

CUADERNILLO DE APRENDIZAJE INTERCULTURAL: TURQUÍA

Red de Escuelas Interculturales





Cuaderno de Aprendizaje Intercultural: Turquía

Liga Española de la Educación y la Cultura Popular

C/Vallehermoso 54

28015, Madrid

Imprime: Imprenta Gamar S.L

Ilustraciones: Eugenio Fernando Garay Sanjurjo

Maquetación y edición: Maria Comes y Edurne Grau

Fotografías extraídas del diario de viaje de Esther y Paloma

ISBN: 978-84-697-2172-8

Depósito legal: M-2910-2015

Primera Edición: Enero 2015





CUADERNILLO DE APRENDIZAJE INTERCULTURAL: TURQUÍA

Red de Escuelas Interculturales

Coordinadores

Elvira Novell, Carlos Neto y Begoña López



Cuaderno de Aprendizaje Intercultural: Turquía



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. Carlos Neto Torrens y Begoña López Cuesta 7

PARTE I: VIAJAR

1. Viajar: crecer y volar. Rosa Pulido Valero 9
2. El viaje de las palabras. Ernesto Rodríguez Abad 17
3. Lectura como pasaje. Elvira Novell Iglesias 21

PARTE II: EL VIAJE COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE

INTERCULTURAL: TURQUÍA

1. Introducción. Begoña López, Carlos Roldán Mejías,
Laura Cantillo Prado y Mar González Novell 25
2. Actividades 27

PARTE III: IMPLICACIONES EN INTERCULTURALIDAD

1. Interculturalidad y ciudadanía. Antonio Bolívar Botía 53

SOBRE LOS AUTORES Y AUTORAS 68



Cuaderno de Aprendizaje Intercultural: Turquía



INTRODUCCIÓN

Cuando pensamos en grandes viajes recogidos por la literatura, imaginamos a Simbad el marino en Bagdad, en Ulises frente al cíclope Polifemo, en Thomas Edward Lawrence recorriendo en bicicleta, en 1900, Siria, Líbano y Palestina, en Ibn Batuta como embajador en China, en Amelia Earhart cruzando el Atlántico en su avioneta, en Marco Polo o en la mismísima Jane Goodall con los chimpancés. Pero no imaginamos a las mujeres subsaharianas que con sus bebés se lanzan a cruzar el mediterráneo, ni a las personas que antes de intentar cruzar el mediterráneo, atraviesan varios países arriesgando sus vidas o dejándolas en el camino, como los que subieron a un autobús en Nigeria y para evitar los controles policiales se adentraron en el desierto muriendo de sed tras una avería mecánica y nunca llegaron a ningún cayuco, o en los cientos de miles de refugiados sirios que han tenido que iniciar un viaje a no sé donde, huyendo de la guerra.

Quién sabe los “ladridos” amenazantes que sentían todas estas personas al inicio de su viaje, aludiendo a la metáfora de los miedos de Rosa Pulido en su escrito, y que ninguno era más fuerte ni más aterrador del que dejaban atrás.

El programa de sensibilización Por una Escuela Intercultural: Red de Escuelas Interculturales, cofinanciado por el Fondo Europeo de Integración y la Dirección General de Migraciones del Ministerio de Empleo y Seguridad Social, que la Liga de la Educación y la Cultura Popular ha venido desarrollando desde hace años, nos ha permitido poner en marcha algunas acciones para la construcción de verdaderas escuelas interculturales, entre las que se encuentra la “escuela intercultural viajera”. Esta se ha desplazado a distintos centros educativos de primaria y secundaria, con el fin de ofrecer un espacio de conocimiento, acercamiento intercultural y creación conjunta a través de la música, el teatro, la narración oral y la literatura infantil y juvenil, entre otras propuestas, para despertar el gusto por el aprendizaje, activando la imaginación y la empatía, el conocimiento del mundo real y activando una verdadera actitud de acogida en nuestras escuelas que impacta inevitablemente en la comunidad educativa y en nuestras sociedades de forma muy positiva.

La práctica educativa se impregna con la Escuela Intercultural Viajera de curiosidad, imaginación, palabras, sonidos, olores o imágenes reales e imaginarias que nos permiten soñar, crear y experimentar espacios de aprendizaje intercultural.

Durante estos años hemos elaborado con este proyecto materiales que facilitaran al profesorado trabajar en el aula la realidad de las migraciones, la oportunidad de luchar contra estereotipos y prejuicios para eliminar actitudes racistas o xenófobas pero sobretudo recursos para adquirir la conciencia de ciudadanía para todos los seres humanos, haciendo partícipes en el proyecto a toda la comunidad educativa.

Estos Cuadernillos de Aprendizaje Intercultural: Turquía y Senegal, están divididos en tres apartados bien diferenciados. PARTE I: recoge las reflexiones, percepciones, sentimientos y experiencias sobre el concepto de viajar, de varias personas relevantes en el ámbito de la literatura Infantil y Juvenil y/o la interculturalidad, para acercarnos a los demás y a nosotros mismos y que alimentarán nuestra Escuela Intercultural Viajera con su explotación didáctica. **Rosa Pulido**, compara a unos “perros ladrándonos” con los miedos que sentimos al iniciar un viaje. Hay que ser valientes para experimentar y vivir. **Ernesto Rodríguez Abad**, nos cuenta cómo el emperador mongol Kublai Kan, permitió a Marco Polo transitar libremente por su imperio a cambio de que le contara de cada viaje que hacía lo que sentía, lo que veía y las historias que narraban los pueblos que conocía. Todo libro es un viaje, nos dice, “nos lleva a buscar soluciones a nuestras preguntas, nos hace transitar por las heridas del ser humano”. Y por último **Elvira Novell** señala que la literatura está íntimamente ligada al aprendizaje intercultural “supone una oportunidad de viajar a universos desconocidos para reconocer y comprender los sentimientos propios en otras personas, acercándonos, sin movernos del lugar que habitamos a otras culturas” el objetivo final no puede ser otro que el descubrimiento de una humanidad compartida por encima de las diferencias...”

Una PARTE II, que acerca la experiencia de un viaje real a Turquía de dos estudiantes de secundaria del IESO Cerro Pedro Gómez y con aportaciones de la Escuela Intercultural Viajera a distintos centros educativos, invitamos con algunas propuestas didácticas a conocer y viajar a Turquía, pero que cada docente podrá adaptar a las preferencias de su alumnado con los ejemplos aquí recogidos. Aspectos como la gastronomía, la artesanía entre otros elementos culturales que nos ayuden a conocer y valorar el patrimonio inmaterial que las familias inmigrantes aportan a la comunidad educativa.

Cerramos con la PARTE III donde incluimos una de las aportaciones que, desde el Observatorio de la Interculturalidad del proyecto, hemos recogido en 2014. Antonio Bolívar, reflexiona sobre la relación entre interculturalidad y ciudadanía en la escuela donde define la escuela comprensiva como la escuela de formación de la ciudadanía: abierta a todos los alumnos y alumnas sin discriminación, conjuga la diversidad sociocultural y diferencias individuales, contribuye a una socialización intercultural”.

Finalmente estos cuadernillos no son más que una acción provocadora para abrir nuestra mente, romper nuestros miedos, viajar como herramienta de aprendizaje intercultural y adquirir sabiduría para transformar y transformarnos, fomentar el acercamiento, comunicación y entendimiento entre los pueblos, que visibilice lo esencial y común a los seres humanos y rescate el sentido de la educación al servicio de sociedades más justas en las que basar la construcción de una verdadera escuela intercultural.

Carlos Neto Torrens y Begoña López Cuesta



Viajar: crecer y volar.

Por Rosa Pulido Valero

¿Qué es viajar para mí? Crecer y volar...

Qué bonita pregunta y qué bonita oportunidad para reflexionar sobre ello! Para poder escribir sobre qué ha sido, y sigue siendo, viajar para mí, tengo la suerte de haber ido tomando notas todos estos años sobre lo que he sentido y he aprendido en estas experiencias. Todo un lujo poder releerlo ahora: asomarme a ello con otra perspectiva y ver una lenta, pero segura, evolución en mi viajar, en mi crecer, en mi volar. Pero para poder conectar un poco más con qué es viajar para mí es necesario conocerme mejor.

Mi nombre es Rosa, lo cual ya dice mucho porque es señal de que continuamente estoy floreciendo y marchitándome, a partes iguales. Mi identidad se forma de muchos reflejos que, según la luz del día y por dónde le llegan los rayos del sol, tienen mayor o menor intensidad. Soy mujer. Tengo 38 años. No tengo hijos ni hijas. Soy una blanca europea que ha tenido la suerte de convivir con árabes cristianos, con chinas que se preguntaban qué se siente viviendo en una democracia, con africanas liberales y con otras cuantas varias combinaciones más. Todas ellas son las que me han ayudado a pulir los reflejos de mi identidad, como me gustaría

compartir aquí. Por cierto, mi apellido paterno es Pulido; el materno, Valero (aunque tengo una amiga que lo confunde con Valiente y un amigo que lo completa como Valerosa, y a mí ambas opciones me gustan mucho).

Para entender mi identidad actual también habría que entender mis orígenes. Por eso, sin detenerme mucho, sólo explicar que he vivido y sigo viviendo (de momento) en Getafe, una pequeña población al sur en la Comunidad de Madrid. Un periférico barrio-dormitorio, según se le ha denominado durante mucho tiempo, ya que, los que aquí vivimos, solo venimos a nuestro hogar a dormir y a descansar. Sigo viviendo en la misma casa en la que nací, me crié y evolucioné: la casa de mis padres, mi casa familiar y, desde hace algunos años, mi propio hogar. Mis padres fueron marroquinos y por el dicho ese de “en casa de herrero, cuchillo de palo”, yo, siempre que puedo, prefiero llevar bolsos de tela. Ambos querían que tuviese estudios “superiores” y aquí estoy actualmente, con mi doctorado debajo del brazo y oyendo, aún sorprendida, como suelen llamarme “experta” en ciertos temas. Aunque a mí aún me cuesta reconocerse como tal, sí es cierto que llevo ya más de 12 años trabajando en torno a la resolución pacífica de conflictos. Es



mucho lo que en todo este tiempo he aprendido, no tanto por lo que enseñé, sino por lo que mis estudiantes me muestran cuando hablamos de estos temas: cuando sacamos lo mejor y lo peor que llevamos dentro, cuando nos mostramos como seres humanos, cuando dejamos que las emociones nos desborden, para así poder mejor abordarlas, cuando descubrimos que necesitamos al otro tanto como el otro nos necesita a nosotros, cuando nos adentramos en nuestro interior para entender por qué nos comportamos y nos relacionamos como lo hacemos, cuando queremos cambiar y mejorar, crecer y volar.

Cuento todo esto (mis identidades, mis orígenes, mi formación actual) porque son el prisma con el que yo he interpretado mis viajes y mis experiencias. Como psicóloga que trabaja en el campo de la educación, hay dos autores que me han ayudado a conceptualizar mis propios procesos personales. Sin el menor ánimo de resultar muy académica, ambos serán mencionados en distintos momentos. Ambos han planteado explicaciones que han encajado con mis sentimientos, sensaciones y aprendizajes que quiero compartir en estas líneas.

Como profesora de universidad he tenido el inmenso placer de poder viajar a otros países, a otros continentes, a otros rincones lejanos del mundo, en diversas ocasiones a lo largo de los últimos años. Estas estancias de investigación y docencia me han permitido, no solo investigar y enseñar, sino, sobre todo, aprender y querer saber más.

He aprendido y querido saber más tanto del lugar en el que estaba, como del otro que allí habitaba, como de mí misma. No sé muy bien cómo abordar y organizar todos estos aprendizajes y necesidades

de aprender más, pero quizás citar los viajes en orden cronológico me pueda ayudar a reflejar mejor dicha evolución. Es una buena forma de plasmar qué me han ido aportando estos encuentros: granito a granito, paso a paso, vuelo a vuelo.

Mi primera estancia en el extranjero fue en Portland, Oregón (EEUU), en el año 2007, en el que, durante tres meses, me convertí en una 'Fulbright Fellow girl'. A mí, como en muchas otras áreas de mi vida, me costaba verme como tal: más bien sentía que me había colado por la puerta de atrás, sin que nadie me viera. Pero más allá de mis dificultades personales (mis problemas de comunicación con el inglés, mis dificultades con las interacciones sociales...), tuve, por primera vez una sensación que me ha acompañado y que se ha agrandando durante estos años.

Por fin entendí qué quería decir Uri Bronfenbrenner con su término de macrosistema en el enfoque ecológico. Por fin conseguí ver que los valores culturales de tu grupo de referencia no los puedes palpar, ni entender (y, por lo tanto, mucho menos cuestionar) si no los miras de frente. Entonces se me ocurrió una forma de describirlo visualmente, que espero que os pueda ayudar. Me acordé de la película 'El show de Truman' de Peter Weir, en ese momento final en el que el protagonista está desesperado porque le están azotando con tormentas y él no consigue ver el final del mar, para poder llegar a tierra firme. Cuando, de repente, una parte del barco parece chocar con lo que él cree que es el cielo, pero que descubre que es una pared pintada como tal. Entonces, sorprendido al darse cuenta de que la realidad no es lo que él creía que era, empieza a tantear la pared y descubre

que esta tiene unas escaleras, que llevan hasta una pequeña puerta. Este inesperado hueco le ofrece la oportunidad de salir a un mundo totalmente distinto al suyo; distinto a lo que él había creído que era lo único que existía. Le lleva a una nueva realidad que ni se puede imaginar, porque a los adultos nos cuesta mucho imaginarnos aquello que nos resulta desconocido. De la misma manera yo me sentía como si hubiera estado navegando por mi mundo, creyendo que sólo existía esa barca, ese mar y ese cielo; chochándome de repente con una pared, subiendo unas escaleras y saliendo por una puertecita a otro mundo totalmente desconocido. Sentía que mi vida en España se había quedado paralizada momentáneamente, que yo me había bajado de ella, que había abierto esa puertecita para pasar al otro lado y así descubrir la vida en una ciudad universitaria, en la costa oeste de Norteamérica.

Casi un año y medio después, en el verano del 2009, tuve dos experiencias más que me ayudaron a consolidar esta sensación de “me bajo de mi vida y vivo una distinta”. En Junio pude visitar Cuba, aunque sólo fue una estancia de una semana. Siempre he pensando que ese no es tiempo suficiente para conocer, convivir y aprender; pero siempre es más que nada. Además la experiencia no tiene nada que ver cuando tienes la suerte y el privilegio de compartir cada minuto con las personas que allí viven, sienten y padecen. De esta experiencia recuerdo el privilegio de haber conocido el país a través de los ojos de una joven profesora de Psicología, que me enseñó a ‘coger botella’ (pedir a los coches que van vacíos que nos acercasen a nuestro destino), a comprar comida que te bajaban desde lo alto de un tejado, a través

de una cuerda atada a una cesta, y a sentir que se puede compartir mucho, a pesar de las diferencias a simple vista.

Este viaje lo asocio a otra metáfora visual que me encanta. Unas semanas o meses antes, no recuerdo bien cuándo fue, visité una exposición en un museo de Madrid, donde hubo algo que me impactó mucho, aunque aún no lo entendía. Era una imagen de una mujer cantando ópera, con un círculo de perros alrededor suyo, ladrando y aullando fuertemente. Recuerdo, o mi memoria ha distorsionado la imagen hacia esto, que la mujer tenía cara entre asustada y feliz. Se notaba el miedo ante los perros, pero también se notaba el gusto por la música que salía de su garganta. De esta imagen salió la expresión de intentar superar “el miedo a los perros que ladran”, que aún me tengo que recordar de vez en cuando. En la imagen también salía un grupo de personas que estaban mirando esa escena y que, cuando la mujer acababa de cantar, aplaudían, un poco confusos, porque no estaban seguros de si habían disfrutado oyéndola o no, o ni siquiera estaban seguros de si habían podido oír la o no. En este viaje yo me sentí orgullosa de haber visitado un país tan distinto al mío y haber convivido con gente de allí, en lugar de haber estado en las zonas típicas de turistas, con el resto de españoles (que además luego no están seguros de si quieren aplaudir o no, porque no saben si les ha gustado o no, o ni siquiera saben qué han visitado). Yo sentí que podía aplaudir alto y fuerte porque, además de la maravillosa experiencia, había dejado de oír a esos perros ladrando que son (¿eran?) mis miedos a viajar sola, especialmente por ser mujer. De nuevo, esta experiencia de poder haber parado mi mundo, mi día a día, mi vida, y

haberme colado en otro mundo, en otro día a día y en otra vida, me hizo cuestionarme muchas cosas, pero siempre desde el orgullo de haberme atrevido a ello.

Ese mismo verano tuve el contraste de vivir de nuevo en Norteamérica. En esta ocasión fue en la costa este, en Boston, durante los meses de julio y agosto. Al igual que unas semanas antes, pero ahora en un contexto totalmente diferente, sentí que esa sensación inicial de miedo a lo desconocido, a lo que puede que no vaya a controlar, se iba diluyendo y era cambiada por el placer de disfrutar y superar el reto inicial: por el placer por aprender. En esta primera incursión en Harvard, de varias más que seguirían, aprendí que mis raíces en tres grupos peculiares (ser una mujer, española y de origen familiar de clase obrera, que se había colado en ese mundo de privilegiados) me definían como persona: mis reacciones, mis comportamientos, mis pensamientos, mis sentimientos. Pero, lo mejor de todo era la sensación de ser capaz de pararme, girarme y mirarlo frente a frente para poder entenderlo mejor.

También, en ese mismo año de 2009, pude visitar Florencia, con una estancia como docente durante una semana. De nuevo fue muy poco tiempo como para poder convivir y realmente aprender, pero sí recuerdo haber leído algo que de nuevo me hizo entender qué significa para mí viajar. Por las calles de la ciudad tenían colgados unos carteles enormes que decían: “Si hablas dos lenguas, vives dos vidas”. Yo a eso añadiría algo más: si viajas a otras ciudades, a otros países, a otros continentes, vivirás tantas vidas como lugares y gentes distintas conozcas. Esa es la esencia de viajar, de visitar, de

convivir: el permitirme ser tantas personas distintas dentro de un mismo cuerpo. El ver todas las aristas que esta piedra de la naturaleza puede ofrecer.

