



Publicació  
de Rosa Sensat

Maig 2001

# PERSPECTIVA

## ESCOLAR 255

### Acostem-nos al Marroc

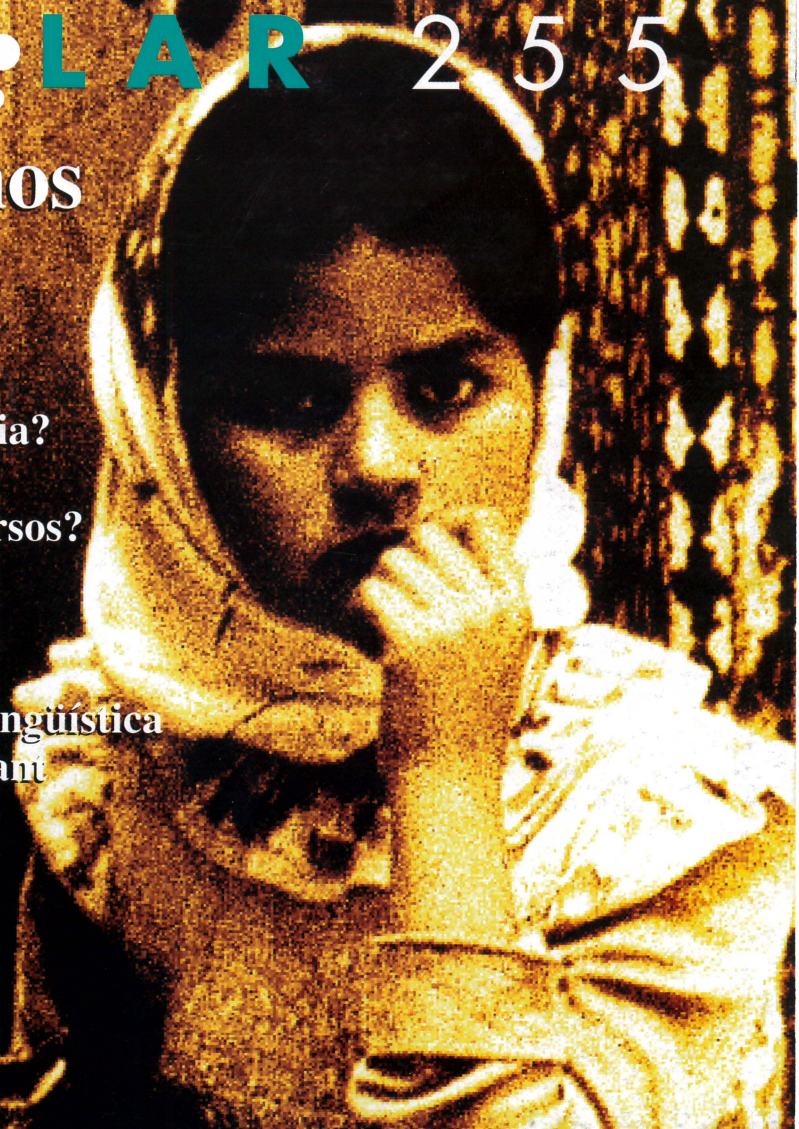
Quina ciència  
per a l'escola primària?

Fem quart en dos cursos?

El cinema a l'aula

Programació Neurolingüística  
una troballa interessant

Estrès infantil?



Maig 2001

P E R S P E C T I V A  
E S C O L A R 2 5 5

**Edició i Administració:**

Associació de Mestres Rosa Sensat.  
Av. de les Drassanes, 3 • Tel. 934 817 373  
Fax: 933 017 550 • 08001 Barcelona  
E-mail: [pescolar@pangea.org](mailto:pescolar@pangea.org)

**Consell de Redacció:**

Josep Callís, Antoni Domènech,  
Gemma Heras, Quim Làzaro, Marta Mata,  
Elena Noguera, Joan Pagès,  
Antoni Poch, Dolors Sanahuja

**Directora:**

Carne Tomàs

**Directora adjunta:**

Mercè Comas

**Secretària de Redacció:**

Carne Suaz.

**Disseny gràfic:**

Vilaseca/Altarriba

**Coberta:**

Jordi Lascorz

**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:**

Preu soci: 6.660 ptes. Preu no soci: 7.400 ptes.  
P.V.P. 825 ptes.

**Foto coberta:**

Eulàlia Guilera

**Editorial:**

Cues de pansa. 1

**Monogràfic:**

***Acostem-nos al Marroc***

Presentació del monogràfic. 2

Els fills de les famílies immigrants.

*Mohamed Chaib* 5

Costums, tradicions i valors de les famílies

marroquines. *Fathia Benhammou Lachiri* 11

Cultura i educació a la societat marroquina.

*M'hamed Abdelouahed Allaoui* 18

Marroc amb ulls de dona.

*Maria Cors* 25

Acolliment i escolarització a Osona.

*Carne Carbonell i Mercè Godayol* 34

Bibliografia complementària.

*Biblioteca Rosa Sensat* 42

**Escola.**

***Ciències experimentals:***

Quina ciència per a l'escola primària?

*Maria Arcà* 46

***Organització:***

Fem quart en dos cursos?

*Francisca Guerola* 52

***Didàctica:***

El cinema a l'aula. *Pere Maragall i Mira* 58

***Estratègies:***

Programació Neurolingüística, una trobada

interessant. *Rosa Blanch Ros, Núria Soler*

*Bartomeus i Francesca Travé Subidó* 61

**Escola i societat.**

Estrès infantil? *Josep Oriol Pujol i Humet* 68

**Novetats.**

Els somnis de la Nassima. *Laura Parés* 71

Altres novetats bibliogràfiques. 73

Hi ha webs en *Perspectiva!* 75

**Cartellera.** 77

R O S  
S E N  
S A T

Amb el suport de:





## Cues de pansa

Últimament, un cop més, afirmacions que negaven com s'ha volgut imposar la llengua castellana sobre les altres llengües de la Pell del Brau posen a sobre la taula l'evidència, entre altres, d'alguns aspectes d'aquesta llarga transició dels quals ja és bona hora de parlar. Al llarg d'aquests anys hom ha anat posant a l'olla els ingredients necessaris per fer realitat feliç aquella transició política, però, al nostre entendre, se'ls està anant la mà a l'hora de ficar-hi un gra massa de desmemorització col·lectiva, ben empolvorada de confusió i desinformació. Aquesta vegada surt el tema obertament a la llum pública a causa de l'alt nivell dels qui han emès l'afirmació falsa, però aquest voler fer passar gats per moltons no és cap novetat, a vegades en nom de la pau, l'ordre i la normalització.

I en el cas de la llengua no pretenem ara insistir en la munió de lleis lingüicides al llarg de segles fins a gairebé els nostres dies. És un fet tan evident, tan clamorosament demostrable, que no caldria tornar a insistir-hi. Altres veus més autoritzades s'han encarregat de fer-ho públic. En canvi, dintre d'aquest context, volem fer memòria d'aquells mestres que, just fa molts pocs anys, defensaven l'ensenyament de la llengua catalana a les escoles i van contribuir així a la normalització. No coneixem cap cas que aquesta acció impliqués la menysvaloració de la llengua castellana, ni de cap altra. (Fins quan haurem de continuar remarcant aquesta última afirmació per lliurar-nos dels llamps de l'Olimp?) Ells van patir en la seva pell la brutalitat legislativa.

«... en aquella escola, a més del català i el castellà com a part del currículum, moltes matèries es donaven en català. Els murals i altres treballs escrits es penjaven discretament a les cartelleres. De tant en tant es presentava un inspector sense avisar. La persona de recepció sabia com anunciar la visita: Han arribat els músics, deia. En un tres i no res desapareixien tots els papers que no fossin escrits en castellà. Eren substituïts per gravats, fotografies, etc. preparats ad hoc, amb la mateixa rapidesa d'un experimentat tramoista de teatre. En arribar l'inspector a les aules, del "vernáculo", no en quedava ni la lletra a. Qualsevol infracció podia costar un disgust seriós, fins i tot la clausura del centre.»

No hem d'anar a cap residència d'avis per trobar mestres que siguin testimonis d'aquesta anècdota, ara potser divertida. Parlem de temps ben recents, tornem a dir-ho. És indignant i ridícul que encara hi hagi qui pretén fer viure els altres als llims amb la negació de fets rigorosament històrics i escampar fum amb falsedats i/o falòrnies. I encara més greu: Que es fomenti l'amnèsia i la confusió tan descaradament. El que va passar ha passat, però si es vol contribuir a una societat millor, és necessari saber rectificar, admetre humilment errors i no fer el repatani. Encara més: és també molt important saber ser agraïts; és de justícia una certa dosi de generositat i reconèixer l'esforç de tants i tants ciutadans anònims que contribuïren a fer les coses millor. Practicar la bona traça de saber aprofitar l'energia d'aquell esforç de la societat civil en profit del comú.

Que ningú no cregui que aquest exercici de pèrdua de memòria intencionada és una flor exclusiva dels camps centrals. L'hem vista cultivar arreu, fins i tot als horts de casa nostra. Podríem citar altres casos; avui, però, només volem recordar explícitament, a tall d'exemple, els mestres que van contribuir a normalitzar la llengua i l'escola catalana quan era perseguida, el llarg encanteri abans no s'apliqués la llei del CEPEC, haver de passar la vergonya de veure's obligats a «reciclar-se», com si res no hagués passat. Hom va desapropitar, va oblidar, tot un ric potencial de camí fet reeixidament, com si es comencés des de zero.

Només faltava que ara es vulgui fer creure que tot això ho van somiar! Els convindrien cues de pansa com a dieta!

## Presentació del monogràfic

### Les maduixes i tantes altres coses

«Aquelles maduixes que tan de gust mengem a les nostres taules han estat collides amorosament per les mans d'un africà amenaçat permanentment per la nostra llei d'estrangeria.»

El març de 1990, diverses entitats barcelonines organitzen els «Debats de l'Aula Provença». En una d'aquestes trobades es presenta la ponència *Els treballadors africans a Catalunya, aspectes socials i culturals*, que comença amb la frase que encapçala aquestes ratlles. Segons diuen, va inquietar a més d'un.

Un parell d'anys més tard, el 1992, es publica el llibre de Josep Manyer *Quan l'Islam truca a la porta*. Vol ser una eina de coneixement de les persones i les cultures que vingudes de les terres del Sud viuen i treballen a Catalunya.

El maig de 2000, se celebren a Pamplona les XI Jornades de Consells Escolars de Comunitats Autònomes i de l'Estat. El tema escollit és *L'atenció a la diversitat i l'escola intercultural*. El desequilibri econòmic i demogràfic entre les dues ribes de la Mediterrània és tan gran que provoca un increment constant i creixent de moviments



migratoris, tal i com tothom sap. El tema preocupa i ocupa molts tècnics a buscar solucions al problema.

Passen anys i panys, creix el nombre d'estudis sociològics i es pronuncien discursos políticament correctes, però, segons sembla, aquests nous ciutadans —ciutadans malgrat tota mena de traves— encara són els grans desconeguts. Pitjor, encara són vistos en diversos estaments i amplis sectors de la població amb tot un regitzell de prejudicis i estereotips, fruit de la ignorància i dels horitzons esquifits; o simplement quantificats en el paquet de mà d'obra necessària.

Malgrat tot, també hi ha, com tothom sap, persones i col·lectius que en àmbits cívics diversos volen conèixer respectuosament, més enllà de les dificultats quotidianes d'ordre pràctic, el rostre digne de cadascun d'aquests nous ciutadans, petits o grans. Qui són? D'on vénen? Què pensen? Quina és la seva tradició? Com viuen? En què creuen? Quins són els seus neguits i les seves il·lusions? Primer cal acollir i escoltar. Després, aprendre els uns dels altres, dialogar, compartir, construir plegats. Viure la diferència també ha de voler dir viure *la deferència*. I aquestes actituds han de contagiar progressivament tot el teixit social.

El món de l'escola és per excel·lència el món de l'acollida, de l'esperança. Per definició. Si no fos així no podríem parlar pròpiament d'escola. És una qüestió d'atributs essencials. I és també el món de l'inconformisme. Les coses no són com són perquè sí; podrien ser d'una altra manera. Tot és qüestió de fugir de la hipocresia regnant com del foc, tot i que disfressar-se i simular sigui una moda imperant.

Sembla que la paraula *escola* té la seva filiació en un mot grec equivalent a rotllana. Quan a moltes escoles públiques arriba un nouvingut de terres o de cultures llunyanes la rotllana s'obre i es fa més gran. Un seu al costat de l'altre, amb igualtat de drets i deures. Amb la dignitat i el respecte com a normes. Amb el dret d'expressió ben reconegut i fent projectes plegats.

No falta, però, qui vol esguerrar la festa: ens tracta d'il·lusos, sentenciant que el sistema escolar no pot deixar de ser reproductor de desigualtats i discriminacions. Haurem de treure la pols a antics oracles i tornar-hi a pensar? Això de la democràcia és una enganyifa?

4 Acostem-nos al Marroc

Teniu a les mans un nou exemplar de *Perspectiva Escolar*, la part monogràfica del qual ha estat configurada pel consell de redacció especialment des d'aquesta concepció acollidora i inconformista de l'escola i dedicada als infants i les famílies que tenen les seves arrels humanes concretament en la cultura marroquina, però que han esdevingut nous ciutadans de Catalunya. I que sigui amb plenitud i per molts anys.

Hem demanat a homes i dones joves, d'origen marroquí, que ja fa anys que són nous catalans, que ens donin un cop de mà en aquest apropament humà. En la seva tasca professional o de voluntariat, no fan altra cosa. Mohamed Chaib és president de l'activíssima associació Ibn Batuta; Fathia Benhammou treballa a la Fundació Bofill; M'hamed Abdelouahed és responsable del Programa Calidoscopi, un pla d'actuació per a la interculturalitat en el lleure. El cas de Maria Cors és una mica diferent: treballa en una entitat dedicada a la promoció de la dona, a la Casa Galèria de Terrassa; ha estat ella qui ha relligat la reflexió amb dues joves marroquines mediadores culturals.

D'altra banda, hem demanat a Carme Carbonell i Mercè Godayol que ens expliquin la feina que es fa a la comarca d'Osona, especialment a Manlleu i a Vic, ciutats capdaverteres en iniciatives agosarades d'acollida en un territori. A tots i a totes, gràcies. Tot tipus d'experiències ens poden ser útils. Tot just som a les beceroles d'una nova època de mestissatge: encara som a temps de construir tots plegats ciutats educadores obertes, solidàries, creatives i justes.

*«Els joves de la segona generació es troben a cavall entre dues cultures, la d'origen i la d'acollida. La doble pertinença repercuteix psíquicament en el jove, el qual se sent lligat a la societat en què viu, però també observa com la seva família i el seu col·lectiu volen que mantingui la seva cultura d'origen.»*

## **Els fills de les famílies immigrants**

### **1. Introducció**

Quan parlem de segona generació, ens referim als fills de famílies immigrants que han nascut o han crescut en la societat d'acollida. En el cas dels marroquins, actualment és evident l'existència d'una segona generació encara molt jove i bastant nombrosa. Tot i que existeixen joves adults fills d'immigrants que ja tenen descendència, no podem parlar encara d'una tercera generació com passa en altres països de la Unió Europea. La segona generació no és un col·lectiu homogeni d'edats determinades, encara que la major part de la població tingui les mateixes característiques, sinó que ens referim a tots els fills d'immigrants nascuts o criats a Catalunya; alguns amb nacionalitat espanyola, d'altres amb una etapa de la seva vida passada al seu país d'origen, i també n'hi ha en edat escolar i altres en edat laboral, alguns casats i amb fills.

S'ha d'abandonar la idea que existeix una única segona generació que comparteix totes les característiques, o que el col·lectiu marroquí és un grup homogeni. És evident que els aspectes culturals són importants, però no es pot passar per alt el factor socioeconòmic, les diferències d'edat i de sexe.

**Mohamed  
Chaib**

Associació Ibn  
Batuta



6 Acostem-nos al Marroc

Els fills d'immigrants viuen a cavall entre dues cultures: la de l'escola i el seu entorn i la de la seva família, tema al qual em referiré després amb més profunditat.

La segona generació d'immigrants tindrà tendència a augmentar en els pròxims anys amb la regularització i amb la posterior reagrupació familiar.

Augmentarà sobretot el nombre de joves marroquins dintre el col·lectiu d'immigrants, ja que serà el que majoritàriament regularitzarà la seva situació pròximament, encara que en el municipi també tindrem joves d'altres nacionalitats en menor quantitat.

Aquesta situació provocarà nous desafiaments a la societat catalana en relació tant amb la igualtat com amb la cohesió social. L'Administració haurà de treballar molt per no crear ciutadans de primera i de segona categoria; el dret a la plena ciutadania haurà de ser considerat sense dilacions com el millor camí per a la integració. En aquest sentit, els municipis tenen un paper fonamental, encara que no tinguin totes les competències en aquesta matèria.

L'aplicació de polítiques transversals, on tots els departaments o àrees estiguin interrelacionats (educació, sanitat, habitatge, cultura i serveis socials), ajudarà en gran mesura a la integració social dels immigrants, i els donarà a conèixer no solament els serveis socials, que són importants, sinó els serveis que ofereix l'Ajuntament en la seva globalitat. Els programes d'acollida dels ajuntaments, sobretot per als joves que acaben d'arribar, s'haurien de potenciar. Cal evitar caure en el *laissez faire*. És normal que en la majoria dels municipis no hi hagi hagut grans conflictes amb els joves immigrants, però això no vol dir que no sorgeixin en qualsevol moment, i prova d'això han estat els fets que s'han viscut a Catalunya darrerament.

L'escolarització, en uns casos, la formació en d'altres, l'habitatge i la resolució de la seva situació jurídica poden ser solucions bones per aconseguir una vida normalitzada d'aquests joves.

Per a tot això caldria posar tots els mitjans necessaris i no escatimar recursos humans, materials i econòmics, si de veritat volem facilitar la convivència entre immigrants i autòctons.

## 2. Identitat. Relació amb la família i amb la societat d'acollida

Quan parlem d'identitat, ens referim a la segona generació d'immigrants, ja que per a la primera generació és un tema bastant assumit.

Els problemes d'identitat s'accentuen i es manifesten amb claredat quan les condicions personals de vida i de cultura són precàries. Els joves de la segona generació es troben a cavall entre dues cultures (la d'origen i la d'acollida) i aquesta doble pertinença cultural repercuteix psíquicament d'una manera determinada que ocasiona una lluita interna en el jove, el qual se sent lligat a la societat en què viu, la que comprèn millor, però també observa com la seva família i el seu col·lectiu volen de totes passades que mantingui la seva cultura d'origen. Aquest procés sembla inevitable i només se superarà si el fill triomfa en el futur en els estudis i a la feina. En aquest camp queda molt per fer per acostar les dues cultures.

La cultura d'acollida ha d'oblidar la idea d'homogeneïtzant de transformació i aculturació. Tenim les experiències de països veïns com França, amb gran tradició migratòria i que han lluitat per la integració de la població magribina, però que s'han oblidat d'una cosa tan important com és la cultura d'origen d'aquests joves i han preferit l'assimilació abans que el reconeixement de la identitat.

Actualment, els joves magribins a França cerquen constantement un reforçament de la seva identitat. Volen ser francesos amb tots els drets i obligacions, però també volen ser reconeguts tal com són ells, el seus pares i el seu col·lectiu, i així han creat veritables conflictes en els barris. És una mostra del fet que ha prevalgut l'assimilació per damunt del respecte.

