

Publicació  
de Rosa Sensat

novembre 2010

# P E R S P E C T I V A

E S C O L A R 3 4 9



Escola  
i comunitat  
gitana

Uns instants amb la Irene

Novembre 2010

P E R S P E C T I V A  
E S C O L A R 3 4 9

**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@rosasensat.org](mailto:pescolar@rosasensat.org)  
<http://rosasensat.org/pescolar>

**Consell de Redacció:**

Josep Callís, Antoni Domènech, Dolors Freixenet,  
Quim Làzaro, Elena Noguera, Joan Pagès,  
Antoni Poch, Aurora Reyes

**Director:** Miquel Àngel Essomba

**Directora adjunta:** Mercè Comas

**Secretària de Redacció:** Mercè Marlès

**Disseny gràfic:** Vilaseca/Altarriba

**Coberta:** Núria Hortal

**Composició i muntatge:** Núria Hortal

**Impressió:** Romanyà-Valls

**Subscripcions i distribució llibreries:**

Associació de Mestres Rosa Sensat

**Dipòsit legal:** B. 2090-1975 - ISSN: 0210-2331

**Subscripció anual:** Preu soci: 52 euros.  
Preu no soci: 63 euros. P.V.P.: 7,20 euros.

«L'editorial Associació de Mestres Rosa Sensat als efectes previstos a l'article 32.1, paràgraf segon del TRLPI vigent, s'oposa expressament a que qualsevol de les pàgines de *Perspectiva Escolar*, o una part d'aquestes, sigui utilitzada per fer resums de premsa. Qualsevol acte d'explotació (reproducció, distribució, comunicació pública, posta a disposició, etc.) d'una part o de totes les pàgines de *Perspectiva Escolar*, necessita una autorització que concedirà CEDRO amb una llicència i dins dels límits que s'hi estableixin.»

Subscripció a càrrec de:



**Diputació  
Barcelona**  
xarxa de municipis  
àrea d'educació

Amb el suport de:

**Ajuntament de Barcelona**  
Institut d'Educació



**Editorial**

2010: Balanç de legislatura 1

**Monogràfic**

**Escola i comunitat gitana**

Posicionament i reptes educatius de la Fundació  
Pere Closa envers l'alumnat gitano a Catalunya.

*Domingo Jiménez* 4

Breu reflexió sobre la història dels gitanos i el  
seu pas pel sistema educatiu. *Jesús Salinas* 11

L'escola i l'alumne gitano. *Maria Teresa  
Codina* 22

Escola de Secundària Xavó-Xaví a Can Tunis  
(SO de Barcelona). *Basilio González* 31

Reptes i realitat a l'escola Font de la Pólvara.  
*Escola Vilarroja* 37

La Fundación Secretariado Gitano (FSG) en  
l'àmbit educatiu. *Mónica Chamorro i Carme  
Méndez* 42

Un espai de col·laboració entre la comunitat  
gitana i la Universitat per a l'educació  
intercultural. *José Luis Lalueza, Isabel*

*Crespo i Maria José Luque* 46

Centres d'atenció educativa preferent (CAEP)  
i entorn gitano. *Josep Callís* 56

Bibliografia complementària. *Biblioteca  
Rosa Sensat* 69

**Escola i societat**

**Entrevista**

Uns instants amb la Irene. Retrat d'una  
vetlladora. *Núria Obiols* 73

Elogi del misteri. *Jaume Cela* 77

**Novetats**

Novetats bibliogràfiques. *Biblioteca  
Rosa Sensat* 78



## 2010: Balanç de legislatura

Novembre de 2010: mes de final de legislatura, de campanya electoral i d'eleccions al Parlament de Catalunya. Toca, doncs, fer balanç dels últims quatre anys i una certa prospecció sobre què pot passar d'ara endavant a la llum del que ens trobem en el present.

Primer de tot, hem de dir que la política educativa del tripartit ens deixa molt millor que abans en termes quantitius. Seria absurd, i injust, no reconèixer que set anys de governs de progrés han deixat un sistema educatiu més ben equipat en recursos per fer front als desafiaments de l'escola d'avui. El ritme inversor ha disminuït en la recta final de legislatura, i això està essent un error. Reduir la inversió pública en educació en un moment de crisi econòmica esdevé negatiu en la mesura que la sortida de la crisi econòmica vindrà sobretot sota el guiatge de l'educació i la formació. No obstant això, i amb xifres al damunt de la taula, el balanç global és positiu.

En termes qualitius, és una altra cosa. Clama al cel l'evidència que, en especial aquests quatre darrers anys, el sistema educatiu s'ha anat devaluant de forma progressiva en diversos terrenys que són cabdals. El primer dels quals, i potser el més important, és la simptomàtica desafecció que existeix en la comunitat educativa envers l'Administració que la gestiona. La manca d'un diàleg real, un estil de lideratge del tot inadequat per al món de l'educació i una desconfiança creixent en el professorat han fet que mestres, famílies i alumnat hagin girat l'esquena a les autoritats educatives. Creiem que, dissortadament, es tracta d'una ferida profunda que costarà molt de tancar.

En segon lloc, hem de lamentar l'excés d'iniciatives a les quals s'ha vist sotmès el sistema i que no ha pogut digerir. I que quedi clar: el nostre plany no prové tant pel nombre d'aquestes iniciatives com per les condicions en què s'han volgut posar en marxa. La generalització de la sisena hora a les escoles públiques de Primària, la creació dels

## 2 Escola i comunitat gitana

Espais de Benvinguda Educativa, o més recentment el nou calendari escolar i el procés de digitalització de les aules, són quatre bons exemples d'improvisació, de mala planificació i de malbaratament de recursos, de generació de tensió a escoles i instituts que costarà també molt d'amainar.

En tercer lloc, hem de destacar la inseguretat jurídica i d'aliances polítiques en què ens trobem submergits. S'ha fet una llei d'educació que ha prescindit del pacte nacional previ al qual s'havia arribat, curiosament, després d'haver estat promogut i negociat per les forces polítiques del govern. S'ha trencat el diàleg amb els sindicats d'ensenyament, els quals han convocat més vagues que en cap altra legislatura de la democràcia. S'ha aprovat la LEC sense consens del govern de progrés i amb la complicitat i el suport d'un partit moderat conservador. Qui els entengui, que els compri.

Ens agradaria acomiadar l'equip directiu del Departament d'Educació en general, i el seu conseller en particular, amb agraïment per la bona feina feta i amb la satisfacció de constatar que el pes dels èxits és superior al dels problemes i fracassos, però no ho podem fer; seria traïr la veritat i les desenes de milers de mestres que en aquests moments ho estan passant malament, o molt malament, a causa de les polítiques empreses els darrers anys.

Dues coses sí que les hem apreses, i per sempre. La primera, que en educació la quantitat no porta necessàriament en ella mateixa la qualitat, i la segona, que les macropolítiques que es dissenyen als despatxos dels alts càrrecs sí que tenen un impacte real i tangible sobre la realitat concreta de l'escola. De fet, les dues coses ja les sabíem, perquè la recerca internacional ja ens ho ensenyava fa dècades a partir de fenòmens semblants en altres latituds. Esperem que el fet d'haver-ho viscut ens faci molt significatiu el seu aprenentatge i que mai més hàgim de viure les turbulències a què ens hem vist sotmesos durant quatre anys que s'han fet eterns. Aquest serà, amb tota probabilitat, el principal i gran repte al qual es veurà abocat el nou conseller, o consellera, d'Educació.

## **Introducció: Escola i comunitat gitana**

L'escola avui se situa davant el repte de la integració de la immigració. La problemàtica derivada dels hàbits i costums es manifesta a través de conflictivitats diverses pel que fa a la disciplina i el rendiment acadèmic. Aquest repte, però, no és nou a casa nostra. Abans de l'estiu el consell de redacció de *PERSPECTIVA ESCOLAR* va començar a preparar aquest monogràfic sobre l'ètnia gitana, que sempre ha estat entre nosaltres, i que ha estat desatesa tot i les diferents propostes que en l'àmbit polític s'ha indicat que es farien per tal d'aconseguir atendre-la millor. La realitat, avui, és que les escoles situades a barris marginals i amb consideració d'escoles d'atenció especial encara esperen que se'ls doni l'atenció a que tenen dret i que es mereixen.

El present monogràfic pretén posar sobre la taula del debat aquesta problemàtica i aportar reflexió i línies d'actuació per solucionar-la. Per una banda, es dóna a conèixer la realitat del poble gitano, tant des d'un punt de vista històric com del que fa referència a l'atenció educativa que se li ha donat al llarg del temps, i també es donen a conèixer les concepcions vitals de la seva cultura. Per una altra banda, també es presenten experiències de treball que es porten a terme per millorar l'atenció educativa dels infants i dels joves gitanos des d'entitats gitanes i des d'escoles que treballen en aquest entorn. Es pretén també incidir, a grans trets, en la reflexió teòrica relativa a actituds i enfocaments que cal tenir presents en entorns culturals diferents del propi de les escoles majoritàries del país.

Esperem que el monogràfic *Escola i comunitat gitana* serveixi per als objectius pretesos: portar a debat públic i professional la situació de les escoles de gitanos i que això doni llum a possibles línies d'actuació que en millorin la qualitat. I que s'obri també la porta al debat sobre com millorar les escoles catalanes davant l'actual repte de recepció dels nens i nenes i joves provinents de la immigració.

4 Escola i comunitat gitana

*L'article tracta d'aspectes que incideixen en la formació dels joves gitanos i gitanes, dels buits de convivència, de la desconfiança mútua entre gitanos i no gitanos, i de les repercussions d'aquesta desconfiança davant l'escola, que no senten com a pròpia.*

## **Posicionament i reptes educatius de la Fundació Pere Closa envers l'alumnat gitano a Catalunya**

**Domingo  
Jiménez  
Montaño**

President  
de la Fundació  
Pere Closa

La Fundació Pere Closa és una entitat gitana d'àmbit autonòmic composta per catorze homes i dones pertanyents a la seva Assemblea de fundadors, algun amb estudis universitaris, d'altres no, però tots creiem d'una manera ferma en la finalitat de la nostra entitat: la formació i la promoció dels nens, les nenes i els joves gitanos a Catalunya.

Des de la seva creació el 1998, la Fundació ha esmerçat els seus esforços en la consecució de l'èxit escolar. Un dels nostres reptes fonamentals és eradicar l'absentisme escolar de l'alumnat gitano i aconseguir que acabi l'Educació Secundària. El projecte de *Promoció escolar* s'encarrega d'aquest objectiu i va a càrrec del Departament d'Educació en col·laboració amb la Fundació Pere Closa. Treballem a tretze poblacions de Catalunya. La nostra entitat va néixer de la mà del projecte *Siklavipen Savorença*, el qual expliquem més endavant. També comptem amb el projecte *Difusió de cultura gitana* –Contes Rromane i Qui som els Rroma?–, *Sensibilización educativa*, dirigit a professionals de l'àmbit socioeducatiu, i un *Programa de Beques i Beques Proinfància* de «la Caixa» en diferents punts de la província de Barcelona. Aquests són els principals projectes de la nostra entitat,



però el repte educatiu i cultural és, sense cap dubte, molt ampli, perquè encara queden moltes coses per fer i la nostra il·lusió es manté intacta.

En aquest article intentaré analitzar, des del meu punt de vista, algunes qüestions que, de manera directa o indirecta, incideixen en la formació dels joves gitanos i gitanes, i seguidament oferiré algunes aportacions, des de la nostra entitat, per compensar els dèficits educatius dels i de les alumnes gitanos/es.

A primer cop d'ull, i és políticament correcte dir-ho així, hi ha una normalitzada relació entre gitanos i no gitanos, però aquesta relació és aparent. Superficialment és una relació vàlida, però de manera intrínseca no existeix una veritable convivència ni un necessari diàleg intercultural, i això fa pensar que, si en els gairebé 600 anys que fa que vivim aquí encara existeixen buits de convivència, és il·lusori creure que d'avui per demà recuperarem el temps perdut. És més, quan alguna cosa no funciona bé durant molt de temps, la seva reestructuració és molt més difícil. Sé que això és un diagnòstic pessimista, però només podrem trobar solucions si reconeixem què és el que realment ens passa. En el camp psicològic, i a tall d'exemple, mai se surt d'una depressió si no s'admet que es té.

L'origen d'aquests buits de convivència el podem trobar en la persecució sistemàtica que durant segles hem sofert els gitanos, cosa que ha fet que s'instal·lés en el nostre inconscient col·lectiu la por, el saber-se rebutjats i l'autodefensa cultural, i també el poc o nul reconeixement cultural que ha tingut el poble gitano i, per descomptat, una desconfiança mútua entre gitanos i no gitanos que ens ha fet molt de mal a tots. Aquesta és la càrrega que, sense saber-ho, porten a les seves motxilles els nens gitanos quan van a col·legi. Els seus pares desconfien d'uns mestres que no pertanyen a la seva cultura i temen que els seus fills deixin de ser gitanos en una escola de la majoria, no de la minoria, una escola que, en definitiva, no senten com a seva. Diuen que els nens aprenen més d'allò que no es diu que d'allò que es diu. Ells saben o intueixen que els seus pares desconfien de l'escola, cosa que es transmet moltes vegades involuntàriament i els nens acaben, a mesura que es van fent grans, desconfiant també de la seva escola. Per aprendre és necessari el vincle afectiu emocional entre l'infant i el seu mestre, és el vincle bàsic i primer perquè existeixi aprenentatge i fa que les famílies també se sentin pròximes a l'escola.

6 Escola i comunitat gitana

Per si això no fos poc, les famílies que superen el mecanisme d'inde-fensió cultural tenen una altra temença i és que els seus fills i filles no tinguin èxit escolar i acabin dedicant-se a la mateixa ocupació que la dels pares, és a dir a la venda ambulat.

Per la seva part, l'escola tampoc no contribueix al procés norma-litzador de l'escolarització de l'alumnat gitano. Quan els mestres no creuen en el rendiment escolar dels seus alumnes gitanos o quan pen-sen que abandonaran l'escola abans d'acabar la Secundària obligatòria alimenten la profecia que s'autocompleix: és probable que l'altre acabi confirmant les expectatives que veu que suscita.

Tenim, doncs, davant nostre un repte difícil per a tots, però no insuperable: cal que hi hagi un veritable acostament bidireccional entre famílies i escola. L'escola ha de ser dipositària de la confiança que li atorgui la família i aquesta família ha de superar temors i recels, i acostar-se a l'escola, participar en la vida escolar i implicar-se al màxim perquè els seus fills també ho facin. Els mestres han d'apostar per l'èxit escolar dels seus alumnes gitanos. Creure en les seves capacitats produeix una devolució d'autoestima que trenca les barreres de la incomunicació i del fracàs.

De tota manera, els nens i joves gitanos no ho tenen fàcil. A tot això que hem exposat, s'hi ha d'afegir la rèmora dels codis culturals i lingüístics. Els gitanos hem perdut la nostra llengua i hem hagut de crear un codi lingüístic que ens legítimi i ens identifiqui culturalment com a gitanos. Tots nosaltres, i també, per descomptat, els nens, ens hi sentim atrets i volem aprendre'l i utilitzar-lo, però l'ús d'aquest codi lingüístic ens allunya de l'oficial que es fa servir a l'escola i a la so-cietat, que és el que cal dominar per tenir èxit escolar i social.

A un infant gitano de tres anys li és més fàcil entendre la forma de la rotllana pel seu bagatge cultural que la del cercle, encara que l'escola i la societat li exigirà que reconegui i utilitzi l'expressió «cercle». Hi pot haver qui consideri això un fet trivial, però quan s'és molt petit es produeix un acostament lingüístic i cultural a la cultura pròpia i un allunyament de les exigències del llenguatge escolar. I si hi afegim la por de la pèrdua cultural produïda per la utilització d'un codi lingüístic extern, comprendrem que les dificultats d'aprenentatge amb què es troben els nens gitanos siguin més grans que les dels altres alumnes.



Existeixen d'altres codis culturals que també tenen un paper important en el procés educatiu dels nostres nens i joves: els gitanos tenim una cultura àgrafa. La part negativa d'aquest tret cultural consisteix en el fet que el saber, pel fet de transmetre's oralment, no de forma escrita, es perd quan els vells, pous de saviesa, moren, i amb ells tot el fons cultural acumulat durant anys d'experiència. La part positiva de ser àgraf és un desenvolupament molt ampli tant de la comunicació verbal com de la no verbal. Per a nosaltres és fonamental i molt valorat l'ús que fem de les paraules en el contingut i en la forma. Donem tanta importància al concepte com a la manera d'expressar-lo.

Pel que fa a la comunicació no verbal, recorrem a un univers de mirades, gestos, que sovint no necessiten paraules. O, més ben dit, una mirada o un gest valen més que mil paraules. És evident que durant molts anys el llapis i el paper han jugat un paper crucial a les aules desplaçant altres possibilitats igualment vàlides d'aprenentatge.

Els gitanos vivim en grup. Per a nosaltres el grup és un reflex fidel de la nostra forma de vida. Quasi tot es viu en grup: les festes, la malaltia, el dol, el treball... És una referència contínua. L'individu que se n'allunya experimenta una certa esquizofrènia: emergeix la seva

8 Escola i comunitat gitana

individualitat, però ràpidament necessita la confirmació del seu entorn. A vegades el mateix grup pressiona la voluntat de l'individu o, més ben dit, a vegades un mateix se sent ofegat per la pròpia percepció que es té d'allò que és socialment acceptat o rebutjat pel seu entorn. Però és indubtable que l'aprenentatge es fa prioritàriament en el marc de l'individu, el qual ha de fer front als seus propis reptes formatius. Els nostres nens i joves es troben, doncs, davant una posició ambivalent: es neix en grup, s'hi creix, s'hi viu, però s'aprèn sol. Resoldre aquest dilema demana un treball personal dur i contradictori.

Seguidament descriuré alguns aspectes relatius al procés de formació dels nens, nenes i joves gitanos i gitanes, a la llum de l'experiència del projecte socioeducatiu *Siklavipen Savorença (Educació amb Tots)* de la Fundació Pere Closa.

A pesar del que hem exposat anteriorment sobre la desconfiança que suscita en els pares el sistema educatiu i el poder de transmissió cultural de la societat majoritària, que té un reflex fidel en l'escola, la nostra experiència confirma que és bàsica l'existència de dispositius interns de promoció i formació dels gitanos, és a dir que els gitanos mateixos siguem els protagonistes de la nostra pròpia formació educativa, cultural, social, laboral, etc. Ser gitanos ens avala per construir un pont, un canal de comunicació entre les famílies i l'escola. Els pares se senten molt sovint sols davant una situació escolar que desconeixen: l'organització dels centres, el funcionament, la participació en la vida escolar, les matèries... Per aquest motiu, ens demanen ajuda per interpretar un món desconegut per a ells i, per tant, informació i mediació. Per la seva part, els professionals de l'àmbit socioeducatiu també demanen el nostre suport. Sovint els cal informació i formació per treballar amb la comunitat gitana, conèixer i entendre els seus valors per optimitzar el treball que duen a terme.

El fet que un grup de gitanos s'hagi preocupat per l'educació dels alumnes de la seva ètnia ha generat confiança en les famílies. S'han sentit acompanyades en l'orientació escolar, en els canvis de centre, en les sol·licituds i la cerca de recursos, en l'acompanyament en el procés de matriculació...

