

Publicació  
de Rosa Sensat

novembre 1997

# PERSPECTIVA

## ESCOLAR 219



**Àfrica  
tan a prop  
i tan lluny**

Infants d'origen àrab  
a l'aula

Mentre arriba l'especialista  
de música

Declaració conjunta a favor  
de l'educació

Novembre 1997

P E S C O L A R • V A  
E S C O L A R 1 9

**Edició i Administració:**

Associació de Mestres Rosa Sensat.  
Còrsega, 271 • Tel. 237 07 01  
Fax: 415 36 80 • 08008 Barcelona  
E-mail: pescolar@mrp.pangea.org

**Consell de Redacció:**

Anna Agenjo, Josep Callís, Rosa Carrió,  
Ton Creus, Mercè Fluvià, Montserrat Galfàcia,  
Marta Mata, Carme Ortoll,  
Teresa Serra, Jesús Viñas

**Directora:**

Carme Tomàs

**Directora adjunta:**

Mercè Comas

**Secretària de Redacció:**

Carme Suaz

**Disseny gràfic i coberta:**

Vilaseca/Altarriba

**Composició i muntatge:**

Núria Hortal, Inge Trowsky

**Dibuixos:**

Werner Thöni

**Fotòlits:**

Coloren, S. L.

**Impressió:**

Romanyà-Valls

**Subscripcions i distribució llibreries:**

Associació de Mestres Rosa Sensat

**Dipòsit legal:**

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

**Subscripció anual:**

6.550 ptes.- P.V.P. 725 ptes.

**Editorial:**

Una falsa solució als problemes de  
l'ensenyament i de l'aprenentatge de les  
Humanitats 1

**Monogràfic:**

***Africa tan a prop i tan lluny***

Aproximació política i econòmica a l'Àfrica.

*Josep M. Comas i Estalella* 2

Infants i joves africans a les escoles

de Catalunya. *Pepi Soto i Marata* 7

Conversa amb joves africans de casa nostra.

*Oriol Ferran i Riera* 13

L'escola sobrepassada. *Ernest Alós* 21

Àfrica a casa nostra. Proposta de crèdit.

*Anna M. Lorente Subirats i*

*Daniel Martínez Huerta* 33

Alumnes africans matriculats a Catalunya. 44

Materials i activitats de les ONG. 48

Bibliografia complementària.

*Biblioteca Rosa Sensat* 52

**Escola.**

***Multiculturalisme:***

Infants d'origen àrab a l'aula.

*Maribel Brossa i Martínez i*

*Lucía Molina i Martínez* 57

***Música:***

Mentre arriba l'especialista:

alternativa de compromís al programa

de música al cicle mitjà.

*M. Pilar Isern Burguès* 64

**Escola i societat.**

***Document:***

Suport a la LOGSE. Declaració conjunta  
a favor de l'educació. 73

**Novetats bibliogràfiques.**

La educació pública. *Pere Darder* 80

Altres novetats. 83

**Textos legals.**

86

R O S  
S E N  
S A T

## Una falsa solució als problemes de l'ensenyament i de l'aprenentatge de les Humanitats

No podem estar d'acord amb el que la ministra d'Educació i Cultura planteja quant al tractament de les Humanitats en l'ensenyament obligatori. Estem d'acord a potenciar-les, però, com?

Sens dubte, l'objecte principal d'aquests ensenyaments hauria de ser l'estudi dels homes i de les dones amb els nostres problemes, les nostres organitzacions, el nostre treball, la nostra cultura, les nostres idees i les nostres creences, el nostre art i la nostra literatura, les relacions amb el medi... Els nens i les nenes, els nois i les noies que actualment cursen els seus estudis obligatoris —els homes i les dones del segle XXI— han de ser preparats —i ben preparats— per poder afrontar els reptes del futur i per poder exercir el seu protagonisme en la construcció del seu món personal i social.

Creiem que aquesta és la finalitat més important de l'ensenyament de les Humanitats: preparar per participar en la construcció d'un món més just, més equitatiu, més democràtic, més solidari. D'un món on tothom —qualsevol home i qualsevol dona, sigui d'on sigui, hagi nascut on hagi nascut— hi tingui el seu lloc, i pugui gaudir d'uns nivells de vida semblants. Un món divers en què el respecte i la potenciació de la pluralitat de concepcions, creences i ideologies, ens enriqueixi i ens mostri l'existència de camins diversos per solucionar problemes idèntics.

La geografia, la història, l'antropologia, l'economia, la literatura... poden tenir un paper rellevant en l'assoliment d'aquesta finalitat perquè, a través de les aportacions de les generacions passades o a través del que succeeix en altres indrets, il·luminen el present i hi donen sentit alhora que aconsegueixen una funció exemplificadora... Són instruments imprescindibles per a la construcció del futur. Ara bé: han estat, són i seran instruments fàcilment manipulables —com ha posat en relleu l'actual debat entorn de la proposta de reforma dels ensenyaments mínims de la ministra— per part dels poders polítics, estatals o autonòmics. La geografia, la història i la resta de ciències socials com a coneixements escolars han estat i són utilitzats per a finalitats alienes al seu potencial valor educatiu, que, en una societat democràtica, no pot ser altra que la formació d'una consciència personal democràtica on cada persona opti lliurement per participar en la construcció del seu món des del coneixement que no existeix un sol camí sinó que també són possibles alternatives diferents.

En aquest debat volem posar l'accent en els problemes d'ensenyament i d'aprenentatge d'aquestes assignatures i en el que suposa aquesta reforma per al professorat, el qual, un cop més, veurà retallades les seves competències professionals per la desconfiança que hi tenen les administracions. Així no s'avança ni es resolen els problemes reals...

No se'n escapa que, a cop de decret, i passant per sobre dels mecanismes de canvi previstos per la LOGSE, es perverteix el sentit de la Reforma, una Reforma que just s'està començant a implantar i encara no s'ha pogut avaluar.

2 Àfrica tan a prop i tan lluny

*En aquest article es fa una anàlisi de la situació econòmica i política de l'Àfrica del Nord i de l'Àfrica subsahariana, zones de les quals provenen la majoria dels alumnes africans de les nostres escoles. L'autor exposa algunes de les causes que han portat a la precarietat econòmica i a la inestabilitat política en aquests països.*

## Aproximació política i econòmica a l'Àfrica

*Josep M. Comas  
i Estalella*

El continent africà es caracteritza per una gran diversitat de situacions. S'hi poden distingir diversos subconjunts geopolítics, entre els quals hi ha la part magribina de l'Àfrica del nord i l'Àfrica subsahariana central i occidental, que constituïran l'objecte del nostre estudi, ja que són les zones d'on provenen els immigrants africans que arriben a les nostres terres.

Aquests països formen un mosaic ètnic i cultural, però s'han d'enfrontar a problemes semblants en l'aspecte econòmic i polític.

L'aplicació de models importats —d'inspiració neoliberal o col·lectivista segons els casos— i l'herència colonial —llegada pels europeus— es troben en part en l'origen dels litigis africans.

L'emancipació política ha anat acompanyada de la dependència econòmica. La descolonització ha donat lloc a estats constantment amenaçats. La seva autoritat, de vegades, només comprèn una part del territori nacional. A l'Àfrica negra, sobretot, la nació mateixa sovint no és més que una ficció jurídica que simula ignorar les realitats tribals. Les elits autòctones, formades a l'estil occidental, sovint semblen allunyades de la massa d'individus, afligits per una misèria més o menys visible. La independència política no ha estat

suficient per fer que l'Àfrica esdevingués mestressa de les seves riqueses naturals.

L'estat precari de l'economia africana correspon a una situació política caracteritzada per una gran inestabilitat.

### **La precarietat econòmica**

A partir del començament dels anys vuitanta l'economia africana va entrar en una profunda crisi econòmica i financera, sobretot a l'Àfrica subsahariana, que és la part menys desenvolupada del continent.

Amb la col·laboració del Fons Monetari Internacional i de la Banca Mundial es van posar en marxa plans de desenvolupament. Aquestes noves polítiques han produït resultats econòmics desiguals, però s'han saldat amb un gran cost social.

Tot i alguns resultats en el terreny de la inflació i en el de la lluita contra els dèficits pressupostaris, els estats africans continuen marcats per un endeutament permanent. Cal recordar que el deute exterior de l'Àfrica, en el seu conjunt, s'ha multiplicat per tres durant el període 1982-92. Arribava als 178,8 mil milions de dòlars el 1992. I en alguns països de l'Àfrica occidental (Togo, Gàmbia, Guinea Bissau) o saheliana (Mali) el total del deute exterior és superior al producte interior brut (PIB).

Aquesta situació s'explica sobretot per l'absència de diversificació de les exportacions i pel pes considerable de l'agricultura en les seves economies, fet que els fa vulnerables a causa de les fluctuacions dels preus dels mercats. En efecte, les exportacions agrícoles representen el 89 % del total de les exportacions del 1996. Cal remarcar també que la pressió del preu de la terra, deguda a l'escassetat de terres fèrtils, provoca conflictes sobretot en els països del Sahel.

El desendeutament per la reducció del deute multilateral continua sent una condició prèvia per treure l'Àfrica de la crisi econòmica permanent.



#### 4 Àfrica tan a prop i tan lluny

El cost social de la precarietat econòmica es tradueix, certament, per un atur endèmic, però també per una deterioració de l'esforç públic en matèria de salut i d'educació.

Les taxes d'analfabetisme —sota la reserva de la fiabilitat de les estadístiques— continuen sent importants a l'Àfrica occidental i central (compresa entre el 30 % i el 60 %), però també al Magrib (el 56 % al Marroc i el 38 % a Algèria).

D'altra banda, les taxes d'escolarització dels joves de dotze a disset anys superen difícilment el 30 % en la majoria dels països de l'Àfrica occidental. Són del 38 % al Marroc i del 59 % a Algèria.

Sotmesa a limitacions econòmiques i financeres, l'Àfrica és, en el pla polític, un continent que pateix una inestabilitat molt pronunciada.

#### **Inestabilitat política**

La situació política de l'Àfrica del nord i occidental resta caracteritzada per la sort dels processos de democratització empresos i per les guerres civils o tribals.

Al començament dels anys noranta, un cert nombre de països africans han esbossat un moviment cap a una democràcia institucional a imatge de la dels països europeus.

Arreu de l'Àfrica negra, han aparegut règims parlamentaris o presidencials, però aquestes «democràcies» naixents s'han vist acarades sigui a enfrontaments interètnics, atïats sovint per dirigents amb ambicions desmesurades, sigui a fenòmens de corrupció generalitzada, que han acabat en dictadures d'un home o d'un clan.

La democratització promesa ha estat decebedora en molts països. Les eleccions es converteixen sovint en plebiscits guanyats pel poder que governa a preu de frau i en absència de veritables llibertats cíviques i individuals, amb una oposició perseguida o emmordassada. Així, a Costa d'Ivori més de 500 opositors van ser empresonats el 1995, alguns sense ser jutjats. L'exemple de Guinea Equatorial és significatiu en aquest aspecte. En aquest país, el



president Obiang va ser reelegit el 1996 amb el 97,9 % dels vots, després que l'oposició creïble hagués retirat els seus candidats.

Tot i així, hi ha països en els quals la democratització de les institucions sembla haver aconseguit alguns resultats. Es pot citar Benín, on les eleccions presidencials de 1996 han permès de dur a terme una alternança política amb una participació electoral de més del 80 %, o bé Guinea Bissau, dotada des de 1994 d'un règim parlamentari que funciona més o menys de manera convenient. De vegades, els textos constitucionals que reconeixen un Estat de dret són difícils de portar a la pràctica. Així, a Togo, les vel·leitats dictatorials del cap de l'Estat intenten retardar, amb el suport de l'exèrcit, l'establiment de les institucions democràtiques.

## 6 Àfrica tan a prop i tan lluny

Cap democràcia africana no sembla estar a l'abric d'un moviment involucionista. Així, Gàmbia, una de les democràcies més antigues del continent, va sofrir el 1994 un aixecament militar que va suspendre el funcionament de les institucions democràtiques.

L'Àfrica occidental i del nord no ha estat perdonada per les guerres civils. Al Magrib, no es veu cap sortida al conflicte algerià, nascut de l'anul·lació del procés electoral el gener de 1992 i de la dissolució del Front Islàmic de Salvació (FIS). Els militars i els grups armats islàmics es lliuren a una guerra de desgast que ha causat ja milers de víctimes. Conduint un combat per l'eradicació del terrorisme i de la ideologia islamista, els militars s'han dedicat des de 1995 a remodelar el panorama polític en el marc d'una transició autoritària controlada pel poder que està al govern.

La situació algeriana sembla contrastar amb l'estabilitat del règim marroquí. La política d'obertura practicada pel rei Hassan II des de 1991 ha portat a una certa democratització de la vida política marroquina. No obstant això, la sort del procés emprès està lligada a la manera com es desenvoluparà en el futur la successió al tron.

A l'Àfrica occidental, des del final dels anys vuitanta, diversos països han estat teatre de guerres civils (Sierra Leone, Libèria). De vegades, com va ser el cas de Libèria, aquestes lluites enfronten senyors de la guerra que erigeixen la situació de conflicte en mode de vida i sobretot en economia. Una de les conseqüències d'aquests conflictes ha estat l'afluència de refugiats cap als països veïns: el conflicte de Sierra Leone ha fet fugir la meitat de la seva població (4.500.000 habitants). Aquesta situació difícil de dirigir ha fet néixer sentiments xenòfobs en els països d'acollida i ha creat, per aquesta raó, nous litigis. Així, Guinea i Costa d'Ivori han acollit, cada una, prop de 400.000 refugiats liberians, fet que ha contribuït a empitjorar el clima social en aquests països.

En nombrosos països africans, la misèria i el subdesenvolupament hipotequen qualsevol pas vers una democratització de la societat.



*Tot i la varietat de bagatges culturals que tenen els africans que viuen a casa nostra, l'autora exposa algunes qüestions comunes a tots ells, entre elles el paper que ocupa l'escolarització en la seva organització social, que és important conèixer per facilitar la relació de l'escola amb aquestes famílies i, en conseqüència, amb els seus infants i joves.*

## **Infants i joves africans a les escoles de Catalunya**

Un tema com el que ens ocupa és extremadament suggerent, però alhora requereix d'una extrema prudència en el seu tractament, donada la seva complexitat. Cada cop més, Catalunya acull escolars africans, ja siguin d'incorporació tardana, nascuts a l'Àfrica, o bé de segona generació d'immigrants, nascuts aquí però de pares africans. El mosaic de procedències dels infants i joves africans és molt variat: marroquins, gambians, senegalesos, guineans, sudanesos, algerians...

Sabem que el nombre creixent d'escolars africans és un indicador d'assentament i estabilitat de les seves famílies. Immigrants que han decidit —per raons diverses— establir-se a casa nostra.

Ara bé, conèixer la seva nacionalitat d'origen i conèixer el seu grau d'assentament i estabilitat no ens informa dels seus respectius bagatges culturals, de les seves expectatives sobre l'assentament a Catalunya, com tampoc dels seus conceptes d'educació i d'instrucció o de les expectatives sobre la formació dels seus fills i filles. Tampoc no ens informa de la relació que desitgen establir amb la seva comunitat —en origen i en destinació—, amb altres grups culturals del seu mateix Estat d'origen assentats també a

**Pepi Soto i Marata**  
Departament d'Antropologia Social, UAB.

## 8 Àfrica tan a prop i tan lluny

Catalunya, com tampoc de la relació que pensen que cal establir amb la societat catalana en general o amb la comunitat escolar en particular. Tots aquests universos de relació són pensats, sentits i explorats diferencialment, però disposar-ne d'informació és difícil. Forma part d'aquell cercle d'informacions íntimes compartides amb molt pocs.

Així és que, tot i que puguem tenir en compte alguns trets culturals específics compartits per bona part dels pobles africans (bé que no per tots els africans ni tampoc de manera exclusiva per ells), hem de tenir molt present algunes qüestions prèvies:

1. Els africans o fills d'africans escolaritzats a Catalunya són fills de famílies que han pres una decisió d'alt cost personal: emigrar. I són, per tant, fills i filles de famílies valentes, d'homes i dones que en la majoria dels casos han trencat les expectatives que en origen tenien envers ells o que, ben al contrari, han optat per unes expectatives que els obliguen a assumir la responsabilitat d'aconseguir èxit en el seu camí d'immigrant. Tant en un cas com en l'altre, el repte d'immigrar significa —en major o menor mesura— ruptura amb tot allò conegut fins aleshores, però també il·lusió per fer-se un lloc en el nou món.

2. Les famílies d'aquests nois i noies es troben en una situació de canvi i adaptació sociocultural a una nova realitat que els empeny a unes noves exigències tant de tipus legal o jurídic, com ètic o moral. És a dir, a una nova manera de conceptualitzar el món, la vida, la mort, la salut, la malaltia, l'alimentació, els rols per sexe, per edat, la reproducció, l'escolarització, el treball, el lleure... o, fins i tot, els comportaments adequats en un infant, o els comportaments adequats entre pares i fills.

3. Les famílies d'aquests infants i joves, les componen persones diverses, persones amb lògiques culturals diferents de les nostres, però no exemptes de criteri. Ben al contrari, seleccionen i prenen decisions. Això sí, en la mesura que la seva situació de dependència —econòmica i d'informació al lloc de destinació—, els ho permeti.

4. Persones totes elles que tenen un camí previ al recorregut



*Foto: Teresa Serra i Carol.*

entre nosaltres. Camí ben conegut per ells i elles, però que poden voler ometre, que poden voler oblidar... o que poden voler reivindicar... En tot cas, ells i elles tenen la paraula en aquest sentit. Poden ser aquí i voler l'assimilació al nostre món..., com poden voler mantenir certs trets d'identitat col·lectiva.

En tots els casos tenim davant nostre persones amb un passat més o menys valorat des del seu punt de vista, amb un present que han esperat i que pot haver, o no, decebut les seves expectatives, i amb un futur, que com el nostre, està per escriure. Ara bé, l'escola, en aquest context, és un element més dins de la xarxa d'institucions a les quals han d'anar-se integrant. Un temps i uns espais en els quals es donen cita infants i joves variats i variables, tant d'aquí com d'altres llocs d'origen, i uns docents amb unes expectatives més o menys configurades en relació amb els seus alumnes i famílies. És des d'aquesta perspectiva de confluència en l'espai i el temps, d'uns grups d'edat amb significats diferencials segons les cultures,

10 Àfrica tan a prop i tan lluny

que es produeixen la majoria de malentesos en el context escolar. Anem per passos.

Ser infant o jove no té un paràmetre comú a tots els humans. Són conceptes que s'insereixen en un context sociocultural més ampli, que tenen més a veure amb l'edat social que cada cultura estableix, que amb l'edat cronològica dels seus membres. Ser infant o jove significa coses diferents segons la cultura de què es tracti i segons el moment històric de cada cultura. Són, per tant, conceptes variables, dinàmics, però són conceptes estretament vinculats a les expectatives segons el sexe i l'edat que cada grup humà estableix per als seus nois i noies. Així, doncs, ens trobem amb infants africans que són especialment autònoms als nostres ulls en segons quin tipus d'activitats, i que trobem molt dependents en altres aspectes. Quan autonomia i dependència no coincideixen amb allò que entenem més correcte com a indicador de desenvolupament adequat, tendim a atribuir-ho a causes vinculades a la desestructuració familiar, a la manca de criteris, a la indiferència envers el creixement i maduració dels fills i filles d'aquestes famílies, a la manca de motivació... És a dir, en general tendim a pensar els comportaments no ajustats als que nosaltres esperem d'un infant i dels seus pares com a *manca de...* Ens trobem doncs de ple en aquella idea sobre l'immigrant africà com a menys desenvolupat que nosaltres, com a menys evolucionat... i ens estem confortant. L'autonomia o la dependència, afectiva o no, són també conceptes culturalment construïts i socialment acceptats. El desajustament en certs comportaments per part dels infants africans correspon a uns criteris diferents sobre allò que li convé i per què li convé. L'escola només pot dir-hi una cosa, i a més té la responsabilitat de fer-la explícita: quin és el nostre concepte d'autonomia institucionalitzat i per què l'entenem com l'entenem.

Pel que fa als joves és també freqüent trobar-nos amb comportaments molt més autònoms que els dels joves autòctons. La presa de decisions, especialment pel que fa als nois africans, acostuma a produir-se en edats més primerenques que entre nosaltres. Aquesta capacitat reconeguda pel seu grup per prendre decisions té a veure amb un concepte d'adult que s'associa al jove al voltant dels catorze anys, amb variacions importants segons la cultura de què es tracti. Aquest concepte d'adult faculta el noi, li

atorga el dret i l'obligació de decidir segons quines qüestions. I una d'aquestes qüestions pot ser l'escolarització. De la mateixa manera amb les noies. El rol de la jove es vincula més a aspectes domèstics —tot i que no només i no necessàriament en tots els casos—. Però és que aquests aspectes formen part del rol adult, i per tant d'allò que se n'esperarà quan sigui una mica més gran. D'aquí a l'absentisme escolar pot haver-hi un camí molt curt. I no és pas per irresponsabilitat de les famílies, sinó tot el contrari. Les famílies vetllen per tenir fills i filles acceptats en el si del grup, per garantir que siguin adults socialment reconeguts.



I si això significa haver de deixar l'escola, així es fa. I aquí se'ns vincula una altra reflexió fonamental: l'escola és un entorn més d'aprenentatge a la vida dels nois i noies, però no és, ni de bon tros, l'únic entorn. La família, el barri, la feina, els grups de joves, l'amistat, el lleure, representen altres entorns alternatius on també es fan aprenentatges, i aquests poden ser tan o més importants que els de l'escola. Tot depèn del paper que s'atorgui a l'aprenentatge escolar en la pròpia vida i la dels fills o filles. Com més vinculat estigui fer-se adult amb el vist-i-plau del propi grup i l'èxit social que d'això es deriva, al pas per l'escola i al rendiment acadèmic, més important serà l'escolarització, més es valorarà l'aprenentatge escolar i l'obtenció d'èxit acadèmic. I a l'inrevés. Les famílies estableixen estratègies d'inversió envers els seus fills, estretament vinculades als rendiments d'aquestes estratègies. I l'escolarització n'és una, però no l'única.