A Catalunya, observem majoritàriament que les famílies magribines volen que el seus fills estudiïn a les escoles estatals, però també que conservin la seva cultura i la seva religió, volen que el seus fills acudeixin a les classes d'àrab i d'islam que s'imparteixen a les mesquites. Donen una importància enorme al fet que el seus fills sàpiguen llegir i recitar l'Alcorà, que sàpiguen llegir una carta que arriba del Marroc, però això no és tan fàcil, i no es produeix ni una cosa ni l'altra. Els motius són molt diversos, però un dels més importants



8 Acostem-nos al Marroc

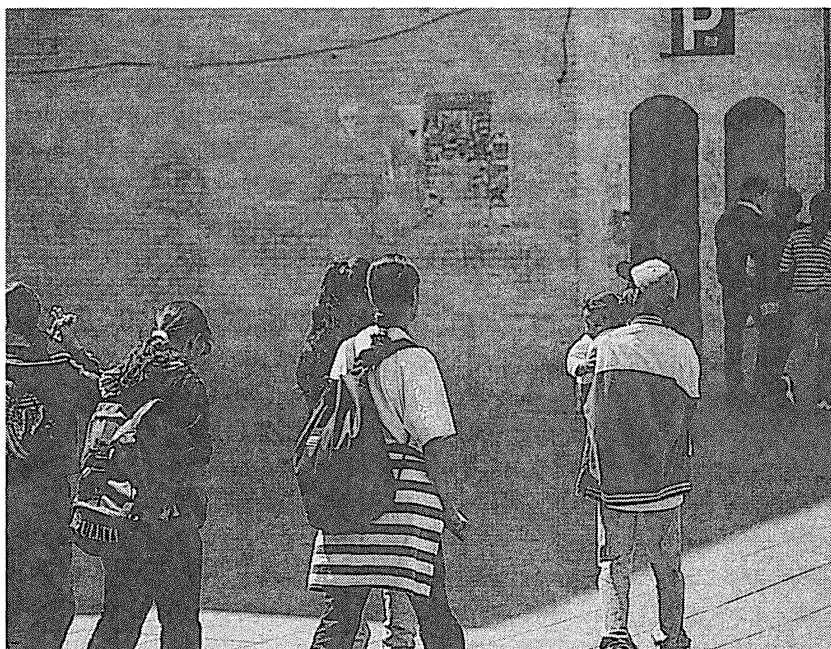
és la poca atenció que presta l'Administració a aquests assumptes. Seria molt interessant que comencéssim a pensar que el reforçament de la cultura d'origen ajuda en gran mesura a l'autoestima dels joves i a fer que reconeixin que l'Administració catalana també valora la seva cultura i, per tant, que els té molt en compte. Això ja s'ha produït en països com Holanda i Bèlgica, on el Ministeri d'Educació es fa càrrec de la gestió i del seu cost econòmic. En aquest sentit, existeixen convenis bilaterals entre Espanya i el Marroc en aquesta matèria, però desgraciadament a Catalunya encara no hem aconseguit implantar-los.

### 3. Educació. Família i escola

La presència d'alumnat procedent de famílies immigrants a les aules de les escoles i instituts de Catalunya augmenta any rera any. Això ha portat el Departament d'Ensenyament de la Generalitat a crear la «Comissió d'escolarització d'alumnat fill de famílies immigrants» de la qual jo mateix he estat membre. L'octubre de 1999, aquesta Comissió va redactar un informe que tenia com a finalitat l'anàlisi de la situació actual d'escolarització de la població jove estrangera i de les actuacions dutes a terme fins avui, amb l'objectiu de fer un conjunt de propostes i recomanacions per al millorament de l'atenció educativa a aquest sector de població en el sistema educatiu. Catalunya és cada dia més pluricultural i això constitueix una riquesa social i cultural, però és un fet que no estarà exempt de polèmiques si no es planifica una política educativa adequada per rebre els immigrants que arriben. Un dels elements claus de la interculturalitat i de la cohesió social és l'educació. Però com podem fer que les famílies immigrants siguin coparticipants d'aquesta educació?

L'escolarització d'alumnes estrangers a Catalunya és certament una escolarització normalitzada, ja que van a escola tots els alumnes independentment de la situació jurídica de la seva família. Aquesta escolarització, però, no ha estat homogènia a totes les escoles i instituts de Catalunya, entre altres motius perquè la presència d'alumnat procedent de famílies immigrades no és tampoc homogènia a tot Catalunya. També la diversitat de situacions que es presenten en el moment de l'escolarització és molt gran, ja que depèn de la situació socioprofessional de la família, dels coneixements lingüístics tant de la família com del nen, de la situació administrativa de la família, que el





*Foto: Clara Elias.*

nen hagi nascut aquí o no, el fet d'haver estat escolaritzat o no en el seu país d'origen, etc.

El problema es presenta quan hi ha una alta concentració d'immigrants en determinades escoles. Llavors es produeix la fugida de la població autòctona. Els motius són diversos: d'una banda hi ha els prejudicis i els estereotips sobre la pèrdua de qualitat en l'educació, i de l'altra la inseguretad i la por de les famílies davant els canvis socials, i perquè associa alumne immigrant a fracàs escolar, quan realment tots sabem que no és així.

Sóc partidari d'una distribució de l'alumnat procedent de famílies immigrants, però sempre que es compti amb el consentiment de la família, la qual n'ha d'estar informada, ja que a vegades tinc la sensació que les famílies «no saben de què va l'assumpte» i estic segur que a moltes no els agradaria canviar de col·legi.

És important analitzar la relació entre família i escola. Hem de

10 Acostem-nos al Marroc

buscar els canals de comunicació perquè s'hi produeixi un augment de la participació de les famílies magribines, ja que l'educació dels joves depèn en gran mesura de l'interès que demostrin les seves famílies en el desenvolupament del seu aprenentatge. Per exemple, les cartes que arriben de l'AMPA o de l'escola acaben, la majoria, abandonades en un calaix. La falta de comunicació i el desconeixement de l'idioma fan que molts pares no tinguin cap interès ni per l'AMPA ni per les cartes que se'ls tramet des de l'escola.

Si ara féssim un estudi per saber quin grau de coneixement tenen les famílies magribines del sistema educatiu de Catalunya, tindríem una sorpresa, perquè un tant per cent bastant elevat no sap què estan estudiant els seus fills ni el que podran estudiar en el futur.

Per als alumnes d'incorporació tardana, des del SEDEC i a través del projecte Anselm Turmeda, es van organitzar ja fa un temps els cursos TAE per a alumnes dels IES. La voluntat i la intenció són bones, però hem de procurar que no hi hagi un abandonament dels estudis, el qual es pot produir pel fet de sentir-se infravalorats en estar a l'aula només amb joves de la seva comunitat. En lloc d'una immersió lingüística per arribar a una normalització escolar, ens podríem trobar davant un abandonament o un fracàs superior al que tindríem si l'alumne estigués en una aula normal composta de companys autòctons i immigrants. No dic que necessàriament hagi de ser així, però és important tenir-ho en compte.

Les famílies consideren que tota l'educació dels seus fills correspon a l'escola i obliden que aquesta funció comença en la família. La preocupació per altres necessitats quotidianes com ara la documentació i la situació jurídica, l'habitatge, la feina, etc., fa que l'educació es vegi com un assumpte secundari, tot i que les famílies valoren positivament l'escola i els seus professors.

La nova Llei d'estrangeria preveu el dret a l'educació dels joves immigrants, així com l'accés a les beques en igualtat amb els alumnes autòctons. Haurem d'esperar-ne el desplegament per observar com es compleix.

*L'autora exposa quin és «l'equipatge» amb què arriben les famílies marroquines a Catalunya. Les diferències de costums i tradicions segons l'edat d'arribada, la regió i el context rural o urbà d'on vénen, la institució familiar i l'acollida que se'ls hi fa.*

## **Costums, tradicions i valors de les famílies marroquines**

### **Introducció**

Quan parlem de les famílies marroquines, dels seus costums i tradicions, de les seves dificultats i necessitats, de les seves expectatives, dels seus processos d'integració, de les seves aportacions... no podem fer-ho des d'una òptica homogènia. De la mateixa manera que no podem parlar dels costums, valors i tradicions de la família catalana, des d'un punt de vista genèric, ja que tot això depèn de diferents factors i circumstàncies. Per tal de definir «l'equipatge» amb el qual arribem les famílies marroquines a Catalunya podria fer-ho de manera general, però crec que, d'una banda, no respondria a la realitat existent i, de l'altra, podria ser contraproduent ja que contribuiria a reafirmar alguns estereotips i prejudicis socials que existeixen sobre qui és la/el marroquí.

Darrera de la suposada cohesió social del Marroc, i de la majoria de societats, existeixen variables que cal tenir presents. De fet, el Marroc és una societat plural marcada per diferències regionals, lingüístiques i culturals; a les ciutats trobem una gran transformació social amb influència de la «modernització occidental», on la família extensa ha passat a ser unitat familiar i on la urbanització ha debilitat les solidaritats

**Fathia  
Benhammou  
Lachiri\***

\* Coordinadora d'un programa de reflexió i acció sobre les dificultats, necessitats i potencialitats dels fills i filles de famílies immigrades.



12 Acostem-nos al Marroc

tradicionals i el model patriarcal. Pel que fa a les zones rurals, encara s'hi mantenen estructures tradicionals de producció i de relacions socials. Per tant, podem dir que al Marroc cohabituen la modernitat i la tradició.

### **Factors que cal tenir en compte**

Podem dir que les trajectòries migratòries marroquines es caracteritzen per una varietat important de circumstàncies particulars. De totes maneres, trobem tot un seguit de factors que repercuteixen en la manera de viure les tradicions, els valors i els costums. Aquests factors són:

1. *Edat d'arribada a Catalunya.* És evident que els adults que han viscut la socialització primerenca, l'adolescència i la vida adulta al Marroc no viuran de la mateixa manera les tradicions i els valors que els infants que arriben amb quatre o sis anys. De fet, en les anomenades «segones generacions» es percep una relaxació de les tradicions, dels costums i de les pràctiques religioses. D'altra banda, cal tenir en compte que la vivència de les tradicions i dels costums també varia d'acord amb el període d'arribada a Catalunya, ja que en els últims anys el Marroc ha sofert molts canvis: canvis dels rols que tradicionalment s'han atorgat a cada un dels sexes, incorporació massiva de les dones al mercat laboral, retard en l'edat de matrimoni, increment de l'escolarització dels nens i les nenes..., és a dir, la tipologia dels fluxos migratoris ha variat considerablement des de la dècada de 1960, època en la qual van arribar els primers marroquins (bàsicament homes solters), fins a l'actualitat. Dit d'una altra manera, els valors i costums que em van transmetre els meus pares fa 30 anys (vaig arribar a Catalunya amb 6 mesos) són diferents dels que en l'actualitat s'estan transmetent al Marroc.

2. *Regió d'origen.* La majoria de la població d'origen marroquí que viu al nostre context prové del Rif o bé de la zona Jebala (al nord del Marroc), zones amb diferències culturals i lingüístiques significatives. Al Rif la població és berber i a la zona de Jebala la població és majoritàriament àrab.

3. *Context del qual provenen: rural o urbà.* En l'actualitat, tal i



Foto: Pere Elias.

com ja he comentat amb anterioritat, hi ha grans diferències entre el medi rural, on encara es mantenen arrelades les relacions personals tradicionals (família extensa, clans...), i el medi urbà on s'han produït profundes transformacions a causa del desenvolupament econòmic, la urbanització ràpida i de vegades anàrquica, l'èxode rural, els canvis demogràfics... També hem de tenir en compte que moltes de les persones marroquines que immigren a Catalunya ja han patit una primera immigració del medi rural a l'urbà al propi país d'origen.

4. *Relació entre individu, institució familiar i tradicions.* Si bé hi ha tot un seguit d'elements socials que es comparteixen, també hi ha tot un seguit de característiques individuals que fan que els individus siguin únics i irrepetibles, característiques que definiran com cada persona construeix el seu procés vital a partir de les experiències personals i la relació amb els valors que s'han transmès a través de la institució familiar.

14 Acostem-nos al Marroc

5. *L'acollida que es fa a Catalunya i la manera com es percep l'immigrant marroquí.* La qualitat de l'acollida i la imatge social que pot existir sobre el marroquí repercutirà en com l'individu viurà i desenvoluparà els seus costums i tradicions en el nou context social. Per exemple, si l'individu percep que se'l rebutja socialment i culturalment pot reafirmar-se en la seva cultura d'origen i desenvolupar pràctiques que al Marroc no desenvolupava. Si, al contrari, l'acollida és dialogant i respectuosa manifestarà les seves tradicions i costums sense por de ser rebutjat.

Aquests factors interaccionen entre ells. D'altra banda, cal dir també que aquests factors, i d'altres, determinaran en una mesura més gran o més petita la relació amb la societat d'acollida, la relació amb l'escola, etc., en definitiva l'assentament de la població d'origen marroquí a Catalunya.

### **Qui ve i quin és l'equipatge que porta?**

La causa bàsica que provoca el desig d'emigrar és la millora de les condicions de vida. Aquest desig d'emigrar no acostuma a ser un procés individual sinó col·lectiu, on el projecte migratori és compartit per tots els membres de la família. Sovint, per fer efectiu el projecte migratori, les famílies venen les seves possessions per assegurar l'èxit del procés. Per tant, contràriament al que sovint es pensa, no vénen aquells o aquelles que viuen en una situació més precària, sinó persones de classes mitjanes, mitjanes-baixes que poden pagar-se el viatge.

Què saben de Catalunya? Al Marroc hi ha tot un seguit de coneixements previs sobre la realitat que es viu a Catalunya. Aquests coneixements arriben a través dels mitjans de comunicació de masses, sobretot gràcies a la televisió i a l'antena parabòlica. No podem deixar de mencionar, però, la imatge que transmeten els mateixos emigrants que viuen a l'estranger i que baixen a estiuajar al Marroc. Cal dir que la imatge que es té de l'Estat espanyol acostuma a ser idealitzada, de tal manera que el projecte inicial de partida té poc a veure amb la realitat que es trobaran a Catalunya.

Qualsevol persona que decideix emigrar ho fa de manera violenta, enfrontant-se amb ansietats i amb sentiments de defensa psicològica





*Nens dalt del burro a Rissani. Foto: Eulàlia Guilera.*

l·ligats a la separació del context conegut: d'allò que estimen i coneixen (els paisatge, les olors, la llengua). Aquesta angoixa de separació, l'anomenat dol de l'emigració, se suavitza gràcies als lligams que es creen a través de les xarxes de suport que el col·lectiu troba a Catalunya. Aquesta xarxa acostuma a estar formada per persones provinents de la mateixa zona, per familiars, etc., i està marcada per la solidaritat, ja que possibilita l'establiment de les famílies nouvingudes i la recerca de feina i d'habitatge. De la mateixa manera, aquesta xarxa reforça la identitat cultural d'origen i assegura la vivència de tradicions i costums.

**L'equipatge**

- Si parlem dels valors del col·lectiu marroquí, hem de parlar de valors comunitaris enfront dels valors individuals que imperen a la nostra societat. Alguns dels valors a tenir en compte són: el respecte

16 Acostem-nos al Marroc

envers els adults i especialment els pares, la forta solidaritat femenina, l'hospitalitat i la importància de la cohesió familiar.

- Per a totes les famílies és clau el manteniment de la llengua, ja sigui l'àrab o el berber. La seva transmissió als fills i filles és la connexió principal amb la família i la cultura originària. S'intenta mantenir la llengua dintre de la llar familiar, tot i que els pares són conscients de la necessitat d'aprendre el català i el castellà com a llengües que faciliten la inserció en el nou espai social. L'escolarització dels fills es percep com un instrument bàsic per assegurar la inserció social i laboral a Catalunya. Cal matisar que aquest desig sovint es veu truncat per la situació d'instabilitat jurídica i administrativa que viu la unitat familiar. En el moment que les famílies tenen la documentació i les condicions mínimes assegurades, l'educació i formació dels fills es converteix en un dels objectius bàsics. Al cap i a la fi, vénen per millorar la qualitat de vida dels seus descendents.

De vegades es parla d'una falta d'interès de les famílies marroquines per l'educació dels seus fills. Crec no equivocar-me si dic que aquesta suposada falta d'interès respon, bàsicament, a dues raons: d'una banda al canvi del model pedagògic,<sup>1</sup> d'altra banda, al risc d'exclusió que viuen.

- La família extensa passa a ser nuclear, desapareixen molts vincles afectius i, en alguns casos, la família es manté dividida: alguns germans estan aquí i d'altres al Marroc. Tot i així, cal dir que no es perden els vincles amb la família d'origen, els quals es mantenen a través de cartes, enregistraments d'àudio i vídeo i visites al Marroc. La família és el factor de solidaritat per excel·lència i és el motor principal dels valors essencials de la societat marroquina.

- L'Islam és un referent important que impregna la vida social. No l'hem d'entendre exclusivament com un seguit de pràctiques religioses a seguir, sinó com un *modus vivendi* que aporta pautes socials i valors de vida.

1. Al Marroc, els pares no participen activament dintre de l'escola sinó que, per confiança, deleguen l'educació formal als mestres. Desconeixen el que l'escola espera d'ells a Catalunya, i la falta de plans d'acollida a les escoles dificulta encara més el coneixement del nou model pedagògic.

A Catalunya es continuaran celebrant les festes litúrgiques (*id al kabir, id al saghir...*), el Ramadà... De la mateixa manera, la xarxa de suport possibilitarà la celebració dels naixements i els matrimonis, facilitant la creació d'espais socials de relació.

Per acabar l'article, voldria aportar una última reflexió. Sovint, quan es parla de col·lectius d'immigrants, es fa des d'una òptica carencial: no saben català, no saben com funciona l'escola..., o bé des de la diferència, marcant bàsicament les qüestions culturals. Crec que si els veiéssim com a actors actius que fan aportacions i que interactuen amb la societat, i com a persones amb les quals també compartim elements comuns (des de l'òptica del sexe, de l'edat, com a treballadors, etc.), segurament podríem elaborar, entre tots i totes, estratègies comunes que fessin d'aquesta societat un espai comú i més just per a tothom, des de la igualtat d'oportunitats, drets i deures. Tots i totes tenim coses a aprendre!

### **Bibliografia**

COLECTIVO IOÉ. *Marroquins a Catalunya*. Barcelona: Institut Català d'Estudis Mediterranis, 1994.

ROQUE, M. Àngels (dir.) *Dona i immigració a la Mediterrània occidental*. Barcelona: Institut d'Estudis Mediterranis, 1999.

*L'autor exposa àmpliament la confluència de les diferents cultures que hi ha al Marroc. Ho fa exposant la importància del fet islàmic, l'escola infantil corànica, el sistema educatiu, el debat lingüístic i els horitzons culturals.*

## Cultura i educació a la societat marroquina

**M'hamed  
Abdelouahed  
Allaoui**

Membre de l'Associació Sociocultural  
Dar El Sarah  
(L'Hospitalet)

### La importància del fet islàmic

Quan parlem de l'educació en la societat marroquí, ens veiem obligats a recordar quan s'origina la importància que tenen l'educació i el coneixement en l'inconscient i el conscient d'aquesta societat.

Així, la primera cosa que cal fer és recordar un dels *hadiths*<sup>1</sup> més populars del profeta Mohamad on s'encomana als musulmans que s'interessin pel saber: «Aneu a buscar el coneixement encara que sigui fins a Xina». A l'Alcorà, també moltes *ayas*<sup>2</sup> subratllen el gran valor del saber i de les persones que saben. Ens limitarem aquí a citar la Sura on es demana: «són iguals els que saben i els que no?». En el *hadith* i l'*aya* citats, el terme «saber» no sols es refereix al coneixement i el domini de tot allò relacionat amb la religió (*Fikh*), com ho interpreten alguns pensadors o estudiosos de l'islam conservadors, sinó més bé a totes les ciències en sentit més ampli. Això no obstant, aquesta interpretació primera és la que porta molts pares i mares marroquins

1. El seu singular és «hadith». Són actes o afirmacions del profeta Mohamad (Mahoma). Formen part de la «xaria Islàmica» o la jurisdicció islàmica i serveixen com a pauta de comportament dels musulmans.

2. El seu singular és aya i correspon a un versicle de l'Alcorà. Una sura es correspon a varies ayas.

a decidir-se per l'ensenyament religiós basat en la memorització de l'Alcorà i les ciències de la religió durant els primers anys d'escolarització dels seus fills.

