

# PISSARRA

Nº 33 DESEMBRE 1982

Butlletí Sindical del STEI

## ELECCIONS SINDICALS A L'ENSENYANÇA PRIVADA



FEDERACIÓ SINDICATS TREBALLADORS DE L'ENSENYANÇA DE LES ILLES

—Membre de la "Unión Confederada de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza" (U.C.S.T.E.)—  
—C/. Vinyaça, 14. Ciutat de Mallorca. Tel. 460888.





# BAREM PER LA CONTRATACIÓ DE NOU PROFESSORAT PEL CURS 82/83

(x) 1) El Grup de Treball vigilarà l'accés i l'aplicació del barem.

2) A principi de curs, es publicarà al tauló d'anuncis de la Delegació la llista de candidats segons la puntuació obtinguda segons el barem acordat. Abans de ser considerada com a definitiva hi haurà un plaç de reclamació, a fi de que es puguin denunciar les anomalies.

3) El que a l'hora d'el·legir una plaça entre les que hi ha, no vulgui cap i figuri entre les sol·licitades se l'hi exclourà de la llista durant aquest curs.

(x) 4) En aquesta llista, al costat s'aniràn apuntant la data i el lloc de treball que obtenguin a mesura que s'els hi contracti.

(x) 5) Si existeix qualche llicenciat que hagi sol·licitat plaça a EGB, BUP i FP i se l'hi ofereix una plaça a qualsevol nivell rebutjarà les dels altres nivells.

6) Les places es donaràn per antiguetat de titulació i a continuació segons la puntuació obtinguda al barem.

(x) a) Residents a cada illa . . . . . 10 punts

(x) b) Residents a les altres illes balears 5 punts

(x) c) Expedient acadèmic . . . . . 5 punts  
fins a un màxim de 10

(x) d) Cursos de reciclatge . . . . . 0,25 punts  
per curs fins a un màxim de 1 punt

(x) e) Especialització. . . . . 0,5 punts  
fins a un màxim de 1 punt

(x) f) Per coneixement de la llengua Catalana  
– coneixement complet . . . . . 3 punts  
– coneixement mig . . . . . 2 punts  
– coneixement elemental . . . . . 1,5 punts  
– Només el xerra. . . . . 1 punt

(x) g) Experiència docent . . . . . 0,5 punts  
per any fins a un màxim de 2,5 punts

7) En cas d'existir empat decidirà l'edat.

Aquest barem es va negociar entre la Delegació del MEC, CCOO i STEI; STEI i CCOO rebutjam aquest barem per que encara té en compta la promoció, la qual cosa no acceptam i els motius són ben clars.

Enguany fa ja tres anys que varen contractar a persones que tenien més de seixanta anys (Magdalena Mir Espases nascuda el 21-9-19 i de la promoció del 41 era una d'aquestes persones) que se presentaren a les oposicions restringides i abans de prendre plaça com a propietari provisional s'haurà de jubilar segons el RD-L 17/1982 de 24 de setembre per tenir 65 anys a l'any 1984. Al curs 82/83 la primera persona contratada té 57 anys i la situació es la mateixa que comentava abans.

Per evitar aquesta situació proposaven que la nota acadèmica fos dividida per punts (1 punt per cada grup de 5 anys des de que es va acabar Magisteri). Exemple:

A) Nota acadèmica 8., per tant 8 punts

Anys finalització estudis, per tant un punt invers.

Dividit 8 per 1, resulta 8.

B) Nota acadèmica 8, per tant 8 punts.

Anys finalització estudis 10, igual a 2 punts inversos.

Dividit 8 entre 2, igual a 4.

c) Nota acadèmica 8, per tant 8 punts

Anys finalització estudis 25 – 5 punts inversos.

Dividit 8 entre 5, igual a 1,6 punts.

La Delegació del MEC amb el suport del article 81 del RD de 24 d'octubre de 1947: Estatuto del Magisterio Nacional (BOE 17-1-84) va rebutjar la nostra proposta i es per això que consideram el barem negativament, malament acceptam les modificacions introduïdes i que venen assenyalades amb un asterisc. Tampoc va acceptar la separació de llistes per illes i per especialitats.

# STEI VOTA U.T.E.P.

## Unión de Trabajadores de la enseñanza Privada

La Unión de Trabajadores de la Enseñanza (UTEPA) promovida inicialmente por la unión de Sindicatos progresistas y trabajadores independientes o no afiliados, surge ante las próximas elecciones sindicales como un proyecto unitario abierto a todos los trabajadores de la Enseñanza Privada.

Esta candidatura unitaria, para la negociación del nuevo convenio, incluye al STEI por ser miembro de la UCSTE y ser la UCSTE uno de los sindicatos que promovió en principio la UTEPA.

En la actual situación, con la iniciativa en manos de los empresarios y de los sindicatos que indirecta o directamente les apoyan, es preciso propiciar un cambio que tenga como protagonista a la mayoría de los trabajadores. La UTEPA quiere aglutinar a todos los que en la enseñanza privada tienen una concepción democrática y progresista de la Escuela. A todos los que luchan porque en los centros de enseñanza se apliquen y respeten los derechos constitucionales. A quienes desean unas condiciones de trabajo y dignidad profesional acordes con la importancia de la tarea educativa.

La UTEPA se pronuncia por que los Centros que reciben subvención del Estado, garanticen de manera efectiva la gratuidad, cubran un interés social y sean gestionados democráticamente por toda la comunidad escolar, tal y como establece la Constitución. La UTEPA nace para ofrecer un instrumento capaz de dar satisfacción a estas aspiraciones, con voluntad de convertirse en representante de la mayoría y que ésta se sienta representada por UTEPA.

### OBJETIVOS:

\* **Unidad.** La constitución de esta candidatura unitaria, constituye el paso importante dado para satisfacer un sentimiento ampliamente extendido, que es a la vez una necesidad: la UNIDAD de los trabajadores de la Enseñanza Privada.

En este sentido intentaremos que en todos los centros de enseñanza la mayoría de los trabajadores presenten y apoyen candidaturas unitarias con la sigla de UTEPA.

- \* La equiparación salarial, en jornada y vacaciones.
- \* Democratización de la Escuela.
- \* Reducción a 40 horas semanales de la jornada del personal no docente y regulación clara de sus categorías.
- \* Estabilidad laboral. Garantías concretas, para dar fin a las contrataciones temporales irregulares.
- \* Reducción de la edad de jubilación y del número de alumnos por aula y adopción de otras medidas que creen empleo.
- \* Mejora de la calidad pedagógica y de la capacitación profesional.

\* **Participación.** Las dificultades e incomprensiones que se han producido en torno a este tema, han contribuido al debilitamiento sindical. La UTEPA concibe un mecanismo de funcionamiento que asegura la participación y las posibilidades de decisión de todos los trabajadores no afiliados junto con los sindicatos, proponiéndose superar esa división paralizadora que hasta hoy se producía, con un instrumento sindical válido.

\* **Mejora del convenio.** La consecución de la Unidad y la posibilidad de la más alta participación, deben ser los resortes que conviertan a la UTEPA en una fuerza básica en la mesa del Convenio. Esta es la única posibilidad de plantear, para ganar un cambio en el Convenio frente a quienes en la Mesa de Negociación se inhiben de defender nuestros derechos. En este sentido proponemos como avance del programa que habrá de ser discutido ampliamente:

# Juicio por despido de una maestra, acusada de no ser católica

De "EL PAIS" de 20 Noviembre 1982.