Però també hem de tenir present un altre aspecte. Actualment, en el nostre món s'han delegat la majoria de funcions socialitzadores a l'entorn escolar. Però no tots els grups deleguen en els mateixos termes. Així, quan a l'escola ens plantejem educar i ensenyar els nois i noies, estem fent una proposta des d'una perspectiva que considera la delegació de la funció socialitzadora en els professionals de la docència i en la institució escolar. Però la majoria de famílies africanes —i no només les africanes— no deleguen la funció socialitzadora i educadora en l'escola. Segueixen assumint des de l'entorn familiar aquest rol i esperen de l'escola ensenyament de coneixements instrumentals que siguin funcionals per a la integració social dels nois i noies. No n'esperen educació, sinó informació. I quan a la variable cultural s'hi afegeix la

12 Àfrica tan a prop i tan lluny

desigualtat social, podem interpretar com a desaire o manca d'interès la no presència dels pares i mares a l'escola davant d'una demanda amb objectiu educatiu. I és que no és el que ells i elles esperen de l'escola.

Nosaltres ens interessem per saber com viuen, quina és la seva cultura, intentem comprendre una mica més el que passa a les seves vides...; i ells i elles no responen, o responen poc. I és que volen saber com moure's entre nosaltres, quina és la nostra cultura, quins són els nostres codis, quines són les nostres condicions i exigències. Volen tenir la informació necessària per moure's en aquest món sense dependre'n. I això pot ensenyar-se i pot aprendre's sense necessitat de saber si són monògams o polígins, cristians o musulmans, si celebren ritus de pas o no, si el grup de parents és fonamental o més tangencial a les seves vides...

*Cinc adolescents africans que han vingut de petits a Catalunya expressen quines han estat les seves vivències escolars en relació amb l'aprenentatge i la convivència amb els companys i els mestres. També ens expliquen com viuen el fet d'estar entre dues cultures: la familiar i la del país on viuen ara.*

## Conversa amb joves africans de casa nostra

*Oriol Ferran i Riera* (Periodista)

### Components de la taula rodona

Khalid Ghali Bada té disset anys, és nascut a Laraix (Marroc) i viu a Arenys de Munt (Maresme) des dels sis anys. Estudia primer de Batxillerat. És extrovertit, i quan es troba còmode es llança a parlar pels descosits. Diu que la gent, i sobretot els amics, és el millor que ha trobat a Catalunya. A casa parla marroquí perquè és l'única llengua que entén la seva mare. Al carrer parla català i castellà indistintament i amb molta fluïdesa.



La Sanaà Yabajad-Da té 16 anys, va néixer a Kenitra (Marroc), i als dotze anys va anar a viure a Mataró (Maresme). Fa 4t. d'ESO a l'Institut Pla d'en Boet de Mataró. Pensa viatjar i veure món; li agradaria ser hostessa o dedicar-se al turisme i li preocupen les lleis espanyoles «perquè no pensen en tothom». La seva primera llengua és el marroquí, parla habitualment castellà i entén bé el català.



14 Àfrica tan a prop i tan lluny



La Bintou Jarju Rubí té divuit anys, va néixer i viu a Mataró (Maresme). El seu pare és gambià, la seva mare andalusa i ella diu convençuda i sense dubtar que és catalana. Acaba de començar a estudiar magisteri, especialitat d'educació infantil. El català és la seva primera llengua malgrat que durant la infantesa a casa havien parlat castellà. No ha après el diola, la llengua del seu pare.



La Jamila Jermak Ahmadi té catorze anys, va néixer a Mataró (Maresme) i es considera decididament «mataronina». Ha començat 3r. d'ESO en un institut de Mataró. Vol viure com la resta dels seus companys d'escola, però topa, i pateix amb el fet d'haver nascut a cavall de dues cultures en alguns aspectes irreconciliables per a ella: l'àrab i l'europea. No parla marroquí, malgrat que a casa el parlen, s'expressa habitualment en castellà i parla amb més dificultat el català.



En Muhammad Derdak té quinze anys i és nascut a Tànger (Marroc). Va arribar del Marroc als onze anys i, de mica en mica, s'ha anat adaptant. Aquest curs no ha començat l'institut. Li costa encara expressar-se amb facilitat i dubta sobre què li agradaria ser de gran: «Treballar en un banc a Bèlgica o fer de mecànic.»



La Maria Majó té cinquanta-un anys. Exerceix de professora de català d'ESO a l'IES Thos i Codina de Mataró. Ha estat durant tres cursos al Programa d'Educació Compensatòria del Departament d'Ensenyament. Des de fa anys treballa a nivell professional i associatiu en temes relacionats amb dones i infants pertanyents a minories culturals.



Primera hora del matí d'un d'aquests dissabtes de setembre que ja comencen a ser fresquets. La Maria ha preparat l'entorn, a la terrassa de casa seva, per fer una xerrada distesa i sense presses. Esmorzar amb galetes, cafè i suc de taronja. En Khalid, la Jamila, la Sanaà, la Bintou i en Muhammad són els convidats. Alguns ja es coneixen entre ells, altres no, però ràpidament descobreixen amics comuns, un bon tema de conversa que ajuda a rompre el glaç mentre es fan les presentacions oportunes.

La majoria tenen en comú haver vingut de molt petits a Catalunya, alguns ja hi han nascut. En tots els casos, el seu pare va ser el pioner, que va venir primer a buscar feina i intentar trobar una casa per a la família. Un cop decidit el trasllat, començava, per a aquestes vides trasplantades, una de les parts més difícils de l'aventura: la integració en la nova comunitat on havien decidit viure.

En Khalid és contundent a l'hora de recordar els seus primers dies a l'escola Sant Martí, d'Arenys de Munt: «Va ser com arribar a un altre planeta. No entenia res. Era l'únic marroquí de l'escola i vaig haver d'espavilar-me per nassos. Tenia sis anys, potser per això, vaig aprendre a parlar català bastant ràpid.» La Sanaà va arribar del Marroc als dotze anys i va passar uns primers mesos molt durs: «Et sents molt baixa. Sembla que mai no acabaràs d'aprendre la llengua. Estàvem espantats. Fins i tot a casa ens plantejàvem de tornar al Marroc. Van ser tres mesos molt difícils.»

Mentre els pares se les empescaven per intentar tirar endavant

16 Àfrica tan a prop i tan lluny

amb la família acabada d'arribar, a vegades amb tres i quatre fills, els nois i les noies s'espavilaven, com podien, per adaptar-se a la nova escola. A en Muhammad li ha costat bastant seguir els estudis. A l'escola ha tingut problemes amb alguns mestres. «A vegades, les normes de l'escola no tenen ni cap ni peus. De totes maneres hi he fet grans amics i mai no m'he sentit rebutjat.» En Khalid ho reafirma: «Els amics de sempre són els que he fet a l'escola.»

La Bintou diu: «En arribar a l'escola t'adones que ets diferent. I més quan ets tota moreneta i sempre fas gràcia. Tothom t'ho diu amablement, però a vegades és una mica pesat. Potser caldria estalviar-se comentaris i actuar més normalment.» També recorda: «En passar llista, sempre és un número quan el mestre nou arriba al teu nom.»

I ja a classe, en Muhammad es plany: «és molt difícil seguir el ritme i ens exigeixen igual», però la Jamila el contradiu afirmant que «és lògic que ens demanin el mateix». Una opinió amb la qual sembla que tots coincideixen. La Sanaà ho ha patit especialment, perquè aquest curs repetirà 4t. d'ESO, per aconseguir el nivell de Batxillerat, «al Marroc era de les primeres de la classe i ara haig de perdre un any». I no ho diu per justificar-se, sinó per exemplificar les dificultats que ha tingut per adaptar-se a la nova escola. «Ens hem d'esforçar molt més que els altres nens», explica la Sanaà; «molt sovint ja entens el que et pregunten i ja sabries respondre-hi, però et costa expressar-te.»

Tant la Sanaà com la resta destaquen el treball dels mestres especialistes i de reforç. «He rebut molta comprensió dels mestres» diu la Jamila. «És en aquesta primera època quan ens han de collar més», insisteix la Sanaà. En Khalid comenta: «Cal intentar no fer grups massa grans, perquè aleshores acabes parlant marroquí i no t'integres.» «Cal evitar que els nois i noies es tanquin. S'han de relacionar amb la resta de l'escola i si s'obren, parlen i juguen, tot es fa molt més fàcil», afegeix la Jamila. «Això no és fàcil, però s'ha d'aconseguir!», sentència la Sanaà.

La Maria recorda que hi ha algunes alumnes de la seva escola que porten el mocador islàmic a la cartera i se'l posen en arribar al carrer de casa. Fins i tot hi ha casos que «és la mateixa mare qui



*Foto: José Luis Moyano\**

aconsella a la filla que surti de casa amb el mocador posat, però que se'l tregui abans d'arribar a l'escola».

La Sanaà ho confirma: «Aquí es mira molt la forma de vestir, de parlar i de fer, per això no te la pots jugar. Si tots els nois i noies es fixen en les marques d'aquests o aquells texans, imagina't què pas-sa si algú apareix amb mocador i gel·laba. Cal cuidar la imatge per tenir una bona integració.»

Entre els immigrants nord-africans establerts a Catalunya és molt important el «què diran» dels membres de la seva comunitat. Això crea una divergència absoluta d'opinions entre pares i fills. «Els problemes d'integració a l'escola, a vegades, són més motivats per problemes a casa, que per problemes reals amb l'ensenyament o amb els companys», diu en Khalid.

Segons ells, a vegades la pressió que els pares exerceixen sobre els fills dificulta una relació normal amb el seu entorn. Les noies

\* Les altres fotografies d'aquest article també són de José Luis Moyano.

18 Àfrica tan a prop i tan lluny

pateixen especialment algunes normes islàmiques i són les que, sovint, es revoltent i s'enfronten més violentament als seus pares o, al contrari, es mostren submises malgrat pensar d'una forma diferent.

En Muhammad ho afirma: «Jo vaig a tot arreu i tinc tota la llibertat per fer el que vulgui. A la meva germana, el meu pare no li ho permetria.» La Sanaà diu que no és que hi hagi més control sobre les noies, sinó que «els homes intenten reproduir aquí els esquemes d'allà. Al Marroc, els nois també fan el que volen, el que passa és que aquí les noies creixem i volem la llibertat que tenen les noies de cultura catalana».

El pare d'en Khalid és imam; «controla més la meva germana, però no es posa amb la seva manera de vestir. Amb el meu pare parlem de religió. I a mi m'agrada conèixer l'Alcorà. Faig el Ramadà, i no bec alcohol». La Sanaà també respecta el ramadà, però diu: «Si complíssim tot el que diu l'Islam, seríem com les àvies dels pobles del Marroc.»

La Bintou confirma que aquestes actituds de control de la dona es reproduïxen també entre les comunitats d'origen subsaharià: «La dona és un objecte de l'home i és difícil que qui ha nascut i s'ha educat en aquells conceptes pugui canviar només venint a Europa.»

L'obertura de mesquites ha radicalitzat el compliment dels preceptes islàmics. Segons diuen els seus fills, «els pares que van a l'oració a la mesquita parlen amb altres companys i comenten coses sobre els fills de l'un i de l'altre». La religió, que als primers anys de l'emigració potser havia quedat en un segon terme, ara és seguida d'una forma molt més estricta per part de molts musulmans.

Paral·lelament al fet religiós, també hi ha l'element clarament cultural en aquestes actituds restrictives. És a dir, que els pares volen que els seus fills continuïn mantenint les seves tradicions i cultura. En el cas dels magribins, això va molt lligat al fet religiós. Pot servir l'exemple d'unes noies «a les quals el seu pare fa complir les normes més estrictes en el vestit quan són a Mataró, i que quan van de vacances al Marroc, a un poble petit de muntanya, les nenes campen tot el dia amunt i avall sense cap control i vestides amb texans».

Aquestes actituds radicals generen opinions com les que ha recollit la Maria: «si sóc musulmana, no podré fer moltes de les coses que que m'agraden i que vull fer», li deia una alumna seva.

La conversa ha anat generant tot tipus de comentaris paral·lels i notes al marge. I ara toca parlar de futur. «On us veieu, quan tingueu trenta anys?», pregunta la Maria. En Khalid ho té clar: «Jo em quedaré a Arenys de Munt, no m'hi veig tornant al Marroc a fer res.»

En canvi, els qui són de Mataró, potser per la pressió que reben o senzillament per ganes de voltar, es veuen de grans lluny de la capital del Maresme, i «al Marroc, només de vacances». La Bintou, que mai no ha anat a Gàmbia, no es mostra especialment interessada a visitar el país del seu pare: «Algun dia, potser!»

Les seves actituds respecte a la cultura pròpia es reflecteixen a l'hora de triar una hipotètica futura parella. «Algú d'aquí!», sigui del seu mateix origen o no, «ningú vingut directament d'allà. Ha de ser algú d'aquí, de la nostra cultura!», diu la Bintou. La Sanaà hi coincideix: «Marroquí, però que hagi estat i viscut aquí!» I totes insisteixen que, malgrat tot, encara persisteixen «els pares establerts aquí que pretenen casar la seva filla amb un parent o un amic triat per ells».

Bo i la seva il·lusió per créixer i viure a Catalunya, tots ells són conscients que no tot són flors i violes. En Khalid està arreglant els papers per nacionalitzar-se espanyol. «Ja els tinc bastant avançats», diu, i es queixa que «les lleis són més dures que les persones. La qüestió legal complica molt la vida.» Tots han patit de manera greu les vicissituds de ser estrangers, fins i tot il·legals, en un estat on fa més anys que hi viuen que no pas en el seu país d'origen. La Sanaà també creu que «les lleis no pensen en tothom».

Aquesta 'doble personalitat', entre l'allà i l'aquí, es concreta en la resposta d'en Khalid, la Sanaà i en Muhammad quan diuen que se senten «marroquins de Catalunya». La Jamila prefereix definir-se «mataronina», i matisa: «m'agrada recordar i explicar que sóc marroquina». La Bintou afirma: «Sóc catalana!», però també està orgullosa de ser una «bona barreja de cultures. És un privilegi.

## 20 Àfrica tan a prop i tan lluny

M'agrada pensar que he heretat de la gent del Sud la seva hospitalitat i l'oferiment als altres. Iestic contenta de parlar-ne, excepte quan et fan la típica pregunta 'd'on són els teus pares?' amb to inquisidor. Del meu pare, em sembla que també he heretat la parsimònia a l'hora de fer les coses, el ritme pausat i la poca importància que dóna als horaris», comenta somrient.

Hem estat prop de tres hores fent-la petar. Tothom s'ha sincerat i ha explicat sense embuts les seves preocupacions i els seus somnis. Abans d'acabar torna a sortir el tema de l'escola i l'ensenyament, i tots insisteixen a reclamar una especial atenció envers els fills d'immigrats. La Sanaà recorda: «Cal exigir-los igual que la resta de companys i facilitar-los que puguin arribar a aconseguir el seu nivell.» I la Bintou insisteix que els mestres «s'interessin per la realitat d'aquests nois i noies, però que actuïn amb normalitat».

*Tres professors i tres professores reflexionen sobre l'experiència dels seus centres. Tot i la feina feta, llancen una pregunta a l'aire —què falla quan hi ha nanos que s'avergonyeixen de la seva cultura—, plantegen una necessitat —evitar la concentració— i constaten que encara no hi ha hagut una reflexió a fons sobre el model d'integració perquè les dificultats d'aconseguir la integració escolar es mengen totes les energies.*

## L'escola sobrepassada

Per parlar d'aquest temes vam fer seure al voltant d'una taula Maria Rocaspana (CEIP José Echegaray, Martorell), Salvador Guarro (CEIP Tomàs Viñas, Mataró), M. Cinta Dalmau (CEIP Les Eres, el Creixell), Rafael Ponsatí (CEIP Baldiri Reixac, Banyoles), Daniel Martínez (IES Sant Mateu, Premià de Mar) i M. Teresa Farreny (IES Serra de Marina, Premià de Mar).

*Ernest Alós*

*Els centres han fet un procés de reflexió sobre la incorporació de l'alumnat immigrant, amb un model d'assimilació o no, o bé s'han vist absorbits pel «què fer»?*

**Maria Rocaspana.**— Al principi ets absorbit per aquesta immediatesa: què faig?, tinc aquest nen hiperactiu al davant?, a quin curs el posem?, què prioritzem?, quins coneixements té i com els detectem? Però, més endavant, a mesura que es van incorporant, ve la segona part. Ja no és un problema del tutor, és una reflexió de tota l'escola: veure de quina manera tractarem, en general, el tema de la interculturalitat, què vol dir, si tenim coneixements sobre aquesta cultura, on podem trobar informació que ens serveixi després a l'aula.

22 Àfrica tan a prop i tan lluny

**M. Cinta Dalmau.**— En moltes coses estic d'acord amb tu. La meva escola és petita i ens trobàvem amb aquesta situació, però l'anaves absorbint. Ara la preocupació és sobretot el canvi del professorat que hi ha cada any, perquè ja no hi ha cap problema, tret potser d'aquell que arriba a cicle mitjà o superior, fins que s'adapta a la llengua.

**Daniel Martínez.**— L'experiència la vaig viure al meu centre anterior, el Santa Anna de Premià de Dalt. Aquí sí que vam fer-hi un procés bastant seriós. De xenofòbia o de creació de guetos no n'hi he observat, a l'escola. Han estat bastants anys relacionats amb l'equip d'interculturalitat de l'ICE de la UAB. Ho hem madurat bastant al PCC, al reglament de règim intern. Ho vam encetar quan ens van venir de cop cinc nanos d'incorporació tardana, que no t'entenien. Això va crear una certa angúnia i, en lloc de desanimar-nos, vam decidir demanar ajut, reflexionar i treballar en equip. Ara, a l'IES Sant Mateu només hi porto un any. Bona voluntat sí que n'hi ha, tot i que el procés no està tan madur com a la primària. Dins d'aquest procés jo no et sabria dir si hi prima una línia d'assimilació, si volem que els nanos s'integrin al més aviat possible, però renunciant una mica al que és seu, o si la visió és més d'interculturalisme, que sigui una riquesa més per al centre i per als altres nanos.

*I, en general, teniu alguna opinió de cap a quin model es va?*

**M. Teresa Farreny.**— Hi ha una distinció molt gran entre primària i secundària. De la meva experiència de secundària he de dir que el que hi ha en aquest moment és sorpresa i expectació. És molt important l'acció tutorial i poder fer aquest treball conjunt, perquè, si no, la tendència que detecto entre el professorat de secundària va justament cap a una derivació, cap a compensatòria, cap a terapèutica: que una persona que pugui fer un reforç s'encarregui del nano perquè no molesti a la classe. És més difícil fer un treball integrador que a primària; l'estructura de grup és una cosa molt més cohesionada. El que pot ser favorable de la secundària, com la participació als diferents crèdits variables i comuns, agreuja les dificultats en l'alumne nouvingut. I encara estem lluny d'establir criteris. Cal distingir entre el que no sap res quan arriba i el que arriba des de primària amb una base i el que fa és intentar oblidar



el seu origen i no col·labora amb els altres. M'ha arribat un nano marroquí i he anat a buscar l'altre nano marroquí per demanar-li que li digui en àrab que demà vull veure son pare. I aquest no em vol ajudar, i s'ha enfadat perquè ell ha fet tot l'esforç per ser un catalanet. Què hem fet amb la seva cultura, que ara se n'avergonyeix?

*Actualment, s'aplica un model d'assimilació que provoca casos com aquest?*

**Salvador Guarro.**— Depèn de la família, també. A la nostra escola hi ha àrabs nascuts aquí i fills de pares gambians que també són nascuts aquí. Els que tinc aquest any, observo que tots parlen àrab i això no és pas un desprestigi per a ells. Però recordo un gambià que vaig tenir l'any passat que ni volia sentir-hi parlar. Era el tractament que la família feia de la situació. A l'escola no se senten rebutjats; el que sí que hem observat és que a vegades els sap greu seure al costat d'un altre marroquí o que els facis algunes preguntes.

**M. T. F.**— Jo he notat, fins i tot, agressivitat entre els marroquins. Per a mi és tocar la fibra ajuntar aquests diversos nivells d'integració, és el símptoma que no està prou elaborat el seu passat, és recordar una cosa que no els agrada. Alguna cosa falla.

**Rafael Ponsatí.**— Primer volia contestar a la pregunta inicial. La idea de les mestres de parvulari de la meua escola, que són les que en aquest moment tenen un nombre important de mainada senegambiana, és que s'ha de fer un esforç molt important, que, fins i tot, arriba a cremar. Cinta, m'ha estranyat quan deies que no hi havia cap problema i que us hi havíeu adaptat. Jo també, des de l'equip directiu, puc dir que no hi ha cap problema generalitzat, però, en el treball de cada dia, als mestres realment els representa un gran esforç tenir sis o set nens d'origen senegambià en una classe de vint-i-tres. Això no vol dir que nosaltres no hi haguem fet res. Fa dos o tres anys, de trenta-sis mestres de l'escola, vint vàrem participar en un seminari d'interculturalitat, després va venir un etnòleg senegambià, vam elaborar un vídeo per als pares en sarahule, vam dedicar els dies de la setmana cultural a la interculturalitat, vam decidir que això havia de ser present al

24 Àfrica tan a prop i tan lluny

currículum... Però parlar de multiculturalitat *versus* integració seria una altra cosa. En comptes de multiculturalitat, a mi em sembla que a les escoles es parla més d'integració. En canvi, potser en uns altres nivells es parla molt d'interculturalitat, però, paradoxalment, l'esforç que nosaltres fem és per poder integrar aquests nens al sistema escolar, justament per poder afavorir el seu progrés personal. Ara bé: sense deixar de banda els aspectes propis, sense que ells no s'avergonyeixin de les coses seves, bé..., parcialment seves. Perquè, quina és la seva cultura? Una cosa és la cultura d'origen, dels seus pares, però la seva s'està formant.