### L'escola o «madrassa» i el sistema educatiu del Marroc

Abans d'entrar en el detall del paper o el sentit de l'escola moderna en el Marroc actual, voldria destacar la importància que té aquest primer tipus d'escola anomenada corànica o *kuttab*, en àrab, com a primer espai educatiu fora de la família. Un ampli sector de la societat marroquina, sobretot urbana, opta per aquesta última a causa de la gran mancança dels centres educatius preescolars públics i perquè els privats són cosa de les classes mitjana i alta de la societat. En gran part, les escoles alcoràniques per a infants entre tres i sis anys són fruit de la iniciativa comunitària. S'organitzen en l'àmbit de barri o al voltant de la mesquita. En el cas que formi part dels serveis que ofereix una mesquita, l'educador és sovint el mateix imam que dirigeix l'oració o algú altre vinculat a la mesquita. En aquests centres, els continguts poden variar segons quina sigui l'orientació educativa o formativa de la persona encarregada d'impartir les classes, i també de si estem parlant d'un *kuttab* urbà o rural. En les zones rurals, els mateixos imams de les mesquites fan de mestres per a infants i la classe sol ocupar un espai a l'interior del temple. En aquest cas, l'ensenyament es basa primordialment en la memorització de l'Alcorà. L'únic material que s'utilitza és una taula de fusta que fa de pissarra individual, on el mestre escriu unes *sures* que, una vegada l'alumne demostra davant del mestre que les ha memoritzat, s'esborren amb aigua. Abans de tornar a escriure, se li passa una pedra argilosa mullada de color gris coneguda en àrab amb el nom de *salsal* i s'exposa al sol durant una estona. El resultat és una taula de color blanc mat preparada per tornar a escriure-hi una o més *sures*. L'alumnat no és separat per grups d'edats, sinó que l'aprenentatge es fa segons la capacitat de cadascú. Aquí no es pot parlar d'un nivell general ni de la mitjana de la classe, perquè l'avaluació és individual. El sistema d'avaluació amb notes és inexistent. Cada alumne aprèn segons la seva capacitat de memorització i d'una manera totalment independent de la resta de la classe. Per això un nen o una nena de quatre anys, per exemple, pot compartir l'aula amb companys més grans i estar al mateix nivell que ells. Aquestes escoles predominen en els poblats del Sud i del gran





20 Acostem-nos al Marroc



Atles, en especial a la zona del Souss (Taliouine, Imin n'Tanout, etc.) i les valls predesèrtiques com el Draa, el Tafilalet, etc. En aquestes zones, fins i tot hi ha famílies que opten per enviar els seus fills i filles a aquestes escoles durant l'època de les vacances d'estiu, encara que ja estudien a l'escola obligatòria, per evitar que estiguin durant dos mesos i mig desconnectats de l'escola i, de pas, aprenguin més coses.

A les ciutats, l'educador no necessàriament és sempre l'imam de la mesquita. Com més va més s'hi està fent notar la presència de professors. Els continguts impartits poden anar des de l'aprenentatge de l'escriptura o lectura de l'alfabet i la llengua àrab mitjançant cançons i poemes que els nens i les nenes acaben aprenent de memòria. Qui ha passejat per qualsevol medina de les ciutats marroquines com Fes, Meknès, Marràqueix, Tànger i altres i no ha sentit unes veus infantils recitant l'alfabet àrab o versicles de l'Alcorà?

Paral·lelament a aquest model d'escola infantil tradicional, existeixen, sobretot a les ciutats, els parvularis moderns privats que disposen fins i tot de servei de transport propi per a l'alumnat. Aquests centres són reservats a fills i filles de famílies que es poden permetre el luxe de pagar uns preus que la gran majoria no pot pagar. Sovint es troben a les urbanitzacions habitades per les classes altes o mitjanes de la societat. En aquest sector privat, en els darrers anys s'hi ha duplicat el nombre de les escoles privades tant en el nivell preescolar com a l'ensenyament primari i el secundari, com a resposta a una demanda molt forta provinent de sectors socials urbans emergents econòmicament.

L'escola té, en general, un paper molt important com a mitjà de canvi social. Encara se sent dir al Marroc la famosa frase: «si vols ser més que els teus pares, has d'estudiar».

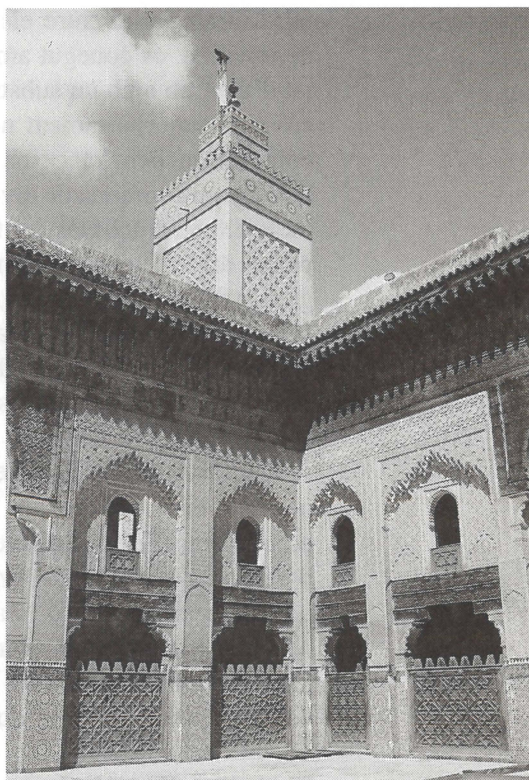
En termes generals, el sistema educatiu marroquí s'estructura de la manera següent:

- Ensenyament primari obligatori:<sup>3</sup> de sis a onze anys.

3. Obligatori relativament per l'absència d'un control rigorós sobre el compliment d'aquest fet i a causa de la persistència de focus rurals on l'escola és quasi inaccessible per estar localitzada lluny del domicili.

- Ensenyament secundari: d'onze a disset anys.
- Ensenyament universitari: des dels divuit anys.

I es caracteritza per la seva gratuïtat total en les tres etapes. Fins fa poc temps, aquest sistema tenia molta similitud, pel que fa a l'estructura, amb el sistema francès, a causa del colonialisme. En el Marroc postcolonial, totes les assignatures s'impartien encara en francès, mentre la llengua àrab era relegada a assignatures de religió, com l'Educació Islàmica. A poc a poc, acompanyada d'un sentiment nacional-arabista, la llengua àrab va recuperant espai dins del currículum escolar, començant des dels nivells més infantils de primària i algunes assignatures de secundària com història, geografia, filosofia, etc. Les assignatures científiques com podien ser matemàtiques, ciències naturals, física i química s'impartien en llengua francesa fins a la reforma arabitzadora de finals de la dècada dels anys vuitanta, quan es va acabar d'arabitzar-les, és a dir, impartir-les en llengua àrab. Per aquest motiu, l'ensenyament de la llengua francesa a les escoles del Marroc és molt restringit, i això té les seves conseqüències sobre el baix nivell de domini del francès entre els alumnes de l'escola pública.



*Madrasa (escola alcorànica) de Fez. Foto: Eulàlia Guilera.*

### **L'àrab és el mateix en tots els països àrabs?**

Després de la independència del Marroc dels colonialismes espanyol i francès, es va declarar l'àrab com a llengua oficial del país a l'escola, l'administració i la diplomàcia. Quan es parla de l'àrab utilitzat en el Marroc, s'ha de tenir molt en compte que no són iguals l'escrit i el parlat. El primer és el clàssic comú a tots els països àrabs, menys per la seva grafia, que es divideix entre l'oriental i l'occiden-

22 Acostem-nos al Marroc

tal. L'àrab parlat entre els marroquins, malgrat les seves diferències de tonalitat, és conegut amb el nom de *darija*.<sup>4</sup> La *darija* és el resultat d'un àrab amb un substrat berber o amazigh<sup>5</sup> parlat per una població que majoritàriament no era d'origen àrab i que més tard va ser colonitzada per francesos i espanyols. L'àrab parlat al Marroc és, llavors, un combinat de diversos elements que, com a producte final, és molt diferent del clàssic, fins a tal punt que individus arabòfons de països àrabs, com per exemple de l'Orient Mitjà, no l'entenen. És tan gran la diferència que en el mateix Marroc hi ha berbers o amazigh que saben llegir i escriure l'àrab clàssic que han après a l'escola, però no dominen la *darija* si són de zones rurals berbers i mai han conviscut amb els seus compatriotes de parla àrab.

L'impacte de les llengües dels colons francesos i espanyols és prou notable en les llengües dels autòctons, sobretot si aquests són escolaritzats. En una conversa entre dues persones marroquines àrabs o berbers, sovint s'hi utilitzen paraules prestades de la llengua francesa o de l'espanyola, però totalment adaptades a la fonètica local. En el nord del Marroc, hi predominen les paraules d'origen espanyol i a la resta del país dominen les franceses. Això és degut al fet que el país va ser repartit entre les dues forces colonials.

### El debat lingüístic

Quant a la llengua berber o tamazight, és la llengua de la població autòctona del Marroc. Aquesta llengua s'utilitza no sols en el Marroc, sinó a tots els països del Magrib i arriba fins a les valls orientals d'Egipte i el nord de Mali. A les mateixes illes Canàries sobreviu el sentiment berberista. D'això n'és un testimoni l'AZAR: Associació Canària dels Amics de la Llengua i Cultura Mazigias. El berber marroquí té tres varietats dialectals: *tarifiyt*, propi de la zona nord del Rif; *tachliyt*, propi de la zona de l'Atlas Mitjà i el Gran Atlas central i oriental; *tassoussiyt*, propi de la esplanada del Souss (Sud-oest del país) i el Gran Atlas occidental. Com comentava més amunt, la llengua berber és diferent de l'àrab fins a tal punt que d'una conversa entre dos berbers un àrab es limita a captar les paraules de procedència francesa, espanyola o àrab que puguin utilitzar. Per fer-se una idea

4. És la llengua àrab parlada al Marroc.

5. És el concepte correcte per referir-se a «berber».



*Foto: Pere Elias.*

d'aquesta diferència, podem pensar en la semblança que hi entre l'èuscar i el català. Amb la declaració de l'àrab com a llengua oficial del país, el berber esdevé la llengua de les relacions personals i la llengua materna mitjançant la qual la mare transmet els sentiments. El berber es manté amb molta força malgrat la seva marginació durant molts anys. L'àrab que s'ensenya a les escoles rurals de les zones de parla berber està molt lluny de reflectir l'entorn més proper de l'alumnat. Per aquesta raó es provoca el seu allunyament d'aquesta llengua més que la seva atracció i identificació.

Al Marroc, amb l'arabització es planteja un gran debat sobre el paper que han de tenir les llengües estrangeres, especialment el francès, i la llengua berber. Hom reclama que s'obrin les portes al berber com a llengua arrelada a la societat. Els defensors de l'àrab opinen que el fet d'optar per llengües estrangeres no significa en absolut la incapacitat de la llengua àrab per satisfer les necessitats i cobrir les demandes lingüístiques de les noves tecnologies. Els defensors del francès com allò més positiu que s'havia heretat de l'època colonial opinen que ens ha de servir com a mitjà o porta que ens permet estar al dia dels esdeveniments i per a la comunicació amb l'exterior, motiu pel qual no l'hem de rebutjar.

### Horitzons culturals del país magribí

Si entenem que cada llengua és portadora d'una cultura, en el cas del Marroc no podem parlar només d'una cultura. Ben al contrari, són diverses les cultures que conviuen en un mateix espai. El denominador bastant comú que tenen les cultures del Marroc és el fet islàmic, ja que fora d'una petita minoria jueva, quasi tota la població és de confessió musulmana. És un greu error afirmar que la cultura marroquí és àrab. Aquest tipus d'afirmacions neguen la importància de l'element berber musulmà i mediterrani com a part d'aquesta/es cultures del Marroc. Fa un parell d'anys, el govern marroquí va engegar una campanya d'alfabetització generalitzada en llengua àrab dirigida als adults. L'oposició dels defensors de la llengua i cultura berber i en particular les associacions i entitats culturals va ser molt gran. Aquestes persones no admetien que una campanya alfabetitzadora es faci exclusivament en llengua àrab tenint en compte que es podia fer també en berber. Una de les primeres reivindicacions dels moviments berberistes de l'època postcolonial va ser l'ensenyament de la llengua berber a les escoles per garantir la supervivència de la cultura berber i la seva presència en l'esfera pública.

Igual que passa en el terreny lingüístic, la influència de la cultura occidental europea en la cultura marroquí és molt notable. A part del fet colonialista, per la seva situació geogràfica Marroc sempre ha estat molt a prop de les cultures occidentals mediterrànies.

Malgrat el sentiment homogeneïtzador i proteccionista de l'element arabomusulmà, bastant general, a l'era de les comunicacions i tots els moviments migratoris, Marroc continuarà sent un país on conflueixen moltes cultures. Per acabar, encara que no la comparteixo en absolut, recordaré la popular afirmació de l'anterior rei del Marroc, el qual deia: «Marroc és com un arbre, les seves arrels vénen de l'Àfrica, el tronc està al món àrab i les branques van cap a Europa».

*A l'article s'hi troba una àmplia descripció sobre el paper de la dona en la societat patriarcal marroquina, legitimada per la religió. Analitza la influència de l'Islam, les diferències que hi ha entre la dona del camp i la de la ciutat. El progressiu paper de la dona a la vida pública i al treball assalariat. Una situació molt variada i complexa.*

## **Marroc amb ulls de dona**

Les ratlles que segueixen no són ben bé de collita pròpia. M'explicaré. Se'm va demanar la col·laboració per al monogràfic de *Perspectiva Escolar* dedicat al Marroc per la meua activitat professional en el camp de la promoció de la dona i per la meua col·laboració amb dones marroquines. Després d'haver conversat amb elles, i de la recerca bibliogràfica, vam trobar un document procedent de les actes d'unes jornades organitzades per l'Institut Català de la Dona, el maig de l'any 1998, que explicava molt bé diversos temes sorgits en aquestes converses.

**Maria Cors**  
Antropòloga

Per tant, a partir de «La dona al Marroc: estat de la qüestió i perspectives», de Gema Martín Muñoz, hem seleccionat o resumit alguns fragments que hem considerat especialment rellevants. No cal dir que recomano la lectura completa d'aquest treball concret i de les actes esmentades que recullen les conferències que van fer persones expertes d'ambdues ribes de la Mediterrània.

Al Marroc, com als països àrabs veïns, conviuen factors d'immobilisme tradicional juntament amb altres efectes transformadors.

Com a tota la conca mediterrània, l'estructura social cabdal que organitza les relacions de parentiu i entre els sexes és d'ordre patriarcal



i, en conseqüència, és una piràmide patrilínea (la patrilínealitat vol dir que la filiació és paterna, que la descendència passa de pare a fill) i de jerarquia rígida. Normalment, la família a l'àmbit rural, o en poblacions emigrades a la ciutat, encara que poc o gens urbanitzades, s'organitza al voltant de cèl·lules de referència: l'*ayla* o «gran família» que, formada pel pare, la mare, els fills solters, els fills casats amb les seves mullers i fills i, fins i tot, les ties solteres per via paterna, funciona com una societat socioeconòmica sota l'autoritat de l'home més vell; i la *hamula* o clan, format per tots els qui procedeixen del mateix avantpassat per via paterna i que, normalment, agrupa diverses grans famílies.

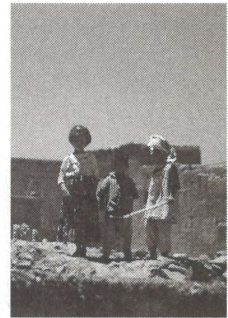
Totes dues cèl·lules impliquen compromís mutu per part de tots els seus membres i una poderosa relació d'interdependència i protecció entre ells. Per això les dones àrabs, a diferència de les europees, conserven sempre el seu propi cognom familiar i mai no el substitueixen pel del seu marit en casar-se (com passa també a Espanya, potser per l'herència àrab del nostre país). Aquest costum serveix per recordar sempre al marit que la seva muller és sota la protecció de la seva família i clan.

La tendència de les famílies tradicionals a l'endogàmia (casar les filles amb els cosins per via paterna) té el seu origen en qüestions relacionades amb l'herència i la societat tribal. Un dels pilars de l'estructura tribal, basada en el llinatge patrilínea i el clan, és la necessitat de conservar unit el patrimoni familiar.

La nova societat predicada per l'Islam va desafiar aquest ordre, perquè cal parar esment en el fet que, des del punt de vista sociològic, l'Islam va significar la consolidació d'una nova organització socioeconòmica que va promoure els elements sedentaris i urbans que hi havia a la Península Aràbiga davant de la forma de vida predominant, nòmada i beduïna, i l'expansió del comerç, per a la qual cosa calia la cohesió politicosocial davant la disgregació pròpia d'una societat tribal mòbil, fragmentada i bel·licosa, basada en el clan. D'aquí ve que el nou ordre islàmic afavorís una forma de vida amb tendència al desenvolupament de la ciutat i que fes del principi de la unitat sociopolítica (*al-wahda*) un dels seus valors més reiterats.

En aquest sentit, el text alcorànic va introduir grans canvis en relació

amb l'herència, fonamentalment la concessió a les dones d'aquest dret, la qual cosa minvava l'estructura social tribal. Si, segons l'Alcorà, la filla podia heretar, aquesta herència passaria als seus fills, els quals jurídicament formarien part de la família del seu pare i, en conseqüència, la seva part sortiria del patrimoni familiar. Així, o bé es transgredia el reglament alcorànic o s'acceptava la progressiva destrucció de la tribu. Això no obstant, casar les filles amb els cosins (fills de l'oncle patern) ofería una solució alternativa, amb la qual la tendència a l'endogàmia es va reforçar, tant que el matrimoni entre cosins va acabar esdevenint un dret no-escrit del cosí a casar-se amb la filla del seu oncle patern (*bint 'amm*) i, si no, a donar el seu consentiment per tal que ella es pogués casar amb un altre pretendent.



El fet que existeixi fins al dia d'avui un important nivell de supervivència d'estructures socials tribals, tant al Nord d'Àfrica com a l'Orient Mitjà, indica no tan sols la perpetuació de l'endogàmia, sinó també l'incompliment de les regles islàmiques. Perquè, de fet, són moltes les ocasions en les quals el percentatge d'herència que correspon a les filles se'ls escamoteja d'una forma o altra.

De manera semblant, el dot (*mahr*), que d'acord amb les prescripcions islàmiques ofereix el nuvi i forma part d'una propietat inalienable de la núvia, no sempre va a parar a les seves mans. Això no obstant, hi ha una protecció addicional en aquest cas, perquè l'esmentat dot es divideix en dues parts, i la segona l'adquireix la muller en cas que el marit se'n divorciï o la repudiï, cosa que vol dir una certa seguretat econòmica en un marc social on la separació matrimonial afavoreix, en tots els sentits, l'home.

En realitat, cal tenir en compte que, en l'ordre social tradicional, allò veritablement preponderant per a la dona no és l'element religiós, sinó les normes socials patriarcal. El paper de la religió és el de funcionar com una ideologia que faci assumir aquest ordre patriarcal, i ho demostra el fet que el compliment dels deures religiosos —oració, pelegrinatge...— per a la dona sempre va darrera dels seus deures conjugals i familiars. Tan bon punt ha acabat la seva obligació a la llar, la dona duu a terme l'oració en la mateixa casa, perquè la tradició així ho ha establert, de manera que, per exemple, hom la margina de l'espai públic que és la mesquita, la qual elles freqüenten poc o gens.

També la mare és la figura clau de la família patriarcal, dintre de la qual duu a terme el paper de protectora de l'ordre establert. Ancorada en un món que l'ha fixada dins de la llar, ella ha elaborat complexes estratègies que li permeten d'influir en allò que és el seu univers propi. Les mares porten en elles mateixes l'estructura de la tribu, fins a ser, en ocasions, més ortodoxes que els homes, més «conservadores». El fill mascle és la clau que obre a la dona l'estima del grup i li confereix poder i, a canvi, ella es converteix en la gran «sacerdotessa» de l'ordre basat en la dominació dels homes i l'opressió de les dones. La gran valoració de la fecunditat femenina, que es mesura pel nombre de fills mascles, converteix la funció maternal de les dones en un factor clau que els confereix influència en tota una sèrie de relacions i representacions familiars. La imatge venerada de la dona mare els permet de beneficiar-se de les lleis patrilineals a les quals han estat sotmeses, perquè aconsegueixen de tenir sota la seva influència i dependència alguns homes de la família: els seus fills.

Una institució, la *nafaqa*, perpetua aquest ordre ancestral. La *nafaqa* és el deure que té el marit de mantenir la muller, manutenció a la qual ella ha de correspondre a base de reconèixer-li la seva autoritat i obeint-lo. De fet, la *nafaqa* consagra la divisió sexual del treball i infantilitza la dona, perquè la col·loca sota la protecció econòmica i la dependència del seu marit. D'una banda, marca la separació entre l'espai públic i el domèstic, cosa amb la qual s'obstaculitza el lliure accés de la dona al món del treball assalariat. De l'altra, fa de la muller una menor temorenca de la capacitat del marit a recórrer sense traves al divorci o a la repudiació, com molt sovint permet la llei.

Tot aquest ordre de coses queda legitimat per la religió a través de l'exegesi conservadora de l'Alcorà i dels usos socials que es plasmen en un ordre jurídic anomenat *Mudawana* o Llei de Família, el qual organitza la institució del matrimoni de manera que persisteixi l'autoritat de l'home sobre la dona i perquè existeix tot un establiment religiós conservador convertit en el censor moral de la societat, sempre a punt per bloquejar les temptatives de reforma a favor de la igualtat entre els sexes d'aquest codi.