La independencia religiosa de los maestros que trabajan en escuelas de titularidad religiosa es el tema que enfrentará el próximo martes en Barcelona ante un tribunal a Pilar Sala, joven maestra de veinticinco años, y a la escuela Lestonnac de Mollet del Vallès (Barcelona), propiedad de las monjas de la Compañía de María. Por vez primera se plantea ante la Magistratura de Trabajo un despido en el sector de la enseñanza, cuya causa alegada de manera expresa es la condición de no católica de una maestra. Las escuelas catalanas Lestonnac, de la Compañía de María, están consideradas entre las que imparten una educación progresista.

Pilar Sala ingresó hace dos años en la escuela Lestonnac de Mollet del Vallès, localidad industrial próxima a Barcelona. Desde entonces fue tutora del primer curso de Enseñanza General Básica y tuvo a su cargo 36 niños de seis y siete años, sin que entre sus clases figurara específicamente la asignatura de religión, al igual que en el resto de las aulas del primer ciclo de EGB. "Cuando entré en la escuela, nadie me preguntó si era católica, sino que únicamente se me pidió el título de maestra", manifiesta. "Intenté, durante dos cursos, desde una perspectiva de formación global, educar a los niños dentro de unas coordenadas éticas y de moralidad humana".

Al iniciarse el curso escolar de 1981-1982, la directora religiosa de la primera etapa de EGB de la escuela pidió expresamente a la maestra que definiera sus ideas religiosas. "Le contesté que no soy creyente, pero que respeto las ideas religiosas católicas del centro". Al finalizar el curso, la misma directora comunicó verbalmente a Pilar Sala que la escuela ya no volvería a necesitarla porque no era católica.

Pocos días más tarde, el centro remitió una carta de despido a la maestra, en la que se afirmaba: "Queda rescindida su relación laboral por su disconformidad con las normas de la dirección del centro, creando con ello fricciones que deterioran los criterios que presiden esta institución". El escrito alegaba, asimismo, que la maestra "desarrolla su actividad profesional en forma que no se ajusta al ideario que rige en nuestro centro".

La Compañía de María posee varias escuelas de enseñanza básica en Barcelona. El centro de Badalona está integrado en el Colectivo de Escuelas para la Escuela Pública Catalana (Cepec), grupo con vocación de integrarse en la enseñanza públi-

ca. La educación impartida en el centro de Barcelona de Lestonnac está considerada en los medios de enseñanza catalanes como progresista. El centro de Mollet, que despidió a esta maestra, cuenta, además, con un aula de enseñanza profesional y quince clases de enseñanza básica. Su presupuesto está subvencionado en un 75 o/o por la Generalitat de Catalunya y entre los veinticinco maestros de la



escuela sólo ocho son monjas. Los alumnos de EGB del centro, mixto desde hace tres años, pertenecen a capas sociales medias y bajas y pagan mensualmente, en esa etapa, mil pesetas por la escolarización.

## La Constitución y el Estatuto de Centros.

La libertad ideológica proclamada por la Constitución y la titularidad del ideario de los centros de enseñanza, atribuida por el Estatuto de Centros a la propiedad de las escuelas, ofrecen al juicio por el despido de Pilar Sala unas expectativas que van más allá del tema individual. La demanda planteada solicita, además, la declaración de "nulidad radical del despido", teoría recientemente elaborada por el Tribunal Constitucional que institucionaliza la readmisión obligatoria, sin posibilidad de indemnización, en los despidos producidos con imposibilitación del ejercicio de derechos y libertades fundamentales reconocidos por la Constitución.

Trece maestros de la escuela Lestonnac de Mollet del Vallès han dirigido un escrito a los padres de los alumnos en el que se oponen "al despido de un trabajador sólo por motivos ideológicos". La dirección de la escuela justifica el despido afirmando que un profesor que no es católico



no está en condiciones de cumplir con el ideario del centro, cuya interpretación es competencia exclusiva de la Compañía de María.

Los maestros afirman que el hecho afecta a todo el profesorado y a los padres. Recuerdan que el reglamento interno de la escuela no exige la identificación religiosa de los enseñantes, sino tan sólo "la voluntad de colaborar eficazmente en la tarea educativa y comportarse de acuerdo con los principios educativos del ideario". Los maestros afirman que Pilar Sala "no ha efectuado manifestaciones delante de los niños que vayan en perjuicio de su formación religiosa".

Los acuerdos de España con la Santa Sede sobre enseñanza y asuntos culturales, suscritos en 1979, establecen, por otra parte, en el pacto 30. "Nadie será obligado a impartir enseñanza religiosa". Las normas de derecho sustantivo a analizar se extienden, además, a la interpretación de las libertades constitucionales de la persona y al texto del Estatuto de los Trabajadores. Las subvenciones estatales a las escuelas religiosas y el hecho de que cierto número de éstas, entre las que se encuentran

en Cataluña las de la Compañía de María, tengan vocación de enseñanza progresista y, en algunos casos, voluntad de integrarse en la escuela pública, completan las coordenadas de este conflicto sin precedentes.

Entre los puntos a debatir en el juicio, fuentes jurídicas señalaron a este diario el hecho de que la mayor parte de las escuelas privadas son católicas y la enseñanza privada constituye la mitad de la enseñanza impartida en España. La teoría de que los enseñantes no católicos no pueden impartir clases en un centro católico, llevaría, por aplicación del criterio de igualdad de oportunidades, a afirmar que los maestros católicos no podrían trabajar en otro tipo de centros. La misma teoría llevaría a la expulsión de niños de unos centros u otros por ser o no católicos.

Pilar Sala quiere volver a la escuela Lestonnac. "Creo que en el fondo es un problema de prejuicios, más que una crítica a mi trabajo. El centro conoce mi respeto a su ideario. De la misma forma debería repetirse nuestra independencia ideológica personal".

## EL SEXISMO EN LA ENSEÑANZA; UN ERROR SILENCIADO

La filosofía idealista y hasta el psicoanálisis han tratado de legitimar la ideología sexista a través de la creación de "un principio masculino" y "un principio femenino".

En todo nuevo curso escolar se plantea, al menos sobre el papel, una serie de transformaciones del sistema escolar que afectan tanto a la calidad de enseñanza, a su democratización, al funcionamiento y gestión de los centros, así como a las incumplidas aspiraciones de un puesto escolar para todos los niños españoles. Casi siempre se silencia un aspecto fundamental del sistema educativo que debe ser reformado con urgencia: El sexismo en la enseñanza.

La práctica educativa, en cuanto a las niñas se refiere, se inspira en la ideología patriarcal de la supremacía masculina. Para ello, se tratará no sólo de inculcar modelos de comportamientos diferenciados, sino de hacer asumir a las niñas el **modelo femenino**, que, una vez interiorizado, contribuirá a que la mujer acepte el papel social que la ideología dominante le asigna. Papel que la define en su complementariedad del sexo varón y que refuerza la división sexual del trabajo.

