

ENSEÑAR GAMBIA, ENSEÑAR ÁFRICA: ESTUDIO DE LAS CONCEPCIONES DEL ALUMNADO Y FUNDAMENTOS PARA LA ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS¹

Ezequiel GUERRA DE LA TORRE
eguerro@dgeo.ulpgc.es

Carlos GUITIÁN AYNETO
cguitian@dde.ulpgc.es

Ignacio NADAL PERDOMO
inadal@dde.ulpgc.es

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

PRESENTACIÓN²

La investigación que a continuación se presenta, surge de la solicitud de colaboración de un profesor de quinto curso de Enseñanza Primaria, de un colegio de Gran Canaria, en cuyo plan de trabajo se hallaba la propuesta de un viaje de estudio con su alumnado a Gambia. La candente actualidad del fenómeno inmigratorio en Canarias, a donde han llegado, en 2006, cerca de 11.000 personas procedentes de África, choca con el profundo desconocimiento de la realidad africana, que, a pesar de su cercanía física (escasos 70 Km. desde el punto más cercano del archipiélago), es una gran desconocida para la sociedad canaria. Esto hizo plantearnos la oportunidad de llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje con el alumnado que realizará el viaje, desde el estu-

¹ África, como las múltiples realidades territoriales que componen nuestro planeta, es ante todo plural y diversa. Sin embargo, los estudios sobre las ideas previas que tiene el alumnado acerca de este continente, nos informan de una visión más cercana a la uniformidad que a la pluralidad y en la que, además, los estereotipos y las tergiversaciones son bastante comunes. Este trabajo de investigación trata de conocer cómo ven los escolares de quinto curso de educación primaria la realidad africana, especialmente desde sus parámetros sociales, como son el desarrollo tecnológico o algunas manifestaciones de la vida cotidiana. A partir de su estudio se pretende elaborar materiales didácticos que desarrollen procesos de enseñanza aprendizaje dirigidos hacia una construcción de una realidad plural africana, en la que se manifieste las desigualdades que en ella existen.

² Quisiéramos agradecer a los profesores D. José Rafael Suárez Santiago, D. Francisco Matías Sosa y Dña. Isabel Laura Medina Guerra, su colaboración en la realización de este trabajo.

dio de sus ideas previas (el trabajo realizado hasta ahora) hasta la evaluación tras la visita, pasando por la elaboración de unos materiales de aula, que les permitieran construir un conocimiento más correcto de cómo es el país. Actualmente estamos iniciando esta fase del trabajo.

OBJETIVOS

- Conocer la percepción del alumnado de determinados aspectos de la realidad africana, como punto de partida para la elaboración de materiales didácticos.
- Elaborar materiales didácticos para trabajar la realidad africana, representada por Gambia, con alumnado de quinto curso de Enseñanza Primaria.
- Construir la propuesta de intervención didáctica desde la perspectiva de los conceptos sociales clave (BENEJAM, P., 2000, BOSCH, M. D. y CASAS, M., 2005), concretamente los referidos a la diferenciación, como son la diversidad y la desigualdad.
- Confrontar los materiales didácticos elaborados con profesorado africano, que permita construir una visión *desde ambas orillas*.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una de las razones que ha impulsado este proyecto enfocado hacia la creación de materiales didácticos sobre África, es la relevancia que este continente ha ido adquiriendo en la sociedad española, debido a cuestiones diversas, y no siempre de signo positivo. Una de ellas, muy importante, es el incremento espectacular de las corrientes migratorias procedentes de esa área geográfica, cuyo destino es el territorio español, de forma general, pero que en Canarias tiene una especial incidencia por su cercanía geográfica con el continente. Además, en el caso canario surge este fenómeno migratorio en un contexto que no deja de ser anómalo, ya que, a pesar de nuestra proximidad geográfica, la característica general ha sido la casi total ausencia de relaciones y contactos regulares con gran parte de los países africanos cercanos a nosotros.

Ante este panorama, caracterizado por la llegada masiva de emigrantes africanos, junto al hecho de un total desconocimiento de su realidad, se propone efectuar un acercamiento desde el campo educativo al conocimiento de ese ámbito geográfico, iniciando este proyecto al que se le ha dado el nombre de *Enseñar África*. En concreto, se plantea una intervención en el currículo de Ciencias Sociales, en los niveles de primaria y secundaria obligatoria, mediante la elaboración de una propuesta de objetivos y contenidos relacionados con ese continente, así como la elaboración de unas unidades didácticas que sirvan como modelo o ejemplo de lo que se puede hacer en el aula.

