

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

**La fiesta mayor de Tarragona y
el patrimonio cultural como
instrumento educativo para
fomentar la cohesión social.**

Presentado por: Josep Antoni Cornadó Royo

Línea de investigación: Educación, política y sociedad.

Director/a David Álvarez Jiménez

Ciudad: Barcelona

Fecha: 11/09/2014

Resumen.

El presente trabajo versa sobre el valor inclusivo del patrimonio cultural arqueológico y popular de Tarragona como herramienta educativa. Se desarrolla un marco teórico para analizar la realidad social y educativa de la ciudad que, junto al trabajo de campo, permite conocer el estado de la cuestión.

Dicho análisis nos lleva a tratar cuestiones como la cohesión social, la inmigración, el trato a la diversidad cultural, el Proyecto Educativo de Ciudad etc. Por último se realiza una propuesta práctica que busca ofrecer material educativo para fomentar la participación activa de los alumnos de secundaria en la ciudad de Tarragona y la integración en la ciudad, por tanto la cohesión social, mediante el conocimiento y la estima al patrimonio cultural.

Palabras clave: Cohesión social, inmigración, diversidad cultural, educación inclusiva, Proyecto Educativo de Ciudad, patrimonio cultural.

The present work speaks about the inclusive value of archeological, cultural and popular heritage of the city of Tarragona as an educative tool. A theoretical framework for the analysis of the social and educational reality of the city is developed, which combined with the field work will allow for a deep understanding of the subject.

This analysis requires consideration of issues like social cohesion, immigration, response to cultural diversity and the City Educative Project among others. Finally, a practical proposal through educative material to foster active participation from secondary and high school students in the city of Tarragona is presented. Such involvement, achieved by means of the study and appreciation of its cultural heritage, results in a greater integration to the city itself and consequently enforces social cohesion.

Keywords: Social cohesion, immigration, cultural diversity, inclusive education, City Educative Project, cultural heritage.

1. Introducción del trabajo.....	5
1.1 Justificación del trabajo y su título.....	5
2. Planteamiento del problema.....	6
2.1. Objetivos.....	6
2.2 Breve fundamentación de la metodología.....	7
2.3 Breve justificación de la bibliografía.....	8
3. Desarrollo:.....	9
3.1 Revisión bibliográfica, fundamentación teórica.....	9
3.1.1 Análisis previo de la realidad social Tarragonense	9
3.1.2 Atención a la Diversidad	14
3.1.3 Enfoque intercultural – educación inclusiva.....	20
3.1.4 Inmigración en la educación, Tarragona.....	25
3.1.5 Marco legal.....	33
3.1.6 Proyecto Educativo de Ciudad de Tarragona.....	39
3.1.7 El patrimonio cultural como estrategia inclusiva en el marco de un proyecto educativo de ciudad.....	46
3.1.7.1 La didáctica del patrimonio cultural.....	48
3.1.7.2 Origen y evolución del concepto de patrimonio	50
3.1.7.3 Santa Tecla y los restos arqueológicos romanos, el patrimonio cultural tarragonense.....	52
3.1.7.4 ¿Cómo se ha planteado el patrimonio en la enseñanza?	63
3.2 Materiales y métodos.....	65
3.3 Resultados y análisis.....	71
4. Propuesta práctica.....	73
4.1. Actividad 1. Proyecto de investigación sobre el patrimonio histórico de la ciudad, Trivial monumental.....	73

4.2. Actividad 2. Las torres humanas, patrimonio inmaterial de la humanidad, en los centros de secundaria.....	77
4.3. Actividad 3. Adopción de los “nanos nous petits”	82
5. Conclusiones.....	88
6. Líneas de investigación futuras.....	92
7. Limitaciones.....	93
8. Bibliografía.....	94
8.1 Bibliografía primaria.....	94
8.2 Bibliografía secundaria.....	94
8.3 Webgrafía.....	102
8.4 Bibliografía para ampliar conocimientos.....	103
9. Anexos.	105
Anexo 1 Estadísticas de Población según sexo y lugar de nacimiento de Torreforta y barrios colindantes	105
Anexo 2. Estadísticas de Población según sexo y nacionalidad de Torreforta y barrios colindantes	111
Anexo 3. Guía de educación intercultural en aulas de secundaria	
114	
Anexo 4. Secuencia ritual de las fiestas de Santa Tecla.	126
Anexo 5. Encuesta para los directores de instituto.	132
Anexo 6. Encuesta para el técnico de Educación del Ayuntamiento de Tarragona.....	133
Tabla 1 Porcentaje población Torreforta según lugar de nacimiento.....	11
Tabla 2 Porcentaje población Torreforta según nacionalidades.....	12

Ilustración 1 El Mèdol	54
Ilustración 2 Anfiteatro	55
Ilustración 3 Fórum Provincial.....	56
Ilustración 4 Fórum Colonial.....	56
Ilustración 5 Seguici Popular: La Mulasa	57
Ilustración 6 Seguici Popular: La Víbria	58
Ilustración 7 Baixada de l'Àliga	59
Ilustración 8 Baixada de l'Àliga: El Lleó	59
Ilustración 9 L'entrada del braç de Santa Tecla	60
Ilustración 10 Pilar Caminant: Castellers del Serrallo	61
Ilustración 11 5 de 9 amb folre: Colla Jove dels Xiquets de Tarragona.....	62

1. Introducción del trabajo.

1.1 Justificación del trabajo y su título.

La motivación del trabajo nace de la reflexión sobre la observación directa y de la vivencia personal alrededor del contexto de la ciudad de Tarragona, la participación activa en la vida cultural de la misma y dado que se ha cursado toda la educación obligatoria y parte de la post obligatoria dentro del sistema educativo de la ciudad.

Se considera pues la tesis que los alumnos, las personas, pertenecientes a los barrios periféricos de la ciudad tienen un conocimiento menor de la vida de la ciudad y su historia y ello es causa de un menor grado de participación.

A partir de esta se considera que el conocimiento del patrimonio cultural, el cual se entiende abarca tanto el rico patrimonio histórico de la ciudad así como de sus fiestas populares y tradicionales, puede ser un eje desde el cual fomentar la convivencia. Por ello, se quiere titular el presente proyecto el patrimonio cultural, así entendido, como instrumento educativo para fomentar la cohesión social. Se considera que tras el conocimiento del patrimonio cultural puede venir la estima al mismo y, con ello, se ayude a dotar de un mayor conocimiento del contexto donde viven aquellos

alumnos a quien vaya dirigido el proyecto, condición primera para que pueda darse después una mayor participación en la vida de la ciudad.

En cuanto a la trascendencia social que pueda tener el presente proyecto no se tiene la seguramente utópica pretensión de poder resolver un problema social de tales dimensiones. Pero sí puede ser trascendente en tanto que aporte su granito de arena, al menos, en la medida que pueda arrojarse un poco de luz sobre el tema y ofrecer material didáctico. Por ello se considera que los principales beneficiarios del mismo son los docentes de la ciudad tarraconense en tanto que puede darles cuenta de la situación de sus alumnos así como adquirir material para trabajar la cuestión aquí tratada.

Por último, se piensa, que el valor teórico del mismo se encuentra principalmente en su potencialidad difusora. El proyecto no busca ni pretende el reforzar o proponer nuevas teorías sobre la cuestión tratada, sino poner en relieve cual es el estado de la cuestión y hacer una interpretación de la misma. Además del valor divulgador que pueda tener el poner en relieve el estado de la cuestión, puede servir este proyecto como punto de partida para una mayor profundización futura aunque sea desde el uso de su bibliografía. Relacionado a esto último, se espera que con el desarrollo o la revisión del mismo proyecto puedan surgir nuevas ideas o la necesidad de hacer alguna revisión conceptual.

2. Planteamiento del problema.

2.1. Objetivos.

Objetivo general:

Analizar las posibilidades de integración del alumnado a través del empleo del patrimonio histórico y cultural de la ciudad de Tarragona.

Objetivos específicos:

Conocer si existen causas y casos de exclusión social dentro del sistema educativo de la ciudad de Tarragona.

Conocer si existen y se llevan a cabo medidas desde el sistema educativo para erradicar las causas de exclusión social.

Analizar el valor educativo del patrimonio arqueológico y las fiestas populares para fomentar la inclusión social de la ciudad.

Realización de un marco teórico sobre el estado de la cuestión.

Elaboración de unas entrevistas para profundizar sobre el estado de la cuestión mediante el trabajo de campo.

Realizar un trabajo de campo mediante entrevistas con el objeto de:

- Analizar la situación de los alumnos de secundaria de la ciudad y, si se da, cual es el trato del patrimonio cultural en el currículo.
- Conocer el grado y la forma de implicación y colaboración de distintas entidades o estamentos de la ciudad en la educación de la ciudad de Tarragona.

Realizar una propuesta práctica.

Fomentar la inclusión social en el ámbito escolar a partir del patrimonio cultural e histórico y potencie la estima del mismo partiendo de su conocimiento mediante la propuesta práctica.

Fomentar la participación activa en la ciudad de los alumnos de secundaria mediante el conocimiento de la fiesta de Santa Tecla mediante la propuesta práctica.

2.2 Breve fundamentación de la metodología.

La metodología usada en el presente proyecto es eminentemente cualitativa, pues se busca a través del estudio del contenido el hacer una interpretación del estado de una cuestión. Eso es dado que el principal objetivo es el comprender la cuestión, comprender los elementos que la conforman más que el establecer relaciones causales entre ellas. En este sentido, puede afirmarse que se contempla una metodología de carácter flexible en tanto que puede ser inductiva. Ello quiere decir que, si bien se parte de unas premisas marcadas por los objetivos ahora propuestos se deja la puerta abierta al estudio de conceptos o cuestiones inicialmente no contempladas en tanto que se consideren relevantes para ampliar el conocimiento de otros conceptos o de la misma cuestión tratada. Tanto es así que, y dado que el cuerpo principal del proyecto se basa en la revisión bibliográfica, se espera, de hecho, que ello suceda. Además se espera que, dentro del ir descubriendo y desengranando el estado de la cuestión principal aparezcan conceptos y se descubran cuestiones que pongan de relieve la necesidad de abrir nuevas líneas de investigación.

Hay que decir que, si bien se está planteando una metodología cualitativa que se basará principalmente en la revisión bibliográfica, no se renuncia al trabajo de campo. De esta forma, se ha llevado a cabo un seguido de entrevistas a distintas personalidades que se han considerado relevantes para el trabajo en tanto que agentes y testigos de primera mano de lo que aquí se estudia. Se ha buscado el acercamiento tanto dentro del sistema educativo, el ámbito administrativo-político y el ámbito cultural. Éstas se han realizado en forma de entrevista dirigida en tanto que se ha preparado previamente, pero también flexible según el desarrollo de la misma y en función de lo que en el momento se considerase más relevante sacar a la luz. Así, se ha entrevistado a los directores del IES Torreforta y el IES Camplcar, los señores Andreu Blaya Manso y Magí Aloguín i Pallach, así como al técnico del ayuntamiento Joan Martínez Manent siguiendo este esquema y, de una forma más abierta, en lo que al tipo de entrevista se refiere, a uno de los responsables de la “canalla” de la Colla Jove dels Xiquets de Tarragona, Sergi Serler y con el miembro de la junta de la Colla de Diables Voramar del Serrallo i Víbria de Tarragona, el señor Ricard Virgili.

2.3 Breve justificación de la bibliografía.

La bibliografía usada en el presente trabajo responde básica y principalmente a los criterios de calidad, relevancia y singularidad. En cuanto a los criterios de calidad se tiene en cuenta la validez y reconocimiento del autor o autores dentro del ámbito que se trata. Por lo mismo se ha hecho uso de diversas web con contenidos relevantes hacia el tema de este trabajo de fin de Máster, como la página del IMET etc. De igual forma puede darse el caso que se tome en cuenta lo publicado en una página web, la calidad de la misma se toma en tanto que está avalada o referenciada en otra de la cual no quepan dudas sobre su calidad como puede ser la página web del Instituto Municipal de Educación de Tarragona (IMET). Por último, se quiere y se usan algunos documentos que resultan únicos, como en el caso del uso de algún documento de centro en concreto.

No obstante, lo que aquí interesa es el cómo se encuentra dicha bibliografía. El encontrar la bibliografía a usar supone, en sí, una especie de investigación previa y paralela. La mecánica que se ha seguido es la de empezar con la consulta en bibliotecas, fueran virtuales o, en especial, la biblioteca de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Barcelona y, también y con gran relevancia, el manual de la asignatura Atención a la Diversidad. Así, se empieza con la búsqueda de bibliografía más general

acerca de la cuestión a tratar que, además de proporcionar un primer acercamiento más generalizado permite, y este el método fundamental para encontrar la bibliografía en este trabajo, el ir acotando las obras y autores más relevantes en tanto que se van consultando las obras citadas en estas primeras obras consultadas. Así, pues, la mecánica para encontrar los autores y textos más importantes se basa en ir de bibliografía en bibliografía consultando los autores y las obras que éstos citan a su vez.

De esta forma, sólo con el material inicialmente encontrado en bibliotecas, sumado a los recursos para ampliar conocimientos que aparecen en los manuales de las asignaturas del Máster de Formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), junto a las mismas obras propuestas por el director del presente Trabajo de Fin de Máster durante su desarrollo, el doctor David Álvarez Jiménez, ha sido suficiente para empezar a consultar obras y autores y a partir de ellos empezar a su vez a consultar las obras por ellos citadas, pues sin duda estas obras cumplen con el criterio de calidad, requisito indispensable para ser tomado en cuenta en el presente trabajo junto al criterio de relevancia.

3. Desarrollo:

3.1 Revisión bibliográfica, fundamentación teórica.

3.1.1 Análisis previo de la realidad social Tarragonense

Se quiere, en este punto, hacer un análisis previo de la realidad social y educativa de la ciudad de Tarragona. Este análisis de la realidad social de la ciudad nos muestra que, tanto desde la llegada de la inmigración en los años 60 y 70, del siglo pasado de personas del resto del estado, como en el reciente boom migratorio durante la primera década del 2000, han surgido dificultades sociales y educativas graves que afectan no solo a las personas individualmente sino también a la cohesión y vertebración de la misma ciudad.

La primera fase de recepción migratoria coincide, como en el resto del estado, con lo que conocemos como éxodo rural. El éxodo rural, emigración del campo a la ciudad, supone en España la definitiva urbanización y el aumento poblacional de aquellas zonas más industrializadas y ricas en el momento, Madrid, Barcelona y País Vasco.

Tarragona, como parte integrante del territorio catalán ha vivido grandes olas migratorias desde 1950 que, al igual que al resto del territorio, le han ayudado a crecer tanto demográfica como económicamente. Estos inmigrantes son, inicialmente, según Marta Casas Castañé provenientes de distintos lugares de España. (Castañé, 1997) Y a partir de la década de los 70 esta inmigración cambiará de signo y los flujos migratorios serán mayormente procedentes de países no europeos, por lo general, africanos, asiáticos y sudamericanos. Aunque no se puede hablar de un boom de migración extranjera en Tarragona, en la década de los 70 la inmigración en la ciudad será mayoritariamente de procedencia española.

En Tarragona no fue hasta finales de la década de los cincuenta que empiezan a instalarse industrias químicas, por tanto, el primer boom migratorio industrial en territorio tarragonense no se dio hasta iniciada la década de los 60. Y se acentuó con la entrada en funcionamiento de la refinería en el año 1975,

Esto coincide con lo descrito por Romero Valiente (2003) en lo que refiere a que en el último cuarto de siglo, pese a que las principales zonas receptoras seguirán siendo las antes descritas, éstas se extenderán ayudando a crear lo que él denomina el eje mediterráneo, ciudades, entre las cuáles, se encuentra Tarragona.

Así y, según lo descrito en la sección Historia de Tarragona siglos XIX y XX de la página web del Museo de Historia de Tarragona (s.f.), el impulso del sector industrial se dejará notar también en el aspecto urbanístico y constructivo general que, con el aumento de población de la inmigración conllevará la creación de los nuevos barrios periféricos. Estos son Torreforta, Campclar, Bonavista, Icomar, Riuclar, la Floresta i la Granja en la zona de poniente y Sant Salvador y Sant Pere i Sant Pau al norte de la ciudad.

Podemos decir, pues, que el desarrollo industrial de la ciudad condal ayudó, junto a la industrialización de la ciudad a finales de la década de los cincuenta y con la puesta en marcha de la refinería en 1975 a que Tarragona se convirtiese en una importante ciudad receptora en términos migratorios y que ello fue cabal en el crecimiento y desarrollo de la ciudad que conocemos hoy día.

Con la corriente migratoria del siglo XX fue creciendo una nueva ciudad, donde los nuevos barrios (Torreforta, Bonavista, Campclar, Sant Salvador, Sant Pere i Sant Pau...) quedaron alejados del centro urbano. Las familias humildes recién llegadas, se fueron instalando en estos barrios, caracterizados por tener unas viviendas más económicas y en un principio con notables faltas de servicios. Igualmente la corriente

migratoria del presente siglo fue a parar principalmente a estos barrios y a algunas zonas del centro de Tarragona más deterioradas.

Se incluye en el apartado de anexos los datos estadísticos oficiales del Ayuntamiento de Tarragona, actualizados por última vez en el año 2012, por zonas y según sexo y lugar de nacimiento. Pero a modo de ejemplo, con el fin de afirmar lo dicho en el párrafo anterior vemos, cómo en el barrio de Torreforta y barrios adyacentes (Anexo 1) las personas nacidas en la misma ciudad representan el 32,5% del total, los nacidos en territorio español suman el 44,5% y los nacidos fuera del Estado son el 23% entre los que cabe destacar los 2108 nacidos en Marruecos.

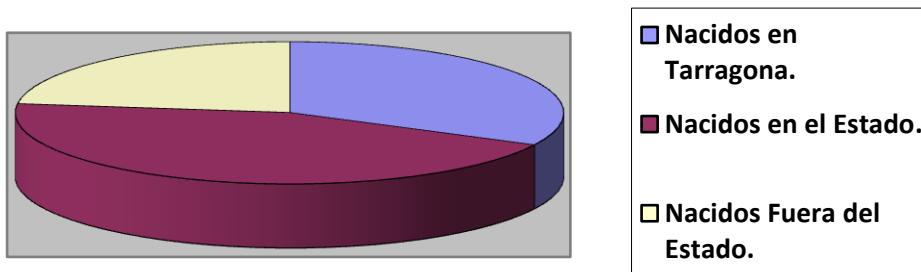


Tabla 1. “Elaboración propia” Porcentaje población Torreforta según lugar de nacimiento. Obtenido del archivo estadístico de la página web del Ayuntamiento de Tarragona, véase Anexo 1.

En cuanto a nacionalidad se refiere (Figura 2) las personas con nacionalidad extranjera suponen el casi el 30% de la población total.

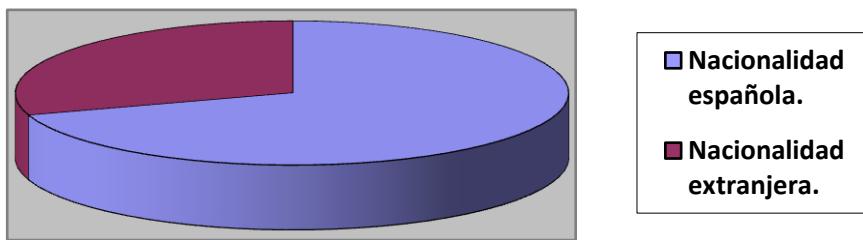


Tabla 2 Elaboración propia.”. Porcentaje población Torreforta según nacionalidades. Obtenido del archivo estadístico de la página web del Ayuntamiento de Tarragona, véase anexo 2.

Las consecuencias claras de este fenómeno de base socioeconómica, fueron que se potenciasen las dificultades de inclusión y convivencia cultural y de participación ciudadana, y si bien hay que resaltar el movimiento y el trabajo de las diferentes asociaciones de vecinos y de los ayuntamientos democráticos, para la mejora y dignificación de los mismos, las familias que fueron llegando a Tarragona a estos barrios periféricos con frecuencia vivieron y viven con un bajo sentimiento de pertenencia a la ciudad y esto es más grave si pensamos que algunos de los vecinos de Tarragona en esta situación ya son la segunda o tercera generación hija de aquellos primeros inmigrantes. Así pues, se ha cumplido o no se ha erradicado la preocupación de Candel y Cuenca (2001) acerca de la creación de guetos en estas zonas periféricas que, según ellos, consiguió paliarse en el caso de la inmigración andaluza. Cabe rescatar lo que se infiere tras la lectura de algunos tristes testimonios ofrecidos por el libro y, es que, a nuestro entender mientras se le exige por un lado a la población inmigrante que se integre, de forma sigilosa eso sí, por el otro les ponemos todo tipo de barreras y baches para que ni puedan ni quieran, cabría preguntarse, ¿quién no quiere la integración de esas personas, ellos o nosotros? Cabría tener en mente que “*tothom és inmigrant, o fill o nét d'immigrants, tothom va venir de fora alguna vegada*” (todo el mundo es inmigrante, o hijo o nieto de inmigrantes, todo el mundo vino de fuera alguna vez.) (Delgado 1998, citado en Immigració i antifranquisme, 2005, p. 1)

En este mismo sentido y para poner en relación la afirmación hecha al inicio del anterior párrafo, Domingo i Valls (2003) constata tanto el hecho de que la integración social, su complementariedad económica y social, se basa en la desigualdad y avisa que “esta desigualdad no puede mantenerse (...) si no se quiere correr graves riesgos en la cohesión social” (Domingo i Valls, 2003, p.16.)

Además añade que la responsabilidad de atajar este fenómeno recae en la política y se lamenta del hecho de que en Europa las directrices de la misma estén mirando hacia otros lares. Podemos decir, pues, por lo dicho en el párrafo anterior que sus previsiones tomadas en clave negativa se han cumplido, dándose así una suerte de efecto Pigmalión en lo que a esto refiere.

¿Pero qué tiene que ver esta realidad socioeconómica de responsabilidad política con la educación? Se podría decir, siguiendo a Freire (2009), que todos los actos educativos son actos políticos. Pero también, como se ve en el capítulo acerca del marco legal educativo, éste toma el sistema educativo como la mejor herramienta para luchar y prevenir los conflictos sociales y contará entre sus objetivos y fines educativos con la abogacía de la integración y la cohesión social, la igualdad de oportunidades así como de la educación en el respeto o la interculturalidad entre otros. Coinciendo con esto se tiene aquí la convicción de que el sistema educativo tiene un papel importantísimo y seguramente sea la mejor herramienta para luchar contra las situaciones de marginación social, la falta de cohesión, la invertebración de una ciudad etc. dada su capacidad para vincular a múltiples agentes sociales, con lo positivo que conlleva ya este hecho en pro de estos objetivos, en búsqueda de un mismo objetivo.

Además, la realidad social con la que se encuentran estas personas se centra, en el caso de la ciudad de Tarragona principalmente, como hemos dicho, en los barrios periféricos de la ciudad y, en consecuencia también en sus centros educativos, donde se concentran porcentajes de inmigración y de familias con dificultades socioeconómicas y culturales significativamente más alto que en el resto de la ciudad creando una división poco positiva entre los centros educativos de Tarragona. Además no es insensato decir que ésta realidad se ha agravado con la crisis económica en la que se encuentra inmerso el país y, adelantando información, se teme desde algunas esferas de la sociedad que la aplicación de ciertas medidas previstas en la nueva ley de educación, en materia de financiación, agrave la situación de estos centros y, por ende, a la educación de sus alumnos.

3.1.2 Atención a la Diversidad

La atención a la diversidad hace referencia al conjunto de medidas, y recursos que el sistema educativo tiene previsto y pone en marcha para atender a una necesidad, ésta es, la de dar una respuesta adaptada a las características y necesidades de los alumnos. Esa multiplicidad de necesidades educativas de los alumnos a las que adaptarse o, mejor dicho, adecuarse, se engloban en el concepto de diversidad. Los factores que causan esa diversidad en el alumnado se pueden caracterizar y clasificar, seguro, de muchas formas, pero baste decir que esos factores son, siguiendo lo expuesto en “Atención a la Diversidad” (s.f.), las diferentes capacidades intelectuales, psíquicas, físicas, sensoriales y motoras entre alumnos así como los factores de carácter económico, cultural, geográfico y religioso, lo que podríamos llamar factores sociales.

La diversidad es entendida como el conjunto de características excepcionales de los alumnos provocadas por diversos factores que requieren una atención para que todo el mundo logre los mismos niveles de aprendizaje. No obstante la diversidad de la que hablamos no es algo propio del ámbito educativo, según López Ocaña y Zafra Jiménez (2003) esta es algo característico de la condición humana, de su conducta. Se entiende como el conjunto de los modos y maneras de pensar, de pensar la vida, de hábitos, de situaciones que hacen actuar según las propias premisas internas o que condicionan nuestra conducta, del mismo factor evolutivo que estos modos de pensar y hacer tienen a lo largo de la vida y que, a su vez, se condicionan ellos mismos. Estas circunstancias afectan, pues, al sistema educativo en tanto que es característico a todo ser humano y que estará, entonces, presente en las aulas. Como se verá en el apartado dedicado al marco legal, la atención a la diversidad es uno de los principios fundamentales del sistema educativo.

Es por ello que dentro de los llamados documentos de centro se puede encontrar el Plan de Atención a la Diversidad (PAD). No es de extrañar si se tiene en cuenta que la atención a la diversidad es uno de los principios fundamentales del sistema educativo y el fenómeno de la diversidad al cual se quiere dar respuesta se da en las aulas que existe este documento. Se ha querido, dada la oportunidad de acceder a estos tipos de documentos que ofrece el período de prácticas del Máster en el que se encuadra este trabajo, utilizar y referenciar el PAD de la Escola IPSI de Barcelona, centro donde se desarrolló el período práctico. Según el mismo documento, éste es un instrumento guía al que atenerse en el momento de aplicar medidas educativas de atención a la diversidad. Este documento recoge en sí los objetivos del mismo. Lejos de

querer faltar al respeto a la confidencialidad con el centro no se reproducen los objetivos de forma literal y se generalizan usando como referencia el manual de la asignatura Atención a la Diversidad. Estos son: servir de instrumento para organizar las respuestas a la diversidad de los alumnos, eso es, para organizar la atención a la diversidad. Ser un referente para el centro educativo en el sentido que, a partir del mismo se pueda concretizar la respuesta, ajustarla, a las necesidades que presenten los alumnos cada año. Ser una guía a la hora de ajustar los criterios según los cuales se priorizan unas u otras medidas de atención a la diversidad, organizar los apoyos, priorizarlos, así como de los recursos personales de los que se dispone para tal finalidad. Guiar la evaluación interna de la misma Atención a la Diversidad al final de cada año lectivo, eso es, evaluar su eficacia y detectar aquellos aspectos a mejorar para el siguiente curso. Por último establecer medidas a seguir para la acogida de alumnado recién llegado y para aquél que desconoce la lengua española o la lengua catalana mediante un Plan de Acogida (PA).

Según el documento anual del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña (2013) las medidas se dividen en tres niveles: generales, específicos y extraordinarios. Las medidas generales hacen referencia a cuestiones como la programación del grupo clase en las cuales se debe incluir medidas de apoyo o ampliación según conveniencia y adaptándolas a las necesidades de los alumnos. A la diversificación de los procedimientos y de las actividades programadas para dentro y fuera del aula como las de evaluación. También contempla medidas estratégicas, metodológicas y organizativas así como medidas de orientación y seguimiento de los alumnos. En cuanto a las medidas específicas podemos destacar el Programa Intensivo de Mejoras (PIM) para los alumnos que no han alcanzado las competencias básicas de primaria. Los Programas de Diversificación Curricular (PDC) y la atención a los recién llegados, como veíamos en el PAD de la Escola IPSI, con un PA. Por último las medidas extraordinarias contemplan las Unidades de Escolarización Compartida (UEC) y las Unidades de Apoyo a la Educación Especial (USEE).

Una vez analizado el concepto de atención a la diversidad y de acuerdo a lo perseguido en este proyecto, más teniendo en cuenta lo que se ha visto en el punto anterior de este apartado, centrarnos y desarrollar el concepto diversidad cultural. Como se ha visto confluyen en nuestras sociedades actuales una gran diversidad de nacionalidades y por tanto culturas distintas, así se da también en el sistema educativo aunque, como hemos visto en el ámbito social, se da de un modo divergente en cuanto a distribución geográfica. Antes de analizar los motivos de esta distribución divergente

que, en cierto grado tiene su respuesta en el punto anterior del presente trabajo en tanto que encontramos la respuesta a factores socioeconómicos, es preciso aquí analizarlo poniendo el énfasis en el sistema educativo y hacerlo dentro del marco de la ciudad de Tarragona. Como se verá en el punto 3.1.4 del presente documento esa distribución desigual encuentra sus razones, en lo que al sistema educativo concierne, que van más allá de la mera distribución geográfica de las personas y, por tanto, de motivos relacionados con la planificación urbanística. Pero antes se hace preciso hacer mención al concepto globalización, en tanto que concepto que describe el contexto social global de nuestros días que nos llevará a tratar el concepto de multiculturalidad. En cierto modo parecerá una repetición de conceptos en tanto que se tiene que hacer necesariamente mención a conceptos como la inmigración otra vez. Pero es necesario para tener una base sobre la que contemplar la realidad de la inmigración en el sistema educativo de la ciudad de Tarragona y ver, después, cómo se trata esa diversidad en las escuelas, qué es la educación intercultural, qué integración, qué inclusión etc.

La globalización es según Ziegler (2013) el término anglosajón para referirse al concepto de mundialización y que sirve para describir el fenómeno en el que está inmersa la sociedad actual. Esta se caracteriza, con la expansión del libre mercado y de la cultura estadounidense por ser una nueva forma de colonialismo. De entre todas sus críticas a este fenómeno rescatamos aquí el hecho que, según él, que, mientras los defensores y promotores de esta globalización hablan y ofrecen las ventajas de la libre competencia y la apertura de los mercados, como mecanismos para salir del atraso en esos países menos desarrollados, los países desarrollados adoptan políticas de protección en tanto que limitan las exportaciones agropecuarias de países del tercer mundo y ponen trabas al supuesto libre fluir migratorio.

No obstante no nos interesa aquí hacer un análisis crítico del fenómeno en sí sino tomar el hecho, fáctico, como hemos visto ya en el anterior punto del crecimiento exponencial del hecho migratorio. De hecho y, para poner el contrapunto a Ziegler, el mismo Dehesa (2003), quien se alinea entre los defensores del fenómeno de la globalización, habla que si bien el desarrollo tecnológico del siglo pasado ha supuesto el mayor enriquecimiento generalizado este también ha creado grandes desigualdades sociales, lo que ha propiciado el gran fenómeno de la inmigración. Dehesa cree que la mejor forma para atajar el problema migratorio es a través de una mayor y más efectiva expansión del fenómeno globalización. Pero lejos de que este fenómeno parezca tener un fin cercano, la sociedad, el contexto en el que viven nuestras aulas es el de una interacción y variedad cultural sin precedentes. Y este es el hecho que nos interesa.

Así, se entiende la diversidad en tanto que diversidad cultural o multiculturalidad, y es eso a lo que se quiere atender. Antes se ha dicho que atención a la diversidad es el conjunto de medidas y recursos que el sistema educativo, acciones educativas, pone en marcha en pro de adaptarse lo mejor posible a las características del alumno para atender a sus necesidades específicas sean del orden que sean. La diversidad cultural supone el hecho de que varias culturas confluyen en un mismo lugar y esta es un factor causante de necesidades específicas a las que el sistema educativo tiene que atender. Esas necesidades se producen del hecho, cada vez más frecuente, de las diferencias entre valores, hábitos, tradiciones, creencias etc. entre individuos.

Pero, ¿cómo se puede atender a esta diversidad cultural? De acuerdo a lo aprendido en el Máster de Formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional, en el cual se enmarca este mismo proyecto, hay varios modelos para afrontar el fenómeno de la diversidad cultural. Es preciso hacer un breve repaso de los mismos para entender los riesgos que conlleva el cómo tratar el fenómeno en sí y la importancia del mismo.

Existen tres grandes modos generales desde los cuales se ha tratado históricamente la cuestión. El primero afirma la hegemonía cultural del país que acoge, el segundo es el llamado enfoque multicultural y por último el enfoque intercultural. Es preciso adelantar para menor confusión que, si bien se va a seguir el orden ahora establecido es pertinente referir a tres modelos que afirman la hegemonía cultural del país receptor. Además, el modelo intercultural, en tanto que es el modelo vigente en el sistema educativo y que lleva implícito el concepto de inclusión, el cual también se quiere analizar detenidamente, se va a tratar en el siguiente apartado 3.2.3.

El primer modelo que afirma la hegemonía cultural es el asimilacionista. Como se deduce etimológicamente consiste en la asimilación de la cultura mayoritaria por parte de la cultura minoritaria, una absorción en la primera. Este modelo es, en sí, un atentado a la dignidad de las personas en tanto que imposición cultural pues priva a los pertenecientes a la cultura minoritaria de su libertad de pensamiento, de religión etc. Según Muñoz “los alumnos de minorías étnicas deben ser conducidos a liberarse de su identidad étnica, pues de lo contrario sufrirán retraso en su carrera académica.” (Muñoz 2001, p. 4). Los riesgos que conlleva este modelo tienen un doble filo, por un lado se propicia la perpetuación y creación de guetos por parte de aquellos pertenecientes a la cultura minoritaria que quieren mantener sus costumbres. Por otro

lado el etiquetado en calidad de extranjero que los pertenecientes a la cultura mayoritaria pone a aquellos que no se han integrado plenamente a la suya.

El segundo modelo que afirma la hegemonía cultural es el llamado modelo segregacionista. En este modelo se practica la separación de las personas de un mismo país o región según parámetros de tipo étnico, racial, sexual, ideológico o religioso. Este supone, pues, un acceso diferenciado a los recursos básicos como la educación, además de una separación, también, espacial. Según Muñoz (2001) ejemplo de este modelo son las reservas indias en los Estados Unidos y el apartheid africano entre otros de los cuales destacamos las escuelas puente españolas para gitanos. En este mismo sentido entienden el enfoque segregacionista García, Alfonso y Sáez (1998) que, como el anterior, destacan la expresión de este enfoque en los programas de división genética. Este quiere dividir a los alumnos según sus capacidades genéticas, capacidades que podrían ser mayores o menores, en todo caso, según cada individuo, pero que, en el fondo, no era otra cosa que la afirmación de la supremacía genética de la cultura dominante y la excusa para segregar a aquellos pertenecientes a culturas minoritarias que, además, eran inferiores a nivel de capacidades.

Además de éste existe un último modelo según el enfoque que afirma la hegemonía cultural. Este es el modelo compensatorio. Este modelo sigue implicando una concepción peyorativa de los miembros de la cultura minoritaria. Se considera a estos que, debido al hecho de tener una cultura distinta por tanto un contexto, sobre todo en el seno familiar, distinto, éste es perjudicial o, no lo suficientemente bueno o preparado para apoyar y sentar unas bases educativas en las personas que ingresan en el sistema educativo de un país con una cultura distinta a la mayoritaria. A éstos se les ingresa, desde el inicio, a los llamados programas compensatorios con el fin de recuperar el retraso académico que sufren por el hecho de formar parte de otra cultura. Esto, más allá de ser en sí la perpetuación de una segregación racista, tiene en la persona afectada dos consecuencias directas. La primera la falta de una igualdad de oportunidades y la segunda el conflicto, conflicto en tanto que lleva a éste al rechazo de la cultura mayoritaria que se le intenta imponer a cambio del olvido de las suyas propias o, el rechazo y por tanto también conflicto a su cultura. Decir que, en este mismo sentido se expresa Serrano (s.f.) la cual llama a estas consecuencias un proceso de 'deculturación'.

