

Vers un currículum per una educació plurilingüe i intercultural

Artur NOGUEROL, GREIP de la UAB

Resum

En aquest article es mostra la força innovadora de la proposta d'ensenyament de llengües de l'Escola Andorrana (el sistema educatiu oficial d'Andorra) i la seva fonamentació teòrica. Es posa l'accent en la concepció de l'ensenyament centrada en els aprenents i no en els docents, i dintre d'una visió ecològica del que és ensenyar i aprendre. L'ensenyament plurilingüe i intercultural supera les barreres tradicionals que fragmentaven les disciplines i, en conseqüència, es proposen els projectes d'aula com a base per als processos d'aprenentatge. El currículum d'Andorra se situa així en línia amb les propostes més avançades que el Consell d'Europa està realitzant en aquests moments.

Paraules clau: Currículum escolar; educació plurilingüe i intercultural; enfocament plural de l'ensenyament de llengües; projectes d'aula; concepció ecològica /v/ determinista de l'ensenyament; diversitat de llengües; la llengua a través de les àrees.

Abstract

This article aims at illustrating the strengths and the theoretical foundations of the innovative language learning proposal put forward by Escola Andorrana (the state education of Andorra). It is a student-centred model based on an ecological perspective on language teaching and learning. Intercultural and plurilingual education transcends the traditional disciplinary boundaries and organises learning through project-based proposals. The Andorran curriculum is aligned with the latest recommendations proposed by the Council of Europe.

Key words: School curriculum; intercultural and plurilingual education; plurilingual approaches to language learning; project-based learning; ecological learning perspectives versus deterministic learning; language diversity; language across the curriculum.

Resumen

En este artículo se muestra la fuerza innovadora de la propuesta de enseñanza

de llengües de la Escola Andorrana (el sistema educatiu oficial de Andorra) y sus bases teóricas. Se hace hincapié en la concepción de la enseñanza centrada en el alumnado y no en el profesorado, dentro de una visión ecológica de lo que es enseñar y aprender. La enseñanza plurilingüe e intercultural supera las barreras tradicionales que fragmentaban las disciplinas y, en consecuencia, se proponen los proyectos de aula como base para los procesos de aprendizaje. El currículum de Andorra se sitúa así en línea con las propuestas más avanzadas que está realizando en estos momentos el Consejo de Europa.

Palabras clave: Currículum escolar; educación plurilingüe e intercultural; enfoque plural de la enseñanza de lenguas; proyectos de aula; concepción ecológica / v / determinista de la enseñanza; diversidad de lenguas; la lengua a través de las áreas.

EN AQUEST ARTICLE¹ no es tracta de presentar una teoria curricular, sinó de mostrar el camí que hem fet a Catalunya i Andorra² per arribar a un currículum per a l'educació plurilingüe i intercultural. Es presenten els currículums que han estat realitzats amb l'administració de Catalunya, des de l'any 1979 fins al 2007, i la d'Andorra del 1999 fins a l'actualitat, així mateix les bases que els han inspirat.

1. Currículum

Entenem per currículum totes aquelles accions que permeten organitzar l'aprenentatge de l'alumnat. En el camp de les llengües, això implica tenir en compte totes les experiències d'aprenentatge que cada individu fa com a actor social, i no pas com a simple aprenent (Consell d'Europa, 2003). Cert que aquí prendrem com a referent les propostes que han fet les administracions, però també algunes pràctiques escolars, perquè no es pot oblidar que l'alumnat estableix relacions amb moltes altres persones i grups que desenvolupen el seu repertori lingüístic i cultural (Consell d'Europa, 2003, MEQR, 1.1) i que, atès que l'escola té com a funció la construcció de les identitats i

¹ Força idees que apareixen en aquest article han aparegut en Masats i Noguero, 2016.

² L'autor ha participat en tots els currículums que s'han fet a Catalunya des dels anys 80 del segle passat i fins a l'elaborat l'any 2007. Així mateix, ha participat als d'Andorra de Segona ensenyança de finals del segle passat i, actualment, als que s'estan elaborat des de Primera ensenyança a Batxillerat.

personalitats de l'alumnat, el currículum ha de partir d'aquesta globalitat de d'aprenentatges, seguint la teoria de la Zona més Propera de desenvolupament (Vigotsky, 1979).

Hi ha diferents nivells d'elaboració de currículum que cal tenir en compte

- **supra** : (qui renvoie à la dimension internationale, comparative - però també, de vegades com el MECR (COE, 2003) o el CARAP (M. Candelier et alii), la proposta no serà comparativa sinó per a la seva aplicació en diferents estats);
- **macro** : (qui renvoie au système, à la société, à la nation, à l'État) ;
- **meso** : (qui renvoie à l'école, à l'institution, au programme) ;
- **micro** : (qui renvoie à la classe, au groupe, au cours) ;
- **nano** : (qui renvoie à la dimension individuelle, personnelle).

(van den Akker, Fasoglio i Mulder du SLO, 2008: 5)

Els treballs que hem realitzat tant a Catalunya com a Andorra s'han centrat en els nivells macro i meso, però insistim, tenint sempre molt present, i partint, del nivell "micro". Això és així perquè, quan es tracta d'innovar, no és pas canviant només el currículum. Ben al contrari, fent innovació a l'escola, i des de la pràctica escolar, és com té sentit el canvi curricular. El currículum ha de recollir les pràctiques escolars i generalitzar-les en la seva elaboració.

2. La concepció causal

El principi de **causalitat** és un principi clàssic de diversos camps científics que té els seus orígens en la filosofia grega. Segons aquest principi, s'afirma que tot esdeveniment, objecte o estat, té una causa, la qual ha de ser proporcional a l'efecte produït; aquesta relació es pot expressar en termes de les lleis naturals. Això deriva en el determinisme, segons el qual, si coneixem bé i amb precisió la realitat, atès que vol dir que coneixem les seves causes, podem predir qualsevol esdeveniment futur, ja que respon a les lleis naturals.

