



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

MARTA NEVADO ALONSO

**EL MUNDO ÁRABE EN EL SISTEMA EDUCATIVO CATALÁN:
PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN**

TRABAJO FINAL DE GRADO

CURSO 2018-2019

DIRECCIÓN DE TRABAJO

MÒNICA RIUS PINIÉS

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

FACULTAD DE FILOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA CLÁSICA, ROMÁNICA Y
SEMÍTICA

A Mònica Rius

Por tu guía, por tu esfuerzo y por tu verdad. Me has colocado delante
de un espejo para que viera en mí aquello que criticaba en otros.

Gracias por el paseo.

A Inma Piquer

Por tu confianza, por tu compromiso y por tu ilusión. Me has
permitido caminar por un nuevo lugar ampliando mis horizontes.

Gracias por abrir esa ventana para mí.

“De manera que, continuando la posada y conversación, mi madre vino a darme un negrito muy bonito, el cual yo brincaba y ayudaba a calentar. Y acuérdome que, estando el negro de mi padrastro trebejando con el mozuelo, como el niño vía a mi madre y a mí blancos y a él no, huía de él, con miedo, para mi madre, y, señalando con el dedo, decía:

-¡Madre, coco!

Respondió él riendo:

-¡Hideputa!

Yo, aunque bien mochacho, noté aquella palabra de mi hermanico, y dije entre mí:
«¡Cuántos debe de haber en el mundo que huyen de otros porque no se ven a sí mismos!».”

Lázaro de Tormes

RESUMEN

La sociedad catalana se ha transformado considerablemente en las últimas décadas como consecuencia de la llegada de personas de procedencias muy variadas, muchas de ellas de países árabes. Esta circunstancia exige la adopción de medidas educativas que articulen la convivencia respetuosa entre personas que poseen diferentes identidades culturales. En este trabajo hacemos algunas propuestas con el fin de aumentar el conocimiento que los estudiantes de secundaria tienen sobre el mundo árabe y eliminar así algunos estereotipos y prejuicios muy extendidos. Para ello, hemos revisado los contenidos curriculares relacionados con la cultura y los países árabes, hemos analizado el proyecto LACM (Lengua Árabe y Cultura Marroquí) y hemos examinado el proyecto de inclusión en el currículum del Árabe como lengua extranjera, sugiriendo líneas de actuación que permitan superar las dificultades detectadas.

PALABRAS CLAVE: INTERCULTURALIDAD, LACM, ÁRABE, CURRÍCULUM, EDUCACIÓN

ABSTRACT

Catalan society has been considerably transformed in recent decades as a result of the arrival of people from diverse backgrounds, many of them from Arab countries. This circumstance requires the implementation of educational measures that articulate the respectful coexistence between people who have different cultural identities. This paper presents some proposals in order to increase the knowledge that high school students have about the Arab world and consequently eliminate stereotypes and widespread prejudices. For this, the curricular contents related to the culture and the Arab countries have been reviewed, the LACM project (Arabic Language and Moroccan Culture) has been analyzed and the project of inclusion in the curriculum of the Arabic as a foreign language has been examined, suggesting lines of action to overcome the difficulties detected.

KEY WORDS: INTERCULTURALITY, LACM, ARABIC, CURRICULUM, EDUCATION

Índice

1. INTRODUCCIÓN	1
2. ANÁLISIS DE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA: CURRÍCULUM	4
2.1 <i>LEGISLACIÓN EN EL ÁMBITO ESPAÑOL: LEY ORGÁNICA DE MEJORA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LOMCE)</i>	6
2.1.1 <i>Educación Secundaria Obligatoria (ESO)</i>	6
2.1.2 <i>Bachillerato</i>	7
2.2 <i>LEGISLACIÓN EN EL ÁMBITO DE CATALUÑA.</i>	8
2.2.1 <i>Educación Secundaria Obligatoria (ESO)</i>	8
2.2.2 <i>Bachillerato</i>	9
2.3 <i>CONCLUSIONES</i>	10
2.4 <i>PROPUESTA DE MODIFICACIONES EN EL CURRÍCULUM</i>	11
2.4.1 <i>A nivel cuantitativo:</i>	12
2.4.2 <i>A nivel cualitativo</i>	15
3. PROYECTOS EDUCATIVOS ESPECÍFICOS DEL DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA	16
3.1 <i>PROGRAMA DE LENGUA ÁRABE Y CULTURA MARROQUÍ (LACM)</i>	17
3.2 <i>ÁRABE COMO MATERIA OPTATIVA DE SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA</i>	21
4. CONCLUSIONES FINALES	22
5. BIBLIOGRAFÍA	25
ANEXOS	29

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta investigación es analizar la presencia y el tratamiento que reciben los contenidos relacionados con la cultura árabe en el sistema educativo catalán y, a partir de los resultados obtenidos, hacer propuestas de mejora y diseñar un plan con acciones concretas que permitan poner en práctica dichas mejoras. Esta doble dimensión analítico-práctica exige algunas aclaraciones previas que se exponen a continuación.

En primer lugar, en lo que atañe a la vertiente estrictamente analítica, este trabajo se enmarca en la reciente tradición de estudios que pretenden desenmascarar el antiarabismo más o menos implícito en los discursos académicos occidentales sobre Oriente. La publicación en 1978 de *Orientalismo*, de Edward W. Said, originó una conmoción en el ámbito de los estudios orientales y, en general, en los denominados “estudios culturales”. Tomando como punto de partida el postulado foucaultiano de la interdependencia entre conocimiento y poder, Said analiza la responsabilidad de los discursos occidentales “orientalistas” en la construcción del imaginario colectivo europeo y occidental sobre el islam, los musulmanes y los árabes. En dichos discursos Occidente es presentado como racional, humano, desarrollado y superior, frente a Oriente, que es considerado aberrante, subdesarrollado e inferior (Said, 2008). La polémica suscitada ha tenido como consecuencia la publicación de numerosas obras, de las que podemos citar algunos títulos como *L’Orient imaginaire: la vision politique occidentale de l’Est Méditerranéen*, de Thierry Hentsch (1988) o la reciente *Europa y el mundo árabe*, de Bichara Khader (2016).

Las investigaciones sobre el supuesto antiarabismo han sido menos frecuentes en el ámbito educativo y casi siempre se han centrado en la revisión de los libros de texto. Es el caso de dos investigaciones canadienses y una catalana. En la primera, Oueslati, Mc Andrew y Helly (2004) revisan la evolución del tratamiento escolar de la religión islámica y de las culturas musulmanas en más de 200 libros de texto del Quebec francófono desde 1980 hasta la actualidad. En la otra investigación, Mehrunnrisa Ahmad Ali (2008) ha estudiado cómo se representa a los personajes de musulmanes adultos en los libros de texto de lengua inglesa de Ontario. Por último, el trabajo de Mayoral, Molina y Samper (2009) se centra en el análisis de la presencia y representación (o infrarrepresentación) de los árabes y de los musulmanes en los libros de texto utilizados en Cataluña. Sin embargo,

ninguno de los trabajos mencionados presta atención al marco legislativo educativo, que es el que establece el currículum al que han de adaptarse los manuales y materiales que se utilizan en las clases. Nuestra investigación pretende cubrir esa laguna.

En segundo lugar, este trabajo posee una dimensión práctica en el sentido de que no se conforma con ser una investigación meramente descriptiva o analítica, sino que pretende hacer propuestas concretas que eliminen el antiarabismo oculto en las leyes educativas. Se trata, pues, de una pretensión transformadora, podríamos decir ética, que exige, por tanto, una toma de partido cuyos principios subyacentes deben ser aclarados desde el inicio¹.

La composición de las sociedades europeas, y en esto Cataluña no es una excepción, ha experimentado en las últimas décadas una considerable transformación provocada por la llegada de numerosas personas de procedencias muy diversas². El nuevo modelo social, con su enorme variedad de lenguas, costumbres, religiones o sistemas de valores, está generando un aumento de las actitudes y comportamientos discriminatorios hacia las personas árabes, espoleado en los últimos tiempos con la aparición (reciente en España y Cataluña) de grupos y partidos de extrema derecha que se jactan sin pudor de su desprecio a los musulmanes (o a los árabes, o a los inmigrantes, tanto da). Bajo ese punto de vista, subyace la consideración de que el derecho a preservar la identidad propia (la lengua, las costumbres o la religión de cada cual) es incompatible con la presencia de personas que tengan cosmovisiones diferentes. Consecuentemente, la inmigración (toda inmigración, pero particularmente la de personas que procedan de países árabes) es percibida como un terrible mal que acabará no solo con las perspectivas laborales de los oriundos, sino también con su modo de vida y de pensar que, ¿cómo no?, es considerado superior al de los otros.

¹ Seguimos la propuesta de Simone de Beauvoir en la Introducción de *El segundo sexo* cuando afirma que es imposible tratar los problemas humanos (y el de los conflictos interculturales lo es) sin tomar partido “ético”.

² Datos concretos en <https://www.pewresearch.org/global/interactives/international-migrants-by-country/>

Ciertamente, no se trata de la actitud generalizada en Cataluña, no es una “realidad social total”, pero creemos que está lo bastante extendida como para exigir el diseño de mecanismos que permitan articular la convivencia preservando los derechos de todos.

En este sentido, la aprobación en 2001 por la UNESCO de la *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural* supone el reconocimiento legal e institucional de las sociedades multiculturales y asume, aunque sea implícitamente, las dificultades y retos que suponen los nuevos modelos sociales. En este documento, los estados miembros (es decir, prácticamente todos los países del mundo) asumen el compromiso de garantizar, por una parte, el derecho de los individuos y las comunidades de apropiarse de los valores identitarios que constituyen su propia cultura y, por otra, la obligación de que los sistemas educativos formales propicien el desarrollo de competencias para convivir con quienes disponen de cosmovisiones, lenguajes y prácticas identitarias distintas (UNESCO, 2001).

Así pues, la UNESCO exige a los estados la adopción de medidas educativas que permitan, en definitiva, preservar la identidad cultural de cada individuo conviviendo respetuosamente con aquellos que también tienen derecho a preservar su propia identidad diferente de la de uno.

Los seres humanos no poseemos ninguna identidad innata. En el momento del nacimiento no pertenecemos a una cultura determinada (no hablamos ningún idioma, ni tenemos ninguna creencia religiosa) y, potencialmente, podríamos llegar a pertenecer a cualquiera. Es el medio social, actuando sobre cada individuo desde el mismo instante del nacimiento, el que nos enseña todo lo que es preciso saber para convertirnos en humanos corrientes, pertenecientes a esta o a aquella comunidad cultural. En esto consiste lo que los sociólogos han denominado “proceso de socialización” (Rocher, 1980).

Entre los numerosos agentes que intervienen en dicho proceso, los expertos otorgan un papel fundamental a la escuela. Lo que se enseña en nuestros colegios e institutos, así como el modo de enseñarlo, determinará no solo los conocimientos, sino también los comportamientos, actitudes y valores de los estudiantes. Es ese inevitable carácter condicionador el que nos obliga a ser extremadamente cautelosos cuando hablamos de intervenciones educativas.

La educación transmite aquellos conocimientos, comportamientos, habilidades e ideales que valora positivamente. Nunca es neutral: elige, presupone, convence, elogia y descarta. De nada sirve que les digamos a nuestros pupilos que deben “respetar” esta o aquella cultura, estas o aquellas costumbres, si previamente no les hemos proporcionado los conocimientos y las herramientas intelectuales que les permitan valorar, positiva o negativamente, y respetar, si así lo consideran, las culturas diferentes de la propia.

A nivel metodológico debemos distinguir dos estrategias. En la primera parte, he revisado con detalle las leyes educativas vigentes que establecen los contenidos curriculares en secundaria (tanto las estatales como las catalanas) y he elaborado un listado con todas las referencias al mundo árabe. A partir de ese listado, he detectado los errores y las omisiones y he propuesto los cambios oportunos. Para llevar a cabo esta tarea ha sido imprescindible la consulta y/o lectura tanto de investigaciones relacionadas con el tema concreto de este trabajo como de obras y artículos de reflexión sobre los discursos que se hacen en Occidente sobre el mundo árabe, la interculturalidad y la inmigración y otras más generales sobre algunos aspectos filosóficos o sociales que subyacen en algunos planteamientos del trabajo.