La filosofía idealista y, en cierta medida, también el psicoanálisis han tratado de legitimar esta ideología a través de la creación de un **principio masculino** y un **principio femenino**. Una especie de **esencia** específica para cada sexo, que correspondería a su propia naturaleza profunda. A esta **esencia femenina** se le adscribirán una serie de cualidades que se denominarán innatas —o sea, no aprendidas— a pesar de que la antropología ha desenmascarado el falso problema que se plantea cuando se trata de distinguir entre factores innatos y factores adquiridos para explicar los papeles desempeñados por los sexos, ya que éstos son un producto histórico y cultural.

Todas las instancias socializadoras —familia, escuela, mass-media— estarán al servicio de la inculcación del modelo femenino, pues, como ya descubrió Simone de Beauvoir hace bastantes años, "no se nace mujer, se llega a serlo", y añadía que ningún destino biológico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana. Sin embargo, el destino biológico es la piedra angular de la ideología del sexismo. Y quizá alguien, a estas alturas, aún se pregunte: pero ¿qué

es el sexismo?. Sencillamente, la discriminación basada en el sexo, como el racismo se basa en la diferencia del color de la piel. Sexismo es, por citar un ejemplo de la normativa legal vigente, el recomendar a los educadores en las Nuevas orientaciones Pedagógicas, elaboradas por el Ministerio de Educación y Ciencia poco después de la promulgación de la ley General de Educación del setenta, que en área de educación física de sexto nivel de EGB los chicos corran al aire libre hasta 1.500 metros, y las chicas, solamente hasta 1.200 metros.

La experiencia demuestra que, siempre que se recurre a la naturaleza, a la biología para explicar un fenómeno social, se está ocultando un sujeto al que oprimir: mujeres, niños, negros...

El papel sexual, por tener un valor normativo prescribe cómo debe ser el comportamiento de la mujer y del hombre. Y así, las pautas culturales que se imponen en el proceso educativo devienen en el aprendizaje de determinadas aptitudes que serán, no obstante, consideradas como rasgos psicológicos y servirán para constatar innatas diferencias biológicas.



La propia ley española de Educación de 1970 define que la diferenciación sexual constituye un criterio que debe regular la educación, y así, proponía: "Los programas y orientaciones pedagógicas serán establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia con la flexibilidad suficiente para su adaptación a las diferentes zonas geográficas y serán matizados de acuerdo con el sexo". Este criterio sexista no solo se refiere a la EGB, sino que también se mantiene en el B.U.P. Esta curiosa matización estaba ya contemplada en el Libro Blanco de la Educación, que, tras una declaración de igualdad de oportunidades educativas sin discriminación por razones de sexo como principio formal abstracto, afirmaba, en el capítulo consagrado a la educación de la mujer, que en el proceso total de escolaridad para la formación de la niña y la adolescente "se tendrían en cuenta sus características específicas para acomodar a ellas las intervenciones educa-

tivas, especialmente en lo que se refiere a las aptitudes estéticas y a su futuro papel en la familia y en la sociedad". En otro párrafo se aclara que, si bien el principio de igualdad de oportunidades "propugna la posibilidad de que la mujer acceda a niveles superiores de cultura y responsabilidad, con la única limitación de su propia capacidad, sería incorrecto afirmar que esta capacidad es la misma que en el hombre en todos los casos".

Estamos pues, ante una escuela que programa una enseñanza diferenciada para las niñas, que se justifica por el papel que la mujer debe desempeñar en la familia y en la sociedad, y, además, por su psicología, su esencia específica. Una diferencia que se traduce en términos de superioridad (lo masculino) e inferioridad (lo femenino), y que lleva a la inducción de determinados modelos de comportamiento que confinan a la mujer en la esfera de lo privado y mantiene su discriminación y marginación.

### EL APRENDER A SER MUJER.

Los libros de texto de preescolar y EGB refuerzan este espíritu de la LGE, y las niñas y los niños del Estado español aprenderán en los mismos libros cosas bien distintas. Tanto a través del texto como de la parte gráfica que se le inculca al niño que debe ser fuerte, inteligente, dominante, agresivo y diestro. Y se da por supuesto que todos los varones lo son. En las imágenes, los niños aparecen leyendo, estudiando, practicando algún deporte, plantando un árbol, y luego, de mayores, como puede observarse en las imágenes de adultos, serán periodistas, boxeadores, profesores, panaderos, soldados, médicos o pilotos.

A las niñas se les aplica el pensamiento de Aristóteles "la hembra es la hembra en virtud de ciertas cualidades". Y textos e imágenes se aplican a la tarea de inferiorizar a las niñas al presentarlas, sobre todo, como poseedoras de carencias y defectos. Si analizamos el campo semántico —verbos, adjetivos o sustantivos— que se asocia a las figuras de las niñas veremos que es, en aplastante mayoría, despreciativo: nerviosa, torpe, llorona, miedosa, histérica, mentirosa. También es considerado como obediente, limpia, ordenada, buena, cariñosa o servicial, y aunque estos adjetivos no llevan consigo connotaciones despreciativas, responden a los estereotipos de cómo deben ser las niñas, ya que no se encuentra este grupo de palabras en relación con los varones. Por tanto, según nuestros libros de texto, las niñas no son inteligentes, ni activas ni diestras; tienen miedo de subir a un árbol, de correr, a menudo se caen y, con mucha frecuencia, rompen cosas.

De nuevo conviene recordar el pensamiento lúcido de Simone de Beauvoir: "Para un individuo que se experimenta como un sujeto, autonomía, trascendencia, como un absoluto, es una experien-



cia extraña descubrir en sí la inferioridad a título de esencia dada. Para quien se plantea ante sí como el Uno, es una extraña experiencia ser revelado a sí mismo como alteridad. Eso es lo que le sucede a la niña cuando hace el aprendizaje del mundo y se capta en él como mujer”.

La superioridad masculina también aparece cuantitativamente, y las imágenes de los libros escolares muestran un número abrumador de varones. Sirva como ejemplo que en los cursos de séptimo y octavo de EGB, la proporción puede ser de once imágenes femeninas por 106 de masculinas y de dieciocho femeninas por 287 masculinas. Lo cual es indicativo de la valoración social de lo masculino y del protagonismo que el hombre se atribuye a sí mismo en la historia de la humanidad.

La representación de la mujer en la vida familiar no puede ser más tradicional: madre, ama de casa y consumidora. La madre prepara la comida, sirve la mesa, lava, plancha, barre y cose la ropa. Muy raro es encontrarla leyendo un libro o el periódico, actividades que parecen exclusivamente masculinas. El padre es presentado en actitudes que denotan fuerza física y destrezas y realizando actividades intelectuales. Su participación en el trabajo doméstico se reduce al bricolaje. Una de las imágenes que más se repite es la del padre sentado en un sillón, leyendo el periódico, y en la misma escena, la madre generalmente, con delantal, preparando la comida.

Estas imágenes parentales aparecen en un contexto familiar fuertemente jerarquizado en el que se dan pocas actividades en común, excepto la comida o la contemplación de la televisión. Es un núcleo cerrado al exterior, compuesto en general, de padres e hijos y, eventualmente, de abuelos, pero en que no se ven otros parientes, ni vecinos ni amigos.