Això ha provocat un canvi en moltes famílies, les quals, quan superen pors i recels, opten per donar formació als fills i filles. Aquest



canvi no solament es produeix en l'àmbit familiar més restringit, sinó que es va estenent com una taca d'oli a altres cercles pròxims. Quan un gitano o una gitana estudia, es trenquen moltes barreres i s'obre el camí per als que vénen darrere. També hi ha un canvi en les expectatives. És possible que una formació adequada porti a l'obtenció d'una feina més bona i també s'accepta que és perfectament legítim tenir una bona formació, amb independència de l'ofici que s'hagi escollit. És curiós observar com les famílies que senten que els fan costat arriben a creure realment en les possibilitats d'èxit escolar dels fills i filles, un èxit que reconeixen que també és de l'escola i dels seus professionals. Una mostra d'això és que ens trobem amb molts casos de famílies que, si ens posem al seu costat, opten per centres on hi ha un nivell alt d'exigència acadèmica. No solament els pares valoren la importància del nostre acompanyament en el procés de formació dels seus fills i filles, també els centres educatius reclamen la nostra intervenció, potser perquè és necessària l'ajuda mútua i la col·laboració per aconseguir l'èxit escolar de l'alumnat gitano.

El recorregut que han de fer les nenes i joves gitanes és llarg i sinuós: s'han d'encarregar dels germans petits, de les feines de casa, acceptar el desafiament de «ser dona gitana i continuar estudiant». A vegades són motius suficients per deixar-ho córrer. Però així i tot, veiem que cada vegada hi ha més nenes i joves que continuen la formació, amb el valor afegit que posseeix la dona gitana: treballadora infatigable i motor de canvis, especialment sensible en l'atenció i la cura dels fills, i de tots els qui l'envolten. Sens dubte, en el nostre projecte sobresurten les nenes i les joves gitanes. De tota manera, nosaltres optem per una formació conjunta de dones i homes. Si solament són ells els qui estudien o, al contrari, només són elles, tindrem un poble dividit. Perquè l'educació triomfi, doncs, tots dos han de caminar junts. Els nostres grups mixtos són un referent per a altres nens i nenes, i joves. Els que s'han marcat un objectiu educatiu necessiten trobar-se amb coetanis amb els quals compartir vivències, i així junts, en grup, podran dur a terme les seves aspiracions.

És especialment rellevant el paper que representen els gitanos i les gitanes universitaris. D'una banda, es converteixen en assessors de l'Administració en assumptes gitanos, perquè tenen preparació per exercir aquesta funció, i alhora el fet d'ésser gitanos els legitima. Amb tot, això desperta el dubte etern: És possible tenir formació universitària

10 Escola i comunitat gitana

i continuar essent gitanos? A la Fundació Pere Closa ho veiem ben clar i hi responem amb un sí rotund: és possible tenir formació i continuar essent gitanos. Molts gitanos i gitanes universitaris abandonen la seva militància en la causa gitana perquè és molt difícil enfrontar-se contínuament als dubtes externs sobre la seva identitat. D'altra banda, són líders d'opinió per a altres joves que vénen darrere. No obstant això, és un perfil complex que no s'aconsegueix fàcilment. Han de ser reconeguts com a gitanos i això només és demostrable quan comparteixen territori amb altres joves, i a més, aquests líders d'opinió, han d'estar suficientment a prop per ésser un exemple a seguir i prou lluny per poder ajudar els altres a traçar el seu propi camí. Un gitano o una gitana universitari d'una certa edat deixa d'ésser un líder d'opinió per als més joves, perquè se'l veu massa allunyat o allunyada dels interessos d'aquests joves.

Ni els buits de convivència entre gitanos i no gitanos, ni els centres educatius que no creuen en les possibilitats dels seus alumnes, ni els codis culturals i lingüístics en contraposició, ni l'eterna lluita entre individu i grup, impediran que entre tots aconseguim que, dintre d'uns quants anys, tinguem un grup ben nombrós de gitanos i gitanes amb una adequada formació professional o amb estudis universitaris. Aquesta és una il·lusió compartida. I des d'aquí vull donar les gràcies a aquests alumnes gitanos i gitanes que lluiten per tirar endavant, i també a les seves famílies, als seus mestres i les seves mestres, a les entitats gitanes, progitanes i altres que dia rere dia treballen per fer que aquest somni esdevingui una realitat.

*Crítica a les polítiques educatives d'àmbit central i autonòmic que, segons l'autor, han dut a una aculturació d'aquells gitanos que han rebut una llarga escolarització en la qual no han pogut sentir-se mai protagonistes ni reconeguts culturalment per una escola intercultural.*

## **Breu reflexió sobre la història dels gitanos i el seu pas pel sistema educatiu<sup>1</sup>**

### **1. Aproximació històrica al poble gitano**

Quan en el segle xv els Reis Catòlics comencen la construcció de la idea d'Espanya com a estat, els gitanos ja viatjaven per la península Ibèrica i algunes famílies s'assentaven a llocs com Andalusia, l'anomenada *llar* dels gitanos. La història dels gitanos espanyols és la història d'un xoc entre una societat viatgera i una societat sedentària, la construcció des del món gitano d'una identitat ètnica davant la societat majoritària, l'etern conflicte entre els gitanos i el poder.

Amb la primera Pragmàtica dels Reis Catòlics, el 1499, comença una llarguíssima etapa d'acuit, en què es perseguirà la seva diversitat i se'ls prohibirà usar el seu idioma, els seus vestits, se'ls obligarà a sedentaritzar-se, deixar els seus oficis tradicionals i servir un senyor.

El primer document sobre l'expulsió i la repressió dels gitanos a Catalunya vindrà d'una ordre de Germana de Foix, segona muller de

*Jesús Salinas  
Catalá*

Professor de  
Primària.  
Eduador Social.  
Membre de  
l'Asociación de  
Enseñantes con  
Gitanos.

1. Aquests temes són tractats extensament a: SALINAS, Jesús. «Un viaje a través de la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles», a *Anales de Historia Contemporánea*, núm. 25 (2009), p. 165-188. Ed. Departamento de Historia Moderna y Contemporánea. Universidad de Murcia.

## 12 Escola i comunitat gitana

Ferran el Catòlic, la qual, quan presidia el 1512 les Corts catalanes a la vila de Montsó, va decidir expulsar tots els gitanos del Principat de Catalunya i els comtats del Rosselló i la Cerdanya sota la fórmula de «*sien expel·lits e foragitats*» –desterrats–, amb pèrdua dels béns personals, assots i galeres, si en un termini de seixanta dies no abandonaven els territoris del Principat. Els virreis i les successives Corts de 1542, 1553, 1585 i 1701 van renovar aquesta legislació, que mai no cercà integrar els gitanos en la societat catalana, si exceptuem les Corts de 1585, les quals admeteren que si el comportament d'alguns gitanos era correcte, podrien quedar-se per viure i treballar de manera legal.<sup>2</sup>

La política dels reis, pel que fa a l'assentament dels gitanos, va ser un xic erràtica. Es va passar de l'obligació d'aveïnar-se de manera estable o, com a alternativa, posar-se al servei d'un senyor (Pragmàtica de 1499 dels Reis Catòlics) i viure-hi a prop, a prohibir-los fixar la residència en llocs de menys d'un miler de veïns (Pragmàtica de 1619 de Felip III). La Pragmàtica de Felip IV de 1633 els impedia sortir de les ciutats on vivien, però alhora els obligava que «*salgan los susodichos de los barrios en que viven con el nombre de gitanos y que se dividan y mezclen entre los demás vecinos...*». En la Reial pragmàtica de Felip V, de 14 de maig de 1717, es van habilitar 41 poblacions on es podien establir els gitanos i en les úniques on podien viure. Cap no era catalana. El 1729, s'hi van afegir unes quantes poblacions més, entre les quals Sant Feliu de Guíxols, Figueres, Olot, Vic, Vilafranca del Penedès, Berga, Manresa, Puigcerdà, la Seu d'Urgell, Tremp, Lleida, Mataró, Tortosa, Tarragona, Balaguer, Girona, Tàrraga, Solsona, Guissona, Vilanova de Cubells, Sitges, Santa Pau, Besalú, Cambrils, Reus, Torroella de Montgrí, Granollers, Caldes i Verdú. No va ser fins a la Reial pragmàtica de 1746 quan s'hi va afegir la ciutat de Barcelona. La llibertat d'ofici i de lloc de residència va arribar amb la Pragmàtica de Carles III, el 1783, en la qual s'indicava «*Declaro que los que llaman y se dicen gitanos no lo son por origen ni por naturaleza, ni provienen de raíz infecta alguna*». Sibil·linament els reconeixia com a ciutadans espanyols, però els negava l'existència com a diversitat: els gitanos no existien, ni podien viure com a tals. Aquella

2. VARGAS, Alejandro. «Los gitanos en la Cataluña del siglo XVIII». *Revista I Tchatchipen*, núm. 39 (2002). Ed. Instituto Romanó de Servicios Sociales y Culturales. Barcelona.





igualtat de dret que s'atorgava als gitanos ha estat una desigualtat de fet fins a la Constitució de 1978.

Últimament hi ha un reconeixement de la seva cultura, sempre des de les institucions de govern, que contrasta amb el rebuig permanent de la societat majoritària. Prova d'això és la declaració del Parlament de Catalunya, el 21 de novembre de 2001:

1. «Reconeix la identitat del poble gitano i el valor de la seva cultura com a salvaguarda de la realitat històrica d'aquest poble.»
2. «Insta el Govern a realitzar les gestions pertinents per a contribuir a difondre el reconeixement de la cultura gitana i del seu valor per a la societat catalana».<sup>3</sup>

Les més de 250 normes i lleis contra els gitanos no han impedit la seva continuïtat i multiplicació, el seu assentament a qualsevol població i que siguin, en l'actualitat, la minoria ètnica més nombrosa de l'estat espanyol (entre 650.000-800.000 persones, de les quals unes 65.000 viuen a Catalunya). Tot i que gaudeixen de la indiscutible ciutadania espanyola, els gitanos continuen presentant percentatges més elevats de pobresa, exclusió i vulnerabilitat social que la població majoritària.

3. *Butlletí Oficial del Parlament de Catalunya*, núm. 240, Palau del Parlament, 21 de novembre de 2001.

14 Escola i comunitat gitana

Els gitanos de l'estat espanyol formen un grup heterogeni, la cultura dels quals ha evolucionat a un ritme diferent dintre de cada una de les grans famílies o patrigrups. Les relacions interètniques, amb l'entorn concret de cada família, també les han portat a diferències importants. Diu Teresa San Román:<sup>4</sup> «*Ciertamente la minoría gitana no sólo es diferente, sino heterogénea y pocas veces es uniforme en sus condiciones y en sus aspiraciones, en su grado de aculturación y de integración, y en su conciencia étnica. Un proyecto que no contemple estas diferencias será inadecuado e impositivo para la mayoría de los gitanos y será irrespetuoso e ineficaz*».

Als anys setanta (1970) va començar un moviment associatiu i de participació. Primer dintre de les estructures de l'Església catòlica (Secretariats Diocesans pro gitanos), i a partir de la mort del dictador Franco i l'arribada de la democràcia (1975), es van crear les associacions gitanes laiques, moltes dirigides exclusivament per gitanos. El moviment associatiu gitano compta en l'actualitat amb més de 600 associacions (n'hi ha unes 40 que són associacions de dones gitanes), diverses federacions on s'agrupen aquestes i algunes grans associacions de caràcter estatal. Aquesta gran quantitat d'associacions no han de fer pensar que agrupen molts gitanos, sinó que solen ser associacions familiars que en conjunt no representen ni l'1% dels gitanos i les gitanes espanyols, com generalment passa en l'associacionisme d'altres sectors de la societat espanyola.

Les relacions del govern central amb els gitanos s'han produït a través del Ministeri d'Afers Socials, on va ser creada la Comissió Consultiva per al Programa de Desenvolupament. L'any 2006 es va constituir un nou òrgan de participació anomenat Consejo Estatal del Pueblo Gitano, també dintre el Ministeri de Treball i Afers Socials (ara Ministeri de Sanitat i Política Social). Aquest Consejo substitueix la Comissió Consultiva, però no deixa de ser un Consejo sense atribucions més enllà de les consultives. Hi ha més representació del moviment associatiu gitano (vint organitzacions gitanes o el treball de les quals fonamentalment és amb població gitana) i vint vocals que representen les institucions oficials (ministeris, Instituto de la Mujer...).

4. SAN ROMÁN, Teresa (compiladora i coautora). *Entre la marginación y el racismo: Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Alianza Universidad, 1987. pp. 239.

També en algunes comunitats autònomes existeixen organismes de participació gitana. En l'actualitat hi ha una *Secretaría Gitana* a la Comunitat Andalusina i adscrita a la Consejería de Asuntos Sociales. A Extremadura, el Consejo Regional Gitano per a la comunitat gitana; a la Comunitat de Madrid, la Mesa para la Integración y Promoción del Pueblo Gitano, que depèn de la Consejería de Presidencia; a l'Ajuntament de Barcelona, el Consell Municipal del Poble Gitano de Barcelona, el qual també forma part del Consell Municipal de Benestar Social. També existeix el Consell Assessor del Poble Gitano, dintre del Pla integral del Poble Gitano a Catalunya. Totes aquestes participacions són «consultives», sense caràcter decisor i sense accés directe als recursos ni als pressupostos de les administracions.

En el transcurs dels darrers trenta anys de democràcia, solament un gitano, Juan de Dios Ramírez Heredia, ha estat diputat al Parlament espanyol i al Parlament europeu; en l'actualitat hi ha dos diputats gitanos a les Corts parlamentàries de les comunitats autònomes d'Extremadura i València, però cap al Parlament espanyol. També hi ha hagut alguns regidors a diversos ajuntaments. Tant homes com dones hi han accedit a través de la seva militància en partits polítics espanyols. Fa uns deu anys es va crear el Partido Nacionalista Caló, el qual a penes ha tingut seguidors entre els gitanos i ha passat desapercbut i sense vots en les eleccions al Parlament espanyol. L'any 2002 es va crear un altre partit polític gitano, anomenat ARO (Alianza Romani), el qual no s'ha presentat a les eleccions i està inactiu. La importància d'aquestes iniciatives és que es plantegen la militància ètnica des de partits polítics específics i gestionats per ells mateixos, però la realitat és que no tenen militància ni dintre ni fora de la població gitana.

## **2. Els gitanos i les gitanes en el seu pas pel sistema educatiu**

Ja queda lluny aquell món de carros i gent bulliciosa que travessava països i cultures fugint de reis i idees absolutistes, de cultures hegemòniques i fagocitadores, buscant espais i ciutadanes on viure la seva diversitat i compartir la seva llibertat. Ara es fuig de la pobresa, de la marginalitat, de l'exclusió, de l'*apartheid*, del gueto, de la fam; es fuig de les polítiques racistes, de les deportacions de Berlusconi i Sarkozy, en plena Europa democràtica.

16 Escola i comunitat gitana

Això significa que ja no hi ha viatge?

El somni del viatge viu, però sedentari i endormiscat davant el televisor.

Les filles i fills dels eterns viatgers també miren la televisió i van a l'escola. Una escola que mai ha estat viatgera i que continua desenvolupant un discurs immobiliari de pertinences materials i inamovibles, ple de prejudicis i idees folklòriques sobre la cultura gitana i que amb la seva ampla abraçada homogeneïtzada i inculca les normes, els valors i els prototips que la societat majoritària necessita per continuar reproduint-se.

Després de segles en què l'única educació sempre es donava dintre del patrilgrup, de l'extensa família gitana, i tot i l'alt preu d'una aculturació que s'experimenta en passar molts anys dintre del sistema educatiu, les famílies gitanes han fet un canvi significatiu. El desprestigi i «apaiament» que implicava el fet d'anar a l'escola, ara s'ha transformat en prestigi. L'escola és un pas necessari perquè les filles i els fills puguin accedir a un món laboral i social en igualtat d'oportunitats amb la resta dels seus companys generacionals, i un prestigi si ho fan amb èxit i sense deixar la seva gitaneïtat. Ho han aconseguit uns centenars de dones i homes gitanos, que han acabat les seves carreres universitàries i avui haurien de ser el mirall on mirar-se els infants i joves gitanos. No tan clara ha estat l'aposta del sistema educatiu, amb mesures suposadament compensadores, poques vegades interculturals i sempre supeditades a les polítiques i els polítics amb una extrema necessitat dels vots de les majories. Pas de puça si pensem en els dos-cents mil nens i joves gitanos que tenen edat d'estar en el sistema educatiu i dels quals molt pocs hi continuen durant la Secundària i l'acaben. Solament n'hi ha un centenar que són a les portes o dintre de la universitat (en una situació normalitzada, hi hauria d'haver gairebé 30.000 gitanos i gitanes estudiant a la universitat). I encara perviu l'enorme analfabetisme dels adults gitanos, l'índex del qual (es calcula en un 33%) és el que tenia la població adulta de la societat majoritària al principi del segle XIX.

Seria injust no reconèixer l'esforç de les famílies gitanes, però també ho seria no admetre l'esforç dels professionals del sistema educatiu –mestres, professors i professores...– que han treballat d'una manera



eficaç i a contracorrent, amb escassos recursos i molta voluntat, per donar acollida i resposta a l'alumnat gitano. Tampoc no es pot amagar l'esforç que s'ha fet en la creació de places escolars, ni els recursos invertits en els programes compensadors per part de les institucions educatives.

En l'actual moment d'escolarització generalitzada de les nenes i els nens gitanos, sembla que l'única cosa que preocupa és l'absentisme i el comportament poc disciplinat d'una part dels alumnes. No tant, el seu èxit escolar. Poc, que les nenes i els nens gitanos estiguin a gust a l'escola i la vegin com a seva. Gairebé gens, que les idees d'interculturalitat, flexibilitat curricular i antiracisme impregnin el projecte educatiu i siguin portats a la pràctica del dia a dia.

La nostra minoria ètnica més nombrosa, els gitanos, està essent invisibilitzada i diluïda en altres urgències i altres prioritats. O demonitzada un altre cop amb l'arribada dels gitanos de l'est d'Europa, amb les seves precàries condicions que desperten i generalitzen els estereotips i els rebuigs de sempre de tots els gitanos.

Però aquest absentisme de les nenes i els nens gitanos (irresolt i massa vegades crònic) que, quan es fa extrem, arriba a l'abandonament escolar prematur (sobretot en Educació Secundària), es produeix en la població gitana més marginal, però també, i això és més inquietant, es produeix dintre de les famílies en una situació socioeconòmica normalitzada. Hi ha alguna cosa que no va bé. L'alta velocitat que va començar amb la democràcia està parada, i podria ser també que anés cap enrere la normalització escolar i educativa de les nenes, els nens, els joves i els adults gitanos.

Tampoc no ens podem oblidar de l'existència de polítiques esperançadores que assumeixen que perquè els gitanos i la seva cultura apareguin en els textos escolars d'una manera normalitzada, cal que



18 Escola i comunitat gitana

abans siguin introduïts en els decrets curriculars de les comunitats autònomes. N'hi ha dues que, si bé d'una manera *tímida*, han obert un futur esperançador en reconèixer oficialment els gitanos espanyols en els seus decrets que estableixen el currículum de l'Educació Secundària Obligatòria.

També la Generalitat de Catalunya, des del seu Departament d'Educació, desplega un Pla per a la llengua, la interculturalitat i la cohesió social, i dintre del Pla existeix un *Pla per a l'alumnat de la comunitat gitana* on es reconeix que «la concepció d'una educació assimilacionista ha mantingut les aportacions culturals d'aquesta comunitat al marge dels currículums oficials», i es proposa «assegurar la incorporació de la riquesa cultural de la comunitat gitana [...] en el currículum escolar»; «Proporcionar material didàctic als centres educatius per donar a conèixer aspectes rellevants de la riquesa cultural de la comunitat gitana»; «Promoure que els materials didàctics i els llibres de text reflecteixin elements culturals de la comunitat gitana i que s'hi evitin els estereotips»; «Elaboració i difusió de materials específics per a les àrees curriculars»; «Elaboració d'un protocol per a les editorials».

Igualment, dintre d'aquest Pla per a l'alumnat de la comunitat gitana es concreten intervencions sobre la formació del professorat i els professionals dels serveis educatius, projectes específics en centres docents, col·laboració amb entitats gitanes o que treballen en aquest àmbit, promoció de la llengua romaní en l'alumnat gitano, recepció de gitanos de països de l'est, i tot això dintre d'un marc més ampli i global com són els Plans d'entorn i el Pla integral del poble gitano.