Un año después, y viajando justo el día después de mi trigésimo cuarto cumpleaños, en marzo del 2010 tuve la inmensa oportunidad de hacer una estancia de un mes en la universidad de Abu Dis, en los Territorios Ocupados de Palestina. Todavía a día de hoy me cuesta reconocer de dónde saqué el coraje para atreverme a hacer este viaje. Ya sé que todas estas estancias las hago con el colchón de haber contactado con alguien de la universidad de acogida y que sé que no voy a estar sola; pero subirme a un avión sintiendo a tantos perros aullando y ladrando a mi alrededor asustaba bastante. En este viaje aprendí, de una de las profesoras que allí conocí, que no es valiente el que no tiene miedo, sino el que tiene el coraje suficiente para superarlo (luego he aprendido que la frase es de Nelson Mandela y que, además, él habla del coraje para conquistarlo). Probablemente éste haya sido el viaje que, junto con la sensación de miedo e inseguridad, más choque cultural me ha producido. Por estos motivos, probablemente, también sea del que más he aprendido.

Prácticamente desde el primer día, y de manera muy recurrente, recordé un cómic que los profesores con los que he colaborado en Harvard tenían en un despacho. En él aparecía un niño que estaba intentando pensar en el otro punto de vista, como le ha pedido su padre, y entonces empezaba a ver todo como si estuviera en un cuadro de Picasso. Las cosas no parecían tener orden, ni proporción y nada estaba como debería estar: un ojo demasiado cerca del otro, una nariz

demasiado a la derecha, una boca demasiado torcida, y distorsiones similares. Al final, el niño le dice a su padre algo así como que prefiere volver a mantener su punto de vista, porque es mucho más sencillo. En ese momento, los ojos vuelven al sitio al que estamos acostumbrados, las narices se recolocan y las bocas toman las proporciones que nos suelen parecer normales. Eso me pasó a mí en Palestina y en Israel, donde tenía tantas visiones a las que no estoy acostumbrada, tantas contradicciones dentro de una misma realidad, que eso me hacía sentir mal. Así, intentaba adaptarme a las incongruentes imágenes que me encontraba, verbalizándolo y haciendo explícito con el lenguaje (es decir, racionalizando con la cabeza), lo que estaba sintiendo con mi corazón. “¿Por qué nos hace sentir tan extraños lo que es distinto a nosotros?”, no paraba de preguntarme, como el niño del cómic.

Por otro lado, comencé a darme cuenta de que no solo me hacía sentir como en un cuadro de Picasso el hecho de que estuviera en un lugar muy distinto a lo que es mi vida, sino que esa dificultad para aceptar los ojos muy separados, las narices muy grandes o las bocas muy torcidas tiene también que ver con cómo he sido educada en mi país. Así descubrí que el truco para superar el miedo y los prejuicios es quedarse muy quieta y escucharlos, hasta que llega un momento en que te empiezan a resultar familiares. No pasa nada porque los ojos, las narices y las bocas no sean como suelen ser normalmente. Es más, incluso empieza a ser interesante que no lo sean.

De ese modo en este viaje, en varias ocasiones, sentí miedo y quise volverme. Pero me quedé. Me quedé

y aprendí muchas cosas nuevas que jamás habría podido aprender de otra manera. Me recordé que ese era uno de los motivos por los que me gusta tanto viajar: porque me abre la mente y me da por pensar.

En este viaje aprendí que yo también caigo, con mucha frecuencia, en esas generalizaciones, en intentar entender y clasificar el mundo, en usar categorías de “blanco o negro”. Me di cuenta de que, en el fondo, lo que estaba haciendo era intentar entender por qué algo me hacía sentir mal o confusa, buscarle una etiqueta a aquellas cosas que no cuadran con las regularidades a las que estaba acostumbrada. Así creo que empecé a darme cuenta de que, en ocasiones, hay que apagar al cerebro y darle un descanso, para dejarnos sentir, fluir y guiar por algo más.

De este modo, aprendiendo a dejarme sentir, fluir y guiar, en este viaje se me ocurrió otra metáfora visual que también me gusta mucho. Empecé a pensar que esa sensación de “parar” mi vida cotidiana que me permite el viajar, también era como si pudiera visitar esa vida cotidiana de otra forma. Es como si yo estuviese la mayor parte del tiempo metida en un cuadro, con sus colores, sus personajes, sus texturas cotidianas y, de repente, me “saliese” del cuadro. Es como si pudiera ver el cuadro desde otra perspectiva, como si el cuadro pudiera hacerse tridimensional y yo pudiera pasearme por entre los detalles, sin que nadie me interrumpiera. Así me siento cuando estoy de viaje: como si me hubiera salido de mi vida y ésta se hubiera quedado paralizada en una imagen, y así yo pudiera recorrerla y analizarla, sin ningún tipo de traba. Así puedo cuestionarme cosas sobre

mí misma, mis relaciones y mi entorno que, cuando me dejo llevar, ni siquiera veo que están ahí.

Durante este viaje también visualicé otra metáfora que ilustra muy bien cómo me siento cuando viajo y cuando me enfrento a algo nuevo. En este caso también me sirve para ilustrar algo que nos enseñó otro gran teórico de la Psicología: Lev Vygotski. Este autor propuso el término de Zona de Desarrollo Próximo para ayudarnos a diferenciar entre aquello que somos capaces de hacer solos, de aquello que, aunque parezca todavía que nos es imposible, con diversas ayudas podemos alcanzarlo.

Yo, de repente, empecé a entender que cuando llegué a este lugar del mundo, con sus grandes y graves problemáticas y realidades, para mí todo era como si me encontrase en un espacio lleno de una niebla muy espesa y densa. Pero también sentí que, tanteando con cuidado, fui avanzando en el camino, hasta llegar a una zona un poquito más despejada, para empezar a verlo todo más claro. También aprendí que, en mi caso, ese avanzar dentro de la niebla de lo que todavía no domino, no puede ser de golpe y a grandes zancadas.

Yo avanzo más cómoda con unos pasos como de hormiguita, que me permiten ir despacio y a mi ritmo. Hasta que la niebla se va haciendo menos espesa y, finalmente, se empieza a vislumbrar todo con más detalle. Eso es lo que me pasa con los viajes: primero no tengo ni idea de donde está el país al que voy, cómo será la gente, cómo se relacionarán, etc., y luego con el tiempo empiezo a verlo más claro y, sobre todo, a verme yo, a ver cómo me relaciono con ese nuevo entorno y con esas nuevas sensaciones.

Por eso, aprender más de otro país y de otra gente me permite también aprender más de mí misma,

conocerme más e ir avanzando dentro de mis posibilidades.

Ese mismo año, durante el verano del 2010, tuve también la increíble oportunidad de vivir durante dos meses en el centro de China, en la ciudad de Wuhan. Esta experiencia también supuso un gran esfuerzo de adaptación (por el asfixiante calor, la masificación, las dificultades de comunicación, las diferencias culturales), pero igualmente una gran satisfacción final. Cuando conseguí relajarme, respirar y disfrutar, esas diferencias que me hacían sentir en un cuadro de Picasso empezaron a hacerse familiares y la neblina densa empezó a disiparse.

En China aprendí que entender otra cultura tan distinta es muy complicado porque estamos ciegos ante ella. Las fronteras de la nuestra propia nos dificultan ver aquello que está en nuestro punto ciego (o punto negro, como yo a veces lo llamo): en esa zona en la que no podemos tener ningún tipo de visión y que suplimos con información del otro ojo o que el cerebro se inventa. Es más fácil ver lo que no nos gusta de los demás, que fijarnos en lo que no nos gusta de nosotros mismos o de nuestros grupos de referencia. Aquí, clarísimamente, nuestro cerebro se inventa la información que más le gusta y le interesa, suponiendo un gran esfuerzo el contradecirle.

Por otro lado, también aprendí durante esta estancia que estas dificultades iniciales añadidas suponían una mayor implicación emocional con lo que aprendo y conmigo misma. Creo que viajando he sabido identificar y respetar mis limitaciones personales, a la vez que a avanzar por la niebla, tanteando despacio, hasta que me siento cómoda. Eso también es otro aspecto muy positivo de los

viajes: la forma en la que tienes que aprender a moverte en un entorno desconocido y a desarrollar recursos nuevos para poder sobrevivir. Hay una expresión de Confucio que ilustra muy bien este sentir, y con la que suelo empezar mis clases para motivar a los estudiantes: me lo contaron y lo olvidé; lo vi y lo entendí; lo hice y lo aprendí. Esto también significa para mí viajar: hacerlo y aprenderlo.

Después de todos estos viajes han llegado otros más, de más tiempo y no tan asociados siempre a lo académico, pero las sensaciones ya comienzan a ser conocidas y agradables. Sé que viajar me enseña a ser capaz de entender la vida con otra actitud y a permitirme pensamientos contradictorios en mi cabeza. Ahora ya sé que los miedos y las dificultades iniciales se superan: incluso son positivos para ayudarme a agrandar el cuadro de Picasso (poniendo muchos ojos y muchas bocas en lugares raros a los que no estamos acostumbrados), incluso disfrutando de lo nuevo, lo diferente, lo inimaginable. Sé que viajar es una gran experiencia personal para enseñarnos a vivir y a ser felices, con nosotros mismos y con los demás.

Para terminar me gustaría decir que soy consciente de que muchas de las ideas que aquí planteo ya ha habido otros viajeros y viajeras que las han descrito previamente. Simplemente he querido aportar mi granito de arena con mis propias realidades y vivencias, mi propia evolución y mis propias imágenes, representaciones. Espero que éstas ayuden a mucha gente a animarse a viajar y visitar y crecer y volar. También que ayuden a los que ya viajan asiduamente a recordar, a través de mis imágenes y mis representaciones, cómo ellos han viajado y visitado y crecido y volado. Seguro

que hemos compartido emociones y sentimientos, aunque puestos en otras palabras y con otras imágenes. Todos los viajeros/as coincidimos en que conocer otros países, otras culturas, otras gentes, otras formas de vida, como mínimo, te abre la mente y, si te dejas, incluso el corazón.

Varios ejemplos de cómo muchas otras generaciones y en otras partes del mundo han puesto palabras a estas sensaciones es el libro de Cristina Morató. Este comparte las historias de diversas viajeras intrépidas a lo largo de la historia y saltó a mis manos hace unos años, para que yo lo leyera con una sonrisa. Aunque, como ya he mencionado antes, mis viajes de visita a universidades de diversas partes del mundo pueden difícilmente considerarse intrépidos (no pueden compararse con la dificultad física de esos viajes por África o por Asia, en condiciones mucho más adversas), sí que han sido siempre grandes retos personales a los que enfrentarme y superar con coraje/corazón.

Este libro de viajeras intrépidas y aventureras me ayudó a poner en palabras muchas de las cosas que yo había sentido, como espero, humildemente, que este texto también haya ayudado a otros. Sólo rescato un par de ideas que resonaron mucho en mí en su día. La primera es la definición de peregrino: “no es sólo aquel que visita por devoción los lugares sagrados para conseguir su salvación, es también el que emprende un viaje a tierras remotas y extrañas para conocerse a sí mismo. Un viaje interior cargado de renunciaciones que se remonta a los tiempos más antiguos”. La segunda es la descripción de “una samoana adoptiva, feliz de ser una trotamundos y haber llevado de forma tardía una vida semisalvaje, en aquellas islas apartadas del mundo”. Cuando



Cuaderno de Aprendizaje Intercultural: Turquía

ésta mujer falleció, a la edad de 74 años, sus cenizas fueron depositadas en la tumba de Samoa junto a las del hombre que como ella “no viajaba para llegar a ningún sitio, lo hacía tan sólo por el placer de ir”. Me siento una privilegiada por haber aprendido lo que he aprendido en mis viajes, a pesar de haber empezado también de forma tardía. Cada camino recorrido me enseña dónde estaba y hasta dónde he crecido. Incluso más: me señala hasta dónde quiero seguir creciendo. Eso es para mí viajar: crecer y volar, solo por el placer de ir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bronfenbrenner, U. (1979). La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
- Morató, C. (2001). Viajeras intrépidas y aventureras. Barcelona: Plaza Janés
- Vygotski, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.





El viaje de las palabras

Por Ernesto Rodríguez Abad

*Quien ha visto el fondo de las cosas y de la tierra,
y todo lo ha vivido para enseñarlo a otros,
propagará su experiencia para el bien de cada uno.
(Gilgamesh, texto asirio, 612 a.C.)*

Todo lo que tiene alas está fuera del alcance de las leyes", con estas palabras que Jordá dedica a Roland Barthes el lector experimenta cierta extrañeza, no exenta de perplejidad. Las alas nos otorgan la capacidad de volar, de transitar por espacios que no admiten muros, normas, fronteras. El reino del aire es el país de los sueños, de los imposibles, de las quimeras. Solo soñamos si tenemos la capacidad de poner alas a las palabras. Solo los soñadores han podido llegar a los mundos ideales que estaban vedados a los mortales. Solo los elegidos llegaron a su país de Nunca Jamás. La relación con seres del aire siempre fue mirada con extrañamiento o recelo por quienes solo saben poner cadenas a los pies. La lectura es una de las maneras de hacer libre el pensamiento.

Desde la antigüedad se ha defendido esa idea de búsqueda de la esencia y de la verdad a través del viaje y de las historias. Desde tiempos inmemoriales el ser humano buscó paraísos, sueños. Textos literarios escritos por anónimos autores nos han hecho pensar, deambular, viajar, crecer, conocernos

mejor. El viaje es salir para reencontrarse y volver. Nínive lejana y misteriosa. El palacio del rey Asurbanipal se levantaba poderoso en medio de las murallas ocreas como un símbolo de la fortaleza del soberano. En las recónditas estancias, silenciosas y sombrías, reunió los textos más interesantes de la antigüedad, conformando así una de las primeras bibliotecas del mundo. Reunió entre sus muros más de veinte y cinco mil tablillas de arcilla escritas en sumerio o acadio. En ellas se relataban epopeyas increíbles y fantásticas. Se hablaba de los dioses. Se contaban hechos antiguos que desvelaban la creación de la tierra y los misterios de la humanidad. Entre los tesoros que conformaban esta biblioteca encontramos la primera epopeya del mundo.

No podemos abordar la temática de los viajes literarios sin sumergirnos en esta bella e inquietante historia, que nos abruma solo pensando en su lejano nacimiento. En ella anida el primer aliento del ser humano por contar una historia. En estas tablillas nace el concepto del cuento literario y la necesidad de contar para entendernos y para entender el mundo. Está redactada en doce tablas, cifra no casual ya que corresponde al concepto astrológico de la obra.

Aunque fue escrita ya hace cuatro mil años,

aún podemos vibrar con sus textos, con su idea de viaje, con su búsqueda de lo humano en el descubrimiento de nuevos universos. Dos son los héroes del poema: el poderoso rey Gilgamesh y el humilde Enkidu, un hombre primitivo y sencillo, que vaga entre animales salvajes y árboles exóticos de los bosques. La astuta diosa Aruru lo había creado para destruir a Gilgamesh, pero los dos se hacen amigos y emprenden aventuras que insinúan ya extraordinarios mitos posteriores como los doce trabajos de Hércules. También se pueden rastrear en la epopeya episodios como el viaje a las profundidades de la Casa de Hades en la Odisea, o el descenso al ultramundo de Eneas y la Sibila. La muerte del gigante Khumbaba, que guarda la foresta de cedros y cuyo cuerpo está revestido de ásperas escamas, es una de las muchas maravillas de este multiforme poema: "Khumbaba ruge en las aguas desatadas, / su boca es fuego, / su aliento es muerte". Pasajes inquietantes que nos plantean esa lucha por la subsistencia, por la preservación de la vida. La triste condición de los muertos y la búsqueda de la inmortalidad personal son temas esenciales: "¿Quién amigo mío, saldrá vencedor de la muerte? / Sólo los dioses viven eternamente al lado de Shamash; los hombres tienen sus días contados". Sabiamente, apuntaba en el prólogo Jorge Luis Borges: "Diríase que todo ya está en este libro babilónico. Sus páginas inspiran el horror de lo que es muy antiguo y nos obligan a sentir el incalculable peso del Tiempo". Viaje hacia lo más temible y enigmático, hacia el mismo centro del ser humano. "Ahora abre el agujero que da al mundo de las sombras, / y que el espíritu de Enkidu regrese / y que pueda conversar con su hermano".

La lectura de *La epopeya de Gilgamesh* nos permite

hacer un viaje en el tiempo, contemplar otra época, escuchar el palpitar de un pueblo mítico donde floreció una gran civilización que aportó muchas cosas a la humanidad. Volviendo a citar a Borges: "Un libro es una cosa entre las cosas, un volumen perdido entre los volúmenes que pueblan el indiferente universo, hasta que da con su lector, con el hombre destinado a sus símbolos.

Ocurre entonces la emoción singular llamada belleza, ese misterio hermoso que no descifran ni la psicología ni la retórica. La rosa es sin porqué, dijo Angelus Silesius; siglos después, Whister declararía El arte sucede". Es el lector quien hace el libro, es él quien viaja a través de las palabras a cualquiera de los mundos que propone el texto. Cada persona hará una lectura y un viaje diferente y único. Cada libro es el lector que lo abre y lo descubre, sin razones, sin explicaciones.

Hemos querido comenzar esta vuelta literaria por el mundo con una de los primeros textos de la historia de la humanidad, ahora nos adentraremos en otras propuestas que también nos han llevado al mundo de la magia de mano de la palabra.

Catay embriagadora y lejana. El palacio del emperador mongol se dibujaba en el horizonte. En la umbría de sus incontables habitaciones se encerraban los murmullos de las concubinas y de las esposas. Siempre ejerció una atracción especial sobre mi mente fervorosa la historia de Marco Polo y Kublai Kan. El veneciano que quiso trazar nuevas rutas comerciales supo también crear ficciones para volar al mundo, cuando, desde la triste celda en la que lo encerraron, dictó en francés antiguo sus impresiones y aventuras en Catay y Mangui, como denominó a la China del Norte y del Sur

en su mágico relato. El amanuense Rustichello de Pisa escuchaba absorto, embrujado por la seductora utilización del lenguaje con la que configuraba el prodigio de un viaje.