Las profesiones masculinas representadas confieren poder, prestigio y autoridad, y ofrecen al niño un amplio abanico de expectativas ocupacionales.

Mientras, la mujer apenas aparece ejerciendo una profesión fuera del hogar, y cuando esto sucede, su trabajo es una prolongación del papel maternal: maestra o enfermera; empleos que demandan poca cualificación: vendedora o secretaria, y todos aquellos que son una extensión de las tareas domésticas: modista, cocinera, planchadora y, como profesión de prestigio, azafata.

La imagen desvalorizada de lo femenino que se les ofrece a los niños como modelo de identificación agrupa todo el catálogo posible de estereotipos, que arrebatan, en tanto que tales, todo carácter individual a la persona.

Esta es la situación hoy: leyes y libros de texto deben cambiar radicalmente. Una educación no sexista no es sinónimo de educación igualitaria, es decir, de generalizar el modelo masculino, considerado como superior. No se trata ya de defender la coeducación desde los mismos principios que los de la Institución libre de Enseñanza, progresista para su época —hay que decirlo—, que propugnaban educar a la mujer no sólo con el hombre, sino como el hombre. Se trata, más bien, de buscar un modelo educativo diferente, basado en un nuevo sistema de valores —no sexistas— a desarrollar en niños y niñas. En realidad, podemos repetir las palabras de la pedagoga italiana Elena Belotti “Debe restituirse a cada individuo que nace la posibilidad de desarrollarse de la forma más conveniente, con independencia del sexo al cual pertenece”.

FELICIDAD ORQUIN

“El País-Educación” del 5 octubre 1982.



# FORMACIÓ PROFESSIONAL

Acords que prengué l'ASSEMBLEA DE PROFESSORS/ES EN LES JORNADES DE FORMACIÓ PROFESSIONAL.

## 1. PSICOPEDAGOG.

Es constata la importància que tindria per al millorament de l'ensenyament l'existència d'aquesta figura per als centres, i essent així es veuen possibles solucions:

a) Pressionar davant el Coordinador de F.P. per tal que sigui el Ministeri qui l'ofereixi.

b) Fer gestions davant els Ajuntaments per tal que aquesta Institució possibilités els pressupostos per tal d'obtenir-ne. També es podria fer per comarques i abarqués una major zona i subvencionat per varios Ajuntaments.

c) Que l'Associació de Pares disposés d'uns recursos econòmics que ho fessin possible.

d) En cas que les possibilitats d'un psicòleg per Balears a través del Ministeri no fós suficient per cubrir les necessitats reals i les gestions amb Ajuntaments i Associacions de Pares no duguessin solucions, que el TUTOR en la mesura de les possibilitats procuràs atendre aquesta problemàtica. Que un càrrec, per exemple "Cap del Departament d'Orientació" s'en fes càrrec.

## 2. TUTORIES.

a) Cas d'existir un psicopedagog, aquest fes reunions periòdiques amb els Tutors, cercant la col.laboració i l'orientació (començament de curs, Nadal...)

b) Si no es pot disposar d'aquesta figura, cercar la col.laboració d'algun conegut.

c) S'acorda que la Comissió de les properes Jornades de F.P. organitzarà una xerrada-conferència amb un psicopedagog per tal que els Tutors de Mallorca-Balears puguin assistir-hi i obtenir uns coneixements a tall d'orientació.

d) El primer dia de curs, el TUTOR del curs corresponent rebrà els alumnes i canviarà impressions amb ells,...

e) Que els TUTORS a FP-1 disposin a l'horari de 2 hores per a Tutoria, i dins de les hores d'obligat compliment. A FP-2 disposar d'una hora.

f) Que cada Tutor solament ho sigui d'un nombre determinat d'alumnes.

f) L'hora de Tutoria per a rebre pares sigui fora de l'horari laboral.

g) Potenciar la figura de Tutors, amb xerrades, canvis d'impressions,...

h) El Tutor no ha d'estar deslligat dels delegats, sinó que ha de recolzar-se en ells.

i) El Tutor ha de poder disposar de la possibilitat de dedicar una hora de classe per resoldre problemes col·lectius del seu curs.

j) Quan es tracta de problemes concrets, l'autoritat del Tutor ha d'estar per damunt de la del professor.

## 3. DEPARTAMENTS.

A) Tractar l'Avaluació per Arees, tenint en compte el grau de maduresa de l'alumne, en la mateixa.

b) Mantenir relacions entre professors d'una mateixa assignatura: la programació d'un mínim per assignatura. Fins que el treball dels subdepar-



taments (professors que imparteixen una mateixa assignatura) no funcioni, els departaments no podran fer-ho.

c) Dedicar una reunió cada quinze -15- dies a subdepartaments per tal de realitzar una programació entre professors que imparteixen la mateixa assignatura i llavors una programació conjunta a nivell de Departaments.

Amb la confiança que aquest extracte de les discussions sobre aquests temes realitzades en les JORNADES DE F.P. ens puguin ésser útils en el nostre treball i millora de la qualitat de l'ensenyament us les fem arribar.



# COMUNICACIONS

Amb la finalitat de donar a conèixer als nostres afiliats, simpatitzants i mestres en general les tasques pedagògiques que es duen a terme a la resta de l'Estat Espanyol obrim una nova secció informativa que se titula COMUNICACIONS.

Con la finalidad de dar a conocer a nuestros afiliados, simpatizantes y maestros en general los trabajos pedagógicos que se realizan en el resto del Estado Español, abrimos una nueva sección informativa que titulamos "COMUNICACIONES".

## 1) Butlletí del Casal del Mestre de Santa Coloma de Gramenet.

A) Grups de treballs que funcionen i sorgits de l'Escola d'Estiu i els seus encarregats.

- Llenguatge (Cicle Superior)
  - Aurora i Puri 3913351
- Ciències Socials (Cicle Superior)
  - Joan Domenech 3913351
  - Montse Vilas 3919402
- Ciències Naturals
  - Isabel Muñoz 3913351
  - Loli Miró 3860101
  - Loli Rodríguez 3911895
- Cinema a l'escola
  - Lluís Rey 3851661
- Educació Especial
  - Mercé i José Luis 3913351

Seminaris d'explicació dels materials de llenguatge (tots els dimarts, a les 6 al C.P. Jaume Salvatella).

Seminari d'explicació dels materials de Ciències Socials (el dijous, a 2/4 d'1 C.P. Lourdes).

## B) Nous grups:

Pretecnologia, Cinema en Català, Anglès (Cicle Superior), Música, Cicle Mig, Matemàtiques (Jordi Achon: 3910453 ó Ramon Semeli 3918954).

## c) Per tenir més informació la podeu sol·licitar a:

- Casal del Mestre
- C/ Lluís Millet, 22, telf: 3913351
- C/ Bruc, 10 baixos (properament)
- o a la Regiduria d'ensenyament, Telf. 385 1661 de Santa Coloma de Gramenet.

2) Organitzat per la Universitat de Santiago de Compostela es celebra el "II Encuentro Internacional de Sociología de la Educación y Pedagogía Social" entre els dies 6 i 11 de desembre que tractarà el tema "Autonomias y Educación". Les àrees temàtiques més importants d'aquesta trobada són:

- 1) Centralització-descentralització de l'educació
- 2) Socio-lingüística de les diferents realitats idiomàtiques
- 3) Model de intervenció socio-educativa a nivell local, comarcal i nacional

4) Institucions educatives i comunitat

5) Factors socials en la renovació del currículum.