**M. R.**— Quan es parla de multiculturalitat s'acostuma a entendre que hem de tenir diferents cultures i que cadascú ha de viure a la seva manera, però no es viu una veritable interrelació. I el que pretenem a les escoles és que hi hagi un enriquiment mutu. Hi ha llocs on només es conviu, sense aquesta interrelació.

*Diguem que simplement es coexisteix, sense conviure de veritat.*

**D. M.**— Això és el que abans volia expressar, que el perill de la multiculturalitat és caure en guetos. Molt de respecte, i prou. En la línia que tu apuntes sí que hi estic d'acord. La gran afluència d'immigrants d'origen africà als centres d'ensenyament, ens ha forçat als mestres a aprendre a conèixer millor les seves cultures. De cultura àrab hi ha un material fantàstic al Departament.<sup>1</sup> Hi ha un conjunt de gent que sap molt, i els mestres, per falta de temps o perquè no ens n'hem preocupat, no el coneixem. Per exemple, quan al nano àrab que tens a classe li ensenyes la quantitat d'arabismes que hi ha al català. Estàs donant un element d'educació intercultural de primera categoria.

**N. R.**— Els alumnes àrabs que tenim són, generalment, de classe baixa. Com que són mal vistos, els comentaris que els nanos senten a casa els traslladen a l'aula. Que si no tenen recursos, que si van bruts...

1. GINÉS, Berna; RODRÍGUEZ, Àngels; SALIBA, Ghassan. *Qui són els àrabs?* Barcelona: Associació Catalunya-Líban, juny 1996. Crèdit variable editat pel Departament d'Ensenyament, Direcció General d'Ordenació Educativa.

**R. P.**— Això surt només quan hi ha una discussió entre ells, no s'ho etziben de bon matí.

*Però aquest debat, en general, l'escola l'ha fet?*

**M. T. F.**— L'escola, crec que viu angoixada pel problema i pel conflicte, i que no té temps, no pot arribar a generalitzar. El noi o noia que arriba, o bé està molt inhibit o bé està molt agressiu, o bé «passa» de l'ensenyament o bé no hi arriba. El mestre amb el que es troba és amb un problema d'aïllament, o de «rebotament», amb un problema molt greu, de metodologia, de contingut, de com li ensenya a escriure, i de com li ensenya a parlar, quan no et donen els recursos que t'haurien de donar. Molts mestres que els han tingut més a prop s'han vist engolits per l'experiència concreta.

*I si provem de separar dues realitats diferents: la incorporació tardana i, per un altre costat, el nen o nena nascut aquí o arribat amb un, dos o tres anys. Des del punt de vista de l'aprenentatge, comporta algun problema aquesta segona tipologia?*

**M. C. D.**— No.

**R. P.** i **M. T. F.**— Molts, moltíssims.

**M. C. D.**— Fa deu anys ens trobàvem aquests nanos a l'aula i tothom estava angoixat. Fins i tot, ens vam plantejar de portar un llicenciat que ens ensenyés àrab. No va donar resultat. Ara, des del meu punt de vista, crec que la problemàtica dels nens nascuts aquí no existeix dintre del recinte escolar, si el mestre no està angoixat. Els problemes són fora de l'ambient escolar.

**M. T. F.**— No has patit quan un nen o nena s'automargina, està més agressiu que els altres...?

**R. P.**— Nosaltres estem amb sis o set nens per aula i ens sembla que el problema és la quantitat, que a partir de determinat nombre queda sobrepassada la capacitat del mestre de poder atendre aquells nens, es fan clans i s'alenteix molt l'aprenentatge de la llengua. Les mestres consideren que, quan hi havia dos o tres nens

26 Àfrica tan a prop i tan lluny

per aula, el nivell d'integració, de comunicació amb els altres nens, era més alt. La majoria dels nostres nens són de tres anys, i segons les mestres no saben seure en una cadira. No saben escoltar. Durant gairebé dos trimestres, el nen és mut a l'escola. El nivell d'agressivitat en aquests nens és alt. Un altre aspecte és l'obsessió. Són tossuts. Si en tens dos o tres, bé. Si en tens sis o set, aquí és quan ve el problema. Per tot això van a l'escola, i les mestres saben que aquest és el seu treball, però a partir d'un nombre, les sobrepassa. Per això a Banyoles proposen el model que segueixen a altres llocs: a partir d'un nombre determinat redistribuir els nens per a la seva millor integració escolar. Els mateixos pares ho accepten, el que volen per als seus fills és que facin seves les eines i que puguin ser escolaritzats de la millor manera.

*L'alternativa a aquesta concentració és necessàriament «centrifugar»? I és viable en tots els casos?*

**M. T. F.**— La redistribució ha de ser equitativa. Tinc l'experiència de Premià, on hi va haver una concentració en una determinada escola i després per evitar-ho hi ha hagut una redistribució. Cada centre reserva dues o tres places per a alumnes nous.

**D. M.**— A mi em sembla que no és tan fàcil fer-ho. A Premià de Dalt hi ha dues escoles, una a dalt de tot, on no hi viuen, i una altra al barri on hi ha la major part de població de marroquins i gambians. En casos que es pugui redistribuir, és bo, però allà on no es pugui fer, l'Administració ha de dotar de més mitjans humans. El que no pot ser és que et diguin, en una escola que tingui molts nanos d'incorporació tardana, que el mestre s'apanyi. Cal reconèixer, per això, que, de tant en tant, aconseguim que ens facin cas.

*Aquesta distribució, és necessària? I és possible?*

**M. R.**— És necessària i s'han de posar els mitjans perquè sigui possible. A Martorell, a una escola del barri antic, és on han anat a parar fins ara la majoria dels alumnes marroquins. Ha arribat un moment que hi ha qui no s'hi vol matricular. La política que se segueix és fer la redistribució, deixar places a altres escoles, i als alumnes, en certa manera se'ls obliga, entre cometes.



Foto: Pau Llorens

*Hi ha famílies que ho vegin com una imposició?*

**M. R.**— Això els representa, per exemple, que s'haurien de pagar un menjador o un transport. Es queixen per això, tot i que en el fons estan contents que no vagin a l'escola on van tots. El que volen és que s'integrin.

**R. P.**— Al cap i a la fi, del que parlem és de la integració d'aquests nens en aquesta societat. Per tant, si les coses no rutllen bé, es creen guetos. Pensem que la seva millor integració escolar passa pel fet que aquests nens no es quedin concentrats. Seria una equivocació creure que volem treure'ns-els de sobre.

*Fa uns anys, amb la primera circular que fixava aquesta política, SOS Racisme va protestar.*

**R. P.**— Potser ara la cosa està més madura. Es veu que la cosa ha d'anar per aquí.

**S. G.**— No és només la integració d'aquests nens a l'escola. Si els d'aquí conviuen amb ells, d'una religió i raça diferents, això és bo per a la societat.

28 Àfrica tan a prop i tan lluny

*Quins recursos hi ha? Són suficients?*

**M. T. F.**— Ara hi ha una retallada, justament. Del servei d'educació compensatòria, del SEDEC. Es parteix del supòsit que ja se sap tractar aquesta diversitat. Per contra, hi ha més experiència, més sensibilització i més cursets com els organitzats per altres institucions.

**R. P.**— De recursos humans, molt pocs. Estem amb l'aigua al coll.

**M. T. F.**— Abans senties que tenies més suport; tenies l'auxiliar de conversa, a classe, que complementava la immersió, però també t'afavoria, aquest any el SEDEC diu que no te'l pot proporcionar. O compensatòria, si abans et venia un cop a la setmana, ara et ve un cop al mes. I professorat de reforç, tampoc. Si tot ha de passar pel professor d'educació especial, de terapèutica... Amb tota la diversitat, que ara és tanta...

**M. C. D.**— Jo parteixo de la meua realitat. Quan vaig arribar a l'escola pública em vaig trobar amb tota aquesta angoixa que teniu ara. Tots els marroquins nous que venien a l'escola necessitaven l'eina de comunicació, la llengua. Era inviable: teníem nens fins i tot de catorze anys. Avui tenim un màxim de quinze alumnes per aula, amb tres, quatre, cinc nens immigrants per aula. Portem deu anys lluitant, i els problemes els tenim bastant superats. Els problemes de veritat són uns altres: els pares porten els nens a l'escola del poble del costat perquè allà no hi ha tants nens marroquins.

*Hem estat parlant de problemes del cas més senzill. Anem als casos d'incorporació tardana: catorze, quinze anys... Els recursos ordinaris de l'escola són suficients per encarrilar-los mínimament o calen mesures excepcionals?*

**M. T. F.**— El setembre de l'any passat arribo a l'IES Serra de Marina i em trobo un nen marroquí que acabava d'arribar feia quinze dies i una nena xinesa que també acabava de venir. El primer aprenentatge: això és una taula i això és una cadira. Tenen molta predisposició i habilitat i assimilen el vocabulari amb una gran rapidesa i motivació. Però cal una persona que estableixi aquest

l·ligam afectiu i que desperti aquesta motivació, que marqui una pauta i fixi un procés de lectoescriptura des de zero. Si no hi és, el procés falla. En el cas de nens intel·ligents o d'un rendiment normal, l'avenç és espectacular, molt gratificant. Handicaps? Els de relació. Quan entra a la classe, dintre d'un institut, és impossible que els dotze professors del nivell segueixin el procés. Un problema és aquesta agressivitat que notes, conseqüència de la frustració.

**M. R.**— La cosa es complica, perquè hi ha un primer moment que supliment les necessitats comunicatives de l'alumne i introduïm les normes d'escola, el funcionament mínim. Però una vegada aquest primer pas està assolit, confiem que poden fer més coses de les que aparentment sembla. En els continguts de ciències socials o ciències naturals es fa un salt molt important que ens costa més.

**T. F.**— Justament el primer objectiu és el que és més important per a la família. Més enllà, et pots trobar que pensin que ja sap massa. O ells mateixos diuen, ja en tinc prou; això que és culturalment vostre, jo no ho vull. I fan un rebuig.

**D. M.**— Sobre la problemàtica dels alumnes d'incorporació tardana voldria apuntar tres temes: a) Ens cal un material adaptat a nois i noies, que ja són grans (amb vivències de preadolescents o adolescents) encara que el seu nivell de lectoescriptura sigui el de un nen de sis anys. Temes com el de la immigració, la descolonització, el respecte a la diversitat o els valors de les diferents cultures són centres d'interès motivadors per a tota la classe. b) En quan a l'avaluació, crec que en molts casos per a aquests alumnes es més formatiu i més objectiu l'*informe* qualitatiu en què es considerin els avanços d'aprenentatge que les qualificacions aritmètiques que no fan més que desmotivar-los i abocar-los al fracàs. No seria millor deixar les notes per al final de l'ESO? Possiblement ens estalviaríem més d'una frustració. c) En els casos de centres amb massificació d'alumnes d'incorporació tardana calen més recursos humans, si no volem crear guetos.

*Quin tipus de relació s'estableix entre els pares autòctons i els nousvinguts. L'escola és un punt de trobada?*

**M. T. F.**— L'actitud dels pares ha variat. Quan arriben tenen

30 Àfrica tan a prop i tan lluny

una actitud submissa i donen gràcies per tot. Després adopten una actitud de conscienciació de la seva diferència. A vegades, aquest canvi és justificat per l'evolució que ha fet la família, que arriba esperançada i després veu que no són al paradís, i així va creixent la frustració. Conec el cas d'un senyor que s'ha posat a ensenyar l'Alcorà. I a partir del moment que ha introduït una altra visió de l'escola, això és contraproduent per a nosaltres; si no ho saben o no obeeixen allà els hi piquen a la mà. I quan després anem nosaltres amb tota la dolçor del món, ens diuen, «pega-li». Tot el que sigui diferenciar més, a la llarga pot acabar sent desintegrador.

**R. P.**— Es produeix la relació entre els nens, però no entre els pares. Els nens i nenes d'aquí accepten els altres totalment. No hi ha cap problema. Però nosaltres tenim unes interferències. Quan tenien set, vuit o nou anys se n'anaven cap al seu país d'origen perquè hi seguissin una educació alcorànica. Vam fer un esforç molt gran i això es va aturar. Però ara s'han iniciat classes de religió i, per tant, d'àrab, i els nens hi van dissabte i diumenge i, és clar, aquestes interferències també hi són. El fet d'escriure de dreta a esquerra a pàrvuls. El fet de picar; tenen un ordre total, tenen trenta-cinc o quaranta nens en un corredor, però a cop de bastó.

*Quins problemes específics hi ha en el cas de les nenes? I a partir de quina edat?*

**M. T. F.**— L'educació física, que no la volen fer, dutxar-se...

**D. M.**— Sí que passa molt sovint que les nenes més grans han de fer de cangurs dels més petits. Falten moltes hores de classe i, si furgues una mica, sempre veus que hi ha un petit. Si no els arriba, l'home treballa al camp, les dones fan neteges..., un petit es pot posar malalt... Sempre toca a la germana gran.

*Hi ha un grau més alt d'abandonament dels estudis?*

**M. T. F.**— No per força. Moltes vegades és el fill gran el que ve amb el pare. És aquest noi, més aviat, que ha vingut sol i sa mare s'ha quedat al país, el que ve i torna del Marroc.

**M. R.**— En el cas de les noies, vam descobrir el cas d'una noia



molt ben escolaritzada, amb moltes ganes d'anar endavant, que no anava a l'institut. Els pares els van dir que era perquè se n'havia anat al Marroc, però no era veritat, perquè portaven una nena més petita a la nostra escola. El pare la tenia a casa de mainadera pel fet de ser noia.

*Parlem de dotze anys?*

**M. R.**— Sí, i en molts casos hi ha la tendència a tornar al Marroc quan es casen.

**S. G.**— Hi ha tendència a que no continuïn els estudis.

**M. T. F.**— Jo crec que el que ha tingut una escolarització normal, des de P-3, acaba fins als setze. Qui la comença amb sis anys, també. Es perd el que ha entrat als deu, dotze anys, no s'ha integrat, està coix per assimilar una secundària, les circumstàncies familiars estan menys estabilitzades...

**D. M.**— Que passin al batxillerat, n'hi ha pocs. En conec tres. I les tres, nenes. Però de primària a secundària, amb una mica de control, se'n perden pocs.

**M. C. D.**— En el meu àmbit se'n perden. Han d'anar a una altra localitat, a un menjador, agafar un transport, passar tot el dia fora de casa en una ciutat més gran. Tenen por. Les nenes es perden, es queden a casa a partir dels dotze anys.

**M. T. F.**— Molt pocs arribaran a un batxillerat. Han hagut de fer massa esforç per assimilar massa cosa.

**R. P.**— A cicle inicial és quan tenen un nivell d'aprenentatge normal, però quan passen a cicles superiors és quan es van accentuant les diferències.

**M. T. F.**— A casa no hi trobaran un llibre, no hi trobaran un diari...

**R. M.**— Això passa també amb els d'aquí.

32 Àfrica tan a prop i tan lluny

*M. T. F.*— Amb els que també fracassen, però no barregem coses.

*D. M.*— Sí, crec que en aquest assumpte es barregen cultura i classe social...

*La diversitat, per acabar, realment aporta coses o no ho veieu així?*

*M. T. F.*— Sincerament, el que aporta és molta feina extra. Com que he d'aprendre molt, és clar que m'enriqueixo. Però s'han de fer encara moltes passes endavant per poder dir que l'experiència és enriquidora per a tothom.

*R. P.*— No ens poden quedar amb la visió feliç. Els que som soldats rasos hem de treballar molt i no hi ha facilitats.

*D. M.*— Estic amb vosaltres. Requereix un treball extra feixuc i poc reconegut, però també cal dir que ens obliga a entrar en una dinàmica en què es plantegen un munt de reptes. Veus que les solucions típiques i les receptes no funcionen i ens obliga a fer que aprenentatge i vida estiguin més relacionats.

*M. T. F.*— A secundària és més positiu per als altres alumnes. La sensibilització dels adolescents és molt bona per evitar qualsevol signe de nazisme posterior.

*M. R.*— Ens ha ajudat a entendre què és la diversitat. I les estratègies que hem hagut d'aprendre han beneficiat altres alumnes.

*M. C. D.*— Jo crec que ens aporta riquesa, però a la vegada tenim davant nostre un repte a superar amb creativitat, metodologia i tècniques apropiades.

*Dos professors amb llarga experiència de treball amb alumnes de diverses procedències africanes a les seves aules han preparat una proposta per elaborar un crèdit variable de ciències socials per al 2n cicle de l'ESO, en clau intercultural. Per ells estudiar Àfrica, avui, a casa nostra, «no és treballar conceptes i fets teòrics aliens a la nostra realitat. Conèixer el continent africà és assolir el substrat necessari per anar educant en clau intercultural».*

## **Àfrica a casa nostra**

### **Proposta de crèdit**

#### **Introducció**

Si mirem enrere, quan nosaltres anàvem a l'institut, Àfrica era un continent llunyà, ple de selves i deserts. El coneixement que teníem d'aquestes terres ens venia dels safaris del cinema o dels rètols dels animals del parc zoològic. Ara la situació ha canviat: Àfrica, a més de tot això, és un continent que se'ns apropa i es fa present a les nostres vides mitjançant la televisió, els diaris i la gent. Notícies tan dramàtiques i sagnants com el genocidi de Zaire i Rwanda, les matances d'Algèria o la mort lenta però inflexible i constant de milions d'infants famèlics se'ns fan presents dia rere dia; també se'ns acosta l'Àfrica mitjançant les ofertes turístiques («Visiti Tunísia, el Marroc, Tanzània...») i, sobretot, es fa present entre nosaltres amb les famílies que han immigrat al nostre país i amb el bon grapat d'alumnes de procedència africana que s'han incorporat a les nostres aules.

Estudiar Àfrica no és, doncs, treballar conceptes i fets teòrics i aliens a la nostra realitat. Conèixer el continent africà és assolir el substrat necessari per anar educant en clau intercultural.

*Anna M. Lorente  
Subirats  
Daniel Martínez  
Huerta*

### 34 Àfrica tan a prop i tan lluny

Per això us presentem aquestes pàgines, que parteixen de la nostra experiència docent assessorada per l'ICE de la UAB\* i diverses fonts bibliogràfiques, entre les quals volem destacar l'excel·lent recull de materials produït per Jotape Arts Gràfiques, S. L., que té per títol *Visquem la diversitat*.

Sentit de l'article: propostes per elaborar un crèdit variable de ciències socials sobre Àfrica. Ens adrecem als companys i companyes que treballen al segon cicle d'ESO en clau intercultural.

## Continguts

### A) Fets, conceptes i sistemes conceptuals

#### 1. Geografia d'Àfrica

1.1. Aspectes físics: relleu, hidrografia, clima i paisatge.

1.2. Aspectes demogràfics i econòmics generals.

1.3. Aspectes polítics.

1.4. Aspectes culturals: ètnies, religions, llengües i formes de vida.

\* «La Mediterrània, un mar intercultural»

#### 2. Alguns trets històrics d'Àfrica

2.1. El fenomen esclavista a l'Àfrica negra.

2.2. El colonialisme europeu.

2.3. Descolonització dels pobles africans.

2.4. Situació actual.

\* «Abd-el-Krim, un lluitador per la llibertat»

#### 3. Estudi d'un país africà: el Marroc

3.1. Dades geogràfiques.

3.2. Dades històriques.

\* «La difícil marxa cap al Nord».

#### 4. Àfrica a Catalunya

4.1. Dades generals.

\* «Fills de dues cultures».

\* Vegeu article de *Guix*, núm. 236-237, juliol-agost 1997.

## **B) Procediments**

- Investigació bibliogràfica.
- Redaccions i exposicions orals.
- Debats i col·loquis.
- Confecció de murals de països africans mediterranis.
- Comentaris de text.
- Enquestes.
- Danses i mostra gastronòmica.
- Confecció i interpretació de mapes i gràfics.
- Treball informàtic: PCGLOBE.

## **C) Actituds, valors i normes**

- Consciència, respecte i valoració de les diferències culturals.
- Organització del treball personal i grupal.
- Presentació clara, ordenada i neta dels treballs.
- Interès per les notícies que ens arriben de l'Àfrica pels mitjans de comunicació.
- Potenciació de la curiositat intel·lectual.

## **D) Avaluació sumativa**

- |   |           |
|---|-----------|
| • Observació a l'aula:                  | 2,5 punts |
| • Realització del dossier:              | 2,5 punts |
| • Exposicions orals i treballs PCGLOBE: | 2 punts   |
| • Proves i exàmens escrits:             | 3 punts   |

## **Propostes d'aprenentatge**

### **1. Geografia d'Àfrica**

Es tracta d'assolir els coneixements bàsics dels aspectes geogràfics fent un treball específic sobre les diferents cultures que conviuen als països de la Mediterrània.

#### *Activitats*

- Investigació bibliogràfica personal, posada en comú per grups i elaboració dels diferents esquemes conceptuals: relleu, hidro-

3.6 Àfrica tan a prop i tan lluny

- grafia, clima, paisatge, població, economia, política, cultura...
- Confecció de mapes físics i polítics.
  - Comentaris de text sobre «Costums», «Conservació del bosc tropical».
  - Lectures: «Créixer en un poblat africà», «Créixer en un poblat àrab» vegeu el llibre *Créixer en una societat multicultural*, citat a la bibliografia).
  - Resum de l'article sobre cultures africanes (*Visquem la diversitat*, pàg. 153-159).
  - Exercicis de relació amb fletxes sobre ètnies, grups i països.
  - Elaboració del vocabulari bàsic de classe sobre el tema.
  - Debat sobre els rols de les dones africanes.
  - Projectió d'un d'aquests films: *El bosc tropical* (IMAX), *Los dioses deben de estar locos*, *Memòries d'Àfrica...*
  - Decoració dels passadissos amb murals dels diferents països que tenen costa mediterrània.
  - Identificar-los i localitzar-los en un gran mapa central del passadís (foto).
  - Conèixer a grans trets la seva cultura mitjançant la visió de les fotografies dels murals, la degustació dels seus plats típics, l'audició de la seva música i l'execució de les seves danses.