La voz tejía la fábula y los muros de la celda parecían transparentes. Y, aunque el copista escuchaba entre las rejas de una cárcel de Génova en 1298 y 1299, sentía en su piel la brisa, caminaba por misteriosas ciudades, veía animales fabulosos y mágicos, paseaba por los jardines de Cambaluc aspirando los aromas de extrañas flores, tocaba la preciosa seda de tacto adormecedor, asistía atónito a la fiesta blanca del rey y se extasiaba en la melodía de las lenguas extrañas que hablaban en las tierras lejanas e inexploradas. Marco Polo tenía la mirada ardiente, llena de palabras que quemaban como gemas de fuego. La fantasía del oriente estaba incrustada en su voz. El libro se redactó originalmente en francés antiguo o en una variante conocida como francoitaliano, y el título del manuscrito más antiguo conservado es *Le divisament dou monde*. Este gran relato del italiano, conocido como *El libro de las maravillas* nos introduce en una forma de literatura que oscila entre lo fantástico y lo real; entre lo visionario y lo histórico. Los seres mágicos de la mente febril o el relato minucioso de su relación con el rey mongol hacen que el lector se vea inmerso en un mundo lejano, exótico y fantástico. El periplo del aventurero veneciano nos arrastra a unos territorios en los que no rigen las normas de la vida real. La belleza de este texto no radica en la descripción geográfica de un viaje sino en una propuesta de conocimiento del ser humano a través del juego de la palabra y la imaginación. Mas lo que hace extraordinario el libro es la construcción, la creación de una historia que nos lleva a disfrutar del relato en sí mismo, sin los

ingredientes reales. La literatura es crear un mundo ficticio que sea creíble y que construya el sortilegio de sacar al lector del mundo real y cotidiano en el que vive para llevarlo, en un viaje de ensueño, hacia el mundo de las ideas, de las emociones, es decir hacia el verdadero mundo.

Marco polo construye una historia más allá de lo histórico o de lo geográfico. Nos sugiere, nos sumerge en mundos visionarios y nos hace vibrar cuando nos sumergimos en sus páginas.

Viajes y sueños siempre han ido en paralelo. Las palabras nos han llevado a mundos inesperados, a lugares en los que hemos descubierto el interior del ser humano. En los textos que hemos analizado los protagonistas sufren intensas transformaciones interiores gracias a las palabras. Enkidu sale de la selva y comienza a conocer otros mundos, en su interior su otro yo, el social se revela y adquiere protagonismo, el viaje hacia otras realidades diferentes lo hace reflexionar y construir un verdadero yo. Individual, único y renovado el salvaje Enkidu se transforma en un ser social, capaz de dialogar con el rey Gilgamesh, capaz de descubrir el poder que tiene la palabra cuando comienza a escuchar los cuentos o los versos que el viaje le regala.

Viajar es ver, viajar es escuchar. No solo nos movemos en el espacio, el verdadero periplo es el que hacemos a través de la palabra. En ella es donde volamos verdaderamente.

Marco Polo partió de Venecia en busca de las mejores rutas para la seda, pero encontró las palabras. La verdadera riqueza que el aventurero italiano descubrió fue el poder de las palabras. Cada pueblo que veía le regalaba sus leyendas,

sus poemas, mitos o creencias, cada lugar lo embujaba con sus cantos, con sus rituales y con sus lenguajes. La magia de los caminos construyó una nueva personalidad en este hombre que partía de un concepto comercial y monetario de la vida y acabó siendo los ojos de Kublai Kan. Cuentan que el emperador mongol permitió a Marco Polo transitar libremente por su imperio a cambio de las palabras. En cada viaje tendría que contarle lo que veía, lo que sentía y las historias que narraban sus pueblos.

Toda persona necesita forjar su yo a partir del viaje iniciático. La mayoría de textos, desde la antigüedad a nuestros días, desde la cultura popular a los autores más vanguardistas, nos proponen un viaje imaginario que parte de nuestro mundo cercano para llegar hasta las zonas más simbólicas y peligrosas. Una persona no se puede construirse sin iniciarse en el conocimiento mundo. El paso de la infancia a la vida adulta pasa por conocer lo externo, lo que está lejos y es intocable, inexplicable, para poder encontrarse en lo que tenemos en nuestro interior. Así podemos concluir que todo libro es un viaje. Toda propuesta literaria nos hace perdernos en el bosque de los sueños. Todo texto, ya sea oral o escrito, nos lleva a buscar soluciones a nuestras preguntas, nos hace transitar por las heridas del ser humano.

Ya nos descubría Miguel Hernández en un pequeño poema la verdadera esencia del escribir y viajar. Palabras que nos adentran en la esencia de la humano. Quizá también las motivaciones que han impulsado a tantas personas a leer o escribir, a hacer el periplo de salir de sí mismos para volver a reconstruidos. Tres preguntas eternas

para conocernos mejor. Eternas búsquedas, incansables viajes. Somos eternas heridas de amor, muerte y vida. Somos palabras que buscan en un viaje incansable por el bosque de las lecturas. Como decía Graciela Cabal: "Leer es perderse en el bosque y no encontrar el camino de regreso". Y en ese bosque por el que vagaron los héroes de los relatos con los que hemos querido demostrar nuestras teorías nos podemos perder descubriendo nuestras heridas detrás de cada árbol, entre las yerbas o los contraluces del sol y las sombras que somos cada uno.

En ese bosque de los sentimientos, pasiones y preguntas, en ese viaje eterno solo hay una luz que vigila: la fantasía, la creatividad. Es la imaginación la única herramienta que poseen los humanos para ser libres y para conocer el universo. Sin ella no podremos jamás llegar a nuestra isla, a ese universo al que nos llevaban Peter Pan o Alicia, a ese lugar llamado mundo de las sombras y las magias, donde somos únicos, donde podemos encontrar los cuentos que hablan de nosotros mismos, que nos abren las ventanas por las que huir y descubrir los mundos interiores.

En ese universo es donde están las palabras que hicieron de Enkidu un ser pensante o las imágenes que enloquecieron a Marco Polo. Tantos lectores y escritores han buscado la fórmula de ese viaje hacia Nunca Jamás, lugar de maravillas y de respuestas, más solo hay una llave para abrir las puertas de ese viaje, como decía Gustavo Adolfo Bécquer: "El que tiene imaginación, con qué facilidad saca de la nada un mundo".



Lectura como pasaje

Por Elvira Novell Iglesias

Los viajes fueron una presencia constante en mi infancia y adolescencia, la fascinación que me producía la visita a lugares lejanos no ha perdido vigencia y sigue presente en mi vida, hoy en día.

Debo aclarar que no fue hasta cumplir los 17 años, cuando realicé mi primer viaje físico, la primera frontera geográfica que traspasé, cuando fui por primera vez al país vecino, Francia, tan sólo a 200 kilómetros de mi casa y, sin embargo, tan lejano de mi vida cotidiana entonces. Antes había viajado por todo el mundo y todas las épocas a través de las palabras, las historias narradas y las historias leídas.

El mundo de mi infancia era muy reducido, transcurría entre el espacio doméstico y sus alrededores, la escuela y la calle. Era un universo fundamentalmente poblado por mujeres, aún era norma la separación por sexos en el colegio, los hombres trabajaban largas jornadas en sus oficios y las mujeres generalmente en la casa, en duras tareas domésticas sin los inventos que tardaron en llegar, el ocio de niños y niñas corría a cuenta nuestra y la lectura ocupaba un buen lugar.

Los veranos transcurrían lentamente, me convertía en una niña solitaria, los chiquillos con los que jugaba habitualmente en la calle partían a pasar la temporada estival al lugar de origen de sus padres o

abuelos, casi todos ellos producto de la emigración interior. "Me voy al pueblo", contaban, y eso hacía que yo me sintiese diferente, desprovista de algo que no conocía pero que intuía, como algo fundamental, un lugar donde regresar al cual siempre se podía volver después de haberse ido. Demandaba insistentemente a mi madre: "¿Por qué yo no tengo pueblo?". Y ahí se escondían muchas preguntas y también la necesidad de ampliar aquel universo conocido.

Las largas siestas, en las que yo no dormía, se llenaban de palabras viajeras, historias familiares con nuevos mundos siempre presentes, los tíos de mi madre que emigraron a América, los viajes de mi abuelo y bisabuelo, ambos marinos en la juventud, en la que visitaban lugares míticos y lejanos, Estambul, Brasil, Argentina, para volver cargados de sabores nuevos o pequeños regalos, eran contados maravillosamente con todo lujo de detalles por mi madre o mi abuela y llenaban el dormitorio de colores, gustos y olores de frutas exóticas imaginadas o reales.

El exilio, las historias de la Guerra Civil, que tanto influyeron en nuestras vidas también llegaron a mi vida de una forma natural por la descripción de paisajes y sabores lejanos.

En paralelo los libros formaban parte habitual de



mi paisaje y entre todos destacaba uno de tapas rojas y la imagen un globo terráqueo en la portada: 'Atlas Mundial de Geografía Física y Humana' de la Editorial Aguilar, me encantaba recorrer las páginas realizando **viajes imaginarios**, en los que visitaba los distintos continentes, y observaba la profundidad del mar en distintos azules, la altura de la montaña en verdes o marrones; a veces el viaje se hacía a la inversa, buscaba una palabra referida a un lugar fascinante: Ushuaia, Kilimanjaro o Chichikastenango, y el juego consistía en encontrarlo en el mapa e inventar todo sobre él, su paisaje, sus habitantes, la vida allí. Tengo que decir que muchos años después he podido visitar alguno de estos lugares y la realidad ha superado a mi ficción.

La literatura, como he dicho formaba parte habitual de mi vida, todo tipo de historias tenían cabida en mi mundo, desde Julio Verne hasta las exóticas historias chinas contadas por Pearl S. Buck, una de mis preferidas quizás porque partía de una mirada hecha con ojos de mujer y con protagonistas femeninas, cuando esto no era tan habitual en la época, no había distinción entre literatura infantil y literatura a secas, todos los libros serios estaban a nuestro alcance, sin olvidar las aventuras de chicos y chicas contadas por Enid Blyton, todas ellas con sabor a pastel de jengibre, alimento desconocido de sabor imaginado por mí y que fue el primer dulce que quise probar cuando viajé por primera vez a Londres. Así fue como se iba ampliando mi mundo, soñando en lugares, paisajes y costumbres que contrastaban con el mundo conocido y que me llevaban a aventuras imaginadas, a veces tan alejadas de la realidad, al partir sólo de las referencias conocidas.

También en la literatura, mucho tiempo después, me sentí reflejada en las historias narradas por el escritor chileno Luis Sepúlveda en la novela 'Un viejo que leía novelas de amor', en la que su protagonista desde un remoto pueblo en la más profunda Amazonía, lee apasionadamente novelas de amor e imagina lugares y costumbres desconocidas para él, partiendo de la misma necesidad que yo de ampliar horizontes.

Al leer acerca de ciudades llamadas Paris, Londres o Ginebra, tenía que realizar un enorme esfuerzo de concentración para imaginárselas. Esa era su mayor referencia del mundo (la jungla amazónica), y al leer las tramas acontecidas en ciudades de nombres lejanos y serios Praga o Barcelona, se le antojaba que Ibarra, por su nombre, no era ciudad para amores intensos.

"Paul la besó ardorosamente en tanto el gondolero, cómplice de las aventuras de su amigo, simulaba mirar en otra dirección, y la góndola provista de mullidos cojines, se deslizaba apaciblemente por los canales venecianos. Leyó el paisaje varias veces, en voz alta. ¿Qué demonios serían las góndolas? Se deslizaban por los canales. Debía tratarse de botes o canoas, y, en cuanto a Paul, quedaba claro que no se trataba de un tipo decente, ya que besaba "ardorosamente" a la chica en presencia de un amigo y cómplice por añadidura. Le pareció muy acertado que el autor definiera a los malos con claridad desde el principio. De esta manera se evitaban complicaciones y simpatías inmerecidas. Y en cuanto a besar, ¿Cómo decía?... "Ardorosamente" ¿Cómo diablos se haría eso? Entre los shuar besar era una costumbre desconocida" (SEPÚLVEDA, 2000 pag.37 y 81).

Poco a poco, se fue conformando mi personalidad, mi visión del mundo y mi forma de situarme ante él y fueron llenándose de contenido conceptos complementarios y que se nos muestran antagónicos: el yo y el nosotros, el nosotros y el ellos, lo conocido y lo desconocido, lo propio y lo ajeno, aquí y allá.

La literatura acercó lo que estaba separado y el arte y la poesía convirtió en vecinos el hielo antártico y la sabana africana, con una fuerza inusitada, y a la vez que me sentía vinculada con tierras lejanas me sentía también cada vez más vinculada con lo más profundo de mi interior. Al acercar universos separados nos sentimos parte de un todo, aunque sea por unos momentos

La convicción de que el mundo era aún más amplio y extenso de lo que yo podía pensar me proporcionaba la certeza de que habría seguro en él, un lugar para mí, un lugar donde acogerme. Las lecturas que me acompañaron, los viajes que a través de ellas realicé me aportaron la convicción de que el mundo era un lugar habitable, la lectura me proporcionó hogares prestados, como dice la antropóloga de la lectura Michèle Petit, que hicieron que se afanzara el hogar propio.

Tomo unas palabras prestadas de esta autora, en las que me siento reflejada y que resumen las ideas expresadas y que pertenecen a su libro 'Una infancia en el país de los libros', publicado en 2008, por la editorial OCEÁNO.: "Toda mi vida leí por curiosidad insaciable, para leerme a mí misma. Para poner palabras sobre mis deseos, heridas o miedos; para transfigurar mis penas, construir un poco el sentido, salvar el pellejo. Para tomar noticias del mundo". (PETIT, 2008 pag. 117).

Noticias del mundo, porque la literatura está íntimamente ligada al aprendizaje intercultural, supone una oportunidad de viajar a universos desconocidos para reconocer y comprender los sentimientos propios en otras personas, acercándonos, sin movernos del lugar que habitamos a otras culturas.

El hecho de que la literatura aporte elementos de conocimiento ricos en contenido en muchos campos como la cultura, las costumbres, la geografía, la vida cotidiana, valores, creencias, actitudes incluso conceptos de espacio y tiempo ayuda a encontrar elementos comunes de identificación y realza poniendo en valor, el hecho de que son muchos más los referentes que compartimos que los que nos diferencian.

El viaje literario se convierte en una metáfora del descubrimiento de la propia identidad y de crecimiento de quien lo realiza, el viaje transforma al protagonista de la historia transformándolo con la experiencia y transformando también al lector que se sumerge en la historia y viaja también con él hasta el final.

Desde el inicio de la humanidad, ha sido a través del viaje, de los desplazamientos como hombres y mujeres han conocido otras realidades, otras voces, otras culturas y han extendido su mirada desde lo propio a la diferencia. El tomar conciencia de nuestra identidad, implica también ampliar la posibilidad de elegir quien queremos ser, abriendo los límites más allá de las posibilidades y los límites de nuestra cultura a otras posibilidades igual de ciertas.

El objetivo final no puede ser otro que el descubrimiento de una humanidad compartida por



Cuaderno de Aprendizaje Intercultural: Turquía

encima de las diferencias culturales que nos lleve a la búsqueda de elementos culturales comunes entre todos los seres humanos para la convivencia en una sociedad plural e igualitaria, en el marco de referencia de los derechos humanos fundamentales y que nos considere a toda la ciudadanía con los mismos derechos y deberes.





PARTE II: EL VIAJE COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE INTERCULTURAL: TURQUÍA

Una vez que nos hemos adentrado en la idea del *viaje como instrumento para fomentar el aprendizaje intercultural* a través de los artículos presentados previamente, os proponemos dar un paso más y realizar la siguiente unidad didáctica en la que esa reflexión teórica descienda a un plano práctico que nos permita experimentar con nuestros sentidos y emociones lo que se aprende con los viajes.

Continuando con la idea de viajar como hilo conductor del cuaderno que tenemos en nuestras manos, preparamos nuestra mente para el impacto de la luz en los paisajes, olores, ideas, miedos y afectos, transformando y enriqueciendo nuestro conocimiento del mundo. Conlleva una buena dosis de aventura y riesgo dependiendo de las circunstancias en las que se inicia un viaje, si es voluntario o necesario, real o imaginario, cerca o lejos, para conocer a otras personas o para conocernos a nosotros y nosotras mismos, en solitario o acompañados. Exige adquirir confianza en sí mismo, gusto por aprender y disponibilidad para el cambio. Comprender que existe una escala de valores universales y también diferentes perspectivas para analizar la realidad con las que tendremos que ser capaces de empatizar y comprender; así como analizar y revisar nuestras creencias y valores culturales para enriquecernos y afrontar las relaciones humanas desde una cultura de paz y los derechos humanos construida de forma conjunta.

Os animamos a empaparos del sentir turco a través de la preparación y realización de un viaje real y/o imaginario a Turquía a través de las siguientes propuestas didácticas. Son cinco (5) actividades que siguen la metodología del aprendizaje por tareas con la actividad final (actividad 5) de realizar un viaje al país elegido. Para ello necesitaremos tener algo de información del país, de la cultura, de su civilización o de su lengua (actividad 1), deberemos planificar qué vamos a hacer, cómo vamos a ir o qué documentación se precisa para nuestro viaje (actividad 2), deberemos conocer también un poco de su gastronomía (actividad 3) y por qué no, sentir como siente alguien que ha visitado ese país (actividad 4). Por otro lado, sería interesante disponer de una plataforma *online* interactiva (página web, wiki, campus virtual, blog, etc.), en la que todas y todos los participantes pudiesen dar su aportación, almacenar los contenidos y acudir a ellos cuando así lo deseen (fotografías, vídeos, presentaciones, etc.) e interactuar.

Para el desarrollo de esta unidad nos hemos basado en la experiencia real de viaje de dos estudiantes de 4º de la ESO del IESO Cerro Pedro Gómez (Madroñera, Cáceres), Paloma Ávila y Esther Gil, su director, Carlos Neto y tres personas del área de Interculturalidad e Inmigración de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular.

A continuación os presentamos la ficha resumen de la unidad didáctica desglosada en objetivos (general, específicos y metacognitivos), contenidos y criterios de evaluación.