El temps i, abans que res, l'avaluació del desenvolupament i els resultats d'aquestes bones propostes i objectius, ens diran si aquest era el camí adequat.

Alguns exemples de bons projectes educatius i millors equips pedagògics i d'intervenció socioeducativa que es duen a terme ens fan pensar que és possible millorar la resposta educativa. El *Colegio Andalucía*, en el polígon sud de la ciutat de Sevilla, i els centres educatius i equips d'intervenció del *Pla educatiu d'entorn de Sant Cosme* (el Prat de Llobregat), són dos exemples a seguir.

Totes aquestes polítiques de concreció no ens han de fer oblidar que cal evitar sempre que es pugui les polítiques específiques i fomentar la utilització dels serveis i els recursos comuns i generals. Evitar polítiques de segregació, de concentració de les famílies amb problemes. Però, quan aquestes segregacions i concentracions ja existeixen, tampoc no es pot negar que calen mesures i recursos de discriminació positiva concrets, sobretot en aquests entorns marginals, on augmenten la pobresa i la desestructuració culturals, socials i familiars. Recursos i mesures dels quals cal fer un seguiment estricte, perquè, si reïxen, desapareixeran amb la solució del problema, i si no ho fan, cal fer-los desaparèixer perquè no s'enquistin.

Un govern central i disset governs de comunitats autònomes amb les competències plenament assumides en matèria educativa originen una diversitat i desigualtat de polítiques educatives respecte als gitanos. Les tendències conservadores o progressistes dels partits polítics que governen i la seva directa influència en el tractament de l'educació, els canvis, a vegades cada quatre anys, dels governs centrals o autonòmics, influeixen en la poca estabilitat de les reformes educatives.

Però tot i els canvis constants es confirmen unes polítiques educatives que tendeixen a preocupar-se per l'acollida dels immigrants i s'intenta facilitar una «acceleració» en l'aprenentatge de la llengua castellana o la llengua pròpia de les autonomies per a la seva integració en el sistema educatiu. En general, es fan servir els recursos compensatoris en l'alumnat immigrant i es deixa per resolt (o impossible de resoldre?) el tema gitano.

Existeix una idea general, encara que ningú s'atreveix a proclamar-la explícitament, de no invertir més en la comunitat gitana amb el pretext que els seus membres ja han tingut i tenen les mateixes oportunitats que els altres alumnes, de manera que els que no van a col·legi és perquè no hi tenen cap interès i, malauradament, es continua incloent els gitanos en qualsevol política d'atenció a allò «problemàtic» (marginats, conflictius, absentistes...). Però mai, quan es parla de les cultures de l'estat espanyol, de les seves nacionalitats i pobles, s'hi inclou la cultura dels gitanos espanyols.

Mai no hi ha hagut unes polítiques clares (política clara = política cara, segons Teresa San Román)<sup>5</sup> per part dels governs i les seves

20 Escola i comunitat gitana

administracions. Amb intervencions parcials, sempre des del camp social i amb la fórmula dels programes compensadors des d'Educació, sembla que es dóna per resolta la qüestió gitana. Error. La situació en l'actualitat ens diu que el 70% dels més grans de 16 anys no ha completat l'Educació Primària, a penes hi ha joves que arriben a la Secundària –i menys que l'acaben– i és anecdòtic el nombre dels que arriben a la universitat. Ningú no pot afirmar que estigui resolta la normalització de l'accés de la població gitana al sistema educatiu.

Es pot dir que és un procés que va començar fa 25 anys i que l'avançament dels gitanos en la incorporació al sistema educatiu ha estat important. És veritat. Però s'hi ha d'afegir que des de 1990 hi ha un estancament i un retrocés clars en el tema escolar gitano. No tot es resolvia amb una plaça a l'escola, havien de sentir-se protagonistes i reconeguts culturalment en una escola intercultural, en una escola de totes i de tots, també dels gitanos. No ha estat així; a la societat majoritària, i amb els seus vots, a les institucions els costa reconèixer la gitana com a cultura. I no podem oblidar que l'accés normalitzat i la continuïtat en el sistema educatiu requereix que abans s'hagin normalitzat altres factors decisius, alguns de més urgents: casa, feina, convivència interètnica...

En els continguts curriculars propis de les comunitats autònomes, s'hi han inclòs la seva cultura, l'idioma (quan és altre que el castellà), la història, els costums, etcètera, però ningú es planteja la recepció i el possible desenvolupament de les cultures de les altres diversitats de l'estat espanyol, i menys encara de la gitana. Deu ser que les institucions educatives no han tingut mai clara la idea d'una escola intercultural. N'és una prova el fet que les diversitats culturals solen interpretar-se en termes problemàtics i això les porta a legislar una intervenció centrada en l'adaptació, en la compensació *d'aquells-que-han-d'integrar-se*.

Sense estudis, l'accés a la feina és mínim i sempre són treballs no qualificats amb sous molt baixos que no competeixen amb les ajudes socials, fet que portarà en molts de casos al clientelisme envers els

5. SAN ROMÁN, Teresa. «Cambio social e identidad cultural en las distintas comunidades gitanas», a *Encuentro «Las comunidades gitanas: Actualidad y retos del futuro»*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Material Informativo 09. Madrid, 1998.

serveis socials abans que treballar vuit hores diàries en feines poc gratificants i mal remunerades. La inversió en educació, dintre d'unes polítiques educatives interculturals, i la formació professional dels joves i adults, hauria de facilitar als joves gitanos l'accés al món laboral comú amb les seves generacions d'iguals. Això evitaria polítiques de serveis socials que no resolen el problema, sinó que més aviat agreugen la desmotivació per a la recerca de feina i fomenten el clientelisme i la perversió d'un sistema que, en lloc de resoldre problemes, els fa crònics.

Amb les sumes i restes anteriors continuem convençuts d'allò que Xavier Lluç resumeix tan bé: «[...] recordar algunes de les veritats de l'optimisme pedagògic. Primera: potser l'escola no canviarà el món, però sense ella no serà possible fer-ho. Segona: avui no hi ha cap projecte de socialització democràtica (de justícia social, d'igualtat, d'interculturalitat, per tant) més potent que allò que anomenem educació pública». L'educació pública continua essent el camí per prevenir les desigualtats i construir un coneixement comú per a tota una generació a partir de les diversitats, de totes les diversitats: culturals, ideològiques, econòmiques, socials, religioses...

22 Escola i comunitat gitana

*M. Teresa Codina analitza els trets de la vida gitana, els estils de vida i els valors que defineixen el poble gitano, com poden ser la família extensa, la solidaritat, la llibertat, el concepte de treball i el món simbòlic com a elements d'identitat cultural. Explica, també, l'actitud i el bagatge de l'escolar gitano i fa suggeriments per als mestres.*

## L'escola i l'alumne gitano

*Maria Teresa Codina* **Trets de la vida gitana amb repercussió a l'escola**

A part dels estereotips que solem tenir sobre el poble gitano, en l'àmbit escolar, com a terme genèric, els trets d'aquest poble abasten una diversitat de situacions que solen respondre als processos que cada col·lectiu ha viscut i/o als espais per on ha passat. Sempre des de l'òptica de l'educació, mirem ara de donar una ullada àmplia sobre aspectes que, d'una manera o altra, trobem reflectits en els alumnes i en les seves famílies.

«El ser gitano, se sap, se sent, es viu. És un estil de vida que té el seu fonament en maneres de ser indescriptibles i impalpables, i en maneres de fer que poden ser variables i efímeres... El seu sistema de valors és una manera d'enfrontar-se al món, un estil de vida que sembla inspirar-se en una concepció molt marcada per la seva condició itinerant, en què l'espai i el temps hi tenen una importància especial... La major part dels elements culturals, són préstecs presos de l'entorn».<sup>1</sup>

L'estil de vida gitano es basa en un conjunt de principis difosos i alhora vinculats els uns amb els altres: serà diferent l'expressió que

1. Tinguem present que tant la memòria (el passat) com la projecció (el futur) suposen representació mental.

preguin en cada col·lectiu; es mantindrà, però, el lligam entre ells així com la semblança amb la manera com aquests trets es manifesten en altres nuclis gitanos. Això no treu, d'altra banda, la permeabilitat, és a dir la facilitat amb què el gitano es fa seus elements propis de la cultura en contacte: en són prova les notables diferències –i no únicament en les expressions verbals– que podem constatar entre els gitanos catalans, els andalusos, els extremerys, etc.

L'expressió «alumne gitano» pot incloure diversitat de situacions: es pot referir a l'infant o a l'adolescent prèviament escolaritzat o des-escolaritzat; procedent d'entorn rural o urbà, de ciutat industrial o de població petita; d'un barri mínimament heterogeni o de perifèria marginal, etc. Dintre del seu estil de vida, cada situació comportarà les seves peculiaritats i demanarà atenció i projecte educatiu adequats.

Entre els trets inherents al col·lectiu gitano, una constatació bàsica és la importància del *grup familiar*, així com el valor de la *solidaritat*. El gitano sent com a primer deure la cura de la família propera (pares i fills, avis i néts, germans) i, en un segon lloc molt immediat, la responsabilitat envers la família extensa (nebots, cosins de diferents graus...), i, finalment, quan calgui, defensa contra l'estrany –en principi, el paio. El gitano apareix com a garant de la família propera i també de l'extensa. Aquesta relació genera en els individus forts sentiments d'identitat i de pertinença respecte del clan, juntament amb la seguretat de l'ajuda que en un moment donat pot rebre, ja sigui en forma de suport físic, econòmic o psicològic, davant de situacions greus (penúria, malaltia, presó, viudetat...)<sup>2</sup> D'altra banda, la cohesió del clan es pot trobar enfrontada a la cohesió d'un altre clan amb el qual per algun motiu actual o històric hagin esdevingut «contraris». D'aquí les constants *filies i fòbies* que es posen de manifest des de la primeríssima infància.<sup>3</sup>

En el *grup familiar* cadascú té el seu lloc i la seva funció. El sistema de parentiu s'estructura en llinatges constituïts pels que es consideren

2. L'hospitalitat és un dels primers fruits de la solidaritat.

3. En les relacions socials és una faceta rellevant l'imperatiu de sortir en defensa d'un membre del mateix clan que es trobi davant d'un insult, abús, ofensa o venjança. Aquesta solidaritat du a unir-se per reivindicar, per protegir, per actuar, etc., davant d'una situació conflictiva que els mereix la categoria de causa gitana, és a dir que afecta tot el col·lectiu.

24 Escola i comunitat gitana



descendents d'un avantpassat comú, sempre amb absoluta prioritat del sexe masculí: els homes són els que marquen el llinatge, els fills passen a formar part del llinatge dels pares.<sup>4</sup>

En cada família extensa els rols significatius vénen definits pel sexe i per l'edat. El *patriarca* és l'autoritat reconeguda i el cap visible de la família extensa. La dona està sotmesa als seus pares i als seus germans mentre és soltera i al seu marit quan es casa. El masclisme és una de les notes dominants de la cultura gitana.

La *llibertat* és un altre dels seus valors bàsics. D'una banda, possiblement perquè històricament, i també actualment, en moltes ocasions no han pogut ser lliures, i de l'altra, per l'experiència de l'amplitud que representen la natura i la vida nòmada, solen sentir molt fort el desig de llibertat i d'independència, tant individual com col·lectiva.

Aquest concepte emmarca el seu concepte del *treball*: entre els calós és considerat com una necessitat puntual, peremptòria, no com una activitat adreçada a una finalitat determinada. Se'n deriva la predisposició cap a activitats no sistematitzades, autodisciplinàries i

4. Els nous matrimonis, mentre no tinguin el propi habitatge, viuen a la casa dels pares d'ell.



autònomes,<sup>5</sup> i la dificultat per adaptar-se a normes, horaris, i al que suposa continuïtat i disciplina en general. En relació amb el treball, cal tenir en compte que el gitano prioritza el temps reservat a les relacions socials, també marcades pel sentit del clan familiar.<sup>6</sup> És notable el seu sentit de festa sense preveure l'endemà.

*L'estètica i l'art* de rel oriental traspuen intuïció, sensibilitat, imaginació i creativitat. És molt propi el seu estil de música, de dansa, de narracions. La manera d'arreglar-se i de vestir és molt peculiar, especialment en elles.

La *llengua* d'origen indi ha estat un element d'identificació i de diferenciació.<sup>7</sup> L'àmbit reduït en què la utilitzen i l'adaptació a l'entorn, però, fan que quedi pràcticament limitada al món dels ancians i que com a màxim mantingui la funció de llenguatge críptic en un context no gitano.

El *món simbòlic* és un altre element de la identitat cultural gitana. Al voltant del naixement i de la mort és on més es donen les prohibicions i els rituals. Els difunts esdevenen en certa manera els garants del compliment de la *lleï gitana*.<sup>8</sup> D'un temps ençà, s'ha estès el moviment pentecostal gitano (de l'Església Evangèlica de Filadèlfia), espiritualista, motor de transformacions, més moralistes que arrelades a la vida.

Pel que fa a la relació entre la minoria gitana i la majoria no gitana, els condicionants són complexos: la memòria històrica hi té un pes notable. Pel que fa als gitanos, consideren que han de mantenir i preservar i/o defensar el seu estil de vida. Hem de ser conscients que la forta lleialtat cap al grup té com a conseqüència més o menys natural l'oposició global a tot el que li resulta exterior, és a dir al món no gitano, de manera que entre el grup caló i el món paio es crea una mena de

5. Tradicionalment, compravenda, venda ambulat, fires i mercats.

6. Tot el clan participa en qualsevol fet que trenqui la rutina diària, com pot ser acompanyar a l'hospital, visitar el familiar a la presó.

7. A Espanya, l'intent des del segle xv d'estabilitat i sedentarisme –més o menys aconseguit– ha tingut conseqüències en l'evolució de la llengua, en la comunicació i en l'intercanvi amb gitanos nòmades o seminòmades d'altres països.

8. La lleï gitana ve a ser la plasmació en preceptes dels valors de solidaritat, puresa, exigències familiars, en relació amb els acords, la cooperació econòmica, la solidaritat, etc.

## 26 Escola i comunitat gitana

frontera difícil de franquejar. Segons el grau, la intensitat, la visceralitat de les reaccions per una i per altra banda, la relació entre el paio i el gitano donarà peu a diferents formes d'enfrontament, de defensa, de prevenció, de menyspreu mutu, dels quals l'escola rep esquitixos i en paga conseqüències.

De sempre els gitanos han guardat un equilibri entre el manteniment dels valors propis del seu estil de vida i l'acomodació a les cultures i les societats amb què s'han trobat. Actualment, però, la societat majoritària, d'una banda, envaeix, sedueix i pressiona de tal manera que ha arribat a introduir dins la minoria gitana els seus criteris de consumisme, comoditat i desig de plaer immediat, mentre que, d'altra banda, la depressió econòmica tanca portes a les sortides laborals a l'abast dels gitanos. En aquest atzucac, en situacions de marginalitat el gitano ha entrat en el món de la droga amb totes les conseqüències, primer com a traficant i immediatament com a consumidor. La situació en molts casos és dramàtica i de difícil solució, tant a escala personal com col·lectiva. Només la formació personal i la possibilitat d'entrar al món laboral pot dur el gitano a viure amb dignitat de persona, és a dir amb els seus drets coberts i exercint els seus deures com a ciutadà.

### **Sobre l'actitud i el bagatge de l'escolar gitano**

En primer lloc hem de tenir en compte que, a diferència de la funció que, per principi, les societats occidentals assignen a l'escola (lloc privilegiat pel conjunt de relacions socials de característiques cognitives i afectives adreçades a un objectiu educatiu), per al món gitano *l'escola resulta una institució aliena* a la seva mentalitat/cultura. La transmissió oral i directa de les seves lleis i formes culturals ha permès que fins fa relativament poc temps l'escola no els fos necessària:<sup>9</sup> tradicionalment els pares ensenyaven els fills tot introduint-los a la seva pròpia feina (venda, ferralla...), així com les mares a les nenes en la cura de la casa i dels germans petits. D'un temps ençà, aquest concepte de l'escolaritat contrasta amb el reconeixement progressiu i general, tant per part de la societat majoritària com per part del col·lectiu gitano, del paper determinant de l'escola per a la promoció personal i social del gitano.

9. Es constata que, com a màxim, la vida i l'entorn exigien saber de llegir i d'escriure.



En segon lloc, cal tenir present que segons *la procedència i l'entorn* de l'alumne, alguns trets propis de la identitat gitana li poden quedar accentuats o emmascarats per les característiques de la pobresa (cercle viciós que parteix del baix nivell de preparació, passa per escassa producció, per mínima remuneració i acaba en la impossibilitat de promoció personal i social) o pels que són inherents a la marginació (entesa com a suma de condicions que impedeixen una progressiva integració social).

Respecte de l'àmbit directament educatiu, presentem a continuació alguns trets que, a partir de l'experiència, considerem que poden ajudar a conèixer el bagatge personal i cultural amb què el xavorró arriba a l'escola i a trobar l'actuació adient a les necessitats i possibilitats de cadascun i de tot el grup.

Sovint, els trets propis de «la majoria» fan que mirem com a mancances allò que no coincideix amb el que hem considerat paràmetres de cada etapa escolar. Com a professional, però, alhora que ens proposem compensar i/o introduir, no podem deixar d'esbrinar, valorar i potenciar aquelles aptituds pròpies de formes culturals que poden

esdevenir aliats nostres tant en la motivació com en el procés d'aprenentatge.

**A) A nivell primari**, és a dir, en relació amb l'estructura de la personalitat, podem destacar:

**Prevalença del present sobre** el passat i sobre el futur, amb les corresponents conseqüències amb relació a la memòria i a les perspectives personals. Notable **intuïció**, tant respecte d'actuacions com d'actituds de les persones que l'envolten. Capacitat de **resistència** davant de fets greus, que contrasta amb manifesta **intolerància** davant de dificultats d'ordre habitual. Tendència a la **impetuositat** i a l'**extremisme** i poca tendència, en canvi, al que considerem assenyat i raonable. **Violència** i fins i tot agressivitat (física i/o verbal) com a primera reacció al seu abast.

**B) En relació amb les estructures mentals i cognoscitives:**

El **pensament concret** avantatja l'abstracte.<sup>10</sup> Assoleix les estructures amb relació a l'**espaitemps** a partir de la vida diària i de les necessitats vitals. La prioritat de **l'ara i l'aquí** té com a conseqüència el predomini del que resulta *immediat, fàcil d'aconseguir*, sobre el que li resulta distant. Sovint presenta **dificultat** per copsar la **natura abstracta del temps** en ell mateix (durada, transició), així com els comportaments que demanen interiorització i representació; com a contrapartida, tendeix a la repetició i a la mecànica. El seu discurs mental és **més inductiu** que deductiu. Mostra més facilitat pels **processos manipulatius** amb relació als de percepció i discriminació. El notable desenvolupament dels **sentits no auditius** incideix positivament sobre aspectes artístics i negativament en la representació mental. Acostuma a aconseguir bon rendiment en **aprenentatges** basats en l'**experiència** i en l'**acció**. Té tendència a l'**egocentrisme**: li costa adonar-se que el món és més ampli que el que ell coneix (relativitat, tolerància...).

**C) En l'àmbit socioafectiu:**

És prioritària la **inseguretat**, que es tradueix en por i ansietat, o en aparent actitud de suficiència, recolzada en la força física; en el fons predomina la **set d'afectivitat**, que sol expressar exigint dedicació ex-

10. Tinguem present que tant la memòria (el passat) com la projecció (el futur) suposen representació mental.

clusiva, amb la gelosia i el recel que això comporta en relació amb els companys. Reaccions instintives i viscerals de *filles i fòbies*, expressió de les relacions entre clans familiars, que l'escola haurà d'apaivagar i reconduir, però sense oposar-s'hi frontalment. **Interessos realistes**, immediats i pràctics: tendeix a abandonar quan decau la primera motivació. Més gran sensibilitat davant d'**estímuls i reforços de tipus tangible** que davant dels d'ordre intel·lectual o ètic. Destaquen l'**espontaneïtat**, les reaccions ràpides, directes, sovint violentes i agressives. Bon desenvolupament de formes d'**expressió no verbal**. Criteri **unidimensional**: tendència a l'autoritarisme. Resposta positiva a l'**aprenentatge en marc de relació horitzontal** a escala del seu món (germans, cosins, encara que siguin de diferents edats).