El segundo enfoque para tratar la diversidad es el modelo que a nuestro entender es el no modelo: el multiculturalismo se basa en la mera coexistencia. En este sentido se expresan tanto Cardús (2002) y Guerrero (1998) pues pese a que cualquier

grupo sociocultural tiene derecho a diferenciarse, a crear lo que ellos llaman sus microclimas morales, aceptando unos mínimos compartidos de convivencia los cuales, y esto es importante, tienen la posibilidad de participar en la definición de esos mínimos, tienen supuestamente el derecho pero no el deber. Según estos este es uno de los elementos donde el multiculturalismo se queda corto, pues rara vez se tiene el derecho real de participar en la creación de esos mínimos y aún más raro el deber, puesto que cada uno mira a lo suyo e incluso esos mínimos de convivencia son vistos como algo ajeno, cultura ajena.

Este enfoque que a priori parece mucho más respetuoso que el anterior y, en cierto modo lo es, conlleva un relativismo cultural que entraña muchos riesgos. Este modelo se basa en la fundamentación, quizá errática, del principio de tolerancia, tolerancia hacia las diferentes expresiones culturales, tolerancia hacia el otro. Este principio es de por sí positivo, no obstante, si esta tolerancia no va acompañada de una comunicación entre culturas se convierte en un mero dejar ser al otro, un otro que es ajeno, una cultura ajena lo que conlleva a que cada cual se encierre en sus valores. Este modelo esconde la proliferación de distintos riesgos como el mismo estatismo cultural, si bien la cultura, las tradiciones, son buenas en tanto que mantiene viva la memoria de un pueblo, el hecho cultural es un hecho activo y cambiante. Pero el que más nos interesa en vistas al proyecto es el riesgo de proliferación del racismo. Pues, como decía Arendt (1997) es en las sociedades democráticas, fundamentadas en cimientos y valores de respeto y convivencia, donde pueden nacer los totalitarismos y la intolerancia. Tiene sentido recordar a Arendt en tanto que la permisividad del modelo multicultural puede llegar a no respetar unos mínimos de justicia y a ver como normal la idea, basada en el racismo bajo un falso velo de tolerancia, de que la mejor forma de preservar una cultura es no mezclarla con otra. Y esta justificación a la que acabamos de aludir resulta demasiado a menudo un argumento para justificar la no entrada de inmigrantes.

Según Fernández (s.f.) el multiculturalismo implica una concepción de los grupos sociales caracterizados y determinados según su adscripción a una cultura, definida siempre en términos de procedencia geográfica, al mismo tiempo relegan a las personas que son objeto directo de esa distinción como alguien perteneciente a una etnia. Fernández hace mención a un hecho interesante que seguro, cualquiera ha podido comprobar o experimentar. El término, o más bien dicho el calificativo, étnico sirve para referirse a producciones culturales de una forma que esconde una suerte de enfoque hegemónico. Así, según él, se califican como étnicos una danza sufí o un restaurante peruano o uno turco, sin embargo, una pizzería (aunque nos encontramos

en cualquier lugar de Europa o de América del Norte, distinto a Italia) o un vals no son considerados como tales. En el párrafo anterior se hacía referencia al riesgo del estatismo cultural, Fernández (s.f.) habla de este riesgo de otra manera, pues según este el enfoque multicultural es conservador en tanto que quiere hacer un fotograma inmóvil de una realidad que es un proceso de cambio continuado, y, lo hace, con la voluntad de perpetuar una realidad inexistente de división y separación étnica o cultural cuando lo que tienen delante es un contexto de ciudades cosmopolitas donde el fenómeno migratorio se da de forma permanente en todas direcciones y en donde la fusión cultural es un hecho. Por ello puede decirse que Fernandez (s.f.) ve, bajo el riesgo del estatismo cultural una nueva versión de lo que fuera el racismo.

3.1.3 Enfoque intercultural – educación inclusiva.

Como se ha dicho, este punto sigue del anterior con no otra intención que la de darle más relevancia al enfoque intercultural por ser desde el cual hoy día se trata la diversidad cultural en el aula y porque va ligado a otro concepto relevante como es el concepto de inclusión. Además este punto sirve también como puente hacia el apartado sobre el marco legal, como se verá se reconoce desde el ámbito legislativo el derecho a una educación que respete esta diversidad cultural a la que se está haciendo referencia y a tomarla como una riqueza en sí. Siguiendo en la línea anterior, el trato de la diversidad cultural en el aula, se toma o, se debe tomar a nuestro entender, desde el enfoque intercultural. Este se basa en el aprender a convivir en un mundo pluralista y en defender a la humanidad en su conjunto. Este toma el diálogo para comprender los hábitos, los valores, las actitudes del otro en pro de un enriquecimiento mutuo. Es en cierto modo, un modelo de relación y trato entre culturas basado en el respeto y el diálogo socrático. Este modelo, además de conllevar un gran enriquecimiento en las partes dialogantes es el mejor antídoto para combatir los males de los dos modelos anteriores, racismo, intolerancia, segregación, estatismo cultural etc. Además, este modelo, llevado al terreno de la educación fomenta y trabaja en pro de la consecución de la igualdad y la justicia social y en la erradicación de situaciones de discriminación.

Siguiendo lo expuesto en la Guía Para el Profesorado de educación intercultural e inclusiva, se entiende por educación intercultural:

“una propuesta teórica y práctica que parte del reconocimiento de la diversidad como valor, que aspira a lograr una auténtica igualdad de oportunidades y resultados, así como la superación del racismo.” (Guía para el profesorado, s.f., p. 8)

Tratar el modelo intercultural en la educación hoy día es hacerlo desde el modelo inclusivo. Pero antes de hacer un análisis profundo sobre lo que es la educación inclusiva es preciso poner sobre la mesa dos conceptos, como son el de integración y cohesión social que, aunque sea de forma breve, son fundamentales para llegar al modelo inclusivo.

Integración es, según el diccionario de la Real Academia Española (RAE) (s.f.) “Acción y efecto de integrar o integrarse”. De integrar tomamos la primera y tercera acepción de la definición del mismo diccionario dado que son a nuestro entender las más adecuadas a lo que nos interesa. Según la RAE integrar es “Dicho de las partes: Constituir un todo.” o “Hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo.” Según Clanet (1990) la integración: “se identifica con la interdependencia entre grupos de diversas culturas, con capacidad de confrontar e intercambiar normas, valores, modelos de comportamientos, en postura de igualdad y de participación.” (Clanet 1990, citado en Muñoz Sedano, 2001, p. 6)

La integración es pues, en términos de educación, la búsqueda y encuentro del entendimiento cultural. Romper con los estereotipos, acabar con la rumorología, adquirir la convicción de la necesidad de intervenir en situaciones de riesgo causadas por diferencias étnicas y socioeconómicas, desarrollo de la independencia personal en tanto que busca adquirir el hábito de ayudar a las personas a resolver sus conflictos, por tanto, adquirir hábitos relacionados con la autonomía social y personal y a adquirir una mirada crítica hacia la realidad crítica que nos rodea.

Cabe precisar, ligado a lo que se ha dicho acerca de los enfoques para afrontar la diversidad, que la integración educativa debe tomar en cuenta el modelo intercultural en tanto que no debe caer en la ambigüedad del multiculturalismo y quedarse en el mero saber sobre el otro. Esto debe ir acompañado de la adquisición de la mirada crítica a la realidad en tanto que, además de la comunicación con el otro, debemos conocer cuáles son las bases estructurales sociales, de la política, económicas, étnicas de cada lugar y cada cultura que se encuentran en el origen de la discriminación, el racismo, y de la segregación tanto sexual como clasista. Sólo así puede darse una auténtica integración.

Este concepto de integración va totalmente ligado al concepto de cohesión social. La cohesión social es, según Cuéllar:

“un proceso social que busca consolidar la ciudadanía en pluralidad al reducir las desigualdades y promover espacios para las reclamaciones políticas y judiciales contra la injusticia. Es el punto de encuentro de la democracia social con la democracia política. Una sociedad cohesionada es un prerequisito para la democracia política y la estabilidad social.”

(Cuéllar, 2009, p. 4).

Así pues, la cohesión social entendida desde la integración permite alcanzar plenamente la primera, surge y supone el respeto a los derechos de la vida y la dignidad, el respeto a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el aprecio a los valores como la libertad, la solidaridad y la igualdad, la actitud dialogante, equitativa y tolerante con el otro al que quiero llegar a entender.

Si, por lo mismo, lo giramos, se puede tomar la cohesión social como medidor del grado de igualdad y justicia social de una sociedad, de cohesión entre sus miembros, de integración de estos en un ser colectivo que es diverso pero equitativo. Pues la cohesión social, más allá de un hecho sociológico es también acción en tanto que búsqueda de la equidad, siguiendo a Cuéllar (2009), aquella de la que muchos ciudadanos están negadas.

No obstante hay que hacer aquí un importante inciso, pues se está hablando del concepto de integración cuando, en realidad, este ha quedado obsoleto en los últimos decenios y ha sido sustituido por el concepto de inclusión, de educación inclusiva. Pero era relevante el mencionarlo en tanto que el modelo inclusivo se puede considerar un modelo evolucionado del integrador y, porque a menudo, ambos se confunden.

Según Muntaner(2007) los dos grandes objetivos perseguidos por la educación inclusiva son la lucha contra la exclusión y la defensa de la equidad educativa. Pero en este proyecto queremos hacer énfasis en el hecho que un planteamiento inclusivo no puede ser individual de un centro determinado sino que tiene que ser una apuesta de todo un marco más amplio: la ciudad, entendiéndola como un principal agente educador.

Si nos referimos a las diferentes aptitudes de los educandos, constatamos en la práctica diaria y en las diferentes evaluaciones del sistema educativo, que éstas vienen condicionadas no solamente por aptitudes de tipo intelectual y físico sino incluso en más proporción por factores de tipo socioeconómico y cultural.

Como se ha podido vislumbrar y se extenderá en mayor grado en el siguiente apartado, ciudades como Tarragona, muestran un urbanismo revelador de una falta de

inclusión y de cohesión social. Un núcleo urbano inicial separado de los nuevos barrios de trabajadores que fueron creciendo en la periferia con la inmigración iniciada especialmente a partir de los años sesenta y que ha tenido un marcado repunte en los inicios del presente siglo, que hizo crecer la ciudad de manera desordenada con nuevas zonas residenciales con fuertes carencias de servicios, separadas del centro urbano, con una población que no compartía ni lengua, ni cultura ni costumbres y que, en consecuencia no se vio incluida de manera fácil en su nueva ciudad. El resultado ha sido una ciudad poco cohesionada, con un porcentaje alto de personas que no se sienten todavía identificadas como pertenecientes a una colectividad amplia que es su ciudad.

Tiene pues el sistema educativo que tener muy en cuenta esta realidad no inclusiva de tipo urbanístico, cultural y socioeconómico a la hora de plantear su trabajo de inclusión en los centros y, de manera más ambiciosa, contribuir a que esa ciudad en la que está inserta se convierta en una colectividad mucho más cohesionada, más inclusiva.

Esto va muy ligado y hace necesario poner en relieve el concepto de ciudad educadora, el cual se desarrolla dentro del apartado sobre el Proyecto Educativo de Ciudad. La ciudad educadora es aquella que se convierte en uno de los principales ejes de la educación de un individuo, al igual que sucede con la familia o las diferentes instituciones educativas.

Plantear una educación inclusiva dentro de un centro educativo y no plantearse el mismo reto a nivel de ciudad es un trabajo de poca utilidad. Se entiende que, si bien como se verá en el marco legislativo el sistema educativo en general tiene en cuenta la puesta en práctica de una educación inclusiva a la vez que pone atención en la atención a la diversidad y alza el valor integrador de la educación en sí; si cuando el alumno sale del aula se encuentra con una realidad no inclusiva se está produciendo una falta de coherencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos alumnos.

En cuanto a la definición de educación inclusiva Muntaner cree que existe “cierta confusión en torno al concepto de educación inclusiva” (Muntaner, 2010, p. 7) Este distingue hasta seis modos de definir la inclusión según las aportaciones de autores como Ainscow, Miles o Giné. Pero en miras de acercarnos al significado de inclusión, el mismo Ainscow (2003) destaca algunos aspectos comunes a todas las definiciones de educación inclusiva. Estos son:

- La inclusión como proceso en tanto que búsqueda continua e interminable de buscar formas cada vez más perfeccionadas de responder a la diversidad.
- Inclusión como identificadora de barreras. En tanto que comporte el estudio y evaluación de distintas fuentes en pro de mejorar las políticas y las mismas prácticas inclusivas.
- Inclusión como asistencia, participación y rendimiento de todo el alumnado.
- Inclusión como atención especial a los grupos en mayor riesgo de exclusión social.

(Ainscow, 2003. Citado en Muntaner, 2010, pp. 8-9.)

Además, siguiendo a Muntaner (2010) y Ainscow, Booth y Dyson (2006) existen tres aspectos necesarios a cumplir en un proceso educativo inclusivo. Estos tres son según las menciona Muntaner presencia, participación y progreso.

La presencia va relacionada a la escolarización de los alumnos más vulnerables. Se relaciona con el dónde se educan esos alumnos dentro del contexto ciudad teniendo en cuenta que puede ser más difícil aprender o reforzar algunos valores hacia la diversidad de los alumnos según su ubicación. No olvidemos sin embargo que si bien es verdad que lógicamente los alumnos deberían escolarizarse en aquellos centros más próximos a su domicilio, en el centro de su barrio, esto conlleva que se corre el peligro que en barrios marginales o con más dificultades, los centros que están ubicados en ellos pueden convertirse en centros vulnerables, con una dificultad especial para llevar a cabo su compromiso con el proyecto educativo de ciudad.

La participación va directamente relacionada con la calidad de las experiencias de aprendizaje dentro del centro, para ello ponen el acento en el conocer y escuchar al alumno y tenerlo en cuenta. Esta participación en la vida del Centro, este protagonismo en las experiencias de aprendizaje por parte de los alumnos puede topar con frecuencia con la dificultad que implica que ello no se da o no lo encuentran en otros ámbitos de su vida social como el barrio o la ciudad, a la que no se sienten vinculados.

El progreso hace referencia a los resultados obtenidos por los alumnos. Estos se contemplen no obstante teniendo en cuenta todas las áreas del currículum, eso es, yendo más allá de resultados obtenidos en pruebas homogéneas. Las dificultades en este progreso vienen marcadas por una situación inicial de desventaja, dado que con frecuencia el nivel cultural y educativo de las familias de referencia es más bajo, así

como su grado de inclusión ciudadana o sus expectativas a nivel educativo y profesional. La actual situación de paro que afecta especialmente a estos barrios trabajadores, con un cincuenta por ciento de jóvenes sin empleo, señala un horizonte y unas circunstancias que dificultan especialmente las expectativas y el aspecto motivacional para los educandos. Pues una inclusión sin perspectivas de trabajo, lo que podríamos entender como miembro activo en una sociedad, es difícilmente comprensible.

3.1.4 Inmigración en la educación, Tarragona.

Se ha hablado ya del fenómeno migratorio, qué implica para nuestras sociedades e incluso para nuestras aulas así el cómo debería tratarse y afrontar los riesgos sociales que conlleva, también, se ha referenciado, de hecho como elemento principal en el primer punto del apartado Desarrollo de este proyecto. Lo que se quiere, aquí, es llevar el análisis del hecho migratorio en la realidad educativa de Tarragona a un nivel de profundización más elevada en la medida de lo posible. Dado que la metodología escogida para el desarrollo de este proyecto es mayoritariamente cualitativa, este punto se va a desarrollar a partir del estudio *La realitat de la immigració en l'àmbit educatiu: interculturalitat i multiculturalitat a les escoles del Camp de Tarragona.* (La realidad de la inmigración en el ámbito educativo: interculturalidad y multiculturalidad en las escuelas de la provincia de Tarragona.) que fue realizado por los profesores de la Universidad Rovira y Virgili Ignasi Brunet, Ángel Belzunegui e Imma Pastor.

Según estos investigadores, el gran aumento en términos de población que, como se decía al inicio está causado principalmente por la diferencia entre la realidad social y económica entre esta zona en tanto que receptora de inmigrantes y las zonas emisoras. Este gran aumento de población se ha traducido en problemas educativos en los centros empezando por el mero hecho de tener que hacer frente a una gran demanda para la que muchos no estaban preparados. Pese a que según estos no se puede hablar de centros educativos convertidos en guetos, es evidente, y más teniendo en cuenta la distribución demográfica en el territorio de las personas inmigrantes que los centros, sobre todo públicos, que, si no están convertidos, corren un riesgo muy severo de convertirse en centros guetos, sobre todo, si no se trabaja la diversidad cultural de forma que se implique a la sociedad en general.

Este hecho se ve reforzado por la descripción que hace el mismo estudio acerca de la concentración de alumnado inmigrante en algunas escuelas de la provincia. La primera conclusión es que se constata el hecho del proceso diferencial de matriculación inmigrante a las escuelas según la zona geográfica. Esto lleva a que el porcentaje total de alumnos inmigrantes en esos centros sea mucho mayor al porcentaje total de inmigrantes sobre la población de la misma zona. Pero esta es una consecuencia que no entraña una relación causa efecto por sí sola. Sin embargo, si vamos a la segunda conclusión sobre la cuestión realizada en el estudio, esta constata el hecho de que la población autóctona del lugar ha abandonado estos centros públicos bajo la falsa percepción de que la presencia de alumnos inmigrantes va a perjudicar la educación de sus hijos. Los motivos van desde una preocupación puramente académica basada en la errónea concepción de que las mayores dificultades académicas de esos alumnos inmigrantes acabarán retrasando el desarrollo formativo de sus hijos hasta motivos basados en prejuicios étnico-raciales. Este abandono por parte de la población autóctona conlleva la creación de otra realidad que se quiere destacar aquí. Mientras que la mayoría de alumnos autóctonos ha ‘migrado’ a centros concertados que, según el mismo informe, han utilizado políticas de desviamiento del colectivo inmigrante, aquéllos alumnos pertenecientes a las familias autóctonas también, como los inmigrantes, en riesgo de exclusión social por su bajo estrato económico siguen matriculados a esos centros públicos en los que se ha dado la masificación de alumnos inmigrantes.

Sin necesidad de entrar en detalles, esta realidad poco dice acerca de una sociedad vertebrada en búsqueda de una cohesión social, del diálogo intercultural y del modo de afrontar, como sociedad, la diversidad cultural. No se pueden achacar del todo estas cosas a los centros educativos, al menos a los públicos, más allá de que en su día la formación en el respeto y el entendimiento entre culturas, en la tolerancia y en la igualdad no fuese del todo efectiva, sí se le podrían achacar estas acusaciones a los centros concertados sí, como concluye este informe, han utilizado políticas de desviamiento del colectivo inmigrante para no verse absorbidas para él. Pero incluso en éstos se podrían justificar en tanto en cuanto en que éste problema, ésta realidad, la de ciudadanos que se encuentran en una situación desigual, en desigualdad de oportunidades, los atisbos de racismo y de prejuicios que se avistan en esta realidad etc. deberían ser tratadas como se ha apuntado en algún momento desde el ámbito político. Pero también, como se ha dicho anteriormente, la educación entraña en sí cierta entidad política y esta realidad observada que, seguro, no se da sólo en la provincia de Tarragona dado que no es muy arriesgado aventurarse a decir que pasa en todos

aquellos rincones del Estado que han sufrido un aumento demográfico significativo fruto del fenómeno creciente de la inmigración, debería ser tratado desde el sistema educativo en tanto que institución garantizando de alguna forma la equidad en la distribución geográfica de los alumnos.

Cabe decir que la idea apuntada ahora en el último párrafo no es más que una convicción personal, lo que queda patente es, pues, la invertebración social y las malas praxis o errores a la hora de afrontar la diversidad cultural a nivel social y político que tiene su expresión en el ámbito educativo y que le trae consecuencias al mismo, que es lo que aquí nos interesa.

Queremos centrarnos ahora en otro aspecto del estudio para ponerlo en relación con el tema de la convivencia y la cohesión social. El estudio pone en relieve la falta de recursos tanto materiales como humanos para hacer frente al fenómeno de la masificación de inmigrantes y del aumento de demanda en sí. Que los recursos se hayan quedado escasos por el aumento de la demanda de matriculaciones y el hecho de que la mayoría de estas nuevas matriculaciones sean de personas en riesgo de exclusión social y, por tanto, requieran de por sí una batería de recursos mayor por sus necesidades educativas es una cuestión que atañe al ámbito de la política educativa, seguramente también económica y que escapa de los márgenes de este proyecto.

Lo que nos interesa es el hecho que esta oleada de nuevas matriculaciones de alumnos en riesgo de exclusión social se inserta, por su condición social, en los estratos socioeconómicos más bajos de nuestra sociedad. Esto, como decíamos antes, se traduce en que comparten su vida dentro del sistema educativo con la población autóctona con menos recursos, aquélla, como ellos, que son los principales demandantes de los recursos que, según el mismo estudio se echan en falta. Cabe destacar de este fenómeno, dadas las distintas realidades que van a convivir en estos centros escolares, el riesgo que existe de que se cree un clima de competencia por la posibilidad que, si no se trata adecuadamente, los demandantes autóctonos de esos recursos tanto humanos, materiales, económicos etc. achaquen la falta de ellos a la presencia de éstos nuevos alumnos inmigrantes. Como se ha venido apuntando, la diversidad cultural entraña en sí una gran riqueza y es una gran oportunidad para los centros el utilizarla en pro de una educación intercultural basada en el diálogo y el aprendizaje mutuo sobre el otro.

En este sentido, nos hacemos eco de la hipótesis lanzada por los autores de este estudio (traducido directamente al castellano):

“(...) la presencia de alumnado extranjero en las escuelas no origina problemas de convivencia con el alumnado autóctono, pese a que la concentración de alumnado extranjero plantea retos de integración educativa dentro de la escuela”(Brunet, Belzunegui y Pastor, 2004, p. 203.).

Otro de los problemas a los que tienen que hacer frente los centros educativos debido a la gran concentración de inmigrantes, que ya se ha ido apuntando, es la gran distancia cultural entre los distintos miembros y personas que hacen vida y conviven en los centros educativos, desde profesores a alumnos, familias, personal no docente del centro etc. Como se ha visto en el primer punto de este apartado y se puede también consultar en el anexo acerca del estudio de población según sexo y nacionalidad (Anexo 2) la cantidad de nacionalidades y, por ende culturas, distintas que se pueden llegar a encontrar dentro del sistema educativo y de la sociedad es realmente significativa. Como en el caso anterior, esto es una gran oportunidad educativa y social si se afronta desde el modelo intercultural con la integración y la cohesión social de fondo. Esto, más que un problema, es un riesgo en sí, y este riesgo tiene más que ver con el proceso de comunicación entre familias autóctonas, extranjeras y la comunidad educativa que en la convivencia de distintas culturas. Se refiere más a la calidad y eficacia de la esfera comunicativa de la comunidad educativa. Pues, se piensa que, tomando aquí el tópico de la mirada ingenua y sin prejuicios de los niños, no tendrían por qué darse problemas de convivencia entre alumnos causado por sus diferencias étnicas y culturales en la etapa de educación primaria más que otros problemas de convivencia que puedan darse en cualquier realidad educativa. No obstante, si no se trabaja desde la interculturalidad esa diversidad cultural esos problemas de convivencia de raíz étnica o cultural se piensa sí podrían llegar a darse en la etapa de educación secundaria obligatoria. Es por ello que se considera la base para evitar tales males la comunicación equitativa de las partes, desde un inicio, en el seno de la comunidad educativa. Y ésta comunicación se considera, aquí, más allá de la comunidad educativa entendida como comunidad alrededor de un centro escolar, como toda la comunidad que forma parte del contexto, la zona, el barrio, la ciudad del centro educativo.

Pero si por lo dicho hasta ahora puede parecer obsoleto dado que el estudio de Brunet, Belzunegui y Pastor está publicado en el año 2004, estudios y publicaciones recientes, como es el caso del trabajo coordinado por Ruth Vilà Baños, de la Agencia de Gestió de Ajudes Universitaries de Recerca (AGAUR), publicado en el año 2010 se hace eco de esta misma realidad, de estos mismos problemas a lo largo del territorio catalán.

En concreto, con el caso de la realidad de los jóvenes inmigrantes se advierte que muchas veces se “vende” la llegada y presencia de éstos con un

“clima general d’alarma, aversió i sobredimensionament que s’expressa en l’ús recurrent que fan els mitjans de comunicació de metàfores d’invasió, al·luvió, devessall, onades, quan s’al·ludeix a la seva arribada mostrant-la com un procés impossible d’aturar i amenaçador, que és necessari impedir, contenir o canalitzar.” (Vilà Bañós, 2010, p. 10)

(clima general de alarma, aversión y sobredimensionamiento que se expresa en el uso recurrente que hacen los medios de comunicación de metáforas de invasión, aluvión, avalancha, oleadas, cuando se alude a su llegada mostrándola como un proceso imposible de detener y amenazador, que es necesario impedir, contener o canalizar.)

También, como se ha dicho ahora, se plantea como clave para la correcta convivencia la participación activa en la ciudad, una participación en momentos comunes ya existentes en el lugar de acogida o de nueva creación que fomenten el sentimiento de pertenencia y que ayude en la construcción de una identidad ligada al entorno, una identidad común al resto de personas con los que se comparte ese entorno con independencia de sus características distintas sean del tipo que sean. No obstante, tanto para el éxito de la inclusión de estos jóvenes inmigrantes como para el desarrollo social de la comunidad, apunta Vilà Bañós (2010) que es necesaria la participación y voluntad de los que ya viven en el lugar, los cuales, también tienen que integrarse al recién llegado.

Teniendo esto presente y volviendo al espacio escolar, Puigcerver (2009) en su trabajo acerca de las buenas prácticas para educar en la ESO y análisis de la realidad en Tarragona pone en relieve una preocupación que hasta el momento no se ha contemplado. La autora se ha encontrado con (directamente traducido al castellano) “la preocupación por los niveles académicos del alumnado, a menudo irracional, dejando en segundo término las problemáticas sociales y personales.” Así como “la impotencia de parte del profesorado en el tratar ciertos colectivos que se apartan de una supuesta normalidad, la angustia que les provoca la falta de conocimientos académicos y las conductas disruptivas. No se tiene conciencia de que las expulsiones y los castigos por sí mismos no sirven para nada, lo que sirve es el trato personal, la mediación y la negociación.” (Puigcerver, 2009, p. 15).

Esta última idea viene recogida también en el estudio de Brunet, Belzunegui y Pastor (2004), dentro de las conclusiones del mismo donde se recogía tanto la necesidad, por otro lado siempre repetida, de más formación para el profesorado como la necesidad expresada por los mismos docentes de más recursos, materiales, pero

sobre todo humanos. Referente a la necesidad de una mayor formación del profesorado es ésta una cuestión que, por un lado, nunca estará del todo paliada, pues se considera aquí que el mismo *modus vivendi* de un docente debe ir acompañado de un aprendizaje continuo, aprendizaje que, por otro lado, viene implícito con la misma profesión. Por otro lado, en los últimos años se ha empezado a tomar más enserio esta cuestión a nivel institucional y administrativo, se ve con el mero hecho que para ejercer la profesión, al menos en secundaria, se haya pasado del requerimiento del antes llamado CAP al Máster en Formación del Profesorado, en el cual se enmarca este mismo trabajo. Ello permite sin duda alguna una mejor preparación de los nuevos docentes, sobre todo, en lo que ha de herramientas iniciales se refiere pues, por otro lado, es una profesión en la cual el cúmulo de la experiencia adquirida con el tiempo, más si va acompañada por la reflexión sobre la propia vivencia, pesa mucho.

Pero parece que con todo esto y por lo visto en Brunet, Belzunegui y Pastor (2004) y Puigcerver (2009) no basta del todo. Es necesaria que la idea de la educación inclusiva se extienda más allá de los muros de las aulas, como decíamos, al entorno, al barrio, a la ciudad. Esta parece ser la condición *sine qua non* para que pueda darse la completa integración de la gente migrada a un sitio con la gente del lugar, y de estos con los primeros y así caminar hacia una ciudad realmente cohesionada.

Por otro lado, resulta interesante poner de relieve el pensamiento de Delgado (2003) como contrapunto. Para este autor sobre la noción de “inmigrante”, la cual esconde una suerte de discriminación semántica y que divide inevitablemente a los grupos sociales entre inmigrantes y autóctonos, este último que no es otra cosa, en realidad, que un inmigrante más veterano.

Para Delgado toda sociedad urbana responde a una suerte de heterogeneidad generalizada en la cual es difícil encontrar parcelas particulares o configuraciones sociales fijas. Mantiene que la misma vida cotidiana de las urbes ya es un ejemplo de hasta qué punto es posible la convivencia entre personas y mundos desconocidos. Esta convivencia está basada en la igualdad y el respeto mutuo. No obstante, esta igualdad y respeto responde a lo siguiente: “La gente en la calle, aquellos que pueden merecer el calificativo de <normales>, reclaman y obtienen automáticamente el poder ocultar quién son <en realidad>, sus sentimientos más auténticos etc.” (Delgado, 2003, p. 31), y así la norma básica de organización relacional se basa en el poder mantener el anonimato respecto a aquellos con los que no tenemos proyectos inminentes. Pensemos en los que pensadores llaman los no-lugares, espacios de paso, con los cuales nadie se identifica ni le da una significatividad especial para su vida, así, metros, autobuses,

aeropuertos, son espacios donde se comparte algo con un número mayor de personas, al menos el espacio o el servicio, pero donde no le damos más valor que un lugar de paso, pues allí impera el derecho al anonimato, al no-ser en sociedad.

Por ello, Delgado (2003) mantiene que no tiene sentido pretender un estatus de autoctonía ni de aplicar a nadie el término inmigrante en tanto que “el otro”, el “ajeno” a lo normal, pues lo normal es ser ajeno. Además, no existe hoy día, al menos en el mundo desarrollado, en el cual utilizamos los términos autóctono, identidad cultural, diversidad, inmigrante, etc. una sociedad donde las identidades estén realmente establecidas y sean totalmente homogéneas como para que tenga sentido etiquetar a alguien como “inmigrante”.

En este sentido, Delgado afirma:

“la multiculturalidad y la interculturalidad no son sino hechos y nada más, es decir realidades que son consustanciales al funcionamiento de las sociedades urbanas industriales nuevo racismo cultural, que quiere hacer creer que las personas y los grupos han de estar ordenados verticalmente en función de su grado de adaptabilidad a la presunta «cultura» de la sociedad anfitriona una cultura que ni existe ni puede existir, a no ser como una acumulación ininteligible de maneras de hacer, de pensar y de decir.” (Delgado, 2003, p. 34).

Es por ello que este autor defiende que el término inmigrante esconde una suerte de discriminación semántica. Pues el justificar la segregación, los abusos sociales, las desigualdades jurídicas etc. como una suerte de anomalía cultural, o rechazo del otro, de falta de integración de aquel o de admisión o respeto por los “autóctonos”. Como dice Delgado “insinuando que si hubiera un poco más de «conocimiento» y de «comprensión» en lo que respecta a ciertas comunidades consideradas ya de entrada «extrañas» y «ajenas», se aliviaría la penosa situación que han de soportar.” (Delgado, 2003, p. 35).

Si bien se considera el análisis de Delgado acertado, pues, por un lado se ve a lo largo del desarrollo del estado de la cuestión que existe cierta confusión a la hora de acotar dichos conceptos como integración, inclusión, multiculturalidad. Y, aún a riesgo de ser partícipes de la discriminación semántica que supone el uso de términos como el de “inmigrante” o los términos multicultural, interculturalidad etc. en tanto que pueden suponer una forma confusa de describir los fenómenos aquí tratados la realidad es que, como decía Wittgenstein, el lenguaje es una convención, en tanto que los conceptos toman significado según su uso y, el uso del mismo es un fenómeno social, por tanto una convención social. Vemos, a lo largo del trabajo que los términos socialmente convenidos para tratar el estado de la cuestión son los aquí usados. Además, la tesis de

Delgado no hace sino poner de relieve y denunciar la existencia de otras causas de exclusión social, si se quiere a un nivel más filosófico, que afectan a ciertos colectivos, como los “inmigrantes”, que es lo que aquí interesa, aquellos grupos que se encuentran en riesgo de exclusión social independientemente de cual sea la forma de referirse a ellos.

Por otro lado, la denuncia de Delgado no hace sino coincidir con lo aquí tratado y no es excluyente en la búsqueda y reclamo de una mayor inclusión de los colectivos en riesgo de exclusión social. En este sentido, se ha hecho referencia en el apartado anterior a los tres aspectos necesarios para cumplir un proceso educativo inclusivo, estos eran la presencia, la participación y el progreso. En este sentido Vilà Baños (2010) entiende la participación como un proceso que consta de tres dimensiones que se corresponden a lo descrito en Muntaner (2010): (directamente traducido al castellano) “1. Dimensión política donde participar significa organizarse, 2. Dimensión de refuerzo del sentimiento de pertenencia y de identificación colectiva, donde participar es la cohesión social y la cohesión de grupo y 3. Dimensión dinámica y transformadora, donde participar es transformar la comunidad.” (Vilà Baños, 2010, p. 18).

Añade Vilà Baños (2010), además de estas tres dimensiones de la participación, que toda participación es una acción que busca un objetivo, los cuales ella divide en cuatro y es en la consecución de estos lo que supone la existencia de una identidad colectiva la cual surge de valores, motivaciones e intereses que permiten y son el sustrato de la existencia de un “nosotros” y que posibilitan la plena convivencia y en donde la participación se torna en un proceso inclusivo. Pues estas motivaciones son, primero la de poder mejorar sus posibilidades de acceso a bienes y servicios, segundo la de poder integrarse a determinados procesos en curso, motivación para mejorar sus posibilidades a la hora de concretizar su proyecto de vida y, por último, para poder sentirse protagonista construyendo su futuro. La clave está, para lo que aquí nos ocupa, en la segunda motivación ya que “quan algú vol integrar-se a una societat (...) la seva manera de participar es donarà a través de la práctica o exercici de la ciutadania” (cuando alguien quiera integrarse a una sociedad... su manera de participar se dará a través de la práctica o ejercicio de la ciudadanía.) (Vilà Baños, 2010, p. 18). Esto es dado que en este ejercicio de la ciudadanía se materializan las tres dimensiones de la participación en tanto que proceso según la interacción que se establece entre la propia experiencia, la del grupo con el que se participa y sus características y las nuevas relaciones de convivencia que se crean.