La concepció causal de l'ensenyament

Una conseqüència que es deriva d'aquesta concepció és que l'ensenyament ha de seguir un procés que vagi des de les primeres unitats, aquell primer principi de què acabem de parlar, a les més complexes i que s'han d'ensenyar directament i sistemàtica perquè puguin ser adquirides: no s'aprèn res que no hagi estat ensenyat. Per tant, per ensenyar a llegir i escriure s'han de saber les lletres i per composició (cal recordar el “mi mamá me mima, mi mamá me ama...” de l'ensenyament tradicional de la lectura i l'escriptura) s'aprendrà a desxifrar el codi escrit. Així mateix, el coneixement de les regles que articulen el llenguatge (des de la gramàtica a l'ortografia) són la base necessària i suficient per a un bon domini del seu ús i pràctica. I una darrera conseqüència és que, perquè l'escola sigui justa, ha de tractar tothom de la mateixa manera i no afavorir més els uns que els altres. És la coneguda metàfora de l'escola com a fàbrica³, que ens fa a tots iguals, però que, en realitat, prepara les persones seguint els canons vuitcentistes de la Revolució industrial: modela la gent tal com ho necessiten les minories que sostenen el poder. Cosa que segueix la metàfora de l'escola bancària, que va encunyar tan encertadament Paulo Freire (1972).

Mites i prejudicis de la concepció uniforme de la llengua

La visió monolítica de la llengua (el mite de l'existència d'una única llengua primitiva) té una història que ve de lluny. Ja en la Bíblia es planteja que, en els moments feliços de la humanitat (Gènesi, 11), *“en tota la terra es parlava una sola llengua i es feien servir les mateixes paraules i es digué el Senyor: tots formen un sol poble i parlen una sola llengua”* (com ressonen les paraules de Fichte). Quan Déu, però, s'adona que les homes estan fent la Torre de Babel, diu: *“Si aquesta és la seva primera obra que emprenen, des d'ara cap dels projectes no estarà fora del seu abast. Déu va dir: baixarem a posar confusió al seu llenguatge perquè no s'entenguin entre ells.”* La diversitat de llengües és el càstig per haver intentat arribar al cel: va posar confusió en el llenguatge i els va dispersar per tota la

³ <https://vetustaempleoyformacion.wordpress.com/2014/05/30/en-que-se-parece-la-escuela-a-una-fabrica/>

terra. El monolingüisme és vist com la situació ideal, mentre que el plurilingüisme és vist com una deficiència, fruit d'un pecat.

De fet, aquest prejudici sobre la diversitat de llengües ha estat molt present en l'ensenyament de llengües. Al congrés sobre el bilingüisme i educació organitzat a Luxemburg l'any 1928 pel Bureau International d'Éducation (IBE-UNESCO, 1928), es va parlar dels aspectes nocius del bilingüisme i dels prejudicis per a l'ensenyament en una altra llengua que no fos la llengua materna del nen. Certament eren afirmacions que es feien tenint en compte força recerques. El que passava, però, era que el contrast es feia entre l'alumnat de classes mitjanes del nord d'Europa (grup control) i l'alumnat immigrant pobre del sud, que a més, sovint parlava llengües minoritzades. Les conclusions, com era de preveure, eren de preveure sense necessitat de gaire investigacions. Durant molt de temps ha seguit dominant aquest prejudici: el bilingüisme (o pluri) és una de les causes més importants del fracàs escolar.

Aquest prejudici té una variant, ben curiosa, que contrasta amb l'experiència de molts parlants⁴: es diu que, si s'aprenen dues llengües simultàniament, el nen es confon, té problemes d'intel·ligència i baixa el seu rendiment escolar. També s'afirma que l'aprenentatge simultani fa que no es aprenguin correctament cap de les llengües, la qual cosa ens mostra un nou mite: el del bilingüe perfecte⁵. No obstant això, com es pot fer per no aprendre dues llengües alhora qui neix en territoris com Catalunya, i tants d'altres, o en famílies amb la presència de dues llengües? Aquesta situació cada vegada és més freqüent (Cavalli, i altres, 2009)⁶. Val a dir que la recerca actual ens aporta dades que trenquen totalment amb aquests prejudicis. Per exemple, Cummins (1984)

⁴ El vídeo Plurilingüisme (Collage) que es pot trobar en <http://grupsderecerca.uab.cat/greip/content/v%C3%ADdeos-publicats-pel-grup-greip>, ens aporta una sèrie d'experiències que poden ser un bon exemple del que aquí diem. En la Introducció d'aquest vídeo que es troba a <https://www.youtube.com/watch?v=isnBLLWMXQo>, s'acaba d'aportar reflexions sobre el que suposa aquesta nova visió dels usos de la llengua.

⁵ "Mite" que fa que, precisament, en les normes oficials de Catalunya, es demanés que, en acabar l'Educació General Bàsica, s'havia d'aconseguir que tot l'alumnat parlés perfectament el català i el castellà. Mite molt relacionat amb el de "parlant nadiu" que tan encertadament qüestiona Pekarek-Doheler (2011).

⁶ És un treball molt interessant sobre el tema, M. Cavalli i altres (2009) el seu apartat 1.1. és: "*Toute société est multilingue*".

afirma que la principal causa del fracàs escolar no és el bilingüisme, sinó el tracte concedit als alumnes d'aquests grups minoritaris i com es considera el seu bilingüisme. El problema el situa en el pensament, prejudicis, del professorat i les seves pràctiques.

Per cloure aquest tema dels prejudicis, n'hi ha un que planteja que l'aprenentatge d'una nova llengua només s'ha de realitzar quan es domina perfectament la llengua materna⁷. Aquest prejudici ens porta a plantejar que, quan hi ha un nen o nena amb problemes d'aprenentatge, cal que se centri només en una de elles, sempre la de poder. Això, de vegades, porta a eliminar l'aprenentatge d'altres llengües als immigrants acabats d'arribar al país, amb l'excusa que primer ha d'aprendre les llengües del país, quan justament la seva presència a la classe d'anglès els recompensaria, pel seu domini d'aquesta llengua.

Proposta aïllacionista de l'ensenyament de la llengua

Dins de la concepció causal, i sovint seguint molts dels prejudicis com els que s'acaben de descriure, l'ensenyament ha de procedir unitat per unitat de la llengua per arribar al domini de la seva globalitat (de les lletres als textos) i així procedir a l'aprenentatge d'altres. Aquesta visió parteix de la idea que el nen o nena arriba a l'escola com si no sabés res i se li ensenya des de zero. Aquest procés és el mateix que cal tenir en compte en l'aprenentatge de les altres llengües, fins i tot insistint que cal evitar les relacions entre elles, pel perill de les interferències.