*Dona que ven menta. Foto: Eulàlia Guilera.*

## **Del camp a la ciutat**

Sens dubte, la societat tradicional i els capteniments familiars es van transformant en molts aspectes, com a conseqüència dels processos de modernització que s'han viscut en el transcurs de les darreres dècades. Això no obstant, atesa la perpetuació jurídica de la cultura patriarcal, aquests canvis s'esdevenen fora de tot marc conceptual i de tota reforma jurídica i són bàsicament el producte dels efectes transformadors d'importants canvis socials i econòmics. Però tant la profunditat dels canvis com el seu abast social i espacial tapen un panorama molt diferenciat i amb enormes disparitats, segons sigui l'àmbit urbà o el rural, o d'unes o altres classes socials.

Potser, però, la diferència més gran rau en l'enorme distància que hi ha entre el camp i la ciutat. És a la ciutat on s'experimenta el pas de la gran família a la família nuclear, de la família nombrosa a la reduïda, i és on es va modificant l'estatut tradicional de la dona i es van erosionant les jerarquies patriarcal, perquè és on es desenvolupen els tres factors principals del canvi social: l'educació, l'accés al treball assalariat i el control de la natalitat.

30 Acostem-nos al Marroc

Fruit de la industrialització i de la modernització de l'activitat econòmica, des dels anys setanta la ciutat marroquina ha afavorit la davallada de l'antiga «gran família», la qual ha anat substituint per agrupacions més reduïdes, on la parella i els seus fills són la cèl·lula de referència. D'altra banda, la important mutació sociològica que implica el pas de la família nombrosa a la reduïda afecta particularment la societat urbana: la mitjana de fills per dona al Marroc era, el 1992, de 2,3 a la ciutat i de 5 a les àrees rurals.

També, al Marroc, com en tot el món àrab, veiem una relació directa entre la fecunditat de la dona i el seu nivell d'instrucció. Senzillament, el pas de l'analfabetisme als estudis primaris assenyalava ja una important diferència: al Marroc, uns anys a l'escola sembla que es corresponen amb una disminució de la fertilitat en un 50 %.

A més a més, el recurs de la contracepció (utilitzat per una de cada dues dones a Algèria [50,8], una mica més a Tunísia [53,6], una mica menys al Marroc [41,5] i a Egipte ateny el 60 % de les dones en edat fecunda) de la dona marroquina, introdueix un nou comportament que transforma el seu paper dins de la parella i li aporta un estat més valorat. Tot plegat produeix un lent, encara que profund, canvi sociològic en la relació entre els sexes i, concretament, en la parella. La minva de repudiacions, de la tradicional diferència d'edat entre els cònjuges i dels matrimonis endògamics que es detecta dins del món urbà reflecteix una dinàmica d'erosió del patriarcat.

Això no obstant, el factor transformador més determinant per a l'emancipació de la dona és l'escolarització, perquè la indueix a controlar la seva fecunditat, a fer un treball professionalment satisfactori; la convida a retardar la seva edat matrimonial i a establir famílies conjugals. D'aquí ve la importància d'identificar les traves que bloquegen l'escolarització de les nenes en l'àmbit rural: per l'ajut que aporten a la família prenent cura de la mainada o ajudant en les feines de la llar, perquè es considera poc rendible que rebin ensenyament, ja que són destinades a casar-se; i perquè assolir la reproducció del poder masculí i «millorar» el treball domèstic exigeix deixar les dones analfabetes. Això explica per què, al Marroc, el 89 % de les dones són analfabetes.

La participació de la dona en el món laboral remunerat és un altre



factor sens dubte important, encara que no és tan determinant com el de la urbanització i l'escolarització, perquè els índexs són encara baixos, en especial pel que fa a dones casades, i perquè és treball professional, en el qual intervé un títol universitari o un diploma que té efectes emancipadors en la dona. Això no obstant, el treball assalariat és cada vegada més tolerat socialment.

En conseqüència, com que la família urbana és, com hem vist, la més exposada al canvi, és també la que, per tant, més es diversifica com a resultat dels diversos nivells de trencament amb el model tradicional.

Sobresurt, sens dubte, la importància dels factors econòmic i educatiu a l'hora d'assenyalar les distàncies que separen els diferents tipus de família. De fet, aquesta realitat no fa més que aprofundir la distància que separa unes classes socials d'unes altres, la qual s'afegeix a les que ja existeixen entre el món urbà i el rural. Segons pertanyin a la població urbana moderna, a la tradicional o la urbana rural (aquestes dues darreres categories són majoritàries enfront de la primera), els capteniments familiars patriarcals es veuran més o menys alterats. Les primeres es troben en una població cultivada, que treballa en el sector econòmic modern de la ciutat i la seva forma de vida no es diferencia gaire de la de qualsevol àrea metropolitana del món (partidaris de l'universalisme, la racionalitat, i receptius pel que fa a innovacions i al panorama científic). Les segones han continuat vivint als sectors més antics de la ciutat, no han abandonat la seva forma de vida tradicional i normalment estan unides a les activitats preindustrials de la vila. Les terceres són emigrants del camp que conserven essencialment les formes de vida rural, poden fer feines productives o improductives, i la seva integració a la ciutat és molt lluny de resultar fàcil. Es concentren en zones perifèriques, on viuen aplegats, la qual cosa afavoreix el seu conservadorisme rural.

El problema rau en la gran desconexió, per no dir enfrontament, que hi ha entre aquestes distintes franges socials que aixopluga la ciutat, conseqüència d'una explosió urbana accelerada i descontrolada (tres quartes parts de les ciutats àrabs, que eren rurals fa cinquanta anys, són avui majoritàriament urbanes i compten amb el 52 % de la població total).

D'aquesta manera, el fenomen de la urbanització ha anat de bracet





amb la construcció de les grans metròpolis (la capital, normalment), on es concentra la major part de la població urbana, sense que s'hagin creat les condicions necessàries, i on el creixement tampoc no ha anat acompanyat dels avenços en l'agricultura, en la industrialització o en el desenvolupament econòmic. En conseqüència, la urbanització ha estat causa del trencament de les relacions socials a la ciutat, on hom viu models molt diferenciats entre ells, en particular entre la primera categoria social i les altres dues. La ciutat, doncs, no aconsegueix esdevenir un pol d'integració de l'espai nacional.

El món de la indumentària, sense anar més lluny, amaga avui un món divers, ple de símbols que cal descodificar correctament i que, normalment, es relacionen amb els diferents espais i amb les distintes generacions. Així, entre el vel *haik* (tradicional) i el *hiyab* (versió islàmica moderna, mocador que tapa el cap però no la cara i que s'identifica amb la militància islamista, encara que no n'és exclusiva). No totes les dones que es posen el *hiyab* són militants islamistes. Moltes el fan servir com a símbol d'afirmació cultural islàmica i d'identitat, fenomen que s'estén a una nombrosa generació de joves. Hi ha tot un llenguatge que expressa la diferència entre la nova generació i la precedent; entre la que estudia i surt i la reclosa; entre la que s'afirma i la que se sotmet. Per exemple, la dona jove que avui adopta voluntàriament el *hiyab*, refusa el vel tradicional de la seva mare perquè hi veu un símbol de la ignorància, la superstició, la reclusió, és a dir, de tot allò de què s'ha després gràcies als estudis, a l'educació: el *hiyab* els permet fer també visible la seva ruptura amb els «grans», i afirmar a través d'ell que la seva submissió a Déu és abans que la seva submissió a l'home.

El seu accés a l'espai públic fa parella amb l'ús voluntari del *hiyab*, la qual cosa comporta una gran càrrega d'autoafirmació cultural que les fa sentir que contribueixen a una missió de reconstrucció de la seva pròpia cultura, i els permet exercir un paper social que difícilment exercirien al seu reduït entorn tradicional.

En conseqüència, adoptar el *hiyab* no és símbol de la transmissió tradicional, sinó signe de la seva apropiació de l'Islam com a identitat cultural. El vel reapareix amb força, doncs, com un fenomen característic de les grans ciutat i de les dones amb formació i estudis.

Un altre factor important és que aquesta «sortida» i «visibilitat» pública es produeix sense conflicte, ni físic ni moral, a desgrat que les seves mares siguin normalment dones tradicionals reduïdes a l'espai domèstic i a les tasques maternals. L'oposició de l'autoritat familiar és difícil que no reïxi quan aquesta ruptura amb la tradició es fa en nom i a favor de l'Islam. A més, confereix a aquestes dones una legitimitat difícil de combatir en un medi familiar on els valors musulmans nodreixen i legitimen el model social. Així, el canvi social, en ell mateix objecte de resistència i d'escàndol, es filtra en els costums més fàcilment, perquè esdevé una pràctica considerada legítima.

Tot plegat fa que, a mesura que aquestes dones entren a l'espai públic, s'operi una transformació que traspassa les fronteres de l'espai privat; i com més les dones desenvolupen estratègies de vida individual, més posen en qüestió les prohibicions d'anar a l'espai exterior i més afermen la pròpia identitat, alhora que redefeixen les relacions entre homes i dones.

El fet cert és que, atesa la feble adhesió que han suscitat als països àrabs els moviments feministes reivindicatius dels drets de la dona segons el model europeu, podem preguntar-nos si el camí des de la militància islàmica, pel fet de ser més pragmàtica, no acabarà resultant més eficaç. En tot cas cas, tot plegat palesa, si més no, la complexitat de les dinàmiques socials presents avui dins de les societats àrabs i musulmanes i la incorrecció de la visió del món musulmà, tan estesa, com un univers immòbil on tot passa per un determinisme islàmic que tendeix al fanatisme i a la regressió.

Hi ha, doncs, processos socials dinàmics que palesen i denoten canvi: s'enregistra més tolerància envers el treball assalariat femení, la contracepció augmenta, el matrimoni es decanta per superar l'endogàmia per parentiu i tribal a favor de les eleccions individuals; la joventut es reafirma enfront de l'herència familiar; el celibat augmenta, tant el voluntari com el forçat per l'atur i la inflació; l'emigració propicia transformacions tant en el lloc d'origen com en el d'acollida... Això no obstant, les resistències i els bloqueigs són molts encara, i pesen com una llosa en la vida de les dones marroquines. Conseqüentment, les expectatives democratitzadores de la reforma política en marxa des del 1997 al país són una esperança per al canvi social al Marroc.

*L'article explica l'experiència que s'ha dut a terme a municipis d'Osona per a l'apropament i l'acollida de nouvinguts marroquins. Les estratègies han comportat la coordinació i el treball conjunt entre els Serveis Socials i els Serveis Educatius.*

## Acolliment i escolarització a Osona

**Carme  
Carbonell  
Mercè  
Godayol**

Mestres del  
Programa  
d'Educació  
Compensatòria

Molts pobles de la comarca d'Osona han experimentat durant els últims deu anys un flux immigratori important, el qual no és exclusiu d'aquesta comarca, ja que avui és una realitat que es constata arreu del territori, però sí que és representativa la concentració d'immigrants marroquins, per sobre d'immigrants d'altres procedències, sobretot a Manlleu i a Vic.

És per aquest motiu que diferents municipis han anat primer cercant i després aplicant estratègies per a l'apropament i l'acollida dels nouvinguts, procedents del Marroc, estratègies que han comportat una coordinació i un treball conjunt entre els Serveis Socials i els Serveis Educatius per promoure la participació progressiva en les activitats escolars i en totes les situacions que facilitin la convivència en la societat d'acollida, respectant els drets i deures d'ambdues parts.

Des de l'any 1992 diferents municipis de la comarca es beneficien del Programa Icària (Diputació de Barcelona).

El **Programa ICÀRIA** és un conjunt d'accions i actuacions treballades i compartides entre onze municipis d'Osona Nord, adreçades a la construcció d'una societat intercultural. És un recurs per a tota la comunitat, fonamentat en el treball comunitari

interdisciplinari, que té com a finalitat donar resposta als reptes que planteja el fet migratori.

Objectius	Àmbits d'actuació
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aportar elements de reflexió i de sensibilització envers el repte que planteja el fet migratori.</li> <li>2. Avançar en el foment de la cohesió social i la recerca col·lectiva de solucions solidàries, per tal de millorar la qualitat de vida i la convivència de la comunitat.</li> <li>3. Promoure la formulació d'estratègies, eines i recursos per potenciar la igualtat d'oportunitats de les persones i reforçar els valors democràtics de la nostra societat.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formació bàsica: tallers de comunicació.</li> <li>2. Formació i inserció ocupacional: cursos ocupacionals, autoocupació i pla d'inserció.</li> <li>3. Formació específica dels agents socials: seminaris, cicles de conferències.</li> <li>4. Mediació, informació i assessorament: SIAI, Jameiat Essalam.</li> <li>5. Mediació comunitària.</li> <li>6. Dinamització del Pla Global d'Acció Social-PGAS.</li> <li>7. Dinamització sociocultural: activitats culturals per promoure la relació entre les persones.</li> <li>8. Sensibilització: organització de campanyes, la Caravana Intercultural, taules de participació.</li> <li>9. Habitatge: rehabilitació d'habitatges.</li> </ol>

A Manlleu funciona des de fa vuit anys el taller de comunicació dirigit a les mares marroquines nouvingudes amb l'objectiu d'aprendre la llengua d'una manera funcional i dinàmica per poder-se desenvolupar en les situacions quotidianes. Aquestes mares també participen de les diferents activitats que organitza l'Escola d'Adults. Actualment hi ha en projecte ensenyar a les mares cançons i jocs que els nens aprenen a l'escola i d'aquesta manera fer-les partícipes dels aprenentatges dels seus fills.

Des de l'any 1995 fins al 1999 s'ha desenvolupat el Projecte Aula Ciutat-Educativa per a alumnes nouvinguts de dotze a setze anys amb l'objectiu d'apropar-los al coneixement de l'entorn.

Com a actuació més recent, la Caravana Itinerant és, tal com el seu nom diu, una rulot que s'instal·la als patis de les diferents escoles, en

la qual els alumnes amb els seus mestres poden trobar material i treballar aspectes interculturals. Està destinada als alumnes d'últim cicle de primària i primer cicle de secundària, però s'hi poden integrar d'altres cursos si així ho creuen els mestres.

Els tres blocs que s'hi poden treballar són:

- El concepte de cultura.
- Les migracions.
- Els prejudicis i estereotips.

La situació a Vic es va desenvolupar arran del fet següent:

La ubicació de dues escoles públiques en zones urbanes d'una creixent demografia migratoria va fer que des de l'ajuntament es prenguessin mesures (*aquestes escoles comptaven amb un 60 % d'alumnat immigrat*); per una banda, es van fusionar aquestes a dos centres més grans, també públics, i amb possibilitats d'augmentar la seva infraestructura i, per altra banda, es va arribar a un consens entre els diferents centres concertats per escolaritzar alumnes nouvinguts i així garantir l'equilibri entre tots els centres sostinguts amb fons públics (7 de març de 1997).

El fet que les escoles públiques es troben situades fora del nucli urbà fa que el trasllat d'alumnes fora del seu barri no sigui una cosa excepcional perquè els alumnes autòctons també ho fan.

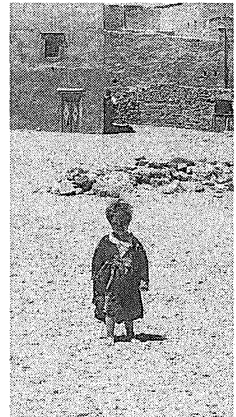
Davant d'aquest fet el Departament d'Ensenyament va dictar la resolució que obligava a crear una Comissió de Seguiment de l'Escolarització per a tots aquells alumnes que s'incorporessin durant el curs. Aquesta s'ha reunit les vegades que ha estat necessari per tal d'evitar que els nouvinguts es concentrin en un sol tipus de centre. A partir del curs 2000/2001 en el Decret de Matriculació apareix la creació d'aquesta comissió amb el nom de Comissió Específica de Matriculació; amb tot, a Vic, ha funcionat des del curs 1997/98.

Paralel·lament al seguit d'actuacions que va comportar la fusió d'escoles i l'equilibri entre els diferents centres, encaminades a conscienciar la població de la integració mútua, el 8 de juliol del mateix any es va constituir el Fòrum Intercultural de Vic presidit per l'alcalde

i format per representants de diferents institucions i entitats de la ciutats amb els objectius següents:

- Ser un mitjà d'integració mútua en una realitat compartida.
- Oferir un marc de formació que possibilités un coneixement sobre qüestions interculturals.
- Oferir un marc de reflexió i debat entorn al fet migratori.

La comissió abans esmentada també té com a finalitat potenciar les mesures per a l'acollida dels nous alumnes i per ajudar els centres a poder-los acollir; per això s'ha creat un *espai d'acollida* atès per un professional del PEC i un mediador contractat per l'Ajuntament.



Des de l'espai d'acollida s'actua en:

1. Pla d'acollida i escolarització dels alumnes de tres anys (Quadre 1).
2. Pla d'acollida i escolarització dels alumnes d'incorporació tardana (Quadre 2).

### Quadre 1

#### PROCÉS DE PREINSCRIPCIÓ DELS ALUMNES DE P3

- a) Estudi del cens municipal el mes de novembre.
- b) Reunió de la comissió d'escolarització específica per tal de detectar els alumnes susceptibles de presentar NEE derivades de situacions socials i culturals desfavorides.
- c) Entrevista i orientació personalitzada a les famílies a través del professor del PEC, del mediador o dels centres educatius per tal de:
  - 1) *Informar sobre el sistema educatiu en general, la conveniència de l'escolarització als tres anys i dels centres i serveis educatius del municipi.*
  - 2) *Recollir les expectatives de cada família atenent la procedència, la família, la llengua, el domicili, opcions personals etc.*
  - 3) *Orientar sobre el procés de preinscripció i matriculació, documentació, entrevistes, etc.*
  - 4) *Informar, si cal, dels Serveis Socials que poden servir de referència i ajuda en determinades situacions.*
- d) Seguiment de les famílies durant el procés de preinscripció.
- e) Col·laboració amb els centres per tal de facilitar la relació família-escola.
- f) Reunió entre Inspecció, EAP, PEC i Benestar Social per establir criteris i mesures de col·laboració a l'hora d'elaborar els informes que permetin establir les característiques de risc social.

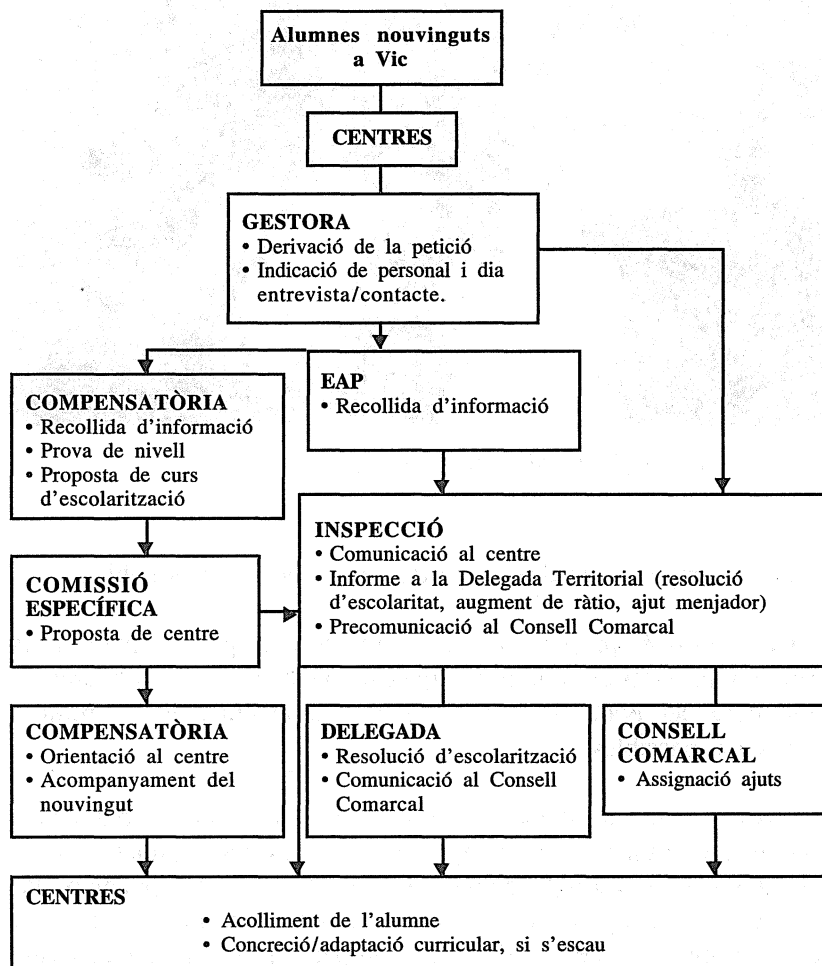


Quadre 2

PROCÉS I FASES A SEGUIR PER A L'ESCOLARITZACIÓ D'ALUMNES D'INCORPORACIÓ TARDANA	
Primera fase:	Segona fase:
<b>ACOLLIDA DE LA FAMÍLIA</b>	<b>PLANIFICACIÓ DE L'ESCOLARITZACIÓ</b>
<p>a) Recepció de la família que sol·licita l'escolarització d'algun familiar.</p> <p>b) Entrevista amb la família per tal de:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <i>Facilitar informació sobre el funcionament del sistema educatiu i de les característiques dels centres de la ciutat.</i></li> <li>2) <i>Informar sobre els requisits de l'escolarització i els recursos que des de les diferents institucions es poden oferir.</i></li> <li>3) <i>Recollir dades escolars, familiars i personals dels alumnes per tal de complimentar l'informe inicial.</i></li> </ol>	<p>a) Valoració de les capacitats bàsiques que han adquirit els alumnes en el seu procés d'aprenentatge.</p> <p>b) Decisió de l'escolarització més adequada segons els criteris establerts i les necessitats de l'alumne (centre i curs).</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <i>Reunió de la subcomissió específica d'escolarització.</i></li> </ol> <p>c) Resolució de la Delegació per a l'adscripció de l'alumne al centre establert i proposta dels recursos necessaris per a la seva escolarització: menjador i transport.</p> <p>d) Notificació de la sol·licitud del centre assignat.</p> <p>e) Presentació de l'alumne al centre i si és possible també la família, per la formalització de la matrícula.</p> <p>f) Elaboració per part de l'EAP d'un informe de NEE, si cal.</p> <p>g) Traspàs d'informació al centre de l'avaluació inicial.</p> <p>h) Presentació del tutor/a o coordinador d'incorporació tardana si s'escau.</p> <p>i) Elaboració de l'itinerari curricular:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <i>Reforç.</i></li> <li>2) <i>Tutoria.</i></li> <li>3) <i>Atenció específica.</i></li> <li>4) <i>Crèdits comuns i crèdits variables.</i></li> </ol> <p>j) Previsió de reunions escola-família.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <i>Per optimitzar la participació del pares dels alumnes d'IT, el centre planificarà amb temps les reunions informatives que calguin amb el suport dels serveis de mediació i compensatòria si és necessari.</i></li> </ol>

Així, el quadre 2 queda reflectit en el esquema següent:

## PROCÉS D'ESCOLARITZACIÓ DELS ALUMNES



*Inspecció.*

Totes aquestes actuacions encaminades a l'apropament de la família a l'escola i viceversa han fet que les AMPA d'alguns centres hagin buscat diferents solucions per resoldre temes econòmics: en l'adquisició de llibres i material, en el finançament de les sortides i colònies, etc.