En este sentido se considera en este trabajo las fiestas populares de la ciudad como una oportunidad donde se pueden hacer converger sociabilidades distintas y desde las cuales se puede reforzar la cohesión social. Se piensa en las fiestas populares porque ya es de por sí un momento de encuentro para la comunidad, pero esta idea, junto a lo visto en este apartado, hace necesario la creación de proyectos comunes en el seno del entorno, la ciudad, el barrio, donde las fiestas populares pueden resultar un gran instrumento pero seguro no los únicos, pues la clave está en que estos proyectos, espacios, etc., sean asumidos y compartidos por todos los ciudadanos de un lugar. Por lo mismo, Vilà Bañós considera que “invertir en l’impuls d’una participación que suposi també l’enfortiment del mon associatiu i de la societat civil hauria d’afavorir una convivencia més intensa”. (Vilà Bañós, 2010, p.18) (Invertir en el impulso de una participación que suponga también el fortalecimiento del mundo asociativo y de la sociedad civil tendría que favorecer una convivencia más intensa).

3.1.5 Marco legal.

Como bien se deduce del título de este punto, se trata, aquí, de poner en relieve lo que versa el marco legal educativo acerca del trato y valor integrador de la misma educación. Se quiere hacer desde la legislación estatal, pasando por el ámbito autonómico y local. El objetivo es poder poner en relación este marco legal con el problema que suscita el proyecto desarrollado en este documento.

Empezamos pues sin más dilación con dicho análisis en su ámbito estatal. Eso quiere responder, pues, a la pregunta, qué indica la LOE al respecto, primero, y después qué señala la LOMCE. Se analiza la LOE en tanto que ley vigente, pero se debe hacer referencia a la LOMCE, recién aprobada y que se encuentra en plena fase inicial de aplicación, la cual modifica la primera.

La ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en el BOE de 4 de mayo de 2006. Ésta cuenta entre sus principios fundamentales con la búsqueda de “la equidad que garantice la igualdad de oportunidades y la transmisión de valores que favorezcan la libertad, responsabilidad, tolerancia, respeto y la justicia”, etc. Así, toma ésta la atención a la diversidad como principio fundamental lo cual se traduce en consecuencias pedagógicas y organizativas.

A modo de referencia literal, tal como aparece en el preámbulo de la misma, “Para la sociedad, la educación es el medio para transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan (.....) de

fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social”. De igual modo, encontramos en el capítulo I, artículo I, sobre principios y fines de la educación, expresado claramente lo que decíamos en el párrafo anterior y que se puede poner en relación directa con el problema al que quiere hacer frente el presente proyecto. Éstos son los principios b) y c) que se citan tal como aparecen en la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en el BOE de 4 de mayo de 2006. En el artículo LOE 03/05/2006 Principios y fines:

- “b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.”
- “c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.”

Además, la introducción de las competencias básicas persigue, en parte, dicho objetivo pudiendo resaltar, en vistas a lo que nos ocupa, la competencia social y ciudadana. Tal como aparece en el artículo de Juan López Martínez la adquisición de esta competencia:

“es imprescindible propiciar el sentido de pertenencia a un grupo social, conocer la organización y funcionamiento de las sociedades y particularmente la propia, en un marco que comprende desde lo más cercano hasta lo más global.” (Martínez (s.f.), pp. 23-24).

El artículo de Juan López Martínez pone en relieve también la aportación curricular, en este sentido, de la LOE con distintas asignaturas como son Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, Educación Ético-Cívica o Filosofía y ciudadanía.

Por otro lado y, teniendo en cuenta que el proyecto tiene como objeto a alumnos pertenecientes a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria encontramos entre los objetivos que contempla la Ley Orgánica sobre Educación de 2006 en esta etapa. En ellos encontramos en los objetivos a) y d) la búsqueda del desarrollo de unos valores integradores en pro de una sociedad sana, sin prejuicios, que atiende y trata a todos por igual de forma indistinta y desinteresada.

En cuanto a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad Educativa (LOMCE). Publicada en el BOE el 10 de Diciembre de 2013. Ésta

versa ya en su preámbulo y de distintas maneras de una forma muy parecida a su predecesora. Ésta es, en términos legales, una modificación de la anterior ley, no una nueva ley de educación. Así, encontramos en el tercer punto del preámbulo de la misma y a modo de justificación para su desarrollo referencias al problema y a la voluntad de lucha de y contra la exclusión social. Del mismo modo la convicción de que la educación es y ha sido el arma principal a disposición de una sociedad en la lucha contra las situaciones sociales injustas y es en ésta lucha donde el sistema educativo encuentra su razón de ser.

Pese a que uno no es nadie, ni en conocimientos ni en potestad, sería obviar la realidad el no constatar el gran revuelo y oposición generalizado hacia ésta. No se tendría en consideración este hecho si no fuese porque, en muchos casos, las manifestaciones críticas con la LOMCE versan sobre el perjuicio de ésta a conceptos como la cohesión social, la integración o la atención a la diversidad, así como al desarrollo de valores democráticos, que son, en sí, aquellos valores y conceptos que se destacan en el presente trabajo dentro del presente marco teórico y que son la base del proyecto a desarrollar.

A modo de reflexión personal decir que, más allá de la veracidad o justificación de las críticas hechas a la ley, cabe no olvidar que tanto su elaboración como el debate sobre la misma se enmarcan dentro del juego de la política y hay que tener en cuenta los ulteriores intereses tanto de la parte redactora como de la parte crítica. No obstante y aún dentro del juego político de intereses, no es, muy buena señal, desde nuestra ignorante mirada, la afirmación del texto del anteproyecto de ley, al final de su artículo quinto, que dice que el mismo texto es el "resultado de un diálogo abierto y sincero con la comunidad educativa". En Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad Educativa. Publicada en el BOE el 10 de Diciembre de 2013.

Pues sin necesidad de ser un entendido parece incongruente con la realidad vista, ésta realidad se refiere a las múltiples y constantes voces en contra de la misma, lo cual, hace difícil creer en la veracidad de dicha afirmación.

A corte de ejemplo se pueden destacar las ideas principales del artículo llevado a cabo por UGT Enseñanza (2013) "Atenta contra la garantía de acceso al conocimiento en condiciones de igualdad". Destaca que el texto está impregnado de lenguaje sexista y que es permisivo en cuanto a segregación de género se refiere por el concierto ofrecido a centros privados que separan a alumnos según el género sexual. De entre otras críticas podemos resaltar, dado que su afirmación nos afecta más de cerca en lo

buscado en este proyecto que “Condena al fracaso al alumnado que vive en condiciones socioeconómicas desfavorables.” El artículo concluye con la afirmación de que con ésta se pierden conquistas como “La cohesión social”, “La igualdad de oportunidades en la escolarización obligatoria” etc. Estas acusaciones más allá de ser más o menos graves resultan, de inicio, incongruentes con lo descrito en el primer párrafo en el que se hace mención a la LOMCE en este texto sobre el valor integrador de la educación según la misma. (UGT Enseñanza, 2013, p. 4.).

Pese que el anterior artículo no profundiza en sí en sus acusaciones encontramos otras voces en ese mismo sentido expresadas de distinto modo, por ejemplo, la manifestación ocurrida en la ciudad condal el día 13/12/2012 en contra de la misma Ley, por entonces en fase de redacción, y contra los recortes marchó bajo el lema ‘Para la Cohesión Social, Ni LOMCE, Ni recortes”, el mismo día en Madrid, como en muchas otras ciudades del Estado se acontecieron múltiples marchas bajo la misma bandera. Esta información se puede encontrar, de entre otras fuentes, en el artículo publicado en el periódico 20 minutos (2012). Tal como se cita en el artículo la manifestación fue convocada, “como las pasadas”, por “Plataforma Estatal por la Escuela Pública, la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (Ceapa), la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (FeCCOO), de FETE-UGT, STEs y CGT”. Desde entonces hasta la actualidad, o el momento en que estamos escribiendo no han sido éstas las únicas manifestaciones populares o institucionales desde diversos ámbitos contra la ley. (20 minutos, 2012, pp.1-2).

Aunque no hayamos entrado a analizar aún los motivos de las controversias entre estos sectores y lo descrito en la LOMCE parece claro y seguro el afirmar que, como se apuntaba antes, no parece que haya habido mucho diálogo previo a la elaboración de la misma con la comunidad educativa. Así, con la voluntad de ser algo más rigurosos, se ha acudido a las valoraciones del Central Sindical Independiente y Funcionarios (CSIF), en el artículo Anteproyecto de LOMCE. Valoración y propuestas de mejora del CSI-F. (2012). Se pone en relieve aquellos aspecto más graves que se han valorado tras la lectura del, para entonces, anteproyecto de ley, de entre ellos, tres, destacamos el siguiente

“c) Lejos de apostar por la Enseñanza de titularidad pública como garantía de cohesión social y de igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos, fomenta de modo inequívoco la enseñanza privada concertada, que presta sus servicios donde interesa a la empresa (rendimiento), sin tener en cuenta las necesidades de los alumnos....”.

“c) Lejos de apostar por la Enseñanza de titularidad pública como garantía de cohesión social y de igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos, fomenta de modo inequívoco la enseñanza privada concertada, que presta sus servicios donde interesa a la empresa (rendimiento), sin tener en cuenta las necesidades de los alumnos....” (CSI-F, 2012 p. 4).

En un sentido parecido el doctor Fernando Trujillo (2012) afirma que rompe con la igualdad del sistema en tanto que clasifica los centros según su alumnado, cosa la cual no hace más que perpetuar el origen socioeconómico de las familias a través de la misma educación. Educación que, en teoría, aboga por todo lo contrario como decíamos al inicio.

Se ha considerado relevante el rescatar lo dicho por Fernando Trujillo así como apuntar a lo demandado por el CSIF dado que el presente proyecto centra su mirada en centros que acogen a todo tipo de estudiantes y que albergan la gran mayoría de estudiantes de origen inmigrante de la ciudad, eso es, en riesgo de exclusión social tal como hemos visto anteriormente. Estos centros se verían perjudicados atendiendo a las posibles consecuencias de unos resultados comparativamente peores a los del centro de la ciudad en las pruebas de diagnóstico que prevé la ley. Según Soy Pública (2012), se va a ajustar los presupuestos de los centros según las calificaciones de sus alumnos en las pruebas externas o con la implantación de pruebas de evaluación en puntos críticos de cada etapa educativa. De ser así, esto va a suponer una pérdida de recursos, más que probablemente, para aquellos centros y zonas que más lo necesitan. Lo que se denuncia desde la plataforma Soy Pública coincide con las preocupaciones de Fernando Trujillo y podríamos decir que de ser ciertas las sospechas de ambas fuentes toman las motivaciones en contra y quejas de los anteriormente referidos.

No obstante algunas de estas sospechas y denuncias están aún por verse y, pese a que, seguro, el análisis crítico de las fuentes ahora referida supera con creces el que se pueada hacer desde aquí, sería osado posicionarse a favor de ninguna de las partes. Si bien las sospechas denunciadas por estas fuentes son fundamentadas, no se tiene conocimiento suficiente para saber en qué grado se cumplirán con la sola implementación de la ley. Se considera que el desarrollo de esta controversia precisa de un análisis aún más profundo y, probablemente, de dejar pasar la fase de prueba en la implementación de la ley. Pues las afirmaciones que se hicieran con los conocimientos adquiridos en el momento correrían el riesgo de quedarse en meros juicios de valor por buenas que se consideren las fuentes en las que se basaran.

En el ámbito autonómico, resulta obligatorio acudir a la LEC. La Llei 12/2009, de 10 de julio d'Educació en Cataluña. Publicada en el DOGC el 10 de Julio de 2009. En

la LEC aparece en sus principios generales una referencia directa a la corresponsabilidad de todos los entes educativos públicos de garantizar la integración de todos los colectivos, la equidad, etc. (Art. 2 c)) y la cohesión social. Otro principio que puede resultar revelador en vistas a lo que concierne a este proyecto dice: “h) El conreu del coneixement de Catalunya i l’arrelament dels alumnes al país, i el respecte a la convivència”. Resaltando de éste la búsqueda del arraigo de todo alumno al país y conocimiento del mismo, cosa que no puede hacerse sino a través del patrimonio cultural, la historia, y la mezcla y participación, el formar parte, de la misma cultura. En este sentido, en los principios específicos, se versa en el mismo sentido en tanto que considera la capacitación cultural, además de la científica, como aquello que va a permitirles la plena integración social.

Puesto que el proyecto se quiere desarrollar en y para la ciudad de Tarragona el Proyecto Educativo de Ciudad será, por lo general, uno de los marcos legislativos de referencia más directa para el proyecto que aquí se quiere desarrollar. Dado que podría dar la sensación ahora que se pasa un tanto por alto en el desarrollo de este punto lo referente al PEC, es preciso decir que el siguiente punto de este marco teórico está dedicado íntegramente al análisis del concepto de Proyecto Educativo de Ciudad.

Según puede verse en el documento Tarragona Ciutat Educadora (s.f.) una ciudad educadora es aquella que, además de sus funciones tradicionales, se preocupa para que todos sus espacios y actividades, recursos etc. adquieran una dimensión educativa. También y, queriendo responder a la pregunta, cuál es el valor integrador de la educación según el marco legal de la misma, dice, en el apartado de funciones específicas del documento que busca potenciar el civismo, la cohesión social etc. En términos parecidos, una de las líneas de actuación estratégicas del mismo documento pone en relieve la voluntad de participación conjunta de todos los agentes implicados en el Proyecto Educativo de Ciudad en pro del desarrollo de valores de convivencia, la cohesión social, etc. y hacerlo a través de la difusión de la cultura.

Por último, cabe añadir que en los Documentos para la organización y la gestión de centros, que se publican cada año, aparece, en el artículo Participació de la comunitat educativa (s.f.) una referencia al artículo 4 del Decret 102/2010, sobre autonomía de los centros educativos el cual dice que el PEC de centro debería impulsar la interacción y colaboración con el entorno social en caso de existir proyectos educativos territoriales. Con ello quiere se quiere fomentar la integración social de los alumnos y sus familias así como implicarlos en los procesos educativos tanto del centro

como del entorno, fomentando así la participación de los alumnos en el tejido del entorno.

3.1.6 Proyecto Educativo de Ciudad de Tarragona.

Antes se ha hecho referencia al concepto ciudad educadora como parte esencial de la educación inclusiva. Es aquí donde aparece el concepto de Proyecto Educativo de Ciudad. Es el punto en que las autoridades educativas, conjuntamente con los diferentes elementos educadores de la colectividad, en este caso municipal, deben ponerse de acuerdo en cuáles son los principios, los objetivos, los recursos y las diferentes estrategias y actividades a llevar a término. Después de lograr el acuerdo sobre los objetivos como municipio sobre la educación en la ciudad, llegará un paso importante: definir cuáles son los elementos principales de la ciudad en cuanto a entidad educadora, sus dificultades, sus amenazas, sus posibilidades o fortalezas.

En este sentido se explica en Bertran Coppini (2006) que fue en Barcelona donde se celebró el primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras en el cual participaron según la autora unas 70 ciudades a nivel internacional, entre las cuales, se encontraba la ciudad de Tarragona. El eje principal de ese congreso fue el de crear un proyecto conjunto con el fin de mejorar la vida de los habitantes de estas ciudades tomando la educación como un valor y seña del bienestar.

En una ciudad encontramos multiplicidad de elementos materiales (urbanismo, comunicaciones, servicios, espacios verdes, espacios deportivos) y otros de tipo social como asociaciones de vecinos, empresas, clubs deportivos y todo tipo de colectivos o entidades deportivas, culturales o de las mismas instituciones que pueden comprometerse en este objetivo común de ciudad educadora. Nosotros, en el presente proyecto proponemos como estrategia para la consecución de un planteamiento educativo inclusivo a nivel de ciudad el siguiente: aprovechar tanto las fiestas locales, declaradas de interés turístico nacional, como el rico patrimonio histórico de la ciudad, declarado patrimonio mundial por la Unesco.

Pues, según el concepto de ciudad educadora nos encontramos ante “una ciudad que se relaciona con su entorno, con otros núcleos urbanos de su territorio y con ciudades de otros países”. Su objetivo es el aprendizaje constante, el intercambio etc. para enriquecer la vida de sus ciudadanos. Así, por ejemplo, si uno busca el Proyecto Educativo de Ciudad de alguna de estas ciudades se encuentra, en la misma plataforma, acceso directo y fácil al mismo documento de otras ciudades así como acceso a

materiales creados en una u otra ciudad colocados en un espacio común. Esta entiende es “inherente a las ciudades actuales y se prevé un incremento aún mayor en el futuro. Por ello, uno de los retos de la ciudad educadora es promover el equilibrio y la armonía entre identidad y diversidad”, y lo quiere hacer teniendo presente las aportaciones de las comunidades que la integran haciendo que cada una se sienta reconocido desde su propia identidad cultural. (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, s.f.).

Se ha discutido en algún momento del presente trabajo que cosas como la distribución urbanística de los recién llegados, que era desigual, tenía más responsabilidad y posibilidades políticas que educacionales. Gracias al proyecto de ciudades educadoras no solo se afirma la educación como herramienta principal ante cuestiones de esta índole sino que subordina, en cierto modo, la política a la educación. Esto es dado que la ciudad educadora exige a los gobiernos locales que desarrollen todas las potencialidades educativas de las que dispone la ciudad, mediante la incorporación de los principios de la ciudad educadora en su proyecto político.

Teniendo en cuenta lo dicho hasta el momento, el PEC es, pues, un proyecto participativo que marca la estrategia, contemplando objetivos y acciones en materia educativo en el sentido amplio de la palabra, eso es, teniendo en cuenta la ciudad, las distintas entidades de distintos tipos, las personas, las instituciones educativas formales e informales, oficiales y extraoficiales, públicas y privadas etc. como agentes educativos de la ciudad.

Esto es igual a lo apuntado en la Guía para la elaboración del Proyecto Educativo (s.f.) de la consejería de educación de la Junta de Andalucía que apunta que “El PEC (...) es un instrumento metodológico para abrir un proceso de participación social que asuma la educación como el valor principal para el cambio y el progreso de la ciudad” (Consejería de Educación de Andalucía, (s.f.), p. 4). Esto está claramente conectado con lo apuntado en el apartado 3.1.4 acerca de la inmigración sobre la necesidad de fomentar la participación, entendida como proceso inclusivo en un entorno asumido y compartido por todos. Si se recuerda, Vilà Bañós (2010) abogaba por invertir en el impulso de una participación que fortaleciera el mundo asociativo de la sociedad civil, pues bien, se comparte aquí la idea de que el Proyecto Educativo de Ciudad es un instrumento en pro de la creación de espacios y herramientas que fomenten la creación de espacios comunes donde se fomente una participación inclusiva. Además, se ha dicho en el párrafo anterior que el PEC es un proyecto que abarca y tiene en cuenta a toda la ciudad (como conjunto) lo cual concuerda con lo que apuntaban tanto Puigcerver (2009) y Brunet, Belzunegui y Pastor (2004) sobre la

necesidad de que la educación se extendiera más allá de las aulas para que pudiese darse una educación inclusiva que fomentase la cohesión de la ciudad.

Así pues, parece que el Proyecto Educativo de Ciudad (PEC) es un gran valor en pro del desarrollo de una educación inclusiva eficaz, que vaya más allá de las aulas y de los márgenes del sistema educativo en tanto que intenta implicar a todos los agentes de la ciudad. Pues el PEC es un instrumento que busca educar a los ciudadanos de una localidad en pro de una mejor educación ciudadana y para conseguir una ciudad más cohesionada y fortalecida como sociedad, busca educar a sus ciudadanos en los valores democráticos e intenta paliar y, a nivel utópico erradicar, los problemas sociales derivados de las diferencias tanto étnicas, sociales, económicas etc. y atender a la diversidad de sus ciudadanos así como a las necesidades de los mismos, poniendo el acento en aquellos en mayor riesgo de exclusión social o menos integrados en la misma. Si bien cuando miramos los objetivos y las líneas de acción de los distintos PEC de ciudades educadoras versan sobre lo descrito ahora, bien es cierto que no se trata de una panacea contra los males de la sociedad, como se ha dicho, es un instrumento educativo (en el sentido amplio de educación) que después podrá ser más o menos efectivo y funcionar mejor o peor. Pero lo que aquí interesa es el cómo intenta lograrlo dado que coincide con algunas claves desarrolladas en este trabajo hasta el momento y otras, que se desarrollan en mayor profundidad, al menos conceptualmente, más adelante.

Para empezar por la concepción acerca de la educación que lleva implícita, dentro del marco de una ciudad educadora, que escapa a los márgenes del sistema educativo dado que toma la educación en sus dimensiones sociales y políticas también, de hecho, entre sus objetivos se especifica el “Implantar ciudadanía inclusiva basada en la igualdad entre hombres y mujeres, la solidaridad, el respeto y la tolerancia que integre a todos sus miembros.” (Educa Ciudad, s.f., p. 7). De esta forma, si vemos en el documento de la Consejería de Educación de Andalucía (CEA) el apartado de cómo hacer el PEC este propone los siguientes pasos a seguir: primero, que sea aprobado mediante un acuerdo plenario y sea incluido en los planes estratégicos de la ciudad, segundo analizar, evaluar, desde la administración local las demandas de los ciudadanos con el fin de generar un documento y proyecto del que todos se sientan responsables de forma colectiva e interese a todos, después haciendo partícipe a la ciudadanía en las distintas fases del proyecto. Por último y, relacionado con el anterior,

concretando la implicación de los centros educativos con los demás agentes sociales en el proyecto, creando redes de colaboración.

Así, por ejemplo, en el caso de la elaboración del PEC de Tarragona se creó, entre otras, una comisión formada por distintos directores de centros escolares de primaria para su elaboración. De esta comisión, en colaboración con otra formada por representantes de algunas de las entidades culturales que toman parte en las fiestas mayores el proyecto Santa Tecla a les Escoles, que, por otro lado, casa muy bien con lo buscado en este trabajo. Éste es (directamente traducido al castellano) “un programa municipal de divulgación de la cultura tradicional de Tarragona, dirigido al profesorado, alumnos, madres y padres de los centros de enseñanza de infantil y primaria” (Página web del ayuntamiento de Tarragona, s.f.). Junto a esto que con el tiempo se ha convertido en la publicación anual de una suerte de cómic sobre algún elemento de las fiestas, aprovechando que en las mismas, cada año se homenajea a uno en concreto, algunos de los elementos del “seguici” visitan las escuelas para enseñar, poder ver de cerca y tocar a estos casi siempre acompañado de una presentación que versa sobre la historia de ese elemento.

Además, hay otro concepto tratado con anterioridad al cual se le hace especial mención en el PEC, el de la participación. Se repite en los distintos documentos y se ha mencionado ya aquí que la participación ciudadana adquiere especial importancia, desde la elaboración del mismo documento hasta el encauzamiento de actividades y recursos y objetivos de los mismos. La participación en tanto que proceso, como lo entendía Vilà Baños (2010), pues en la misma fase de elaboración como en algunas de sus intervenciones se ve la dimensión política de esta participación en tanto que significa organizarse, entenderse, segundo, que concuerda con las motivaciones y con el mismo leitmotiv del PEC porque busca crear momentos de participación, momentos, como lo es el caso de las fiestas mayores, que permitan construir identidad, dar identidad a la persona, en tanto que crean identidad colectiva y de pertenencia al grupo de nuevo, sean cuales sean las características de cada individuo, con lo cual, se camina inevitablemente hacia una ciudad más cohesionada y se fortalece la comunidad, en este sentido Vilà Baños (2010) decía que participar es cohesión social. Por último, la autora contemplaba una tercera dimensión de este participar, la dimensión transformadora, este es el objetivo del PEC, el transformar la ciudad, caminar hacia una “ ciudadanía para la igualdad, la solidaridad y la convivencia pacífica, desde el respeto a los derechos

humanos y las libertades democráticas, favoreciendo la libre expresión de ideas y opiniones..." (Educa Ciudad, s.f., p. 5).

Esto coincide totalmente con la forma que tiene de auto presentarse el documento del Proyecto Educativo de Ciudad de Tarragona (PECT) como proyecto educativo de ciudad: "un projecte de tota la ciutat per a la construcció participativa de la ciutat educadora, on l'educació esdevé l'eina clau per assolir el progres sostenible, la convivència i el benestar de tota la ciutadanía" (un proyecto de toda la ciudad para la construcción participativa de la ciudad educadora, donde la educación resulta ser la herramienta clave para conseguir el progreso sostenible, la convivencia y el bienestar de toda la ciudadanía) (PECT, s.f., p. 7).

Si bien se ha visto la razón de ser de un Proyecto Educativo de Ciudad, vemos, en el caso singular de la ciudad de Tarragona que las necesidades que motivan el mismo son tanto la demanda ciudadana en tanto que se cree que en la tesisura del siglo XXI las personas quieren formarse durante toda la vida, por otro lado, por la idea de que la educación va más allá de las escuelas, es decir, una convicción ideológica y, por último por la dimensión educativa de Tarragona a lo largo de toda su historia. Según el documento del PECT estos antecedentes son: "El Sarcòfag del pedagog (final s. III), El beateri de Tarragona (Beates de St. Domènec anterior a 1684), Col·legi l'Ensenyança l'Estantiac (1683), l'Escola Pestalozziana 1803, l'Escola del treball, l'Ateneu, el Patronat d'Ensenyament professional (1928), el Moviment de Reforma Pedagògica, la Implantació a Tarragona de la URV, ..." (PECT, s.f., p.10)

El funcionamiento del PECT, como se ha visto, sigue el siguiente esquema: Primero encontramos los que se pueden definir como los órganos impulsores. Estos están conformados por el consejo director y el consejo asesor los cuales están compuestos por el equipo técnico del PEC, miembros de la Universidad Rovira i Virgili (URV) y ponentes de los siete ámbitos de trabajo que contempla el PECT. Estos son los encargados de definir los ámbitos de trabajo, los estudios, etc. así como el proceso de participación en el "Pla estratègic de Ciutat TARRAGONA 20022" (Plan estratégico de Ciudad Tarragona 2022. Este, podría decirse, es el marco general desde donde se contempla e impulsó la elaboración del Proyecto Educativo de Ciudad de Tarragona, la candidatura a los juegos del Mediterráneo 2017, Tarragona ciudad patrimonio de la humanidad, etc. (Tarragona pla 2022, s.f.)

Así, el PECT contempla siete grupos de trabajo los cuales conforman, cada uno, una línea de actuación del PECT. Dichos grupos son:

- Grupo 1: Valores, Participación y Civismo.
- Grupo 2: Educación, Cultura, Ocio y deportes.
- Grupo 3: Salud, Medioambiente y Consumo.
- Grupo 4: Patrimonio y Urbanismo.
- Grupo 5: Convivencia y Diversidad.
- Grupo 6: Mundo laboral, Ocupacional y Formación permanente.
- Grupo 7: Comunicación, Información y Nuevas Tecnologías.

Cada uno de estos grupos trabaja en colaboración con la sociedad civil y de forma transversal, entre ellos, a través del Ayuntamiento y cuenta con el apoyo técnico del Instituto Municipal de Educación de Tarragona (IMET) y del mismo equipo técnico del PEC. Junto a esto, el PECT contempla la participación de la comunidad científica y, sobre todo, la colaboración e intercambio de experiencias con otras ciudades educadoras. De esta forma cada uno de los grupos hace propuestas de actuación dentro de su propio ámbito los cuales son recogidos y promovidos por el equipo técnico del PEC y desde el ayuntamiento. Es por ello que se ha mencionado que cada uno de los grupos de trabajo se corresponde a una línea de actuación.

Como puede verse en el documento, las líneas generales de actuación son:

“1. Disseny, planificació, organització, gestió i informació de la cultura i els procediments de construcció de la ciutat educadora. 2. Coordinació i transversalitat al sí de l'Ajuntament i entre aquest i les altres institucions, organismes i la societat civil de la ciutat. 3. Comunicació, difusió i treball en xarxa del PEC i la ciutat educadora a través de les TIC, publicacions, activitats, jornades, congressos,... 4. Motivació cívica i educació emocional vers la valoració i el reconeixement de la tasca educativa de les escoles, els educadors i el general dels agents educatius. 5. Participació, descentralització i implicació ciutadana 6. Projectes socioeducatius de ciutat educadora en cooperació amb altres institucions, organismes entitats i la ciutadania. 7. Cooperació i intercanvi d'experiències amb altres ciutats i xarxes de ciutats educadores.”

(1. Diseño, planificación, organización, gestión e información de la cultura y los procedimientos de construcción de la ciudad educadora. 2. Coordinación y transversalidad en el seno del Ayuntamiento y entre estos y las otras instituciones, organismos y la sociedad civil de la ciudad. 3. Comunicación, difusión y trabajo en red del PEC y la ciudad educadora a través de las TIC, publicaciones, actividades, jornadas, congresos... 4. Motivación cívica y educación emocional frente la valoración y el reconocimiento de la tarea educativa de las escuelas, los educadores y el general de los agentes educativos. 5. Participación, descentralización e implicación ciudadana. 6. Proyectos socioeducativos de ciudad educadora en

cooperación con otras instituciones, organismos, entidades y la ciudadanía. 7. Cooperación e intercambio de experiencias con otras ciudades y redes de ciudades educadoras.) (PECT, s.f., p.21).

Teniendo en cuenta los ejes de actuación se puede destacar los principales proyectos de cada uno de ellos, algunos vienen recogidos en el mismo documento y otras pueden encontrarse a partir de plataformas creadas en razón del PEC o en entidades que participan conjuntamente con la administración en dichos proyectos.

Desde la administración se impulsan actividades y estudios de diagnóstico sobre la misma funcionalidad de las propuestas promovidas por el PECT, las que corresponderían al primer eje de actuación. Otro recurso importante es la elaboración del Dossier de Actividades Pedagógicas (DAP), que es una plataforma de información y comunicación de actividades extraescolares. También, a nivel empresarial, la ciudad colabora en proyectos piloto con otras ciudades educadoras de Europa como el del ahorro energético en edificios escolares para invertir en la eficiencia de las instalaciones. Este proyecto, responde a otro plan promovido desde el PECT, Tarragona Ciudad Sostenible. También, el proyecto Tarragona Smart City y Tarragona Ciudad Inteligente vienen promovidos por el PECT. Si bien todos estos resultan interesantes interesa más para el estudio del estado de la cuestión los proyectos promovidos por el PECT relacionados con la educación y el patrimonio, no obstante permite hacerse una ligera idea de algunos de los proyectos resultantes de distintos ejes de actuación del mismo.

Como puntos focales de divulgación y puesta en común de información encontramos la Tarraco Wiki, donde puede accederse a todo tipo de material e información acerca de la ciudad pero que tiene una especial dedicación a las Fiestas de Santa Tecla. De igual forma puede accederse, desde la página web del PEC de Tarragona tanto al mapa de recursos educativos de la ciudad, que incluye información sobre todos los equipamientos, las instituciones etc. y la página web del campo de aprendizaje de la ciudad de Tarragona, la cual ofrece entre otros una importantísima cantidad de recursos educativos relacionados con el patrimonio arqueológico histórico de la ciudad, actividades para centros escolares relacionadas con el patrimonio, publicaciones, etc.

Estos últimos son algunos de los mejores recursos que ofrece el PECT y, como en los anteriores, es el resultado de la colaboración directa y transversal entre la administración, la comisión directora del PECT, los comisionados de cada grupo de

trabajo así como distintas entidades, sean empresariales, culturales, tecnológicas, etc. de entre las que puede destacarse al Museo de Historia de Tarragona, la Real Sociedad Arqueológica de Tarragona o el Patronato de Turismo y cultura de Tarragona. Pero puede ser interesante ver cuáles son algunos de los proyectos surgidos del PECT que implican directamente, para su elaboración y puesta en marcha a los centros educativos. Nos referimos a continuación a algunos de los más destacados por el Instituto Municipal de Educación de Tarragona: “Santa Tecla a les escoles” (Santa Tecla en las escuelas), el cual se ha descrito ya en este apartado. También, se destaca de entre los proyectos relacionados con la educación visual y plástica el “Arbre dels desitjos” (Arbol de los deseos), dirigido a alumnos de ciclo medio de educación primaria para acerles partícipes del espíritu navideño y canalizar sus deseos y emociones para una Tarragona y un mundo mejor, cada año, desde el año 2008, plantan un árbol en el Palacio Municipal en donde cuelgan sus deseos, el árbol permanecerá allí hasta al año siguiente. También se realizan actividades y proyectos tanto musicales como relacionados con el teatro. Podemos destacar, dado que se ha referido anteriormente a la colaboración entre las distintas ciudades educadoras el proyecto ciudades patrimonio. Este proyecto implica la colaboración e intercambio del patrimonio entre ciudades que hayan sido declaradas Patrimonio de la Humanidad por parte de la UNESCO y se lleva a cabo por los mismos alumnos. Por último, se destaca el proyecto “l'escola adopta un monument” (la escuela adopta un monumento) que busca iniciar a los alumnos en el conocimiento del patrimonio arqueológico. Implica la colaboración de la administración, del Museo de Historia de Tarragona, del grupo Agora, etc. tanto para el asesoramiento didáctico de los maestros y profesores como para la participación directa en el proyecto. (Página web del Ayuntamiento de Tarragona, s.f.).

3.1.7 El patrimonio cultural como estrategia inclusiva en el marco de un proyecto educativo de ciudad.

Según la definición echada por la UNESCO en la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, reunida en París en octubre-noviembre de 1989 la cultura tradicional y popular es “

“el conjunto de creaciones que emanen de una comunidad cultural fundadas en la tradición, expresadas por un grupo o por individuos y que reconocidamente responden a las expectativas de la comunidad en cuanto expresión de su identidad cultural y social; las normas y los valores se transmiten oralmente, por imitación o de otras maneras. Sus formas comprenden, entre otras, la lengua, la literatura, la música, la danza, los juegos, la mitología, los ritos, las costumbres, la artesanía, la arquitectura y otras arte”. (UNESCO, 1989, p. 1.).

Esto coincide con lo dicho por González Monfort (2006) referente al patrimonio cultural:

“El hecho de hablar de patrimonio cultural y no de patrimonio se relaciona con las aportaciones de la antropología y con la evolución de los conceptos de cultura y de identidad. Se considera que el patrimonio cultural representa una concepción más integradora que abarcaría tanto aspectos históricos, monumentales, artísticos como de folclore, ritos, costumbres, fiestas...”

(González Monfort, 2006, p. 3)

Para el desarrollo conceptual de este apartado del trabajo se utilizan principalmente los artículos de González Monfort, (2006), ahora citado y de González Monfort y Pagès i Blanch (2005). Según estos, el patrimonio cultural, entendido como se acaba de describir es algo que posibilita el entender que el “hoy” se ha configurado con el devenir del tiempo, a partir de la toma de decisiones y de la acción de personas que vivieron un tiempo pasado. Este patrimonio, que, como hemos visto se configura no solo de objetos, sino también, de costumbres, formas de ser, de vivir, de identificación etc. que perduran a lo largo del tiempo. Así, según Monfort:

“el paso del tiempo es la sustancia de la historia, hay que concebir el patrimonio como a conjunto de objetos y formas de ser y vivir de la historia. Estos objetos y costumbres son los vehículos de una serie de significados, tienen una carga simbólica que se adopta según la percepción de los receptores, los encargados de patrimonializarlos y, por lo tanto, de convertirlos en heredables.” (Monfort González, 2006, p.3.)