Begoña López Cuesta, Carlos Roldán Mejías, Laura Cantillo Prado y Mar González Novell



EL VIAJE COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE INTERCULTURAL: TURQUÍA					
TEMA	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS METACOGNITIVOS	CONTENIDO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Viajar como instrumento de Aprendizaje intercultural. Turquía	Activar, desarrollar y adquirir aspectos básicos de la competencia social, ciudadana e intercultural a través de un viaje a Turquía	<p>Observar, reflexionar, experimentar y disfrutar la diversidad.</p> <p>Convivir con una familia turca.</p> <p>Compartir lo aprendido para transformar las actitudes racistas, xenófobas e intolerantes en una cultura de paz y de respeto a los Derechos Humanos.</p> <p>Despertar el gusto por aprender de una forma distinta</p>	<p>Adquirir conciencia de la diversidad y pluralidad de los seres humanos.</p> <p>Experimentar, observar y reflexionar sobre los acontecimientos actuales y ser capaz de contribuir de forma crítica a una cultura de paz y democracia.</p> <p>Ser conscientes de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad y asumir la resolución pacífica, inclusiva y constructiva de los conflictos para la construcción de sociedades más solidarias y justas.</p> <p>Fomentar la cultura de los Derechos Humanos en las Relaciones Internacionales y la interculturalidad entre los pueblos.</p> <p>Fomentar el acercamiento y conocimiento mutuo para luchar contra el racismo, la xenofobia y cualquier actitud discriminatoria.</p> <p>Valorar y respetar la diversidad cultural y la libertad de expresión a través de las manifestaciones artísticas, fomentando la propia capacidad estética, simbólica y creadora.</p>	<p>Datos básicos sobre la geografía física y humana de Turquía.</p> <p>Apuntes sobre la cultura, la historia, la antropología, la sociología, las artes, la gastronomía, el ocio, las supersticiones...</p>	<p>Participación activa en las actividades de la unidad didáctica.</p> <p>Iniciar un proceso de evaluación sobre ideas preconcebidas de los turcos y turcas para compartirlo posteriormente con el grupo aula.</p> <p>Presentación del diario de viaje de los/as participantes.</p>

ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1: ¡NOS VAMOS DE VIAJE A TURQUÍA!

Orientaciones de la actividad	Partimos de los conocimientos previos que nuestro alumnado tiene sobre Turquía para ir ampliando la información que ya posee sobre el país y rebatir estereotipos y prejuicios sobre esta sociedad, despertando el gusto por la búsqueda y el aprendizaje.
Objetivo	<ul style="list-style-type: none">● Recoger la información inicial sobre Turquía que posee el alumnado y contrastarla para ampliar su conocimiento.● Romper estereotipos y prejuicios.● Fomentar el autoaprendizaje y el gusto por aprender.● Comprender la realidad e impacto en las personas y su entorno.● Potenciar el trabajo en equipo y los procedimientos de búsqueda de información.
Metodología	Grupal (pequeños grupos y colectiva). Analítica, reflexiva, colaborativa, activa y crítica
Dirigido a:	Alumnado de secundaria y adultos
Duración:	Al menos dos (2) sesiones de 55 minutos: recogida de información inicial, presentación de la propuesta, trabajo en pequeños grupos, exposición colectiva y debate.
Materiales:	<ul style="list-style-type: none">● Recursos electrónicos con acceso a internet.● Biblioteca de aula● Guías de viajes, mapas, diccionarios, papel, bolígrafo, pizarra.

Dinámica y desarrollo:	Se lanza al alumnado una serie de preguntas iniciales y tras la recogida, se propone la búsqueda de información de la ficha en pequeños grupos ¿Sabías que...? que expondrán posteriormente en asamblea.
Evaluación:	La evaluación de la actividad 1 será continua y sistemática, y se llevará a cabo a partir de los siguientes medidores: <ol style="list-style-type: none">1. Participación en la actividad2. Estereotipos y prejuicios rebatidos3. Rigor de la información recogida4. Trabajos elaborados por el alumnado Una vez realizado el viaje, se podrá volver a esta actividad y contrastar la información recogida con la experiencia vivencial (actividad 4)
Para profundizar más en la evaluación antes de desplazarnos...	Invita al aula a algunas personas turcas, o a alguna ONG que trabaje en Turquía. Los grupos expondrán sus trabajos y se harán preguntas a los invitados/as.

ESTA ACTIVIDAD ESTARÁ DIVIDIDA EN 3 PARTES:

- A. PREGUNTAS DE INICIO**
- B. BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN, FICHA: ¿SABÍAS QUÉ...?**
- C. PRESENTACIÓN DE LA FICHA ¿SABÍAS QUÉ...? Y DEBATE. PARTE EXPOSITIVA Y COMPROBACIÓN PARA ELIMINAR ESTEREOTIPOS.**

A. PREGUNTAS DE INICIO (15 MINUTOS)

Con estas preguntas pretendemos recoger qué sabemos sobre el país elegido para viajar y establecer el punto de partida para rebatir estereotipos y prejuicios.

Procedimiento:

1. Se presentará al grupo clase las siguientes preguntas sobre Turquía y se elegirá a una persona para que recoja las respuestas de los participantes.

¿Dónde situarías a Turquía en el mapa? (utiliza el mapa de Peters para localizarlo)

¿Cómo te imaginas el paisaje?

¿Qué lengua(s) se habla(n)?

¿Cómo te imaginas a las personas que viven allí?

2. La persona elegida anotará las respuestas del grupo en una pizarra, encerado u otro soporte sin evaluarlas ni valorarlas.
3. Se volverá a este punto una vez realizada las partes 2 y 3 de esta actividad.



B. BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN. FICHA '¿SABÍAS QUE...?' (40 MINUTOS)

Profundizaremos y recogemos información de distintas fuentes sobre diferentes áreas.

Procedimiento:

1. Se dividirá al grupo clase en varios grupos heterogéneos de unas 4-5 personas (esto dependerá del tamaño del grupo clase).
2. Se pedirá a cada uno de los grupos que recaben información para responder a la ficha *¿Sabías que?*, pudiendo utilizar como base la información guía que se ofrece en esta actividad y los enlaces proporcionados en el apartado *Para saber más...*

¿SABÍAS QUE...

1. ...*Turquía es un país situado entre dos continentes?*
2. ...*es más grande que España y tiene más habitantes?*
3. ...*Turquía no es un desierto?*
4. ...*Estambul es la mítica Constantinopla?*
5. ...*en Turquía se hablan más de 9 lenguas?*
6. ...*el Tratado de Kadesh, firmado entre los Hititas y los Egipcios en 1259 a.C. es el primer Tratado de Paz registrado en el mundo? Busca otros Tratados de Paz importantes a lo largo de la Historia.*
7. ...*el Premio Nobel de Literatura Orhan Pamuk es turco?*
8. ...*los derviches son de una corriente mística del islam, el sufismo, que engloba a unos 50 millones de personas?*
9. ...*Turquía no es un país árabe?*

PARA SABER MÁS:

- Página oficial de turismo de Turquía: <http://www.turismodeturquia.com/>
- Página web sobre Turquía, Stambul Tours: <http://www.turquia.net/>
- Web sobre Turquía: <http://www.aturquia.com/docs/utiles.htm>
- El mundo viajes: <http://elmundoviajes.elmundo.es/elmundoviajes/fichas.html?valor=156&zona=pais&ver+continente=>
- Orhan Pamuk: <http://www.orhanpamuk.net/>

¿SABÍAS QUE TURQUÍA ES UN PAÍS SITUADO ENTRE DOS CONTINENTES?

Turquía, oficialmente llamada República de Turquía, es un país ubicado en Asia y Europa que se extiende por toda la península de Anatolia y Tracia en la región de la península de los Balcanes. Limita al noreste con Georgia, al este con Armenia y la República Autónoma de Najicheván, al sureste con Irán, al norte con el mar Negro, al oeste con Grecia, el mar Egeo y Bulgaria y al sur con Irak, Siria y el mar Mediterráneo.

La separación entre Anatolia y Tracia está formada por el mar de Mármara y los estrechos de Turquía (el Bósforo y los Dardanelos), que sirven para delimitar la frontera entre Asia y Europa, por lo que Turquía es considerada como transcontinental, tres de las provincias de Turquía están completamente en Europa, mientras que las provincias de Çanakkale y Estambul son transcontinentales.

Texto extraído: Worldwide Horizons (<http://whtravel.es/paquetes.php?a=36&z=54>)

Te recomendamos utilizar la proyección cartográfica de Gall-Peters para huir de una imagen eurocéntrica del mundo, manteniendo la superficie real de los países y representando proporcionalmente las áreas de las distintas áreas de la tierra.



Foto extraída de la página: <http://www.petersmap.com>



Cuaderno de Aprendizaje Intercultural: Turquía

¿SABÍAS QUE TURQUÍA ES MÁS GRANDE QUE ESPAÑA Y TIENE MÁS HABITANTES?

Turquía en datos. Os proponemos buscar la información necesaria para rellenar la siguiente tabla:

Superficie	
Población	
Capital y ciudades importantes	
Grupos étnicos	
Ríos y mares	
Accidentes geográficos	
Lengua oficial	
Otras lenguas	
Religiones	
Países vecinos	
Moneda	
Para viajar necesitas	
Curiosidades	
Otros	



¿SABÍAS QUE TURQUÍA NO ES UN DESIERTO?

Paisaje y naturaleza

El paisaje de Turquía es muy variado, desde las zonas costeras hasta las zonas montañosas pasando por zonas volcánicas o desiertos. El entorno natural es muy rico y sorprendente por su espectacularidad y belleza.

Busca información acerca de: El Monte Ararat, La Capadocia, Pamukklae .

Y responde a estas preguntas: ¿Qué mares rodean Turquía? ¿Cómo es la vegetación de las distintas zonas del país? ¿Es igual en todas partes?

¿SABÍAS QUE ESTAMBUL ES LA MÍTICA COSTANTINOPLA?

Te ofrecemos una cronología básica, que te permite observar la importancia de Turquía en momentos clave de la historia. Seguro que muchos de los personajes o momentos citados te resultan familiares. Te proponemos que investigues y busques información sobre alguno de ellos.

- 1900-1300 a. C.: *El Imperio Hitita*
- 1259 a. C.: *El Tratado de Kadesh firmado entre los Hititas y los Egipcios es el primer tratado de paz registrado en el mundo*
- 1250 a. C.: *La guerra de Troya*
- 334 a. C.: *Alejandro el Magno conquista Anatolia.*
- 130 a. C.: *Anatolia se convierte en la provincia romana de Asia con su capital en Efes*
- 40 a. C.: *Antonio y Cleopatra se casan en Antakya*
- 47-57 d. C.: *Los viajes de San Pablo*
- 313 d. C.: *El Emperador Constantino acepta el cristianismo como religión oficial*
- 330 d. C.: *El Emperador rebautiza la capital Bizantium nueva Constantinopla se convierte en la capital del Imperio Bizantino, la parte oriental del Imperio Romano*
- 527-65: *El Reino de Justiniano*
- 636-718: *Los Árabes musulmanes derrotan a los bizantinos y entran en Constantinopla*

Cuaderno de Aprendizaje Intercultural: Turquía

- *1054: Ruptura entre las iglesias griega y romana*
- *1096-1204: Las Cruzadas*
- *1288: El nacimiento del Imperio Otomano, fundado por el musulmán Osmanli*
- *1453: El Sultán Mehmet II conquista Constantinopla y le rebautiza Estambul, nueva capital del Imperio Otomano.*
- *1520-66: El Reino de Süleyman el Magno, la edad dorada del Imperio Otomano*
- *1854: La Guerra de Crimea; Turquía se alía con los británicos y los franceses en contra de los rusos*
- *1914-1918: En la Primera Guerra Mundial, Turquía se alía con Alemania y es derrotado. Los países vencedores proponen el fin del Imperio Otomano*
- *1919: La Guerra de Independencia contra los británicos y griegos bajo el liderazgo de Atatürk*
- *1923: Se proclama la República de Turquía bajo la presidencia de Atatürk. Intercambio de pueblos minoritarios entre Grecia y Turquía. Introducción de reformas para modernizar y secularizar el estado. Implantación del alfabeto latino, reintroducción de la lengua turca, prohibición del velo para las mujeres.*
- *1938: Atatürk se muere*
- *1939-45: Turquía se mantiene neutral durante la Segunda Guerra Mundial*
- *1946: Turquía se convierte en miembro de las Naciones Unidas*
- *1950: Se celebran las primeras elecciones democráticas nacionales*
- *1952: Turquía entra en la OTAN*
- *1960: Golpe de estado*
- *1964: Turquía se convierte en miembro asociado de la Comunidad Económica Europea*
- *1974: Intervención militar del ejército turco en Chipre. División de ese país*
- *1980: Otro golpe de estado impone tres años de gobierno militar*
- *1983: Transición al sistema de gobierno civil con Presidente y Primer Ministro*
- *1987 – Solicitud de adhesión formal a la Unión Europea*

PARA INVESTIGAR, PENSAR Y COMPARTIR:

Observa que en 1259 a. C. los Hititas y los Egipcios firmaron el Tratado de Kadesh. Fue el primer tratado de paz registrado en el mundo. Busca otros tratados de paz importantes en la historia.

Puedes ampliar la cronología en <http://www.turquia.com/informacion/Cronologia/cronologia/6>

¿SABÍAS QUE EN TURQUÍA SE HABLAN MÁS DE NUEVE LENGUAS?

Al viajar a un nuevo lugar es importante conocer unas pequeñas normas de relación y algunas palabras y frases que pueden ser de utilidad. Te invitamos a que intentes buscar algunas expresiones y palabras en turco y te enseñamos otras para que puedas practicarlas y aprender algo más sobre esta lengua.

TURCO	ESPAÑOL
Merhaba	Hola
Nasilsiniz	¿Cómo estás?
Iyiyim, teşekkür ederim. Ya siz?	Bien, gracias, ¿y tú?
teşekkür	Gracias
Luften	Por favor
Evet	Sí
Hayir	No
Güle güle	Adiós

¿Qué otras lenguas se hablan en Turquía?

Encuentra algunas palabras de esas lenguas y las zonas donde se hablan.

¿Conoces a alguien que hable en turco o en alguna de esas lenguas?

¿Qué otras palabras crees que te serán de utilidad? Rellena la siguiente tabla:

TURCO	ESPAÑOL

¿SABÍAS QUE EL PREMIO NOBEL DE LITERATURA, ORHAN PAMUK, ES TURCO?

Orhan Pamuk nació en 1952 en Estambul. Su padre y su abuelo eran ingenieros. Cursó estudios en la Universidad Técnica de Arquitectura y Periodismo de la capital turca y desde 1974 comenzó a publicar novelas. Desde 1985 hasta 1988 vivió en Estados Unidos, invitado por la Universidad de Columbia de Nueva York y luego de la Universidad de Iowa.

Su estreno como escritor fue 'Cevdet y sus hijos' (1982), que fue Premio Orhan Kemal de Novela. Le siguió 'La casa del silencio' (1983), galardonada con el Premio Madarali (1984) y cuya traducción al francés recibió en 1991 el Premio del Descubrimiento Europeo. Se dio a conocer internacionalmente a principios de los 90 gracias a dos obras: 'El libro negro' (1990) y 'El astrólogo y el sultán, Oriente y Occidente en el imperio otomano' (1991). En la primera, llevada al cine por su compatriota Omer Kavur como 'El rostro secreto' (1991), el propio novelista hizo el guión de la cinta.

Fue acusado de traición por unas declaraciones que hizo en febrero de 2005 a la prensa suiza. En ellas responsabilizó directamente a Turquía de la masacre de un millón de armenios y 30.000 kurdos en 1915. El caso provocó tanto estupor internacional que escritores de gran peso firmaron una declaración de apoyo a Pamuk acusando al Gobierno turco de no respetar los derechos humanos. El juicio fue aplazado y en enero de 2006 el Ministerio de Justicia turco promovió el archivo definitivo de la causa.

Otras de sus novelas son: 'La vida nueva' (1994), 'Me llamo Rojo' (2002), 'Nieve' (2004) 'Estambul. Ciudad y recuerdos'. Entre los reconocimientos que ha recibido figuran los Premios al Mejor Libro Extranjero en Francia (2002), Grinzane Cavour en Italia (2002), Internacional IMPAC de Dublín (2003), Médicis de Francia (2005) a la mejor novela extranjera por 'Nieve', Ricarda Huch de Alemania (2005) y el de la Paz de los Libreros Alemanes (2005). Su obra ha sido traducida a más de 34 idiomas. El escritor fue el ganador del Premio Nobel de Literatura 2006.

Texto extraído de: <http://www.orhanpamuk.net/>

y <http://www.buscabiografias.com/bios/biografia/verDetalle/9585/Orhan%20Pamuk>

PARA INVESTIGAR, PENSAR Y COMPARTIR:

En su libro, *Hatıralar ve Sehir* (Estambul. Ciudad y recuerdos), Orhan Pamuk hace un retrato de la sociedad turca y da pinceladas sobre sus tradiciones, costumbres y arte. **Busca información sobre la música, cultura, tradiciones y costumbres de Turquía.**

¿SABÍAS QUE LOS DERVICHES SON DE UNA CORRIENTE MÍSTICA DEL ISLAM, EL SUFISMO, QUE ENGLOBA A UNOS 50 MILLONES DE PERSONAS?



¿Qué religiones existen en Turquía? ¿Qué conoces del Islam?

Algunas curiosidades:

Si pensamos en una manifestación cultural turca, seguro que una de las primeras imágenes que vendrá a nuestra mente será la de los bailarines giratorios con sus largas túnicas blancas y sus largos gorros rojos. Son los derviches y la danza giratoria es la Sema. Estos derviches pertenecen a las corrientes ascetas o místicas del islam.

PARA INVESTIGAR, PENSAR Y COMPARTIR:

¿Sabes lo que es el Nazar? Busca información sobre el mal de ojo y las tradiciones de Turquía.

Amplía tu información sobre el sufismo: ¿Qué importancia ha tenido a lo largo de la historia?

Además, puedes consultar:

Albert Hourani. 'Historia de los pueblos árabes'. Ariel. Barcelona 1992.

Miguel Cruz Hernández. 'Historia del pensamiento en el mundo islámico III'. 'El pensamiento islámico desde Ibn Jaldun hasta nuestro días'. Alianza Universidad Textos. Madrid 2002.