Aquesta trobada participen personalitats de les diferents comunitats autònomes i personalitats estrangeres com: J. Eggleston, de la Universitat de Keele (Anglaterra); J. MacNair, Universitat de Manchester (Anglaterra); A. Devey, Inspector de l'Estat en Ensenyança Fonamental (Bèlgica); F. J. Zapp, Universitat d'Augsburg (Alemanya Federal); P. Molemar, Coordinador per l'Educació de Minories, Ministeri d'Educació (Holanda); R. Lafont, Universitat de Paul-Valery (França); F. R. Filippov, Acadèmia de Ciències Socials (Unió Soviètica); A. Meier Acadèmia de Ciències Pedagògiques (República Democràtica Alemanya); E. Ander-Egg, Col.laborador tècnic de la UNESCO i de la OIE; C. Blanche-Benavist, Universitat de Aix-Provence (França); M. Saint-Martin, Escola d'Alts Estudis en Ciències Socials (França), així com representants de Xecoslovaquia, Suïssa i la UNESCO.

Per a més informació vos podeu dirigir al:

Departamento de Pedagogía Experimental y Social

(II Encuentro Internacional)

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Avda. Juan XXIII, s/n.

Santiago de Compostela (La Coruña).

Telf. (981) 58 50 44, ext. 5 y (981) 58 49 33, ext. 1.

3) El Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i Ciències del districte Universitari de Madrid ens comuniquen la celebració del primer seminari tècnic internacional de Prospectiva General y Educativa que s'ha celebrat a Madrid del 15 al 20 de novembre. Per tenir més informació vos podeu adreçar a:

Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias del Distrito Universitario de Madrid.

(Primer seminario técnico internacional de prospectiva general y educativa).

Plaza de Santa Bárbara, 10 - Madrid-4.

Telf. (91) 4103636, 4192712, 4192716.

Col·laboren The British Council i l'Embaixada de França a Madrid.



# NORMES D'UTILITZACIÓ DE LA BIBLIOTECA "JOAN MIRÓ"

1. L'Obra Cultural Balear posa a disposició dels ensenyants i alumnes aquesta biblioteca de préstec, especialitzada en llibre infantil i juvenil, matèries d'EGB en català i un recull de material didàctic.

2. El lector haurà de complimentar una tarja on escriurà el seu nom complet, adreça, telèfon, DNI, si és soci o fill de soci de l'OCB, lloc de feina o estudi.

3. Els estudiants menors de 16 anys duran un aval de son pare, professor o persona que es responsabilitzi per ells i doni el seu nom, adreça, telèfon i n<sup>o</sup> DNI.

4. Els períodes de préstec serà de quinze dies i en el moment de treure el llibre es farà un depòsit de 200 Ptas. que seran retornades quan el llibre torni a la biblioteca. Aquest període es podrà perllongar per una setmana més sempre que se'n doni avis.

5. Els socis i fills de socis de l'OCB queden exempts de fer el depòsit de 200 Ptas.

6. Cada lector sols podrà treure dos llibres a la vegada.

7. Per cada dia que passi del termini de retornament, el lector haurà de pagar 20 Ptas. que es descomptaran dels depòsits per als no socis, i que hauran d'abonar els que siguin socis.

8. La reincidència suposarà la retirada de la tarja de lector.

9. Si el lector fa malbé o perd alguna de les obres que la biblioteca li hagi deixat, es compromet a fer efectiu el seu import o a reposar l'obra objecte de la pèrdua.

10. L'OCB es reserva el dret de no deixar com a préstec els diccionaris, enciclopèdies i tots aquells llibres o revistes que estiguin esgotats, o que, per diverses raons, se consideri que no han de sortir del local.

11. L'OCB es reserva el dret de poder disposar de totes les seves obres en qualsevol moment i pot demanar al lector que l'obra li sigui retornada abans de complir-se el termini.

12. La sol·licitud d'expedició de tarja de lector suposa la total conformitat amb aquestes normes.

Ciutat, 15 de març del 1982.

## ENSENYAMENT

### A TOTS ELS MESTRES I A TOTES LES MESTRES INTERESSADES EN LA NORMALITZACIÓ DEL CATALÀ

Des d'aquestes pàgines dedicades a l'ensenyament de la revista Pissarra feim una crida a tots els mestres que veritablement estiguin interessats i que tinguin consciència de la necessitat de normalitzar la nostra llengua a l'escola, especialment als pobles on la cosa és molt senzilla des del punt de vista didàctic-pedagògic. Que si trobau dificultats, que si no sabeu com poder dur-ho a terme, que si trobau entrebancs cridau al STEI perquè vos pugui facilitar ajuda. Cridau, veniu i en parlarem. Donau una passa endavant. Sortiu de la comoditat i de la rutina !ANIM !.

També a tots els mestres que veuen amb impotència com a les seves escoles ni siquiera han aconseguit complir les ridícules hores que mana el Decret i que voleu que aquest mínim s'acompleixi, cridau a l'STEI i cercarem accions conjuntes. Ja hi ha mestres interessats en posar en pràctica les accions que siguin necessàries. A més els vostres escrits i els noms de les escoles que no compleixen el Decret podran sortir en aquestes pàgines que sobre l'ensenyament es publicaran normalment a PISSARRA.

Esperam també les vostres col·laboracions en forma de treballs que estiguen practicant o hagueu posat en pràctica sobre l'ensenyament de i en català.

## LLENGUA MATERNA O LLENGUA TERRITORIAL

Aquesta és una polèmica que dura fa uns quants anys a Catalunya. Malhauradament aquí encara no ha estat encetada. Aquí, a Mallorca, dissortadament encara seguim els plantejaments d'una "Real Cédula" de 1980 que deia que l'ensenyament

s'havia de fer: "En todas las escuelas del Reyno se enseñe a los niños su lengua nativa. Entendamos bien: nativa del Reyno" (1). Com explicava abans, aquí encara estam ensenyant en la llengua oficial de l'Estat i es van dedicant unes horetes a la



llengua del país. A bastantes escoles encara no s'està complint ni tan sols les mínimes tres hores setmanals del Decret, dit de Bilingüisme. Es per això que aquí aquesta polèmica encara no ha tengut lloc, ni tan sols a la trobada anual més progressista dels ensenyants que suposa l'Escola d'Estiu. En aquestes trobades anuals la normalització del català és absoluta i s'imparteixen uns continguts, unes tècniques i una metodologia del nostre entorn, en català, com si aquest estàs normalitzat a l'escola. Continguts, tècniques i metodologia que després el mestre en general utilitza per a l'ensenyament en castellà. Aquesta polèmica no sorgeix torn a dir, perquè ni tan sols un 1 o/o de les escoles mallorquines fan tot l'aprenentatge en català.

Si conservam encara la nostra llengua a Mallorca, es deu en gran part al conservadurisme dels nostres pagesos de la part forana, pagesos que en canvi, avui, volen per els seus fills un aprenentatge en llengües que els puguin allunyar dels terrossos i del polsim, i que segons ells són: el castellà, l'anglès, etc.