### **Propostes a tall d'orientacions / suggeriments genèrics**

No podem oblidar que l'escola és el lloc privilegiat on, a més d'assolir aprenentatges, es poden compartir trets comuns, conèixer diferències i, segons les situacions, aprendre a respectar, intercanviar, relativitzar i valorar. A continuació, diferenciats en tres grans etapes, precisem esquemàticament aspectes que tenen una importància especial en l'educació dels infants gitanos.

**Petits.** És el moment àlgid per a l'adquisició d'hàbits (higiene personal, alimentació, vestit, sanitat, sociabilitat) i per a l'estructuració de l'esquema corporal (parts del cos, lateralitat). Convé promoure la representació mental (fets, situacions de la vida, escolar i familiar) per tal d'afavorir la memòria (passat) i, a la seva mida, capacitar per fer projectes (futur).

**Mitjans.** Cal aprofitar les habilitats pròpies de l'infant gitano (manipulació de materials diversos, càlcul mental, ritme...) per motivar i

30 Escola i comunitat gitana

assegurar adquisicions bàsiques en llenguatge, en matemàtiques, en relacions mentals.<sup>11</sup> Convé insistir en la comunicació i l'expressió oral, que és una manera d'afavorir la convivència i de facilitar l'accés a etapes superiors. La descoberta de l'entorn social i natural, sempre a partir del més immediat i conegut, ajuda a ampliar el món de l'infant gitano, sovint limitat al seu àmbit més proper.

**Grans.** La facilitat que els suposa l'activitat manipulativa és un excel·lent mitjà per proposar i avançar en aprenentatges que comportin resultats immediats, tangibles i avaluables. La pretecnologia representa un recurs didàctic força adequat: fàcilment pot ser l'eix al voltant del qual s'organitzin diferents aspectes de l'aprenentatge, tant en els aspectes instrumentals –llengua i matemàtiques–, com en els continguts conceptuals fonamentals. És un camp que permet demostrar les pròpies habilitats, cosa que ajuda a l'autoestima i estimula l'interès, aspectes ben necessaris per a l'adolescent gitano.

Com a **conclusió**, hem de reconèixer que hi ha contextos que tendeixen a desbordar, potser fins i tot a angoixar l'educador: ni podem evadir-nos, ni sentir-nos «salvadors». L'escola no pot resoldre problemes que tenen causes molt diverses; té el deure, però, de no agreujar situacions. Abordant lúcidament i amb professionalitat les diverses situacions conflictives, contribueix a crear línies d'actuació destinades a millorar la qualitat de vida i a afavorir la convivència. La feina dels mestres, per principi, té resultat a llarg termini.

11. Les relacions de verticalitat/paral·lelisme familiar en són un bon estímul.

*Per sortir de la marginació dels joves gitanos i aconseguir-ne la inserció social, des de l'escola Xavó-Xaví de Can Tunis d'ensenyament secundari adaptat s'explica l'experiència que s'hi ha dut a terme i com s'han aconseguit els objectius.*

## **Escola de Secundària Xavó-Xaví a Can Tunis (SO de Barcelona)**

Quan en arribar a Barcelona l'any 1966 vaig conèixer la realitat de les barraques de Montjuïc i la Zona Franca, em va sobtar que a l'escola es considerés que tots els fills dels immigrants eren curts d'enteniment i que, segons els cànons escolars, cap d'ells no servia per als estudis.

***Basilio González***

*Iniciador de l'escola Xavó-Xaví, i director des del curs 1990-91 al 2002-2003*

Aquella mainada vivia en un món de penúria econòmica; la pobresa però, no impedeix les qualitats, els valors i les habilitats que poden dur els infants a ser futurs estudiants. De la pobresa se'n surt per l'economia: els fills dels emigrants havien de posar-se a treballar com més aviat millor. La seva meta era el treball.

Progressivament, un cop assolits els mínims econòmics necessaris, als seus fills, i més encara als seus néts, els ha estat possible accedir a la cultura, a la universitat i a responsabilitats en el món laboral i social.

En canvi, quan vaig conèixer la marginació, ràpidament em vaig adonar que aquella infància no únicament no tindria mai accés a una escola que bàsicament s'atengui als paràmetres establerts, sinó que, si arribava a entrar-hi, patiria una nova marginació. Hi ha col·lectius que no formen part de la societat: és més, se n'allunyen a passes de gegant. I, com més es manté la marginació més incapaços esdevenen d'entrar

## 32 Escola i comunitat gitana

a formar part d'aquesta majoria social que els exclou.<sup>1</sup> Un nano marginat pot revolucionar una escola: no entén res, no suporta ningú; no triga a desaparèixer i el mestre descansa quan no hi és. Els adolescents, ni s'hi acostaran.

De la marginació només se'n pot sortir per una educació adequada a la realitat concreta, amb mestres disposats a conèixer-la. És el que es va proposar l'escola Xavó-Xaví, en un dels punts més marginats de la Barcelona dels anys noranta.

Quan la vida del barri gitano de Can Tunis començava a percebre els resultats positius del projecte d'educació global iniciat el 1977,<sup>2</sup> el canvi de prioritats de l'Administració municipal va suposar una davallada progressiva per a aquell col·lectiu gitano, més que més greu perquè aquesta fase coincidia amb una etapa de notable recessió laboral. Va ser molt forta la restricció de la venda ambulat, fins aleshores gairebé l'únic mitjà de subsistència: el comerç de la droga els va resultar més fàcil. En acabar el curs 1987-88, la deixadesa creixent del barri ja havia tingut una forta repercussió en la vida escolar. Els adolescents entre 11 i 15 anys representaven el 12% de la població total de Can Tunis. El seu allunyament de l'escola i el desinterès pel que se'ls ofería anava en augment: en menys d'un any tres joves entre 18 i 20 anys van morir de sobredosi. Era urgent trobar la manera d'oferir una alternativa als adolescents del col·lectiu.

Un grup de mestres coneixedors de la realitat de Can Tunis per haver participat des del començament en l'experiència d'educació global, ens vam basar en els elements innovadors de la Reforma Educativa que s'estava implantant: obertura i flexibilitat del currículum

1. Aquests infants no tenen vocabulari, s'expressen més per gestos que per paraules, no s'identifiquen, no reconeixen els altres. Mengen quan hi ha menjar, sense seure mai a taula amb els altres. Dormen quan tenen son, sense despullar-se, en qualsevol racó, sense tenir mai un llit fix; són l'anarquia. Sobreviuen.

2. Durant els anys 1977-1983, en el marc de l'Administració municipal de l'alcalde Socias Humbert, a Can Tunis es va dur a terme una veritable experiència de promoció global del col·lectiu gitano. Malauradament, amb el relleu de l'Administració que havia iniciat el projecte, la política respecte dels grups gitanos va canviar radicalment. Les actuacions es van orientar a dispersar els grups gitanos de la ciutat. Can Tunis no es va dispersar, però en relació amb el barri únicament es va mantenir el que depenia dels serveis educatius: l'escola maternal, Chavorrillos, i l'escola Avillar Chavorrós (en caló, «Veniu, mainada»), que escolaritzava dels 3 als 14 anys.



escolar d'acord amb les capacitats, interessos i necessitats dels alumnes, i possibilitat de diversificar el projecte educatiu. Coneixíem l'experiència del programa d'Aules Taller, del Departament d'Ensenyament:<sup>3</sup> l'estreta relació mà-cervell amb què comptava per afavorir l'accés a vies de pensament abstracte, ens va moure a elaborar un pla per a la franja 12-16 adreçat a aconseguir la maduració personal amb vistes a una inserció laboral que permetés sortir de la marginació. Així el curs 1989-90 va suposar l'inici de l'Escola de Secundària adaptada Xavó-Xaví (en caló, «Noi-Noia») en el marc del programa d'Educació en la Diversitat, és a dir de l'Educació Compensatòria de l'Ajuntament de Barcelona.



Ens vam marcar els següents **objectius a llarg termini**:

*Formació en els aspectes bàsics i en els aprenentatges* que permetin a cada alumne donar resposta a la seva pròpia realitat i a la societat a què pertany. *Clima social adequat* en què, activitats, normes i valors que s'hi visquin afavoreixin el desenvolupament personal, estimulin a participar en objectius comuns. *Models d'adults, amb els quals poder-se identificar*. A l'enfrontament amb l'adult, propi de l'adolescència, en aquest col·lectiu s'afegeix la dicotomia paio/gitano: d'aquí la importància de la figura de l'adult com a agent d'autoritat, de seguretat i de confiança. *Possibilitat de sortides laborals*, essencialment de tipus manipulatiu, vistes tant les habilitats de l'alumnat en aquest aspecte com la realitat del món laboral.

3. Programa que en l'àmbit del Conveni d'Educació Compensatòria, el curs 1983-84 es va iniciar com a recurs pedagògic destinat a tots els alumnes de cicle superior de l'EGB (12-14 anys, prioritàriament d'escoles situades en zones socioeconòmicament desfavorides.

34 Escola i comunitat gitana

**L'organització i el funcionament** responen a trets característics dels alumnes i a dinamismes propis del món gitano, com poden ser:

- l'interès i la facilitat per *processos manipulatius* per sobre dels de discriminació i percepció;
- el discurs mental més *intuïtiu* que deductiu;
- la prevalença del *pensament concret* sobre l'abstracte;
- la prioritat de tot el que és *immediat en l'espai* i en *el temps* davant la manca de motivació habitual i generalitzada;
- un gran *amor propi* que alterna amb *manca de confiança* en un mateix;
- en la relació social, el pes de les *adhesions i desavinences* entre clans familiars.

Comptant amb aquesta realitat i sempre en el marc de la significativitat i funcionalitat dels continguts, vam centrar l'aprenentatge en diferents tallers de pretecnologia. La distribució de temps i de matèries gira al voltant d'activitats manipulatives.

Els alumnes d'11-12 anys, un grup homogeni pel que fa a l'edat, amb un mateix mestre alternen activitats polivalents d'iniciació a les diferents tècniques, amb els aprenentatges instrumentals (assegurar conceptes bàsics sobre espai/temps; vocabulari elemental, mecànica i comprensió de lectoescriptura, matemàtica bàsica) i adquisició d'hàbits escolars (atendre, escoltar, dialogar...). Els alumnes de 12, 13 i 14 anys, a partir d'un sociograma realitzat a començament de cada curs, estan distribuïts en tres grups d'edats heterogènies. Aquesta opció és una manera de dur a l'àmbit escolar valors propis de la cultura gitana;<sup>4</sup> d'altra banda, la diversitat cronològica no suposa augment de dificultat per al mestre del taller, atès que l'aprenentatge sempre i en tots els ordres ha de ser absolutament individualitzat. Cada grup participa un trimestre en un dels tres tallers diferents: d'aigua/electricitat i treball del metall, de construcció i de fusteria. Pot ser interessant precisar que, si bé en començar l'escola, tement el pes dels atavismes gitans i per tal d'afavorir l'assistència de les adolescents, en la selecció d'activitats vam optar per algun taller *neutre* pel que fa al gènere (cuina, jar-

4. A diferència dels països dels gitans no senten la responsabilitat de promoció escolar relacionada amb l'edat i quan l'ascendent de determinats rols familiars s'estén a l'escola de manera positiva, pot contribuir a la motivació i a la superació personals.



dineria...), a la pràctica hem constatat que aquesta diferenciació era innecessària.<sup>5</sup> La individualització de les tasques permet que, dintre de les que són pròpies de cada taller, el mestre opti per les que són més adequades a la condició física de cada alumne. Un cop més hem constatat que quan se supera el tabú, s'avança en sociabilitat i naturalitat.

Aproximadament el 60% de l'horari es dedica a les tècniques:<sup>6</sup> en el 20% d'aquest temps al mestre que assumeix la responsabilitat de la vessant específica del taller, se n'hi afegeix un altre que n'assegura l'aspecte que requereix un aprenentatge determinat (medicions, càlculs,

5. Quan elles han deixat de venir a l'escola, no ha estat pel tipus de treball que s'hi proposava, sinó per la rigidesa dels esquemes familiars. D'altra banda, les *xavis* solen trobar gratificant la possibilitat de resoldre petites reparacions domèstiques.

6. Dintre d'aquest temps, tots els alumnes dediquen un 10% del curs a activitats de jardineria, segons les característiques de cada estació i les possibilitats d'espai del centre.

## 36 Escola i comunitat gitana

vocabulari específic). Aquest segon mestre es responsabilitza de les matèries *instrumentals* (llenguatge i matemàtiques): durant el 25% de l'horari escolar treballa aspectes estrictament formals, sobretot en lectoescriptura i matemàtica bàsica; també tendeix a ampliar informacions i coneixements, sempre en relació amb les activitats del taller o amb la vida dels alumnes: cal que arribin a ser conscients de la seva realitat i del seu entorn. En aquest sentit tenen una funció especial les *sortides periòdiques* programades en relació amb cada tècnica i adreçades a ampliar la percepció de l'entorn social i natural, així com a practicar valors de sociabilitat, respecte, convivència i ciutadania. El 15% del temps restant queda cobert per l'educació física i per aspectes molt funcionals en la vida escolar.

Pel que fa al *procés* que solen seguir els alumnes en la vessant *emocional*, hem constatat que s'inicia en una primera fase en què cal ajudar l'alumne a *sortir* del cercle que el du a *veure els altres com a enemics*: és indispensable l'equilibri personal del mestre per interpretar les reaccions de l'alumne, arribar a connectar-hi en l'àmbit del llenguatge i a progressar fins a un tracte de confiança per ajudar-lo a veure's a si mateix com a persona, tot i la força del clan familiar: és a dir, a començar a ser conscient de les seves possibilitats i limitacions. Un cop superada aquesta fase, l'alumne és capaç de *reconèixer els altres*, de reconèixer-se en ells, de progressar amb relació a normes que garanteixin la convivència en el grup: el mestre li esdevé un adult proper, amb autoritat basada en la seva actuació clara i coherent. En una tercera fase, l'alumne avança en la *consciència d'ell mateix*: reconeix la funció de l'escola i assimila els valors que s'hi viuen, el seu llenguatge verbal s'amplia a partir de les seves noves relacions i de la diferenciació dels seus estats d'ànim, desitja superar-se, cospa el que signifiquen drets i deures. En aquest moment, malgrat un mínim bagatge acadèmic, és capaç d'inserir-se en el món laboral. Si ho aconsegueix, la seva promoció segueix una espiral ascendent. Els seus fills no faran nosa a l'escola, però no seran bons estudiants: els seus néts, possiblement ja ho seran.

Després de 13 anys de funcionament, aquesta actuació educativa queda avalada per la inserció laboral del 95% dels alumnes. Compartim amb els adolescents marginals i el seu entorn el criteri que l'escola és vàlida quan ajuda a obrir-se camí en la vida.

*L'article descriu breument la realitat de l'escola Font de la Pólvora, on s'escolaritzen els infants d'ètnia gitana i gitana portuguesa ubicats en un barri de Girona amb moltes dificultats socioeconòmiques.*

## **Reptes i realitats a l'escola Font de la Pólvora**

### **1. Dades generals del centre**

*Escola Font  
de la Pólvora*

L'escola Font de la Pólvora va ser creada l'any 1978 i està ubicada al barri de la Font de la Pólvora, situat al sector est de la ciutat de Girona.

En el curs 2010-2011 hi ha 148 alumnes matriculats, tots d'ètnia gitana i gitana portuguesa, i 22 mestres que treballen dia a dia per ajudar la societat a crear persones cíviques, lliures i capaces de viure autònomament. La nostra escola disposa d'una línia i cada grup té com a màxim vint alumnes.

Intentem que l'escola treballi cooperativament amb altres entitats que trobem al barri, com per exemple el centre obert infantil, el juvenil, l'associació de veïns, el Servei d'Intervenció Educativa...

### **2. Problemàtica general a què s'enfronta el centre**

#### **2.1. Derivades de l'atenció oficial i la política educativa**

Ens agradaria començar aquesta exposició dient que som conscients de l'esforç que fan l'Ajuntament i el Departament d'Educació per ajudar-nos econòmicament (beques, subvencions, sortides...), ja que

## 38 Escola i comunitat gitana

els pares no poden destinar gaires diners a l'educació dels fills. No obstant això, les ajudes són insuficients i sovint aquest fet dificulta la tasca dels docents enormement. Per altra banda, algunes de les demandes que s'han fet de caire no econòmic ens han estat denegades: seguir amb jornada intensiva, estabilitat del claustre...

A causa d'aquestes negatives i a la poca preocupació general que mostra l'Administració educativa, hi ha una sensació de desatenció generalitzada per part de tot el claustre.

Com a professionals desitgem que la nostra escola sigui un centre normalitzat i per això necessitem uns recursos humans i materials que, avui, no tan sols ens manquen sinó que es redueixen any rere any.

### 2.2. De l'entorn

El barri de la Font de la Pólvora es considera un barri marginal a causa de la dificultat socioeconòmica que la majoria de les famílies tenen: atur, economia submergida, famílies nombroses, analfabetisme funcional, alt nivell de delinqüència... Cal dir que una part de la comunitat es dedica a la venda ambulat, a les fires i a ramassar.

Una de les problemàtiques més importants amb què ens trobem és l'absentisme. La poca importància que donen les famílies a l'escola fa que l'assistència sigui intermitent i la motivació dels alumnes escassa. Val a dir que en èpoques de fires l'absentisme augmenta considerablement. Tot això comporta que el procés d'ensenyament-aprenentatge es vegi afectat negativament.

## 3. Projectes de millora portats a terme i resultats obtinguts

### 3.1. Atenció a l'alumnat

Dins l'àmbit de l'ensenyament-aprenentatge donem una importància especial a les activitats que potencien l'autonomia, la coeducació, el respecte vers l'entorn i un mateix, els hàbits saludables i higiènics... Una de les propostes que seguim des de fa uns anys són els tallers intercicles, on intentem aplicar tots aquests conceptes d'una manera pràctica i útil per a la vida quotidiana.



Els docents tenim molt clar que l'objectiu prioritari és potenciar el fet que els alumnes siguin ciutadans responsables, autònoms i lliures. Per això es dóna molta importància a les tutories, les tutories individuals, les reunions amb pares... que ens ajudin sempre a desenvolupar unes bones habilitats socials.

Per altra banda, el fet que la totalitat dels alumnes tingui com a llengua materna el castellà o el portuguès, sumat a la poca motivació i a la poca implicació de les famílies, fa que haguem de buscar estratègies múltiples per aconseguir que els alumnes assolixin les competències referents a l'àmbit de la llengua catalana.

### 3.2. Relació i atenció a les famílies i el barri

Una de les mesures adoptades per millorar la relació amb les famílies i el nivell d'absentisme és la creació de la figura de la promotora escolar (PE) i la tècnica integradora social (TIS). Les seves funcions són, entre d'altres, fer el seguiment diari de l'assistència dels alumnes, la coordinació amb els Serveis Socials del Sector, la intervenció directa amb les famílies i l'Acompanyament de l'escolaritat amb els alumnes de 6è de primària.

### **3.3. Capacitació del professorat**

Les característiques de la nostra comunitat educativa demanen un tipus de perfil professional en el qual són primordials dos aspectes: la militància vers l'entorn i una maduresa professional per atendre tant les famílies com els infants amb característiques socioculturals precàries com són els nostres. El fet que la nostra escola suposi un lloc de pas per a molts professionals, és a dir la poca estabilitat del claustre, suposa un problema afegit. També cal garantir una referència estable per a l'alumnat, de manera que no passin tants mestres a l'aula.