Se promueve esta intervención en el currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, porque se considera que estas materias juegan un papel determinante en este tema al poseer unas potencialidades educativas que no poseen otras áreas de conocimiento, y pueden y deben contribuir a modificar los estereotipos hacia los otros pueblos y culturas y ayudar a los alumnos a construir una imagen más acertada y sin prejuicios.

Es importante señalar que el proyecto que se emprende con el nombre de *Enseñar África*, presenta una mayor amplitud que el trabajo que se desarrolla en la presente

comunicación. En este caso, se aprovecha, como ya se señaló anteriormente, un viaje que organiza un colegio de primaria a Gambia, con alumnado de 5º curso, para averiguar sus concepciones sobre este continente, así como para efectuar una intervención educativa, que sirva como instrumento para evaluar los cambios en sus percepciones. Por tanto, la presente investigación enlaza con el otro proyecto, y sin duda constituirá una contribución importante.

Las propuestas curriculares

Los actuales currículos de la Comunidad Autónoma de Canarias no recogen ningún contenido relacionado de forma directa con el continente africano. Tanto en el documento de Ciencias Sociales de Primaria, de marzo de 1993 (Área de Conocimiento del Medio), como el de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la ESO, de abril de 2002, nunca aparece de manera expresa una cita sobre África, y las que existen son muy generales, como la que se observa en el currículo de Primaria sobre la necesidad de respetar las diferencias culturales, manifestando un rechazo a todo tipo de discriminaciones. En el de la ESO, en los contenidos propuestos para el cuarto curso se hace una ligera referencia a los problemas actuales de los países descolonizados y a las desigualdades Norte/Sur.

En definitiva, los currículos oficiales de Ciencias Sociales no están dando respuesta a la diversidad cultural presente en nuestra sociedad y a las posibles situaciones derivadas de la misma, por lo que no se promueve el conocimiento global de un área del mundo olvidada –África y las muy diversas naciones que la constituyen-.

Esta ausencia de conocimientos sobre el continente africano se comprueba en todos los niveles del sistema educativo. Así, cuando desde pruebas realizadas en diferentes asignaturas se ha preguntado sistemáticamente a los estudiantes de la Facultad de Formación del Profesorado de Las Palmas de G.C. que señalen en un mapa mudo de África los países que la componen, el resultado es que apenas cuatro o cinco países son situados en el mapa de forma correcta, y hasta siete pueden aparecer citados, mostrándose además un gran desconocimiento en todo lo relativo a este continente. Con ello se quiere expresar que esta formación debe ser, en primer lugar, asimilada por el profesorado de los distintos niveles y, luego, por el alumnado. Se trata, en definitiva, de incorporar contenidos acerca de África para favorecer la incorporación de unos valores solidarios con los emigrantes procedentes de este continente, así como un conocimiento más positivo de este.

Otro aspecto a considerar es el relativo al de las concepciones que sobre África y sus habitantes muestran el alumnado y la población en general. Éstas reflejan unos mitos fuertemente arraigados en el imaginario colectivo, caracterizados por los estereotipos y las tergiversaciones. Pero además, estas concepciones que poseen los alumnos han ido cambiando en el tiempo. Hasta hace unos años la imagen del continente que poseía el alumnado le llegaba a través del cine, los cómics, e incluso de los libros de texto. Todas ellas transmitían una visión bastante uniforme, caracterizada por los paisajes idílicos, la vegetación desbordante, los desiertos y la ausencia, generalmente, de paisajes urbanos, en la que además la población local se nos presentaba como pueblos primitivos en una posición de clara inferioridad frente al hombre blanco *civilizado*.

En la actualidad esta visión de África ha cambiado, las imágenes de este continente nos llegan ahora fundamentalmente a través de los medios de comunicación, que si bien

aportan noticias que son reales, también ocultan la existencia de otras realidades. La mayoría de las veces estas nos transmiten noticias dramáticas de genocidios, luchas tribales, enfermedades, cuando no son las hambrunas que cada cierto tiempo aparecen en los noticiarios donde se muestran imágenes de niños famélicos. Rara vez sale en los medios de comunicación noticias de signo positivo sobre África.

En los últimos tiempos, gran parte de las informaciones que nos llegan de este continente las acaparan los temas de inmigración. La mayoría de las veces tienen que ver con los problemas relacionados con la llegada de cayucos y pateras, pero en otras ocasiones se refieren a cuestiones de integración de los inmigrantes y de su vida entre nosotros.

Este cambio en la información que reciben los estudiantes ha dado lugar a modificaciones en su percepción de este continente, lo que se ha podido constatar en la presente investigación. Así, el alumnado de 5º de primaria al que se entrevistó, frente a la antigua imagen de una tierra de aventuras, animales, vegetación exuberante y territorios exóticos y misteriosos, repiten en la mayoría de las ocasiones que para ellos África es un continente árido, sin vegetación, y sobre todo insisten en la idea de que está dominada por la pobreza y el atraso. Frases como: *Ayudamos a los niños*; *Les llevamos ayuda humanitaria*; *Les damos comida o actúa la Cruz Roja*, han sido insistentemente repetidas.

Al abordar un trabajo sobre el conocimiento de África se debe ser consciente de que gran parte de la historia de este continente que nos ha llegado ha sido elaborada por los europeos, mostrando por tanto una concepción eurocéntrica, en la que se nos transmite unos clichés fuertemente arraigados hasta hace relativamente poco tiempo. Según estos, África se nos mostraba como un continente sin historia, en los que no existían pueblos organizados o poderes soberanos autóctonos antes de la llegada de los europeos. De ahí la importancia de la frase que aparece en una de las salas del Museo Nacional de Bamako, que transmite la enorme sensibilidad africana ante esta cuestión, y que de una forma resumida dice: *Los europeos consideran que la historia de África se inicia con su llegada a este continente*. Sin embargo, es evidente que África no era una tierra sin historia. Antes de que llegaran los colonizadores ya habían surgido y entrado en declive imperios como el de Malí (siglo XIV), o entidades políticas de cierta complejidad, que se encontraron los exploradores a mediados del siglo XIX, como eran el reino bambara o el emergente estado fulani.

Algunos materiales curriculares o textos de orientación educativa relacionados con África

Uno de los países que dispone de mayor tradición en el estudio didáctico de África es sin duda el Reino Unido. Haber tenido una importante presencia colonial en este continente, junto al hecho de constituir un país pionero en la recepción de inmigrantes, ha motivado que disponga de una amplia bibliografía educativa en el campo de la integración cultural de los diferentes grupos étnicos que conviven en el país. Por este motivo, desde hace ya un tiempo incluyeron en los contenidos geográficos lo que ellos denominan *la comprensión de lugares distantes*. En concreto, esta preocupación de las autoridades británicas por introducir en los currículos escolares contenidos sobre países y lugares alejados del Reino Unido, surge con la Ley de Reforma Educativa de 1988, como una forma de desarrollar en los alumnos actitudes de mayor tolerancia y solidaridad hacia pueblos con culturas y formas de vida diferente. A partir de este requerimiento de la ley,

las autoridades educativas encargadas de elaborar el currículo de Inglaterra y Gales, especificaron de forma muy concreta las localidades que debían ser estudiadas en cada uno de los diferentes niveles de la enseñanza obligatoria. Así, por ejemplo en la etapa 2 (alumnos entre 7 y 11 años) debían abordar el estudio de una localidad en un país de las siguientes áreas geográficas: África, Asia, Sudamérica o América Central (Department for Education -DFE-: 1995).

Como consecuencia de esta modificación en el currículo, la Asociación Geográfica del Reino Unido (The Geographical Association) comenzó a publicar materiales curriculares sobre los lugares señalados en las disposiciones oficiales; una vez eran materiales didácticos sobre un determinado lugar, para su aplicación directa en el aula; pero en otras ocasiones eran guías en las que se mostraba la metodología que se debía emplear, en el caso de que los profesores desearan diseñar una localidad elegida por ellos. Estas publicaciones de la Asociación Geográfica mostraban una metodología muy sencilla, al menos en los niveles de primaria, en la que planteaban el estudio de cuestiones como el paisaje, el clima, la cultura o las formas de vida, entre otras. Con el objeto de facilitar el aprendizaje del alumnado suelen presentar el lugar de una forma personalizada, mostrando una familia que sirve de referencia para describir la localidad. En la bibliografía se incluyen algunas citas que hacen mención a estas publicaciones.

En cuanto a las publicaciones del ámbito cultural francés, por lo que se ha podido constatar, muchas de ellas están relacionadas con temáticas del Magreb, en unos casos, y, en otros, abordan el complejo mundo del Islam. En la bibliografía se incluyen algunas de las que se han considerado más representativas.

En el caso de nuestro país esta bibliografía no es abundante. El hecho de no estar recogida de forma explícita su enseñanza en los currículos ha hecho que el mundo editorial no haya visto la necesidad de crearlos. Por otra parte, los materiales son bastante recientes, la mayoría realizados con posterioridad a 1996. Se han creado en estos últimos diez años a partir de la llegada de un número importante de inmigrantes. Los materiales más difundidos han sido elaborados por organizaciones humanitarias como Oxfam Internacional, Intermón, el Centro de Investigación para la Paz o Manos Unidas. Constituyen la mayoría de las veces dossiers informativos sobre los graves problemas del tercer mundo, o trabajos referidos a lugares conflictivos, como lo atestiguan algunos de los títulos de estas publicaciones: *Las causas del hambre: (...)*, *La tragedia de los Grandes Lagos* o *El Sáhara Occidental*. En otras ocasiones, como en el caso de las publicaciones de Intermón (en colaboración con ediciones Octaedro), están organizadas con el clásico esquema de las unidades didácticas, se acompañan de una *guía para el profesor*, y especifican el nivel educativo al que van dirigidas.

Unos cuadernos con una metodología atractiva y de fácil utilización por un alumnado de finales de primaria y de primer ciclo de la ESO, son los que recoge la colección *Yo vengo de...*, elaborada por la Asociación de Maestros Rosa Sensat en colaboración con la editorial Galera. Los cuadernos dedicados a países africanos son cuatro: dos a Marruecos, uno a Gambia y otro a Benin, y todos fueron elaborados con posterioridad al año 1998. Lo atractivo de su planteamiento metodológico reside en que no siguen el clásico esquema de muchos de los trabajos geográficos, sino que un personaje real describe las condiciones de vida del país, su cultura, o incluso cuestiones más geográficas como el clima o el paisaje, utilizando para ello un lenguaje directo. Algunos de los personajes que protagonizan el cuaderno terminaron residiendo en Cataluña, lo que permite también tratar los difíciles problemas de integración de las minorías étnicas en el

país de acogida. Las fotografías, al estar realizadas por los propios autores, completan perfectamente el contenido de los textos.

METODOLOGÍA

La entrevista estructurada

El estudio de las ideas previas del alumnado, la fase de este proyecto ya efectuada, ha sido llevada a cabo mediante la realización de entrevistas. Hemos considerado que este método, de investigación cualitativa, aporta mayor riqueza que las encuestas, pues permite un acercamiento con más empatía hacia el sujeto y, además, el seguimiento y profundización en los razonamientos que aporta. Se trata de entrevistas estructuradas que siguen un guión prefijado, aunque con la flexibilidad necesaria para introducir nuevos requerimientos o pedir aclaraciones en función de las respuestas recibidas. Gran parte de las preguntas realizadas durante las entrevistas se efectuaban acompañadas de grupos de fotos, a partir de las cuales se generaba el diálogo.

La prueba piloto

En primer lugar se llevó a cabo una prueba piloto con alumnado del mismo nivel (5º de Primaria), pero perteneciente a otro colegio (CEIP Giner de los Ríos, Las Palmas de Gran Canaria) que no participaba en el proyecto de viaje de estudio a Gambia. Los objetivos de la realización de esta prueba fueron:

- Perfilar el guión de la entrevista.
- Seleccionar las imágenes adecuadas.
- Decidir el modelo de agrupamiento de alumnado más idóneo (individual, en pareja o en grupo de tres o más), para la realización de la entrevista.

Se trabajó con una población de 19 alumnos, agrupados en tres entrevistas individuales, tres de parejas y dos de grupos de cinco.