C. PRESENTACIÓN DE LA FICHA '¿SABÍAS QUE...?' (55 MINUTOS)

Durante la segunda sesión, pondremos en común lo que hemos recogido durante la sesión 1 y debatiremos nuestras respuestas.

Procedimiento:

1. Se solicitará que cada uno de los grupos que expongan la información recabada de una o varias afirmaciones de la Ficha al resto de los compañeros y compañeras y se les pedirá que contrasten su información con la presentada, desmontando estereotipos y prejuicios y contrastando las respuestas iniciales con la recogida en este apartado.
2. Comprobar nuestra información con testimonios de personas turcas y/o ONG
3. Se puede retomar esta actividad tras la realización de la actividad 4, de forma que se contraste la información recogida con la experimentada en el país.



ACTIVIDAD 2: PREPARANDO LA MALETA INTERCULTURAL

Orientaciones de la actividad	Imaginemos que tenemos que realizar un viaje a Turquía por el motivo que sea (turismo, trabajo, visitar a algún amigo o amiga, estudiar algo, etc.). Lo primero que tendremos que hacer, después de haber recogido un poco de información del país (actividad 1), es preparar la maleta que nos acompañará a dicho país, gestionar la forma en que nos vamos a desplazar y ver qué documentos necesitaremos para nuestro viaje. Debemos ser capaces de transmitir la curiosidad que nos produce el conocimiento de otros paisajes y otras culturas y el entusiasmo y las ganas de emprender una aventura.
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ● Favorecer la adquisición de estrategias vinculadas a la búsqueda de información. ● Favorecer el autoaprendizaje y el gusto por aprender. ● Familiarizarse con los procedimientos vinculados a la gestión de documentos necesarios para viajar. ● Facilitar el acercamiento a otras culturas y el aprendizaje intercultural. ● Familiarizarse con la terminología empleada en los viajes. ● Potenciar el trabajo en equipo y uso de las tics (todo este material se podrá subir a una plataforma virtual para que sea más fácil su difusión entre los miembros del grupo)
Metodología	Grupal
Dirigido a	Alumnado de secundaria y adultos
Duración	1 sesión de 55 minutos
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ● Conexión a Internet ● Materiales ● Dispositivos electrónicos ● Pizarra, encerado o soporte para exponer

Dinámica y desarrollo	<p>El desarrollo de la actividad podría seguir los siguientes pasos:</p> <ol style="list-style-type: none">1. División del grupo clase en subgrupos de 4-5 personas. El número de grupos y personas resultantes dependerá del tamaño del grupo inicial.2. Selección de los temas a investigar para la preparación de la maleta.3. Reparto de los temas que cada grupo deberá investigar.4. Recogida de información5. Presentación y debate ante el grupo clase.
. Evaluación	<p>Una vez realizada la actividad y puesto en común cada uno de los puntos, cada participante deberá tener un portfolio de qué necesitará llevar en su maleta.</p> <p>En caso de realizar la actividad 4, esta actividad previa puede servir para preparar la documentación e información necesaria para desarrollarla</p>

ESTA ACTIVIDAD ESTARÁ DIVIDIDA EN 3 PARTES:

- A. LLUVIA DE IDEAS.**
- B. SELECCIÓN, REPARTO Y BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN.**
- C. PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN Y DEBATE EN CLASE.**

A. LLUVIA DE IDEAS (5 MINUTOS)

Antes de realizar un viaje es importante estudiar cómo lo vamos a hacer. Por ello, se propone realizar una lluvia de ideas para extraer qué aspectos serían necesarios a tener en cuenta en nuestro viaje. Anotaríamos las ideas y después las organizamos por temas o áreas: transporte, duración, localización, documentación que necesito, equipaje, etc.

B. SELECCIÓN, REPARTO Y BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN DE LOS TEMAS (35 MINUTOS)

Para facilitar este proceso, sería interesante partir de los siguientes puntos:

1. ¿Por qué Turquía?

¿Cuál es el objetivo de nuestro viaje?, ¿qué vamos a hacer?, ¿vamos a estudiar?, ¿vamos a trabajar?, ¿vamos a visitar a alguien?

2. ¿Dónde y cuánto tiempo?

¿Dónde vamos a ir y por cuánto tiempo?

3. ¿Cómo llego?

¿Qué transportes necesitaríamos tomar para el viaje?

- Sería interesante realizar itinerarios y rutas de viaje
- Averiguar la distancia en kilómetros. ¿Cuánto tardarías en llegar a Turquía desde tu casa?
- Compañías aéreas que operan en el país, otros medios de transporte público...

4. ¿Qué documentación necesito?

- Averiguar cuál es la documentación necesaria para viajar al país.
- Investigar los trámites para obtener el pasaporte y un posible visado.
- Tarjeta sanitaria.

5. ¿Qué me llevo?

¿Cuál es el equipaje necesario?

- Ropa y calzado útil según el momento previsto para viajar.
- Libros, música, etc.

6. Otras preguntas

- ¿Turquía tiene el mismo sistema eléctrico que mi país o necesitaré un adaptador?
- ¿Podré usar mi móvil?
- ¿Qué moneda tienen y qué cambio tiene con respecto a mi moneda?

Sería interesante realizar una tabla de equivalencia ¿Dónde puedo cambiar mi dinero? ¿Qué lengua hablan?,

7. Planificando nuestro viaje.

A partir de la información aportada elaboraremos una propuesta de itinerario calculando el tiempo necesario para llevarlo a cabo, el coste previsto en nuestra moneda y en la moneda local.

- Imagina que visitas Turquía, ¿qué 5 lugares son imprescindibles para entender la vida en la ciudad?
- Establecer una ruta de 10 días visitando los lugares más destacados a nivel histórico y cultural de Turquía
- Buscar imágenes y descripciones de los principales parajes naturales a visitar en “nuestro viaje”. Seleccionar 2 lugares naturales que consideremos imprescindibles
- Seleccionar 5 edificios históricos que representen las distintas culturas presentes en el país.

PUEDES CONSULTAR ESTA INFORMACIÓN EN:

Página oficial de la policía nacional: <http://www.policia.es/>

Página oficial de turismo de Turquía: <http://www.turismodeturquia.com/>

Página web sobre Turquía, Stambul Tours: <http://www.turquia.net/>

Web sobre Turquía: <http://www.aturquia.com/docs/utiles.htm>

C. PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN Y DEBATE EN CLASE (15 MINUTOS)

Después de haber trabajado sobre los contenidos propuestos en la actividad, el alumnado deberá mostrar a sus compañeros y compañeras la información encontrada que puede ser útil para viajar a Turquía. Entre todo el aula se preparará un portfolio que recoja esa información de manera que, si se decide realizar la actividad 4, sea útil en la preparación de la misma, y que deberá llevar en la maleta.

ACTIVIDAD 3: DESCUBRIENDO LOS SABORES DE TURQUÍA

Orientaciones de la actividad	<p>Pensemos un momento en la comida o la cena que nos espera en casa. En la que compartimos con amigos/a, compañeros/as y/o familia. En los productos que utilizamos o se utilizan en éstas, los olores, las texturas, y sobre todo en los sabores. La comida es uno de los aspectos que define nuestra cultura, y que está presente en la mayoría de nuestros eventos y acontecimientos sociales, por lo que cobra vital importancia en el conocimiento de cualquier país o lugar.</p>
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ● Descubrir nuevos olores y sabores en la gastronomía turca. ● Favorecer el trabajo en equipo. ● Potenciar el gusto por aprender. ● Conocer algunas recetas y platos típicos turcos ● Cocinar y crear en grupo para fomentar el trabajo cooperativo.
Metodología	<p>Grupal, participativa, analítica, colaborativa, activa y crítica</p>
Dirigido a	<p>Esta actividad puede adaptarse a alumnado de cualquier etapa.</p>
Duración	<p>Al menos dos (2) sesiones de 55 minutos para la presentación de la actividad, elaboración de recetas, búsqueda de otras recetas de Turquía y preparación o exposición de las mismas.</p>
Materiales	<p>Los materiales necesarios van a depender de la receta que se escoja. En éstas aparece lo necesario, la dificultad y el tiempo de elaboración.</p>
Dinámica y desarrollo	<p>A todo el grupo clase se lanza una serie de preguntas iniciales sobre la gastronomía y tras 10 minutos, se invita a elaborar una o dos recetas en pequeños grupos de 4 o 5 personas, escogidas por el profesorado entre las aquí propuestas o entre otras.</p>

Evaluación	E La evaluación será continua y sistemática y se tendrá en cuenta: <ul style="list-style-type: none">• Participación y el trabajo en equipo en la elaboración del plato o los platos.• Dossier de recetas
Para profundizar en la evaluación...	Invita al aula a algunas personas turcas, o a alguna ONG que trabaje en Turquía. Los grupos expondrán sus recetas y se harán preguntas a los invitados/as. Las personas invitadas pueden participar acercando la gastronomía turca al grupo.

ESTA ACTIVIDAD ESTARÁ DIVIDIDA EN 3 PARTES:

A. PREGUNTAS INICIALES.

B. COCINEMOS ALGUNAS RECETAS TÍPICAS DE TURQUÍA.

A. PREGUNTAS INICIALES (10 MINUTOS)

Con esta actividad pretendemos recoger qué sabe nuestro alumnado de forma general sobre la gastronomía del país.

Procedimiento:

1. Se lanzarán al grupo-clase las siguientes preguntas para introducir el tema en el aula:
 - *¿Qué crees que se come en Turquía?*
 - *Si tuvieses que decir algunos ingredientes principales, ¿cuáles serían?*
 - *¿Hacen las mismas comidas que nosotros/as?*
 - *¿Cómo te imaginas que huelen los platos de allí?*
 - *¿Cómo crees que saben?*
 - *¿Conoces algún plato típico del país?*

Estas preguntas iniciales servirán para tener un primer contacto con el país objeto de estudio, así como su gastronomía, y para recabar la información de partida que posee el alumnado.

2. El profesor/a anotará en una pizarra sus respuestas sin evaluarlas ni valorarlas para que todos y todas las puedan ver. Una vez recogidas todas éstas, se pregunta al grupo si están de acuerdo o quieren rectificar o añadir alguna cosa más, de forma que se dé la oportunidad de establecer un pequeño debate.



B. COCINEMOS ALGUNAS RECETAS TÍPICAS DE TURQUÍA



La cocina y los alimentos son una de las formas más atrayentes y especiales de acercarnos a una cultura. Compartir mesa da la oportunidad de probar platos que reflejan otras maneras de hacer, sentir y vivir. También nos proporciona una ocasión perfecta para compartir experiencias, gustos, conocimientos y para conversar y establecer relaciones.

Además, este tipo de actividad nos permite conocer la diversidad cultural a través de las comidas. Ya que en cada lugar se come de diferente forma porque el clima es diferente o se cultivan diferentes alimentos en función de las necesidades nutricionales de los habitantes de la zona.

Turquía es un país con una ubicación geográfica particular que condiciona sus costumbres culinarias con claras influencias europeas, asiáticas y de comunidades nómadas. Además de estar bañada por tres mares, la ruta de las especias marcó también sus características culinarias, el uso de especias es muy común y se usan normalmente para potenciar el sabor de los alimentos. Se usa en muchos platos el ajo, limón, el perejil o cilantro, azafrán, comino, canela. Tiene una gastronomía exquisita con una presencia muy importante de pescados, uno de los más populares es el Hamsi (parecido a un boquerón) que se pesca en las frías aguas del Mar Negro y es muy apreciado, se cocina de muy diferentes formas.

Un entrante muy común son las sopas de lentejas y de yogur. Las verduras, en especial la berenjena, el tomate, la cebolla, el pepino y el calabacín, son parte esencial del acompañamiento de platos principales o entrantes, así como la carne (pollo, ternera o cordero) que también se cocina de muy diversas formas.

Actualmente, muchos de sus platos han traspasado las fronteras y están presentes en nuestras mesas. Un plato internacionalmente conocido cuyo origen se encuentra en las culturas nómadas es el Kebab (carne asada), es la base de muchos platos elaborados o de comida rápida. Algunos de los alimentos básicos son los yogures, leche y quesos. Es frecuente acompañar muchos platos con una crema de yogur y pepino con un toque más o menos picante.

Algunas bebidas: Raki (tipo de anís), Ayran (bebida de yogur, agua, sal...), el té y el café (famoso y muy apreciado) y que se preparan con su ritual y ceremonia. Una mención especial es para los dulces, especialmente los baklavas, pastelitos de hojaldre nueces, pistacho, bañados con miel.

ALGUNAS RECETAS

HUMMUS o crema de garbanzos. 30 minutos, fácil.

INGREDIENTES: 400 gr. garbanzos cocidos; 60 gr. de sésamo -tahini- (puede comprarse en grano y molerlo o ponerlo entero); 1 limón; Media cucharadita de sal; Media cucharadita de comino molido; 1 diente de ajo; ½ cucharadita de mocca de nuez moscada; Un chorro de aceite de oliva virgen extra; 1 cucharada de pimentón dulce; ½ vaso de agua.

Procedimiento: Para trabajar en el aula podemos utilizar garbanzos cocidos previamente, ya que el proceso de cocerlos suele ser largo y laborioso (ponerlos en remojo 12 horas antes en agua caliente con sal, escurrirlos, y cocerlos durante al menos 1 hora en una cazuela o 20 minutos en olla exprés).

Ponemos los garbanzos escurridos en un vaso de batidora junto con el ajo, la sal, la nuez moscada, los cominos, el zumo de medio limón y 50 gramos de sésamo (reservamos 10 gramos de sésamo para decorar). Los batimos, añadiendo poco a poco agua, de forma moderada y sin pasarnos para que nos quede una textura consistente, típica de este plato.

Emplatamos en un plato o bandeja, poniendo el puré obtenido, y decorando con un chorrito de aceite, el pimentón y el sésamo que hemos reservado.

Este plato podemos servirlo acompañado de pan de pita que podemos comprar preparado o proponer elaborarlo en otra sesión (se adjunta receta). Si lo compramos preparado, podemos darle un golpe de calor en el microondas.

El hummus es un entrante que se suele servir en multitud de ocasiones. Debido a su alto contenido proteínico y calorías, suele llenar bastante por lo que se acompaña de platos ligeros, y suele combina bien con frutos secos.



PAN DE PITA. 50 minutos. Dificultad media-alta.

INGREDIENTES (para 12 panes de tamaño medio): 250 ml. agua tibia; 30 gr. aceite oliva virgen extra; ½ cucharadita de azúcar; 20 gr. levadura prensada o levadura de panadería (para mayor sencillez utilizaremos la que viene prensada en sobres, aunque puede usarse levadura fresca, que venden en cubos, tras su preparación); 500 gr. de harina de fuerza (es distinta de la harina normal, también se conoce como harina de panadería); 1 cucharadita de sal.

Además, será necesario: Un bol o recipiente hondo para la mezcla; una bandeja o plato para enfriar; una superficie en la que amasar; un paño de cocina, rodillo o botella limpia, una bandeja o cesta para poner los panes, una fuente de agua.

Procedimiento: En un bol o recipiente vamos a mezclar el azúcar, la sal, la harina (que podemos previamente tamizar para evitar los grumos) y la levadura hasta que se incorporen. Posteriormente, haciendo un pequeño volcán en el centro, añadiremos el agua y el aceite. Iremos incorporando de fuera hacia dentro el harina y creando una papilla que se irá solidificando y convirtiendo en masa.

Una vez creada la masa, amasamos con las manos, ligeramente enharinadas para que no se nos pegue la mezcla. Si vemos que está muy pringosa iremos añadiendo más harina hasta que la masa sea elástica y no se pegue al moverla entre las manos de forma rápida, pero que a la vez, no esté demasiado seca. La idea es que si la dejamos quieta notamos que está un poco pegajosa, pero que al moverla se despega con facilidad. Amasaremos durante al menos 5 o 6 minutos. En el mismo recipiente en el que hemos hecho la mezcla, ponemos un poco de harina y dejamos la masa hecha una bola. La espolvoreamos con un poco más de harina y la dejamos reposar 30 minutos en un lugar cálido tapada con un paño. Veremos que la masa, pasado ese tiempo, ha doblado su tamaño. Apretaremos el centro de la masa para sacarle el aire, y amasaremos con las manos 1 o 2 minutos. Dividiremos la masa en 15 porciones con las que haremos 15 bolitas. Con las manos iremos aplastando las bolas y haciendo una forma circular con ellas, de medio centímetro o un centímetro de grosor. Podemos utilizar un rodillo o botella limpia para ayudarnos.

Dejamos reposar estas “tortas” durante 10 minutos y las prepararemos en una bandeja que habremos cubierto con papel de cocina previamente (seguramente tengamos que hacer dos hornadas ya que es importante dejar espacio entre ellas porque aumentarán su tamaño y pueden pegarse). Metemos la bandeja en el horno previamente precalentado a 200 grados, durante 10 minutos, y aprovechamos para humedecer un trapo de cocina para cubrir los panes cuando los saquemos del horno. Una vez fuera del horno, con cuidado, colocamos los panes en una bandeja y los tapamos con el paño húmedo para que terminen de hacerse.

Repetimos el procedimiento si es necesario.



BAKLAVA. 40 minutos. Dificultad media.

INGREDIENTES: 90 gr. de mantequilla a punto de pomada; 6 hojas de pasta filo; 95 gr. de pistachos; 105 gramos de nueces peladas; dos cucharadas soperas de azúcar; una cucharada de mocca de canela en polvo o una rama de canela; 50 ml. de miel; una naranja; un limón; un vaso de agua; pasta de sésamo o tahín (ver receta de hummus).

Además, será necesario: Un bol o recipiente hondo para la mezcla; una bandeja o plato para enfriar; una superficie en la que amasar; un paño de cocina; batidora; molde rectangular (tipo lasagna); una fuente de agua.

Procedimiento: Con una picadora, vamos a desmenuzar los pistachos y las nueces de forma que quede como una pasta suelta a la que añadiremos el azúcar y la canela (si es molida la añadimos directamente, si es en rama podemos picarla a la vez que los frutos secos).

En un molde cuadrado, del estilo del molde de la lasaña, engrasamos las paredes y el fondo con mantequilla y extendemos un par de hojas de pasta filo que untaremos con un poco más de mantequilla y recubrimos con la mezcla anterior de frutos secos, azúcar y canela.