De totes formes el procés que ens durà a la normalització, és un procés irreversible com ho és el mateix procés democràtic. Es hora ja de que els mestres ens adonem que ens ha tocat viure un període històric en el que el nostre protagonisme serà palès, i que a nosaltres, els ensenyants, amb el suport de les Institucions, ens toca l'estimada tasca de recobrar per tot un poble una llengua que molts de governs anteriors havien posat en un greu perill d'extinció. Perill d'extinció no superat i del que nosaltres també, en part, en seríem bastant responsables.

En aquests moments i a part de l'escola pionera Mata de Jonc, van sorgint noves experiències aquí i allà: Campos, Rafal Vell, Gabriel Alzamora, potser Montuïri, Pòrtol, i altres projectes que seguiran a aquests que ja han començat a tirar endavant a fer escola mallorquina, a fer país, a recolzar la identitat perduda de tot un poble.

Aleshores, quan les escoles veritablement mallorquines que s'estan incubant sorgeixin com esclatans en un any plover, serà quan possiblement apareixin els dubtes referents a si llengua materna o si llengua territorial, dubtes que segurament ja estan a l'ordre del dia a les escoles pioneres, al menys a algunes.

Per tant, com a pedagog i com a mestre estudiós de tot el que fa referència a la normalització del català a Mallorca, voldria intentar aclarir un poc aquests termes que responen a unes filosofies distintes d'entendre aquesta problemàtica dins l'ensenyament.

### PRINCIPI DE LA PERSONALITAT

Ensenyament en llengua materna és el dret que tenen totes les persones a rebre una ensenyança en la llengua que parlen a casa seva, la llengua que els

ensenyà el seu pare i la seva mare. Aquest dret és el que s'ha trepitjat durant segles a Mallorca. Aquest dret és el que també ha defensat la UNESCO, però ho hem d'entendre bé, la UNESCO ha defensat aquest dret per a protegir llengües minoritàries i perseguides com el català i no per protegir llengües multimillonàries excel·lentment protegides pels seus propis Estats com l'anglès, el castellà, etc.

A més, aquest dret personal només es satisfaria a uns determinats territoris, "això significaria que el dret personal a l'ús de la llengua a l'ensenyança solament seria exigible a l'àmbit d'un territori determinat, el que habiti la minoria lingüística en qüestió, i això per raons purament d'ordre pràctic". (2).



No crec que sigui gaire difícil demostrar que a qualsevol estat, aplicar el principi de la personalitat que ens duria a l'ensenyament en llengua materna, és una gran injustícia si només es posa en pràctica en els territoris de la llengua oprimida. Amb això vull dir que els que avui es pensen protegir als nins castellanoparlants, dient que se'ls ha d'ensenyar en la seva llengua, jo els dic que si no volen pecar d'injusts, també han de preveure l'ensenyament en català per qualsevol nin mallorquí que vagi a viure a qualsevol altre indret de l'Estat espanyol. Si això es fes realment, seria que l'Estat ha optat per adoptar el principi de la personalitat i s'ha convertit en un Estat bilingüe, i aquest Estat quedaria legitimat moralment per publicar vertaders decrets de bilingüisme per tot arreu, però avui em pens que això més que utòpic, és impossible. "L'esforç de "bilingüitzar" tot el territori de punta a punta comptaria amb extremades resistències (sospite que l'Espanya central és un dels països psicològicament més monolingües del món). Hi ha poques probabilitats, dic, perquè arribi a plantejar-se un programa pluralista d'aquest tipus transformant tota la població espanyola en bilingüe (menys encara multilingüe)" (3).

### PRINCIPI DE LA TERRITORIALITAT

Una vegada explicades les probabilitats i principis en que es basa l'ensenyament en llengua materna, anem a intentar explicar el mateix de la llengua territorial o del país.

Ensenyament en llengua territorial és aquell que s'imparteix a tots els nins i nines en la llengua del país; en el nostre cas, l'ensenyament en llengua territorial suposaria, ensenyament en català. Aquest tipus d'ensenyament es basa en l'aplicació del principi de territorialitat. Principi que no exclouria l'ensenyament de la llengua castellana, ja que l'ensenyança es donaria en la llengua pròpia del país i a més s'ensenyaria la llengua de l'Estat.

"El castellà, dins l'Estat Espanyol, tindria un caràcter similar al del rus a la Unió Soviètica, l'anglès o l'indi a l'Índia, etc. (no cal oblidar que la Unió Soviètica manté 70 llengües oficials o l'Índia 14), mantenint el seu aprenentatge com a "segona llengua" en les escoles d'àrees lingüístiques no castellaneres" (4).

Qualcú en aquests moments podria començar a demanar a veure quines experiències hi ha en el món en aquest sentit, és a dir, el respecte al principi de la personalitat que suposa que qualsevol persona dins un Estat tindrà garantit els seus drets lingüístics; o el principi de territorialitat que suposa que dins unes àrees determinades la llengua territorial tindrà alta prioritat. Doncs bé, el respecte al primer principi es dona al Canadà i el respecte al segon es dona a Bèlgica i a Suïssa, i si bé als darrers Estats no tenen gaire problemes, els canadencs francòfons desitgen passar al principi de territorialitat.

## PROBLEMES DE L'ESCOLA

Ara, ja crec que estam en condicions de tocar amb els peus en terra i de començar a parlar de la problemàtica que sorgeix a les escoles quan hi ha ganes i bona voluntat per a dur una tasca normalitzadora de la nostra llengua.

Ah, i les escoles que es troben en les condicions anteriors són molt poques, ja que el principal problema moltes vegades es troba en primer lloc als mestres i en segon lloc als pares, i d'aquest problema no en parlaré perquè és insoluble de resoldre per si mateix.

Jo m'estic adreçant a les escoles que han resolt problemes de voluntat normalitzadora i es troben amb traves d'ordre didàctic, pedagògic, sociològic o psicològic. En principi les escoles més problemàtiques són les de Palma i crec que suposen més d'un 50 o/o de l'escolaritat total de l'illa. Aquesta problemàtica és produïda per trobar-se dins les classes escolars alts percentatges de població castellanoparlant, ja que malhauradament molts fills de mallorquins arriben a l'escola parlant una llengua híbrida, el castellarquí, és a dir, bromes a part, que encara hi ha molts de mallorquins que ensenyen als seus fills a parlar en castellà, i a més de fer-ho pel prestigi que creuen suposa l'ensenyament amb aquesta llengua, també ho fan perquè intenten eliminar els traumes que ha suposat l'escola castellanitzadora als mallorquins.



Bé, idó, aquestes escoles tenen tota classe de traves per no començar, ja que pensen que si es va causar un gran trastorn als mallorquins durant molts d'anys, ara ells no volen esser els causants del mateix amb els castellanoparlants.

No pensen que parteixen d'una premissa falsa, ja que els mallorquins que rebem ensenyament total en castellà, els ocorre el mateix que a tots els nins dels pobles colonitzats, i que si a Mallorca els nins castellanoparlants reben ensenyament total en català, vol dir que no se'ls vol arraconar a dins un ghetto i que se'ls vol ajudar a integrar-se en aquest poble que un dia els seus pares varen escollir de bon grat o per força pr venir-hi a viure.

Una altra dificultat molt grossa ha estat ocasionada pel decret de bilingüisme que ens ha fet creure que era la panacea normalitzadora, i que a més ens ha fet interpretar erròniament el concepte de bilingüisme, ja que sembla que a una escola hi ha bilingüisme quan s'ensenyava en la llengua de l'Estat i s'imparteix l'ensenyament de la llengua del territori, i això ha estat assumit per moltes persones, pares i mestres, i no crec que hi hagi cap sociòleg, lingüista, psicòleg, pedagog, etc., que estigui disposat a defensar-ho. "D'acord amb la definició de Cohen de que Educació Bilingüe és l'ús de dues llengües com a mitjà d'instrucció per a un nen o grup de nens en una part del curriculum escolar o en totes, ja podríem descartar aquells problemes que inclouen l'ensenyament d'una llengua només com a matèria o assignatura i no com a mitjà d'instrucció per a altres activitats del curriculum. L'educació bilingüe seria l'ensenyament "en" les dues llengües i no l'ensenyament "de" les dues llengües." (5).

Arribats en aquest punt podria sorgir la pregunta de si és possible convertir una societat en bilingüe. La resposta dels psicòlegs i sociòlegs seria contundent: no existeixen societats bilingües, existeixen individus bilingües. Per tant, no ens enganem, els plantejaments de l'escola no poden esser l'acceptar ni el tractament de la nostra llengua,



com si fos una llengua estrangera, ni el tractament de llengua bilingüe, perquè a la llarga l'únic que es favoriria seria el potenciament de la llengua de l'Estat en detriment de la nostra llengua pròpia.

El canvi rotund dels plantejaments anteriors sempre serà positiu, aquesta por que tenen molts mestres a donar una passa que molts creuen que és dins un buit; es pot assegurar que aquesta passa sempre serà positiva.

Mai es podrà fer el mal que hem rebut a la nostra pròpia carn si utilitzam les noves metodologies al nostre abast. Recordem que a nosaltres ens passaven a aprendre una llengua escrita quan teníem una llengua oral diferent, i avui tots sabem que als nostres alumnes castellano parlants, tan sols els ensenyarem la llengua catalana escrita quan tinguin un bon domini de la llengua oral, i això vos assegurem que no és traumatitzant.

### QUÈ PODEM FER?

Si acabam d'una vegada de deixar-nos dur pel tranquil riu de la rutina, si rompem ja amb els ferms de la pedagogia tradicional i obrim els ulls, i sobretot ens posam a reflexionar en la nostra feina de cada dia, serà quan quedarem preparats per al canvi.

En primer lloc hem de confessar que ens és molt pràctic l'ús del llibre de text i jo no li vull llevar la seva importància, especialment si no impedeix la nostra renovació pedagògica, renovació que passa per una pedagogia del medi, una pedagogia arrelada a l'entorn, una didàctica que es nutreixi de tècniques i recursos que ens envolten, que vagi dels coneixements pròxims als llunyans, de la concreció a l'abstracció, dels fets particulars als fets generals. Es tracta en definitiva que els alumnes mallorquins comencin per estudiar el seu barri o poble, després passin a estudiar la seva comarca o ciutat, els seus costums, les seves tradicions, la seva història, etc., és a dir, la seva cultura que han anat construint els seus avantpassats a cops d'escàrpera i amb tones de suor... cultura pròpia d'uns habitants que tenen una llengua pròpia i que els possibilita el retrobament de la seva realitat utilitzant el llenguatge del seu poble. "D'acostar l'escola a la vida del poble que ha viscut sobre aquell territori i en contacte amb el qual ha anat creant i recreant el seu propi llenguatge. Es tracta de propiciar el coneixement de la realitat pels camins de la llengua, de descobrir l'entorn, de proposar la unitat territorial com a cèl·lula cultural. De defugir la perspectiva assignaturesca de la vida i d'aprendre de llegir —amb les paraules pròpies de la realitat— el propi territori." (6).

Crec que aquest aspecte que acab de analitzar evidencia clarament el que tirem endavant amb l'ensenyament en català.

Per si aquest no fos un argument més que suficient per anar fent feina als nostres pobles, i per si

encara hi hagués reticències a la ciutat, per allò de la majoria de castellanoparlants i per allò del respecte al nin i a la llengua que porta quan arriba a l'escola, ens hem de preguntar si veritablement volem una normalització de la nostra llengua, ja que si això és el que volem, hem de saber que cada dia que passi sense donar ensenyament en català a un castellanoparlant és anar augmentant les possibilitats de que ja mai parli en la llengua del país on vol viure.

Ja he dit abans que amb una bona metodologia i un clima afectiu no causarem cap trauma a aquests infants. "Pot causar això un trauma a un nin castellanoparlant? Crec que no, sempre que entri a l'escola abans dels cinc anys, que sigui acceptat com a persona (més que com a persona castellanoparlant) i que hi hagi un ambient feliç i relaxat, un ambient acollidor a l'escola". (7) Aquest nin o nina si li fos possible entrar a l'escola que encara no hagués après a parlar, per exemple als 2 anys, i d'aquí vegem la importància del que en deim "guarderies", segurament aprendria a parlar simultàniament en les dues llengües i segurament a l'escola parlaria en català. Recordem que a les bressoles de Catalunya-Nord acolleixen els nins a l'edat de 2 anys, i en 5 anys d'ensenyament aconseguen que els nins fills de pares de parla francesa, parlin al pati de l'escola tots en català.

### COM HO PODEM FER ?

Segons els dubtes dels mestres d'una escola amb voluntat de normalitzar l'ensenyament del català, es poden triar un d'aquests dos camins, encara que el segon sempre és el més efectiu:

- Ensenyament progressiu en català.
- Ensenyament per immersió en català.

El primer camí seria el que aniria començant per impartir unes hores en català i a poc a poc se'n anirien afegint, fins arribar a la escola mallorquina totalment en català, si exceptuam l'ensenyament del castellà. Una bona planificació d'aquest procés podria possibilitar el pas d'una total castellanització de l'escola a una total catalanització de la llengua en tres o quatre anys.

En canvi el programa més efectiu el ens ofereix el d'immersió que suposa que a partir d'un determinat moment i per decisió compresa d'un claustre es passa a l'ensenyament total en català, deixant és clar, les corresponents hores d'aprenentatge del castellà.

### CONCLUSIO

Crec que ha quedat clar al llarg d'aquesta exposició que l'ensenyament s'ha d'impartir en la llengua territorial. I l'argument més contundent per afirmar aquesta creença, és l'argument que parla d'integració. Si no volem discriminar als nins i nines castellanoparlants, si no volem constituir-nos en classe superior, no hem d'amagar ni la nostra

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 envoltat 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 instrumentals 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 contextuals.