« Il faut bien reconnaître que la plupart des systèmes éducatifs sont conçus dans une perspective monolingue autour d'une seule langue pivot, (...) Chaque apprentissage langagier, dans cette perspective, est conçu comme une trajectoire menant l'apprenant d'un niveau zéro (la tabula rasa) jusqu'à un point aussi proche que possible de l'hypothétique compétence du locuteur natif. »
(Dabène, 2003b : 13)

Això és així perquè cada unitat és específica de cada llengua, això justifica la proposta tradicional aïllacionista de l'ensenyament de

⁷ No entrarem en la pertinència o no del terme "materna", molt qüestionat actualment des del punt de vista teòric, vegeu Cambra, 1996.

la llengua, de les llengües, que és la que durant molts anys ha estat la dominant en l'ensenyament de totes les àrees. De fet, aquest currículum tradicional es fa a peces: cada peça té la seva coherència i s'ha de plantejar clarament diferenciada de les altres. De fet en la teoria de la didàctica de les llengües cada llengua es treballava separatament:

« [...] chaque langue vivante est proposée à l'apprentissage comme un ensemble épistémologique clos, fermé sur son propre système de règles, fortement différencié des autres, notamment de celui de la langue maternelle, et influencé par un ensemble de traditions linguistiques et culturelles qui lui sont propres » (Dabène, 2003a : 24-25).

Per tant, si hem de ser coherents amb el principi de causalitat, cada llengua s'ha d'ensenyar per separat, de la mateixa manera que la resta d'àrees s'ha de planificar sense relació a les altres (figura 1). Aquesta proposta encara és majoritària en moltes pràctiques educatives.

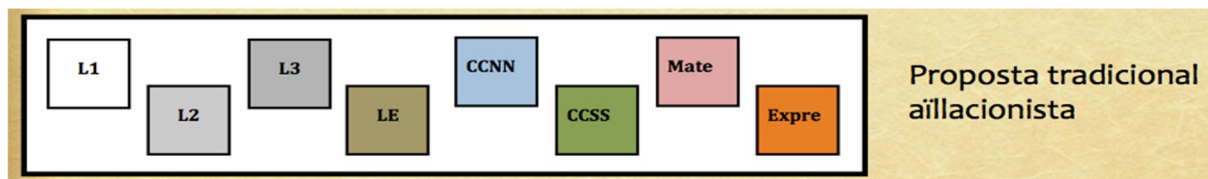


Figura 1

Una primera ruptura de l'aïllacionisme monolingüe

Malgrat aquest predomini aïllacionista, hi ha un fet curiós que es produeix amb el final del franquisme i la reimplantació de la Generalitat. Dintre dels programes de de la Ley de Educación dels anys 70, feta sota la dictadura de Franco, i seguint un Real Decreto durant la transició (Ministerio de Educación, 1981), es va elaborar un primer programa⁸ per al Cicle Mitjà (Departament d'Ensenyament, 1983). Tot i que el programa del Ministerio era totalment aïllacionista, el que es va elaborar a Catalunya presentava una proposta que, per primera vegada, trencava amb aquesta visió: castellà i català s'estructuren relacionant-les (vegeu la figura 2) tant si són primera

⁸ Aquest és el primer programa de la Generalitat en què vaig col·laborar com a redactor, després he col·laborat, també com a coordinador, en tots els realitzats fins l'any 2007.

llengua com segona. Cert que en la realitat de les aules no es va produir la necessària coordinació, per manca de formació del professorat, però va ser una primera porta oberta cap a una nova manera d'ensenyar les llengües del país.

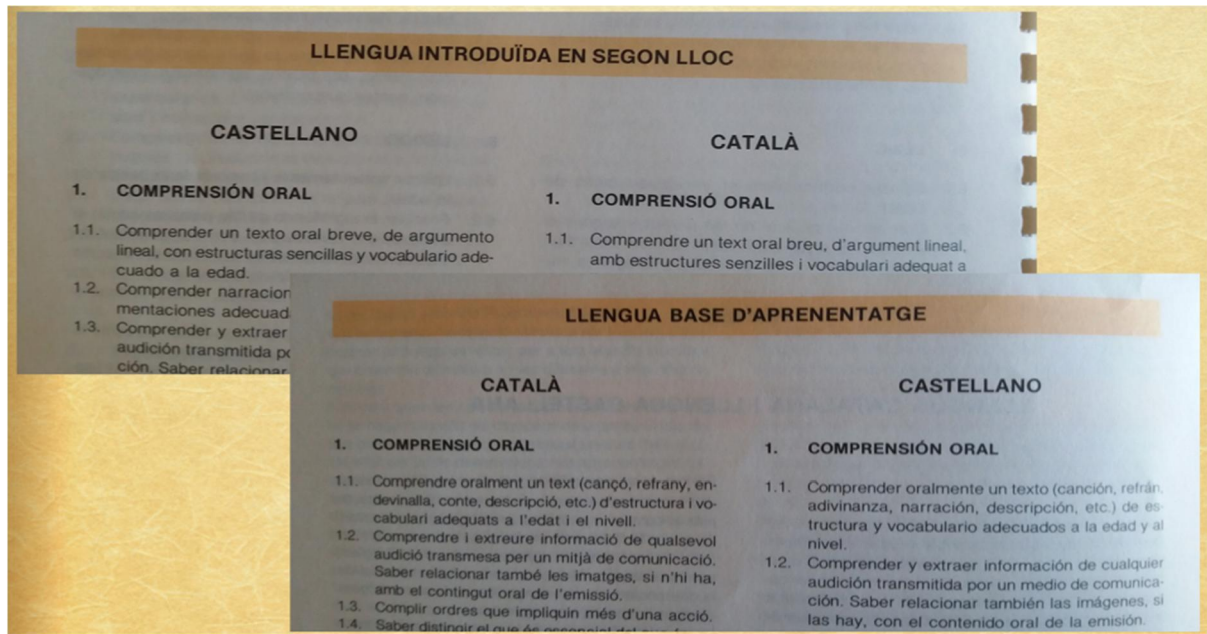


Figura 2

A més hi va haver una situació que va facilitar la introducció d'una proposta més trencadora, que també va quedar en el terreny de la programació. Al moment d'aplicar el programa, van sorgir problemes amb el Ministeri a l'hora de decidir les hores que s'havien de dedicar a cada llengua. Com a tècnic, vaig proposar que es proposés la introducció d'un apartat al programa sobre "Les estructures lingüístiques comunes", inspirat amb idees properes a la lingüística contrastiva i la intercomprensió. Aquest apartat era una escletxa per poder augmentar les hores de català, encara no s'havia introduït la immersió lingüística, i afavoria la necessària coordinació entre llengües.

3. Un canvi radical en la concepció de la realitat

En contra de la visió uniforme i determinista de la realitat, que ens dona el principi de la causalitat, el mateix que passa amb les propostes educatives que el segueixen, els canvis que ha sofert la nostra societat exigeixen un replantejament a fons, de fet, en

continuitat amb les propostes que s'estaven realitzant en la Renovació Pedagògica de la segona meitat del segle passat a Catalunya (l'Escola Activa).

La nova societat del segle XXI

Al debat curricular⁹ previ al currículum de 2007, es parla de tres canvis socials que exigeixen aquest nou plantejament de l'educació: a) el fet que s'estigui produint una nova revolució (que sobrepassa la Industrial del segle XIX), la del Coneixement i la Informació que crea un nou entorn en el qual s'han de definir les propostes que assegurin una educació de qualitat en l'equitat i per a totes les persones; b) la nova realitat de la integració dels països europeus, el que M. Tost (1999) anomena La dimension européenne; i c) els moviments migratoris tant de persones de la resta de l'estat, sobretot a meitat del segle passat, com la nova migració a escala mundial, que està essent un fenomen cada vegada més global i complex (Noguerol (coord.), 2005: 13-14).

El principi de la complexitat

Fins ara hem parlat de la visió tradicional. Front a aquestes postures derivades del principi de causalitat i l'empirisme científic, des de molt diverses disciplines es planteja el principi de complexitat que ens aporta una nova manera de concebre la realitat i d'actuar per modificar-la¹⁰. Al llarg del segle XX el concepte de complexitat s'ha integrat pràcticament en tots els àmbits. Es parla de principi de complexitat, de relacions complexes, de teoria de la complexitat, de sistemes complexos d'una realitat complexa... La ciència de la complexitat s'obre a tots els camps de la ciència, experimentals o socials (incloent-hi el llenguatge) assumint la complexitat de la realitat que estudia com a sistema que incorpora l'atzar i la indeterminació (Bonill i altres, 2004).

⁹ El Debat es va realitzar a inicis del segle XXI a Catalunya amb motiu del Pacte Nacional per a l'Educació que va originar la LEC i que també va ser la base per al currículum per competències (Departament d'Educació, 2005).

¹⁰ Amb la qual cosa es replanteja la noció de "lleis de la natura", tan conseqüent amb la visió empirista de la ciència (Prigogine, 1997). Aquesta revisió s'ha de fer reivindicant el paper de la intuïció i el pensament no proposicional. (Penrose, 1991)

Són diversos els principis que regeixen el pensament complex, entre ells, segons Morin (2001), cal citar el principi sistèmic o organitzacional que relaciona el coneixement de les parts amb el del tot. A més, com afirma Wagensberg (1994), s'ha d'acceptar que el determinisme, propi del principi de causalitat, només és parcial i que l'atzar deixa de ser un fruit de la ignorància humana per passar a ser quelcom intrínsec de la pròpia naturalesa (com en l'exemple del vol de la papallona). També cal incorporar la perspectiva de sistemes complexos (E. Morin i Bertalanffy¹¹), sistemes oberts en constant reorganització. El tot és més que la suma de les parts.

Concepció complexa i competencial de l'ensenyament

Tenint en compte el principi de la complexitat i responent als diferents canvis socials que s'han produït a la nostra societat, el concepte de competència és la base organitzativa dels currículums que s'han desenvolupat durant aquest segle XXI. Aquests currículums plantegen els diferents tipus de situacions reals que l'alumnat ha de ser capaç de resoldre de forma eficaç al llarg de tota la vida. Com diu Àngel Pérez:

“La sociedad de la información y del conocimiento dirige a la educación demandas distintas de las tradicionales, claramente relacionadas con el desarrollo en todos los ciudadanos de la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida. Dicho de otro modo, el problema no es ya la cantidad de información que los niños y jóvenes reciben, sino la calidad de la misma: la capacidad para entenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento; así como la capacidad de aplicarla a las diferentes situaciones y contextos en virtud de los valores e intenciones de los propios proyectos personales o sociales” (Pérez Gómez, 2007: 7).

Seguint Perrenoud (1999), cal triar problemes, sigui de l'àmbit escolar, de situacions reals o d'aprenentatge servei, que esdevinguin motors de la mobilització de la informació necessària per a la seva resolució. La proposta que es fa és un canvi radical que trenca l'eix

¹¹ Bertalanffy (1986) defineix un sistema com un conjunt d'elements en interacció entre ells i de forma conjunta amb el seu entorn que, sent susceptible de ser dividit en parts, adquireix entitat precisament en la mesura en què tals parts es s'integren en la totalitat essent més que la seva suma.

del professor i la matèria que calia explicar o exercitar, a plantejar com a eix l'aprenent. Aquest canvi de perspectiva exigeix que el professorat passi de pensar en què ha d'explicar a qüestionar-se la manera d'organitzar la classe (i l'escola) de manera que l'alumnat esdevingui agent del seu aprenentatge.

Això ens dona una visió que està a la base del document *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco et alii, 2016a), quan es planteja que els docents no han de pensar només l'aula o l'assignatura, sinó que les propostes docents han de programar la construcció d'entorns d'aprenentatge que facin possible que els alumnes tinguin experiències lingüístiques d'allò més diverses.

Concepció complexa de la llengua

El principi de la complexitat (o teoria del caos) modifica la manera de concebre el llenguatge atès que el considera a partir del seu ús i no de formes independents d'ell; el llenguatge no és un objecte (que calgui "ensenyar-lo per aprendre'l") sinó el resultat d'operacions de capacitats cognitives generals; és dinàmic i complex. (Masip, 2013).

4. L'ensenyament de llengües i cultures al segle XXI

La teoria de la complexitat proposa una concepció de la llengua des dels seus usos en la comunitat de parlants, i així es trenca la visió uniforme del que és la llengua que comporta que el seu ensenyament es faci des de la gramàtica i els cànons de la "bona llengua" o "la llengua de cultura", i sempre llengua per llengua separadament. Alhora, com ja s'ha dit, centrar-se en els usos i el fet la llengua no és un objecte, sinó una acció resultat de la interacció, trenca amb la majoria de propostes tradicionals i amb la concepció unitarista de la competència lingüística.

La competència plurilingüe i intercultural

La teoria aïllacionista de la llengua respon a la idea que l'adquisició de cada llengua es fa separadament. Tal com diu Cummins

(1984), però, les diferències que es poden observar entre les llengües que es parlen, responen a unes estructures superficials causades per l'existència d'una competència subjacent comuna de la qual cada llengua seria la punta visible, segons la metàfora del iceberg. Aquest canvi de concepció té una nova conceptualització amb una visió més global a partir de la publicació l'any 2001 del Marc Europeu Comú de Referència (Consell d'Europa, 2003). A partir d'aquesta concepció no es pot pensar que el parlant plurilingüe sigui una rara avis, que té unes habilitats especials, sinó que és justament la situació més normal dels parlants, atès que la nostra societat és plural i diversa¹², i els mitjans de comunicació cada vegada obren més portes lingüístiques i culturals. En el repertori de l'alumnat actual hem de tenir en compte que hi pot haver diversitat de llengües, que poden dominar de manera molt diversa: les de l'entorn familiar, les de la mateixa família lingüística, les de l'entorn social... I és important que aquestes llengües siguin el punt de partida de tots els aprenentatges, seguint les propostes de l'aprenentatge de l'enfocament sociocultural que té tanta importància en el currículum per competències (Wertsch 1988 i 1993).

Per tancar aquest aspecte hi ha dues qüestions que cal considerar, si tenim en compte com són aquestes situacions de contacte de llengües que es produeixen d'una manera tan ràpida i canviant en la nostra societat. D'una banda apareixen les varietats lingüístiques que poden caracteritzar aquests contextos concrets com:

« celles du voisinage ou celles de partenaires économiques, politiques ou culturels privilégiés. On pensera par exemple aux relations établies entre certaines régions d'Europe : régions de l'Arc Atlantique, de l'Arc Méditerranéen »
(Beacco et Byram, 2003-2007 : 107)

D'una altra, la manera com el plurilingüe utilitza diverses llengües en diferents moments i per a diferents funcions.

« Ces répertoires mixtes interrogent les notions de langue et code, associées traditionnellement aux formes de communication dans des communautés

¹² Recordeu el « *Toute société est multilingue* » de M. Cavalli i altres (2009) que apareix a la nota 6.

linguistiques stables (Lüdi 2011), qui sont transformés de manière radicale par les pratiques translocales et transculturelles. (...) En focalisant l'activité langagière des personnes, d'autres auteurs (...) choisissent le terme "translangager" (translanguaging) pour décrire les pratiques plurilingues » (Nussbaum, 2013 : 89).

Una primera ruptura en l'ensenyament tradicional de la llengua

Per començar a descriure els canvis que s'han produït, i els que cal introduir, en l'ensenyament de llengües, hi ha un primer element que cal tenir en compte: la necessitat de coordinar les diferents llengües, com es va proposar els anys 70 del segle passat al Simposi de Turku on es diu que, per a la millora de l'ensenyament de llengües, estrangeres: *"The Symposium recommends that teachers of the mother tongue and teachers of other modern languages should co-ordinate their teaching activities"* (COE, 1973). Aquesta és la idea nuclear del currículum català que es va elaborar a finals del segle XX, començant a elaborar l'any 1983, es va definir finalment l'any 1993 (DOGC, 1993) en el marc de la LOGSE de l'Estat espanyol. Malgrat que la primera idea era coordinar les quatre llengües de l'ensenyament d'aquells moments: català, castellà francès i anglès; al final només es va aconseguir que l'àrea lingüística inclogués el català i castellà.

Seguint aquesta mateixa idea es va fer la programació de Segona ensenyança d'Andorra els anys 90 (publicat al BOPA, 1999). A Andorra la situació és més complexa (M. T. Cairat, 2006) perquè hi ha una llengua oficial de l'Estat, el català; dues llengües de veïnatge de la mateixa família lingüística: el francès (que s'introdueix des de maternal) i el castellà; i una llengua estrangera: l'anglès. Són quatre llengües escolars: les llengües romàniques es proposen en un únic programa, que els coordina totalment; també l'anglès es considera amb el mateix esquema, tot i que es presenta amb especificitats més concretes pel fet que no és una llengua de l'entorn com les altres tres (vegeu la figura 3). Però aquesta realitat no es dona solament al currículum, també es dona a les aules, perquè aquesta coordinació arriba a les pràctiques escolars i mostra un primer pas cap a una coordinació més global.

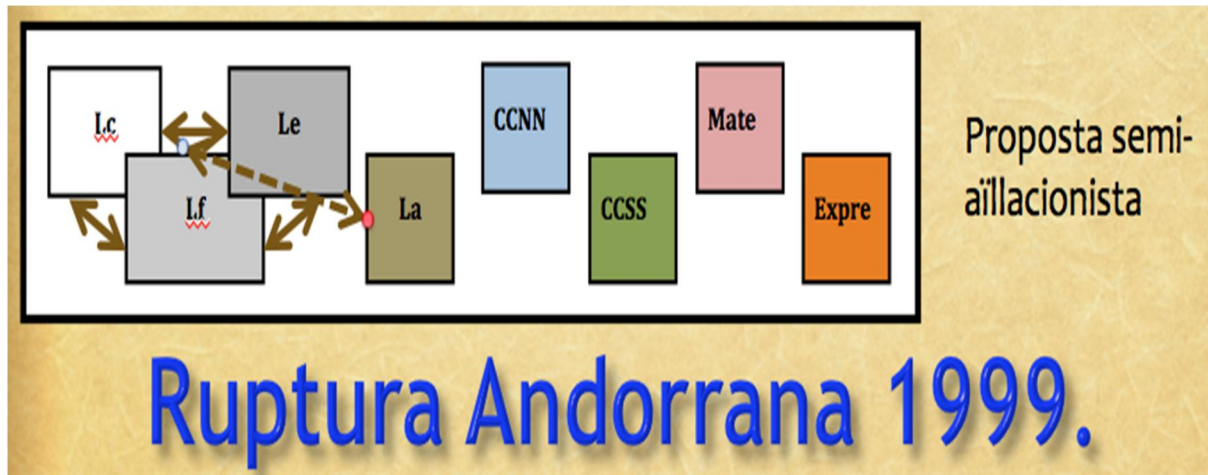


Figura 3

Com a exemple de les repercussions que va tenir aquesta primera proposta andorrana, quan vam començar a elaborar el nou currículum que s'està proposant actualment a Andorra, vam poder visitar centres escolars i vam veure exemples molt diversos d'aquesta coordinació. Un bon exemple per situar-lo en línia amb el que apareix a la "*Plateforme de ressources...*" (COE, Division des Politiques Linguistiques, figura 4) és el que vam observar en una classe de castellà de cinquè sobre les comunitats autònomes. La professora que dona la classe parla als alumnes en castellà, però a la classe hi ha un company euskaldun, d'Iparralde, que li dóna suport, és el mestre de francès. Amb els alumnes ell parla en francès; i amb la mestra, en francès i català. Aquesta persona diu paraules en basc i els nens mostren l'interès de saber com es diuen certes paraules en basc. Comencen la classe en castellà, però de sobte un alumne li fa una pregunta i la professora li diu en català: "què vols dir amb això? Explica't bé". A la zona de darrere hi ha un grupet de nens i nenes que són de famílies portugueses i parlen entre ells en portuguès perquè hi ha una situació que no acaben d'entendre. Els preguntem en veu baixa en gallec: "que non entendes?", ells ens responen en portuguès. La mestra, en veure-ho, els demana què passa i ells li expliquen en català el seu dubte i la mestra, en castellà, els respon i continua la classe en castellà. És una situació plurilingüe que té en compte el repertori del professorat i de l'alumnat i en què, a partir de la situació multilingüe s'està potenciant l'aprenentatge, monolingüe, del castellà.

Una nova aportació del Consell d'Europa

Segons el que planteja el Consell d'Europa, en l'ensenyament de llengües, a més de les llengües d'escolarització, s'han de considerar les minoritàries, les estrangeres i, sobretot, les llengües de les diferents disciplines (Beacco et alii, 2016b), atès un principi general que ja apareix el 2007 i finalment es formula així:

« L'élaboration et la mise en œuvre de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle implique d'articuler les programmes de différentes matières scolaires jusqu'ici élaborés indépendamment les uns des autres (langues de scolarisation, langues étrangères, disciplines autres...) » (Beacco et alii 2016a : 95).

Amb això se superen de tot les propostes aïllacionistes i és la base del projecte d'Andorra i se situa en el treball integrat de llengües i disciplines (Noguerol, 2008).

5. La proposta innovadora de l'Escola Andorrana

La innovació del projecte que el nostre grup GREIP¹³ ha fet per al Govern d'Andorra és la culminació de totes les innovacions que s'han anat presentant en aquest article i que tenen com a objectiu l'educació plurilingüe i intercultural per a una educació inclusiva i en equitat (Beacco i alii, 2016b), perquè « *l'éducation plurilingue déborde en effet des cadres habituels du découpage scolaire des disciplines* » (Beacco & Byram, 2003-2007: 93).

Seguint l'enfocament per a l'acció que proposa el MEQR, el treball escolar s'emmarca en un projecte interdisciplinari, situació global, que és el nucli de tota l'activitat d'aprenentatge i pren una part important de l'horari escolar. Una de les situacions globals proposades és: “*Descobriments d'unes restes arqueològiques quan feien els fonaments d'un nou pavelló d'esports*”. Aquest projecte té un producte final realitzat en català: un reportatge periodístic que es publicarà al bloc del centre. Per arribar a aquest producte final, cal que els alumnes

¹³ El projecte forma part d'un conveni d'IRIF/ UAB i el Govern d'Andorra que és el conveni de la UAB: CF610525: Estudis sobre l'educació secundària en relació a les llengües en el sistema educatiu andorrà.

facin entrevistes a diferents especialistes (arquitecte, tècnic de l'administració, propietari de terrenys...) que parlen diferents llengües (situació molt normal a Andorra). Seguint la informació recollida, es faran uns informes (productes parcials) en les llengües dels informants. Amb tota la informació prepararan un debat (un nou producte parcial, centrat en Socials i les llengües dels informes) entre especialistes (alumnes seran els representats de les diferents postures)¹⁴ (com es pot veure a la figura 4). En la resta de l'horari escolar es dissenyen uns tallers per aprofundir les llengües i les àrees (temes concrets de Socials, Naturals, Matemàtiques, plàstica i música que tenen relació amb el tema de la unitat o el producte final). En els tallers de llengües és on, a més dels aspectes plantejats en la situació global com els gèneres discursius, es tracten altres relacionats amb la lectura, la literatura, el plurilingüisme, i altres relacionats amb la llengua i la cultura. En aquest cas, treballen en català el reportatge periodístic, en francès el debat (oral) i en castellà l'entrevista. A més treballen a partir de l'anglès però amb sessions de totes les llengües, una sessió sobre els noms de pobles i territoris que apareixen en diferents llengües (la unitat *Toponímie* de l'EVLANG elaborada pel grup de Neuchâtel). Finalment, seguint el Pla Lector, hi ha unes sessions dels tallers que es dediquen a la lectura literària.

¹⁴ Val a dir que, malgrat la nostra proposta, l'administració va decidir que l'anglès no entrés en aquest plantejament, però en algunes de les activitats també es va fer servir el treball realitzat en el taller independent d'anglès.

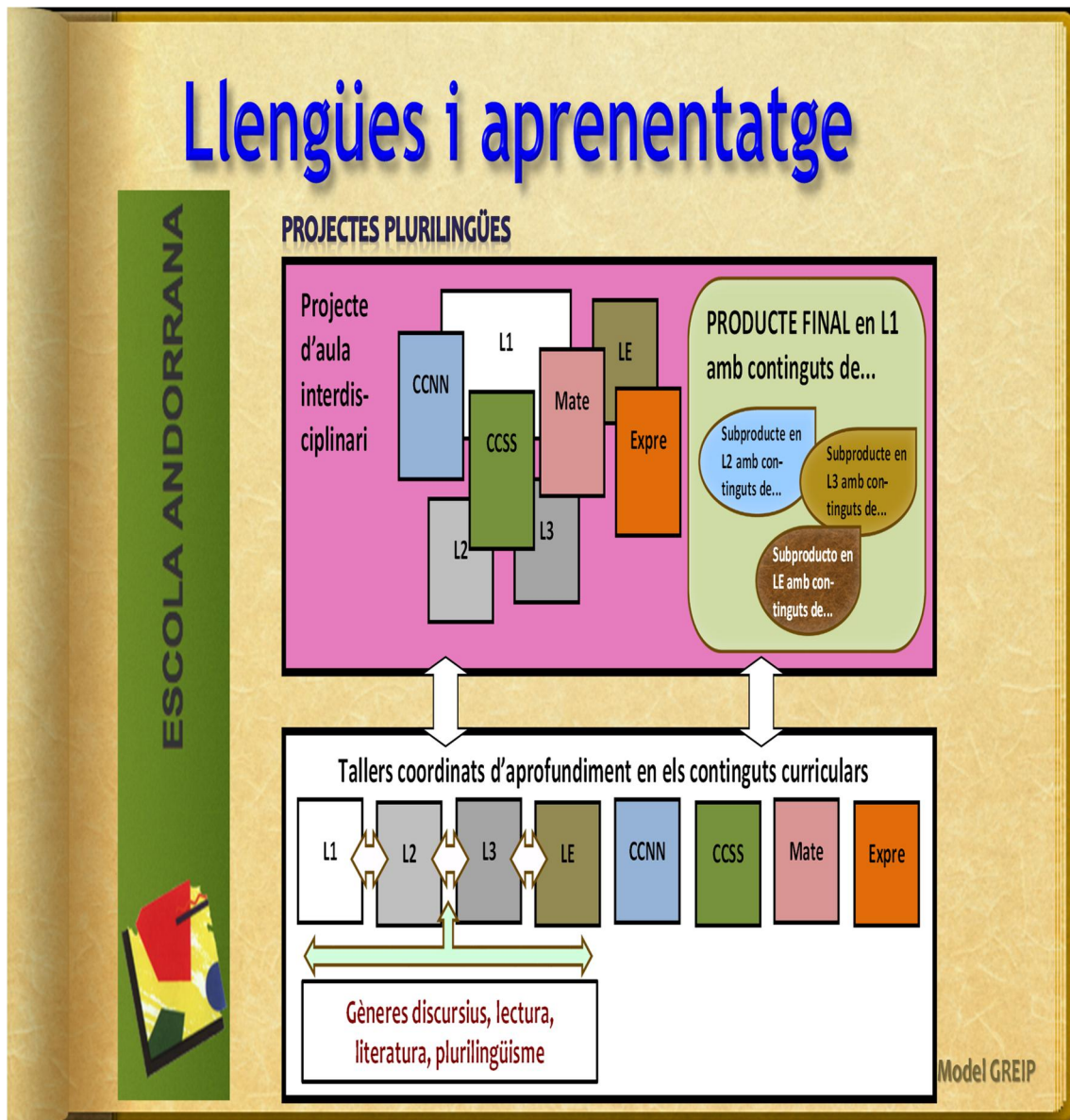


Figura 4 (a partir de Masats i Noguero 2016: 83)

És a dir, aquesta proposta se situa en línia amb *l'éducation plurilingue et interculturelle* com la defineix el Consell d'Europa (Beacco i alii, 2016 a i b). Del que es tracta és que llengües i àrees es treballin coordinament en una mateixa producció global. Per aquest motiu, les experiències comunicativo-lingüístiques han de formar part dels programes de llengües. Entre aquests experiències, cal considerar d'una manera molt especial la telecol·laboració, és a dir, la possibilitat de connectar amb altres escoles i persones, potser ben allunyades, per fer els aprenentatges lingüístics i culturals.

6. Conclusió

El projecte d'Andorra mostra una nova manera d'ensenyar llengües com a portadores i part essencial de la cultura. Tenir en compte la dimensió cultural de les llengües presents i impartides a l'escola constitueix una dimensió fonamental de l'educació plurilingüe i intercultural. L'escola ha d'esdevenir un espai de trobada, contacte i interacció amb la diferència i l'alteritat per contribuir d'aquesta manera a la preparació per a la convivència, el desenvolupament de la ciutadania democràtica construint la capacitat per involucrar-se críticament en la societat del segle XXI. En definitiva, ensenyar i aprendre llengua i comunicació és facilitar les eines per comprendre i expressar la realitat, les altres persones (cohesió social) i les vivències personals que preparen l'alumnat per actuar amb coherència i ser persones participatives, conscients i crítiques que ajudin a la construcció d'una nova Europa dels pobles i les persones. Proponem una educació « *qui corresponde aux besoins de la société d'aujourd'hui et de rapprocher les peuples d'Europe en favorisant leur prise de conscience et la mise en valeur d'une identité européenne commune* » (Tost, 1999: 30).

Referències bibliogràfiques

- VAN DEN AKKER, J. ; FASOGLIO, D. et MULDER H. du SLO (Institut néerlandais pour l'élaboration de curriculums) *Perspectives curriculaires sur l'éducation plurilingüe*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2008. (recuperat el 25 de gener de 2018 de Conseil de l'Europe <https://rm.coe.int/16805a1e58>).
- BEACCO, J-C. et BYRAM, M., *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique a l'éducation plurilingüe*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003-2007 (recuperat el 23 de gener de 2018 de <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guideniveau3FR.asp>).
- BEACCO, J-C. et al., *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingüe et interculturelle*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2016. (recuperat el 23 de gener de 2018 de Conseil de l'Europe <https://rm.coe.int/16806ae64a>).
- BEACCO, J-C. et al., *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2016. (recuperat el 23 de gener de 2018 de Conseil de l'Europe <https://rm.coe.int/guide-pour-l-elaboration-des-curriculums-et-pour-la-formation-des-ense/16806ae61c>).
- BERTALANFFY, L., *Teoría general de los sistemas, fundamentos, desarrollo y aplicaciones*. México, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- BONIL, J.; SANMARTÍ, N.; TOMÁS, C.; y PUJOL, R. M., Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad, en *Investigación en la Escuela* 2004, **53** (recuperat el 14 de febrer de 2017 de <http://www7.uc.cl/sweduc/educacion/grecia/plano/html/pdfs/lineainvestigacion/EducacionAmbientaIEA/IEA004.pdf>).
- BOPA, *Decret del programa de segona ensenyança, de 28-7-99*. Govern d'Andorra, 1999 (recuperat el 25 de gener de 2018).
<https://www.bopa.ad/bopa/011044/Pagines/19E12.aspx>
- CAIRAT VILA, M.T., Plantejament lingüístic de l'Escola Andorrana en *Treballs de sociolingüística catalana*, 2006, **19**: 54-69, 2006.
- CAMBRA, M., Llengües primera, segona i estrangera: una terminologia provisional en *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 1996, **8**, 83-96.
- CANDELIER, M et al., *CARAP / FREPA Cadre de référence pour les approches plurielles*. carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/fr-FR/Default.aspx
- CAVALLI, M. et al., *L'éducation plurilingüe et interculturelle comme projet*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2009.

- CONSELL D'EUROPA (per a la versió catalana: Ministeri d'Educació, Joventut i Esports del Govern d'Andorra, Departament de Cultura i d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les illes Balears), *Marc Europeu Comú de Referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2003.
- CONSEIL DE L'EUROPE, Division des Politiques Linguistiques : Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle. (Recuperat el 25 de gener de 2018: <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/>)
- COUNCIL OF EUROPE, *Symposium on "The connection between the teaching and learning of the mother tongue and the teaching and learning of the modern languages"*. Strasbourg, Council of Europe, 1973.
- CUMMINS, J., *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. San Diego, College Hill, 1984.
- DABÈNE, L., « De Galatea à Galanet », dins : *Intercompréhension en langues romanes - Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet. Lidil*, 2003, **28**, 23-29. Grenoble, Ellug.
- DABÈNE, L., Préface, in *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2003.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ, *Pacte Nacional per a l'Educació. Debat Curricular. Reflexions i propostes*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 2005.
- DOGC (1992), *DECRET 95/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació primària*. (Pàg. 2740) DOGC núm. 1593 - 13/05/1992 (recuperat el 10 d'octubre de 2017 de http://educacio.gencat.net/extranet/dogc/decret_95_1992.html)
- DOGC (2007), *DECRET 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació primària*. (Pàg. 2740) DOGC núm. 4915 - 26/06/2007 (recuperat el 10 d'octubre de 2017 de edums.gencat.cat/files/46-730-ARXIU/curriculum_educacio_primaria.pdf)
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, *Orientacions i programes. Cicle Mitjà d'Educació General Bàsica*. Barcelona, Generalitat de Catalunya, Secretaria General tècnica, 1983.
- FICHTE, I. H., *Discursos a la nació alemana*, Madrid, Editora Nacional [1808] (1977).
- FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Ediciones Siglo XXI, 1972.
- GREIP, Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües: <http://greip.uab.cat/>

- INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION (IBE-UNESCO), *Le Bilinguisme et l'éducation : travaux de la conférence internationale tenue à Luxembourg du 2 au 5 avril 1928 publiés avec l'appui du gouvernement Grand-Ducal*. Genève, Bureau international d'éducation ; Luxembourg, Maison du livre, 1928.
- MASATS, D. i NOGUEROL, A., Proyectos lingüísticos de centro y currículo, en D. Masats, i L. Nussbaum, (ed.) (2016), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, Síntesis, pp. 57-87, 2016.
- MASIP, A., El llenguatge: una visió des de la teoria de la complexitat en *Llengua, Societat i Comunicació*, **11**, 2013 (recuperat el 25 de gener de 2018 de <http://revistes.ub/index.php/LSC> / lsc@ub.edu)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Real Decreto 69/1981, de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial. Publicado en el «Boletín Oficial del Estado» núm. 15, de 17 de enero de 1981, 1096-1098. Madrid, Ministerio de Educación.
- MORIN, E., *Tenir el cap clar*. Barcelona, La Campana, 2001.
- NOGUEROL, A. (coord.), Ensenyar i aprendre llengua i comunicació en una societat multilingüe i multicultural, en Departament d'Educació, *Pacte Nacional per a l'Educació. Debat Curricular. Reflexions i propostes*, p. 9-47, 2005.
- NOGUEROL, A., El tratamiento integrado de las lenguas en el marco europeo, en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 2008, **47**, 10-19.
- NUSSBAUM, L., Interrogations didactiques sur l'éducation plurilingue, in A V. Bigot, A. Bretegnier & M. Vasseur (eds.) *Vers le plurilinguisme ? 20 ans après*. Paris, Albin Michel, 2013, 85-93.
- PEKAREK-DOHELIER, S., Desmitificar las competencias: hacia una práctica ecológica de la evaluación, en Escobar, C. i Nussbaum, L. (eds.) (2011): *Aprender en una altra llengua. Learning through another language. Aprender en otra lengua*. Bellaterra, Servei de Publicacions de la UAB, 2011, 35-51.
- PENROSE, D., *La nueva mente del emperador*. Barcelona, Grijalbo, 1991.
- PERRENOUD, Ph., *Construir competencias desde la escuela*, Santiago de Chile, Dolmen Ediciones, 1999.
- PÉREZ GÓMEZ, A., La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas, en Cuadernos de Educación de Cantabria, 2007, **1** (recuperat el 15 de gener de 2018 de http://www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2007/Cuadernos_Educacion_1.PDF)
- PRIGOGINE, I., *Las leyes del caos*. Madrid, Crítica, 1993.

- TOST, M., La dimension européenne en M. Byram i M. Tost (1999) (eds.) *Identité et dimension européenne. La compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1999, 29-35 (recuperat el 22 de gener de 2018 de <http://archive.ecml.at/documents/identityF.pdf>).
- VIGOTSKY, L.S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica, 1979.
- WAGENSBERG, J., *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Barcelona, Tusquets, 1994.
- WERTSCH, J.V., *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós, 1988.
- WERTSCH, J.V., *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid, Visor, 1993.