### **3.4. Adequació de l'edifici i els serveis**

Les condicions de l'edifici deixen molt a desitjar: plens de barreres arquitectòniques, que augmenten a cada petita obra que ens fan, edificis vells, tancaments precaris, problemes amb la calefacció (calderes de més de vint anys), banys obsolets...

Quant als serveis, destaquem el de menjador, que facilita que els alumnes estiguin ben alimentats, potencia els hàbits saludables i fa disminuir l'absentisme a les tardes.

## **4. Projectes actuals i de futur**

Al llarg d'aquesta breu descripció del nostre centre hem esmentat diversos dels projectes que tenim engegats de fa uns quants anys.

Entre el curs passat i aquest hem iniciat dos projectes nous: el Projecte d'immersió lingüística (PIL) i el Projecte de convivència.

El PIL té com a objectiu bàsic millorar l'expressió i la comprensió oral i escrita dels alumnes per aconseguir que millorin la competència comunicativa.

Per portar a terme aquest projecte cal una formació prèvia dels mestres, modificar la metodologia portada a terme fins al moment en l'àrea de llengua i adquirir una visió global, prioritzant les estructures lingüístiques.





D'altra banda, s'està treballant en el projecte de convivència. A partir d'aquest treball hem establert uns valors i unes actituds que creiem que són bàsics per al nostre centre (coeducació, educació emocional, inclusió, comunicació...). A partir d'aquí s'estableix un patró per a la resolució dels diversos conflictes i, per finalitzar, instaurem una organització en què s'especifiquen clarament una estructura i una gestió de recursos.

Tenim el convenciment que tots aquests documents no han de quedar com a paperassa oblidada en una carpeta. Aquests projectes són la base per aconseguir una escola equitativa, normalitzada i competent.

*L'article explica totes les actuacions que es fan des de la Fundación Secretariado Gitano en l'àmbit educatiu per la promoció cultural del poble gitano.*

## La Fundación Secretariado Gitano (FSG) en l'àmbit educatiu

**Mónica Chamorro**

Directora  
d'Educació FSG

La FSG és una organització sense afany de lucre i de caràcter intercultural amb prop de trenta anys d'experiència en la intervenció social en la comunitat gitana.

**Carme Méndez**

Directora de la Fun-  
dación Secretariado  
Gitano a Catalunya

Des de la seva creació, una de les prioritats de l'entitat ha estat la promoció educativa del poble gitano, un procés que es va començar fa a penes 25 anys i en el qual s'han produït avenços importants, però que encara avui presenta mancances grans i ens planteja reptes importants.

En el camp educatiu, als anys seixanta la FSG va ser pionera en la incorporació de nens gitanos a l'escola. A la dècada de 1970, va engegar les iniciatives de les anomenades *Escoles Pont*, que van ser el primer pla d'escolarització dirigit a la població gitana. Els últims anys, la nostra organització ha continuat treballant en aquest camp a través de programes de suport a l'escolarització, molt sovint en cooperació amb associacions gitanes de bona part del territori espanyol.

Així, la línia de la Fundación Secretariado Gitano en l'àmbit de l'educació ha anat encaminada a impulsar **la promoció educativa de la comunitat gitana en tots els nivells i a totes les edats**, posant un especial èmfasi en les etapes que estan resultant més dificultoses, com és el cas de l'Educació Secundària.

En aquesta línia du a terme accions en col·laboració amb diverses administracions i entitats, tant d'àmbit local com provincial o autonòmic. En aquest sentit, i en línies generals, podem esmentar la realització d'actuacions encaminades a:

1. Promoure i facilitar la incorporació dels nens i nenes gitanos en l'etapa d'Educació Infantil, atesa la importància de l'escolarització primerenca com a factor clau per a un posterior èxit escolar de l'alumnat i una educació de qualitat.
2. Impulsar la normalització educativa de l'alumnat gitano en les etapes educatives bàsiques i obligatòries, incidint de manera notable en l'assistència continuada i en el desenvolupament de processos adequats d'ensenyament-aprenentatge, per promoure així l'accés i la continuïtat en nivells superiors d'estudi.
3. Augmentar la implicació de les famílies gitanes en el procés educatiu dels fills, i en general de tota la comunitat educativa, incloent-hi les administracions.
4. Fer diagnòstics bàsics i seguiments continuats de la situació escolar de l'alumnat gitano mitjançant la realització d'estudis i investigacions.
5. Afavorir la formació bàsica de persones adultes gitanes que van abandonar prematurament els estudis o bé no van accedir a una escolarització adequada.
6. Proporcionar formació, suport i assessorament tècnic professionals de l'àmbit socioeducatiu.
7. Desenvolupar i participar en projectes internacionals relacionats amb l'educació i la comunitat gitana-Roma.

### **El programa Promociona<sup>1</sup>**

La FSG ha gestionat en el transcurs del període 2000-2006 un Programa Operatiu Pluriregional de Lluita contra la Discriminació (Programa Acceder), finançat pel Fons Social Europeu i centrat en l'accés a la feina de la comunitat gitana.

1. <[http://www.gitanos.org/upload/32/21/Folleto\\_PROMOCIONA\\_FSG.pdf](http://www.gitanos.org/upload/32/21/Folleto_PROMOCIONA_FSG.pdf)>.

#### 44 Escola i comunitat gitana

En l'actualitat, i en el marc d'un nou període 2007-2013, s'està implementant un nou Programa Operatiu que, si bé se centra principalment en l'àmbit de la inserció laboral, inclou una nova línia d'acció en l'àmbit educatiu que té com a finalitat promoure la finalització d'estudis obligatoris i la promoció de l'alumnat gitano a estudis postobligatoris. D'aquesta manera es pretén incidir en la reducció de l'abandonament escolar que presenta una bona part d'aquesta comunitat.

En aquest sentit el programa Promociona, subvencionat a més durant els anys 2009 i 2010 pel Programa d'Inclusió que gestiona la FSG a càrrec dels fons de l'IRPF de l'actual Ministeri de Sanitat i Política Social, es dirigeix als distints agents que participen en el procés educatiu dels menors: l'alumnat mateix, les famílies, els centres educatius i altres agents educatius i socials.

Va dirigit de manera específica a un perfil de l'alumnat que es trobi en una situació educativa amb possibilitats més grans d'èxit escolar i estigui cursant el darrer cicle d'Educació Primària o l'Educació Secundària Obligatoria.

El seu èxit es basa en la realització d'un acompanyament individualitzat, tant de l'alumnat com de les seves famílies. En l'actualitat s'està desplegant a deu comunitats autònomes: Andalusia, Astúries, Cantàbria, Castella i Lleó, Castella-la Manxa, Comunitat Valenciana, Galícia, Madrid, Múrcia i Navarra.

Durant els anys 2009 i 2010 s'han establert acords de col·laboració amb més de noranta centres educatius, s'ha treballat amb prop de dues-centes famílies i més de dos-cents alumnes.

### **La Fundación Secretariado Gitano a Catalunya**

Des de 2001, la Fundación ha desenvolupat a Catalunya el Programa Acceder,<sup>2</sup> programa d'acompanyament a la inserció laboral de la població gitana. I és el 2005 quan l'entitat comença a tenir *l'educació*

2. <<http://www.gitanos.org/ACCEDER>>.

*en el centre de les seves accions i activitats com a eix estratègic per a la promoció de la població gitana. Fonamentalment a través de diverses línies clau:*

1. La formació i l'assistència tècnica a professionals.
2. La difusió de la cultura gitana als centres educatius, de manera conjunta amb la Fundació Privada Pere Closa.
3. La promoció i l'acompanyament educatiu en diversos programes, però de manera molt específica en el Programa de Promotors Escolars del Departament d'Educació, gestionant la part referida a la població gitana procedent de l'Europa de l'Est, establerta fonamentalment als municipis de Badalona i Santa Coloma de Gramenet.
4. I la formació, l'acompanyament i la sensibilització de les famílies gitanes.

A aquestes línies, s'hi suma que no fa gaire la Fundación Secretariado Gitano a escala estatal hagi engegat la campanya «De mayor quiero ser»,<sup>3</sup> la qual aspira a sensibilitzar i promoure la importància de l'educació entre les famílies gitanes i que en els mesos vinents es presentarà a Barcelona («Què vull ser de gran»), i podrà portar als barris amb població gitana totes les activitats que l'acompanyen.



3. <<http://www.gitanos.org/demayorquieroser>>.

*Amb l'objectiu de superar l'elevat índex de fracàs escolar de la comunitat gitana es va crear en el si de l'Associació Gitana de Badalona la Casa de Shere Rom, en la qual membres de la mateixa comunitat participen com a educadors juntament, i en relació d'igualtat, amb estudiants universitaris en un espai intercultural.*

## **Un espai de col·laboració entre la comunitat gitana i la Universitat per a l'educació intercultural.<sup>1</sup>**

**José Luis  
Lalueza, Isabel  
Crespo i María  
José Luque**

DEHISI. Grup  
de Recerca en  
Desenvolupament  
Humà, Intervenció  
Social i  
Interculturalitat  
Universitat  
Autònoma  
de Barcelona

A principis dels anys noranta un nombre creixent d'alumnes gitanos va ocupar les aules de les escoles ordinàries. S'intentava superar les experiències d'escoles «per a gitanos» que havien funcionat les dues dècades anteriors a barris de barraques i de promocions de vivenda pública. Ara es tractava de fugir de la creació de guetos, d'incorporar els gitanos a l'escola de tots... Però no va funcionar com s'esperava. L'absentisme, l'abandonament precoç i el fracàs escolar es van combinar amb la creació de nous guetos escolars per la «fugida» de la resta de la població autòctona d'aquelles escoles en les quals hi havia una forta presència d'alumnes d'aquesta ètnia.

Una explicació d'aquest fracàs es pot trobar en dues contradiccions d'aquest procés. La primera consisteix en l'absència de sentit en l'experiència escolar de molts d'aquests alumnes, derivada de la discontinuïtat entre les pràctiques comunitàries i les escolars, de la manca de metes compartides entre famílies i escola. Hi ha valors culturals no

1. Aquest article relata una experiència que ha estat possible gràcies al treball d'investigació, per la qual cosa volem agrair l'ajut del Ministeri d'Educació i Ciència a través del projecte I+D SEJ2007-67820EDUC.

coincidents, com el fort comunitarisme de la cultura gitana, que subsumeix la responsabilitat personal en l'esfera familiar, enfront de l'estricta individualització de l'escola. A més, el *projecte* que les famílies gitanes tenen per convertir els seus fills i filles en homes i dones, difereix de les concepcions evolutives de l'escola. Aquesta contradicció s'agreuja amb el desconeixement mutu entre mestres i famílies, desconeixement que porta sovint a considerar l'altre com una amenaça a l'ordre social acceptable des de cada perspectiva cultural.

La segona contradicció deriva de les relacions històriques de les comunitats gitanes amb el poder, de manera que la seva identitat col·lectiva ha incorporat posicions de resistència a les institucions, incloent-hi l'escola. Així, per a molts nens gitanos l'activitat escolar no només està mancada d'un sentit que la relacioni amb la seva vida, sinó que, a més, resistir-se a la seva disciplina forma part de la seva identitat en tant que gitanos.<sup>2</sup> No és estrany que el nen «massa aplicat» sigui criticat pels seus companys utilitzant l'apel·latiu «apayado». Com a reacció, la resposta de l'escola ha estat sovint més centrada en l'assoliment de l'ordre que en la creació d'un context motivador i significatiu.

Però també durant els anys noranta, en paral·lel, s'estava iniciant un profund procés de transformació de les comunitats gitanes. Diversos canvis socials estaven generant una crisi de les estructures i formes de vida tradicionals: els efectes negatius del narcotràfic i del consum de drogues, la pèrdua de rendibilitat de formes tradicionals de venda ambulants, l'impacte de la societat de consum, l'assentament a llarg termini en estructures urbanes... Una de les reaccions més interessants va ser el sorgiment de moviments reivindicatius de la cultura i la dignitat gitanes, que van cristal·litzar de vegades en la formació d'associacions i, sobretot, en el sorgiment de nous discursos que incorporaven nocions com ara *infància, futur, progrés, promoció, educació*... Si a finals dels vuitanta l'assistència a l'escola dels nens i les nenes gitanos era d'interès gairebé exclusiu de mestres, educadors, treballadors socials..., tots ells «paios», una dècada després era ja un objectiu del qual s'apropiava un creixent nombre de membres de les famílies gitanes. Però el diàleg entre aquests sectors i l'escola estava distorsionat per

2. Un alumne gitano considerat pels professors un bon alumne era considerat pels seus companys com un «apayao».

48 Escola i comunitat gitana



les dues grans contradiccions que hem esmentat. És en aquest punt en què es produeix la trobada entre l'equip DEHISI de la Universitat Autònoma de Barcelona i l'Associació Gitana de Badalona.

### **Una trobada per aprendre mútuament**

Amb la intenció d'estudiar la discontinuïtat entre les pràctiques educatives familiars i les escolars vam entrar en contacte amb diverses associacions gitanes. Així, a la primera visita que vam fer a l'associació gitana de Badalona anàvem disposats a «fer preguntes», però la seva resposta mostrava el cansament per les constants visites «d'experts» dels quals no obtenien cap retroalimentació sobre els seus estudis i que no proporcionaven cap avenç per a la comunitat.<sup>3</sup>

Davant d'això vam haver de canviar l'abordatge i iniciar un procés de negociació. Era evident que partíem d'interessos diferents i havíem d'arribar a una acció consensuada, útil per als objectius dels uns i dels altres. Així que de l'estudi de les pràctiques educatives «fet pels

3. Una anàlisi en profunditat es pot trobar a CRESPO, I.; LALUEZA, J. L.; PALLÍ, C. (2002). «Moving communities: A process of negotiation with a gypsy minority for empowerment». *Community, Work and Family*. Vol. 5, N. 1: 49-66.



investigadors», vam passar a la construcció conjunta d'un text sobre cultura gitana en coautoria. Durant un any vam mantenir una entrevista setmanal amb tres homes gitanos: el *Tío* Emilio, Raimundo i Ramón. Per dur a terme aquest intercanvi com una experiència conjunta vam haver de ser conscients del llenguatge emprat, ja que l'estil conceptual dels universitaris contrastava amb l'ús dels nostres interlocutors, més pròxim al relat. A poc a poc, l'entrevista es va transformar en conversa sobre la família, l'autoritat, les relacions entre gitanos...

I en el canvi de la forma de l'entrevista a la del diàleg es van anar transformant les relacions. Conversar amb un altre implica considerar-lo un interlocutor vàlid i la sensació que teníem és que poques vegades l'havíem sentit d'aquesta manera. Respectar l'altre no implica forçosament estar-hi d'acord, només és intentar entendre el perquè de les coses. En aquest sentit vam tenir moments complicats, per exemple, quan parlàvem del casament. Ells argumentaven, i sobretot *Tío* Emilio, la importància que la noia fos jove per poder adaptar-se millor a la família del marit. Des de la nostra perspectiva, a vegades ens havíem de mossegar la llengua, perquè per molt que n'entenguéssim el sentit cultural això era contrari a la nostra manera de pensar. Com aquesta va haver-hi altres situacions semblants, per exemple quan parlàvem de la lleialtat cap a la família per damunt dels individus. Però vam aprendre molt de la importància de no jutjar l'altre gratuïtament. Negociar implica sobretot una actitud molt respectuosa. D'aquest procés en va sorgir finalment el llibre *Hechos gitanales*,<sup>4</sup> que responia a les metes dels uns i dels altres.

### **Un model d'aprenentatge col·laboratiu**

En aquest ambient de diàleg van sorgir noves metes conjuntes, la principal de les quals era posar en marxa una activitat educativa que ajudés a superar l'elevat índex de fracàs escolar de la comunitat. Arribats en aquest punt, es tractava de dissenyar una activitat que pogués salvar les dues grans contradiccions assenyalades més amunt: d'una banda, la discontinuïtat en valors i metes entre comunitat gitana i escola, i de l'altra, la consideració per als gitanos de l'escola com una

4. CERRERUELA, E.; CRESPO, I.; JIMÉNEZ, R.; LALUEZA, J. L.; PALLÍ, C.; SANTIAGO, R. (2001). *Hechos gitanales: Conversaciones con tres gitanos de Sant Roc*. Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona. Cerdanyola del Vallès.

50 Escola i comunitat gitana

institució aliena a la seva identitat amb la consegüent resistència dels alumnes a la participació. I l'experiència del llibre, fonamentada en *la consideració de l'altre com a interlocutor*, va marcar la pauta per intentar superar aquestes contradiccions. Així, un nou projecte educatiu havia de complir aquests tres principis:

1. L'activitat educativa ha d'estar vinculada a la comunitat on es duu a terme, amb la finalitat que l'aprenentatge sigui significatiu i es connecti als objectius comunitaris.
2. Els nens i les seves famílies han de ser respectats i considerats com a interlocutors amb capacitat per formular i perseguir uns objectius i, per tant, transformar l'activitat.
3. La construcció del coneixement és un procés social basat en la participació i la col·laboració entre actors que posseeixen coneixements i experiències distintes.

Aquests principis són coherents amb el marc teòric de la psicologia cultural, l'àmbit en què destaca el treball de Michael Cole,<sup>5</sup> que en aquells moments estava desenvolupant un model d'intervenció educativa al laboratori de Cognició Humana comparada de la Universitat de Califòrnia a San Diego, i que suposava la col·laboració entre la universitat i les comunitats locals. Aquest model s'anomenava «Cinquena Dimensió» (5D).<sup>6</sup> La visita a unes quantes comunitats de pràctiques de la xarxa 5D, gestionades conjuntament per la Universitat de Califòrnia i entitats locals, ens va inspirar per al disseny de la nostra activitat en l'Associació Gitana de Badalona: la Casa de Shere Rom.

La Casa s'ubica des de fa 12 anys als locals de l'associació, on hi ha un ampli espai amb 15 ordinadors i unes quantes taules lliures, i cada curs acull una activitat en la qual participen entre 15 i 60 nens i nenes, i entre 10 i 40 estudiants universitaris, segons l'any. Què es el que passa a dintre de la Casa de Shere Rom?

Quan un nen comença per primera vegada l'activitat, un estudiant l'ajuda a fer una carta per a un personatge virtual que ningú no ha vist, però que respon les cartes, participa en xats i envia missatges a fòrums

5. COLE, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.

6. NILSON, M.; NOCON, H. (2005). *School of Tomorrow: Developing Expansive Learning Environments*. Berna: Peter Lang.

compartits pel grup. El *Mag* és una ambigua i misteriosa figura que es comunica de diferents maneres amb els nois i les noies. Aquest personatge s'utilitza per donar una continuïtat narrativa al conjunt de l'activitat, de manera que totes les tasques, per diferents que siguin, tenen el fil conductor del diàleg virtual amb el *Mag*. Aquesta figura serveix també per estimular la imaginació i el raonament dels nois i, sovint, s'usa per intervenir en conflictes i fer de mediador en la seva resolució. En funció de les competències assolides pels membres del grup, l'activitat es desenvolupa d'acord amb dos models: *Laberint* i *Trobadors*.

El *Laberint* és una activitat concebuda per introduir els nois i les noies en l'ús de les TIC a través de la col·laboració amb companys experts. Aquests són habitualment estudiants universitaris que treballen amb un o dos nens en la resolució de tasques (jocs, activitats o «missions» en les quals s'han d'utilitzar eines TIC). Una modalitat de *Laberint* consisteix en l'*Apadrinament*, en el qual els experts són nois i noies de més de deu anys que ajuden nens i nenes més petits. Per participar-hi es parteix de la representació gràfica d'un laberint que connecta diverses habitacions virtuals, en cadascuna de les quals hi ha una o diverses propostes d'activitat que els nens i els seus acompanyants hauran de dur a terme. Cada activitat té una *guia de tasques* que explica què s'ha de fer un cop iniciat el joc. Hi ha tres nivells: principiant, iniciat i expert. Quan s'arriben a complir els requisits d'un dels dos últims nivells, es pot avançar a la següent casella del laberint i iniciar un nou joc. El «viatge» que el nen fa al llarg dels dies a través del *laberint* es registra en un *passaport* personal. L'estudiant és el company que pot ajudar a resoldre la tasca, donar pistes, fer de suport, proporcionar el llenguatge adequat... Al final, aquest estudiant fa un diari de camp on es detallen els progressos i les dificultats. De manera periòdica, el *Mag* manté contactes i respon a les cartes.

Per als participants més experts, amb un cert rodatge que permet assolir prou competències digitals, *Trobadors* és un model orientat a la creació de petits *relats digitals* per tal de donar als nens l'oportunitat de ser creadors i participants actius en el seu procés d'aprenentatge. S'organitzen grups de tres o quatre nens acompanyats per un estudiant i entre tots ells elaboren presentacions dinàmiques, animacions o pel·lícules de vídeo de curta durada sobre un tema escollit pel grup. El procés d'elaboració del relat es fa de forma col·laborativa i amb l'ajut

d'eines com càmeres i programes d'edició de vídeo. El procés de realització passa per diferents fases: planificació del treball, selecció de la temàtica, elaboració del guió, gravacions, edició i, finalment, visualització. Però aquest procés no és lineal sinó en espiral. És a dir, cada visualització porta a la revisió del que s'ha fet, de manera que no hi ha una avaluació externa sinó una reflexió permanent dels autors sobre la seva obra. *Llibertat* per escollir, activitat *cooperativa* i treball orientat a una *audiència* són els tres eixos fonamentals d'aquesta activitat.

En els dos models proposats resulta fonamental el treball col·laboratiu entre els nens i els estudiants universitaris. A cada sessió uns i altres es transformen en equips de treball que en la majoria de casos parteixen d'objectius diferents (divertir-se en el cas dels nens, i ensenyar i complir les tasques en el cas dels estudiants), però als quals l'activitat mateix conduirà a posar-se d'acord. Parlem, doncs, d'un equip heterogeni amb edats, coneixements i motivacions cap a l'aprenentatge molt diferents i provinents de cultures distintes i plenes d'estereotips respecte de l'altre.

Nens i estudiants adopten una relació horitzontal en la qual tots són escoltats i poden fer aportacions vàlides a l'equip. A més a més, el coneixement sobre el funcionament de l'activitat i les seves eines no està directament relacionat amb l'edat sinó amb el temps de participació d'aquesta. De manera que ser un expert o un aprenent són rols que poden intercanviar el nen i l'estudiant universitari segons la tasca que fan.

Des del primer moment que els participants es troben hi ha una responsabilitat compartida per fer que la seva relació funcioni. La motivació per treballar junts els permet arribar a unes metes compartides i tenir sempre en compte l'altre per implicar-lo en la tasca que s'està fent. Moltes vegades, aquesta implicació es busca a través de fer bromes a l'altre o demanar el seu parer abans de prendre decisions.

La relació del grup té a més a més un aspecte afectiu fonamental que augmenta amb el pas del temps. La confiança, el respecte i la visió competent de l'altre permeten no només mantenir la relació sinó potenciar la sensació d'inclusió, la complicitat i el coneixement compartit, que suposen l'avanç en la col·laboració. Tanmateix, la seva experiència com a grup i la seva relació suposen l'obtenció d'eines per poder fer front a les dificultats i els desacords que també puguin sorgir en el grup.

## Per què funciona?

Arribats a aquest punt, se'ns plantegen dues preguntes: primera, què fa que aquesta activitat sigui significativa per als nois i les noies que durant aquests anys hi han assistit voluntàriament, amb puntualitat, cada setmana? Segona, és desitjable i possible traslladar aquesta experiència a l'escola?

La resposta a la primera pregunta és complexa, ja que hi intervenen diferents factors. Aquí ens limitarem a ressenyar-ne alguns. Primer, és significativa perquè es realitza en un marc institucional propi de la comunitat. L'escola, per molt oberta que estigui, és percebuda com una institució aliena, una «cosa de païos» a la qual «assisteixen» els gitanos, on hi poden haver relacions amistoses però que clarament pertany al món dels «altres». En canvi, la Casa de Shere Rom no només està ubicada en una associació de la comunitat, sinó que hi participen com a educadores membres d'aquesta, en una relació d'igualtat amb els estudiants universitaris. En suma, és un espai realment intercultural, on



uns i altres es poden sentir «a casa seva». A més, el caràcter voluntari de l'assistència la legitima més encara com una institució pròpia.

Segon: d'entrada tots els que assisteixen a l'activitat tenen unes metes que els motiven a participar-hi, tot i que d'entrada aquestes metes no coincideixin. Per als nens poden ser jugar, resoldre un misteri, manifestar les seves habilitats o entrar en contacte amb nois i noies joves de fora de la comunitat que exciten la seva curiositat; per als estudiants, participar en una pràctica real relacionada amb els seus estudis; per als membres actius de les associacions, *empoderar* la seva comunitat a través de pràctiques que suposin l'adquisició de noves competències i coneixements; per als investigadors, gaudir d'un laboratori natural per assajar models d'aprenentatge. Però, a mesura que els participants *s'apropien* de l'activitat, es va construint un espai autènticament intercultural on es construeixen significats i metes compartides.

Tercer: la relació entre els participants es basa en la col·laboració, i a tots se'ls reconeix la competència i el poder de decisió. La tasca està orientada a metes compartides, no a metes conegudes únicament per l'educador.

Quart: l'activitat es planteja com un *relat*. El Mag, el passaport, l'estructura del laberint... són elements que organitzen l'activitat com una narració amb personatges, i amb plantejament, nus i desenllaç. No es tracta, per tant, d'un conjunt d'activitats, el sentit de les quals només és accessible a l'educador, sinó que en adoptar la forma del relat permet a tots els participants donar-li un sentit.

Pel que fa a la segona pregunta, la podem respondre a partir de l'experiència. Des de fa cinc anys hem desenvolupat aquest model en col·laboració amb els mestres i professors de set escoles de Primària i un institut amb alumnat gitano i nouvingut, dins del programa Shere Rom a l'Escola. El trasllat d'una experiència nascuda fora de l'escola a aquesta no està exempt de contradiccions. Ja no és una activitat *de la comunitat*, sinó de l'escola, amb tots els problemes que hem comentat més amunt. Però el manteniment de la filosofia col·laborativa dóna resultats interessants. En primer lloc es col·labora entre la universitat i els mestres, amb els quals es negocien la forma en què s'implantarà i els objectius prioritaris, de manera que a cada centre

adopta una forma diferent. I, sobretot, es manté l'activitat com una comunitat de pràctiques basada en la col·laboració, aquí entre alumnes, mestres i estudiants.

Contribuir a la construcció d'una escola autènticament intercultural a partir de l'experiència nascuda en una associació gitana és una idea suggerent i provocativa. De moment està servint per disminuir l'absentisme i millorar la concepció que els alumnes tenen de si mateixos com a aprenents. Però la seva consolidació només serà possible si contribueix a un canvi real en l'escola, que faci d'aquesta una experiència significativa per als membres de la comunitat en la qual treballa. Aquí rau la clau de la interculturalitat en qualsevol tipus d'activitat: tenir sentit per a tots els participants, sigui quina sigui la seva procedència cultural.

*L'article pretén incidir en la reflexió teòrica que ajudi a entendre per què als centres ubicats en entorns culturals diferents als propis del país els resulta difícil aconseguir els objectius curriculars oficials i reduir l'existència d'una confrontació cultural.*

## **Centres d'atenció educativa preferent (CAEP) i entorn gitano. Estratègies d'acció i reptes de futur**

**Josep Callís  
i Franco**

Mestre.  
Professor de  
Didàctica de la  
Matemàtica  
(UdG).  
Director del Grup  
de Recerca en  
Educació  
Matemàtica  
(GREM)  
josep.callis@udg.edu

**Jo sóc jo i les circumstàncies que m'envolten o a la inversa?**

L'escola s'enfronta, entre d'altres reptes, amb el d'afavorir el procés educatiu dels grups socials provinents de cultures diferents a la pròpia del país. És el cas de les escoles d'entorns gitanos o les escoles de suburbis on s'acumula la immigració, en què la realitat ens demostra un elevat grau d'ineficàcia, un profund desencís professional i uns rendiments acadèmics molt baixos. Davant de tot això resulta evident que cal una profunda reflexió que ens ajudi a entendre les causes del perquè a aquests centres els resulta difícil aconseguir els objectius educatius que s'intenten implementar des dels currículums oficials i reduir l'existència d'una confrontació cultural.

Per què costa tant d'aconseguir transformar aquests centres? Cercar resposta a aquesta qüestió és semblant a plantejar-nos, per exemple, per què resulta tan difícil a les escoles modificar els procediments didàctics dels mestres i introduir procediments actius i manipulatius?

Per respondre una mica sobre això cal anar lluny. Cal situar-se en l'inici de la creació dels entorns culturals humans per començar a



comprendre'n les causes. Tots els éssers vius intenten respondre adaptativament a les condicions i exigències que els marca el medi ambient. També l'home actua idènticament i així totes les cultures cerquen la forma de donar resposta i controlar els reptes que els posa al davant el seu medi ambient.

Des dels anys cinquanta del segle xx, quan apareix el terme *etnociència*, es genera un profund debat respecte al concepte de ciència i la seva significació, que s'intensifica a partir dels setanta amb l'esclat de les etnociències específiques i l'etnografia. Bishop (1988), per exemple, en els seus estudis detecta set adaptacions generals presents en totes les cultures i que es fan imprescindibles per a la vida i subsistència de qualsevol col·lectiu: jugar, comptar, mesurar, calcular, explicar, localitzar i dissenyar; o transcrivint D'Ambrosio (1987), totes les societats humanes presenten formes específiques de comunicar-se i de «comptar i fer aritmètica, classificar, ordenar, utilitzar símbols, codis i mites i fins i tot maneres específiques de raonar i inferir».

Cada cultura crea el coneixement i els procediments adequats per controlar el propi entorn. Aquest coneixement i aquests procediments són l'eina fonamental a transmetre per preparar i capacitar les noves generacions perquè puguin integrar-se al grup social i dominar l'ambient que els correspon viure. Són aquest conjunt de procediments i d'estratègies de comprendre i d'expressar aquesta realitat (Lakatos, Wittgenstein, Freinet, Morin, Capra...), en un intent d'articular les ciències antropològiques i les ciències de la naturalesa, el que configura la cultura. Conèixer és, doncs, saber organitzar el món, i la construcció del coneixement és la creació d'interpretacions o «la lectura comprensiva del món» (Freire).

Un concepte, una teoria o una ciència no és més que una determinada «interpretació» del món, negociada, acceptada i utilitzada socialment. Adquisició i interiorització que és transdisciplinària i globalitzadora, sense diferenciació d'àrees de coneixement, fins i tot, segons Freire, anterior a qualsevol lectura de la paraula. És obvi, doncs, que cada grup humà, i entre ells el poble gitano, ha creat la seva cultura per adequar-se al seu món, i això mateix fa que les seves pròpies especificitats resultin diferenciades dins aquest poble, i així les diferències entre els gitanos catalans, espanyols, romanesos, portuguesos... poden ser realment importants i, per tant, no es pot utilitzar

un únic criteri per a tots ells, tal com indica San Román (1987): «[...] la minoria gitana no només és diferent, sinó heterogènia i poques vegades uniforme en les seves condicions i aspiracions, en el seu grau d'aculturació i d'integració i en la seva consciència ètnica. Un projecte que no atengui aquestes diferències serà inadequat i impositiu per a la majoria dels gitanos i serà irrespectuós i ineficaç». Si considerem que les respostes poden anar dirigides a diferents àmbits de necessitats, aleshores per a cada grup social existeix una cultura matemàtica, lingüística, ètica, científica, tècnica, natural..., amb unes determinades característiques i especificitats. Aquesta interiorització cultural és el que el constructivisme (Vigotski) planteja amb la teoria d'aprenentatge de les zones proximodistals.

Podem exemplificar el que estem dient a través d'una metàfora visual. Tots, en el nostre propi entorn, divisem un determinat perfil del relleu que ens envolta, i així la forma d'unes determinades serralades o muntanyes (Montseny, Canigó, Pica d'Estats, el Mont, Gavarres, Montnegre, Montsant, Montserrat, Cadí, Pedraforca...) formen part del nostre bagatge de coneixement. No obstant això, el perfil que identifiquem depèn de la perspectiva des d'on atalaiem aquest relleu i així una mateixa muntanya és interioritzada de diferent manera segons l'angle o la perspectiva amb què hom la visualitza dia a dia: visions diferents per a una mateixa realitat. Però, a més, per carenar o coronar el pic, segons des d'on partim en el nostre recorregut, ens caldrà aplicar procediments i recursos diferenciats. Mentre que per a un camí necessitarem tècniques d'escalada i grampons, piquetes, cordada, etc., per a un altre ens caldrà dominar tècniques de desplaçament per la neu com l'esquí, les plataformes..., i encara en altres rutes ens caldran unes altres estratègies i tècniques diferents.

Les pràctiques continuades, l'experiència i el contrast amb la realitat configuren la forma de pensar, raonar i afrontar els reptes que seran diferents segons el que la realitat ens posi al davant. L'entorn s'ofereix a totes les cultures i cadascuna, per donar resposta a les seves serralades o problemàtiques, ho fa atenent a estratègies i procediments diferenciats, encara que totes intenten solucionar els mateixos problemes. El poble gitano o les noves cultures arribades a casa nostra porten interioritzades unes formes de coneixement i unes experiències diferents a la nostra. Les situacions de marginació que solen patir aquests grups determinen molt fortament l'enculturació, i això fa que

resulti molt complicat imposar-los la integració en la nostra concepció cultural i el nostre saber occidentals, ja que això afecta la totalitat de la persona.

### **Tot depèn o té el color del color del vidre a través del qual mirem les coses**

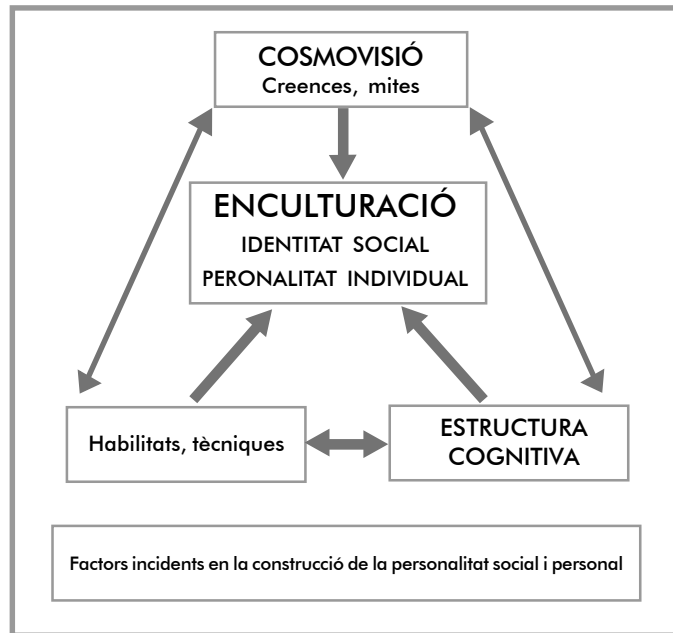
Tota persona immersa en una determinada cultura s'hi veu modelada; aquesta cultura en configurarà l'ésser i l'acció. Claretó (1992) remarca que en aquesta construcció personal hi incideixen tres àmbits essencials: *a) les influències de la pròpia realitat natural; b) les creences mítiques i religioses i, c) les normatives socials o institucionals*. Les vivències i creences transmeses per l'entorn familiar i social generen la cosmovisió o la manera de copsar i entendre la vida i el coneixement, les quals ens interioritzaran l'enculturació dels valors morals i ètics vàlids i vigents per a aquella cultura i que determinen la conducta dels seus membres.

Resulta evident, per tant, que en l'àmbit educatiu per poder incidir positivament en sectors socials o ètnies diferents a la de la cultura occidental i capitalista imperant, cal entendre i conèixer la cosmovisió de la cultura que tenim davant, base fonamental per reduir les conflictivitats de conducta. En aquesta direcció es treballa quan es volen conèixer les fonamentacions de les cultures gitana, islàmica, gambiana o de qualsevol ètnia arribada a les nostres escoles. Si bé és cert que amb això es redueix el nivell de conflictivitat dins els centres educatius i es millora la convivència, aquesta aproximació no resulta suficient per aconseguir la millora substancial dels aprenentatges i el rendiment acadèmic de l'alumnat multicultural que avui tenim a les nostres aules.

La construcció de la personalitat és un procés d'enculturació social que, en síntesi, podríem dir que es crea a través de tres grans factors: la cosmovisió cultural de l'ètnia o grup social; les estratègies resolutòries i les habilitats competencials adquirides, i, finalment, l'estructura cognitiva personal.

La visió cosmogònica, com hem indicat, no solament determina les creences i la conducta sinó que, a més a més, incideix en les estructures

60 Escola i comunitat gitana



cognitives i de raonament, ja que cada entitat social, per fer front a les demandes específiques del seu context, aplica unes determinades estratègies i recursos que es configuren com a habilitats del grup, les quals poden ser molt divergents entre les diferents cultures. Cal analitzar i conèixer, per tant, quines són les estructures i quins són els procediments culturals resolutoris si es vol aconseguir la millora acadèmica de l'alumnat que pertany a aquests grups.

Però aquestes concepcions morals, juntament amb les estratègies i les habilitats socials, incideixen, també, en la configuració del pensament de cada persona i les seves estructures cognitives. Resulta constatable que grups socials molt dependents de la realitat de l'entorn mediambiental, com és el cas del poble gitano, utilitzen procediments especialment intuïtius i per inducció més que per deducció i, consegüentment, presenten més dificultats per a la comprensió simbòlica i abstracta. És obvi que, per exemple, si un determinat context no és potenciador de processos classificatoris i ordenatius, els seus infants poden tenir moltes més dificultats en l'adquisició de les estructures matemàtiques i lingüístiques de la cultura occidental, ja que aquesta es fonamenta i necessita molt d'aquest domini.

## **No tots els camins porten a Roma ni és or tot el que lluu**

Parlar de diversitat i atenció a la diversitat a l'escola no és una qüestió centrada exclusivament en la diferenciació ètnica i cultural o de gènere; també cada un dels nens i de les nenes o joves d'un mateix entorn cultural arriba imbuït per un determinat context familiar específic que el fa diferent dels altres. Apuntant en aquesta direcció, els estudis etnomatemàtics efectuats en entorns professionals diferents (D'Ambrosio, Frankenstein, Gerdes, Oliveras, Callís, Plaza, Sebastiani...) mostren unes clares diferenciacions en el procés cognitiu i resolutori d'aquests professionals. És cert, però, que els contrastos més forts es produeixen per diferenciacions de tipus etnicoculturals, i en aquest entorn el cas dels gitanos –motiu d'aquest monogràfic– n'és una clara exemplificació i preocupació fins avui no degudament solucionada.

Estudis i observacions diversos sobre la cultura gitana hi detecten uns trets específics, entre els quals es poden destacar:

- Que és una cultura àgrafa, o sigui estructurada en el poder de la transmissió oral per sobre de l'escrita. El valor de la paraula, l'entonació i el gest resulten essencials per al procés comunicatiu.
- Que té una estructura social fonamentada en la pertinença grupal, amb un profund sentit familiar i de llinatge que està per sobre de la individualitat i amb una gran ambivalència entre un fort sentit identitari molt tancat en ell mateix i una infravaloració personal.
- Que té un fort sentiment de llibertat i d'absència de lligam amb objectes i entorns.
- Que li és pròpia la desconfiança vers els altres que no pertanyen al propi clan social.
- Que li són característics uns procediments resolutoris fonamentalment intuïtius i manipulatius que determinen la prioritat del pensament concret per sobre de l'abstracte.
- Que hi domina una visió d'immediatesa de la realitat per sobre de la de perspectiva del futur temporal: l'ara i aquí per sobre l'esdevenidor.

L'entorn escolar, i la societat en general, en canvi, s'estructuren sovint en processos organitzatius i funcionals (valor de l'escriptura, ordre i silenci, estalvi i previsió del futur, individualitat i competència...)

62 Escola i comunitat gitana



totalment antagònics a les característiques de la personalitat gitana, la qual cosa comporta, per part de l'alumnat gitano, una situació d'incomprensió i rebuig a aquesta demanda escolar que també és present i es viu dins la família. El desencontre escola-família-alumnat genera conflictes de tipologies diverses que van des de l'àmbit de comportament i absentisme fins als de motivació i rendiment acadèmic.

Davant d'aquestes realitats escolars la tendència ha estat des de les institucions oficials considerar i declarar les escoles d'entorn gitano com a centres educatius d'alta dificultat i categoritzar-los com a *Centres d'Atenció Educativa Preferent* (CAEP). Sovint, però, això només és una solució política purament nominal, sense que hi hagi una vertadera intencionalitat de transformació i d'ajut envers aquestes escoles. Globalment, a hores d'ara cal considerar que l'eficàcia de l'enfocament dels CAEP per solucionar el problema és molt minso: «La via d'integració dels gitanos es dona generalment amb individus aïllats o, com a molt, a escala familiar, i consisteix a reduir la identitat gitana al mínim suport cultural possible, a l'imprescindible per simbolitzar la identitat ètnica a la qual s'adscriuen... Es tracta de no practicar la cultura tradicional gitana, la seva organització social, estratègies i

codi moral i valoratiu, però sí mantenir-ne algun tret com a suport simbòlic d'identitat. En aquesta direcció, la gitaneïtat es converteix en militància, mentre que el contingut cultural, la cultura oblidada i relegada a la vida social, s'entronitza com a mite» (San Román, 1987). Això obliga a reflexionar sobre què cal modificar i què cal aplicar per aconseguir una millor qualitat educativa. Tot i aquesta aparent atenció política, que se sol concretar en un petit increment, del tot insuficient, de personal docent i de dotació econòmica, les queixes més repetides per part dels col·lectius professionals que treballen en aquestes escoles es concreten bàsicament en:

- El fet que són escoles sotmeses a un permanent canvi del professorat del claustre, constituït sovint per professionals amb molt poca experiència docent que utilitzen aquest destí com a plataforma personal per cercar proximitat a la seva residència i a l'espera de poder-ne marxar al més aviat possible. Cal, al contrari, potenciar l'estabilitat i la coherència del pla educatiu.
- La manca d'atenció quant a infraestructures i dotació (aules taller, espais multifuncionals, gimnàs, teatre, material pedagògic...). Serveis pedagògics relativament limitats, sense professionals d'atenció psicològica, sanitària o de servei social amb dedicació exclusiva al centre.
- La poca o nul·la capacitació professional del professorat que hi arriba i del que hi està treballant tant respecte al coneixement de la realitat diferencial del col·lectiu gitano com respecte a estratègies metodològiques i didàctiques que permetin la innovació educativa cap a un aprenentatge actiu, manipulatiu, professionalitzador i integrat en la realitat. Cal potenciar la formació inicial dels mestres en aquesta línia.

En aquesta situació de relativa desatenció, les escoles, per iniciativa pròpia, cerquen procediments alternatius per millorar la seva eficàcia. Fonamentalment, els processos o les estratègies aplicats per part de les escoles podem classificar-los en dues direccionalitats:

a) Aproximació a la cosmovisió cultural de l'ètnia.

Les escoles que es poden situar en aquesta direcció procuren aproximar-se i fer arribar a l'escola el coneixement de la realitat social i cultural de l'ètnia. Com a estratègies pràctiques se solen fer formacions de capacitació al professorat del centre i impulsar la

64 Escola i comunitat gitana

integració i la col·laboració de les famílies i les entitats pròpies del grup ètnic. Es treballen i es tenen en compte les seves festes, la gastronomia, les tradicions orals... Tot i que hi ha aquesta atenció a la realitat cultural, sol ser només en moments puntuals del curs, ja que en el fons l'estructura acadèmica de l'escola té una clara dependència vers les programacions oficials, si bé intenta adequar-les o rebaixar-ne els nivells.

És obvi que aquesta intencionalitat permet una major integració i complicitat amb l'entorn i una aproximació amb les famílies, la qual cosa redueix el rebuig o l'aïllament de l'escola i incrementa la relació afectiva amb l'alumnat. Sovint s'aconsegueix reduir part de l'absentisme, però el rendiment acadèmic i la problemàtica general segueixen presentant greus mancances i un clar desinterès i desmotivació per part de l'alumnat.

b) Atenció a les habilitats i els interessos del grup

En aquesta direccionalitat, l'escola, a part d'atendre la cosmovisió cultural, cerca interessar l'alumnat en el treball escolar tot modificant i adaptant les programacions als interessos i les habilitats de l'alumnat. Sovint, l'aprenentatge s'estructura creant tallers que donin resposta a realitats i que permetin formar professionalment l'alumnat. En aquest cas, la programació acadèmica se subordina a la pràctica i és des d'ella que s'intenta la formació acadèmica competencial. L'increment motivacional i la reducció de l'absentisme i la conflictivitat conductual es fan molt més palesos.

Si bé en cada cas hi ha millores substancials, aquestes no arriben a satisfer plenament els objectius pretesos, mostra evident que cal anar, encara, més enllà.

**Es fa camí tot caminant**

Les direccionalitats descrites anteriorment centren, cada una d'elles, l'atenció prioritària en un dels tres blocs que hem especificat en la síntesi creativa de la personalitat. En el primer cas, la prioritat està en la comprensió de la cosmovisió, i en el segon, en les estratègies, les habilitats i les tècniques culturals, però el tercer bloc de construcció de l'estructura i la capacitat cognitiva del pensament, base del coneixement, queda relativament desatès i sense gaire incidència.



L'atenció donada només en dues de les tres dimensionalitats fa que avui i cada vegada més es reclami l'atenció vers aquesta tercera via. Fins ara els treballs d'etnociència han incidit molt en els mètodes de recerca i a conèixer i analitzar l'estructura social, però s'han concentrat molt poc a investigar les estructures cognitives involucrades, i això porta a fer una aposta ferma en aquesta direccionalitat perquè hi hagi interès a analitzar quines són les estructures cognitives arrelades en l'ètnia i grup social que es vol ajudar acadèmicament, o sigui quines són les seves potencialitats i mancances, i cercar com i de quina manera es pot ajudar a potenciar-les o desenvolupar-les amb més eficàcia tot inte-grant en aquesta tasca professionals i grups de l'ètnia en qüestió.

Per a una millora de futur cal, en primer lloc, entendre que en els entorns culturalment diferencials s'ha de propiciar la salvaguarda de les seves arrels socioculturals, entenent que societats diferents caminen de forma diferent en la construcció dels seus coneixements i en la significació d'aquests, i que, conseqüentment, cal atendre per al seu desenvolupament les tres direccions que generen l'enculturació i la construcció de la personalitat social i individual. Per tant es fa imprescindible un canvi conceptual i polític en dues direccions: per una banda, respecte als CAEP en si, i de l'altra, a escala global.

a) Quant a la incidència en els CAEP caldria:

- Que els centres d'atenció educativa preferent ho siguin realment, tant per dotació econòmica com per qualitat d'infraestructures, de serveis educatius i de ràtio d'aula.
- Un canvi en la política de cobertura de places en què es potenciï la qualitat del professional que s'hi destini tot evitant-ne la temporalitat. Caldrien concursos de trasllat diferenciats dels generals amb l'exigència d'uns mínims d'experiència i amb uns complements de destí clars, juntament amb un adequat procés d'acollida als centres i una formació especialitzada obligatòria.
- La integració en els claustres de professorat de professionals de la mateixa ètnia de l'alumnat per tal de construir ponts de diàleg i confiança entre família i escola i possibilitar la comprensió profunda de l'alumnat.
- Suport i treball conjunt –ja des de l'Administració– amb les entitats i els col·lectius que treballen per l'ètnia. Cal integrar en un mateix projecte totes les entitats i tots els col·lectius que directament i

66 Escola i comunitat gitana

indirectament incideixen en aquest entorn (educatiu, sanitari, social, educació no formal, ordre públic...) per tal de generar plans d'entorn amb objectius coherents i realistes.

- Una planificació curricular dels centres plenament oberta, amb total llibertat, que no deixi de banda l'especificitat cosmogònica de l'ètnia o el grup social ni les seves habilitats i interessos. I en el cas del poble gitano, no voler imposar una sola concepció.
- Potenciar els canvis metodològics vers una didàctica activa, manipulativa i de connexió amb la realitat a través de la resolució de situacions problemàtiques professionalitzadores.
- Estructurar l'escola basant-se en un funcionament i en una organització que parteixi d'ambients d'aprenentatge i d'aules en medi obert que no estiguin centrades ni tancades en les quatre parets de l'escola i que parteixin de les habilitats i els interessos de l'alumnat.
- Potenciar i subvencionar les recerques que aportin coneixement sobre les habilitats i els processos cognitius de l'alumnat d'aquests entorns culturals i la seva posterior proposta didàctica.

*b)* A escala global caldria:

- La introducció del tema del poble gitano, la seva història, problemàtica i situació actual en els programes curriculars.
- Cercar i implementar plantejaments educatius que redueixin prejudicis i estereotips d'etnocentrisme o de racisme davant de qualsevol cultura.
- Potenciar l'obertura dels centres i els programes educatius a les diferents realitats socials.
- Reflexionar i contrastar la cultura dominant respecte a les altres, amb qui compartim la construcció social de la nostra comunitat.
- Les bases dels programes d'ajuts no haurien de prioritzar els resultats escolars ni el nombre d'alumnat sinó les necessitats reals i les possibilitats dels centres i dels entorns socials.

El repte que tenim davant nostre en les escoles de l'entorn gitano, en l'arribada de la immigració que converteix les aules en aules multiculturals, en les aules gueto de barris marginals i socialment desfavorits..., ens obliga a tots i de manera molt especial en l'àmbit de la política educativa, a prendre'n consciència i a prendre responsabilitats per fer efectiu el dret a una educació de qualitat a la qual tots els nens i les nenes i els joves d'aquests grups socials tenen dret.



No es tracta d'imposar sinó de caminar junts per construir un futur que trenqui la disjuntiva de la marginació o l'assimilació, els estereotips i els racismes i avanci vers la tolerància a la diferenciació.

## **Bibliografia**

BISHOP, A. J. (1991). *Mathematical Enculturation: A Cultural Perspective on Mathematics Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

CALLÍS, J. (2004). «De debò no saben matemàtiques? O, en realitat, qui en sap més?» A *Etnomatemàtiques: matemàtica per a la diversitat. Perspectiva Escolar*, 284. Barcelona: Rosa Sensat.

CLARETO, S. M. (1998). *El niño y sus mundos*. Granada: ISGEm.

D'AMBROSIO, U. (1987). *Etnomatemática: Raizes Socio-Culturais da Arte ou Técnica de Explicar e Conhecer*. São Paulo: Campinas.

GÓMEZ-CHACÓN, I. M. (1997). Procesos de aprendizaje en matemáticas con poblaciones de fracaso escolar en contextos de exclusión social. Las influencias afectivas en el conocimiento de las matemáticas. Tesis doctoral, Universidad Complutense.

LAKATOS, I. (1980). *Mathematics, Science and Epistemology. Philosophical Papers*. Vol. 2. J. Worrall; G. Currie (eds.). Cambridge: Cambridge University Press.

MORIN, E. (1986). *La connaissance de la connaissance*. París: Seuil.

OLIVERAS, M. L. (1998). *Etnomatemáticas y etnodidáctica*. Granada: ISGEm.

*Perspectiva Escolar*, 164.

*Perspectiva Escolar*, 284 (2004). «Etnomatemàtiques: matemàtica per a la diversitat». Barcelona: Rosa Sensat.

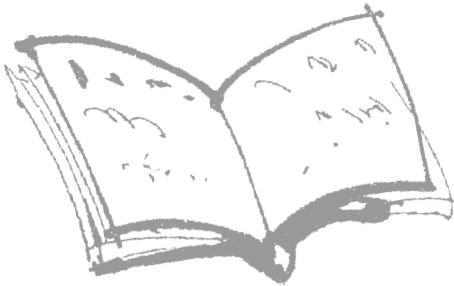
*Perspectiva Escolar*, 327 (2008). «Educació antiracista, més que mai». Barcelona: Rosa Sensat.

SAN ROMÁN, T. (1987). *Entre la marginación y el racismo: Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid: Alianza Universidad.

— (1997). *La diferencia inquietante: Nuevas y viejas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo XXI.

SEBASTIANI, E. (1998). *La formación del profesor-investigador indio*. Granada: ISGEm.

VYGOTSKY, L. S. (1994). «The problem of the cultural development of the child». A R. Van Der Veer; J. Valsiner (eds.). *The Vygotsky reader*. Cambridge: Blackwell.



## Bibliografia complementària\*

### Llibres

- CALVO BUEZAS, Tomás. *Los racistas son los otros: Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*. Madrid: Popular, 1989 («Papel de Prueba»; 246).
- CEREJO PÉREZ, Marta. *Educación intercultural y atención a la diversidad: Métodos y materiales pedagógicos para el tratamiento de la diversidad en el aula y en el centro*. Madrid: Asociación Secretariado General Gitano, 1999.
- CODINA, M. Teresa. *Gitanos den Can Tunis 1977-1983: Crónica de un proceso educativo*. Barcelona: Mediterrània, 2000.
- La diversitat cultural a l'escola: Propostes pràctiques per a un currículum intercultural*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2005 («Educació Universitat Jaume I»; 13).
- Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España: Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. José Eugenio Abajo, Sílvia Carrasco (eds.). Madrid: CIDE/ Instituto de la Mujer, 2004 («Mujeres en la Educación»; 4).
- Els gitanos de Badalona: Una aproximació sociològica*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Àrea de Benestar Social, 2003 («Serveis Socials»; 18).
- Els gitanos de Barcelona: Una aproximació sociològica*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Àrea de Serveis Socials, 2000.
- KENRICH, Donald. *De la India al Mediterráneo: La migración de los gitanos*. Madrid: Presencia Gitana, 1995 («Interface»; 3»).

### Biblioteca Rosa Sensat

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

- Le Roma, la cultura gitana: Proposta didàctica de l'exposició.* Barcelona: La Diputació. Àrea d'Educació, 1996.
- LIÉGEOIS, Jean-Pierre. *Minoría y escolaridad: El paradigma gitano.* París / Madrid: Centre de recherches tsiganes / Presencia Gitana, 1998.
- PEETERS GRIETENS, Koen. *Entre tenebres: Gitanos immigrants: Els rom de l'Est d'Europa a Barcelona i el seu accés a l'educació.* Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2005 («Finestra Oberta»; 44).
- SAN ROMÁN, Teresa. *La diferència inquietant: Velles i noves estratègies culturals dels gitanos.* Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular / Alta Fulla, 1994 («Cultura Popular»; 14).
- *Entre la marginación y el racismo: Reflexiones sobre la vida de los gitanos.* Madrid: Alianza, 1987.
- YOORS, Jan. *Los gitanos.* Barcelona: Bellaterra, 2009 («Serie General Universitaria»; 87).

## Articles

- ABAJO ALCALDE, José Eugenio; CARRASCO I PONS, Sílvia. «El éxito escolar del alumnado gitano: Centros escolares y familias gitanas en la encrucijada». A *Aula de innovación educativa*, 149 (febrer 2006), p. 59-63.
- «El acceso del alumnado gitano a la enseñanza secundaria: Resumen de resultados y primeras conclusiones» [diversos articles]. A *Gitanos, pensamiento y cultura*, núm. 34-35 (abril/juny 2006), p. 27-50.
- ASSOCIACIÓ GITANA DE DONES DROM KOTAR MESTIPEN. »Drom Kotar Mestipen: l'associació que promou les trobades d'estudiants gitanes». A *Barcelona Educació*, núm. 56 (octubre/novembre 2006), p. 15.
- BORRÁS VIDAL, Sara Sonsoles *et al.* «Entre gitanos y payos». A *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 296 (novembre 2000), p. 20-23.
- CAZORLA MOLINÉ, Francesc. «Un reto contra la exclusión». A *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 334 (abril 2004), p. 38-41.
- «Educació antiracista, més que mai» [diversos articles]. A *Perspectiva Escolar*, núm. 327 (setembre 2008), p. 2-51.
- ELORZA, Cristina; LUNA, Francisco. «Alumnat gitano a l'educació infantil». A *Guix d'Infantil*, núm. 55 (maig/juny 2010), p. 37-40.
- ETXEBERRIA, Félix. «Educación con niños gitanos en el País Vasco». A *Revista de Educación*, núm. 332 (septiembre/diciembre 2003), p. 427-443.
- FERNÁNDEZ, M. Rosario. «La educación con minorías gitanas». A *Infancia Educar de 0 a 6 años*, núm. 96 (març/abril 2006), p. 16-20.
- FUENTE, María Adoración de la. «El ayer y el hoy en la escuela de gitanos de O Vao». A *Infancia Educar de 0 a 6 años*, juliol/agost 2008, p. 32-35.
- Gitanos: Pensamiento y cultura.* Madrid: Asociación Secretariado General Gitano, 1999-
- GRANADOS ROMERO, Jesús M. «El ordenador en la educación de niños y niñas en desventaja social y cultural: El caso del alumnado gitano». A *Investi-*

- gación en la escuela*, núm. 65 (2008), p. 89-100.
- «Intervenció socioeducativa i poble gitano» [diversos articles]. A *Educació Social Revista d'Intervenció Sòcio-educativa*, núm. 24 (maig/agost 2003), p. 10-127.
- LASA, Begoña. «L'escolarització, una realitat creixent entre les famílies gitanes». A *Guix d'Infantil*, núm. 9 (setembre/octubre 2002), p. 34-36.
- LIÉGEOIS, Jean-Pierre. «La escolarización de los gitanos: Un reto y un paradigma para la educación intercultural». A *Educatio Siglo XXI*, núm. 22 (2004), p. 91-126.
- LUNA ARCOS, Francisco. «Por el éxito escolar del alumnado gitano». A *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 355 (març 2006), p. 16-21.
- LUNA ARCOS, Francisco. «Sueños educativos en el mundo gitano». A *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 405 (octubre 2010), p. 16-21.
- MARTÍNEZ FERREIRA, José María; HUERTA, Nieves. «Una experiencia de aprendizaje en ciencias sociales para niños gitanos». A *Íber*, núm. 28 (abril/maig/juny 2001), p. 109-123.
- MIRALLES, Rafa. «El Tío Tatún, un mediador de casta». A *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 375 (gener 2008), p. 16-21.
- MORENO CARMONA, Francisco. «La Integración de una minoría gitana». A *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 292 (juny 2000), p. 29-31.
- MUR LOPE, Olga. «Proyecto de centro para un colegio con características singulares». A *Aula de Innovación Educativa*, núm. 166 (novembre 2007), p. 56-63.

## **Audiovisuals**

- La cultura gitana al centre educatiu*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, 2008 («Caixa d'Eines / Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social; 7). 2 discos òptics (DVD + CD-ROM).
- Els gitanos i l'escola: Un camí cap a l'educació intercultural* [enregistrament de vídeo]. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2005. 1 DVD + 1 fullet.
- A través d'una pinzellada històrica i testimonis actuals i pròxims veiem quines han estat les dificultats de relació entre el poble gitano i l'escola i com ha evolucionat aquesta relació.
- Més junts: Materials interactius per a treballar la cultura gitana: Maj Khetane* [recurs electrònic]. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, 2008. 1 CD-ROM.