40 Acostem-nos al Marroc



*Classe de llengua al CEIP Guillen-Sant Miquel (Vic).*

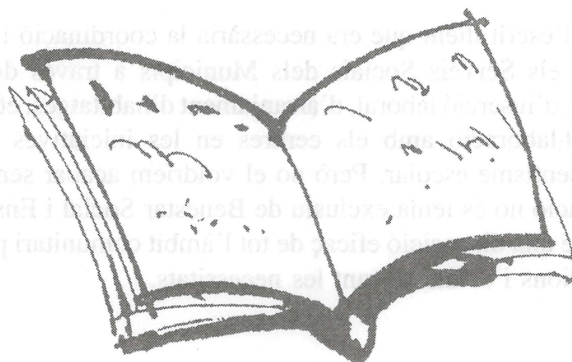
Com a exemple citem dues experiències en dos centres públics:

- L'AMPA és propietària dels llibres de text que s'utilitzen i els proporciona a tots els alumnes mitjançant préstec; aquests n'hauran de tenir cura per poder-los tornar, en acabar el curs, en les millors condicions possibles.

- Aquest curs ha començat a funcionar dins d'una escola i dins l'horari lectiu un taller de llengua per a mares marroquines, amb la col·laboració de Normalització Lingüística. Les mares hi poden portar els seus fills més petits, que encara no estan escolaritzats. L'èxit del taller és important perquè de cara al proper curs ja han demanat que en lloc d'un dia siguin dos i, cosa més important encara, és que també hi volen participar mares autòctones.

Aquest dos exemples posen de manifest que el treball dut a terme des de fa uns quants anys es comença a consolidar quan intervien agents de la comunitat nouvinguda i agents de la comunitat receptora per trobar solucions de millora a la qualitat de vida i de convivència social.

Hem començat l'escrit dient que era necessària la coordinació i la col·laboració amb els Serveis Socials dels Municipis a través dels programes de salut, d'inserció laboral, d'arranjament d'habitatges, etc., i també en la col·laboració amb els centres en les iniciatives de prevenció de l'absentisme escolar. Però no el voldríem acabar sense dir que la immigració no és tema exclusiu de Benestar Social i Ensenyament; cal també una disposició eficaç de tot l'àmbit comunitari per poder trobar solucions i actuar davant les necessitats.



## Bibliografia complementària\*

*Biblioteca  
Rosa Sensat*

### Articles publicats a la revista *Perspectiva Escolar*

«Àfrica, tan a prop i tan lluny» [Monogràfic]. En: *Perspectiva Escolar*, núm. 219 (novembre 1997)

FEU GELIS, Jordi; PALAUDÀRIAS MARTÍ, Josep Miquel. «L'acolliment: element innovador en una escola oberta a la diversitat cultural». En: *Perspectiva Escolar*, 225 (maig 1998), p. 47-53

### Llibres i articles de revistes

*Anuari de la immigració a Catalunya...* Institut de Dret Públic Fundació Jaume Bofill. Barcelona: Editorial Mediterrània, 2000-

BESALÚ, Xavier; PALAUDÀRIAS MARTÍ, Josep Miquel. «Impacte de les migracions en les cultures no dominants en l'àmbit escolar de les comarques gironines». En: *Europa de les nacions*, nº 32 (hivern 1996-1997), p. centrals

BLANCO, Cristina. *Las migraciones contemporáneas*. Madrid: Alianza, cop. 2000 (El Libro universitario: Materiales; 31)

CÁNCER POMAR, Pilar; MAINER BAQUÉ, Isabel. «Inmigración». En: *Cuadernos de pedagogía*, nº 295 (octubre 2000), p. 71-74

CARBONELL PARIS, Francesc. *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1995 (Documentos)

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

- CONFÉRENCE INTERNATIONALE DE L'ÉDUCATION (43: 1992: Genève). *Le Mouvement Educatif au Maroc*. Rabat, 1993
- CRESPO, Rafael; DELGADO, Carmen. *Atles de recursos sobre immigració estrangera de la província de Barcelona*. Barcelona: La Diputació de Barcelona, 2000
- «Dades sobre la immigració» [Monogràfic]. En: *Barcelona societat*, núm. 7 (1997), p. 14-34
- DELGADO, Manuel. *Diversitat i integració: lògica i dinàmica de les identitats a Catalunya*. Barcelona: Empúries, 1998 (Biblioteca universal Empúries; 107)
- «L'école et la question de la immigration» [Monogràfic]. En: *Revue française de pédagogie*, n° 117 (octobre/décembre 1996)
- Educació i immigració: els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Francesc Carbonell (coord.). Barcelona: Mediterrània, 2000 (Polítiques; 27)
- «Educación para todos» [Monogràfic]. En: *Perspectivas*, n° 1 (marzo 2000), p. 105-153
- FERNÁNDEZ MORENO, José. «La reforma educativa en Marruecos». En: *Comunidad escolar*, n° 527 (enero 1996), p. 3
- GARCÍA, Sira; SERNA, Marta. *A cara descoberta: ser marroquina i viure a Catalunya*. Barcelona: Columna, 1995 (Viena; 81)
- GIRONA, Ramon. *L'escola: el dia abans de la matriculació*. Girona: Fundació Càritas Immigració, 1998? (1 vídeo)
- GIRONA, Ramon. *L'escola 2: la preinscripció i la matriculació*. Girona: Fundació Càritas Immigració, 1998? (1 vídeo)
- «Identitat». En: *Escola catalana*, núm. 353 (octubre 1998), p. 6-36
- «Immigració». En: *Perspectiva social*, núm. 36 (1995)
- «La immigració a l'escola». En: *Les notícies de llengua i treball*, núm. 6 (octubre 1998), p. 6-7
- La immigració estrangera a Barcelona: l'Observatori Permanent de la Immigració a Barcelona 1994-1997*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona: Fundació CIDOB, 1998
- Lejos de casa: las migraciones contemporáneas*. Francesc Arrey i Oliver (coord.). Barcelona: Intermón: Octaedro, 1999
- Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*. Adela Franzé Mudanó, Laura Mijares Molina. Guadarrama: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, 1999 (Encuentros: TEIM; 1)
- LUQUE, Carmen. *Ells truquen a la porta: [15 vides explicades pels nous catalans, la immigració que comença]*. Barcelona: La Campana, 2000
- MALGESINI, Graciela; GIMÉNEZ, Carlos. *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata, 2000
- MANYER, Josep. *Quan l'Islam truca a la porta: per a una aproximació cultural als musulmans de Catalunya*. Barcelona: Fundació de Serveis



- de Cultura Popular: Alta Fulla, 1992 (Cultura popular; 12)
- Marroquins a Catalunya*. Maria Àngels Roque (dir.). Barcelona: Generalitat de Catalunya: Institut Català d'Estudis Mediterranis, 1994 (Estudis i simposis; 5)
- Menors immigrants: sols o desemparats?* Barcelona: [s.n.], 1999 (Debats de l'Aula Provença; 32)
- «Noves realitats de la immigració a Catalunya» [Monogràfic]. En: *Dcidob*, núm. 67-68 (desembre 1998/gener 1999)
- OLLÉ SÁNCHEZ, Maite. «Marruecos: un proyecto de trabajo en el parvulario». En: *Aula de innovación educativa*, nº 50 (mayo 1996), p. 49-53
- PASCUAL I SAÜC, Jordi. *La immigració estrangera a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 1993 (L'Estat de la qüestió; 3)

Matriculació, a partir del 28 de maig

Escola d'Expressió i Psicomotricitat  
Barcelona. Del 2 al 13 de juliol de 2001

XXXII  
Cursos d'Expressió,  
Comunicació i  
Psicomotricitat

Organitza:



Entitats col·laboradores:

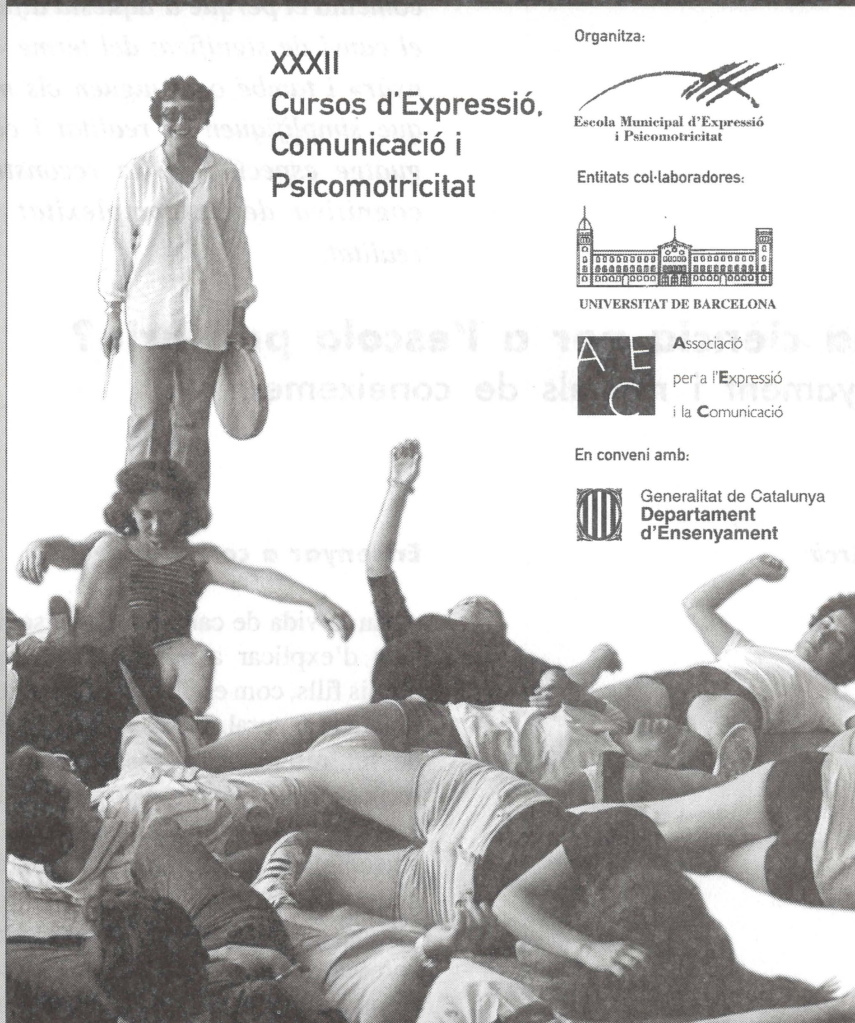


Associació  
per a l'Expressió  
i la Comunicació

En conveni amb:



Generalitat de Catalunya  
Departament  
d'Ensenyament



Ajuntament de Barcelona

Institut d'Educació

Escola Municipal d'Expressió i Psicomotricitat  
C/ Cisell, 15, 2a planta  
Tel. 93 223 24 76 / 93 223 07 57  
Fax. 93 223 26 38  
[www.bcn.es/IMEB/expressio](http://www.bcn.es/IMEB/expressio)

*L'escola té entre els seus objectius principals ensenyar a comprendre el món i això no és gens fàcil. L'autora comenta el perquè d'aquesta dificultat, el canvi de significat del terme «ensenyar» i també com juguen els models que simplifiquen la realitat i el llenguatge específic en la reconstrucció cognitiva de la complexitat de la realitat.*

## **Quina ciència per a l'escola primària? Ensenyament i models de coneixement**

*Maria Arcà*

### **Ensenyar a comprendre**

En la vida de cada dia passa sovint que s'ha d'explicar a algú, per exemple als propis fills, com es desenvolupa algun fet o fenomen natural. Qualsevol explicació ha de fer referència necessàriament a una reconstrucció complexa de molts i diversos aspectes de la realitat: pot ser més o menys versemblant, més o menys puntualment documentada, però sempre és originada per una quantitat d'experiències viscudes o apreses que es reorganitzen de seguida mentalment d'una manera coherent mentre es parla. En tota explicació se seleccionen aspectes que haurien de ser convincents, es busquen exemples, s'intenta imaginar experiències que qui escolta hauria de conèixer, per construir ràpidament un terreny d'entesa comú. Però sovint, fins i

\* Continuació dels articles de la mateixa autora publicats als núm. 233, 234, 235, 237, 241 i 244.

tot quan es busca de fer referència a evidències comunes, a fets que s'haurien de conèixer, ens adonem que el significat o la interpretació que els atribueix el nostre interlocutor no solament no és compartit sinó que fàcilment es converteix en causa de profundes incomprensions. Així, els exemples triats no sempre exemplifiquen el que caldria, les paraules evoquen en qui escolta situacions diferents de les que esperàvem..., i no es tracta només de problemes d'incomunicació.

Dificultats semblants d'explicació-comprensió es troben bastant freqüentment també a l'escola, per exemple quan s'ensenyen temes de ciències. A partir d'aquestes experiències, la recerca sobre la formació de coneixement ha posat en crisi alguns aspectes de l'ensenyament: s'ha esfondrat la confiança que n'hi ha prou d'ensenyar *bé* algunes coses perquè els altres les comprenguin. S'ha començat a dubtar de l'eficàcia de les *bones* lliçons i, sobretot pel que fa als primers nivells de l'escolaritat, s'ha buscat d'estudiar, en canvi, el procés cognitiu, analitzant per exemple com es reorganitza el saber quan es comprenen coses noves, quan s'intenta resoldre un problema. Recerques recents sobre les condicions i els instruments que permeten un aprenentatge més fàcil i més durador han investigat els nusos intricats (obstacles epistemològics) que bloquegen o fan difícil la comprensió dels fets que *s'han ensenyat sempre d'una certa manera*.

Ensenyar, doncs, està canviant gradualment de significat: d'una forma de comunicació que va en una sola direcció

s'està transformant en una multiplicitat de formes dialèctiques de relació, en el moment en què considera missió pròpia no solament transmetre continguts sinó fer-ho també de manera que el qui aprèn s'apropriï també el seu significat. I perquè ensenyar tingui un sentit, cal comprendre com es fa per comprendre; per quins camins, per quines connexions, els esdeveniments, i les seves explicacions, s'organitzen en una estructura *amb significat*.

### El model biològic

Pensem en les paraules amb les quals a l'escola es diu que algun alumne ha comprès: «ha paït el concepte», «l'ha assimilat bé» (com si fos menjar); «les idees finalment han entrat en circulació» (com si fossin sang)... La metàfora biològica ofereix una guia per imaginar el coneixement dels fets com una cosa que existeix amb una estructura pròpia fora de qui aprèn: la cultura, com un aliment, s'absorbeix i es metabolitza lentament i es converteix en un element indissoluble del sistema de pensament d'aquell que se n'apropia. De la mateixa manera que l'aliment *fa créixer* transformant-se en les estructures físiques de l'organisme, igualment el coneixement *fa créixer* transformant-se en el pensament coherent, característic de cada un de nosaltres. En aquest creixement la persona canvia de manera indeleble: saber una cosa ens fa diferents de quan encara no la sabíem. Però fins i tot aprendre coses equivocades, entendre malament, fa diferent: i aquesta mena de transformació influeix en la

comprensió successiva, de vegades en la manera mateixa com es comprèn.

L'aspecte important de l'ensenyament, per tant, és el de canviar (cognitivament) les persones que aprenen, donant-los consciència d'aquest canvi al mateix temps que els instruments i la possibilitat de continuar canviant. Es canvia també a través dels *continguts* sovint menystinguts: no es pot pensar un creixement cognitiu només abstractament metodològic; el coneixement, com la ciència, s'organitza en la recerca constant de nous mètodes adaptats a indagar sobre nous continguts. Les evidències dels fets, les explicacions que se'n donen a diversos nivells de complexitat, fins a les més subtils hipòtesis de la ciència, s'organitzen llavors de manera coherent en la formació de tot individu només si aquest és capaç de dominar els criteris que posen en correspondència els fets concrets amb el significat de la seva reorganització científica.

### **Els models de coneixement**

Tot i que els processos de comprensió es desenvolupen diàriament davant els nostres ulls, ningú no sap veritablement per mitjà de quins mecanismes es produeix el fet de comprendre i de fer comprendre.

Guiat potser per la seva formació biològica, J. Piaget per exemple ha determinat en el procés d'aprenentatge algunes dinàmiques diferents: una dinàmica d'assimilació, per la qual s'aprèn a través de l'experiència subjectiva del món exterior,

que d'aquesta manera és transformat i convertit gradualment en semblant a les pròpies estructures de coneixement; una dinàmica d'acomodació, en la qual l'individu transforma els propis modes de pensament per poder fer noves experiències i adquirir nous coneixements; per últim, un moment en què acomodació i assimilació s'equilibren provisionalment en una situació estable.

En altres línies de pensament, per exemple en les teories constructivistes, l'individu que aprèn és considerat l'únic responsable i artífex del propi aprenentatge. La contribució del món extern, el paper de l'ensenyant i del context didàctic mateix deixen de ser el punt més important en el desenvolupament del saber.

Sigui quina sigui la direcció de la recerca a la qual es doni prioritat, en tot cas és important veure la construcció de coneixement com un procés dinàmic, adonar-se de la riquesa de les potencialitats individuals, aprendre a reconèixer a l'interior d'aquest procés diversos moments/dinàmiques que se sobreposen, es condicionen i es fan possibles recíprocament.

### **1. El coneixement del món**

La nostra experiència del món està sempre condicionada profundament per la realitat dels fets i de les interpretacions culturals que se n'han donat progressivament. Tothom, des del naixement, aprèn a viure gradualment en un món en què els fenòmens i els processos es desenvolupen entrelaçant-se en el temps

d'acord amb unes regles i unes correlacions no sempre evidents; tothom és guiat sempre per l'experiència i per l'exemple de qui, per la seva banda, ja ha après d'altres persones com afrontar la varietat i la complexitat dels fets.

Es transmeten les pròpies experiències i coneixements sigui en la interacció normal amb els altres, comparant opinions i posant en comú claus de lectura de fets i esdeveniments, sigui de maneres codificades més rígidament. S'ensenya el que el pensament científic ha elaborat, d'acord amb objectius diversos: per participar en un coneixement comú, per afrontar conscientment situacions noves, per imaginar o preveure fenòmens i intervenir-hi d'una manera controlada, per avançar en la comprensió de la realitat..., per viure millor en el món.