No obstante no es suficiente el mero hecho de que sea transmitido, hace falta que el receptor lo quiera heredar y lo integre. Pues la autora advierte que las relaciones que se establecen entre la comunidad que hereda y los elementos patrimoniales, sean físicos, sociales, etc. son una construcción social, por tanto debe haber voluntad de querer heredar.

González Monfort defiende que los objetos son un puente al pasado a partir de tres ideas. Éstas son el concepto de herencia, el de significado y el querer heredar o voluntad de heredar. Éstos “transmiten de manera directa las noticias y las sensaciones que provienen de un tiempo anterior.” (González Monfort, 2006, p.4.) Gracias a ellos podemos mantener el contacto con el pasado en tanto que éstos objetos significados nos llegan en forma de herencia como evidencia del paso del tiempo y, nosotros, nos relacionamos con ellos y les damos valor (significado otra vez) dada nuestra voluntad de heredarlos. “Así, se considera el patrimonio como el resto material de un pasado, el anclaje de la memoria, aquello que aún es visible de un mundo que se ha convertido en no visible.” (Nora, 1987, citado por González Monfort, 2006, p.4.)

Con esto, puede considerarse que el patrimonio es la raíz de una comunidad, aquello que le permite encontrarse y sentirse parte de un colectivo que ha recibido una misma herencia.

3.1.7.1 La didáctica del patrimonio cultural

Con lo que hemos visto ahora puede considerarse el patrimonio cultural como una buena fuente de conocimiento social en tanto que proporciona información de procesos y hechos pasados del pasado que, como decíamos antes, los heredamos. Además, según Astoul (2003) el estudio del mismo puede tener un fuerte valor motivacional y puede “fomentar y estimular la curiosidad y el interés de los alumnos hacia el conocimiento histórico y social” (Astoul, 2003, citado en González Monfort, 2006, p. 32).

Es por ello que Hanosset (2002) es partidario de elaborar un modelo didáctico que utilice el patrimonio cultural para enseñar la historia. Patrimonio cultural que no trata solamente de piedras, monumentos, museos, sino también de todo aquel rico conjunto de improntas culturales festivas, folclóricas, literarias... A este respecto, González Monfort, citando a Hanosset escribe que el patrimonio cultural “No debe ser un objetivo en sí mismo, sino una herramienta de comunicación entre las personas, para descubrir quién soy y quiénes son los otros.” (Hanosset 2002, citado por González Monfort, 2010, p. 33).

Por ello, el fin último de la didáctica del patrimonio no es el estudio del objeto en sí (sea material o no) sino que debe usarse para fomentar una mejor comprensión de la realidad social contemporánea y también de las sociedades pasadas y sus realidades históricas. Esto puede, según González Monfort ayudar a desarrollar en el alumno una mayor “comprensión crítica del presente, ya que puede permitir la interpretación del significado de los vestigios del pasado de una manera crítica y no meramente erudita, académica o culturalista.” (González Monfort, 2006, p. 33.). Pues sin duda esta forma de mirar el patrimonio cultural, de mirar el pasado como un proceso cambiante de la acción y la intención del hombre nos ayuda a entender nuestra sociedad como resultado de un proceso complejo, la herencia recibida, un proceso que es continuo. Por tanto puede ayudarnos a entender los cambios de nuestro tiempo contemporáneo y analizar la realidad que nos rodea de una forma más crítica, más abierta, teniendo en cuenta que el proceso cambiante en el cual se desarrolla nuestro tiempo está conformado por un conjunto de maneras de vivir, de formas de entender la vida, de

ideas, mentalidades, de estética cambiante, organización social y política, organización económica, urbanística, etc. Nos permite, mirándolo así, tomar una perspectiva más ancha de miras sobre nuestro tiempo y, a su vez, de la historia pasada.

En este sentido Estepa; Domínguez y Cuenca (1998) proponían el uso del patrimonio como nexo de la diversidad cultural que caracteriza el entorno contemporáneo. Eso es, como eje cohesionador y vertebrador a partir de un patrimonio común conocido y vivido. El patrimonio cultural puede ser una gran herramienta educativa en tanto que puede acercar a las personas al conocimiento de sus raíces culturales así como del medio social en el que viven, su contexto. En este sentido González Monfort dice que “el patrimonio tiene un importante valor educativo en el momento que puede ayudar a desarrollar y a potenciar una serie de procedimientos como la interpretación y la representación del espacio, la conciencia temporal y el tratamiento de la información, además de un gran potencial motivador y de intervención y participación directa”. (González Monfort, 2006, p. 33).

Además encontramos otro valor educativo importante y relacionado con la competencia social y ciudadana. Pues el hecho de conocer y valorar el patrimonio cultural de nuestro contexto, de la propia realidad social, puede fomentar valores como la integración social, el civismo, el respeto al pasado, al otro, en tanto que el origen de ese patrimonio es común y ha atestiguado el paso de una cultura u otra hasta llegar a nuestro tiempo. Además fomenta la construcción de lo que se llama la conciencia histórica.

Esto coincide con lo expresado por la profesora Fernández Casildos (s.f.) en su propuesta de trabajo para alumnos de secundaria relacionada con el uso del patrimonio cultura como herramienta para fomentar la valoración del mismo. La autora cree, tras 27 siete años enseñando o, mejor dicho, dando a conocer los distintos elementos del patrimonio es sólo a través de la didáctica del patrimonio en conjunto con la que los alumnos pueden llegar crearse nuevas identidades y un sentimiento de pertenencia en el medio donde se encuentra ese patrimonio. Por tanto, como se ha dicho ahora, la finalidad de la didáctica del patrimonio no busca el estudiar los objetos sino, según esta: “contribuir al conocimiento y al amor del patrimonio cultural propio, al tiempo que al respeto hacia otras ideas, creencias y prácticas sociales.”

Se considera aquí que puede encontrarse en el patrimonio cultural tarragonense, así como en casi cualquiera del mundo, la evidencia de la coexistencia en un pasado de distintas culturas, o descubrimos en un mismo entorno geográfico un

espacio que a lo largo de la historia ha sido compartido y hogar de culturas distintas. Por ello puede decirse que el análisis y el conocimiento del patrimonio cultural puede permitir el conocer, disfrutar e identificarse en las fiestas tradicionales de la comunidad, como un elemento que sirva de reencuentro del individuo para con la comunidad en la que se torna protagonista el ciudadano.

3.1.7.2 Origen y evolución del concepto de patrimonio

Se analiza aquí el concepto de patrimonio, como elemento o instrumento que pretendemos utilizar como eje y recurso educativo en nuestro proyecto. Se quiere fundamentar porqué el hecho de trabajar el patrimonio cultural e histórico de una ciudad no solo promueve una educación cohesionadora y vertebradora de la ciudad, en un planteamiento inclusivo a nivel de comunidad municipal, sino que también ayuda a que sus ciudadanos se sientan ligados a una raíces, a una herencia, de la cual sentirse orgullosos, a la que conocer y proteger y a la que utilizar como elemento para identificar la comunidad e identificarse en ella como sujeto activo.

Explica González Monfort que el concepto de patrimonio nace de la síntesis de dos conceptos, uno inglés y el otro francés. Uno pone el acento en el concepto de herencia y el otro en el de transmisión. Eso es, filiación e identidad, los cuales, según la autora, tienen especial importancia en el proceso de construcción de la persona y de la sociedad. En este sentido, Correa sin eludir un discurso crítico a este concepto afirma que “hoy es de todos admitido que la pertenencia íntima a una cultura....configura al individuo concreto (le otorga identidad) puesto que el proceso de socialización es también un proceso de individualización.” (Correa, 2003, p.147). Correa se muestra crítico en tanto a que esta construcción social del individuo se convierte en una suerte de adoctrinamiento que imposibilita el desarrollo del ser trascendente de la persona.

“...todo sujeto es configurado sociohistóricamente por sus condicionantes. Así, hallarse sujeto la educación ha significado someterse a la disciplina según un régimen de recuerdos y olvidos, de asumir identidades normalizadas a través de prácticas discursivas. De esta forma el sujeto se identifica entonces con el contexto y se hace imposible la posibilidad de estar fuera del sistema” (Correa, 2003, p. 147).

Si bien estas afirmaciones tienen un gran interés filosófico su discurso crítico hace referencia a un uso del concepto patrimonio que va ligado al de identidad nacional y que aboga por una cultura de la diferencia. No obstante es pertinente tenerlo presente en tanto que detrás de un uso semejante del concepto patrimonio,

entendiéndolo como constructor de identidad e individualización, esconde los peligros de una cultura de la diferencia. Por ello es tan importante tanto el conceptualizar el mismo concepto como el uso didáctico que se le da, no sólo a nivel escolar sino a nivel escolar y social, en el marco de una educación inclusiva. Como se ve en el apartado acerca de la didáctica del patrimonio del presente trabajo el valor del patrimonio no depende de la singularidad del mismo sino por el significado y el uso social que se le da.

Siguiendo con la evolución del concepto, el patrimonio referido a la herencia colectiva no se utiliza, según Querol y Martínez solo es hasta el siglo XIX y después de la segunda Guerra Mundial cuando comienza a utilizarse en el ámbito internacional. Después, a lo largo del siglo XX este se vincula ya a la sociedad en tanto que bien común, al conjunto social, algo a lo que todos deben tener acceso. (Querol y Martínez, 1996, citados en González Monfort, 2006, p. 7.) Es algo a lo que deben tener acceso, sólo así puede darse el querer la herencia, la voluntad de heredar ese patrimonio cultural que, como se ha dicho en el párrafo anterior tiene valor por su significado.

Así, si tomamos unas fiestas tradicionales, como es el caso de la Fiesta Mayor de Santa Tecla, las costumbres, las manifestaciones artísticas de toda índole o la arquitectura, que no tienen por qué ser solo restos arqueológicos etc. “se acaban convirtiendo en referencias identitarias para sus protagonistas, que los reciben, los utilizan, los transforman, los interpretan y los traspasan según su propia dinámica cultural.” (González Monfort, 2006, p.9).

Según González Monfort y Pagès i Blanch (2005) se está intentando dar un paso más en la conceptualización del término patrimonio, tomando en consideración el concepto de interpretación del mismo. Ello implica que el patrimonio adquiere un papel activo ya que se relaciona con la identidad en tanto que puede generar imagen, ejemplo, de una sociedad, una identidad cultural, etc. como se ha visto, crear identidad. “La interpretación intenta lograr la dinamización del patrimonio en su contexto original. Por ello, la contextualización es muy importante para poder ofrecer las claves de una lectura que permita al observador explorar, situar, comprender, analizar, revivir.” (González Monfort, 2006, p.10).

Así, el concepto patrimonio ligado al concepto interpretación no sólo relaciona al primero con la identidad, sino también con la economía, la conservación y la divulgación del mismo. En la actualidad, se corre el riesgo de que el patrimonio se convierta en un mero objeto de consumo en tanto que se piensa que a través de él pueden obtenerse beneficios económicos. Si bien es cierto que la preservación y

divulgación del patrimonio va acompañado de unos costes económicos, si el costo que una persona tiene que asumir para “consumir” dicho patrimonio es desorbitado y se le torna inaccesible, éste pierde su significado y, consecuentemente, se imposibilita el querer heredarlo. Por ello, el patrimonio cultural nunca debe convertirse en objeto de consumo. Este es el caso de los imponentes y abundantes restos arqueológicos Mayas en Guatemala; el acceso a los mismos tiene un costo que dobla el sueldo medio de un guatemalteco y que, además, no va acompañado ni de una buena conservación de los mismos ni de una óptima divulgación. No es de extrañar, pues, que casi el 90% de los guatemaltecos jamás haya visto ni vaya a ver las pirámides de Tikal, evidencia viva de sus raíces históricas y culturales.

Como dicen García y Moreno (2003) resulta necesario que la sociedad lo sepa ver como un gran recurso para formar ciudadanos reflexivos y críticos que se identifican con su pasado y ello les compromete con su futuro. Y, sumado a esto, se fomenta el respeto y la protección, así como la conservación en pro de las generaciones futuras. (García y Moreno, 2003, citado por González Monfort, 2006, p. 11.)

3.1.7.3 Santa Tecla y los restos arqueológicos romanos, el patrimonio cultural tarraconense.

Las Fiestas de Santa Tecla de Tarragona se suceden alrededor del 23 de Septiembre, jornada central de la celebración. Las fiestas duran alrededor de dos semanas, más la noche entera del 22 al 23 de Septiembre, conocida popularmente como la Empalmada. Santa Tecla es la fiesta grande de la ciudad de Tarragona, ésta está reconocida como Fiesta de interés turístico nacional, otorgada por el gobierno estatal y de Festa tradicional d'interès nacional, otorgada por la Generalitat de Catalunya. Santa Tecla representa, pues una de las fiestas más emblemáticas de los llamados Países Catalanes.

La fiesta tiene pues once jornadas repartidas en diez días, cada uno de los cuales anunciados por las “matinades”, y, como se ha dicho ahora, de la noche entera de la vigilia del día grande. Ésta conjunta una multitud de actividades organizadas por más de cien colectivos con una gran riqueza ritual heredera de la época medieval y que se ha ido modelando a lo largo de siete siglos. Por último, cabe destacar que la diversidad de actos que configuran el programa de Sta. Tecla supone, año tras año, una extraordinaria participación de públicos muy distintos y hace que Tarragona estalle por su fiesta mayor.

El modelo de fiesta que combina el “Seguici Popular” y el hecho “casteller” adquiere, en Tarragona, según Bertran ; López y Tutusaus (1998) con el conjunto de bailes, bestiario, bailes hablados, representaciones alegóricas, etc. un esplendor extraordinario que la convierte en el más rico de los Países Catalanes y, según él por extensión, de todo el Estado español. Por lo mismo, el momento del día 24 en que se realizan los "pilars caminants" (torres humanas andantes) que suben y bajan las escaleras de la Catedral medieval de Tarragona es un momento muy significativo.

También, cabe destacar, como bien se explica en Bertrán y López (2004), que, dada la significación patrimonial de los elementos del Seguici Popular y de los castells, la sociedad tarragonense reivindicó, durante años la Casa de la Festa de Tarragona como equipamiento cultural que permita la conservación de los elementos identitarios de la celebración, su explicación pedagógica y su difusión turística. Este equipamiento al cual se hace referencia en el libro ahora referido (aparición en dicho libro que, en cierto modo, supuso un elemento más de presión para su finalización) está ahora situado en la Vía Augusta justo en las cercanías del núcleo histórico de la ciudad. La Casa de la Festa empezó a trabajar durante el año 2007 como espacio de conservación y sede de entidades culturales y fue inaugurado como espacio expositivo visitable diariamente el 31 de mayo de 2008. La fiesta de Santa Tecla fue declarada Patrimonio Inmaterial de la Humanidad por parte de la UNESCO y fue reconocida con el premio ARC (Associació Professional de Representants, Promotores i Mànagers de Catalunya) como mejor fiesta mayor de Cataluña en el año 2013.

El 30 de Noviembre del año 2000 la UNESCO declaró el conjunto arqueológico de Tarraco patrimonio mundial de la humanidad. Esto, que supone una gran inyección positiva para la ciudad, declara los restos arqueológicos de Tarraco como excepcionalmente importantes en cuanto al desarrollo de la planificación y diseño de la urbe romana que sirvió como modelo para las capitales de provincia del mundo romano en otros lugares. La UNESCO destacó en su reconocimiento que Tarraco proporciona un gran testimonio de una etapa histórica importante para los pueblos de la mediterránea antigua. Los restos arqueológicos que conforman el conjunto de Tarraco son: El anfiteatro, el circo, el fórum de la colonia, las murallas, el teatro, la basílica y la iglesia románica (que se encuentran bajo la imponente catedral gótica), la Torre de los Escipions, la necrópolis paleocristiana, el acueducto (conocido como Puente del Diablo), el Mèdol (cantera romana a las afueras de la ciudad), Villa Mausoleo de Centcelles, Villa dels Munts y Arco de Triunfo de Berà.

A continuación se presenta algunos de los hitos del patrimonio cultural arqueológico y algunos de los momentos más destacados de la fiesta de Santa Tecla, las imágenes sobre los mismos así como la información se han obtenido de la página web del Museo de Historia de Tarragona, la página web Camp d'Aprenentatge de la Ciutat de Tarragona, que si se recuerda es un proyecto promovido por el PECT, de la página del Museo Nacional Arqueológico de Tarragona, de la página web del Ayuntamiento de Tarragona y de la página web de “La Casa de la Festa”.

- El Mèdol:



Ilustración 1 El Mèdol. Elaboración propia.

El Mèdol es una hoyo de unos 200 metros de largo y de entre 10 y 40 de ancho producida por la extracción de piedra durante la época de la Tarraco romana. La aguja que puede verse en la imagen tiene unos 16 metros de altura y marca la cota original de la cantera. Se cree que se han llegado a extraer hasta 50.000 m³ de piedra en total. Aunque se trate de una cantera romana se piensa que fue utilizada también en época medieval. Para la extracción se rellenaban las grietas de la piedra, la cual es de una naturaleza fácil de trabajar, con tablas de madera, después empapaban de agua la madera y con el efecto de dilatación conseguido se rompía la piedra. Puede decirse que es la raíz de los restos arqueológicos históricos romanos de Tarragona, pues los grandes edificios de la Tarraco romana se hicieron a partir de la utilización de la piedra extraída en la cantera.

Como curiosidad, actualmente las condiciones ambientales de la cantera han creado un particular microclima que la ha convertido en un espacio de interés ecológico.

- Anfiteatro:



Ilustración 2 Anfiteatro. Elaboración propia.

El anfiteatro era un edificio eminentemente dedicado al espectáculo, en general se podían ver o las conocidas luchas de gladiadores o la cacería de bestias, pero también era el emplazamiento donde se llevaban a cabo los ajusticiamientos de los condenados a muerte.

El edificio tiene forma elíptica y la arena tiene unas dimensiones de 62,50 por 38, 50. Está situado cerca de la Vía Augusta, que aún hoy mantiene el mismo nombre. En época romana, estaba situado justo al margen de la ciudad tras la muralla y entre esta y el mar. En la actualidad la vista del anfiteatro romano desde el popular “Balcó del Mediterrani”, con el mar de fondo, es uno de los mejores paisajes que uno puede contemplar en la ciudad.

El anfiteatro de Tarraco fue el último de los tres edificios destinados a espectáculos propios de las ciudades capitales de las provincias imperiales junto con el circo y el teatro. En la actualidad, además de estar abierto al público se

ofrecen representaciones distintas, en las que se destaca la lucha de gladiadores durante las jornadas culturales Tarraco Viva.

- Fórum Provincial y Fórum de la Colonia.



Ilustración 3 Fórum Provincial. Obtenida de la página web del Museo de Historia de Tarragona.



Ilustración 4 Fórum Colonial. Elaboración propia.

El Fórum Provincial fue construido alrededor del año 73 d.C. en época del emperador Vespasiano. El Fórum tuvo la función de dirigir la provincia desde el

punto de vista administrativo, económico y político. Junto a la construcción del mismo se creó el llamado *Consilium Provinciae Hispaniae Citerioris*, el consejo provincial. El Fórum Provincial se sumó al gran conjunto arquitectónico y administrativo local, el Fórum de la Colonia, que contaba con una plaza de representación de gran tamaño (320 m por 175 m) junto a un recinto de culto de más de 150 metros de largo y 130 de alto. El Fórum de la Colonia data de época Republicana y fue el corazón de la vida social de la Tarraco romana, sufrió distintas modificaciones antes de la construcción del Fórum Provincial con el aumento de tamaño de la ciudad romana y la construcción de nuevos edificios como el teatro romano.

Por lo que respecta al Fórum Provincial fue perdiendo funcionalidad a inicios del siglo V ya con la capitalidad provincial perdida. Pese a eso, la Tarraco romana siguió creciendo y siendo ciudad importante por ser el centro religioso cristiano de la provincia y por la importancia de su puerto marítimo. Por lo que a los edificios de la época alto imperial se refiere fueron desmantelados paulatinamente para aprovechar sus materiales y piedras en la construcción de nuevos edificios civiles o religiosos.

- “Seguici Popular” de Santa Tecla.



Ilustración 5 Seguici Popular: La Mulasa. Elaboración propia, Santa Tecla 2013



Ilustración 6 Seguici Popular: La Víbria. Elaboración propia, Santa Tecla 2013.

El “Seguici Popular” (Cortejo Popular) es uno de los elementos más significativos de la Fiesta Mayor tarragonense. Está conformado por el conjunto de bestias, bailes, danzas y representaciones alegóricas que protagonizan la fiesta. Estos “elementos” del cortejo deben cumplimentar una serie de requisitos para poder participar de forma oficial en las fiestas, para empezar el proyecto debe ser presentado al Ayuntamiento con cuatro años antes de poder participar y deben haber referencias de la existencia de ese elemento o en los textos históricos de la leyenda de Santa Tecla o en los escritos sobre la celebración de la fiesta. El “Seguici Popular” de Tarragona es uno de los más importantes y numeroso del Estado.

- “La baixada de l’Àliga”



Ilustración 7 Baixada de l'Àliga. Obtenida de la página web del Ayuntamiento de Tarragona.



Ilustración 8 Baixada de l'Àliga: El Lleó. Elaboración propia, Santa Tecla 2013.

“La baixada de l'Àliga” (La bajada o descenso del águila) supone uno de los momentos más intensos y esperados de la fiesta Tarragonense. El acto se realiza la

noche del 21 a partir de las 23h. y está dividida en dos fases: la primera bajada y la segunda. En la primera los portadores de las bestias son los mismos miembros de las entidades pero en la segunda cualquiera que quiera y, que tenga suerte, podrá ser portador por un día. Según Magan (2009) este acto es uno de los más tardíos en cuanto a institucionalización se refiere, se hizo por primera vez en el año 1986 pero no fue hasta el año 1997 que apareció en el programa oficial de las fiestas. En el año 2007, fruto de la masificación del acto en el año anterior se incluyó un apartado en el programa de fiestas llamado “Respetad las Fiestas” con el objetivo primordial de hacer un seguido de recomendaciones de seguridad y respeto a los distintos actos, pero el objetivo primordial eran las recomendaciones de seguridad para este acto.

A partir del año 2008 la “Baixada de l’Aliga” adquiere un reconocimiento especial en el programa oficial de las fiestas, pasándose así, en el programa, la noche del 21 ya no es vigía, es la noche de la “Baixada de l’Àliga”. Cabe decir que en este acto no participa tan solo el Águila, también los gigantes, las bestias de fuego y otros elementos del “Seguici Popular” oficial así como carrozas hechas para la ocasión. Su nombre tiene origen dado que este acto se inició como una celebración íntima de los miembros portantes del Águila junto al baile de demonios de Tarragona.

- “L'entrada del braç de Santa Tecla”



Ilustración 9 L'entrada del braç de Santa Tecla. Obtenida de la página web del Ayuntamiento de Tarragona.

“L’entrada del braç de Santa Tecla” (La entrada del brazo de Santa Tecla) es el acto más simbólico y emblemático de las fiestas de la ciudad. Este acto, que supone el acto más importante de las fiestas es también el origen de las mismas, aunque no el último. Encuentra su origen en el año 1321, cuando llegó la reliquia del brazo de la santa desde Antioquía. La ciudad preparó un gran recibimiento para la ocasión y es ahí donde encuentra origen la fiesta. Este acto que, en su origen, fue más esporádico que otra cosa se ha ido repitiendo hasta nuestros días.

El día 23 por la tarde el cortejo popular sale desde la plaza del Ayuntamiento recorriendo las calles del casco antiguo de la ciudad hasta llegar al “Pla de la Seu” bajo la imponente catedral tarragonense. Allí van colocándose uno a uno todos los elementos del cortejo, las bestias de fuego, demonios, bestias bailadas, bailes, conjuntos alegóricos, musicales, “castellers” etc. hasta llenar la plaza. El último elemento en llegar es la reliquia del brazo de la santa y, como dicen los ciudadanos de la ciudad “madre de los tarragonenses”. Justo en el momento de su llegada todos los elementos empiezan a bailar, soltar fuego, tocar música, torres humanas etc. a la vez bajo los fuegos artificiales para celebrar, una vez más, la llegada de la reliquia.

- Diada de Castells i pilar caminant.



Ilustración 10 Pilar Caminant: Castellers del Serrallo. Obtenida de la página web de la Casa de la Festa.



Ilustración 11 5 de 9 amb folre: Colla Jove dels Xiquets de Tarragona. Obtenida de la página web de la Casa de la Festa.

La “Diada de Castells” (jornada de “castillos” o torres humanas), tiene lugar el día 23 de Setiembre o día de Santa Tecla por la mañana. Las torres humanas son uno de los elementos más representativos de la cultura catalana y es, en la provincia de Tarragona donde tienen su origen. Es por ello que las torres humanas, como no podía ser de otra forma, son uno de los elementos y momentos más significativos de la ciudad. El programa de las fiestas contempla hasta tres días de “castillos” una en la que participan “collas”(agrupaciones) invitadas y la del día 23 en la que participan las cuatro “collas” de la ciudad. El “Pilar Caminant” (torre humana andante) es otro de los momentos especiales de las fiestas. Tras la tercera exhibición de torres humanas, el día 24 de Setiembre, cada una de las “collas” realiza una torre humana de cuatro pisos con una persona por piso, lo que se conoce como “pilar”, una vez conseguida la construcción tienen que subir las escaleras de la catedral, dar la vuelta, bajarlas y caminar hasta el Ayuntamiento. Si consiguen llegar hasta el pie del Ayuntamiento se les lanzará, desde el balcón, una “faixa” (faja) para que el chico que corona la construcción se agarre y sea subido a pulso hasta alcanzar el balcón que preside la plaza ante el júbilo de la gente.

3.1.7.4 ¿Cómo se ha planteado el patrimonio en la enseñanza?

Explica González Monfort (2006) que de las propuestas más interesantes referentes a esta cuestión fue la escuela activa en Cataluña en los inicios del siglo XX y que, en cierto modo, ha durado hasta la actualidad. Ésta escuela que se ha basado y después desarrollado por autores como Dewey, Montessori o Decroly tomaba como principio el hecho de preparar a las personas mediante la observación directa del entorno.

Para esta escuela el medio es “el ámbito de la experiencia, el contexto en el que las actuaciones tienen lugar y significado. Es por lo tanto, un concepto dinámico, de límites poco definidos, que varía según el problema que se considere y que cambia en el tiempo y presenta características propias para cada individuo y cada grupo social” (Benejam ,1994b, citado por González Monfort, 2006, p. 28)

Como se ha dicho, el objetivo primordial de esta escuela era el de desarrollar a la persona a través de la observación directa del medio, del entorno. Dicha está basada en los principios constructivistas. El constructivismo entiende que es el hombre quien crea la realidad, quién da significado a las cosas a través del pensamiento. Por ello, en educación, se traduce, según Batllori (1994) en ayudar a reflexionar sobre las experiencias, lo que viven, lo que conocen para reestructurarlos según las nuevas aportaciones de la ciencia, la visión que da. Sobre este modelo constructivista, Pagès (1985) propone algunas de las finalidades que el estudio del medio, del entorno, se debería perseguir dentro del ámbito de las ciencias sociales. Estas son, entre otras, el comprender la noción de tiempo histórico como algo en movimiento continuado, centrándose para ello en entender la sucesión de hechos, sobre todo los que suponen cambios significativos históricamente, en el marco de una misma realidad. Con ello, descubrir cuál es la relación entre el tiempo pasado y el presente. Entender el espacio geográfico en tanto que realidad en la que se está inmerso y, en el, saber identificar aquellas evidencias del pasado que se muestran en el presente. Con estas finalidades se busca el formar a ciudadanos activos conscientes del movimiento histórico con capacidad socio-crítica para entender el presente y construir el futuro.

Además, según Pagès y Santisteban el estudio del entorno debería potenciar los siguientes aspectos:

“el análisis comprensivo de la realidad a partir de la búsqueda de información y la interacción del alumnado con el medio físico y la comunidad donde vive; la comprensión del tiempo histórico a

través de la observación del pasado que tenemos presente; la adquisición del lenguaje y el vocabulario histórico mediante la exemplificación de lugares, hechos, personajes, instituciones...; la identificación de evidencias históricas presentes en el medio físico; la comprensión del pasado a través de la empatía y la empatía histórica; la realización de preguntas históricas (hipótesis, problemas, dudas...) a partir de la observación de la realidad; la comunicación de ideas con la presentación de trabajos de investigación y el tratamiento de la información; la valoración y la conservación del patrimonio cultural (entendido en su sentido más amplio); y el acercamiento a un método histórico a partir del contacto con diversas fuentes de información, tanto primarias como secundarias.” (Pagès y Santisteban, 1994, citado por González Monfort, 2006, p. 29)

Es en este punto donde, entre otros aspectos del medio, se plantea el trabajar a partir de las fiestas de la ciudad y del patrimonio histórico. Pues, se ha visto que el estudio del medio, del entorno, puede facilitar la comprensión no solo de la realidad contemporánea, sino también de realidades pasadas, de medios pasados, eso es, facilita la comprensión de la realidad de las sociedades históricas pasadas. Pero lejos de quedarnos en un ámbito un tanto generalista, González Monfort citando a Pagès, expone lo que el estudio del medio como punto de partida para estudiar y comprender los medios pasados permite:

“formular y comprobar hipótesis; buscar, ordenar y valorar datos; descubrir la relación que existe entre el pasado y el presente; conseguir una temporalidad histórica clara que le permita entender los cambios y las continuidades históricas, identificar las causas y las consecuencias de los hechos que se estudian, es decir, buscar las interrelaciones causa-efecto y las relaciones lógicas; utilizar los conocimientos históricos y sociales por poder analizar la realidad en la que viven; poder situarse y participar activa y conscientemente en la sociedad, y valorar el patrimonio cultural.”(González Monfort, 2006, p. 29-30).

El estudio del medio en tanto que intervención didáctica pone al alumno en la tesitura de estudiar el pasado desde el presente, que es futuro de aquel medio estudiado. Ello permite no sólo el conocimiento de aquellas sociedades y medios pasados, sino que le da al alumno la posibilidad de establecer nexos entre ese medio pasado y su realidad contemporánea. Por tanto les ayuda a desarrollar conciencia temporal, lo cual les capacita para tener una mirada más crítica de la realidad y a tomar conciencia de la responsabilidad de las acciones del presente en tanto que tienen su consecuencia en un futuro.

Visto esto y, dado que en el presente trabajo se pretende trabajar el patrimonio cultural arqueológico entre otros, cabe considerar el concepto historia local, que es lo que se estudia cuando en la educación estudiamos el patrimonio cultural arqueológico del propio contexto o, como se verá ahora, historia localizada.

Esta concreción en la conceptualización responde al hecho que, se considera que el tomar el estudio del patrimonio cultural arqueológico como historia local, delimita las posibilidades del mismo. Pues la historia local toma el patrimonio arqueológico solo como una ilustración del pasado, en cambio, la historia localizada permite abarcar un estudio más amplio de la historia, en tanto que toma en cuenta no sólo el objeto en sí, sino que a partir de él hace referencia a una comunidad, permite comprender todo lo que rodeó a una sociedad histórica, hábitos, economía, hábitos, política etc. que vivió en ese mismo entorno. Por ello no es historia local sino historia localizada en esa delimitación geográfica donde el alumno se encuentra ahora observando. Esto concuerda con la idea antes vista que el estudio del medio, en este caso el del patrimonio arqueológico, es un punto de partida para comprender la historia total de sociedades históricas, conectarlo y relacionarlo con el presente y, a partir de esta toma de conciencia, tomar conciencia de la temporalidad histórica en continuo movimiento que se vive (presente) y la que está por venir (futuro), la cual se va conformando a través del tiempo con la ayuda de la intervención humana.

Según González Monfort y Pagès i Blanch la apropiación del patrimonio cultural arqueológico por parte de la gente puede favorecer: “la creación y la consolidación de una identidad ciudadana responsable fundamentada en la voluntad de respeto del entorno, la capacidad de respetar y por lo tanto de convivir con otras personas y con otras culturas, la capacidad de interpretar y de escoger entre las diversas situaciones y las problemáticas existentes, y la capacidad de implicarse, de comprometerse y de actuar de manera responsable la conservación del entorno.” (González Monfort y Pagès i Blanch, 2005, p. 8).

3.2 Materiales y métodos.

Este apartado trata sobre el trabajo meramente de campo, como ya se avanzó en la justificación de la metodología, se han realizado entrevistas dirigidas y flexibles a los directores del IES Torreforta y el IES Camplcar así como al técnico del ayuntamiento Joan Martínez Manent y, por otro lado, entrevistas de un modo más distendido y abierto con los representantes de alguna entidad cultural de la ciudad. No se trata aquí de plasmar una transcripción de las mismas sino de sacar a la luz aquello más destacado poniendo en valor aquello que pueda arrojar algo de luz a lo que aquí interesa.

Las entrevistas preparadas para los directores de instituto siguieron, principalmente, el método pregunta – respuesta, como si de una encuesta se tratara, por ello se cree que la mejor forma de plasmarlas es siguiendo el esquema de las mismas, ocurre lo mismo con la entrevista realizada al técnico de educación del Ayuntamiento de Tarragona, responsable del Instituto Municipal de Educación (IMET) y del Proyecto Educativo de Ciudad (PEC) Joan Martínez Manent, aunque esta no se desarrollara siguiendo estrictamente el esquema propuesto. El modelo de ambas encuestas puede encontrarse en el apartado de anexos de este mismo documento.

Se ha preguntado primeramente a los directores de los institutos si en sus respectivos centros se llevan a cabo actividades relacionadas con la Fiesta Mayor y relacionadas con el patrimonio histórico de la ciudad. En ambos casos no se realizan actividades reseñables acerca de la Fiesta Mayor, al menos de forma institucionalizada, si bien reconocen que en ocasiones algún docente del centro ha realizado alguna actividad en clase, generalmente la visualización de algún vídeo documental. En cambio, en lo referente al patrimonio la cosa cambia. Ambos centros participan en el proyecto “L'escola adopta un monument” (La escuela adopta un monumento). Las actividades llevadas a cabo a partir de “L'escola adopta un monument” están enmarcadas dentro de las propuestas educativas que vienen dadas por el PEC, se trata de una manera de introducir a los alumnos en el conocimiento del medio del medio local, así como para fomentar su implicación. Para su realización los centros colaboran con el grupo Ágora, que se dedica a la preparación de material didáctico relacionado sobre todo con la Tarraco romana así como guías teatralizadas de los restos arqueológicos romanos, y con el Museo de Historia de Tarragona, éstos ofrecen orientación pedagógica para la preparación de actividades específicas al profesorado de los centros. Esta actividad, además, contempla, entre otras, la puesta en común de todos los centros de la ciudad de lo trabajado en cada uno de ellos así como presentaciones por parte de los alumnos en el mismo centro. La puesta en común ahora mencionada es llevada a cabo por los docentes de todos los centros que dirigen cada proyecto particular junto al grupo Ágora y el Museo de Historia de Tarragona para evaluar y sistematizar los materiales, actividades y estrategias utilizadas en búsqueda de una mejora continua de los mismos.

