polítiques

84

Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015

Les llengües en l'educació: el plurilingüisme i la internacionalització

Carmen Pérez,
Neus Lorenzo
i Mireia Trenchs
(autores)
Josep M. Vilalta
(director)

3 Les llengües en l'educació: el plurilingüisme i la internacionalització

Carmen Pérez, Neus Lorenzo i Mireia Trenchs

[a Josep M. Vilalta, dir., *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015*, pàgines 139-198]

Introducció: la internacionalització a l'abast de tothom, una nova mirada[1]

Ja ben entrat aquest mil·lenni, en l'àmbit de l'educació ens trobem encara amb el deure pendent de promoure el multilingüisme. Parlem d'oferir a les noves generacions, sense distinció, l'accés al coneixement de llengües. Això implica aconseguir que acabin l'ensenyament reglat essent usuàries independents d'una o millor dues llengües addicionals a les primeres. Aquest no ha estat un objectiu gens fàcil d'assolir fins al moment, però no per això es presenta com a menys desitjable i estimulant.

Amb el pas dels anys, el repte del multilingüisme ha aparegut lligat a un altre de més recent en el panorama europeu i mundial: el de la internacionalització. La internacionalització està definida pel TermCat: «Elaboració d'un producte, sovint una aplicació de programari o de maquinari, sense trets específics d'una cultura o una llengua determinada, a fi de facilitar-ne la localització posterior». En l'àmbit educatiu no es tractaria d'eliminar trets culturals, sinó de facilitar l'acceptació i

1. Aquest treball s'ha dut a terme en el marc dels projectes (SGR2014-1586) de l'Agència Universitària de Recerca (AGAUR) a Catalunya, (2010ACUP 00344), de l'Obra Social 'la Caixa', i (FFI2013-48640-C2-) del Ministeri d'Economia i Competitivitat (FFI2013-48640-C2-1-P) i FFI2014-52663-P).

la comprensió d'altres d'aliens. El terme faria referència a la capacitació de l'individu per adaptar-se amb flexibilitat a les realitats d'altres països i cultures, i, per analogia, als canvis de futur d'una societat globalitzada i en evolució (Leask, 2015). El tema de les llengües i la internacionalització en l'educació a Catalunya és l'objecte de discussió en aquest capítol; objecte que volem presentar des d'una nova mirada. A continuació veurem des d'on partim per enfocar aquests dos reptes educatius i concretarem aquesta nova mirada, que afavoreix la creació d'una identitat plurilingüe per a tothom, essencial per a l'enriquiment personal, la capacitació professional i la convivència en un món connectat i interdependent.

L'estratègia europea vers el multilingüisme, promoguda per la Unió Europea i iniciada amb el conegut document *Llibre blanc de l'educació i la formació* (1995), recomanava als estats membres l'adopció de la **fórmula 1+2**. Aquesta fórmula establia el dret dels ciutadans i ciutadanes a l'accés democràtic al coneixement de dues llengües addicionals a les seves llengües primeres, com s'ha mencionat més amunt. Una d'aquestes llengües seria possiblement l'anglès, i l'altra, o bé la llengua dels països veïns, o bé la llengua d'una comunitat migratòria amb presència visible a la societat. Una darrera alternativa seria, com va suggerir l'escriptor Amin Maalouf en un altre insigne document (Comissió Europea, 2008), simplement una llengua «amiga», coneguda per l'acrònim PAL (*personally adopted language*). Es reunien així les idees que van ser tan celebrades al llarg de l'any 2001, l'Any Europeu de les Llengües, i tan ben reflectides en l'eslògan «Europa serà multilingüe o no serà». L'Europa de les llengües es presentava al llarg d'aquells anys previs a la monumental crisi econòmica de la darrera dècada com a fonament indiscutible en l'*ethos* o identitat europea «en construcció». I apareixia acompanyada de l'Europa dels ciutadans i l'Europa del coneixement al llarg de la vida, que incloïa les llengües i les cultures que aquestes representen (com a resum, vegeu Pérez-Vidal, 2009).

En els darrers anys, una nova iniciativa o estratègia europea ha tornat a donar impuls a les llengües, aquest cop de manera indirecta, però no per això menys eficaç: les llengües s'han convertit en un actiu necessari per a tots els estudiants i ja no exclusivament per als estudiants especialistes en aquesta matèria. Aquest nou impuls es relaciona directament amb la implantació de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior (EEES), amb transparència d'acreditacions entre els estats membres (Comissió Europea, 2012). L'EEES haurà de permetre la mobilitat d'estudiants universitaris sense traves, dins l'espai Schengen, promoguda per l'acord de Bolonya (Comissió Europea, 2012; Tudor, 2008). Si bé ara estem parlant clarament de l'etapa universitària, l'estratègia cap al multilingüisme va adoptar com a primera premissa la idea que cal preparar-se ja des d'*abans*, pel que fa al coneixement de llengües, perquè ja se sap que no s'improvisen. És a dir, estarem parlant de preparar-se al llarg de les dues etapes educatives de les quals ens ocupem en especial en aquest capítol: l'educació primària i la secundària.

El debat està obert sobre si *abans* vol dir des de l'ensenyament primari, o fins i tot *molt abans*, des de l'etapa preescolar. Hi ha una idea comuna força estesa que «com més aviat millor». Ara bé, han calgut uns anys per aprendre la lliçó que els estudis sobre el tema deixen ben palesa: que, tanmateix, el que ens cal a l'ensems de començar abans són més hores, més pràctica i, sobretot, més qualitat en l'ensenyament de llengües, si volem assolir graus alts de competència lingüística (són coneguts els estudis de García Mayo i García Lecumberri, 2003, amb dades del País Basc; Muñoz, 2006, amb dades de Catalunya, i Singleton i Ryan, 2004).

Tornant a la realitat de l'ensenyament superior, última etapa acadèmica formal, es considera que el coneixement de llengües assolit dins l'EEES és una preparació indispensable per a dos tipus d'experiències. D'una banda, l'experiència de la mobilitat, de sortir del país i gaudir d'estades per cursar estudis a l'estranger. A Europa això ha estat possible gràcies al programa institucional d'intercanvis European Action

Scheme for the Mobility of University Students (Erasmus). Aquesta mobilitat universitària entre països europeus, iniciada l'any 1987 en l'entorn Sòcrates 1 i Sòcrates 2, mantinguda (en diferents formats) en el Lifelong Learning Programme i actualment integrada en L'Erasmus+, ha fet possible l'intercanvi de més de tres milions d'estudiants fins a l'any 2012 (EU 2012). De l'altra, les llengües han de permetre la possibilitat de fer pràctiques professionalitzadores internacionals, possibilitat encara poc aprofitada, però cada vegada més estesa. Veiem ja d'entrada que llengües i internacionalització, com també impacte professionalitzador, van estretament lligats.