Colocamos encima de esto otras dos hojas de pasta filo y volvemos a untar con mantequilla y recubrir con frutos secos. Repetiremos la operación hasta que lleguemos a cubrir con las dos últimas láminas de pasta filo, que volveremos a untar con mantequilla.

En el horno a 180 grados, previamente calentado, introducimos el molde con la estructura durante 40 minutos. Mientras que se va horneando, en una cacerola, calentamos la miel, el agua, la cáscara de naranja y la cáscara del limón hasta que hierva un poco. Retiramos las cáscaras, sacamos la baklava del horno y lo regamos con el almíbar. Dejamos reposar hasta que enfríe y ya tenemos el postre.

¿SABÍAS QUE...?

En Turquía el azúcar no se utiliza salvo en el caso del té o en el yogurth de los niños. En lugar de ésta se emplean edulcorantes como la miel. Incluso en los desayunos prefieren comer alimentos salados en lugar de dulces, que lo reservan para la hora de la merienda, o del té.

ACTIVIDAD 4: LA MIRADA DE ESTHER Y PALOMA

Paloma y Esther son dos estudiantes, de quince años, del IES Cerro Pedro Gómez y que por primera vez salen de España con destino a Turquía, donde convivieron con dos familias turcas durante una semana, que ha marcado un antes y un después en sus vidas. Sus experiencias las han ido recogiendo en un diario de donde hemos extraído este fragmento:

«Al igual que el primer día, el tráfico volvió a hacerse notar. También la capacidad de inmersión de personas con tantas culturas en un espacio tan reducido, era una característica remarcable. Me sorprendieron algunas cosas, la pequeña moneda roja para coger el tranvía, la venta de vinos y alimentos



en cualquier lugar, sin ningún tipo de reglamentación, la amabilidad y el conocimiento del inglés, son pequeños detalles que se fueron haciendo grandes con el paso de los minutos. A pesar de la conducción de los autobuses muy descontrolada, los pasajeros no se quejaban. Yo estaba aterrada pero ellos parecían acostumbrados a una pésima seguridad vial.

Estamos en otro continente y las diferencias culturales se notan, pero tengo que decir que mucho menos de lo que yo esperaba. Hay muchas cosas muy parecidas a la sociedad occidental.



Nos ha sorprendido la forma de vestir de las mujeres, a veces nos parábamos a mirar a las que se cruzaban con nosotras, incluso sus ojos eran difíciles de observar.

El día santo o día de descanso, se corresponde con el viernes y es frecuente ver a muchas personas en las puertas de las mezquitas lavándose los pies tal como indica el Islam.

Hombres y mujeres no pueden entrar por la misma puerta a la Mezquita.

La inmensa mayoría de establecimientos están regentados por hombres, que también son los protagonistas de anuncios publicitarios y su presencia en las calles es mayor, parece ser que son ellos los que marcan el paso.

Hay banderas y signos patrióticos por todas partes, también símbolos religiosos. Hay muchísimas mezquitas llenas de actividad y gente. El islam parece estar presente en todas partes, incluso en los bancos, en forma de libro que lleva grabados los versos del Corán. Un día más me sorprendió la enorme amabilidad de todos. Todo el mundo se esforzaba para hacernos la vida fácil y demostrarnos el conocimiento que tenían de nuestro país y costumbres».

PARA PENSAR, INVESTIGAR Y COMPARTIR:

A partir de la lectura colectiva de este fragmento debatiremos acerca de la primera impresión que nos produce su lectura, partiendo de estas preguntas:

¿Qué aspecto de los descritos te ha llamado más la atención? ¿Cuáles son los elementos aportados por ella que te parecen más significativos? ¿Cuales son a tu juicio los aspectos sociales más positivos? ¿Cuáles son a tu parecer los más negativos?

ACTIVIDAD 5: ¿QUÉ SENTIMOS CUANDO VIAJAMOS?

Orientaciones de la actividad	Esta actividad se plantea como el resultado final de las sesiones que se han realizado previamente y que han servido de antesala para la realización de un viaje real de inmersión en la sociedad turca.
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ● Realizar un viaje a Turquía y vivir durante una semana en contexto de inmersión con una familia turca. ● Potenciar el Aprendizaje Intercultural y el acercamiento a otras culturas. ● Experimentar y compartir los retos y las dificultades del proceso de socialización de los jóvenes en un contexto cultural diferente al propio. ● Fomentar la autonomía
Metodología	Individual y grupal. Activa, experimental y crítica.
Dirigido a	Alumnado de secundaria y/o adultos.

Cuaderno de Aprendizaje Intercultural: Turquía

Duración	1 semana
Materiales	<ul style="list-style-type: none">• Diario de viaje• Cámara de fotos
Dinámica y desarrollo	<p>A través del centro educativo, ONG y responsables del intercambio, se pondrán en contacto las familias participantes con anterioridad al viaje.</p> <p>Posteriormente, en Turquía se acompañará al alumnado con la familia correspondiente y se le hará un seguimiento diario de la inmersión que recogerá en el diario de viaje para poder compartir la experiencia posteriormente.</p>
Evaluación	<p>Se invitará al alumnado que ha realizado la experiencia a hacer una reflexión siguiendo el modelo de los artículos que aparecen en la primera parte de este cuadernillo de aprendizaje intercultural y se abrirá un debate en el aula.</p> <p>Se tendrá en cuenta la participación en las actividades, en el debate, los materiales aportados y el diario de viaje.</p>





Interculturalidad y familia en la escuela

Por Antonio Bolívar Botía

Palabras clave

Escuela pública, ciudadanía, diversidad cultural, identidades culturales, cultura pública común, educación intercultural, currículum básico común, escuela inclusiva

De una parte 'ciudadanía' evoca lo común y compartido en el espacio público. De otra, cada alumno o alumna es portador de una cultura identitaria particular, que no puede ser invisibilizada. La educación pública tuvo desde sus orígenes, particularmente en sus mejores realizaciones (escuela republicana francesa), la *construcción de una ciudadanía*, más allá de los orígenes diferenciales (familiares o socioculturales), en una identidad igualitaria, al tiempo que homogeneizadora. El asunto se juega actualmente, de un lado, sobre los modos en el espacio público escolar, particularmente en contextos multiculturales, pueda seguir representando un *espacio común* de construcción de la ciudadanía, sin anular ni asimilar las diferencias culturales, étnicas o de género. De otro, cómo articular espacios (escolares y sociales) de integración ciudadana, respetuosos con las identidades culturales (Bolívar, 2008).

Como vamos a analizar posteriormente, en principio, la educación pública no nació para reconocer la diversidad cultural sino, más bien,

al servicio de una política de homogeneidad; precisando hoy -por tanto- ser debidamente reformulada para integrar la diversidad cultural y el reconocimiento de las diferencias. Esto fuerza a reenfocar lo que se ha entendido por educación pública. Una escuela inclusiva e intercultural, como reivindicamos, supone un modo de *conciliar lo común de la ciudadanía y la condición diferencial multicultural*. Justamente, la 'educación para la ciudadanía', debidamente entendida, es actualmente la mejor alternativa a determinadas propuestas multiculturalistas, articulando un marco común pluralista con el reconocimiento identitario cultural. Conjugando el reconocimiento identitario cultural -y la propia diversidad individual- con la cultura común, debe ser el objetivo.

De este modo, sin caer en los excesos comunitaristas, pero más allá de la tradición liberal, en conjunción con algunas propuestas del republicanismo cívico, la educación para la ciudadanía puede contribuir a *renovar la misión originaria de la educación pública*, dándole vigencia. Así lo hemos entendido y -por



eso- lo hemos reivindicado desde la Fundación Cives y la Liga para la Educación y la Cultura Popular.

Aún cuando pueda parece lejano, las prácticas pedagógicas y docentes que se puedan desarrollar en cada centro educativo, así como el sentido mismo que se pueda dar al currículum, son dependientes de las concepciones que se tengan. Así, en el espacio público común de la escuela, una ciudadanía 'integrada' corre el grave riesgo de ser homogeneizadora o asimiladora, pero una ciudadanía 'diferenciada' según cada identidad cultural no nos llevaría lejos, dado que *el derecho a la diferencia debe seguir siendo reequilibrado con el imperativo de la igualdad*. Una concepción (neo) republicana de ciudadanía puede constituir una buena base para armonizar la diversidad cultural y la educación pública (Rubio Carracedo et al. 2009).

La escuela pública y la construcción de una ciudadanía

La educación pública históricamente -como señalábamos en otro lugar (Bolívar, 2004)- se configuró sobre la base de subordinar las identidades culturales particulares al *proyecto de creación de una ciudadanía nacional*. Una de las tareas básicas de la escuela fue preparar a las jóvenes generaciones para vivir y ejercer el oficio de ciudadano en una comunidad configuradora de la nación (Schnapper, 2001). La escuela pública es hija de la primera modernidad y, con ello, de la creación del Estado-nación. Dar una identidad colectiva a las nuevas naciones, así como una distribución de los roles sociales, son tareas que la escuela realizó, en conjunción con la formación de los Estados modernos. En fin, los sistemas educativos nacionales

nacieron ligados a la *formación de la ciudadanía*, de la que debía hacerse cargo el Estado, sin dejarla a la sociedad civil o a las familias.

En el imaginario liberal de la escuela pública esta formación de la ciudadanía se asienta en la socialización en valores comunes y universales, que están por encima de las pautas culturales específicas de los distintos grupos sociales que componen un país. Ésta es la razón última de que *deba ser laica*, por oposición a las adhesiones religiosas que mantenga cada grupo, teniendo que dejar fuera de la escuela todo aquello que particulariza y diferencia.

Como señalan Dussel y Southwell (2006), referido a Argentina, "sentar en el mismo banco de escuela a los pobres y a los ricos, a los hijos de inmigrantes y a los nativos, a niñas y niños, fue uno de los medios por los que los educadores del siglo XIX pensaron que podía conformarse una sociedad común. Las clases medias y las clases más desfavorecidas mandaban a sus hijos a las escuelas estatales del barrio, con la convicción de que la escuela pública estatal era la mejor forma de integración y de igualdad social, que se mantuvo hasta hace poco tiempo".

Convivir en ese espacio común, se consideró por parte de sus promotores (Durkheim en Francia, Sarmiento en Argentina o Luzuriaga en España) como el mejor dispositivo para la construcción de la ciudadanía, conformada por un *conjunto de narrativas y valores compartidos* que posibilitaran la integración y cohesión dentro de cada Estado. Ser socializados según un patrón único, sin importar su nacionalidad de origen, la clase social, su condición masculina o femenina o su religión, fue considerado un terreno 'neutro', 'universal', que abrazaría por igual a todos. Hacer de los alumnos

ciudadanos, más allá del estatus legal, que conlleven derechos y deberes, se trata de capacitarlos tanto para compartir las narrativas y valores propios de una comunidad, como -sobre todo- para participar activamente en la gestión de los asuntos públicos.

Sin embargo, esta realización de la escuela pública en Argentina de Sarmiento, ya no es posible hoy en una sociedad más complejizada y con otra sensibilidad. ¿Qué ha pasado para que ya, sentar en el mismo banco, y recibir la misma educación, niños de diferentes orígenes y culturas, haya dejado de ser igualitario? Más radicalmente ¿por qué ya *igualar no puede ser entendido como homogeneizar*?

En sus mejores realizaciones, como la escuela pública francesa o argentina a comienzos del siglo XX, la escuela pública, quiere construir una ciudadanía igualitaria, exigiendo incluso que los alumnos accedan con el mismo vestuario (de ahí el 'guardapolvos' o uniforme para ocultar las diferencias). Hoy ya no es posible suprimirlas del espacio público, dado que resultan claves para la identidad y existencia cívica de sus portadores.

Necesidad de reconfigurar la escuela pública

Esto supone reconsiderar lo que hemos entendido por 'igualdad'. Esta, en la escuela, como analiza Inés Dussel, se volvió equivalente a la homogeneidad cultural, a *una asimilación que, a la larga, era discriminatoria*, al neutralizar las diferencias. Esta perspectiva de que lo mejor debe ser lo común (mismo lenguaje, grupo o aula, currículum, niveles de exigencia o criterios de evaluación) tuvo su expresión máxima en España en la LOGSE. Actualmente, después de derogada por la LOE, conviene preguntarnos cómo pudo generar niveles

tan altos de alumnos (media del 30%, pero en algunos lugares hasta el 50%) a los que se negaba el título básico de Graduado Escolar. Además, a estos alumnos la exclusión escolar (y social) estaba asegurada: expulsados del sistema regular escolar (el curso de los Programas de Garantía Social no conducía a ningún lado). Seguramente, bajo la retórica de fórmulas de comprensividad e igualdad, se mantenían formas de integración escolar, que en una sociedad más compleja contribuían a perpetuar las diferencias sociales. En ocasiones, los más bienaventurados propósitos educativos se ven embebidos por la estructura que dicen querer cambiar.

Las grandes narrativas y las respectivas bases ideológicas, en gran medida dependientes de las Luces, que daban identidad y sustentaban el proyecto educativo de la modernidad, por las razones señaladas, se encuentran agotadas. El modelo de integración homogeneizante y universalista resulta insuficiente para una realidad sociopolítica cada vez más diversa. La ceguera frente a las diferencias se justificaba con la intención de evitar discriminaciones entre los individuos y grupos (Peña, 2008). La integración se entendió como asimilación, que excluye toda singularidad que no se ajusta al patrón cultural dominante. En definitiva, la pretensión igualitarista de la ciudadanía, tomada como algo homogeneizador y universalista, ha representado una rémora frente al reconocimiento de la diversidad cultural.

La situación paradójica que vivimos hoy, como vio Manuel Castells, es que, por una parte, las diferencias culturales en nuestras sociedades globalizadas e informacionales son, probablemente,

menores que en otros momentos históricos. No en vano los medios de comunicación imponen un modelo cultural y son auténticas fábricas de asimilación cultural, cuando no de hibridación entre unas y otras. En este contexto en que lo global ahoga y extingue la diversidad, bajo una mayor homogeneización cultural, emerge con fuerza la *reafirmación de lo culturalmente propio*, así como de las comunidades particulares de vida. De ahí que la reivindicación identitaria y la exigencia de su reconocimiento es mayor que nunca.

Me parece que Martuccelli (2002) capta bien la mutación producida cuando afirma: lo que cambia en el contexto actual es que las diferencias son hoy procesadas por los individuos como identidades propias, como modos de expresión y de construcción de sí mismos. El deseo de afirmarse en el espacio público, de ser reconocido a través de 'lo que uno es', pasa a ser una exigencia importante, sobre todo, teniendo en cuenta que lo que 'hacen' define cada vez menos lo que los individuos sienten que 'son' (p. 14).

A nivel escolar, la cuestión se plantea si se ha de defender un currículum común para toda la población o el currículum debe ser expresión de los hechos, personajes, historia, lengua y costumbres del grupo étnico o cultural a que pertenece el alumnado. Todo ello conlleva, a su vez, cuál deba ser el papel de la escuela y la cultura en la conformación de una ciudadanía o -en otros términos- cuál deba ser la *paideía* que constituya a individuos diferentes en ciudadanos, en una escuela común donde las identidades ya no son sentidas como comunes.

En el fondo, lo que está en juego es, por tanto, un trabajo de *reconfiguración del proyecto de socialización*

y de educación de la ciudadanía, tanto en un nuevo modo de concebir el currículum como en la organización del trabajo escolar (Bolívar, 2004).

Más que añorar modos de funcionar propios de la primera modernidad, precisamos, a largo plazo, respuestas proactivas que hagan posible que los centros educativos sean 'escuelas de ciudadanía', vocación originaria de la escuela pública. Al igual que otras instituciones modernas (familia, Estado, etc.), la escuela tiene problemas para cumplir adecuadamente su originario papel de articular e integrar a la ciudadanía nacional.

Pensar la función educativa, desde una perspectiva cosmopolita y multicultural, supone reconfigurar lo que ha sido la escuela pública en la creación y reproducción de la ciudadanía. Esto no obsta para que, en un momento, como el actual, en que el Estado se ha hecho vulnerable ideológicamente para enseñar en las escuelas unos valores comunes (como se puede ver, entre otros, en determinadas polémicas en USA sobre los contenidos de los currículos, el cuestionamiento de la laicidad en la escuela francesa y, más recientemente, en España toda la polémica contra la asignatura 'Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos', hasta su supresión), se tiene que reivindicar la tarea de la educación pública de integrar a la ciudadanía en unos principios y valores comunes, aun cuando admitamos que deba ser reformulado para no dar lugar a ser -como lo fue- un instrumento para la homogeneización lingüística y cultural. En este sentido, adelantando lo que defenderé, creo que una *educación intercultural* puede ser entendida y practicada como una educación para la ciudadanía, que posibilite la convivencia en un marco común.

Educar ciudadanos en un contexto de diversidad cultural

La cuestión central en educación, como hemos apuntado antes, es cómo la ciudadanía, debidamente reformulada hoy, pueda ser un modo de conciliar el *pluralismo de la escuela común y la condición multicultural*. Entre la Escala de una ciudadanía homogénea (asimilacionismo) y la Caribdis de una ciudadanía diferenciada (segregación o marginalización), la *educación intercultural* de la ciudadanía busca compatibilizar un núcleo ético y cultural común con el reconocimiento de las diferencias de cada grupo y con los contextos locales comunitarios. Además de la lengua propia, el currículo ha de ser rediseñado de manera que incluya también los saberes, conocimientos y valores de la cultura originaria. Esto no excluye incorporar los elementos y contenidos de la cultura mayoritaria y de la universal.

De cómo se resuelva el problema entre la homogeneización cultural y la heterogeneidad cultural o identitaria va a depender, en gran medida, la tarea educativa y la propia convivencia. La configuración transnacional, acrecentada con la globalización, no puede anular la necesaria afirmación de la diversidad cultural, ni ésta ser un antídoto contra principios universales.

El principio de igualdad, constitutivo de la sociedad moderna, no ha logrado prevenir las desigualdades sociales contra las que quería luchar. Pero poner como contrapartida la reivindicación de la diversidad, más allá de posibilitar a cada sujeto ser actor en un mundo globalizado, puede ser una salida en falso. Lo que está en juego, en la misión de la educación pública, es pues contribuir a *construir*

un espacio público con ciudadanos que participan activamente. Qué currículo y qué formas organizativas son más adecuadas para hacer frente a los desafíos presentes y futuros en la formación de las nuevas generaciones es lo que nos fuerza a repensar el papel de la escuela en este nuevo contexto. Responder volviendo a las seguridades que tuvimos en otros tiempos nos conduce hoy a un camino intransitable y sin salida.