En la segunda parte del trabajo, centrada en los proyectos que se están llevando a cabo en el Departament d’Educació, he realizado un trabajo de campo basado, sobre todo, en la observación y participación en las reuniones de coordinación y en los trabajos que se están realizando en el Servei de Llengües Estrangeres i d’Origen bajo la coordinación de Inma Piquer. Además, he visitado dos institutos y he asistido como observadora a dos clases en las que se están aplicando actualmente dichos planes.

2. ANÁLISIS DE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA: CURRÍCULUM

Una mirada a la legislación española en materia educativa durante los últimos treinta años nos ofrece algunos datos bastante relevantes.

Lo primero que llama la atención es la gran cantidad de leyes generales educativas que se han aprobado: ocho en total desde la primera ley elaborada en democracia (la LOECE de 1980 bajo gobierno de la UCD) hasta la LOMLOE (recientemente aprobada

por el Gobierno del PSOE el 15 de febrero de este mismo año), si bien no todas ellas llegaron a entrar en vigor³. En definitiva, cada vez que un partido político (UCD, PSOE o PP) ha llegado al gobierno, ha elaborado y aprobado una nueva ley educativa, siempre con la oposición del resto de los partidos. Creo que dos son las conclusiones (poco alentadoras) que podemos extraer de este panorama: la primera es que los políticos son plenamente conscientes de la enorme importancia que tiene la educación en la formación de los futuros ciudadanos (y, por cierto, votantes) y, conscientes de ello, se afanan en diseñar propuestas educativas que reafirmen sus planteamientos, a costa de negar las posiciones de los otros, conduciendo al sistema educativo a una especie de bucle en el que las leyes cambian permanentemente aunque, en el fondo, nada cambia. La segunda conclusión es que, al menos hasta ahora y a pesar de varios intentos de alcanzar un pacto educativo, algunos muy serios pero todos fallidos⁴, la mirada cortoplacista de la clase política, empeñados en usar la educación como arma arrojadiza, les ha impedido alcanzar un pacto educativo de mínimos, usurpando a la ciudadanía el derecho a disponer de un sistema educativo ajeno a las luchas interesadas y partidistas de los legisladores.

En todo caso, entre todas esas leyes, hemos de destacar dos por su relevancia para este trabajo: la LOGSE y la LOMCE. La primera de ellas es la LOGSE, aprobada en 1990 con el PSOE en el Gobierno de España, que, además de introducir la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, permitiría a las comunidades educativas un amplio margen de participación en la elaboración del currículum y en la organización educativa en sus territorios. Desde la LOGSE, cualquier referencia a la legislación educativa tendría que atender y distinguir entre la parte definida por el Estado y la parte desarrollada en cada comunidad. Esta circunstancia, como veremos, es particularmente relevante en nuestro trabajo, centrado en el ámbito catalán.

³ La LOECE, de 1980 (UCD), la LOCE, de 2002 (PP), algunos aspectos de la LOMCE, de 2013 (PP), y la reciente LOMLOE, de 2019 (PSOE), no han llegado a aplicarse.

⁴ El pacto educativo que intentó alcanzar Ángel Gabilondo (PSOE) fue roto por el PP en 2010 y el más reciente, de Méndez de Vigo (PP), fracasó el pasado mayo de 2018 tras quince meses de intensos trabajos por la oposición, entre otros partidos, del PSOE.

La LOMCE, aprobada en 2013 bajo el Gobierno del PP (también conocida como Ley Wert, en alusión al ministro de educación de entonces), será referencia obligatoria en nuestro trabajo porque es la ley vigente en la actualidad (recordemos que la ley recién aprobada por el PSOE todavía no ha entrado en vigor y, quizá, nunca llegue a hacerlo). Es cierto que el recorrido de esta ley, fuertemente contestada desde muchos sectores educativos, ha tenido un desarrollo bastante irregular, hasta el punto de que algunas de las medidas más polémicas, como las reválidas, fueron aplazadas *sine die* y otros aspectos han sido modificados por algunas comunidades autónomas haciendo uso de su margen competencial.

2.1 Legislación en el ámbito español: Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE)

La LOMCE establece que corresponde al Gobierno de España el diseño del currículo básico que ha de ser impartido en todo el estado español. En cumplimiento de ese principio, el 26 de diciembre de 2014 se aprobó el Real Decreto 1105/2014 (BOE de 3 de enero de 2015) en el que aparece detallada la nueva configuración curricular. Hemos analizado esta ley de manera exhaustiva para detectar la presencia y realidad de la cultura y del mundo árabe en el currículum educativo actual.

Presentamos los resultados que arroja dicho análisis, numerando consecutivamente las apariciones con el fin de facilitar la localización posterior.

2.1.1 Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

- 1) En la asignatura de Geografía e Historia, que se imparte a lo largo del primer ciclo de la ESO, en el bloque de Historia se incluye un apartado titulado “El Islam y el proceso de unificación de los pueblos musulmanes. La Península Ibérica: la invasión musulmana (Al.Ándalus) y los reinos cristianos”. Unas líneas más adelante se refiere a “La evolución de los reinos cristianos y musulmanes” y una breve referencia al “arte islámico”.

2.1.2 Bachillerato

La LOMCE clasifica las asignaturas en troncales generales (comunes y obligatorias para todos), troncales de opción (según la modalidad de Bachillerato), específicas (optativas) y de libre configuración autonómica (Lengua cooficial y literatura, obligatoria para todos los alumnos en las correspondientes comunidades autónomas).

- 2) En Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato (materia troncal opcional para los bachilleratos de las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales y de Artes) en el bloque diez titulado “El mundo actual desde una perspectiva histórica” se da importancia al estudio de la situación actual del mundo islámico.
- 3) En Fundamentos del Arte de 1º de Bachillerato (materia troncal obligatoria para los alumnos que cursan el bachillerato de la modalidad de Artes), distribuida en trece bloques, se menciona a la cultura árabe en el bloque 5, titulado “El Arte visigodo”. En los contenidos de este apartado se mencionan “El arte árabe en la península ibérica. El islamismo. El arco de herradura. Arte mozárabe”; asimismo, en los criterios de evaluación, se establece que los alumnos deberán conocer el arte árabe y saber diferenciarlo del arte cristiano en la península ibérica.
- 4) En Historia de España de 2º de Bachillerato (materia general troncal obligatoria para todas las modalidades de Bachillerato) encontramos doce bloques y, entre ellos, el número dos, “La Edad Media: tres culturas y un mapa político en constante cambio 711-1474”, hace mención a la historia de Al-Ándalus y a la convivencia religiosa y cultural en la península ibérica en la Edad Media.
- 5) En Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato (materia troncal opcional para la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales), se agrupan en diez bloques los diferentes pensadores más importantes a lo largo de la historia. El bloque 3 “La filosofía Medieval” centra su atención en Tomás de Aquino considerando sus relaciones, entre otras, con la filosofía árabe.

- 6) En Historia del Arte de 2º de Bachillerato (materia troncal opcional para la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales), en el segundo bloque de los seis que la componen, “Nacimiento de la tradición artística occidental: el arte medieval”, se hace referencia al arte hispano-musulmán. En este apartado figura el análisis de la Mezquita de Córdoba, la Aljafería de Zaragoza, la Giralda de Sevilla y la Alhambra de Granada.
- 7) En Fundamentos del Arte II de 2º de Bachillerato (materia troncal obligatoria para los alumnos que cursan el bachillerato de la modalidad de Artes), en el bloque doce, “*Los años 2000-2013*”, el currículum incluye el estudio de “El islamismo radical. La destrucción de las imágenes religiosas.”.

2.2 *Legislación en el ámbito de Cataluña.*

Según establece el Estatuto de Autonomía, la Generalitat de Cataluña tiene la competencia de establecer la ordenación curricular tanto para la ESO como para el Bachillerato. En cumplimiento de dicha competencia, el 10 de julio de 2009 se aprobó la Ley 12/2009 de Educación en Cataluña. Esta ley constituye el marco al que se ajustan los decretos posteriores relativos al desarrollo curricular.

2.2.1 Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

En el Decreto 187/2015, de 25 de agosto (DOGC 6945, de 28 de agosto de 2015), se establece la normativa para la ESO, estructurándose el currículum en materias agrupadas en nueve ámbitos de conocimiento. De los nueve ámbitos diferenciados por competencias básicas, encontramos referencias al asunto que nos ocupa en tres:

- 8) El ámbito matemático, en el que aparecen los “números indoarábigos” en primer curso de secundaria, resaltando su origen histórico.
- 9) El ámbito de cultura y valores en segundo y tercer curso de secundaria. En el apartado “Comprender y valorar nuestro mundo a partir de las raíces que lo han configurado”, cuya finalidad es hacer comprender el mundo a través de los

diferentes campos de la cultura como el derecho, la religión, el arte o la ciencia, se incluye “la aportación del islam”.

- 10) El ámbito social. En segundo curso de secundaria aparecen dos referencias: por un lado, “El origen y expansión del islam. Formas de vida y confluencia de culturas (cristianos, musulmanes y judíos)” y, por otro lado, “El arte medieval islámico”. En este punto se marca el objetivo de analizar los orígenes del islam, describir sus características fundamentales y su difusión, así como valorar la importancia del islam en la península ibérica y su legado cultural y artístico.

2.2.2 Bachillerato

Por otra parte, el currículum de Bachillerato (primero y segundo curso) se desarrolla en el Decreto vigente 142/2008. Recordemos que la LOMCE es de 2013 y la Ley de Educación de Cataluña es de 2009 y, por tanto, encontramos en este desajuste cronológico una prueba más del caos que soporta a nivel legislativo nuestro sistema educativo. Así, en dicho Decreto, que, insistimos, es el vigente en la actualidad en Cataluña, la organización sigue los planteamientos de la Ley Orgánica de Educación (LOE), de mayo de 2006 y, por ello, a diferencia de Secundaria, el Bachillerato está organizado por asignaturas, clasificando estas en: comunes, comunes de opción y materias de modalidad y específicas (una clasificación diferente a la que establece la LOMCE, explicada anteriormente), con un total de 47 asignaturas. Siguiendo esta estructura, encontramos que la presencia del tema árabe aparece en dos asignaturas:

- 11) Fundamentos de las artes de 1º de Bachillerato, materia común de opción (obligatoria para los alumnos de la modalidad de Artes), en la cual aparece el estudio del arte islámico, en especial el hispanomusulmán.
- 12) Historia del Arte (materia de modalidad de 2º de Bachillerato de Ciencias Humanas y Sociales) en la cual reaparece el arte hispanomusulmán profundizando en sus aportaciones e influencias por medio del análisis y el comentario metodológico de obras representativas del arte islámico en la península ibérica.

Podemos comprobar que en el ámbito catalán la presencia de la cultura árabe es todavía más exigua que en el ámbito español. Desaparecen absolutamente dichas referencias en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo (materia de modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales de 1º de Bachillerato), en la de Historia (materia común de 2º de Bachillerato), en la de Historia de la Filosofía (común de 2º de Bachillerato) y en la de Fundamentos de las Artes de 2º de Bachillerato (asignatura de modalidad de Artes).

2.3 Conclusiones

A nivel cuantitativo, las referencias explícitas al Islam, a la cultura árabe o a la musulmana, sus implicaciones históricas y geográficas o sus aportaciones científicas son tan escasas que ni siquiera es posible un análisis porcentual. En términos del número de horas dedicado en clase a esos temas (en el supuesto de que se aplique la ley escrupulosamente) encontramos que de las aproximadamente 4200 horas que un estudiante emplea en las clases de 1º a 4º de la ESO, solo un máximo de 10 horas están dedicadas a algún aspecto de la cultura árabe (un 0,23%) y de las 2100 horas que emplea en cursar el Bachillerato, el dato oscila entre 0 y 10 horas, en función de las materias cursadas.