D'altra banda, ensenyar ciència és difícil, perquè el coneixement es desenvolupa a través d'esquematzacions i models en els quals és potser difícil reconèixer fets concrets i, per tant, s'han de conèixer les regles amb què el pensament científic ha organitzat els fets *naturals* posant-los en correspondència entre ells i integrant-los en complexes xarxes d'interpretacions coherents; s'ha de saber transmetre als altres el significat, concret i abstracte, de les diverses interpretacions. Com a fons comú de tot ensenyament específic, cal saber explicar per què és necessari saber mirar només alguns aspectes de la realitat i deixar-ne d'altres; per què *té sentit* considerar només algunes relacions entre esdeveniments, en la complexitat de totes

les possibles. I és important saber i comprendre quins criteris guien aquestes eleccions en les diverses àrees de l'organització científica del coneixement. Aprenere a dominar models i esquematitzacions és difícil, però per guiar els nois i les noies al seu ús conscient s'ha d'actuar també eficaçment com a mediador entre el coneixement organitzat d'acord amb aquests criteris i el coneixement individual en formació.

## 2. Les lleis naturals

Per mitjà d'un joc continu d'observació dels fets, de comparació i elaboració d'experiències, d'apropiació dels coneixements transmesos socialment, la cultura construïda en el temps dels homes ha sabut identificar fenòmens que es produeixen sempre d'una manera concreta, en temps determinats, amb característiques precises, en relacions definides amb altres esdeveniments i amb les situacions circumstancials. Per mitjà d'observacions i experiències s'han reconeguts els modes segons els quals s'esdevenen *naturalment* moltes coses: per exemple com els objectes cauen, com es mouen els planetes, com alguns elements i substàncies simples es combinen per formar nous compostos, com es transformen els embrions de les diverses espècies per donar origen als individus adults, etc. Els diversos modes d'esdevenir que apareixen esquemàticament comuns a diverses situacions, vàlids en la generalitat dels contextos, han estat indicats en alguns casos com a *lleis*. Encara que en el llenguatge escolar s'acostuma a dir que els fenòmens es des-



envolupen en certa manera *perquè* hi ha una llei, o que un cert fenomen *segueix* una llei ben precisa, sempre és important recordar que les lleis no han estat donades *a priori*, sinó que les ha elaborat el pensament dels homes a partir dels fenòmens, per descriure'ls o interpretar-ne causalment l'esdevenir.

Formular lleis vol dir, en efecte, que si s'aconsegueix esquematitzar amb criteris determinats la complexitat dels fenòmens enmig dels quals vivim, es poden trobar maneres de ser i de succeir semblants per a una pila de situacions; es poden reconèixer, en altres paraules, *formes* bastant precises d'acord amb les quals es produeixen les coses. En aquest sentit, conèixer les lleis naturals dóna, en part, una capacitat de lectura més atenta de les situacions actuals presents, ajuda a controlar-les en les varietats dels seus aspectes i permet, en part, de preveure com es desenvoluparà allò que encara s'ha d'esdevenir. Però tot i que els coneixements de l'home sobre la naturalesa augmenten en un ritme vertiginós, hi ha encara moltíssims fets dels quals no es pot establir una llei, una forma general de com es produeixen. Si les lleis naturals són un producte cultural, adoptant modes particulars de mirar el món se'n poden veure determinats aspectes i no d'altres i projectar-ne i realitzar-ne desenvolupaments específics. Més enllà de la subdivisió —potser veritablement esquemàtica— en *disciplines*, la ciència en el seu conjunt representa la varietat dels modes amb què ha estat possible, és possible, per als homes mirar i interpretar la varietat dels fets que

succeeixen. I no es tracta d'uns modes *qualssevol* perquè, d'una banda, com ja hem dit, els fets no succeeixen d'una manera qualsevol; de l'altra, perquè els modes amb què sabem seleccionar-los i organitzar-los són definits culturalment i històricament.

### 3. El llenguatge

Per començar a donar forma a les interpretacions serveixen les paraules adequades: paraules del llenguatge comú al costat d'altres inventades expressament per expressar dades i conceptes que formen part de l'experiència comuna. A mesura que els modes de mirar de la ciència s'especialitzen, neix la necessitat de construir un llenguatge que es refereixi sense ambigüitat a fenòmens específics. Un procés anàleg es troba en l'adquisició progressiva de coneixement en els nois a l'escola: l'aprofundiment del saber necessita recolzar-se en paraules noves, construir-se sobre un llenguatge com més va més eficaç i definit. Tot saber disciplinari es construeix, en efecte, tant en l'aspecte individual com en el social, aprenent a donar noms als objectes elementals als quals es dirigeix, a les relacions que es capaç d'entreveure entre els elements, a les estructures complexes que s'organitzen a partir d'elements simples, a les relacions entre les estructures... construint globalment un llenguatge especialitzat que correspon a la interpretació dels fets, encara que no sempre de fàcil comprensió.

Altres modes de deformatransfor-

mar la realitat per comprendre-la i per operar-hi d'una manera intencionada comporten processos per construir models, processos d'experimentació, de simula-

ció... necessaris al pensament científic, cada un d'ells amb els seu divers valor i potencialitat, en la reconstrucció cognitiva de la complexitat de la realitat.



L'ODISSEA DE L'AIGUA

Per cinquè any consecutiu, Font Vella ha expressat la seva preocupació per l'aigua i el medi ambient amb el seu Projecte Pedagògic , que té com a principal objectiu conscienciar sobre la importància de preservar aquest be escàs, fomentar el seu consum responsable i potenciar el reciclatge com a forma de reutilització.

# Gràcies a tothom

**Agraïm la participació i la col.laboració de totes les escoles i en especial:**

1. Escuela Unitaria San Andrés (El Hierro)
2. CEIP Benyamina (Torremolinos)
3. Santa Teresa (Badajoz)
4. San José de Carolinas (Alicante)
5. C.E. "Nuestra Sra. Del Espíritu Santo"
6. Fundación Juan XXIII (Madrid)
7. CEIP Bonavista (Bellcaire d'Urgell)
8. P. Ortega y Gasset (Leganés)
9. Colegio Público Infantil y Primaria El Toro (Castellón)
10. C.P. Juan de Villanueva (Alameda de Cervera (Ciudad Real))



**PROJECTE PEDAGÒGIC 2001**

*Els autors exposen una experiència d'adaptació a la diversitat a l'ESO, la qual comporta una reorganització escolar i una reestructuració curricular.*

## **Fem quart en dos cursos?** Adaptació curricular duta a terme per l'IES Celestí Bellera de Granollers

*Francisca Guerola*

### **Introducció**

Qualsevol modificació curricular té per objectiu aconseguir que l'alumnat al qual s'aplica acrediti l'etapa d'ensenyament secundari obligatori.

Segons la normativa, parlem de modificació curricular quan modifiquem els objectius finals d'etapa o quan modifiquem el temps de permanència d'un alumne en un cicle.

En el cas que us presentem avui, es tracta d'una modificació de la durada del cicle, és a dir, de planificar el segon cicle de l'etapa secundària obligatòria en tres anys.

## La nostra història

L'IES Celestí Bellera va començar el curs 1992-93, i va ser el primer centre a aplicar el nou currículum dissenyat per a l'ensenyament secundari al Vallès Oriental.

La intenció de la Delegació Territorial era crear un centre pilot per ajudar a implantar el nou sistema educatiu en els centres de la zona. Però la seva instal·lació en una part d'un centre de primària, en una barriada de Granollers, va comportar que molts centres tant de primària com de secundària el veiessin *com la tercera via* per als alumnes que acabaven l'EGB o que no se'n sortien al BUP o a la FP.

El nostre alumnat, per tant, procedia del centre de primària del mateix barri, amb la diversitat pròpia dels grups normalitzats i, tenint en compte que els alumnes que tenien una clara opció d'estudiar BUP o FP tenien opcions en la mateixa ciutat de Granollers, quedava el grup de nois i noies que donava més importància a la proximitat al domicili i la continuïtat amb el grup que no al tipus d'ensenyament impartit pel centre. Els grups s'acabaven d'omplir amb alumnat de tot arreu de la comarca al qual les seves mancances no els permetien, moltes vegades, continuar una secundària tradicional.

No hem de perdre de vista que encara coexistia el sistema d'EGB i que molts alumnes s'incorporaven a fer la secundària a tercer d'ESO. Aquest fet va ser molt rellevant els primers cursos de l'existència del nostre IES, ja que, tot i tenir un

projecte curricular dissenyat per a quatre anys, una part important de l'alumnat s'incorporava a tercer d'ESO després d'haver cursat 7è i 8è d'EGB en diferents centres i amb resultats molt diferents.

Aquest fet comportava que tot el nostre alumnat passés a tercer. La raó era no crear injustícies comparatives entre el nostre alumnat que havia cursat 1r i 2n d'ESO al centre i l'alumnat que venia d'estudiar 8è i que teníem l'obligació de matricular a 3r d'ESO al marge de tenir o no graduat escolar.

L'ampli ventall d'alumnat, del qual teníem i continuem tenint l'obligació de millorar el nivell cultural, ens va fer estudiar molt seriosament com podíem fer avançar els diferents alumnes que assistien diàriament al nostre centre.

A partir de la reflexió que qualsevol alumne matriculat al centre és responsabilitat nostra que millori, vàrem estudiar els recursos que el Departament ens donava i la normativa per la qual ens hem de regir i vàrem tractar d'organitzar diferents maneres d'aconseguir el nostre objectiu com a institució educativa, com és que tot alumne i tota alumna millori en la seva cultura i en els coneixements propis de l'edat i d'ell mateix o ella mateixa.

«Fem quart en dos cursos» creiem que és una experiència exportable a altres centres i, per tant, ens atrevim a escriure aquest article per tal que altres centres puguin ampliar el ventall de possibilitats a l'hora d'organitzar l'alumnat per aconse-

54 Organització

guir els objectius de l'etapa de secundària obligatòria.

### Recursos per tractar la diversitat

#### *Projecte curricular de centre:*

- Distribució horària dels crèdits comuns i variables.
- Distribució dels continguts curriculars en crèdits comuns i variables.
- Currículum variable, amb ràtio menor i capacitat per organitzar un ventall de continguts de reforç, ampliació o consolidació d'acord amb l'alumnat al qual ens dirigim.
- Hores per tractar la diversitat.
- Hores amb una ràtio menor per a tecnologia, ciències experimentals i anglès.
- Psicopedagog i/o pedagog terapeuta.
- Professionals amb dedicació completa o parcial:
  - Logopeda.
  - Compensatòria.
- L'organització del professorat en equips de nivell.
  - El pla d'acció tutorial.
  - L'hora de tutoria individualitzada.
  - Serveis socials.
  - TAE.
  - Unitat d'Adaptació Curricular.
  - Unitats d'Escolarització Externa.

### Marc legal

Els tres punts més importants de la normativa que ens donen el marc per poder organitzar un currículum en tres anys són:

- L'avaluació ha de ser integradora.
- Un alumne pot romandre més de dos cursos en un cicle.
- L'alumnat que romangui un any més en un cicle ha de rebre una atenció individualitzada i se li dissenyarà un currículum individualitzat d'acord amb les seves característiques i els recursos disponibles al centre.
- L'organització de l'alumnat en grups no podrà respondre de manera estable i general a una categorització acadèmica de l'alumnat.
- Un alumne té dret a romandre en l'etapa fins als divuit anys.

### La nostra experiència.

#### Fem el quart en dos anys?

Com ja hem explicat al començament d'aquest article, la diversitat de l'alumnat en començar tercer era més que notable.

D'una banda, teníem alumnes que havien cursat el primer cicle al centre i no l'havien superat, però que per qüestions legals eren matriculats a tercer, el mateix curs que els alumnes de fora del centre que, sense haver superat el graduat escolar, per llei els pertocava aquest curs.

La diferència de criteri a l'hora de donar o no donar un graduat entre diferents centres d'EGB no feia fiable aplicar aquest criteri per conèixer i prendre decisions a priori sobre l'alumnat abans de treballar al centre.

D'altra banda, els canvis que l'alumnat

fa tant físicament com intel·lectualment en aquestes edats ens van fer decidir que la modificació la faríem en acabar 3r. Avui dia, amb un centre amb un alumnat més normalitzat i que en la seva gran majoria estudien els quatre o cinc cursos en l'IES, i després d'haver intentat traslladar l'experiència al primer cicle, ens ratifiquem que en finalitzar el tercer curs és un bon moment per plantejar aquesta pregunta al professorat i a l'alumnat.

### **Per què un cicle de tres anys?**

Perquè hi ha alumnat que en acabar tercer no està preparat per assolir els objectius finals d'etapa comptant només amb l'any de quart que li resta, però sí que és prou madur per adonar-se de la seva realitat i prendre una decisió juntament amb la seva família.

Perquè la flexibilitat del model educatiu i la seva estructuració en crèdits permet que alumnes que són matriculats al mateix curs puguin fer estudis diferents i adaptats a les seves necessitats.

Perquè no té sentit, sabent que l'alumne o alumna fracassarà, deixar que ho faci, i que acumuli aquest fracàs, si després farà un curs més.

Perquè és important que l'alumnat adquireixi aquells continguts que li manquen per continuar avançant.

Perquè és important que l'alumne recuperi l'autoestima.

### **A qui va adreçat?**

La nostra experiència ens demostra que aquesta modificació serveix per a l'alumnat que, per diferents raons, té o ha tingut un ritme d'aprenentatge més lent (mancances culturals, dificultats lingüístiques, alguna disminució física o discapacitació), o bé aquells alumnes que a casa són incapaços de planificar-se el temps i estudiar i fer els deures, als quals, tot i que la seva capacitat intel·lectual sigui elevada, els falten hàbits de treball.

### **Com es pren la decisió?**

Si es fa el seguiment col·lectiu de l'alumnat a les reunions de preavaluació i d'avaluació, i a les reunions de nivell, es pot arribar a conèixer prou bé l'alumnat i quines són les mancances que li impedeixen avançar. Per tant, el nivell està capacitada per orientar l'alumnat i fer les propostes d'escolarització més escaients en cada cas.

Per tant, en la reunió de preavaluació del tercer trimestre i a les sessions de nivell següents es poden treballar les propostes per part de la junta de nivell.

Una vegada la junta de nivell ha fet les seves propostes, juntament amb les propostes de tractament de la diversitat de la resta de nivells, seran analitzades i valorades per la comissió de tractament de la diversitat.

Un cop aprovada la proposta per part del professorat, es comença el treball tutorial



56 Organització

amb l'alumnat i la seva família, se'ls explica el programa d'estudis per a l'alumna o l'alumne i s'acaba firmant un contracte per part del tutor o tutora de l'institut i el tutor o la tutora legal i l'alumne o alumna. Aquest contracte és revisable en qualsevol moment del programa per part de qualsevol de les tres parts o a proposta de la junta d'avaluació.

### Com s'organitza?

La idea fonamental és que l'alumne arribi a adquirir aquells continguts que no té i que li impedeixen continuar els seus estudis. Organitzativament, hem d'aconseguir hores d'estudi guiat per tal d'ensenyar uns hàbits fonamentals d'estudi i organització.

Per tant, a la vista del seu currículum i del mapa de crèdits comuns i variables, li planificarem els dos anys que li resten a l'etapa d'una manera coherent amb les seves necessitats i expectatives.

En fer el quart en dos anys, farà 12 crèdits variables més per tant, ben planificats, l'ajudaran a recuperar aquells coneixements que li manquen. Tenint en compte que les franges de crèdits variables se sobreposen, podem fer coincidir una o més franges de tercer i quart, de manera que l'alumnat pugui cursar alguns dels crèdits de tercer, si per a ell els continguts són escaients.

També decidirem quins crèdits comuns de quart pot cursar i de quins pot pres-

cindir, ja que, en ser un any més al cicle, els que no cursi aquest curs els farà el vinent.

S'ha de tenir en compte que el primer any de quart l'alumna o alumne no perd el seu grup de referència, fa la tutoria, l'educació física i altres matèries amb el seu grup.

No hem de perdre de vista que les diferents àrees es componen de crèdits comuns i variables; per tant, si un alumne o alumna no cursa el comú perquè no està preparat, ha de cursar algun variable que l'ajudi a cursar el comú l'any vinent.

Vegeu el quadre de la pàgina següent.

### Exemple d'organització curricular per a un alumne

El *primer any*, l'alumne cursarà els crèdits comuns de les matèries següents:

Català  
 Ciències socials  
 Ciències experimentals  
 Educació visual i plàstica  
 Educació física

Deixarà de cursar els crèdits comuns de:

Matemàtiques  
 Idioma  
 Tecnologia

D'aquí recuperem sis hores setmanals per tal que pugui assistir a l'estudi guiat.

Tornaré a insistir que l'alumne no deixa de cursar l'àrea de matemàtiques, idioma o tecnologia, sinó els crèdits comuns de l'àrea, i ha de fer crèdits variables d'aquestes àrees que tinguin a veure amb les necessitats de l'alumnat. Concretament, en farà com a mínim dos de cadascuna de les àrees de les quals no cursa crèdits comuns. En total són sis, i en resten vuit que l'alumne o alumna pot escollir.

El *segon any*, l'alumne cursarà els crèdits comuns de les matèries següents:

Català (obligatori)	—	
Ciències socials	—	
Ciències experimentals	—	
Educació visual i plàstica	—	(dependrà del resultat obtingut)
Educació física	—	
Matemàtiques	—	
Idioma	—	
Tecnologia	—	(obligatori)

La part variable (12 crèdits) es planificarà d'acord amb les necessitats per tal d'assolir l'objectiu d'aconseguir el títol de graduat en secundària.

*L'autor comenta breument una experiència innovadora que ha dut a terme amb estudiants de batxillerat, en el marc d'una assignatura optativa, i que pot ser d'interès per enfocar en altres nivells de secundària.*

## El cinema a l'aula

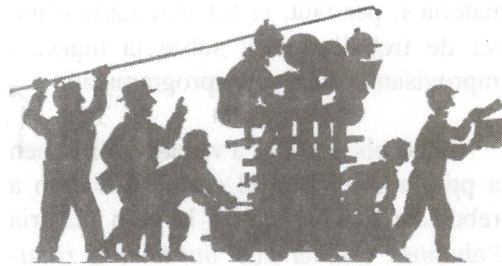
### **Pere Maragall i Mira**

Professor de llengua i literatura catalanes.  
IES Menéndez y Pelayo (Barcelona)

El curs passat, per una d'aquelles caramboles, em va tocar donar una matèria optativa de batxillerat que té per títol: «Confecció de guions de cinema i televisió». Amb poc temps per endavant em vaig haver d'espavilar a buscar material escaient per poder explicar unes beceroles de la feina de guionista. Una mica sobre la marxa, em vaig adonar que la meua experiència es limitava a alguns crèdits de narrativa, uns inicis de taller de creació literària, i que això era el que podia assemblar-se més a un taller de guions. Però era del tot insuficient. Llavors vaig decidir canviar l'enfocament inicial: es tractaria de combinar classes «teòriques» sobre elements bàsics del guió cinematogràfic i televisiu amb un intent de reproduir, a l'aula, allò que en altres èpoques en dèiem «cine fòrum», i que no era sinó el comentari més o menys exhaustiu d'una pel·lícula un cop acabada de veure.

Es tracta d'introduir en el camp dels interessos dels estudiants de batxillerat una mica de reflexió sobre la narració cinematogràfica, en un moment en què el cinema envaeix la nostra realitat quotidiana, no sols a través dels canals de televisió, sinó també per la via dels «video-clubs». En el fons és una feina semblant a la de fer comentari d'obres literàries per incentivar la lectura i que és una tasca àrdua a contracorrent de l'ambient dominant, el qual podríem sintetitzar amb el nom de «cultura del videoclip», o de la imatge per la imatge, sense cap nexa narratiu o argumental; en definitiva, la cultura dels «efectes especials» i de l'entreteniment primari i a qualsevol preu.

Amb aquest objectiu, i ajudat en aquest cas per una empresa tan lloable com és la que desenvolupa el Drac Màgic, vaig triar una pel·lícula relativament recent, *Smoke*, del director Wayne Wang, amb guió, publicat, de l'escriptor Paul Auster. Vaig trobar que aquesta pel·lícula venia molt al cas pel fet que consisteix, precisament, en la narració de diverses històries en boca dels seus personatges, històries que s'expliquen, al llarg de la pel·lícula, en converses dels seus personatges però que no es visualitzen, simplement s'expliquen. Fins i tot la més llarga d'aquestes històries, el «Conte de Nadal d'Auggie Wren», només és traslladada a les imatges un cop ja ha estat explicada, en l'escena final de la conversa entre Auggie i Paul. Les imatges corresponents apareixen a la pantalla després, ja sota els títols de crèdit, amb un fons musical.