Otras cuestiones tratadas en las entrevistas son por ejemplo, ¿qué valor cree que tienen el patrimonio y las fiestas para los alumnos? A esto la respuesta es similar, ambos coinciden en que el valor del patrimonio para los chicos es, por lo general, la relación significativa que puedan establecer a través de la realización de trabajos de

campo o su participación en proyectos como el anteriormente explicado. En cuanto al valor que le dan a las fiestas, dice el señor Magí Aloguín i Pallach, director del IES Camplear que “això es cultura familiar, depèn d’ella” (eso es cultura familiar, depende de ella). Se les pidió también si pensaban que el hecho de que Tarragona fuese declarada patrimonio mundial de la humanidad había influido, pregunta a la cual se respondía con la existencia y puesta en marcha del proyecto “Ciutats Patrimoni” (Ciudades Patrimonio). También si creen que el profesorado está implicado en la importancia del patrimonio y las fiestas, en tanto que entorno, para trabajar con sus alumnos y, también, entre otras si se creía necesario que el Ayuntamiento aportara más recursos o impulsara más acciones o implicar a más instituciones para fomentar el conocimiento de la fiesta y del patrimonio de la ciudad. Ambos directores coinciden en que tanto el profesorado como el centro tienen en gran valor el potencial integrador del entorno, incluido el patrimonio histórico y las fiestas, si bien, creen que el Ayuntamiento, sobre todo a través del PEC ha aportado bastante en cuanto al tratamiento del patrimonio y del entorno se trata, el caso de la fiesta, dicen “más en primaria”; no obstante si creen necesario que el ayuntamiento aporte más recursos y, de hecho, ellos mismos lo atan con el hecho que desde el profesorado se reste importancia o dedique menos tiempo a trabajar con el patrimonio histórico de la ciudad. El motivo, el gran cambio en el entorno.

Se pidió a ambos directores algo de lo que en el presente trabajo se ha tratado bastante, acerca de la diversidad y los recién llegados. Acerca de esto, destaca el caso del IES Torreforta en el cual en los últimos 10 años se ha pasado de un instituto de una línea a cuatro. Dentro de este aumento destaca de forma significativa la de alumnos inmigrantes. Este cambio en el contexto, junto a la realidad de la zona de poniente de Tarragona, a la que pertenecen ambos institutos ha puesto en la primera línea de preocupación y de dedicación de la acción educativa en las cuestiones que se enumeran a continuación: Captación de alumnado local, pues el aumento de población inmigrante al instituto ha hecho que la población no inmigrante sea más reticente a matricularse. “Sembla una cosa increíble, pero la realitat es aquesta” (Parece una cosa increíble, pero la realidad es esta) se lamentaba el señor Blaya, que confesaba que dicho proyecto ya fue iniciado por su predecesor en el cargo pero, ellos, habían considerado conveniente mantenerlo. Otro problema al que apuntaba que en este trabajo no se ha contemplado es el de la discriminación, no por razones étnicas, sino por razón de sexo, dentro del centro y también en el seno de las familias. Por ello el instituto tiene en marcha un proyecto para la coeducación. Otra de las razones de la realidad del entorno de los

alumnos a los que tienen que hacer frente es al del absentismo escolar y a problemas derivados de difíciles situaciones familiares.

Otra cuestión que salió a la luz en la entrevista con el director del IES Torreforta a lo que luego su compañero también se refirió, en relación con el gran aumento del hecho migratorio, sobre todo de la comunidad magrebí, es el hecho que les llevó a colaborar con la Fundación Hassan II. Esta colaboración consiste en ofrecer clases de árabe en los centros escolares desde quinto de primaria hasta cuarto de la ESO fuera de horario escolar. Además, muchos de los temas tratados a través de los cuales los alumnos aprenden su lengua están relacionados con la cultura catalana y de la ciudad de Tarragona o su historia. A este proyecto se sumó primero el CEIP Campclar y luego, el IES Campclar entre otros.

De la entrevista realizada al señor Joan Martínez Manent, técnico de educación del ayuntamiento de Tarragona, encargado del PEC, de los Programas Educativos Europeos de la ciudad y el IMET además de impartir clases en la Universidad Rovira i Virgili (URV), se puede destacar el valor que le da al patrimonio y a las fiestas para caminar hacia una ciudad cohesionada. Este se refirió a algunos de los distintos proyectos que el ayuntamiento, en razón del PEC, ha puesto en marcha en colaboración con los centros educativos que, sobre todo, “busquen educar en i fomentar la tolerancia i estima a la diversitat i a la pluralitat, així com acostar la ciutat a les persones qui, així, la fan seva” (buscan educar en, así como fomentar la tolerancia y la estima a la diversidad y a la pluralidad, también el cómo acercar la ciudad a las personas, las cuales, de esta forma, la hacen suya)). Algunos de estos proyectos son: el “Arbre dels desitjos”, “Santa Tecla a les escoles” al que confesaba tiene en gran estima, el “Dossier d’activitats pedagògiques” que es una suerte de banco de recursos escolares y extraescolares que tanto los técnicos del ayuntamiento como los centros y las entidades educativas de todo tipo ponen en común para que todo docente pueda tener acceso a ellos, el proyecto “Ciutats patrimoni”, “l’escola adopta un monument” al que ya se referían ambos directores y “El Patrimoni vist pels escolars”. Todos estos proyectos y el material derivado de ellos puede encontrarse en la página web del ayuntamiento y son de libre acceso para cualquier persona.

En cuanto a la menor integración del alumnado de los barrios periféricos, como es el caso de los centros a quien se ha preguntado. Nos confiesa este que, si bien se trabaja con ellos por igual al resto de centros de la ciudad en lo que a desarrollo de proyectos relacionados con la fiesta o el patrimonio, se da más y mejor en los centros de primaria. Admite que se necesiten más recursos personales y materiales para atender a

todas las nuevas necesidades educativas pero, no se puede llegar a todos lados, pero siempre se puede trabajar más. Además, si bien el material existente hoy día tanto del patrimonio como de las fiestas es abundante, la mayoría está hecho para la educación infantil y primaria, pues cree que es en esas edades donde pueden tener más incidencia ciudadana. Por otro lado, en los últimos años se está trabajando para acercar la fiesta a esos barrios, no solo mediante proyectos educativos como los ahora mencionados sino de forma literal, llevando la fiesta allí, también, el ayuntamiento está intentando mejorar la comunicación entre el centro de la ciudad y los barrios periféricos, pues la comunicación actual es realmente pésima.

Por último, lo referente a las entrevistas a los miembros de las entidades culturales, éstas no se trataban tanto de seguir un esquema pautado sino más bien de darles a conocer el presente proyecto, saber si han participado anteriormente en algún proyecto educativo y cuál sería su predisposición en formar parte de alguno.

Según Sergi Serler, miembro responsable de los chicos de la entidad “castellera”, el proyecto “Santa Tecla a les escoles” es ampliamente conocido dentro de la entidad, dado que llevan participando en el desde hace tiempo. No obstante admite que desconoce si jamás se ha ido a un centro de secundaria. Una entidad “castellera” es una agrupación cultural no lucrativa en donde se reúnen semanalmente los “castellers”, miembros de la misma, para ensayar las torres humanas que, luego, intentan realizar en los espacios públicos en motivo de alguna festividad local. La realización de las torres humanas tiene para las distintas agrupaciones un carácter festivo, a excepción del concurso de “castells” que se realiza cada dos años en la ciudad de Tarragona, el cual tiene un carácter competitivo y las distintas entidades intentan conseguir la puntuación más alta para ganar, la puntuación se obtiene según la dificultad de cada torres humanas que se realice, cada una de las agrupaciones tiene derecho a tres intentos o tres rondas para realizarlas y otra de repetición por si quieren mejorar la puntuación obtenida de la suma de las tres torres anteriores, finalmente, de la suma total de la puntuación obtenida en cada una de ellas se establece la clasificación final con la que se conoce a los premiados. Serler estuvo de acuerdo en que una entidad como la suya es un espacio muy rico en posibilidades en cuanto a fomentar la inclusión de personas de diferentes etnias o características distintas, en sus propias palabras, “es igual dreta o esquerra o si un té més diners o menys, aquí tots treballem per la jove” (aquí da igual derecha o izquierda o si uno tiene más dinero o menos, aquí todos trabajamos para la ‘jove’). En los últimos años la “colla castellera” ha experimentado un gran aumento de miembros que, junto al buen trabajo realizado la han llevado a

estar en la actualidad en el segundo puesto del ranquin por detrás de la siempre imponente colla de Vilafranca. Además, a menudo se ve entre sus miembros personas procedentes de distintos lugares y las características individuales de cada miembro, por ejemplo en su orientación política, quedan a un lado cada vez que hay un ensayo o actuación.

La colla de diables del Serrallo Voramar es una entidad de naturaleza meramente cultural y lúdica, está conformada por un grupo de personas que participa en las fiestas del barrio del Serrallo y en las festividades mayores de la ciudad. Participan en el llamado “seguici popular” (cortejo popular), una parte de la agrupación mediante lo que llamamos baile de demonios, los cuales, junto a los otros elementos de fuego del cortejo popular, anuncian el paso del mismo con ruidos y fuego. La otra parte de la agrupación Voramar participa de la misma manera portando la “bestia” llamada, Víbria. La Víbria es una mezcla de mujer, serpiente y águila la cual, junto al resto de “bestias” de fuego participa en la parte delantera del cortejo popular. Esta, como todos los elementos del cortejo popular, debe cumplir unos requisitos para poder participar en él, por un lado, que aparezca en los textos antiguos sobre la leyenda de la patrona de la ciudad, o que hubiese habido, en los orígenes de la festividad un elemento parecido e igual. Según Ricard Virgili conocen y llevan años participando en el proyecto “Santa Tecla a les escoles”, sobre todo en cuanto a la Víbria se refiere. Otra cosa es con los “diablos” (demonios) El señor Virgili estuvo de acuerdo con la idoneidad de acercar los elementos de la fiesta a los centros educativos, no obstante, mostraba reticencias a la hora de considerar hacerlo en colaboración con el Ayuntamiento. Pues creen que en cuanto a los demonios se refiere este tiene un trato preferencial con la entidad del centro de la ciudad. Esto, que pudiera parecer una traba en lo que aquí interesa resulta tener una consecuencia interesante. Pues al ir, en parte, como dice Ricard Virgili “per la nostra banda” (por nuestro lado) les ha llevado a centrarse a colaborar directamente con escuelas e institutos del barrio del Serrallo. El Serrallo es un barrio que, si bien en la actualidad está, con diferencia al resto de barrios periféricos, bien conectado con el centro, tiene unas características antropológicas muy parecidas al resto. Así, por ejemplo, la colla Voramar ha participado en más de una actuación tanto con el CEIP el Serrallo y otras entidades culturales para realizar talleres de prevención de riesgos con el fuego y “cursillos” para convertirse en demonio de fuego por un día. Así, Ricard Virgili dijo que, para ellos, sería un placer el llevar y enseñar los demonios a institutos de secundaria e, incluso, se mostró abierto a la posibilidad a que estos pudieran llegar a salir en alguna actuación durante las fiestas de la ciudad o, por lo menos, del barrio del Serrallo.

3.3 Resultados y análisis.

Se ha visto, con las entrevistas, las cuales se consideran al menos satisfactorias en cuanto a los objetivos propuestos previos a su realización, cómo han aparecido algunas cuestiones tratadas durante el desarrollo del marco teórico. Lo primero que cabe resaltar es el valor que se le da al uso del medio, al entorno, tanto en los centros educativos como por parte del técnico del ayuntamiento como el instrumento idóneo a través del cual trabajar la integración de los recién llegados y con la que trabajar hacia una ciudad inclusiva.

Por otro lado, sorprende gratamente el impacto real que tiene el Proyecto Educativo de Ciudad al menos en cuanto al desarrollo de proyectos educativos y como, dirigido por la administración, se implica a trabajar de forma conjunta a distintas entidades junto a los centros educativos. Pero como todo, no es perfecto y siempre cabe mejorar. Se ha visto como, en el caso de los institutos de secundaria de la zona de levante se echa en falta más apoyo por parte de la administración local, aunque ello no impide a que la forma de hacer frente a las necesidades que el entorno les propone sea de nuevo en colaboración con otras entidades.

Relacionado con lo último, se ha visto cómo el hecho migratorio está a la orden del día. Se considera aquí muy acertado el proyecto para ofrecer clases de árabe a la comunidad magrebí a través de la cultura catalana. Es un claro ejemplo de construcción de nuevas identidades colectivas comunes y un buen instrumento de integración en busca de una sociedad mucho más cohesionada. Pues, como se ha repetido en el presente trabajo, la diversidad es una riqueza. Este proyecto toma esa diversidad y la utiliza para fomentar la estima a la cultura, fomentando así un sentimiento de pertenencia común y el enriquecimiento personal a través de las diferencias. Otras cuestiones que han salido a la luz son las dificultades, que van más allá de problemas de integración, con las que se tiene que hacer frente en los barrios periféricos de la ciudad, también sus docentes, absentismo, problemas en el seno de la familia, igualdad de género etc.

Se considera de forma grata la alta disponibilidad mostrada por los representantes de las entidades culturales a las que se ha entrevistado a formar parte de proyectos educativos, más si tiene como objetivos trabajar en pro de la cohesión social o la integración de personas recién llegadas. Por lo general, parece que hay una buena base en la ciudad, tanto en predisposición, engranaje institucional, colaboración entre

agentes y el estamento educativo para trabajar en busca de una ciudad con una sociedad formada en el respeto y la tolerancia a las diferencias individuales y que busca la transformación de la misma, a través de la integración y comunión el progresar como sociedad. Pero en el caso de los barrios periféricos ese trabajo inclusivo resulta mucho más difícil dada la realidad del contexto y la falta de recursos.

Como decíamos al inicio de este apartado, se le da gran valor al medio como instrumento educativo. Como se ha visto la mayoría de los proyectos resultantes del PEC están relacionados con el conocimiento del patrimonio arqueológico y de las fiestas mayores, algo que coincide con lo considerado en el presente trabajo. Pero la mayoría de ellos están destinados a la educación infantil y primaria que, por otro lado, es cuando se considera que dichos proyectos pueden tener más incidencia positiva. No obstante, si recordamos el estudio sobre la migración en Tarragona y lo ponemos en relación con la realidad del entorno de esos centros, no es en la educación primaria cuando se dan problemas de convivencia racial, sino que es en el caso de la educación secundaria cuando estos afloran, y el problema de integración no es unidireccional sino que se da tanto de los migrados a la ciudad como por parte de los ciudadanos locales, como se ve en el caso del IES Torreforta. Por tanto se considera que se, si bien se está realizando un gran trabajo en la educación infantil y primaria, hace falta más material y seguir trabajando estos aspectos en la etapa de educación secundaria. Además, la mayoría de estos proyectos se basan más en el acercamiento tanto del patrimonio arqueológico como de las fiestas a los centros. Se considera aquí que, y más en el caso de la educación secundaria, este acercamiento, el dar a conocer, debe ir acompañado de una participación en las mismas. Como se ha visto en el desarrollo del marco teórico, una participación inclusiva y transformadora. Si el acercar el patrimonio y las fiestas va acompañado de una participación en las mismas puede implicar, de alguna manera, el transformar y crear nuevas relaciones sociales entre los participantes activos y pasivos en las fiestas o en el “consumo” de ese patrimonio. Pues el hecho de participar, como se ha dicho, crea identidad, una identidad colectiva si se da en un espacio común y compartido por todos, como es el caso del patrimonio cultural, fomentaría el sentimiento de pertenencia a esa comunidad a los recién llegados y fomentaría la consideración de estos por los nacidos en el lugar como parte de su propia comunidad.

Por ello, en el siguiente apartado se ha considerado el proponer una serie de actividades para trabajar con el patrimonio cultural de la ciudad que sean propicias para secundaria, dado que, como se ha visto, el material en educación secundaria es

escaso y, cuando algún docente quiere trabajarla a menudo no dispone de propuestas didácticas y debe recurrir a la proyección de video documentales. Cabe decir que, en el caso de una de ellas, la idea sobre la misma nació de la conversación con el señor Joan Martínez Manent, técnico del Ayuntamiento y responsable del PEC.

4. Propuesta práctica.

4.1. Actividad 1. Proyecto de investigación sobre el patrimonio histórico de la ciudad, Trivial monumental.

Justificación:

Esta actividad busca dar a conocer el patrimonio cultural arqueológico de la ciudad de Tarragona mediante la elaboración de un juego de mesa por parte de los alumnos. Se entiende el patrimonio histórico monumental como un “tesoro” a descubrir y del cual, a través de su conocimiento nos sentimos responsables tanto de su conservación así también de su difusión, tanto a nuestro núcleo familiar, vecinos como al resto de ciudadanos que visitan la ciudad. Como características de este trabajo señalamos su carácter cooperativo, por tratarse de un trabajo en equipo y también su carácter de proyecto de investigación. También cabe destacar su carácter tanto lúdico como motivacional en tanto que implica el uso del juego. La actividad está planteada para el trabajo en un grupo-aula, pero en la fase final, una vez elaborado cada uno de los juegos por parte de cada equipo de trabajo pueden organizarse intercambios de los mismos con otros grupos-aulas. También, en el marco del Proyecto Educativo de Ciudad, puede plantearse esta en forma de proyecto en el que participe más de un centro educativo, organizando jornadas de intercambio entre centros, jornadas lúdicas a través del juego y el patrimonio, etc. impulsado desde el Ayuntamiento como agente educativo. Finalmente, la comisión de Educación, Cultura, Ocio y deportes del Proyecto Educativo de Ciudad de Tarragona podría escoger el que considere el juego mejor elaborado y publicarlo como recurso educativo con acceso abierto en la página web del Camp de Aprenentatge de Tarragona. De hecho este proyecto podría incorporarse dentro del proyecto del PECT “ciutats patrimoni” (ciudades patrimonio) e incluir en el intercambio que este proyecto propone el intercambio a través del juego.

Descripción:

La actividad está basada en una metodología eminentemente colaborativa. Contiene una fase inicial de investigación sobre el patrimonio mediante el trabajo en equipo. Mediante la organización de los alumnos según agrupamientos flexibles se quiere que cada grupo realice en equipo una investigación profunda sobre el contenido que se le da y realice una ficha informativa sobre el mismo, la cual puede ponerse en común mediante la creación de una wiki de clase. En la siguiente fase cada grupo debe preparar una presentación para el resto de la clase mediante la utilización de programas tipo PowerPoint o Prezi. Realizadas todas las presentaciones se le otorga a cada grupo una temática del juego Trivial para que elaboren un seguido de cuestiones sobre la misma relacionadas con el conjunto del contenido trabajado en el aula y su respuesta. Las temáticas del Trivial son: Geografía (Azul), Espectáculos (Rosa), Historia (Amarillo), Arte y Literatura (Marrón), Ciencias y Naturaleza (Verde), Deportes (Naranja), si bien cada profesor puede elegir el tipo de categorías que considere más conveniente, sustituir o eliminar alguna de ellas. Tras esto se procede a la realización manual de las tarjetas del Trivial y los tableros de juego si es necesario, tantos como el número de grupos en los que se haya organizado el aula.

Contenido:

El contenido es el conjunto monumental de la ciudad, desde la Tarragona romana (murallas, anfiteatro, circo, teatro, torre del Pretorio, torre de los Escipiones, arco de Berà, Necrópolis Paleocristiana, cantera romana del Mèdol, Fòrum provincial y Fòrum de la colonia, Vila romana dels Munts en Altafulla, Mausoleo y Vila romana de Centcelles en Constantí), pasando también por la Tarragona medieval, (con la Catedral, el casco antiguo de la ciudad y el barrio judío), y la época más contemporánea, por ejemplo con la Tarragona modernista, con obras de Gaudí, Jujol, o las diferentes esculturas y edificios emblemáticos que podemos encontrar en la ciudad.

Recursos:

Recursos metodológicos: Trabajo en equipo y técnicas expositivas.

Recursos materiales: Ordenadores con internet. Página web del Ayuntamiento de Tarragona, del Museo de Historia de Tarragona, del Museo Nacional Arqueológico de Tarragona y del Campo de Aprendizaje de la Ciudad como recursos web recomendados y la red en general. Materiales reciclados para la confección del juego, cartones, dados, tablero etc.

Recursos ambientales: Aula y, si lo necesitan, aula de informática.

Recursos personales: Profesor de aula y, si se quiere, puede contarse con la colaboración de algún especialista para profundizar en el contenido.

Objetivos:

- Conceptuales: De cada uno de los elementos del conjunto monumental tarraconense contemplado en el contenido: Conocer sus características, la definición del mismo, su contextualización histórica, su funcionalidad, su ubicación, su fecha de construcción, sus particularidades arquitectónicas, las actividades que se realizaban en él o a su alrededor, qué tipo de sociedad y qué personajes era consumidores o protagonistas del mismo y quienes eran, sus particularidades etc.
- Procedimentales: El trabajo de investigación como fórmula de aprendizaje constructivista, para que el alumno asuma los contenidos como propios a partir de convertirse en el sujeto principal del proceso de enseñanza-aprendizaje. Utilización de recursos TIC y elección de información relevante. Ampliación de su vocabulario relacionado con el patrimonio monumental y todo lo que lo rodea. Construcción conjunta de contenido mediante el trabajo colaborativo y la realización de una wiki de aula. Confección manual de material a partir de la información obtenida y capacidad de síntesis.
- Actitudinales: La voluntad de asumir la herencia del pasado de la ciudad como forma de entender el presente y proyectarse, dentro de la comunidad, en la construcción del futuro histórico. Necesidad de conocer y valorar el patrimonio colectivo como instrumento para encontrarse como persona e identificarse con su ciudad. Capacidad de interacción social, desarrollo de la tolerancia y de la cooperación frente a la competitividad y el individualismo mediante el trabajo colectivo. Necesidad del otro para construir conocimientos mayores. Despertar un sentido crítico respecto a la historia mediante la investigación en equipo y la comparación de fuentes distintas. Valoración del patrimonio común y despertar el compromiso de conservación y de divulgación.

Proceso propuesto a seguir:

1. Presentación de la actividad, de los objetivos de la misma y su temporalización a los alumnos. Organización del grupo-aula en tantos

equipos de trabajo como temáticas se hayan considerado según agrupamientos flexibles o de la propia organización autónoma de los alumnos y otorgar a cada grupo el contenido a trabajar (pueden escogerlo ellos).

2. Buscar información sobre el conjunto monumental otorgado a partir de los recursos iniciales aportados por el profesor. Cada grupo puede organizar su método de trabajo según considere. El trabajo de investigación puede realizarse en el aula o en casa según considere el profesor.
3. Puesta en común de cada grupo entre sí del material encontrado y elaboración de las fichas informativas de cada monumento.
4. Creación de la wiki de aula y subida de contenido por parte de los alumnos.
5. Preparación de la presentación sobre su contenido por parte de cada grupo mediante la utilización de recursos TIC como el programa PowerPoint o Prezi.. El profesor puede dar indicaciones u orientaciones sobre la elaboración de la misma y, si lo considera, también de modificación o corrección de las fichas informativas.
6. Fase de presentaciones en el aula por parte de los grupos. El profesor puede establecer pautas según considere acerca de la duración de las mismas dependiendo de las sesiones que quiera dedicar y de otras cuestiones referentes a la misma como pueda ser el grado de participación de cada alumno dentro del equipo de trabajo durante la presentación. Lo ideal sería que cada alumno interviniera por igual.
7. Asignación de las temáticas a cada equipo de trabajo y orientaciones acerca del tipo de preguntas que deben crearse según la misma. Elaboración de las preguntas temáticas por cada equipo de trabajo, deben elaborarse el mismo número de preguntas para cada hito monumental del patrimonio histórico.

8. Puesta en común de todas las preguntas distribuidas por temáticas en la wiki de aula.
9. Recogida de material reciclado para la elaboración del juego de mesa.

10. Asignación del número de fichas con preguntas y respuestas que cada equipo de trabajo debe elaborar. (Dependerá tanto de la ratio de alumnos, el número de temáticas escogidas y por tanto de equipos de trabajo así como de la cantidad de material en forma de pregunta-respuesta elaborado).
11. Elaboración de las fichas y del tablero de juego (si se requiere) por parte de cada equipo de trabajo.

12. Sesión final dedicada a jugar con el juego de mesa creado por los alumnos.

4.2. Actividad 2. Las torres humanas, patrimonio inmaterial de la humanidad, en los centros de secundaria.

Justificación:

El objeto de esta propuesta es la de acercar al conocimiento y la participación en las fiestas y las tradiciones de la ciudad de las cuatro “collas castelleras” de Tarragona. Las torres humanas o “Castells” son una tradición que cuenta con más de 200 años de historia en Cataluña, se convirtieron en Patrimonio Inmaterial de la Humanidad según la Unesco por las siguientes razones:

“R.1: La población de Cataluña considera que la tradición de las torres humanas forma parte integrante de su identidad cultural. Esta tradición se transmite de generación en generación, confiriendo a los miembros de la comunidad un sentimiento de continuidad, cohesión social y solidaridad.

R.2: Su inscripción en la Lista Representativa podrá promover el patrimonio cultural inmaterial como instrumento de fortalecimiento de la cohesión social, fomentando al mismo tiempo el respeto del diálogo cultural y de la creatividad humana.” (Los Castells, s.f.)

Se considera, así, que un elemento tan importante del patrimonio tradicional catalán en Tarragona, puede ser un instrumento magnífico para acercar a los alumnos de nuestros institutos al conocimiento y participación en las fiestas y tradiciones locales, más en este caso, con los valores resaltados por la misma Unesco, en cuanto a tradición que favorece la cohesión social, la inclusión, el respeto, el trabajo cooperativo ... Además, en el marco del PECT se consideran los siguientes objetivos de un Proyecto Educativo de Ciudad que pueden estar relacionados con esta propuesta:

- Conseguir la participación activa, responsable y comprometida de toda la ciudadanía, las instituciones y la sociedad civil como agentes educativos.
- Impulsar la igualdad de oportunidades, la cohesión social, la convivencia y el respeto a la diversidad.
- Colaborar con los centros educativos en su tarea, a través de la participación y la implicación del conjunto de los agentes educativos de la ciudad.
- Establecer propuestas de acción, dentro y fuera del Ayuntamiento, orientadas a poner el Proyecto Educativo de Ciudad entre las prioridades de planificación estratégica de la ciudad y la agenda de las instituciones y de la sociedad civil.

(Consejería de Educación de Andalucía, s.f., p 7-8).

Descripción:

La propuesta está contemplada a dos niveles. Por un lado el trabajo en el aula en el que se van a trabajar contenidos sobre las torres humanas y las cuatro entidades de castillos de la ciudad y, por otro, el trabajo de campo y de participación fuera del aula. La fase inicial puede desarrollarse en el aula mediante la elaboración de actividades realizadas por el propio profesor o utilizando los recursos didácticos existentes para trabajar. La segunda fase contempla una parte de estudio acerca de los valores, igualdad, integración social etc. a través de las torres humanas. Esta fase ya puede complementarse con un trabajo fuera del aula. La actividad contempla la visita de los alumnos a un ensayo general y, después, de la participación durante un período de tiempo (a determinar por el centro, la entidad y la administración) y con el permiso de

los padres de los alumnos en los ensayos de “canalla” de las distintas entidades. Por último se contempla la celebración de un día de fiesta en la escuela, en donde las cuatro entidades “castelleras” hagan una exhibición de torres humanas en donde participen los alumnos del centro y se organicen actividades relacionadas con las torres humanas.

Contenido:

Un “Castell” es una torre humana la cual puede tener hasta diez pisos de altura. Se cree que estos son una derivación del Baile de Valencianos y encuentra su origen durante el siglo XVIII en tierras catalanas en la provincia de Tarragona, concretamente en la población de Valls, que luego se fue extendiendo por el resto de Cataluña. Finalmente es a partir de los años ochenta del siglo pasado que se extienden definitivamente por todo el territorio catalán e incluso a las Islas Baleares y el Rosellón. Así, se llama “casteller” a las personas que toman parte en la construcción de las torres humanas, estos se agrupan en entidades llamadas “collas castelleres”. El término “casteller” viene de castillo, que es, en catalán como se refiere a las torres humanas. Estos fueron declarados Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad por la Unesco por la Unesco el 16 de noviembre del 2010.

De los castells destaca la convergencia de personas de distintas procedencias y con una notable pluralidad social. Además, en la “pinya”, que es la base de las torres humanas participan no sólo los miembros de cada “colla” sino también amigos, familiares y cualquier espectador que de forma esporádica participa. Son un elemento con carácter de exhibición que promueve y permite la participación activa de los ciudadanos más allá de los miembros de las mismas entidades. (El patrimoni català és al meu ordinador, s.f.) Las cuatro “Colles” de la Ciudad son: La Colla dels Xiquets de Tarragona, la Colla Jove dels Xiquets de Tarragona, els Xiquets del Serrallo i els Castellers de Sant Pere i Sant Pau.

Recursos:

- Recursos materiales: Dossier didáctico del programa Santa Tecla en las escuelas: Badia, Bargalló y Elies. (2007): *Santa Tecla a les escoles, 4. Els Castellers*. Los libros de Brotons y Beumala (1997) *Castellers: història, tècnica i present* y Brotons (1995) *Castells i castellers; guia completa del mon casteller*. Recursos didácticos sobre las torres humanas de la página web Camp d’Aprendentatge de Tarragona. Proyector para video proyecciones. Página web del “casteller”, el blog de información castellera “Quints i amunt” y el resto de la red. Indumentaria para hacer torres humanas: camisa y faja.

- Recursos ambientales: Aula, aula de informática si se requiere, locales de ensayo de las entidades “castelleras” que participen, patio exterior del centro o espacio público del barrio al que pertenece el centro.
- Recursos personales: Profesor, profesores de apoyo para actividades fuera del aula, responsable del ayuntamiento que coordine el proyecto, responsable de cada entidad “castellera” que participe en el proyecto. Todo “casteller” que se preste a participar o ayudar de forma esporádica u organizada.

Objetivos:

- Conceptuales: Conocer las cuatro “colles castelleres” de la ciudad. Conocer el origen de las torres humanas en Cataluña. Conocer la pequeña historia de cada uno de las cuatro “colles castelleres”. Conocer las partes y elementos de una torre humana. Conocer la variedad antropológica y social de las entidades de castillos.
- Procedimentales: Saber ubicar cada una de las “colles castelleres” dentro de la ciudad. Adquirir vocabulario relacionado con el mundo de las torres humanas. Capacidad investigadora, recogida de información y síntesis mediante la utilización de internet o la interacción personal.
- Actitudinales: Interacción social mediante la realización de entrevistas. Valorar el esfuerzo y el trabajo en equipo desinteresado como medio para conseguir grandes cosas (una torre humana). Aprehender los valores del mundo de las torres humanas: valor, esfuerzo, trabajo en equipo etc. Aprender el valor del trabajo en equipo mediante la participación activa en ensayos. Fomentar el sentido de pertenencia e integración, la igualdad y la igualdad de género, el respeto y la tolerancia mediante el ejemplo antropológico y social de las entidades “castelleres”.

Conocer su ubicación, los barrios a los que pertenecen, su pequeña historia en la ciudad, el origen de las torres humanas en Cataluña, participar en sus ensayos o entrenamientos, participar en alguna de sus actuaciones. Conocer las diferentes partes de este elemento festivo. Comprender la importancia de éste elemento festivo en cuanto a instrumento de inclusión, participación y cohesión ciudadana. Fomentar la participación e integración de los alumnos en alguna de las “collas” de la ciudad.

Esta propuesta puede realizarse en cualquier etapa de la educación secundaria y es una suerte de adaptación o, al menos está inspirada, en el proyecto “Santa Tecla a les escoles”. Se trata de conocer las cuatro entidades “castelleres” de la ciudad: A partir de la visita y participación en sus entrenamientos y actuaciones, de realizar encuestas a “castellers” y personas conocedoras de esta actividad, descubrir aquellos elementos históricos y sociológicos que han convertido esta tradición, tan viva en Tarragona, en un elemento del patrimonio inmaterial mundial según la Unesco.

Proceso propuesto a seguir:

1. Oferta a los Centros Educativos de la ciudad. Compromiso de los consejos escolares de los respectivos centros en sus respectivas Programaciones anuales.
2. Colaboración y coordinación desde la administración con las cuatro collas de “castells” de la ciudad.
3. Obtención del permiso de los padres y/o tutores de los alumnos para realizar las actividades y salidas contempladas fuera del aula y para participar en ellas.
4. Presentación de la actividad y temporalización a los alumnos.
5. Utilización del material didáctico propuesto en recursos materiales para tratar el contenido. Este puede ser tratado según las estrategias metodológicas que el profesor considere más adecuadas. Los contenidos deben contener como mínimo los recogidos en el apartado objetivos conceptuales.
6. Dentro del programa Santa Tecla en las escuelas: visitas de las diferentes collas castelleras a los centros de la ciudad, donde realizan diversos talleres para aproximar el mundo de las torres humanas a todos los alumnos.
7. Fase de investigación sobre la historia local de las entidades “castelleras” de la ciudad a partir del material propuesto por el profesor y la búsqueda de internet. Confección por parte de los alumnos de entrevistas para los “castellers”. El objetivo es que los alumnos elaboren su propia pauta de investigación para ampliar los conocimientos adquiridos. El profesor debe revisar las entrevistas elaboradas por los alumnos por si hay que hacer alguna modificación previo al inicio de la fase de participación.
8. Visita a un ensayo general de cada una de las cuatro entidades “castelleras”. Normalmente el ensayo general de dos de ellas coinciden en día y hora, no

obstante se trata de las dos entidades del centro de la ciudad y su local está cerca el uno del otro, con lo que se podría unificar esta visita.

9. Reflexión y expresión sobre los principales valores que se manifiestan en este elemento del folklore de la ciudad: identidad, estima por la tradición y la historia, participación ciudadana, cohesión ciudadana, inclusión, sentido común, valor, fuerza, trabajo en equipo, salud.
10. Previo a la fase de participación y, en busca de una mayor implicación los alumnos pueden escoger con qué entidad realizar dicha fase.
11. Asistencia y participación en entrenamientos (ensayos) de “canalla” de las diferentes collas “castelleras” en el local de las mismas durante un período de tiempo acordado con las entidades. El ensayo de “canalla” se llama también escuela de castillos y es donde se enseña cómo subir en las torres humanas, técnicas para aguantar el equilibrio, medidas de seguridad, cómo ponerse la faja etc. con lo que se considera una muy buena oportunidad para vivir *in situ* el mundo “casteller”.
12. En la fase de asistencia y participación debe haber un responsable de la entidad que se haga cargo tanto del proyecto como de los alumnos del centro, controlar la asistencia, contactar con las familias en caso de necesidad etc. con lo que debe poder tener la información necesaria de cada uno de los alumnos participantes.
13. Durante la fase de asistencia y participación los alumnos deben aprovechar para realizar las entrevistas para completar la investigación y así alcanzar los objetivos que ellos mismos se habían propuesto en la elaboración de las mismas.
14. Fiesta final en el centro o en el barrio del mismo con la exhibición de las cuatro entidades “castelleras” donde los alumnos puedan participar en ellas y actividades relacionadas preparadas por los alumnos. Esta actividad, al igual que toda la fase de participación y asistencia puede contar con la participación de las familias.

4.3. Actividad 3. Adopción de los “nanos nous petits”

Justificación:

Esta propuesta nace como resultado del trabajo de campo, en concreto de la conversación mantenida con el señor Joan Martínez Manent responsable del Proyecto

Educativo de Ciudad de Tarragona (PECT). Al igual que con otros elementos del “seguici”, como el dragón, el águila, los demonios o los mismos “nanos viejos” tienen su propia réplica en pequeño y se exhiben el día de la Santa Tecla pequeña, esta consiste en un cortejo popular de los mismos elementos, bailes etc. que participan en las procesiones pero llevados por niños y jóvenes de la ciudad. Se trata de aprovechar la recién confección de los “nanos nous petits” (cabezudos nuevos pequeños) , los cuales no están asignados ni adoptados por ninguna entidad, con la finalidad de que sean adoptados por los centros educativos de secundaria y se conviertan en instrumentos de participación y protagonismo en las fiestas tanto para los alumnos como para la comunidad educativa.

Se trataría aquí pues de aunar la incorporación de estos nuevos cabezudos “pequeños” con la posibilidad de implicar a los centros educativos de la ciudad en estas fiestas. Este proyecto puede inscribirse en el marco del PECT en tanto que, de acuerdo con la Carta de Ciudades Educadoras, la ciudad se convertirá en educadora cuando:

- “Reconozca, ejerza y desarrolle, además de sus funciones tradicionales, (económicas, sociales, políticas y de prestación de servicios), también la función educadora.
- Cuando asuma una intencionalidad y una responsabilidad con el objetivo de la formación y promoción integral de todos sus habitantes, empezando por los niños y los jóvenes.” (AICE, s.f.)

Asimismo, algunos de los objetivos del PEC versan así:

- Impulsar la implicación. El liderazgo y la acción coordinada y transversal del Ayuntamiento para conseguir una ciudad progresivamente más educadora.
- Promover la colaboración del Ayuntamiento con la sociedad civil a través de mecanismos de cooperación y sinergia.
- Establecer propuestas de acción, dentro y fuera del Ayuntamiento, orientadas a poner el Proyecto Educativo de Ciudad entre las prioridades de planificación estratégica de la ciudad y la agenda de las instituciones y de la sociedad civil.
- Conseguir la participación activa, responsable y comprometida de toda la ciudadanía, las instituciones y la sociedad civil como agentes educativos.

- Impulsar la igualdad de oportunidades, la cohesión social, la convivencia y el respeto a la diversidad.
- Colaborar con los centros educativos en su tarea, a través de la participación y la implicación del conjunto de los agentes educativos de la ciudad.

(Consejería de Educación de Andalucía, s.f., p. 5, 7-9).

Descripción:

- Esta propuesta requiere de la previa aprobación de la administración y de la colaboración y compromiso del centro o los centros educativos que puedan participar en él. La primera fase del mismo consistiría en el estudio de la fiesta de Santa Tecla de forma generalizada para después estudiar el valor integrador de la misma. Para ello se propone estudiar los elementos del cortejo popular representativos de la presencia de distintas culturas en la misma fiesta. Después se trabajara la historia y características de los cabezudos nuevos y viejos poniendo énfasis en la diversidad de personalidades que representan y que marchan de forma conjunta. En la fase final se organizan los grupos participantes del centro que van a participar en las fiestas, portadores y acompañamiento musical. Finalmente participación en el cortejo popular de Santa Tecla “petita” (pequeña). Por último se quiere que los mismos alumnos participantes de este proyecto realicen un dossier acerca de los mismos que pueda ser presentado en centros de educación primaria y se realicen actividades que los mismos hayan preparado.

Contenido:

La Fiesta Mayor de Tarragona es fiesta de interés regional y estatal: el 4 de marzo de 1996 las Fiestas de Santa Tecla fueron declaradas “Fiesta Tradicional de Interés Nacional” por el gobierno de la Generalitat de Cataluña, gracias a los elementos de su “seguici” popular: bestiario, danzas, entremeses, bailes hablados, juegos alegóricos, músicos y collas “castelleras”. También como se ha visto, fue declarada Fiesta de Interés Turístico Nacional por el estado español el 18 de noviembre del 2002.

Así, se considera la Fiesta Mayor como un instrumento inmejorable para todo el trabajo cohesionador, inclusivo y de arraigamiento de nuestros alumnos a su ciudad, vertebrando la misma y una tarea educativa, dentro del Proyecto Educativo de Ciudad, que tiende a conseguir la formación de competencias básicas relacionadas con la

convivencia, el desarrollo del yo social y una educación de la ciudadanía basada en la participación y el sentimiento de pertenencia a una comunidad.

Los “nanos nous petits” (cabezudos nuevos pequeños) son la versión en pequeño de los 6 cabezudos, llamados nuevos, de la ciudad de Tarragona. Estos tienen un aire caricaturesco y reflejan personajes de la ciudad. Con el auge de la Fiesta Mayor muchos elementos de las Fiestas han incorporado los mismos elementos que eran protagonizados por los mayores, a tamaño más pequeño, para que los más jóvenes puedan también tener su protagonismo en las fiestas. Este protagonismo se manifiesta especialmente el llamado día de la Tecla Pequeña.

Recursos:

- Recursos metodológicos: Técnicas expositivas, proyección de video-documentales e imágenes, debate.
- Recursos materiales: Proyector, página web del Ayuntamiento de Tarragona, página web de “La Casa de la Festa” (casa de la fiesta), recursos didácticos de la página web Camp d’Aprenentatge de Ciutat de Tarragona (campo de aprendizaje de ciudad de Tarragona), la red en general. Los cabezudos nuevos pequeños, tambor y grallas (instrumentos de acompañamiento).
- Recursos ambientales: Aula, aula de música del centro, Casa de la Festa para exposición de los cabezudos mientras no son utilizados en el centro, aula del centro donde guardar los cabezudos, recorrido del cortejo popular.
- Recursos personales: Responsable coordinador del proyecto del Ayuntamiento, profesor de aula, personal docente de apoyo para las salidas, profesor de música responsable del acompañamiento musical de los cabezudos, portador o portadores de los cabezudos nuevos mayores.

Objetivos:

- Conceptuales: Conocer el origen de la fiesta de Santa Tecla. Conocer aquellos elementos del cortejo popular representativos de la diversidad cultural en la ciudad. Conocer el origen de los mismos, sus antecedentes. Conocer el origen y características de los cabezudos nuevos y viejos.

- Procedimentales: Trabajo de investigación. Ampliación del vocabulario referente a las fiestas de santa tecla. Utilización de recursos TIC. Confección de un dossier de actividades sobre los cabezudos.
- Actitudinales: Valorar la diversidad cultural y las diferencias individuales como una riqueza a través del conocimiento y la estima de las fiestas ya que éstas son un ejemplo de ello. Desarrollar valores como el respeto y la tolerancia a través del conocimiento de la fiesta. Fomentar el sentido de pertenencia a través de la participación en la fiesta. Fomentar el desarrollo personal y comunitario a través de la estima y participación en un mismo entorno.

Proceso propuesto a seguir:

1. Oferta a los Centros Educativos de Secundaria de la ciudad priorizando los que tienen unos índices de inmigración y de alumnos en riesgo de exclusión social más alto. Compromiso de los consejos escolares de los respectivos centros en sus respectivas Programaciones anuales.
2. Colaboración, compromiso y aceptación del mismo proyecto por parte de la administración. Es necesario el permiso de los padres y/o tutores de aquellos alumnos que vayan a participar en las fiestas de Santa Tecla. Asignación y coordinación con un centro de primaria del mismo barrio a través de la administración.
3. Confección de un dossier didáctico sobre los cabezudos de la ciudad, dentro de la colección didáctica ya iniciada en el programa Santa Tecla en las Escuelas, para facilitar el trabajo sobre los mismos en las aulas.
4. Presentación del proyecto a los alumnos, objetivos y temporalización de las actividades. Hacer hincapié en el valor integrador de las fiestas.
5. Presentación a través de un video-documental o mediante la estratégica metodológica que el docente considere de las Fiestas de Santa Tecla.
6. Estudio de la fiesta de Santa Tecla, origen, historia, reconocimientos autonómicos, estatales e internacionales. Estudio del cortejo popular, qué elementos participan.
7. Debate en el aula sobre cuáles pueden ser aquellos elementos del cortejo popular representativos de una rica diversidad cultural.

8. Investigación sobre estos elementos del cortejo popular en el aula o fuera de ella a partir del material que el docente ofrece (recogido en recursos materiales) a los alumnos. Por ejemplo, el “Negrito” y la “Negrita” o el gigante de la ciudad, portador del escudo de Tarragona durante el cortejo el cual tiene rasgos árabes.
9. Debate en el aula sobre la diversidad, el respeto, la tolerancia y el valor y la riqueza de la integración de las distintas culturas poniendo como ejemplo la fiesta de Santa Tecla.
10. Presentación y estudio de los cabezudos haciendo hincapié de nuevo en su ejemplo de punto de encuentro, dado que cada uno representa a un personaje muy característico y todos son distintos entre sí. Ejemplo de cohesión social.
11. Coordinación con el maestro de música del centro responsable del acompañamiento musical durante la fase de participación. Asignación y distribución de los alumnos según su elección en “portadores” y “músicos”.
12. Charla sobre los cabezudos nuevos y viejos por parte de uno de sus portadores. Prácticas en el centro de cómo portar un cabezudo, instrucciones, cosas que se deben tener en cuenta, etc. Por su parte, el responsable del acompañamiento musical dispondrá de las sesiones que considere para preparar a los alumnos en el mismo.
13. Confección de un material didáctico, con los cabezudos pequeños como guías, de actividades para las escuelas con el objetivo de favorecer el conocimiento de los barrios de la ciudad.
14. Participación en el cortejo popular de la Santa Tecla pequeña. Debe intervenir un responsable de la organización de las fiestas.
15. Fiesta en algún centro de primaria del mismo barrio que el instituto donde los alumnos de secundaria participantes en el proyecto exhiban los cabezudos nuevos para los más pequeños y realización de actividades preparadas por los alumnos participantes del proyecto.

Posibilidades de participación:

- A) Un centro educativo, con carácter rotatorio, es el encargado de portar los cabezudos cada año. Se priorizarían a los centros con más dificultades, con mayor tasa de inmigración o de los barrios más periféricos.

- B) Los seis cabezudos pueden ser portados por alumnos de un mismo centro pero también cabe la posibilidad de que participen tres centros educativos diferentes, cada uno llevaría una pareja de cabezudos. Cada Centro puede procurarse el debido acompañamiento musical o ser ayudados por escuelas de música o entidades de la ciudad. También cada centro podría organizar actos propios del centro o para su barrio con sus cabezudos.
- C) Dependiendo de la opción escogida respecto al acompañamiento musical el proyecto debería contemplarse con una temporalización distinta a la planteada, pues los alumnos que sean protagonistas del acompañamiento musical deberían empezar a prepararse en el curso anterior. Pues desde el inicio del año lectivo al día de la Santa Tecla pequeña hay apenas unos diez días.

5. Conclusiones.

Este apartado está directamente relacionado con el apartado 2.1 relativo a los objetivos del trabajo. Se trata de discutir acerca del cumplimiento de esos mismos objetivos una vez realizado el trabajo. Para mayor claridad y, dado que se hace referencia directa a los objetivos propuestos, se van exponiendo de nuevo a medida que se desarrolla el apartado. Se ha considerado empezar de forma inversa, con los objetivos específicos que hacen referencia al trabajo de campo y a la propuesta práctica.

Respecto a los objetivos específicos relacionados con el trabajo de campo:

- Realizar un trabajo de campo mediante entrevistas con el objeto de:
 - Analizar la situación de los alumnos de secundaria de la ciudad y, si se da, cual es el trato del patrimonio cultural en el currículo.
 - Conocer el grado y la forma de implicación y colaboración de distintas entidades o estamentos de la ciudad en la educación de la ciudad de Tarragona.

Este objetivo es, de bien seguro, el más ambiguo a la hora de considerarlo. Si bien es cierto que tomando el trabajo en conjunto se considera que se ha cumplido el objetivo de forma satisfactoria hay que poner un “pero”. Pues cabe no olvidar que el mismo estaba enfocado al trabajo de campo. El trabajo de campo ha tenido un papel relevante a la hora de cumplir el objetivo en tanto que ha complementado la revisión bibliográfica y, es por ello, que se considera se ha alcanzado este objetivo. Pero se ha de

admitir que, si bien con el trabajo de campo se ha llegado a “conocer” y así a alcanzar el objetivo propuesto, no se puede considerar que por sí solo se haya cumplido este objetivo, principalmente, por falta de profundidad. Dadas las limitaciones, el trabajo de campo no es por sí solo lo suficientemente extenso como para que se le pudiese otorgar la suficiente validez científica de forma aislada. No obstante, se sabía de antemano que el cuerpo principal del trabajo de investigación recaería sobre la revisión bibliográfica, por tanto, aunque no sea mediante el método preestablecido, no puede, tampoco, considerarse incumplido este objetivo.

Respecto a los objetivos específicos que están directamente relacionados con la realización de una propuesta práctica:

- Fomentar la inclusión social en el ámbito escolar a partir del patrimonio cultural e histórico y potencie la estima del mismo partiendo de su conocimiento mediante la propuesta práctica.
- Fomentar la participación activa en la ciudad de los alumnos de secundaria mediante el conocimiento de la fiesta de Santa Tecla mediante la propuesta práctica.

Respecto a la primera parte de este objetivo, si se tiene en cuenta lo visto en el desarrollo del trabajo acerca del valor que tiene el patrimonio cultural (histórico- arqueológico y popular) y la íntima relación que se da entre educación inclusiva y conocimiento del entorno puede considerarse que se cumple este objetivo. Pues, como se ha visto, las tres actividades propuestas parten del conocimiento del patrimonio cultural el cual todos, independientes de las diferencias étnicas o de cualquier tipo de característica tenemos voluntad de heredar. El conocimiento de esa evidencia de una o varias sociedades históricas que nos llega a través del patrimonio cultural, sea del tipo que sea, permite tomar conciencia tanto de la evolución histórica, de las diferentes formas de sociabilidad que han existido en ese mismo entorno en el cual nos enmarcamos en un presente y, por último, permite proyectarnos como colectivo hacia un futuro histórico a través del establecimiento de nuevas formas de sociabilidad. Ello se da dado que el conocimiento del patrimonio cultural permite tomar conciencia del peso de la intervención humana en la evolución histórica de las sociedades y ello les da herramientas para poder tener una visión más crítica sobre la realidad y la sociedad en la que viven. Es a través de valorar histórica y críticamente ese medio y esa sociedad en la que viven que se fomenta tanto la voluntad de conservar ese medio, su estima, dado que tienen voluntad de heredarlo y la participación ciudadana en tanto que entienden

el valor de la intervención humana en la evolución de las sociedades históricas. Es en este punto donde los alumnos encuentran a través del patrimonio cultural la riqueza de las diferencias y la voluntad de crear nuevas formas de sociabilidad en donde se integren todos con todos. Pues, de hecho, la estima, la voluntad de conservar y el valor que le dan al patrimonio cultural se lo dan en tanto que evidencia heredada de una sociedad pasada con su propia forma de establecer relaciones sociales, podríamos decir que con su propia “cultura”, la cual, es distinta para todos y, por tanto, todos la pueden hacer suya esa herencia por igual.

Por otra parte, si se considera que con el conocimiento del patrimonio se puede ya fomentar la inclusión social, existe otro factor o instrumento educativo que, como se ha visto en el desarrollo del trabajo es la mejor herramienta para fomentar la inclusión social en tanto que tiene capacidad de crear identidades colectivas, fomentar el sentimiento de pertenencia y crear nuevas formas de sociabilidad es la participación. Por tanto, se puede decir que en función del grado de cumplimiento de la segunda cláusula de este objetivo específico se cumple también el primero y se fomenta la inclusión social de los alumnos. Por otro lado, podría considerarse osado decir que realmente se fomenta la participación activa, pues habría que poder comprobar si realmente las actividades propuestas dan como resultado la participación activa de los alumnos de secundaria. No obstante, puede decirse, por la naturaleza de las mismas, que propicia la participación activa en la ciudad en tanto que la participación, como herramienta fundamental para fomentar la inclusión social, está implícita en las actividades. Por tanto, puede considerarse, en conjunto, que la propuesta práctica del presente trabajo cumple con este objetivo. Además, la propuesta práctica responde a otra cuestión surgida durante el desarrollo del trabajo, la escasez de recursos y material didáctico referente al patrimonio cultural del que dispone el cuerpo docente de secundaria.

Respecto al objetivo general del trabajo y los siguientes objetivos específicos:

- Conocer si existen causas y casos de exclusión social dentro del sistema educativo de la ciudad de Tarragona y
- Conocer si existen y se llevan a cabo medidas desde el sistema educativo para erradicar las causas de exclusión social.
- Analizar el valor educativo del patrimonio arqueológico y las fiestas populares para fomentar la inclusión social de la ciudad.

- Realización de un marco teórico sobre el estado de la cuestión.

El objetivo general del trabajo versaba así:

- Analizar las posibilidades de integración del alumnado a través del empleo del patrimonio histórico y cultural de la ciudad de Tarragona.

Se considera que con la investigación llevada a cabo mediante la revisión bibliográfica junto al trabajo de campo se ha cumplido con el objetivo general del trabajo en tanto que se ha podido analizar y comprender el potencial integrador del patrimonio histórico y cultural de la ciudad de Tarragona como herramienta educativa y conocer el estado de la cuestión. Así, se han conocido las grandes causas de exclusión social que existen dentro del sistema educativo de la ciudad de Tarragona, los cuales se traducen a nivel social en una ciudad con unos habitantes poco cohesionados entre sí. Esto se da puesto que, como se ha visto, la principal causa exclusión social es la no inclusión de ciertos colectivos debido a sus diferencias étnicas. A esta diversidad cultural que, como se ha visto y se ha defendido no es otra cosa que una realidad de las sociedades actuales la cual tiene que ser tomada como una gran riqueza, no como un problema, se le suman otros que, a su vez, propician y fomentan que los inmigrantes se encuentren entre los colectivos en mayor riesgo de exclusión social. Pero tanto el origen de una sociedad poco cohesionada así como el hecho de que sean los colectivos nacidos fuera del país o recién llegados los colectivos en mayor riesgo de exclusión social responde, entre otras causas, a una mala planificación urbanística. Así nos encontramos que, tanto aquellos que tienen dificultades para integrarse en la sociedad por diferencias étnicas como otros colectivos en riesgo de exclusión social por disponer de escasos recursos están todos ubicados en los barrios de la periferia de la ciudad. En gran parte porque todos ellos, en su llegada a la ciudad, encontraron en esas zonas, por el coste que implicaba vivir allí, una mejor opción en busca de una vida digna. Por tanto los casos de exclusión social se encuentran, en mayor medida, en los centros educativos de los barrios periféricos. Hay que tener cuidado con los conceptos caso y causa, pues no hay que confundir el hecho de que existan problemas motivados por falta de cohesión social o integración con que aquellos colectivos en riesgo de exclusión social sean el problema o el origen del mismo.

Relacionado con esto, se ha conocido cómo el sistema, tanto a nivel legal estatal, autonómico y local toma medidas para lidiar con estas necesidades. Pero cabe destacar, teniendo en cuenta que la educación inclusiva es la más propicia para tratar la diversidad cultural así como para fomentar una sociedad cohesionada medidas como el

Proyecto Educativo de Ciudad, o los proyectos que se llevan a cabo mediante la colaboración entre distintos agentes y entidades de la ciudad con los centros educativos, que de hecho es el modus operandi que promueve el PEC, en el que podemos destacar la colaboración de los institutos de Torreforta y Campclar con la Fundación Hassan II. En lo referente al valor del patrimonio cultural como instrumento para fomentar la inclusión social se ha podido ver no sólo que se considera una muy buena herramienta para ello sino que la mayoría de proyectos fomentados por y en el marco del Proyecto Educativo de Ciudad están relacionados con el conocimiento tanto del patrimonio cultural arqueológico como de las Fiestas de Santa Tecla. Si bien, aunque existen proyectos destinados a la etapa de educación secundaria la mayoría del material, que es abundante, está destinado a la educación infantil y primaria.

6. Líneas de investigación futuras.

Parte de la relevancia de un trabajo de investigación consiste en su capacidad para plantear nuevas preguntas o sentar las bases para ampliar el campo de visión sobre la cuestión tratada. Así, si bien se cree que con el desarrollo de este trabajo se han podido despejar algunas incógnitas hay otras que han surgido durante el desarrollo del mismo que se consideran igual de relevantes que las aquí tratadas. Se trata de nuevas preguntas, ideas, revisiones que, sea por la necesidad del requerimiento de un estudio más profundo para poder plantearlas o porque se ha considerado que no formaban parte del cuerpo principal del tema del presente documento no han sido tratadas.

Por ello, se propone a continuación, mejor dicho se sugiere, algunas líneas de investigación, ideas, que han surgido durante el desarrollo del trabajo con el objeto que se pueda dar continuidad al presente trabajo y, así poder profundizar en el análisis y conocimiento del estado de la cuestión de este trabajo.

La primera línea de investigación propuesta está relacionada con lo mencionado en el siguiente apartado (limitaciones). Se piensa que sería conveniente ampliar el trabajo de campo, pues sería muy interesante poder encuestar a todos los alumnos de educación secundaria obligatoria para así poder hacer un análisis en profundidad y comparativo de cuestiones aquí tratadas como el grado de inclusión de los mismos en la ciudad, el conocimiento, estima y grado de participación en y del patrimonio cultural, causas de exclusión social, etc. De igual forma, sería interesante poder realizar un trabajo de campo similar con los docentes, pues ellos son los agentes principales, junto a los alumnos de lo aquí tratado.

Relacionado también con el trabajo de campo, sería interesante ver, revisar, en qué grado tanto las propuestas prácticas planteadas aquí como las ya puestas en marcha a través del Proyecto Educativo de Ciudad, relacionadas con el patrimonio cultural son realmente efectivas. Conocer cuáles son las mejores estrategias y, en el caso del uso del patrimonio cultural, al menos en el caso de las fiestas, conocer qué elementos y/o actividades resultan más atractivos para los alumnos y, por tanto, están más cerca de cumplir sus objetivos educativos y sociales.

Analizar, desde un punto de vista político y administrativo la factibilidad de una distribución realmente equitativa de los alumnos. ¿Sería una medida segregacionista? ¿Afectaría a la autonomía de los centros educativos? ¿Podría el sistema capear el coste de asumir la movilidad de estos alumnos, al menos, a nivel local? Esta línea de investigación, junto a lo visto en este trabajo, va de la mano de otra que se considera a continuación.

Hasta qué punto el sistema educativo ofrece una educación igual para todos y con igualdad de oportunidades. Analizar desde un punto de vista administrativo, político y antropológico el sistema educativo en sí con tal de ver hasta qué punto este es un sistema educativo clasista.

7. Limitaciones.

Este apartado está destinado a poner de relieve aquellas limitaciones que se han encontrado para el desarrollo del presente proyecto. Destacar, como el obstáculo principal, la limitación temporal. Se considera que el tiempo dado para la realización del mismo ha podido afectar a la calidad del presente documento. Esto es así en parte dada la tesitura que los tiempos programados para el desarrollo del Máster en el cual se enmarca este trabajo aplicados a la presente convocatoria, que inició en Octubre, ha dado como resultado que fuera especialmente difícil realizar un trabajo de campo adecuado. Si nos fijamos, el inicio o apertura de la asignatura Trabajo Fin de Máster ha coincidido con el período final del año escolar. Ello nos ha privado, primero, de poder realizar un trabajo de campo dirigido a los alumnos, los cuales se consideran objeto receptor del trabajo. También, nos hemos encontrado en serias dificultades para recibir respuesta de los agentes educativos a los que hubiese sido conveniente entrevistar, sea un número mayor de directores de centros de la ciudad o los mismos docentes. Pues, si bien es sabido que su vida profesional sigue una vez terminado el año escolar, las prioridades son otras y, casi siempre, se llega a final de curso muy justo de tiempo.

Otra consecuencia que se considera derivado de la limitación temporal es la calidad del mismo trabajo de campo. Pues, con más tiempo de por medio y terminado el desarrollo teórico del presente trabajo el resultado del trabajo de campo hubiese podido ser mucho mejor o, al menos, aún más acorde o provechoso para lo que aquí interesa. En resumen, se considera que los tiempos dados para el desarrollo y elaboración del Trabajo de Fin de Máster son escasos, si bien esta programación es igual a todas las convocatorias, la coincidencia temporal con el fin del año escolar pone muchas trabas que, se teme, puedan haber afectado a la calidad previamente esperada del presente documento. A esto se le ha sumado, en el caso particular, con una difícil situación personal que, sumado a lo anterior, han convertido el desarrollo del presente trabajo en un esfuerzo, a veces, titánico.

8. Bibliografía.

8.1 Bibliografía primaria.

- Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en el BOE de 4 de mayo de 2006.
- Llei 12/2009, de 10 de julio d'Educació en Cataluña. Publicada en el DOGS el 10 de Julio de 2009.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad Educativa. Publicada en el BOE el 10 de Diciembre de 2013.
- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. (2013). Documents per a l'organització i la gestió dels centres Participació de la comunitat educativa, Recuperado de <http://educacio.gencat.cat/portaldecentre>
- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. (2013): Document d'orientació sobre la atenció a la Diversitat a l'ESO, Recuperado de http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/f622de9d-agbo-4fdd-a7dd-2c629eb15315/document_orientacio_atencio_diversitat_eso.pdf.

8.2 Bibliografía secundaria.

- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (s.f.): *Carta de Ciudades Educadoras*. Recuperado de http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_charter.html.

- Ainscow, M. (2004): *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2006): Fer inclusiva l'educació: com s'hauria de conceptualitzar la tasca?, *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat* 10 nº. 1, 4-15. Recuperado de <http://www.raco.cat/>.
- Arendt, H. (1997): *Los Orígenes del totalitarismo*. Barcelona: Altaya.
- Arnaiz, P. (2003): *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Atención a la Diversidad (s.f.): Revisado en 09 de julio de 2014. Recuperado de <http://www.orientared.com/atendiv.php>.
- Aula Intercultural (s.f.): *Educación Intercultural e Inclusiva. Guía Para el Profesorado*. Recuperado de <http://aulaintercultural.org/>
- Badia, M; Bargalló, J; Elies, G. (2007): *Santa Tecla a les escoles, 4. Els Castellers*. Tarragona: Ajuntament de Tarragona, Comissió Santa Tecla a les Escoles.
- Batllori, R. (1994): L'estudi del medi, En *Perspectiva Escolar*, 182, 21-26.
- Bardavio, A. y González P. (2003): *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. Barcelona: ICE UB-Ed. Horsori.
- Bertran, Jordi (1994): Guia de les Festes de Santa Tecla. En Bertran, Jordi (coord.) *Guies*, 3, Tarragona: El Mèdol.
- Bertran, J. y López, R. (2004): *Santa Tecla: Les Festes de Santa Tecla: Identitats tarragonines*, Tarragona: Post Festum, 1, Arola
- Bertran, J; López, R. y Tutsaus, J. (1998): *Els colors de Santa Tecla. La festa gran de Tarragona*. Tarragona: El Mèdol.

- Besalú, X. y Climent, T. (Coords.). (2004) : *Construïnt identitats: espais i processos de socialització dels joves d'origen immigrat*. Barcelona: Mediterrània. Recuperado de <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/387.pdf>
- Bernardo Carrasco, J. (1997): *Hacia una enseñanza eficaz*. Madrid: Ediciones Rialp
- Bertran Coppini, R. (2006): *Los Proyectos educativos de Ciudad. Gestión estratégica de las políticas educativas locales*. Buenos Aires: Centro Iberoamericano de Desarrollo Estratégico Urbano MAYO, 2006 Recuperado de http://www.kreanta.org/programas/pdf/Los_Proyectos_Educativos_de_Ciudad_.pdf
- Brunet, I; Belzunegui, Á. y Pastor, I. (2004): La realitat de la immigració en l'àmbit educatiu: interculturalitat i multiculturalitat a les escoles del Camp de Tarragona. En Besalú, X. y Climent, T. (Coords.) (2004). *Construïnt identitats. Espais i processos de socialització dels joves d'origen inmigrant*, (pp.99-128). Barcelona: Mediterrània. Recuperado de <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/387.pdf>
- Candel, F y Cuenca, M. (2001): *Els altres catalans del segle XXI*, Barcelona: Planeta.
- Cardús, S. (2002): Ciutadania i identificació política. De la societat multicultal a la nació bruixola. Apunts per a un model d'anàlisi de la societat catalana. *L'Espill segona època 11, 125-135* Valencia: Espill Editorial.
- Castañé, M. (1997): Sobre la immigració estrangera i els marroquins a Barcelona. En *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias sociales, Universidad de Barcelona*, 46. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-46.htm>.
- Central Sindical Independiente y Funcionarios (2012): *Anteproyecto de LOMCE. Valoración y propuestas de mejora del CSI-F*. Recuperado de <http://csif.cat/ensenyament/attachments/article/336/ValoracionCSIFLOMCE18-10-2012.pdf>.

- Correa, M. J. (2003): Consideración didáctica de la nación de patrimonio cultural y su enseñanza. A propósito de identidad. En Ballesteros, E.; Fernández, C.; Molina J.M. y Moreno, Pilar (coord.) (2003): *El Patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Recuperado de http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2003-Cuenca-patrimonio-didactica.pdf
- Cuéllar, R. (2009): *Cohesión Social y Democracia*, Estocolmo: Instituto Internacional para la Democracia y la Asistencia Electoral (IDEA Internacional). Recuperado de http://www.idea.int/resources/analysis/upload/ES_Cuellar_low_2.pdf
- Cuenca, J.M (2003): Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. En *Investigación Didáctica, Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Universidad de Huelva*.
- Dehesa, G. (2003): *Globalización, desigualdad y pobreza*, Madrid: Alianza.
- Delgado, M. (2003): Cultura e inmigración. El espacio público como marco de integración. En Rodríguez Roca, J. y Alonso Varea, J.M. (coords.) *Repensar la intervención social: los escenarios actuales y futuros*. (pp. 30-41). Col.legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya. Secció de Psicología de la Intervenció Social.
- Dyson, A. (2001): Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urríes (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- Educa Ciudad. (s.f.): *Guía para la elaboración del Proyecto Educativo*. Consejería de Educación de Andalucía, Junta de Andalucía. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/1369312846475_guxa_edu_caciudad.pdf
- El patrimoni Català és al meu ordinador (s.f.): *Els castells ja són patrimoni inmaterial de la Humanitat*, revisado el 25 de julio de 2014, recuperado de <http://www20.gencat.cat/portal/site/Patrimoni/menuitem.6a2dec9a300f68a8cdo181dfbocoe1ao/?vgnnextoid=2f1e1b0915f4c210VgnVCM1000008doc1eoaRC>

[RD&vgnextchannel=2f1e1b0915f4c210VgnVCM1000008doc1eoaRCRD&contentid=6e7d435765f4c210VgnVCM1000008doc1eoaRCRD.](#)

- Estepa, J; Domínguez, C. y Cuenca, J.M. (1998): La enseñanza de valores a través del patrimonio. En Universitat de Lleida (ed.) y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales. Actas del IX simposium de didáctica de las ciencias sociales* (pp.327-336). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Fernández Casildo, M. (s.f.): La utilización del patrimonio cultural como recurso didáctico en la enseñanza de secundaria, al tiempo que como vía de conocimiento del mismo. En Pereiro, X, Prado, S. y Takenaka, H. (coords.) *Patrimonios Culturales: Educación e interpretación. Cruzando límites y produciendo alternativas 12*. Recuperado de: <http://www.ankulegi.org/wp-content/uploads/2012/03/1206Fernandez-Casildo.pdf>.
- Fernández, M. (s.f.): *Assimilacionisme i multiculturalisme*, revisado el 1 de julio de 2014. Recuperado de <http://elpuig.xeill.net/>.
- Freire, P. (2009): *La Educación como práctica de la libertad*, Salamanca: Siglo XXI.
- García; Alfonso y Sáez (1998): *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid: Narcea.
- Gonzalez Monfort, N. (2006): *El valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de http://pagnes.uab.cat/neus.gonzalez/sites/pagnes.uab.cat.neus.gonzalez/files/praxis_neusgonzalez.pdf.
- González Monfort, N. y Pagès i Blanch, J. (2005): *Algunas propuestas para mejorar el uso didáctico del patrimonio cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Guerrero Serón, A. (1998): Del asimilacionismo al antirracismo. Los modelos de escolarización en las sociedades multiétnicas avanzadas. En Santamaría, E. y González Placer, F. (coord.) *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones*

sobre educación, escolarización y diversidad cultural. Barcelona: Virus.
Recuperado de <http://atheneadigital.net/>.

- Kosselleck, R. (1993): *Futuro pasado*. Barcelona: ed. Paidós.
- López Ocaña, A. M. t Zafra Jiménez, M. (2003). *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Octaedro
- Magan, M.A. (2009): *La baixada de l'Àliga vista pels aliuers*. Tarragona: Arola Editors.
- Marañón, M. (prof.) (2013): *Manual de Atención a la Diversidad*. Logroño, UNIR.
- Martínez, J. L. (s.f.): Las Competencias Básicas del Currículo en la LOE. En *V Congreso Internacional "Educación y Sociedad" del 30/11/2006 al 02/12/2006*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/index.html>
- Morales, J. (2001): *Guía práctica para la interpretación del patrimonio. El arte de acercar el legado natural y cultural al público visitante*. Sevilla: Junta de Andalucía-Consejería de Cultura.
- Morente, M. (2006): El concepto actual de Patrimonio Cultural, *PH Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 58, 40-43. Recuperado de <http://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/viewFile/2173/2173>
- Muntaner, J. J. (2010): De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>.
- Muñoz Sedano, A. (2001): Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. En *Hacia una educación Intercultural: Enfoques y modelos. Encounters on Education* (pp.81-106). (Universidad Complutense y Universidad de Manitoba-Canadá), Recuperado de http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/2/2017_sedano.pdf.