La educación se debe dirigir a enseñar los derechos y responsabilidades de la ciudadanía democrática y su reconocimiento a todos los humanos de cualquier comunidad. La educación cívica comienza con relaciones afectivas en los círculos inmediatos, que progresivamente se van ampliando hasta una 'ciudadanía cosmopolita'.

Los escolares construyen su identidad personal en relación con la comunidad de origen y vida, lo que debe abocar en un segundo momento a una apertura a los otros diferentes y sus culturas. La escuela tiene una función irrenunciable para que las diferencias culturales y el pluralismo democrático se informen y conjuguen mutuamente. Conjuguar los principios normativos unitarios de justicia y el reconocimiento de los distintos proyectos de vida culturales es, pues, el dilema actual de la educación pública.

Uno de los fines esenciales de la tradición educativa ha sido educar para una comprensión global del mundo, al tiempo que dar a cada sujeto la posibilidad de construir autónomamente su propia vida. No es fácil implementar en la práctica, cuando no está resuelto teóricamente, el reconocimiento dinámico de las diferencias, en un respeto activo de las identidades culturales propias y su conjunción

con principios democráticos. Si es preciso apelar a una 'educación intercultural', paralelamente se han de ir poniendo bases firmes políticas y sociales, si no queremos que forme parte de la habitual retórica educativa, con los efectos (negativos) de transferir responsabilidades de imposible resolución. Más críticamente, debemos ser conscientes de los asuntos en juego y de sus posibilidades futuras.

La educación pública y las identidades culturales

Un enfoque *cultural* de las identidades -predominante en el multiculturalismo- tiende a verlas como algo natural, ya dado o permanente (en el fondo, esencialista o ahistórico), elementos constitutivos de la personalidad individual e identidad colectiva. Esto conduce, por un lado, a conceptualizar las comunidades culturales como realidades fundamentales sociopolíticamente; por otro, dado que la cultura es la referencia primaria de autoidentificación, a que cada individuo se identifique con una, como si fuera un nicho estable, excluyendo que pueda compartir varias. La identidad es algo autónomo, ya constituido. Desde esta perspectiva, que aboca a un multiculturalismo no liberal, la función de la escuela es reafirmar dicha identidad cultural, dado el supuesto (discutible) de que cada individuo queda inmerso en su propia identidad cultural de origen.

Pero las identidades culturales no tienen un carácter metafísico, por el contrario, son realidades históricas, sujetas a cambio y evolución. Por eso, toda cultura es una configuración histórica, construcciones sociales con la función de dotar de significado y valor a las acciones humanas. Desde un proceso de formación y transformación, dichas identidades se ven como

algo contingente y fluido, sujetas por penetración a metamorfosis, que interactúan e hibridan entre sí, se mezclan en un mestizaje o luchan por defender su singularidad. Las culturas están sometidas a un proceso continuo de recreación y cruzamiento, aun cuando deban ser tratadas como si tuvieran igual derecho al respeto moral.

Esta perspectiva, congruente con un multiculturalismo de corte *liberal*, apoya una función de la escuela en la articulación de la propia identidad cultural con otras identidades culturales, respetando la diversidad de culturas y modos de vida. La educación pública tiene que conciliar dialécticamente la identidad cultural y diversidad con la ciudadanía común, sin abocar a contextualismos extremos que, a la larga, puedan resultar cercanos al etnocentrismo. Como dice Dominique Schnapper (2001) en su excelente libro 'Por encima de todo', la escuela forma a los ciudadanos, lo cual suscita y nutre su adhesión a la colectividad. La escuela es la institución que dota a los ciudadanos de los medios concretos para participar realmente en la vida pública; es la que asegura el carácter democrático de lo político. La escuela transforma en ciudadanos a los miembros de una pequeña comunidad que pertenecen a un universo reducido (pág. 127).

La misión de la escuela pública ha sido crear un público que comparta valores comunes, por encima de sus particularidades. Por tanto, *lo que hace pública la escuela pública*, no es sólo el servicio al público (que pueden prestarlo centros privados), *es crear público o ciudadanos*. De ahí la oposición que Postman (1999) formula contra determinadas orientaciones multiculturales en USA. Por su parte, Schnapper

(2000) -desde la tradición republicana francesa- documenta cómo la democracia moderna va vinculada a la creación del espacio público nacional, donde la escuela pública ha desempeñado un papel de primer orden en la creación de la comunidad de ciudadanos. La idea de nación, contra críticas infundadas, surgió como modo de integrar a todos los individuos en la vida de una comunidad política, para lo que debe ignorar las particularidades de sus miembros. De ahí el laicismo como componente fundamental, en tanto que hay que primar lo compartido y no lo que diferencia. A este respecto, en una posición que compartimos, defiende Schnapper (2001): Si nos atenemos a la sola *lógica* de funcionamiento de la nación cívica, la respuesta a la pregunta acerca de lo que puede o debe ser el multiculturalismo es simple. Si las especificidades culturales de los grupos particulares son compatibles con las exigencias de la vida común, los ciudadanos y los extranjeros establemente instalados en el territorio nacional tienen derecho de cultivar sus particularidades tanto en su vida personal como en la vida social, a condición de respetar las reglas de orden público. Este derecho está inscrito en los propios principios del Estado de derecho y de la democracia moderna. Pero, al mismo tiempo, estas especificidades no deben constituir una *identidad política* particular, reconocida en cuanto tal en el seno del espacio público (pág. 97).

La herencia de la escuela pública moderna es, pues, que la formación de la ciudadanía se asienta en la socialización en valores comunes y universales, que están por encima de las pautas culturales específicas de los distintos grupos sociales que componen la nación. Este proyecto ha sido cuestionado desde que, como sabemos, la sociología crítica de la

educación documentó cómo la cultura escolar, bajo su presentación universalista, no ha sido neutra, sino una construcción que ha legitimado una perspectiva cultural particular, al servicio del grupo social dominante. Fracasado el proyecto ilustrado moderno, como salida, acorde con nuevas sensibilidades, se apuesta por el desarrollo de la cultura propia de cada comunidad.

Sin cultura pública común no hay educación para la ciudadanía y se esfuma el sentido mismo de escuela pública. El asunto es qué haya de constituir dicha cultura, de forma que no niegue las identidades culturales primarias ni queden relegadas al espacio privado, pero tampoco que su reafirmación impida dicha cultura común. Un nuevo modo de gobernación, potenciado por las políticas neoliberales, es que dado que dicho bien público común no puede ya ser definido a nivel de Estado, transferir dicha responsabilidad a cada centro, para que según la comunidad en que se inserta lo determine en el diseño institucional de su proyecto educativo. Pero, entonces, si bien puede incrementar el compromiso educativo, subrepticamente, nos podemos situar -aparte de una lógica al servicio de los clientes más cercanos- en una reafirmación identitaria, que puede llegar a tener un carácter segregador. Por nuestra parte, en su lugar, como se ha visto antes, abogamos por ampliar las metas de educar ciudadanos.

En el contexto descrito, fuertemente marcado por la diversidad cultural, se acrecienta la necesidad de reforzar la función educativa de la escuela de enseñar a vivir juntos. La escuela tiene una función irrenunciable en educar en valores comunes para que las diferencias culturales y el pluralismo

democrático se informen y conjuguen mutuamente. El respeto a la diferencia no es un principio absoluto, como si todo fuera relativo, ni tampoco un modelo cultural hegemónico, en nombre de supuestos principios universales de igualdad, puede pretender anular lo culturalmente propio. Conjugar los principios normativos unitarios de justicia y el reconocimiento de los distintos proyectos de vida culturales es, pues, nuestro problema moral y político. Por decirlo en los términos de Seyla Benhabid (2006) se requiere situarse entre el universalismo moral de inspiración habermasiana y el particularismo ético presente en las propuestas procedentes del multiculturalismo.

Reconstruir de modo complejo la ciudadanía

En sociedades complejas como las actuales, precisamos una concepción amplia, plural o no uniforme de ciudadanía, que sea punto de encuentro de los diferentes grupos y no de exclusión. Como ha aparecido antes, si bien una ciudadanía homogénea no es sostenible, como muestran los procesos de desculturización a que ha dado lugar la asimilación de grupos étnicos; tampoco una 'ciudadanía diferenciada' nos llevaría lejos, dado que el derecho a la diferencia debe seguir siendo reequilibrado con el imperativo de la igualdad. En este sentido, para poder establecer un espacio público común (objetivo de la educación pública) una 'ciudadanía integrada', con el grave riesgo de ser homogeneizadora o asimiladora, no debe estar basada en la identidad cultural. Se requiere, pues, reconstruir la concepción de ciudadanía en una formulación compleja, que conjugue y articule diferentes identidades en la ciudadanía.

En este contexto, el mismo concepto de ciudadanía ha de ser reformulado, pues si en la modernidad fue un proceso de inclusión en la construcción de identidades sobre la base de una solidaridad y cultura común, también era excluyente para los grupos que no compartían cultura o nacionalidad, o en razón de género. Sin desdeñar la herencia liberal, cabe de hecho una concepción ampliada del liberalismo, capaz de promover *políticas públicas para el reconocimiento de las diferencias en la educación pública*. Pienso, como señala Gimeno (2001: 257), que "la sensibilización democrática hacia los derechos culturales, como derecho de las personas a sentirse miembros de una cultura, es un presupuesto de la democracia que viene a enriquecer el concepto de libertad del liberalismo y el de equidad de la izquierda. Supone, pues, una profundización de la tradición ilustrada".

En su origen moderno, la ciudadanía es una forma de vinculación social de los miembros de una comunidad política, a los que se reconoce un conjunto de derechos y -en contrapartida- un conjunto de deberes con la misma. Además de una condición jurídica o legal (reconocimiento formal de derechos), es una condición social (participación en la vida pública). En lugar de compartir un conjunto de costumbres pasadas, lo que se precisa es la socialización de los ciudadanos en una cultura política. La dimensión *cívica* se apoya en una dimensión *moral* de los valores que la sostienen, y ambas en una dimensión *social* de participación y convivencia en la esfera pública.

A su vez, si la ciudadanía, desde su configuración teórica y práctica, ha estado ligada a los derechos civiles dentro de cada nación-estado; en un mundo

globalizado debe ‘desnacionalizarse’ para conectarse con los derechos humanos universales (Cortina, 1997).

Históricamente, de hecho, ha sido una noción excluyente, frente a los residentes o inmigrantes que no son reconocidos como ciudadanos. Por eso es preciso traspasar la barrera política que identifica ciudadanía y nacionalidad. La noción de ciudadanía, como ha defendido Habermas (1999), no se debe asociar a una identidad nacional o a un conjunto de rasgos culturales o biológicos, sino a una *comunidad que comparte por igual un conjunto de derechos democráticos de participación y comunicación*. Por eso, ‘ciudadanía’, en su formulación moderna desde Marshall, es una noción que comporta un conjunto de derechos (civiles, políticos y sociales). De un mero estatus legal, como ha revitalizado el ‘republicanismo cívico’ (Pettit, 1999), la ciudadanía es -más bien- la práctica de un conjunto de virtudes cívicas deseables para una revitalización de la democracia. Un enfoque republicano proporciona una noción robusta de la ciudadanía, al poner el énfasis en lo que puede ser compartido por todos, no en el origen geográfico o cultural.

En la coyuntura actual debemos hablar, como dice Rubio Carracedo (2000), de *ciudadanía compleja*, tanto para resolver problemas de justicia y distribución como para comprender las complejidades étnicas y culturales. Así afirma, se hace preciso un concepto de ciudadanía que permita la integración diferenciada de tales minorías no sólo como individuos sino también -y especialmente- como grupos específicos. [...] Esta ciudadanía compleja debía conjugar la construcción de una identidad común fundamental con la legítima

diferenciación étnico-cultural como individuos y como grupo con identidad propia e irrenunciable (págs. 22 y 26).

De este modo, una ciudadanía ‘compleja’ debe conjugar la aplicación de los derechos fundamentales a todos los ciudadanos y preservar -al tiempo- los derechos diferenciales, que mayorías o minorías no quieran dejarse asimilar para conservar su identidad. A este respecto, como bien ha expresado Juan Carlos Tedesco (2000): El desafío educativo implica desarrollar la capacidad de construir una identidad compleja, una identidad que contenga la pertenencia a múltiples ámbitos: local, nacional e internacional, político, religioso, artístico, económico, familiar, etc. Lo propio de la ciudadanía moderna es, precisamente, la pluralidad de ámbitos de desempeño y la construcción de la identidad a partir precisamente de esta pluralidad, y no de un solo eje dominante y excluyente (pág. 86).

A su vez, frente a las tendencias de ‘tribalización’ social, la escuela -volviendo a sus orígenes, aunque necesariamente de otro modo- debe promover la cohesión social y el reconocimiento y solidaridad con el otro como diferente. La escuela tiene una función irrenunciable para que las diferencias culturales y el pluralismo democrático se informen mutuamente. Conjugar los principios normativos unitarios de justicia y el reconocimiento de los distintos proyectos culturales de vida es, pues, nuestro problema social y político. Como dice Gimeno Sacristán (2001: 242), en un buen libro sobre el tema, “el derecho a la igualdad obliga al reconocimiento para todos de la diferencia cultural, si bien una cosa es el respeto de la identidad cultural

y otra el entenderla como que nos distingue de los otros y que debe ser acentuado. Si vemos y desarrollamos la educación desde el punto de vista comunitarista, cada vez las comunidades estarán más separadas unas de otras”.

La herencia moderna e ilustrada es que la vida en sociedad no es posible a menos que existan un conjunto de conocimientos, destrezas y valores compartidos por los ciudadanos. De ahí la necesidad, por un lado, de la educación como ‘socialización política’ en una forma de ‘reproducción social consciente’ como dice Amy Gutmann (2001: 30).

Por esto también, “la educación democrática no es neutral entre concepciones de vida buena, [...] la educación democrática sostiene elecciones entre aquellos estilos de vida que son compatibles con la reproducción social consciente” (*Ibid.*, pág. 67). Respetar a otros no supone aceptar acríticamente toda creencia o convicción que tenga su cultura, aun cuando formen parte de su identidad. La identidad democrática tiene una vocación de universalidad, opuesta a las identidades comunitarias, lo que supone considerar al otro como un *alter ego*.

Si es importante educar en la cultura propia, como paradoja de la globalización existe el peligro de resucitar los currículos tradicionales de carácter etnocéntrico y xenofóbico, con el riesgo de formar guetos culturales y sociales. Uno de los fines esenciales de la tradición educativa ha sido educar para una comprensión global del mundo. No es fácil implementar en la práctica, cuando no está resuelto teóricamente, el reconocimiento dinámico de las diferencias, en un respeto activo de las identidades culturales propias y su conjunción con principios democráticos. Apelar a una educación intercultural

exige, paralelamente, cambios sociales y políticos, para no quedar como una música de la que se ha olvidado la letra.

Educación intercultural

La educación intercultural, de acuerdo con Feinberg (1998: 7), consiste en un “reconocimiento por la escuela de las diferencias culturales de sus miembros, tratando a los alumnos no solo como ciudadanos de un país sino en términos de su identidad como miembros de diferentes grupos culturales”. No obstante, ésta puede adquirir distintos grados: promover activamente el sentimiento de pertenencia a su propio grupo cultural, lo que estaría poco justificado en una institución pública; el respeto por otras culturas, lo que -bajo ciertas condiciones- estaría en el núcleo de la educación intercultural; y, en un nivel inferior, informar a los alumnos de otras culturas. Dado que el desarrollo personal es altamente dependiente de la cultura originaria, el Estado democrático-liberal tendría especiales obligaciones con estas minorías, posibilitando mantener su herencia cultural. Una educación intercultural incluye el reconocimiento de identidades culturales, lo que no excluye -como antes se ha resaltado- la formación de una ciudadanía compartida.

El *interculturalismo*, desde una visión dinámica de la cultura, es una respuesta adecuada, en cuanto supera la mera coexistencia política por una convivencia civil sobre la base de un respeto recíproco, con unos espacios públicos e institucionales que posibilitan la participación, en pie de igualdad (o, al menos, de no discriminación), de las distintas culturas. Esto exige, por un lado, la aceptación de las reglas de juego en el espacio de la cultura política del

país (lealtad constitucional); de otro, respetar la identidad cultural, renunciando a cualquier forma de asimilación. Por ello, la *interculturalidad no es sólo una propuesta pedagógica* o metodológica, paralelamente requiere de una política educativa y social congruente. Se trataría de una comunidad basada en el diálogo y convivencia entre las diversas culturas en plano de igualdad. En este sentido se puede considerar la educación intercultural como un paradigma y un amplio movimiento social, no limitado a la acción escolar, que pretende conseguir “una ciudadanía democrática activa y crítica, que abarca todos los ámbitos sociales y políticos” (Jiménez, 2004:135).

En un currículum intercultural, pues, la escuela ejerce una función mediadora entre la cultura escolar y la cultura experiencial de los alumnos, sin subordinar la segunda (mediante su silencio o asimilación) a la primera. Ello requiere, entre otros, partir de la cultura de la comunidad de vida del alumno para reconstruirla en función de la cultura escolar que, además, tendrá que convertir el aula y el centro en espacios compartidos. Sin embargo, leer el mundo desde diversas culturas, reflexionando críticamente sobre la propia, no deja de ser una alta meta, cuya competencia es difícil de alcanzar, especialmente cuando no es vivida socialmente en la comunidad, porque unos grupos son los que detentan el poder y los otros inmigrantes.

Caben, pues, diferentes grados de llevar a cabo la educación intercultural: desde perspectivas de reconocimiento de las culturas (incorporación, temporal o episódica, de elementos de las distintas minorías al currículum ordinario, que suele ser el hegemónico), con una percepción positiva de

la diversidad cultural, a enfoques más críticos (reconstrucción de la cultura escolar), según los niveles de integración o inclusividad. Así, en lugar de una perspectiva aditiva (añadir al currículum hegemónico algunos elementos de otras culturas presentes en el aula), cabe *reconstruir el currículum en un proyecto educativo intercultural*. Por último, se puede abogar por una escuela y sociedad inclusiva.