Però la pel·lícula no és només això. Hi ha un argument prou sòlid per mantenir l'interès de l'espectador i em va semblar que els temes de fons eren adequats per a un públic de l'edat dels nostres estudiants de primer de batxillerat. L'experiència va ser profitosa, em sembla, en el sentit de fer més raonable i reflexiu el fet de veure una pel·lícula, que implica, per definició, una actitud molt més «passiva» que la de llegir un llibre. En aquest cas, a més, queda ben palesa la relació entre literatura i cinema, tot i que no es tracti d'una pel·lícula basada en una obra literària. El fet que Paul Auster, el guionista, sigui també un novel·lista reconegut ja és una garantia en aquest sentit.

L'avaluació d'aquesta experiència del primer trimestre porta a fixar-nos en els aspectes següents. El títol de la matèria optativa, «Confecció de guions de cinema i televisió», és un títol que deu tenir ganxo entre els joves estudiants, perquè s'hi va apuntar un nombre considerable d'alumnes, més noies que nois. Després t'adones que és difícil satisfer les expectatives creades. Ja he esmentat al començament de l'article les limitacions de temps i, sobretot, la manca de coneixements i experiència en la

matèria i, per tant, el fet inevitable d'haver de treballar molt sobre la marxa i improvisant, sense gaire programació.

Ara bé, els resultats a vegades sorprenen la pròpia empresa i el cas és que com a treball de fi de trimestre la gran majoria d'alumnes van fer uns *out-lines* o *treatments* força elaborats, els quals en algun cas reflecteixen prou bé els ambients i les preocupacions dels joves de la seva edat o una mica més grans. En aquest sentit, la feina feta té el valor afegit per als alumnes de poder expressar situacions i vivències «seves» i, per al professor, la possibilitat de conèixer una mica com són aquests nois i noies en el trànsit de l'adolescència a la joventut, que molt sovint se'ns apareixen tan enigmàtics.

Durant el segon trimestre, alternant amb més classes teòriques, vam centrar la feina en la pel·lícula *Actrius*, de Ventura Pons, amb la possibilitat de llegir abans l'obra de teatre en què està basada la pel·lícula: *E. R.* de J. M. Benet i Jornet. Els diàlegs de la pel·lícula són fidels gairebé fins a l'exactitud al text de l'obra teatral, la qual cosa permet tractar la lectura prèvia com si fos el guió de la pel·lícula.

Cal tenir en compte, a més, que en aquest cas les obres analitzades s'ajustaven més adequadament a una matèria optativa proposada pel departament de llengua i literatura catalanes. S'ha de remarcar que en aquest terreny del cinema i els guions encara no és fàcil trobar material adequat en la nostra llengua. En el cas d'*Actrius*, hi havia també la possibilitat de tractar la relació

entre teatre i cinema i la possibilitat de donar a conèixer el treball d'algunes de les millors actrius del nostre teatre. D'altra banda, amb aquesta obra es dona peu a parlar del mite d'Ifigènia i eixamplar així la cultura humanística dels alumnes.

Un cop analitzats els qüestionaris relatius a aquesta obra, vaig comprovar que havia aconseguit captar l'interès del grup, si bé potser no tan majoritàriament com amb la primera pel·lícula, *Smoke*.

El tercer trimestre, més curt, va estar centrat en el comentari de la pel·lícula *Barrio*, amb treball basat sobretot en el qüestionari i el dossier elaborat per Drac Màgic. Aquesta pel·lícula té un interès indubtable per als joves d'aquesta edat per la proximitat generacional dels protagonistes i té l'interès afegit de desvetllar reflexions de caire «social» i de denúncia de realitats properes, però sovint desconegudes.

Hi ha escenes d'impacte, inesborrables, com la de la moto nàutica aparcada al davant del bloc de pisos del barri perifèric on viuen els protagonistes.

En el moment d'acabar el curs i demanar-ne una avaluació als alumnes, es van mostrar en general satisfets, tot i que algun hi trobava a faltar més ensenyament teòric i pràctic de com elaborar guions. Sigui com sigui, havia estat una experiència nova tant per al professor com per als alumnes, de la qual tots havíem après una mica.

*«La Programació Neurolingüística és, bàsicament, un recull de tècniques i estratègies que analitzen les creences, pensaments i percepcions de cada persona i la manera com això l'afecta a l'hora d'expressar-se i comunicar-se.»*

## **Programació Neurolingüística, una troballa interessant**

***Rosa Blanch Ros***

IES Can Mas, Ripollet

***Núria Soler Bartomeus***

IES Torredembarra

***Francesca Travé Sabidó***

IES Gal·la Placídia, Barcelona

### **Qui som?**

Som un grup de professores d'anglès, que impartim classes a diversos instituts de secundària de Catalunya. Totes nosaltres portem a les espatlles molts anys d'experiència docent; tot i això pensem que hem de fer un esforç constant de renovació per tal de no perdre el ritme i apropar-nos als alumnes.

Durant aquests anys hem seguit molts cursos de didàctica per a l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera i de l'ús de diferents tècniques i tecnologies a l'aula d'idiomes, però darrerament hem gaudit de l'oportunitat de fer un curs sobre Programació Neurolingüística (PNL) a la ciutat de Cambridge dins el programa de cursos per a professorat de llengües estrangeres que organitza el Departament



d'Ensenyament de la Generalitat. L'experiència ha estat tan engrescadora que creiem que pot ser interessant per molts altres professionals

### Com neix la PNL?

Al principi del anys setanta, un lingüista americà, Richard Bandler i un estudiant de psicologia, John Grinder, juntament amb altres col·laboradors varen crear la PNL.

L'objectiu que s'havien marcat era trobar què feia que unes persones es comunicuessin millor que altres. Per descobrir-ho varen estudiar persones que tenien gran èxit en la seva tasca professional, principalment psicoterapeutes, i varen trobar que totes aquestes persones compartien unes opinions (creences) semblants i actuaven de manera similar, encara que no n'eren conscients.

### Què és la PNL?

Darrera les «misterioses» sigles PNL s'amaga el nom Programació Neurolingüística:

**P = PROGRAMACIÓ**

Es refereix als hàbits, estratègies i models que utilitzem per fer front a la vida d'una manera positiva.

**N = NEURO**

Es refereix a com experimentem i representem el món a través dels nostres sentits.

**L = LINGÜÍSTICA:**

Es refereix a la manera com ens comuniquem: comunicació verbal i no verbal.

Així doncs, la Programació Neurolingüística és, bàsicament, un recull de tècniques i estratègies que analitzen les creences, pensaments i percepcions de cada persona i la manera com això l'afecta a l'hora d'expressar-se i comunicar-se; és a dir els models i les estratègies que cada individu utilitza per relacionar-se amb els altres i per comprendre el món que l'envolta. Podríem dir, que la PNL tracta de la comunicació entre les persones.

Les bases per desenvolupar aquestes tècniques són:

*Objectius:* Cal tenir ben clar què volem aconseguir. Quan algú coneix amb precisió on vol anar o allò que vol, li és molt més fàcil arribar-hi o assolir-ho.

*Sintonia:* Una bona relació minimitza les diferències entre nosaltres i les persones amb qui ens comuniquem; per tant, si busquem allò que ens acosta a les persones i no el que ens separa, es crearà un clima positiu que farà que tots ens sentim més satisfets i puguem assolir millor els nostres objectius.

*Consciència sensorial:* No solament ens hem de comunicar nosaltres, també hem de posar molta atenció en allò que les altres persones ens volen comunicar i en la manera com ho fan. Una bona observació ens permetrà una resposta adequada i ens ajudarà a millorar la relació.

**Flexibilitat:** Si amb la nostra actuació no aconseguim l'objectiu desitjat, hem de fer alguna cosa diferent i anar provant diferents actuacions fins a trobar la més adequada.

Un dels aspectes més coneguts de la PNL és la manera com recollim, guardem i codifiquem la informació a la nostra ment mitjançant els cinc sentits i fins i tot la intuïció.

- VISUAL – mirem i veiem  
 AUDITIU – escoltem i sentim  
 CENESTÈTIC – sentim (externament i internament)  
 OLFACTIU – ensumem coses  
 GUSTATIU – tastem




D'acord amb aquesta anàlisi, trobem que les persones s'agrupen en tres tipus bàsics:

**Visuals:** perceben el món a través d'imatges; recorden allò que veuen.

**Auditius:** obtenen la informació a través de les orelles.

**Cenestètics:** són els que actuen de manera visceral, es deixen portar per les emocions i necessiten moviment constant.

Tots fem servir els tres sistemes, però habitualment n'hi ha un de predominant. El millor coneixement del sistema de percepció propi, com el de les persones que ens envolten, fa que aconseguim una millor relació. Per saber-ho, hi ha diferents possibilitats: utilitzar qüestionaris a propòsit, escoltar les expressions que es fan servir al parlar, per exemple: «no ho veig clar» (visual), «això em sona» (auditiu), «tinc la pell de gallina» (cenestètic) i observar el moviment dels ulls en parlar.

Si mira enlaire, està visualitzant, veu imatges.	
Si els ulls van cap a la dreta o l'esquerra, però en direcció a les orelles, està escoltant sons o paraules.	
Si mira cap avall, percep sentiments.	

En el nucli de la PNL, hi trobem uns principis que són la base en què es fonamenta aquesta teoria i que s'anomenen pressuposicions. Són afirmacions que influeixen en la conducta de les persones que utilitzen la PNL. Algunes de les que creiem més útils per la nostra feina són:

- ***El cos i la ment actuen conjuntament; l'un afecta l'altre.*** La postura corporal i el benestar físic influeixen en el rendiment i la concentració.

- ***El mapa no és el territori.*** Tots tenim la nostra pròpia percepció de la realitat; dins l'aula cada alumne percep les coses de manera diferent.

- ***El mapa esdevé el territori.*** Si tenim bones expectatives, és més fàcil que obtinguem bons resultats.

- ***La comunicació és verbal i no verbal.*** De fet, sembla que les paraules solament són un 10 % de la comunicació, mentre que el to de veu és un 40 % i l'expressió corporal un 50 %.

- ***La comunicació és conscient i no conscient.*** Comunicem moltes coses sense adonar-nos-en.

- ***Tots tenim els recursos que necessitem dins nostre.*** Aconseguir el que volem depèn de nosaltres mateixos; no s'hi val a excusar-se amb els altres.

- ***Imitar bons models ens porta a obtenir bons resultats.*** Si ens fixem i copiem el que fan les persones que obte-

nen bons resultats, podem millorar els nostres.

### **Quines utilitats té la PNL a l'ensenyament?**

- Tenint en compte que un grup d'alumnes és sempre divers, és a dir, n'hi ha de visuals, auditius i cenestètics, hauríem de tenir cura de presentar les activitats de classe de diferents maneres:
  - Pòsters, dibuixos, fotografies, gràfics, imatges, murals, transparències, esquemes i treball de pissarra en general, per als *visuals*.
  - Enregistraments, cassetts, narracions, contes, dictats, diàlegs, debats i utilització del laboratori de llengües, per als *auditius*.
  - Jocs que impliquen moviment, fer experiments, manipular objectes, representacions, treball de grup, mímica i activitats centrades en les seves experiències personals, per als *cenestètics*.

Això no sempre és fàcil, però sí possible.

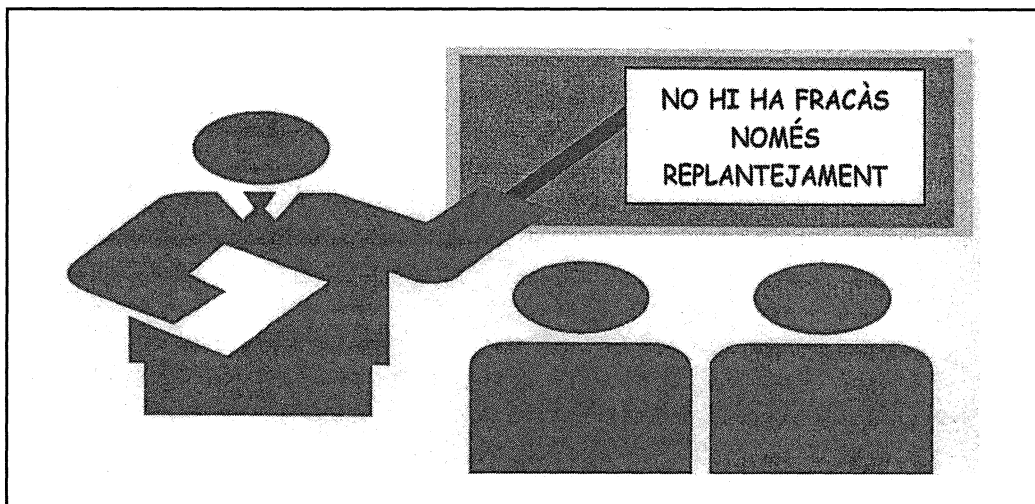
- La part emocional té un pes important en l'aprenentatge. Crear una bona relació i un clima relaxat a l'aula fa que els alumnes siguin més receptius.
  - Utilitzar tècniques de relaxació.
  - Posar música a l'inici de la classe.
  - Fer activitats d'escalfament (*warming up*).
  - Propiciar una bona postura corporal, perquè això afavoreix la concentració en la feina.

- Cal tenir i crear bones expectatives.
  - Si estem convençuts que els nostres alumnes poden aprendre, ho faran més fàcilment.
  - Si aconseguim que els nostres alumnes pensin que són capaços d'aprendre, els serà més fàcil que ho facin.
- Una tècnica eminentment pràctica de la PNL és l'ancoratge, la qual fa que els alumnes adquireixin determinats hàbits de manera inconscient. Alguns exemples d'ancoratges són:
  - Demanar silenci seient tranquil·lament a la cadira i aixecant el braç. A mesura que els alumnes veuen el braç alçat van callant i aixecant el braç fins que tots estan callats.
  - Utilitzar diferents tons de veu o expressions per iniciar o acabar diferents tipus d'activitats, per donar instruccions o atraure l'atenció.
  - Associar colors a diferents activitats d'aprenentatge (temps verbals, ortografia, vocabulari, països i capitals...).
  - Destinar uns espais determinats de la classe i de la pissarra a diferents activitats (racó dels contes, espai per vocabulari nou, verbs...).

Per aconseguir-ho, cal reestructurar el llenguatge que utilitzem. No és el mateix dir:

*No em sortirà bé* que *Sóc capaç de fer-ho*  
*No puc fer-ho* que *Em costa fer-ho*  
*Aquest alumne és pertorbador* que *Aquest alumne és inquiet*

Quan corregim als alumnes no hauríem de destacar-ne només els errors, sinó també els encerts.



### Conclusió

La PNL pot tenir aplicacions molt diverses; la principal i més important és el desenvolupament personal. Altres camps on s'aplica són: la psicoteràpia, direcció i gestió, política, màrqueting, etc. En el nostre cas ens hem limitat a donar alguns exemples de com es pot utilitzar a l'ensenyament.

Hem intentat donar una petita pinzellada del que és la Programació Neurolingüística, però és clar que aquest tema és molt més profund i complex. Si aquest article serveix per despertar la curiositat d'alguns

dels lectors, ja ens donem per satisfetes, i per a ells deixem constància d'alguns dels llibres que els poden interessar.

### Bibliografia

- HARRIS, Carol. *Los elementos de PNL*. Madrid: EDAF, 1999.
- REVELL, Jane; NORMAN, Susan. *In Your Hands NLP in ELT*. Londres: Saffire Press, 1997.
- REVELL, Jane; NORMAN, Susan. *Handing Over*. Londres: Saffire Press, 1999.
- BANDLER, Richard; GRINDER, John. *De sapos a príncipes*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos, 1991.



# NOVETATS

## PROBLEMATES. Recull de problemes matemàtics per a totes les edats

LLUÍS SEGARRA

Passeu-vos-ho bé amb els problemes matemàtics i gaudiu dels enigmes sense posar-vos barreres, és molt bo per a la salut i la higiene mental. Divertir-se és una teràpia, ens posa en forma per lluitar quan hem de realitzar tasques avorrides.

Per molta gent, les matemàtiques són un recull de fórmules i operacions intel·ligibles. El llibre que teniu a les mans vol demostrar les meravelles d'aquesta ciència.

A més a més, els nostres enigmes enfortiran aquest enginy amb altes dosis d'humor.

Els problemes matemàtics són l'aliment de les neurones: Us proposem fer una autèntica gimnàstica mental amb una flaire de divertiment.

De ben segur que tots, petits i grans, en gaudireu.

PROBLEMILLAS: 30 PROBLEMAS DE MATEMÁTICAS PARA LOS MÁS PEQUEÑOS • 100 ENIGMAS PARA RESOLVER • 53 PROBLEMAS DE GEOMETRÍA • 44 PROBLEMAS DE LÓGICA • 36 PROBLEMAS CLÁSICOS • CADA APARTADO ACABA CON UN CUADRO RESUMEN.

### Problemates

Recull de problemes matemàtics per a totes les edats

Lluís Segarra

122



Biblioteca de Guix

150 pàg. 1.795 PTA / 10,79 +



C/ Francesc Tàrraga, 32-34 08027 Barcelona  
A/e: [amacias@grao.com](mailto:amacias@grao.com) Telèfon: 934 080 464





*La sobrecàrrega d'activitats que viuen bona part dels infants a la sortida d'escola, i un ritme familiar intens i accelerat fa que els nens i les nenes puguin tenir estrès. L'article exposa una sèrie de condicionaments familiars sobre la realitat de l'estrès i apunta criteris per al desenvolupament harmònic dels infants.*

## Estrès infantil?

*Josep Oriol Pujol i Humet*

Fundació Pere Tarrés

Els mitjans de comunicació es fan eco d'una realitat que mestres i professores ja fa temps que constaten: els alumnes acusen el ritme de vida sobrecarregat d'activitats en què estan immersos. El seu horari no ha d'envejar gens el dels adults, amb els quals comparteixen, a més a més, les presses i ansietats. El començament de la jornada està marcat per l'horari laboral dels pares. A continuació, un treball escolar és ple d'estímul, el qual sol anar complementat amb les activitats extraescolars: idiomes, esports, música i teatre, catequesi i feina per a casa. Sovint els avis, algun familiar o els cangurs, recullen els nens a la sortida del col·legi i els infants no arriben a casa fins a l'hora de sopar o fins i tot més tard. Les activitats a la sortida de l'escola varien segons el dia, com també la manera com les famílies tenen de resoldre l'atenció dels menors.

El clima mediterrani possibilita una jorna-

da molt més llarga de la que és habitual als països més freds i aquesta generositat del temps afavoreix la realització d'activitats complementàries del treball en horari vespertí: cursos de formació, assistència a reunions i conferències, els imprescindibles encàrrecs domèstics... Els catalans tenim fama de despertar-nos a la mateixa hora que ho fan els habitants del nord d'Europa i anar a dormir com els habitants dels països del Sud. Estadístiques recents demostren que som una de les societats que menys temps descansa. I aquest ritme intens el traslladem als més petits. Necessitem oferir-los activitats, a les quals sempre busquem un valor afegit, ja sigui de canvi o aprenentatge, per ocupar, d'aquesta manera, el temps que no podem estar amb els nostres fills. L'estil de la societat competitiva, on «trionfa» qui aconsegueix acumular coneixements i relacions, es reproduïx també, en menor escala, en els petits. Les famílies monoparentals, cada cop més nombroses, accentuen encara més l'esquema en el qual l'adult ha d'assumir responsabilitats que, en una situació de parella, es compartien. Som els pares els qui, en certa mesura, transmetem l'estrès als nostres fills.

Les sensacions d'angoixa, cansament i fins i tot les manifestacions de baix rendiment escolar o somnolència en els menors són la conseqüència individual d'aquesta intensitat d'estímul externs. La vulnerabilitat de cada persona davant l'estrès és determinada pels models percebuts i per l'educació tolerant rebuda davant la frustració, equilibri personal i intel·ligència emocional. L'estrès és el

resultat del conjunt de reaccions que es dona entre la persona i el seu entorn, quan són sentides com a amenaçadores o desbordants per a un mateix. I aquesta valoració és fruit de la intensitat amb què es perceben els estímuls externs, així com de l'obtenció de recursos i suport emocional per fer front a la saturació d'estímuls.