- Plan de Atención a la Diversidad (PAD) de l'Escola IPSI. Barcelona: Escola Ipsi.
- Pagès, J. y Pons, M. (1986): El passat que tenim present: Solsona i el Solsonès. En *D.A. Jornades d'Experiències Didàctiques: Ciències Socials al Cicle Superior*. (pp. 109-123). Bellaterra: ICE-Universitat Autònoma de Barcelona.
- PEC de Tarragona (s.f.): Recuperado de <http://www.tarragona.cat/ensenyament/institut-municipal-deducacio/coneix-limet>
- Psicología Escolar (s.f.): *LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (3/5/2006): PRINCIPIOS Y FINES*, http://www.psicologoescolar.com/LOE/loe_principios_y_fines.htm
- Parrondo, R. (s.f.): Interpretación y Difusión: Dos Formas diferentes de ver el patrimonio. En *Arqueología y Territorio*, revista electrónica del Máster de Arqueología, Universidad de Granada. Recuperado de http://www.ugr.es/~arqueologyterritorio/Artics7/Artic7_12.htm.
- Puigcerver Cunillera, J. (2009): *Estratègies i bones practiques per a educar a l'ESO, anàlisis de la realitat a Tarragona*. Tarragona: URV. Recuperado de <http://www.xtec.cat/sgfp/licencies/200809/memories/1946m.pdf>.
- Rodríguez Roca, J. y Alonso Varea, J. (Coords.) (2003): Repensar la intervención social: los escenarios actuales y futuros. En *Collegi Oficial de Psicòlegs de Catalunya. Primer Ciclo de Debates*. Recuperado de http://www.observatorioperu.com/lecturas%202010/marzo%202010/Repensa_r%20la%20intervencion%20social%20los%20escenarios%20actuales%20y%20futuros.pdf#page=33
- Romero Valiente, J.M. (2003): "Migraciones". En Andrés Arroyo Pérez (Coord.) *Tendencias demográficas durante el siglo XX en España* (pp. 209-253). Madrid: INE. Recuperado de http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INEPublicacion_C&cid=1259924959283&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalleGratuitas

- Soy Pública (2012): *Lo que esconde la LOMCE. Análisis del anteproyecto de Ley de Educación*, revisado el 10 de junio de 2014. Recuperado de <http://soypublica.files.wordpress.com/2012/10/lomnce1.pdf>;
- Serrano, Rocío (s.f.): Guía de conocimiento sobre Educación Intercultural. En *Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África*, revisado el 11 de julio de 2014, recuperado de <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/portal/sites/default/files/5.%20Enfoques%20ante%2ola%2odiversidad%2ocultural.pdf>.
- Trujillo, F. (2012): LA #LOMCE ANALIZADA. En <http://fernandotrujillo.es/> el 21 de Setiembre de 2012, revisado el 05 de junio de 2014. Recuperado de <http://lomceanalizada.tumblr.com/>
- UGT Enseñanza (2013): *Con la LOMCE se pierden la igualdad de oportunidades y los valores de la ciudadanía*. Revisado el 05 de junio de 2014. Recuperado de http://gdc.feteugt.es/cuteeditornet/imagenes/2013/Comunicaci%C3%B3n/COM_lomce_valores.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (s.f.): *Lista del Patrimonio Mundial de la UNESCO*, revisado el 01 de junio de 2014, recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=45692&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- UNESCO (s.f.): *Los “Castells”*. En *Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad*, revisado el 26 de julio de 2014, recuperado de <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00011&RL=00364>.
- UNESCO (1989): *Recomendación sobre la Salvaguardia de la Cultura Tradicional y Popular*. Revisado el 20 de junio de 2014, recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13141&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- UNESCO, (1990): *Educación Para Todos*, revisado el 03 de julio de 2014, recuperado de http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf

- UNESCO, (1994): *Declaración de Salamanca*, revisado el 03 de julio de 2014, recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO (2005): *Guidelines for inclusión: ensuring access to education for all*, París. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>.
- Vilà Bañós, R. (2010): *Diagnòstic en profunditat sobre la integració dels i les joves de 14 a 18 anys migrants a Catalunya*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de http://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32346/1/MEMORIA_ARAFI_2010.pdf.
- Wittgenstein, L. (1921): *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid: Tecnos.
- Ziegler, J. (2013): *Los nuevos amos del mundo*, Barcelona: Destino.
- 20 minutos.(13/12/2012): *Miles de personas protestan en España contra la reforma de Wert y contra los recortes educativos*, revisado el 06 de junio de 2014 , recuperado de <http://www.20minutos.es/noticia/1676192/0/manifestaciones/ley-educacion/wert/#xtor=AD-15&xts=467263>

8.3 Webgrafía

- Aula Intercultural. www.aulaintercultural.org
- Blog de informació castellera. <http://quints-amunt.blogspot.com/>.
- Camp d'Aprenentatge de la Ciutat de Tarragona. <http://cdatarragona.net/>.
- Educación Inclusiva, Iguales en la diversidad. <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/indice.htm>
- El web casteller. <http://www.webcasteller.com/ca/>.
- Fundació Jaume Bofill. <http://www.fbofill.org>.

- Institut Municipal d'Educació i Treball (IMET) de Tarragona <http://www.tarragona.cat/ensenyament>.
- Museu Nacional Arqueològic de Tarragona. <http://www.mnat.cat/>.
- Página web del ayuntamiento de Tarragona. <http://www.tarragona.cat>.
- Tarragona Pla 2022. <http://pla2022.tarragona.cat/index.php>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) <http://en.unesco.org/>.

8.4 Bibliografía para ampliar conocimientos.

- Ainscow, M. (2003): Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. En Congreso Guztientzako Eskola, *Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*, 19-36. Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgy.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/adjuntos/escuela_inclusiva/Respuesta_necesidades_c.pdf
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008): Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora?. En *Perspectivas, revista trimestral de educación comparada* 145, nº 1, 17-44. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/>.
- Ainscow, M., Both, T. y Dyson (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. Londres: Routledge.
- Amades, Joan, (1958): *Guia de les festes tradicionals de Catalunya. Itinerari per tot l'any*. Barcelona: Editorial a Edos.
- Astoul, G. (2003): *50 activités pour découvrir le patrimoine à l'école et au collège*. Toulouse: CRDP Midi-Pyrénées.
- Badía, M; Cabrerizo, E y Cornadó J (2007): *Santa Tecla a les Escoles. (El drac de Sant Roc, El lleó de Tarragona, La moixiganga)*. Tarragona: Ajuntament de Tarragona, Comissió Santa Tecla a les Escoles.

- Barral, X. (2000): *Guia del patrimoni Monumental i Artístic de Catalunya. Vol. 1.* Barcelona: Portic.
- Barrere, Ch; Barthelemy, D; Nieddu, M. y Vivien, F.D. (2005): *Réinventer le patrimoine. De la culture à l'économie, une nouvelle pensée du patrimoine?* Paris : L'Harmattan.
- Beghain, P. (1998) : *Le patrimoine, culture et lien social.* Paris : Presse de sciences.
- Benejam, P. (1994a): La didàctica de les ciències socials: estat de la qüestió. En *Perspectiva Escolar, 182, 2-9.*
- Benejam, P. (1994b): L'estudi del medi a l'escola, En *I jornades de didáctica de les ciències naturals i socials al Baix Llobregat.* Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Brotons, X. (1995): *Castells i castellers: guia completa del món casteller.* Barcelona: Lynx, 1995.
- Brotons, X. y Beumala, J. (1997): *Castellers: història, tècnica i present.* Barcelona: Columna, 1997.
- Gairín, J, Ibáñez, R et al (1985a): *Festes i tradicions a l'escola. (primavera-estiu),* Barcelona: Ed. Ceac.
- Gairín, J, Ibáñez, R et al (1985b): *Festes i tradicions a l'escola. (tardor-hivern),* Barcelona: Ed. Ceac.
- Giné, Cl. (2009): Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En Giné, Cl (Coord.): *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado.* (pp 13-24). Barcelona: Horsori.
- Hanosset, Y. (2002) : Transmissors de patrimoni. En *Actes V jornades de pedagogia del patrimoni monumental.* (pp.45-54). Real Monasterio de Sant Creus: Generalitat de Catalunya-Centre Unesco de Catalunya.

- Nora P. (1987): Patrimoine et mémoire. En Antoine, G. *Patrimoine et formation. Patrimoine et société contemporaine. Actes des colloques de la Direction du Patrimoine*. Paris: La Villette-Ministère de la Culture.
- Soler García de Oteyza, G. (2004): Repensar els castells: *Jornades d'Estudi dels Castells de l'Institut Tarragonès d'Antropologia*. Valls: Cossetània.
- Pages, J. (1985): Les ciències socials i l'estudi del medi. En *Perspectiva Escolar*, 92, 12-17.

9. Anexos.

Anexo 1 Estadísticas de Población según sexo y lugar de nacimiento de Torreforta y barrios colindantes. Recuperado de <http://www.tarragona.cat/la-ciutat/poblacio/estadistiques-de-poblacio-1/2012/zones/ZONESPOBLA2012HTML/pbznsnxo6.htm>

PER SEXE I NAIXEMENT FINS EL 31-12-2012						
Codi	Zona	Sexe	C.N.	Lloc naixement	Quantitat	
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	1	ALAVA	4	
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	1	ALAVA	8	
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	2	ALBACETE	27	
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	2	ALBACETE	20	
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	3	ALACANT	14	
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	3	ALACANT	9	
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	4	ALMERIA	75	
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	4	ALMERIA	74	
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	5	AVILA	9	
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	5	AVILA	8	
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	6	BADAJOZ	138	
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	6	BADAJOZ	99	
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	7	BALEARS	12	
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	7	BALEARS	19	
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	8	BARCELONA	241	
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	8	BARCELONA	238	
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	9	BURGOS	19	
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	9	BURGOS	16	
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	10	CACERES	42	

6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	10	CACERES	39
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	11	CADIZ	84
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	11	CADIZ	67
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	12	CASTELLO	19
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	12	CASTELLO	26
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	13	CDAD. REAL	103
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	13	CDAD. REAL	86
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	14	CORDOBA	260
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	14	CORDOBA	229
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	15	LA CORUÑA	10
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	15	LA CORUÑA	6
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	16	CUENCA	30
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	16	CUENCA	21
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	17	GIRONA	19
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	17	GIRONA	19
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	18	GRANADA	138
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	18	GRANADA	127
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	19	GUADALAJAR	19
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	19	GUADALAJAR	7
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	20	GUIPUSCOA	2
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	20	GUIPUSCOA	9
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	21	HUELVA	65
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	21	HUELVA	64
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	22	HUESCA	29
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	22	HUESCA	25
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	23	JAEN	345
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	23	JAEN	286
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	24	LEON	40
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	24	LEON	41
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	25	LLEIDA	78
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	25	LLEIDA	80
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	26	LA RIOJA	7
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	26	LA RIOJA	6
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	27	LUGO	10
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	27	LUGO	13
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	28	MADRID	40
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	28	MADRID	62
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	29	MALAGA	59
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	29	MALAGA	54
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	30	MURCIA	40
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	30	MURCIA	36
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	31	NAVARRA	10
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	31	NAVARRA	9

6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	32	ORENSE	6
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	32	ORENSE	6
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	33	ASTURIAS	28
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	33	ASTURIAS	23
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	34	PALENCIA	10
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	34	PALENCIA	14
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	35	LAS PALMAS	6
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	35	LAS PALMAS	6
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	36	PONTEVEDRA	13
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	36	PONTEVEDRA	6
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	37	SALAMANCA	24
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	37	SALAMANCA	14
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	38	TENERIFE	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	38	TENERIFE	6
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	39	CANTABRIA	27
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	39	CANTABRIA	19
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	40	SEGOVIA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	40	SEGOVIA	4
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	41	SEVILLA	98
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	41	SEVILLA	112
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	42	SORIA	19
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	42	SORIA	7
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	43	TARRAGONA	3.364
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	43	TARRAGONA	3.573
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	44	TERUEL	43
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	44	TERUEL	38
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	45	TOLEDO	16
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	45	TOLEDO	13
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	46	VALENCIA	54
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	46	VALENCIA	33
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	47	VALLADOLID	15
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	47	VALLADOLID	13
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	48	VIZCAYA	15
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	48	VIZCAYA	26
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	49	ZAMORA	12
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	49	ZAMORA	8
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	50	ZARAGOZA	65
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	50	ZARAGOZA	57
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	51	CEUTA	11
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	51	CEUTA	9
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	52	MELILLA	52
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	52	MELILLA	35
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	101	ALBANIA	1

6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	102	AUSTRIA	4
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	103	BELGICA	6
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	103	BELGICA	5
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	104	BULGARIA	51
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	104	BULGARIA	61
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	110	FRANÇA	23
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	110	FRANÇA	22
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	112	HONGRIA	2
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	112	HONGRIA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	115	ITALIA	2
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	115	ITALIA	10
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	120	NORUEGA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	121	HOLANDA	7
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	121	HOLANDA	3
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	122	POLONIA	17
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	122	POLONIA	21
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	123	PORTUGAL	6
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	123	PORTUGAL	23
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	124	ANDORRA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	124	ANDORRA	4
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	125	REGNE UNIT	7
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	125	REGNE UNIT	5
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	126	ALEMANIA	15
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	126	ALEMANIA	15
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	128	RUMANIA	91
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	128	RUMANIA	82
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	131	SUECIA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	131	SUECIA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	132	SUISSA	3
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	132	SUISSA	2
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	133	URSS	3
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	135	UCRAINA	18
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	135	UCRAINA	16
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	136	LETONIA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	137	MOLDAVIA	18
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	137	MOLDAVIA	26
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	139	GEORGIA	6
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	139	GEORGIA	5
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	142	LITUANIA	3
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	142	LITUANIA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	143	REP.CHECA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	144	ESLOVAQUIA	2
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	146	CROACIA	1

6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS D	154	RUSIA	7
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS H	154	RUSIA	4
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS D	201	BURKINA FA	3
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS H	201	BURKINA FA	4
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS D	202	ANGOLA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS D	203	ALGERIA	15
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS H	203	ALGERIA	48
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS H	204	BENIN	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS D	207	CABO VERDE	3
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS D	208	CAMERUN	7
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS H	208	CAMERUN	6
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS D	210	CONGO	6
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS H	210	CONGO	11
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS D	211	COSTA MARF	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS D	213	EGIPTE	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS H	213	EGIPTE	4
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS D	216	GAMBIA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS H	216	GAMBIA	7
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS D	217	GHANA	38
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS H	217	GHANA	156
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS D	218	GUINEA	4
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS H	218	GUINEA	5
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS H	219	GUINEA B.	2
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS D	220	GUINEA EC.	22
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS H	220	GUINEA EC.	16
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS H	223	LIBERIA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS D	224	LIBIA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS D	227	MALI	3
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS H	227	MALI	12
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS D	228	MARROC	836
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS H	228	MARROC	1.272
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS D	233	NIGER	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS H	233	NIGER	3
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS D	234	NIGERIA	108
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS H	234	NIGERIA	175
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS D	239	SENEGAL	10
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS H	239	SENEGAL	51
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS D	245	TANZANIA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS H	247	TOGO	2
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS D	250	ZAIRE	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS D	302	EEUU	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS H	302	EEUU	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS D	303	MEXIC	9

6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	303	MEXIC	6
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	315	CUBA	20
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	315	CUBA	20
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	316	DOMINICA	2
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	321	HONDURES	10
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	321	HONDURES	5
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	324	PANAMA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	324	PANAMA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	326	DOMINICANA	9
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	326	DOMINICANA	9
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	340	ARGENTINA	50
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	340	ARGENTINA	54
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	341	BOLIVIA	12
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	341	BOLIVIA	7
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	342	BRASIL	34
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	342	BRASIL	24
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	343	COLOMBIA	228
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	343	COLOMBIA	187
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	344	XILE	17
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	344	XILE	14
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	345	ECUADOR	43
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	345	ECUADOR	41
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	347	PARAGUAY	13
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	347	PARAGUAY	5
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	348	PERU	18
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	348	PERU	15
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	349	SURINAM	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	350	URUGUAY	16
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	350	URUGUAY	12
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	351	VENEÇUELA	8
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	351	VENEÇUELA	11
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	407	XINA	41
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	407	XINA	38
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	409	FILIPINES	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	410	INDIA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	410	INDIA	5
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	415	JAPO	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	424	NEPAL	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	426	PAKISTAN	19
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	426	PAKISTAN	98
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	430	REP.COREA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	433	SIRIA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	447	UZBEKISTAN	2

6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	449	PALESTINA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	966	EXCOLONIES	1

Anexo 2. Estadísticas de Población según sexo y nacionalidad de Torreforta y barrios colindantes. Recuperado de <http://www.tarragona.cat/la-ciutat/poblacio/estadistiques-de-poblacio-1/2012/zones/ZONESPOBLA2012HTML/pbznsxnaco6.htm>

PER SEXE I NACIONALITAT FINS EL 31-12-2012					
Codi	Zona	Sexe	C.N.	Nacionalitat	Quantitat
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	101	ALBANIA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	126	ALEMANIA	9
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	126	ALEMANIA	14
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	203	ALGERIA	19
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	203	ALGERIA	53
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	124	ANDORRA	2
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	555	APATRIDAS	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	340	ARGENTINA	25
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	340	ARGENTINA	22
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	102	AUSTRIA	5
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	103	BELGICA	5
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	103	BELGICA	9
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	341	BOLIVIA	11
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	341	BOLIVIA	5
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	342	BRASIL	31
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	342	BRASIL	22
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	104	BULGARIA	54
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	104	BULGARIA	68
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	201	BURKINA FA	3
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	201	BURKINA FA	5
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	208	CAMERUN	9
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	208	CAMERUN	8
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	343	COLOMBIA	160
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	343	COLOMBIA	136
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	210	CONGO	11
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	210	CONGO	11
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	146	CROACIA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	315	CUBA	10

6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	315	CUBA	14
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	316	DOMINICA	2
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	326	DOMINICANA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	326	DOMINICANA	5
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	345	ECUADOR	32
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	345	ECUADOR	39
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	302	EEUU	4
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	302	EEUU	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	213	EGIPTE	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	213	EGIPTE	6
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	144	ESLOVAQUIA	3
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	108	ESPANYA	5.720
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	108	ESPANYA	5.680
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	409	FILIPINES	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	109	FINLANDIA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	110	FRANÇA	4
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	110	FRANÇA	6
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	216	GAMBIA	2
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	216	GAMBIA	7
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	139	GEORGIA	9
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	139	GEORGIA	5
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	217	GHANA	46
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	217	GHANA	161
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	218	GUINEA	3
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	218	GUINEA	5
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	219	GUINEA B.	2
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	220	GUINEA EC.	22
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	220	GUINEA EC.	11
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	121	HOLANDA	14
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	121	HOLANDA	11
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	321	HONDURES	8
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	321	HONDURES	5
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	112	HONGRIA	2
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	112	HONGRIA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	410	INDIA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	410	INDIA	5
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	115	ITALIA	22
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	115	ITALIA	26
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	415	JAPO	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	136	LETONIA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	142	LITUANIA	3
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	142	LITUANIA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	227	MALI	8

6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	227	MALI	13
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	228	MARROC	1.036
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	228	MARROC	1.436
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	303	MEXIC	7
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	303	MEXIC	6
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	137	MOLDAVIA	20
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	137	MOLDAVIA	26
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	233	NIGER	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	233	NIGER	5
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	234	NIGERIA	152
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	234	NIGERIA	214
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	120	NORUEGA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	426	PAKISTAN	21
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	426	PAKISTAN	99
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	449	PALESTINA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	324	PANAMA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	347	PARAGUAY	13
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	347	PARAGUAY	5
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	348	PERU	16
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	348	PERU	12
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	122	POLONIA	19
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	122	POLONIA	21
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	123	PORTUGAL	11
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	123	PORTUGAL	23
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	125	REGNE UNIT	7
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	125	REGNE UNIT	4
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	143	REP.CHECA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	128	RUMANIA	99
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	128	RUMANIA	94
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	154	RUSIA	10
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	154	RUSIA	3
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	239	SENEGAL	16
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	239	SENEGAL	53
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	131	SUECIA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	132	SUISSA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	132	SUISSA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	245	TANZANIA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	436	TURQUIA	1
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	135	UCRAINA	15
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	135	UCRAINA	17
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	350	URUGUAY	6
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	350	URUGUAY	4
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	447	UZBEKISTAN	2

6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	351	VENEÇUELA	7
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	351	VENEÇUELA	6
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	344	XILE	15
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	344	XILE	17
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	D	407	XINA	48
6	TORREFORTA I BARRIS ADJACENTS	H	407	XINA	52

Anexo 3. Guía de educación intercultural en aulas de secundaria



Textos: FETE-UGT Extremadura
Ilustraciones: Mauricio Maggiorini Tecco
Coordinación de la edición: Sandra Ros

DIVERSIDAD DE CULTURAS
Federación de la Enseñanza de UGT Extremadura
C/ Marquesa de Pinares, 36, Mérida, Badajoz
Tel: 924 303 303

GUÍA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AULAS DE SECUNDARIA DIVERSIDAD DE CULTURAS

Presentación

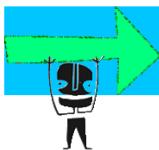


La realidad de un mundo globalizado ha transformado las aulas en un crisol de experiencias y vivencias de alumnas y alumnos venidos de todas partes. Recordemos que la historia del mundo es la historia de las migraciones, del viaje y de la aventura. Las personas han ido creando espacios de convivencia que se han transformado gracias a las aportaciones de quienes venían de otras zonas. Entre todas y todos han construido culturas que hoy seguimos enriqueciendo gracias a las personas que hoy se forman en las aulas. El tratamiento de la realidad migratoria en la escuela debe enfocarse como una oportunidad única de sumar conocimientos, vivencias y enfoques en la construcción de un nuevo espacio de ciudadanía. La nueva realidad es una oportunidad para profundizar en el aprendizaje de una ciudadanía mundial y un reto para un nuevo modelo educativo que debe responder a las necesidades de un alumnado cada vez más diverso, que forma parte de la ciudadanía mundial.

Con esta campaña, desde FETE-UGT trabajamos para que, en todos los centros de Extremadura, la interculturalidad y la lucha contra el racismo sean una estrategia para conseguir la igualdad de oportunidades y la formación en la ciudadanía mundial.

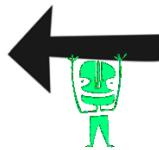
DIVERSIDAD DE CULTURAS

GUÍA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AULAS DE SECUNDARIA



Los objetivos generales del programa Diversidad de culturas SAH:

- Facilitar la integración y garantizar la igualdad de oportunidades entre inmigrantes y nacionales de nuestra comunidad autónoma.
- Prevenir conductas violentas, racistas, homófobas o intolerantes.
- Introducir en los niños, niñas y jóvenes valores de respeto, tolerancia e interculturalidad.



Los objetivos específicos del programa Diversidad de culturas SAH:

- Promover y ejercitar valores y actitudes que son importantes para la sociedad: solidaridad, cooperación, participación...
- Entender y experimentar el enriquecimiento de aprender de otras culturas, compartiendo costumbres, juegos...
- Fomentar la comunicación con otros compañeros inmigrantes o no e intercambiar ideas, experiencias, así como relacionarnos, crecer y desarrollarnos como personas.
- Conseguir, con nuestra acción, mejorar la calidad de vida individual y colectiva, introduciendo cambios positivos en la realidad cercana del mundo escolar, extrapolándolo a la realidad social.

página 6

GUÍA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AULAS DE SECUNDARIA

DIVERSIDAD DE CULTURAS

DESTINATARIOS y DESTINATARIAS de la ACCIÓN:

Los destinatarios y destinatarias de este proyecto van a ser jóvenes de educación secundaria en edades comprendidas entre los 12 y los 16 años, de nacionalidad española y de otras nacionalidades, que cohabitén en el ámbito escolar de nuestra región.

ACCIONES DE LA CAMPAÑA:

- * Video de sensibilización dirigido al alumnado.
- * Guía de sensibilización.
- * Talleres de sensibilización y juegos interculturales en las aulas.



Más información en las webs:

www.feteugtex.com
www.aulaintercultural.org

página 7

Objetivos formativos:

- * Identificar los parámetros de construcción de la identidad individual y colectiva.
- * Entender cómo se forman los estereotipos y cómo influyen en las conductas racistas y discriminatorias.
- * Proponer una revisión de criterios para luchar contra la discriminación y el racismo.

página 8

GUÍA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AULAS DE SECUNDARIA | DIVERSIDAD DE CULTURAS

1 La construcción de la identidad

Podríamos de esta manera decir que el miedo a lo desconocido no es innato. Necesito conseguir la confianza/apego primero y, como consecuencia adaptativa, "aprendo" a tener miedo.

De la misma manera, podríamos hablar de la necesidad de "controlar el futuro" como herramienta de seguridad. El futuro predecible, el que no cambiará jamás y en el que me siento actor. Esta actitud la encontramos en los niños y las niñas que se saben de memoria los cuentos, las películas y que mientras las están viendo anuncian con seguridad lo que va a pasar después. Conocen cada etapa de la narración, reconocen a "los buenos" de "los malos" y además conocen el final de antemano.

Esta primera fase de la construcción de la identidad del ser humano se ve cuestionada una vez que entran en la escena de la vida otros personajes no controlados. El espejismo de la homogeneidad del mundo que nos rodea va desapareciendo y pone en entredicho el concepto de identidad y el modelo de mundo que nos rodea.

La identidad ya no es esa marquesina que nos protege de la lluvia; se va construyendo desde el contacto con los demás, la idea que tengo de mí, la idea que otros y otras tienen de mí, y el desarrollo de mi autoconcepto, que dependerá del grado de satisfacción o de insatisfacción que yo tenga de mí.

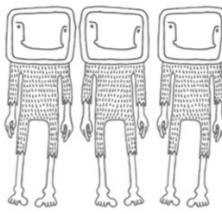
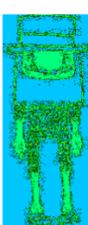
Este energía afectiva que siente en peligro es la que motiva el rechazo a otros

página 9

DIVERSIDAD DE CULTURAS

GUÍA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AULAS DE SECUNDARIA

2 La discriminación. Ya no soy racista, pero...

En este contexto, las actitudes de discriminación estarán motivadas por lo que pueda "amenazar" el sentimiento de pertenencia a un mundo —una cultura, una identidad— homogéneo. Buscamos características que refuerzan nuestra pertenencia a un grupo y asumimos, también, una identidad colectiva.

El contacto con otros y otras diferentes (o distintos a nuestro círculo de relaciones) llevará a la comparación y a la valoración: el referente es el que conocemos y pertenece a una interpretación del mundo que coincide con nuestra pertenencia a grupos determinados.

La valoración o clasificación se producirá, por lo tanto, desde la percepción de la proximidad



1 En la novela "Ventana de Johari", Joseph Luft y Harry Ingham pretenden ilustrar el proceso de dar y recibir. Su teoría de comunicación incluye cuatro dimensiones:

1. Yo abierto: lo que conoces de mí y otros conocen de mí, las ideas que manifiestas, las actividades abiertas y conscientes, los sentimientos que comunicas, los proyectos que todos saben, las cualidades y los defectos que extiendes.
2. Yo cerrado: lo que conoces de mí y otros no conocen de mí, las ideas que los demás descubren en mí. Algunas facetas de nuestra personalidad y estilo de comunicación: miedos, manías, limitaciones.
3. Yo oculto: lo que conoces de mí y otros no conocen: sentimientos escondidos, secretos.
4. Vasosdras: lo que ni tú ni otros conoces de mí: necesidades de defensa y motivaciones inconscientes. Aspiraciones, deseos, represiones. Actos inconscientes.

Fitzes, S. J. (1997). *La ventana de Johari*. Sal Terrae. Santander.

página 10

GUÍA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AULAS DE SECUNDARIA

DIVERSIDAD DE CULTURAS

Pensemos, como ejemplo, en las federaciones deportivas, aún vetadas a las y los jóvenes inmigrantes; a las dificultades administrativas con las que se encuentran las personas inmigrantes que quieren acceder a las prestaciones sociales; a la tentativa en la concesión de permisos, etc.

En la educación, entender de dónde proceden las doctrinas xenófobas, cuáles son los mecanismos individuales y colectivos que nos impulsan y cómo proceder para transformar conductas de riesgo en nuestras aulas son elementos decisivos para trabajar la interculturalidad como propuesta global y hacer nuestra la propuesta de Sébastien Faure² cuando afirma:



Probar con hechos que ya que el individuo sólo es reflejo, imagen y resultado del medio en el que se desarrolla, tanto vale el medio, tanto vale el individuo. En consecuencia, a una educación nueva, a condiciones de vida activa, independiente, digna y solidaria, corresponderá un ser nuevo (...)

En este contexto, no bastaría con la comprensión individual de las culturas, porque el racismo no está basado exclusivamente en prejuicios culturales. La educación contra los estereotipos y prejuicios culturales es un paso, gigantesco, pero incompleto: es en el cuestionamiento de las estructuras que mantienen situaciones de desigualdad donde habrá que incidir para trabajar la equidad.

2 Faure, S. (1992). *Écrits pédagogiques*. Éd. du Monde Libertaire. París.

Para la educación antirracista, la discriminación es un componente estructural del sistema social que exige crítica y erradicación, y el racismo una forma de exclusión entre otras y, como tal, uno de los principios clave de organización de esta sociedad, que no es sólo un lugar en el que compartir valores. Es un contexto organizado en el que los valores dominantes discriminan a quienes no los comparten.

El racismo, la heterofobia y la xenofobia nacen de la desigualdad. En un momento en el que en España la inmigración está creciendo, es fácil equiparar a ésta con el racismo, pero no es la inmigración la que produce actitudes y conductas racistas: es la desigualdad estructural existente en la sociedad. La acción educativa, por lo tanto, debe tener en cuenta estas situaciones de desigualdad económica y de acceso las oportunidades, si quiero trabajar a favor de una mayor igualdad social.

La construcción de una escuela intercultural, en la que los valores pueden compartirse en un espacio positivo de convivencia, necesita cuestionar y exigir medidas de acción por parte de la sociedad en su conjunto. Es en una educación solidaria donde encontraremos las herramientas que permitan erradicar las situaciones de desventajas sociales que padecen personas por el mero hecho de pertenecer a grupos determinados.

Incorporar en la escuela la idea de que los alumnos y alumnas son agentes de cambio social es fundamental. Para ello, es necesario implicar a todos los agentes educativos en un análisis crítico de la realidad social y proponer acciones concretas para —desde el espacio en el que se mueven— luchar contra las desigualdades.

Una de las propuestas será implementar las medidas de adaptación curricular a la realidad de una sociedad en cambio e incluir acciones que impliquen a la escuela en su conjunto, complementando los objetivos cognitivos con otros socioafectivos. Favoreceremos el conocimiento de las distintas culturas en contacto, a través de las aportaciones de los niños y niñas presentes en las aulas revisaremos el contenido de los libros de texto y complementaremos y contrastaremos la información ofrecida por los medios de comunicación. Si aprovechamos los acontecimientos internacionales que ocurren en los países o lugares de origen de los y las alumnas, podemos, junto con las familias, completar la información y ampliar los conocimientos del grupo sobre estas regiones.

página 11

DIVERSIDAD DE CULTURAS

DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AULAS DE SECUNDARIA

En resumen, se trataría de ejercer acciones inclusivas:

- * Estudiar juntos la historia y la cultura de todos y todas, sus aportaciones y sus problemáticas actuales.
- * Eliminar los aspectos etnocéntricos que hacen de la cultura mayoritaria la cultura verdadera y superior.
- * Denunciar prejuicios y estereotipos discriminatorios.

³ Se puede ampliar este concepto en: Martínez-Tor, L.; Tufi, M. et al. (2004): Formación en educación intercultural para asociaciones juveniles. Consejo de la Juventud. Madrid.

página 12

GUÍA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AULAS DE SECUNDARIA

DIVERSIDAD DE CULTURAS

Recordemos que:

- * **Las culturas no son cerradas, homogéneas ni estéticas** y no pueden aceptarse o rechazarse en bloque. Por el contrario, están sujetas a influencias, préstamos y cambios de todo tipo. Las culturas son y se hacen en relación unas con otras.
- * Las personas que pertenecen a una cultura **tienen capacidad para reinterpretar y rehacer sus valores y significados**⁴, lo que significa que la cultura no tiene vida propia al margen de los individuos que la desarrollan.
- * **Las culturas son interamente diversas**, por lo que habrá que tenerlo en cuenta para no caer en estereotipos.
- * **Todas las culturas son valiosas**. Contrariamente a la mirada etnocéntrica de Occidente, que durante siglos consideró que la cultura occidental era símbolo de progreso, y por ello aceptaba un solo modelo de civilización, hoy defendemos el respeto y la riqueza de las distintas culturas. Pero el respeto a la diversidad debe ir acompañado de la mirada crítica tanto hacia otras culturas como a la de referencia. Es saludable enjuiciarlas y considerar sin miedo que no todas las aportaciones son igualmente valiosas para la libertad, la igualdad y el bienestar de la humanidad. En esta mirada crítica, todas las culturas, incluida las de la sociedad en la que vivimos, presentan grietas que amenazan los valores de la democracia.
- * **Las diferencias culturales no invalidan las derechos universales** que compartimos todos los seres humanos. Reconocer la existencia de unos principios universales en torno a la defensa de los derechos humanos invalida las opciones culturales que atentan contra éstos. Desde este acuerdo de respeto, la diversidad cultural se encuentra el camino de la comunicación, el intercambio y la convivencia.

⁴ Sales, A. y García R. (1997). Programas de Educación Intercultural. Desclée de Brouwer. Bilbao.

página 13

DIYERSEIDAD DE CULTURAS

DE EDUCACION INTERCULTURAL EN AULAS DE SECUNDARIA

2.3. ¿Cuáles son las características del estereotipo?

En primer lugar, como ya hemos visto, es un concepto simple y resistente al cambio. Lo más importante, quizás es que no lo experimentamos en primera persona.

Los rumores, las supuestas experiencias ajenas y los medios de comunicación nos devuelven una imagen exagerada o distorsionada de una realidad, por otra parte, mal conocida. En el caso de las personas inmigrantes, esta simplificación de la realidad en categorías mediataiza nuestras relaciones, favoreciendo la categorización de los individuos por razones de género, clase social o pertenencia política.

Detengámonos en las características de los estereotipos intentando relacionarlos con la descripción del nuevo racismo:

- * No se adquieren a través de la experiencia directa, sino de la información que recibimos de distintos medios. Si socialmente se establece un discurso relacionado con el nuevo racismo, la imagen de los grupos étnicos y de los inmigrantes estará claramente influido por éste.
- * Se construyen en el ámbito de las creencias y en las actitudes, por lo que resulta muy difícil de combatir, al pertenecer al mundo de las percepciones subjetivas.
- * Juegan un papel muy importante entre las mayorías y las minorías. Se suelen aplicar a los grupos minoritarios hasta el punto de que se utilizan para justificar comportamientos y actitudes⁵. Las actitudes que se mantienen hacia un grupo determinado se hacen extensibles también a cada uno de sus miembros.
- * Los estereotipos, junto con los prejuicios, son uno de los elementos del pensamiento que configuran la percepción racista de la realidad y que influyen posteriormente en las actitudes y creencias. Atribuyen significados racistas a ciertas características fenotípicas de los seres humanos, creando categorías artificiales y jerarquías dentro de estos grupos. La forma más eficaz de luchar contra los estereotipos, como veremos en las actividades que os proponemos, es a través de la información, las actividades de autoanálisis y el encuentro intercultural.

página 14

GUÍA DE EDUCACION INTERCULTURAL EN AULAS DE SECUNDARIA

2.4. ¿Y los prejuicios?

Son consecuencia de los anteriores. Los prejuicios son esas imágenes, normalmente desfavorables, que se tienen sobre un grupo de personas y que llevan a emitir juicios negativos sobre ellas sin antes verificar los hechos.

Las causas del prejuicio son múltiples: la relación tradicional de las personas occidentales sobre los demás habitantes del mundo explicaría algunas de ellas, otras se justificarán por rasgos antropológicos o de personalidad como el autoritarismo, el dogmatismo u otros, pero si queremos saber por qué se produce un prejuicio, debemos indagar en las características, la cultura o la situación de quienes lo tienen. Para hacerlo desaparecer, no es necesario que los colectivos, víctimas de los estereotipos, cambien, sino que cambie el grupo mayoritario que plantea el prejuicio.