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-

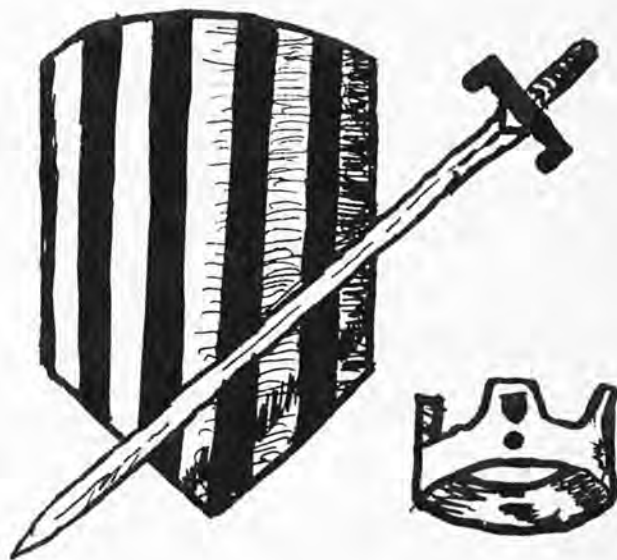
xical i morfosintàctic) i, fins i tot, la necessitat d'un tracte diferenciat en alguns casos individuals.

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 artifiçios 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 intranscendents, 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 intranscendent, que ens meravellàriem 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

o.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-



- ciales asegurarán la colaboración del IOEP con los inspectores Técnicos de BUP y FP, y con el Instituto Nacional de E.E. pudiéndose constituir comisiones de Trabajo. 27513
- 7-X**  
0.5-X-82 Estableciendo normas complementarias al RD 1415 de 30-IV sobre transporte escolar. Los asientos para dos personas podrán ser ocupados por tres alumnos en el curso actual. Antes del 1.IV-83 se deberá establecer un calendario para instalar un tacógrafo que será obligatorio a partir de 1.1.84. Hasta el 20-10.82 se podía solicitar la inspección extraordinaria de vehículos y elementos esenciales de más de 10 años (estación ITV) con volante sellado y firmado 27683
- 9-X**  
0.6-X-82 Modificando pruebas aptitud para acceso en la Universidad de los estudiantes extranjeros y españoles que hayan efectuado estudios convalidables 27967
- 11-X**  
Corrección erratas R.9-IX-82: Los Directores determinan las zonas del Centro donde se autoriza a fumar 28067
- 14-X**  
R.29-IX-82 Regulando la evaluación en el ciclo medio 28239  
08-IX-82 Nombrando consejeros nacionales de educación. 28253  
R.2-XII-82 Adjudicando número plazas para op. a E.G.B. 28261
- 15-X**  
01-IX-82 Disponiendo cese de Consejeros Nacionales de Educación 28365  
R-17-IX-82 Aspirantes concurso oposición Química General en la U. de Palma. 28444
- 16-X**  
0.11-X-82 Sobre profesores de Religión y Moral Católica en Medias 28538  
Acuerdo 22-III-82 del C.G.I. aprobado relación de cargos políticos y plantilla 28597
- 19-X**  
Corrección errores O. 14-VII-82 sobre libros de escolaridad. 28733
- 0.7-IX-82 Poniendo en funcionamiento un centro público en Calviá. 28779
- 20-X**  
0.23-VI-82 Oposiciones a cátedra de lengua Catalana en Baleares. 28854  
0.21-VI-82 Idem de agregados. 28849  
0.15-IX-82 Nombrando tribunal para juzgar C.T. de geografía en U. de Palma. 28862
- 22-X**  
RD2639/82 deDe 15-X-82 sobre ordenación de la EE consta de dos capítulos: uno dedicado a pedagogía de la EE, integración social de los disminuidos, escolarización, etc; y otro dedicado al profesorado y al personal de los centros de EE. Hace referencia a equipos multiprofesionales y su actuación. Fija las titulaciones del profesorado (muy superficial) y programas de acción, información y asesoramiento familiar. 29118
- 23-X**  
RD2655/82 de 15-X Estatuto Colegio Doctores y Licenciados. Puntos básicos ostentar la representatividad y defensa de la profesión; promover la dignificación social y económica; garantizar una organización colegial eficaz y democrática; fomentar actividades y servicios comunes de interés colegial; establecer con otros colegios actividades culturales; coadyuvar con la Administración en la función de verificar que el profesorado de centros privados de enseñanza cumplen los requisitos reglamentarios en orden a titulación, etc; para impartir docencia se debe estar colegiado exceptuando los funcionarios. Organos colegiados: Junta General, Junta de Gobierno; su composición.  
Junta de Gobierno: 1 Decano, 1 Vicedecano, 1 Secretario, 1 Tesorero, 1 Interventor, 1 Vocal de Letras y otro de Ciencias y, deberán residir en la Jurisdicción del Colegio. Junta General: Todos los colegiados que poseeran voz y voto 29298
- RD 2653/82de 15-X Creando estudios del Mar 29297
- 0.30-IX-82 Nombrando consejero nacional

- Educación en la Comisión Episcopal 29308
- R.18-X-82 Sobre homologación de Titulos de ATS con el de Diplomado 29339
- 25-X**  
0.5-X-82 Nombrando directores de Centros Públicos 29428
- 27-X**  
0.29-IX-82 Agregando catedras Ha. en U. de Palma.  
Agregando catedras Quimica 29660
- 0.5-X-82 Publicando propuestas acceso directo al cuerpo de Profesores de EGB (8a. Promoción) 29663
- 1-XI**  
0.7-X-82 Rectificando la de 16-IX-82 que nombra funcionarios cuerpo de Inspectores BUP. 30096
- 2-XI**  
0.31-VIII-82 Aprobando expediente oposición a EGB, según orden 26-II-81 (lib.) 30138
- 3-XI**  
Corrección errores 0.11-X-82, sobre profesores de Religión en Medias 30190
- 10-XI**  
0.27-X-82 Nombrando funcionarios aprobados M. Taller, convocada 0.21-II-81. 30811
- 11-XI**  
R.4-XI-82 Haciendo pública fecha sorteo para nombrar tribunal juzgará acceso agregados a cátedras INB 30879
- 12-XI**  
0.21-IX-82 Calificando al centro no estatal de enseñanzas especializadas de Graduado Social 31050
- 13-XI**  
Corrección errores 0.23-VI-82 por la que se convocaban cátedras de lengua catalana 31256
- 17-XI**  
0.10-XI-82 Regulando las pruebas de conjunto para obtener título licenciado y diplomado en Marina Civil 31489
- 18-XI**  
0.11-XI-82 Regulando ayudas al estudio no universitario para el curso 83/84 31669
- 22-XI**  
RD 3087 De 12 de noviembre fijando enseñanzas mínimas para el ciclo superior en la EGB 32011
- 0.22-VII-82 Autorizando al Centro Aula Balear 29698
- 28-X**  
RD2682/82 de 15-X Determinando titulaciones para el ingreso Cuerpo Prof. Numerarios y M.T. de Institutos Marítimos Pesqueros 29807
- 0.27-XII-82 Modificando centros públicos de E.P. y EGB 29855
- 29-X**  
R.21-X-82 Publicando lista admitidos —excluidos a Inspectores de FP. 29927
- 31-VII-82**  
31-VII-82 Aprobando expediente oposiciones a EGB convocada Por 0.26-II-81 (restring.) 30013



*Impress als tallers de*

**GRAFICAS BAUZA**

GREMIO ZAPATEROS, 59  
POLIGONO INDUSTRIAL LA VICTORIA  
PALMA DE MALLORCA

TELS. 25 26 28 - 29 58 50