Tot allò que arriba als nens i nenes de la nostra societat pertany al camp material. Els oferim tot tipus de béns i recursos i consumeixen una mitjana diària de tres hores de televisió. Ara bé, sovint els falta l'atenció afectuosa, la relació serena amb els seus pares. El sentiment inconscient de culpabilitat que ens crea la falta d'atenció als nostres fills, el projectem donant-los tot allò material que ens demanen. El resultat d'aquesta pauta de relació va des del desequilibri alimentari fins a les dificultats per saber ordenar l'excés de joguines i poder-ho fer. Altres símptomes d'aquesta «síndrome de desatenció» compensada per la tolerància extrema són la intransigència dels nens, la seva poca capacitat per acceptar la frustració i la falta de recursos personals davant l'estrès. Javier de les Heras, en la seva obra *Rebeldes con causa. Los misterios de la infancia*, afirma que d'un 4 % a 8 % de la població infantil és víctima de l'estrès a causa de la sobrecàrrega d'activitats difícils d'assimilar a la qual estan sotmesos, com també de la poca capacitat que tenen per enfrontar-se a l'ansietat i l'angoixa generades per aquesta situació.

Llavors, els pares, i en especial les mares, no tenim dret a aconseguir èxit

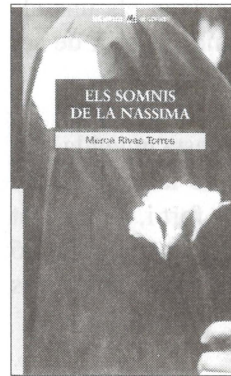
professional? Hem de deixar de banda les nostres expectatives laborals i les aficions en un exercici de generositat, que pot ser excessiu per a alguns, per poder educar correctament els fills? No és correcte recórrer als avis perquè atenguin els seus néts? És o no necessari l'aprenentatge de llengües estrangeres? Com evitar l'estrès infantil?

Des de l'experiència educativa en el temps lliure, voldríem apuntar alguns criteris que, bo i defensant el desenvolupament harmònic dels nens i el creixement en totes les dimensions, fan compatible aquest dret amb una realitat social que no facilita la vida familiar. L'educació infantil necessita evidentment un exercici de generositat, alhora que una mestria que parteix de l'equilibri i maduresa dels adults, models per al nen. No és convenient guiar-se pel materialisme social, pel consum d'activitats, o afavorir només aprenentatges concrets que deixen els nens esgotats, de tal manera que l'únic moment que poden compartir amb els pares l'acaben passant mig adormits davant la televisió.

Hem d'evitar la soledat del nen, signe del nostre temps, de la qual ens parla Tonucci en tota la seva obra. És important l'actitud serena dels pares disposats a dialogar amb els petits de la casa. Estudiosos nord-americans han establert que quan els pares es dirigeixen als fills, un 65 % de les vegades o més únicament és per donar-los instruccions o bé per advertir-los d'allò que no han fet bé durant el dia, i en algunes famílies no hi ha cap més tipus de comunicació. El diàleg serè, escoltar els nens des

d'una posició adulta però oberta a la intervenció, pot ser molt enriquidor per a tothom. La relació madura amb el nen li aporta els recursos intel·lectuals i emocionals que li permeten enfrontar-se amb èxit als estímuls externs amenaçadors.

L'ordre, el ritme que l'ésser humà necessita, ajudarà el nen a gaudir amb regularitat del temps. Les pautes senzilles però constants, afavoridores del temps lliure, viscut gratuïtament, tranquil·litzaran els menors quan tornin a casa. El joc, les relacions socials lúdiques que possibiliten marcs educatius, com el centre d'esplai, facilitaran l'expansió necessària, sense la pressió dels resultats. És important una educació en valors que, deixant els aprenentatges, ajudin els nens a convertir-se en persones, amb tota la plenitud que el terme implica. La Convenció de les Nacions Unides sobre els Drets del Nen planteja la importància de «reconèixer al nen el dret al repòs i al temps lliure, a gaudir dels jocs i activitats recreatives pròpies de la seva edat, a participar lliurement en la vida cultural i artística...». Reconequem-li amb totes les conseqüències aquest dret, acompanyem-lo en la mesura de les nostres possibilitats, oferim-li allò que veritablement necessita i segur que viurà una infància molt rica i... sense estrès!



## Els somnis de la Nassima\*

**Laura Parés**

A l'Afganistan la situació es fa insostenible per a les dones, i el pare de Nassima, una nena de deu anys, decideix fer-la sortir del país junt amb la seva mare. El dia abans de la fugida, però, un seguit d'esdeveniments li ho impediran i decidiran el seu futur i el de tota la seva família. L'autora ens endinsa mitjançant aquest relat documental en la incomprendible forma de repressió política, social i religiosa de l'Afganistan a través de les vivències d'una família musulmana contrària al règim. Ens endinsa també a la divisió social provocada pels talibans i, finalment, ens deixa un bri d'esperança quan descobrim que d'amagat les persones que conformen la societat afganesa continuen

\* RIVAS TORRES, Mercè. *Els somnis de la Nassima*. Barcelona: La Galera, 2000 (Col. El Corsari, 39).

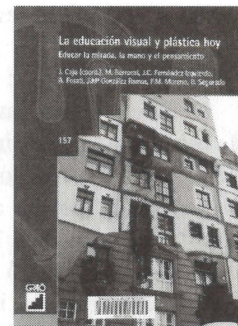
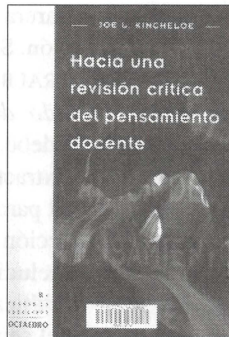
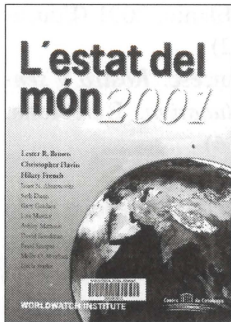
72 Novetats

la seva lluita i es protegeixen els uns als altres, això sí, sempre amb el perill de ser descoberts i durament castigats.

Els protagonistes d'aquesta novel·la, noi i noia, són el testimoni de la joventut en aquest país; el contrast és fort i, per aquest motiu, pot generar als lectors una reflexió sobre la funció dels governs, sobre les

religions, sobre les llibertats, sobre la ciutadania i molts altres aspectes que sovint en la nostra societat passen una mica desapercibuts.

La narració no comporta cap dificultat de lectura, es desenvolupa linealment i en tercera persona. Recomanable per a lectors a partir de dotze anys.



## Altres novetats bibliogràfiques

### *Biblioteca Rosa Sensat*

*La educación visual y plástica hoy. Educar la mirada, la mano y el pensamiento.* J. Caja (Coord.). Barcelona: Graó, 2001 (Serie Didáctica de la educación visual y plástica; 157)

Extracte de l'índex:

Educar la mirada, la mano y el pensamiento; Expresión plástica y educación infantil: la expresión plástica como argumento y como punto de partida; Desarrollo gráfico del niño, la observación del proceso evolutivo para la aplicación metodológica; Metodología. La educación plástica y visual en educación primaria: La educación plástica y visual en el siglo XXI; El profesor de educación plástica y visual; La programación; El espacio; Los materiales; La metodología; La evaluación; Actividades imprescindibles. La educación visual en educación secundaria: Encontrando un sentido a la educación visual dentro de la educación artística; Algunas consideraciones sobre la metodología; Arte y tecnología en la educación;

Algunas propuestas didácticas sobre fotografía, vídeo y tecnologías informáticas; La práctica televisada desde el aula; Experiencia de educación visual: Sal televisión, un proyecto integrador desde el aula.

*L'etat del món 2001. Informe del Worldwatch Institute sobre els avenços cap a una societat sostenible.* Lester R. Brown (Dir.). Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 2001

Extracte de l'índex:

Planeta ric, planeta pobre; Avaluació dels efectes de la contaminació de les aigües subterrànies; Erradicar la fam: un repte cada cop més peremptori; Desxifrem la davallada dels amfibis; Descarbonitzar l'economia de l'energia; Fer unes millors opcions de transport; Prevenir els desastres no naturals; Posar fi a la crisi del deute; Controlar els delictes ambientals internacionals; Accelerar el canvi cap a la sostenibilitat.

GARMA SORDO, Ana M.; ELEXPURU ALBIZURI, Itziar. *L'autoconcepte a l'aula. Re-*

74 Novetats

*cursos per al professorat*. Barcelona: Edebé, 2001 (Innova; 7)

Extracte de l'índex:

Definició i trets que el caracteritzen; autoconcepte i autoestima; Exploració i desenvolupament. L'autoconcepte en el grup-classe; Què es pot fer amb l'autoconcepte dels estudiants?; Com treballar amb el grup-classe. Intervenció amb determinats alumnes; Marc teòric i conceptual; Context i agents educatius; Pla d'intervenció i la seva aplicació; Avaluació del pla. Manteniment i aspectes positius del programa d'intervenció.

KINCHELOE, Joe L. *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro, 2001 (Repensar la educació; 12)

Extracte de l'índex:

Modernidad y pasividad cognitiva en la formación técnica del profesorado; Rumores de poder; La política del pensamiento; Cómo escapar a la política del pensamiento moderno; El barrio de Mr. Huxley: ¿Sabes deletrear postmodernidad?; Constructivismo crítico; Contextualización del desarrollo cognitivo; La naturaleza del pensamiento postformal; Investigación por la acción, reforma educativa y pensamiento del profesorado; Reencuadre del debate sobre la formación del profesorado; La formación del profesional postformal de la educación.

LLINÀS I GRAU, Mireia. *Petites paraules. D'on surt la gramàtica?* Barcelona: Empúries, 2001

MONEREO FONT, Carles; DURAN GISBERT, David. *Entramats. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu*. Barcelona: Edebé, 2001 (Innova; 16)

MONGE CRESPO, M<sup>a</sup> Concepción. *El alumno zurdo. Didáctica de la escritura*. Zaragoza: Mira, 2000

*Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*. María Trenchs

Parera (Ed.). Lleida: Milenio, 2001 (Educación. Serie materiales; 2)

TORRALBA ROSELLÓ, Francesc. *Rostro y sentido de la acción educativa*. Barcelona: Edebé, 2001 (Innova; 14)

Extracte de l'índex:

El para qué de la educación; Paradojas de la acción educativa; Instruir, educar y formar; Ineludiblemente humano; La experiencia estética; La experiencia ética; la experiencia del sentido; Pedagogía de la liberación; Pedagogía de la responsabilidad; Pedagogía del pudor; Pedagogía de la confianza; Pedagogía de la esperanza.

TUSON VALLS, Jesús. *Una imatge no val més que mil paraules (Contra els tòpics)*. Barcelona: Empúries, 2001 (Biblioteca Universal Empúries; 152)



## Hi ha webs en *Perspectiva*!

Rita Armejac (ACTE)

Avui s'obre una secció a *Perspectiva Escolar* que vol respondre a una realitat de l'entorn. Tots els centres de Catalunya tenen almenys un ordinador connectat a Internet amb la voluntat que els alumnes facin servir aquesta eina en el seu treball quotidià.

Els mestres, sempre atents a millorar la nostra tasca, no ens quedem enrera en el repte. Amb la mateixa il·lusió amb què hem introduït a classe metodologies i estris que afavoreixen l'aprenentatge, l'autoestima, la comunicació..., agafem les TIC, i concretament Internet, com una eina útil per al desenvolupament dels nostres alumnes i també com un instrument facilitador de la nostra feina. I aquí és on té sentit aquesta secció.

Des del punt de vista de facilitar-ne l'ús, s'estructura en tres parts:

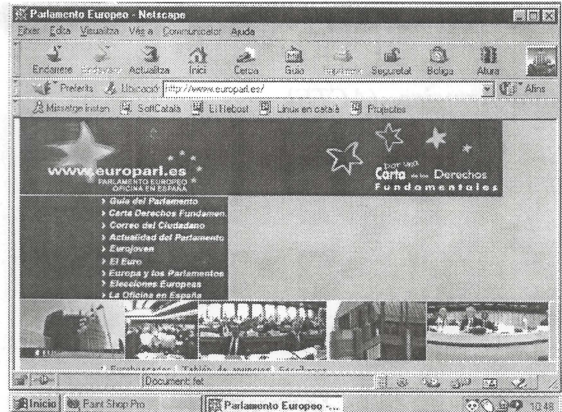
- Una, vinculada directament amb el tema monogràfic que tracti la revista d'aquell mes.
- Una altra, amb adreces més generals que facin referència a qüestions punteres i/o noves.
- Una darrera, que atindrà les demandes que facin els lectors de la secció.

Amb aquesta darrera, fem possible un cert *feedback*. Si penseu que hi ha un tema que caldria que sortís a la secció, us interessa a vosaltres i, a més, creieu que podria ser útil per a més gent, cal escriure un missatge a [rarmejac@pie.xtec.es](mailto:rarmejac@pie.xtec.es). En l'apartat general, aniran sortint les demandes. Igualment, si trobeu una adreça interessant.

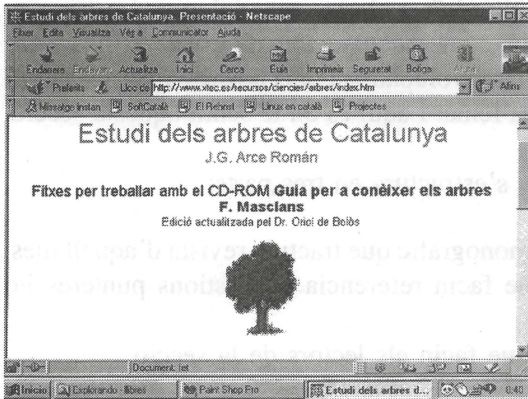
Tota secció nova crea il·lusió i expectatives. Els que la posem en marxa voldríem que fos un nexe d'unió, una font d'investigació i un lloc a compartir entre tots els professionals de l'ensenyament.

<http://www.europarl.es>

És el portal en castellà del Parlament Europeu. Pot ser interessant per a treballar temes de ciutadania i tenir documentació per a l'àmbit de socials. Ara s'hi pot trobar la «Carta de Drets Fonamentals», que inclourà drets civils, polítics, econòmics i socials derivats de la ciutadania europea. Es pot consultar la pàgina i participar en els fòrums que donaran lloc al document.



<http://www.xtec.es/recursos/ciencias/arbres/index.htm>



*Estudi d'arbres a Catalunya.* És una proposta des de primària fins a batxillerat que es pot baixar a l'ordinador de la classe per treballar-la amb els alumnes. Té tres parts: *Morfologia*, *Els arbres en el paisatge* i *Els arbres, font de riquesa*.

Les fitxes de treball estan diferenciades: hi ha les dirigides a l'alumnat i les dirigides al professorat. Poden ser recuperades en el seu conjunt amb l'extensió «doc» des dels fitxers

professorat.exe i alumnes.exe.

# Cartellera

## JORNADES

**Segona Setmana Catalana d'Educació  
Ambiental  
Olot, dies 2 a 6 de juliol**

Aquestes jornades tractaran sobre l'educació ambiental en diferents àrees curriculars.

*Informació:* Societat Catalana d'Educació  
Ambiental (Cristina Santacreu, secretària)  
Aragó, 281, 1r 1a • 08009 Barcelona  
Tel.: 93 488 29 79 • Fax: 93 487 32 83  
E-mail: scea@pangea.org

*Inscripcions:* Fundació d'Estudis Superiors d'Olot  
Av. Anselm Clavé, 7 • 17800 Olot  
Tel.: 972 26 21 28 • Fax: 972 27 19 47  
E-mail: fes@olot.org

## CONGRÉS

**IV Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación  
Física y el Deporte Escolar  
Cantabria, dies 13, 14, 15 i 16 de setembre**

*Lloc:* Facultad de la Educación de la Universidad de Cantabria

*Informació:* Víctor Mazón Cobo (President)  
Tel.: 942 50 03 16  
E-mail: victormazon@terra.es  
vmac0006@alerce.pntic.mec.es

*Pàgina web:* <http://www.q2c3.com/IVCONGRESOFEADEF>  
Aquí podeu trobar informació sobre gestions d'inscripció,  
comunicacions, reserva d'hotel, etc.

## CONGRÉS

### **X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa A Coruña, dies 19 a 21 de setembre**

El Congrés tractarà sobre «Investigació i avaluació educatives en la societat del coneixement»

*Lloc:* Facultad de Informática (campus de Elviña)

*Informació:* Secretaría del X Congreso Nacional de Modelos e Investigación Educativa. Àrea MIDE. Facultad de Ciencias de la Educación Campus de Elviña - Universidad da Coruña  
15071 A Coruña

Tel.: 981 16 70 00 (ext. 1896) • Fax: 981 16 71 53

E-mail: mide@udc.es • <http://www.occ.udc.es>

*Horari:* Dilluns a dijous de 9.30 a 13.30 h

### **Premi Margarita Comas 2001**

Aquest premi es convoca amb la finalitat de contribuir al coneixement i la difusió del significat de la coeducació amb un treball de recerca.

*Termini de presentació:* Els treballs de recerca es presentaran **abans del dia 30 de setembre** (dilluns a divendres, de 10 a 14 h i de 16 a 20 h)

*Lloc de presentació:* Margarita Comas.  
Associació d'ensenyants per una educació no sexista  
Via Laietana, 38, pral. • 08003 Barcelona  
Tel.: 93 319 54 12  
E-mail: amcomas@pangea.org  
<http://www.pangea.org/amcomas>

## PREMIS

### **III Premi Teresa Miquel i Pàmies d'idees per a la normalització lingüística de l'àmbit associatiu, juvenil, laboral o de la nova immigració**

*Termini d'admissió:* Els projectes concursants han d'arribar per duplicat **abans de l'1 d'octubre a les 12 hores a:**

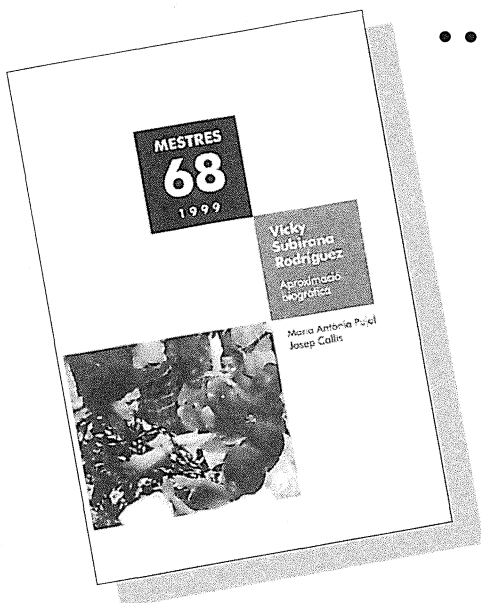
l'Oficina d'Atenció Ciutadana de  
l'Ajuntament de Reus  
Pl. del Mercadal, 1 • 43201 Reus

### **III Premi de Comunicació Jordi Costa i Riera de webs de nova creació en català**

*Termini d'admissió:* Els projectes concursants han d'arribar **abans de l'1 d'octubre a les 12 hores a:**

l'Oficina d'Atenció Ciutadana de  
l'Ajuntament de Reus  
Pl. del Mercadal, 1 • 43201 Reus

## NOVETAT



### • • • **Vicky Subirana** **Aproximació biogràfica**

M. Antònia Pujol  
Josep Callís

**COL·L. PREMI «MESTRES 68», 1999**  
ASSOCIACIÓ DE MESTRES  
ROSA SENSAT/«MESTRES 68»  
80 pàg. PVP: 750 PTA

- • • Aquest llibre que teniu a les mans no és més, o no pretén ser més, que una eina de divulgació de la vida i obra de **Vicky Sherpa**.

Una aproximació biogràfica fruit d'haver estat la mestra guardonada en la convocatòria del **VI Premi «Mestres 68» (1999)** per la seva tasca desenvolupada en el món de l'educació, i que ara «Mestres 68» i Rosa Sensat tenen el goig d'oferir-vos.

R O S A  
S E N  
S A T

**Associació de Mestres  
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona  
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550  
E-mail: [rsensat@pangea.org](mailto:rsensat@pangea.org)  
<http://www.rosasensat.org>

**Distribucions  
Pròleg, S. A.**

Mascaró, 35 • 08032 Barcelona  
Tel: 933 472 511  
Fax: 934 569 506  
E-mail: [prologo@ctv.es](mailto:prologo@ctv.es)



# 36

## escola d'estiu Rosa Sensat educació de la llibertat



**Del 2 al 13 de juliol 2001**

Recinte de l'Escola Industrial. Urgell, 187. Barcelona

**Informació i matrícula**

Av. de les Drassanes, 3. 08001 Barcelona


[www.rosasensat.org](http://www.rosasensat.org)

R  
S  
E  
N  
S  
A  
T



Generalitat  
de Catalunya  
Departament  
d'Ensenyament

Ajuntament  de Barcelona  
Institut d'Educació

 Diputació  
de Barcelona  
Àrea d'Educació