A nivel cualitativo, hemos de destacar en primer lugar los graves errores históricos y conceptuales que se cometen al referirse a contenidos relacionados con el mundo árabe. Además, es muy frecuente que en la legislación educativa encontremos referencias al mundo y a la cultura árabes utilizando una terminología cargada de significado negativo con términos como “invasión musulmana” o “islamismo radical”. Por último, y casi más alarmante que lo anterior, resulta el hecho de que en casi todas las ocasiones estas calificaciones desfavorables sobre la cultura árabe aparecen relacionadas con contenidos teñidos de un sentido totalmente positivo, dando como resultado una negatividad aún mayor. Por ejemplo, en uno de los bloques de Fundamentos del Arte, se pone a la misma altura “El ecologismo y el arte” y “El internacionalismo universal. Internet” que “El islamismo radical. La destrucción de las imágenes religiosas”. O, en la asignatura de

Geografía e Historia leemos sobre el “legado cultural” de la romanización y, poco después, se refiere a la “invasión musulmana”.

Lamentablemente, las conclusiones mencionadas no hacen más que corroborar la vigencia del “antiarabismo” discursivo que se planteaba en la introducción de este trabajo. El escaso reconocimiento a las contribuciones de la cultura árabe se refleja en un currículum en el que no se menciona prácticamente ninguna aportación árabe a la ciencia, la filosofía, la literatura, la lengua o la música. Nos encontramos pues, ante un mecanismo ideológico de omisión de contenidos o “currículum nulo” (Eisner, 1994). Esta ausencia de contenidos en el currículum así como el sesgo negativo de los términos utilizados y de las implicaciones que conllevan alejan a profesores y estudiantes del conocimiento de su historia al tiempo que contribuyen a crear opiniones prejuiciosas a través de lo que podríamos denominar “menosprecio léxico” hacia lo que sí existe en el currículum, corroborando el postulado de Said de que lo occidental es presentado como superior, mientras que lo oriental aparece como subdesarrollado e inferior.

La constatación del “antiarabismo” subyacente en el sistema educativo puede dar pie a numerosos análisis intentando explicar las causas, las consecuencias y los posibles beneficiarios. Sin embargo, mi propósito es mucho más directo y se resume en la pregunta: ¿Qué podemos hacer para cambiarlo? A ello dedicaré la siguiente parte de mi trabajo.

2.4 Propuesta de modificaciones en el currículum

Considero urgente, por todo lo expuesto anteriormente, la corrección de la ley para, al menos, neutralizar, o incluso otorgar un carácter positivo al contenido de lo árabe en el currículum para lograr que este tenga el lugar que se merece en el sistema educativo.

Teniendo en cuenta todos estos análisis de la legislación, presento mi propuesta de cambio y de mejora:

2.4.1 A nivel cuantitativo:

En la medida en que el currículo prescrito refleja los valores e intereses de los grupos sociales hegemónicos era previsible que se diera una estrategia de currículo nulo en relación con la cultura árabe. Llama la atención la escasez de menciones a las aportaciones culturales árabes teniendo en cuenta que al-Ándalus fue el puente por el cual la ciencia y el pensamiento clásicos, así como las nuevas aportaciones árabes, chinas, hindúes, etc., llegaron a Europa (Mayoral, Molina y Samper, 2012). Y más llamativo resulta si comparamos la presencia curricular de lo árabe respecto a las culturas griega y romana.

Desde un punto de vista histórico, la llegada de los romanos a la península ibérica es un acontecimiento equiparable a la llegada de los árabes, puesto que ambos casos suponen la ocupación de la península por pueblos procedentes de otras culturas durante un largo periodo de varios siglos.

Los romanos llegan a la península ibérica el año 218 a. C. y permanecen hasta principios del siglo V, momento en el que los visigodos entran en ella. Es decir, que este pueblo vivió en el territorio peninsular alrededor de ocho siglos. Como plantea hoy por hoy el currículum educativo, nuestra actual sociedad debe y agradece a este periodo romano desde “su legado cultural” hasta “su influencia en la historia posterior de nuestro país” sin olvidarse de “el papel que ha desempeñado la lengua latina en la formación del castellano”. A ello se añade un estudio detallado de las distintas fases y causas del proceso de romanización, un análisis de sus características fundamentales y la descripción de los medios empleados para llevarlo a cabo.

Todas estas aportaciones aparecen en numerosas asignaturas, pero, además, en la asignatura Cultura Clásica (materia optativa de la ESO) hay un desarrollo curricular pormenorizado que se ocupa de aspectos lingüísticos y culturales de las civilizaciones griega y romana.

Sin embargo, ¿qué ocurre con los aproximados nueve siglos, entre el 711 y 1614, más recientes, de presencia arabo-islámica en la península? ¿Dónde y cómo queda reflejada en el currículo toda la herencia que los árabes dejaron en la península ibérica? La respuesta ya ha quedado formulada: simplemente se ha borrado toda referencia a esa parte de la historia. El currículum omite el origen árabe de muchas de las palabras que se

utilizan actualmente, de la literatura árabe que fue escrita en esta orilla del Mediterráneo, del pensamiento filosófico que introdujeron Maimónides o Averroes y de los productos agrícolas que llenan las huertas y la gastronomía. Ninguna referencia a los instrumentos musicales que trajeron, ni a los jarabes, pomadas y ungüentos que revolucionaron la medicina, ni a los jabones y perfumes que cambiaron la higiene de los que aquí vivían. Ni una línea en el currículo recordando el origen árabe de la trigonometría o el álgebra ni de conceptos como seno o coseno. Simple y llanamente, el sistema educativo se olvida de explicar las raíces árabes que forman parte de nuestro modo de ser, como si se avergonzara de nuestro árbol genealógico cultural.

La situación es peor, si cabe, en lo que se refiere al mundo árabe contemporáneo. Todas las referencias que aparecen tienen un marcado carácter negativo y no hay ningún contenido en asignaturas de la rama de Historia (como en Historia del Mundo Contemporáneo, Geografía o Economía) que permitan al alumnado conocer más y mejor los diferentes países árabes.

Para revertir esta situación, propongo las siguientes medidas:

- a) Inclusión, cuando corresponda, de referencias explícitas al origen árabe de los conceptos objeto de estudio.
- b) Inclusión de contenidos que permitan una mejor comprensión de la complejidad y heterogeneidad de los países árabes contemporáneos. Ciertamente, uno de los errores más extendidos es la generalización en la que a menudo se incurre al usar la expresión “mundo árabe” como si se tratase de una entidad homogénea e integrada, cuyos miembros compartieran una especie de esencia común que explicara sus modos de pensar y de actuar.

Es necesario incluir contenidos específicos que muestren la complejidad y diversidad de los países árabes, ya que no existe un único estado del que todos los árabes sean súbditos, sino que hay más de veinte estados “árabes”, algunos separados entre sí por miles de kilómetros, con sistemas políticos muy diferentes (repúblicas -socialistas, islámicas y democráticas-, monarquías, sultanatos y emiratos) a los que habría que añadir tres pueblos (palestinos, kurdos y saharawis) con categoría de nación, pero sin Estado.

En la asignatura de Geografía se puede hablar de la heterogeneidad socioeconómica del “mundo árabe” que incluye países casi deshabitados, como Libia o Mauritania, y otros muy poblados, como Baréin⁵, así como países con rentas per cápita por encima de los 70.000 dólares, como Qatar, y otros, como Yemen, que no llegan a los 900 dólares⁶.

- c) Creación de una asignatura optativa en la ESO que esté a la altura de la actual asignatura “Cultura Clásica” (asignatura en la que, por cierto, solo se trabaja sobre las culturas griega y romana). Esta propuesta consiste en crear la asignatura de “Cultura Árabe” para llenar el vacío actual del currículum catalán y acercar este contenido de manera objetiva a los estudiantes de secundaria.

- d) Inclusión del árabe como Primera Lengua Extranjera y/o Segunda Lengua Extranjera. Recordemos que el árabe es la quinta lengua más hablada del mundo. Este hecho, por sí solo, ya justificaría el interés por su aprendizaje. Ninguna sociedad avanzada puede menospreciar una lengua y una cultura milenaria como la árabe ni obviar el potencial de tener una parte de la ciudadanía capacitada para utilizarla con normalidad. En un mundo globalizado como el nuestro, la competencia de lenguas extranjeras y los conocimientos de otras culturas son claves para relacionarse y conseguir el éxito académico, profesional y personal. Por otro lado, los movimientos poblacionales, muy intensificados en las últimas décadas, han ido configurando unas sociedades complejas y plurales, caracterizadas por una gran diversidad lingüística y cultural.

La sociedad catalana, con un 17% de su población de origen extranjero, es un ejemplo claro de esta diversidad. Dentro del grupo de población de origen foráneo, el colectivo árabe representa cerca del 20%. Por lo tanto, el árabe con

⁵ Datos obtenidos de <https://data.worldbank.org/> (última consulta el 1 de junio de 2019).

⁶ Datos obtenidos de <https://www.imf.org/external/index.htm> (última consulta el 1 de junio de 2019).

sus variedades dialectales es primera lengua de una parte importante de la ciudadanía de Cataluña (unas 226.000 personas). Esta población, aunque se distribuye por todo el territorio catalán, se localiza fundamentalmente en el ámbito metropolitano en general y en la comarca del Barcelonès en particular. Por todo lo dicho, el aprendizaje del árabe puede hacer que nuestra sociedad sea más competitiva y que sus miembros puedan desenvolverse con éxito en un contexto global; pero, además y sobre todo, puede favorecer tanto el conocimiento como las relaciones entre los ciudadanos que viven en Cataluña, reforzando así la cohesión social (Montagut, 2019).

2.4.2 A nivel cualitativo

Partiendo de la oferta actual que existe en el currículum, creo que hay varios conceptos inadmisibles en cualquier modelo de redacción legal y que, sin embargo, se encuentran en las leyes vigentes. Considero intolerable la utilización de a) terminología incorrecta y b) terminología de carácter peyorativo.

a) Rectificación de errores terminológicos⁷:

Un error recurrente en la ley consiste en utilizar el término “árabe” como si se tratase de un credo religioso. Por ejemplo, en el epígrafe 3 el “arte árabe” es utilizado como contraposición al arte cristiano. La palabra *árabe* no implica la pertenencia a ningún credo, así pues el “arte árabe” puede ser tanto cristiano, musulmán como de cualquier otra creencia.

Algo parecido ocurre con el concepto *hispano-musulmán* utilizado como sinónimo de *andalusí* en los epígrafes 6), 11) y 12).

Mi propuesta sería la sustitución de los términos erróneos por los correctos.

También en el epígrafe 3) vemos que el arte árabe se incluye dentro del arte visigodo, como si fuera parte de él. Se podría corregir titulado ese bloque “Arte visigodo y arte árabe en la península ibérica”.

⁷ La numeración de epígrafes citados a continuación se refiere a los que aparecen en los apartados 2.1. y 2.2.

b) Eliminación de terminología peyorativa:

En el epígrafe 1) se utiliza la expresión “invasión musulmana” con claras connotaciones belicosas, sugiriendo así que se trata de un pueblo agresivo y obsesionado con la religión. Además, existe el riesgo de que se produzca una confusión conceptual entre «árabes», «musulmanes» e «islamistas»⁸. Por último, los fenómenos históricos son interpretados en clave casi exclusivamente religiosa.

Propongo que la expresión “invasión musulmana” sea sustituida por “llegada de los árabes a la península ibérica”.

En el epígrafe 7) se habla del islamismo radical y de la destrucción de las imágenes religiosas, incluido en el bloque 12 de Fundamentos del Arte II junto a otros contenidos como Internet, el hip-hop o la obra de arquitectos contemporáneos.

Propondríamos aquí incluir el epígrafe: El boom del arte árabe contemporáneo. El objetivo es ampliar la visión del mundo árabe incluyendo contenidos “positivos” para contrarrestar otros de carácter más negativo.

3. PROYECTOS EDUCATIVOS ESPECÍFICOS DEL DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA

La legislación educativa recoge la autonomía de las administraciones educativas, en este caso el Departament d'Educació, y de los centros para proponer proyectos o asignaturas específicas que complementen la formación del alumnado. Si hablamos del horario lectivo, el margen de actuación se centra en el diseño y la configuración de las materias optativas. Por ello, una vez realizado el análisis de la legislación, me propuse averiguar si desde el Departament d'Educació se estaba desarrollando algún proyecto que tuviese relación con la cultura o la lengua árabe. Con ese objetivo me puse en contacto con los responsables del Servei de Llengües Estrangeres i d'Origen, lo cual me permitió conocer algunos de los planes que se están llevando a cabo en el ámbito catalán. En

⁸ Tal y como se utiliza este término hoy en día en política. Por ejemplo, en la *Vanguardia* del 5 de abril de 2019 se recogen las manifestaciones del secretario general de Vox en las que “reitera que España está sufriendo un intento de invasión islamista”.

particular, hay uno que me parece de capital importancia por su relación con el objeto de este trabajo: el programa de Lenguas y Culturas de Origen (Resolución ENS/2754/2018). Este programa tiene el objetivo de facilitar al alumnado recién llegado el aprendizaje de su lengua familiar, así como de preservar su cultura e identidad personal además de dar acceso a todo el alumnado al aprendizaje de nuevas lenguas extranjeras. Consiste en valorar la diversidad cultural y lingüística existente en Cataluña, buscar la educación inclusiva y dirigir el conjunto del proceso educativo hacia la cohesión social.

Desde el 2002 esta iniciativa se ha ido conformando a través de varios programas: Lengua y Cultura Portuguesa, Lengua, Cultura y Civilización Rumana y Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM); será en el análisis de esta última en la que nos centraremos por su relación directa con el tema de estudio que aquí nos ocupa.

3.1 Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM)

El 14 de octubre de 1980 se firma en Rabat el Convenio de Cooperación Cultural entre el Gobierno de España y el Gobierno del Reino de Marruecos, el cual entra en vigor el 12 de octubre de 1985 (BOE 243). Con este acuerdo se busca estrechar lazos entre ambos países del Mediterráneo y garantizar el reconocimiento y la tolerancia por parte de los unos hacia los otros. En lo que tiene que ver con el ámbito educativo, este documento aportó con claridad un nuevo campo de actuación; en su artículo IV, punto 2, se dice textualmente que “el Gobierno español facilitará la enseñanza de la lengua árabe” y que el profesorado para este proyecto será seleccionado y contratado por Marruecos. Así, en España se comenzaron a impartir clases de lengua y cultura árabe en distintos centros educativos con la intención de atender a toda la diversidad de alumnado y trabajar por la interculturalidad.

La aplicación del convenio de carácter nacional queda en manos de cada autonomía. Por lo que respecta al caso catalán, este proyecto impulsor del árabe y la cultura marroquí entra en las aulas de primaria y secundaria catalanas en el año 2004 y por tanto lleva implantado aquí desde hace más de 15 años; en este sentido hay que destacar que el pasado 14 de abril del 2018 se firmó en Barcelona el actual plan LACM que incluye novedades de carácter muy relevante. La elaboración de un nuevo Programa de Lengua

Árabe y Cultura Marroquí basado en la revisión de la Guía Práctica del Profesor de Lengua Árabe y Cultura Marroquí publicada por el Ministerio de Educación en 2009, documento previo existente, ha permitido acercar este programa educativo a los institutos. Esto se ha conseguido gracias a que la nueva propuesta, por un lado, revisa y mejora el contenido tanto cultural como lingüístico dotándolo de neutralidad y practicidad y, por otro, le da formato y estructura de documento oficial de la Generalitat de Catalunya.

Tras este esfuerzo en la creación del nuevo documento de referencia, Cataluña experimenta, por primera vez, un cambio en la aplicación del programa LACM en secundaria. Hasta el pasado septiembre del 2018, el programa LACM solo se impartía en su modalidad A en horario no lectivo. No obstante, a partir de esa fecha se imparte por primera vez como modalidad B materia lectiva.

Aunque actualmente el LACM se aplica, todavía en su mayoría, en modalidad A, hay que destacar el caso de cuatro institutos que de forma pionera ofertan la modalidad B⁹. Se trata, pues, de centros donde los alumnos pueden cursar actualmente Lengua Árabe y Cultura Marroquí como una asignatura más del currículum a la que le corresponde una evaluación y una certificación oficial. En este trabajo me centraré en los aspectos relacionados con la modalidad B, ya que es esta la que se enmarca en el currículum escolar catalán y constituye, por tanto, el caso más relevante para mi TFG.

A continuación analizaré cómo se está llevando a cabo esta opción del programa y cuáles son sus características.

En primer lugar, para poder ofertar Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM) como materia optativa, el centro debe garantizar un mínimo de dos horas semanales, se tiene que impartir la materia en algún curso de secundaria o en todos (si alcanza un mínimo de 10 alumnos matriculados) y ha de decidir en qué niveles se cursará.

Otro aspecto importante del proyecto LCAM es, sin duda, el profesorado. Como he mencionado al principio del capítulo, se trata de un cuerpo docente seleccionado y retribuido por el Gobierno de Marruecos. Aunque la formación exigida para estos puestos

⁹ En los anexos 1 y 2 se presentan los datos de los centros que están impartiendo LACM tanto en modalidad A como B.

de trabajo queda en manos del criterio marroquí, lo que se sabe con certeza es que se trata de profesores funcionarios en Marruecos. Sin embargo, aunque parece ser que Marruecos hace una prueba de nivel de lengua castellana a los profesores candidatos, esta información no queda recogida en ningún documento oficial catalán¹⁰.

El número de profesores enviados intenta cubrir la demanda que Cataluña solicita cada nuevo curso académico, oferta que varía según el número de alumnos y centros que piden el programa. Si atendemos al programa LACM en sus dos variantes, podemos ver que el aumento de demanda de profesorado en los últimos años es evidente, lo que indica necesariamente que hay más alumnos interesados en cursar estos contenidos. En la siguiente tabla¹¹ se observa que el crecimiento del programa ha sido exponencial.

Datos de participación de alumnado LACM	
Curso académico	Alumnos
2004-2005	981
2005-2006	981
2006-2007	1.211
2007-2008	1.200
2008-2009	1.596
2009-2010	1.596
2010-2011	1.682
2011-2012	2.409
2012-2013	2.145
2013-2014	2.160
2014-2015	2.160
2015-2016	1.750
2016-2017	2.362
2017-2018	2.611

¹⁰ En el anexo 3 se presenta la convocatoria del Ministerio de Educación Nacional, Formación Profesional, Educación Financiera e Investigación Científica marroquí para cubrir estas plazas el próximo año escolar.

¹¹ Datos obtenidos de <http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/plurilinguisme/llengues-gestio/origen/arab/> (última consulta el 4 de junio de 2019).

Esta trayectoria del LACM también permite detectar las dificultades con las que se encuentran tanto el profesorado, como los centros en los que se lleva a cabo el programa¹².

Por un lado, los profesores nuevos utilizan una metodología muy distinta a la que se aplica en las aulas catalanas y, por lo tanto, el proceso de adaptación entre centros, nuevo profesorado y alumnos requiere bastante tiempo. Por otro lado, el profesorado marroquí solo puede quedarse en España hasta un máximo de cinco años, lo que implica que una vez que los modos pedagógicos de este profesorado han conseguido cohesionarse con las de los centros catalanes, se marchan y las aulas quedan, de nuevo, a la espera de que nuevos docentes lleguen el próximo curso académico. Esto causa una especie de retroceso con cada cambio de profesor, además de una incertidumbre para la organización administrativa, ya que Marruecos no garantiza al cien por cien cubrir todos los puestos vacantes de un curso para otro y en ocasiones el profesor llega una vez comenzado el curso escolar.

Estas complicadas condiciones (que como acabo de exponer deben, evidentemente, mejorarse) se han agravado en el caso de los profesores que este curso académico 2018-2019 han comenzado a impartir el LACM en horario lectivo, ya que la continuidad de este profesorado para el curso próximo sería condición necesaria para asegurar el éxito del aprendizaje de esta lengua extranjera, así como para evaluar de manera precisa al alumnado.

¿En qué dirección se está trabajando para subsanar los problemas identificados? Con carácter inmediato, dentro de esta modalidad B, se ha diseñado un plan de actuación. Con el objetivo de conseguir una mejora de manera rápida y notable se ha creado un grupo de trabajo dirigido por el Departament de Llengües Estrangeres i d'Origen y formado por varios de los actuales profesores del LACM. Este grupo se reúne periódicamente para elaborar una primera guía de material didáctico (con contenidos y recursos) que proporciona a los profesores del LACM recién llegados ideas y materiales para poder

¹² En el anexo 4 se recogen los resultados de las visitas a dos de los centros que imparten LACM modalidad B.

impartir docencia al alumnado en el marco del sistema educativo catalán. De este modo, se agiliza el proceso de adaptación al centro y se da apoyo al nuevo profesorado.

Aunque este es solo un primer paso, los resultados ya están siendo muy positivos. Además, también está teniendo lugar la revisión de este material para darle forma y estructura de unidades didácticas, tarea en la que se ha permitido mi colaboración¹³.

Es por todo esto que considero que la línea de actuación que desarrolla el Departament d'Educació es muy acertada ya que, a partir de las condiciones que establece el Convenio entre el Reino de Marruecos y el Gobierno Español, busca mecanismos para su mejor aplicación en Cataluña teniendo siempre como objetivo que los resultados del mismo sean positivos. Únicamente podríamos recordar la importancia de que esta opción curricular esté presente en el mayor número posible de institutos consiguiendo así un alcance social de grandes proporciones.

3.2 Árabe como materia optativa de Segunda Lengua Extranjera

Aparte del LACM, el Departament d'Educació ha iniciado recientemente un proyecto que coincide con la propuesta que hacíamos anteriormente¹⁴ de introducir el Árabe en la oferta de lenguas que el alumnado de Secundaria puede cursar como Segunda Lengua Extranjera; este proyecto se enmarca legalmente en el decreto 187/2015 de ordenación de las Enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria que recoge la posibilidad de ofrecer la segunda lengua extranjera como optativa.

En el marco de este proyecto, la ordenación de esta asignatura ya no dependería del Ministerio de Educación ni de los acuerdos establecidos con otro país como es el caso de Marruecos con el LACM. Además, a diferencia del LACM, que se circunscribe exclusivamente a Marruecos, esta materia permitiría reflejar el gran abanico dialectal del que se compone la lengua árabe.

¹³ Anexo 5 que muestra un ejemplo de unidad didáctica tal y como estaba antes y una vez revisada.

¹⁴ Epígrafe 2.4.1. d) en la página 13.

Con el objetivo de ofertar esta asignatura, el Departament d'Educació trabaja para configurarla con la mayor rapidez posible. Tres son las líneas principales de actuación:

- 1) Elaboración de un currículum en consonancia con la estructura y competencias lingüísticas que conforman el resto de asignaturas de Lengua Extranjera en Cataluña. Este documento debería determinar las tareas comunicativas que se espera que el alumnado sea capaz de llevar a cabo en las diferentes etapas educativas, así como el nivel de conocimiento de la lengua que se espera que se alcance tomando como referencia el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* del Consejo de Europa (<https://www.coe.int/en/web/language-policy/cefr> consultado el 6 de junio de 2019). La elaboración de este documento está a cargo actualmente del profesorado de árabe de la Escuela Oficial de Idiomas.
- 2) Creación de unidades didácticas que desarrollen los contenidos y competencias. Se pretende seleccionar de las unidades didácticas LACM su parte lingüística (no la cultural) y aprovechar este material para el Árabe como Segunda Lengua Extranjera.
- 3) Búsqueda de docentes que puedan impartir esta asignatura. Dado que el árabe no está reconocido como especialidad docente, es necesario que el profesorado pertenezca al Sistema Educativo Catalán. Habrá, pues, que determinar cuáles son los requisitos que un profesor debe cumplir para impartir clase de árabe. En todo caso, la selección del profesorado se basará en su formación en esta lengua extranjera (titulados en Filología Árabe, título de la EOI u otros cursos impartidos por organismos oficiales).