Fonts: atlas, llibres de text, enciclopèdies, PCGLOBE, films, *Visquem la diversitat*, pàg. 64-66; 73-90; 131-171; *La volta al món en 35 hores*, pàg. 8-22.

Temporització: 12 hores.

## 2. Alguns trets històrics d'Àfrica

Anàlisi, comprensió i crítica dels fenòmens esclavista i colonial que van patir aquests pobles a causa de la salvatge rapinya practicada pels europeus. Lluita per la independència i procés descolonitzador. Presentació d'Abd-el-Krim com a paradigma del polític que defensa activament l'alliberament del seu poble contra el jou opressor de les metròpolis colonials.

### Activitats

- Confecció de mapes polítics d'Àfrica dels anys 1882, 1918 i 1997.
- Crítica personal d'aquestes lectures:



- Desenvolupament de la venda d'esclaus segons Bosman (V. D. pàg. 123).
- La colonització d'Algèria segons Sartre (*Visquem la diversitat*, pàg. 70).
- *Las diez acusaciones* de R. Dumon (*Visquem la diversitat*, pàg. 175).
- Fragments de *En favor de Àfrica, yo acuso* de R. Dumon (*Visquem la diversitat*, pàg. 178-179).
- Anàlisi en grup i debat posterior a l'aula d'aquests textos:

### **I. Carta d'un empresari britànic**

Ahir vaig anar a l'East End de Londres (barri obrer) i vaig assistir a una assemblea d'aturats. A la reunió vaig escoltar discursos exaltats que no feien sinó demanar pa, pa i pa. En tornar cap a casa vaig estar reflexionant sobre el que havia escoltat i em vaig convèncer més que mai de la importància de l'imperialisme.

Per tal de salvar quaranta milions de britànics de la guerra social, nosaltres, els polítics colonials, hem d'apropriar-nos nous territoris per col·locar-hi l'excés de productes de les nostres fàbriques i les nostres mines. L'imperi, ho he dit sempre, és una qüestió d'estómac. Si no voleu la guerra civil heu de convertir-vos en imperialistes.

Cecil Rhodes, 1895

38 Àfrica tan a prop i tan lluny

**2. Un poeta negre critica la colonització**

El sol desastre s'ha alçat a l'Occident,  
abraçant els homes i les terres poblades...  
La calamitat cristiana s'ha abatut sobre nosaltres  
com un núvol de pols.  
Al principi, van arribar pacíficament,  
amb paraules tendres i suaus.  
«Venim a comerciar», deien,  
«a reformar les creences dels homes,  
a treure d'aquí l'opressió i el robatori,  
a vèncer i a escombrar la corrupció.»  
No tots vam endevinar les seves intencions  
i ara, vet aquí que som els seus inferiors.  
Els ens van seduir amb petits regals,  
ells ens van donar de menjar coses bones...  
però ara ja han canviat de to.

El Haij'Omar

**3. Frases de polítics imperialistes**

- a) No s'ha de perdre temps, o veurem les millors posicions ocupades per altres nacions més emprenedores que la nostra.

Leopold II, rei de Bèlgica

- b) L'imperi britànic és, després de Déu, el bé més gran que hi ha hagut al món.

Lord Curzon

- c) La qüestió colonial és, per a països com el nostre, dedicats a l'exportació, el mateix problema que tenen els mercats. Allà on es tingui predominí polític, s'hi tindrà predominí econòmic. Deixarem que uns altres s'estableixin a Tunísia... que uns altres ocupin la desembocadura del riu Roig... que uns altres es disputin l'Àfrica equatorial?

Jules Ferry, president del govern francès



#### 4. Carta d'Abd-el-Krim al diari «L'Humanité», el 20 d'agost de 1925

Hem estat acusats de rebels perquè hem combatut pel nostre país. ¿Que potser no vàreu ser vosaltres el primer poble que va prendre les armes i es va llançar a la defensa de la llibertat, de la seva terra i de la seva tradició? Proclamem el nostre dret de viure i de desenvolupar els recursos del nostre país en benefici dels seus habitants.

He enviat els meus ministres a París perquè és el bressol de la llibertat, la capital de la igualtat, la mare de la civilització moderna, i perquè esperem que la noble nació francesa, que amb tanta freqüència ha protegit els dèbils, reconeixerà el dret del Riff a viure com a nació lliure. El nostre ideal és la pau i la independència.

#### B) El somni de Gandhi

Gandhi s'oposava a tots els que pretenien que el futur de l'Índia depenia de la seva capacitat per imitar la societat industrial i tecnocràtica d'Occident, que l'havia colonitzat. Combatia quasi tots els sistemes que hi havien arrelat. La salvació de l'Índia, afirmava, està, al contrari, «en la seva capacitat de desaprendre el que ha descobert els últims cinquanta anys». La ciència no ha de regir els valors humans, com tampoc la tècnica no ha de governar la societat; la veritable civilització no és la multiplicació indefinida de les necessitats de l'home, sinó, contràriament, la seva deliberada limitació, amb la finalitat de permetre a tots compartir l'essencial. La civilització occidental havia concentrat el poder en mans d'una minoria, a costa dels interessos de la majoria. Era aquest un discutible benefici per als pobres d'Occident, i una amenaça real per a les poblacions del món subdesenvolupat.

(Dominique Lapiere i Larry Collins: *Esta noche, la libertad*)

- Redacció de breus informes sobre fases, causes i conseqüències del procés descolonitzador.
- Exposicions orals dels informes a tota la classe.
- Situar en un mapa mut d'Àfrica en DIN A3 els diferents països que han assolit la independència entre 1945 i 1971. S'hi ha de fer constar l'any.
- Quadre sinòptic sobre l'acta general de la Conferència de Berlín.
- Elaboració de dossiers de premsa sobre la situació actual del món africà. Fotoparaules.

40 Àfrica tan a prop i tan lluny

- Realització del joc «La dinàmica dels cubs» («El gran joc dels continents»).
- Veure el programa realitzat per TV3 «El drama del Zaire».
- Reportatge sobre Abd-el-Krim del programa de TVE *Informe Semanal*.

Fonts: atlas, llibres de text, PCGLOBE, enciclopèdies, vídeos, *Visquem la diversitat*, pàg. 70-72, 121-129, 172-179.  
Temporització: 12 hores.

### 3. Estudi d'un país africà: el Marroc

L'objectiu d'aquest tema és l'aprofundiment sobre el país africà que més immigrants té al barri o poble on es trobi l'institut; en el nostre cas, el Marroc. Les històries de vida de familiars immigrants de tots els nostres alumnes tenen aquí un protagonisme essencial.

#### Activitats:

- Elaboració de qüestionaris per part dels alumnes i posterior col·loqui amb exalumnes, les famílies dels quals provenen d'aquest país.
- Joc de les postals dels viatgers (*Visquem la diversitat*, pàg. 104).
- Fer un dossier sobre aquest país amb les dades del PCGLOBE i d'altres fonts.
- Explicació magistral del mapa conceptual sobre les migracions.
- Cinefòrum *La Marcha*.
- Opinió del grup sobre aquest anunci:



Fonts: articles de premsa, film *La Marcha*, *Viure la diversitat*.  
 Temporització: 6 hores.

#### 4. Àfrica a Catalunya

Estudiar el tema de la immigració provinent del Tercer Món al nostre país és el que es pretén en aquest capítol. Consultant *Visquem la diversitat*, pàg. 109-117, trobarem informació sobre la situació actuals dels ciutadans magribins a Catalunya: dades i causes de l'emigració, l'Euroislam, la situació laboral, les vacances, les dones immigrants, on i com viuen aquestes famílies i literatura de l'emigració.

##### Activitats:

- Elaboració i passada d'enquestes sobre la convivència intercultural als barris on viuen els nostres alumnes. Buidatge de dades, gràfics i conclusions.
- «Les nostres arrels»: mural amb fotos antigues de familiars immigrants en el seu lloc d'origen.
- Resum del capítol titulat «Situació actual dels immigrants magribins a Catalunya» (*Visquem la diversitat*, pàg. 109-117).
- Confecció en grups de murals en forma d'auca en què s'expressin aquells aspectes de la convivència intercultural que es considerin més rellevants.
- Lectura de l'article publicat a *La Vanguardia* en data 11 de setembre de 1995 «Hijos de dos culturas», i resposta de les preguntes del guió (aplicable a cada persona).

Fonts: article de *La Vanguardia*, *Visquem la diversitat*, fotos familiars.

Temporització: 6 hores.

Per acabar, ens volem acomiadar solidaritzant-nos amb el Manifest de l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat del juliol de 1993 i, amb les companyes i els companys que van fer-lo, manifestem que:

- L'altre no és un problema, és una oportunitat.
- Les cultures s'enriqueixen amb el coneixement mutu, el diàleg, la interacció, els intercanvis, sempre que no hi hagi una jerarquització d'una cultura basada en el poder i el domini sobre els altres.

## 42 Àfrica tan a prop i tan lluny

- Volem una escola que aporti un conjunt d'estratègies per tal que cada persona pugui desenvolupar les pròpies capacitats integrals, independentment del gènere, de la classe social i de l'ètnia a la qual pertanyi.

### Bibliografia (comentada)

CASILARI, M.; REY, S. del; MEDINA, R. *Guia didàctica de l'experiència «Mil i una veus»*. Barcelona: ICE de la UAB.

Segon pilar bàsic de la nostra proposta i font fonamental per a l'experimentació d'educació intercultural duta a terme al CEIP Santa Anna de Premià de Dalt durant tres cursos. En fase de publicació.

CASILARI, Mónica. *El Tercer Món al teu centre. I tu què en penses?...* Barcelona: Ibars impressors, 1990.

Blocs de fitxes i carpetes de materials de gran utilitat per programar unitats didàctiques de ciències socials a l'ESO.

CASTELLVÍ, Adolf; SALVADOR, Lluïsa. *Créixer en una societat multicultural*. Barcelona: ICE de la UAB, 1994.

Dossier amb materials «propers» a la vida dels alumnes.

DIVERSOS AUTORS. *Visquem la diversitat*. Materials per a una acció educativa intercultural. Barcelona: Jotape Arts Gràfiques, 1995.

Valuosíssim ventall de possibilitats per programar temes diversos en clau d'interculturalitat. Element bàsic de la nostra proposta.

DIVERSOS AUTORS. *La volta al món en 35 hores*. Vic: Eumo, 1996.

Crèdit variable molt imaginatiu i didàctic per al segon cicle d'ESO.

DIVERSOS AUTORS. *Àfrica des de Barcelona avui*. Barcelona: CIDOB, 1997.

Ponències i resums dels grups de treball d'un simposi celebrat a Barcelona (n. 29-30, nov. 96). Intenta facilitar la comprensió d'Àfrica i el seu acostament. Articles de professionals molt qualificats i temes de gran actualitat.

*Educació intercultural*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. Orientacions per al desplegament del Currículum, 1996.

Font curricular base.

*El gran joc dels continents... Minyons escoltes i guies de Sant Jordi.* Barcelona, 1994.

Gran recull de diferents jocs de rol. Ofereix també un bon grapat de recursos i referències a l'apèndix.

INTERMÓN (Materials)

N'hi ha una enorme producció, fruit de les seves campanyes. De gran sensibilitat i molt pràctiques. Proposen anàlisis, alternatives i activitats molt ben estructurades.

KINDERSLEY, Barnabas i Anabel. *Nens com jo.* Barcelona: Ed. Bruño. Unicef, 1995

Interessant per conèixer com viuen nens i nenes de diferents països.

LARA, Carme; VIÑAMATA, Agustí; MARTÍNEZ, Santiago; OLIVERAS, Araceli. *Fem un sol món.* Barcelona: Claret, 1990.

Excel·lent manual sobre educació per al desenvolupament. Plantejament temàtic útil, tant com a font de conceptes com a generador de procediments i actituds.

TOVÍAS, Susana. *Teresa San Román: Una societat pluricultural, una societat complexa i Pluralisme cultural un repte a l'escola.* L'AVENÇ, núm. 198 (desembre 1995), p. 64-67 i 68-69.

Són 6 pàgines amb idees o continguts molt rics i alhora de fàcil lectura. Oi que sembla impossible? Doncs us animem a llegir-los.

## Alumnes africans matriculats a Catalunya

S'ha considerat oportú afegir en aquest monogràfic les estadístiques dels joves africans que estan matriculats a les escoles i als instituts de Catalunya.

Les dades han estat facilitades pel Departament d'Ensenyament. Comprenen el curs 1996-97. S'ha de remarcar que el curs actual hi ha hagut un fort increment d'alumnes d'origen africà, però encara no és possible disposar de les estadístiques.

La divisió comarcal evidencia la concentració dels immigrants en determinades zones, la qual cosa provoca que en algunes escoles el percentatge d'africans sigui significatiu.

L'altre aspecte de les dades que cal destacar és la proporció d'alumnes més gran als centres públics respecte als privats.

**Alumnes africans matriculats  
a l'EDUCACIÓ INFANTIL**

	Sector públic		Sector privat	
	Magreb	Resta Àfrica	Magreb	Resta Àfrica
Catalunya	1.285	451	90	26
Alt Camp	9	—	—	—
Alt Empordà	66	10	4	—
Alt Penedès	21	—	—	—
Alt Urgell	—	1	—	—
Alta Ribagorça	—	—	—	—
Anoia	12	—	4	—
Bages	48	3	7	—
Baix Camp	30	—	3	—
Baix Ebre	2	—	1	1
Baix Empordà	106	15	2	—
Baix Llobregat	121	5	5	1
Baix Penedès	26	—	—	—
Barcelonès	293	43	22	6
Berguedà	3	—	—	—
Cerdanya	—	—	—	—
Conca de Barberà	—	—	—	—
Garraf	10	1	—	—
Garrigues	4	—	—	—
Garrotxa	27	42	—	—
Gironès	33	100	2	4
Maresme	128	79	5	2
Montsià	10	—	—	—
Noguera	1	—	—	—
Osona	118	2	21	—
Pallars Jussà	—	—	—	—
Pallars Sobirà	—	—	—	—
Pla d'Urgell	2	—	—	—
Pla de l'Estany	3	81	—	—
Priorat	—	—	—	—
Ribera d'Ebre	—	—	—	—
Ripollès	3	—	—	—
Segarra	8	4	—	—
Segrià	4	12	—	1
Selva	22	25	—	5
Solsonès	3	—	4	—
Tarragonès	37	4	—	2
Terra Alta	—	—	—	—
Urgell	3	1	—	—
Vall d'Aran	1	—	—	—
Vallès Occidental	80	7	7	1
Vallès Oriental	51	16	3	—

Font: Departament d'Ensenyament. Gabinet Tècnic. Estadística de l'Ensenyament. Curs 1996-97.

4.6 Àfrica tan a prop i tan lluny

**Alumnes africans matriculats  
a l'EDUCACIÓ PRIMÀRIA**

	Sector públic		Sector privat	
	Magreb	Resta Àfrica	Magreb	Resta Àfrica
Catalunya	3.829	321	214	40
Alt Camp	21	—	—	—
Alt Empordà	198	5	7	—
Alt Penedès	103	1	5	1
Alt Urgell	2	—	—	—
Alta Ribagorça	—	—	—	—
Anoia	40	—	—	—
Bages	132	2	12	1
Baix Camp	115	2	—	—
Baix Ebre	1	—	1	—
Baix Empordà	251	5	3	1
Baix Llobregat	435	14	1	2
Baix Penedès	98	—	—	—
Barcelonès	690	75	35	26
Berguedà	10	—	1	—
Cerdanya	—	—	—	—
Conca de Barberà	8	—	—	—
Garraf	48	1	—	—
Garrigues	14	1	—	—
Garrotxa	26	17	3	—
Gironès	110	32	9	—
Maresme	401	73	9	1
Montsià	30	2	—	—
Noguera	6	—	—	—
Osona	281	1	104	1
Pallars Jussà	—	—	—	—
Pallars Sobirà	—	—	—	—
Pla d'Urgell	8	2	—	—
Pla de l'Estany	9	13	—	—
Priorat	2	—	—	—
Ribera d'Ebre	3	—	—	—
Ripollès	17	—	—	—
Segarra	22	3	—	—
Segrià	22	14	2	4
Selva	71	15	4	1
Solsonès	—	—	3	—
Tarragonès	11	10	—	—
Terra Alta	—	—	—	—
Urgell	4	—	—	—
Vall d'Aran	—	—	—	—
Vallès Occidental	17	19	3	1
Vallès Oriental	11	9	12	1

Font: Departament d'Ensenyament. Gabinet Tècnic. Estadística de l'Ensenyament. Curs 1996-97.



**Alumnes africans matriculats  
a l'ESO**

	Sector públic		Sector privat	
	Magreb	Resta Àfrica	Magreb	Resta Àfrica
Catalunya	576	24	27	4
Alt Camp	1	—	—	—
Alt Empordà	66	—	—	—
Alt Penedès	20	—	—	—
Alt Urgell	1	—	—	—
Alta Ribagorça	—	—	—	—
Anoia	9	—	—	—
Bages	18	1	1	—
Baix Camp	13	—	—	—
Baix Ebre	—	—	—	—
Baix Empordà	69	—	—	—
Baix Llobregat	49	4	—	—
Baix Penedès	24	—	—	—
Barcelonès	77	7	10	4
Berguedà	8	—	—	—
Cerdanya	—	—	—	—
Conca de Barberà	—	—	—	—
Garraf	8	—	—	—
Garrigues	—	—	—	—
Garrotxa	16	—	—	—
Gironès	12	—	—	—
Maresme	73	2	2	—
Montsià	7	—	—	—
Noguera	1	—	—	—
Osona	37	2	13	—
Pallars Jussà	—	—	—	—
Pallars Sobirà	—	—	—	—
Pla d'Urgell	—	—	—	—
Pla de l'Estany	4	—	—	—
Priorat	1	—	—	—
Ribera d'Ebre	3	—	—	—
Ripollès	12	—	—	—
Segarra	4	—	—	—
Segrià	2	1	—	—
Selva	28	1	—	—
Solsonès	5	—	1	—
Tarragonès	16	—	—	—
Terra Alta	—	—	—	—
Urgell	1	—	—	—
Vall d'Aran	—	—	—	—
Vallès Occidental	54	5	—	—
Vallès Oriental	36	1	—	—

Font: Departament d'Ensenyament. Gabinet Tècnic. Estadística de l'Ensenyament. Curs 1996-97.

## Materials i activitats de les ONG

*Perspectiva Escolar* s'ha adreçat a les ONG radicades a Catalunya per demanar-los l'oferta de material o iniciatives adreçades a l'alumnat o al professorat de les etapes d'educació infantil, primària i secundària obligatòria, per treballar Àfrica a l'escola, o per atendre el contacte cultural amb els alumnes de procedència africana (magribins o negres africans, de les ètnies més representades al nostre país).

Diverses ONG ens han fet arribar informació sobre la seva variada oferta. La bibliografia adreçada als mestres la trobareu incorporada a la secció de Bibliografia complementària de la Biblioteca Rosa Sensat.

### **AIGUA PER AL SAHEL**

Via Augusta 20, àtic - 08006 Barcelona  
telèfon (93) 321 16 11 / fax (93) 426 39 10

- Vídeo i quadern explicatiu de com són els nens de Burkina Faso.

## ASSOCIACIÓ D'AMICS DE LA UNESCO DE MANRESA

Escodines, 20 - 08240 Manresa  
telèfon (93) 875 05 32 / fax (93) 874 48 58

- Xerrades i cursos entorn a l'Àfrica negra.

## CADICC (Centre d'harmonització intercultural de Catalunya)

Vistalegre, 15 baixos - 08001 Barcelona  
telèfons (93) 246 08 02, 443 53 92 / fax (93) 443 43 92

- Tallers de dinamització intercultural:  
Cuina africana.  
Taller de màscares i tatuatges africans.  
Taller de danses tradicionals i balls africans actuals.  
Taller de trenes.  
Taller de percussió africana.  
Taller de narració i escenificació de contes i llegendes africanes.

## CONCERTACION/S

Junta de Comerç 24 pral. 1a - 08001 Barcelona  
telèfon (93) 412 38 80 / fax (93) 318 63 22

- Carpeta pedagògica per donar a conèixer el període històric precolonial:  
*Àfrica també té una història* (en preparació).

## COOPERACCIÓ

Sant Honorat, 7 pral - 08002 Barcelona  
telèfon (93) 318 34 25 / fax (93) 412 43 77  
e-mail: acci@arrakis.es

- Joc-exposició itinerant adreçat a primària amb l'objectiu de fomentar el respecte per les diferències:  
*Veig, veig.*

50 Àfrica tan a prop i tan lluny

**ETANE**

Pere Vergés, 1 pl. 9, despatx 8  
08020 Barcelona (Barri La Pau)  
telèfon (93) 278 02 94 / fax (93) 314 85 11, 278 01 74

- Tallers i activitats interactives: conjunt de propostes culturals de suport al projecte programa *Àfrica negra a l'ensenyament*: Tallers de cuina, música, equilibris, màscares, pentinats, expressió africana...  
Taller (en preparació): *Literatura negra africana*.  
Exposició itinerant sobre: *La dona a l'Àfrica negra: Font i Garantia de vida*.

**FUNDACIÓ CIDOB**

Elisabets, 12 - 08001 Barcelona  
telèfon (93) 302 64 95 / fax (93) 302 21 18  
e-mail cidob@cidob.es

- Publicacions:  
Anuario Internacional CIDOB 1991 *Gran Tema: La hora de África*.  
Revista CIDOB núm. 38 (1991) *La Immigració*.  
Revista CIDOB núm. 55 (1995) *Guinea Equatorial*.

Altres publicacions de CIDOB estan ressenyades a la Bibliografia complementària de la Biblioteca Rosa Sensat.

**INTERMÓN**

Roger de Llúria, 16 - 08010 Barcelona  
telèfon (93) 482 07 00 / fax (93) 482 07 07  
telèfon d'informació: 902 330 331

- Materials d'educació per a la cooperació, la solidaritat, la desenvolupament:

Quaderns primària:  
*L'aigua, la set del planeta*.  
*Àfrica més a prop. Les joguines de la Noaga*.  
*Kevin, d'on ve el cacau?*  
*L'escola de Beta*.

*Àfrica més a prop. El país de la Noaga.  
Kevin, el cacau i la xocolata.  
El barri de Beto.*

Vídeos «Nenes i nens del món»:  
*Noaga, la nena de Burkina Faso.  
Moçambic, el país de Beto i els seus amics.  
Kevin, viure del cacau.  
Cacau de cartes.*

Crèdits variables secundària:  
*Àfrica més a prop* (segon cicle ESO).

Vídeos «Per un món solidari»:  
*Àfrica, medi ambient i desenvolupament.*

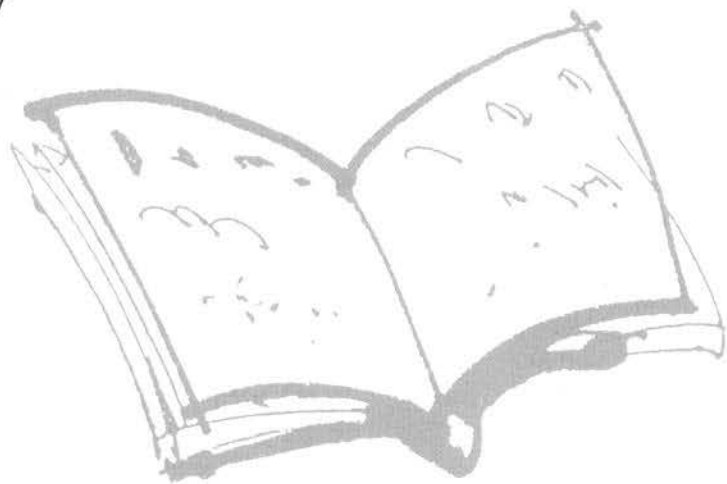
- Maletes pedagògiques, cartells posters...

## **LLIGA DELS DRETS DELS POBLES**

Ca l'Estruch - Sant Isidre, s/n - 08200 Sabadell  
telèfon / fax (93) 723 71 02  
e-mail: [lliga@pangea.org](mailto:lliga@pangea.org)

- Dossier didàctic Unitat de programació adreçada a alumnes d'ESO:  
*Saguia el Hamra y Rio de Oro:*
- Mapa-cartell:  
*Pobles del Magrib.*

Ofereixen també el seu Servei de Recursos Didàctics.



## Bibliografia complementària\*

*Biblioteca Rosa  
Sensat*

### Articles publicats a **PERSPECTIVA ESCOLAR**

- CASTELLVÍ, Adolf. *Emigració: diversitat cultural, racisme. Apunts per a l'escola*. Núm. 140 (desembre 1989), p. 49-52  
*Immigració i escola*. Núm. 40 (desembre 1979)  
*Manifest per una escola intercultural: Escola d'Estiu Rosa Sensat 1993*. Núm. 177 (setembre 1993), p. 66-69
- ONRUBIA, Javier. *El Tractament de la diversitat en el primer cicle de l'educació secundària obligatòria*. Núm. 205 (maig 1996), p. 32-39  
*Pluralitat de cultures a l'escola*. Núm. 147 (setembre 1990), p. 2-29
- RENTER, Mercè. *El Tractament de la diversitat a la secundària obligatòria*. Núm. 204 (abril 1996), p. 52-62
- SAN ROMAN, T. *Pluriculturalisme i minories ètniques*. Núm. 164 (abril 1992), p. 41-44 i núm. 165 (maig 1992), p. 51-55

### Llibres i revistes

- Àfrica des de Barcelona avui*. Barcelona: L'Ajuntament: CIDOB, 1992.
- Àfrica, el continent desconegut*. En: COMPARTIR, núm. 16 (gener/març 1995)
- Afrique: autopsie d'une crise*. En: SOURCES UNESCO, n° 15 (1990), p. 9-16

\* Selecció de documents que podeu trobar a la Biblioteca de Rosa Sensat.

- BASTIDA, Anna; PALOS, José; TRIBÓ, Gemma. *La població refugiada del món*. Barcelona: Intermón: Octaedro, 1994
- BOSCH, Alfred. *La via africana*. València: Tres i Quatre, 1997
- CARBONELL PARIS, Francesc. *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1995 (Documentos)
- CASILARI, Mònica. *Créixer en una societat multicultural: propostes i suggeriments didàctics*. Adolf Castellví (coaut.); Lluïsa Salvador (coaut.). Barcelona: La Universitat Autònoma. ICE, 1997 (Documents de treball; 1)
- CASILARI, Mònica. *El Tercer món al teu centre: i tu, què en penses*. Barcelona: Món-3, 1990
- CASTELLVÍ, Adolf; SALVADOR, Lluïsa. *Créixer en una societat multicultural*. Barcelona: La Universitat Autònoma. ICE, 1997
- CREUS, Jacint. *Vers una educació intercultural*. Barcelona: Barcanova, 1994 (Barcanova educació)
- La diversidad interroga a la escuela*. En: KIKIRIKI, nº 38 (septiembre/noviembre 1995), p. 16-62
- Educació intercultural*. Biblioteca Rosa Sensat, 1997 (Informacions bibliogràfiques; 13)
- Educació intercultural: orientacions per al desplegament del currículum*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1996 (Nou sistema educatiu)
- Educar desde el interculturalismo*. José A. Antón (coaut.). Entrepueblos. Salamanca: Amarú, 1995 (Ciencias de la educación; 36)
- ESCOLA D'ESTIU DE ROSA SENSAT (28: 1993: Barcelona) *La Interculturalitat: educar la igualtat en la diversitat. Tema general. Ponències. Manifest*. Barcelona: Rosa Sensat, 1993
- Geografía universal*. Dir. Rosa Ascón, (et al.). Barcelona: Editorial 92, 1993, 7: Àfrica. Abel Albet i Mas, (et al.)
- Guía del Mundo 1996-1997: el mundo visto desde el sur*. Instituto del Tercer Mundo. Instituto de Estudios Políticos para África y América. Madrid: IEPALA: Instituto del Tercer Mundo, 1996
- HOMS, Oriol. *La educación multicultural y multirracial en la educación infantil*. En: Infancia, nº 15 (1992), p. 30-32
- Imatges d'un any*. En: Full informatiu d'ETANE, núm.6 (juliol 1997)
- L'interculturalisme en el currículum: el racisme*. M. Rosa Buxarrais (et al.). Barcelona: Rosa Sensat, 1991 (Dossiers Rosa Sensat; 45)
- El Islam en las aulas*. Josep M. Navarro (ed.). Barcelona: Icaria, 1997 (Antrazyt; 105)
- JHONI LELE, Joana. *Àfrica abans de la colonització*. Edmundo Sepa Bonaba (coaut.) Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1992

54 Àfrica tan a prop i tan lluny

- LORENTE SUBIRATS, Anna M.; MARTÍNEZ HUERTA, Daniel. «*Mil i una veus*»: experiència d'educació intercultural. En: GUIX, núm. 236-237 (Juliol/agost 1997), p. 53-58
- Minorias étnicas: ¿integración o marginación? En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 196 (1991)
- Norte-Sur. *Participar para cambiar el mundo*. Maite Arqué, (et al.). Barcelona: Octaedro: Intermón, 1995. 2 v.
- OLIVER, Roland; ATMORE, Anthony. *Àfrica desde 1800*. Madrid: Alianza, 1997 (Alianza Universidad; 868)
- PODGA DIKAM, Fidel. *L'Àfrica negra: el futur d'una humanitat destrossada*. Barcelona: Cristianisme i Justícia, 1996 (Cristianisme i Justícia; 73)
- Presència de l'Àfrica negra a Catalunya. En: CULTURA, núm. 681 (juny 1995), p. 27-42
- RICART OLLÉ, Josep; SENILLOSA, Ignasi de. *El llarg exili dels refugiats i desplaçats*. Barcelona: Intermón: Octaedro, 1994 (Documents Intermón; 4)
- ROS MARAGALL, Anna. *El Magreb, la orilla sur del Mediterráneo: problemas del mundo contemporáneo*. València: Nau, 1997
- SEPA BONABA, Edmundo. *Els Negres catalans: la immigració africana a Catalunya*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular: Alta Fulla, 1993
- Sociedad multicultural, escuela intracultural: viejos problemas expresados con nuevas ideas [Monogràfic]*. En: EL BUSGOSU, nº 3 (1996)
- TOVÍAS, Susana. *Teresa San Román: una societat pluricultural, una societat complexa*. En: L'AVENÇ, núm. 198 (desembre 1995), p. 64-67
- TOVÍAS, Susana. *Pluralisme cultural, un repte per a l'escola*. En: L'AVENÇ, núm. 198 (desembre 1995), p. 68-69
- Visquem la diversitat: materials per a una acció educativa intercultural*. Barcelona: Jotape Arts Gràfiques, 1995
- Viure en la igualtat, conviure en la diversitat*. En: GUIX, núm. 217 (novembre 1995)



# VÍDEOS DIDÀCTICS

Una amplíssima col·lecció de vídeos didàctics adreçats a Educació Infantil, Primària, Secundària Obligatoria, BUP, FP, COU, Escoles Intermèdies, Facultats Universitàries i Centres Culturals. Tots van acompanyats d'una extensa guia didàctica.

Més de 450 títols agrupats en més d'un centenar de cintes, sobre els temes següents:

- CIÈNCIES EN GENERAL
- CIÈNCIES EXACTES
- FÍSICA, QUÍMICA
- ANATOMIA I FISIOLOGIA HUMANES
- BOTÀNICA
- BIOLOGIA, ZOOLOGIA
- ARTS, EXPRESSIÓ...
- CIÈNCIES DE LA TERRA. ECOLOGIA
- CIÈNCIES TECNOLÒGIQUES
- GEOGRAFIA, ANTROPOLOGIA, DEMOGRAFIA
- ECONOMIA
- HISTÒRIA I ART ANTICS
- HISTÒRIA I ART CATALANS
- HISTÒRIA DEL SEGLE XX
- LENGÜES I CULTURES ESTRANGERES

*I TAMBÉ VÍDEOS DIVULGATIUS SOBRE EXPERIÈNCIES DE PEDAGOGIA SOCIAL*



*Informació, catàleg i comandes a:*

**Fundació Serveis de Cultura Popular**

Provença, 324, 3r. - Telèfon (93) 458 30 04 - Fax (93) 458 87 10 - 08037 Barcelona



Diputació  
de Barcelona  
Àrea d'Educació

# Oferta de seminaris per als mesos de gener, febrer i març

## Escola d'Arts i Oficis

Comte d'Urgell, 187  
08036 Barcelona  
Tel. 321 90 66  
Fax 419 00 63

### *Especialitat*

Clavat  
Restauració de paper  
Llibres animats  
Gravat experimental  
Restauració del moble (nivell II)  
Iniciació a la marqueteria  
Iniciació a la guitarra flamenca  
Ball flamenc (nivell II)  
Iniciació a la talla de fusta  
Talla de fusta (nivell II)  
Tai-chi-Qigong  
Retoc digital (nivell bàsic)  
Cad II: dibuix 2D  
Preimpresió digital  
Tècniques d'animació  
Moda i societat  
Joies actuals en porcellana i plata  
Concepció espacial a l'espai com a concepte  
Tècniques de tractaments de suports de tela amb la taula calenta a pressió

### *Professor*

Roberto Carrascosa  
Toni Bojarull  
Josep Gómez  
Núria Capdevila  
M. Fabra / M. Vallmitjana  
Gemma Guarch  
Matilde Rossy  
Eva Navas  
Josep Pons  
Guillem Gutiérrez  
Josep Pallarés  
Francesc X. Comas  
Javier Lasterra  
Fernando Álvarez  
Marc Rimblas / Y. Cebrià  
Carme López  
T. Casanovas /  
M. Martí-Coll  
Mario Pasqualotto  
  
Rosa Gasol

## Escola de la Dona

Informació:  
carrer de la Pietat, 2  
08002 Barcelona  
Tel. 310 65 14  
Fax 310 66 58

Matrícula:  
primera quinzena de desembre

### *Especialitat*

Pintura mural  
Restauració de pintures a l'oli  
Acostem-nos a la música del Palau  
L'òpera verista  
Fem una coral  
Pastisseria  
Cuina dietètica  
Cuina magrebina  
Aixovar de nadó  
Llenceria comercial  
Patronatge per ordinador  
Teatre en alemany  
Literatura anglesa contemporània  
Austràlia

### *Professor*

Extern  
Oriol Mora i Grau  
Núria Gasull  
  
Núria Gasull  
Manuel Muriana  
Mercè Mora  
A. Miralpeix / G. Salvador  
Mercè Mora  
Núria Fiol  
Núria Fiol  
Pietat Martí  
Ana Brendemühl  
Sara Martín  
Emma McArdle

*Atès que a les escoles de Catalunya cada vegada hi ha més presència d'infants àrabs, les autores ens presenten les característiques lingüístiques, culturals i familiars d'aquests infants, perquè el seu coneixement per part dels educadors faciliti la seva incorporació a l'escola catalana.*

## **Infants d'origen àrab a l'aula**

*Maribel Brossa i Martínez  
Lucía Molina i Martínez*

D'uns anys ençà ha augmentat la presència de nens i nenes d'orígens i cultures diversos als centres, fet que dóna lloc a situacions i experiències dins l'aula que fins aquest moment no s'havien plantejat. Justament, les especials circumstàncies lingüístiques i culturals que envolten aquests alumnes fan que en el procés d'ensenyament-aprenentatge s'hagin de tenir en compte certs aspectes que poden afectar-ne el correcte desenvolupament i que varien o poden variar segons quina sigui la procedència de cadascun dels infants. En el cas dels infants d'origen àrab caldria tenir present essencialment tres qüestions: les d'índole lingüística, les d'índole cultural i les d'índole familiar.

### **L'àmbit lingüístic**

L'àrab té certes particularitats lingüístiques que poden dificultar l'apre-

nentatge de la nostra llengua, però, abans de parlar-ne amb més detall, convindria recordar que l'àrab és una llengua de la família de les llengües semítiques que a certs països i àrees geogràfiques conviu amb d'altres llengües, com succeeix al Marroc, país d'origen de la majoria dels nostres alumnes, on l'única llengua oficial és l'àrab tot i que part de la població té com a llengua pròpia algun dels dialectes de la llengua amazigha (berber). Així, ens trobem que els infants marroquins que s'incorporen als centres poden ser de llengua àrab o de llengua amazigha. En el cas que aquests infants hagin estat escolaritzats, ho hauran estat en àrab, perquè, com ja hem dit, el berber no té rang de llengua oficial. D'altra banda, l'àrab és la llengua de l'Islam, la llengua de culte de la religió musulmana, perquè és la llengua en què fou revelat l'*Alcorà* i, per tant, tot musulmà n'ha de tenir un cert coneixement.

Quant a la llengua pròpiament dita, cal remarcar-ne la coexistència de dues varietats socioculturals: l'àrab estàndard o *fusha*, i els diferents dialectes, els quals difícilment apareixen en estat pur, donat que les interferències entre totes les modalitats són constants. En tot cas, el tret més característic de l'àrab, així com el de totes les llengües semítiques, és que s'articula en arrels consonàntiques majoritàriament trilíteres. Cadascuna d'aquestes arrels té un significat primari que anirà variant a mesura que li afegim prefixos, afixos i sufixos. Així, per exemple, de l'arrel *kataba*, que significa escriure, deriven d'altres mots com *maktab* (despatx) o *katib* (escriptor).

Les dificultats amb què poden trobar-se

els infants d'origen àrab en l'aprenentatge de la nostra llengua com a conseqüència de les particularitats lingüístiques de l'àrab són:

- Direccionalitat de l'escriptura: l'àrab s'escriu de dreta a esquerra.
- L'alfabet o alifat: la llengua àrab consta de 28 grafies, les quals segons la posició que ocupen dins la paraula poden patir algunes variacions.
- Grafisme: existeixen estils cal·ligràfics diversos, uns de més pràctics i d'altres de més ornamentals.
- Consonantisme: manquen els fonemes [r] de canya, [p] de pau i [λ] de llibre. La [g] de gat no és ben bé igual i recorda més l'«erra» francesa.
- Vocalisme: només té tres vocals, [a], [i] i [u] que poden ser llargues o breus. Aquest és el motiu pel qual hi ha infants amb problemes per discriminar a/e, o/u i i/u en l'escriptura. En la pronúncia no hi ha tants problemes perquè existeixen els al·lòfons com per exemple l'ús de [o] per [u] a *Otman*. A més, les vocals breus no s'escriuen i el lector supleix aquesta mancança amb el seu coneixement de la morfosintaxi. Únicament l'*Alcorà* i els llibres escolars es vocalitzen íntegrament.
- Majúscules: no n'hi ha.
- Separació de síl·labes: a final de ratlla l'àrab no parteix mai un mot.
- Signes de puntuació: l'ús de la coma és molt menys freqüent i és la repetició de la conjunció «i» la que s'encarrega de la concatenació habitual dels elements de la frase.
- Gènere: n'hi ha dos, el masculí i el femení.

Un nombre petit de paraules n'admet els dos, com *suq* (mercat). La màxima dificultat és la diferència de gènere entre una llengua i una altra. Així, el sol és un mot femení i la lluna un mot masculí.

- **Concordança:** si el subjecte és un plural d'éssers irracionals o inanimats, el verb ha d'emprar-se en femení singular. Diríem, per exemple, «els gossos està tranquil-la».
- **Sintaxi:** l'estructura habitual de la frase és la de verb + subjecte + complements. El verb «ésser» no s'acostuma a usar en present.
- **Accentuació:** en àrab les paraules no s'accentuen.

### L'àmbit cultural

L'apartat de cultura és també molt important en la relació amb aquests infants, perquè la manca de coneixement per part dels mestres i dels companys dels aspectes més bàsics de la cultura pròpia dels nens i nenes d'origen àrab pot interferir negativament tant en l'aprenentatge de la llengua i dels costums de casa nostra com en l'aprenentatge de les tradicions familiars. En aquest sentit, s'ha d'anar amb compte: d'una banda, de no crear en aquests infants un sentiment d'aïllament davant els altres alumnes pel fet de portar les mans tenyides de *henna*, no consumir certs aliments o commemorar festivitats que la resta de companys no celebren. I, de l'altra, que l'adquisició de coneixements sobre tradicions culturals catalanes no afecti de manera negativa els coneixements sobre la cultura pròpia. Sovint es dona el cas que



*Alfabet àrab (alifet).*

els nens barregen conceptes de les dues cultures o que no saben ben bé quina festivitat estan celebrant. Aquest any 1997, per exemple, l'acabament del Ramadà coincidí amb el Carnestoltes i la majoria d'ells identificaren una festa amb l'altra com si es

tractés de la mateixa cosa. També és habitual que desconeguim el vocabulari propi de la seva cultura en la traducció catalana i emprin la paraula *jami* en comptes de mesquita o *saim* per dir que estan fent el dejuni preceptiu o, fins i tot, diguin *al-Saudia*, *Misr* i *Macca* i no Aràbia Saudita, Egipte o la Meca.

En definitiva, les vivències que aquests infants tenen al centre i les que tenen a casa són força diferents i per això se'ls creen confusions i sentiments contraposats envers la cultura, costums i tradicions que aprenen a l'escola i les que adquireixen en l'àmbit familiar. Per tal d'intentar que això no succeeixi seria bo que des del centre es fes un esforç perquè els mestres coneguessin i fessin conèixer a la resta d'alumnes, en el moment oportú i aprofitant determinades circumstàncies, com ara les festivitats, alguns dels fets fonamentals de la cultura d'aquests infants. Les festivitats que les famílies commemoren majoritàriament al nostre país són les de l'*Id al-Fitr* i l'*Id al-Adha*. També se segueix el dejuni durant el mes de Ramadà.

- Ramadà: el novè mes de l'any, el mes de Ramadà, és un mes sagrat per als musulmans perquè fou quan Mahoma rebé les primeres revelacions. Durant el mes de Ramadà tots els musulmans que han arribat a la pubertat, amb l'excepció de dones embarassades o en període de lactància, han d'abstenir-se de menjar, beure, fumar i tenir relacions sexuals des de la sortida del sol fins a la posta. Els musulmans veuen en el dejuni del Ramadà una prova de disciplina espiri-

tual que cal superar per demostrar el poder de la ment sobre el cos. A més, el dejuni serveix per purificar i netejar el metabolisme i alhora per tenir present que hi ha éssers humans que pateixen fam i penúries. El dejuni, massivament seguit pels fidels d'arreu, és un testimoniatge de solidaritat i d'unitat. Els nens comencen el dejuni d'una manera gradual —mig dia, un dia sencer i després uns quants dies—, fins que són prou resistents per fer el dejuni complet. Acomplir amb el precepte del dejuni representa per als nens en edat escolar un gran esforç, perquè han de seguir el ritme de la resta de companys. En aquests casos, el professorat hauria de tenir en compte les especials circumstàncies i no forçar-los excessivament.

- *Id al-Fitr*: un cop acabat el mes de Ramadà, té lloc la festa de la ruptura del dejuni, *Id al-Fitr*, també anomenada *Id as-Sagir*. És un dia d'acció de gràcies a Déu per haver donat força als musulmans per superar les dificultats del Ramadà. Aquest dia els nens no acudeixen a l'escola.
- *Id al-Adha*: la celebració d'aquesta festa, també coneguda pel nom d'*Id al-Kabir*, és el darrer ritual del pelegrinatge a la Meca i també és un dia assenyalat per a tots aquells que no hi han pogut anar. Els orígens d'aquesta festa es remunten als temps del profeta Abraham, el qual per tal de demostrar el seu amor a Déu i la seva submissió al mandat diví —islam vol dir, precisament, submissió—, estigué disposat a sacrificar el seu primogènit, Isaac. En record d'aquest dia, cada família sacrifica un xai, del qual es

*Està molt arrelada la creença  
que els estudis són més importants  
per als nens que no pas per a les nenes.*

61

queda una tercera part i en reparteix la resta entre els pobres. La commemoració dura tres dies durant els quals se celebren multitud de reunions familiars i, conseqüentment, els infants no van a escola.

- La *henna*: és força usual que amb motiu d'alguna celebració tradicional o de caire familiar, com per exemple un casament, les nenes arribin a l'escola amb les mans tenyides de *henna*.
- Aliments: com acostuma a passar en d'altres religions, hi ha certs aliments considerats prohibits (*haram*). Així els musulmans no poden menjar carn de porc ni sang de cap bèstia, i els animals han d'haver estat sacrificats seguint un determinat ritual.

Tots aquests aspectes que envolten l'entorn familiar provoquen efectes ben negatius, sobretot el de l'absentisme, molt més freqüent entre les nenes que entre els nens. I és que encara està molt arrelada la creença que els estudis són més importants per als nens que no pas per a les nenes i que les noies han de quedar-se a casa, tenir cura dels menuts, ajudar a la cuina, etc.

## **L'àmbit familiar**

Quant a l'entorn familiar, les situacions són moltes i diverses, però és freqüent que els infants hagin viscut o visquin alguna d'aquestes circumstàncies:

- La fragmentació del nucli familiar com a conseqüència del trasllat a un nou país. Sovint germans grans o d'altres familiars molt pròxims s'han quedat al Marroc i el contacte regular es fa difícil.
- La dificultat de comunicació dels pares fa que els nens es vegin obligats a agafar el rol d'intèrprets en qüestions d'adults.
- El clima d'angoixa que envolta la família a causa de la situació legal al país.
- La presa de responsabilitat per part de les germanes grans envers els germans petits.



# XX Premis

FUNDACIÓ  
JAUME I

# BALDIRI REIXAC

Convocatòria per al curs 1997-98 ◆ Dotació total 13.000.000 ptes.

Aquests premis, destinats a l'**estímul i al reconeixement de l'escola catalana**, són dotats per la **Fundació Jaume I** amb les aportacions dels receptors del **llibre-nadala** que la Fundació trameta cada any a les persones interessades per la nostra cultura.

L'àmbit d'actuació és el dels Països Catalans. L'organització dels premis compta amb l'assessorament de la Delegació d'Ensenyament Català d'Òmnium Cultural. Els **Premis Baldiri Reixac** són convocats en **tres modalitats**:



## PREMIS A LES ESCOLES

12 premis de  
500.000 ptes.  
cadascun.

Serà premiada la  
qualitat global de  
l'actuació escolar en  
l'aspecte concret de  
la catalanitat.

És indispensable que  
el lloc que ocupen la  
llengua i la cultura  
catalanes en el  
conjunt de les  
activitats de l'escola  
s'adigui al Projecte  
Lingüístic del Centre.

Per a participar-hi  
cal omplir i trametre  
el **qüestionari** que  
facilita la **Fundació  
Jaume I**, així com la  
documentació que s'hi  
demana.

Les escoles ja  
presentades als Premis  
en anys anteriors i  
no premiades que  
desitgin optar a  
aquesta convocatòria,  
només caldrà que  
presentin el qüestionari  
actualitzat, sense  
necessitat d'aportar  
documentació nova.

No poden optar als  
Premis les escoles ja  
guardonades en  
convocatòries  
anteriors.

## PREMI ALS MESTRES I ALS

## PROFESSORS

Dotat amb 800.000  
pessetes que es  
distribueixen de la  
manera següent:

**400.000 ptes. al  
treball guardonat, i  
una subvenció de  
400.000 ptes.** per a  
contribuir a la seva  
edició.

Serà atorgat a un  
treball inèdit de  
temàtica pedagògica  
que contribueixi a  
l'ensenyament en  
català a qualsevol  
àmbit educatiu.

Cal acompanyar els  
treballs -presentats  
anònimament i en  
**dues còpies**- amb la  
**fitxa d'inscripció**  
complimentada, dins  
un sobre tancat. A  
l'exterior no hi ha de  
constar el nom de  
l'autor sinó només el  
títol del treball.

A l'edició del treball  
premiat s'hi farà constar  
el premi amb el qual ha  
estat guardonat.  
El Jurat podrà dividir el  
premi o deixar-lo sense  
adjudicar.

## PREMIS ALS ALUMNES

62 premis de  
100.000 ptes.

**cadascun**, en llibres  
catalans a escollir  
pels interessats.  
Seran atorgats a  
**treballs escolars  
fets, preferentment,  
en equip** per  
alumnes de  
qualsevol nivell  
educatiu no  
universitari.

Els treballs hauran de  
ser **en català i podran  
tractar de qualsevol  
de les àrees de  
coneixements dels  
diversos cicles  
escolars, així com  
ésser resultat  
d'activitats de  
l'escola:** excursions i  
visites, periòdics  
escolars i diaris de  
classe, col.leccions,  
àudiovisuals, etc. (dels  
murals, les maquetes i  
manualitats més grans  
de 60 x 60 cm., només  
se n'admetran  
fotografies).

El Jurat considerarà  
d'una manera especial  
els treballs que suposin  
un **aprofundiment en  
la realitat nacional  
catalana i en la nostra  
tradicció cultural.**

Els treballs  
s'acompanyaran d'una  
memòria breu, no  
més llarga de dos fulls,  
on s'especificaran les  
motivacions, les  
circumstàncies, la  
manera com s'ha fet el  
treball, etc. Quan es  
tracti d'alumnes  
d'educació infantil, del  
cicle inicial d'Educació  
Primària o d'Educació  
Especial, la memòria  
podrà ser redactada pel  
mestre.

Per optar al premi,  
cal acompanyar cada  
treball amb la **fitxa  
d'inscripció**, segons  
el model que en facilita  
la **Fundació Jaume I**.

No seran admesos  
els treballs que no  
vagin acompanyats  
de l'esmentada **fitxa  
d'inscripció**  
complimentada.

## ASPECTES GENERALS

Els treballs i la documentació s'han d'adreçar a la  
**FUNDACIÓ JAUME I**

**Aribau, 185, 3r. Tel i FAX: 200.53.47  
08021. BARCELONA**

**El termini de presentació s'acabarà el dia 16 de  
febrer de 1998.** Els treballs tramesos per correu  
que arribin després d'aquesta data, només seran  
admesos si al mata-segells consta que la tramesa  
és anterior al 9 de febrer.

Els treballs no premiats podran ésser recollits des  
del 20 de juny fins al 17 d'octubre, prèvia presentació  
de la fitxa d'inscripció.

La **Fundació Jaume I** podrà disposar dels treballs  
premiats durant un any per tal d'exposar-los i  
promoure'n la difusió.

## Premis BALDIRI REIXAC

Amb el patrocini honorífic de la



Generalitat de Catalunya  
Departament d'Ensenyament

*L'autora exposa la programació de cicle mitjà de l'àrea de música d'una escola on no havia estat nomenada encara l'especialista d'aquesta àrea. Presenta recursos que van facilitar el seu desenvolupament a una persona que havia estat adscrita a aquesta àrea de forma provisional.*

## **Mentre arriba l'especialista: alternativa de compromís al programa de música al cicle mitjà**

*M. Pilar Isern Burguès*

### **1. Presentació**

La situació millora, però encara són moltes les escoles que no disposen d'especialista de música. De ben segur, la plaça ha estat coberta administrativament per un propietari definitiu afectat per reducció d'aula que ha quedat adscrit, de manera provisional, a la plaça de música, amb les consegüents condicions determinades per l'Administració. El fet, però, és que aquestes situacions transitòries ens porten als mestres no especialistes a haver d'enfrontar-nos a les programacions de música. Tot sovint la nostra formació musical és ben minsa o, a vegades, inexistent. Cosa que no vol pas dir que no valorem com cal aquesta disciplina i aquest art.

*És únicament una persona formada en pedagogia  
i llenguatge musical qui podrà garantir  
els aprenentatges proposats en el currículum.*

Ens enfrontem, així, a tot un bloc de continguts als quals no podem fer front en la seva totalitat. Amb interès i imaginació intentem rendibilitzar al màxim els nostres coneixements i mitjans a fi d'aproximar, tant com sigui possible, els nostres alumnes al coneixement musical, mentre ens arriba l'especialista que assumeixi la matèria d'una manera totalment professional. Perquè és únicament una persona formada en pedagogia i llenguatge musical qui podrà garantir els aprenentatges proposats en el currículum. És clar que no es pot deixar aquesta responsabilitat a la simple «bona voluntat» del mestre de l'aula.

D'una realitat d'*espera* com aquesta sorgeix la nostra proposta de treball que estem portant a terme amb els nois i noies de cicle mitjà del CEIP El Viver de Montcada i Reixac, des del curs 1993-94.

seguir és que els nois i les noies arribin a *gaudir* de la música a través de les audicions i del coneixement de diversos temes clàssics que, d'entrada, els són poc o gens familiars, tot i esforçant-se per mantenir, en tot moment, actituds d'audició positives. Aquest objectiu es veurà reforçat en el moment que els alumnes arribin a assolir el coneixement de diverses obres (fragments) i autors, i aconseguixin el seu reconeixement auditiu, paral·lelament al reconeixement visual i auditiu d'alguns dels diferents instruments que formen l'orquestra. Caldrà proposar-se, igualment, que els nois i les noies s'interessin per sentir interiorment els ritmes i les melodies i per l'expressió corporal i artística que ens pot suggerir la música. També es procurarà que arribin a sentir curiositat per conèixer, aprendre i interpretar cançons i danses de la nostra terra i del folklore mundial.

## 2. Objectius

L'objectiu principal que pretenem acon-

## 3. Continguts

Poden resumir-se i esquematitzar-se en:

<b>Fets i conceptes</b>	<b>Procediments</b>	<b>Actituds</b>
El so i les seves qualitats: intensitat, tonalitat. El so i el soroll.	Audicions. Reconeixement auditiu. Escolta i classificació de sons.	Valoració del silenci per a una bona audició.
La veu humana: els diferents registres, conjunts vocals, l'òpera, la cançó i la seva estructura, cançons tradicionals i d'arreu del món.	Audicions. Reconeixement auditiu. Interpretació i memorització de cançons i danses.	Emissió correcta de la veu. Interès per conèixer la varietat musical del país i d'arreu. Respecte per les capacitats pròpies dels altres companys en les interpretacions.

66 Música

<p>El ritme i la seva expressió. El <i>tempo</i> musical: lent, moderat i ràpid. La dansa: danses d'arreu del món.</p>	<p>Imitació de ritmes i acompanyament rítmic. Resposta plàstica o corporal amb coordinació de moviments: lliurement o organitzadament. Interpretació de danses.</p>	<p>Interès per conèixer aspectes diversos relacionats amb diferents cultures al món. Respecte per les capacitats pròpies dels altres companys.</p>
<p>Els instruments de l'orquestra. Famílies d'instruments.</p>	<p>Classificació i agrupació. Audicions. Reconeixement auditiu. Assistència a audicions en viu.</p>	<p>Esforç per escoltar amb atenció. Audició atenta i conscient. Respecte per les preferències dels altres.</p>
<p>Els compositors i les seves obres: diversos tipus de composició, Mozart, Beethoven.</p>	<p>Audicions. Reconeixement auditiu.</p>	<p>Curiositat i interès pel coneixement de compositors i obres.</p>

#### 4. Metodologia

Es procura organitzar el material destinat a l'alumne, tant el que són textos informatius i imatges, com el que són activitats proposades, en un dossier que farà el fet com a suport i recull de tot el treball del curs. Les activitats es realitzen tant de manera individual com col·lectiva i, normalment, cadascuna correspon a una sessió setmanal d'una hora; per això la seva numeració correspon a les 30-32 setmanes de curs.

En la planificació i disseny de les activitats s'han tingut en compte els objectius del currículum d'acord amb la pròpia preparació i coneixements. De manera general, i per a ambdós programes de cicle mitjà, el conjunt d'activitats respon a les premisses següents:

- La utilització de contes populars com a referent per aproximar-se a les qualitats narratives de les obres musicals.
- L'ampliació gradual del repertori memoritzat de cançons tradicionals i actuals.
- L'aproximació al folklore català i d'arreu del món a través de l'aprenentatge de cançons i danses típiques, tot relacionant-les amb els costums, tradicions...
- L'audició gradual i progressiva de fragments d'obres de música clàssica, i l'estimulació de l'hàbit d'escoltar en un ambient d'ordre i silenci. Es procurarà assistir a una audició en viu.
- Reforçar els coneixements que es van adquirint amb visites al Museu de la Música i al Museu Etnològic.
- La visualització en vídeo de fragments de concerts, òperes, ballets o muntatges coreogràfics com a recurs per

ajudar a fer més entenedors els conceptes que es treballen.

- Afavorir l'expressió de l'opinió subjectiva sobre cada audició.
- Afavorir l'expressió artística i corporal, rítmica, organitzada o lliure, com una manera de sentir interiorment la música, amb una intensitat i un plaer més grans.
- Un control basat en l'audició i reconeixement d'una tria de les obres conegudes durant el curs serveix als nois i a les noies d'estímul per demostrar que, sense ni adonar-se'n, han après a identificar-les. Aquest aspecte es complementa amb el reconeixement i identificació de diferents sons, so d'instruments, etc.

## 5. Activitats de primer curs de cicle mitjà

### 1 a 5. *El so i els diferents tipus de so*

El so és una vibració. La intensitat del so (fort i fluix). El to del so (agut i greu). La imitació de sons i la seva aplicació als efectes sonors dels mitjans audiovisuals. Escoltar l'entorn.

### 6 i 7. *Els sons de la música*

Els instruments i les melodies imiten els sons. La música descriptiva. Audició: *Passeig en trineu* (L. Mozart), *Sisena Simfonia*, «Pastoral» (tempesta), de Beethoven; *Il Cardelino* («La cadenera»), de Vivaldi; *Simfonia de les joguines* (L. Mozart); *Simfonia de la màquina d'escriure* (Anderson); *Duet de gats* (Rossini); l'elefant del *Carnaval dels animals*

(Saint-Saëns); *Marxa de les joguines* (Herbert); *El rellotge i les figures de Dresden* (Ketelbey); *En el jardí d'un temple xinès* (Ketelbey); *En un mercat persa* (Ketelbey); *Le Cou-cou* (Daquin).

### 8. *El conte musical*

Audició: *Història de tres locomotores*. Qüestionari sobre la interpretació, el reconeixement de cada locomotora, el tipus de so de cada xiulet, la melodia...

### 9. *Cançons que parlen de trens*

Interpretació, si cal reforçada amb audició enregistrada, de diverses cançons sobre el tema.

### 10 a 14. *El conte a través de la música*

Audició de *Pere i el llop* procurant identificar i diferenciar els instruments tot relacionant-los amb els personatges i l'acció que fan. Qüestionari sobre la relació instrument-personatge-veu. Visionat del vídeo d'animació Disney i del conte en versió dramatitzada. Audició de l'obra musical de Prokofiev, sense el suport narratiu, a fi de potenciar la visualització interior de les escenes amb la sola ajuda de la música.

### 15 a 19. *Música i imaginació*

Audició del *Trencanous* de Txaikovski, sense explicar-ne ni dir-ne res, i demanar que lliurement es dibuixi i expressi el que suggereix. Visionat del fragment del film *Fantasia* de Disney en què es crea una animació amb el mateix fons musical. Audició comentada de l'obra. El conte de Hoffmann que dona nom a l'obra musical. La dramatització mitjançant la dansa. Visionat en vídeo del ballet.

20. *Els instruments formen part de l'orquestra*

Presentació de les famílies a què pertanyen els instruments que s'han anat coneixent fins ara.

21 i 22. *Melorítmies*

Acompanyament de la música amb diferents ritmes organitzats de picaments de mans. La coordinació col·lectiva i el respecte dels silencis. Fons musicals utilitzats: *Marxa Radetzky* (Johann Strauss, pare) i *Dansa hongaresa, núm. 7* (Brahms). Expressió corporal, utilitzant especialment les extremitats superiors, amb el fons musical de: *Sonata fàcil K 545* (Mozart) i *Per a Elisa* (Beethoven).

23. *Les obres i els seus autors*

Exercici de relació entre unes i altres partint del que s'ha anat escoltant i coneixent fins ara.

24. *Ara ens en sortim sols...*

Exercici individual amb el suport de l'audició de diferents fragments. Poden triar-se uns deu sons i sorolls de l'entorn i una dotzena de temes musicals, que caldrà identificar pel nom i, si cal, per l'autor. Convé de triar aquells que s'hagin fet més populars a la classe o que els hagin cridat més l'atenció. Pot donar-se-li, optativament, caràcter de control avaluador.

25. *Audició en viu*

Assistència a una sala de concerts segons l'oferta del moment.

26 a 30. *Cançons tradicionals catalanes*  
Interpretació i memorització de cançons

l·ligades a les festes populars. Ampliació del repertori que ja coneixen. Es poden distribuir temporalment en les cinc èpoques típiques: Castanyada, Nadal, Carnestoltes, Pasqua-Caramelles, Sant Jordi i Sant Joan i les festes majors.

**6. Activitats de segon curs de cicle mitjà**

1. *La veu humana*

Veus de nens, veus femenines i veus masculines. Els registres que poden assolir. Les composicions que compagin música i dramatització: l'òpera. Audició de corals infantils, sopranos i contralts, tenors i baixos, i fragments representatius d'òperes com *La flauta màgica* (Mozart), *El trobador* (Verdi), *Carmen* (Bizet), *El barber de Sevilla* (Rossini), *Guillem Tell* (Rossini), *La Bohème* (Puccini).

2. *Cançons que parlen de música i dels instruments*

Interpretació i memorització. Cànon i combinacions de veus.

3. *La interpretació i el tempo*

Els temps: lent, moderat, ràpid. Audició: *Madrigal (andante)* de J. Rodrigo, *El llac dels cignes* (1r mov. *moderato*) (Txaikovski), *Música aquàtica (allegro)* (Händel). Les modalitats de la interpretació: solista, duet, quartet de cambra, cor, orquestra...

4 i 5. *Melorítmies*

Expressió corporal utilitzant especialment les extremitats superiors. Fons musical amb fragments de: *La Campanella*

### La família del metall


1) Quin material va fer servir l'home primitiu per construir instruments que permetessin fer sentir la seva veu d'un poblat a l'altre?  
Una pedra cilíndrica de fusta

2) Els pobles que viuen molt a prop del mar, quina mena de cosa utilitzen per enviar els seus senyals?  
Una botella amb closques de mar a l'interior

3) Per què era important per a l'home primitiu fer-se sentir a distància?  
Per avisar dels perills dels animals

4) Quina semblança veus entre els instruments de la família del metall i els megafons?  
Amb tots dos cal una gran ampliació del tub

\* Posa nom als 4 representants principals de la família



tromba  
trompa  
tuba  
trompeta

\* Classifica els instruments de metall


AGUT	MENYS AGUT	GREU	MÉS GREU
trompeta	tromba	trompa	tuba

\* AUDICIÓ

Instrument	Obra	Compositor
1 trompeta	Nit de Pau	F. Grieg
2 trompeta, tromba, trompa i tuba	La Primavera	S. Prokofiev
3 trompa	La Primavera	S. Prokofiev
4 tuba	La Primavera	S. Prokofiev
5 trompeta	La Primavera	S. Prokofiev
6 trompeta	La Primavera	S. Prokofiev
7 trompeta i trompa	La Primavera	S. Prokofiev
8 trompeta i trompa	La Primavera	S. Prokofiev

\* Qualifica segons el teu gust

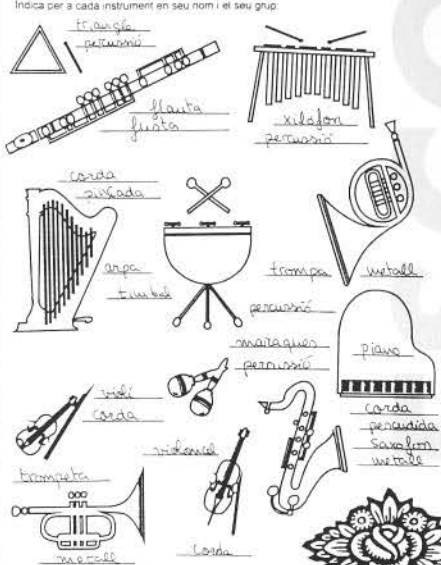
- m'agrada poc
- m'agrada
- m'agrada molt




### Qui és qui?

A quina família o grup pertanyen?

Indica per a cada instrument en seu nom i el seu grup:



triangle  
triangle  
flauta  
flauta  
xilofon  
percussió  
corda  
corda  
anpa  
tambor  
trompa  
metall  
piano  
piano  
maracaques  
percussió  
violí  
corda  
trompeta  
corda  
trompeta  
corda



(Liszt), *La Campalesson* (Liszt), *Gran Polonesa* (Chopin), *Preludi núm. 15*, «La gota de pluja» (Chopin), *Escenes de nens* (Schumann), *Preludi en do menor* (Rakhmaninov), *Concert núm. 3* (1r mov.) (Rakhmaninov).

#### 6. La composició d'una orquestra

Els instruments que componen una orquestra agrupats per famílies. Exercici escrit de situació espacial i classificació. Visionat en vídeo d'una petita interpretació.

#### \* Les famílies d'instruments

Es treballa de la mateixa manera per a cada agrupació, en un mínim de dues

sessions que segueixen un esquema comú: 1) Presentació de la família. 2) Arrels històriques i llegendes dels primers instruments. 3) Classificació dels instruments de la família en una gradació des de més agut a més greu, segons el registre que poden assolir. 4) Identificació visual. 5) Audició significativa per diferenciar auditivament el so de cada instrument:

#### 7 i 8. La família de la corda

Audició: *Minuet* (Boccherini), violí; *La Primavera* (Vivaldi), violí; *Marxa dels pelegrins* (Berlioz), viola; *Concert per a violí i violoncel* (Brahms); *L'elefant* (Saint-Saëns), contrabaix; *Concert d'Arranjuez* (J. Rodrigo), guitarra.

70 Música

9 i 10. *La família de la fusta*

Audició: *Pere i el llop* (Prokofiev) flauta = ocell, oboè = ànec, clarinet = gat, fagot = avi; *Música aquàtica* (Händel), corn anglès; *L'Arlesiana* (Bizet), saxòfon.

11 i 12. *La família del metall*

Audició: *Santa Nit* (Gruber), trompeta; *Canzone a 8 veus* (Gabrieli), trompeta i trombó; *Pere i el llop* (Prokofiev), trompes = llop; *Alexander Nevski* (Prokofiev), tuba; *Marxa de la coronació* (Meyerbeer), conjunt de metalls; *Marxa de l'oratori ocasional* (Händel), conjunt de metalls; *Llevant àncores* (Zimmermann), metalls i percussió; *Barres i estrelles* (Sousa), metalls i percussió.

13 i 14. *La família de la percussió*

Audició: *Pere i el llop* (Prokofiev), timbals = caçadors; *Dansa de la fada dels confits* (Txaikovski), campanetes; *Campanes a través de la prada* (Ketelbey), campanes; *En un mercat persa* (Ketelbey), cròtals i platerets o címbals; *En el jardí d'un temple xinès* (Ketelbey), gong o tam-tam; *El relloige i les figures de Dresden* (Ketelbey), triangles i woodblock; *Marxa de les joguines* (Herbert), xilòfon.

15 i 16. *La corda pinçada, la corda percutida i els instruments d'aire*

Audició: *Concert per a flauta i arpa* (Mozart); *Tocata en re menor* (Bach), orgue; *Concert italià per a clavecí* (Bach); *Le Cou-cou* (Daquin), clavecí; *Escenes de nens* (Schumann), piano; *Concert per a piano i orquestra núm. 23* (Mozart).

17. *Reconeixement de les famílies d'instruments*

Visió global de tots els instruments de l'orquestra. Exercici escrit de classificació.

18. *El concert i la simfonia. Beethoven*

Les diferències estructurals entre les dues composicions. Generalitats sobre la vida i l'obra de Beethoven. Audició: *Per a Elisa* (Beethoven), *Himne a l'alegria*, de la *Novena simfonia* (Beethoven), *Concerts de Brandenburg* (Bach), *Concertino per a guitarra i orquestra* (Bacarrisse), *El Messies*, oratori (Händel).

19. *La vida i l'obra de W. A. Mozart*

La seva vida i les seves composicions més conegudes. Audició: *La flauta màgica* (Ària de la Reina de la Nit i Ària de Papageno), *Rèquiem* («Dies Irae»), *Sonata fàcil K 545*, *Marxa turca*, *Simfonia núm. 40*, *Petita Serenata Nocturna K 525*, *Peça per a clavecí K 33*, *Exultate jubilate K 165*, *Divertimento K 334*.

20. *Les obres i els seus autors*

Exercici de relació de les diferents obres que s'han anat presentant i escoltant fins al moment. Pot fer-se de manera col·lectiva, fins i tot intentant recordar i taral·lejar les melodies.

21. *Ara ens en sortim sols...*

Exercici individual amb el suport de l'audició de diferents fragments gravats:

a) Identificació gràfica de 8 instruments esmentant la família a la qual pertanyen.

b) Discriminació auditiva de 5 instruments esmentant la família a la qual pertanyen.



*L'avaluació positiva del conjunt de sessions  
haurà de ser, sens dubte,  
el canvi d'actitud en els alumnes.*

71

c) Discriminació auditiva de 10 temes musicals pel seu títol, i per l'autor, si s'escau.

Convé triar aquells temes que s'hagin fet més populars a la classe o que els hagin cridat més l'atenció. Pot donar-se-li, optativament, caràcter de control avaluador.

#### 22. Audició en viu

Assistència a una sala de concerts segons l'oferta del moment.

#### 23. Visita al Museu de la Música

Molt adient per donar una visió global al curs.

#### 24 a 30. Cançons i danses d'arreu del món

Coneixement cultural de diferents pobles. Els elements del folklore, les tradicions i els costums. Interpretació d'algunes de les danses i cançons més típiques i senzilles. Les set sessions es repartirien de la manera següent, segons la proposta lúdica plantejada a «La volta al món a través de la música»:

Catalunya (sardana, música de gralla).

Espanya (*muñeira*, jota, fandango, xotis).

Europa (cançons tiroleeses, danses d'Escòcia i Irlanda, polques alemanyes).

Amèrica (polques del *far-west*, mariachis, flauta de Pan).

Àfrica i illes d'Oceania (ritmes de timbals, ukeleles).

Proper Orient i Orient Mitjà (música àrab, danses israelianes).

Orient Llunyà (melodies de l'Índia, la Xina i el Japó).

#### 31. Ara ens en sortim sols...

Exercici individual, amb el suport de l'audició, d'identificació de 14 temes musicals d'arreu del món. Caldrà dir-ne el lloc d'origen i, en algun cas, esmentar el nom concret de la dansa o l'instrument que la interpreta. Pot donar-se-li, optativament, caràcter de control avaluador.

#### 32. Visita al Museu Etnològic

Per arrodonir tot el que s'ha anat coneixent del folklore i els costums d'arreu del món.

## 7. Avaluació

Ja hem anat indicant que els exercicis proposats al llarg del curs, especialment els de les sessions finals que corresponen a recopilació de coneixements, poden ser-nos útils a fi d'avaluar l'adquisició de coneixements dels alumnes. És clar, però, que aquest no pot ser l'únic aspecte que s'ha d'avaluar. El fet que marcarà més definitivament l'avaluació positiva del conjunt de sessions haurà de ser, sens dubte, el canvi d'actitud en els alumnes. De ben segur que s'haurà partit de certes posicions de rebuig o d'indiferència respecte a la música clàssica, especialment manifestes durant les primeres audicions. El fet que al llarg del curs variï aquesta actitud i es manifesti un interès més gran i una curiositat serà l'indicador que ens permetrà avaluar més positivament la nostra tasca i la del grup-classe. En la

mesura que els canvis d'actitud hagin portat els alumnes a gaudir de la música, podem assegurar que s'ha acomplert l'objectiu principal, ja que, de ben segur, això anirà lligat a un esforç de treball, un interès general i una correcta adquisició dels coneixements presentats. Per fer una valoració més global de cada alumne, caldrà considerar, també, la destresa dels nois i de les noies en la interpretació col·lectiva de cançons i danses, en la imitació de ritmes i en l'expressió corporal i artística, així com en el reconeixement individual de sons, d'instruments i de melodies.

## 8. Bibliografia

- ABBADO, C. *La casa dels sons*. Barcelona: Destino, 1985.
- ALSINA, P. *Cançons i danses per celebrar les festes*. Volums 1 a 5 (Carnaval, Sant Jordi, Sant Joan, La castanyada, Nadal i Reis). Barcelona: Graó, 1988 (col. Olla de Grills, amb casset).
- ALSINA, P.; SESÉ, F. *La música i la seva evolució*. Barcelona: Graó, 1994 (Instruments Guix 11, amb CD).
- CANDÉ, R. de. *Diccionari de la música*. Barcelona: Ed. 62, 1967.
- DER MEER, R. van; BERKELEY, M. *Carpetas de música*. Barcelona: Destino, 1994.
- DIVERSOS AUTORS. *La música i els instruments*. Barcelona: Cruïlla, 1993.
- DIVERSOS AUTORS. *Enciclopèdia Temàtica Planeta. Guia d'audició-Iniciació a la música*. Barcelona: Planeta, 1996 (amb CD).
- ISERN, P. *La volta al món a través de la música*. Barcelona: Graó, 1995 (Guix Dos 42, suplement Guix 211).
- Seminari Música ICE-UB, IME, SPM. *Fitxes de Treball-Museu de la Música*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1992.

## Discografia i filmografia

- Col·lecció Didó-Danses i ritmes* (diversos països). Barcelona: 4 vents, 1970. LP.
- Carpetas de Danses 1 a 4* (algunes amb casset). Barcelona: Sac de Danses, 1987-1993.
- Danses del món*, volums 1 i 2. Barcelona: Edigsa, 1979. LP.
- Fantasia*. Ben Shardsteen. USA-1940. Disney-Buena Vista Home Video.
- Pedro y el lobo*. Clyde Geronimi. USA. Disney-Buena Vista Home Video.
- Pedro y el lobo*. J. Daugherty. USA-1996. BMG Video.
- Pere i el llop*. Harmonia Mundi. CD HMI 987008.
- The Nutcraker*. Heribert Beissel i Derek Bailey. D-1992. Unicef-Sony Classical Video.

## **Suport a la LOGSE. Declaració conjunta a favor de l'educació**

*El 26 de maig d'enguany, en la conferència feta en el forum del Club Siglo XXI de Madrid, la ministra Esperanza Aguirre manifestà, sense embuts, els seus punts de vista sobre la LOGSE i la política educativa de l'anterior govern, a qui responsabilitzà de la preocupant reculada del nivell acadèmic dels alumnes, en voler fer realitat la utòpica idea de l'escola comprensiva fins als setze anys. Amb aquest posicionament tan contundent per part de la ministra, la reforma educativa apareix clarament amenaçada.*

*El 17 de setembre d'enguany, després d'un laboriós procés negociador de 10 mesos, i que ha tingut com a principal artífex al president de la Fundación Encuentro José María Martín Patino, dinou entitats representatives de la comunitat educativa i de molt variat signe i tarannà ideològic, signen a Madrid el document que s'adjunta: «Declaración conjunta en favor*

74 Document

*de la educació». En ell es vol mostrar la capacitat de consensuar respostes a les necessitats i problemes de l'educació, per tal de preservar-la dels canvis polítics i de les conjuntures econòmiques, evitant les zigzagues en la política educativa, que generen incertesa en el professorat, les famílies i els gestors, i delimiten les regles del joc en el qual s'ha de moure la gestió política del sistema educatiu.*

*El document planteja un seguit de qüestions adreçades a preservar l'educació dels avatars polítics i econòmics, a garantir el necessari control social i a promoure, el diàleg, la negociació i el consens com a millors armes per al futur de la nostra educació, que, en un moment de canvi, com l'actual, ha d'il·lusionar els professionals, dignificar la professió, i garantir la qualitat a les famílies.*

*Els signants de la Declaració fan també referència a altres objectius directament vinculats a la millora de la qualitat de l'ensenyament, a les accions compensadores de desigualtats, a la millora de les perspectives professionals i de reconeixement social dels docents, a l'ampliació de l'oferta de formació permanent dels mestres i professors, a promoure un nou impuls participatiu en la vida dels centres.*

*El document se situa en el marc de la política educativa del MEC. Però, tot i les diferències entre Catalunya i el territori MEC, no podem instal·lar-nos en la satisfacció ni el conformisme.*

*Cal que la política educativa sigui una prioritat política i, per tant, així considerada en els propers pressupostos de la Generalitat. Garantint que els recursos públics que*

*es destinen a l'ensenyament serveixin per impulsar una educació compensadora no discriminatòria ni segregadora, així com el control social i la participació de les famílies, alumnat i professorat, amb l'únic objectiu d'assolir el desenvolupament ple de les capacitats i potencialitats dels futurs ciutadans i ciutadanes de Catalunya.*

L'article 27 de la Constitució és el punt de trobada dels sectors polítics i socials en relació amb l'educació. Les entitats que subscriuim aquest document reconeixem el valor dels principis que s'hi garanteixen i els progressos que Espanya ha fet els darrers vint anys en la modernització del seu sistema educatiu. També som conscients de les insuficiències que encara pateix. A aquestes mancances s'hi afegeix el risc, sempre actual, de sucumbir a la vella temptació de teixir i desteixir al compàs dels legítims canvis de govern. En aquests moments en què hi ha engegada una profunda reforma educativa, impulsada especialment a partir de l'aprovació de la LOGSE, les entitats signants d'aquest document creiem que cal aconseguir un clima de concòrdia i estabilitat que garanteixi l'assoliment dels grans objectius que han d'orientar l'educació espanyola en el mil·lenni que aviat encetarem. En conseqüència, donem suport a les línies bàsiques de la reforma sense que això signifiqui una rígida aprovació de totes les seves propostes i admetent les modificacions que l'experiència vagi fent necessàries, tal com, d'altra banda, aquesta mateixa llei proclama al seu preàmbul.

L'ensenyament a Espanya, en els aspectes bàsics, no pot quedar sotmès a les oscil·lacions de la conjuntura política i econòmica. Creiem, per tant, que l'ensenyament ha de

*El document planteja un seguit de qüestions  
adreçades a preservar l'educació  
dels avatars polítics i econòmics.*

ser considerat en aquests moments una qüestió de la màxima prioritat. Des d'aquesta perspectiva, l'ensenyament ha de ser objecte d'una política d'Estat que garanteixi els mitjans, les estratègies i els recursos necessaris per enfrontar-se al més gran dels reptes plantejats: aconseguir una educació de qualitat compatible amb els principis d'equitat social i de llibertat.

Les entitats signants d'aquest document assumim una actitud activa en defensa dels objectius proposats i demanem a totes les forces parlamentàries, al Ministeri d'Educació i a totes les Administracions educatives competents una resposta que asseguri un finançament suficient per a la implantació de la reforma educativa i que faci possible el compliment progressiu dels punts continguts en aquest document. La firma conjunta d'aquesta declaració no significa compartir els mateixos punts de vista en els problemes educatius. Això no obstant, ens hem estimat més destacar, per al bé de l'educació, aquells objectius bàsics que, en un plantejament equilibrat, ens uneixen en la seva defensa: l'aplicació de la igualtat d'oportunitats en l'accés als béns de l'educació; l'extensió de l'educació bàsica, obligatòria i gratuïta fins als setze anys; la integració de l'alumnat en l'educació bàsica; la millora de l'ensenyament secundari; la transformació de la formació professional; el desenvolupament professional dels i de les docents; el reconeixement de la importància de la seva tasca i el compromís de promoure la seva valoració social; la consideració del centre escolar com a eix fonamental del sistema educatiu; el caràcter bàsic de l'educació com a servei públic i d'interès social, que integra tant l'ensenyament públic com l'ensenyament concertat, amb el seu equilibri actual en el respecte als principis cons-

titucionals; el suport a la participació dels distints sectors que constitueixen la comunitat educativa; finalment, la programació general i l'ordenació territorial de l'ensenyament dintre la unitat bàsica del sistema educatiu. Per respondre a totes les exigències que es deriven d'aquest acord, cal que el Govern i les Comunitats Autònomes garanteixin la formació que es necessita.

Creiem que avui cal un nou impuls a l'ensenyament que permeti fer front als grans reptes nacionals i europeus que tenim plantejats. Aquest nou impuls ha de ser fruit d'un acord ampli que creï un clima de seguretat en el conjunt de la societat i en tots els membres que formen part de la comunitat educativa i que generi una confiança més profunda en les possibilitats de la reforma per millorar el sistema educatiu. D'acord amb aquestes premisses, la proposta que fem estableix els aspectes bàsics sobre els quals és possible avui l'ampli compromís que exigeix l'ensenyament. Aquest compromís es desenvolupa en els punts següents.

## **1. Estructura del sistema educatiu**

1.1. Es mantindrà l'objectiu d'estendre l'ensenyament obligatori i gratuït fins als setze anys i l'organització de l'ensenyament secundari en dues etapes: secundària obligatòria de quatre anys de duració i post-obligatòria (batxillerat i formació professional específica). El caràcter comprensiu de l'organització d'aquesta etapa serà compatible amb una progressiva diversificació i s'assegurarà a tots els centres els recursos humans i materials necessaris per garantir l'atenció educativa segons la diversitat de situacions en què es trobi l'alumnat. S'evi-

tarà qualsevol tipus de segregació dels i de les alumnes al llarg de tot el procés educatiu.

1.2. En la definició de la xarxa de centres, hauran de participar-hi les comunitats autònomes i hi col·laboraran les organitzacions socials i sindicals perquè es puguin tenir en compte les seves inquietuds i propostes, amb l'objectiu que, al final de l'aplicació de la reforma, l'etapa d'ensenyament secundari obligatori s'imparteixi en instituts, centres concertats de secundària i centres integrats.

1.3. S'impulsaran les iniciatives polítiques, legislatives i organitzatives necessàries per a la configuració d'un sistema integrat de formació professional que amplii l'oferta existent, millori la gestió i la coordinació de les Administracions implicades i permeti l'establiment d'una formació professional més adaptada a les necessitats de la societat, considerant els centres educatius com a eix de la formació professional reglada. En tot cas, les Administracions educatives prestaran una atenció especial a aquest tipus de formació professional.

1.4. L'organització dels ensenyaments es farà amb criteris flexibles i s'afavorirà l'autonomia dels centres i l'atenció a la diversitat de l'alumnat.

## 2. Finançament de l'ensenyament

2.1. L'ensenyament públic, que té la responsabilitat bàsica d'universalitzar la instrucció educativa, necessita que les Administracions educatives li atorguin una atenció especial que li permeti d'oferir un ensenyament de qualitat contrastada. Per

aquest motiu, els pròxims anys cal que s'incrementi l'esforç pressupostari per completar la xarxa d'instituts d'ensenyament secundari, desenvolupar la formació professional, incorporar la plantilla necessària del professorat i personal de serveis, dotar tots els instituts de secundària de departaments d'orientació i col·laborar-hi per millorar-ne les instal·lacions, assegurar el transport i els serveis de menjador necessaris, ampliar les places en l'etapa d'educació infantil i incrementar els programes de garantia social. Al mateix temps, començarà un nou sistema d'incentius professionals per als ensenyants basat en criteris objectius de mèrit i capacitat.

2.2. La potenciació de l'ensenyament públic per part de les Administracions educatives, responsables en darrer terme del seu bon funcionament, s'ha d'harmonitzar amb el dret de l'ensenyament privat de rebre fons públics a través del concert educatiu, d'acord amb les necessitats objectives d'escolarització i segons l'actual legislació establerta. El conjunt de centres que rebin aquests fons hauran d'estar sotmesos a les mateixes condicions de control social. També s'haurà de fer una programació de l'oferta educativa en la qual participin els diferents sectors socials, que assegurin el dret a l'educació, la bona gestió dels recursos públics i la possibilitat d'escollir centre docent dintre l'oferta de places escolars gratuïtes, en condicions d'igualtat.

2.3. Tots els centres sostinguts amb fons públics hauran de rebre els recursos necessaris per complir els seus objectius amb criteris de qualitat i hauran d'estar compromesos amb l'escolarització de l'alumnat amb problemes socials i culturals més greus o amb necessitats educatives

especials. Els centres que escolaritzin aquests/tes alumnes i evitin així que n'hi hagi un nombre elevat només en alguns centres rebran els mitjans complementaris que calguin amb la finalitat de garantir una educació de qualitat.

2.4. La gratuïtat de l'ensenyament s'estendrà fins als setze anys i, en conseqüència, s'ampliaran els concerts educatius fins al final de l'ensenyament secundari obligatori. Així caldrà assegurar els recursos suficients perquè els centres concertats disposin dels mitjans pedagògics i departaments d'orientació que permetin també oferir un ensenyament de qualitat al seu alumnat.

2.5. En la mesura que es compleixin els compromisos pressuposats, especialment els que figuren als apartats anteriors, que es reclamen en aquest document, s'haurà de procedir a l'establiment de mòduls econòmics d'acord amb les característiques dels nous ensenyaments, cosa que requerirà conèixer amb precisió els equips docents i directius necessaris, el cost de la plaça escolar, i es desenvoluparan i continuaran els sistemes de finançament amb corporacions locals, altres Administracions públiques, cooperatives d'ensenyament i entitats privades titulars de centres concertats sense finalitats de lucre per ampliar l'oferta gratuïta de segon cicle d'educació infantil. En aquest procés tindran prioritat els centres que escolaritzen alumnes amb necessitats educatives especials o que procedeixen de minories ètniques o culturals. D'aquesta manera, es donarà resposta a les demandes de les famílies que escolaritzen els fills i filles en aquests centres. Al mateix temps, s'assegurarà el control social dels fons públics i l'accés dels alumnes que ho demanin sense cap tipus de discriminació.

2.6. Aquests compromisos s'hauran de plasmar en un pla de finançament de cinc anys de duració, que sigui aprovat per les forces parlamentàries i que asseguri, a través de les mesures legislatives que es considerin oportunes, la seva inclusió en els pressupostos generals de l'Estat. D'aquesta manera, al final d'aquest procés, la despesa pública en educació serà del 6% del PIB, equiparable a la dels països de la Unió Europea que atorguen una prioritat més gran a l'ensenyament.

### **3. Desenvolupament professional i valoració del professorat**

3.1. Es proposa elaborar un marc nou d'incentius professionals i retributius per al professorat que superi el que vigeix actualment i li asseguri noves perspectives professionals. Aquests nous incentius s'hauran de basar en criteris objectius, hauran de ser negociats amb els representants sindicals del professorat i estaran vinculats, principalment, a la valoració de la pràctica docent, a projectes d'innovació o al treball en equip. Les Administracions educatives reconeixeran i facilitaran la tasca d'investigació educativa a través de la pràctica docent. També promouran la mobilitat del professorat dintre de les distintes etapes del sistema educatiu en el seu conjunt.

3.2. Les Administracions educatives facilitaran els recursos necessaris per assolir l'analogia retributiva del professorat dels centres concertats amb els dels centres públics. El consell escolar intervindrà en la fixació dels criteris de selecció del professorat.

3.3. Durant aquests anys és especialment

important ampliar l'oferta de formació al professorat, tant des dels centres de professors i de recursos com des de la universitat, des dels moviments de renovació pedagògica i des de les institucions i agents socials compromesos amb la formació, com també millorar les condicions de treball del professorat per afavorir la pràctica docent.

