los desplazamientos entre diferentes países.

Además, el sistema productivo, de consumo y el estilo de vida contemporáneo, tienen un importante **impacto ambiental**: la contaminación, la destrucción de ecosistemas y la sobreexplotación de los recursos naturales que están dañando el equilibrio natural del planeta.

A nivel cultural, encontramos los siguientes análisis o teorías que tienen en cuenta la globalización:

- **“Cocalización o Mcdonalización del mundo”** (Alvira y Duro, 1997). La tendencia hacia la universalización de la cultura occidental y capitalista, genera una homogeneización de costumbres de vida, de pautas culturales, de conductas transnacionales, entre otros aspectos. Esto, da lugar a una cultura global desde una perspectiva neoliberal, asociada al modelo de consumo.
- **Glocalización** (Robertson, 1995). En contraposición a esa cocalización del mundo, la Glocalización defiende que lo local y lo global pueden coexistir y redefinirse mutuamente.
- **Identidades de resistencia:** Señalada por autores como Manuel Castells (1998) en su libro “El Poder de La Identidad”, comprende movimientos como el feminismo y el ecologismo. Asimismo, se haría referencia a movimientos en defensa de lo local, la etnia y cultura propias. Pérez-Ramírez, Zizumbo-Villarreal y Monterroso-Salvatierra (2009), se refieren a la identidad de resistencia cuando los “grupos étnicos marginados por un modelo de desarrollo capitalista [...] se identifican con una postura de oposición a la injusta segregación social, económica, tecnológica, política o cultural que son objeto por parte de una clase autoritaria definiendo mecanismos de lucha y resistencia que les permitan manifestar su inconformidad y definir formas de integración-participación en la gestión de sus recursos”.
- **Desterritorialización e hibridación cultural:** Como menciona Canclini (2012), la hibridación cultural trata de cuando la cultura modifica su identidad, idioma, costumbres, formas de comunicación, etc. al estar expuesta y en relación con otras. Por ejemplo, los anglicismos o celebraciones tales como Halloween. En definitiva, cuando se habla de hibridación cultural, se entiende por mezcla cultural.



En un mundo globalizado la migración es una realidad estructural teniendo, desde un punto de vista global, como principales factores de empuje y/o de atracción los siguientes (Parlamento Europeo, 2020):

- **Factores Sociopolíticos:** La persecución étnica, religiosa, racial, por orientación sexual o diversidad de género, política y cultural empuja a las personas a abandonar su país. Un factor importante es la huida de los conflictos armados.
- **Factores humanitarios:** Las hambrunas, guerras o la falta de acceso a servicios médicos básicos son algunos de ellos.
- **Factores Demográficos y Económicos:** Están relacionados con las normas laborales, el desempleo y el acceso a servicios como la salud o la educación, siendo más accesibles en entornos urbanos.
- **Motivos Económicos:** Falta de trabajo y mejores expectativas laborales.
- **Factores Medioambientales:** Según la OIM, "los migrantes ambientales son aquellos que, debido a cambios repentinos o progresivos en el medio ambiente que afectan negativamente a sus vidas o condiciones de vida, están obligados a abandonar sus hogares habituales, ya sea temporal o permanentemente, para mudarse a otro lugar de su propio país o al extranjero".

Propuesta de actividades

1. Si ahora todo está mezclado, ... ¿de dónde soy?

OBJETIVOS:

- Adquirir conocimientos acerca de la globalización y su impacto en nuestra vida.
- Desarrollar capacidad de análisis crítico.
- Comprensión de la cultura como algo dinámico y abierto al intercambio cultural.

MATERIAL NECESARIO: Ordenador, proyector, pizarra, hojas y bolígrafos.

TIEMPO DE DESARROLLO: 55 minutos.

EDAD: 1º ESO (12-13 años) y 2º ESO (13-14 años).

ORGANIZACIÓN PREVIA: Organizar el espacio y al grupo. Preparar la actividad.

DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA:

1. Introducción inicial:

Para esta primera aproximación se plantea ver el video, presentado a continuación, en el que se exponen cuestiones relacionadas con la globalización cultural para contextualizar al alumnado sobre esta realidad.

[Acceso a video: ¿Qué es la globalización cultural?](#)

Esta dinámica tendrá una **duración aproximada de 10 minutos**.

2. Dinámica principal:

Una vez se haya realizado este visionado, se procederá con la tarea principal. Para ello, se pedirá al alumnado una lectura atenta, de forma individual, del pequeño texto que se les ofrecerá, con el objetivo de poder responder, después, de forma sincera a la pregunta establecida al final de éste.

“Kaye, Una joven palestina, que viste un vestido floreado y unas botas negras, le gusta escuchar cumbia y k-pop, toma Fanta naranja y come hamburguesa de carne vegana, habla euskera con su familia, pero estudia coreano, escribe y lee en español y tiene una novia gitana. Estudia en la universidad de Pamplona, va a la iglesia católica los domingos, pero, cada inicio del curso, le pide a una vidente que le lea las cartas para saber cómo le irá en el futuro. Tiene Instagram, Tiktok, whatsapp y utiliza un teléfono de última generación. Tiene un trabajo a media jornada en Pamplona, pero viaja constantemente a visitar a su familia en Teruel. ¿Creéis que con todo esto la joven sigue siendo palestina? ¿Por qué?”



Posteriormente, se pondrán en común las respuestas y reflexiones realizadas a través de un debate abierto con todo el grupo. Para la dinamización del debate grupal en esta actividad el profesorado podrá apoyarse en las preguntas expuestas a continuación:

- ¿Las características de la globalización y el hecho de migrar, afectan a la identidad propia cultural? ¿y a la de la población donde se habita? ¿Navarra perdería su identidad?
- Si las identidades culturales, con sus costumbres, hábitos, ideas, etc. cambian por efecto de la globalización, ¿se crean nuevas identidades culturales? ¿se transforman y/o cambian?
- ¿Qué pensáis de Kaya? ¿Es incongruente consigo misma?

Para esta dinámica se destinarán **en torno a 35 minutos**.

3. Cierre y evaluación:

Como cierre, teniendo en cuenta lo trabajado y aprendido durante la actividad, se solicitará la realización de una breve descripción personal tomando como referencia el texto de la joven palestina. Después de ello se compartirá con todo el grupo la identidad cultural, así como la forma en la que afecta la globalización a nivel personal. Como evaluación se recogerá el material creado por el alumnado.

Este subapartado tendrá una **duración aproximada de 10 minutos**.

2. Sociedad de consumo.

OBJETIVOS:

- Obtener una visión amplia del sistema de producción capitalista.
- Reflexionar sobre nuestro sistema de consumo.
- Adquirir conocimientos acerca de la globalización y su impacto en nuestra vida.
- Desarrollar capacidad de análisis crítico.

MATERIAL NECESARIO: Ordenador, proyector, pizarra, hojas y bolígrafos.

TIEMPO DE DESARROLLO: 55 minutos.

EDAD: 3º ESO (14-15 años) y 4º ESO (15-16 años).

ORGANIZACIÓN PREVIA: Organizar el espacio y al grupo. Preparar la actividad.

DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA:

1. Introducción inicial:

Para el inicio de esta actividad, se realiza una breve introducción de la temática de consumo y globalización en nuestra sociedad. Para ello, el profesorado puede apoyarse en la materia ofrecida en la conceptualización teórica o construir esta presentación a través de la aportación del alumnado.

Esta dinámica tendrá una **duración aproximada de 5 minutos**.

2. Dinámica principal:

En esta tarea se generarán grupos de 3 personas. A cada grupo se le asignará una materia asociada a las actividades de la vida cotidiana (limpieza del hogar, higiene personal, cocina, estudios, trabajo, transporte, etc.). Cuando cada grupo disponga de la temática correspondiente, se elaborará una lista breve de productos de consumo relacionados con la materia en concreto. La finalidad de esta tarea es trabajar los hábitos de consumo, la manipulación del entorno desde la cultura occidental, la globalización de los recursos y sistemas de producción, entre otros. Para todos aquellos productos que se hayan ido incluyendo en las listas se deberán responder las preguntas expuestas a continuación.

- *¿De qué país procede?*
- *Si proviene de otro país, ¿se consume también en el país de origen?*
- *Si se fabrica en otro país, ¿será que no se puede fabricar aquí?*
- *¿Es un producto que necesitamos consumir?*
- *¿Tiene algún impacto en la naturaleza?*
- *En general, ¿qué impacto tiene este producto en nuestra sociedad y en la de origen?*

Al finalizar esta tarea, las conclusiones extraídas en los pequeños grupos se compartirán con el grupo grande y se iniciará un debate guiado teniendo en cuenta las siguientes preguntas reflexivas.

- *Esta cultura que tenemos donde el consumo tiene tanta importancia, ¿puede resultar dañino para la sociedad? ¿y para la naturaleza? Se pueden ir analizando las consecuencias con el grupo e ir debatiendo sobre el impacto que tienen en nuestro estilo de vida, a corto, medio y largo plazo.*
- *En teoría, se ha ido viendo como muchos productos que consumimos se han fabricado en otros países; normalmente en países en los que se dan condiciones laborales precarias. En este debate grupal se busca reflexionar de forma conjunta acerca de si las empresas respetan las características de la población y de la cultura del país, en el que se producen dichos productos. ¿Grandes marcas textiles se preocupan por conocer y respetar las características de la población con la que trabajan? ¿Consideran como prioritario mantener buenas condiciones laborales para sus trabajadores en su empresa?*

Para esta dinámica se destinarán **en torno a 30 minutos**.

3. Cierre y evaluación:

Como cierre, se busca conectar lo debatido en la tarea principal con el siguiente vídeo.

[Acceso a vídeo: Sociedad de consumo y obsolescencia programada: combinación que amenaza la existencia](#)

Para ello, se iniciará un debate y se preguntará por la puesta en común de opciones e ideas que puedan ayudar a evitar el daño que ocasiona en el entorno y en las personas el estilo de consumo que se mantiene actualmente.

Como **evaluación**, se recogerán las ideas antes apuntadas en la pizarra.

Este subapartado tendrá una **duración aproximada de 20 minutos**.

A continuación, se incorpora una propuesta de actividad adicional con el fin de que el profesorado, en función de su criterio y las características del grupo, pueda valorar si su aplicación podría ser más apropiada que la dinámica expuesta anteriormente.

○ **Propuesta de actividad adicional: ¿Cómo soluciono los conflictos?**

OBJETIVOS:

- Reflexionar sobre nuestro sistema de consumo.
- Desarrollar la capacidad de análisis crítico.
- Toma de conciencia de la importancia de la riqueza cultural.

MATERIAL NECESARIO: Ordenador, proyector, pizarra, hojas y bolígrafos.

TIEMPO DE DESARROLLO: 55 minutos.

EDAD: 3º ESO (14-15 años) y 4º ESO (15-16 años).

ORGANIZACIÓN PREVIA: Preparar el espacio y la actividad.

DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA:

1. Introducción inicial:

Para esta primera aproximación se plantea ver el siguiente video:

[Acceso a vídeo: La lucha por la dignidad del pueblo indígena de Santa Cruz de Barillas](#)

En éste se introduce la problemática existente entre el desarrollo económico capitalista y las culturas de las personas y grupos que pertenecen a la tierra, en la que se realiza dicho desarrollo. Una vez reproducido este video, se ponen en común las reflexiones suscitadas de forma individual. El profesorado podrá apoyarse en las siguientes preguntas que ayudarían a dinamizar el debate grupal:

- *¿Qué hemos visto en el video? ¿Dónde está ocurriendo?*
- *¿Qué problema o conflicto está ocurriendo en Santa Cruz de Barillas? ¿Qué dos partes existen en este conflicto?*
- *¿La empresa de donde es? ¿Por qué han ido hasta ese territorio? ¿Por qué considera la empresa beneficiosa su actividad?*
- *¿Por qué la población está en contra de esta empresa? ¿Se está respetando la cultura de la población?*
- *¿Qué tipo de soluciones se han propuesto? ¿Cómo está resolviendo el conflicto el gobierno?*
- *¿Creéis que la empresa es respetuosa con la cultura y población?*
- *¿Tiene derecho una empresa que no pertenece a la comunidad a desarrollar actividades económicas, aunque el pueblo de la comunidad se muestre en contra?*

Esta dinámica tendrá una **duración aproximada de 15 minutos**.

2. Dinámica principal:

En este subapartado se dividirá al alumnado en subgrupos y se les repartirá la conocida carta escrita por el Jefe Seattle (piel roja) al presidente de los EE.UU. en 1854. En esta carta el Jefe Seattle, líder de diversas tribus indígenas de América, responde al presidente de los Estados Unidos, Franklin Pierce, ante la oferta de este último de compra de los territorios pertenecientes al pueblo indígena de América llamados “Piel roja”.

A continuación, se presentan dos enlaces diferentes a la carta del jefe Seattle, uno de ellos en formato escrito y el otro a través de un video. La finalidad de la presentación de estas dos alternativas es que el profesorado pueda ajustar la actividad a su preferencia y a la del grupo.

[Acceso a la Carta del Jefe Seattle \(documento escrito\)](#)

[Acceso al video: Carta del Jefe Seattle](#)

A cada grupo se le pedirá que, al leer la carta del Jefe Seattle, piensen y redacten de forma breve una respuesta, con la intención de encontrar una salida que satisfaga a todas las partes. Al finalizar la explicación de la actividad, se les indicará el tiempo del que disponen, alrededor de 15 minutos, para escribir las soluciones que propondrían.

Cuando se haya acabado el tiempo, cada grupo podrá explicar qué respuesta daría al Jefe Seattle. De esta manera se posibilita, con el grupo global, la apertura a debate de la dignidad de las culturas autóctonas y las personas que lo representan. Para la dinamización del debate se exponen, a modo de ejemplo, para el profesorado las siguientes preguntas:

- *¿Qué características culturales tienen los indios Swaminsh? ¿Qué concepción de la economía tienen? ¿Está ligada la cultura con la economía?*
- *Noah, hace mucha referencia a como concebimos los hombres blancos la naturaleza, y como la tratamos. ¿Creéis que las conductas del hombre blanco, que en la carta señala, tiene algo que ver con el estado climático y medioambiental que hoy tenemos?*
- *El presidente de EEUU, ¿tiene en consideración la cultura de los indios Swaminsh? ¿Respeto su cultura? ¿Qué cultura tiene el presidente de los EEUU?*

Para esta dinámica se destinarán **en torno a 30 minutos**.

3. Cierre y evaluación:

Como cierre, se favorecerá una reflexión individual y grupal breve acerca de cómo nos afectaría vivir una situación como las expuestas.

Cómo **evaluación** se recoge el material creado por el alumnado.

Este subapartado tendrá una **duración aproximada de 5 minutos**.

UNIDAD DIDÁCTICA III: RACISMO; ESTEREOTIPOS Y PREJUICIOS

Conceptualización teórica

El concepto de raza, como tal, surge en el siglo XVI, pero alcanza su máximo apogeo en el siglo XIX (al final de la ilustración). Es poco después de la creación de este término cuando comienza el racismo, a pesar de que ya en la Antigüedad o en la época medieval se habían excluido a ciertas personas de la sociedad debido a determinadas características (Geulen, 2010). El racismo es un fenómeno que tal como lo entendemos, se materializa con el objetivo de que algunos grupos sociales dominen sobre otros y adquieran privilegios en contraposición al otro. Cómo decían Troyna y Carrington (1990) *“estos dogmas racistas de superioridad étnica legitiman unas prácticas sociales que refuerzan la distribución del poder entre grupos diferenciados por características físicas o culturas seleccionadas”*. Con todo ello, el racismo es una pauta de comportamiento, creada por la cultura, mantenida por el sistema de creencias de las personas y, por tanto, susceptible de cambio (Geulen, 2010).

El racismo en nuestro entorno tiene muchas formas:

- En el ámbito **laboral**, se puede observar una desigualdad laboral notable entre personas migradas, y personas nativas del país en cuestión. De esta manera aquellas ocupaciones en trabajos no cualificados, con condiciones laborales precarias (por ejemplo, profesionales de la limpieza en el hogar, del cuidado de personas dependientes, así como de trabajo temporal en el campo, entre otros) se suelen ligar mayormente con personas migradas, siendo éstas generalmente provenientes de países empobrecidos (Faundez, 2005).
- En lo **social**, en algunas ocasiones, se producen distintos discursos que devalúan la diversidad cultural. Este suceso genera resistencias y prejuicios recíprocos, ya que la comunidad local excluye a la población migrada y éstas, como reacción, se segregan y se anclan en pautas de actuación sin interrelación con otros colectivos. De esta forma, no se pueden incluir en la sociedad desde una perspectiva de pluralidad cultural (Aguilar-Idañez, Herrera, Cano, Avaria, Avalos y Pefaur, 2012).
- En lo **político y legal**, se perciben en las leyes de inmigración de España segmentos en la sociedad española teniendo en cuenta únicamente la etnia. De esta forma, se tiende por parte de un agente de control a la racialización o etnificación en diferentes ámbitos como la laboral, arrinconando a los márgenes de la sociedad a la población migrada de terceros países (Gimeno, 2004).

Es importante señalar, que, en el racismo, como en otras formas de violencia, hay que tener en cuenta diversas variables que son más susceptibles de que se conviertan en objeto de discriminación. Entre otros, se indican la clase social (la pertenencia a una clase social baja, te expone a una mayor discriminación), el género (el ser mujer en el proceso migratorio predispone a la persona a enfrentar condiciones o situaciones más complicadas), la orientación sexual e identidades y expresiones no normativas (las personas que no son cisheteros se enfrentan a mayores situaciones de violencia que las personas cishetero), entre otras (Montenegro, Herrera y Torres-Lista, 2020).

Para poder transitar hacia un diálogo intercultural resulta determinante definir, así como entender cómo se construyen y se mantienen los estereotipos, los prejuicios y la discriminación:

Estereotipo

En la literatura se pueden advertir numerosas definiciones en relación al concepto *estereotipo*. Según Yzerbyt y Schadron (1996) los estereotipos se definen como “*un conjunto de creencias compartidas sobre las características personales, generalmente rasgos de personalidad, pero también sobre los comportamientos propios de un grupo de personas*”. Además, Malgesini y Giménez (2000) añaden que los estereotipos se consideran “*mecanismos cognitivos de simplificación de la realidad. Tales simplificaciones, impuestas por razones de economía del esfuerzo mental, comportan, sin embargo, el peligro de la distorsión*”.

Al igual que en el caso de la definición hay muchas hipótesis referentes al origen de los estereotipos. Una de las explicaciones más aceptadas determina que los estereotipos se originan como resultado natural de nuestro funcionamiento mental. Esta hipótesis expone que nuestro mecanismo cognitivo está predispuesto a trabajar con imágenes, pensamientos y generalizaciones desmedidas, no encajando con la complejidad que envuelve el entorno físico y social real con el que se interactúa. De esta forma, nuestro mecanismo cognitivo funcionaría simplificando los estímulos externos percibidos a través de la selección y la categorización (Movimiento asturiano por la paz, 2012).



Ilustración 3. Viñeta sobre prejuicios (Ajuntament de Barcelona, s.f.)

Debido a que los estereotipos son una amalgama de creencias y actitudes, es difícil deconstruirlos. Por ello, el contacto directo con la persona o grupo que tiene asignado ese estereotipo puede ayudar a erradicar este tipo de ideas. En el caso de los estereotipos culturales, además del contacto mutuo intercultural, el autoanálisis también es una manera eficaz de trabajo.

Prejuicio

Los prejuicios hacen referencia a interpretaciones negativas prematuras mantenidas por una persona en referencia a un colectivo o una situación, soportándose éstos sobre estereotipos (SocialZink, 2019).

Para comprender adecuadamente cómo se generan los prejuicios es imprescindible atender a los diferentes mecanismos o circunstancias involucrados. Así, se advierten procesos psicológicos cognitivos, a través de la categorización, unidos a determinados procesos afectivos como los sentimientos negativos compartido en un contexto grupal y societal, es decir, viéndose influenciados por las normas y las leyes que enmarcan una concreta sociedad (Molero, Navas y Morales, 2001).

Al igual que el estereotipo, el prejuicio está arraigada al sistema de creencias y actitudes, resulta difícil combatirlo. La falta de conocimientos y de una actitud suspicaz del entorno, solo agrava el mantenimiento del prejuicio (Aguilar-Idañez et al., 2012).

Discriminación

La discriminación contempla una relación desigual dirigida a una persona o un grupo por cuestiones como edad, identidad de género, diversidad funcional, origen étnico-cultural, entre otras variables (SocialZink, 2019).

El racismo, siendo una forma de la discriminación, mantiene como pilar primordial la disputa por la evaluación, la subsistencia y la supremacía de colectivos entendidos como “razas”, encarados entre sí (Geulen, 2010).

La interrelación de estos tres conceptos se puede ver representada en la siguiente imagen. El estereotipo, entendiéndose como la creencia negativa hacia alguien o colectivo se ve proyectado en una actitud prejuiciosa. Ésta implica una valoración negativa hacia dicha persona o dicho colectivo, conllevando paralelamente una conducta discriminatoria (SocialZink, 2019).

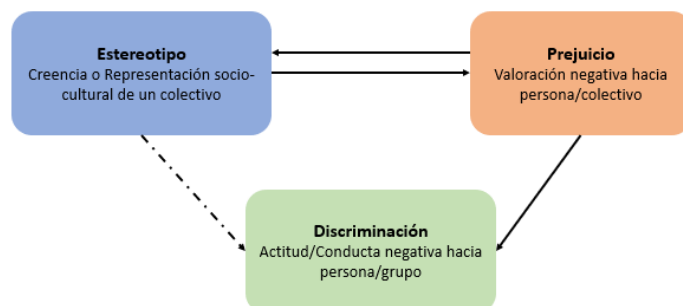


Ilustración 4. Esquema de la interrelación de conceptos (Propia elaboración, 2022)

Propuesta de actividades

1. Realidad vs. Interpretación.

OBJETIVOS:

- Adquirir conocimientos sobre el racismo, el estereotipo y el prejuicio mediante reflexiones y debates grupales.
- Trabajar la conciencia crítica.
- Mejorar habilidades de comunicación interpersonal.

MATERIAL NECESARIO: Tarjetas individuales con cada afirmación, cinta de color para delimitar el espacio, pizarra, hojas, post-its y bolígrafos.

TIEMPO DE DESARROLLO: 55 minutos.

EDAD: 1º ESO (12-13 años) y 2º ESO (13-14 años).

ORGANIZACIÓN PREVIA: Preparar la lista de afirmaciones (*Véase ejemplo en [Anexo 1](#)*) en función del grupo. Plasmar las afirmaciones elaborados en las tarjetas, de forma que cada tarjeta contenga una única afirmación. Organizar el espacio y al grupo.

DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA:

1. Introducción inicial:

En primer lugar, se procederá con una breve introducción y definición de los conceptos clave (estereotipo, prejuicio y racismo), expuestos en el apartado previo de “*Conceptualización teórica*”. Después se repartirán dos post-it y se pedirá al alumnado que en un post-it se escriba un estereotipo y en el otro un prejuicio; se mostrará un ejemplo para ayudar en la dinámica. Por ejemplo: como estereotipo, “*todas las mujeres árabes llevan hiyab*”; y como prejuicio “*los inmigrantes nos quitan el trabajo*”.

Esta dinámica tendrá una **duración aproximada de 15 minutos**.

2. Dinámica principal:

Para esta actividad central se dejará un espacio diáfano en el centro del aula y se dividirá ésta por la mitad con la ayuda de una cinta de color, por ejemplo. Así una mitad del aula representará al espacio de la *realidad* y la restante mitad al de la *interpretación*.

El alumnado y la figura dinamizadora estarán colocados a un lado. Esta última tendrá a mano el número de tarjetas correspondiente al número de afirmaciones elaboradas y las irá repartiendo entre el alumnado.

De uno en uno, el alumnado tendrá que leer su afirmación en voz alta y posteriormente colocarse a un lado u otro del aula, indicando según su posicionamiento en el espacio si se cree que la afirmación se trata de una interpretación o de una realidad. Cuando la persona participante interviniente esté colocada en el espacio de la *realidad* o de la *interpretación* se debatirá brevemente el motivo de su decisión. El alumnado podrá moverse libremente entre



ambos extremos, cambiando de opinión en función de la reflexión generada a nivel grupal. El debate será guiado por los/as profesionales, garantizando un debate sano y realizando devoluciones y apuntes sobre aquellos temas que vayan surgiendo.

La persona que facilita la actividad elegirá las afirmaciones que considere más oportunas para el grupo.

Para esta dinámica se destinarán **en torno a 30 minutos**.

3. Cierre y evaluación:

Como **cierre** se dedicarán unos minutos a reflexionar y a debatir de forma abierta acerca de qué son los estereotipos, los prejuicios y su relación con ideas y comportamientos racistas. También se realizarán paralelismos con otro tipo de violencias como el machismo, el clasismo, entre otros.

Para la **evaluación** se pedirá una reflexión escrita relacionada con un ejemplo o una situación, en los que se representen estereotipos y prejuicios.

Este subapartado tendrá una **duración aproximada de 10 minutos**.

2. Floreciendo juntos/as.

OBJETIVOS:

- Identificar y entender los conceptos de estereotipo y prejuicio.
- Identificar aquellos estereotipos y prejuicios que están presentes en nuestra forma de relacionarnos.
- Tomar conciencia acerca de nuestra responsabilidad en el mantenimiento de las formas de racismo.

MATERIAL NECESARIO: papel continuo, post-its, rotuladores, lápices de colores, blue tack/cinta adhesiva. Pizarra, rotulador.

TIEMPO DE DESARROLLO: 55 minutos.

EDAD: 3º ESO (14-15 años) y 4º ESO (15-16 años).

ORGANIZACIÓN PREVIA: Organizar el espacio y al grupo. Preparar la actividad.

DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA:

1. Introducción inicial:

Primeramente, se realizará una breve introducción sobre los conceptos de estereotipo y prejuicio, así como sobre su relación con las diferentes formas de racismo. Para ello, el profesorado puede apoyarse en la materia ofrecida en la conceptualización teórica o construir esta presentación a través de la aportación del alumnado.

En esta aproximación a la temática se explicarán aspectos como las categorizaciones que realizamos (creando así estereotipos) para dar forma y simplificar las diferentes realidades que nos rodean; y cómo estos estereotipos pueden convertirse en prejuicios (ideas preconcebidas con connotación negativa acerca de individuos o grupos sociales), los cuales pueden conllevar conductas discriminatorias sobre “las otras personas”. Los estereotipos y prejuicios se construyen cuando mantenemos una distancia social sobre aquellas personas y grupos que etiquetamos como diferentes.

Esta dinámica tendrá una **duración aproximada de 10 minutos**.

2. Dinámica principal:

Para la actividad principal se generarán, en primer lugar, pequeños subgrupos, en los que se procederá a hacer una lluvia de ideas de estereotipos, prejuicios, conductas racistas, así como de ideas para derrocar estas pautas de actuación discriminatorias hacia las personas migradas. Las aportaciones se irán plasmando en post-its de colores.

Una vez se haya finalizado esta primera parte de la dinámica, se pondrán en común las intervenciones realizadas en los subgrupos. Para ello, se dispondrá un mural grande en el aula, en el que se dibujen nubes (que representarán las creencias negativas e ideas preconcebidas que tenemos hacia las personas migradas), gotas de lluvia (indicativas de los comportamientos discriminatorios observables dirigidos hacia las personas migradas) y flores o plantas (que simularán aquellas ideas que se defienden por parte del alumnado como forma de hacer frente



a esos estereotipos, prejuicios y conductas discriminatorias dirigidas hacia el colectivo de migrantes).

Para esta dinámica se destinarán **en torno a 40 minutos**.

3. Cierre y evaluación:

Para finalizar se reflexionará acerca del tema y del trabajo realizado. Al tratarse de una actividad compleja se destinará el tiempo necesario para resolver dudas y preguntas. Se valora muy positivamente el esfuerzo realizado en el trabajo de análisis y de propuestas de mejora, reforzando la capacidad del alumnado.

Cómo **evaluación** se recogerá el árbol que han realizado.

Este subapartado tendrá una **duración aproximada de 5 minutos**.

Asimismo, se incorpora una propuesta de actividad adicional con el fin de que el profesorado, en función de su criterio y las características del grupo, pueda valorar si su aplicación podría ser más apropiada que la dinámica expuesta anteriormente (floreciendo juntos). Para la realización de la siguiente actividad resulta especialmente necesario atender a las características del grupo, en general, y de cada alumno/a, en particular, ya que exige una capacidad de reflexión, de pensamiento crítico y resolución de conflictos alta.

○ **Propuesta de actividad adicional: Deconstruyamos el racismo**

OBJETIVOS:

- Reflexionar sobre prejuicios, estereotipos y conductas relacionadas con el racismo.
- Tomar conciencia del humor como herramienta de acción social y política.
- Favorecer el pensamiento crítico de la realidad social y la imaginación a través de la creación de un collage con recortes, ya sea por medio de una herramienta digital o manual.

MATERIAL NECESARIO: Ordenador, hojas, rotuladores, revistas, periódicos. Pizarra, rotulador.

TIEMPO DE DESARROLLO: 55 minutos.

EDAD: 3º ESO (14-15 años) y 4º ESO (15-16 años).

ORGANIZACIÓN PREVIA: Preparación del material. Organizar el espacio y al grupo. Preparar la actividad.

DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA:

1. Introducción inicial:

Primeramente, se realizará una breve introducción sobre los conceptos de estereotipo y prejuicio, así como sobre su relación con las diferentes formas de racismo. Para ello, el profesorado puede apoyarse en la materia ofrecida en la conceptualización teórica o construir esta presentación a través de la aportación del alumnado.

En esta aproximación a la temática se explicarán aspectos como las categorizaciones que realizamos (creando así estereotipos) para dar forma y simplificar las diferentes realidades que nos rodean; y cómo estos estereotipos pueden convertirse en prejuicios (ideas preconcebidas con connotación negativa acerca de individuos o grupos sociales), los cuales pueden conllevar conductas discriminatorias sobre “las otras personas”. Los estereotipos y prejuicios se construyen cuando mantenemos una distancia social sobre aquellas personas y grupos que etiquetamos como diferentes.

Esta dinámica tendrá una **duración aproximada de 10 minutos**.

2. Dinámica principal:

El alumnado se repartirá de forma equitativa en pequeños subgrupos para esta actividad principal. La dinámica consistirá en realizar una viñeta ya sea de forma digital o manual, en la que se deconstruya el racismo. Como recurso de facilitación tanto para la explicación como para

la realización de la tarea se presentan, a continuación, dos enlaces, en los que se muestran diversas viñetas como ejemplo.

[Acceso al primer ejemplo: Humor gráfico \(Amnistía Internacional, s.f.\)](#)

[Acceso al segundo ejemplo: Viñetas \(Comisión Europea, 2001\)](#)

Por un lado y con respecto a la realización de esta tarea a través de medios digitales, las viñetas podrán construirse con el soporte de cualquier recurso disponible en la red (revistas, dibujos, entre otros), al igual que con la ayuda de herramientas como Photoshop, etc., para maquetar las propias viñetas.

Por otro lado, y focalizando la atención en aquellos grupos que prefieran llevar a cabo esta labor manualmente, se proveerá de material para ello; como, por ejemplo, revistas y periódicos para recortar, cartulinas, dibujos, entre otros. Ofreciendo estas dos metodologías de trabajo se pretende que todo el alumnado pueda tener libertad, facilidad y accesibilidad para desplegar y representar lo mejor posible las ideas que se tienen.

Para esta dinámica se destinarán **en torno a 40 minutos**.

3. Cierre y evaluación:

Para cerrar se recogerán las viñetas elaboradas por cada grupo. Como posible idea para trabajar la sensibilización sobre esta temática en el centro educativo, se podría plantear la opción de exponer las viñetas en el centro educativo. De esta forma, tanto el alumnado como el profesorado de todo el centro podría tener acceso a la visualización de estas tareas, favoreciendo la ampliación del objetivo de sensibilización intercultural a todo el centro educativo.

Cómo **evaluación** se recogerá el material generado por el alumnado. También se hará una ronda donde en una o dos palabras intenten resumir lo sentido o pensado durante la actividad.

Este último apartado tendrá una **duración aproximada de 5 minutos**.

UNIDAD DIDÁCTICA IV: Feminismo e interculturalidad

Conceptualización teórica

El feminismo es un movimiento que, aunque no se formalizó como tal hasta el siglo XVIII, comprende todas las luchas contra la opresión femenina a lo largo de la historia. A finales del siglo XVIII Olympe de Gouges, en plena ilustración francesa, publicó la “Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana”, reivindicando la igualdad de derechos civiles entre hombres y mujeres. Su militancia en diferentes causas sociales como la abolición de la esclavitud le condujo a la guillotina (Siess, 2005).

Desde esta publicación encontramos numerosos ejemplos de lucha feminista como, por ejemplo, el movimiento sufragista, con gran impacto en países como Reino Unido, donde las mujeres lucharon por el derecho a voto, reconociendo también la desigualdad salarial entre hombres y mujeres en plena industrialización occidental; de esta manera se visibilizó la doble opresión de ser mujer y de clase obrera (Pacheco, 2012).

En EEUU, en plena guerra secesionista, comenzaron a visibilizarse movimientos que luchaban por la igualdad y la liberación de las personas esclavas, y a escucharse voces públicas de mujeres negras que denunciaban el racismo como otro eje vertebrador de opresión además del género (Medrano, 2018).

Es decir, ya para el siglo XX el feminismo traía consigo cuestiones más allá del género, pero con un impacto directo en las mujeres: el sistema de producción basado en la desigualdad de clase, y el sistema colonialista, que marcaba grandes desigualdades entre personas blancas y racializadas (Medrano, 2018).

En 1949, Simone de Beauvoir, publicó “El segundo sexo”, en el que realizó un análisis histórico del “sujeto mujer” cuestionando directamente lo que significa ser “mujer” (y en consecuencia ser “hombre”). Simone puso en cuestión las bases que construyen la identidad de género, hasta la fecha comprendida desde un enfoque puramente biológico, señalando que esta identidad se construye y se transforma. En clave cultural, identifica un elemento presente en la mayor parte de las culturas: la mujer es quien asume el rol de cuidado “del otro” y quien tiende a adaptarse a las necesidades ajenas.

Esta publicación marcó las bases del movimiento feminista actual, donde se entiende que el género es un **constructo social**, en constante movimiento.

A partir de aquí, se observa cómo se identifica y se explicita un constructo que vertebra los ejes de desigualdad que señala el movimiento feminista: el **patriarcado**. Este, tal como Lerner (1986), es “la manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y los/las niños/as de la familia, dominio que se extiende a la sociedad en general”. Este sistema que determina los privilegios y las opresiones sociales, es un sistema (Amorós, 2005) ejercido por los individuos, los cuales son moldeados por él al mismo tiempo. De algún modo, la mayor parte de las personas formamos y participa en él, por lo cual todas tenemos alguna responsabilidad en su aplicación.

El feminismo occidental, por lo tanto, lleva siglos luchando y denunciando las desigualdades generadas por el patriarcado, pero, el género no es el único eje que vertebra la opresión; la orientación del deseo, la clase, la raza, la cultura, la edad, la capacidad (física y psicológica), etc.

son ejes que impactan directamente en el sujeto social: existe una **interseccionalidad** en el sistema de opresión (Cubillos, 2015).

Tal como referencia esta autora a Avtar Brah (1996) en *“la importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista”* “hoy está ampliamente aceptado que la invención del hombre europeo como sujeto universal del pensamiento social y político occidental, fue realizada definiéndole frente a una plétora de “Otros”- mujeres, gays y lesbianas, indígenas, gente de color, clases populares y demás. El centramiento en la figura del hombre europeo construyó en complejas relaciones jerárquicas vis a vis, a estos diversos otros”.

Las circunstancias vitales son muy diferentes entre una mujer blanca con un estatus socio-económico sólido y una mujer racializada con un estatus socio-económico precario en un mismo territorio. La mujer racializada, o que ha migrado a otra sociedad donde habita actualmente, sufre una discriminación múltiple (Cubillos, 2015).

Esta discriminación no es siempre reconocida por algunos movimientos feministas blancos, por lo que han ido surgiendo movimientos feministas críticos, negros, decoloniales, indígenas y antiracistas que denuncian esa múltiple discriminación en un mundo donde los países y las economías lideradas por culturas occidentales y blancas ejercen poder desde el patriarcado.

Dentro de esta denuncia hacia la violencia hacia las culturas subordinadas se encuentra el **feminismo decolonial o decolonial**, “un movimiento en pleno crecimiento y maduración que



Ilustración 5. Feminismo decolonial (Afroféminas, 2021)

se proclama revisionista de la teoría y la propuesta política del feminismo desde lo que considera su sesgo occidental, blanco y burgués” (Espinosa-Miñoso, 2014). Lugones (2008), denomina a este movimiento colonialidad de Género o Sistema Moderno/Colonial de Género; busca transcender el concepto de interseccionalidad, realizando una profunda crítica al feminismo hegemónico (o blanco) y resulta necesario introducir a la hora de analizar la realidad social de la mujer en el mundo actual.

Desde esta crítica, tal y como apunta Montanaro (2016), surgen movimientos feministas indígenas, de resistencia, en América Latina, incluyendo así voces de mujeres subalternas que recibían esa doble opresión por ser mujer y racializada y tratan de visibilizar la precarización de las condiciones para muchas mujeres (empleadas de hogar, cuidados en régimen de interinidad, etc.) poco visibles en los espacios públicos.

Por lo tanto, es necesario introducir esta realidad para avanzar hacia una sociedad intercultural y cohesionada, reconociendo la subalternidad y doble opresión que sufren las mujeres migrantes, o las que pertenecen a una cultura no hegemónica.

La feminización de los movimientos migratorios

A nivel mundial, los datos reflejan un descenso de la proporción de mujeres migrantes en los últimos 20 años, pasando del 49,4% en el año 2000 hasta el 48,1% en 2020 (Naciones Unidas, 2020).

En España según la ONU la inmigración femenina es superior a la masculina, concretamente el 52,26% del total de personas migrantes (Expansión, 2019).

En el caso de Navarra, al igual que en otras comunidades del Estado Español, el número de mujeres migrantes ha aumentado considerablemente en los últimos 20 años.

	2000			2020		
	MUJERES	HOMBRES	TOTAL	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
OTROS PAÍSES	950	1.446	2.396	9.667	10.454	20.121
ESTADO	39.922	38.765	78.687	39.351	39.073	78.424
TOTAL	40.872	40.211	81.083	49.018	49.527	98.545

Fuente: Elaboración propia a partir de Padrón Municipal de Habitantes (INE). Datos facilitados por Nastat.

Ilustración 6. Tabla explicativa de movimientos migratorios (Gobierno de Navarra, 2022)

Según un estudio del Gobierno de Navarra en 2022 *“Las mujeres migradas en la ribera navarra. Realidades y desafíos”*, en el cual analiza la situación de las mujeres migrantes en la Ribera (zona de Navarra donde mayor presencia de población migrante se da), en el año 2000, las mujeres suponían el 39,6% del total de la población nacida en otros países (950). En 2020, las mujeres representaban el 48% (9.667). Como observamos, ha habido un gran incremento de personas nacidas en otros países, principalmente de mujeres (Gobierno de Navarra, 2022).

Propuesta de actividades

1. Flor del poder social

OBJETIVOS:

- Reflexionar acerca de las diferencias de poder social.
- Capacitar en la identificación de posibles motivos para producirse privilegios y opresiones sociales.
- Generar conciencia crítica.

MATERIAL NECESARIO: Ficha flor, ficha iceberg/pirámide, pinturas, pizarra, hojas y bolígrafos.

TIEMPO DE DESARROLLO: 55 minutos.

EDAD: 1º ESO (12-13 años) y 2º ESO (13-14 años).

ORGANIZACIÓN PREVIA: Organizar el espacio y grupo. Preparar la actividad.

DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA:

1. Introducción inicial:

En primer lugar y con el fin de contextualizar previamente la dinámica a realizar, se hará una breve introducción cuestionando el poder social que tienen los diferentes perfiles sociales en función de su condición de género, clase, cultura, edad, etc. Ésta supondrá un primer contacto con los temas principales que se vayan a trabajar durante la dinámica. A través de esta presentación se podrá conocer la conciencia que el alumnado tiene acerca de los privilegios y opresiones sociales.

Esta dinámica tendrá una **duración aproximada de 10 minutos**.

2. Dinámica principal

Una vez se haya realizado esta contextualización, se repartirá a cada uno/a de los/as alumnos/as la flor expuesta a continuación.

En ella se representan repartidas por cada pétalo (línea dibujada) las diferentes categorías sociales/ variables sociodemográficas. Teniendo de modelo esta flor, el alumnado deberá pintar su propia flor personalizada en función de los niveles representativos de cada persona en cada pétalo (categoría social/ variables sociodemográficas).

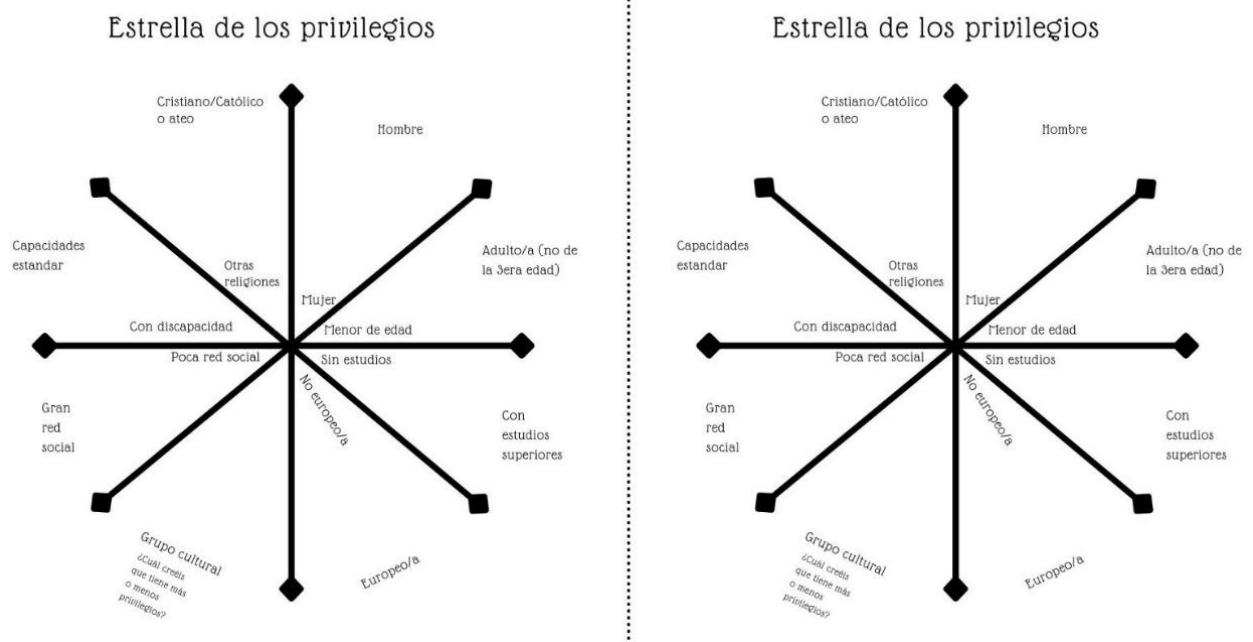


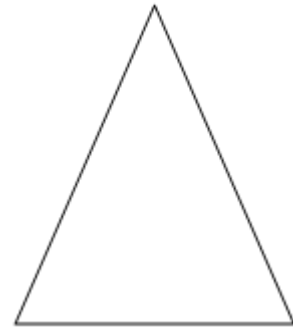
Ilustración 7. Estrella de los privilegios (Propia elaboración, 2022)

A continuación, se dividirá la clase en 5 grupos y a cada uno de ellos se le asignará uno de los siguientes perfiles sociales:

PERFILES	NACIONALIDAD	ETNIA/ GRUPO CULTURAL	ESTUDIOS	RELIGIÓN	DIVERSIDAD FUNCIONAL	RED SOCIAL
Hombre 26 años	Española	Árabe	Estudios superiores	Musulmana	Sin diversidad	Gran red social
Mujer 72 años	Coreana	Coreana	Estudios básicos	Budista	Dificultades severas de movilidad	Poca red social
Mujer 42 años	Española	Gitana	Estudios superiores	Católica	Invidente	Gran red social
Hombre 68 años	Ghana	Ghana	Estudios básicos	Musulmana	Sin diversidad	Poca red social
Mujer 50 años	Marroquí	Saharaui	Estudios universitarios	Atea	Sin diversidad	Gran red social



El grupo tras reflexionar e imaginarse siendo el perfil social asignado, deberá pintar los pétalos de la segunda flor en función de los niveles señalados. En este sentido, el resultado de la flor será más o menos coloreada en función de los privilegios sociales de cada persona. Una vez hayan terminado de colorear las flores, los/as alumnos/as tendrán tiempo para poder comparar ambas flores y reflexionar al respecto.



Por último, el resultado de las flores se deberá pegar en un iceberg en función del poder social que consideren que tenga cada perfil. La cima del iceberg supondrá el máximo poder social.

Para esta dinámica se destinarán **en torno a 35 minutos**.

3. Cierre y evaluación:

Como **evaluación** se les pedirá que reflexionen acerca de los privilegios y opresiones que hayan identificado durante el ejercicio con el objetivo de generar una conciencia crítica en cuanto a las diferencias de poder social.

Este último apartado tendrá una **duración aproximada de 10 minutos**.

2. Juicio Rosa Parks

OBJETIVOS:

- Tomar conciencia de los ejes de poder que influyen en el género.
- Concienciación sobre los privilegios sociales.
- Fomentar la empatía hacia realidades vulneradas.
- Generar conciencia crítica.

MATERIAL NECESARIO: Ordenador, proyector, hojas y bolígrafos.

TIEMPO DE DESARROLLO: 55 minutos.

EDAD: 3º ESO (14-15 años) y 4º ESO (15-16 años).

ORGANIZACIÓN PREVIA: Organizar el espacio y grupo. Preparar la actividad.

DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA:

1. Introducción inicial:

En esta primera exposición se realizará una breve introducción para contextualizar la realidad social vivida por personas racializadas, donde poder cuestionar el poder social de diferentes perfiles sociales, en función del género, clase, etnia, etc. De esta manera se pondrá en relieve que existen personas que por su condición son vulneradas de manera múltiple, como nos muestra el caso de Rosa Parks.

Esta dinámica tendrá una **duración aproximada de 5 minutos**.

2. Dinámica principal:

En la siguiente actividad se trata de realizar un “Roll Playing” en clase. Éste consistirá en simular un juicio a partir del caso expuesto a continuación, que la persona docente explicará.

“El 1 de diciembre de 1955, en Montgomery (Alabama, EE.UU.) Jolen Smith volvía de su trabajo como costurera en unos grandes almacenes. Al subir al autobús tomó asiento en la parte de atrás, en los lugares permitidos para ciudadanos considerados de color (afrodescendientes, indígenas, orientales...). A medida que el autobús recorría su ruta, comenzaron a faltar asientos y quedaron de pie algunas personas. Al darse cuenta de que había gente blanca de pie, el conductor paró el autobús para pedir a tres mujeres negras que se levantaran. Jolen Smith se negó a hacerlo, y no lo hizo ni cuando el conductor amenazó con denunciarla y llevarla a juicio (UNICEF, s.f.).”

La actividad consiste en simular el juicio que se produce a continuación tras esta escena en el autobús. Para ello, el alumnado se dividirá en 5 grupos y a cada uno de ellos se le asignará uno de los siguientes roles a poner en práctica en el juicio simulado.

- **GRUPO Nº1:** Las personas que se encuentren en este grupo serán las juezas del juicio. Aquellas personas deberán actuar con las siguientes características: Hombre blanco, machista, racista.
- **GRUPO Nº2:** Las personas que se encuentren en este grupo serán las acusadas del juicio, es decir, Jolen Smith. Aquellas personas deberán actuar con las siguientes características: Mujer negra, pobre.
- **GRUPO Nº3:** Las personas que se encuentren en este grupo serán las acusadoras, es decir, el conductor del autobús. Aquellas personas deberán actuar con las siguientes características: Hombre blanco, machista, estatus social alto y apoyo social.
- **GRUPO Nº4:** Las personas que se encuentren en este grupo serán las abogadas del GRUPO Nº3 en el juicio. Aquellas personas deberán defender a su cliente (el conductor del autobús) bajo toda condición y a pesar de no estar de acuerdo con lo ocurrido. Su único objetivo será ganar el juicio.
- **GRUPO Nº5:** Las personas que se encuentren en este grupo serán parte del público del juicio y no sabrán qué papel está cumpliendo cada grupo en el juicio simulado. El objetivo de estas personas únicamente será observar lo que está ocurriendo en clase para una vez haya terminado el juicio puedan hacer una devolución de lo visto.

En esta simulación de juicio se busca que el alumnado comprenda, que ha tenido que cumplir con papeles cargados de prejuicios racistas y machistas. Así, se trata de hacer el ejercicio de encarnar esos papeles que pueden resultar lejanos e irreales para que posteriormente, se concluya la actividad comprendiendo que este caso se basa en una historia real: El caso de Rosa Parks, que finalmente fue arrestada, enjuiciada y condenada por transgredir el ordenamiento municipal.



*Ilustración 8. Imagen de Rosa Parks
(Cordon/Getty images, s.f.)*

Para esta dinámica se destinarán **en torno a 45 minutos**.

3. Cierre y evaluación

Como **cierre y evaluación** de la actividad, se les pedirá que reflexionen sobre cómo se han sentido cumpliendo su respectivo papel en el juicio, así como sobre las dificultades y facilidades que han tenido a lo largo de ésta. Así mismo, se recomienda y se propone visionar el siguiente vídeo explicativo sobre el caso de Rosa Parks.

[Acceso a video: Caso Rosa Parks](#)

Este último apartado tendrá una **duración aproximada de 5 minutos**.

Asimismo, se incorpora una propuesta de actividad adicional con el fin de que el profesorado, en función de su criterio y las características del grupo, pueda valorar si su aplicación podría ser más apropiada que la dinámica expuesta anteriormente. Para la realización de la siguiente actividad resulta especialmente necesario atender a las características del grupo, en general, y de cada alumno/a, en particular.

○ **Propuesta de actividad adicional: División laboral. Qué tiempo les queda.**

OBJETIVOS:

- Tomar conciencia de los ejes de poder que influyen en el género.
- Concienciación sobre los privilegios sociales.
- Fomentar la empatía hacia realidades vulneradas.
- Generar conciencia crítica.
- Visibilizar la importancia de los trabajos de cuidados.

MATERIAL NECESARIO: proyector, ordenador, hojas, bolígrafos, rollo de papel (especie mural), rotuladores.

TIEMPO DE DESARROLLO: 55 minutos.

EDAD: 3º ESO (14-15 años) y 4º ESO (15-16 años).

ORGANIZACIÓN PREVIA: Organizar el espacio y al grupo. Preparación de la actividad.

DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA:

1. Introducción inicial:

En esta primera introducción se realizará un acercamiento al tema del género y la división laboral. Hoy en día, los trabajos de limpieza, de cuidado a personas dependientes, etc. son trabajos normalmente ejercidos por mujeres, concretamente mujeres migradas.

Para ayudar en la creación del conocimiento sobre esta realidad se visionará un cortometraje de Javier Fresser sobre “las Kellys” (las camareras de piso en hospedaje turísticos como hoteles, apartahoteles, etc.).

[Acceso a video: Las Kellys](#)

Asimismo, se proponen a continuación diversos videos que pueden complementar la información ofrecida en el cortometraje. La visualización de éstos en la sesión dependerá de la percepción de necesidad del profesorado.

[Acceso a video: La situación laboral de las Kellys \(La Sexta\)](#)

[Acceso a video: Tráiler del documental “Hotel Explotación: Las Kellys”](#)

Una vez se hayan visionado los videos seleccionados, se promoverá un debate en torno al conocimiento de cada persona sobre esta temática. Para ello, el profesorado podrá apoyarse en las siguientes preguntas:

- ¿Qué están haciendo las mujeres que salen en el corto?
- ¿Conocéis a alguna mujer que trabaje como las que salen en el video?
- ¿Sabéis cuál es su realidad de trabajo?
- ¿Qué opinión os merece esta situación?
- ¿Qué condiciones laborales tienen?
- ¿Son buenas condiciones para poder llevar una vida buena?

El objetivo de la introducción es tomar contacto con la realidad en la que viven muchas mujeres, siendo conscientes de la precariedad del trabajo feminizado.

A la presentación se destinará **aproximadamente 15 minutos**.

2. Dinámica principal:

Para esta actividad principal se realizará una pequeña introducción de la realidad que viven muchas mujeres migradas. Como ejemplo, para ello, se expone la siguiente aportación:

“Las mujeres migrantes suelen enfrentarse a una doble discriminación: por mujer y por migrante. Muchas, cuando migran, se ocupan de los cuidados de la casa (un trabajo normalmente invisibilizado, donde no existen condiciones laborales parecidas a las de otros trabajos, cómo un salario fijo, vacaciones, etc.; no reciben reconocimiento social por su labor, suele ser un trabajo individual y solitario), y también realizan trabajos externos a su casa. Pero la sociedad en la que vivimos, suele estructurar el trabajo en función del género, separando el trabajo de “hombres” y “mujeres”. Cómo ya hemos visto antes, el trabajo de limpieza suele estar ocupado por mujeres, y ya podemos observar las condiciones que tienen.”

Después, se dividirá la clase en grupos heterogéneos, se repartirá un papelógrafo y rotuladores, y se visualizará un breve video, en el que se aborda la realidad laboral de muchas mujeres migradas en España.

[Acceso a video: Realidad de muchas mujeres migradas](#)

Teniendo en cuenta todo lo visto, el alumnado tendrá que dibujar dos relojes de aguja grandes (para representar el tiempo total de un día, es decir 24h) para, de forma gráfica, descubrir el tiempo libre del que puede disponer una mujer migrada trabajadora. Así se irán dibujando las franjas en las que estas mujeres están ocupadas en las tareas diarias y finalmente descubrir el tiempo libre que quedaría para el ocio o para ellas mismas. Por ejemplo, si decidimos que hay que dedicar una hora a comer (de 14h a 15h), y otra para cenar (de 20h a 21h); se dibujarán las manecillas y se marcará en el reloj con un color específico. Del mismo modo se tendrán que ir rellenando las demás cuestiones como:

- El tiempo recomendado para un buen descanso a la hora de dormir, mínimo 7 horas.
- También hay un tiempo de trabajo dedicado a la compra, cocina, limpieza y cuidado de la casa y familia (en caso de tenerla).
- La jornada mínima laboral va a ser de 8 horas, pudiendo llegar a trabajar más de esas horas.
- También hay tiempo dedicado al desplazamiento laboral.
- El día tiene 24 horas.

Una vez representado el cálculo del tiempo libre para estas mujeres, se pondrá en común lo estimado.

Para poder facilitar el debate y la comprensión de esta realidad se proponen las siguientes preguntas:

- ¿Cómo os habéis sentido haciendo el reloj?
- ¿Cuáles pueden ser los momentos de ocio de estas mujeres? ¿Es mucho tiempo?
- ¿Creéis que puede haber diferencias entre hombres y mujeres?
- ¿Podría haber diferencias entre mujeres autóctonas y mujeres migradas?
- ¿Cuándo puede dedicarse tiempo para cuidarse a ella misma?
- ¿Quiénes son las personas que se benefician de los trabajos que realizan estas mujeres?
- ¿Cuánto vale su trabajo?

La dinámica tendrá una **duración estimada de 35 minutos**.

3. Cierre y evaluación:

Cómo **cierre** se pedirá al alumnado que intente resumir en una frase la percepción extraída de la tarea realizada. Para la **evaluación** se recogerá esta breve reflexión y los papelógrafos con los relojes dibujados.

El cierre tendrá una **duración aproximada de 5 minutos**.

UNIDAD DIDÁCTICA V: MODELOS DE CONVIVENCIA SOCIOCULTURAL

Conceptualización teórica

Para realizar una aproximación a los distintos modelos de convivencia (multiculturalidad, transculturalidad e interculturalidad) es necesario reflexionar previamente sobre el término cultura y sobre la dimensión sociocultural.

Una de las definiciones de cultura más ampliamente aceptadas señala que es *“en su sentido etnográfico, es ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por la persona en tanto que es miembro de la sociedad”*. Esta pone en valor la vivencia interna de significados comunes que explican las conductas, actitudes, etc. de un mismo conjunto de personas (Barrera, 2013).

Asimismo, cualquier cultura es **dinámica** y, por tanto, abierta al cambio, tal y como señala Jordán *“Cuanto más inmóvil y estanca permanece una cultura...más se empobrece. Contrariamente, cuanto más abierta se muestre una sociedad al intercambio de concepciones culturales distintas, más se enriquece y madura, siempre que, naturalmente, se asegure un mantenimiento razonable de la identidad cultural propia. La apertura cultural es, por tanto, un signo de madurez social.”* (Jordán, 1994).

Del mismo modo, las culturas no permanecen aisladas, sino que, atendiendo a **la dimensión sociocultural**, se producen continuamente transferencias e intercambios principalmente influenciados por las normas de una cultura dominante. Cómo describe Rodríguez (2008) respecto la relación entre la cultura dominante con las otras culturas con las que cohabita hoy en día: *“El respeto, en el ámbito de la convivencia, no surge del reconocimiento de la dignidad de la persona o de los pueblos, ni de la tolerancia, sino de su capacidad de negociación o de su nivel de influencia, en el marco de descarnadas confrontaciones de poder”*. Es decir, existe un problema de convivencia, en el momento en el que no se prioriza la diversidad cultural (como concepto de riqueza social), relegando a la capacidad de las culturas que representan la diversidad a la hora de defender su identidad.



Ilustración 9. Imagen de modelos de convivencia (Solidaridad Internacional Andalucía, 2017)

La Multiculturalidad

Este modelo de convivencia implica la coexistencia de varias culturas o grupos culturales, nacionales, étnicos o religiosos diversos en un mismo territorio sin interacción entre sí. Es decir, las minorías pueden coexistir en conflicto o tolerarse de manera pasiva, pero sin aceptación. En estos casos, las actitudes y conductas discriminatorias pueden darse aun existiendo una regulación sancionadora (Jordán, 1994).

La Interculturalidad

El modelo intercultural implica horizontalidad, reconocimiento, trasferencias y sinergias entre las culturas o grupos que comparten un mismo espacio, un modelo de convivencia que contribuye a la inclusión e interacción pacífica de las personas (Hidalgo, 2005).

Según la UNESCO, cada cultura se nutre de sus propias raíces, pero sólo se desarrolla en contacto con las demás culturas, manteniendo relaciones abiertas de interacción, intercambio y reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y maneras de vivir. Requiere un proceso de tolerancia activa para lograr relaciones de poder igualitarias, en que cada persona tenga igual importancia y se respete su dignidad personal.

De la multiculturalidad a la interculturalidad

Vivimos en sociedades cada vez más multiculturales; sería deseable que, con el tiempo, transitasen hacia la interculturalidad. A pesar de ello, en la historia se pueden observar ejemplos claros de multiculturalidad sin interculturalidad, como son el racismo, los guetos, los etnocidios y las resistencias culturales, lingüísticas o religiosas.

Entendiendo la educación como la acción principal a través de la cual se transita de la multiculturalidad a la interculturalidad, autores como Hidalgo (2005) hacen referencia a Acante (1996), quien describe la interculturalidad en educación como *“la cualidad de crear y sustentar currículos, actividades académicas, programas y proyectos que desarrollen un vivo interés con respecto a todas las culturas humanas”*. Igualmente, Michael y Thompson (1995) consideran la interculturalidad como *“una filosofía que se esfuerza por crear una diversidad cultural, tratando de comprender las diferencias culturales, ayudando a la gente a apreciar y gozar las contribuciones hechas por distintas culturas en sus vidas, así como asegurar la completa participación de cualquier ciudadano para derribar las barreras culturales”*.

Hablamos de sociedades interculturales si se establecen relaciones interactivas entre las diferentes realidades presentes, por lo que; *“el paso del multicultural al intercultural se desarrolla a través de una renegociación continuada de los roles, espacios, a través de un discernimiento de los valores que unen, vinculan y orientan los procesos de síntesis, se trata entonces de una cadena perceptiva: las percepciones que yo tengo del otro, las que el otro tiene de mí y de cómo yo lo percibo”* (Mancini, 2001).

Transculturalidad

Se trata del modelo en el cual una cultura o persona recibe y adopta las formas de otra, que no implica un conflicto, sino que un flujo de enriquecimiento cultural. *“Para que exista la transculturalidad, se requieren aquellos fenómenos que resultan cuando los grupos de individuos, que tienen culturas diferentes, toman contacto continuo de primera mano, con los*

consiguientes cambios en los patrones de la cultura original de uno de los grupos o de ambos”. (Tarrés, 2001).

La transculturalidad se trata de un proceso que permite el acercamiento entre las diferentes culturas, el establecimiento de nuevos vínculos, creando así hechos culturales singulares. Así, se busca favorecer el respeto, los acuerdos implícitos y explícitos, y la promoción de valores universales por encima de las particularidades de raza, etnias y creencias religiosas (Hidalgo, 2005).

De forma más concreta, el proceso de que desemboca en la transculturalidad se divide en tres fases: pérdida parcial, incorporación y equilibrio (Tarrés, 2001).

En un primer momento, la transculturalidad es percibida como una pérdida, generalmente parcial, de elementos de la propia cultura, para, en una segunda fase, incorporar algunos de los componentes de las otras culturas. Finalmente, se debe dar un proceso de reequilibrio en el que todas las culturas implicadas aporten y renuncien a algunos de los ingredientes propios de su cultura para el desarrollo de la transculturalidad (Tarrés, 2001).



Ilustración 10. Esquema de la interrelación de conceptos (Propia elaboración, 2022)

Propuesta de actividades

1. Red intercultural

OBJETIVOS:

- Fomentar el conocimiento y la curiosidad interpersonal en el grupo.
- Comprensión del dinamismo cultural.
- Estimular la apertura al intercambio cultural.
- Ajustar a la realidad la identidad de la sociedad de acogida ante la llegada de personas migrantes.

MATERIAL NECESARIO: Un ovillo de lana, proyector, ordenador, hojas y bolígrafos.

TIEMPO DE DESARROLLO: 55 minutos.

EDAD: 1º ESO (12-13 años) y 2º ESO (13-14 años).

ORGANIZACIÓN PREVIA: Organizar el espacio y al grupo. Preparación de la actividad.

DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA:

1. Introducción inicial:

Para el inicio de esta actividad, se realizará una breve introducción del concepto cultura. Para ello, el profesorado puede apoyarse en la materia ofrecida en el apartado “*Conceptualización Teórica*” o construir esta presentación a través de la aportación del alumnado.

Asimismo, se visionará un video sobre la interculturalidad para poder ampliar la información obtenida.

[Acceso a video: ¿Qué es la diversidad cultural?](#)

A la presentación se destinará **aproximadamente 10 minutos**.

2. Dinámica principal:

Para esta actividad es necesario un espacio diáfano; de modo que todo el alumnado y el o la profesora puedan construir un círculo y tener espacio suficiente para moverse. Una de las personas participantes (que fuese el/la docente podría ayudar a generar un modelado) iniciará el juego aludiendo a otra persona del grupo y tirándole un ovillo de lana, sin soltar el comienzo del hilo. Mientras lanza el ovillo a la persona seleccionada, nombrará en voz alta un recurso/elemento “importado” de otra cultura. Estos elementos podrían ser comida, tipo de música, descubrimientos, arte, entre otros.

Todas las personas seguirán las mismas pautas de actuación llegando a crear una tela de araña con la lana. Una vez todos los participantes hayan intervenido, se comenzará a deshacer, en orden invertido, la tela de araña. Para ello, la última persona que habría recibido el ovillo de lana, tendrá que devolvérselo a quién se lo había enviado en la primera parte de la dinámica. En



esta ocasión, paralelamente a la devolución del hilo de lana, se manifestará, en voz alta, un elemento propio de la cultura vasco-navarra o española que se haya transmitido a otros países u otras culturas. De esta forma, se volverá a enrollar el hilo en el ovillo de lana para devolverle la apariencia que tenía al principio de la dinámica.

La tarea tendrá una **duración estimada de 35 minutos**.

3. Cierre y evaluación:

Para cerrar esta actividad se analizará y se debatirá acerca de la permeabilidad de la cultura y de la importancia del contacto entre culturas para su enriquecimiento y evolución. Como **evaluación** se solicitará una breve reflexión escrita sobre la experiencia.

El cierre tendrá una **duración aproximada de 10 minutos**.

2. Creando nuestra propia cultura

OBJETIVOS:

- Reflexionar acerca del concepto de cultura.
- Fomentar el conocimiento y la cohesión grupal.
- Comprobar las similitudes y diferencias que se dan entre los miembros del grupo.
- Adquirir herramientas en la comunicación interpersonal e intercultural.
- Concienciar sobre la propia individualidad y la de otras personas.

MATERIAL NECESARIO: Pizarra, ficha técnica para la creación de la nueva cultura ([Anexo 2](#)), cartulinas, post-it, hojas, bolígrafos y lápices de colores.

TIEMPO DE DESARROLLO: 55 minutos.

EDAD: 3º ESO (14-15 años) y 4º ESO (15-16 años).

ORGANIZACIÓN PREVIA: Organizar el espacio y al grupo. Preparación de la actividad.

DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA:

1. Introducción inicial:

Para el inicio de esta actividad, se introducirá brevemente el concepto cultura. Para ello, se elaborará, de forma colectiva, con la orientación de la figura dinamizadora, un significado propio, consensuado y colectivamente aceptado sobre la cultura.

La presentación tendrá una **duración estimada de 5 minutos**.

2. Dinámica principal:

Esta actividad principal se divide en dos partes:

1. A nivel individual, se solicita, por un lado, que el alumnado plasme en un post-it un elemento o característica relacionada con su cultura; por ejemplo: celebro la navidad. Por otro lado, en otro post-it, se indicará a las personas participantes que escriban una característica que les defina independientemente de la cultura, a la que pertenezcan; por ejemplo: me gusta bailar.

Al finalizar, se llevará a cabo una puesta en común de lo presentado en las notas individuales. En el caso de que alguna de las personas del grupo comparta cualquiera de las características o de los elementos señalados por la persona que esté relatando sus notas, esta primera tendrá que levantarse de la silla.

La finalidad de esta actividad radica en visibilizar la singularidad de cada persona a pesar de compartir la misma cultura, al igual que se pueden tener muchos rasgos en común con otras personas, aun cuando se forma parte de culturas completamente diferentes.

2. Por grupos pequeños, previamente creados de forma heterogénea, se propone al alumnado la creación conjunta de una nueva cultura con características y/o gustos



compartidos por los miembros de los grupos. Para ello, se podrían tener en cuenta diferentes variables como nombre, valores, fiestas, tradiciones, música, vestimenta, entre otros. Una vez se hayan puesto en común estas características pactadas de las nuevas culturas, se pedirá a los grupos que las escriban y las dibujen de manera libre en cartulinas.

Una vez concluido el tiempo, se realizará una puesta en común de las nuevas culturas creadas.

La dinámica al completo tendrá una **duración aproximada de 45 minutos**.

3. Cierre y evaluación:

A modo de **cierre y evaluación** se recogerán los documentos elaborados en los diferentes grupos y se hará una rápida reflexión, en la que cada participante pueda describir con una frase el concepto cultura.

Este apartado tendrá **una duración estimada de 5 minutos**.

Asimismo, se incorpora una propuesta de actividad adicional con el fin de que el profesorado, en función de su criterio y las características del grupo, pueda valorar si su aplicación podría ser más apropiada que la dinámica expuesta anteriormente (creando nuestra propia cultura). Para la realización de la siguiente actividad resulta especialmente necesario atender a las características del grupo, en general, y de cada alumno/a, en particular, ya que exige una capacidad de pensamiento crítico y resolución de conflictos alta.

○ **Propuesta de actividad adicional: La civilización en jaque**

OBJETIVOS:

- Reconocer y aceptar la existencia de diferentes interpretaciones ante un mismo problema.
- Fomentar la comunicación interpersonal y capacidad de debate.
- Desarrollar capacidad de análisis crítico.

MATERIAL NECESARIO: Fichas con los casos e información ([Anexo 3](#)), pizarra, hojas, bolígrafos.

TIEMPO DE DESARROLLO: 55 minutos.

EDAD: 3º ESO (14-15 años) y 4º ESO (15-16 años).

ORGANIZACIÓN PREVIA: Organizar el espacio y al grupo. Preparación de la actividad.

DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA:

1. Introducción inicial:

Para el inicio de esta actividad, se realizará una breve introducción de los conceptos cultura, etnocentrismo e interculturalidad. Para ello, el profesorado puede apoyarse en la materia ofrecida en el apartado “*Conceptualización Teórica*” o construir esta presentación a través de la aportación del alumnado.

A la presentación se le dedica **aproximadamente 10 minutos**.

2. Dinámica principal:

Para comenzar con esta actividad se explicarán brevemente por parte del profesorado las características del pueblo ficticio Cleixte. La creación de este poblado ficticio está basada en el caso real de la tribu indígena Sentinelese. A continuación, se presenta el enlace a la información referente a este poblado para poder ampliar el conocimiento, si así se requiere.

[Acceso a la información del poblado Sentinelese](#)

Una vez se haya realizado esta presentación, se expondrán al alumnado 4 posiciones diferentes sobre el problema que está de manifiesto (Veáse el [Anexo 3](#)).

En el centro del aula se colocarán las 4 fichas correspondientes a cada posicionamiento y se solicitará al alumnado que, de manera individual, se sitúe en la posición que considere más adecuada para la resolución del problema relatado.



Una vez que todas las personas hayan adoptado una postura con respecto a la resolución del problema, el grupo correspondiente a cada una de las 4 opciones de posicionamiento, expuestas previamente, compartirá el motivo de su pronunciamiento con el resto de integrantes y conjuntamente construirán una argumentación como defensa de su postura.

Tras ese tiempo comenzará el debate entre las 4 posiciones. Cada grupo tendrá como objetivo convencer a las personas de los otros grupos con su argumentación. Durante el debate cada participante podrá moverse libremente entre posiciones. Los 4 grupos tendrán un tiempo estipulado de exposición.

Asimismo, queda a consideración de la figura dinamizadora, si resulta apropiado o no la aportación de información adicional, expuesta en el [Anexo 3](#), para alimentar o iniciar de nuevo un último debate.

La actividad tendrá una **duración estimada de 35 minutos**.

3. Cierre y evaluación:

Una vez finalizada la dinámica, a modo de **conclusión y evaluación**, se realizará una reflexión grupal sobre lo aprendido.

El cierre tendrá una **duración estimada de 10 minutos**.

UNIDAD DIDÁCTICA VI: Avanzando hacia el diálogo intercultural

Conceptualización teórica

Como consecuencia del aumento de los flujos migratorios, han surgido diversas corrientes antropológicas que definen la forma de comprender e integrar la presencia de otras culturas en la propia.

El etnocentrismo

El etnocentrismo es una definición conceptualizada por la antropología para referirse a la tendencia que lleva un ser o grupo social a deducir la realidad a partir de sus propios conocimientos culturales (Sumner, 1996). Esto es, ocurre cuando la persona observa el mundo, únicamente, desde su propia realidad.

En otras palabras, el etnocentrismo es la creencia de que el grupo étnico propio es el más importante, o que la mayoría de sus rasgos son superiores a los de otros grupos étnicos (Movimiento asturiano por la paz, 2012).

El relativismo cultural

El relativismo cultural, cuyo precursor fue Franz Boas, es el precepto por el que se entienden los valores, creencias y prácticas de una determinada cultura o grupo social como la respuesta adaptativa al propio contexto y las particularidades de cada momento histórico. El relativismo cultural pone de manifiesto que cualquier aspecto de otra cultura debe tener igual valor, comprendiendo los valores propios como relativos, y desde una posición horizontal (Altarejos y Moya, 2003).

Esta perspectiva protege el vigor y la riqueza de todo régimen cultural y rechaza cualquier estimación absolutista, moral o ética de los mismos. Estos valores, por tanto, entran en confrontación con el etnocentrismo, aportando otro modelo de comprender la conexión entre culturas (Cruz, Ortiz, Yantalema y Orozco, 2018).

El diálogo intercultural

Las personas podemos tener diversas inquietudes que tienen como objetivo posicionarnos respecto a nuestra cultura, los límites de nuestra individualidad en ella o la relación con otras culturas, entre otras. Por ejemplo, *¿somos todas las personas iguales, o todas diferentes? ¿Qué factores influyen en la construcción nuestra identidad personal y social? ¿Es necesario identificarnos como parte de una serie de grupos o subgrupos, y para qué nos sirve? ¿Estamos sensibilizadas con la convivencia sociocultural? ¿Cuál es nuestro modelo óptimo de sociedad?*

El diálogo intercultural tiene como finalidad abrir las culturas, más allá de las categorías, los códigos morales, etc. fomentando la capacidad reflexiva entre los miembros de cada cultura y ayudando a relativizar las tradiciones propias de cada cultura, permitiendo, así, la permeabilidad de valores y otros elementos entre distintas culturas (Fornet – Betancourt, 1999).

Por esta vía de apertura y de toma de conciencia de la posibilidad de cambio, el diálogo intercultural prepara a las culturas para el autoconocimiento y el conocimiento mutuo.

Asimismo, aspira a la reestructuración de las relaciones entre las personas y sus culturas (Cruz et al., 2018).

En esta línea se sitúa como una forma de análisis y de metodología de intervención hacia el diálogo intercultural el **antirracismo**. Éste examina los factores sociales, políticos y económicos que determinan la situación de desigualdad entre distintos grupos culturales que cohabitan desde lo macro (global, el sistema económico, las relaciones internacionales, etc.) hasta lo micro (el colegio, el pueblo...).

Además, la educación antirracista propone ir más allá de la sensibilización, trabajando en un modelo de relaciones entre personas que se base en el diálogo y la participación. Asimismo, también busca denunciar los sistemas que no reconocen los derechos fundamentales a personas por el hecho de no considerarlas ciudadanas (migrante “ilegal”) y que mantienen una serie de ideas, creencias y prácticas estructurales violentas hacia aquella persona que se considera diferente (UNESCO Etxea, 2016).

A continuación, se presentan **algunos retos a superar** para avanzar en la práctica del diálogo intercultural.

Diferentes códigos y valores sociales

Cada sociedad tiene sus propios códigos y valores. Cuando una persona o un grupo de personas pertenecientes a otra cultura, tratan de integrarse en una nueva, deben comprender y asumir estos códigos y valores, que les resultan difíciles de desentrañar y que, por tanto, requieren de tiempo y esfuerzo. Algunos son comunes (formalismos como mostrar un gesto agradable a la hora de presentarse ante otras personas o dar las gracias y saber disculparse, por ejemplo), sin embargo, otros pueden ser interpretados de formar opuesta (Bestué, García-Beyaert y Ruiz de Infante, 2012).

Por ejemplo, mirarse a los ojos cuando nos dirigimos a alguien puede mostrar confianza e interés hacia la otra persona en algunas culturas, sin embargo, en otras, mirar directamente a los ojos puede ser un signo desafiante, que significa falta de respeto.

Diferentes idiomas

Es importante indicar que las dificultades en la comunicación se van reduciendo a medida que evoluciona la relación y crece la confianza entre las partes, al generarse un espacio de seguridad propicios para el aprendizaje.

Las personas migradas van adquiriendo mayores destrezas comunicativas, atendiendo al proceso de aprendizaje que supone el conocimiento y la comprensión de los códigos y el idioma propio del país de acogida, así como una mayor capacidad para expresarse, lo que les permite ganar confianza en la comunicación con las demás. A su vez, las personas del país de acogida, interesadas en establecer relaciones interpersonales e interculturales, desde el acompañamiento y la empatía, desarrollan una gran creatividad (estrategias de comunicación) y una capacidad auditiva que, sumando los factores, permite que esas barreras de comunicación vayan reduciéndose para acercarnos a una comunicación efectiva entre las partes (Bestué et al., 2012).

La participación comunitaria: un espacio favorecedor del diálogo intercultural

La acción comunitaria es desplegada por entidades y movimientos ciudadanos, en algunas ocasiones apoyadas desde la administración pública, que desarrollan su actividad dentro del contexto natural y de proximidad de la persona, y que tienen como objetivo el fortalecimiento de relaciones primarias (en clave de reconocimiento, afectividad, gratuidad y reciprocidad) la satisfacción de necesidades propias y comunitarias (Galeano, Sosa y Méndez, 2021).

En un contexto de la globalización, la acción comunitaria es un instrumento de apoyo para crear, fortalecer o reinventar funcionamientos.

Un ejemplo de ello podría ser la situación de pandemia recientemente vivida, en donde hemos podido apreciar en mayor medida el valor del apoyo social y ayuda mutua en la proximidad convivencial o vecinal, en el mismo momento en el que determinadas estructuras formales de protección se iban tornando más ineficientes (UNESCO, 2022).

Lógicamente, existen retos sociales que deben abordarse a una escala mayor mediante instrumentos institucionales, así como recursos y organizaciones formalizadas y tecnificadas (estatales, mercantiles o solidarias) y ciertamente uno de los riesgos para las comunidades y la acción comunitaria es que se espere demasiado de ellas (UNESCO, 2022).

Las dinámicas comunitarias, especialmente las que trascienden las familiares, son imprescindibles pero delicadas, están soportadas en la voluntad, la motivación y la implicación de las personas, generalmente poco especializadas ni dotadas económicamente.

Estas acciones aún se vuelven más indispensables si la población diana a la que va dirigida esta intervención comunitaria es a población migrada con múltiples pérdidas y duelos y, por consiguiente, gran sentimiento de soledad en el proceso de adaptación a la nueva realidad que experimentan en la sociedad de acogida. En este sentido, con las dinámicas comunitarias se busca la inclusión de todas las personas integrantes de la sociedad como forma de generar cohesión social y una convivencia equitativa intercultural entre la población autóctona y la migrada. Esta inclusión permite, además de fortalecer el tejido social, creando espacios de relación y diálogo, como forma de hacer consciente la realidad vivida en la comunidad y permitiendo a su vez la autogestión y la transformación de los diversos problemas, desarrollar, entre otros, sentimientos de pertenencia y de soporte para las personas migradas (Galeano et al., 2021).

En tiempos de desvinculación, individualización y soledades, conviene crear sinergias comunitarias con recursos del entorno donde se faciliten redes informales de apoyo, de reflexión y de compartir espacios, actividades e ideas.

Propuesta de actividades

1. El árbol de la diversidad cultural

OBJETIVOS:

- Recapacitar sobre la interculturalidad.
- Dar a conocer lo cotidiano de las diferencias culturales.
- Fomentar que el alumnado sea el propio investigador de otras culturas.

MATERIAL NECESARIO: Cartulinas de colores, Post-its, Rotuladores, Bolígrafos, Pegatinas, Dispositivos electrónicos.

TIEMPO DE DESARROLLO: 55 minutos.

EDAD: 1º ESO (12-13 años) y 2º ESO (13-14 años).

ORGANIZACIÓN PREVIA: Preparación del espacio y del material para trabajar en grupos.

DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA:

1. Introducción inicial:

Para esta tarea introductoria, se realizará una breve entrada acerca de algunos conceptos clave en el contexto de la interculturalidad entre otros. Para ello, el profesorado puede apoyarse en la materia ofrecida en el apartado “*Conceptualización Teórica*” de esta misma unidad didáctica.

Esta dinámica tendrá una **duración aproximada de 10 minutos**.

2. Dinámica principal:

En esta actividad se requiere que la tarea se realice en pequeños grupos equitativos y heterogéneos. Cada grupo tendrá que dibujar y colorear un árbol grande con sus raíces, el tronco, las ramas y las hojas. Estos árboles estarán relacionados con la interculturalidad. En éstos se representará el crecimiento y el avance hacia la riqueza que supone la relación entre las diferentes culturas.

Para ello, el alumnado, en los grupos dispuestos, deberá plasmar las ideas relacionadas con las diferentes culturas (como, por ejemplo, costumbres, música, vestimentas típicas, expresiones, entre otros) en los post-its que serán pegados en el árbol del propio grupo. Asimismo, se dotará de un dispositivo electrónico a cada uno de los subgrupos para que el alumnado pueda buscar en la red, características de otras culturas que les guste o traducciones de palabras que quieran representar en otros idiomas.

Una vez los árboles de la interculturalidad estén elaborados, se pondrán en común en el grupo grande con la finalidad de llegar a la reflexión de la riqueza que supone el reconocimiento de las diferentes culturas. Con ello, se realizará un árbol intercultural común, en el que se plasmen aquellas ideas que más han gustado de los árboles realizados por subgrupos.



Para esta dinámica se destinarán **en torno a 40 minutos**.

3. Cierre y evaluación:

A modo de cierre y de evaluación se recogerá el material trabajado.

Este subapartado tendrá una **duración aproximada de 5 minutos**.

2. Enriqueciendo al grupo

OBJETIVOS:

- Crear conocimiento a través del acercamiento a otras culturas.
- Tolerancia hacia la diversidad cultural.
- Flexibilidad cognitiva para aceptar otras interpretaciones culturales sin dejar de valorar la propia.

MATERIAL NECESARIO: Ordenador, proyector, pizarra, hojas, rotuladores y bolígrafos.

TIEMPO DE DESARROLLO: 55 minutos.

EDAD: 3º ESO (14-15 años) y 4º ESO (15-16 años).

ORGANIZACIÓN PREVIA: Preparación del mobiliario y del material para el trabajo en grupos.

DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA:

1. Introducción inicial:

Para esta tarea introductoria, se realizará una breve entrada acerca de algunos conceptos clave en el contexto de la interculturalidad entre otros. Para ello, el profesorado puede apoyarse en la materia ofrecida en el apartado “*Conceptualización Teórica*” de esta misma unidad didáctica.

Esta dinámica tendrá una **duración aproximada de 10 minutos**.

2. Dinámica principal:

En esta actividad principal se visionarán diferentes extractos del 2º capítulo de la serie Stranger Things. En ellos se expondrá la forma en la que “Once” se introduce en un nuevo entorno y trata de adaptarse al igual que lo hacen sus nuevos amigos a ella. De esta forma, se representa cómo las diferencias entre las partes generan una gran riqueza y diversidad que en las diferentes situaciones difíciles a afrontar resulta de mucha ayuda.

Para ello, es necesario acceder a la plataforma digital Netflix, en la que se emite esta serie. Se han seleccionado varios fragmentos en función de la temática presentada en ellos:

- **Presentación de Once:** desde el inicio hasta el minuto 04:36.
- **Acercamiento entre las protagonistas:** minutos 5:18 - 16:35, 21:20 - 23:00 y 28:30 - 29:55.
- **Valor de la amistad:** minutos 36:01 - 37:11 y 40:14 - 41:50.

Por grupos pequeños, previamente creados de forma heterogénea y equitativa, se propone al alumnado, encontrándose en una situación parecida, una reflexión acerca de cómo ayudarían a

una persona a incluirse en este nuevo entorno. Para facilitar la tarea, se podrían utilizar las preguntas expuestas a continuación:

- ¿Qué le recomendarías para que probase de tu cultura?
- ¿Qué te gustaría que te enseñase de la suya?
- ¿Qué cosas podría y podríais hacer en el entorno? Como por ejemplo deportes, actividades de ocio.
- ¿Con quién tendrían que hablar que les pudiese ayudar?
- ¿Cómo puede conseguir conocer a amigos y a amigas?
- ¿Crees que tendría dificultad para comprender y expresarse en este nuevo entorno?

Para esta dinámica se destinarán **en torno a 25 minutos**.

3. Cierre y evaluación:

A modo de cierre se realizará una puesta en común de lo que se ha trabajado en los pequeños grupos y se procederá con una ronda de percepciones con respecto a la tarea que han realizado.

Este subapartado tendrá una **duración aproximada de 15 minutos**.

A continuación, se incorpora una propuesta de actividad adicional con el fin de que el profesorado, en función de su criterio y las características del grupo, pueda valorar si su aplicación podría ser más interesante que la dinámica expuesta anteriormente. Para la realización de la siguiente actividad resulta especialmente necesario atender a las características y motivaciones del grupo, en general, y de cada alumno/a, en particular.

○ **Propuesta de actividad adicional: Compartiendo en red**

OBJETIVOS:

- Crear conocimiento a través del acercamiento a otras culturas.
- Tolerancia hacia la diversidad cultural.
- Flexibilidad cognitiva para aceptar otras interpretaciones culturales sin dejar de valorar la propia.

MATERIAL NECESARIO: Recursos electrónicos (ordenadores), hojas, bolígrafos.

TIEMPO DE DESARROLLO: 55 minutos.

EDAD: 3º ESO (14-15 años) y 4º ESO (15-16 años).

ORGANIZACIÓN PREVIA: Disponer el espacio del aula para trabajar en pequeños grupos, Preparar el material en cada uno de los subgrupos.

DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA:

1. Introducción inicial:

Para esta tarea introductoria, se realizará una breve entrada acerca de algunos conceptos clave en el contexto de la interculturalidad entre otros. Para ello, el profesorado puede apoyarse en la materia ofrecida en el apartado “*Conceptualización Teórica*” de esta misma unidad didáctica.

Esta dinámica tendrá una duración aproximada de 5 minutos.

2. Dinámica principal:

En esta tarea se repartirá el alumnado en pequeños grupos equitativos y heterogéneos. Cada grupo dispondrá del material necesario para la consecución de la actividad, principalmente de un dispositivo electrónico y material de papelería para las anotaciones necesarias.

Esta dinámica consistirá en construir, desde la puesta en común de los integrantes de cada grupo y las preferencias de éstos, una publicación para las redes sociales. La finalidad de este post será visibilizar la interculturalidad y exponer la necesidad de avanzar en el sentido del respeto y la riqueza de la relación entre las diferentes culturas. El alumnado podrá tener total libertad para la realización de esta tarea, ya sea únicamente con la exposición de una fotografía determinada, o la combinación con texto. No obstante, si será necesaria la representación de palabras clave relacionadas con la riqueza intercultural.



Para la realización de esta publicación se anima a la puesta en marcha de la creatividad y, sobre todo, a la valoración positiva del trabajo en equipo para que todos los miembros del grupo puedan quedarse satisfechos con la publicación realizada.

Como alternativa adicional, se podría plantear una exposición de estas publicaciones en un espacio destinado a ello en el centro educativo, en el que los y las propias creadoras de estos posts pudiesen explicarlas a las personas que visitasen dicha exposición.

Para esta dinámica se destinarán **en torno a 40 minutos**.

3. Cierre y evaluación:

A modo de cierre y evaluación se recogerán las publicaciones trabajadas.

Este subapartado tendrá una **duración aproximada de 5 minutos**.



EVALUACIÓN DE LA GUÍA DIDÁCTICA

La presente guía ha sido elaborada con la finalidad de ofrecer recursos prácticos para el abordaje de la educación intercultural en las aulas de la ESO. Esperamos que ésta haya resultado de ayuda a los profesores y profesoras que la hayan llevado al aula.

Con el ánimo de mejorar, a continuación, encontraréis el enlace a un breve cuestionario de valoración del instrumento, cuya finalidad es recoger vuestras impresiones y aportaciones.

[Acceso a la satisfacción guía](#)

Agradecer de antemano su cumplimentación puesto que con la suma de las reflexiones y planteamientos colectivos se contribuye a la construcción de conocimiento más útil para la sociedad.

ANEXOS DE MATERIALES

Anexo 1. Listado de las posibles afirmaciones.

- **“Si no controlamos la migración, no habrá recursos (sanidad, vivienda, etc.) para todo el mundo.”**
→ Dato real: El papel que pueden jugar los inmigrantes y refugiados en el mantenimiento del Estado de bienestar en Europa es fundamental. Con una población claramente envejecida, la llegada de un refuerzo demográfico joven garantizaría la viabilidad del sistema durante varias generaciones (ACNUR, 2018).
- **“Las personas con “discapacidades” hacen peor su trabajo y son menos responsables.”**
→ Dato real: El 79% de las empresas percibe que la incidencia de ausencias es menor entre trabajadores/as con diversidad funcional que entre el resto de trabajadores/as. Entre las causas, encontramos una mayor fidelidad al proyecto al que se vinculan, así como la búsqueda de la estabilidad. (Adecco, 2017).
- **1. “Las personas migradas agotan el acceso al trabajo”**
2. “Las personas que vienen a nuestra comunidad son unas vagas e irresponsables”
→ Dato real: “Si los trabajadores extranjeros se fueran mañana el empleo caería a los 16,7 millones de ocupados, imposible de sostener por trabajadores españoles” (Defensor del Pueblo, 2020).
Las personas migradas cubren trabajos con cualificaciones mínimas y con las tareas más duras: «22,5% en el servicio doméstico; 16,8% en la industria; 15,6% en la construcción; 14,8% en el comercio; 8,2% en la hostelería, 2,8% en agricultura, ganadería y pesca; el 20% restante se repartía entre: otros servicios a empresas (6,5%), actividades sociales y servicios personales (3,9%), educación (3,3%), etc.” (Defensor del Pueblo, 2020).
- **“Europa es más rica que África.”**
→ Dato real: “Las riquezas que alberga África han dado lugar en no pocas ocasiones a conflictos y guerras. Por poner un ejemplo, en la República Democrática del Congo (RDC), rica en coltán, se encuentran el 80% de las reservas mundiales de este mineral, utilizado para la fabricación de casi todos los dispositivos electrónicos. (Rodríguez, 2015).
- **“En la sociedad con más personas migradas no hay tanta seguridad en las calles.”**
→ Dato real: No hay relación entre aumento de población migrada y el aumento en el crimen (Kubrin, 2017).
- **“Las personas migradas vienen a las sociedades de acogida con enfermedades infecciosas raras.”**
→ Dato real: De manera tajante, las OMS afirmó: “Pese a la percepción común, no hay ninguna asociación sistemática entre migración y la importación de enfermedades infecciosas. El riesgo de importación de agentes infecciosos raros y exóticos como los virus del Ébola, Marburg y Lassa o el MERS a Europa por refugiados o inmigrantes es extremadamente bajo” (OMS, 2015).



Anexo 2. Ficha técnica para la creación de la nueva cultura.

La siguiente ficha técnica se entregará a cada grupo como guía para trabajar y crear su nueva cultura.

Datos necesarios para vuestra nueva cultura:

DATOS NECESARIOS PARA VUESTRA NUEVA CULTURA	
NOMBRE:	
VALORES	
FIESTAS	
MÚSICA TRADICIONAL	
BAILES TRADICIONALES	
GASTRONOMÍA CARACTERÍSTICA	
ROPA TRADICIONAL	
IDIOMA	
FORMAS DE COMUNICACIÓN	
Y MÁS...	

Anexo 3. Información relativa al pueblo Cliexte.

El pueblo Cliexte habita en la selva amazónica, concretamente en el país que nosotros/as llamamos Perú. La naturaleza es muy importante para este pueblo, pues cohabita y depende de ella para vivir. Por ello profesa un gran respeto y amor hacia ella. Aunque mencionemos al pueblo Cliexte como uno solo con su identidad cultural y su idioma, este presenta una gran diversidad entre su población, teniendo 5 grandes grupos que hablan diferentes variantes de su idioma, a pesar de ello tampoco tienen problemas de comprensión entre ellos/as.

Respecto a su estructura social, son un pueblo nómada, nunca están un largo tiempo quietos y asentados en un sitio, se alimentan de lo que cazan, pescan y cosechan y todos sus productos los comparten con el resto de la comunidad. Tampoco producen más de lo que necesitan consumir. Utilizan vestimentas que les resultan cómodas para su día a día, y tienen una gran tradición de transmisión oral generacional, principalmente a través de mitos, leyendas, cuentos, historias...

Cómo toda cultura, tienen sus propios principios y costumbres sociales: tienen relaciones de parentesco, para afianzar las relaciones interfamiliares concertan matrimonios entre los integrantes jóvenes de su familia. No se practica la monogamia; todas las personas, con responsabilidad hacia la persona con la que se han casado, tienen libertad hacia mantener relaciones sexuales y afectivas hacia otras. Tienen jefes tribales, que a su vez responden a un jefe que abarca a toda la población Cliexte. Estas autoridades tienen el cometido de mantener el orden y una buena convivencia. También hacen de nexo comunicativo con el exterior.

Hoy en día, tienen un gran problema delante: la globalización ha llamado a sus puertas, irrumpiendo en sus tierras pueblos y culturas ajenas a ellas, que también, consideran sus tierras como propias, sobre todo con el interés de desarrollarse económicamente. Recordemos, además, que el Amazonas tiene mucha cantidad de árboles a los que sacarles provecho.

Esta economía de autoconsumo choca con el modelo de consumo occidental.



OPINIÓN A	OPINIÓN B
No podemos permitir que a pleno siglo XXI, existan personas que vivan en las mismas condiciones que nuestros antepasados. Los cliexte deberían tener la opción de vivir como nosotros/as, y por ello el gobierno Peruano debería tomar las medidas necesarias para que esto sea así, aunque al principio se muestren en contra, es por su bien.	<p>Las tradiciones, los valores, y todo lo que es la forma de vida de las personas cliextianas es una gran riqueza cultural, que hay que mantener tal cual cueste lo que cueste.</p> <p>Además, ese territorio no es nuestro, el país de Perú se creó más tarde, ellos/as llevan mucho más tiempo en estas tierras que nosotros/as.</p> <p>Hay que dejarles tranquilos/as.</p>
OPINIÓN C	OPINIÓN D
Para ser tan pocos, ocupan muchísimo espacio. Y en todo ese espacio existen muchas riquezas que podríamos aprovechar para el beneficio de todo el mundo. Entiendo que hay que respetar su forma de vida, pero podríamos negociar la extensión de su territorio para poder quedarnos un cacho de esas tierras.	Hay que ser serios: existe un problema y hay que encontrar soluciones: hay que implantar la cultura de desarrollo autónomo en el pueblo Cliexte, enseñarles como cultivar la tierra con métodos modernos, adquirir conocimientos de medicina y educación modernas, etc. Poco a poco seguro que conseguimos integrarles en nuestros avances, en pocas décadas conseguido.



Información adicional sobre el pueblo Cliexte:

INFORMACIÓN ADICIONAL GRUPO A

A continuación, se muestra el testimonio de uno de los líderes:

“Nosotros/as y las personas blancas, somos diferentes, no nos conocemos mutuamente, pero mi pueblo tiene clara una cosa: vamos a defender nuestra cultura y valores, y con eso la selva en la que vivimos.

Por eso, os animo a que nos conozcáis, comprendáis nuestros valores, sueños y deseos como pueblo digno que somos. Nosotros/as hemos nacido aquí, somos hijos/as de la tierra, y a ella volveremos. En esta vasta tierra todo el mundo tiene su espacio, pero el mundo debe saber respetar el espacio que ocupa. Mi pueblo abarca una gran extensión de la selva, y esa selva es cuidada en toda su extensión, y aunque vivamos separados/as, nuestras costumbres nos enseñan que es mejor vivir así, espaciados. No entendemos por qué vivís en ciudades.

Nuestras casas no tienen una forma concreta, se adaptan al entorno en el que se construyen, y vivimos alrededor de ellas. Siempre hemos vivido bien, hemos podido sobrevivir y tenemos una cosa clara: trabajamos para vivir, no vivimos para trabajar; y mucho menos vendemos nuestro trabajo. El trabajo es sagrado para mi pueblo, es lo que nos permite vivir.

Tenemos nuestras propias médicas, que utilizan la sabiduría de la naturaleza para curarnos, pero no luchamos contra la muerte; sabemos que forma parte de la vida, como las estaciones del año. Por eso celebramos la muerte, pues sabemos que en ese momento formaremos parte de la tierra de la que vivimos.

Pero, el hombre blanco no entiende nuestra forma de vivir, y además la desprecia. Cree que su cultura es mejor que la nuestra. Entonces, si son mejores, por qué necesitan destrozar y matar el suelo que pisan... A pesar de querer ayudarles, para que aprendan a cuidar de la selva, no nos quieren escuchar. Así somos y seremos.”

INFORMACIÓN ADICIONAL GRUPO B

Análisis de una experta en cultura y machismo:

“Hoy en día, existen pueblos muy antiguos con una cultura intacta a lo largo de los siglos. El pueblo Cliexte, es un gran ejemplo de las costumbres machistas. Toda persona que haya tenido contacto con ese pueblo está de acuerdo en que es una de las culturas donde más importancia tiene el hombre y más violenta puede ser, sobre todo hacia la mujer.

Si observamos a un cliextiano adulto (allá, por cultura, la alcanzan a los 14 años), veremos cómo está lleno de cicatrices y heridas, de las continuas peleas que libran con los otros pueblos Cliexte. A pesar de estar distanciados físicamente, a menudo coinciden cuando están explorando o cazando, y es ahí cuando acostumbran a pelear, ya sea por el territorio, la presa o por pura defensa del grupo al que pertenecen.

La mujer, a pesar de ser la única que puede ejercer de curandera o médica, es presa de un gran desprecio cultural: consideran que la mujer es subalterna al hombre, al cual debe obedecer. En caso de desobediencia, se les aplica violentas consecuencias, incluso el destierro.

Cuando una pareja tiene su primer descendiente, nazca con los órganos sexuales que nazca, le crían y educan como un varón, considerando cómo sagrado que su primer hijo ejerza de protector con su familia.”

INFORMACIÓN ADICIONAL GRUPO C

Declaración de la ONG “vivalaselvaverde”, afincada en Cáceres:

“La amazonia es inmensa, y ocupa gran parte de América del Sur. Es dieciséis veces España y se podría decir que es el pulmón de nuestro planeta.

En esta extensión, habitan muchos pueblos indígenas, uno de ellos es el pueblo Cliexte, que habita en lo que hoy en día es Perú. Es un pueblo que presenta una gran defensa de su cultura milenaria, pero la globalización de la cultura occidental está amenazando su estilo de vida. Por ello hay que planificar e implementar leyes y medidas que garanticen su preservación. El gobierno peruano y las empresas occidentales llevan años talando, excavando y creando infraestructuras que están dañando la selva y la vida de este pueblo. También están sufriendo una gran represión, ocasionando una gran cantidad de muertos. A pesar de que en 2010, se sacase adelante una ley internacional que protegía el territorio del pueblo Cliexte, esto no ha servido para frenar a empresas y gobiernos en su proceso de explotación del territorio. Durante los últimos años ha habido una desescalada de violencia, ya que el pueblo Cliexte ha empezado a defenderse de las personas que les invaden, lo cual ha hecho que el gobierno Peruano posicione fuerzas militares y policiales para garantizar el desarrollo económico de las empresas extranjeras, entre ellas algunas españolas.

Debido a esto, muchas personas cliextianas por miedo a perder la vida han decidido migrar fuera, a ciudades y pueblos donde la mayoría ha acabado en condiciones sociales muy malas, practicando la mendicidad y sin opción a mejora. Este pueblo está en riesgo, si no hacemos nada desaparecerán.”



INFORMACIÓN ADICIONAL GRUPO D

Informe 2021 de la asociación “Salvemos al Pueblo Cliextiano”:

“Este año se han realizado las siguientes acciones:

- Programa de desarrollo sanitario: aprendizaje de medicina occidental que les permita hacer frente a las enfermedades occidentales (como la gripe o el coronavirus) a las cuales no están acostumbradas y ha generado una gran cantidad de muertes.
- Programa de salud socio-comunitaria: creada y dinamizada por líderes del pueblo cliextiano. Desarrollo de organismos y pautas que ayuden a la convivencia entre los diferentes pueblos Cliextianos.
- Programa de educación: creación y desarrollo de escuelas que garanticen la transmisión y preservación del idioma, conocimientos, creencias y valores del pueblo Cliextiano.
- Programa de formación en nuevas tecnologías: un equipo de profesionales externo al pueblo cliextiano ha estado formando en nuevas tecnologías a toda aquella persona interesada en sus conocimientos.
- Creación de la comisión por la paz. Se ha formado un órgano en el que participan los líderes cliextianos y mediadores internacionales con el fin de establecer una mesa de diálogo con el gobierno de Perú y las empresas extranjeras.

BIBLIOGRAFÍA

- Achotegui, J. (2004). Estrés Límite y Salud Mental: El Síndrome del Inmigrante con Estrés Crónico y Múltiple (Síndrome de Ulises). *Gaceta Médica de Bilbao*, 106, 122-133.
- ACNUR Comité Español (2018). Los falsos prejuicios sociales sobre inmigrantes refugiados. ACNUR. Consultado en [Prejuicios sobre inmigrantes y refugiados: falsos argumentos | eACNUR](#)
- Adecco (2017). IV Informe Adecco sobre el Absentismo. *SCRIBD*. Descargado de [IV Informe Adecco Sobre El Absentismo. | PDF | España | Servicio de redes sociales \(scribd.com\)](#)
- Afroféminas (2021). Feminismo decolonial, ¿en Europa? Consultado en [Feminismo decolonial, ¿en Europa? – AFROFÉMINAS \(afrofeminas.com\)](#)
- Agintzari (2017). 5560 cáscaras de naranja. *Agintzari Tecnologia*. Consultado en [5560 cáscaras de naranja - YouTube](#)
- Aguilar, J. (2003). *Comunicación personal (Sesión clínica)*. Barcelona: Hospital de Sant Pere Claver.
- Aguilar-Idañez, M.J, Herrera, L.A., Cano, V., Avaria, A., Avalos, B. y Pefaur, D. (2012). *Desafíos de la migración ¿cómo acercarnos a las personas migradas? Miradas de y desde la investigación e intervención social*. Editorial Universidad Santo Tomás (UST).
- Ajuntament de Barcelona (s.f.). Material Complementario. Guía Antirrumor de Bolsillo. Cómo abordar la sensibilización cara a cara. Descargado de [Guía Antirrumor Bolsillo \(nadiesinfuturo.org\)](#)
- Alarcón Pérez, B. (2020). La protección de las personas migradas en el marco normativo Estatal, Regional e Internacional: ¿migrar es un derecho humano? *Dipòsit digital de documents de la Universitat Autònoma de Barcelona*. Descargado de [La protección de las personas](#)



[migradas en el marco normativo Estatal, Regional e Internacional : - Depósito Digital de Documentos de la UAB](#)

Ale (2022). Discurso del Jefe Indio Seattle dirigido al hombre blanco. *IDOCPUB*. Descargado de [Discurso Del Jefe Indio Seattle Dirigido Al Hombre Blanco \[546g3k078xn8\] \(idoc.pub\)](#)

Altarejos, F. y Moya, A.A. (2003). Del relativismo cultural al etnocentrismo (y vuelta). *23 ESE*, 4. Descargado de [01520103000187.pdf \(educacion.gob.es\)](#)

Alvira Domínguez, T. y Duro Rivas, M. (1997). La mcdonalización de la sociedad: mucha competencia y poca cooperación. Sociedad multicultural: competencia y cooperación: actas del XXX Congreso Universitario Internacional UNIV'97, 50-56. Descargado de [idUS - La mcdonalización de la sociedad : mucha competencia y poca cooperación](#)

Amnistía Internacional (s.f.). Humor gráfico y derechos humanos. Consultado en [Humor gráfico y derechos humanos \(amnistiacatalunya.org\)](#)

Amorós, C. (2005). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias para las luchas de las mujeres*. Universitat de València.

Babiker, S. y Castro, K. (2021). Mujeres migrantes: redes contra la explotación laboral y la violencia machista. *El Salto TV*. Consultado en [\(3\) Mujeres migrantes: redes contra la explotación laboral y la violencia machista - YouTube](#)

Barrera, R. (2013). El concepto de la Cultura: definiciones, debates y usos sociales. *Revista de Claseshistoria*, 343. Descargado de [El concepto de la Cultura: definiciones, debates y usos sociales. - Dialnet \(unirioja.es\)](#)

Bestué, C., García-Beyaert, S. y Ruiz de Infante, B. (2012). Barreras lingüísticas en los servicios públicos en Cataluña. La percepción de los trabajadores. *Sendebat: Revistas de la Facultad de Traducción e Interpretación*, 23, 37-59. Descargado de [Barreras lingüísticas](#)

[en los servicios públicos en Cataluña: La percepción de los trabajadores - Dialnet \(unirioja.es\)](#)

Calamar2 (2015). La lucha por la dignidad del pueblo indígena de Santa Cruz de Barillas. *Alianza Solidaridad*. Consultado en [\(3\) La lucha por la dignidad del pueblo indígena de Santa Cruz de Barillas - YouTube](#)

Calvo, F. (1970). *Qué es ser inmigrante*. Laia. Barcelona

Canclini, N. G. (2012). *Culturas híbridas*. Debolsillo.

Castells, M. (1998). El Poder de la Identidad. Descargado de [Manuel Castells \(1998\). El Poder de La Identidad - \[PDF Document\] \(vdocuments.mx\)](#)

Cisquella, G. (2018). Hotel Explotación: Las Kellys. *Trailers y Estrenos*. Consultado en [\(3\) Hotel Explotación: Las Kellys - Trailer \(HD\) - YouTube](#)

Comisión Europea (2001). ¿Racista yo? *Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas*. Descargado de [Racista yo? \(educatolerancia.com\)](#)

Cordon/Getty images (s.f.) Imágenes de Rosa Parks. *Getty images*. Descargado de [2.617 fotos e imágenes de Rosa Parks - Getty Images](#)

Cruz, M.A., Ortiz, M.D., Yantalema, F. y Orozco, P.C. (2018). Relativismo cultural, etnocentrismo e interculturalidad en la educación y la sociedad en general. *Academo*, 5(2), 179-188. Descargado de [Relativismo cultural, etnocentrismo e interculturalidad en la educación y la sociedad en general - Dialnet \(unirioja.es\)](#)

Cubillos, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora revista internacional de ética y política*, (7), 119-137. Descargado de [Vista de La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista \(ub.edu\)](#)



- Cutts, S. (2015). Sociedad de consumo y obsolescencia programada: combinación que amenaza la existencia. *Mundo Equilibrio*. Consultado en [\(3\) Sociedad de consumo y obsolescencia programada: combinación que amenaza la existencia - YouTube](#)
- De Beauvoir, S. (1949). El segundo sexo, 2. La experiencia vivida. *Siglo Veinte*.
- División de Estadística de las Naciones Unidas (2017). *Handbook on Measuring International Migration through Population Censuses*. Department of Economic and Social Affairs. Descargado de [Chapter 1 \(un.org\)](#)
- El Defensor del Pueblo (2020). “Los inmigrantes nos quitan el trabajo” y otras mentiras que desmonta el Defensor del Pueblo. *Público*. Consultado en [Beneficios de la migración en España: De cómo los extranjeros salvan a España o las mentiras que agita la extrema derecha "Los inmigrantes nos quitan el trabajo" y otras mentiras que desmonta el Defensor del Pueblo | Público \(publico.es\)](#)
- Espinosa-Miñoso, Y. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *El cotidiano*, 184, 7-12. Descargado de [Redalyc.Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica](#)
- Expansión (2019). La inmigración en España crece en 157.097 personas. Consultado en [España - Inmigración 2019 | Datosmacro.com \(expansion.com\)](#)
- Expansión (2022). El Salario Mínimo Interprofesional. Consultado en [SMI - Salario Mínimo Interprofesional 2022 | Datosmacro.com \(expansion.com\)](#)
- Faundez, J. (2005). El racismo y el empleo. En Naciones Unidas, *Las dimensiones del racismo* (pp.59-73). Naciones Unidas. Descargado de [24329 - ONU racisme INT SP.ps, page 1-228 @ Normalize \(24329 - ONU racisme INT SP:24329 - ONU racisme INT SP \) \(hchr.org.co\)](#)
- Fesser, J. (2021). Kellys. *Notodofilmfest*. Consultado en [\(3\) KELLYS de Javier Fesser - YouTube](#)



- Fornet-Betancourt, R. (1999). Supuestos filosóficos del diálogo intercultural. *Polylog*. Consultado en [polylog / temas / enfoque / Raúl Fornet-Betancourt: Supuestos filosóficos del diálogo intercultural](#)
- Fòrum Comunicació Educació Ciutadania (2019). Experiencias ExMENA. Consultado en [\(3\) Experiencias Ex-MENA - YouTube](#)
- Galeano, A.M., Luis, J. y Méndez, A.J. (2021). El proyecto de intervención Comunitaria Intercultural en el municipio de Paterna, provincia de Valencia, España: modelos de referencia en la gestión de la diversidad. *Perspectivas Revista de Ciencias Sociales*, 12, 408-430. Descargado de [Vista de El El Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural en el municipio de Paterna, provincia de Valencia, España: \(unr.edu.ar\)](#)
- Geulen, C. (2010). *Breve historia del racismo*. Historia. Alianza Editorial.
- Gimeno, L. (2004). Tesis doctoral: Psicobiología del Racismo en España. *Universidad Complutense de Madrid*. Descargado de [Microsoft Word - Psicosociología del Racismo en España para PUBLITES.doc \(ucm.es\)](#)
- Gobierno de Navarra (2021). La población navarra nacida en otros países creció un 1,5% en 2020, con 1.613 personas más. Consultado en [La población navarra nacida en otros países creció un 1'5% en 2020, con 1.613 personas más](#)
- Gobierno de Navarra (2022) Las mujeres migradas en la ribera de Navarra. Realidades y desafíos. *IBAIN Consultoría, S.L.* Descargado de [Microsoft Word - ESTUDIO DEF EDITADO 15112022 \(igualdadnavarra.es\)](#)
- Gómez Mango (2003). *Comunicación personal (Coloquio Internacional. Colloque International)*.
- González Calvo, V. (2005). El duelo migratorio. *Revista del Departamento de Trabajo Social*, 7, 77-97.



- Hidalgo Hernández, V. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término. *UTE Teaching & Technology: Universitas Tarraconensis*, 1, 75-85. Descargado de [Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término - Dialnet \(unirioja.es\)](#)
- Huellas en la historia (2019). Rosa Parks Story. Consultado en [\(3\) Rosa Parks Story | huellas en la historia - YouTube](#)
- Instituto Nacional de Estadística (2022). *Flujo de personas migradas procedentes del extranjero*. Consultado en [INEbase. CONSUL](#)
- Jordán, J. A. (1994). La escuela multicultural. Un reto para el profesorado. En Universidad de Salamanca, Recensiones (pp. 331). *Paidós Ibérica*. Descargado de [JORDAN, J. A. \(1994\): La escuela multicultural. Un reto para el profesorado, Barcelona, Paidós. - Dialnet \(unirioja.es\)](#)
- Kubrin, C. (2017). La inmigración no aumenta el crimen, según un estudio dirigido por la UCI, refutando esta suposición común [Immigration does not raise crime, UCI-led study finds, refuting common assumption]. *UCI News*. Consultado en [Immigration does not raise crime, UCI-led study finds, refuting common assumption | UCI News | UCI](#)
- Lerner, G. (1986). *La creación del patriarcado* [The creation of patriarchy]. Nueva York: Oxford University Press
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101. Descargado de [Colonialidad y género \(redalyc.org\)](#)
- Malgesini, G. y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Catarata.
- Mancini, U. (2001). *Multiculturalidad, Interculturalidad, Transculturalidad: Conceptos y estrategias*. Italia: Universidad de Boloña



- Martínez, M.F. y Martínez, J. (2018). Procesos Migratorios e Intervención Psicosocial. *Papeles del Psicólogo*, 39(2). Descargado de [PROCESOS MIGRATORIOS E INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL \(redalyc.org\)](https://redalyc.org/)
- Medrano, A. (2018). *Afrofeminismo: El feminismo en el movimiento por los derechos civiles en Estados Unidos*. Universidad del País Vasco. Descargado de [AFROFEMINISMO: EL FEMINISMO EN EL MOVIMIENTO POR LOS DERECHOS CIVILES EN ESTADOS UNIDOS \(ehu.es\)](http://ehu.es/)
- Michael, S. O. y Thompson, M. D. (1995). Multiculturalism in higher education: transcending the familiar zone. *Journal of higher education management*, 11 (1), 31-48.
- Molero, F., Navas, M.S. y Morales, J.F. (2001). Inmigración, prejuicio y exclusión social. Reflexiones en torno a algunos datos de la realidad española. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 1(1), 11-32. Descargado de [Inmigración, prejuicio y exclusión social: reflexiones en torno a algunos datos de la realidad española - Dialnet \(unirioja.es\)](http://unirioja.es/)
- Montanaro Mena, A. M. (2016). Hacia el feminismo decolonial en América Latina. En M. Blanco y R. San Segundo, *Investigación joven con perspectiva de género* (pp. 336-355). Instituto de Estudios de Género, Universidad Carlo III de Madrid. Descargado de [Hacia el feminismo decolonial en América Latina - Dialnet \(unirioja.es\)](http://unirioja.es/)
- Montenegro, M., Herrera, L.C. y Torres-Lista, V. (2020). Los Derechos de las personas LGTBQ+, agenda de género y las políticas de igualdad. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 11, 09-23. Descargado de <http://encuentros.unermb.web.ve/index.php/encuentros/article/view/80/86>
- Movimiento asturiano por la paz (2012). Guía didáctica. Inmigración en el aula. Actividades desensibilización de 12 a 18 años.



Naciones Unidas (s.f.). *Desafíos globales. Migración*. Consultado en [Migración | Naciones Unidas](#)

Naciones Unidas (2020). Flujo Migratorio Internacional [International Migrant Stock].

Consultado en [International Migrant Stock | Population Division \(un.org\)](#)

Organización Internacional para las Migraciones (2019). Definición de la OIM del término

migrante. Consultado en [Definición de la OIM del término "Migrante" | International](#)

[Organization for Migration \(iom.int\)](#)

Organización Internacional para las Migraciones (2022). *Informe sobre las migraciones en el*

mundo 2022. Naciones Unidas. Descargado de [Interactivo Informe sobre las migraciones](#)

[en el mundo 2022 \(iom.int\)](#)

Organización Mundial de la Salud (2015). El riesgo de que refugiados traigan enfermedades a

Europa es "extremadamente bajo". *Europapress*. Consultado en [El riesgo de que](#)

[refugiados traigan enfermedades a Europa es "extremadamente bajo" \(europapress.es\)](#)

Pacheco, V. (2012). Sufragistas sobre el escenario en la lucha por los derechos de las mujeres en

el Reino Unido. En M. Martín Clavijo, *Congreso Internacional de la Asociación*

Universitaria de Estudios de las Mujeres (Audem). Más igualdad. Redes para la igualdad

(pp. 463-472). Arcibel Editores.

Páez Alcarria, A.M. (2015). *Inmigración y salud: consecuencias del proceso migratorio*. GREDOS

Repositorio Documental de la Universidad de Salamanca. Descargado de

[TG PaezAlcarria Inmigracion.pdf \(usal.es\)](#)

Parlamento Europeo (2020). Explorar las causas de la migración: ¿por qué migran las personas?

Consultado en [Explorar las causas de la migración: ¿por qué migran las personas? |](#)

[Noticias | Parlamento Europeo \(europa.eu\)](#)

Pérez-Ramírez, C., Zizumbo-Villarreal, L. y Monterroso-Salvatierra, N. (2009). Turismo e

identidad de resistencia: La oposición local a proyectos turísticos en el Parque Nacional

Nevado de Toluca, México. *Estudios y perspectivas en turismo*, 18(1), 36-52. Descargado de [\(PDF\) Turismo e identidad de resistencia: La oposición local a proyectos turísticos en el Parque Nacional Nevado de Toluca, México \(researchgate.net\)](#)

Pixabay (2021). *Ilustración 1. Siluetas de un grupo de personas.*

Pixabay (s.f.). *Ilustración 2. Figura de una mujer.*

Ramírez, T. (2016). Carta del Jefe Seattle al presidente de los Estados Unidos. Consultado en [\(3\) Carta del Jefe Seattle al presidente de los Estados Unidos HD - YouTube](#)

RobbyBook (2022). ¿Qué es la globalización cultural? Resumen. Ventajas y desventajas de la globalización cultural. Consultado en [\(3\) ¿Qué es la globalización cultural? 🌐 Resumen | Ventajas y desventajas de la globalización cultural - YouTube](#)

Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity. *Global modernities*, 2(1), 25-44. Descargado de [Robertson, R. \(1995\) Glocalization Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. In Featherstone, M., Lash, S. and Robertson, R., Eds., Global Modernities, Sage Publications, London, 25-44. - References - Scientific Research Publishing \(scirp.org\)](#)

Rodríguez, J. B. (2008). Sobre algunas notas de la cultura dominante. Los desafíos de la sociedad contemporánea. *Revista Empresa y Humanismo*, 11(2), 87-107. Descargado de [Sobre algunas notas de la cultura dominante: los desafíos de la sociedad contemporánea - Dialnet \(unirioja.es\)](#)

Rodríguez, M. (2015). África: El continente más rico y la población más pobre. *El comercio*. Consultado en [África: El continente más rico y la población más pobre | MUNDO | EL COMERCIO PERÚ](#)

Romero, A. y Vera Colina, M. (2014). La Globalización Incompleta (Incomplete Globalization).

Revista de Economía del Caribe, 13, 154-184. Descargado de [La Globalización Incompleta \(Incomplete Globalization\) by Alberto Romero, Mary Vera :: SSRN](#)

Sánchez, A. (2019). ¿Quiénes son las kellys y cuáles son sus reivindicaciones? *LaSexta*.

Consultado en [\(3\) ¿Quiénes son las kellys y cuáles son sus reivindicaciones? - YouTube](#)

Sayed-Ahmad Beiruti, N. (2013). Proceso migratorio, diversidad sociocultural e impacto sobre la salud mental. Educación Social. *Revista de Intervención Socioeducativa*, 54, 87-101.

Descargado de [Proceso migratorio, diversidad sociocultural e impacto sobre la salud mental - Dialnet \(unirioja.es\)](#)

Siess, J. (2005). Un discours politique au féminin. Le projet d'Olympe de Gouges. *Mots. Les langages du politique*, (78), 9-21. Descargado de [Un discours politique au féminin. Le projet d'Olympe de Gouges \(openedition.org\)](#)

SocialZink (2019). Guía para incentivar la diversidad cultural de firma participativa en Educación

Secundaria. *Prodiversa*. Descargado de [Guía-incentivar-diversidad-cultural.pdf \(prodiversa.eu\)](#)

Solidaridad Internacional Andalucía (2017). Ciudadanía Intercultural: Culturas locales en un mundo global. Descargado de [Solidaridad Internacional \(webflow.io\)](#)

Sumner, W.G. (1996). *Folkways*. En *Dover Encyclopedia of Cultural Anthropology* (404). Nueva York: Henry Holt.

Survival (2021). Los Sentineleses. Consultado en [Sentineleses \(survival.es\)](#)

Tarrés Chamorro, S. (2001). El cuidado del'otro'. Diversidad cultural y enfermería transcultural.

Gazeta de Antropología, 17. Consultado en [El cuidado del 'otro': diversidad cultural y enfermería transcultural - Dialnet \(unirioja.es\)](#)



Telefe (2020). ¿Qué es la Diversidad Cultural? Consultado en [\(3\) ¿Qué es la Diversidad Cultural?](#)

[- YouTube](#)

Téllez, J. J. (2001). *Moros en la costa*. Madrid: Debate.

Troya, B. y Carrington, B. (1990). *Educación, racismo y reforma*. Londres y Nueva York: Routledge.

UNESCO Etxea (2016). Guía para la formación de educadores y educadoras en la interculturalidad y la inmigración. UNESCO Etxea. Descargado de [Sanduk Castellano \(educatolerancia.com\)](#)

UNESCO (2022). Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO (WHEC 2022). Contribución a productos de conocimiento abierto. Informe ODS y educación superior. Planeta Formación y Universidades. Descargado de [3.ODS y Educacion Superior.indd \(whec2022.net\)](#)

UNICEF (s.f.). Rosa Parks: Un asiento reservado a los derechos humanos. Consultado en [Rosa Parks: Un asiento reservado a los derechos humanos | UNICEF](#)

UNICEF (2021). Los casos de trabajo infantil se elevan a 160 millones, al alza por primera vez desde hace dos decenios. Consultado en [Los casos de trabajo infantil se elevan a 160 millones, al alza por primera vez desde hace dos decenios \(unicef.org\)](#)

Yzerbyt, V. y Schadron G. (1996). Estereotipos y juicio social. En R.Y. Bourhis y J.P. Leyens, F. Morales y D. Páez (Eds.), *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos* (pp. 113-137). Madrid: Mc Graw-Hill.

MATERIALES ADICIONALES

En el presente apartado, se proporcionan diferentes materiales de soporte y complementariedad, de aquellos aspectos abordados en las diferentes unidades didácticas. Se trata de una selección de materiales complementarios, presentados como un soporte adicional, en el que basarse, en caso de considerar dicha necesidad.

Se proponen a continuación, los siguientes materiales, considerados idóneos y complementarios:

Aguado Odina, M. T. (2007). *Racismo, qué es y cómo se afronta*. Madrid: Pearson – Prentice Hall.

Aguado Odina, M. T. y Del Olmo, M. (coord.). (2009). *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*. Madrid: Ramon Areces.

Belsué, K. (2009). *El rechazo invisible: integración que discrimina*. En Manuela Catalá. *Miradas y voces de la inmigración (65-77)*. Barcelona: Montesinos.

Besalú Costa, X. (2010). *La Educación Intercultural y el Currículo Escolar*. Ponencia en el Ier Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación.

Catalá, M. (Coord.). (2009). *Miradas y voces de la inmigración*. Barcelona: Montesinos.

De la Torre, W. (2006). *Multiculturalism. A Redefinition of Citizenship and Community*. *Urban Education*, 31 (3), 314-345.

Díez Gutiérrez, E. J. (2012). *Educación Intercultural. Manual de Grado*. Málaga: Aljibe.

Díez Gutiérrez, E. J. (2010). *Decrecimiento y educación*. En Taibo, Carlos. (Dir.). *Decrecimientos. Sobre lo que hay que cambiar en la vida cotidiana (109-135)*. Madrid: Catarata.

Díez Gutiérrez, E. J. (2009). *Globalización y educación crítica*. Bogotá (Colombia): Ediciones Desde Abajo.

Eurydice (2009). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Bruselas: Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural.

Flecha, R. (2010). *Establecer agrupaciones heterogéneas con recursos reubicados*. En AA.VV. *Libro blanco de la educación intercultural (35-36)*. Madrid: FETE-UGT.



- García Martínez, A. y Escarbajal de Haro, A. (Coord.). (2009). Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad. Madrid: @becedario
- Gorski, P. (2009). Intercultural education as social justice. *Intercultural Education*, 20(2), 87-90.
- Grupo Inter. (2006). Guía INTER: una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela. Madrid: MEC/CIDE.
- Llevot Calvet, N. (2006). La educación intercultural: Discursos y prácticas. Lleida: Universidad de Lleida.
- Moreno, A., Díez Gutiérrez, E. J., Pazos, J. L. y Recio, M. (2012). Qué hacemos con la educación. Madrid: Akal.
- Núñez Mayán, M. T. (2010). La formación del profesorado para la inclusión educativa. II Congreso Iberoamericano, Educación inclusiva, Ponencia, Atención a la diversidad, Formación profesorado. [En <http://www.centrodocumentaciondown.com/documentos/show/doc/1149> Consultado el 25 de agosto de 2010].
- Pantoja, A. y Campoy, T. J. (2006). Programas de intervención en educación intercultural. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Vilà, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria: Escala de sensibilidad intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 353-372.
- Sáez Alonso, R. (2006). Vivir interculturalmente: aprender un nuevo estilo de vida. Madrid: CCS.
- Zapata-Barrero, R. y Van Dijk, T. A. (Eds.). (2007). Discursos sobre la inmigración en España. Los medios de comunicación, los parlamentos y las administraciones. Barcelona: Fundación Cidob.