4. CONCLUSIONES FINALES

A lo largo de este trabajo se ha puesto de manifiesto la necesidad de revisar la legislación educativa con el fin de subsanar las deformaciones y omisiones que se producen en el tratamiento de los temas relacionados con los países, la lengua y la cultura árabes. En las siguientes líneas haremos una recopilación de los cambios legislativos que consideramos imprescindibles detallando las líneas de actuación que permitirían llevar estas propuestas a la realidad.

En primer lugar, es necesaria una modificación en la redacción de los contenidos curriculares de las asignaturas afectadas con la finalidad de rectificar los errores y las connotaciones peyorativas detectadas, así como para añadir nuevos contenidos que ofrezcan una imagen más veraz de la pluralidad y diversidad del mundo árabe.

Si tenemos en cuenta que los contenidos de cada asignatura son elaborados por expertos en cada una de las materias, creo que es plausible suponer que los errores y omisiones detectados se deben probablemente a que ningún experto en lengua y cultura árabe ha participado en la elaboración de dichos materiales. Es imprescindible que, desde el ámbito universitario, las facultades y departamentos en los que se imparten estudios árabes establezcan los contactos necesarios con el Ministerio de Educación y el Departament d'Educació para participar en la elaboración de nuevos contenidos curriculares y en la revisión de los actuales.

En segundo lugar, es necesaria la modificación legal del plan de estudios para facilitar la inclusión de la lengua árabe como Primera y/o Segunda lengua extranjera y de la asignatura de Cultura Árabe entre las materias optativas que pueden ofertar los centros escolares.

Por lo que se refiere a la lengua árabe, hemos explicado que desde el Servei de Llengües Estrangeres i d'Origen se está desarrollando un plan para ofrecer en Cataluña el Árabe como Segunda Lengua Extranjera. Sin embargo, el proyecto tropieza con importantes obstáculos que podrían resolverse con la modificación de la normativa estatal actual. El cambio consistiría en ampliar la oferta de lenguas que pueden cursarse como Primera Lengua Extranjera (en la actualidad inglés, francés, alemán, italiano y portugués) incluyendo nuevas lenguas, como el árabe, que se adapten más adecuadamente a las necesidades comunicativas de los ciudadanos del siglo XXI. Esta modificación resolvería de una vez tres problemas: la posibilidad de ofrecer la materia como Primera y/o Segunda Lengua Extranjera, el desarrollo del contenido curricular de la asignatura y la creación de la especialidad docente de Árabe en el cuerpo de profesores de Primaria y Secundaria.

Como sabemos, el diseño de los planes de estudio, que corresponde en primera instancia al Ministerio de Educación, es un proceso complejísimo en el que se entremezclan intereses de variada índole (ideológica, académica, religiosa, laboral o

económica) y que exige arduas negociaciones entre diferentes colectivos. Las facultades y departamentos donde se impartan estudios árabes, los graduados y estudiantes de árabe y las asociaciones profesionales o interesadas por la cultura árabe (como la Sociedad de Estudios Árabes) no pueden permanecer al margen de estas negociaciones y deben exigir al Ministerio su participación en la elaboración de nuevos planes de estudio en los que se incluyan las asignaturas de su ámbito.

Debemos resaltar la idoneidad del momento actual para iniciar esos contactos con los responsables políticos. La sociedad española y la catalana demandan un pacto que proporcione estabilidad al sistema educativo impidiendo los vaivenes a los que ha estado sometido durante los últimos años. Es previsible que próximamente se inicien las negociaciones entre todos los sectores implicados con el objetivo de elaborar una nueva ley educativa.

Convendría, pues, iniciar dichos contactos con los partidos políticos para plantearles estas reivindicaciones. La inclusión de la asignatura de Árabe en el currículum escolar supondría la apertura de oportunidades laborales para los graduados en Estudios Árabes que en la actualidad ven muy limitadas sus perspectivas de trabajo pero, sobre todo, permitiría la puesta en valor de la lengua y la cultura árabes.

Una última observación para evitar que este trabajo sea tachado de optimista o, incluso, de ingenuo. Obviamente, no basta con cambiar las leyes educativas para que desaparezcan los prejuicios y estereotipos sobre el mundo árabe y, por tanto, este trabajo no se presenta como la panacea que resuelve los conflictos presentes en la sociedad. Su objetivo, mucho más modesto, es contribuir a la adopción de algunas medidas que puedan ayudar a aumentar el conocimiento que los estudiantes de Cataluña tienen de la múltiple y variada realidad árabe. Como decíamos en la introducción de nuestro trabajo, solo se respeta lo que se valora y solo se valora lo que se conoce.

5. BIBLIOGRAFÍA

Ali, M. (2013) The representation of Muslim characters in Ontario's language textbooks. *Intercultural Education*. 25 (5) pp. 417-429.

Beauvoir, S. de (2012). *El segundo sexo*. Valencia: Editilde.

Blanco, M.R., (2016) TALLER DE ESTUDIOS INTERNACIONALES MEDITERRÁNEOS: Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*,n.6.

<https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/4479/4295>

Chalmeta, P. (1994). *Invasión e islamización : la sumisión de Hispania y la formación de al-Andalus*. Madrid: Mapfre.

Convenio de Cooperación Cultural entre el Gobierno de España y el Gobierno de Marruecos, de 14 de octubre de 1980. Boletín Oficial del Estado, núm. 243, de 10 de octubre de 1985, páginas 31958 a 31961.

Decreto 142/2008, de 15 de julio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas del bachillerato. DOGC, número 5183, de 29 de julio de 2008.

Decreto 187/2015, de 25 de agosto de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. DOGC, número 6945, de 28 de agosto de 2015.

Dolgopol, D.G. (2013). Breve comentario sobre el libro "Orientalismo", de Edward Said. *Revista de Claseshistoria*. Artículo número 337.

Echevarría, A., Barquero, C., Carmona, A., Luis Corral, F., Rius, M., y Rodríguez, J. M. (2008). *La historia medieval en la enseñanza secundaria obligatoria:un balance*. Madrid: UNED.

Eisner, E. (1980) *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: MacMillan.

- Fnoui, M., Abdeltif, C., Radi, M., Esteban, A., Palacio, C y Ruiz, J.M. (2009). *Guía práctica del profesorado de lengua árabe y cultura marroquí*. Publicaciones Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publivena/guia-practica-del-profesorado-de-lengua-arabe-y-cultura-marroqui/lengua-arabe-cultura-marruecos/12638>
- García, R., y Sales, A. (1998). Educar en actitudes interculturales: programa pedagógico para desarrollar actitudes hacia las personas de cultura árabe en educación primaria. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (2), 173-188. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2714284>
- Garreta, J. (2000). Inmigrantes musulmanes en Cataluña. *Revista Internacional de Sociología*, Tercera época, número 25, pp. 151-176.
- Generalitat de Catalunya- Departament d'Ensenyament. (2018). Programa-LACM- Instruccions-2018-19. Recuperado de <http://xtec.gencat.cat>
- Generalitat de Catalunya-Departament d'Ensenyament (2018). Programa de Llengua Àrab i Cultura Marroquina. Competències i continguts curriculars. Servei de Comunicació i Publicacions. Recuperado de <http://ensenyament.gencat.cat>
- Guzmán, F. (2018). Los retos de la educación intercultural en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 199-212.
- Hentsch, T. (1988). *L'Orient imaginaire : la vision politique occidentale de l'Est méditerranéen*. París: Minuit.
- Instituto de Estadística de Catalunya. Recuperado el 5 de junio de 2019 de <https://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?geo=cat&nac=a&b=12&lang=es>
- Khader, B. (2015). *Europa y el mundo árabe*. Barcelona: Icaria.
- Khader, B. (2016). Reflexiones sobre la islamofobia “ordinaria”. *Afkar/Ideas* número 50. Estudios de política exterior.

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, páginas 28927 a 28942. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, páginas de 17158 a 17207. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Ley 12/2009, del 10 de julio, de educación. «DOGC» núm. 5422, de 16 de julio de 2009, «BOE» núm. 189, de 06/08/2009. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es-ct/1/2009/07/10/12/con>
- Marsá Fuentes, J. (2005). *La globalización en el mundo árabe a través del discurso de sus intelectuales* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Mayoral, D., Molina, F. y Samper, L. (2012). ¿Islamofobia o currículo nulo? La representación del Islam, las culturas musulmanas y los inmigrantes musulmanes en los libros de texto de Cataluña. *Revista de Educación*, 357, 257-279. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re357_12.html
- Montagut, M. (2019). Llengua xinesa materia optativa a l'ESO. *Color y Tinta*, núm. 6.
- Moscoso, F. (2013). El programa hispano-marroquí de enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM) sometido a revisión. Árabe marroquí y amazige, lenguas nativas (L1). *Anaquel de Estudios Árabes*, 24, 119-135. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ANQE/issue/view/2422>
- Oueslati, B., McAndrew, M. y Helly, D.(2004). *Le traitement de l'Islam et des musulmans dans les manuels scolaires de langue française du secondaire québécois (histoire, géographie, éducation économique, formation personnelle et sociale)*. (Rapport de recherche). Chaire en relations ethniques. Montreal: Universidad de Montreal.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 3, de 3 de enero de 2015. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-37>

Rocher, G., (1980). *Introducción a la sociología general*. Barcelona: Herder.

Said, E.W. (2008). *Orientalismo*. Barcelona: Mondadori.

UNESCO. (2001). Declaración universal sobre la diversidad cultural. Johannesburgo: UNESCO.

ANEXOS

Anexo 1: Datos del LACM modalidad A y B 2018-2019

CENTRES LACM CATALUNYA 2018-2019				N. DE GRUPS				HORARI SETMANAL EN HORES					
ST	Prov incia	Professor/a	Localitat	Nom del centre	escoles	ALUM.	MOD. A	MOD B	Doència directa	Hores Totals	Activitat complementària	Observacions	
GIR	Girona	Ben Amer Salah	Salt	Escola El Pla	1	17	1		1h				
				Escola Farga	1	8	1		1h				
				INS Salvador Espriu	1	14	1		1h				
				IES Vallvera	1	12	1		1h				
			Ripoll	INS Abat Oliba	1	13	1		1h 30m				
				ESC Montfalgars	1	14	1		1h				
				ESC Vila-Roja	1	18	1		1h				
			Girona	ESC Santa Eulàdia	1	13	1		1h				
				Carne Auguet	1	15	1		1h				
			TOTAL					3	9	124	9	0	9h
		El Gourari Hafid	Lloret	ESC Àngels Alemany	1	14	1		2h30m				
				ESC Esteve Carles	1	26	1		2h30m				
				ESC Pompeu Fabra	1	11	1		1h				
				ESC Sa Forcanera	1	11	1		2h30m				
				ESC Pinya de Rosa	1	35	1		2h30m				
		TOTAL					2	5	97	5	0	11h	
		BRIGHLI Youssef	Figueres	ESC Anicet de Pagès	1	15	1		1h 30m				
				ESC Pous i Pagès	1	20	1		1h				
				INS Muntaner (hi van els alumnes de les escoles Dalí, Cusi i sant Pau, i de FINS Muntaner) nivell 2			1		1h 30m			Els alumnes del Cor de Maria, Sant Pau i el Dalí van a FINS Muntaner. 1h 30 per a PRI i 1h 30 per a SEC.	
				INS Muntaner nivell 1	1	6	1		1h 30m				
			Llançà	ESC Joaquim Gual	1	19	1		1h 30m				
				ESC Carme Guasch	1	12	1		1h 30m				
			L'escala	ESC Pompeu Fabra	1	18	1		1h				
				ESC Empúries	1	19	1		1h				
			Sant Pere Pescador	ESC Llagut	1	19	1		1h				
TOTAL					4	9	141	9	0	11h 30'			
EL BAKRI Abdelaziz	Castelló d'Empúries	ESC Ruiz Amado	1	20	1		1h 30						
		ESC Joana d'Empúries	1	15	1		1h						
		ESC El Bruel	1	20	1		1h						
		SI Empuriabrava	1	14	1		1h						
	Figueres	INS Muntaner (hi van els alumnes de les escoles Dalí, Cusi i sant Pau, i de FINS Muntaner) nivell 1	3	13			1h 30m						
		ESC Parc de les Aigües	1	14	1		1h						
		ESC Amistat	1	10	1		1h						
	Roses	INS Cap Norfeu (hi van els alumnes de CM de les escoles Narcís Monturiol, els Grecs i Vicens Vives)	4	13			1h 30m						
		Escola Montserrat Vayreda	1	20	1		1h						
		INS Illa de Rodas (hi van els alumnes de CS de les escoles Narcís Monturiol, Els grecs i Vicens Vives)	4	18			1h						
TOTAL					3	18	157	10	0	11h30'			
El Hajri, Bissam	Palafrugell	Local Social la Sauleta (aten alumnat de tots els centres de primària: ESC Barceló i Matas, ESC Torras Jonama, ESC El Carrilet, ESC Pi Verd, CE Vedruna, CE Sant Jordi)			1		1h 30m			L'avaluació final caldria enviar-la als centres següents: ESC Carrilet, ESC Torras Jonama, ESC Barceló i Matas, ESC Pi Verd, ESC Sant Jordi, ESC Vedruna, INS Prat de a Carrera, INS Baix Empordà, INS Frederic Martí (no enviar-ho ni a la biblioteca ni a l'Assessoria LIC)			
		Biblioteca (aten alumnat de primària de ESC Barceló i Matas, ESC Torras Jonama, ESC El Carrilet, ESC Pi Verd, CE Vedruna, CE Sant Jordi)	6	30			1h 30m						
		ESC Joan Margarit	1	17	1		1h						
		EmpordaneseSC t	1	15	1		1h						
	La Bisbal de l'Empordà	CE Cor de Maria	1	10	1		1h						
		ESC Mas Clara	1	13	1		1h						
	Torroella de Montgrí	ESC Guillem de Montgrí	1	40	1		1h						
	L'Estartit	ESC Portivau	1	15	1		1h						
	Sant Feliu de Guixols	Ins de Sant Feliu (alumnat de totes les escoles de primària públiques i concertades: L'Estació, ESC L'Ardenya, INS Sant Feliu, CE Cor de Maria)			1		4h			L'avaluació final s'ha d'enviar a les escoles següents: ESC Baldri, ESC Ardenya, ESC L'Estació, ESC Gaziel, ESC Sant Josep i ESC Cor de Maria. No enviar-ho a l'Institut perquè no hi ha nens de SEC.			
			4	64									
TOTAL					5	22	224	9	0	13h			
Abdelhadi Mourad	Salt	ESC Veinat	1	14	1		1h						
		Escola Dalmat Carles	1	15	1		1h						
	Girona	Escola Àgora	1	10	1		1h						
		Les classes a l'escola Camins. Els alumnes són de Escola Can puig, ESC La Draga, ESC Baldri reixach, ESC Pla de l'Ametller i de l'Escola Camins	5	30	1		2h			Tots els alumnes van al Brugulat, dos grups, un de primària i un de secundària			
	Banyoles	INS Santa Coloma: s'atenen alumnes de l'Institut i de les escoles Sant Salvador d'Horta, Castell de Farners i CE La Salle.			1		3h			Un grup de SEC i un grup de primària, aquest amb participació d'alumnes de les tres escoles: Sant Salvador, Castell de Farners, La Salle de primària. 1 grup de secundària amb alumnes de FINS			
		Santa Coloma de Farners	4	21									
	Anglès	INS Rafel Campalans: s'atenen alumnes de l'Institut i de les escoles Pompeu Fabra i CE FEDAC.	3	35			1h						
	TOTAL					5	15	111	6	0	11h		

CENTRES LACM CATALUNYA 2018-2019				N. DE GRUPS				HORARI SETMANAL EN HORES				
ST	Província	Professor/a	Localitat	Nom del centre	escoles	ALUM.	MOD. A	MOD. B	Docència directa	Hores Totals	Activitat complementària	Observacions
				Escola Pau Vila	1	24	1		3h 45min		3h de mediació	
				TOTAL	3	108	5	0		11h15'	1h mediació	
		EL BAROUDI Fouad	Santa Coloma	Escola Tunit	1	5	1		1h		1h de mediació	
				Escola Salvat Papasseit	1	13	1		1h 15min		1h de mediació	
				Escola Antoni Gaudí	1	8	1		1h		1h de mediació	
			Badalona	Escola Joan Llongueras	1	28	1		2h 30min		2h de mediació	
				Institut Badalona	1	46	1		1h 3h (A)+2h (B)		4h de mediació	
				TOTAL	2	5	100	5	1	10h45'	9h mediació	
		MONSIF Driss	Tarragona	Complex Educatiu de Tarragona	1	12	1		Dilluns 9.00-10.00h (*)		-Disponibilitat de 6h de mediació/traducció a la setmana	(*) Classes als alumnes MENA
				Escola Serrallo	1	13	1		Dijous 16.00-18.00h			-Mediació-traducció
				Escola Mediterrani	1	27	1		Dimecres 16.30-18.00h			Cada professor/a ha de dedicar 6h
			Roda de Barà	Escola Salvador Espriu	1	27	1		Dimarts 16.15-17.15h 17.15-18.15h		-Reunió de treball amb els assessors LIC cada dimecres de 9.00 a 12.00h	als centres de la zona
			Torredembarra	Biblioteca M. M. Antònia. Activitat PEE	1	6	1		Dilluns 16.00-18.00h			
				Patronat Antoni Roig. Ajuntament. Activitat	1	39	1		Divendres 17.00-18.00h 18.00-19.00h			
			Reus	Escola Pompeu Fabra	1	20	1		Dilluns (***) 13.00-14.00h Dijous 13.00-14.00h			
				TOTAL	4	7	132	7	0	12h30'	9h	
		Mahmoud Echyoughi	Tarragona	Complex Educatiu de Tarragona	1	12	1		Dilluns 9.00-10.00h (*)		-Disponibilitat de 6h de mediació/traducció a la setmana	(*) Classes als alumnes MENA
				Centre Cívic Torreforta. Ajuntament. Activitat	1	14	1		Dijous 17.00-19.00h			-Mediació-traducció
				Escola Campclar	1	19	1		Dimarts 16.45-18.15h			Cada professor/a ha de dedicar 6h
			Montblanc	Escola Torreforta	1	15	1		Dilluns 14.00-15.00h		-Reunió de treball amb els assessors LIC cada dimecres de 9.00 a 12.00h	setmanals a la traducció-mediació als centres de la zona
				Escola Les Muralles	1	21	1		Dilluns 16.30-18.00h			
			Cambrils	Escola Cambrils	1	11	1		Divendres: 12.00-13.00h			
				Ateneu de Cambrils	5	48	2		Divendres: 17.00-18.00h 18.00-19.00h			
			Creixell	Escola Les Eres	1	36	2		Dimecres 16.30-17.30h 17.30-18.30h			
				TOTAL	4	12	164	10	0	12h	9h	
		EL MRHAINI Adil	Tarragona	Complex Educatiu de Tarragona	1	12	1		Dilluns 9.00-10.00h (*)		-Disponibilitat de 6h de mediació/traducció a la setmana	(*) Classes als alumnes MENA
				Escola Sant Salvador	1	41	1		Dimarts 16.00-17.30h Divendres 16.00-17.00h 17.00-18.00h			-Mediació-traducció
				Escola Bonavista	1	44	1		Dilluns 16.30-18.00h Dijous 13.00-14.00h			Cada professor/a ha de dedicar 6h
				Escola Cèsar August	1	25	1		Dimarts 12.30-13.30h		-Reunió de treball amb els assessors LIC cada dimecres de 9.00 a 12.00h	setmanals a la traducció-mediació als centres de la zona on imparteix les classes. Aquestes hores es porten a terme fora del seu
			Tarragona	Escola Sant Salvador	1	41	1		Dimarts 16.00-17.30h Divendres 16.00-17.00h 17.00-18.00h			
				Escola Mossèn Ramon Bergada	1	32	1		Dimecres 17.00-18.00h 18.00-19.00h			
			Constantí	Escola Centelles	1	25	1		Dijous 17.00-18.00h			
			Reus	Escola Teresa Miquel	1	18	1		Dimecres 12.00-13.00h			
				TOTAL	3	8	75	8	0	15h30'	21h	9h
		SDIRI Mohammed	Tortosa	Institut-Escola Daniel Mangrané	1	14	1		Dilluns 17-18 + 2h mediació			
				Escola Remolins	1	22	1		Dilluns 17-18			
				Escola Cima Curto	1	10	1		Dimarts 12:30 a 13:30 + 1h mediació			
				Escola Marcel·lí Domingo	1	11	1					
				TOTAL	4	57	4	0		6h		
		FAHCHOUGH Mohammed	Tortosa	Escola Raval de Cristó	1	15	1		13:00 a 14h. + 1 hora el centre			
				Escola La Mercè	1	Pendent	1					
				Escola Marcel·lí Domingo	1	11	1		Dimarts 12:30 a 13:30			
				Escola Sant Miquel Deltebre	1	26	1		Dimarts 16:30 a 18:30 + 1h mediació			
				TOTAL	1	4	52	4	0	5h		
		BENTOUILA Youssef	Ulldecona	Escola Ramon y cajal	1	60	1		Dilluns dimecres /dijous 15:30-16:30. i de 16:30 a 17:30h			
				Institut Manuel Sales i Ferré	1	10	1		Dimecres 16:40 -18:00			
			La Sénia	Escola Jaume I	1	49	1		Dimarts de 16:30-17:15 de 17:15-18:00 de 18:00-19:45 +1h de mediació al centre			
				TOTAL	2	3	119	3	0	11h25'		
				TOTAL	78	224	3255	175	5	344h40'		

Anexo 2: Datos LACM lectivo modalidad B curso académico 2018-2019

SERVEI TERRITORIAL	LOCALITAT	NOM DEL CENTRE	CORREU	DIRECTOR/A	CORREU	ALUMNES
VOC	Terrassa	Institut Mont Perdut	a8066437@xtec.cat	Argemi Argelaguet, Jose Maria	jargemi@xtec.cat	18
BCO	Badalona	Institut Baetulo	a8057746@xtec.cat	Piqueras Cano, Mercedes	mpiquer4@xtec.cat	46
BLL	Martorell	Ins. Pompeu Fabra	a8020620@xtec.cat	Joseph Benet, Fco.Javier	fjoseph@xtec.cat	92
	Sant Feliu de Llobregat	Ins Martí Dot	a8041519@xtec.cat	Garrabou Pérez, Montserrat	mgarrabo@xtec.cat	66

Anexo 3: Convocatoria marroquí LACM 2018-2019

السلطة المغربية
وزارة التربية الوطنية
والتكوين المهني
والتعليم العالي والبحث العلمي



050X19 مذكرة

30 مايو 2019

إلى

السيدات والسادة
مديرة ومديري الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين
المديرات والمديرين الإقليميين
مديرات ومديري مؤسسات التربية والتعليم العمومي

الموضوع: انتقاء أساتذة لتدريس اللغة العربية والثقافة المغربية لأبناء الجالية المغربية المقيمة بأوروبا
- يونيو 2019 -
- تنظيم اختبارات انتقائية -

سلام تام بوجود مولانا الإمام المؤيد بالله،

وبعد، ففي إطار الجهود المبذولة للارتقاء ببرنامج تدريس اللغة العربية والثقافة المغربية لأبناء الجالية المغربية المقيمة بدول أوروبا، ومن أجل تجديد الأطر التعليمية التي انتهت مهمتها بتلك الدول، وتلبية للحاجيات المتزايدة في هذا المجال، يشرفني إخباركم أنه ستجرى ابتداء من يوم السبت 29 يونيو 2019 اختبارات كتابية وشفوية لانتقاء أساتذة التعليم الابتدائي الذين سيتولون تدريس اللغة العربية والثقافة المغربية لأبناء الجالية المغربية المقيمة بأوروبا، وذلك لمدة أقصاها أربع سنوات.

وقد حدد عدد المناصب المتبارى بشأنها في 148 منصبا، موزعة حسب بلد التعيين وفق ما هو مبين في الجدول أسفله.

ملاحظات	عدد المناصب	بلد التعيين
التعيين ابتداء من الموسم الدراسي 2019-2020	71	فرنسا
	45	بلجيكا
	32	إسبانيا

1 - شروط الترشيح

يشترط في المترشح(ة) أن يكون:

- أستاذا(ة) رسميا(ة) للتعليم الابتدائي-مزدوج؛
- مزاولا(ة) مهام التدريس، عند تاريخ إجراء الاختبارات الانتقائية، بالقسم بكيفية منتظمة لمدة لا تقل عن 4 سنوات متتالية؛
- مرتبا(ة) في الدرجة الثانية (السلم 10) أو الدرجة الأولى (السلم 11)؛
- بالغا(ة) من العمر أقل من 46 سنة عند تاريخ إجراء المباراة؛
- حاصل(ة) على الإجازة؛
- حاصل(ة) على دبلوم التخرج من مراكز التكوين التابعة لقطاع التربية الوطنية؛
- متقنا(ة) لغة بلد التعيين، وإن أمكن لغة شريحة أفراد الجالية المغربية المتواجدة بذلك البلد؛
- متمكنا(ة) من استعمال التقنيات الحديثة للتواصل؛
- متوفرا(ة) على جواز السفر مدة صلاحيته 12 شهرا على الأقل عند فاتح يوليوز 2019؛
- ألا يكون قد اتخذت في حقه(ها) أية عقوبة تأديبية طيلة مساره(ها) المهني.

2 - ملف الترشيح

يتكون ملف الترشيح من الوثائق التالية:

- بطاقة الترشيح حسب النموذج المرفق، تتم تعبئتها من طرف المترشح(ة) والمصادقة عليها من طرف المدير(ة) الإقليمي(ة) بعد منح النقطة المهنية من طرف مدير(ة) المؤسسة وتدوين نقطة آخر تفتيش من طرف مصالح المديرية الإقليمية، وذلك بالاستناد إلى الملف الإداري للمترشح(ة)؛
- نسخة من قرار آخر وضعية إدارية حديثة العهد؛
- بيان الخدمات لأربع سنوات الأخيرة يثبت أن المترشح(ة) كان يزاول خلالها مهام التدريس، مع ذكر المستويات المسندة إليه بالاستناد إلى ملفه الإداري؛
- نسخة مصادق عليها من دبلوم التخرج من مراكز التكوين؛
- نسخة مصادق عليها من شهادة الإجازة؛
- نسخة من البطاقة الوطنية للتعريف؛



- نسخة من آخر تقرير للتفتيش بناء على الملف الإداري للمترشح (ة) ؛
- شهادة إدارية موقعة من طرف المدير (ة) الإقليمي (ة) تثبت عدم تعرض المترشح (ة) لأية عقوبة تأديبية خلال مساره (ها) المهني ؛
- سيرة ذاتية مفصلة للمترشح (ة) .

3 - إيداع ملفات الترشيح

ترسل ملفات الترشيح عن طريق السلم الإداري، بعد مراقبتها والتأشير عليها من طرف الرئيس المباشر للمترشح (ة) ومن طرف المدير (ة) الإقليمي (ة)، إلى الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين التي ينتمي إليها المترشح، وذلك في أجل أقصاه يوم 14 يونيو 2019. ويعتبر لاغيا كل ملف ترشيح تنقصه إحدى الوثائق المذكورة أعلاه، أو ورد بعد الأجل المحدد لذلك.

وتقوم الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين ابتداء من يوم 21 يونيو 2019 باستدعاء المترشحين المتوفرين على شروط الترشيح لاجتياز الاختبارات الكتابية.

4 - مواد ومواقب الاختبارات

1.4 - الاختباران الكتابيان

يجتاز المترشحون والمترشحات الاختبارات الكتابية بالمراكز التي تحددها الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، وذلك وفق التحديدات التالية:

المادة	المعامل	تاريخ الإجراء	التوقيت
اختبار في الثقافة العامة	2	29 يونيو 2019	من س 9 إلى س 12
اختبار في اللغة العربية	2		من س 14 و 30 دقيقة إلى س 17 و 30 دقيقة

2.4 - الاختبار الشفوي

يجتاز المترشحون الناجحون في الاختبارين الكتابيين الاختبار الشفوي أمام لجنة الامتحان، والذي يتم احتساب نتائجه بمعامل 3. وسيتم تحديد تاريخ ومراكز إجراء الاختبار الشفوي بعد الإعلان عن نتائج الاختبارات الكتابية. ويتم احتساب النقطة النهائية للمترشحين باعتماد الصيغة التالية:



انتقاء أساتذة لتدريس اللغة العربية والثقافة المغربية
لأبناء الجالية المغربية المقيمين بأوروبا - يونيو 2019
- بطاقة الترشيح -

النبذة التي يرغب المترشح(ة) العمل بها (*):

الإسم الكامل للمترشح: رقم التأجير:

تاريخ التوظيف: الإطوار والدرجة: الرتبة:

مقر العمل: المديرية الإقليمية:

تاريخ ومكان الازدياد: الحالة العائلية: رقم البطاقة الوطنية للتعريف:

محنة الزوج (ة): عدد الأطفال:

تخصص الإجازة: تاريخ الحصول عليها:

تاريخ الصرح من مركز التكوين:

إتقان اللغات الأجنبية (كنايا وشغويا)

اللغة	مستوى التحكم		
	جيد جدا	جيد	متوسط
اللغة الفرنسية			
اللغة الإسبانية			

العنوان الشخصي: رقم الهاتف:

حروب: بتاريخ:

إمضاء المترشح:

رأي الرؤساء المباشرين

قطعة مدير(ة) المؤسسة: /20	رأي وتقدير السيد (ة) مدير (ة) المؤسسة:	إمضاء وخاتم السيد (ة) مدير (ة) المؤسسة:
قطعة آخر تفتيش: /20	رأي وتقدير السيد (ة) المدير (ة) الإقليمي (ة):	إمضاء وخاتم السيد (ة) المدير (ة) الإقليمي (ة):

(* على أساس أن يكون المترشح(ة) متنا لفة بله الصين .



الاختباران الكتابيان	الاختبار الشفوي	النقطة النهائية (نقطة الرئيس المباشر ونقطة آخر تفتيش)
4	3	1

ويتم الإعلان عن لائحة الناجحين حسب بلد التعيين على الموقع الإلكتروني للوزارة www.men.gov.ma وعلى الموقع الإلكتروني لمؤسسة الحسن الثاني fh2mre@mtds.com.

5 - الوضعية القانونية

- بوضع الأساتذة الناجحون رهن إشارة مؤسسة الحسن الثاني للمغاربة المقيمين بالخارج للقيام بمختلف المهام التي ستعهد إليهم في إطار برنامج تعليم اللغة العربية والثقافة المغربية لأبناء الجالية المغربية القاطنة بأوروبا لمدة أقصاها أربع سنوات؛
- تسلم للمعني(ة) بالأمر رسالة مهمة من لدن مؤسسة الحسن الثاني للمغاربة المقيمين بالخارج، مع الالتزام بأداء هذه المهمة لمدة أقصاها أربع سنوات؛
- يوقع المعني(ة) بالأمر عقد التزام بأداء مهمة أستاذ اللغة العربية والثقافة المغربية مع مؤسسة الحسن الثاني للمغاربة المقيمين بالخارج، مع الالتزام بأداء هذه المهمة لمدة أقصاها أربع سنوات؛
- يستمر المعني(ة) بالأمر في مزاولة مهامه التربوية بمؤسسته الأصلية إلى حين تعيينه بالخارج.

لذا أهاب بالسيدة والسادة مديرة ومديري الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والسيدات والسادة المديرات والمديرين الإقليميين ومديرات ومديري المؤسسات التعليمية أن يسهروا على نشر فحوى هذه المذكرة بما يضمن مبدأ تكافؤ الفرص بين المترشحات والمترشحين، والسلام.

عن الوزير ويتولى عنه
الكتاب العام
قطاع التربية الوطنية
يوسف بلعتمسي

Anexo 4: Caso de estudio LACM: visita a dos institutos

De los cuatro centros que han apostado por hacer un hueco al árabe en su currículum de secundaria concerté visita en dos para observar en las clases de árabe y para entrevistarme de manera informal con las directoras.

- 1) **Instituto Martí i Dot**: Calle Josep Teixidor, 2-12; 08980 Sant Feliu de Llobregat; Telf. 93 93 6851801

Este instituto situado en la capital de la comarca del Baix Llobregat ha matriculado este curso académico 2018-2019 a un total de 990 alumnos. El 10% de los estudiantes son extranjeros procedentes de 21 nacionalidades diferentes. De entre ellos el 26% viene de países árabes, el 25% de China y el 20% de Latinoamericana. Además, hay que destacar que una parte importante del 90% del alumnado restante tiene orígenes extranjeros y nacionalidad española. Es decir, nos encontramos en un centro en el que la diversidad cultural y lingüística es un rasgo característico y muy presente en el día a día.

Así pues, valorando esta gran variedad de alumnado y a partir de la petición de las familias marroquíes que querían que sus hijos aprendieran árabe, el instituto decidió implementar el LACM. En primer lugar, se incluyó como actividad extraescolar o modalidad A (2017-2018) y después (2018-2019) de manera lectiva.

La directora Montserrat Garrabou me explicó que, con la implantación de este programa, el instituto pretende dos objetivos. Por un lado, el de formar al inmigrante en su lengua de origen desde su llegada para mejorar su autoestima y motivarlo positivamente hacia la lengua del país de acogida. Y, por otro lado, el de facilitar a los alumnos que desconocen el árabe el conocimiento de esta lengua (que es la propia de algunos de sus compañeros de clase) con la finalidad de favorecer la cohesión social del centro, abrir mentalidades y unir en la diversidad.

Características y datos específicos del LACM modalidad A:

- El Instituto Martí i Dot cede los espacios para las clases extraescolares por las tardes.

- Las clases se ofrecen a los alumnos a partir de 3º primaria de cualquier centro educativo del municipio.
- Profesorado seleccionado en el marco del programa LACM.
- El ayuntamiento de Sant Feliu de Llobregat proporciona un/a monitor/a para controlar la entrada y salida de los alumnos.
- La Oficina Municipal de Educación (OME) se encarga de la difusión, inscripción, matrícula y gestión de las listas de espera.
- Se constituye una Comisión de seguimiento integrada por Técnico/a de educación del Ayuntamiento, Asesora de Lengua i Cohesió de los Serveis Educatius Baix Llobregat, directora LIC de los Serveis Territorials y directora del Instituto.

OFERTA LENGUA ARAB CURS 2017-18

Modalitat A: activitat extraescolar			
horari grups		nombre alumnos	nombre de centres de procedència
Dm, 17.00-18.00	PRIM	16	5 centres
Dm, 18.00-19.00	SEC	11	2 centres
Dj, 17.00-18.00	PRIM	16	5 centres
Dj, 18.00-19.00	SEC	11	3 centres

OFERTA LENGUA ARAB CURS 2018-19

INCREMENT DE LA DEMANDA → INCREMENT OFERTA

Modalitat A: activitat extraescolar			
hotrari grups		nombre alumnos	nombre de centres de procedència
Dm, 17.00-18.00	PRIM	13	7 centres
Dm, 18.00-19.00	SEC	7	3 centres
Dc, 17.00-18.00	PRIM	15	5 centres
Dc, 18.00-19.00	SEC	9	2 centres
Dj, 17.00-18.00	PRIM	16	5 centres
Dj, 18.00-19.00	SEC	11	3 centres

Características y datos específicos del LACM modalidad B:

- Asignatura optativa dirigida a los alumnos de 1º y 2º de la ESO
- Al igual que el resto de optativas que se engloban en su misma categoría de asignatura, se cursa de manera cuatrimestral para que el mayor número posible de alumnos pueda cursarla.
- Profesorado LACM seleccionado por Marruecos.

OFERTA LENGUA ÀRAB **CURS 2018-19**

Modalitat B: Matèria optativa (2h / 2 dies set.)				
	1r Qd		2n Qd	
	nombre alumnos	nombre alumnes autòctons de Catalunya	nombre alumnos	nombre alumnes autòctons de Catalunya
1r ESO	6	2	8	3
2n ESO	12	4	12	5

Observación de una clase lectiva del LACM:

En este grupo de primero de la ESO el 21 de mayo de 2019 asistieron 6 alumnos de 8, de los cuales 3 tenían unas bases previas de conocimiento de la lengua árabe y los otros 3 no. El hilo de la sesión fue el siguiente:

- El profesor desde el inicio se dirige a los alumnos en árabe casi el cien por cien del tiempo. Solo cuando ve que los alumnos tienen dificultades para entender traduce alguna palabra.
- En primer lugar, entre todos los alumnos, de manera oral y en la pizarra, corrigen unas fichas en las que trabajan letras que han estudiado en sesiones anteriores.
- A continuación se proyecta en la pizarra digital una historia en árabe que propone al finalizar una serie de ejercicios interactivos de comprensión.

Mi impresión es que algunas actividades son de difícil acceso para los alumnos que nunca antes habían estudiado árabe. Sin embargo, el profesor en todo momento intenta incluir a todo el alumnado en las dinámicas de la clase.

2) **Instituto Baetulo**: Avenida Marquès de Sant Mori, 251; 08914 Badalona; Telf. 933 974 947

El instituto se ubica en el barrio de La Salut de Badalona. Desde el final de la guerra civil este barrio ha recibido diferentes olas de inmigración: andaluces en los años 20, extremeños y murcianos en diferentes periodos, migrantes del norte de África a finales de los 80... En los años 90 mucha gente que vivía en La Salut se mudó a otras zonas de Badalona y las viviendas que quedaron libres fueron ocupadas por población de un nivel económico bajo.

En los últimos años La Salut ha vivido otra ola migratoria, en concreto de procedencia asiática y de América Latina. Así que, como es de suponer, todas estas características del barrio se ven reflejadas en el centro con más del 80 por ciento de alumnado recién llegado.

Mercè Piqueras Cano, la directora del centro, explica los objetivos que persiguen con la implantación de estos proyectos educativos en el instituto:

- Hacer un centro acogedor para toda la comunidad educativa
- Mejorar los resultados académicos y reducir el fracaso escolar.
- Trabajar por la cohesión social del alumnado, por el arraigo social y cultural en el barrio donde está ubicado, acercando al centro a las familias y las entidades del entorno.
- Potenciar el trabajo en equipo

Teniendo en cuenta estos objetivos y partiendo de la consideración de que la diversidad es muy enriquecedora, se implementó el programa LACM (primero en su modalidad A y después en modalidad B).

Características y datos del LACM modalidad B:

- Consenso en el claustro de profesores para que Fouad el Baroudi, el profesor LACM, tuviera un profesor de apoyo en el aula durante los primeros meses y así agilizar su adaptación.
- Propuesta a Fouad el Baroudi para que asistiera a clases de otros idiomas extranjeros como francés o inglés para familiarizarse con la gestión del aula.
- Se cursa de manera trimestral de forma que todos los alumnos eligen una optativa por trimestre. Se oferta en el curso de 2º de la ESO.

Observación de una clase lectiva del LACM:


En este grupo de segundo de la ESO el 22 de mayo de 2019 asistieron 8 alumnos, de los cuales solo 1 tenía bases previas de conocimiento de la lengua árabe. El hilo de la sesión fue el siguiente:

- El profesor desde el inicio se dirige a los alumnos en árabe casi el cien por cien del tiempo. Solo cuando ve que los alumnos se pierden traduce alguna palabra.
- El tema de la sesión fue la letra س . El docente proyectó un vídeo donde aparecían palabras que contenían este sonido para que los alumnos las repitieran y practicasen la pronunciación.
- Después el profesor repartió una tarjetas con palabras que contenían la س y los alumnos debían reconocer la grafía para a continuación pegarlas en la pizarra en su grupo correspondiente según se tratara de una letra inicial, medial o final,
- Por último, se repartió una pizarra china por cada dos estudiantes y con agua y pinceles debían escribir la letra س tantas veces como quisieran para practicar su trazo.

3) A destacar

En ambos casos la directiva mostró una gran satisfacción por lo conseguido en un curso académico y mostraban interés y motivación de cara a los cursos futuros, siendo conscientes de que hay mejoras y propuestas posibles.



Anexo 5: Unidad didáctica original

UNITAT 1: PREPARATS, LLESTOS, JA!						
SESSIONS I ACTIVITATS						
SESSIÓ	PART	DESCRIPCIÓ	ELEMENTS METODOLÒGICS			
			AGRUPAMENT	RECURSOS	TAC	TEMPS
SESSIÓ 1	INICI	<p><u>OH BENVINGUTS!</u></p> <p>Cantem per donar la benvinguda a la nostra classe !</p> <p>باستعمال المسلاط الكهربائي أو جهاز التسجيل يغني التلاميذ نشيد "مدرستي الحلوة"</p>	Gran grup		https://drive.google.com/drive/folders/1a57JuZxGaYXPpgviEusdihUFuuKdXOGY	10'
	DESENVOLUPAMENT	<p><u>ENS CONEIXEM!</u></p> <p><u>Part I: objectius i normes.</u></p> <p>Què necessitem ? Per què ? Com ?</p> <p>Ajudar als alumnes a trobar els objectius del curs d'àrab i a elaborar les normes de la classe.</p> <p>Després podem utilitzar l'espai aula per presentar les normes i objectius en una llista o unes targetes.</p>	Gran grup	<p>Imatges per animar la discussió</p> 		15'

	<p><u>Part II : Com s'escriu el meu nom ?</u></p> <p>Repartir targetes amb el nom de cada alumne per acolorir. Cada alumne passa per presentar el seu no., Alguns podrien també presentar les targetes del seus amics.</p>	Individual/ grup	Pissarra , fulles		15'
	<p><u>AQUEST/A SÓC JO!</u></p> <p><u>Part III: El meu passaport!</u></p> <p>Demandar als alumnes de portar fotos (abans del dia de la sessió). Presentar la plantilla del passaport i ajudar als alumnes a saber l'objectiu del passaport. La finalitat és la d'establir el nivell de competència que ha adquirit l'alumnat en cada una de les cinc destreses bàsiques (parlar, escoltar, interactuar, llegir i escriure). Repartir el model a completar En grups, els alumnes han de completar les informacions del passaport. Presentar el treball final.</p>	Individual/ grup	Fotos, pissarra digital,	Model passaport https://drive.google.com/drive/folders/15Ey2tBwCAawTgNCUc9d0OT8DBxMLv4-x	10'
CONCLUSIÓ	<p><u>OH ENS ACOMIADEM!</u></p> <p>Aprenem a acomiadar-nos amb frases típiques en àrab.</p>	Grupal			5'


Unidad didáctica corregida

UNITAT 1: PREPARATS, LLESTOS, JA!						
SESSIONS I ACTIVITATS						
SESSIÓ	PART	DESCRIPCIÓ	ELEMENTS METODOLÒGICS			
			AGRUPAMENT	RECURSOS	TAC	TEMPS
SESSIÓ 1	INICI	<p><u>BENVINGUTS!</u></p> <ul style="list-style-type: none"> El professor dona la benvinguda a l'alumnat amb expressions àrabs com: مرحبا /اهلا و سهلا /صباح الخير Les repeteix diverses vegades fins que els alumnes entenguin per context el significat. 	Gran grup			5'
	DESENVOLUPAMENT	<p><u>CONEIXEM LA LLENGUA!</u></p> <p><u>Part I: avui i ara!</u></p> <ul style="list-style-type: none"> S'explica que l'àrab és una llengua amb molts parlants i, com a tot arreu, hi ha escriptors, pintors, científics ... Posar exemple de música moderna (Marwan Pablo) perquè es familiaritzin i s'endinsin en la llengua i cultura àrab actual. 	Gran grup		https://youtu.be/mAOQ3boEkQ?list=RDVSmnpGyyyTM	10'

		<p>Part II: primeres idees!</p> <ul style="list-style-type: none"> • El professor pregunta als alumnes que què saben sobre l'escriptura àrab (pluja d'idees). • Amb totes les aportacions el professor fa una introducció a la llengua: s'escriu de dreta a esquerra; només s'escriuen les consonants... 	Gran grup	 <p>Foto per ajudar a entendre com funciona l'àrab (sense les vocals).</p>	15'
		<p>Part III: l'alifà I</p> <ul style="list-style-type: none"> • S'ensenyarà als alumnes a escriure cada lletra. Per a fer-ho els alumnes necessiten una llibreta quadriculada. El professor presentarà la meitat de les lletres per grups segons les seves similituds i els alumnes les escriuran una a una prestant atenció en els punts i en el cos de les lletres <p>Grups:</p> <p>ب ت ث ن ي ا د ذ ر ز و ك ل م ه</p> <ul style="list-style-type: none"> • A més d'escriure el professor pronunciarà cada lletra i els alumnes l'imitaran. 		<p>Projectar l'alifà, Pissarra</p> 	20'
	CONCLUSIÓ	<p><u>ENS ACOMIADEM!</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprenem a acomiadar-nos amb frases típiques en àrab. 	Grupal		5'

UNITAT 1: PREPARATS, LLESTOS, JA!

SESSIONS I ACTIVITATS

SESSIÓ	PART	DESCRIPCIÓ	ELEMENTS METODOLÒGICS			
			AGRUPAMENT	RECURSOS	TAC	TEMPS
SESSIÓ 2	INICI	<p><u>BENVINGUTS!</u></p> <ul style="list-style-type: none"> El professor dona la benvinguda als alumnes amb les mateixes expressions que el dia anterior per recordar-les i que els alumnes es vagin quedant amb elles. 	Gran grup			3'
		<p><u>CONEIXEM LA LLENGUA!</u></p> <p><u>Part I: l'alifat II</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Es divideix als alumnes en quatre grups. El professor a la pissarra dibuixa una de les lletres que van estudiar a la sessió anterior i el grup que abans pronunciï la lletra correctament guanyarà un punt. El professor pronunciarà una lletra i el primer grup que l'escrigui correctament guanya un punt. Així successivament fins repassar totes les lletres apreses en la sessió anterior. 	Quatre grups	Projectar l'alifat, Pissarra 		15'

		<ul style="list-style-type: none"> El professor presenta la resta de lletres i els alumnes les copien en el seu quadern. Els grups de lletres per similituds de grafia que queden són: ف ق ع غ ی س ش ج ح خ ص ض ط ظ El professor revisarà les lletres que ha escrit cada alumne per veure si estan ben traçades. 				15'
		<u>Part III: i les vocals ?</u> <ul style="list-style-type: none"> El professor explica les vocals curtes (a, i, o) i el sukun. Ara el professor pronuncia algunes lletres amb les diferents vocals i els alumnes han de reconèixer de quina vocal es tracta escrivint-la en el quadern. 	Individual			10'
		<u>Part IV : Com s'escriu el meu nom ?</u> <ul style="list-style-type: none"> Demandar als alumnes que escriguin el seu nom en àrab a la llibreta. Després el professor ensenyarà targetes, les quals portarà preparades, amb els noms dels alumnes i entre tots hauran de associar cada targeta a la persona corresponent. 	Individual	fulles		15'
	CONCLUSIÓ	<u>ENS ACOMIADEM!</u> <ul style="list-style-type: none"> Recordatori de les expressions de comiat apreses durant la sessió anterior. 	Grupal			2'



Declaració d'autoria

Amb aquest escrit declaro que sóc l'autor/autora original d'aquest treball i que no he emprat per a la seva elaboració cap altra font, incloses fonts d'Internet i altres mitjans electrònics, a part de les indicades. En el treball he assenyalat com a tals totes les citacions, literals o de contingut, que procedeixen d'altres obres. Tinc coneixement que d'altra manera, i segons el que s'indica a l'article 18, del capítol 5 de les Normes reguladores de l'avaluació i de la qualificació dels aprenentatges de la UB, l'avaluació comporta la qualificació de "Suspens".

Barcelona, a _____

Signatura:

