

Revista d'ensenyament de les Illes

PISSARRA

NÚM. 110 FEBRER - MARÇ 2003

Sindicat de treballadores i treballadors de l'Ensenyament - Intersindical de les Illes Balears STEI-I



La normalització
lingüística
a l'ensenyament
i a l'àmbit sindical



CIVE 2003

III Congrés Internacional Virtual
d'Educació

del 1 al 11 d' abril de 2003

<http://www.cibereduca.com>

PISSARRA

Revista periòdica
d'informació de
l'ensenyament
de les Illes Balears.

EDITA:


Sindicat de treballadores i
treballadors de l'Ensenyament -
Intersindical de les Illes Balears.

Carrer Jaume Ferran, 58
07004 Palma
Telf. 971 90 16 00
Fax. 971 90 35 35
Pàg. WEB: www.stei-i.org
E-Mail: mallorca@stei-i.org
menorca@stei-i.org
eivissa@stei-i.org

CONSELL DE DIRECCIÓ**I REDACCIÓ:**

Biel Caldentey
Pere Polo
Neus Santaner
Sebastià Serra
Margalida Sarris
Joan Josep Cardona

COORDINACIÓ:

Pereta Daniel

S'agraeix la col·laboració de les
autores i dels autors dels articles.

PORTADA:

Recreació del cartell de les
Jornades

MAQUETACIÓ I COMPOSICIÓ:

Jaume Oliver

IMPRESSIÓ:

Escola de Formació en
Mitjans Didàctics.
C/ Marià Canals, 13
07005 Palma
telf. 971 91 00 60

PUBLICITAT:

Jaume Ferran, 58
07004 Palma
Telf: 971 90 16 00

Els articles publicats en
aquesta revista expressen
únicament l'opinió de les seves
autores i els seus autors.

Dip. Legal: PM 533/79
ISSN: 1133-052X

ÍNDEX

5 Editorial



La Normalització Lingüística a l'ensenyament i a l'àmbit sindical

6 Crònica

8 Discurs Inaugural

Neus Santaner

10 Identitat i Escola, els canvis de l'educació en el segle XXI

Fito Rodríguez

14 El Model Lingüístic Educatiu a les Balears en l'ensenyament
no universitari

Bartomeu Colom Pastor

26 Informe sobre l'ensenyament en valencià, curs 2001-02

Vicent Esteve

32 Construcció Nacional i Polítiques Educatives

Jaume Morey i Sureda

38 El Català, llengua de l'Ensenyament

Joan Lladonet

42 Reflexions sobre la Normalització Lingüística

Maria Antònia Font i Gelabert

44 El Llenguatge del rostre dins l'aula

Mònica Marcos-Llinàs

50 Reflexions a l'entorn d'una experiència de cooperació
educativa a Guatemala

*Anna Mir, Anna Pujolàs, Bet Faus, Carles
Tortós, Isabel Carrillo i Montse Maestre*

53 Material Didàctic Solidari

55 Educació, Globalització i Democràcia

57 Ressenyes

Febrer 2003

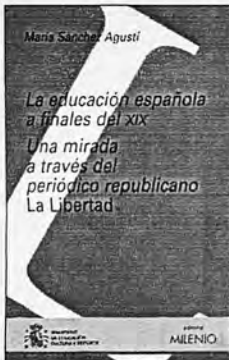
Novetats

■ INVESTIGACIÓ EDUCATIVA

Cardona Moltó, MC

Introducción a los Métodos de Investigación en Educación
2002, 223 pàg., 12.48 eur.

■ HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ



Sánchez Agustí, M

La educación española a finales del siglo XIX. Una mirada a través del periódico republicano La Libertad
2002, 425 pàg., 22.01 eur.

Escolano Benito, A

La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas.
2002, 366 pàg., 18.00 eur.

■ LLENGUATGE

Grau, I

L'arquitectura del conte
2001, 150 pàg., 9.51 eur.

Delmiro Coto, B

La escritura creativa en las aulas
2002, 166 pàg., 11.44 eur.

■ VALORS I INTERCULTURALISME

Álvarez, M i altres

Valores y temas transversales en el currículum
2000, 166 pàg., 10.37 eur.



Anaut, L i altres

Valores escolares y educación para la ciudadanía
2002, 124 pàg., 8.90 eur.

Bartolomé Pina, M

Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural
2002, 195 pàg., 16.90 eur.

■ DIDÀCTICA

Rodríguez Rojo, M (Coord.) i altres

Didáctica general. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información.
2002, 454 pàg., 24.00 eur.

■ DIDÀCTICA DE LA MATEMÀTICA

Serrano Maruyán, E

¡Ojalá no hubiera números!
2002, 59 pàg., 5.55 eur.

Roldán Castro, I

Teatromático. Divertimentos matemáticos teatrales para todos los públicos.
2002, 107 pàg., 8.90 eur.



Abrantes, P i altres

La resolución de problemas en matemáticas. Teoría y experiencias
2002, 130 pàg., 9.36 eur.



Alcalá, M

La construcción del lenguaje matemático
2002, 176 pàg., 12.48 eur.

Figuerola, M

Alonso, J M
Jugar con números
2002, 94 pàg., 6.25 eur.

Embat

Llibres PEDAGOGIA - PSICOLOGIA - CIÈNCIES SOCIALS

EDITORIAL



El passat mes d'octubre l'STEI-i organitzà les Jornades de Normalització lingüística a l'ensenyament i a l'àmbit sindical. Quan les vàrem plantejar ho férem per dos motius, essencialment, d'una banda per fer una anàlisi acurada de la normalització lingüística als diferents nivells educatius i de com s'està vivint aquesta normalització a l'àmbit sindical, des d'una perspectiva menys "acadèmica" i més arrelada en la realitat social, a les diferents contrades que conformen els Països Catalans.

De l'altra, un dels objectius en dur-les a terme, fou dissenyar propostes, obrir camins per millorar aquesta normalització, que ja fou qualificada de deficiària de bon començament.

L'esforç normalitzador dut a terme pel món educatiu, per la majoria del professorat, no és equiparable al que s'ha de fer als altres àmbits laborals. L'embrió de la normalització format al món escolar, ja viu des de fa estona, no creix amb la rapidesa i intensitat necessaris una vegada es traspassen les portes de l'academicisme.

En l'àmbit sindical han aparegut alguns cants de sirena d'impulsar aquesta normalització però els fets són els que són. A l'STEI-i la normalització ha anat

agermanada amb les reivindicacions sociolaborals al llarg de tota la nostra existència, i proves en tenim de sobra, no solament en les nostres manifestacions públiques, ni en les escrites, sinó en totes les reivindicacions de model educatiu propi, de sindicalisme arrelat al medi, de propostes concretes davant les diferents administracions, de denúncies...

Cal reconèixer que hi ha hagut avanços, però també molts endarreriments, fallides. Les causes són moltes i diverses, des de la poca estimació a la nostra llengua i cultura, el no fer complir la normativa vigent, desídia d'algunes administracions, entitats...

Les jornades de Normalització que organitzàrem foren un petit fòrum que ens va servir per debatre aquestes temàtiques i obrir nous camins. Esperem que aquestes pàgines que ara teniu a les vostres mans serveixin, també, perquè l'anàlisi sigui més intensa i acurada i que aquests camins de millora i intensificació vers la normalització de la nostra llengua no trobin barreres, duanes, ni altres impediments. Per a nosaltres el procés de "normalització" lingüística -això encara significa una "anormalitat social"- és inseparable de l'aprofundiment del nostre autogovern. Cal un veritable marc polític sobirà per fer un país normal.

CRÒNICA DE LES JORNADES



L'*STEI-i va celebrar amb un gran èxit de participació les primeres Jornades de "La Normalització Lingüística a l'Ensenyament i a l'Àmbit Sindical" els dies 3 i 4 d'octubre del 2002, a l'edifici Anselm Turmeda del Campus de la UIB.*

El Conseller d'Educació i Cultura, Damià Pons, acompanyat del Director General de Política Lingüística, Joan Melià i la nostra Secretària General, Neus Santaner inauguraren les Jornades. Després l'acte va continuar amb la conferència Identitat i Escola. Els canvis de l'educació al segle XXI, a càrrec del doctor Adolfo Bornaetxea Rodríguez, professor de la Universitat del País Basc i de la Universitat de París VIII, seguidament continuarem amb la primera taula rodona de les Jornades, Llengua i marc legal: Legislació o voluntariat?, amb Bartomeu Colom, professor del Departament de Dret Administratiu, Rosario Huesa, catedràtica de Dret Internacional, Francesca Mas, advocada, Directora de l'Institut de la Dona i Ferran Gomila, advocat. L'acte d'inauguració tengué el seu punt lúdic amb l'actuació musical -que ens regalà les orelles i ens agombolà l'ànim- del grup ENSEMBLE B. Al final se serví una copa de cava i es donaren per ben inaugurades les Jornades. Divendres al matí, ens deixondírem de valent amb la segona conferència de les Jornades Globalització, identitat i ensenyament als Països Catalans, impartida pel doctor Arcadi Oliveres, professor de la UAB, expert en economia mundial i president de Justícia i Pau de Catalunya. Va ser qualificada d'excel·lent pel 100% de les i dels



Damià Pons i Neus Santaner inaugurant les Jornades

assistents. A continuació, després de les dues hores de la conferència, on ningú no perdé ni una paraula, començà la segona taula rodona: Els Sindicats i l'assoliment de la Normalització Lingüística i Cultural. Hi intervingueren Joan Melià, Director General de Política Lingüística; Neus Santaner, STEI-i; Antoni Viñas, STEPV-IV País Valencià; Francesc Saló, USTEC-STES Principat de Catalunya; Vicenç Martorell STIB; Carles López, UOB; presentà i moderà la taula Bartomeu Mestre, escriptor.

Finalment ponents i assistents dinàrem junts als menjadors centrals de Son Lledó a la UIB, allà poguérem acabar d'intercanviar pensaments i comentaris.

L'horabaixa començarem amb la taula rodona Reconstrucció Nacional i Polítiques Educatives. Adolfo Bornaetxea Rodríguez, Universitat del País Basc; Rosa Calafat, Universitat de les Illes Balears; Bernat Joan, professor de secundària, sociolingüista i escriptor i Jaume Morey, Director General d'Administració Educativa. Presentà i moderà la taula Beatriu Defior, filòloga. Acabarem les Jornades amb la darrera taula: L'ensenyament peça clau de la Normalització Lingüística. Jaume Sastre, professor, coordinador de NL a l'IES Lluçmajor, Esperança Marí, professora, Directora de l'IES Sa Blanca Dona d'Eivissa; Antònia Lladonet, professora d'Ensenyament Concertat, de Mallorca; Sònia Tur, professora, Cap d'estudis de l'IES Cap de Llevant de Menorca; Joan Gelabert, professor, Vice-president de l'Obra Cultural Balear. Presentà i moderà la taula Joan M. Mas, professor del CEPA del Camp Rodó.

L'STEI-i pensa que tota persona té el dret a exercir els seus drets cívics i democràtics sense que hi hagi cap nivell de coacció, no creim en el pensament únic i rebutjam la criminilització de les idees.

als centres i la seva repercussió a l'àmbit d'ús social. Fou molt enriquidora la presència de persones de l'àmbit sindical i de professorat d'altres contrades dels Països Catalans, així com les aportacions que ens feren les i els assistents a l'hora dels debats, i les aportacions per escrit de la situació de l'ensenyament al País Valencià i a Catalunya. També intervingué una persona de l'ensenyament concertat per explicar la seva visió de la situació del català a les escoles privades i concertades. Els dos dies de la Jornada comptarem amb la presència de totes aquestes persones, entre els quals hi havia el professor del País Basc Adolfo Bornaetxea (Fito Rodríguez), la presència del qual provocà alguns comentaris fora de lloc en un determinat diari local que en comptes d'informar sobre les Jornades i sobre les seves opinions, que va emetre com especialista que és en teoria de l'educació, polítiques educatives, cultures en perill de minorit-



El públic assistent a la jornada inaugural

Un total de 140 persones inscrites, i més de 50 persones no inscrites que assistiren a alguna de les conferències o taules rodones programades, ens feren veure que la temàtica proposada interessa un gran nombre de persones de dins i de fora de les nostres illes. Junts i juntes poguérem fer una reflexió sobre el tema de la Normalització Lingüística

zació i processos de recobriment nacional, cultural i lingüístic, va qüestionar la seva presència. L'STEI-i pensa que tota persona té el dret a exercir els seus drets cívics i democràtics sense que hi hagi cap nivell de coacció, no creim en el pensament únic i rebutjam la criminilització de les idees.

DISCURS INAGURAL DE LES JORNADES



“...el projecte de normalització lingüística necessita noves vies, que passen per la reflexió i l'exercici de la responsabilitat...”

Neus Santaner
Secretària General de l' STEI-i

Honorable Senyor Conseller, amigues i amics, companyes i companys, siau benvengudes. Ara fa 25 anys de la constitució de l' STEI-i com a força sindical. Des dels seus inicis, l' STEI-i s'ha caracteritzat per la defensa de la nostra llengua i cultura. No és cap floreta, si deim que l' STEI-i ha estat una de les institucions que més ha treballat i treballa per la normalització de la nostra llengua. I aquesta normalització ha estat possible pel compromís i l'esforç de tants de mestres, professores, professors, famílies i alumnes.

Han passat ja molts d'anys des de la promulgació de la llei de normalització lingüística. I molts canvis s'han produït a la nostra comunitat, socials, polítics, demogràfics o demolingüístics, que han fet que la situació lingüística al nostre petit país sigui distinta a la d'abans. Si abans existia un marcat divorci entre la nostra societat catalana i la nul·la presència de la nostra llengua a l'espai públic, en l'actualitat aquesta situació ha canviat. La realitat demolingüística és prou àmplia a l'àmbit privat, amb clara hegemonia de l'espanyol, i en augment de

l'alemany, àrab, anglès ... i, cal dir-ho, amb una ciutadania que se sent perfectament integrada dins la comunitat lingüística espanyola. A l'espai públic el català ha passat de no existir a ser minoritari i subsidiari. L'escassa presència als



*Els components de la taula rodona
“L'ensenyament, peça clau de la Normalització Lingüística”*



La taula rodona "Els sindicats i l'assoliment de la N. Lingüística i Cultural"

mitjans de comunicació, emissores, canals, internet, jutjats, telefonia, correus, policia, aeroports, a les activitats econòmiques, laborals, lúdiques...

No obstant, hi ha hagut avanços en la normalització, sobretot a l'àmbit de l'ensenyament, és a dir entre el professorat, en la feina dins l'aula, en la demanda i consum de llibres,... però l'esforç normalitzador de l'escola encara no s'ha traduït en la normalització social.

Les circumstàncies han canviat. Si abans el català no s'ensenyava i estava prohibit ara és tot el contrari s'ensenya i no està perseguit, el que no vol dir que no estigui en perill! però el seu ús social no arriba a alçar el cap.

El projecte de normalització lingüística necessita noves vies, que passen per la reflexió i l'exercici de la responsabilitat.

Aquest és un dels objectius d'aquestes jornades que inauguram ara.

Fa 4 anys, el professor d'aquesta universitat Gabriel Bibiloni deia en un article al Diari de Balears:

"La responsabilitat en aquest afer (el de la normalització) és, evidentment, de tota la societat, i ja sabem que ara com ara la societat no té prou empenta normalitzadora. Però els que han estat cridats a governar-la no poden emprar aquesta mateixa societat, a la qual serveixen, com un

...hi ha hagut avanços en la normalització, sobretot a l'àmbit de l'ensenyament, és a dir entre el professorat, en la feina dins l'aula, en la demanda i consum de llibres,... però l'esforç normalitzador de l'escola encara no s'ha traduït en la normalització social...

pretext i com excusa. Totes les llengües d'ús ple que hi ha en el món han estat imposades per decret i per llei - per les lleis i totes les forces coactives que han acompanyat la construcció dels estats moderns-, altrament en tot el nostre continent la vida pública encara rutllaria en llatí. El dilema és clar: o la llengua catalana s'edifica com les altres per llei i per decret, per política i planificació, o desapareixerà del mapa desplaçada per aquella

llengua que sense el més mínim escrúpol ha estat imposada per llei, per decret, per reial pragmàtica, per reial cèdula i per reial gana".

Formam part d'una comunitat diversa on la implicació de les distintes forces sociopolítiques davant la nostra cultura és diferent, cal que s'unifiquin esforços i criteris per dur endavant la normalització, cal que el govern del Pacte de Progrés faci la passa definitiva, és una de les reivindicacions que volem veure acomplides.

Vull agrair, en primer lloc, el suport de la Conselleria d'Educació i Cultura, en concret a la Direcció Gral. de Política Lingüística el que haguem pogut celebrar aquestes jornades.

A les persones que ens exposaran les diferents ponències, que han vingut del País Basc,

Catalunya, País Valencià, Menorca i Eivissa.

A les companyes i companys de l'STPV-IV, als de la USTEC-STEs, de Catac (intersindical catalana), la UOB, l'STIB, al professorat, i a totes les persones que han fet possible aquesta trobada.

I esperam que aquestes hores de feina, d'anàlisi, reflexió i debat, accomplixin les vostres esperances i donin com a resultat noves propostes engrescadores per donar més força a la normalització d'aquesta comunitat.

IDENTITAT I ESCOLA

ELS CANVIS DE L'EDUCACIÓ

EN EL SEGLE XXI



"...el nostre compromís pedagògic amb l'educació en la diversitat serà la millor garantia de crear subjectes independents per al nou món..."

Fito Rodríguez
Universitat del País Basc

L'escola és un producte de la civilització occidental⁽¹⁾ que com a màquina d'educar prové del segle XIX i arriba entre nosaltres a la seva implantació total a la fi del XX⁽²⁾. No obstant això, la crisi civilitzadora⁽³⁾ que propugna la reorganització social basant-se en la globalització⁽⁴⁾ ha arribat a fer obsoleta l'alquímia educativa escolar⁽⁵⁾.

L'emergència del nou paradigma de les identitats col·lectives múltiples⁽⁶⁾ enfront de la ideologia de la igualtat normalitzadora legitimada en el tractament democràtic dels aprenentatges⁽⁷⁾, fa necessari replantejar-se els instruments d'accés al coneixement basant-se en les pràctiques alternatives de col·lectius fins ara minoritzats pel sistema escolar⁽⁸⁾.

La constitució dels Estats-Nació occidentals necessita tant de la *invenció patriòtica*⁽⁹⁾ com de la socialització de currículums comuns⁽¹⁰⁾. Per això el sistema escolar es convertirà en element imprescindible per a la construcció de la nova *Religió civil*⁽¹¹⁾. Es tracta d'una *enginyeria educativa*⁽¹²⁾ per aconseguir la compactació social necessària i la transmissió privilegiada d'uns determinats codis i sentit⁽¹³⁾.

Tant entre les llengües i cultures, com entre les distintes identitats d'un determinat territori, unes seran les triades per a la seva utilització en el sistema escolar públic estatal⁽¹⁴⁾, mentre que altres seran

ignorades si no directament perseguides⁽¹⁵⁾. Per sobre del greuge comparatiu conseqüent a aquesta forma de fer⁽¹⁶⁾, només un procediment normalitzador serà l'adoptat per l'escola de l'Estat⁽¹⁷⁾.

La institució escolar és un sistema d'organització i control de la població⁽¹⁸⁾ basat en la interiorització psicoafectiva de la dependència⁽¹⁹⁾, la asimetria entre educador-educand⁽²⁰⁾ i l'aprenentatge en base retòrica⁽²¹⁾ d'una memòria conceptual prèviament classificada⁽²²⁾.

Aquest sistema d'aprendre està indefectiblement lligat a un tipus de subjecte, una forma d'organitzar la producció i un model d'Estat. Tot això, no obstant, està avui en crisi. La modernitat, com la peseta, formen part de la història. Un nou tipus de subjecte, d'organització del treball i de l'Estat, necessiten unes noves formes d'aprenentatge.

A Touraine⁽²³⁾ ens parlarà de l'era postindustrial, P Drucker⁽²⁴⁾, de la post-capitalista, JF Lyotard⁽²⁵⁾, de la postmoderna.

A l'hora d'anomenar la novetat basant-se en el que pretesament s'ha superat, d'una manera més definitiva, Dubiel⁽²⁶⁾ parlarà de neoconservadurisme mentre que un optimista Alvin Tofler encunyarà el terme de *Nova societat del coneixement*⁽²⁷⁾.

En tot cas, en el nou tipus de societat desregulada i liberal on augmenten les desigualtats, desapareixen els *vincles socioculturals mecànics* i es debiliten les jerarquies, les característiques de l'aprenentatge escolar ja no són vàlides⁽²⁸⁾.

En el seu moment, distintes anàlisis de psicologia cognitiva ja definiren el caràcter històric i caduc de l'educació escolar⁽²⁹⁾. El treball amb minories lingüístiques va venir a possibilitar la investigació sobre estratègies cognitives no normalitzades que permetien aventurar *altres estils d'aprenentatge*⁽³⁰⁾.

Aquest pensament *divergent*⁽³¹⁾ suposaria models originals⁽³²⁾ i creatius⁽³³⁾, amb habilitats comunicatives⁽³⁴⁾, capacitat d'aprofundiment⁽³⁵⁾, flexibilitat⁽³⁶⁾ i fluïdesa⁽³⁷⁾ a més d'independència⁽³⁸⁾. Precisament les característiques necessàries per a l'aprenentatge en la societat del coneixement⁽³⁹⁾.

Enfront d'una societat estatalista molt reglamentada, els aprenentatges identificadors recuperen estratègies cognitives necessàries per desenvolupar-se en la societat del segle XXI⁽⁴⁰⁾.

El nostre compromís pedagògic amb l'educació en la diversitat serà la millor garantia de crear subjectes independents per al nou món que ja apareix després de la crisi civilitzadora amb què acomiadarem el segle XX⁽⁴¹⁾.

Apareixen nous desafiaments en l'intercanvi virtual amb què s'aprèn en la globalitat. La redundància informativa i l'aclaparadora oferta d'intercanvis simbòlics i icònics enfront del dèficit de la comunicació vital pròxima⁽⁴²⁾. La necessitat d'organitzar significativament i rellevantment les informacions fragmentades⁽⁴³⁾. La redefinició dels contextos de socialització. La,

avui més que mai pertinent, reconstrucció i recreació cultural⁽⁴⁴⁾.

Cada cop queda més lluny l'estructurada complexitat dels currículums abstractes, la disciplina exterior a l'experiència i l'estil acadèmic separat del context⁽⁴⁵⁾. La necessitat de donar un sentit als aprenentatges, no obstant això, és cada vegada major⁽⁴⁶⁾. Per això, l'acceptació del conflicte cognitiu entre la identitat i la mundialització és el millor procediment i el requisit necessari per reprendre la cultura popular com a eix per a l'intercanvi intel·lectual⁽⁴⁷⁾.

Nous espais d'interrelació s'obren amb la potencialitat virtual. Abordar-los pedagògicament significa utilitzar-los per aprendre, és a dir, per refer i reestructurar el nostre coneixement⁽⁴⁸⁾. La potenciació d'una educació cooperativa identificadora significa crear un nou marc adequat a una organització del currículum més flexible i, per tant, necessàriament distinta segons les necessitats contextuals⁽⁴⁹⁾. En altres paraules, es tracta de definir comunitats educatives capaces de recrear culturalment l'abundància d'informació descontextualitzada a la qual es té accés. Aquest marc de reflexió crítica ha de constituir les coordenades de reconstrucció d'un pensa-

Informàtica Ciutat

Servei tècnic
Venda d'ordinadors
Servei a domicili

EL MILLOR EN
HARDWARE & SOFTWARE

TEL: 971-28 98 98
FAX: 971-45 16 94

C./ De la Balanguera, 10 - baixos
07011 - Palma de Mallorca



Els components de la taula "Reconstrucció Nacional i Polítiques Educatives"

ment basat en l'acceptació de la diversitat i en la implicació de tots els elements distintius i característics d'aquesta comunitat educativa⁽⁵⁰⁾.

A les albors del segle XX, LS Vygotski va ser capaç d'oferir-nos d'una manera clara i profunda la relació del desenvolupament del llenguatge amb el pensament⁽⁵¹⁾. A l'ocàs del segle passat tant J. Bruner com M. Col investigaren sobre la concomitància de l'evolució cultural i del coneixement⁽⁵²⁾. Als inicis d'aquest segle XXI la reivindicació de la identitat cultural col·lectiva en els processos d'aprenentatge és cada cop més la demanda del poble. L'aposta capaç d'alliberar-nos tant de la uniformització de formes de vida i pensament com de les disciplines de la modernitat⁽⁵³⁾, tant de la submissió a un tipus de organització social imposada de fet però sense cap tipus de legitimitat com de les *depredadores* formes culturals que imposa la *globalitat*⁽⁵⁴⁾.

NOTES:

- [1] Trilla J. (1985) Ensayos sobre la escuela. Laertes. Barcelona. Varela J. / Alvarez Uría F. (1991) Arqueología de la escuela. La piqueta. Madrid.
- [2] Alejandro Tiana (1999) "El proceso de escolarización". Cuadernos de pedagogía núm. 286
- [3] Elias N. (1987) El proceso de la civilización. Investigaciones socio-genéticas y sico-genéticas. FCE México
- [4] Castells M. (1998) La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. Alianza. Madrid
- [5] Pérez Gómez A. (1998) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Morata. Madrid.
- [6] Sipán. A. (Coordinador) (2001) Educar para la

diversidad en el siglo XXI. Mira. Zaragoza.

[7] Merieu, Ph (1998) Frankenstein Educador. Laertes. Barcelona.

[8] Muel F. (1981) "La escuela obligatoria" in VV.AA. Espacios de poder. La piqueta. Madrid. Mac Luhan, M. /Carpenter E. (1974) El aula sin muros. Laia. Barcelona.

[9] Hobsbawm E./ Ranger T. (1983) The Invention of Tradition. Cambridge University Press. Cambridge.

[10] Swaan A.D. (1991) "El curriculum elemental como código nacional de comunicación" en Revista de Educación núm.295.

[11] Así llamada por Alexis Tocqueville en 1870.

[12] Rodríguez F. (1999) Construir o destruir naciones. El sistema educativo en el País Vasco. Besatari. Bilbao

[13] Pablo del Río P. (1993) La respuesta a la cultura de los múltiples lenguajes. Cuadernos de Pedagogía núm.216

[14] Calvet, L.J. (1987) La guerre des langues et les politiques linguistiques. Payot. París. VV.AA. (1975) Un politique de la langue. Galimard. París

[15] Torrealdaí J.M. (1998) El libro negro del euskara. Ttartalo. Donostia.

[16] Smith A.D. (1994) "Tres conceptos de nación". Revista de Occidente núm. 161. Gellner E. (1988). Naciones y nacionalismo. Alianza. Madrid

[17] Borrdieu, P. (1983) "Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento" in Gimeno Sacristan J./Pérez Gómez / (1983). La enseñanza : su teoría y su práctica. Akal. Madrid.

[18] Griñón C. (1994) "Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular". Educación y Sociedad núm. 12. Lerena C. (1976) Escuela, ideología y clases sociales en España. Ariel. Madrid Lourau R. (1975) El análisis institucional. Amorrortu. Buenos Aires.

[19] Goodman P. (1976) La deseducación obligatoria. Fontanella. Barcelona. Illich, I. (1974) La sociedad desescolarizada. Barral. Barcelona. Gardner H. (1985) Frames of Mind. Basic Books. New York.

[20] Lobrot M. (1986) L'influence des modesles, Psy-Energie. París Freire P. (1973) Extensión o comunicación siglo XXI. México. Popkewitz Th. (1991) Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica. Servei de Publicacions Universitat de València. València.

[21] Stubbs M. (1984) Lenguaje y escuela. Cincel

- Kapelusz. Madrid. Sarp R. (1998) Conocimiento, ideología y política educativa. Akal. Madrid
- [22] B. Bernstein (1990) Clases, códigos y control. Akal. Madrid
- [23] Touraine, A. (1995) Crítica de la modernidad. FCE México
- [24] Drucker P.F. (1993) La sociedad postcapitalista. Apóstrofe. Madrid
- [25] Lyotard J.F. (1986) La condición postmoderna. Cátedra. Madrid.
- [26] Dubil M. (1993) ¿Qué es el Neoconservadurismo? Anthropos. Barcelona.
- [27] Tofler A. (1991) El cambio de poder. Plaza y Janés. Barcelona.
- [28] Tedesco J.C. (2000) Educación y sociedad del conocimiento. Cuadernos de Pedagogía núm.288. Barcelona.
- [29] Gilford J.P. (1982) "Cognitive Psychology's Ambiguities". Psychological Review.89.
- [30] Baker C. (1988) Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education. Multilingual Matters Ltd. Clevedon.
- [31] Torrance E.P. (1984) Torrance Test of Creativitate Thinking. Lessington Mass.Ginn
- [32] Rodriguez F. y otros (1995). "Euskara/Basque" in The Lesser Used Languages and Teacher Education: Towards the promotion of the European Dimension. Eilís Ní Dheá Editors Limerick
- [33] Rodriguez F. (1996). "La référence spatiale(symbolique et physique) dans l' apprentissage scolaire dela deuxième langue" in Langues les moins répandues. Formation des maîtres et culture de la paix. Bureau Européen pour les Langues Moins Répandues. Luxembourg
- [34] Cummins J. (1996) "The influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses" Working Papers on Bilingualism núm. 9
- [35] Noble G./Dalton G. (1976) "Some Cognitive Implications of Bilingualism". Oideas.[36] Balkan L. (1970) Les Effets du Bilingualism Français-Anglais sur les Aptitudes Intellectuelles. Aimav. Brussel·les.
- [37] Ben-Zeev S. (1977) "The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development". Child Development 48.
- [38] Witkin H.A. (1971) A Manual for the Embedded Figures Tests.Consulting Psychologists Press. Palo Alto
- [39] García J. / Cañal P. (1995) "¿Cómo enseñar?. Hacia una definición de las estrategias de enseñanza por investigación". Investigación en la Escuela núm. 25.
- [40] Rodriguez F. (1994) "Kultur gutxiagotuak eta pentsamenduren independentzia" (Culturas minorizada se independencia de pensamiento). Categorías e inteligibilidad global. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra. Dave R.H. y otros (1979) Fundamentos de Educación permanente. Santillana.Madrid. [41] McLaren P. (1997) Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna. Paidós. Barcelona
- [42] Shumway D. (1989) "Reading rock'n roll in the classroom" in Critical Pedagogy, The State and Cultural Struggle. Su ny Press. New York.
- [43] Chow R. (1993) Writing Diaspora. Indiana University Press. Indiana.
- [44] Apple M.W. (1990) "El poder del Estado y la política del conocimiento oficial". Euroliceo núm. 4
- [45] Tolchinski L. (1990) "Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes en la noción de alfabetismo". Comunicación, Lenguaje y Educación núm. 6.
- [46] Bruner J. (1990) Realidad mental y mundos posibles. Gedisa Barcelona
- [47] Giroux H.A./McLaren P. (1991) "Radical Pedagogy as cultural politics: beyond the discourses of critique and anti-utopianism" in Theory/Pedagogy Politics University of Illinois Press. Champaign Cole M.(1999) Psicología cultural. Morata.Madrid.
- [48] Del Río P./Abelló L. (1992). "Ordenador y Educación." In Comunicación Lenguaje y Educación núm. 13
- [49] Barriola I. (1993). "Interaction entre Pairs et Construction Cognitive". Université de Bordeaux II.
- [50] Flecha R. (2001) "Educación igualitaria en la sociedad de la información". In Jornadas sobre educación para la superación de desigualdades. Biblioteca Bidebarrieta. Bilbao
- [51] Wertsch J. (1988) Vygotski y la formación social de la mente. Paidós. Barcelona
- [52] Cole M./ Means B. (1986) Cognición y pensamiento. Cómo pensamos. Estudios comparados. Paidós. Buenos Aires. Bruner J. (1991) Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Alianza. Madrid
- [53] Rodriguez F. (2000) "Norbanakoaren eta gizartearen askatasunez" (Sobre la libertad de las sociedades y los individuos) in Burujabetza XXI. Mendean. La soberanía en el siglo XXI. UEU Bilbao
- [54] Segall M.H.y otros. The influence of culture on visual perception. Bobbs-Merrill.Indianapolis.

INFORME SOBRE L'ENSENYAMENT EN VALENCIÀ CURS 2001-02



...estudia en valencià el 20,60% de tot l'alumnat d'infantil, primària i secundària. S'està lluny d'haver arribat a cap mena de sostre.

Vicent Esteve
Sindicat de Treballadors i Treballadores de
l'Ensenyament del País Valencià Intersindical
Valenciana (Stepv-lv)

La política educativa del Consell, pel que fa a l'ensenyament en valencià, experimenta una preocupant paralització en el ritme de creixement als darrers anys. No hi ha un impuls institucional global i sostingut a favor de l'ús del valencià. La llengua pròpia no rep la protecció que li reserva l'Estatut d'Autonomia i la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià (LUEV).

Potser el fet més preocupant és que el conjunt de centres privats del País Valencià han bandejat la incorporació del Programa d'Ensenyament en Valencià i del Programa d'Immersion Lingüística, els únics que, per les seues característiques, garanteixen una plena adquisició de la llengua pròpia. Per altra banda, divuit anys després d'aprovar la LUEV, la deficient dotació als centres de personal docent degudament qualificat en l'ús de la llengua per part de la Generalitat conculca el dret de les famílies a rebre l'ensenyament en valencià i provoca, sovint, el desprestigi d'aquesta modalitat educativa.

És un lloc comú que a l'ensenyament la legalitat disposa la igualtat de tractament de totes dues llengües oficials, com també és sabut que no es posen els mitjans perquè això pugua ser una realitat, no ja l'assoliment per igual de la competència comunicativa i l'ús social de les dues llengües, sinó que la desigualtat de tracte comença per no regular de manera adequada, de vegades ni es regula, els procediments que emanen dels objectius que es volen

aconseguir per l'aplicació de la llei.

El sistema educatiu valencià, tot i que pròpiament caldria parlar d'un únic sistema en el conjunt de l'Estat, s'ha d'organitzar i regular a partir de les competències plenes en matèria educativa de la Generalitat Valenciana. Això no obstant, té reconegudes ja en la pròpia LOGSE les finalitats educatives relatives al tractament de la llengua pròpia, el valencià. Què diu la LOGSE?:

Article 13. L'educació primària contribuirà a desenvolupar en els xiquets les següents capacitats: a) Utilitzar de manera apropiada la llengua castellana i la llengua oficial pròpia de la Comunitat Autònoma [...]

Article 19. L'educació secundària obligatòria contribuirà a desenvolupar en els alumnes les següents capacitats: a) Comprendre i expressar correctament en llengua castellana i en la llengua pròpia de la Comunitat Autònoma, textos i missatges complexos, orals i escrits [...] Article 26. El batxillerat contribuirà a desenvolupar en els alumnes

les següents capacitats: a) Dominar la llengua castellana i la llengua pròpia de la Comunitat Autònoma.

Tot i que la LOGSE atorga igualtat de tracte a ambdues llengües, resulta cabdal per a qualsevol política educativa reconèixer que el punt de partida per a cadascuna és ben diferent. Per tant, es tracta de veure quin esforç polític ha realitzat i realitza l'Administració per donar al valencià l'especial respecte i protecció que li atorga l'Estatut d'Autonomia i la LUEV, per tal d'assolir, si més no, la igualtat en matèria educativa definida a la LOGSE.

1. L'ensenyament en valencià, en xifres.

En els últims anys, l'increment de centres amb un Programa d'Ensenyament en Valencià (PEV) o d'Immersion Lingüística (PIL), i de l'alumnat que rep aquesta modalitat d'ensenyament, ha estat el que s'observa a la TAULA 1.

Com es pot veure a la taula, al llarg del període estudiat, en educació infantil i primària, l'increment de centres que apliquen un Programa d'Ensenyament en Valencià o d'Immersion Lingüística es ralentitza cada any: 48 nous col·legis de 1995 a 1996, seguit de 44, 19, 12, 10, 6 i 5 en aquest curs. En els centres de secundària, l'increment ha estat major d'un any a l'altre: 13, 19, 20, fins a 39 en 1998-99; en el curs 1999-00, però, es va produir un fort descens del creixement, doncs la xifra de 16 nous centres retornà a ritmes dels anys 95/96, una tendència que continuà l'any passat amb 20 nous centres i enguany amb 18. En general, el creixement a secundària respon, per una banda, al fet que s'ha de donar continuïtat a l'alumnat que finalitza l'educació primària, però també s'hi dona un creixement de nova entrada amb alumnat que ha cursat primària en un programa d'incorporació progressiva i no en valencià.

Més enllà de les dades, en general, tant a primària com a secundària, cal un control, que no es fa, de l'aplicació dels programes per tal de tenir un coneixement exacte del que és la realitat en relació al que diuen les estadístiques. Per exemple, sabem que a molts instituts de les zones valencianoparlants no s'imparteixen en valencià el mínim de dues assignatures no lingüístiques per grup i curs en el Programa d'Incorporació Progressiva (PIP). Cal recordar, a més, que

la normativa d'admissió de l'alumnat no sols no contribueix a la continuïtat dels programes d'ensenyament en valencià entre un tram educatiu i el següent, sinó que l'entrebanca.

La ralentització descrita no es produeix perquè s'estiga a punt d'esgotar les possibilitats d'implantació, ja que els 863 centres que tenen un programa d'ensenyament en valencià (655 col·legis d'infantil i primària més 230 instituts), descomptats el privats concertats (35), representen no més enllà del 59% del total dels centres públics (1.395, entre col·legis i instituts). A la fi, estudia en valencià el 20,60% de tot l'alumnat d'infantil, primària i secundària. S'està lluny d'haver arribat a cap mena de sostre.

Per entendre millor el significat de les dades globals s'han de fer algunes consideracions més. Una aproximació territorial a les dades anteriors ens diu que, considerant només la població escolar de les zones de predomini lingüístic valencià -que és on s'apliquen lògicament els programes PEV i PIL- hi ha marge per al creixement, com es pot veure a la TAULA 2.

Amb tot, la dada més important és, com ja s'ha dit, que el pes de la normalització lingüística en l'àmbit escolar recau sobre els centres públics. A la província d'Alacant encara s'ha incorporat enguany el primer centre privat concertat, el col·legi de Carmelites de Dénia.

En definitiva, és cert que l'ensenyament en valencià continua augmentant, però també ho és que dels 863 centres que imparteixen ensenyament en valencià només el 4% són centres privats-concertats. La conseqüència és que s'està creant la tendència a configurar una mena de doble xarxa educativa, ensenyament públic en valencià i concertat privat en castellà. Per entendre la importància de la dada només cal recordar que al voltant del 32% de

TAULA 1

Curs	C. P. i Concertats		Alumnat	
	Primària	Secundària	Primària	Secundària
94/95	...511	...86	...55.981	...8.546
95/96	...559	...99	...63.790	...10.487
96/97	...603	...118	...72.400	...14.013
97/98	...622	...138	...80.615	...17.113
98/99	...634	...177	...88.151	...21.747
99/00	...644	...193	...96.171	...25.247
00/01	...650	...213	...102.250	...30.320
01/02	...655	...230	...106.000 (*)	...34.000 (*)

(*) Dades aproximades, pendents de tancament. Total alumnat 679.520 (Infantil i Primària 370.454. Secundària 309.137).

Font: Conselleria de Cultura i Educació. Generalitat Valenciana.

TAULA 2

Alumnat que estudia en valencià (zones de predomini lingüístic del valencià)

Curs 2000-01	Alacant	Castelló	València
Ed. Infantil	21%	58%	33'5%
Ed. Primària	17%	52%	27%
Ed. Secundària	10%	23%	14%

(*) La població escolar de les zones de predomini lingüístic valencià representa el 88'23% del total.

l'alumnat valencià s'escolaritza en centres privats i que aquesta proporció s'inverteix a favor de l'ensenyament privat en algunes de les ciutats més importants del país. Sens dubte, encara que en la xarxa pública hi ha encara molt a fer, és l'ensenyament concertat el factor decisiu per al progrés de l'ensenyament en valencià.

2. El professorat i el coneixement del valencià.

Divuit anys després de l'aprovació de la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià (1983), encara arriba professorat sense titulació o sense competència lingüística en valencià a centres que tenen un programa d'ensenyament en valencià. Açò ocorre amb tots els sistemes de provisió: bé com a resultat d'adjudicació de vacants a professorat sense destinació definitiva, bé mitjançant els propis concursos de trasllats i, fins i tot, quan es donen destinacions en comissions de serveis, quan la seua concessió és discrecional per part de l'Administració.

Pel que fa a Infantil i Primària, en les adjudicacions de llocs de treball al professorat sense destinació definitiva del mes de juliol passat, 1.020 vacants es van assignar sense requisit lingüístic, corresponents a centres amb un PIP o amb la combinació d'un PIP/PIL.

En el cas del professorat de secundària també s'han donat vacants que exigeixen coneixement del valencià a persones que no en saben, sobretot en Tecnologia. Generalment, açò passa per falta de personal amb la corresponent competència lingüística. Com la planificació de la formació necessària no abasta les persones que, dins les borses de treball, són a l'espera de ser requerides, quan cal nomenar més gent, no se'n troba de titulada.

Per avançar definitivament en la resolució d'aquest problema, el professorat s'hauria d'incorporar al sistema educatiu ja capacitat des de la Universitat

...dels 863 centres que imparteixen ensenyament en valencià només el 4% són centres privats-concertats...encara que en la xarxa pública hi ha encara molt a fer, és l'ensenyament concertat el factor decisiu per al progrés de l'ensenyament en valencià.

per impartir les classes en qualsevol de les dues llengües oficials. Igualment, s'hauria d'exigir eixe mateix coneixement com a requisit per a ingressar a la Funció Pública. No haver-ho fet així fins ara significa que cada vegada que hi ha hagut oposicions el problema s'ha fet més gros, per acumulació. Mitjançant les oposicions de 1999 van ingressar,

només al cos de mestres, 900 docents en el País Valencià, una xifra semblant a la de la convocatòria de 2000, i en 2001 en van ser 1.079. Al voltant del 60% és professorat interí i, per tant, una bona part ja té coneixements de valencià. En secundària, però, l'oposició d'enguany l'han superada només que el 39% d'interins. Entre la resta de persones seleccionades n'hi ha moltes que no coneixen el valencià, però ja estan treballant en vacants per a les quals cal tenir coneixement de les dues llengües oficials. En el millor dels casos, encara tardaran tres anys a obtenir la titulació necessària. Si, com ha anunciat el Govern valencià, en les oposicions de 2002 hi haurà requisit lingüístic, s'aturarà definitivament el creixement del problema i només caldrà resoldre el que hi ha, que no és poca cosa.

3. Els recursos humans i didàctics.

Es constata cada curs l'escassetat de recursos que pateixen els centres. La Conselleria no edita suficients materials de suport per al professorat que imparteix la seua matèria en valencià i al mercat hi ha ben poc de material complementari, la qual cosa és remarcable en el cas d'Educació Especial i Tecnologia. I açò ocorre a banda de la qüestió de l'"homologació"

del material curricular per la pròpia Administració. Perquè l'obligada homologació ha esdevingut, en els últims temps, un autèntic problema de censura prèvia, intolerable per a l'exercici lliure de la docència, però també un factor que contribueix al buit de producció i distribució de materials. Després d'anys successius de "sequera" absoluta, en desembre de 1999, la Conselleria va fer un enviament de material als centres per a primària i primer cicle d'ESO amb contes, poemes i cançons, per una banda, i cal·ligrames i dues uni-

tats didàctiques, sobre els Drets Humans i sobre La Valldigna, per altra. Aquest curs arribaran als centres una unitat didàctica sobre la pilota valenciana i un treball adreçat al professorat sobre estratègies d'aprenentatge. Com es pot entendre, açò és molt poca cosa. Per altra banda, amb els recursos pressupostaris passa el mateix: des de 1992 fins 1999, l'assignació econòmica per unitat o grup en concepte de suport a l'ensenyament en valencià ha baixat d'any en any, en termes relatius i absoluts, fins el punt d'haver perdut 70 punts (!) respecte a l'IPC acumulat en el mateix període. Aquesta política està molt lluny d'acomplir amb l'especial protecció del valencià que ordena l'Estatut.

Pel que fa als recursos humans, l'assessoria de valencià, el servei que dins la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa i Política Lingüística s'encarrega de la promoció de l'ensenyament de i en valencià i de l'assessorament tècnic als centres, continua pràcticament amb el mateix nombre d'efectius des de fa anys. Des de 1992, només el novembre passat es va augmentar el nombre d'assessors en dos. Actualment, per a tot el País Valencià, només hi ha 18 assessors d'infantil i primària i 6, només 6, per a secundària, dels quals, una sola persona s'ha d'encarregar de tota la província de Castelló. És absolutament insuficient el nombre d'assessors per al nombre de centres que fan ensenyament en valencià i per procurar que continuen augmentant.

4. El desenvolupament normatiu.

Pel que fa a la regulació dels centres, tampoc no existeix una línia d'intervenció progressiva, sinó més aviat s'han cristal·litzat els problemes dels inicis o s'ha fet una política contradictòria. Només l'exigència del requisit lingüístic en les properes oposicions representa un canvi notable en aquesta conjuntura. Això no obstant, el sistema educatiu encara patirà durant uns anys els efectes d'una política contradictòria d'efectes perversos. Veiem per què.

En referència a l'apartat 2 d'aquest informe, en 1997 es van catalogar com a bilingües tots els llocs de treball dels col·legis públics d'infantil i primària, amb ocasió de l'adscripció del professorat del cos de mestres als nous llocs de treball resultants de l'aplicació del nou sistema educatiu. Tanmateix, simultàniament, es promulgà una moratòria adreçada al professorat participant segons la qual tothom podia quedar

exempt d'haver de tenir competència en valencià fins l'any 2007, a les zones valencianoparlants, i fins el 2012 a les castellanoparlants. Dels 17.000 mestres que es van adscriure aleshores (tots els que tenien una destinació definitiva), un nombre indeterminat (perquè és una informació que l'Administració no ha donat mai) ho van fer a qualsevol lloc de qualsevol centre sense haver de demostrar que en sabien, de valencià, tingueren o no la titulació pertinent. Però n'hi ha més. Des d'aleshores, el mateix professorat que es va acollir a la moratòria, pot participar -i de fet ho fa- en els concursos de trasllats per obtenir una nova vacant de qualsevol centre en les mateixes condicions. És a dir, es pot traslladar amb la moratòria inclosa, fins que s'esgoti el termini abans esmentat. En conseqüència, tots els cursos hi ha un nombre indeterminat de mestres sense competència en valencià que arriben com a definitius a vacants de centres amb un programa bilingüe, bé siga un PIP, un PEV o un PIL. Afortunadament, el professorat actua, en general, amb un gran sentit de la responsabilitat i no es generalitza el problema.

Pel que fa a secundària, és més senzill d'explicar la situació dels centres: moltes línies acabaran en l'ESO perquè els instituts no disposen de professorat amb titulació ni amb competència, ja que no s'hi ha regulat fins ara. Així doncs, el que es fa en valencià depèn del fet fortuït que hi haja el profes-

Perfumeries
XARIG

LES NOSTRES BOTIGUES A:

PALMAC/. Francesc Fiol i Joan, 10
Pça. Pere Garau, 20 C i D
C/. Aragó, 17
C/. Blanquerna, 18

FELANITXC/. des Convent, 37

MANACORAvda. Baix des Cos, 3

CALES DE MALLORCA ...Centre Comercial

ALCÚDIAPça. Constitució, 10

CALA MILLORC/. Son Jordi, 4

SA COMAAvda. Savines, 118

sorat adient i amb voluntat, ja que en els concursos de trasllats cap vacant apareix catalogada amb un criteri lingüístic. Igualment, ja és greu que, ara mateix, no hi haja planificació en Batxillerat o en els Cicles Formatius per tal de donar continuïtat a les línies de l'ESO. En relació a aquest tema, cal fer esment de l'acord subscrit entre l'Administració i els sindicats en juny de 1999 sobre les plantilles dels instituts de secundària on apareix, per primera vegada, el compromís de procedir a la catalogació dels llocs de treball. L'acord diu literalment:

"Donada la cooficialitat del valencià i del castellà i del coneixement que de les dos llengües ha de tindre tot el professorat de la Comunitat Valenciana, com determina l'art. 23 de la Llei 4/1983, i amb la finalitat de donar continuïtat als programes d'educació bilingüe que l'alumnat haja cursat en Educació Primària, tot el professorat d'Educació Secundària que estiga impartint docència tant en nivells obligatoris com no obligatoris, haurà de tindre la capacitat lingüística i tècnica adequada per a impartir l'ensenyament en qualsevol de les dos llengües oficials de la Comunitat Valenciana. Per això, l'Administració educativa i les organitzacions sindicals es comprometen a negociar, en el marc de la Mesa Sectorial d'Educació, un model de catalogació lingüística de les plantilles dels instituts i seccions d'Educació Secundària, així com un pla de formació adequat, perquè el professorat pugua adquirir la necessària capacitat lingüística".

Ara bé, aquest acord encara no s'ha desplegat i, per tant, no té efectes.

Per altra banda, cal recordar que la major part dels col·legis que apliquen el Programa d'Immersion Lingüística no compten amb el professorat de suport previst a la normativa per dur endavant el programa, normativa que només es va desplegar durant els dos primers anys de vigència.

5. Les exempcions d'aprendre valencià.

D'acord amb la llei, hi ha un nombre tan elevat d'exempcions de l'assignatura de valencià a les zones castellanoparlants (quan l'obligatorietat hauria de ser el mínim que permetria parlar de cooficialitat) que, de fet, no es pot dir que el valencià és llengua cooficial en tot el país. Quan l'alumnat que ha fet ús del dret a demanar l'exempció -en ocasions com a conseqüència de campanyes organitzades des dels propis centres- es desplaça per seguir els seus estu-

dis en un altre centre de zona valencianoparlant, es troba amb vertaders problemes. A més, el fet que l'alumnat exempt de l'avaluació del valencià haja de romandre a l'aula fa de vegades impossible l'aprofitament de les classes per a la resta. Davant d'açò, cal actuar en positiu, amb campanyes de promoció institucionals específiques per a aquestes zones. Amb tot, la cooficialitat hauria de ser el punt de partida de tota acció institucional, per a la qual cosa caldria modificar la LUEV.

Igualment, a les zones valencianoparlants, encara es permeten les al·legacions de les famílies per tal de no seguir el programa bilingüe aprovat pel consell escolar del centre. Es pretén amb açò que no se'ls aplique el Programa d'Incorporació Progressiva (PIP), quan es tracta d'un programa de mínims que, encara ben fet, difícilment garanteix que l'alumnat arribe a poder utilitzar les dues llengües en igualtat de condicions.

En aquest mateix sentit, molts centres privats concertats han començat a plantejar-se en els darrers cursos que l'Àrea de Coneixements del Medi, en un PIP, s'ha d'impartir en valencià, cosa que fa molts anys haurien d'estar fent. Sorprenentment, ni la pròpia Administració té les dades que permetrien conèixer l'abast d'aquestes disfuncions.

Per altra banda, el Pla de Normalització Lingüística, una eina ben pensada per a l'extensió de l'ús del valencià més enllà de l'àmbit curricular, ha de ser objecte de seguiment per la inspecció educativa si es vol redreçar una situació que considerem molt insatisfactòria. A les zones castellanoparlants, molt pocs centres el fan. I a les zones valencianoparlants, en són molts els que no l'apliquen.

6. L'ús del valencià per l'Administració.

La mateixa Administració s'ha quedat al marge de la LUEV. Senzillament, el valencià sembla que ha deixat de ser llengua oficial perquè s'usa ben poc. Aquesta actitud és generalitzable al conjunt del Consell, i molt especialment als usos lingüístics de la Presidència de la Generalitat. El Govern valencià no té la voluntat de jugar un paper exemplificador que afirmaria la cooficialitat i li donaria al valencià el prestigi que atorguen les institucions. Però el més greu és que la Generalitat incompleix la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià en la catalogació lingüística del seu funcionariat: només l'1% dels llocs de treball de l'Administració autonòmica tenen com a requisit el coneixement del valencià. Un estudi de l'STEPV-Intersindical valenciana revela que, dels 16.500 llocs de treball catalogats per l'Administració del Consell de la Generalitat Valenciana, només 165 places tenen

com a requisit el coneixement en alguna mesura del valencià. Dos anys després d'haver-ho denunciat, tot continua igual. L'estudi demostra, a més, que els llocs de treball del personal dedicat a la traducció i correcció de textos, Assessories Lingüístiques i Tècnics Mitjans de Promoció Lingüística, suposen un total de 68, però clarament mal distribuïts, ja que la Conselleria de Cultura i Educació acapara 42 llocs de treball, dos tercers parts del total. La resta dels llocs de treball amb el requisit lingüístic són 97. Entre els llocs no reservats a tasques directament lingüístiques, sorprèn l'absència absoluta de llocs de treball amb el requisit del certificat de coneixements de valencià de grau superior. D'altra banda, només dues conselleries, Presidència i Cultura, contempen que per a alguna persona de la seua plantilla se li requeresca un grau mitjà. La resta de conselleries exigeixen, com a molt, el grau elemental. Tampoc no hi ha cap lloc de treball amb requisit de coneixement de valencià de qualsevol nivell en distints departaments de l'Administració: Conselleria de la Portaveu del Govern; IVIA (Institut Valencià d'Investigacions Agràries); IVE (Institut Valencià d'Estadística); OPVI (Organisme Públic Valencià d'Investigació). Altres conselleries compten amb escassos llocs de treball, com ara la de Medi Ambient, amb només una plaça de tècnic mitjà de promoció lingüística. Obres Públiques, Sanitat i l'IVAJ (Institut Valencià de la Joventut) tenen només tres llocs, mentre que Benestar Social en té 8, i Indústria, 7. Esment particular mereix el cas de la Conselleria d'Agricultura que només disposa de

dos tècnics lingüístics i tres llocs amb requisits de coneixements orals. L'actuació de la Presidència de la Generalitat en aquest cas il·lustra novament sobre la desprotecció absoluta en què es troben els drets lingüístics dels ciutadans i les ciutadanes valencians.

En conclusió, el nombre de centres que tenen un programa d'ensenyament en valencià va en augment, però el ritme d'ampliació s'ha ralentitzat de forma notable en els darrers anys. L'estancament durà ja tres cursos. Però tot i que les dades indiquen què hi ha demanda social, el que s'està fent des de la Generalitat permet que el valencià no reba l'especial protecció estatutària i que, en conseqüència, continue ben allunyat del tracte que gaudeix l'altra llengua oficial. Per raons polítiques i de caire sociolingüístic, és especialment greu que els centres privats concertats configuren, de fet, una xarxa educativa al marge de la incorporació del valencià com a llengua d'ensenyament i de comunicació. Malgrat el temps transcorregut des de l'aprovació de la LUEV, cada curs continuen les queixes per no proveir els programes d'ensenyament bilingüe de professorat amb la necessària competència lingüística, la qual cosa provoca el seu desprestigi i conculca el dret de les famílies a rebre un ensenyament de qualitat quan la llengua elegida és el valencià. Atenent tots aquests factors, la demanda social podria deixar de ser el motor de la normalització si no rep l'estímul polític i social que la retroalimente.



MENÚ DIARI

Ctra. Manacor - Inca, km. 9
Tel. 971 83 02 46
07520 PETRA

BATEJOS - NOCES COMUNIONS MENJARS D'EMPRESA



CONSTRUCCIÓ NACIONAL I POLÍTIQUES EDUCATIVES



La voluntat és d'una escola al servei de la construcció nacional, innovadora, de qualitat, participativa, cohesionadora (atenció a la diversitat, acollida dels immigrants...) i vertebrada per la llengua catalana.

Jaume Morey i Sureda.

(text elaborat sobre les notes per a la intervenció a la taula rodona "La Normalització Lingüística i cultural a l'ensenyament i a l'àmbit sindical")

La situació ideal seria disposar de la capacitat d'ordenació pròpia, sense limitacions altres que la voluntat política majoritària d'un parlament sobirà. En una situació com aquesta la qüestió central seria definir què volem i què volem fer per aconseguir-ho. Si volem, també amb la política educativa, construir la nostra nació i com la volem. La situació que vivim, però, no és la ideal i no cal dir ara per què no ho és.

Així i tot, la qüestió continua sent una: què volem i què feim per aconseguir-ho. Pens que podem voler el que voldríem si la situació fos la ideal: podem voler construir una societat lliure, democràtica i oberta al món en què els ciutadans progressin i siguin feliços i que aquesta societat recuperi, consolidi i estabilitzi els trets distintius que històricament l'han configurada: unes institucions pròpies, una cultura pròpia, un dret propi, una llengua pròpia, la llengua catalana.

Les possibilitats, però, de definir i aplicar amb èxit una política educativa que menii a aquests objectius són més poques o més dificultoses i per això ens hem de demanar un seguit de qüestions prèvies. Per exemple: continuem jugant dins aquest marc que sabem que no és l'ideal? Quants som els que pensam que aquesta situació, a més de no ser la ideal, no ens és satisfactòria? Podem decidir que no hi jugam més, com si fóssim a camp contrari, quan ens sabem i ens volem a dins camp propi? Tenim camp propi on poder jugar segons les nostres nor-

mes? Hi ha una voluntat suficientment compartida com per pensar que podem no jugar-hi?...

En qualsevol cas, ara som aquí, som en aquest joc i en les circumstàncies que tots sabem. I sabem que hi ha urgències ineludibles. Dilluns 150.000 alumnes aniran als prop de 400 centres de les Illes Balears i gairebé 11.500 professors els atendran. Pens que avui i aquí de mi s'espera que parli de què feim i de què volem fer a l'escola de les Illes Balears del curs 99-00 ençà.

Volem el que voldríem si la situació fos la ideal: que l'escola formi ciutadans lliures, preparats amb garanties per viure en el món d'avui i de demà i que surtin capacitats i decidits a fer-ho en català. La voluntat és d'una escola al servei de la construcció nacional, innovadora, de qualitat, participativa, cohesionadora (atenció a la diversitat, acollida dels immigrants...) i vertebrada per la llengua catalana.

M'atrevesc a dir que no hi hauria dificultats especials, o dificultats afegides, si no hi incloguéssim, en aquest voler, el que hi he afegit al final: una

escola vertebrada per la llengua catalana i que formi els alumnes perquè surtin capacitats per viure a les Illes Balears d'avui i demà i decidits a fer-ho en català. L'especificitat és aquesta i la qüestió decisiva és, també, aquesta.

Per què aquesta dificultat que presentem com a afegida? Per diverses raons, però bàsicament per dues: a) El marc jurídic de l'Estat limita les capacitats de les institucions democràtiques de les Illes Balears per decidir i executar. b) La voluntat popular que empeny, o que estira el viatge, no és la majoritària. O majoritàriament no està per ritmes intensos i veloços. I encara n'afegiria un tercer. Els 16 anys de govern del PP han fet malbé un impuls de novetat democràtica ara desinflat.

L'edifici jurídic descansa sobre l'Estatut d'autonomia de 1983, que és la Llei orgànica que ens encaixa dins l'Estat espanyol regit per la Constitució de 1978. L'Estatut no és la Constitució de les Illes Balears, sinó que és la delimitació del camp de les regles de joc. Lluny del que seria la Constitució que voldríem pròpia formulada des de la sobirania. Però lluny també de qualsevol ordinació jurídica coneguda en els últims segles.

Sabem què diu l'article 3 de l'Estatut sobre la llengua catalana: que és un dret i que ho comparteix tot amb l'altra llengua oficial en una mesura d'igualtat: ús, coneixement i oficialitat. Coneixem també que aquest tractament és asimètric amb relació al que la Constitució estableix per a la llengua castellana, que és oficial a tot l'Estat. En els articles 13 a 15 s'hi defineixen les capacitats normatives i d'execució de les Illes Balears pel que fa a la llengua i l'educació, amb específica referència als sistemes de garantia que l'Estat es reserva.

De l'Estatut se'n deriva la Llei de normalització lingüística (LNL), de 1986, que es proposa "acabar amb la situació d'anormalitat sociolingüística". Ens convé entendre que 'acabar amb' aquí no vol dir 'acabar en companyia de' sinó que ha de significar 'cessar', 'liquidar'.

També convé recordar que el que aprova el Parlament de les Illes Balears són lleis, de les quals el Govern en deriva decrets que les desenvolupen i els consellers dicten ordres que els concreten. Les normes inferiors no poden contradir les superiors i

si la Llei preveu o no determinades actuacions hi pot haver o no decrets i ordres per al seu desenvolupament.

Per desplegar aquesta Llei hi ha vigents el decret 100/1990, que regula l'ús de les llengües oficials de l'Administració de les Illes Balears; 92/1997, que regula l'ús i ensenyament de i en llengua catalana, pròpia de les illes Balears, en els centres docents no universitaris de les illes Balears; i 72/1998, que crea el Consell de la Llengua, substituït pel Decret 64/2002.

El Govern actual, pel que fa a l'àmbit educatiu, n'ha publicats d'altres: els de currículums propis: 125/2000, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria de les Illes Balears; 66/2001, pel qual s'estableix el currículum de l'educació infantil a les Illes Balears;

67/2001, pel qual s'estableix el de l'educació primària a les Illes Balears; 86/2002, pel qual s'estableix el de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears; 111/2002, de 2 d'agost, pel qual s'estableix l'estructura i l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat a les Illes Balears. Ara són a punt de publicar-se (aprovats pel

Consell de Govern del 27 de setembre) els reglaments d'organització de centres⁽¹⁾. També el d'exigència de capacitació en català, 115/2001, pel qual es regula l'exigència de coneixement de les llengües oficials al personal docent.

És suficient i adequat aquest marc jurídic per aconseguir el que abans he afirmat que volíem, tot i admetre que les Illes Balears no disposen de la situació ideal per poder construir el seu futur? La resposta és doble.

No és suficient si hom pensa, pel que fa a la llengua, en els objectius finals que la LNL voldria aconseguir: el cessament de la anormalitat sociolingüística i que el català "com a principal símbol de la nostra identitat com a poble, torni a ser l'element cohesionador del geni illenc i que ocupi el lloc que li correspon en qualitat de llengua pròpia de les Illes Balears".

Dins aquesta insuficiència, però, ens permeten avançar en els objectius immediats traçats per la LNL (i em refereixo exclusivament a la normalització lingüística en l'àmbit educatiu).

Ens trobàvem dins el període de quatre anys per a la implantació progressiva de l'ensenyament en català que, per primer cop en la història moderna, s'havia fixat. Les dades de què disposem marquen un increment notable, suficient si el sabem entendre com una passa que no s'acabava de donar. Insuficient, si el posam al costat del que he dit que volem.

Vull dir que, òbviament, aquesta LNL haurà de ser revisada, molt possiblement en la propera legislatura, si es donen les condicions necessàries, una de la quals, potser la principal, serà la consciència política que la societat desitja i pot anar més enllà dels plantejaments actuals.

Com ha actuat el Govern de les Illes Balears, la Conselleria d'Educació i Cultura (atès que ens limitam a l'àmbit educatiu) per aconseguir, reconduir si voleu, l'aplicació de la normativa que trobà vigent i la que ha promulgat, vers els objectius de construcció nacional que he dit al principi que volfem? Faré un incís sobre la normativa que utilitzam. Bàsicament la Llei de normalització lingüística, de 1986, i el Decret 92/1997. Són instruments jurídics de cada cop més blindats contra els atacs dirigits als elements positius que contenen i que volem desplegar.

La LNL va ser recorreguda davant el Constitucional i el Decret 92/1997 va ser objecte d'un recurs contenciós administratiu resolt el 1998.

Aquest dies s'ha dictat una altra sentència del Tribunal Superior de Justícia de les Balears (sentència 770, de la sala contenciosa administrativa, de 24.09.02) que estalona explícitament els esmentats instruments amb els arguments amb què desestima un recurs contra l'Ordre de 2 de febrer de 2000 que completava la catalogació de places. A més, s'ha gairebé resolt⁽²⁾, i crec que de forma positiva, una queixa presentada davant el Defensor del Poble contra les obligacions per al professorat sense reciclatge derivades del Decret 115/2001. Són, per tant, instruments potents que ni han exhaurit les seves possibilitats ni han esgotat el camí que marquen.

Actuam, per tant, aplicant totes les virtualitats d'actuació que conté el Decret 92/1997, que és de mínims, però no únicament de mínims, i la important Ordre de 12 de maig de 1998 que el concreta. Unes virtualitats acceptables i no exhaurides, com he dit.

Ens trobàvem dins el període de quatre anys per a la implantació progressiva de l'ensenyament en català que, per primer cop en la història moderna, s'havia fixat. Les dades de què disposam marquen

un increment notable, suficient si el sabem entendre com una passa que no s'acabava de donar. Insuficient, si el posam al costat del que he dit que volem.

Impulsarem els claustres a redactar i actualitzar els seus projectes lingüístics de centre i a implicar-se en la superació dels mínims exigibles en aplicació del decret. També les xifres demostren que s'ha avançat.

Insistirem per incrementar el nombre de centres d'infantil i primària que apliquen programes d'immersió lingüística, amb atenció especial a les zones amb forta presència d'alumnes immigrants. El nombre de centres que actualment n'imparteixen i l'increment de mestres que integren l'Equip de Suport són índexs clars que mostren que s'avança.

On més es nota, potser perquè és on més es necessita, és a l'illa d'Eivissa: de vuit centres sobre trenta-tres a Eivissa-Formentera en el curs 98-99, hem

passat a trenta-dos en el curs que acabam de començar, és a dir, que s'han quadruplicat en aquesta legislatura. Cap centre no els ha abandonat. Així com es vagin completant les introduccions (cada any un curs més, fins al primer cicle de primària) els efectes s'aniran produint.

Iniciarem una actuació que, personalment, pens que és clau per al futur de l'educació en català.

Hi havia, i hi ha encara,

un dèficit important en l'objectiu que l'article 20 de la LNL assenyala, en els centres de titularitat privada de la zona de Palma, un dèficit que ells no negaven. Per això els convidarem a començar l'ensenyament de la lectura i l'escriptura en català a partir dels tres anys. En el curs passat s'inicià la formació del personal docent en nou d'aquests centres. En el curs actual, 2002-2003, comencen grups de tres anys a quinze centres. Això vol dir que d'un 24'72% d'alumnes de tres anys que rebien l'ensenyament en català, passarem a un voltant del 60/65% en el present curs.

Incrementarem l'oferta i impulsarem els cursos per al reciclatge lingüístic i cultural dels docents que exerceixen a les Illes Balears. Les corbes de les gràfiques de títols de l'ICE acabats (en paral·lel als de la JAC) indiquen que les mesures han estat estimuladores.

Sembla que caldrà dir, un cop més, que admetre

La LOCE no és una llei que afegeixi al sistema mesures per millorar-ne la qualitat, la LOCE és una llei que arrasa el sistema LOGSE, és una llei fundacional, regressiva i uniformista que en la qüestió de la llengua és, a més, amenaçadora. És llei orgànica i personalment pens que en caldrà un examen tècnic i jurídic exhaustiu, que ja ha començat, pels serveis corresponents.

que el Decret 92/1997 té, com he dit, virtualitats acceptables i no exhaurides no significa de cap manera creure que és l'instrument ideal, suficient i estable per arribar als objectius que la LNL defineix com a finals. No ho és, però serà útil, entre d'altres motius, mentre no estigui exhaurit.

Hem revitalitzat les comissions de normalització lingüística dels centres educatius de la xarxa pública i hem creat la figura del coordinador de la comissió com a persona encarregada de la gestió del PLC.

Relacionada amb la política de culminar la tasca de capacitació en català del personal docent, onze anys després del període màxim que, amb pròrroga, preveia la LNL, he d'esmentar el canvi qualitatiu que el Decret 115/2001, aprovat fa poc més d'un any, significa en relació amb la política que les administracions anteriors varen començar amb la catalogació de places bilingües. La nostra Ordre de 2 de febrer de 2000, que completava l'anterior de prop de dos anys abans, va ser superada qualitativament per l'esmentat Decret.

La novetat important, que no he sabut descobrir que s'hagués entès, és que la capacitació no es lliga a la plaça (amb els problemes i incongruències que hi havia en l'aplicació) sinó a la docència en si. És el docent que ha d'estar capacitat per ensenyar en català, en tots els centres de les Illes Balears, independentment de la plaça que ocupi o de si és o no una plaça catalogada.

En aquest sentit, cal entendre la coherència de l'Ordre de 30 de juliol de 2002, que regula determinats requisits d'acreditació del coneixement de la llengua catalana per part dels mestres que hagin cursat els seus estudis a partir del curs 2002-2003, segons determinats plans d'estudis de mestre en les diverses especialitats de la Universitat de les Illes Balears.

Els decrets de currículums propis són també novetat i tant els de l'àrea de ciències socials com els de llengua reflecteixen també l'especificitat pròpia de l'ordenació. En el cas de llengua l'aportació específica consisteix en l'enfocament integrat de l'ensenyament de les dues llengües oficials que l'ordenació vigent estableix que s'han d'ense-

nyar. L'objectiu és aprofitar al màxim d'hores de què es disposa per ensenyar les llengües amb una programació conjunta que coordini aquells continguts que poden ser impartits des d'una de les dues llengües.

El Currículum Integrat de Llengües no ha estat ben entès per determinats sectors, universitaris i ministerials⁽³⁾. En canvi, el professorat que ha estudiat, i que en molts de casos aplica, les possibilitats que ofereix en té una opinió més acostada a la intenció amb què va ser redactat. La publicació del segon nivell de concreció, en el cas de l'ESO, la imminent publicació d'exemples de tercer nivell (ja presentats amb èxit d'acceptació), i la redacció en curs del 2n i 3r nivells del batxillerat ajudaran a una més exacta comprensió del que permet l'enfocament integrat.

He dit abans que el marc jurídic no era l'apropiat i continuarà no sent-ho per molt de temps. Hi ha un factor, nou, si més per la intensitat amb què actualment es produeix, que intervé injectant graus de dificultat als objectius que ens hem plantejat, i que prové de les conseqüències que sobre el sistema educatiu té l'increment brutal que en els últims anys hi ha hagut amb l'arribada massiva d'immigrants que desconeixen el català i que molt sovint tenen de pròpia una llengua molt allunyada del català.

Ningú no pot deixar de veure amb preocupació la dificultat d'encaixar dins una escola catalana l'enorme cabal de nous alumnes que s'incorporen



Bornaetxea, Calafat, Defior, Joan i Morey

contínuament al sistema educatiu de les Illes Balears. En unes zones més que no en altres, però en tots els centres. Això requereix actuacions difícils i ràpides. Dels tallers de llengua que obrírem en onze instituts en el curs 99-00, pensats sobretot

per a alumnes provinents del Magrib, hem passat als vint-i-tres tallers en tants d'altres instituts (curs 2001-2002) i al Programa d'Acolliment Lingüístic i Cultural que en aquest curs apliquen tots els instituts de les Illes Balears a una població escolar tardanament incorporada que ha passat a provenir majoritàriament de Sud-amèrica.

La possibilitat d'integrar aquests nous alumnes depèn de l'èxit d'aquest programa (i per les dades inicials que ens en comencen a arribar sembla que pot funcionar, la qual cosa no descarta que es vagi millorant) i de la continuïtat o no, o amb el mateix ritme, del flux d'immigrants, que res no fa pensar que s'estronqui en el futur immediat.

A l'esment al marc jurídic que he fet n'he dit que era limitat i insuficient. Hi ha la possibilitat que, encara, sigui més desfavorable dins pocs mesos. Supòs que enteneu que em referesc a l'anomenada *Ley orgánica de calidad en la educación*, la LOCE. La LOCE no és una llei que afegeixi al sistema mesures per millorar-ne la qualitat, la LOCE és una llei que arrasa el sistema LOGSE, és una llei fundacional, regressiva i uniformista que en la qüestió de la llengua és, a més, amenaçadora. És Llei orgànica i personalment pens que en caldrà un examen

tècnic i jurídic exhaustiu, que ja ha començat, pels serveis corresponents.

El Ministeri va simular un tràmit de consulta a la resta d'administracions educatives que, en el cas específic de la llengua, va tenir aspectes de sarcasme. De les vuit administracions educatives que, si hi entram Aragó, tenen polítiques lingüístiques en educació, set en podem sortir escaldades si el text actual que la que té més poder ha presentat per a la tramitació parlamentària arriba a ser Llei en el seu redactat actual⁽⁴⁾.

El Ministeri, en la meua opinió, anuncia amb la LOCE una ofensiva clara i frontal en contra de les llengües que no són el castellà⁽⁵⁾. No hi entraré en detall, però us remet als articles 15, 22 i 34, i aquest darrer posau-lo en relació amb el 36, on es parla de les assignatures que han d'entrar en la prova de revàlida, i comparau-los amb els 14, 20 i 27 de la LOGSE, que quedaran derogats, i com varia la referència, en el nostre cas, al català. Mirau també l'article 39, referit als alumnes estrangers que s'incorporen al sistema educatiu. També se'n parla, de la llengua oficial de l'Estat, i també en exclusiva, a l'article 47.1. referit a les llengües que s'impartiran

Viu la Cultura 2002-03

Més de 47 mil alumnes participaren l'any passat al programa "Viu la Cultura" a totes les Illes

El programa permet als alumnes assistir a espectacles teatrals i a concerts de música clàssica, pop o jazz, tant al mateix centre com a fora; participar a tallers relacionats amb la història, la cultura popular o les arts plàstiques; visitar museus i biblioteques; recórrer diferents itineraris per les illes, viure la literatura de la mà dels escriptors,... amb la intenció de conèixer, difondre, respectar i estimar un patrimoni cultural tan valuós i divers com és el de les Illes Balears.

Per a més informació:

**Direcció General de Cultura (Capità Salom, 29)
i al telèfon 971 176540**



GOVERN
DE LES ILLES BALEARS
Conselleria d'Educació i Cultura

Quatre illes *un país* cap frontera

a les escoles oficials d'idiomes. Finalment, el 102 on parla de les competències de l'Alta Inspecció de l'Estat i del dret a rebre ensenyament en la llengua, en singular, oficial de l'Estat "de acuerdo con las disposiciones aplicables".⁽⁶⁾

Comparau els articles esmentats i pensau sobretot en dos aspectes: a) Les interpretacions restrictives que històricament i cada cop més van fent els tribunals de garanties sobre les literalitats de les lleis orgàniques o normatives bàsiques. I b) L'expressió de "disposiciones aplicables" no es tanca en les ja existents. Atès que la LOCE donarà lloc, segons les previsions de tècnics del MECD, a uns vuitanta decrets, ja ens aniria bé que no n'hi hagués cap que regulàs el dret que s'esmenta en l'article 102, la vigilància del qual s'encomana a l'Alta Inspecció. Com hem d'actuar dins el marc que he definit per superar la dificultat específica que en resulta pel fet que volem que la llengua catalana vertebrï l'educació, i la societat tota, que volem?

La normalització lingüística, en general, i també en l'àmbit educatiu, es produeix en un context que permet actuar dins un marge més o menys reduït per aconseguir els objectius col·lectius de redreçament lingüístic que el corpus jurídic ha consagrat. Es tracta sobretot d'aprofitar al màxim les possibilitats de tot ordre que hi ha i anar avançant, convençuts que la tasca llarga es guanya amb avanços modestos i que serviran en la mesura que siguin sòlids, variats i compartits per molta de gent.

En tot cas, s'ha de dirigir per una part a les institucions, a totes les institucions, públiques i privades, i per l'altra a dos sectors de la població.

En primer lloc, als catalanoparlants, perquè en el procés de normalització es mantenguin fidels a la llengua que els és la pròpia i perquè se sentin atrets a participar-hi.

I en segon lloc, als no catalanoparlants perquè se sentin atrets a integrar-se a la societat que els ha acollit i, dins de la participació en tots els objectius de progrés social, també participin en els objectius de conèixer primer i emprar la llengua catalana com a llengua de cohesió i d'identificació col·lectiva de la societat de les Illes Balears.

Hi ha una altra categoria. S'ha de dirigir als adeptes i als no adeptes. Als primers convocant-los a militar i acceptant d'antuvi els diversos graus de compromís mentre siguin de caràcter favorable. Als no adeptes se'ls ha de convèncer, se'ls ha de seduir, se'ls ha de guanyar. Caldrà, segurament, ser pacients si volem obtenir-ne, si més no, l'adhesió, el convenciment, la simpatia, la complicitat o la participació de grau baix, sempre que siguin mínimament actives. Fins i tot, haurem de lluitar per guanyar toleràncies.

Sempre ens serà útil actuar des de la convicció que no ho farem sols, ni que només ho hem d'aconseguir per a nosaltres, els ja convençuts. "No ens podem quedar sols amb la bandera de la normalització lingüística", ens deia no fa gaire un conegut dirigent d'una entitat de llarga tradició en la tasca del redreçament nacional de les Illes Balears, i això vol dir acceptar graus de compromís que qualificariem d'atenuats. I entendre que no tot el professorat, ni totes les famílies tenen la mateixa actitud davant el fet de la llengua.

Si hem de créixer, ho hem de fer en el sector unilingüe, avui no catalanoparlant. I cal començar per apropar-los al coneixement de la llengua catalana. Si no hi ha un grau acceptable de conscienciació, aconseguir-lo és l'objectiu ineludible, per modest que sigui, per allunyat que sigui de l'objectiu final que ja voldríem, a vegades amb un punt d'impaciència, de tenir a l'abast.

Aquesta és la meva visió que, amb les dels altres components de la taula, podrem debatre a continuació entre tots.

Notes:

(1).- Ja publicats actualment. Es tracta dels decrets 119/2002 i 120/2002, dels centres d'educació infantil i primària, i dels centres d'educació secundària, respectivament (vegeu-los en el BOIB del 05.10.02).

(2).- En el tombant de l'any 2003, que és quan he revisat aquests notes de la taula rodona, encara no s'ha produït la resolució definitiva.

(3).- El Ministeri d'Educació, Cultura i Esport ha plantejat un recurs contenciós administratiu contra el Decret 86/2002 que estableix el currículum de l'ESO. El requeriment previ es centrava exclusivament en objeccions al Currículum Integrat de Llengües, qüestionant que fos competència del Govern de les Illes Balears. Els arguments de rebuig i la resposta que donà la Conselleria degueren condicionar un altre requeriment previ, contra el Decret 111/2002 que estableix el currículum de Batxillerat. Més que a la competència, s'al·ludia al perill per a l'aprenentatge de la llengua castellana. Igualment va ser argumentat i rebutjat per la Conselleria, per la qual cosa és d'esperar que al recurs presentat ja formalment contra el Decret d'ESO se n'hi afegeixi un altre contra el Decret de Batxillerat.

(4).- Ja han passat els mesos i ara és Ley Orgánica 10/2002, de 23 de desembre (BOE del 24: regal de Nadal). La redacció final, però, ha rebaixat moltíssim les amenaces per a la llengua que contenia el text que havia aprovat el Govern. Amb tot, la Conselleria té en estudi la presentació d'un recurs d'inconstitucionalitat.

(5).- Ofensiva que, tot i la modificació de la redacció inicial, no hem de creure que hagi cessat.

(6).- Totes aquestes referències, atès els canvis que s'han produït entre el text que el Govern Aznar remeté al Congrés i el que finalment s'ha aprovat i publicat al BOE, s'haurien de revisar.

EL CATALÀ, LLENGUA DE L'ENSENYAMENT

**- Si s'aspira a fer durar el bilingüisme,
és necessari fer tot l'ensenyament en català -**



...l'ús que es fa de la llengua dins una classe, que pot permetre aprendre-la i perfeccionar-la, hauria d'esser aquí el mateix que a un país normal...

Joan Lladonet

ENSENYAMENT EN CATALÀ DEL 50% D'ASSIGNATURES = SUBSTITUCIÓ LINGÜÍSTICA
ENSENYAMENT TOTALMENT EN CATALÀ = BILINGÜISME

Primera de tot i per anar sense embuts diré que aquest escrit està encaminat a demostrar que només amb l'aplicació del decret de mínims de l'ensenyament en català a l'escola, no s'aconsegueix frenar el camí que duu la llengua catalana cap a la substitució lingüística. Si, en canvi, s'aconsegueix que el Govern fes un decret d'ensenyament totalment en català i es complís, amb això s'aconseguiria que l'alumnat al final de l'escolarització obligatòria dominàs les dues llengües, encara que no sabem quina usaria normalment fora de l'escola. Si algú ha llegit fins aquí i s'ha escandalitzat, ha de saber que a partir d'ara em dedicaré a explicar les afirmacions fetes.

Per començar, explicaré, des de bon començament, que el motiu principal d'aquest escrit és fer que les persones preocupades per la normalització lingüística es reanimin, que no adoptin la satisfacció dels panxacontents, sinó que analitzin la realitat en què viuen, que se n'adonin de les dificultats extraordinàries per les quals passa la nostra llengua i la nostra cultura (la que Aznar vol eliminar, ell vol fer desaparèixer els guetos culturals i lingüístics, les tribus indígenes, nosaltres...), i que es disposin a defensar-la més que mai. No és un crit de pessimisme, sinó de realisme, i de pensar que encara hi som a temps. I també és un toc d'atenció a les autoritats educatives, diuen que nacionalistes, perquè facin un cop de cap, si és possible, i posin en marxa el que sigui necessari per a la normalització de la llengua catalana a l'ensenyament, que avui per avui no és possible si no es fa una feineda per normalitzar l'entorn. És per això que fent tot l'ensenyament en català, només s'arriba al

bilingüisme. Paral·lelament i impulsat per les autoritats competents, s'ha d'anar fent una tasca de normalització de la resta de la societat, per arribar a la normalitat lingüística.

Com ja he dit altres vegades, l'anàlisi que em propos fer es refereix a les escoles, col·legis i instituts de Palma i zones turístiques com Calvià, Lluçmajor, Andratx, Alcúdia, illa d'Eivissa, etc., que tenen molts d'àmbits castellanitzats, perquè aquí es troba la major part de la població de les Illes, i perquè la resta acabarà per fer allò que facin els i les habitants d'aquests llocs citats, fins i tot, Menorca. Tot el que s'indica a aquest article és generalitzable a la resta de Països Catalans.

A partir de les converses que tenia amb altres professionals de l'ensenyament i de les queixes que feien molts de professors de català, quan ens trobàvem en alguna reunió de treball; el fet que sempre hagués vist que molts de professors i professores posaven

obstacles a fer les classes en català; les moltes ocasions en què notava, a través de les intervencions en el Claustre, que molta gent no sabia què significava fer l'ensenyament en català; saber que la majoria de classes no es feien en català com cal, encara que s'afirmava i es comunicava a la Conselleria que s'hi feien; haver estat encarregat per l'equip directiu de pensar i elaborar una proposta de projecte lingüístic de centre; i, més envant, ésser nomenat coordinador de normalització lingüística, va fer que dedicàs gran part de la meua feina a reflexionar i a treballar sobre el tema de la normalització lingüística a l'ensenyament.

He d'advertir que feia feina a un institut de la perifèria de Palma, i, que creia que aquest problema era similar a tots els instituts dels llocs que he citat. Si estic parlant de fa uns quatre o cinc anys enrere, he de dir que quan escrivia aquest article (gener de 2003), vaig poder llegir al *Diari de Balears*, de 20-01-03, una carta d'una mare que du el seu fill a una escola pública del centre de Palma i que deia entre d'altres coses: *"I vull deixar clar que, almanco en el cas del meu fill, ho té molt difícil per tenir una correcta formació en català, ja que la dinàmica del centre, donat l'alumnat que tenen, empeny cap al castellà"*. Això fa cinc, sis i més anys, ja passava, i ara s'ha vist incrementat amb l'onada d'immigració que arriba.

En aquells moments, i ja feia uns quants anys que m'hi dedicava, vaig pensar i vaig encaminar els meus esforços a esbrinar què era fer l'ensenyament en català. Sabia que part del professorat que havia afirmat a principi de curs que feia l'ensenyament en català i així s'havia posat a la Programació General de Centre, que després, moltes vegades, no podia o no tenia coratge suficient per intervenir en català dins les classes davant l'oposició de part de l'alumnat, que deixaven que els i les alumnes intervinguessin en castellà, que utilitzaven llibres i material fotocopiats en castellà, i que es feia el que es podia, que era poc i insuficient, i res més.

Per tant, després d'analitzar sobre l'ús que fa qualsevol alumne/a d'una llengua normalitzada, a qualsevol escola d'un país normal, vaig arribar a la conclusió següent:

L'ús d'una llengua es fa a través de les habilitats lingüístiques: escoltar i entendre o no la llengua, **parlar-la, llegir-la i escriure-la**. Per tant, vaig analitzar què passava respecte a l'ús d'aquestes habilitats i vaig notar que, generalment, l'ús que es fa de la llengua dins una classe, que pot permetre aprendre-la i perfeccionar-la, hauria d'ésser el mateix a un país normal que aquí, i, per tant, a partir d'aquesta reflexió vaig arribar a conèixer l'ús que es fa de les habilitats lingüístiques dins una classe:

- els i les alumnes conversen entre si sobre qualsevol tema o sobre l'assignatura corresponent, **parlar espontani**.

- els i les alumnes contesten preguntes que els adreça el professor o la professora sobre la matèria, **parlar dirigit**.

- quan uns o unes alumnes xerren, d'altres escolten, **escoltar espontani**.

- quan el o la professora explica l'assignatura, exercicis, o el que sigui, l'alumnat el que fa és **escoltar dirigit**.

- els i les alumnes llegeixen el llibre de text, les fotocòpies, la pissarra, els cartells, els exercicis, les preguntes dels exàmens, etc., **llegir**.

- els i les alumnes realitzen exercicis escrits i fan treballs d'investigació, de redacció, d'exposició, etc., **escriure exercicis i treballs**.

- els i les alumnes realitzen proves escrites, **escriure exàmens**.

Després s'havia d'avaluar quina importància o quin pes tenia el desenvolupament de cada una d'aquestes habilitats, dins el total de l'ús i aprenentatge de la llengua. Aquí cada professor o professora seria lliure de fer els seus càlculs aproximats. Després de conèixer quin era el repartiment de cada una d'aquestes habilitats en una persona normal adulta i alfabetitzada, que podeu trobar al llibre *Ensenyar llengua*, vaig tenir en compte què passava en una situació d'aprenentatge i vaig arribar a aquests percentatges parcials, suposant que si l'alumnat desenvolupava totes aquestes habilitats, la classe es faria el 100% en català, i va quedar així:

parlar espontani	15%
parlar dirigit	5%
escoltar espontani	15%
escoltar dirigit	15%
llegir	30%
escriure exercicis i treballs	15%
escriure exàmens	5%

A continuació es va explicar als caps de departament en la Comissió de Coordinació Pedagògica (que també va actuar i actua com a Comissió de Normalització Lingüística), totes aquestes qüestions; se'ls va oferir ajuda en qualsevol moment, se'ls va indicar que cada professor o professora podia variar el percentatge segons com es desenvolupassin les habilitats dins la seva assignatura (de fet, ho varen fer els professors d'Educació Física i d'Educació Plàstica) i se'ls va facilitar els fulls corresponents perquè cadascú en pogués repartir per a totes les assignatures del departament. S'havia d'esbrinar quin percentatge d'ús del català es feia per assignatures i per cursos i s'havien d'indicar la quantitat d'hores per

curs. Es deixava ben entès que les Matemàtiques de 1r A podien tenir un percentatge diferent que les Matemàtiques de 1r B, i també diferent que les de 1r C, etc.

Una vegada après el que s'havia de fer i amb tota l'ajuda que varen sol·licitar, es va arribar a conèixer quin era el percentatge d'ensenyament en català per àrea i de tot l'Institut en conjunt (tot aquest procés va ser explicat a la revista *Pissarra* núm. 104 de juny/juliol de 2001 en un article titulat *El projecte lingüístic de centre i l'ús real de la llengua catalana a l'ensenyament*, a través del qual m'oferia a explicar-lo al centre que ho demanàs). Aquest sistema es va incorporar al Projecte Lingüístic de Centre, i a partir d'allò que es feia a cada assignatura, es va fer un projecte per als propers quatre anys (ara s'està desenvolupant el 2n curs, i es fa una revisió anual devers els mesos d'abril i maig, per comprovar el compliment de tot allò que s'havia planificat). Com que els resultats es coneixien sempre a final de curs, a l'Institut, el primer any i el següent, a principi de curs es feia la planificació general anual, i si el professor o professora creia que faria l'assignatura en català, i que hi tendria el llibre de text, posava que ho feia en català, i, per tant sortien uns percentatges globals del Centre. Aquí exposam els percentatges a partir del sistema habitual i oficial, que se sol emprar a la majoria de centres per dir si es fa una assignatura en català o no, i que són les dades que van a la Conselleria (i que després s'esbomben als quatre vents si són bons), i també els percentatges obtinguts a partir del sistema aplicat i explicat, en la confecció dels quals, hi intervé tot el professorat del Centre, i que, finalment, també varen acabar arribant a la Conselleria.

Segons la TAULA 1, si utilitzàvem el sistema habitual, sobrepassàvem de molt el decret, i, per tant, es podia viure tranquil, però la realitat de les classes ens indicava que l'alumnat no sabia català, que exigien les classes en castellà a gran part del professorat, i, per tant, que les coses no funcionaven. Per això es va

TAULA 1: Percentatge de l'ús del català al Centre, a partir de l'ús del català a les classes (teòricament el mínim hauria de sortir un 50%, que és el que diu el decret de mínims)

Curs	Sist. habitual	Sist. aplicat
1997 - 199867,18%	..Encara no es feia
1998 - 199969,50%	..Encara no es feia
1999 - 200070,7%40,55%
2000 - 200172%38,39%
2001 - 2002	..Ja no es va fer38,79%

TAULA 2	% d'ús del català a la classe en castellà	en català
Parlar espontani0%0%
Parlar dirigit0%2%
Escoltar espontani0%0%
Escoltar dirigit0%12%
Llegir0%25%
Escriure ex. i treb.0%5%
Escriure exàmens0%2%
Total0%46%

aplicar el sistema nou de comptabilitzar l'ensenyament en català del Centre, explicat a la revista *Pissarra* citada. A partir dels nous resultats es va veure que el Centre realment no complia el decret del 50% i es va poder fer un PLC per als propers quatre anys. El fet de l'arribada d'immigrants va provocar que els percentatges davallassin i que no es pogués complir tot el que s'havia planificat. El present curs és el segon del projecte, i en acabar els quatre anys, se'n planificaran quatre més i així successivament.

A partir d'aquí i amb el sistema explicat tractaré de demostrar les frases en negreta del principi de l'article. Recordarem que la primera es:

ENSENYAMENT EN CATALÀ DEL 50% D'ASSIGNATURES = SUBSTITUCIÓ LINGÜÍSTICA

Perquè ens entenguem, suposarem un Centre on fan el 50% d'assignatures en català, és a dir, compleixen el decret. Hem de tenir en compte, que n'hi ha que ho escriuen i no ho fan com assenyala Bernat Joan i Marí a *Perspectives sociolingüístiques a les illes Balears*, en el seu article *Català fictici a l'ensenyament*, i n'hi ha que fan les assignatures en català com cal. Per tant, agafarem un centre que més o manco representaria la mitjana, i seleccionarem dues classes, una que es fa en català (que representarà totes les que fan en aquesta llengua), i una que es fa en castellà (que representarà totes les que es fan en aquesta llengua), i així estudiarem el percentatge d'ensenyament en català de l'escola o institut. S'apliquen els percentatges explicats abans (vegeu TAULA 2).

Això significa que si sumam i dividim per dos, i fem una generalització, resulta que aquest Centre fa un 23% de les classes en català, encara que a l'estadística pot sortir com un Centre del 50%. Els i les alumnes catalanoparlants acaben l'escolarització parlant en castellà, i molts de castellanoparlants acaben encara exigint que se'ls parli en castellà. És per això que a nivell social, aquests Centres contribueixen a

la substitució lingüística.

Aquesta explicació s'hauria pogut complicar moltíssim més, i hauríem pogut posar classes amb diferents tipologies d'alumnat i de professorat, que hauria pogut fer oscil·lar el tant per cent d'ensenyament d'assignatures en català del Centre entre un 20 i un 30% més o manco, sempre absolutament insuficient per aconseguir l'ús de la llengua catalana.

La segona frase que hem d'explicar és la següent:

ENSENYAMENT TOTALMENT EN CATALÀ = BILINGÜISME

Ens situarem a un centre qualsevol d'aquests llocs que hem explicat al principi. No tndrem en compte la classe on s'ensenyi el castellà, ni tampoc les classes de llengües estrangeres i posarem tres tipus de classes, amb diferent alumnat i professorat. Aquests tipus de classes són representatius de la majoria de situacions que se solen donar a moltíssims de llocs amb un professorat normal, és a dir, que no són herois, com part del professorat de català dels anys 80, i que en el 2000, algú deia que havien estat *cabres loques*. Aquest centre fa tot l'ensenyament en català. Avui això només s'ha aconseguit a Centres de Primària. Un dels retrocessos que hi ha hagut és la pèrdua de dos cursos d'ensenyament en català que es feien a Primària i que ara no es fan a Secundària (vegeu TAULA 3).

Suposant que aquests tres tipus de classes es reparteixen dins un Institut a parts iguals, i tenint en compte les classes de castellà i de llengües estrangeres, que haurien de restar a la quantitat final d'ús de la llengua catalana, es pot afirmar que aquest centre tendria un ús del català una mica superior al 50%, tot depenent de la llengua de suport a les llengües estrangeres.

És per això que es pot dir que els Centres (només hi ha escoles de Primària que ho fan) que fan tot l'ensenyament en català, preparen per al bilingüisme. Es poden fer els estudis que es vulguin i es comprovarà que són els únics centres que possibiliten al seu

alumnat un coneixement similar de la llengua catalana i de la llengua castellana. Són els únics centres que aconseguixen que l'alumnat castellanoparlant, en acabar l'ensenyament obligatori, pugui usar la llengua catalana, si ho desitja, perquè els de la majoria dels altres centres no en saben. Són els únics centres que compleixen el que diu la Llei de Normalització Lingüística sobre el coneixement de la llengua catalana en acabar l'escolaritat obligatòria.

I són precisament aquests centres, els que ajuden els catalanoparlants que no s'avergonyeixin de la seva llengua i que la parlin en la majoria de situacions. Perquè que la parlin en totes les ocasions depèn de l'escola, però encara més de la família o dels amics i de les amigues. S'ha de dir que, fins i tot, en aquests centres, la majoria d'alumnes quan es reuneixen en el pati o es troben en el carrer en un grup on hi ha castellanoparlants, xerren en castellà, és a dir, fins i tot aquests centres reflecteixen al peu de la lletra el que passa normalment a la societat.

Si afirmen els sociolingüistes que el bilingüisme representa una etapa d'una duració indeterminada cap a l'unilingüisme social, és a dir, cap a la substitució lingüística o cap a la normalització, hem d'afirmar que l'escola en català garanteix un allargament de l'etapa del bilingüisme, perquè les autoritats del país posin tota la maquinària en marxa perquè la societat torni a estar orgullosa d'utilitzar la llengua del territori i que efectivament l'usi. És en aquests moments que la conjunció de l'ús del català que faci la societat i la de les futures generacions que surten de l'escola preparades, podran aconseguir la normalització lingüística.

És per aquesta raó, que és necessari i urgent que les autoritats educatives facin totes les passes adients i convenients perquè es pugui fer tot l'ensenyament en català, i que la resta d'autoritats facin tot el que sigui necessari perquè s'usi la llengua catalana a la majoria d'àmbits, o no hi seran a temps.

NOTA AL FINAL:

Quan acabava aquest article, diumenge 2 de febrer, vaig parlar per casualitat amb un alumne que fa 4t d'ESO, fill de mare mallorquina i de pare peninsular, i sempre em va xerrar en castellà. I li vaig demanar per què no em contestava en català. A part de dir-me que no en sabia suficient, que l'avergonyia, etc., em va comentar que per primera vegada, ara tenen una professora de català que els exigeix i dona importància al fet de xerrar en català, però que tots els professors i professores de català que ha tengut durant la seva escolarització, els han deixat xerrar sempre en castellà. Si es deixa parlar en castellà a l'assignatura de català, què voleu que es faci a les altres assignatures?.

Taula 3	a la classe de		
	% d'ús del català	L. Cat.	Matem.
Parlar espontani	...0%	...1%	...2%
Parlar dirigit	...4%	...2%	...3%
Escoltar espontani	...0%	...1%	...2%
Escoltar dirigit	...15%	...13%	...15%
Llegir	...30%	...25%	...28%
Escriure ex. i treb.	...15%	...5%	...10%
Escriure exàmens	...5%	...2%	...3%
Total	...69%	...49%	...63%

EL MODEL LINGÜÍSTIC EDUCATIU A LES BALEARS EN L'ENSENYAMENT NO UNIVERSITARI



“...el model lingüístic educatiu a l'ensenyament no universitari és el bilingüisme integral...”

Bartomeu Colom Pastor

*Professor titular de dret administratiu de la UIB
(Article publicat a Revista de Llengua i Dret, núm.29,
juliol de 1998, Barcelona).*

La lectura del llibre del professor MILIAN I MASSANA *Derechos lingüísticos y derecho fundamental a la educación. Un estudio comparado: Italia, Bélgica, Suiza, Canadá y España* ⁽¹⁾, de la Sentència del Tribunal Superior de Justícia de les illes Balears núm. 386, de 28 de juny de 1996, i també la publicació en el BOCAIB núm. 89, de 17 de juliol de 1997, del Decret del Govern Balear 92/1997, de 4 de juliol, que regula l'ús i l'ensenyament de i en llengua catalana, pròpia de les illes Balears, en els centres docents no universitaris de les illes Balears, conegut com a Decret de mínims, plantegen una ineludible pregunta: quin és el model lingüístic educatiu en l'ensenyament no universitari a les Balears?

Diem això perquè el professor MILIAN, després d'un suggeridor estudi de dret comparat que té en compte la Llei de normalització catalana i els reglaments que la despleguen, arriba a la interessant i compartida conclusió que el model lingüístic educatiu a Catalunya és el de bilingüisme integral, construcció que ha influït decisivament en la Sentència del Tribunal Constitucional 337/1994, de 23 de desembre ⁽²⁾, i en la Sentència del Tribunal Suprem de 13 de juliol de 1995, R. Ar.6107, mentre que tenint en compte els dubtes que introdueix la diferent redacció de les versions catalana i castellana de l'article 18.1 de la Llei

3/1986, de 29 d'abril, de normalització lingüística a les illes Balears ⁽³⁾ i les ordres que la despleguen ⁽⁴⁾ assenyalen que el model lingüístic educatiu a les Balears és el de lliure elecció lingüística de l'alumnat ⁽⁵⁾.

Per la seva banda, el Tribunal Superior de Justícia de les illes Balears en els FD 2 i 4 de la Sentència esmentada assenyalen que el model lingüístic educatiu a les Balears és el de lliure elecció lingüística fonamentant-ho bàsicament en l'article 18.1 de la LN ⁽⁶⁾, article similar a l'article 14.2 de la Llei de normalització catalana ⁽⁷⁾.

Per contestar a aquesta pregunta, prèviament cal formular-se'n una altra: quina norma defineix o configura el model lingüístic educatiu, l'Estatut d'Autonomia per a les Illes Balears o la Llei 3/1986, de 29 d'abril, de normalització lingüística a les Illes Balears (d'ara en endavant LN), o fins i tot les normes reglamentàries que la desenvolupen? La meua opinió és que una decisió política tan fonamental, tan transcendental com és el model lingüístic a l'escola, que pot afectar la lliure elecció lingüística dels pares o alumnes i, per tant, la seva llibertat, ha de venir regulada per llei; així, doncs, crec que el model lingüístic ha de venir definit a l'Estatut o a la LN. Per suposat, la llei ha de regular els aspectes bàsics d'aquest model, la qual cosa vol dir que aquestes línies mestres hauran d'esser desenvolupades per via reglamentària.

Així les coses, quin és el model lingüístic educatiu en l'ensenyament no universitari? El de lliure elecció lingüística o el de bilingüisme integral? Segons el meu parer, el de bilingüisme integral, per les raons que intentaré explicar a continuació.

Les normes.

Realment, l'Estatut no defineix el model lingüístic educatiu, com tampoc no ho fan els estatuts d'autonomia de les altres comunitats amb llengua pròpia, però dona dues pistes importants: assenyalava que tots tenen dret a conèixer la llengua catalana (art. 3), i que un dels objectius dels poders públics de la Comunitat és la seva normalització (art. 14).

En canvi, la Llei sí que defineix el model lingüístic educatiu en l'ensenyament no universitari. En efecte, ja en la seva exposició de motius⁽⁸⁾ la Llei comença per realitzar una diagnosi de la situació, i d'aquesta manera constata un estat de desvaliment general de la llengua pròpia, i en particular una marginació accentuada del català a l'escola i n'analitza les causes⁽⁹⁾. Continua l'exposició de motius assenyalant que la Comunitat Autònoma té el deure d'acabar amb la situació de anormalitat i farà possible que tots els ciutadans coneguin les dues llengües, perquè el català és un component essencial de la identitat nacional del poble de les illes i l'element cohesionador del geni illenc⁽¹⁰⁾.

Tenint en compte aquestes finalitats, la LN fixa entre els seus objectius, en l'article 1.2.b), el "d'assegurar el coneixement i l'ús progressiu del català com a llengua vehicular en l'àmbit de l'ensenyament", a l'article 2.1 recorda que "la llengua catalana és la llengua pròpia de les Illes Balears i tots tenen el dret de conèixer-la i d'usar-la", en el seu número 2 assenyalava que "aquest dret implica [...] rebre l'ensenyament en català".

L'article 18.1 de la llei esmentada preveu que "els alumnes tenen dret a rebre el primer ensenyament en la seva llengua, sigui la catalana o la castellana". També prescriu, en l'article 20, que:

"1.El Govern ha d'adoptar les disposicions necessàries encaminades a garantir que els escolars de les Illes Balears, qualsevol que sigui la seva llengua habitual en iniciar l'ensenyament, puguin utilitzar normalment i correctament el català i el castellà al final del període d'escolaritat obligatòria.

2.No es podrà expedir el títol de Graduat Escolar als alumnes que, havent començat l'Educació General Bàsica després de l'entrada en vigor d'aquesta Llei, no acreditin al terme d'aquesta un coneixement suficient, oral i escrit, dels dos idiomes oficials. Això no obstant, l'acreditació del coneixement del català pot no ésser exigida als alumnes que hagin obtingut la dispensa corresponent durant qualque any escolar, o hagin cursat qualque període de la seva escolaritat obligatòria fora de l'àmbit dels territoris de la Comunitat Lingüística catalana, en les circumstàncies que el Govern establirà reglamentàriament".

Igualment, l'article 22 de la Llei disposa que:

"1. El Govern de la Comunitat Autònoma, a fi de fer efectiu el dret a l'ensenyament en llengua catalana, ha d'establir els mitjans necessaris encaminats a fer realitat l'ús normal d'aquest idioma com a vehicle usual en l'àmbit de l'ensenyament en tots els centres docents.

2.L'Administració ha de prendre les mesures adequades perquè la llengua catalana sigui emprada progressivament en tots els centres d'ensenyament, a fi de garantir el seu ús com a vehicle d'expressió normal, tant a les actuacions internes com a les externes i a les actuacions i documents administratius.

3.L'Administració ha de posar els mitjans necessaris per a garantir que els alumnes no siguin separats en centres diferents per raons de llengua".

Al servei d'aquest model i per fer efectius els drets que la LN descriu, l'article 23⁽¹¹⁾ i les disposicions addicionals 6a,7a i 8a i la Disposició Transitòria 3a⁽¹²⁾ exigeixen als mestres i professors una capacitat lingüística.

Encara més, la Disposició Transitòria 4^a de la LN ordena que "mentre no s'hagin aconseguit les finalitats assenyalades a l'article primer, el Govern de la Comunitat Autònoma, els Consells Insulars i les Corporacions Locals consignaran en els seus respectius pressuposts les partides corresponents que permetin dur a terme les actuacions contingudes a la present Llei".

El model lingüístic educatiu.

La lectura de les dues versions de l'article 18.1 suscita una qüestió prèvia, ja que, a la versió castellana del precepte es diu que "los alumnos tienen derecho a recibir la primera enseñanza en su lengua" i en la versió catalana s'assenyala que "els alumnes tenen dret a rebre l'ensenyament en la seva llengua", i això ha fet que es plantejés la qüestió de quin dels textos és el correcte i quin va sofrir una errata no subsanada quan es va publicar com a Llei. La qüestió plantejada no és menor, ja que si la versió catalana és l'autèntica i s'ha produït una errata material en la versió castellana, resultaria que el model lingüístic educatiu no podria ser el bilingüisme integral, sinó el de lliure elecció lingüística dels alumnes o pares. Però la resposta a la qüestió formulada és ben simple: el text aprovat pel Ple de la Cambra dia 29 d'abril del 1986 i que apareix publicat al Butlletí Oficial del Parlament de les Illes Balears de 28 de maig de 1986, núm. 66, en la versió catalana es parla de primer ensenyament, i així es va remetre pel president del Parlament el referit text en les versions catalana i castellana al president del Govern a l'efecte de promulgació i publicació que preveu l'article 27.2 de l'Estatut d'Autonomia de les Illes Balears, la qual cosa vol dir que estam davant una errata material no subsanada pel president de la Comunitat⁽¹³⁾. La conclusió és simple: tal com havíem sostingut en anteriors ocasions⁽¹⁴⁾, l'article 18 diu que els alumnes tenen dret a rebre el primer ensenyament en la seva llengua.

Resolta aquesta qüestió prèvia, és quan ens podem demanar quin és el model lingüístic educatiu a l'ensenyament no universitari.

Doncs bé, si segons l'article 2.1.b) de LN és objectiu de la Llei "assegurar el coneixement i l'ús pro-

gressiu del català com a llengua vehicular en l'àmbit de l'ensenyament"; si segons l'article 20.1 els escolars han de poder utilitzar normalment i correctament el català i el castellà al final del període d'escolaritat obligatòria; si segons l'article 22, cabdal dins l'economia de la Llei per configurar el model lingüístic a l'escola, el Govern "ha d'establir els mitjans necessaris encaminats a fer realitat l'ús normal" del català, i per això ha d'esser "vehicle usual en l'àmbit de l'ensenyament en tots els centres docents", no s'han de separar els alumnes per raó de llengua, objectius que ha d'assegurar o garantir l'Administració⁽¹⁵⁾; i si a tots els centres s'ha de vehicular i, per tant, els alumnes han de rebre una part de les assignatures o àrees en la llengua pròpia, això vol dir que després del primer ensenyament el model lingüístic no és de lliure elecció lingüística, sinó el de bilingüisme integral⁽¹⁶⁾, o, dit d'una altra manera, que la llengua vehicular dels nivells posteriors al primer ensenyament no és la que elegeixen els alumnes, sinó la que fixi l'Administració, i l'Administració no és lliure a l'hora de fixar-la, sinó que està vinculada pels objectius que la Llei li imposa, un dels quals és assegurar l'ús progressiu de la llengua pròpia com a llengua vehicular a tots els centres, no separant els alumnes per raó de llengua. Aquest model, que es caracteritza per vehicular l'ensenyament de tots els alumnes en les dues llengües ha estat declarat plenament constitucional per la Sentència del Tribunal Constitucional 337/1994, de 23 de desembre, assegura la igualtat real, material o substancial entre les dues llengües⁽¹⁷⁾, la igualtat d'oportunitats de tots els ciutadans, i impedeix la formació de dues comunitats potencialment hostils per raó de llengua, model que, per tant, respon al propòsit d'integració i cohesió social, que per cert preconitza la LN en la seva

Exposició de motius, com ha proclamat el Tribunal Constitucional en el FJ 10 de l'esmentada Sentència 337/1994. La LN, més expressiva que la llei de normalització catalana, sí defineix el model lingüístic a l'ensenyament no universitari i aposta d'una manera decidida pel model de bilingüisme integral. Tot això a diferència de l'àmbit universitari, en el qual regeix el principi de lliu-



El públic assistent a la taula rodona

re elecció lingüística de professors i alumnes, com proclama l'article 25.1 de la LN: "Els professors i alumnes en els centres d'ensenyament superior tenen el dret a emprar oralment i per escrit la llengua oficial de la seva preferència".

Una darrera qüestió a plantejar és què cal entendre per primer ensenyament. Com ja he sostingut en altres ocasions⁽¹⁸⁾, cal entendre que és el que es troba l'infant quan s'incorpora a l'escola i, per tant, l'educació infantil⁽¹⁹⁾ o el primer cicle d'educació primària⁽²⁰⁾, ja que l'educació infantil en el sistema educatiu que dibuixa la LOGSE té un caràcter voluntari, segons l'art. 7.2.⁽²¹⁾

Perquè aquest model sigui possible, la LN assenyalava que l'Administració ha d'establir el mitjans necessaris, ha de prendre les mesures adequades i ha d'adoptar les mesures o disposicions necessàries (articles 4⁽²²⁾, 20 i 22)⁽²³⁾.

En conclusió, la mesura o disposició necessària que la Llei reclama és un Decret que fixi les assignatures o àrees que s'han de vehicular en català a tots els centres, i que concreti el concepte jurídic indeterminat de progressivitat, qüestió que ha abordat el Govern de la Comunitat mitjançant el Decret 92/1997, de 4 de juliol, tantes vegades esmentat⁽²⁴⁾. En efecte, en el referit Decret s'estableix que en el termini de 4 anys l'ús de la llengua catalana com a llengua d'ensenyament a l'educació infantil, primària, secundària obligatòria i secundària post obligatòria⁽²⁵⁾ sigui com a mínim igual al de la llengua castellana⁽²⁶⁾ (art. 8, 10 i del 16 al 19). A l'educació infantil, primària i secundària, el Decret concreta amb més intensitat les pautes de la LN. D'aquesta manera, pel que fa a l'educació infantil, prescriu en el seu art. 16 que l'ús de la llengua catalana com a llengua d'ensenyament serà com a mínim igual al de la llengua castellana, fixant fins i tot un mínim d'àrees que s'impartiran en llengua catalana, que pel que fa a l'educació primària serà l'àrea de medi natural, social i cultural (art. 17.c) i a la secundària obligatòria, l'àrea de ciències socials, geografia i història i l'àrea de ciències de la naturalesa (art. 18.a)⁽²⁷⁾. En canvi, en el cas de l'educació secundària postobligatòria el grau

...el bilingüisme integral significa que la llengua vehicular dels nivells posteriors al primer ensenyament no és la que elegeixen els alumnes, sinó la que fixa l'Administració, la qual no és lliure a l'hora de fixar-la, sinó que està vinculada pels objectius de la Llei com assegurar l'ús progressiu de la llengua pròpia com a llengua vehicular a tots els centres...

de concreció és menor, ja que, segons l'article 19 a) del Decret, es difereix la fixació de les assignatures que s'han de fer en llengua catalana a ulteriors normes que es dictaran quan es generalitzi el procés d'implantació de la LOGSE, i "sobretot, quan els alumnes que accedeixen a aquesta etapa hagin fet en català, al llarg de l'educació secundària obligatòria, les assignatures que s'indiquen en l'article 18 d'aquest Decret". Precisament, quan es donin aquestes circumstàncies, "l'ús de la llengua catalana serà, com a mínim, igual al de la llengua castellana". En aquest cas, per tant, l'aplicació dels principis de la LN en aquesta etapa està en funció de l'aplicació del Decret a la etapa anterior, i que es generalitzi el procés d'implantació de la LOGSE.

Com ja hem assenyalat, l'article 23, les disposicions addicionals 6a, 7a i 8a i la Disposició Transitòria 3a de la LN exigeixen una capacitació lingüística al professorat que imparteix l'ensenyament no universitari.

L'article 14 del Decret que comentam assenyalava que l'adscripció del professorat a cada un dels centres educatius "es farà de forma que afavoreixi l'aplicació dels projectes lingüístics dels centres". Doncs bé, segons la Disposició Transitòria del Decret, tot el que hem explicat fins ara i, més en concret, l'aplicació dels art. 8, 10,

16, 17, 18 i 19 del Decret es podrà retardar excepcionalment, en el termes que es prevegin reglamentàriament, "en aquells centres el professorat dels quals no reuneixi les condicions d'adscripció d'acord amb el que disposa l'article 14". Novament, ací ens trobam que l'incompliment de la LN en la qüestió de la capacitació del professorat podria buidar de contingut el Decret, [convertir en paper banyant el Decret] en la mesura que pot retardar l'aplicació dels preceptes esmentats, fonamentals, com hem comentat, per dur a terme l'aplicació del model lingüístic de bilingüisme integral a l'escola, però malgrat l'exasperant inactivitat de les dues administracions amb competències sobre la matèria, és a dir, la Conselleria de Cultura, Educació i Esports i el Ministeri d'Educació i Cultura, la situació no és tan catastròfica com es podria pensar.

En efecte, els centres privats i concertats que representen el 37% dels centres d'ensenyament i el 45% dels alumnes a les illes Balears tenen suficient pro-

fessorat capacitat per a poder aplicar el Decret, cosa que no es pot dir dels centres públics. Val la pena d'explicar-ho. La LN es promulga l'any 1986, i com hem vist, exigeix al professorat una capacitat lingüística doncs bé, caldrà esperar fins a

l'any 1993, és a dir set anys després, perquè el Ministeri d'Educació i Cultura exigeixi la capacitat lingüística volguda per la LN en els concursos de trasllat al cos de mestres i al del professorat de secundària, i en els concursos oposició d'ambdós cossos. La catalogació de places en els centres públics que comença l'any 1990 tampoc no està acabada, ja que si bé s'han catalogat com a bilingües el 100% de les places de l'educació infantil, aquest percentatge és tan sols del 73% a l'educació primària, i a la educació secundària no hi ha cap plaça catalogada.

Tot això es tradueix en el fet que, en el curs 1996/97 -en el sector públic-, de 3.324 professors de primària i infantil 742 no tenien titulació completa de reciclatge i de 2.542 professors d'educació secundària tampoc no la tenien 1.172. Aquestes mancances es concreten sobretot en els centres de Palma, Calvià i Eivissa, allà a on es pot trobar algun centre que té més del 50% del professorat no reciclat. No obstant això, cal destacar que aquestes xifres en el curs 1997/98 hauran millorat perquè el professorat es va reciclant progressivament.

ADDENDA

Ja hem dit al començament d'aquest treball que la Sala del contencions administratiu del Tribunal Superior de Justícia de les Illes Balears en la Sentència núm. 386, de 28 de juny de 1996, havia assenyalat que la LN havia optat pel model de lliure elecció lingüística. Quan el nostre treball ja era en premsa, la referida Sala, amb motiu de la impugnació dels art. 1 a 3, 7 a 14, 16 a 18 i 20 a 22 del Decret del Govern Balear 92/1997, de 4 de juliol, ha dictat la Sentència núm. 268, de 12 de maig de 1998, que en el seu FD 6, tenint en compte el parer del Consell Consultiu (Dictamen 39/1997, de 24 de juny), rectifica aquella conclusió, proclama que el model lingüístic educatiu fixat pel legislador fou el de conjunció lingüística o bilingüisme integral i desestima el recurs.

NOTES



Taula rodona "Llengua i marc legal: Legislació o voluntariat?"

1.- *Editorial Civitas, S. A. - Escola d'Administració Pública de Catalunya, Madrid, 1994, pàg. 378 i ss., sobretot pàg. 381 i 382.*

2.- Sobre la referida Sentència, vegeu el comentari

d'ALBERTÍ ROVIRA, Enoch, "El régimen lingüístico de la enseñanza (comentario a la STC 117/1994, de 23 de diciembre)", *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 44, maig-agost de 1995, pàg. 247 i ss i el crític comentari de Fernández Rodríguez, Tomás Ramón, "La normalización del catalán como problema constitucional", *Revista Española de Derecho Administrativo*, núm. 87, juliol-setembre de 1995, pàg. 323 i ss.

3.- Publicada en el Butlletí Oficial de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears, núm. 105, de 27 d'agost.

4.- Es refereix a l'Ordre de la Conselleria d'Educació i Cultura de 29 d'agost, modificada per l'Ordre de 30 de març de 1990.

5.- En síntesi, per veure si estam davant un model o altre es tracta de respondre la següent pregunta: tenen dret, els alumnes de l'ensenyament no universitari, a elegir la llengua en la qual es vehiculen els coneixements i, per tant, regeix el principi de lliure elecció lingüística?, o no hi ha aquesta llibertat, perquè els coneixements s'han de vehicular en les dues llengües oficials i això significa que una part dels coneixements s'han de vehicular en la llengua pròpia de la comunitat, model de bilingüisme integral anomenat bilingüisme total o igualitari?

6.- Així, en el FD 2 podem llegir això: "La Ley de la Comunidad Autónoma 3/1986, de 19 de abril, cuyo objeto es -artículo 1- el desarrollo del artículo 3 del Estatuto de Autonomía, contempla entre sus fines asegurar el conocimiento y el uso progresivo del catalán como lengua vehicular en el ámbito de la enseñanza -artículo 1.2 b)-, pero, ante todo, declara sin escrúpulos el derecho de los alumnos a recibir la enseñanza -quedando en su conjunto englobada en las denominaciones de primera, superior y especializadas- en su lengua, sea

la catalana o la castellana, imponiendo al Govern el establecimiento de las medidas pertinentes que hagan efectivo ese derecho -artículos 2.2 y 18.1 y 2-, como también la adopción de las disposiciones necesarias que garanticen que al final del período de escolaridad obligatoria el alumno pueda utilizar normal y correctamente el catalán y el castellano (artículo 20.1).

Con la finalidad de hacer efectivo el derecho a la enseñanza en lengua catalana, la Ley impone al Govern el deber de establecer "els mitjans necessaris encaminats a fer realitat l'ús normal d'aquest idioma com a vehicle usual en l'àmbit de l'ensenyament en tots els centres docents" (artículo 22.1).

A este respecto, la Orden del Conseller de Cultura, Educación y Deportes, de 12 de agosto de 1994, tras recordar la obligación del centro escolar de realizar un Proyecto educativo, impuesto por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, precisó que en nuestro ámbito tendría que completarse con un Proyecto lingüístico que sería la base para el tratamiento de las lenguas en el centro escolar y para el incremento de la presencia y el uso de la lengua catalana como lengua vehicular de la enseñanza.

En ese sentido, de acuerdo con la Orden citada, el Proyecto lingüístico ha de tener en cuenta las circunstancias sociolingüísticas de cada centro escolar, con respeto -y garantía- de los derechos y deberes lingüísticos de los alumnos, pero también tiene que garantizar el uso progresivo de la lengua catalana como lengua vehicular de la enseñanza,

aunque en armonía con el castellano y las otras lenguas no oficiales."

I en el FD 4:

"La Ley de la Comunidad Autónoma 3/1986, de 29 de abril, de normalización lingüística, a través del derecho que declara en su artículo 18, ha implantado un régimen lingüístico presidido por la libre elección.

Por tanto, la existencia del derecho de elección de la lengua vehicular de la enseñanza caracteriza el modelo de enseñanza en las Islas Baleares.

A tal efecto, el compromiso legalmente impuesto al Govern de adoptar las medidas pertinentes para proporcionar la enseñanza en la lengua elegida por el alumno pone de manifiesto que no se trata aquí del modelo de bilingüismo integral que patrocinan los recurrentes sino del mayoritariamente implantado -País Vasco y Navarra, pero también se inclina hacia el mismo la Comunidad Valenciana- que ha sido denominado de separación electiva.

Ciertamente, el modelo de libre elección no es el único constitucionalmente posible, pero es por el que esencialmente ha optado el legislador balear en 1986, debiendo tenerse en cuenta que la Ley no se refiere a otros supuestos de enseñanza - salvo las especializadas y las dirigidas a adultos- que no sean la superior y la primera, rigiendo en aquélla el criterio de libre elección de alumnos, pero también de docentes, de modo que lo de que todo ello resulta es, en primer lugar, que la primera enseñanza a que se refiere la Ley no tiene el limitado alcance que le suponen los recurrentes, y, en segundo tér-

Pedagogia Musical

**PARTITURES,
VENT I CORDA**



MUSICASA
CONSERVATORI



**Sol·liciti'ns
el catàleg**

Nou Centre:

**C/ Sant Francesc de Sales, 16
(Rotonda Conservatori) PALMA
Tel. 971 72 28 26**

www.musicasa.com

mino, que los alumnos deben conocer ambas lenguas al final del periodo de escolaridad obligatoria, que es justamente lo que el legislador impone al Govern que garantice mediante la adopción de las disposiciones necesarias (artículo 20.1).

En consecuencia, tan constitucionalmente legítimo es el modelo de bilingüismo integral o de conjunción lingüística como el de separación electiva por el que se inclina la Ley 3/86. En realidad, como señaló el Tribunal Constitucional en la sentencia número 337/94, la Constitución admite varios modelos lingüísticos de la enseñanza. Por tanto, si bien de la Constitución no deriva directamente el derecho a la libre elección de la lengua docente o de la lengua vehicular de la enseñanza, ese derecho puede ser reconocido por el legislador autonómico, que es lo que en nuestro caso sucede, de modo que, en definitiva, la Constitución remite al legislador autonómico para la concreta configuración del modelo correspondiente.

Los artículos 3 y 27 de la Constitución ni amparan el derecho de libre elección de centro docente con una lengua determinada -sentencia 195/89- ni tampoco un derecho de opción lingüística para que la enseñanza sea impartida "en sólo una de las dos lenguas cooficiales en la Comunidad Autónoma, a elección de los interesados" (sentencia 337/94).

Pues bien, aún siendo objetivo de la Ley el asegurar el conocimiento y el uso progresivo del catalán como lengua vehicular en el ámbito de la enseñanza -artículo 1.2 b)-, lo que más acaso importa es que el legislador balear ha implantado básicamente un régimen presidido por la libre elección, de manera que, a partir de ahí, ha de concluirse que el precepto cuestionado -artículo 4 de la Orden de 12 de agosto de 1994- no siendo, sin ningún género de dudas, contrario al artículo 3.3 de la Constitución ni a los artículos 3 y 14 del Estatuto de Autonomía, también se adecua al modelo lingüístico de libre elección previsto en la Ley 3/86".

7.- Aquest darrer del següent tenor literal: "Els infants tenen dret a rebre el primer ensenyament en llur llengua habitual, ja sigui aquesta el català o el castellà".

8.- Cal recordar que el Tribunal Constitucional, en la seva Sentència 142/88, de 12 de juliol, FJ5, proclama que l'exposició de motius de les lleis, "aunque no sea un elemento decisivo para su interpretación, permite aclarar su finalidad y alcance".

9.- Amb aquestes paraules:

"Al segle XVIII, el decret de Nova Planta anul·len els òrgans d'autogovern de la Corona d'Aragó i la llengua catalana comença a sofrir un procés de marginació creixent en els diversos àmbits d'ús públic i formal. Així, el 1768, per una Pragmàtica de Carles III, la llengua catalana és bandejada en la major part de la documentació oficial, civil i eclesiàstica; i diversos textos legals proscriuen, devers la meitat del segle XIX, l'ús de la nostra llengua a l'ensenyament. Al segle XX, a part del breu parèntesi de la Segona República, el català sofreix una marginació encara més accentuada, tant a l'escola com als mitjans de comunicació, i, també, en l'ús

oficial i públic en general, que culmina durant la dictadura franquista. Finalment, la generalització dels moderns mitjans de comunicació, sobretot ràdio i televisió, dels quals quedava exclòs el català, ha fet que la nostra llengua arribàs a córrer el perill de desaparició si no se'n redreçava el rumb.

Així mateix, cal comptar amb l'arriba-

da, en temps recents, d'un nombre considerable d'immigrants d'altres àrees lingüístiques, als quals la nostra societat no ha pogut oferir els instruments que els poguessin facilitar la seva normal integració.

És així que la nostra llengua, que ha estat i és vehicle d'una cultura universal, es troba, actualment, en situació de desvaliment. Conseqüències d'aquesta situació són: un excés de barbarismes a la llengua parlada popularment, el desconeixement de les formes d'expressió culta tradicional, la generalització de certs prejudicis lingüístics i diverses actituds d'infravaloració envers el propi idioma".

10.- Textualment, l'exposició de motius diu així: "D'acord, doncs, amb aquest marc legal la Comunitat Autònoma té el dret i el deure d'acabar amb la situació d'anormalitat sociolingüística i, es



Huesa, Colom, Gomila i, d'esquena, Mas

compromet a regular l'ús de la llengua catalana com a llengua pròpia de les Illes Balears, i del castellà com a llengua oficial de tot l'Estat. És així que haurà de garantir els drets lingüístics i farà possible que tothom conegui les dues llengües, precisament per poder fer efectius aquests drets.

També cal comprometre tots els ciutadans de les Illes Balears, qualsevol que sigui la seva llengua habitual, en la salvaguarda i extensió de la llengua catalana, dins una situació en què tots els ciutadans coneguin les dues llengües i assumeixin la defensa i normalització de la catalana, perquè és un component essencial de la identitat nacional dels pobles de les Illes Balears.

La Comunitat Autònoma té, en suma, com a objectius dur a terme les accions pertinents d'ordre institucional per tal que el català, com a vehicle d'expressió, modern, plurifuncional, clar, flexible i autònom, i com a principal símbol de la nostra identitat com a poble, torni a ser l'element cohesionador del geni illenc i ocupi el lloc que li correspon en qualitat de llengua pròpia de les Illes Balears. Per això ha de ser present en els diversos àmbits d'ús oficial de l'administració, dels mitjans de comunicació de masses, de l'escola i de la vida social en general, amb el corresponent respecte a les modalitats lingüístiques pròpies de la tradició literària autòctona, però sense perjudici de la unitat

de la llengua.”

11.- Que prescriu això:

“1. Els plans d'estudis de les Escoles Universitàries de Formació del Professorat d'EGB i altres de formació, perfeccionament i especialització del professorat han d'esser elaborats de manera que els alumnes d'aquests centres adquireixin la competència i la capacitat lingüística necessàries per a impartir classes en català i fer efectius els drets reconeguts a la present Llei.

2. Donada l'oficialitat de les dues llengües, catalana i castellana, els professors que imparteixen l'ensenyament dins l'àmbit de les Illes Balears han de posseir el domini oral i escrit dels dos idiomes oficials necessari en cada cas per a les funcions educatives i docents que han de realitzar.

3. Els professors que a partir de l'entrada en vigor de la present Llei no tinguin un coneixement suficient de la llengua catalana seran capacitats progressivament per mitjà dels corresponents cursos de reciclatge, el còmput horari dels quals serà tengut en compte a efectes de jornada laboral en període no lectiu.

4 L'Administració autonòmica ha de procurar que en la reglamentació de l'accés del professorat a la funció docent s'estableixi el sistema adequat per tal que tots els professors de nou ingrés posseeixin les



C o n t a c t e

Telèfon: 971 75 04 86
FAX: 971 90 59 34

www.isi-idiomas.com
e-mail: isi@jet.es



**Materials d'Ensenyanca
Alemany**



Treffpunkt kompakt 1+2 (nou en novembre)



INICIACIÓ A LA LLENGUA ALEMANYA



GRAMÀTICA BÀSICA D'ALEMANY



Treffpunkt Modul

Consulta les
nostres pàgines en
isi-idiomas.com

competències lingüístiques fixades en el present article”.

12.- Que assenyalen això:

“Disposició Addicional 6ª.- Els professors procedents d'altres Comunitats Autònomes de l'Estat Espanyol que no posseixin un nivell suficient de comprensió oral i escrita de la llengua catalana estaran obligats a superar les proves dels dos primers anys de reciclatge dins un període de tres anys, comptats a partir de la seva presa de possessió.

Disposició Addicional 7ª.- Els professors que estiguin prestant els seus serveis a centres docents ubicats en el territori de la Comunitat Autònoma en el moment de la publicació d'aquesta Llei disposaran d'un període de tres anys, comptats a partir de la promulgació d'aquesta, per a obtenir l'avaluació satisfactòria en els dos primers cursos de reciclatge.

Disposició Addicional 8ª.- Els límits temporals expressats en les Disposicions 6ª i 7ª podran ampliar-se per causes excepcionals en un termini màxim de dos anys que tindrà caràcter improrrogable”.

“Disposició Transitòria 3a.- En els plans d'estudi del professorat d'EGB hi ha d'haver, com a obligatòries, les assignatures necessàries per tal que, en l'expedició del títol, es garanteixin els coneixements suficients de llengua i literatura catalanes des de la perspectiva de les Illes Balears a fi de poder-les impartir en els centres d'ensenyament situats a l'àmbit territorial de la Comunitat Autònoma dins un termini màxim de quatre anys. Fins que els centres de formació de professorat hagin elaborat els seus plans d'estudis de manera que garanteixin que els seus titulats tinguin els coneixements de català necessaris per a poder impartir classe en el centres d'ensenyament situats a l'àmbit territorial de les Illes Balears, el Govern de la Comunitat Autònoma posarà els mitjans necessaris per a assegurar l'esmentat nivell de coneixement del català a tots els alumnes que hi cursin estudis”.

13.- L'argument queda, si és possible, més reforçat si tenim en compte que el projecte del Govern tramès al Parlament publicat al Butlletí Oficial del Parlament de les Illes Balears núm. 37 de dia 15 d'abril de 1985, optà clarament per un model de lliure elecció lingüística en preceptuar a l'art. 17 que els "alumnes tenen dret a rebre l'ensenyament en la seva llengua, sigui la catalana o la castellana". Al referit article es presentaren tres esmenes totes elles en la direcció de canviar el model de lliure

elecció; dues de supressió de l'article, que foren rebutjades en Comissió. Són les del Grup Parlamentari Regionalista de les Illes per considerar que els drets lingüístics dels ciutadans quedaven suficientment assegurats amb altres articles del Projecte i "també perquè consideram que aquest article, aplicat des d'una perspectiva excessivament partidista, pot fer molt difícil l'ensenyament en llengua catalana en els centres docents", i la del Grup Parlamentari Esquerra Nacionalista-PSM, motivada "per evitar la divisió de la població escolar per motius de llengua i perquè entrebanca la integració dels no-catalanoparlants". Més sort va tenir l'esmena 779/85 del Grup Parlamentari Socialista acceptada per la Comissió, que, en afegir després de la paraula "rebre" les paraules "el primer", efectua el canvi de model. Esmena que es justifica en la intenció d'"especificar l'àmbit al qual s'estén el dret en qüestió, i evitar que quedi fixat, a una Llei de normalització lingüística, un sistema d'ensenyament amb separació dels alumnes segons la seva llengua". L'article 17 del projecte passa a ser el 18 del dictamen de la Comissió. El text del dictamen fou aprovat per unanimitat el 29 d'abril de 1986.

Aquesta és igualment una de conclusions substancials a la qual arribà el Consell Consultiu de les illes Balears en el seu dictamen 39/97, de 24 de juny, relatiu al Projecte de decret que regula l'ús i l'ensenyament de i en llengua catalana, pròpia de les illes Balears, en els centres docents no universitaris de les Illes Balears, en el qual com a pressupòsit previ per determinar el model lingüístic educatiu establert a la LN i per exigència del principi de seguretat jurídica proclamat a l'article 9.3 de la Constitució, assenjala que el Govern Balear ha de procedir directament a corregir l'errada de fet "per evitar que es perllongui i perpetui una confusió i una discordança inexistents en la voluntat emanada del Parlament de les Illes Balears, en l'exercici de la legítima potestat legislativa que té conferida", com assenjala el dictamen en la consideració jurídica quarta A).

A la dita qüestió es refereix el Preàmbul del Decret 92/97, de 4 de juliol, assenyalant que el Govern Balear com a conseqüència de l'esmentat dictamen ha procedit a corregir l'errada de fet de la versió catalana de l'article 18.1 de la LN i deixant ben clar que el referit article "regula el dret dels alumnes a rebre el primer ensenyament en la seva llengua, sigui la catalana o la castellana".

Però la referida correcció no l'hem vista publicada encara al BOCAIB.

14.- Vegeu "Els principis de la Llei de normalitza-

ció lingüística a les Illes Balears", Revista Jurídica de Catalunya, núm. 1, 1987, pàg. 68.

15.- Idea en la qual insisteix l'article 4 de la LN.

16.- A idèntica conclusió arriba el Consell Consultiu a l'esmentat dictamen 39/97 quan assenyala que "la claredat del que s'ha exposat fa innecessaris aclariments majors i obliga a concloure que l'art. 18.1 limita el dret que regula el primer ensenyament, la qual cosa condueix a un model de conjunció lingüística o bilingüisme integral (...). Aquesta interpretació és, per acabar, l'única coherent amb l'art. 22.3r. de la Llei 3/86, el qual imposa a l'Administració "garantir que els alumnes no siguin separats en centres diferents per raó de llengües".

17.- A ella es refereix el Tribunal Constitucional en el FJ 10 de la Sentència 337/1994, quan diu que "de otro, al ser el catalán materia curricular y lengua de comunicación en la enseñanza, ello asegura que su cooficialidad se traduzca en una realidad social efectiva; lo que permitirá corregir situaciones de desequilibrio heredadas históricamente y excluir que dicha lengua ocupe una posición marginal o secundaria".

18.- Vegeu "Els principis de la Llei de normalització lingüística a les Illes Balears", op. cit., pàg. 68.

19.- Precisament en el segon cicle de l'educació infantil l'art. 3 de la LOGSE assenyala que es procurarà que el nin aprengui a fer ús del llenguatge.

20.- Segons la LOGSE l'educació primària comprèn sis cursos acadèmics dels 6 a 12 anys i té per finalitat proporcionar als infants una educació comuna que faci possible l'adquisició dels elements bàsics culturals, els aprenentatges relatius a l'expressió oral, lectura i escriptura (art. 12). Aquest nivell ha de contribuir a desenvolupar entre d'altres la capacitat d'utilitzar de manera apropiada la llengua castellana y la llengua oficial propia de la Comunidad Autónoma" (art. 13 a), i els alumnes segons l'art. 4 a) del Reial Decret 1344/1991, de 6 de setembre, pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Primària hauran d'assolir dins aquest

nivell, entre d'altres, els següents objectius "comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano y, en su caso, en la lengua propia de la Comunidad Autónoma, atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación". Per últim, l'art. 14.1 i 2 d) de la LOGSE l'educació primària es divideix en 3 cicles i s'organitza en àrees obligatòries que tenen un caràcter global i integrador entre les quals ens trobam: llengua castellana, llengua oficial pròpia de la corresponent Comunitat Autònoma i literatura. Doncs bé, per als infants que no s'han incorporat a l'escola abans dels 6 anys, és a dir, a l'educació infantil, entenc que primer ensenyament és el primer cicle d'aquest nivell, la qual cosa permetrà al final de l'educació primària haver desenvolupat les capacitats i assolit els objectius en matèria de les dues llengües que es proposa la Llei.

21.- Aquesta és la interpretació que en fa l'art. 8 de l'Ordre del conseller d'Educació, Cultura i Esports de dia 12 de maig de 1998, per la qual es regulen els usos de la llengua catalana, pròpia de les illes Balears, com a llengua d'ensenyament en els centres docents no universitaris de les Illes Balears.

22.- Assenyala l'article que "els poders públics han d'adoptar les mesures necessàries per a fer efectius la promoció, el coneixement i l'ús normal de la llengua catalana".

23.- Tenint en compte el que fins ara hem exposat cal demanar-se si l'Ordre, de dia

12 d'agost de 1994, del conseller de Cultura, Educació i Esports, sobre l'ús de la llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, com a llengua vehicular a l'ensenyament no universitari, derogada pel Decret 92/1997, de 4 de juliol, era la mesura, el mitjà o, més en concret, la disposició adequada o necessària per fer possible el model dibuixat per la LN. La resposta a la pregunta formulada és ben senzilla. L'Ordre no era la mesura adequada o necessària, ja que, en lloc de fixar quines assignatures o àrees s'havien de vehicular en la llengua pròpia o concretar el concepte de progressivitat, traslladava aquesta tasca als centres indicant-los que el Projecte Lingüístic de Centre "haurà de preveure la implantació progressiva de la llengua catalana en l'ensenyament i en els actes administratius, socials i culturals" (art. 3). Però no tan sols no



El moderador F. Gomila i el ponent B. Colom



El públic en un moment de la taula rodona

era la mesura adequada, l'Ordre, sinó que el seu art.4 era contrari a la LN i, per tant, segons el meu parer, era il.legal, en la mesura que la LN preceptua la implantació progressiva del català com a llengua vehicular a tots els centres, no separant els alumnes en centres diferents per raó de llengua, i perquè l'Ordre en el seu art. 4 disposava que:

“Els centres que, de manera excepcional, vulguin fer servir exclusivament una de les dues llengües oficials de la Comunitat Autònoma, sigui la catalana o la castellana, com a vehicular de tot l'ensenyament -a excepció de l'ensenyament de l'altra llengua oficial i de l'àrea o àrees de llengües estrangeres- n'hauran de sol.licitar autorització a la Conselleria de Cultura, Educació i Esports, després de l'acord del claustre de professors i del consell escolar del centre, i amb una exposició raonada de motius. En tots els casos, s'adoptaran les mesures necessàries per garantir un aprenentatge adequat a les exigències de la legislació vigent de l'altra llengua oficial”.

És a dir, l'Ordre preveia que amb caràcter excepcional i mitjançant autorització hi pogués haver centres que fessin tot l'ensenyament en castellà, la qual cosa hagués implicat, a més, la separació d'alumnes en centres diferents per raó de llengua, la contradicció era evident.

Com ja va posar de manifest el professor GARCÍA DE ENTERRÍA fa molts d'anys (Legislación delegada, potestad reglamentaria y control judicial, Tecnos, Madrid, 1981, pàg. 9), el pitjor dels reglaments il.legals és que en aplicar-los estam inaplicant la Llei que, en principi, els dona vida, i que mai no haurien de conculcar. Tenia raó en part el professor MILIAN I MASSANA quan, analitzant les ordres del 1986 i del 1990 deia que el model balear no era el de bilingüisme integral. Realment, el model que s'aplicava a les Balears com a conseqüència de l'Ordre del 1986 modificada per l'Ordre del 1990, no era el de bilingüisme integral, tampoc no ho era el model que es derivava de l'Ordre del 1994, ja derogada, que no es corresponia, com hem intentat demostrar, amb el que per unanimitat fou aprovat pel Parlament de les Illes Balears mitjançant la LN.

24.- Competència per dictar-lo no li'n mancava, a la Comunitat Autònoma. Fins i tot el Tribunal Constitucional en el FJ 2 de la Sentència 123/1988, de 23 de juny, referida a la LN, havia proclamat que “el art. 3 del Estatuto de Autonomía de las Islas Baleares, reconoce el derecho al conocimiento y utilización de la lengua catalana que tendrá en la Comunidad Autónoma, junto con la castellana (carácter de idioma oficial). No puede negarse, ciertamente, al Gobierno de la Comunidad Autónoma la capacidad para ejercer acciones políticas y toda la activiada administrativa que crea necesaria y conveniente para hacer efectivo el derecho reconocido en el artículo estatutario citado”. Entre les accions polítiques cal destacar precisament la promulgació de les lleis de normalització i els reglaments que la desenvolupen, ja que, com ha destacat el Tribunal Constitucional en el FJ 7 de la Sentència 337/1994, de 23 de desembre, “dentro de estas acciones políticas se incluyen, como ya se ha declarado por este Tribunal, las disposiciones de las Comunidades Autónomas encaminadas a promover la normalización lingüística en su territorio (SSTC 69/1988 y 80/1988). Disposiciones cuyo objetivo general no es otro que el de asegurar el respeto y fomentar el uso de la lengua propia de la Comunidad Autónoma y cooficial en ésta y, a este fin, corregir positivamente una situación histórica de desigualdad respecto al castellano, permitiendo alcanzar, de forma progresiva y dentro de las exigencias que la constitución impone, el más amplio conocimiento y utilización de dicha lengua en su territorio”.

25.- El Decret no regula ni l'educació permanent dels adults ni els ensenyaments especialitzats als quals es refereix l'article 24 de la LN.

26.- Està previst igualment al Decret (art. 11) que els centres, mitjançant consens majoritari dels pares, puguin vehicular més de la meitat del còmput horari en català. No debades el Tribunal Constitucional en el FJ 10 de la Sentència 337/1994 ha proclamat que el català, en atenció a l'objectiu de la normalització lingüística, sigui el centre de gravetat del model de bilingüisme integral.

27.- Segons l'article 10 del Decret serà el Projecte Lingüístic, aprovat per majoria qualificada del consell escolar de cada centre, que especificarà quines àrees, a més d'aquestes, s'impartiran en la llengua pròpia fins arribar a la meitat del còmput horari.

REFLEXIONS SOBRE NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA

(ABANS, DURANT I DESPRÉS DE LES
JORNADES ORGANITZADES PER L'STEI-i)

...la primera conclusió de les Jornades és que la NL interessa molta gent, perquè és un objectiu no assolit encara i continua essent prioritari i necessari. L'assistència i la participació a les jornades fou molt alta...

Maria Antònia Font i Gelabert



Aquest és un breu resum de les reflexions, idees o conclusions que aquestes jornades ens aportaren. La intenció de l'STEI-i, quan va organitzar-les, fou la de reflexionar sobre la situació actual de la Normalització Lingüística (LN) a les nostres illes i la de cercar, entre ponents i assistents, noves fórmules per empènyer la NL a l'educació i a l'àmbit sindical.

Un punt de partida imprescindible per a nosaltres fou reunir persones de diferents contrades dels Països Catalans, amb el màxim nombre possible de persones de les nostres illes. La idea també era la de trobar un espai i un temps per parlar, reactualitzar informacions, tenir un contacte directe entre nosaltres i donar la possibilitat de participar a totes les persones que treballen o volen treballar en aquest tema.

La primera conclusió de les Jornades és que la NL interessa molta gent, perquè és un objectiu no assolit encara i continua essent prioritari i necessari. L'assistència i la participació a les jornades fou molt alta. Molta gent, compromesa amb la NL, és conscient de la necessitat de la col·laboració de tothom per fer possible aquest projecte i creu que és necessari assolir un mínim acceptable de NL, per poder dur endavant altres projectes que l'educació i la societat necessiten.



Components de la taula rodona "Els sindicats i la Normalització Lingüística"

La segona conclusió és que les persones de l'Administració Educativa, que han d'impulsar la NL, són massa enfora de les persones més avançades en la defensa de la nació, de la llengua i

de la cultura. Els i les nacionalistes catalans i catalanes de les illes ja omplim uns quants tramvies, però tampoc no som tants. Convindria acostar posicions i treballar cap a objectius comuns, s'hauria d'aprofitar l'energia de les persones que més força tenen. Es tracta d'escoltar-se un poc més i asseure's a la mateixa taula per intercanviar idees i trobar-ne la viabilitat.

La tercera conclusió ve de la taula rodona Marc legal: legislació o voluntariat? amb ponents especialistes en lleis autonòmiques i dret internacional. Des de l'STEI-i reivindicam la necessitat d'un marc legal que faciliti l'ensenyament íntegrament en català a tots el centres educatius de les Illes Balears, des de la convicció i la seguretat que aquesta mesura facilita la cohesió social i compleix la Llei de Normalització Lingüística de les Illes Balears (1986), quan diu que les persones que estudien a les Illes Balears han d'acabar el seu període d'escolarització obligatòria sabent parlar, entendre, llegir i escriure les dues llengües oficials d'aquesta comunitat. Des de 1999 ençà, esperam una legislació que superi el decret de mínims del govern del PP de l'any 97. Aquesta legislació encara no ha arribat. El decret 92/1997 (Bocaib, 17.07.97) preveu que un 50% de l'ensenyament es faci en català i l'altra 50%, es faci en castellà. Està comprovat que l'alumnat acaba parlant i escrivint en castellà, però un tant per cent molt

...des de l'STEI-i reivindicam la necessitat d'un marc legal que faciliti l'ensenyament íntegrament en català a tots el centres educatius de les Illes Balears, des de la convicció i la seguretat que aquesta mesura facilita la cohesió social i compleix la Llei de NL...

alt de l'alumnat, ni parla ni escriu en català. Només els infants de famílies no catalanoparlants, que han tingut la sort d'assistir a les escoles on es fa tot íntegrament en català, acaba l'escolarització obligatòria parlant en català, la qual cosa li permet sentir-se integrat a la cultura catalana i no viure en constant conflicte lingüístic.

El PP havia previst assolir el 50% en català i el 50% en castellà a tots els centres docents de les Illes Balears el curs 2001-2002. Ja ha passat el juny de 2002. Ara què feim? Som en compàs

d'espera? Es veu que tenim molt de temps i podem esperar. I què esperam?

Des de la Direcció General d'Administració Educativa ens diuen que abans no teníem el suport de l'administració i ara sí. Sembla que amb això

ens ha de bastar. Abans teníem la legislació que tenim ara i ens pensàvem que en entrar el partit nacionalista de les Illes en tendríem una altra, de legislació, més clara i més afavoridora dels interessos de tot l'alumnat de les Illes. Per la informació que ens donaren a les Jornades, les persones que treballen a les Pitiüses i a les escoles concertades sostingudes amb fons públics, aquest 50% realment no s'ha assolit. Sabem que la Conselleria, a juny de 2002 disposava de dades dels centres de Primària, però no en disposava dels centres de Secundària. El 31 d'agost de 2002 tot el professorat havia d'estar capacitat per a l'ensenyament en català..., però encara no

saben qui no té la capacitat, per què no la té i com es pot resoldre aquest problema. Actualment, la ponència de Planificació de Normalització Lingüística del Consell Social de la Llengua Catalana, formada per unes 10 persones, treballa en la definició d'objectius i d'accions a fer per àrees i sectors de tota la societat i no compta amb la participació directa de ningú del Servei d'Ensenyament del Català o de la Direcció General d'Administració Educativa,



El Doctor Arcadi Oliveres, conferenciant a les Jornades, amb Pere Polo



Neus Santaner, Bartomeu Mestre i Joan Melià components de la taula "Els Sindicats i la NL"

que són els responsables directes d'aquest sector.

La quarta conclusió la proporciona la taula rodona dels Sindicats i la Normalització Lingüística. Hi participaren companys i companyes dels sindicats del Principat i del País Valencià així com també altres sindicats de les Illes com l'STIB i la UOB. Es veié clarament la necessitat de continuar treballant per la NL i d'obrir noves vies d'acció, que des dels sindicats es poden fer per la normalització lingüística. La idea va néixer del Pla de mesures urgents en normalització lingüística a les Illes Balears, el famós Pla de Xoc, fet per la Direcció General de Política Lingüística. Allà hi ha la llavor de tota aquesta feina i és a partir d'aquí que hem trobat una nova via d'impuls, amb accions concretes a fer des de l'àmbit laboral i sindical.

Aquestes accions es concreten en la creació d'un Servei de Normalització Lingüística a les organitzacions sindicals, que faci difusió d'actituds lingüístiques favorables a la normalització de l'ús del català, que estableixi criteris d'ús de la llengua en el funcionament de l'organització i en els instruments de treball per a l'exercici de la professió, que treballi aspectes lingüístics, que organitzi cursos d'Història, Llengua i Cultura, que determini la terminologia específica i que realitzi la traducció de textos, contractes i convenis col·lectius. Tot això en estreta col·laboració amb altres sindicats d'altres zones dels PPCC per rendibilitzar esforços i recursos, i per

...cal dissenyar una política educativa coherent amb una línia de govern, que sigui defensora de la identitat nacional, de la llengua i de la cultura pròpies com un patrimoni de la Humanitat, que sigui acollidora amb les persones novingudes, que sigui compensadora de les desigualtats socials...

tenir més força en les seves reivindicacions. La cinquena conclusió consisteix en la necessitat de dissenyar una política educativa coherent amb una línia de govern, que sigui defensora de la identitat nacional, de la llengua i de la cultura pròpies com un patrimoni de la Humanitat, que sigui acollidora amb les persones novingudes, que sigui compen-

sadora de les desigualtats socials, que valori el medi ambient i els recursos naturals, que sigui coherent amb totes les seves actuacions, que cerqui la col·laboració de totes les altres institucions - locals, autonòmiques i de l'Estat- per dur endavant un projecte global amb la participació de tota la ciutadania.

La sisena conclusió té a veure amb el paper de la nostra Universitat. Necessitam el suport i la col·laboració directa del personal docent i investigador en matèria de NL del Departament de Filologia Catalana. Darrerament han passat fets importants dins la nostra universitat que ens fan dubtar que això sigui possible. Pensam que la Universitat de les Illes Balears pot tenir un paper important en aquest procés de normalització lingüística i cultural, però que encara no l'ha assumit i si no s'hi posa aviat, per ventura no hi serà a temps.

Encara ens resta molt per fer i per coordinar. Seguirem treballant amb coratge, amb il·lusió, amb les forces i les idees de tots i de totes. Com deia Antoni M. Alcover a la Lletra de Convit del seu gran projecte: "L'empresa és grossa, és llarga; demana molt de pit, molt de seny i molt de suc de cervell". Endavant!

EL LLENGUATGE DEL ROSTRE DINS L'AULA

Mònica Marcos-Llinàs

Universitat de les Illes Balears. Ohio University. Athens, OH

Is communication primarily verbal or can it also be nonverbal? What do we understand as nonverbal communication (NVC)? This paper will focus on the importance and necessity of body language in ESL/EFL classroom verbal interaction. Based on previous research carried out with Spanish high-school EFL learners, I will discuss the concept of body language, the different types of body language, and the benefits of its use for instructors and learners. What role does NVC play when learners improvise in-class role plays? Is there a relationship between language anxiety and confidence? How does one learn the conventions of NVC? Research shows that conscious use of body language can result in new techniques in the instructor's methodology as well as positive reactions in the student's language acquisition process. The instructor is provided with new tools to promote spontaneity, to develop a community-classroom climate, and to reduce second language anxiety among students communicating face-to-face in a non-native language. Lastly, this paper (presented at the OFLA 2001 conference in Ohio, US) will cover how we can apply the use of body language to the second or foreign language classroom.

Segons la *Real Academia de la Lengua Española*, comunicació “es el trato o correspondencia entre dos o más personas o la transmisión de señales mediante un código común entre el emisor y el receptor”. Dins l'aula de la llengua estrangera (LLE), comunicació -o interacció social- és la relació que existeix entre el professor i l'alumne quan parlen, s'escolten, es miren o es toquen. Segons explica Savignon (1983: 8), el concepte de comunicació dins l'aula de la LLE és “*the expression, interpretation and the negotiation of meaning*”, és a dir, els parlants es comuniquen expressant, interpretant i negociant el significat de les paraules però també dels gestos, de les mirades i del rostre.

Hi ha dos tipus de comunicació: la verbal i la no verbal (NV).

La mirada, els gestos, les expressions facials, el moviment, la vestimenta o el contacte físic són alguns exemples de la comunicació gestual tan necessària com la verbal. Savignon (1983: 4) assenyala que paral·lelament a les paraules, els parlants també comuniquen amb el cos. Mehrabian (1968: 53) afirmà que l'ésser humà comunica un

93% dels missatges amb el cos i un 7% amb les paraules. Més recentment, Goleman (1995), expert en intel·ligència emocional, defineix la comunicació no verbal com a l'element essencial perquè les persones es comuniquin “*The key to intuiting another's feelings is in the ability to read nonverbal cues: tone of voice, gesture, facial expression, and the like. [. . .] One rule of thumb used in communications research is that 90 percent or more of an*

emotional message is nonverbal". Gullberg (1998: 41) explica com les paraules i els gestos es complementen "*The gradual replacement of speech with gesture influences both the form and communicative functions of gestures*". El rostre és una de les vies de comunicació gestual amb què compta l'home des del naixement i que desenvolupa més endavant (Ekman i Friesen 1975: 6). Segons argumenta Arnold (1999) el coneixement i les emocions són companyes dins la ment. El domini cognitiu necessita el domini afectiu i a la inversa. Sense afecte i emocions, l'aprenentatge d'una LLE pot ésser una experiència traumàtica. El llenguatge no verbal forma part del domini afectiu (Goleman 1995).

El rostre dins l'aula

Dins l'aula, Antes (1996: 440) insisteix en la importància dels gestos i el coneixement dels diferents usos del llenguatge no verbal propi de cada cultura. No es tracta únicament de parlar en la LLE sinó també de saber com parlar, usant les paraules i el cos segons el context i les normes socioculturals "*To be a native speaker of a language entails not only being fluent verbally but also having command of the gestures that normally accompany that language*". Sovint el rostre (Davis 1998: 21) és l'única via de comunicació possible entre els parlants:

"Las palabras son hermosas, fascinantes e importantes, pero las hemos sobreestimado en exceso, ya que no representan la totalidad ni siquiera la mitad del mensaje. Más aún, como sugirió cierto científico: las palabras pueden ser muy bien lo que emplea el hombre cuando le falla todo lo demás".

Tothom coneix l'expressió "*un gesto vale más que mil palabras*". El rostre és un dels aspectes gestuals de la *kinèsica* (Birdwhistell 1952), disciplina que estudia l'ús del moviment que fa l'home en comunicar-se. El rostre és una zona de comunicació que es mou contínuament i que transmet les emocions, la identitat de les persones i les distintes actituds interpersonals. El rostre també proporciona informació i facilita respos-

tes respecte al missatge emès. Molts investigadors descriuen el rostre com la base d'expressions de les emocions (Ekman & Friesen 1975: 7). Birdwhistell (1979: 19) indica que amb el rostre, l'home pot expressar més de 25.000 expressions distintes. Durant una conversa, els interlocutors han de tenir en compte tots els missatges emesos o rebuts amb el rostre.

Dins l'àmbit educatiu, Miller (1986: 6) afirma que els professors han de considerar les expressions facials (CNV) dels alumnes per dues raons, per poder comprendre millor els missatges dels estudiants i per desenvolupar les habilitats comunicatives i estimular l'aprenentatge de la LLE, "*To be a good receiver of student messages, the teacher must be attuned to many of these subtle cues*". Un somriure o un petit gest amb el cap són alguns dels senyals que han de formar part del discurs del professor. Dins l'aula, és important que els estudiants es considerin part de la comunitat que integra la classe (Young 1999). De fet, un rostre alegre i tranquil pot augmentar l'auto-confiança i la motivació dels estudiants. Aprendre una nova llengua com-

ES REFUGI

Via Sindicat, 21 - pati.
(antic edifici del
Sindicat Forà)

07002 Ciutat de Mallorca

Telèfon: 971 716 731

Fax: 971 718 597

refugi@detallsport.es



**Més de 25 anys
compartint
les vostres aventures**

porta també el fet d'adoptar una segona identitat davant la segona llengua i la segona cultura. D'aquí la importància del rostre i el llenguatge gestual en general (Guiora 1972).

Sovint els professors no comprenen les actituds dels alumnes perquè ignoren els seus missatges facials i gestuals. Contràriament, els alumnes no perden mai detall de les expressions del mestre o del professor, especialment els estudiants d'infantil, que encara observen i aprenen del que veuen, senten, o toquen al seu voltant. Amb una mirada o un somriure, el mestre pot expressar entusiasme i confiança, disgust o incomprensió, el que influirà en la conducta de l'estudiant. Savignon (1983: 4) explica que moltes de les estratègies de comunicació es desenvolupen de forma inconscient imitant persones del nostre entorn o, simplement, participant en contextos naturals amb altres persones, especialment els estudiants d'educació infantil *"Most of our repertoire of communication strategies develop unconsciously, through assimilation of role models -persons we admire and would like to resemble to some extent-and the success we experience in our interactions"*. Els pares i els mestres són els models a seguir. Ekman i Friesen (1975: 7) afirmen que

els pares juguen un rol molt important en l'educació dels fills, que aprenen a interpretar les expressions facials i les emocions imitant els adults. Antes (1996: 440) insisteix en la doble funció de codificació i descodificació que els parlants adopten en una conversa. Dins l'aula de la LLE, els parlants són el professor-alumne, alumne-alumne, i alumne-professor.

El professor de la LLE ha de potenciar l'ús del llenguatge gestual de forma conscient amb la finalitat que alumnes i professors puguin entendre's millor (Antes 1996). El coneixement del llenguatge facial pot integrar-se en la programació de la LLE per desenvolupar la competència sociolingüística de l'estudiant (Savignon 1983). De fet, l'aula de la LLE pot ser el lloc on els estudiants aprenen què és el llenguatge gestual, quines són les seves aplicacions i les similituds o diferències culturals, per exemple, usant vídeos de gent d'altres cultures i centrant l'atenció de l'alumnat en les diferències i similituds culturals de les conductes gestuals.

Les funcions del rostre dins l'aula

Dins l'aula, l'estudiant ha de poder desenvolupar les habilitats acadèmiques i les habilitats de comunicació que inclouen les conductes no verbals (Miller 1986: 7) *"Just as academics skills, [...] so too, must nonverbal behaviors be learned and practiced. These behaviors include fostering positive characteristics, mannerisms, actions, and habits, as well as overcoming negative ones that depress the learning atmosphere"*.

Dins l'aula, el rostre té cinc funcions principals (McNeil, Alibali & Evans 2000: 132):

- 1) Desenvolupar o restringir l'aprenentatge de la LLE.
- 2) Facilitar la comunicació entre estudiants i professors.
- 3) Emfatitzar el missatge verbal.
- 4) Establir les diferències d'estatus.
- 5) Evitar la comunicació.

Molts investigadors descriuen el rostre com la base d'expressions de les emocions indicant que amb el rostre l'home pot expressar més de 25.000 expressions distintes. Durant una conversa, els interlocutors han de tenir en compte tots els missatges emesos o rebuts amb el rostre.

Perquè l'aprenentatge de la LLE sigui exitós, és important que el professor sigui conscient de la utilitat del rostre com a eina de comunicació. És necessari que el rostre del professor (Mirar Taula 1, Miller 1986: 7) sigui congruent amb el missatge verbal per potenciar l'afectivitat entre profes-

sor-alumne, alumne-alumne, alumne-professor; la comprensió; l'atenció; la confiança; el respecte i la llibertat de temps i espai. Pel contrari, una cara seriosa, una expressió d'incomprensió o d'avorriment són exemples de missatges negatius que minven la motivació de l'aprenent i conseqüentment, l'adquisició de la LLE.

Distints instruments afecten el procés d'adquisició d'una LLE. En primer lloc, la psicologia de l'estudiant, o el que Young (1999: 25) denomina les variables afectives *"the affective variables"*, en segon lloc, els estils i les estratègies d'aprenentatge *"learning styles and learning strategies"* (Oxford 1990), en tercer lloc, els distints estils d'ensenyament dels professors *"teaching styles"* (Oxford 1990), i finalment, les variables cognitives. No hem d'oblidar que les expressions facials estan molt lligades a la personalitat de l'alumne i del professor i als estils d'ensenyança i aprenentatge *"learning styles"* (Oxford 1990; Reid 1995).

Dimensions of Teacher Nonverbal Behavior:

Encouraging	Resctricting
Congrous	Incongruous
Responsive	Unresponsive
Positive affectivity	Negative affectivity
Attentive	Inattentive
Facilitating	Unreceptive
Supportive	Disapproving
Intimate	Distant
Inclusive	Exclusive
Free time	Resctricted time
Open space	Closed space

(Miller 1986: 7)

D'acord amb les teories de Darwin, Ekman & Friesen (1975: 28) reconeixen la universalitat de certes expressions facials encara que moltes altres siguin distintes segons cada cultura "[...], cultures differ in the conventions people follow in attempting to control or manage the appearance of their faces in given social situations". Savignon (1983: 43) explica que l'estudiant d'una LLE ha d'estar familiaritzat amb el codi de gestos propis de cada llengua a més de les regles sociolingüístiques que regulen els gestos. El professor ha de familiaritzar l'estudiant amb l'ús i les distintes aplicacions de les expressions facials i els gestos en general per desenvolupar la seva competència comunicativa i saber en quins contextos és apropiat o no usar un determinat gest. Malgrat les distintes metodologies i teories resultants, Ekman & Friesen (1975: 22) coincideixen a classificar sis emocions primàries expressades pel rostre: la felicitat, la sorpresa, la por, la tristesa, la còlera i l'aversion. Montagu (1983: 49), per altra banda, considera l'interès com la setena

Sovint els professors no comprenen les actituds dels alumnes perquè ignoren els seus missatges facials i gestuals. Contràriament, els alumnes no perden mai detall de les expressions del mestre o del professor, especialment els estudiants d'infantil, que encara observen i aprenen del que veuen, senten, o toquen al seu voltant.

emoció universal.

Dins l'aula, el professor pot cridar l'atenció d'un alumne amb un rostre seriós i autoritari establint les diferències de poder. Sovint l'estudiant és un subordinat del professor, el que s'interpreta amb els gestos facials. El professor és qui imposa silenci o respecte entre els alumnes, es qui intimida els alumnes si no es comporten bé o qui els felicita i/o convida a participar amb una mirada, un somriure o un moviment amb el cap. Però el rostre també pot crear confusió i rompre l'harmonia de la comunicació. Dins l'aula, el docent ha d'evitar els missatges

confusos per no afectar l'autoestima de l'estudiant i no augmentar la seva ansietat (Miller 1986; Young 1999), perquè el rostre expressa sentiments i estats d'ànim. Com assenyala Young (1999: 221), perquè hi hagi comunicació en la LLE hi ha d'haver sincronia en les interrelacions entre el coneixement, les emo-

cions i el llenguatge corporal "Research from multiple disciplines, including brain research, will continue to advance our understanding of the language acquisition process and how the body, the emotional mind, and the cognitive mind work toge-

EL VIATGE DEL SEUS SOMNIS AL SEU ABAST AMB



SERRA NORD

NOUS CAMINS PER VIATJAR

C/ 31 de Desembre, 12 - 07004 PALMA

tel.- 20 46 00 - fax.- 20 44 50

**PERQUÈ ELS OFERIM
ELS MILLORS VIATGES
ALS MILLORS PREUS!**

AMB LA QUALITAT DE



ther to generate self-expression in the foreign language". Ekman & Friesen (1975) distingeixen tres raons per les quals els parlants han de controlar el rostre: 1) raons socioculturals, 2) raons vocacionals, i 3) raons contextuals. Malgrat aquestes raons, hi ha vegades en què un no pot controlar totes les emocions, especialment els alumnes d'infantil. Molts dels missatges no verbals són involuntaris pel fet que en parlar, la persona posa més atenció en el que dirà que en com ho dirà.

En resum, el rostre és una eina de comunicació important per a tota la comunitat que integra l'aula de la LLE. El rostre té cinc funcions principals. A més a més, cal tenir en compte la universalitat del rostre així com les diferències culturals. És important que els aprenents d'una LLE coneguin aquestes similituds i diferències per poder-se comunicar i evitar, així, els malentesos que dificulten la comprensió.

Les funcions del rostre fora de l'aula

Fora de l'aula, les funcions més rellevants del rostre són quatre:

1. L'expressió de les emocions.
2. L'expressió de la identitat de les persones.

3. L'expressió de les actituds interpersonals.

4. L'intercanvi d'informació i respostes respecte al missatge emès.

De fet, l'expressió d'emocions en el rostre ha estat la funció més desenvolupada i investigada al llarg dels anys. Com Darwin (1984), molts investigadors argumenten que les expressions facials estan molt relacionades amb les distintes respostes que el propi organisme genera davant situacions concretes (Kendon 1990: 118). El context pot variar el nostre llenguatge NV.

La segona funció del rostre és l'expressió de la identitat de les persones. Als anys setanta, destaquen diversos estudis de caràcter multicultural com el minuciós treball del rostre, FAST (Facial Action Coding Technique) realitzat per Paul Ekman, W.V. Friesen i Tomkins (1971) i FACS (Facial Action Coding System) dut a terme per Ekman & Friesen a l'any 1975 (citats a Sayette et al. 2001: 168). Aquests estudis proporcionen noves teories i conceptes sobre el rostre com a expressió de la identitat. Com expressa Oliver (1993) "El rostro es la desnuda y libre manifestación del hombre, su epifanía".

Distintes teories i estudis afirmen o desmenteixen

Ara tenir un piano és més fàcil



Sense necessitat de comprar-lo, decideixi

LLOGUER-OPCIÓ COMPRA AIXÍ DE FÀCIL

Si el seu fill o filla comença a estudiar piano, vostè ha de pensar en la necessitat de tenir un piano a casa seva.

És lògic que la decisió de comprar-lo definitivament la prengui segons els resultats del curs.

No es preocupi: MUSICASA li soluciona aquest problema.

MUSICASA li cedeix un piano, acústic o digital.

NOMÉS PER 55 eur. mensuals, més quota inicial de 180 eur. Per exemple:

Si vostè decideix comprar el piano que li vàrem cedir, fa un any o més, o qualsevol altra marca,

li descomptarem 840 eur.

YAMAHA

MUSICASA

Pl. Es Fortí, 1
(cantonada Passeig Mallorca)
Palma de Mallorca
Telf. 971 281559

la universalitat de les set emocions primàries anteriorment citades. El que sí és evident és que molts gestos són comprensibles per tots independentment de la cultura o tribu a la qual es pertany. Una de les perspectives més creïbles és la d'Eibl-Eibesfeldt (1977, 1981: 183); en un estudi dut a terme entre distintes cultures, orientals i occidentals, sobre el moviment de les celles en les salutacions entre persones. El seu estudi confirma la universalitat de les expressions d'algunes emocions. Eibl-Eibesfeldt argumenta que l'únic element necessari per als interlocutors és fer senyals per sol·licitar o intercanviar un missatge, el que habitualment es fa amb un gest acompanyat d'una rialla.

La tercera funció del rostre és el rostre com expressió de les distintes actituds interpersonals. En contextos naturals i reals, segons les expressions facials que adopten els parlants, s'estableixen diferències d'estatus. Moltes vegades la manera de mirar, somriure i seguir la conversa canvia segons si el parlant és un superior o un subordinat.

Així i tot, el rostre és limitat perquè pot crear situacions de conflicte on la comunicació és confusa. De vegades, el missatge oral no correspon amb l'expressió facial del parlant. Tota expressió, segons explica A. Oliver (1993), "queda expuesta al equívoco, al malentendido, o la confrontación". En darrer lloc, la quarta funció del rostre és facilitar l'intercanvi de respostes entre els interlocutors. Els ulls, les celles, les parpelles, la boca, els llavis o el front són les parts del rostre més utilitzades. Hi ha quatre raons que expliquen l'ús d'aquestes parts i la seva funció:

- obrir el canal de comunicació somrient, fixant la mirada o movent les celles.
- fixar els torns de paraula.
- completar o emfatitzar part del discurs amb les celles o la mirada.
- substituir els missatges verbals per una mirada o un somriure.

En resum, el rostre té quatre funcions fora de l'aula que, de fet, també es poden aplicar als contextos educatius. Aquestes funcions són: l'expressió de les emocions, l'expressió de la identitat de les persones, l'expressió de les actituds interpersonals, i finalment, l'intercanvi d'informació i respostes respecte al missatge emès.

Conclusió

Per concloure, el rostre constitueix un poderós instrument de comunicació no verbal que actua conscient i inconscientment. La principal funció del rostre és expressar emocions, és a dir, transmetre informació sobre la identitat de les persones. El rostre també és important per rebre o proporcionar

respostes a un missatge concret garantint així la comunicació entre parlants. S'han classificat set emocions primàries encara que moltes altres s'hagin d'aprendre d'acord amb cada cultura. Dins l'aula, és necessari que l'estudiant es familiaritzi amb el significat i l'ús de la CNV pròpia de la llengua i de la comunitat estrangera. La falta de coneixement i de familiaritat amb el rostre i les seves funcions pot dur a confusions i malentesos (Antes 1996). Un bon professor és aquell que a més d'escoltar les paraules, també escolta i entén els silencis i els gestos dels estudiants (Miller 1986).

Referències

- ANTES, A. T. (1996): "*Kinesics: The Value of Gesture in Language and in the Language Classroom*". *Foreign Language Annals*, 29-3, 439-448.
- BIRDWHISTELL, L. R. (1970): *El Lenguaje de la expresión corporal*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- DARWIN, Charles. (1984): *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza Editorial.
- DAVIS, F. (1998): *La Comunicación No Verbal*. Madrid: Alianza Editorial.
- EIBL-EIBESFELDT, I. (1981): *El hombre preprogramado*. Madrid: Alianza Editorial.
- EKMAN, P. FRIESEN, W. Y ELLSWORTH, P. (1975): *Emotion in the Human Face: Guidelines for Research and Integration of Findings*. New York: Pergamon.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- GULLBERG, M. (1998): *Gesture as a Communication Strategy in Second Language Discourse*. Lund: Lund University Press.
- McNEIL, M. N., ALIBALI, W. M., & EVANS, L. J. (2000): "The Role of Gestures in Children's Comprehension of Spoken Language: Now They Need it. Now They Don't". *Journal of Nonverbal Behavior* 24 (2), Summer 2000.
- MILLER, P. W. (1986): *Nonverbal Communication*. Washington, D. C.: National Education Association of the United States.
- MONTAGU, A. y MATSON, F. (1983): *El Contacto Humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- OLIVER, A. (1993): En prensa "El cuerpo como nudo de comunicaciones". *Diario de Mallorca*, 23 de noviembre.
- OXFORD, R. (1990): *Language Learning Strategies*. Boston: Heinle & Heinly Publishers.
- REID, J. (1995). *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Heinle & Heinle Publishers.
- SAYETTE, A. M., COHN, F. J., WERTZ, M. J., PERROTT, A. M., & PARROTT, J. D. (2001): "A Psychometric Evaluation of the Facial Action Coding System for Assessing Spontaneous Expression". *Journal of Nonverbal Behavior*, 25(3), Fall 2001.
- YOUNG, D. J. (1999): *Affect in Foreign Language and Second Language Learning. A Practical Guide to Creating a Low-anxiety Classroom Atmosphere*. Boston: McGraw-Hill College.

Reflexions a l'entorn d'una EXPERIÈNCIA DE COOPERACIÓ EDUCATIVA A GUATEMALA

"(...)este ejercicio profundo y muchas veces sangrante de recuperación del pasado habrá valido la pena si el ayer proyecta el mañana (...) si en la destrucción sobrevivió la esperanza; y si sobresale sobre el horror continuo, como en una historia circular la apología recurrente de la vida..."

*Anna Mir, Anna Pujolàs, Bet Faus, Carles Tortós, Isabel Carrillo i Montse Maestre
Facultat d'Educació de la Universitat de Vic*

En sentir els primers aires de Guatemala les mirades s'activen i els imaginaris construïts abans del viatge comencen a situar-se en una experiència social i educativa que es desenvolupa durant els mesos de gener-febrer de 2002, en el marc del Projecte sobre Educació i Drets Humans compartit per la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic i la Procuraduría de los Derechos Humanos de Guatemala. És aquest el camí escollit per un grup d'estudiants de mestres i educació social que viatgem a Guatemala per realitzar les pràctiques de tercer curs i establir relacions d'acompanyament, d'intercanvi personal i professional amb mestres, promotors d'educació, dirigents, infants i joves, dones i homes de les Comunitats Maya Nueve de Enero i El Tesoro Nueva Esperanza .

Una petita aproximació a la història de Guatemala

Emocions imparables, el desig i la por, el dubte... Maletes, caixes de material educatiu, bitllets i passaports, paraules ràpides, silencis, controls, i per fi entre núvols l'avió trenca el ritme de l'espai i del temps. Barcelona, Madrid, Miami, i l'acollida d'unes mans guatemalenques que ja no ens deixaran més.

Ara, mirant enrere, som conscients que des d'un primer moment vam constatar que qualsevol projecte necessita contextualitzar-se, partir de la realitat per inserir-se de nou en la mateixa. Descobrir i analitzar el passat era necessari per conèixer i comprendre un país on l'opressió i l'explotació, el domini i la negació de les llibertats, l'exclusió i les desigualtats havien anat

definint la història de Guatemala i de les comunitats on anàvem a viure durant dos mesos. Un país i unes vides marcades per les lluites, per la imposició d'una minoria que sempre ha buscat el poder i l'enriquiment propi ignorant la justícia i la igualtat per a tothom. Una trajectòria marcada per la colonització d'Espanya durant quasi tres segles, període en el qual va explicitar-se el control extern i la discriminació dels pobles indígenes maies. Al segle XIX, obtinguda la independència, entren en joc la intervenció anglesa, alemanya i especialment dels Estats Units, que sempre més ha escanyat el país. És així que al llarg del s. XX es van succeir diferents dictadures militars avalades, i fins i tot promogudes, per aquest país. Una petita llum d'esperança s'obre entre 1944 i 1954, anys de

recerca democràtica que van significar un desenvolupament per a la població indígena i treballadora. Però l'amenaça que sentien algunes forces polítiques i socials, els interessos econòmics de les grans potències, i el fantasma d'una revolució comunista, porten a una nova intervenció militar que desembocà en més de trenta anys de guerra i de resistència de la població.

Durant aquests anys de conflicte armat es succeeixen els governs militars que recorren a la repressió i el terror per mantenir-se en el poder, acusant especialment la població indígena, ubicada en la seva major part en el context rural de l'altiplà, de pertànyer i de donar suport a la guerrilla. Això comporta una dura persecució que provoca matances col·lectives; tortures i desaparicions d'infants, joves i adults; així com la destrucció de collites, habitatges i comunitats que es cremen i s'arrasen en la seva totalitat. Aquesta és una política clara d'extermini de la població indígena, que es veu obligada a exiliar-se a Mèxic o altres països fronterers (refugiats); a canviar de lloc contínuament dins el propi país per poder sobreviure (desplaçats interns); o a viure amagats a les muntanyes, en llocs de difícil accés per a l'exercit (comunitats de població en resistència). Tots

aquests desplaçaments externs i interns provoquen el desarrelament de la població; l'augment de la precarietat social i econòmica; la pèrdua de la identitat individual i col·lectiva; i l'empobriment de la participació civil i política. Són conseqüències visibles d'una guerra que es vol mantenir en silenci i esborrar de la memòria. Una pàgina en blanc per aquells que busquen l'oblit; i una pàgina que cal escriure per aquells que consideren que la superació de la violència viscuda passa pel coneixement i la justícia. Les dones i els homes de Guatemala es resisteixen perquè estan convençuts que *"la historia que se olvida tiende a perpetuarse, y el dolor que se anula crece en vez de desaparecer"*.

Les comunitats: un espai social i educatiu per compartir i aprendre a construir el futur

En l'actualitat els Acords de Pau comprometen un Govern, aparentment democràtic, a retornar

les terres a la població indígena i a oferir les ajudes necessàries per garantir la seva reincorporació a la vida social, cultural, política i econòmica del país. Però la lentitud, les irregularitats i la manca de garanties, fan que la població indígena continuï en unes condicions de vida precàries, sense tenir cobertes les necessitats bàsiques per al seu desenvolupament. El reasentament és, en la major part d'ocasions, lluny de les terres originàries i sovint imposat. En un primer moment es fa en instal·lacions provisionals, per passar més tard a unes terres que hauran de ser pagades, amb interessos, a curt termini. Aquesta situació mostra, una vegada més, com els drets humans bàsics continuen sent una abstracció. Tot això, és clar, dificulta la construcció d'una nova vida que ha de començar de zero, però que no vol renunciar als somnis ni a la dignitat humana.

Un exemple d'aquesta realitat són la Comunitat Maya 9 de Enero i El Tesoro Nueva Esperanza on vam viure durant dos mesos.



Un cop a les comunitats, dia a dia, la nostra urgència de fer per sentir-nos útils va començar a "relaxar-se". Abans de marxar de la Universitat teníem la necessitat de pensar possibles projectes ja que això ens donava certa seguretat,

però també intuïem que primer havíem de conèixer les comunitats, i enteníem que la cooperació necessita del diàleg amb els altres per prendre decisions de forma consensuada a partir de les seves necessitats i prioritats. Poc a poc vam comprendre que ens havíem de centrar en donar suport, orientar i ajudar perquè els homes i les dones, els infants i els joves de les comunitats vagin escrivint la seva història, dirigeixin el seu present i projectin el seu futur.

Així, vam adonar-nos del valor que té sentir, escoltar i parlar, observar i oïr, palpar la realitat i amarar-nos de la seva essència. Empatitzar i aprendre a veure-ho tot com ells i elles, però també volíem que la nostra presència i el nostre testimoni mostrés altres formes d'enfocar i entendre la vida. Era necessari obrir-se sense idees preconcebudes que poguessin posar barreres a l'intercanvi amb la gent de les comu-

nitats. Aquest era el nostre repte. Lentament prenfem consciència que compartir és aprendre. Que en les assemblees, les visites informals a les famílies, les reunions formals amb dirigents, les xerrades amb mestres i promotors, les converses amb les dones tot rentant la roba al riu, els jocs i cançons amb els infants... eren espais de vida on les possibilitats formatives es manifestaven per tot arreu.

En aquests espais sentíem com s'anaven gestant noves il·lusions de projectes que no sabíem si serien factibles, però que s'impregnaven d'un desig de fer compartit. Les estudiants d'educació social vam treballar amb les dones buscant espais i recursos per aprendre a llegir, escriure, comptar...; espais per intercanviar pensaments i sentiments sobre la realitat de cadascú; també parlàvem dels drets humans, dels seus com a

dones, i del futur. Amb alguns joves de les comunitats es van compartir moments per comentar la seva participació en la vida comunitària, els seus interessos i inquietuds, i es van organitzar intercanvis esportius amb grups d'altres comunitats. Les estudiants de mestra vam treballar més directament amb els infants i promotors d'educació,

compartint coneixements teòrics i pràctics sobre recursos i metodologies didàctiques, organització de l'espai escolar, atenció a la diversitat dels infants... La participació i el diàleg, el treball cooperatiu, l'expressió artística... van ser elements presents en les activitats a l'escola. Es buscava, a través de dinàmiques i recursos diversos, convertir l'escola en una espai per viure els valors i el contingut dels drets i deures de totes les persones. I en tot moment amb la nostra manera de ser i estar, i amb les nostres petites accions, volíem acompanyar a grans i petits en la seva vida quotidiana.

Va ser així com vam descobrir, sota l'experiència quotidiana, la teoria anteriorment treballada a les aules universitàries. La complexitat de la realitat se'ns presentava bella, plena de reptes i de múltiples interrogants que despertaven la nostra curiositat i ens donaven empenta en els moments de por i inseguretat. Vam adonar-nos que totes les situacions i les petites anècdotes

quotidianes feien de les comunitats un context socioeducatiu on tothom podia participar, on tots i totes, el grup d'estudiants i els infants, joves, dones i homes de les comunitats érem educadors/es i educands. Certament l'educació va sobrepassar els límits dels contextos formals. La convivència, marcada per l'estima i el respecte, va ser el motor d'experiències formatives i enriquidores. Totes les situacions viscudes van ser un espai de trobada entre cultures i històries que havien seguit camins diferents; i aquest encontre va obrir els horitzons i ens va conduir a qüestionar-nos, a fer una nova lectura més crítica i complexa del nostre món i d'aquesta nostra condició humana; i vam començar a aprendre la significativitat de decidir sobre com dirigir la nostra manera de viure. A les comunitats vam regalar-nos mútuament situacions i estímuls

nous que van servir per iniciar un procés que ens allibera de la còmoda gàbia de la ignorància i la passivitat i a voltes ens reafirma creences que ja són en nosaltres.

L'experiència viscuda ens ha fet adonar-nos que cal fugir de les comparacions superficials, aquelles que porten a concloure, per exemple, que havent conegut la realitat de



Guatemala "nosaltres estem millor del que ens pensàvem, tenim més sort". Aquest tipus de comparacions allunyen les dues existències, i la seva conclusió ens deixa en una posició fàcil i estàtica. Cal utilitzar la contraposició entre les dues maneres de viure per apropar-les i extreure el millor de cada una d'elles. A Guatemala, en unes petites comunitats on la història, tan cruel, no ha fet oblidar la lluita esperançadora, hem viscut una forma de vida coordinada, amb uns valors poques vegades presents a la nostra realitat de Catalunya. Nosaltres hem après que la nostra veu ja no pot limitar-se a expressar la simple lamentació d'una realitat injusta, sinó que és necessari no restar en silenci per rebel·lar-se i iniciar el camí del compromís, de la implicació en la lluita pel desenvolupament moral del propi territori. Perquè, en definitiva, el que busquem és fer més humana la vida.



MATERIAL DIDÀCTIC SOLIDARI

A l'STEI-i, conscients de les desigualtats que es donen actualment en el món, volem incidir en la defensa dels sectors de població més desfavorits i contribuir a pal·liar les seves necessitats. El nostre clam es tradueix en un treball en l'àmbit que millor coneixem, és a dir, les escoles, per formar ciutadans lliures i compromesos. L'escola és un escenari de combat per a la democràcia, la justícia, la solidaritat, la responsabilitat i el saber. No obstant això, el professorat no sempre disposa d'eines o aquestes són insuficients per a tal fi. Per això elaboram material didàctic que pugui servir d'ajuda al professorat per, conjuntament amb l'alumnat, poder reflexionar sobre les guerres, la fam, el treball infantil, la manca de salut, la discriminació, etc. A tot l'anterior s'ha d'afegir la preocupació dels professionals que han elaborat el material per una metodologia activa i participativa, amb prioritat del treball cooperatiu sobre el que és individual i competitiu. Per això el material didàctic planteja un bon nombre d'activitats d'aprenentatge, de tipus variat, adequades a les finalitats actitudinals que ens proposam. Així mateix, recomanem al professorat la posada en pràctica d'aquest material des d'una dimensió transversal de l'acció educativa, superant la clàssica compartimentació de les ensenyances. Per aquest curs l'Escola de Formació en Mitjans Didàctics de l'STEI-i ha elaborat *La Carpeta Solidària* i *"És difícil conviure?"*.

La Carpeta Solidària és un recurs pedagògic que tracta les desigualtats Nord-Sud, la violència, l'incompliment dels drets humans, el racisme, la discriminació de la dona i els drets de la infància, temes que afecten el nostre món actual. Pretenem fer una aproximació a la realitat Nord-Sud, des d'un punt de vista crític, partint de la idea que les relacions que existeixen avui en dia no són justes.

Consta d'1 vídeo i de 2 CD amb les seves respectives unitats didàctiques per treballar als centres educatius, biblioteques, centres culturals, etc.

- **Vídeo "El món maia".**

Efectua un recorregut pels diversos països de Centreamèrica. Es tracta la societat, la cultura, el medi ambient i les principals problemàtiques d'Hondures, Guatemala i El Salvador.

- **Unitat Didàctica "Una**

mirada a Centreamèrica", en la qual es recullen, dividides en 3 nuclis metodològics,

les activitats d'aprenentatge a treballar a partir del vídeo anteriorment citat.

- **CD "La plaga del segle XXI: la fam"**, material interactiu que recull informació sobre la problemàtica de la fam en el món.

- **Unitat Didàctica "La plaga del segle XXI: la fam"**, conjunt d'activitats per treballar els continguts del CD.

- **CD "El treball infantil"**.

LA CARPETA SOLIDÀRIA



Mallorca, 12.814 - 07015 PÀRPA
Tel: 971 91 00 60 - Fax: 971 51 51 51
E-MAIL: MICHARD@EUIA.MI



Concebut com un material informatiu important per conèixer la forma de vida que tenen milers d'infants en el món, l'origen del treball infantil i les conseqüències que té sobre ells.

- **Unitat Didàctica "El treball infantil"**. Material que permet assolir els conceptes treballats en el CD amb el mateix nom.

Taller "Metodologia de la Carpeta Solidària"

Conscients de la importància de la formació del professorat els proposam un taller per aprendre a utilitzar "La Carpeta Solidària" dins l'aula.

El taller anomenat "Metodologia de la Carpeta Solidària" consisteix en diverses sessions de formació i està dirigit al professorat interessat en la utilització d'aquest material. El taller serà valorat amb 1 crèdit de formació per al professorat.

Xerrada "Cooperació, solidaritat i educació".

Avui en dia no es dubta que la consecució d'una autèntica educació en valors dels joves passa ineludiblement per una col·laboració decidida de les seves famílies, dels seus veïnats i del poble en general. Tot i ser conscients de les dificultats pràctiques que això comporta, l'STEI-i aposta per un avanç en aquesta col·laboració i per tant ofereix la xerrada-col·loqui "Cooperació, solidaritat i educació" a la localitat del centre educatiu on s'hagi tre-

ballat amb "La Carpeta Solidària". Aquesta activitat es duta a terme per personal especialista en cooperació amb ajut de material audiovisual.

El Projecte d'Educació per al Desenvolupament

És difícil conviure? pretén proporcionar als joves un aprenentatge complet que a més de conceptes incorpori procediments, actituds i valors. Parteix d'una pregunta perquè vol que la participació activa de professorat i alumnat sigui un dels procediments i finalitats educatives principals.

El projecte impulsarà el treball i la reflexió entorn dels valors que poden fer possible una convivència justa i solidària en un món plural i interdependent. Al mateix temps vol promoure en els joves actituds que facin possible aquesta convivència en la comunitat escolar, per a després ser capaços de transmetre aquest model d'actuació a la resta de la societat. Per a això, el professorat comptarà amb una carpeta de treball que inclou activitats entorn de temes de convivència a escala mundial (respecte als Drets Humans), local (educació intercultural) i escolar (educació per a la pau i la resolució de conflictes). Comptarà també amb les necessàries orientacions didàctiques per al seu desenvolupament a l'aula.

EDUCACIÓ, GLOBALITZACIÓ I DEMOCRÀCIA

Seminari internacional
celebrat els dies 14 al 17 de gener de 2002
Escola de Formació en Mitjans Didàctics
de l'STEI-i

EDUCACIÓ, GLOBALITZACIÓ
I DEMOCRÀCIA



El passat mes de novembre es va presentar el llibre *Educació, globalització i democràcia*. En Pere Polo, director de l'Escola de Formació en Mitjans Didàctics-STEI-i, va fer la primera intervenció i va recordar que el llibre havia sorgit a partir del Seminari Internacional

EDUCACIÓ, GLOBALITZACIÓ I DEMOCRÀCIA

que s'havia celebrat del 14 al 17 de gener a Palma. Va agrair el treball realitzat a totes les persones que havien fet possible aquesta publicació i va cedir la paraula al Director General de Cooperació de la Conselleria de Benestar Social, del Govern de les Illes Balears, Llorenç Pons i Llabrés, que també va recordar la celebració del Seminari, del qual n'havia estat ponent, i va encoratjar a seguir en aquesta línia.

En tercer lloc va intervenir Marcos Rointman Rosenman, Professor Titular de Sociologia i estructura social d'Amèrica Llatina, a la Universitat Complutense de Madrid, que també havia estat ponent, i ahir va venir expressament per fer la presentació del llibre, que s'ha publicat en català i en castellà. En primer lloc va fer una breu explicació sobre la importància del llibre com a document de consulta i reflexió, ja que consta de totes les ponències i debats que es varen fer durant el Seminari.

També va fer una conferència i va desenvolupar les tres paraules que definien el Seminari i que són el títol del llibre, i, com a resum del que va dir, explicarem que va afirmar que l'educació està formant persones consumistes; la globalització fa l'aporta-



ció necessària perquè es pugui desenvolupar aquesta societat consumista, competitiva i injusta; i la democràcia, manté apagades i conformades les consciències, pensant que tot va bé, i això impedeix que es pugui canviar el sistema social en què vivim. Va encoratjar a fer el II Seminari sobre el mateix tema, i ens va convidar a tots a llegir-lo i fer una reflexió profunda sobre els seus continguts. Finalment es va presentar un DVD, on es poden trobar filmades i gravades totes les conferències

del Seminari esmentat. També se'ns va dir que el llibre s'enviarà a totes les escoles de les Illes Balears, i que a la pàgina d'Internet de l'STEI-i, es podran trobar també totes les ponències per si hi ha gent interessada a llegir-les i no té el llibre. Si algú el vol comprar el pot anar a cercar a la seu de l'STEI-i, els 10 euros seran per finançar projectes de cooperació.

Amb l'esperit de Porto Alegre -on totes les forces socials presents es varen comprometre a crear juntes una nova societat, distinta a la lògica actual que considera el mercat i els diners com l'única mesura de valor-, amb la idea que s'ha de lluitar perquè un món nou, on l'ésser humà i la naturalesa siguin el centre de les nostres preocupacions és possible, va tenir lloc a Ciutat de Mallorca, durant la tercera setmana del gener, el seminari Educació, globalització i democràcia.

Molt més modest que altres fòrums com la cimera de Quebec, la trobada de Gènova, el Fòrum Mundial d'Educació o el segon Fòrum Social Mundial de Porto Alegre, va ser punt de trobada de dones i homes que varen venir a compartir lluites, a intercanviar experiències, a enfortir la nostra solidaritat i a manifestar el rebuig més absolut a les actuals polítiques neoliberals, convidades i convidats a participar per l'Escola de Formació en Mitjans Didàctics de l'STEI-i i l'organització d'Ensenyants Solidaris, amb el suport del Govern de les Illes Balears.

Els debats que varen tenir lloc aquells dies han sortit, fidelment recollits, i traduïdes al català les comunicacions que originàriament no ho eren, en aquest llibre, i ho seran d'aquí a molt poc en DVD. Acompanyades de frases que ens conviden a pensar, a opinar, a moure'ns, extretes del llibre *"La Caravana de la dignidad indígena. El otro jugador"*, hi trobam: la presentació de Pere Polo, director de l'EFMD, i les comunicacions "L'educació és el principal valor per a la democràcia", de Llorenç Pons, DG de Cooperació de la Conselleria de Benestar Social; "Globalització i escola", de Josep Portella, conseller de Cultura, Educació i Esports del Consell de Menorca; "Educació, globalització i democràcia", d'Hugo Zelman, Doctor en Sociologia de Mèxic; "Democràcia i divisió de poders", de Carlos Castresana, fiscal anticorrupció, autor de les denúncies dels militars de Xile i d'Argentina i promotor dels processos contra les juntes militars; "El context internacional de la lluita per la democràcia a partir de la Segona Guerra Mundial", de Joan E Garcés, polítòleg i jurista, advocat de la causa particular i popular contra els crims de la humanitat en el cas de Xile, doctor en Ciències polítiques i sociòleg; "Zapatisme: la inter-



acció del color", de Luís Hernández Navarro, periodista i sociòleg, de Mèxic; "Les malediccions del pensament social llatinoamericà" de Marcos Roitman, professor titular de sociologia i estructura social d'Amèrica llatina a la Universitat Complutense de Madrid; "Processos de pau i democràcia a Amèrica Central", de José Eduardo Sancho, llicenciat en Sociologia i màster en estudis econòmics, membre del FMLN d'El Salvador; "Democràcia i lluita sindical a Amèrica Central", de Fernando Rodal, professor i sindicalista, president de la Conferència d'Educadors Americans; "Polítiques públiques, educació i ciutadania", de Pablo Gentili, investigador i professor del laboratori de polítiques públiques de la Universitat de l'Estat de Rio de Janeiro; les aportacions de ponents i d'assistents en els debats que seguiren a les conferències, el manifest "Volem ser indígenes i mexicans" d'un membre de la comandància de l'Exèrcit Zapatista d'Alliberament Nacional, comandant Esther; els articles "Un nou Dret internacional per al segle XXI?", de Rosario Huesa, catedràtica de Dret Internacional Públic de la UIB, "Dona i Globalització", de Neus Santaner, llicenciada en Geografia i Història i Secretària General de l'STEI-i; "(Anti)globalització i ensenyament", d'Augusto Serrano, mestre i membre del Secretariat de la Confederació de Sindicats de Treballadores i Treballadors de l'Ensenyament i "L'educació com a dret democràtic en un món globalitzat", de Gabriel Caldentey, mestre i llicenciat en Pedagogia, Secretari d'organització de l'STEI-i, i Pere Polo, llicenciat en Filosofia i Lletres i director de l'EFMD de l'STEI-i.



BUCKINGHAM, D

*Crecer en la era de los medios electrónicos
Tras la muerte de la infancia*

Ed. Morata. Pedagogía, Educación crítica
Madrid, 2002

Aquesta obra tracta d'oferir una visió general crítica dels estudis i els debats que es produeixen sobre les interaccions de la infància amb els mitjans electrònics, intenta discórrer per la difícil línia que va entre la desesperació que sol caracteritzar el discurs sobre la "mort de la infància" i l'optimisme embriagador de qui es felicita per la nova autonomia de la "generació electrònica". La infància està canviant però els mitjans electrònics no són l'única causa d'aquests canvis, els hem de contemplar en un context més ampli.

TRIANES, M V

Estrés en la Infancia.

Su prevención y tratamiento

Ed. Narcea. Educación Hoy, Ed. Especial
Madrid, 2002



Encara que sembli estrany, la realitat és que molts de pares i mares, professorat, personal sanitari,... adults, es troben nins i nines angixats i amb reaccions emocionals negatives en moltes i diverses situacions, per mor de circumstàncies dures o tenses a l'àrea familiar, a l'àmbit escolar, al social, o per problemes de salut.

Aquest llibre ofereix, a més de molts exemples, informació per reconèixer quan un infant sofreix estrés, quins mitjans hi ha per prevenir la seva aparició, i les pautes d'acció per ajudar a superar-lo.

ORPÍ, P

Fent camí amb el poble.

Rimes, proses i cançons.

Ed. Documenta Balear. El Bufador
Palma, 2002



A més d'un excel·lent poeta líric i popular, en Pere Orpí és un bon recitador. Allò que ha escrit ho sap expressar amb força i convicció, aplicant a cada moment el registre que pertoca, fent gala d'una flexible alternància entre la seriositat i la ironia. El CD adjunt conté una petita mostra de recitats, de cançons, musicades per distints compositors (A. Martorell, B. Calatayud, E. Pastor...) i cantades arreu de Mallorca. En aquest volum les interpreten grups tan prestigiosos com els Valldemossa, els Blauets de Lluc, els Nins cantors del col·legi de Sant Francesc, la coral s'Alzinar de Capdepera, s'Estol des Picot... i també l'Estol Vidalba.



**MARTORELL, M
CORTÈS, R**

Les tecnologies de la informació a la classe de matemàtiques

Ed. Documenta Balear
Palma, 2002

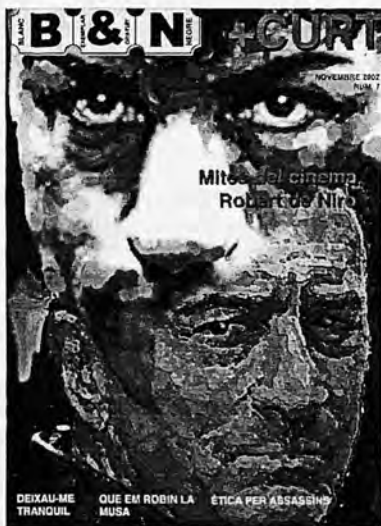
Aquest llibre inclou un conjunt ampli i variat de propostes per treballar el currículum de matemàtiques de l'educació secundària fent servir l'ordinador. Les propostes es refereixen a tres àrees concretes: la geometria, l'estadística i el tractament de l'atzar, àrees a les quals se sol dedicar poc temps malgrat la seva gran rellevància en el currículum de secundària i que són especialment adequades per ser tractades amb aquesta eina interactiva. El nivell de les activitats presentades és molt divers i abasta els diferents cursos de l'ESO i el Batxillerat, a més d'algunes més elevades però exemplificadores d'una manera de treballar a l'aula.

PUJALTE, F

*Transports i comunicacions
a les Balears durant el segle XX*

Ed. Documenta Balear.
Palma, 2002

Aquesta monografia comprèn l'evolució dels mitjans de transport durant un període clau de l'economia de les illes Balears. L'aplicació de l'electricitat i del motor d'explosió són dues fites fonamentals per entendre'n el creixement i la modernització, però també creen una dependència energètica i tecnològica de l'exterior en un segle ple de convulsions. Les transformacions econòmiques del teixit productiu balear, orientades cap a l'explotació turística, no seran alienes als progressos dels mitjans de transport. Les comunicacions interiors i exteriors de l'arxipèlag esdevindran un factor determinant en la configuració d'un model territorial.



B&N + CURT
Quaderns de cinema

Publicació bimestral, en català, gratuïta, editada per l'Agrupació cultural POIE, de la qual ja podeu trobar el núm. 7 a les llibreries Embat i Norma, cinema Chaplin, biblioteques públiques i municipals, als Centres d'Informació Jove de les Illes, SIOPJ, Sa Màniga, Teatre d'Artà, Teatre Municipal de Manacor, Cinema Teatre Recreatiu de Lluçmajor, Teatre Escènic de Campos, Teatre Principal d'Inca, Centro de Estudios Fotográficos, sa Nau i Casal de Joves Central.

Si el seu Fons d'Inversió navega a la deriva...



ara pot canviar-lo a Banca March
sense costos fiscals.

I, endemés,
obténdrà un
obsequi



JOC DE CAFÈ



GRILL



DVD



CÀMERA DIGITAL

VÀLID FINS EL 31/12/03

Informi-se'n a les nostres oficines o telefonant al **901 111 000**

WWW.BANCAMARCH.ES

 **BANCA MARCH**



[HTTP://DGPOLING.CAIB.ES](http://DGPOLING.CAIB.ES)

[HTTP://WWW.RECURSOSCAT.COM](http://WWW.RECURSOSCAT.COM)

[HTTP://ALABAST.CAIB.ES](http://ALABAST.CAIB.ES)

[HTTP://PELC.CAIB.ES](http://PELC.CAIB.ES)

[HTTP://WWW.MALLORCAWEB.COM/CINEMAENCATALA](http://WWW.MALLORCAWEB.COM/CINEMAENCATALA)

[HTTP://UNAFRASEMES.CAIB.ES](http://UNAFRASEMES.CAIB.ES)



2003, Any

**Francesc
de Borja Moll**

http://www.uib.es/borja_moll



**GOVERN
DE LES ILLES BALEARS**

Conselleria d'Educació i Cultura
Direcció General de Política Lingüística

Quatre illes,
un país
cap frontera