Educar en la interculturalidad, en sentido fuerte, es enseñar contra los prejuicios de ver al otro como distinto, al tiempo que sentir el mismo afecto con otros grupos culturales.

Una primera forma de abordarla es el currículum compensatorio, sin tener por qué suponer (excepto cuando se convierte en permanente) una segregación. La respuesta compensatoria consiste en aportar recursos adicionales a los alumnos en desventaja por su carácter inmigrante o en situación de vulnerabilidad social, como han sido en nuestro país los planes de acogida, las aulas de adaptación lingüística y la atención a los alumnos gitanos. Propiamente dicha, la educación intercultural requiere experiencias inclusivas, dirigidas a todos los alumnos, no sólo a los inmigrantes. Como afirma Jiménez (2004: 173), “un currículum integrado o inclusivo es el único auténticamente intercultural. Parte de la consideración de la igualdad de los diferentes grupos presentes en el aula, en los centros y en la sociedad”. Esto último sólo se puede lograr mediante un proyecto educativo de centro, que se replantea el currículum ofrecido para no quedarse en incluir -en grados y tiempos variables- determinados contenidos de las culturas presentes en el centro, reconstruyendo la cultura escolar desde una perspectiva intercultural.

El espacio sociocultural común bien puede ser una *Educación para la Ciudadanía*, entendida ahora, en sentido amplio, como aquella propuesta integradora que, sin renunciar a la especificidad de cada grupo cultural, establece un marco de referencia común desde la lógica cívica, propia de la educación pública, capaz de posibilitar una deseable convivencia democrática. Un currículo común, básico e indispensable para moverse en la sociedad, incorpora aquellos elementos de la cultura de origen. Por lo demás, en sociedades creciente marcadas por la pluralidad cultural, la necesidad de *enseñar a vivir juntos* como pilar de la educación del futuro, que estableciera el Informe Delors, ha recibido nuevos apoyos actualmente dentro del movimiento de determinar las *competencias clave* que la escolaridad obligatoria debiera asegurar a toda la ciudadanía. La Comisión de Comunidades Europeas ha determinado un marco de referencia europeo configurado por *ocho* competencias clave, entre las que incluye el grupo de *competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica*, entendido que “comprende todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos”.

Lo que se demanda, en un interculturalismo, es que dicho marco común (curricular, pero también legal y constitucional), por una parte, no intente excluir ni asimilar a las minorías; por otra, permita una reciprocidad igualitaria para los miembros de estas minorías culturales en sus derechos civiles, políticos, económicos y culturales. En la escuela, como en la sociedad, se deben promover espacios

de deliberación que busquen el acuerdo de todos los implicados. Sin provocar guetos en las minorías étnicas, se debe posibilitar la libertad de pertenencia y asociación voluntarias.

Un currículo básico común en una escuela inclusiva.

Hemos defendido en otro lugar (Bolívar, 2007) que educar para una ciudadanía activa no se reduce a un conjunto de valores cívicos o éticos; en sentido amplio e inclusivo, comprende todo aquel conjunto de saberes y competencias que posibilitan la integración y participación activa en la vida pública. No cabe, pues, considerar que se ha integrado a un alumno inmigrante si no posee, al final de la escolaridad obligatoria, el *capital cultural mínimo* necesario para moverse sin problemas en la vida colectiva. Este debiera ser el objetivo primero de la educación pública.

La escuela pública no es, como se suele sobreentender, la que depende administrativamente de los poderes públicos sino, más radicalmente, la que -por decirlo con palabras de Postman- contribuye a formar ‘público’, esto es ciudadanos capacitados para participar en el espacio público, porque poseen el activo competencial tanto para saber convivir como por no tener riesgo de verse excluido o con una ciudadanía negada. En fin, si queremos educar ciudadanos, se debiera garantizar la adquisición del *currículo común, básico o indispensable* para promover la integración activa de los ciudadanos (inmigrantes o no) en la vida social.

Los principios de equidad obligan a que todo individuo (muy especialmente, los alumnos y alumnas en mayor grado de dificultad) tiene

derecho a esa base cultural común, suprimiendo la selección en este nivel, lo que no impide que posteriormente pueda ir más lejos en las diversas posibilidades de desarrollo. El *derecho a la educación* no puede quedar limitado a la mera escolarización, es preciso garantizar a cada uno el máximo de formación de que sea capaz y, en los casos más problemáticos, los aprendizajes básicos. Por tanto, todo ciudadano tiene que adquirir y poseer dicha cultura común, justamente porque es la que le permite ejercer la ciudadanía. En lugar de distraernos con el reconocimiento cultural de las minorías inmigrantes, el modo primero para reducir la desigualdad que les pueda afectar es garantizar los conocimientos indispensables y competencias imprescindibles a los más desfavorecidos, de modo que puedan encontrar su propia vía de éxito y realización personal. Una tarea posterior es qué desarrollo curricular y qué formas organizativas sea más adecuadas para lograr dicho objetivo, que tendrá que verse paralelamente apoyado por políticas sociales compensatorias.

En el *escenario social y educativo* actual, con una sociedad informacional que divide, unos contextos familiares desestructurados y una población inmigrante con capitales culturales diferenciados, la escuela sola no puede satisfacer las necesidades de formación de una ciudadanía. Por eso, dado que asegurar estos objetivos no depende sólo del sistema escolar sino de todo el sistema social y que acontece a lo largo de la vida, en un sistema económico y social desigual y altamente diferenciado, se requerirán políticas amplias acerca de un entorno material, institucional y social favorable y formalmente equitativo. La escuela, en conjunción con las familias, servicios

sociales y municipales están llamados a recorrer un camino compartido. La ciudadanía es, por eso, la capacidad real para participar en la cosa pública. Además de responsabilidad y capacidad para tomar decisiones, exige la existencia de un *espacio público* donde los individuos puedan tomar decisiones comunes. Educar para la ciudadanía implica, por eso, promover oportunidades de participación en los diversos ámbitos de la propia vida escolar. Un ciudadano debe estar capacitado para reflexionar de modo autónomo sobre la democracia y la justicia social, la mejora de la estructura social establecida, y promover los valores y hábitos cívicos. Mediando entre el liberalismo y los comunitarismos, la actual reivindicación del republicanismo cívico puede proporcionar -como hemos dicho antes- una buena base para dicha reformulación. El ideal republicano de libertad como no dominación (en lugar del liberal de no interferencia), plasmado en un ordenamiento jurídico, precisa “el sostén de las normas cívicas, necesitan el sostén de una virtud ciudadana ampliamente difundida, de una civilidad ampliamente difundida-, si se quiere que sean mínimamente efectivas. La república legal necesita convertirse en una realidad cívica” (Pettit, 1999: 361).

La escuela comprensiva, en este sentido, es la escuela de formación de la ciudadanía: abierta a todos los alumnos/as sin discriminación, conjuga la diversidad sociocultural y diferencias individuales, contribuye a una socialización intercultural. Se pretende construir ciudadanos iguales en derechos y reconocidos en sus diferencias, que tienen capacidad y responsabilidad para participar en el campo político y social, revitalizando el tejido social de la sociedad civil. Queremos entender

dicha educación *para el ejercicio de la ciudadanía*, en un sentido amplio, y no referido a alguna materia dedicada específicamente a ello. La educación para el ejercicio del oficio de ciudadano comienza, entonces, con el acceso a la escritura, lenguaje y diálogo; continúa con todo aquello que constituye la tradición cultural y alcanza sus niveles críticos en la adolescencia, con el aprendizaje y práctica de contenidos y valores compartidos. Por eso, la ciudadanía comprende también, el dominio de unos conocimientos de base y una formación cultural amplia que permita al ciudadano analizar, pensar y criticar las propuestas sociales y políticas. Aprender a vivir juntos supone, entre otras cosas, capacidad para intercambiar ideas, razonar, comparar, que una escuela inclusiva debe activamente promover.

De cómo se resuelva el problema entre la homogeneización cultural y la heterogeneización cultural o identitaria va a depender, en gran medida, la tarea educativa y la propia convivencia. En un mundo globalizado, con predominio de políticas neoliberales que alejan a la educación de sus metas públicas, los dispositivos y nortes que guiaban la navegación han quedado obsoletos, por lo que faltan nuevas orientaciones que posibiliten acciones decididas. El ocaso progresivo de las narrativas que daban sentido ha motivado que los horizontes se oscurezcan, para quedar en la inmanencia de lo eficaz o lo rentable. Pensar el presente, trazar líneas de horizontes deseables y redefinir los valores son las tareas que, de modo ineludible, nos conciernen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benhabib, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura: igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz Ed.
- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (enero-abril), 15-38.
- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (enero-abril, 2004), 15-38.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2008). Ciudadanía y diversidad cultural en educación. En J. Marrero y J. Argos (eds.). *Educación, convivencia y ciudadanía en la cultura global*. Madrid: Wolters Kluwer y Consejería de Educación de Cantabria, pp. 73-106.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Ed.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2006) De quién y para quién es la escuela. *El Monitor de la educación*, 9 (sept-oct.), 25-31. <http://www.me.gov.ar/monitor/nro9/dossier1.htm>
- Feinberg, W. (1998). *Common schools/Uncommon identities; National unity and cultural difference*. New Haven y Londres: Yale University Press.

- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en una cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Ensayos sobre teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Jiménez Gamez, R. (2004). *Inmigración, interculturalidad y currículum. La educación en una sociedad multicultural*. Morón (Sevilla): Publicaciones del M.C.E.P. Schnapper, D. (2001). *La comunidad de los ciudadanos. Acerca de la idea moderna de nación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tedesco, J. C. (2000). Educación y sociedad del conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 288, 82-86.
- Martucelli, Danilo (2002). ¿El problema es social o cultural? *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 315, 12-15.
- Peña, J. (2008). Nuevas perspectivas de la ciudadanía. En F. Quesada (edit.), *Ciudad y ciudadanía. Senderos contemporáneos de la filosofía política*, Madrid, Trotta, 2008, 231-251
- Pettit, P. (1999). *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós.
- Postman, N. (1999). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Rubio Carracedo, J. (2000). Ciudadanía compleja y democracia. En J. Rubio Carracedo, J.M. Rosales y M. Toscano, *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*. Madrid: Trotta, 21-46.
- Rubio Carracedo, J., Rosales, J.M. y Toscano, M. (dirs.) (2009). *Democracia, ciudadanía y educación*. Madrid: Akal.
- Schnapper, D. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté?* Paris: Gallimard.

SOBRE LOS AUTORES Y LAS AUTORAS

Antonio Bolívar Botía es Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada (España). Ha participado, como director o miembro de equipo, en más de veinte de Proyectos de investigación. Tiene publicados una treintena de libros y más de ciento cincuenta artículos en las siguientes líneas de trabajo e investigación: Educación Secundaria, Asesoramiento curricular y formación de profesores, Innovación y desarrollo del currículum, Competencias básicas. Dirige la Revista “Profesorado” y es miembro de Comités editoriales o científicos de varias revistas de reconocido prestigio. Ha publicado, entre otros, los siguientes libros: *Cómo mejorar los centros educativos* (Madrid: Síntesis, 1999); *Los centros educativos como organizaciones que aprenden* (Madrid: La Muralla, 2000); *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción* (Archidona, Málaga: Aljibe, 2006); *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura* (Barcelona: Graó, 2007); *Competencias básicas y currículo* (Madrid: Editorial Síntesis, 2010); *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo* (Archidona, Málaga: Aljibe, 2012).

Laura Cantillo Prado es licenciada en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid, máster en Programas de Intervención Psicológica en Contextos Educativos y en Formación del profesorado en la especialidad de Orientación Educativa y doctoranda en Psicología Evolutiva. Ha prestado servicios como formadora en varios cursos de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP) del INEM en el área de Sensibilización y en la actualidad colabora en la coordinación de los programas de área de Inmigración e Interculturalidad de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular.

Mar González Novell es maestra, diplomada en Logopedia por la Universidad Ramón LLull de Barcelona y especializada en Literatura infantil y Juvenil por la Universidad de Castilla La Mancha. Su trabajo se ha centrado fundamentalmente en la formación permanente de docentes y educadores, tanto en la modalidad presencial como en entornos virtuales de aprendizaje, así como mediadora de lectura de niños y jóvenes, especialmente en entornos socialmente desfavorecidos. Ha realizado también un amplio recorrido en el ámbito de la intervención socioeducativa con distintos colectivos de todas las edades, incluyendo los que presentan necesidades educativas especiales. Como narradora y dinamizadora de lectura ha participado en varios Festivales y Jornadas especializadas impartiendo talleres y seminarios en varias ciudades españolas.

Begoña López Cuesta es licenciada en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Complutense de Madrid, máster de Estudios Avanzados de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales y máster en Organización, Gestión, Comunicación y Acciones de las Organizaciones no Gubernamentales. Estudios de Lingüística en la UCM. Desde muy joven se ha comprometido personal y profesionalmente con la educación intercultural y la defensa de los Derechos Humanos dentro y fuera de España, dedicándose a la formación del profesorado, elaboración de proyectos para la integración, resolución de conflictos, apoyo y

refuerzo educativo para la superación de desigualdades en el ámbito de la educación no formal e informal, entre otras.. En la actualidad es coordinadora general del área de Interculturalidad e Inmigración de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular y promotora de la iniciativa «Red de Escuelas Interculturales». Así como de las propuestas de formación del profesorado (e-learning) para la adquisición de la competencia intercultural básica y de los proyectos para la lucha contra el racismo, la xenofobia y la discriminación y el fomento de la convivencia en barrios, financiados con el Fondo Europeo de Integración (FEI) y el Fondo de Asilo, Migración e Integración (FAMI).

Carlos Neto Torrens es licenciado en filología moderna por la Universidad de Salamanca. Ha trabajado como docente en diversos centros educativos de Extremadura y Zamora durante 35 años y desde 2006 ha sido director del IESO Cerro Pedro Gómez de Madroñera en Cáceres. Además, es afiliado al sindicato de CCOO de la Federación de Enseñanza de Extremadura donde ha formado parte de distintos órganos de dirección (ejecutiva, Consejo Regional, etc.) y presidente de la Liga Extremeña de la Educación.

Elvira Novell Iglesias es maestra especializada en educación infantil y pedagogía terapéutica. Ha cursado estudios de Antropología Social y Cultural en la Universidad de Barcelona. Desde 1978 a 1991 trabajó como docente en el CEIP Marinada, en el barrio de La Mina, de Barcelona, donde también ejerció la Dirección. Coordinó los Proyectos de Prevención del Absentismo Escolar en los barrios de La Mina y Sant Roc, en los municipios de Sant Adrià de Besos y Badalona. Es también especialista en Literatura Infantil y Juvenil, centrandó su trabajo en el álbum ilustrado y las relaciones de la literatura, educación y cambio social. Forma parte del cuerpo docente del Máster en Promoción de la Lectura y Literatura Infantil. Organizado por el CEPLI, Universidad de Castilla La Mancha. Imparte ponencias y talleres en numerosos congresos y simposios. Desde el año 2000 al año 2009 fue responsable de la formación y empleo de la Federación de Trabajadores de la Enseñanza de UGT. Desde 2009 es Responsable de Cultura e Innovación. Educativa.

Rosa Pulido Valero es doctora en Psicología y profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Durante años ha trabajado en el desarrollo y manejo de las emociones: como profesora con adolescentes en situación de riesgo, mediadora con menores infractores, implementadora de programas de resolución pacífica de conflictos en centros de educación formal y, actualmente, profesora de yoga para niños y niñas, y en familia.

Ernesto Rodríguez Abad es licenciado en Filología Hispánica y Francesa. Además, ha cursado estudios de literatura y teatro en Universidades de Francia, Italia y Túnez. Es profesor titular de la Universidad de La Laguna en Tenerife, forma parte del equipo docente del Máster de Promoción de Lectura del CEPLI de la Universidad de Castilla la Mancha y ha impartido numerosos cursos, ponencias, talleres y seminarios en universidades españolas y extranjeras así como en centros e instituciones educativas y culturales, publicando un gran número de textos de investigación teatral, novelas y cuentos. Es además director de la Editorial canaria Diego Pun Ediciones, especializada en literatura infantil y juvenil. Por otro lado, su faceta de narrador oral le ha



Cuaderno de Aprendizaje Intercultural: Turquía

llevado a muchos países de Europa y América, y a fundar y dirigir el Festival Internacional del Cuento de Los Silos, en Tenerife que en 2015 cumplirá su vigésima edición.

Carlos Roldán Mejías es licenciado en Psicología y en Traducción e Interpretación por la Universidad Complutense de Madrid, máster en Formación del Profesorado en la especialidad de Orientación Educativa y máster de Lingüística Aplicada a la Enseñanza del español como lengua extranjera de la Universidad de Nebrija. Ha realizado además, estudios de Comunicación Intercultural en la University of Ottawa (Canadá). En la actualidad colabora en la coordinación de los programas de área de Inmigración e Interculturalidad de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular.





Cuando pensamos en grandes viajes recogidos por la literatura, imaginamos a Simbad el marino en Bagdad, en Ulises frente al cíclope Polifemo, en Thomas Edward Lawrence recorriendo en bicicleta, en 1900, Siria, Líbano y Palestina, en Ibn Batuta como embajador en China, en Amelia Earhart cruzando el Atlántico en su avioneta, en Marco Polo o en la mismísima Jane Goodall con los chimpancés. Pero no imaginamos a las mujeres subsaharianas que con sus bebés se lanzan a cruzar el mediterráneo, ni a las personas que antes de intentar cruzar el mediterráneo, atraviesan varios países arriesgando sus vidas o dejándolas en el camino, como los que subieron a un autobús en Nigeria y para evitar los controles policiales se adentraron en el desierto muriendo de sed tras una avería mecánica y nunca llegaron a ningún cayuco, o en los cientos de miles de refugiados sirios que han tenido que iniciar un viaje a no sé donde, huyendo de la guerra.

Coautores y coautoras

Antonio Bolívar

Carlos Neto

Ernesto Rodríguez

Laura Cantillo

Elvira Novell

Carlos Roldán

Begoña López

Rosa Pulido

Ilustraciones

Eugenio Fernando Garay Sanjurjo



Cofinanciado por:

