

llengua ni la nostra cultura, sinó que l'hem de posar al seu abast, perquè així els farem unes persones mallorquines com les altres i deixaran de ser unes persones "forasteres", distintes. De fet, moltes vegades ens hem trobat que als pares que menys traves posaven a l'ensenyament del català eren els pares castellanoparlants, perquè aquests pares són el que més han sentit damunt la seva carn els efectes de la discriminació.

L'argument pedagògic, psicològic i sociològic que aport a aquesta conclusió és que ensenyant en la llengua territorial estam aplicant el principi de socialització, principi estès a tota la pedagogia que s'aplica arreu del món i que implica un ensenyament que possibilita als nins una adaptació al seu medi ambient i un coneixement per si és necessari poder-lo transformar. Aquest principi de socialització duu implícit la integració lingüística, "coneixement de la llengua catalana per tots els infants que viuen aquí a Catalunya, i vol dir l'ús d'aquesta llengua, no només el coneixement de tres hores a la setmana de la gramàtica, de la llengua, sinó el seu ús. Per tant emprar la llengua catalana com a vehicle de comunicació a nivell oral i escrit, vol dir assimilar el català com a llengua pròpia del país, que és la llengua de la comunitat on viuen i on es pretenen inserir." (8) Aquest ànim d'integració lingüísti-

ca enrevoltat d'un clima afectiu i una metodologia que permeti al nin avançar al seu propi ritme no normalitzarà la nostra llengua però sí en serà un factor molt important i a més justificarà plenament la nostra funció de mestres, educadors i ciutadans de Mallorca.

Joan Lladonet

## NOTES

- (1) Veg. Melià, Josep "Informe sobre la llengua catalana" pàg. 282.
- (2) Veg. Siguan, Miquel "Educació i pluralitat de llengües" pàg. 51.
- (3) Veg. Ninyoles, Rafael LL. "Bases per a una política democràtica a l'Estat Espanyol" pàg. 48.
- (4) Veg. Ninyoles Rafael LL. Op. Cit. pàgines 51 i 52.
- (5) Veg. Arnau, Joaquim "Escola i contacte de llengües" pàg. 15.
- (6) Veg. Janer Manila, Gabriel "Cultura popular i ecologia del llenguatge", pàg. 28.
- (7) Veg. Strubell i Trueta, Miquel "Llengua i població a Catalunya", pàg. 195.
- (8) Veg. Fortuny, Montserrat "Taula rodona a la que participà el febrer del 82" transcrit a Butlletí interior del Seminari de la DEC núm. 178 maig-juny-juliol 1982, pàg. 37.

# L'ESPECIFITAT DE L'ENSENYAMENT

## EL CATALÀ A NO-CATALANOPARLANTS

Aquest article que us oferim aquí és la ponència que l'autor, en Josep Tió, presentà al "1er. Simposium sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants" recentment celebrat a Vic.

Aquesta ponència, doncs, i la resta de presentades al Simposium seran aplegades en un volum que pròximament editarà l'Escola Universitària de Mestres d'Osona, a qui, juntament amb en JIsep Tió, agraim la deferència que ens atorga en permetre'ns publicar el present article. (Per a més informació sobre el Simposium, vegeu la TAULA OBERTA d'aquest mateix número).

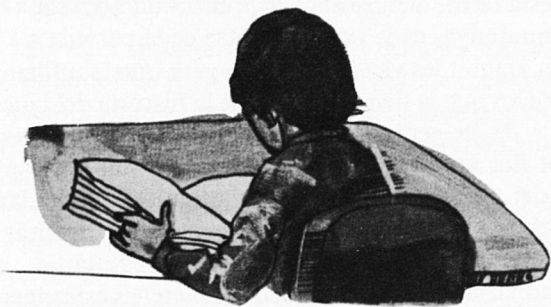
No és fàcil de precisar amb brevetat i exactitud la problemàtica de l'ensenyament del català als no-catalanoparlants i diferenciar-la d'altres ensenyaments intrumentals de la llengua. D'entrada, cal acotar els significats d'algunes expressions que sovintejaran en la meua intervenció: les expressions *no-catalanoparlants* i *1<sup>a</sup> i 2<sup>a</sup> llengües*. En esmentar el terme no-catalanoparlants em referiré exclusivament als que resideixen en zones de parla catalana però no tenen el català com a llengua de relació habitual. Pel que fa als termes *1<sup>a</sup> i 2<sup>a</sup> llengües*, en cap cas expressaran un ordre jeràrquic, sinó simplement un ordre cronològic: la primera llengua és la que hom ha après en primer lloc, i la segona la que hom ha après després. Això no obstant, cal no oblidar que la segona

llengua en ordre cronològic pot esdevenir i ha esdevingut per a molts la primera llengua en ordre jeràrquic, és a dir, la llengua de l'experiència, la llengua del pensament, la llengua del cor.

Aquesta comunicació té com a objectiu destacar la doble singularitat de l'ensenyament del català als no-catalanoparlants: singularitat respecte de l'ensenyament de les llengües estrangeres i singularitat respecte de l'ensenyament del català als catalanoparlants.

La primera d'aquestes singularitats que cal palesar és la de l'ensenyament del català als no-catalanoparlants respecte del que és possible amb catalanoparlants. És evident que el treball de llengua que podrà fer l'escola amb un nen que domina aquesta llengua o amb un nen que no la domina, o que fins i tot potser en desconeix l'existència, serà totalment diferent: el que la domina, haurà de trobar a l'escola l'ajut i els estímuls necessaris per enriquir la seva expressió i per aprofundir-la, per tal d'enriquir i aprofundir també les pròpies capacitats de pensar i raonar; el qui no domina aquesta llengua, en canvi, mal podrà aprofundir i enriquir allò que no té en cap mesura: per tant, el que li caldrà fer a l'escola serà prendre contacte amb aquesta nova manera de parlar (que és també una nova manera de pensar) i aprendre'n d'una manera progressiva els mecanismes bàsics per tal de poder arribar a dominar-la amb plenitud. No podem oblidar de cap manera que aprendre una llengua no és només aprendre-la a escriure, o escriure-la sense faltes d'ortografia, o

aprendre's un codi de senyals convencionals com qui s'aprèn un codi de circulació; aprendre una llengua, i sobretot aprendre la llengua pròpia del país on es viu, és ficar-se de ple en una cultura específica i en una manera específica de veure la realitat.



La tasca, doncs, no és superficial: els aprenentatges de la primera llengua i de la segona presenten unes diferències pregones. La primera llengua s'havia anat conformant a mesura que s'anava conformant el pensament; la segona, en canvi, arriba quan ja està muntat tot un sistema de conceptes que analitzen la realitat d'una manera específica. Si comparem les dues llengües no ens costarà gaire adonar-nos com són de diferents les designacions de les coses (el mot *cama* no significa pas el mateix, ni de bon tros, en català o en castellà), de les accions (el català empra el *ja vinc* mentre el castellà utilitza el seu contrari: *ya voy*), de les qualitats (els ous que són *rossos* en català són *morenos* en castellà), de les distàncies (*esto i eso* queden reduïts a *això*), de les actituds (els petons es *fan* en català i *se dan* en castellà). Una nova llengua comporta també l'existència de significats nous, o bé perquè sintetitza un conjunt de conceptes (és el cas de *suc respecte de jugo, salsa, zumo, caldo...*), o bé perquè materialitza en mots diversos els sentits implícits en un sol mot de l'altra llengua (*capsa* i *caixa* s'acumulen en un sol significat castellà: *caja*).

Aquesta visió de la realitat que cada llengua ha anat creant d'una manera diversificada de les altres fa que també la nova manera de parlar sigui passada pel tamís conceptual establert per la llengua precedent. Els nous mots, la nova manera de veure i analitzar la realitat busquen l'equivalent en el sistema ja existent de mots i conceptes; només una pressió molt forta i de procedències diverses o una iniciació precoç poden convertir la nova manera de parlar en una xarxa conceptual paral·lela o, fins i tot, substituir la xarxa primigènia.

D'altra banda, cal remarcar que les diferències entre l'aprenentatge d'una primera i una segona llengües no s'originen pas en el pla objectiu de les diverses realitats lingüístiques (tot i que hi influeixen), sinó en els processos individuals de l'aprenentatge, i fonamentalment en els aspectes motivacionals. Aprendre la primera llengua obreix a unes motivacions profundes, entre les quals cal destacar l'expressió de les necessitats més vitals; motivacions profundes que, d'altra banda, generen un llenguatge automàtic en l'infant que no esdevé conscient i voluntari fins força més endavant. Aquestes motivacions profundes no hi són a l'hora d'aprendre una segona llen-

gua: les motivacions són inevitablement més superficials, i es solen generar a les capes conscients i voluntàries de l'individu: arribar a convertir en automàtics aquests impulsos inicialment voluntaris és inevitablement més complex, i no depèn tant de l'individu com de tota una sèrie de factors contextuais.

Si tenim en compte l'existència d'aquestes diferències haurem de convenir que difícilment uns mateixos materials i activitats, ordenats amb una mateixa planificació i previstos amb mateixos terminis podran ser igualment útils i profitosos als alumnes que tenen el català com a llengua primera o els que hi tenen el castellà. De totes maneres, però, cal matisar molt aquesta afirmació atenent sobretot a dos elements fonamentals: l'edat i el context lingüístic. Com més petit sigui el nen, més possibilitats hi ha d'infondre-li un domini automàtic de la llengua que connecti amb les seves necessitats profundes. Segons la majoria de psico-lingüistes, l'edat òptima per a l'adquisició d'una segona llengua és dels quatre als vuit anys, que és quan el cervell té més plasticitat; aquesta plasticitat s'afebleix progressivament, de manera que després dels onze/dotze anys és força difícil d'assimilar d'una manera profunda i completa una segona llengua. Les arrels, doncs, més profundes i més duradores per a la catalanització lingüística dels infants no-catalanoparlants s'hauran de plantar en el període Preescolar. I s'hi hauran de plantar amb imaginació i amb solidesa, i abocar-hi tots els recursos necessaris perquè arribi a tothom i en les condicions òptimes de mestres, d'espai, de materials, de nombre de nens, etc.; no fer-ho així significaria mantenir indefinidament la provisionalitat i el primparament amb què es troba actualment l'ensenyament de la llengua catalana a la resta d'etapes educatives.

L'altre element fonamental que esmentava era el context lingüístic. És evident que la presència externa d'una llengua en un ambient determinat sol ser (o hauria de ser, si no hi hagués pressions diglòssiques —i d'altres tipus més contundents!—) directament proporcional al nombre de parlants d'aquesta llengua. La presència freqüent de l'altra llengua i la diversitat de subjectes i de situacions contribueixen a multiplicar els estímuls que poden conduir a un domini automàtic i, per tant, a un aprenentatge natural de la segona llengua. És molt clar que l'ambientació lingüística en català que pot aportar a l'aula un percentatge determinat de catalanoparlants, ni que sigui reduït, pot propiciar molt aquest aprenentatge natural del català per part dels no-calanoparlants: ara bé, caldrà que aquest factor sigui fortament potenciat pel comportament lingüístic del mestre i per la planificació global de l'escola, tant a nivell de llengua com de continguts. No cal dir com és també de necessària, fonamental i imprescindible una potenciació extraescolar d'aquesta presència ambiental de la llengua catalana, sobretot pel que respecta als mitjans de comunicació de masses.

He parlat d'un aprenentatge *natural* de la segona llengua; no confonguem aquest aprenentatge, fet al carrer, i al pati de l'escola, i a dintre de l'aula, amb l'aprenentatge de la primera llengua: les raons ja han estat esmentades abans, i si per un cantó no han d'impedir que sigui el català la llengua vehicular de tot l'aprenentatge, per l'altre han de fer que no ens estranyem que hi hagi alguns retards, algunes llacunes espectaculars (sobretot d'ordre le-



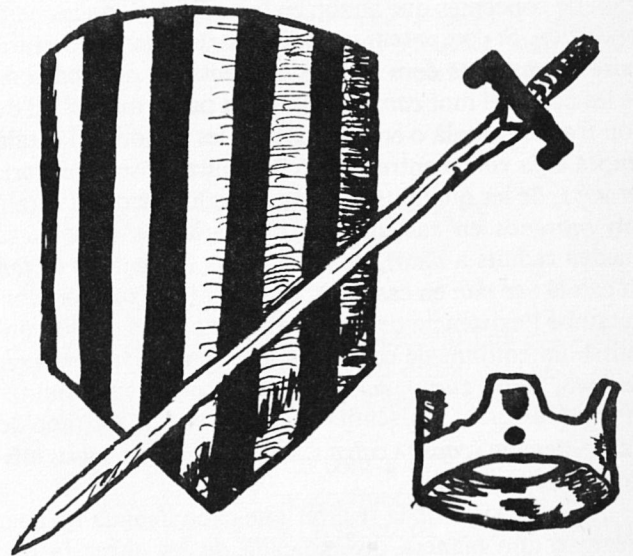
xical i morfosintàctic) i, fins i tot, la necessitat d'un tracte diferenciat en alguns casos individuals.

Ara bé, no confonguem tampoc aquest aprenentatge *natural* de la segona llengua amb l'aprenentatge *escolar* de la segona llengua, és a dir, aquell aprenentatge fonamentat gairebé exclusivament en activitats programades i proposades pel mestre amb l'objectiu, proper o llunyà, de reproduir a dintre l'aula aquella situació exterior capaç de comportar un aprenentatge natural de la llengua. Hi ha aules, escoles, barris i fins i tot ciutats senceres en què el català té una pressió i una presència gairebé nul·les i que, per tant, fan obligatori un aprenentatge estrictament escolar del català. De fet, tal com estan plantejades actualment l'escola i la societat, la majoria d'aprenentatges són inevitablement escolars, amb tot el que això implica d'artificialitat: fins i tot un element tan viu i tan vital com és la llengua queda, per dir-ho d'alguna manera, "artificialitzada" en un treball escolar massa ple de normes, arbres, exercicis i textos que no diuen res a l'infant; si això ja passa amb la primera llengua, en què la llengua viva i natural és tractada com a un element extern i artificial, comprendrem que aquesta artificialitat augmenta quan la llengua objecte d'ensenyament no és parlada per gairebé cap dels subjectes que en fan l'aprenentatge, fins arribar a l'extrem que moltes vegades ni el mateix mestre que l'hauria d'ensenyar la domina amb suficiència.

El fet que l'aprenentatge escolar de la llengua sigui per a una part elevada de la població infantil l'únic camí d'accés al coneixement i domini de la llengua catalana implica necessàriament tot un seguit de condicions si volem que sigui un ensenyament efectiu i vital, i no artificio o erudit: implica una definició de la línia de política lingüística per part de l'equip de mestres de l'escola, implica l'elaboració de material didàctic adequat, implica possibilitar la formació permanent del mestre, implica una pressió social, política i cultural que tendeixi a la normalització de la llengua catalana en tots els seus àmbits. Els plantejaments escolars concrets poden ser molt diversos segons com sigui la realitat lingüística que intenten transformar o segons les opcions de tots els qui estan implicats en el procés educatiu. Hi ha plantejaments progressius, en què la llengua catalana parteix d'un plantejament d'assignatura i va envaint de mica en mica els camps de la llengua vehicular, i hi ha també plantejaments d'immersió, en què el català és, ja d'entrada, la llengua en què es vehiculen totes les adquisicions escolars. Tant un plantejament com l'altre coincideixen en una característica bàsica: l'alumnat en entrar a l'escola, parla i pensa en castellà i no en català, llengua que en molts casos ni tan sols entén; un correcte plantejament metodològic de l'ensenyament de la llengua catalana —i de qualsevol altre ensenyament— no pot oblidar-ho si pretén de ser eficaç. Dit amb altres paraules: les activitats, els materials, els terminis i les condicions de treball que portaran aquests nens cap a un aprenentatge del català difícilment poden coincidir en bloc amb els materials, activitats, etc. que serien útils per a nens catalanoparlants.

Cal remarcar, encara, que tant el plantejament progressiu com el d'immersió coincideixen en un objectiu

últim: coincideixen a voler transmetre no només una nova manera de parlar, sinó també una nova manera de pensar. Una nova manera de parlar i de pensar que no és millor ni pitjor, ni més acurada ni més grollera que cap altra; simplement, una manera de parlar i pensar nostra, diferent de les altres, que s'ha anat conformant segle rera segle mentre s'anava conformant també cada pam d'aquesta terra, mentre anaven prenent un nom cada riu, cada muntanya, cada poble; mentre cada paraula s'afaiçonava seguint les vicissituds de la gent que la utilitzava. És per això que la llengua és també la història del país on arrela i de la gent que la parla. El fet d'haver estat parlant fins ara de les diferències que separen l'ensenyament del català a no-catalanoparlants o a catalanoparlants ens podria portar a pensar en una identitat de processos entre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants i l'ensenyament de llengües estrangeres. Però ja en comença la meua exposició he parlat d'una doble singularitat que diferencia l'ensenyament que ens ocupa dels altres ensenyaments; em resta, doncs, referir-me a la segona d'aquestes singularitats.



Si posem de costat l'ensenyament de llengües estrangeres i del català a no-catalanoparlants hi trobarem moltes semblances, sobretot pel que fa a la situació de base o de punt de partida: en el moment de prendre contacte amb la nova llengua els alumnes posseeixen ja, i d'una manera força perfecta i acabada, una llengua i el sistema conceptual que hi ha al seu darrere. Això vol dir, doncs, que l'adquisició del català per part dels no-catalanoparlants tindrà unes característiques generals paral·leles a l'adquisició de qualsevol altra segona llengua: els nous sistemes fonètico-fonològic, morfològic sintàctic i simàntic no s'instal·len en una taula rasa com ho feia la primera llengua, sinó que intenten acomodar-se als sistemes preexistents, amb totes les dificultats que comporta la superposició de sistemes no-coincidentes.

Aquestes semblances generals obliguen, doncs, a unes semblances metodològiques: tant a l'hora d'ensenyar una llengua estrangera com el català als no-catalano-

parlants haurem de partir de la llengua bàsica, és a dir, de la llengua que posseeixen activament tots els seus parlants i que els serveix per expressar-se i comunicar-se en les més diverses situacions, individuals o col·lectives, transcendents o intrascendents, habituals o excepcionals; només després d'adquirir aquesta llengua bàsica tindrà sentit l'ampliació cap a zones o aspectes de la llengua considerats com a disponibles.

Com en l'ensenyament de les llengües estrangeres haurem també de tenir en compte que l'aprenentatge bàsic és l'aprenentatge oral, i que és en un bon domini oral de la llengua on podrem fonamentar un bon aprenentatge escrit.

Com en l'ensenyament de les llengües estrangeres, en fi, haurem també de tenir en compte una sèrie de característiques i de recursos que en aquests moments ja no constitueixen cap novetat per a ningú: per exemple, la necessitat d'uns suports visuals que conceptualitzin les adquisicions lingüístiques que es proposen a l'alumne; per exemple, el valor didàctic de la traducció, tan negatiu si l'utilitzem com a recurs d'aprenentatge inicial, però tan positiu en les fases d'aprofundiment.

El fet que hi hagi aquestes coincidències bàsiques d'ordre general, que repercuteixen en unes coincidències metodològiques evidents, no contradiu pas que hi hagi també diferències: diferències relatives en les aplicacions concretes, i diferències essencials i radicals respecte dels objectius finals. Per a una més gran claredat i concisió les agruparé en diversos blocs, corresponents als diversos aspectes analitzats: lingüístics, metodològics i organitzatius.

En l'aspecte del punt de partida lingüístic presenta dues grans diferències: en primer lloc, els nostres alumnes no catalanoparlants parlen una llengua romànica molt propera a la que els volem ensenyar, sense massa divergències fonètiques, morfosintàctiques, semàntiques i, fins i tot, gràfiques. En segon lloc, la majoria dels nostres alumnes ens arriba amb un grau molt desigual de domini passiu (i fins i tot actiu) del català, aconseguit bé sigui d'una manera directa per contacte amb catalanoparlants, bé sigui d'una manera indirecta, a través de la interferència del català en els sistemes fonètic del castellà (interferències tot sovint originades pel castellà que parlen els mateixos catalanoparlants). Aquestes dues grans diferències fan que els ritmes d'aprenentatge puguin ser força més accelerats tant per la coincidència d'elements (fonètics, morfosintàctics, etc.), que hi ha entre les dues llengües com per la major diguem-ne "osmosicitat" que genera el fet que tinguem a classe un nombre determinat d'alumnes amb un coneixement notable de la llengua. Cap de les dues condicions es dona generalitzadament quan es tracta de l'ensenyament escolar de llengües estrangeres a casa nostra.

Pel que fa a aspectes metodològics diferencials, cal remarcar-ne alguns d'especialment importants. El primer de tots, i que constitueix la separació nítida respecte de les llengües estrangeres, és que aquesta llengua que pretenem d'ensenyar és la llengua d'alguns nens de la classe, la llengua que poden sentir al pati, que poden sentir al carrer, que poden —si en tenen el domini— utilitzar ara mateix o en sortir de l'escola. No és una llengua que

quedi tancada per les quatre parets de l'aula. Aquesta diferència és essencial, i la que justifica moltes de les atres diferències.

Una segona qüestió és el treball de comprensió i expressió. Els sistemes d'ensenyament de llengües estrangeres no solen diferenciar-ne l'amplitud, sobretot en els nivells inicials; és a dir, tot allò que treballen a nivell de comprensió ho treballen també, tot, a nivell d'expressió: ni més, ni menys. D'entrada, si repassem quin és el procés d'aprenentatge d'una llengua, això no sembla pas adequar-hi: el nen entén moltes paraules abans no en pronuncia cap d'explícita. D'altra banda, la nostra situació, al·ludida fa un moment, de dues llengües molt pròximes i amb una bona càrrega de domini passiu, fa que el plantejament del treball de comprensió pugui anar molt més enllà que el d'expressió. El mateix caldria dir respecte de les adquisicions lexicals o de les adquisicions morfosintàctiques. És sabut que la major part de mètodes d'ensenyament de llengües estrangeres són concebuts sense precisar exactament la llengua del destinatari: com que molt sovint les dues llengües, la de l'alumne i l'estrangera, són força allunyades, els mètodes, lògicament, centren el cavall de batalla en l'adquisició de les estructures més difícils d'entendre i de mecanitzar, que són les morfosintàctiques; en conseqüència, l'alumne haurà de concentrar-se molt especialment en l'adquisició d'aquestes estructures (i, en general, de tots aquells elements diferencials que la gramàtica contrastiva posa en evidència). Ara bé, resulta que els mecanismes morfosintàctics bàsics del català presenten nombroses coincidències amb els del castellà, i per tant una part important de l'esforç que hi destinariem pot canalitzar-se cap a d'altres adquisicions, sobretot lexicals. I si em referixo a la importància de les adquisicions de lèxic és per referència, altra vegada, al paral·lelisme que es pot establir amb el procés d'aprenentatge de la pròpia llengua, en el qual veiem que les primeres manifestacions lingüístiques de l'infant són mots amb contingut lexical.

Una altra qüestió metodològica important és la dels aspectes lúdics, tan decisius a l'hora de motivar positivament per a l'aprenentatge d'una segona llengua.

Les llengües estrangeres compten amb un element lúdic molt poderós que el català no té, o té en menys mesura per als alumnes no-catalanoparlants: el francès o l'anglès són llengües intel·ligibles, d'entrada, per al cercle d'amics, per als familiars i per a ells mateixos, i això els confereix un cert aire de missatge xifrat o de codi secret; el fet de tenir aquest aire tan estimulador, fa oblidar que també és o hauria de ser important el que diu: però si repassem la major part, per no dir la totalitat, de "diàlegs pedagògics" que constitueixen el model de llengua presentat pels manuals d'anglès o de francès que actualment utilitzen els nostres alumnes, veurem que el seu contingut és generalment tan ensopit, rutinari i intrascendent, que ens meravellariem de la paciència que hi tenen i de l'entusiasme que hi manifesten si no fos que sabem que l'origen d'aquest entusiasme no el genera allò que diuen, sinó el "codi secret" que empren. Doncs bé, les semblances entre català i castellà per un cantó i el domini passiu per l'altre fen que aquest entusiasme pel codi secret es fongui molt ràpidament i hi quedi només el que



de debò hi ha: un contingut ensopit o un contingut atractiu, una comunicació estereotipada o una veritable comunicació. Per això és important que els models de llengua que presentem als nostres alumnes siguin atractius per ells mateixos, per la raó que sigui: fantasia, sentiments, curiositat intel·lectual, etc., etc. És en aquest sentit, doncs, que no semblen prou vàlids (aplicats, si més no, al català) els arguments que defensen un mimetisme empobrit de la realitat, que és el que són molts dels diàlegs pedagògics que hi ha als manuals esmentats, així com tampoc sembla vàlid l'esquematisme a voltes caricaturesc dels seus dibuixos ni la rigidesa espartana dels exercicis estructurals de què van seguits. Una altra divergència és la de les actituds. L'alumne que rebutja, accepta o es manté indiferent davant la llengua estrangera ho fa estrictament respecte del professor que la imparteix o bé de l'assignatura escolar. L'acceptació, el rebuig o la indiferència respecte del nostre cas té tota una altra sèrie d'implicacions que no podem pas ara aprofundir, però que tenen una indubtable transcendència en l'ordre metodològic: nosaltres no només hem d'ensenyar, sinó que també hem de vonvèncer.

També des d'un punt de vista organitzatiu trobarem notables diferències entre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants i l'ensenyament de les llengües estrangeres. La més fonamental és la relació que l'un i l'altre guarden respecte de l'aparell escolar, pres en la seva globalitat. L'ensenyament de les llengües estrangeres moltes vegades, per no dir gairebé sempre, s'ha presentat com una activitat deslligada de la resta d'activitats escolars. Aquest aïllament ha estat teoritzat fins i tot recomanant que el mestre ho sigui només d'aquesta assignatura per tal de propiciar que els hàbits de relació amb els alumnes s'estableixin en aquesta llengua; fins i tot moltes vegades s'ha demanat que l'aula on es fa l'ensenyament de les llengües estrangeres sigui una aula especial, utilitzada només per a això. Vist des d'aquesta perspectiva això podrien semblar avantatges; ara bé, quan es tracta de l'ensenyament de la llengua del país als qui no la parlen, són molt més poderosos els motius que aconsellen que sigui el mestre habitual qui faci aquest ensenyament, sobretot perquè ell és l'únic que pot planificar la progressiva penetració del català en l'àmbit de la llengua vehicular de l'ensenyament de les altres matèries. Això és en de-

finitiva el que porta a parlar de les diferències més radicals: els objectius últims que pretenen d'aconseguir ambdós ensenyaments.



L'ensenyament escolar de les llengües estrangeres pot tenir orientacions molt diverses, que van des del simple propòsit de complir amb un pla d'estudis fins al d'infondre a l'alumnes una amplitud d'horitzons culturals i intel·lectuals, passant per d'altres propòsits molt sovintejats, però poc confessats, com poden ser, per exemple, la dominació cultural, la penetració tecnològica o la captació de possibles turistes. No són pas, evidentment, aquests els nostres objectius en plantejar-nos l'ensenyament del català als qui no el parlen. El nostre objectiu és aconseguir, a la curta o a la llarga i amb les mínimes tensions possibles, la incorporació de tothom en una sola comunitat nacional catalanoparlant més justa socialment i més anivellada culturalment.

Josep Tió

(Publicat a GUIX - Maig 1982, N° 43)

## RESUMEN LEGISLATIVO

### 5-X

o.24-IX-82 Cesando Director Gabinete Técnico de la Subsecretaría de Ordenación educativa. 27326

R.17-IX-82 Publicando lista de accesos directos 7ª promoción de Magisterio 27333

### 6-X

0.28-IX-82 Regulando los Institutos de Orientación Educativa. Aquí las funcio-

nes de Orientación van dirigidas a alumnos de BUP y FP en los cursos considerados críticos para su encauzamiento inicial y elección de estudios y empleo, atendiendo a su vocación, aptitudes y oferta de puestos de trabajo. Estas actividades estarán coordinadas por el I.O.E.P. de Madrid, sin perjuicio de las competencias propias a nivel provincial. Los Directores Provin-