#### **4. Funcionament dels centres**

4.1. Els centres, tot i preservar el paper que correspon al claustre de professors/res en els aspectes didàctics, tindran autonomia per establir un projecte educatiu propi, en l'elaboració del qual participarà tota la comunitat educativa i del qual s'informarà a tots els seus membres per afavorir un compromís més gran en el seu funcionament. D'aquesta manera, i a través de la participació de tots els sectors educatius, s'avançarà cap a un ensenyament de més qualitat per a tot l'alumnat. Aquesta participació de la comunitat es mantindrà en l'elecció del director o de la directora.

4.2. L'avaluació dels centres sostinguts amb fons públics haurà de permetre que cada comunitat educativa conegui el funcionament del seu centre i pugui acordar programes per millorar-lo. Les avaluacions que es facin hauran de tenir en compte el context socioeconòmic dels centres, el nivell inicial de l'alumnat que s'hi escolaritza, els processos educatius i els resultats que s'obtenen. L'avaluació s'haurà d'ampliar al funcionament de les Administracions educatives.

4.3. La importància de la participació per al millor funcionament dels centres sostinguts amb fons públics reclama una potenciació de la formació i finançament del

moviment associatiu de pares i mares de l'alumnat, de les associacions d'alumnes i de la comunitat educativa en general. Les Administracions educatives propiciaran i impulsaran totes les iniciatives que assegurin una participació més gran de qualsevol estament de la comunitat educativa en els centres sostinguts amb fons públics.

#### **5. Política d'educació compensatòria**

5.1. Els poders públics hauran d'ampliar els seus programes d'educació compensatòria. El Ministeri d'Educació incorporarà i incrementarà progressivament un capítol pressupostari específic destinat a col·laborar amb les comunitats autònomes que hagin d'escolaritzar un nombre més gran d'alumnes que es trobi en situacions socials o culturals desfavorides. També s'incrementaran les beques i ajudes a l'estudi per a l'ensenyament no obligatori.

5.2. Les condicions específiques en què estudien els i les alumnes que viuen a les zones rurals exigeixen un esforç més gran a les Administracions educatives per assegurar que aquests/tes alumnes accedeixen a l'ensenyament en condicions d'igualtat.

#### **6. Les transferències educatives i la cooperació entre totes les Administracions educatives**

6.1. El compromís de completar aquest any les transferències en matèria educativa afegeix una nova dificultat, encara que només sigui en les primeres fases, als problemes d'aplicació de la reforma. Cal una estreta coordinació entre totes les Administracions educatives que porti a fer que la



ciutadania valori positivament aquest procés, especialment a través dels consells escolars autonòmics.

6.2. L'acord que des d'aquest document es proposa hauria de servir per realitzar aquestes transferències amb un compromís parlamentari de finançament i per assegurar a totes les comunitats autònomes els recursos necessaris per completar la reforma empresa. D'aquesta manera serà possible garantir la cooperació entre totes les Administracions educatives en un marc bàsic comú, estable i amb criteris de qualitat homogenis, dintre un clima de col·laboració, solidaritat i confiança en el futur de l'ensenyament.

6.3. En conseqüència, les entitats signants d'aquesta declaració ens dirigim a totes les forces parlamentàries, al Ministeri d'Educació i a totes les administracions educatives competents, perquè donin suport decidit a aquests objectius, que considerem necessaris per a l'educació en el nostre país.

tatal; CCOO, Federación de Enseñanza; Confederación Autónoma Nacional de Asociaciones de Estudiantes; Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos; Confederación de Centros de Educación y Gestión; Confederación Española de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos; Confederación Española de Centros de Enseñanza; Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica; Confederación de Sindicatos Independientes y Sindical de Funcionarios; Confederación de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza; Federación Española de Religiosos de la Enseñanza; Federación de Sindicatos Independientes de la Enseñanza; Federación de Trabajadores de la Enseñanza; Secretariat d'Escola Cristiana de Catalunya; Unión Española de Cooperativas de Enseñanza; Unión Sindical Obrera-Federación de Enseñanza Privada i Fundación Encuentro.

A títol personal signen:

Prof. D. Álvaro Marchesi; Prof. D. Manuel de Puelles i Excm. Sr. D. Rafael Vázquez.

Aquesta declaració està signada per:  
Asociación Nacional del Profesorado Es-

Madrid, 17 de setembre de 1997

## FE D'ERRATES

A l'article titolat *Parlem dels llibres de text: posem-los damunt la taula* (Perspectiva Escolar, núm. 218, octubre 1997, pàg. 61), només figura com a autor

**Enric Queralt**

i s'ha omès el nom de:

**Pilar Iranzo.**



## La educación pública\*

*Pere Darder*

El llibre de Marta Mata és una valuosa exposició de la situació i procés de millora de l'educació pública des de l'any 1975 fins al 1995, període de vint anys crucial per a l'establiment i consolidació de l'escola pública, només comparable amb el de la República que va ser deturat en els seus inicis.

Després d'un breu i significatiu recorregut fins a la llei Moyano, en el qual es destaca la contradicció constant entre l'escola real i els ideals educatius, es passa a clarificar la denominació de «pública» amb l'enumeració i delimitació dels trets característics i majoritàriament assumits als inicis del període considerat.

El reconeixement i la complementaritat de tres elements explica l'impuls experimentat per l'educació pública en aquests anys:

\* MATA, M. *La educación pública*. Barcelona: Destino, 1997.

- La conjunció de dues alternatives ideològiques, la Institución Libre de Enseñanza, originada a Madrid, i el moviment de Renovació Pedagògica de Catalunya, amb matisos diferents, però orientades totes dues a la millora de l'educació per a la regeneració de la societat.
- La concreció legislativa a partir de la Constitució, que dóna sortida als enfrontaments i a les divisions radicals a través del consens institucional.
- Les realitzacions pràctiques constants impulsades des de les instàncies polítiques i socials i concretades pels professionals a les aules i als centres educatius.

Marta Mata presenta i desenvolupa aquests tres elements amb aportacions que ens permeten de situar-nos en els moments destacats del període (referència a les lleis i als fets, als debats documentats i con-

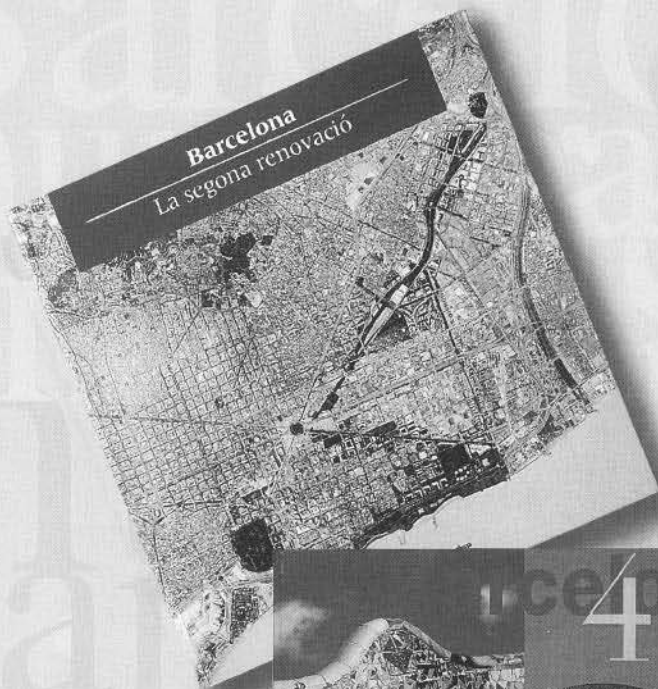
flictes...) en els quals ella tant ha participat directament.

En el darrer capítol s'exposa la situació actual, referida als anys 1991-1995, i concretada per a cada etapa educativa. Com a conseqüència, es presenten deu criteris que farien valorar i avançar l'educació pública. Es tracta d'una proposta que incideix en la millora de la qualitat i en el reforçament del caràcter públic de l'educació. Llegida ara, l'any 1997, ens ha d'encoratjar a defensar el que s'ha aconseguit i el que hauríem de poder tenir.

Un llibre de lectura obligada per valorar i impulsar l'educació pública a partir dels esforços que s'han fet per dignificar-la.

El volum té un pròleg de l'editora Rosa Regàs, referències a la bibliografia utilitzada i unes notes bibliogràfiques de l'autora.

# BARCELONA EDICIONS MUNICIPALS



BARCELONA  
LA SEGONA RENOVACIÓ  
Transformació urbanística 1991-95  
3.800 ptes.  
(novetat)



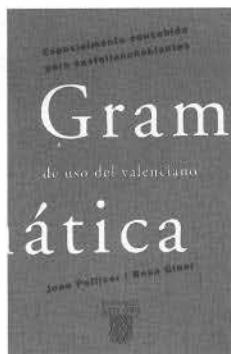
BARCELONA  
QUATRE VISIONS  
3.200 ptes.

CATÀLEG  
D'ESCLTURA I PINTURA  
DELS SEGLES XVI-XVII-XVIII.  
MUSEU FREDERIC MARÈS.  
7.000 ptes.  
(novetat).



GUIA DEL MUSEU  
DE CERÀMICA  
1.100 ptes.  
(novetat)





## Altres novetats

### *Biblioteca Rosa Sensat*

*El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista.* Carles Monereo Font e Isabel Solé Gallart (coords.). Madrid: Alianza, 1996 (Alianza Psicología; 44)

Extracte de l'índex:

El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: dimensiones críticas; El asesoramiento psicopedagógico y los centros educativos : organización, funcionamiento y relaciones con otros sistemas; El asesoramiento psicopedagógico y los procesos de elaboración de los equipos de profesores; Aspectos inter e intraprofesionales en el asesoramiento psicopedagógico

BOURDIEU, Pierre. *Sobre la televisió.* Barcelona: Edicions 62, 1997 (Llibres a l'abast; 309)

*Ciencias sociales: contenidos, actividades y recursos.* Pilar Benejam Arguimbau, Joan Pagés Blanch (coord.). Barcelona: Praxis, 1997 (Guías Praxis para el profesorado de ESO)

CONTRERAS DOMINGO, José. *La autonomía*

*del profesorado.* Madrid: Morata, 1997 (Pedagogía)

Extracte de l'índex:

La autonomía perdida: la proletarización del profesorado; La retórica del profesionalismo y sus ambigüedades; Los valores del profesionalismo y la profesionalidad de los docentes; Modelos del profesorado: en busca de la autonomía profesional docente; El docente como profesional reflexivo; Las claves de la autonomía profesional del profesorado; Las nuevas políticas educativas y la autonomía del profesorado

DOMÈNECH, Joan; VIÑAS, Jesús. *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo.* Barcelona: Graó, 1997 (Biblioteca de aula; 123)

Extracte de l'índex:

El espacio y el tiempo como recursos; Concepto de espacio educativo y de espacio escolar; El espacio escolar en el contexto de la reforma; El aula clase; Los espacios educativos externos; el entorno escolar como

84 Novetats bibliogràfiques

espacio educativo y el espacio virtual; El tiempo en la organización educativa; El tiempo de los alumnos; La organización del currículum y la distribución de los horarios; El tiempo del profesorado: tiempo para la organización y tiempo para la gestión

*La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria.* Carlos Lomas (coord.). Barcelona: La Universitat. ICE: Horsori, 1996 (Cuadernos de formación del profesorado: educación secundaria; 1)

*La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum.* María Luisa Pérez (coord.). Girona: La Universitat; Barcelona: Horsori, 1997 (Cuadernos para el análisis; 10)

Extracte de l'índex:  
La construcción del conocimiento estratégico en el aula; La motivación del estudiante y la construcción del conocimiento estratégico; La formación del profesorado para enseñar estrategias en situaciones instruccionales interactivas; Las estrategias de aprendizaje en las diferentes áreas del currículum; Estrategias de lectura y aprendizaje autónomo; Enseñar y aprender estrategias en las ciencias sociales, experimentales, en el proceso de la composición escrita, en matemáticas; Una propuesta interdisciplinar de la enseñanza aprendizaje de estrategias

*Enseñar y aprender tecnología en la educación secundaria.* Javier Baigorri (coord.). Barcelona: La Universitat. ICE: Horsori, 1997 (Cuadernos de formación del profesorado: educación secundaria; 10)

Extracte de l'índex:  
Educación y tecnología; Didáctica de la tecnología en la educación secundaria; Las tecnologías industriales del bachillerato; La tecnología en el aula; Implantación y desarrollo de la tecnología en un instituto de enseñanza secundaria; Diseño y desarrollo de unidades didácticas

*Historia ilustrada del libro escolar en España:*

*del Antiguo Régimen a la Segunda República.* Agustín Escolano Benito (dir.). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Pirámide, 1997 (Biblioteca del libro; 68)

Extracte de l'índex:

Libros para la escuela. La primera generación de manuales escolares; La política del libro escolar (1813/1939); Tradición e innovación en los libros de iniciación a la lectura de la España de entresiglos; El catecismo como género didáctico; Libros escolares para programas cíclicos. Epítomes, compendios y tratados. Las primeras enciclopedias; Los manuales de urbanidad; El libro escolar en catalán, gallego i euskera

PELLICER, Joan; GINER, Rosa. *Gramática de uso del valenciano.* València: Mil999, 1997

*Teorías e instituciones contemporáneas de la educación.* Antoni J. Colom (coord.). Barcelona: Ariel, 1997 (Ariel educación)

Extracte de l'índex:

Educación y dimensiones de la educación; Las primeras teorías de la modernidad pedagógica; las teorías antiautoritarias; Las teorías de la desescolarización; Las teorías de la postmodernidad y la educación; Origen y evolución de las instituciones educativas españolas hasta la Ley General de Educación; las instituciones educativas no formales; las instituciones de la Unión Europea y la educación

TONUCCI, Francesco. *La ciutat dels infants: una manera nova de pensar la ciutat.* Barcelona: Barcanova, 1997 (Barcanova educació: sèrie major; 9)

Extracte de l'índex:

Un laboratori anomenat «La ciutat dels infants»; Que els infants puguin sortir tots sols de casa; L'infant com indicador ambiental; Una ciutat adaptada als infants; Una escola adequada per als infants; Experiències

TRAVERS, Cheryl J.; COOPER, Cary L. *El estrés de los profesores: la presión en la actividad*

*docente*. Barcelona: Paidós, 1997 (Temas de educación; 45)

*Viure i conviure en el marc local; Nosaltres i el medi ambient; Participació política: llibre de l'educador*. Montserrat Casas ... (et al.). Vic: EUMO, 1997 (Senderi. Quaderns d'educació ètica; 19; 20; 21). Amb els respectius quaderns per als alumnes.

YUS RAMOS, Rafael. *Hacia una educación glo-*

*bal desde la transversalidad*. Madrid: Anaya/Alauda, 1997 (Hacer reforma)

Extracte de l'índex:

La educación ante un cambio de paradigma; El conflicto curricular de los temas transversales; Hacia una educación global desde la transversalidad: concepto de educación global, ejemplos de modelos didácticos



## Proposta educativa del Museu d'Art Contemporani de Barcelona

### Visites comentades

De dilluns a divendres (excepte els dimarts), de 10 a 12 h., el Museu s'obre només a grups escolars que han concertat una visita prèviament. Els mestres poden sol·licitar visites adequades a les seves pròpies programacions. Per tal que els treballs iniciats a les visites comentades puguin ser completats posteriorment pels estudiants, el Museu disposa d'un servei permanent —laborables i festius— d'informadors de sala, que poden ser l'enllaç constant entre el Museu i l'escola.

Plaça dels Àngels 1  
08001 Barcelona  
Tel. (93) 412 08 10  
Fax. (93) 412 46 02  
<http://www.macba.es>

### Horaris

Feiners, de 12 a 20 h.  
Dissabtes, de 10 a 20 h.  
Diumenges i festius,  
de 10 a 15 h.  
Dimarts tancat

*Per concertar visites comentades o per rebre més informació, cal trucar al telèfon del Servei Educatiu (93) 412.14.13, de dimarts a divendres, de 10 a 13 h.*

### Exposicions actuals amb itineraris previstos per a estudiants de primària

*Descoberta de la Col·lecció*  
A partir del 24 d'octubre.

*Pintura dels 70 a Barcelona. Superfície i color*  
Del 19 de setembre al 6 de gener.

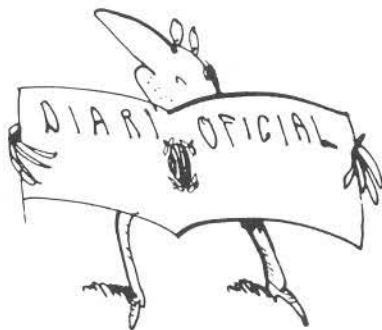
*L'última mirada*  
Del 17 d'octubre al 6 de gener.

### Presentació del Centre de Documentació del Servei Educatiu.

Del 16 al 29 de desembre. Presentació de treballs produïts durant el curs escolar 1996-97 tant als tallers que s'han organitzat al propi museu, com a les escoles i instituts que programen activitats relacionades amb les propostes del MACBA. Aquesta mostra vol fer explícita la capacitat educativa del Museu.



## Textos legals



### DOGC

#### 10-10-1997

Resolució d'1 d'octubre de 1997, per la qual s'aprova i es fa pública la concessió de llicències retribuïdes per a treballs de recerca i estudis relacionats amb llocs de professor de nivell no universitari, curs 1997-98.

#### 13-10-1997

Ordre de 27 d'agost de 1997, de modificació de

l'Ordre de 9 de juliol de 1985, per la qual s'estableixen les bases per a un pla que faciliti la normalització lingüística del professorat d'ensenyament primari i d'ensenyament secundari.

#### 16-10-1997

Resolució de 30 de setembre de 1997, per la qual es convoquen els jocs esportius escolars de Catalunya, curs 1997-98.

#### 24-10-1997

Decret 266/1007, de 17 d'octubre, sobre drets i deures dels alumnes dels centres de nivell no universitari de Catalunya.



# PERSPECTIVA ESCOLAR

Butlleta de subscripció

Cognoms  Nom

Adreça

C.P.  Població  Província

Telèfon

He recollit aquesta butlleta a: \_\_\_\_\_

S'inscriu a **Perspectiva Escolar** per a l'any **1997** (10 núm.)

Import: **6.550 ptes.** Preu exemplar: **725 ptes.** (IVA inclòs)

Pagament: Per xec nominatiu a favor de l'A.M. Rosa Sensat  
adjunt a la butlleta

Per domiciliació bancària

## Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms  Nom

Cognoms i nom del titular (en cas que sigui un altre que el de la subscripció)

Banc o Caixa  Adreça de l'agència

Població  Província

Entitat  Oficina  Compte/llibreta

Senyors: Els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin el rebut que anyalment els presentarà l'**Associació de Mestres Rosa Sensat** per al pagament de la meua subscripció a la revista **Perspectiva Escolar**.

Firma del titular

**RESPOSTA  
COMERCIAL**

Autorització 12.225  
B.O.C. Núm. 20 del 5-3-93



**TARGETA POSTAL**

**NO  
NECESSITA  
SEGELLS**

A franquejar  
a destinació

**Associació de Mestres  
Rosa Sensat**

Apartat de Correus 486 F.D.  
08080 Barcelona

**V**  
**PREMI**  
**"MESTRES 68"**

**RECONeixEMENT**  
**A LA TASCA**  
**DESENVOLUPADA**  
**EN EL MÓN**  
**DE L'EDUCACIÓ**  
**1997**

**Presentació de propostes de reconeixement  
a la tasca educativa efectuada per una persona  
(ensenyant o no), grup o entitat,  
abans del 31 de desembre de 1997**

**Cal adreçar-les a:**

**V Premi "Mestres 68"**  
*Secretaria de la Facultat de Ciències de l'Educació  
de la Universitat de Girona*  
Emili Grahit, 77 - 17002 Girona  
Tel. (972) 41 83 00 - Fax (972) 41 83 01

*Associació de Mestres Rosa Sensat*  
Còrsega, 271 - 08008 Barcelona  
Tel. 237 07 01 - Fax 415 36 80



Hi col·laboren



Generalitat de Catalunya  
Departament  
d'Ensenyament



Diputació  
de Girona



Universitat de Girona  
Facultat de Ciències de l'Educació

Amb el suport de:



"la Caixa"  
CAJA DE AHORROS Y PENSIONES  
DE BARCELONA



Un projecte de llibres per apropar els infants al coneixement i la valoració de la diversitat humana i la pluralitat cultural

Direcció

i coordinació:

ROS  
SEN  
SAT

Edició:

  
laGalera

Distribució: Arc de Berà

## Col·lecció «Jo sóc de...»

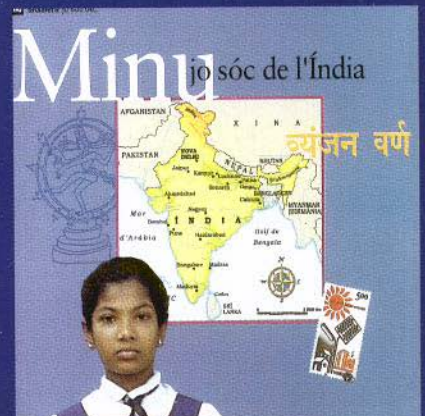
Dirigida a nens i nenes a partir de 8 anys

Títols  
Publicats

- **Minu**, de l'Índia
- **Takao**, del Japó
- **Fátima**, d'El Salvador
- **Dana**, dels EUA

Títols en  
Preparació

- **Lenessú**, de Benín
- **Búxara**, del Marroc
- **Erik**, de Noruega
- **Bali**, de la Xina



## Col·lecció «Jo vinc de...»

Dirigida a nens i nenes a partir de 10 anys

Propera  
aparició

- **Bully**, de Doubirou
- **Ostalinda**, d'arreu
- **Úa**, de Reykjavik
- **Stefan**, de Belgrad

Títols en  
preparació

- **Nancy**, de Cochabamba
- **Shafik**, de Jhelum
- **Mustafà**, de Larache
- **Shan-kai-li**, de Taiwan

laGalera jo sóc de...

**Dana** jo sóc dels Estats Units d'Amèrica