## **Webs**

- Asociación de Enseñantes Gitanos. <<http://aecgit.pangea.org/>>.
- Edualter: Poble gitano. <<http://www.edualter.org/material/vld/gitanos.htm>>.
- Fundación Secretariado Gitano. <<http://www.gitanos.org/>>.

# Aquest curs aposta per la comprensió lectora amb [www.ximixesca.com](http://www.ximixesca.com)

Xim i Xesca és una web interactiva que integra llibre i Internet per fer de la lectura un joc, perquè de mica en mica llegir es converteixi en un hàbit.

Anima els teus alumnes a llegir ajudant-los a entendre el que llegeixen.



www.monodog.com.fr - foto : © M. Moczil/istockphoto

**XIM i XESCA**

**EM**  
Projectes  
Didàctics

"Anima't a llegir !"

Llegir ens fa ✚ grans



*L'article és una entrevista feta a Irene Montero, una mestra que treballa com a vetlladora a l'escola La Farigola de Vallcarca. L'entrevista pretén veure, de forma molt concreta, aspectes sobre el tarannà professional de la Irene i, especialment, de la seva relació amb un dels nens que acompanya durant les hores lectives. Un nen que té la síndrome d'Asperger.*

## Uns instants amb la Irene

### Retrat d'una vetlladora

*Núria Obiols i Suari*



Imatge de la Irene en una de les terrasses de l'escola La Farigola de Vallcarca.

La Irene treballa de vetlladora. Això vol dir que la seva funció consisteix a *vetllar*, educativament parlant, un nen que està en procés d'integració en una escola de Barcelona. De fet, és vetlladora de dos nens, però amb qui passa més hores en aquest moment és un infant a qui posarem el nom fictici de Gerard i que cursa quart de Primària. Les seves dificultats, que no són fictícies, estan relacionades amb la síndrome d'Asperger. L'escola on treballa la nostra protagonista és La Farigola de Vallcarca, al districte de Gràcia de Barcelona. La seva dedicació setmanal és, ara per ara, de vint-i-cinc hores i cada dia s'ocupa d'acompanyar en Gerard durant la seva jornada escolar, tasca que apleix des de fa gairebé quatre cursos.

A nosaltres, el que ens interessa és conèixer la Irene. Què pensa de la seva feina, quins moments són els millors, quins els pitjors. Com observa, de manera directa i vivencial, el desenvolupament d'en Gerard i, a tall més ge-

74 Entrevista

neral, com veu la seva feina en el marc global de l'escola. Es tracta, doncs, de fer la fotografia d'una colla d'instantos. Uns instantos precisos i educatius que, com tots els retrats intimistes, no es poden generalitzar ni permeten treure conclusions sobre tots i totes les vetlladores de les nostres escoles. Igual que retratem aquell instant de llum, una rialla fresca o una expressió facial, nosaltres volem fer el mateix, però amb les paraules. Amb unes paraules que sortiran d'una relaxada conversa amb la Irene. Primer començarem amb els sentiments i com els percep. Després farem un salt a l'entorn de la tasca realitzada per la Irene i, finalment, entrarem en detalls més concrets.

### Conèixer la Irene

*Irene, defineix-me la teva feina.*

Buf... la meua feina. És la d'acompanyar, redreçar conductes i portar el nen a la nostra realitat.

*Per tal que ens en puguem fer una idea més profunda, em podries descriure, per exemple, un dia qualsevol com ahir?*

Tenint en compte que en aquest moment estem en període de jornada contínua –en el moment de la realització de l'entrevista era el dia 10 de juny–, entro a les nou. Vaig a trobar en Gerard, que és al pati. Aleshores comença el ritual de cada dia: posar-se la bata, deixar la motxilla, anar al lavabo, preparar el material... Li haig d'anar dient les passes a fer molt a poc a poc. Cal que sàpiga què cal fer quan entra. No sembla res, però suposa molt. Hem de tenir en compte que, per a aquests nens, la predicció del que passarà després és fonamental. La improvisació pot resultar fatal. Després ens quedem a l'aula i va fent la feina que prèviament s'ha acordat amb el tutor o que jo he seleccionat. M'assec amb ell i anem fent la

feina, que cal que sigui molt visual i alhora molt concreta. Cal estar-li molt a sobre perquè es dispersa molt. Aparentment, no mostra un gran interès... Pot dir-te: «És que a mi això no m'interessa» o «M'interessa així, així...». A ell el que de veritat li interessa és l'ordinador. I, de fet, en algunes assignatures s'aprofita aquest interès. Després també mostra un gran interès a comptar. Comptar el temps o l'espai. Té una veritable obsessió pels comptaquilòmetres o els rellotges. I també va tenir una temporada de molt interès pels mapes. Tot això ho ha dut a l'escola i es procura respectar aquest interès, el qual passa a formar part de la rutina diària.

Però tornant a la rutina d'ahir, després sortim al pati i, a vegades, porta aquests materials i desperta l'interès dels seus companys. Per exemple, quan portava mapes, els posava per terra i els companys venien a jugar amb ell. Aquest ha estat un dels canvis més importants d'en Gerard: la relació amb els seus companys. Ha fet un canvi molt gran, sobretot aquest curs. Només li veig canvis endavant. Sovint diuen que aquests nens van endavant i endarrere. Jo només veig que va endavant. Tot a base de molta paciència. Bé, després del pati, tornem a la feina. Si hi ha classe de gimnàstica, jo m'estic amb ell i fem alguns exercicis i, a vegades, els fa amb els altres. A l'hora de menjar, abans em quedava a dinar amb ell, però ara ja es queda amb els monitors. Cal tenir en compte que el soroll l'atabala molt i, a l'hora de menjar, el xivarri és considerable. Després, fa les activitats programades a la tarda i, dos cops per setmana, fa teràpia amb la psicòloga amb qui mantenim contacte.

*Acaba la frase: quan el Gerard et va veure per primer cop...*

Em va somriure i em va saludar. Semblava com si estigués content de tenir una persona que estigués per ell. Va haver-hi *feeling*.

*I ara aquesta: quan tu vas veure el Gerard, per primer cop, vas pensar...*

És un nen maco.

*Com ha anat canviant la teva visió al llarg dels anys i en quins aspectes en particular?*

Jo no sabia res de la síndrome que té en Gerard i vaig haver d'informar-me molt i molt. Els llibres em van ajudar, però el dia a dia, i la persona i la seva manera de fer, és una altra cosa. Ha estat un joc entre els coneixements teòrics i els pràctics. Vaig assistir a un seminari amb una altra mestra de l'escola sobre aquesta síndrome. Hi vaig aprendre coses importants. Per exemple que, a vegades, les respostes violentes es deuen a la inseguretat per la seva incapacitat de predicció.

*Hi ha un cordó umbilical invisible en tot plegat?*

Sí, i tant.

*I com es recicla tota aquesta colla de sensacions quan un plega de l'escola?*

Jo disconnecto bastant. És la meua feina i tracto de fer-la tan bé com puc. Noto, però, una preocupació especial. M'enfado quan tinc la sensació que necessita més atenció. Em preocupa què farà. Tot el que pugui ajudar ara serà el que tindrà en un futur. Sóc molt crítica amb mi mateixa. Si és aquí, ha de ser-hi com els altres i ha de tenir les mateixes oportunitats. Ajudar-lo que arribi... fins i tot a la universitat. L'altre dia em deia: «I jo, quan sigui gran, podré descobrir alguna cosa?». I jo li vaig dir que sí. La meua preocupació és que només sigui jo la que ho veu així. Durant el primer curs que el vaig tenir –primer de Primària– anava anotant totes les frases que deia i li vaig regalar al seu pare un llibret enquadernat. Els altres nens les van poder llegir i van quedar sorpresos. No el coneixien. És com si l'haguessin descobert. Són frases curioses i són dins la seva lògica.

*Com et sents fent la teua feina?*

Jo m'hi sento bé. Ara. Després de tots aquests anys. Però he tingut moments que volia plegar. Rebia cops, estirades dels cabells... Pensava que no sabia on m'havia ficat. No puc deixar-ho, perquè sé que aconseguiré alguna cosa. Em sento contenta perquè ha avançat molt. És un nen molt insegur, amb poca autoestima. Té por del fracàs i cal animar-lo molt. I fer que la vida per a ell sigui més alegre. No li agradava l'escola i en canvi ara vol venir. Li respectem el que ell vol fer. Quan feia segon em deia «estic molt trist» o «per què la vida és tan dura?», t'ho imagines? Cal aixecar-li la moral i jo acabo feta pols. Sort que la Montserrat Crivillé, la directora de l'escola, em fa costat en els moments difícils. Ella i la resta de mestres de l'escola. La Cristina, per exemple, que és la mestra de reforç.

## La feina a l'escola

Ara que parlem d'aquest tema, cal dir que, evidentment, aquesta feina no seria possible dins un marc com l'escolar. És per aquest motiu que també ens interessa saber la visió de la Irene sobre aquesta qüestió.

*Com vius la relació de la teua feina respecte a l'escola?*

Bé, tracto de respectar la feina dels tutors. No en tinc cap queixa. Al contrari.

*Cada curs, és clar, en Gerard ha crescut. S'ha fet gran. Quins són els canvis més importants que hi has vist?*

Sens dubte, la socialització. És molt més obert. També el llenguatge. Fa frases coherents i ja no s'inventa tantes paraules. L'altre dia em va preguntar «Tu ets una mare?». Sovint no cal que parlem massa per entendre'ns. Sóc una mica com la seva consciència.

76 Entrevista

Un altre canvi important és que ara sembla que comença a interessar-se en la lectura i les mates se li donen força bé.

*Com et relaciones amb el seus tutors? Us trobeu sovint?*

Depèn de l'estil del tutor. Aquest curs, per exemple, tenim més contacte i anem canviant els exercicis segons com ho veiem. Amb en Gerard treballem molt l'aspecte oral.

### Detalls del dia a dia

Els detalls són importants. I en educació ho són molt més del que a vegades ens pensem. Aquell nen que rumia al costat del tronc d'un arbre del pati o aquella nota escrita amb quatre gargots, els primers gargots, del nen de P5, són –i el mestre ho sap molt bé–, detalls que recull i que formen part del dia a dia. Per aquest motiu, la Irene sap molt bé que aquests detalls compten. Ara li direm que ens en parli.

*Explica'm alguna anècdota, algun moment en particular que t'hagi trasbalsat tremendament, que t'hagi fet canviar la manera de pensar respecte a en Gerard.*

Em va trasbalsar molt que es fes mal a conseqüència d'un neguit. Volia jugar a l'ordinador en un moment que no podia fer-ho. Aparentment, no semblava que estigués tan neguitós, però quan va arribar a la classe ho va mostrar i em va sorprendre molt.

*Descriu-me un moment bo i un altre de dolent amb en Gerard.*

Un moment molt bo va ser quan vam anar de colònies –a l'escola es fan a principi de curs–. A ell li va encantar anar-hi. Em va sorprendre conèixer-lo més, i al seu tutor també li va passar. I un moment dolent ha estat quan, sense que ell volgués fer-me'n, em feia mal.

*Què has vist, fora de l'àmbit escolar, que hi hagi establert alguna relació amb la teva feina (una pel·lícula, un llibre, una conversa...)?*

Moltes pel·lícules. La darrera ha estat *Adam* i semblava com si el veiés a ell de gran.

*Si poguessis parlar amb el Gerard, com qui parla amb una persona adulta, què li diries exactament?*

Jo parlo molt amb ell i moltes vegades ho faig així. Sap coses i pregunta molt a les persones que ell pensa que saben coses. Jo no sé si ell sap que té la síndrome d'Asperger. Però hi ha vegades que quan ell diu que se sent diferent o que fa coses diferents als altres, jo li ho diria.

*Per acabar, completa la frase: educar en Gerard és una feina...*

Dura, de paciència i, ara mateix, que compensa el temps esmerçat.

## Elogi del misteri

*Jaume Cela*

Quan estic a punt d'acabar la vida de Neró escrita per Suetoni –precedida de les de Claudi i Calígula– llegeixo que entre els in comptables crims comesos per l'emperador de la lira hi ha el de Petus Tràsea.

Aquest nom no em diu res de res i si en vull saber alguna cosa hauré de consultar alguna enciclopèdia especialitzada o internet. Em pregunto quin pecat devia haver comès el pobre Petus? La resposta és ben clara: era massa seriós i tenia cara de mestre.

Mentre la llum del sol de la tarda entra i surt del vagó del tren, com si jugués a fet i amagar, aturo la lectura i em pregunto què deu voler dir «tenir cara de mestre». A peu de pàgina llegeixo que Neró li tenia una mania especial, a aquest Petus, perquè era un home d'extraordinàries virtuts.

Si fem cas a aquell principi que afirma que acabem sent culpables de la cara que tenim, m'imagino que el senyor Tràsea devia mostrar un rostre virtuós, un rostre que era el mirall de la seva ànima pura, de la seva bondat natural, del seu sentit de la justícia i de l'equitat, cosa que a Neró devia

molestar d'allò més, perquè era molt mala bèstia.

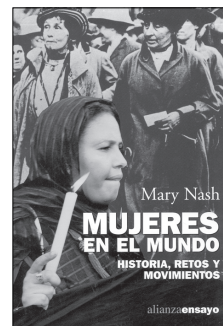
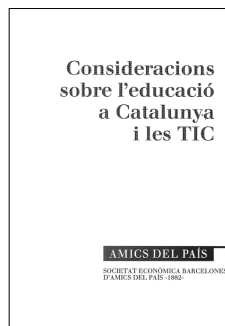
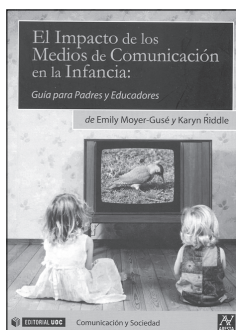
Tinc cara de mestre, jo?, em pregunto. Sóc un home virtuós i aquesta virtut es deixa descobrir en les meves faccions? Aquesta dona que tinc asseguda davant, i que llegeix amb molta atenció el que em semblen uns exercicis universitaris, té cara de mestra?

Hi ha trets físics que denuncien allò que som o allò que volem ser, perquè el mestre no és aquell que se'n creu, sinó aquell que és reconegut d'aquesta manera pel seu deixeble? Afino encara més: podem trobar diferències entre la cara de qui es creu mestre, de qui ho és i de qui s'esforça per ser-ho?

El que sí que sembla clar és que l'exercici del magisteri té alguna cosa a veure amb la virtut i les seves manifestacions. La resta queda entre les ombres del misteri.

Sort en tenim que Neró sigui ja història, perquè, si no, uns i altres les passaríem magres. Més magres, vull dir.

78 Novetats



## Novetats bibliogràfiques

### Biblioteca Rosa Sensat

Aquest no és el llibre. Elx: El sótano de las Maravillas, 2010

Homenatge a Pep Sempere Velasco, mestre valencià que va treballar per a la literatura en el Col·lectiu que avui porta el seu nom i per a l'escola des de diferents camps (l'escola mateix, el sindicat, el Consell Escolar Municipal d'Elx, L'Escola d'Estiu de les Terres del Sud del País Valencià).

AVES, Corinne. *Comprendiendo a tu hijo de 6-7 años*. Barcelona: Paidós, 2010 («Paidós Nueva Clínica Tavistock»; 5).

CAÑADA, Ernest. *Nicaragua es un país de colores: Unidad didáctica para educación primaria*. Madrid: La Catarata, 2010 («Edu-paz»; 30). [1 DVD.]

*Consideracions sobre l'educació a Catalunya i les TIC*. Barcelona: Societat Econòmica Barcelonesa d'Amics del País, 2010.

*L'Escola Annexa: 175 anys de formació pràctica de mestres a les Illes Balears (1835-2010)*. Francesca Comas, Jaume Oliver (coord.). Palma de Mallorca: Lleonard Muntaner, 2010 («L'Arjau»; 18).

ESTEVE ZARAGOZA, José Manuel. *Educar: Un compromiso con la memoria: Un libro para educar en libertad*. Barcelona: Octaedro, 2010 («Bolsillo Octaedro»; 21).

Extracte de l'índex:

¿A qué llamamos educación?; La persona como ser histórico. El proceso de su apertura al mundo; Los valores educativos de nuestra sociedad contemporánea; La relación educativa; La autoridad en educación; La libertad en educación.

JARMAN, Ryth; McCLUNE, Billy. *El desarrollo del alfabetismo científico: El uso de los media en el aula*. Madrid: Morata: Ministerio de Educación, 2010.

Extracte de l'índex:

Alfabetismo científico y ciencia en las noticias; ¿Qué es una noticia científica?; La producción de noticias científicas; Qué nos dice la investigación sobre las noticias y la educación científica; El uso de las noticias para enseñar acerca de las ciencias y la sociedad; Enseñanza sobre la ciencia en las noticias.

- MARQUÈS SUREDA, Salomó. *Ensenyar-los a pensar: El mestre Salvador Fàbregas Sau*. Girona: CCG, 2010 (Col·lecció «Joan Puigbert»; 11).
- MARTÍNEZ TORRES, Mercè; GUIRADO SERRAT, Àngel. *Alumnado con altas capacidades*. Barcelona: Graó, 2010 («Escuela Inclusiva: Alumnos Distintos pero no Diferentes»; 2).  
 Extracte de l'índex:  
 Educación inclusiva y diversidad. Calidad y equidad; Prejuicios y estereotipos sobre las altas capacidades intelectuales; Indicadores que pueden alertar acerca de que un alumno posee altas capacidades; Aproximación a una educación inclusiva del alumnado con altas capacidades; las familias con hijos con altas capacidades; recursos educativos en la atención de las altas capacidades.
- MOYER-GUSÉ, Emily; RIDDLE, Karyn. *El impacto de los medios de comunicación en la infancia: Guía para padres y educadores*. Barcelona: UOC, 2010 («Comunicación y sociedad»; 1).
- NASH, Mary. *Mujeres en el mundo: Historia, retos y movimientos*. Madrid: Alianza, 2010 («Alianza Ensayo»; 247).  
 Extracte de l'índex:  
 Mecanismos de subalternidad. Discursos de género en la construcción de la sociedad contemporánea; Transgresoras, visionarias y luchadoras. Movimientos de mujeres y pro-puestas feministas; Ciudadanía, sufragio y derechos; Nuevos movimientos sociales. La liberación de las mujeres; Trayectorias anticoloniales, postcoloniales y antirracistas. El rechazo de la subalternidad; Retos en feminismo y puentes de diálogo en el mundo de la globalización.
- PICHARDO GALÁN, José Ignacio. *Entender la diversidad familiar: Relaciones homosexuales y nuevos modelos de familia*. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2009.
- Extracte de l'índex:  
 Parentesco, género y sexualidad; Transformaciones en las competencias de la familia; De la persecución a la ciudadanía; Desde los márgenes de la familia; Crear nuevas familias; Desigualdad y género; Recrear la familia (o no); Nuevos modelos de familia.
- RAMIRO ROCA, Enric. *La maleta de la ciència: 60 experiments d'aire i aigua i centenars de recursos per a tothom*. Barcelona: Graó, 2010 («Sèrie Didàctica de les Ciències Experimentals»; 173).
- RIERA-EURES, Manel; SANJAUME, Margarida. *Diccionari d'onomatopeies i altres interjeccions amb equivalències en anglès, espanyol i francès*. Vic: Eumo, 2010 («Llengua i Text»; 13).
- SIMÓN RODRÍGUEZ, María Elena. *La igualdad también se aprende: Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea, 2010 («Mujeres»).
- VILA, Ignasi; CASARES, Ramon. *Educación y sociedad: Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: Horsori: ICE. Universitat de Barcelona, 2009.  
 Extracte de l'índex:  
 El entorno y los aprendizajes; Potencialidades de la educación escolar: mente, cultura y educación, la sociedad de la información, los cambios de la institución escolar, la escuela y los procesos de socialización; Los límites de la institución escolar; Capital social, educación escolar y territorio; Alcanzar un entorno favorable a la educación.