El guión de la entrevista fue el siguiente:

1ª *¿Qué entiendes por África?, ¿qué sabes de ella?, ¿de dónde sacas la información?, ¿se habla de algo de esto en casa?*

2ª *Escoge entre los siguientes paisajes aquellos que consideras que pertenecen a África (Se trata de imágenes, sin presencia de personas y pertenecientes a distintos lugares del mundo, en las que se observan una pradera, un desierto, dos paisajes urbanos, el interior de un invernadero, un mercadillo africano de carretera, un grupo de chozas y una selva de galería junto al río).*

3ª *Escoge entre los siguientes paisajes aquellos que consideras que pertenecen a África (Se trata de imágenes de hábitat: cuatro urbanas, una aldea con casas de madera, latón y paja y un poblado de chozas).*

4ª *¿Los africanos son más ricos o más pobres que nosotros? ¿De qué viven?, ¿en qué trabajan?*

5ª *¿A qué crees que juegan los niños de tu edad en África? ¿Cuáles son los juguetes que tienes que te gustan más? ¿Crees que los niños africanos tienen los mismos juguetes?*

6ª *¿Conoces alguna persona africana que sea famosa?*

Resultados de la prueba piloto

Los resultados de las entrevistas piloto se pueden resumir en:

- África es pobre, afectada por enfermedades, emigrante y primitiva (*Viven de la caza o la agricultura pero allí no hay profesiones; sus monedas son de madera o piedra; los niños africanos no tienen juguetes, cualquier cosa les sirve para jugar; construyen juguetes de madera o juegan con palos; juguetes de piedra o con pelotas de tela o calcetines*).
- Su visión es la de aceptar los paisajes naturales más exóticos (desierto, río-selva) o el de mercadillo africano (*no es un edificio, las cosas están en el suelo...*), y rechazar los urbanos (*allí no hay edificios...*), el invernadero (*allí no hay tecnología...*) o la pradera (*muy ordenado y África es más selva o desierto...*).
- Escogen como modelos de hábitat las chozas o las casas de madera con techo de hojalata, y tal y como ocurrió en la segunda pregunta, nuevamente rechazan las imágenes urbanas.
- Las personas famosas que conocen son deportistas como Etóo (jugador de fútbol) o Sabanné (jugador de baloncesto).
- El agrupamiento en parejas fue el que dio un mejor resultado para la realización de las entrevistas. En ellos el alumnado se sintió más seguro ante el entrevistador, arropado por la presencia del compañero, al tiempo que participe pues no se siente cohibido por el grupo. Asimismo, al propio entrevistador le resulta más fácil seguir los razonamientos e indagar sobre ellos, al contrario que con el gran grupo, en el cual se produce una cierta dispersión en los argumentos planteados.

Modificaciones a partir de los resultados

A partir de los resultados que, tal y como se observa, subrayaban una serie de tópicos y estereotipos, se decidió utilizar éstos como *indicadores* de las concepciones del alumnado (ESTEPA, J. y DOMÍNGUEZ, C., 2005) y, a partir de ellos, hacer las siguientes modificaciones a la entrevista:

- Utilizar sólo imágenes que representen realidades africanas y en las que aparezcan personas de tez negra o con rasgos árabes, con el fin de que no muestren paisajes o realidades diametralmente diferentes.
- Eliminar los paisajes naturales, sin presencia humana y típicamente africanos, porque eran discriminados rápidamente en torno a los estereotipos de exotismo arriba citados, e introducir solamente paisajes antropizados con diferentes grados de transformación.
- Eliminar la pregunta sobre el conocimiento de personas famosas por la irrelevancia de los resultados.
- Ofrecer tres grupos de imágenes, con distinto grado de modernidad: agrarios o urbanos, de diferente grado de avance tecnológico, o de la propia vida cotidiana, para observar si se confirman las concepciones de primitivismo, atraso, marginalidad y pobreza, observadas en la prueba piloto.

La entrevista al alumnado que va a visitar Gambia

La población entrevistada fue de cuarenta alumnos, pertenecientes a dos grupos diferentes de quinto curso de Primaria del CEIP Taginaste (Arinaga, Gran Canaria). Se

consideró que, mediante las entrevistas en pareja de una muestra aproximada de la mitad de ellos, se obtendría unos resultados generalizables al resto, por lo que se realizaron doce entrevistas con este agrupamiento. A su vez se consideró que la entrevista era, además de una herramienta para la detección de las concepciones del alumnado, un elemento de motivación de todo el grupo para el conocimiento de África, por lo que a los dieciséis alumnos restantes también se realizaron entrevistas, aunque en grupos de cuatro.

A partir de los resultados el guión de la entrevista quedó de la siguiente forma:

1ª. *¿Qué saben de África? ¿Por qué lo saben?*

2ª. *Escoge entre las siguientes imágenes aquellas que consideres que pertenecen a África* (Se trata de seis imágenes de escenas agrarias, una de hábitat marginal y otra de un barrio con edificios de tres plantas).

3ª *Escoge entre las siguientes imágenes aquellas que consideres que pertenecen a África* (Son ocho imágenes con diferentes usos de la tecnología: médicos negros en un quirófano o en un campo de refugiados, dos mujeres negras cocinando, una en una cocina moderna y otra con leña y en el suelo, una calle con coches y personas negras en motos y una explanada de tierra con un carro tirado por un burro, un sastre árabe en la calle y una chica negra trabajando con instrumental eléctrico).

4ª *Escoge entre las siguientes imágenes aquellas que consideres que pertenecen a África* (Son otras ocho imágenes con aspectos de la vida cotidiana: niñas remándose en un parque infantil, dos imágenes de gente en la playa, un mercado tradicional, dos imágenes jugando al fútbol, una en césped, con equipaje y la otra en hierba seca y sin equipaje, una de niños jugando al fútbolín en una calle y otra de un chico negro en un supermercado).

5ª *¿La pobreza de aquí es igual a la de África? ¿Qué diferencias existen?*

Resultados de las entrevistas

Señalan repetidamente los siguientes aspectos de África:

- Pobreza: *Con casas de paja, descalzos y con mucho barro; Gente pobre que no tiene casi ni ropa, ni lápices, ni nada para estudiar; Es un país pobre que necesitan comida, ayuda porque no tienen casi nada. Hay niños trabajando, sin zapatos; No tienen mucha ropa y no está limpia; Los niños no tienen pantalones ni zapatos.*
- Educación, no tienen materiales y los niños trabajan desde pequeños: *Gente pobre que no tiene casi ni ropa, ni lápices, ni nada para estudiar.*
- Alimentación, tienen poca comida.
- Salud, hay pocos médicos y la suciedad es un rasgo común: *se les nota la cara como si estuvieran enfermos; Que son pobres; un país donde la gente no vive muchos años por enfermedades, por hambre.*

En la dicotomía modernidad/atraso:

- Se escogen mayoritariamente las imágenes agrarias, especialmente aquellas que consideran que muestran un mayor atraso (niños trabajando u hombre cavando), *Todo es seco, los trabajos son en la huerta; Porque en África hay personas que plantan para comer; Porque hay un hombre trabajando, cultivando para poder comer, es pobre.*

- Se rechaza el hábitat urbano porque se considera que las casas son pequeñas (no hay edificios), frágiles, antiguas, rotas: *Porque en África no hay casas, ni motos, ni cines; No es África porque hay coches y edificios; Los edificios no pueden ser de África.*
- Se escogen como africanas las imágenes que representan aspectos tecnológicos que indican un mayor atraso (cocinando en el suelo, el transporte en carro, el sastre en la calle o los médicos en el campo de refugiados) y se rechaza la cocina moderna o el trabajo en electrónica, los cirujanos en un quirófano o la calle con coches: *Solo tienen carros para mover las cosas; No es África porque tiene mucha maquinaria, electrónica, cables, tiene reloj, la forma de vestir, tiene zarcillo, tiene una mesa buena; África no es tan moderna; No pueden tener restaurantes, coches; No es de África porque en África no hay enchufes.*
- Se escogen principalmente los aspectos de la vida cotidiana con apariencia más marginal, como los niños jugando al fútbol en un campo de hierba seca, o al fútbol en una calle con neumáticos apilados y hierros oxidados y se rechazan la imagen de niños en la playa en bañador o la del fútbol profesional, en un campo de césped y con equipaje: *Es África porque se ven los niños tirados en el piso durmiendo; No es África porque es una playa normal y corriente; No es porque hay gente con bañador, parece más de aquí.*
- La pobreza en África es muy diferente a la de aquí porque allí tienen la ropa sucia, no tienen zapatos, aquí los pobres *pueden llevar chaqueta; No tienen comida ni la encuentran en la basura y se mueren de hambre, algo que aquí no ocurre; Allí no hay nadie que les ayude; Porque yo no he visto ninguna persona aquí muriéndose de hambre y en África sí se mueren de hambre.*

CONCLUSIONES

- Existe un estereotipo, profundamente arraigado, de un continente afectado por la pobreza, el atraso tecnológico y las calamidades, al que, además, se ve de forma paternalista en cuanto a la solución de sus problemas, dado que ésta ha de venir de la ayuda exterior.
- El estereotipo citado uniformiza todo el continente, pues en ningún momento se hace referencia a la posible diversidad dentro de éste. Así, no existen realidades nacionales diferentes, ni tampoco, dentro de un mismo estado, diferentes grados de
- El paisaje natural africano es el de un lugar con escasa vegetación y de clima muy seco y soleado.
- El mundo urbano es tajantemente rechazado como parte de África.
- No existen citas de aspectos positivos de la realidad africana, hasta el punto que adjetivan como *triste* la propia vida cotidiana

DISCUSIÓN

Las concepciones que el alumnado tiene acerca de África, son el punto de partida para la elaboración de los materiales didácticos. Con ellos se tratará de enriquecerlas, matizarlas o modificarlas, en función de su índole.

En el proceso de elaboración de los materiales se tendrán en cuenta tres aspectos:

- Organizar el material en torno a los conceptos sociales clave referidos a la diferenciación; es decir, el de diversidad y el de desigualdad.
- Dado el nivel al que van destinados, quinto curso de Primaria, se plantea elaborar los a partir de la historia de la vida cotidiana de una familia.
- Deberán contar con *la doble mirada*, es decir que los materiales deben construirse con la participación de profesorado africano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABARKAN, El Hassan (2001): *Hassan yo vengo de Nador*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat – La Galera Editorial.
- BARAIBAR, José M. (1997): *El Sahara Occidental*. Madrid: Centro de Investigación para la Paz
- BENEJAM, P. (2000): «La selección de conceptos clave disciplinares en la enseñanza de las ciencias sociales». En: BATLLORI, R., CASAS, M. *El conflicto y la diferenciación. Conceptos clave en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Lleida. Milenio,
- BORNE, D. et al. (dir.) (2002): «Apprendre et enseigner la guerre d’Algérie et le Maghreb contemporain». *Les Actes de la DESCO. CRDP Académie de Versailles. Programme national de pilotage*. Direction de l’Enseignement scolaire- Bureau de la formation continue des enseignants.
- BORNE, D. et al. (dir.) (2003): «Europe et islam, islams d’Europe». *Les Actes de la DESCO. CRDP Académie de Versailles. Programme national de pilotage*. Direction de l’Enseignement scolaire- Bureau de la formation continue des enseignants.
- BOSCH, M.D. y CASAS, M.(2005) El concepto de diferenciación en el currículo de ciencias sociales. Educar para la comprensión de la diversidad y la convivencia intercultural. En: VV.AA. *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo*. Almería. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION (DFE) (1995): *Geography in the National Curriculum*. London: HMSO
- ESTEPA, J. y DOMÍNGUEZ, C. (2005): “Actitudes de los alumnos de Primaria y estudiantes para maestro ante la diversidad cultural”. En: VV.AA. *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo*. Almería. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- JANGANA, Bully (1998): *Bully Jangana Yo vengo de Doubirou*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat – La Galera Editorial.
- MAYNE, Ruth (2006): *Las causas del hambre: una perspectiva de la crisis alimentaria en África*. Oxfam International.
- OLLÉ, M. Àngels (2001): *Búxara yo soy de Marruecos*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat – La Galera Editorial.
- PALOS, José (1997): *África más cerca*. Barcelona: Intermón – Ediciones Octaedro.
- SAMADI, N. (2003): *Islams, islam. Repères culturels et historiques pour comprendre et enseigner le fait islamique*. CRDP Académie de Créteil/CDRP Val-de-Marne.

- TOMÀS GUILERA, Jordi (1998): *Lenessú yo soy de Benin*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat – La Galera Editorial.
- WELDON, Maureen (1997): *Studying Distant Places*. Sheffield: The Geographical Association
- WELLSTED, Emma (2006): “Understanding distant places” en Balderstone, D.(ed.) *Secondary Geography Handbook*. Sheffield: The Geographical Association, 160-169