En el prejuicio se sustenta, la mayoría de las veces, el interés del grupo dominante por mantener su situación de dominación o privilegio. Es un instrumento gracias al cual el grupo dominante construye argumentos con los que justificar y racionalizar su posición privilegiada.

Se autoalimenta a partir de cualquier acto negativo de un miembro del grupo, haciendo servir tal acto como "prueba" de que todos los miembros del grupo actúan de una determinada manera. En ocasiones, no tiene ninguna base fundada, pero ha arraigado con tanta determinación que es muy difícil combatirlo.

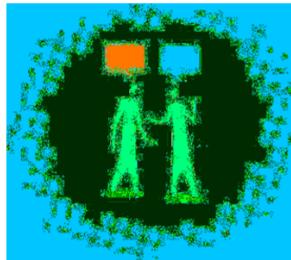
Podemos decir que los prejuicios son una parte específica del racismo que se alimenta de la ignorancia, de la falta de contacto y de la ausencia de conocimientos sobre las personas o grupos víctimas de los mismos. En algunas ocasiones, el prejuicio está tan arraigado que incluso el conocer a algún miembro del grupo no es suficiente para contrarrestar la fuerza del prejuicio. En una escuela de Almería, un alumno hablaba despectivamente de los marroquíes y cuando la maestra le preguntó por su amigo Mustafa, el niño contestó: "Él no es moro! ¡Es Mustafá!".

Los prejuicios nos hablan de diferencias de comportamiento que, o no existen, o si existen están tratadas con exageración o de forma simplificada. Producen, ante todo, una sensación de miedo: miedo a perder las costumbres, a sentirse invadido por nuevos modelos de vida, a la desintegración de las sociedades... Este miedo es a que me despojen de "lo mío" confunde, con demasiada frecuencia, situaciones de precariedad económica con hechos culturales.

Y, consecuentemente, ayuda a desviar la atención de los problemas sociales sobre los grupos más vulnerables.

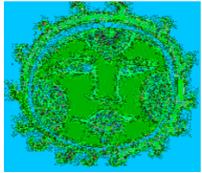
página 15

3 ¿Cómo trabajar en el aula?



Nos ayudarán unas reflexiones previas:

- ★ No hay verdades absolutas y ninguna cultura las detenta.
- ★ Cada grupo de pertenencia cultural deberá ampliar horizontes para poder entender los valores de otra cultura.
- ★ Cada persona y cada grupo deberá, en consecuencia revisar los propios conceptos:
 - Identificando las actitudes discriminatorias que tenemos.
 - Reconociendo las actitudes que reproducen estructuras sociales generadoras de desigualdad.
 - Identificando las ideas, circunstancias y modelos que legitiman la desigualdad social y la discriminación.
 - Modificando actitudes y conductas que favorecen la exclusión.

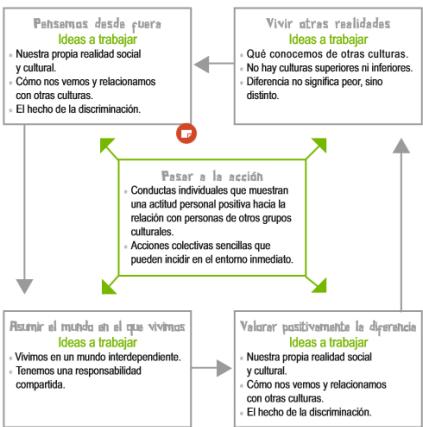



Partiremos de un consenso, un pacto común, una ética de mínimos: la no vulneración de los derechos fundamentales de los individuos y de los pueblos. Esto supone el respeto a derechos individuales y libertades, cualquiera que sea la condición nacional o cultural, pero en un marco común de defensa del derecho a la igualdad de oportunidades, de bienestar y de ejercicio responsable de la ciudadanía. Y lo importante que lo tengamos siempre presente para evitar caer en relativismos culturales, más cercanos a actitudes de racismo encubierto que a la verdadera construcción de nuevos espacios de convivencia. Es a veces fácil justificar el comportamiento o la reacción de tal niña o tal niño acudiendo a motivos "culturales". Pero si volvemos a la idea de nuestro aula como lugar de encuentro y de convivencia, necesitamos establecer las reglas del juego, entre todos y todas, para que cada niño y cada niña se sienta involucrado en la "Carta de principios" que decidimos redactar.

El cambio de actitud, el aprendizaje de la diversidad, el reconocimiento del compañero o compañera como igual sólo se podrá conseguir desde el trabajo cooperativo y solidario.

página 16

Este pequeño ejercicio de reflexión lo debemos llevar a cabo los educadores y educadoras y los agentes educativos, pero también lo podemos trabajar desde el aula con nuestros alumnos y alumnas. Para ello, trabajaremos con dinámicas de grupo que nos permitirán sacar conclusiones y que nos ayudarán a hacer aforar los prejuicios o estereotipos que traemos al aula. Os proponemos algunas actividades a continuación que os pueden ayudar.




Cuadro tomado de: Equipo Claves (1996): Guía para la educación intercultural con jóvenes. Indepi Editores, Madrid.

página 17

4 Ideas clave:

- * Las relaciones entre los alumnos y alumnas están condicionadas, en parte, por sus hábitos culturales. Es importante, por ejemplo, tener en cuenta el modo en el que se entienden aspectos como la facilidad o dificultad para el contacto físico, la comunicación no verbal, las relaciones entre chicos y chicas, la percepción o noción del tiempo, etc.
- * Todas y todos somos portadores de cultura. Reconocer las características de cada cultura, valorar la lengua de cada persona y, en ocasiones, sus semejanzas con la propia ayudará a deshacer estereotipos.
- * Todas las culturas son respetables, pero no todos los hechos tienen el mismo valor. Es necesario desarrollar entre los alumnos y alumnas el sentido crítico tanto hacia la propia cultura como a la cultura ajena, si tanto una como otra se alejan de los principios fundamentales de igualdad, justicia social, solidaridad e integridad de la persona. El respeto radicalizado a la diferencia lleva a situaciones de marginación.
- * Para conocer a las personas, hay que aprender a escucharlas. La escucha activa, el ejercicio del diálogo y de la empatía permitirán conseguir un clima de confianza en el que la interacción se produzca con mayor fluidez.
- * Para aproximarnos a otra persona diferente, debemos huir de la prepotencia y el etnocentrismo. No lo sabemos todo sobre todo. Tenemos mucho que aprender y, para ello, debemos reconocerlo.




página 18

1 JUEGO DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Ractividad: EL RESTAURANTE DEL MUNDO Nivel: A partir de 12 años Duración: Más de 1 hora	Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> * Vivenciar, en pequeña medida, el injusto orden económico internacional a través del tema alimenticio. * Favorecer la capacidad de análisis y estudio de este conflicto. 	Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> * Estimular la empatía con el hemisferio sur y el cuarto mundo. Buscar la forma de actuar y comprometernos en una solución.
Personas destinatarias: Alumnos y alumnas de distintos ciclos de secundaria.	Consignas de partida: <ul style="list-style-type: none"> * Se trata de realizar una comida, merienda o cena un poco injusta. * Se preparan tarjetas de 4 colores, en diferentes cantidades. De dos de ellas, el doble que de las otras dos. * Se preparan 4 mesas, cada una del color de una de las tarjetas. Una mesa, de uno de los colores poco numeroso (mesa a la que se ha asignado poca gente), se prepara como habitualmente están en nuestro país: dos platos, cubiertos, vasos, servilletas, flores, ceniceros, aperitivos, pan y refresco de todo tipo. Otra mesa poco numerosa se dispone con platos, vasos y cubiertos de plástico, servilletas, pan, refresco y sin detalles. Ambas tendrán mantelos y tantas sillas como comensales. Una de las mesas muy numerosas dispone de pocos platos y cubiertos de plástico sin colocar, y más sillas que comensales (en África sobre espacio), muchos vasos y jarras de agua. En otra mesa muy numerosa, disponer menos sillas que comensales (en Asia la densidad de la población es muy alta, deberán permanecer de pie), unos pocos platos, vasos y cubiertos de plástico, y una fuente de agua tibia en el centro. 	



página 19

<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none">• Una vez que se ha situado todo el mundo, se comienza a repartir los alimentos, siempre de forma desigual. Como se trata de una comida, a las dos mesas poco numerosas les ponemos los dos platos establecidos en el menú del comedor, mientras que a las otras dos mesas se les servirá arroz blanco.• Si no ha habido todavía mucho jaleo, podemos pasar a los postres y después de pasárnoslos por la sala, llevar a las dos primeras mesas bandejitas con helados, caramelos, dulces... Si sobra comida de alguna mesa se puede poner el cubo de la basura en el centro de la sala y vaciar los platos delante de todo el mundo.	<ul style="list-style-type: none">• Conviene que haya varios monitores que puedan parar el juego cuando se piense que se está yendo de las manos. Esto no quiere decir que se impida que surja el conflicto.• Es importante que haya al menos un observador en cada mesa y alguno general.
	<p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none">• Antes de evaluar, y según como hayan ido las cosas, puede ser importante hacer algún ejercicio de relajación. La evaluación sería buena comenzaría planteando una rueda en la que, quienes quieran, expresen cómo se han sentido, sin entrar en debates. A continuación los observadores narran brevemente y sin valoraciones qué ha ocurrido en cada grupo y en general. ¿Os recuerda todo esto a algo? ¿Tiene algún parecido con la realidad? ¿Podéis imaginar cómo se sienten las personas que viven en esta situación cotidianamente?• Sería conveniente, antes de continuar la evaluación, proyectar algún video de las secuelas del hambre o del injusto orden económico internacional.• Podemos continuar planteándonos: ¿por qué ocurren estos hechos? ¿Cuál es nuestro papel? ¿Qué soluciones se nos ocurren? ¿Cómo podemos intervenir?

<div style="background-color: #90EE90; padding: 10px;"> <h2 style="text-align: center;">2 JUEGO DE AFIRMACIÓN</h2> <p>En esta actividad vamos a tratar de concienciar a los jóvenes de la importancia de la convivencia nuestra sociedad, como elemento clave de nuestra supervivencia y bienestar.</p> <p>Sin embargo, si vemos necesaria la práctica y evaluación de juegos que inviten a los chicos a expresar sus valoraciones sobre los demás y a ver cómo les ven los demás a uno mismo, de una manera libre y lúdica. Para ello realizaremos un juego de afirmación, que trata de potenciar los aspectos positivos de las personas o del grupo, para favorecer una situación en la que todos y todas se sientan a gusto, en un ambiente promotor.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%; padding: 5px;">Actividad:</td><td style="padding: 5px;">EL OVILLO</td></tr> <tr> <td>Nivel:</td><td>A partir de 12 años</td></tr> <tr> <td>Duración:</td><td>1 hora</td></tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 10px;"> Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> * Favorecer la afirmación de los demás. * Cohesionar al grupo. </td></tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 10px;"> Personas destinatarias: <ul style="list-style-type: none"> * Alumnos y alumnas de distintos ciclos de secundaria. </td></tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 10px;"> Cohsighas de partida: <ul style="list-style-type: none"> * Se trata de decir lo que apreciamos de otras personas, mientras vamos tejiendo una telaraña. </td></tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 10px;"> Material: <ul style="list-style-type: none"> * Un ovillo grueso o lana. </td></tr> </table> </div>	Actividad:	EL OVILLO	Nivel:	A partir de 12 años	Duración:	1 hora	Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> * Favorecer la afirmación de los demás. * Cohesionar al grupo. 		Personas destinatarias: <ul style="list-style-type: none"> * Alumnos y alumnas de distintos ciclos de secundaria. 		Cohsighas de partida: <ul style="list-style-type: none"> * Se trata de decir lo que apreciamos de otras personas, mientras vamos tejiendo una telaraña. 		Material: <ul style="list-style-type: none"> * Un ovillo grueso o lana. 		  
Actividad:	EL OVILLO														
Nivel:	A partir de 12 años														
Duración:	1 hora														
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> * Favorecer la afirmación de los demás. * Cohesionar al grupo. 															
Personas destinatarias: <ul style="list-style-type: none"> * Alumnos y alumnas de distintos ciclos de secundaria. 															
Cohsighas de partida: <ul style="list-style-type: none"> * Se trata de decir lo que apreciamos de otras personas, mientras vamos tejiendo una telaraña. 															
Material: <ul style="list-style-type: none"> * Un ovillo grueso o lana. 															

DIVERSIDAD DE CULTURAS

GUÍA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AULAS DE SECUNDARIA

Desarrollo:

- * Todo el grupo sentado en círculo. El animador o animadora comienza lanzando el ovillo a alguien sin soltar la punta. Al tiempo que lanza el ovillo dice algo positivo que le gusta o valore de la persona a quien se lo lanza. Quien recibe el ovillo agarra el hilo y lo lanza a otra persona. También dice algo que valore o le gusta. Así sucesivamente, siempre sin soltar el hilo, para que vayamos tejiendo la telaraña.

<p>Elementos positivos observados:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Interés en participar. * Muchas valoraciones positivas. * Gran cohesión del grupo. 	<p>Elementos negativos observados:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Ambiente demasiado distendido en varias ocasiones. * Dificultad en realizar valoraciones negativas.
--	--

Evaluación:

- ¿Cómo nos hemos sentido?
- ¿Cómo hemos recibido las valoraciones?
- ¿Nos reconocemos en ellas?
- ¿Nos hemos sentido muy excitados ante la idea de que los demás puedan valorarnos?
- ¿Nos han importado más las valoraciones negativas, sobre todo de aquellos o aquellas que conocemos más?
- ¿Hemos escuchado valoraciones de los demás que no esperábamos porque nunca nos las habían expresado?
- ¿Hemos tenido la libertad y la ocasión para decir algunas cosas que pensamos de algunos compañeros?
- ¿No he dicho todas las valoraciones negativas de los compañeros que pienso negativamente?
- ¿No nos reconocemos en todas las valoraciones que nos han hecho, tanto de los compañeros que conocemos, como de los que no?

página
22

GUÍA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AULAS DE SECUNDARIA

3 JUEGO DE COMUNICACIÓN

En este juego hay un grupo que se ha formado hace tiempo; cada uno de los miembros tiene un rol establecido en el grupo, en el que hay algunos que son los que suelen participar más activamente, son más escuchados por todos y todas y otros que se comunican con un círculo cerrado de compañeros, así como algunos que suelen comunicarse poco con el resto de los compañeros o no suelen expresar sus opiniones sobre las cosas.

Es importante que la comunicación entre los miembros del grupo sea extendida a todos/as, dando la oportunidad y haciendo que cada chico/a se sienta cómodo a la hora de participar verbalmente, y expresar sus opiniones, preguntas, etc.

Al mismo tiempo con este juego vamos a visualizar en nuestro grupo las dificultades que existen para tomar decisiones de una manera consensuada.

<p>Actividad: LA PECERA</p> <p>Nivel: A partir de 12 años.</p> <p>Duración: 1 hora</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Visualizar las dificultades para llegar al consenso y favorecer su consecución. * Intentar tomar una decisión por consenso. * Favorecer la integración entre grupos de diferentes formas de pensar, actuar... <p>Personas destinatarias:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Alumnos y alumnas de distintos ciclos de secundaria. <p>Consignas de partida:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Una pocas personas dialogan en el centro, rodeadas del resto del grupo. * Se eligen portavoces de grupos o personas que representen posturas o intereses diferentes. Sólo estas personas pueden hablar, y bien alto, para que todo el mundo les oiga. <p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Pizarra, cartulina grande o papel continuo. 	
--	--

página
23

DIVERSIDAD DE CULTURAS

GUÍA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AULAS DE SECUNDARIA

Desarrollo:

- * El grupo que va a discutir se coloca en el centro y el resto a su alrededor. En el caso de ser portavoces, su grupo se sitúa a su espalda. Comienza la discusión entre las personas que están en el centro. El grupo de fuera tiene como misión observar y analizar los roles que se están dando, las posturas que están bloqueando el consenso, las dificultades de comunicación que haya, etc.
- * Eventualmente, se puede plantear la posibilidad (en el caso de utilizarlo para tomar una decisión entre grupo) de que el grupo de detrás pueda pasar algún (2 o 3) mensaje por escrito y que ante una propuesta muy novedosa que no estuviera discutida en el grupo se pueda plantear la posibilidad de dar 1 o 2 minutos para que todas las personas que están de portavoces consulten con su grupo. Si no se está intentando tomar una decisión, el grupo de fuera sólo anotará, tomando su papel en la evaluación.

Elementos positivos observados:

- * Participación activa de alumnos que normalmente se mantienen apartados.
- * Buena observación y análisis de los chicos y chicas que estaban fuera.

Elementos negativos observados:

- * Dificultad en el grupo en relacionar el objetivo del juego con el tema de la interculturalidad.

Evaluación:

- * ¿Cómo te has sentido?
- * ¿Todo el mundo puede aceptar la decisión tomada?
- * ¿Te sentiste bien representado?
- * ¿Qué dinámica se dio, qué roles, qué favoreció y dificultó el consenso?
- * ¿Crees que ha influido tu pertenencia a un grupo a la hora de tomar una decisión?
- * ¿Te has sentido escuchado y respetado siempre por el grupo?
- * ¿Cuál es tu conclusión final?

página 24

GUÍA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AULAS DE SECUNDARIA

DIVERSIDAD DE CULTURAS

4 JUEGO DE COOPERACIÓN

El siguiente juego que vamos a realizar será de cooperación, con el objetivo de que una vez terminado, analicemos cuáles son las causas de competición en nuestro entorno, en nuestra sociedad, en nuestro país y en el mundo. La finalidad que se persigue es que, poco a poco, podamos entender y comprender, de una manera simbólica, las motivaciones de los conflictos y desigualdades entre países y podamos comprender, a la vez, la importancia de la cooperación para conseguir un objetivo común.

Actividad: **EL PUENTE**

Nivel: A partir de 13 años

Duración: 15 minutos

Objetivos:

- * Desarrollar la cooperación.
- * Estimular la imaginación y la búsqueda colectiva de soluciones.

Personas destinatarias:

- * Alumnos y alumnas de distintos ciclos de secundaria.

Cómo se juega:

- * Se trata de que el grupo cruce un río imaginario a través de unas piedras que llevarán los jugadores.
- * Se dibuja un río, lo suficientemente ancho para el número de jugadores que haya. Todos los subgrupos salen del mismo lado del río, llevando cada uno su propia estrategia. No se puede pisar fuera de las "piedras" o sillas.

Material:

- * Tantos trozos de cartulina, papel o periódico como jugadores haya, menos uno. Pueden ser de un tamaño aproximado de 30 por 30 cm. Una silla menos que jugadores haya, en el caso de la variante.

página 25

DIVERSIDAD DE CULTURAS  DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AULAS DE SECUNDARIA

<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Los jugadores deben cruzar el río sin mojarse. Para ello se les entregarán tantas piedras (trozos de cartulina) como jugadores haya, menos una, que deben colocar para pasar sobre ellas. El animador enfatiza que todos deben llegar a la otra orilla y con todas las piedras. <p>Elementos positivos observados:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Ganas de participar y de llegar a la otra orilla, ya que se necesita de la colaboración de todos para cumplir el objetivo. * Sentimiento de responsabilidad en cada uno de los participantes. <p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> * ¿Cómo os habéis puesto de acuerdo? * ¿Cómo se ha desarrollado el trabajo en equipo? * ¿Qué roles se han mostrado? 	<p>Elementos negativos observados:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Discordia cuando alguno de los compañeros falla.
--	--

página
26

Desde FETE-UGT trabajamos para que, en todos los centros de Extremadura, la interculturalidad y la lucha contra el racismo sean una estrategia para conseguir la igualdad de oportunidades y la formación en la ciudadanía mundial.

 Junta de Extremadura
JUNTA DE EXTREMADURA
 Consejería de Educación

Fete-Ugt Extremadura


Anexo 4. Secuencia ritual de las fiestas de Santa Tecla.

Las fiestas se celebran habitualmente del 15 al 24 de Setiembre, no obstante estas fechas pueden modificarse puntualmente según la ubicación de los fines de semana del calendario.

En la actualidad el programa de actos está compuesto por cerca de 500 actividades según encontramos en la web del Ayuntamiento de Tarragona

<http://www.tarragona.cat> en su apartado de cultura, impulsadas por el mismo ayuntamiento, las entidades o empresas del territorio. El eje central de la misma la configuran los actos más tradicionales que se han ido repitiendo año tras año tras su recuperación definitiva con la llegada de los gobiernos democráticos.

Primer día de fiesta:

La crida (el llamamiento)

El primer dia de fiesta el alcalde realiza la Crida invitando a todos los representantes de bailes, bestiario etc. así como entidades y asociaciones culturales de la ciudad que participen en la misma. Este acto encuentra su raíz histórica en los pregoneros los cuales iban proclamando el inicio de las fiestas e invitaba a gremios y ciudadanos en general a participar en ellos.

El Perpetuador

El Perpetuador de las fiestas es la figura que simboliza la historia viva, el legado patrimonial, que se hace presente justo con el protagonismo que adquiere el inicio de la fiesta.

Els Teclers d'Honor (Los “tecleros” de honor)

Éstos son personas galardonadas con motivo de su participación activa en las fiestas durante al menos 25 años.

Onze morters (once morteros)

Llamamiento a l'atención de los presentes en el acto de la Crida.

Toc de Crida (Toque de llamamiento)

Está documentado en Tarragona la existencia de la Cobla de Ministers del Consell Municipal, siendo una de las formaciones musicales populares más antiguas que existen en Europa según el archivo histórico de la Casa de la Festa. Éstos visten con la

indumentaria carmesí distintiva de los antiguos consejeros de la ciudad con el escudo brodado y el gorro de copa del mismo color, los Ministers interpretan des del balcón del ayuntamiento el Toc de Crida, que anuncia protocolariamente el inicio de Santa Tecla. Los cinco instrumentos son la cornamusa, la tarota, las dos trompas y el juego de tambores.

Primera Tronada

Acto seguido en la misma plaza del ayuntamiento tiene lugar la primera Tronada. Ésta es la manifestación pirotécnica diurna por excelencia de las fiestas. En el libro BERTRAN, Jordi: **Guia de les Festes de Santa Tecla**, Guies, 3, El Mèdol, Tarragona, 1994 se refiere a este momento de la siguiente forma: "Constitueix una simfonía de trons de diferents calibres que el mestre coeter combina de manera harmònica, amb preponderancia per l'efecte sonor en lloc del colo." Y explica que la primera Tronada de la cual se tiene constancia data del año 1550 y que este fue el primer acto de la fiesta hasta que en 1990 se inició la tradición de los once morteros. La Tronada puede ser escuchada desde cualquier punto de la ciudad.

Primer Domingo de Fiestas:

Diada castellera de fiesta mayor

Este día se celebra en la Plaça de la Font (plaza del ayuntamiento) una gran diada con las dos mejores entidades de castillos humanos del momento junto a las dos de la ciudad que mejores castillos hayan hecho el año anterior. Lejos de querer plasmar una polémica de ciudad, lo dicho en la frase anterior se traduce, dada a la magnitud de las mismas, en que las dos entidades de castillos humanas de la ciudad que participan en esta diada son siempre la Colla Jove Xiquets de Tarragona y la Colla Castellera Xiquets de Tarragona. Esta diada permitió recuperar Tarragona plaza castellera de castillos de gama extra o de mayor dificultad.

Dia 19 de setiembre:

Santa Tecla Petita.

Al igual que la gente mayor, ésta representa el futuro vivo de la fiesta, los pequeños salen a la calle en su propio día. Así se ejecuta el Seguici Popular Petit, que consiste en una réplica exacta de todos los elementos del Seguici Popular reproducido a escala reducida. Dicho acto es relativamente nuevo, pues el primer elemento en aparecer fue el Ball de Diables Petit recuperado el 1998, pero que ha arraigado de lleno en la secuencia ritual. A partir de la primera recuperación, cada año se ha ido incorporando nuevos elementos que sigue, actualmente, en fase de expansión.

El retaule. (El retablo)

Éste es representado por la entidad teatral Esbart Santa Tecla, consiste en una mojiganga o juego alegórico que llena la sede tarragonense des del 1991. Esta representación sin texto se basa en la leyenda hagiográfica de la santa patrona de la ciudad. BERTRAN, Jordi: Guia de les **Festes de Santa Tecla**, Guies, 3, El Mèdol, Tarragona, 1994 versa: "Amb el Retaule, una teatralitat d'arrel medieval, simple i complexa alhora, muda i comunicadora, demostra la seva plena vigència reactualitzada a través d'una de les creacions contemporànies més agosrades que un esbart hagi ideat"

Día 21 de setembre:

Cafè, copa i puro, per un duro. (Café copa y puro por un duro)

Este resulta un acto bastante nuevo pero que ha arraigado muy bien en la ciudad con una muy buena acogida por parte de la gente dado que integra un valor muy preciado para los tarragonenses, el Chartreause. Así, con este lema, en la tarde del 21 de setiembre todos los asistentes al café concierto que se hace en la plaza del Rei pueden intercambiar un duro o cualquiera de las antiguas pesetas por un puro y una copa de chartreause (licor típico de la ciudad) o coñac junto a un café.

Pregó, toc de pregó, repic general de campanes i tronada: (Pregón, toque de pregón, repique general de campanas i tronada)

El pregó. (el pregón)

El pregón se sucede antes de que la máxima autoridad de la ciudad, actualmente el alcalde de la misma, empiece a ondear la antigua bandera del municipio e inste a los ciudadanos a participar en la fiesta. El pregón es habitualmente leído por una personalidad importante del mundo de la cultura, la sociedad o la política.

Llegada de las bandas de música.

Las bandas de música son imprescindibles para la celebración de la fiesta, la llegada de las bandas de música supone en sí un reconocimiento y alzamiento de dicha importancia. Son importantes por acompañar a dos de los elementos del Seguici Popular más importantes, el águila y el león. Además de la Banda Unió Musical de Tarragona llegan y participan, cada año, formaciones musicales invitadas. En el acto de la llegada de las bandas sonará por primera vez el emblemático pasodoble Amparito Roca, del compositor Jaume Teixidor, dicho pasodoble se ha convertido en el himno y tema principal de las fiestas de la ciudad, tras este primer acto el tema no dejará de sonar hasta el final de fiesta.

Gegants a la plaça de la Font. (Gigantes en la plaça de la Font)

Consiste en una muestra y baile de estos elementos del Seguici Popular, que recorren la plaza del ayuntamiento y la Rambla Nova en la que participan todos los gigantes y nanos de la ciudad. Dicho acto se instauró en el año 1991.

Baixada de l'Àliga: (Bajada del àguila)

La Baixada de l'Àliga, en la noche del 21 de setiembre supone uno de los sucesos más espectaculares, singulares y esperados del calendario festivo. El Àliga, junto a otros elementos del Seguici Popular parten desde el Pla de la Seu, con la Catedral de fondo, hasta la Plaça de la Font, pasando por la Plaça del Rei en donde, la banda que está haciendo el pertinente concierto tocará el tema Amparito Roca cada vez que pase por allí uno de los elementos del Seguici Popular. Una vez finalizada la primera bajada, se sucede una segunda bajada en la que será el único momento del año donde cualquier persona puede hacer bailar y dar vida a éstos elementos. Así, en la segunda bajada, los portadores de los mismos no son los miembros de cada una de las entidades culturales sino cualquier persona que quiera, desee, tenga paciencia y un tanto de suerte quizá para poder llevar algún elemento un tramo del recorrido.

Día 22 de Setiembre, Vigília de Sta. Tecla:

Entrada de los músicos.

El día 22 a medio día, los músicos tradicionales se tornan los protagonistas de la fiesta. A los músicos locales se les añaden músicos de otras ciudades. Durante este acto se hacen sonar por toda la ciudad músicas populares del s.XIX. El recorrido parte desde el Portal del Roser, una de las dos puertas de la muralla romana.

Cercavila.

Las siete de la tarde es la hora marcada y el momento del Seguici Popular. Éste es uno de los más ricos del panorama cultural catalán por diversidad y cantidad. En el libro de Beltrán, Jordi BERTRAN, Jordi (coordinació): Guia de les Festes de Santa Tecla, Guies, 3, El Mèdol, Tarragona, 1994, se describe así: "La Part Alta i l'Eixample de la ciutat són un garbuix de colors, olors i sons amb presència de personatges de tota mena: bèsties, diables, cavallers, turcs, balladors, moixiganguers... Per a molts d'aquests grups, la festa comença i esdevenen l'essència del ritual." (La Parte Alta y el Ensanche de la ciudad son un amasijo de colores, olores y sonidos con presencia de personajes de todo tipo: bestias, diablos, caballeros, turcos, bailadores, Moixiganguers ... Para muchos de estos grupos, la fiesta comienza y se convierten la esencia del ritual) El orden del mismo es el siguiente:

1 Ball de Diables. 2. Drac. 3. Bou. 4 Víbria. 5 Ball de Serrallonga. 6 Àliga. 7 Mulassa. 8 Cucafera. 9 Lleó. 10 Magí de les Timbales. 11 Gegantons Negritos. 12 Gegants Moros. 13 Gegants Vells. 14 Nanos Vells. 15 Nanos Nous. 16 Ball de Bastons. 17 Ball de Pastorets. 18 Ball de Turcs i Cavallets. 19 Ball del Patatuf. 20 Ball de Cercolets. 21 Ball de Bastons de l'Esbart Santa Tecla. 22 Ball de Gitanes. 23 Ball de Valencians. 24 Ball de Cossis. 25 Ball dels Set Pecats Capitals. 26 la Moixiganga. 27 Banda Unió Musical de Tarragona. Todos ellos acompañados por la música de sonadores, grallas, bandas de música y músicos en general.

L'Empalmada:

La noche del 22 al 23 de Setiembre se suceden actos y conciertos distribuidos por toda la ciudad, desde el Campo de Marte, el Casco antiguo, hasta el barrio pescador. La ciudad no dormirá en toda la noche sucediéndose un concierto tras el otro, aunque sólo los más valientes llegarán despiertos hasta el día de la patrona.

Día 23 de Setiembre. Santa Tecla:

Matinades (Madrugadas)

El toque de Matinades es la pieza musical que los gralleros interpretan al a partir de las siete de la mañana con tal de anunciar el inicio de la fiesta, partirán desde la plaza del ayuntamiento para recorrer toda la ciudad. Éste acto se celebra día tras días durante las fiestas, no obstante, tienen especial relevancia el día 23 de Setiembre por ser el día grande de la fiesta y por suceder a la larga noche de la vigilia.

Anada a ofici (ida a oficio)

Se trata de la segunda salida del Seguici Popular al completo. En la ida a oficio la Corporación Municipal es portadora la antigua bandera de la ciudad. La bandera es saludada tres veces durante el recorrido, con lo cual, tres veces sonaran las antiguas trompetas, se sucederá la tronada matinal y las salvas pirotécnicas.

Ofici (Oficio)

Tornada d'ofici (Vuelta de oficio)

Tanda de lluïment (Tanda de lucimiento)

Castells (torres humanas)

Anada a processó, Processó i Tornada de processó (Ida de procesión, procesión y vuelta de procesión)

Entrada del braç i Goig: (Entrada del brazo y goce)

Entrada del braç.

Goig.

Castell de focs (Castillo de fuegos)

Dia 24 de Setiembre. La Mercè:

Diada castellera i Pilar caminant (Diada de torres humanes y pilar andante)
Correfoc i Traca (Correfuego y traca)

Anexo 5. Encuesta para los directores de instituto.

- 1.- Es realitzen activitats en el seu Centre relacionades amb la Festa Major de la ciutat?
En cas afirmatiu en podria descriure alguna?
- 2.- Es realitzen al seu Centre activitats relacionades amb el coneixement del patrimoni històric de la ciutat? En podria descriure alguna?
- 3.- Quina importància creu que té per als seus alumnes el coneixement en aquests dos àmbits, perquè?
- 4.- Pensa que des de l'Ajuntament es faciliten i es fan les accions suficients per part de impulsar el coneixement de les festes i el patrimoni de la ciutat?
- 5.- Com descriuria el seu Centre pel que fa a la diversitat i al percentatge de nouvinguts o immigrants?
- 6.- Pensa que el professorat del seu centre és conscient o està implicat en la importància del treball en i de l'entorn, en aquest cas festiu i històric patrimonial?
- 7.- Tenint en compte que Tarragona ha estat declarada l'any 2000 patrimoni mundial pels seus monuments romans, creu que això ha tingut alguna repercuSSIó en la vida dels centres de la ciutat?
- 8.- Creu que el coneixement i vivència de la Festa Major de la ciutat, declarada de interès turístic nacional, és o pot esdevenir una eina per a la inclusió d'alumnat immigrat o de barris de la ciutat amb poca identificació i participació ciutadana?
- 9.- Quin creu que és el percentatge de coneixement i el de participació en les festes de la ciutat i en el coneixement i valoració del nostre patrimoni històric entre els seus alumnes?
- 10.- Coneix alguna iniciativa, recurs, proposta didàctica que hagi aportat l'Ajuntament, entitats ciutadanes o altres institucions educatives per al millor coneixement de la festa i del patrimoni de la ciutat?

11.- Quines actuacions pensa que s'haurien d'impulsar des de l'Ajuntament i altres serveis o institucions educatives per tal de facilitar aquests objectius?

Anexo 6. Encuesta para el técnico de Educación del Ayuntamiento de Tarragona.

1.- Es realitzen en els Centres de la ciutat activitats relacionades amb la Festa Major? En cas afirmatiu en podria descriure'n alguna?

2.- Es realitzen en els Centres de la ciutat activitats relacionades amb el coneixement del patrimoni històric de la ciutat? En podria descriure alguna?

3.- Quina importància creu que té per als alumnes dels centres de Tarragona el coneixement en aquests dos àmbits, perquè?

4.- Pensa que des de l'Ajuntament es faciliten i es fan les accions suficients per part de impulsar el coneixement de les festes i el patrimoni de la ciutat? En pot explicar algunes.

5.- Com descriuria els centres educatius de la ciutat pel que fa a la diversitat i al percentatge de nouvinguts o immigrants?

6.- Pensa que el professorat dels centres educatius de la ciutat són conscients o està implicats en la importància del treball en i de l'entorn, en aquest cas festiu i històric patrimonial? Quines possibilitats hi ha des de l'Ajuntament per afavorir aquest coneixement i implicació?

7.- Tenint en compte que Tarragona ha estat declarada l'any 2000 patrimoni mundial pels seus monuments romans, creu que això ha tingut alguna repercuSSIó en la vida dels centres de la ciutat?

8.- Creu que el coneixement i vivència de la Festa Major de la ciutat, declarada de interès turístic nacional, és o pot esdevenir una eina per a la inclusió d'alumnat immigrat o de barris de la ciutat amb poca identificació i participació ciutadana?

9.- Quin creu que és el percentatge de coneixement i el de participació en les festes de la ciutat i en el coneixement i valoració del nostre patrimoni històric entre els alumnes tarragonins?

10.- Ens podria explicar alguna iniciativa, recurs, proposta didàctica que hagi aportat l'Ajuntament, entitats ciutadanes o altres institucions educatives per al millor coneixement de la festa i del patrimoni de la ciutat?

11.- Quines actuacions pensa que s'haurien d'impulsar des de l'Ajuntament i altres serveis o institucions educatives per tal de facilitar aquests objectius?