Cal parar atenció un moment en el fet que avui dia l'anglès és la llengua obligatòria a l'etapa formativa en l'anomenat món occidental. Aquesta és una situació versemblantment pràctica, atès el paper de l'anglès com a llengua franca o internacional (Graddol, 2004; Pérez-Vidal, 2014). Ara bé, a Catalunya, la realitat sociolingüística ens col·loca en una fórmula singular de 2+1, en què les dues llengües cooficials inicials per a tothom són la base de partida per afegir-hi qualsevol altra llengua estrangera. En un sistema educatiu eficaç i de futur, caldria afegir-hi la segona llengua addicional, creant una fórmula pròpia de 2+2. Altrament, contravindríem l'autèntic esperit de l'estratègia multilingüe europea, que és fugir de l'*only-English* com a full de ruta personal i col·lectiu (Comissió Europea, 1995 i posteriors). El fet és que, si les experiències de mobilitat tenen lloc en països que no són de parla anglesa, l'aprofitament d'una estada de mobilitat serà inferior si no es parla la llengua del país i possiblement de les institucions i entitats d'acollida.

La història no s'acaba aquí. Un altre element central en l'estratègia vers el multilingüisme a Europa ha consistit en un enfocament educatiu i innovador en el qual els continguts curriculars s'imparteixen en una llengua addicional per a l'alumnat i sovint també forana per al professorat. Es tracta de l'enfocament integrat de continguts i llengües (EICLE), anomenat en nivells universitaris integració de continguts i llengües (ICL). Aquests enfocaments usualment adopten una

llengua estrangera per a la impartició de matèries no lingüístiques, com ara matemàtiques, biologia o medi (Pérez-Vidal, 2009; Lasagabaster i Sierra, 2008). És generalment reconegut que l'enfocament (o aprenentatge, com s'ha anomenat molt sovint) integrat de continguts i llengües (en anglès, *content and language integrated learning*, CLIL) va consolidar-se tot emmirallant-se en les experiències d'immersió en llengües segones al Canadà de finals dels anys setanta del segle passat (Abello-Comtesse, C.H. *et al.*, 2009). És ben cert també que hi ha hagut altres experiències d'immersió lingüística i d'ensenyament simultani de llengua i continguts escolars en diferents indrets d'Europa, i fins i tot anteriors als setanta. Per exemple, l'EICLE ha estat la fórmula per a l'ensenyament de llengües segones, en el cas de la immersió a Catalunya i al País Basc en el seu moment, i com ho és encara ara per a alumnat nouvingut de nacionalitat estrangera (Escobar, 2004; Escobar *et al.*, 2011).

Finalment, en aquest capítol relacionarem llengües i internacionalització. Efectivament, la mobilitat i les experiències de l'EICLE representen estratègies internacionalitzadores. Totes dues iniciatives fomenten perspectives internacionals en l'univers mental de l'estudiant. L'experiència d'una estada a l'estranger ens duu fora del propi entorn. La possibilitat d'assistir a classes impartides en llengües diferents a les primeres, sense moure's de l'entorn quotidià, genera *noves identitats enriquides*, ja que ens col·loquen en un univers de pensament polifònic més enllà del comú, del compartit en el nostre entorn inicial, en el de la nostra pròpia llengua (Dörnyei, 2005). Anant una mica més enllà, cal també tenir en compte que aquestes dues opcions no s'haurien de tractar com a alternatives excloents, sinó com a alternatives complementàries. De fet, és com les han tractades les institucions europees: han inclòs tant l'EICLE com la mobilitat en les recomanacions de l'estratègia europea cap al multilingüisme. D'aquesta manera, han propiciat la seva combinació «complementària», que sovint s'ha presentat com la millor, especialment si s'hi afegeix la instrucció convencional de llengües a l'aula com a tercer context d'aprenentatge, des de ben

aviat i amb qualitat, com s'ha comentat més amunt que la recerca indica (vegeu Pérez-Vidal, 2014). La raó per veure-les com a opcions complementàries és ben senzilla.

Cadascun d'aquests contextos d'aprenentatge –estades a l'estranger, ensenyament a través de llengües addicionals i ensenyament convencional de llengües– proporcionen beneficis complementaris i, de manera integrada, promouen la millora del conjunt de les habilitats lingüístiques i culturals. Si ens centrem en l'individu, obren l'horitzó personal per arribar a *ser* i *estar*, i amplien i enriqueixen la complexitat dels itineraris vitals.

Així, doncs, sembla que l'estratègia europea vers el plurilingüisme en els països membres de la Unió Europea s'ha implantat per assolir els objectius socials i econòmics que han esdevingut de màxima modernitat: la preparació de les noves generacions com a individus plurilingües i pluriculturals, formats per esdevenir professionals actius en els escenaris internacionals de les noves societats (i economies) globalitzades. No cal oblidar que possiblement tot això no hauria estat possible sense les tecnologies digitals i la seva presència creixent en els espais d'aprenentatge, que han propiciat l'accés a la informació i una creixent connectivitat personal, de manera clara en l'EEES.

És en aquest punt on apareix la nova mirada, l'aportació central d'aquest capítol. La nova mirada consisteix a refermar-nos en el lema següent: **llengües per a tothom i internacionalització per a tothom,** un dret que, durant molt de temps, ha estat únicament reservat a una elit. La nova mirada té com a objectiu revisar l'ús del terme *internacionalització* per tal que es pugui fer servir *per a tothom*. No és estrany que el terme desperti tant l'afecció com l'animadversió. Sovint s'ha reservat per referir-se al moviment de persones amb estatus socioeconòmic alt, i s'ha parlat d'una «elit migratòria» (Murphy-Lejeune, 2002), per a qui la mobilitat arriba sense esforços, dins d'una concepció neoliberal de la societat, aliena als principis inicials de l'estratègia euro-

pea. En definitiva, podem parlar de la nova mirada quan l'estratègia europea cap al multilingüisme és reeixida i permet, de manera fefaent, l'accés democràtic a altres llengües i cultures a partir dels seus dos programes clau en educació: la mobilitat i l'enfocament integrat de contingut i llengua estrangera. Efectivament, per què no parlem d'internacionalització quan fem referència a les escoles públiques amb alumnat nouvingut de desenes de països del món que han portat unes dues-centes llengües noves a unes aules on hi haurà ensenyament en català, però també en castellà i en anglès?; per què l'etiqueta d'escola internacional s'associa només a un perfil determinat d'escoles, generalment d'entitat privada i no pública?; per què es considera que només aquestes escoles tenen un projecte «internacional»?; per què no es considera que el tenen les escoles públiques de barris o poblacions menys afavorits socioeconòmicament però que tenen alumnat «internacional»?

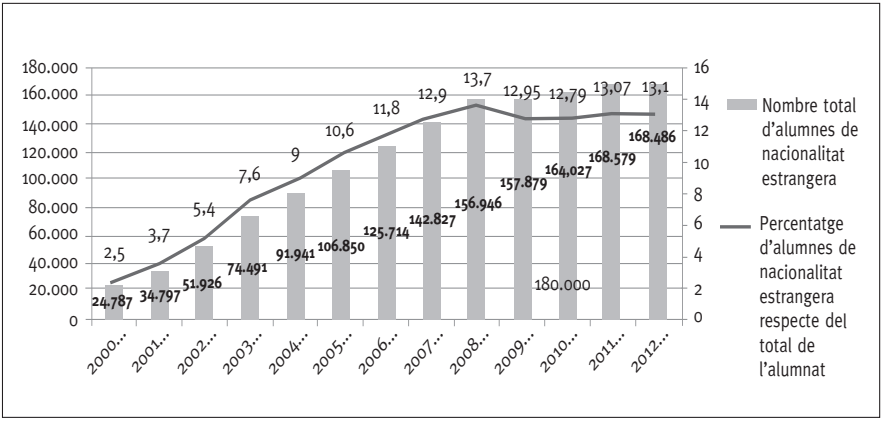
En relació amb aquesta qüestió és interessant observar l'arribada d'alumnat de nacionalitat estrangera a les nostres aules de primària i secundària, sense distinció de classe o condició. Tal com mostra el gràfic 1, des de l'any 2000 hi ha hagut (amb un 2,5%) un augment sostingut d'alumnat nouvingut, que tan sols es va aturar el 2009 (havent assolit un 13%) per mantenir-se després, possiblement coincidint amb l'inici de la crisi econòmica.

La resposta a les preguntes anteriors sembla òbvia. Aquest alumnat, de parles i cultures molt diverses, és un capital internacionalitzador. Ara bé, aquest capital no s'està reconeixent com a tal, possiblement perquè el terme «internacionalitzador» té un component lligat a un estatus socioeconòmic mitjà i alt. El fet és que això té com a conseqüència que el paper d'aquest alumnat no sembli rellevant en la conscienciació plurilingüe de molts centres escolars, i que sovint s'ignori el potencial que podria oferir aquesta diversitat cultural en l'aprenentatge de llengües estrangeres i de visions interculturals i internacionalitzadores entre l'alumnat. En contraposició a aquesta situació, i per tal

de fer-hi front, la nova mirada pretén reconèixer aquest potencial i el seu caràcter internacionalitzador intrínsec. Sembla evident que la internacionalització real de l'aula, fruit de la presència d'alumnes d'arreu del món, hauria d'estar plenament incorporada a la planificació de models educatius que cerquen estratègies vers el plurilingüisme i la internacionalització.

En definitiva, la nostra nova mirada al plurilingüisme, entès com l'enriquiment identitari individual amb més i millors expectatives comunicatives, i a la internacionalització adopta en aquest sentit una perspectiva crítica constructiva: sí a la internacionalització, però per a tothom, tot aplicant-hi l'etiqueta sense distinció de classe o condició. I la raó és també força evident. Així mateix, sí al plurilingüisme que possibilita la internacionalització, ja que representa un actiu professionalitzador i formador que ha de ser accessible a tot l'alumnat sense distinció.

Gràfic 1.
Alumnat d'origen internacional a Catalunya



Dades del Departament d'Ensenyament, 10 de febrer de 2015 (Blog sobre llengua i societat, Pere Mayans, a *VilaWeb*). Font: http://blocs.mesvilaweb.cat/wp-content/uploads/sites/1984/2015/02/Aules-dacollida.jpg.

Per acabar, la mobilitat i l'EICLE no són iniciatives úniques ni exclusives, tot i que potser són les que d'entrada formen part de l'estratègia europea cap al multilingüisme, i, per tant, són les més conegudes i amb una tradició compartida. Per contra, existeixen en paral·lel un seguit d'altres iniciatives educatives més «noves» o «innovadores». Sovint han sorgit en el si d'un treball en equip en un centre, o potser en una sola classe o tutoria. O, així mateix, han tingut lloc en entorns digitals o en l'aprenentatge basat en projectes. Són igualment candidates a rebre l'etiqueta d'«iniciatives internacionalitzadores» si s'orienten al desenvolupament de les competències comunicatives plurilingües i interculturals que es valoren en aquest capítol. No volem oblidar les pràctiques professionals en contextos internacionals o internacionalitzadors.

Després de la presentació de la temàtica que abordarem i la visió que n'adoptarem en aquest capítol, en els apartats següents ens endinsarem primer en la realitat concreta del context català, tot fent un recorregut a través de l'evolució sociocultural i educativa que ens ha dut del monolingüisme al plurilingüisme i la internacionalització (apartat «El plurilingüisme a Catalunya, visió cronològica»). A continuació presentarem una tipologia d'experiències internacionalitzadores que ens permetrà dotar-nos d'una visió de conjunt, i descriurem diferents iniciatives exemplificadores de la tipologia (apartat «Els espais internacionalitzadors a l'ensenyament»), amb característiques comunes però també pròpies, tant en el seu disseny com en els seus efectes més específics sobre el plurilingüisme i la consciència intercultural en el sistema educatiu català.[2] Finalment, les conclusions ens ajudaran a fer balanç i a suggerir propostes de futur, des del reconeixement dels resultats assolits fins ara.

2. Volem agrair als centres educatius, docents i equips directius que de manera professional i generosa ens han presentat el seu projecte educatiu i ens han permès conèixer les estratègies d'aula pel que fa a plurilingüisme i internacionalització per escriure l'apartat d'exemples i bones pràctiques d'aquest capítol.

El plurilingüisme a Catalunya, visió cronològica

En aquest apartat fem un breu repàs de la normativa de llengües a Catalunya, que ens ajuda a saber on som i com hi hem arribat. La trajectòria històrica que ha acompanyat la creació del concepte de plurilingüisme a l'escola ha anat assenyalant els trets que defineixen el sistema educatiu en l'àmbit de la gestió de les llengües. Conèixer l'evolució que ha acompanyat la consciència plurilingüe de la comunitat educativa ens pot ajudar a entendre'n millor els objectius i les expectatives de futur.

A Catalunya, el reconeixement institucional de les llengües ha estat vinculat al desenvolupament de la identitat social i de la construcció col·lectiva del passat i del present. El camí s'ha fet amb reivindicacions escolars ben clares al llarg de més d'un segle: així, s'han anat consolidant la cooficialitat del català, el bilingüisme a l'escola, les llengües estrangeres afegides al currículum, l'autonomia de centre en la gestió del plurilingüisme i la diversificació de llengües vers la internacionalització escolar.

On som? La LEC, marc normatiu de referència

La gestió de les llengües a la comunitat escolar de Catalunya es desenvolupa actualment en el marge d'autonomia de cada escola, amb una gran flexibilitat. Aquest plantejament està promogut per la LEC, la Llei d'educació de Catalunya, del 2009, i es recull en el projecte lingüístic que defineix cada centre, amb acords sobre:

a) El tractament del català com a llengua vehicular i d'aprenentatge.
b) El procés d'ensenyament i aprenentatge del castellà.
c) Les diverses opcions amb relació a les llengües estrangeres.
d) Els criteris generals per a les adequacions del procés d'ensenyament de les llengües, tant globalment com individualment, a la realitat sociolingüística del centre.

e) La continuïtat i la coherència educatives, pel que fa als usos lingüístics, en els serveis escolars i en les activitats organitzades per les associacions de mares i pares d'alumnes.

Aquest marc fa possible proposar projectes segons cada context, amb actuacions diferenciades que situen la presa de decisions al centre educatiu, i deixa a la direcció del centre les responsabilitats jurídiques que se'n derivin. Els tres decrets que despleguen i acompanyen aquest plantejament tenen funcions ben concretes:

- El Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius, té com a objectiu la millora educativa a partir de la planificació estratègica i l'avaluació del progrés, ajustant les estratègies a cada realitat. Es vol potenciar el coneixement profund del context, l'eficàcia de recursos i el compromís dels professionals.
- El Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent, teòricament, té com a objectiu la professionalització de la direcció, per tal d'estimular el treball d'equip i la sostenibilitat de la planificació educativa. Es busca garantir la implicació, amb indicadors propis, en el control dels processos.
- El Decret 39/2014, de 25 de març, pel qual es regulen els procediments per definir el perfil i la provisió dels llocs de treball docents, té la finalitat de situar la presa de decisions al centre educatiu, on es detecta la tipologia de professionals docents més necessària per dur a terme un projecte singular. Es vol convertir l'autonomia de centre en l'element nuclear del sistema.

Els tres decrets junts configuren l'estructura des de la qual cada centre pot detectar les seves necessitats, planificar les estratègies prioritàries i gestionar els recursos curriculars i els equips humans des de la realitat més propera al centre. Aquest plantejament segueix les orientacions d'institucions com l'OCDE o el Consell d'Europa sobre autonomia de centre, i diversifica els models escolars per adequar-los a

l'entorn. De la mateixa manera, no hi ha un únic model de projecte lingüístic de centre, atès que cada comunitat escolar pot definir les seves prioritats i establir els criteris generals d'aplicació, d'acord amb els marges d'autonomia pedagògica i curricular reconeguts per la llei, i amb l'assessorament que correspongui. Cal assenyalar, d'altra banda, que els projectes haurien de disposar d'indicadors de progrés i de resultats, i mantenir uns mínims comuns de qualitat, exigència i continuïtat. Un procés transparent i rigorós d'avaluació pot garantir la qualitat de les opcions de tot l'alumnat, independentment de les circumstàncies específiques i diferenciades de cada centre.

Aquest plantejament normatiu, extremament flexible, abandona la reglamentació i opta per les orientacions (GenCat, 2014), la responsabilització i l'avaluació de centre. En l'apartat següent veurem com hem arribat fins aquí.

Com hi hem arribat? Evolució vers el plurilingüisme internacionalitzador

En la història dels estats moderns, el reconeixement jurídic de les llengües dóna legitimitat i continuïtat a les situacions de domini o dependència entre els pobles. Quan els estats centrals han volgut reforçar la unitat política al territori, han utilitzat el monolingüisme imposat com a estratègia social, educativa i política de domini. Per contra, quan l'acceptació de la pluralitat lingüística s'ha reconegut com un dret per als ciutadans i un deure per a les institucions públiques, ha servit per preservar els acords entre comunitats culturals i millorar la convivència en societat (Pla Boix, 2009, 2010).

La normativa constitucional de les llengües a l'Estat espanyol ha patit sempre l'oposició entre la *centralització homogeneïtzant* i la *diversificació plural*. El reconeixement actual de la diversitat lingüística de Catalunya és fruit d'un procés de construcció lenta, amb diferents

etapes en l'àmbit de l'educació: la reivindicació inicial d'un espai per a la cooficialitat del català; la lluita per superar un monolingüisme imposat i per normalitzar un bilingüisme efectiu en espais socials; la gestió contextualitzada de les llengües en el marc de l'autonomia de centre; la construcció de la dimensió europea i el model internacionalitzador d'enfocaments integrats de llengua i continguts. El procés ha estat llarg i feixuc, com veurem a continuació.

De la llengua única a la cooficialitat

La prohibició d'utilitzar la llengua catalana ve de lluny. Primer va tenir lloc al Rosselló francès, amb l'edicte de Lluís XIV, Décret d'interdiction officielle de la langue catalane, el 1700, i poc després a la resta del territori català, amb els decrets de Nova Planta de Felip V, el 1715. La Constitució de les Corts de Cadis del 1812, inspirada en la Il·lustració francesa, va ratificar el monolingüisme estatal dient «*se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica*» en un «*plan general de enseñanza*» que «será uniforme en todo el reino». Aquesta uniformitat amenaçava iniciatives locals encara més progressistes en diversos territoris de la corona espanyola, dins i fora d'Europa, i va donar lloc a tensions identitàries i socioculturals que no s'han reconciliat mai. En un extrem trobem els intents d'establir jurídicament una única definició de nació, de sistema educatiu i de model juridicoadministratiu a tots els territoris. A l'altre hi ha les propostes que defensen una visió pluralista en la composició de la ciutadania i dels seus drets lingüístics i culturals (Solé Tura i Aja, 1977). El reconeixement constitucional d'altres llengües de l'Estat espanyol va arribar molt tard, amb les Corts Constituents del 1931, en què s'establia: «El castellà és l'idioma oficial de la República», s'hi afegia: «A ningú no se li podrà exigir el coneixement ni l'ús de cap llengua regional», i s'articulava: «Les regions autònomes podran organitzar l'ensenyament en les seves llengües respectives, d'acord amb les facultats que es concedeixin en els seus estatuts» (art. 4 i 50). Per

desplegar aquest plantejament, el Projecte d'Estatut de Núria del 1932 reconeixia: «La llengua catalana serà l'oficial a Catalunya, però en les relacions amb el Govern de la República serà oficial la llengua castellana», encara que en la versió definitiva, l'Estatut de Catalunya del 1932, es va reduir a «l'idioma català és, el mateix que el castellà, llengua oficial a Catalunya». En els nivells universitaris, un règim d'autonomia donava la cooficialitat efectiva «regida per un Patronat que ofereixi a les llengües i a les cultures castellana i catalana les garanties recíproques de convivència amb igualtat de drets per a professors i alumnes». L'horitzó era clar, però el camí va ser molt més llarg del que s'esperava: la Guerra Civil i el seu desenllaç van donar curta durada a aquesta cooficialitat inicial, suspesa el 1935 i derogada el 1938.

Finalitzat el conflicte bèl·lic, l'oportunitat d'estudiar en llengua catalana va tornar a diluir-se entre moltes altres reivindicacions de la postguerra. Els grans moviments migratoris interns de l'Estat, afavorits per les estratègies demogràfiques de la dictadura, van incorporar a la societat de Catalunya una forta població originària d'altres territoris espanyols i de parla eminentment castellana. Es consolidava novament una situació lingüística en què el castellà era la llengua d'instrucció escolar i el català no tenia estatus reconegut a l'educació.

El monolingüisme imposat i el plurilingüisme reivindicatiu

Després de la guerra va imperar un ferm monolingüisme institucional en castellà a l'escola, que únicament acceptava en el currículum les llengües considerades «matèries d'estudi»: francès (i anglès des del 1969), llatí i grec, sense ús comunicatiu real a l'escola. D'altra banda, durant tot el parèntesi totalitari (1939-1976), diversos segments de la societat van mantenir obstinadament la presència de la llengua catalana en l'entorn familiar, el món cultural i l'educació del lleure. El monolingüisme imposat es combatia, sovint, fent atractiu el plurilingüisme en espais socials i de lleure, fins i tot per a una part dels

nouvinguts castellanoparlants, que veien ampliades les seves expectatives d'integració i millora socioeconòmica a Catalunya.

Els esforços semiclandestins d'una part de la intel·lectualitat catalana de l'època van configurar diverses xarxes d'escoles on la presència del català anava lligada a la formació metodològica i al record d'iniciatives educatives anteriors. Eren projectes fortament associats a la tradició pedagògica de l'Escola Moderna francesa, la Institución Libre de Enseñanza de Madrid, l'Institut-Escola de la Generalitat de Catalunya i la xarxa d'escoles de la Mancomunitat de Prat de la Riba: l'Escola del Bosc i l'Escola del Mar. L'Escola Isabel de Villena, creada per Carme Serrallonga (1939); l'Escola Sant Gregori, dels fills d'Alexandre Galí (1955); l'Escola Virolai, de Josep Maria Ballarín (1959); l'Escola Garbí, de Pere Vergés (1965); l'Escola Aula, de Pere Ribera i Ferrer (1968), i altres, van néixer amb la intenció definida de mantenir, aprofundir i revifar el gran moviment renovador de la pedagogia europea de principi de segle, bruscament interromput pels conflictes bèl·lics mundials.

L'ensenyament de la llengua catalana a l'escola era sovint associat a la resistència contra la dictadura. El 1965 va rebre una forta empenta amb la creació de l'Escola de Mestres de Rosa Sensat, impulsada per Marta Mata, i la Comissió d'Ensenyament, encapçalada per Joan Triadú, tres anys més tard convertida en la Delegació d'Ensenyament Català (DEC). Aquelles iniciatives pràctiques abordaven la immersió lingüística, la transmissió cultural i el creixement integral de l'alumne, i treballaven per projectes i amb centres d'interès. Sense saber-ho, estaven creant una versió pròpia del que actualment es reconeix com un enfocament integrat de continguts i llengües (EICLE), amb l'AICLE (aprenentatge integrat de continguts i llengua estrangera) català, el CLIL (*content and language integrated learning*) anglès i l'EMILE (*enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère*) francès.

A les acaballes de la dictadura, els pactes de la Transició van esperonar la defensa i la recuperació dels drets lingüístics i culturals. El plu-

rilingüisme a l'Estat espanyol esdevenia novament l'expressió reivindicativa d'identitats plurals diferenciades. La Constitució espanyola del 1978 i l'Estatut de Catalunya de l'any següent van formalitzar el que ja havia concedit un reial decret estatal (Ministeri d'Educació i Ciència, 1978) alguns mesos abans: la incorporació oficial de la llengua catalana als plans d'estudi dels diversos nivells de l'ensenyament no universitari de Catalunya. En bona mesura, després de més de quatre dècades de monolingüisme exclusiu en castellà, es reprenia la intenció de l'antic Estatut derogat el 1938 i era possible dissenyar polítiques educatives diferents a les de l'Estat central.

De la consolidació bilingüe al marc per al plurilingüisme

La Llei de normalització lingüística a Catalunya, del 1983, va ajudar a recuperar l'ús instrumental i social del català, i en va promoure la presència en tots els àmbits socials. Des del mateix any, el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) va fonamentar jurídicament el tractament de les llengües oficials en l'espai educatiu, i va estimular l'ensenyament del català i en català, amb didàctiques pròpies d'immersió i d'escola activa en projectes temàtics, en especial a primària. La Generalitat de Catalunya establí el català com a llengua pròpia de Catalunya i la seva Administració, «sense perjudici en l'ús del castellà, que també es llengua oficial» (1987), i el Consorci per a la Normalització Lingüística i les seves comissions de treball van desenvolupar el reglament d'organització i coordinació en l'entorn escolar (1988). Amb la protecció a la llengua aranesa com a variant local i minoritària (1990, 1998), es tancava un cicle i se n'obria un altre. L'escola del nou mil·lenni havia d'abordar nous reptes lingüístics: per educar alumnes arrelats a Catalunya i oberts al món, calia avançar vers el plurilingüisme i la internacionalització (Lorenzo, 2012).

De les llengües locals a la construcció europea i la internacionalització

La importància d'aprendre altres llengües havia estat reconeguda en les reformes curriculars posteriors a la dictadura, bo i completant la tendència de la Llei general d'educació i finançament de la reforma educativa del 1970, que defensava el «*desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional*», amb àrees que comprenien «*el dominio del lenguaje mediante el estudio de la lengua nacional, el aprendizaje de una lengua extranjera y el cultivo, en su caso, de la lengua nativa*». La finalitat de la internacionalització seria, doncs, el sentit de pertinença a contextos diversos; el plurilingüisme i la interculturalitat serien estratègies per aconseguir-ho.

El traspàs dels serveis de l'Administració de l'Estat a la Generalitat de Catalunya, fet amb el Reial decret 2809/1980, va permetre elaborar polítiques pròpies, en el marc de les normes bàsiques estatals. L'Estat central va trigar deu anys a establir per primera vegada l'aprenentatge d'una llengua estrangera per a tothom a tot l'Estat. Amb la LOGSE, Llei orgànica, de 3 d'octubre de 1990, d'ordenació general del sistema educatiu, es va consolidar a primària l'estudi del francès o anglès, i a secundària, una primera llengua estrangera obligatòria i una segona per escollir entre anglès, francès, alemany o italià. Aquesta llei també feia referència per primera vegada a «*la dimensión europea*» i a la funció de l'educació per «*construir el proyecto europeo*», en què «*nuestros estudios y titulaciones se atengan a referencias compartidas y sean homologables en el ámbito de la Comunidad Europea, a fin de no comprometer las posibilidades de nuestros ciudadanos actuales y futuros*».

Des de l'inici de la democràcia, Espanya havia anat incorporant tímidament els EICLE en l'estudi de les llengües estrangeres, en especial sota el «Memorando de entendimiento sobre colaboración entre el

Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council» (1987), desenvolupat en el marc del Conveni Cultural entre el Govern d'Espanya i el Regne Unit de la Gran Bretanya i Irlanda del Nord (1960). El model es va generalitzar a la resta de l'Estat amb el conveni entre el Ministeri d'Educació i el British Council (1996), d'aplicació a l'ESO. Catalunya no es va adherir al conveni, atès que des del 1984 ja havia iniciat propostes experimentals des del Departament d'Ensenyament (en anglès, 1984) i les va posar en pràctica tant a primària (en francès, 1988) com a secundària (1993), amb programes que es mantenen fins avui dia.

Aquest plurilingüisme estratègic s'ha estès a la resta de les autonomies de l'Estat, fins i tot a les que no tenen una llengua pròpia. Andalusia l'havia implantat a través d'un programa de cooperació entre Espanya i Portugal (1987), d'atenció als fills dels treballadors immigrants, i el 1998 va institucionalitzar el model d'integració de llengua i contingut, primer en francès (1998) i alemany (2000), i, posteriorment, en llengua anglesa (2003); Aragó va començar les seccions bilingües en llengua francesa fruit d'un conveni entre el Govern d'Aragó i l'ambaixada de França el 1999, i en llengua anglesa en el curs 2004-05; a València s'aplica des del 1998 el Pla Extensió del Trilingüisme, que el 2001-02 s'estengué a infantil i primària; a Galícia, el 1999; a la Comunitat Autònoma de Madrid, el 2004, i a la resta de comunitats autònomes, amb posterioritat.

A casa nostra, l'aprenentatge de llengües estrangeres s'ha incorporat a les estratègies polítiques de planificació. El Pla d'Impuls a la Llengua Anglesa es considerava un eix essencial per al desenvolupament econòmic (acords estratègics de govern 2005-08 i 2008-11), i, actualment, el Marc per al plurilingüisme (2012) i l'Ofensiva de país per a l'èxit escolar (2013) són prioritats per a la qualitat educativa i la internacionalització.

Altres llengües no curriculars s'han anat fent lloc lentament en l'espai escolar a primària i secundària, fora de l'horari lectiu, sovint només

per als alumnes de famílies immigrants. En general, es veuen com a elements compensatoris i eines d'acceptació intercultural, i poques vegades s'incorporen als models acadèmics d'EICLE (Camacho i Lorenzo, 2011). La seva certificació acadèmica està concentrada als ensenyaments postobligatoris, a les escoles oficials d'idiomes (EOI) i als nivells universitaris, de manera que poques vegades es pren consciència del paper internacionalitzador d'aquestes llengües als nivells d'ensenyaments obligatoris. La tipologia dels espais i les estratègies internacionalitzadores en l'àmbit escolar que presentem a continuació ens permet una visió de conjunt d'aquesta i altres actuacions estratègiques desenvolupades els darrers anys a Catalunya.

Els espais internacionalitzadors a l'ensenyament

Tipologia d'espais i experiències d'èxit a Catalunya

La proposta institucional per a la gestió del plurilingüisme escolar va més enllà de l'ensenyament i aprenentatge de les llengües. Es manifesta en el disseny del currículum i l'organització escolar, que dóna lloc a projectes lingüístics enriquits i transversals. Amb les possibilitats que ofereixen la mobilitat internacional i la connectivitat en el món físic i en el virtual, el projecte lingüístic plurilingüe de cada centre educatiu mostra a la vegada característiques pròpies i elements comuns. L'estudi dels diferents programes d'impuls al plurilingüisme i la internacionalització (Lorenzo i Piqué, 2013) és essencial per conèixer les propostes que demostren la viabilitat d'una educació plurilingüe fonamentada tant en el desenvolupament de competències com en la construcció d'una societat cohesionada i plural.

Les experiències als centres educatius de Catalunya ens fan prendre consciència de l'èxit que representen les estratègies d'escolarització per immersió unificada, que permeten aconseguir una societat majoritària-

Taula 1

Espais internacionalitzadors de l'educació escolar a Catalunya

Predomini de l'àmbit de gestió lingüística			**Predomini de l'àmbit de gestió organitzativa**	
1. COOFICIALITAT CATALÀ I CASTELLÀ *Suport LIC, de llengua i cohesió social*	2. LLENGÜES ESTRANGERES CURRICULARS *Suport a l'AICLE/EICLE dins del centre*	3. LLENGÜES ESTRANGERES NO CURRICULARS *Suport al plurilingüisme familiar i d'origen*	4. MODEL D'INTERNACIONALITZACIÓ DES DE L'AUTONOMIA DE CENTRE *Suport als projectes educatius singulars*	5. MODEL D'INTERNACIONALITZACIÓ DES DE LA COHESIÓ EUROPEA *Suport a la mobilitat educativa d'iniciativa europea*
(1999-2004) **Tallers d'adaptació escolar,** (TAE) per a aprenentatges instrumentals bàsics.	(1994-2004) **Programa Oràtor:** amb suport docent i formació, auxiliars de conversa, dotació econòmica i recursos TIC.	(1985-2015) **Programa Llengua Àrab i Cultura Marroquina** (LACM), acord entre els dos estats, aplicat als territoris autonòmics.	(1994-2014) **Suport a l'oralitat i** la qualitat lingüística, amb auxiliars de conversa en anglès, francès...	(1995-1999) **Sòcrates I:** Gestionat a Catalunya des de l'Oficina de Cooperació Educativa i Científica amb la Comunitat Europea.
(2004-2015) **Aules d'acollida** (AA), iniciades amb el Pla de Llengua i Inclusió Social.	(2005-2010) **Pla Experimental de Llengües Estrangeres** (PELE), amb auxiliars de conversa, dotació econòmica i recursos TIC.	(19-12-2008) **Pacte Nacional per a la Immigració,** preveu «afavorir l'ensenyament de les llengües dels països d'origen de la població en horari extraescolar».	(1994-2014) **Ajut a l'aprenentatge actiu d'idiomes,** borses d'estudis per a estades d'estiu a l'estranger; inicialment, a l'Oràtor, i després, als programes d'innovació.	(2000-2006) **Sòcrates II:** Gestionat a Catalunya des de l'Oficina de Cooperació Educativa i Científica Internacional.
(2011-2015) **Pla d'Impuls a la Lectura** (ILEC), adaptació autonòmica de les iniciatives europees per potenciar la lectura.	(2010-2012) **Pla Integrat de Llengua Estrangera** (PILE), amb formació, auxiliars de conversa i dotació econòmica.	(2005-2015) «**Protocol a seguir per a l'establiment de classes de les llengües i de les cultures d'origen de l'alumnat de llengua estrangera en horari extraescolar**», convenis específics: per ex., amb l'Associació de Dones Xineses a Catalunya.	(2010-2015, i continua) **BatxiBac, en el marc del Pla d'Impuls a la Llengua Francesa,** acord estatal per a l'homologació d'estudis unificats de batxillerat espanyol i *baccalauréat* francès.	(2007-2014) **Programa d'Aprenentatge Permanent (PAP) o Lifelong Learning Programme, de la Unió Europea.** Gestió estatal des de l'OAPEE (Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos)
(2013-2015, i continua). **Transferència Interlingüística,** per a les llengües romàniques (TIL), Euromania i altres propostes transversals.	(2012-2015) **Grup Experimental pel Plurilingüisme (GEP),** amb formació i auxiliars de conversa i materials didàctics.	(2009-2013) **Pla Integral del Poble Gitano,** que inclou ensenyament del romaní.	(2012-2015) **Intercanvis d'alumnat amb el Quebec** (Canadà) per a aprenentatge de la llengua francesa.	(2014-20120) **Erasmus +,** gestió estatal des del Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE)

Taula de tipologies d'experiències i espais internacionalitzadors. Elaboració pròpia, 2015.

ment bilingüe en català i castellà, independentment de l'origen lingüístic de l'alumnat (Vila, 2011*a*). Sobre aquesta base, s'ha construït un sistema educatiu amb la capacitat d'assolir les dues recomanacions essencials de l'EUM, el plurilingüisme i la internacionalització, a partir d'iniciatives molt diverses. Si les analitzem, veurem que es poden agrupar en cinc línies estratègiques de tipologia diferent, dos en l'àmbit de contingut lingüístic i tres en el de gestió organitzativa. En aquest apartat les presentem agrupades en una taula de tipologies d'experiències i espais internacionalitzadors (taula 1).

Aquesta taula de tipologies ens servirà de referència per explorar exemples d'èxit en la gestió curricular (continguts lingüístics) i en la gestió organitzativa de centre (projecció internacional). Cinc línies, recollides aquí en les diferents columnes, donen suport estratègic i metodològic al projecte lingüístic del centre educatiu. No són excloents, però poden prioritzar accions en una llengua o àmbit lingüístic determinat, com veiem en les tres primeres columnes de la taula:

1. La gestió del català, com a llengua de convivència escolar.
2. Les llengües curriculars (francès, anglès, alemany, italià), com a estratègies d'aprenentatge i adquisició de destreses acadèmiques.
3. Les llengües no curriculars que tenen els alumnes des de les cultures d'origen.

També es desenvolupen actuacions amb enfocament transversal de plurilingüisme orgànic, que s'han identificat en la taula de tipologies segons l'àmbit de gestió administrativa que hi predomina, com es veu en les dues darreres comunes:

4. Els models de diversificació autonòmica de centre educatiu.
5. Els models de cohesió europea.

Una presentació amb més detall ens permet veure els trets diferencials d'aquestes estratègies internacionalitzadores en l'àmbit lingüístic, recollides en les tres primeres columnes de la taula de tipologies.

1. La cooficialitat del català i el castellà. La immersió lingüística, eix vertebrador de l'escola catalana, s'ha consolidat des de la normalització del català com a llengua vehicular. És un element essencial per protegir la llengua menys parlada i garantir la cohesió social de les noves generacions a partir del domini de les dues llengües oficials (català i castellà), independentment del seu origen o la seva llengua de família. Es reconeix socialment com una estratègia educativa de creació d'identitat plural i d'inclusió social, i s'acompanya d'estratègies d'inclusió que poden fer visible el valor educatiu de l'intercanvi amb les persones arribades d'arreu, amb un gran potencial internacionalitzador en l'entorn escolar.

La immersió en català va aportar un impuls de compensació educativa en els tallers d'adaptació escolar (TAE) per als aprenentatges instrumentals bàsics, però el seu major èxit educatiu es veu a les aules d'acollida (AA) per a l'alumnat nouvingut. En la relació d'exemples que abordarem més endavant ens centrarem a donar un exemple il·lustratiu d'una aula d'acollida particularment internacionalitzadora (apartat «La immersió i el català com a llengua vehicular: les aules d'acollida a l'educació primària i secundària»).

2. Els resultats positius assolits a Catalunya per l'alumnat dels diferents perfils lingüístics ha tingut força difusió a nivell institucional i universitari (Vila, 2011*b*). En primer lloc, les dades de domini de les competències lingüístiques del català i castellà han confirmat que la immersió lingüística escolar en entorns socials bilingües es pot convertir en un benefici cognitiu i comunicatiu amb resultats positius (Arnau, 2011). En segon lloc, els programes transversals per al foment de la lectura i l'escriptura a primària, com el Pla d'Impuls de la Lectura (ILEC) als centres escolars, han afavorit els esforços per ampliar la visibilitat del català, però també se sumen als objectius europeus de

la millora dels nivells d'alfabetització ciutadana i dels indicadors d'habilitats comunicatives per a l'aprenentatge i la gestió de la pròpia vida (PIAAC, 2012; vegeu més endavant).

3. Llengües estrangeres curriculars: faciliten la incorporació sistemàtica d'altres llengües al centre i creen l'oportunitat d'utilitzar enfocaments integrats amb els projectes temàtics. L'opció de fer classes en altres llengües vehiculars, un dels eixos centrals de l'estratègia europea cap al multilingüisme ja esmentada, és una demanda cada vegada més estesa entre les famílies i els centres educatius. Aquesta estratègia d'internacionalització es veu útil per a la capacitació professional i la creació d'una ciutadania global, malgrat despertar certes suspicàcies perquè obliga a compartir el temps d'estudi curricular amb el català.

En la segona columna del gràfic anterior, veiem l'esforç per fixar les llengües estrangeres amb programes integrats i transversals. Per tal de superar l'escull de la insuficient preparació lingüística del professorat, la primera Comissió de Llengües Estrangeres (de francès i anglès) ja havia prioritzat accions de formació docent del professorat d'ensenyament no universitari el 1984 i 1985. L'any següent, la posada en marxa del Centre de Recursos de Llengües Estrangeres (CRLE), del Programa d'Informàtica Educativa (PIE) i del Programa de Mitjans Audiovisuals (PMAV), va proporcionar els mecanismes de coordinació necessaris per al desenvolupament simultani de llengües estrangeres i tecnologies de la informació i la comunicació. La col·laboració entre idiomes i tecnologia s'ha demostrat cabdal per a la internacionalització en projectes d'innovació de les llengües estrangeres, tant a l'educació infantil i primària com a l'ensenyament superior (Lorenzo i Gallon, 2014). A Catalunya, podem veure la continuïtat d'aquesta proposta metodològica en quatre estratègies innovadores:

- El programa Oràtor, del 1994: incorporava un ajut a l'aprenentatge actiu d'idiomes (AAAI), amb borsa d'estudis d'estiu a l'estranger per al grup classe.

- El Pla Experimental de Llengües Estrangeres (PELE), del 2000-14: innovació educativa amb formació docent.
- El Pla Integral de Llengües Estrangeres (PILE), del 2012-14: globalització dels plantejaments vers el plurilingüisme.
- L'actual Grup d'Experimentació per al Plurilingüisme (GEP), del 2013-17, que ofereix suport metodològic i de formació en nivells d'ensenyament no universitari.

Pel seu impacte generalitzat, en aquest capítol hem inclòs un exemple de PELE de qualitat, per mostrar els trets més significatius d'aquests tipus de programes d'internacionalització escolar (apartat «Incorporació d'altres llengües curriculars al centre: les estratègies integrades de contingut i llengua estrangera»).

4. Llengües estrangeres no curriculars, amb la incorporació de les llengües d'origen de la nova immigració. Les llengües que fins ara no han estat curriculars a Catalunya, com les llengües d'origen de famílies immigrants, troben el seu lloc a l'escola inclusiva en espais extraescolars i en els projectes d'interacció digital (vegeu més endavant l'apartat «Incorporació de les llengües d'origen de la nova immigració a les aules»).

Fruit de la doble articulació jurídica (marc estatal i normativa autonòmica), el 1981 es va iniciar el programa Llengua Àrab i Cultura Marroquina (LACM), que a Catalunya va adoptar el model de la incorporació de llengües no curriculars en espais extraescolars. Molt més tard, al 2004, el Protocol a seguir per a l'establiment de classes de les llengües i de les cultures d'origen de l'alumnat de nacionalitat estrangera en horari extraescolar, del Departament d'Ensenyament, va permetre la incorporació d'altres llengües de la nova immigració. Els marges d'autonomia educativa reconeguts per la LEC el 2009 permeten a cada centre prendre «les altres decisions pedagogicoorganitzatives que defineixen el caràcter propi del centre, segons la seva titularitat i la singularitat educativa que manifesta, dins del seu marge d'autonomia

educativa». Incorporar altres llengües en horari extraescolar depèn, doncs, de la voluntat dels equips directius, de l'acceptació de les famílies de la comunitat educativa del centre i, en definitiva, de l'assistència de l'alumnat. Algunes vegades els projectes de col·laboració són iniciatives institucionals: per exemple, un dels programes més moderns, el Pla Integral del Poble Gitano a Catalunya, 2009-13, incorporava la llengua romaní a l'escola catalana per un acord de govern del 2009. Les estratègies més habituals, no obstant això, responen a la col·laboració entre associacions, organismes culturals o ens interessats a treballar conjuntament en l'àmbit escolar per difondre la llengua i la cultura de col·lectius específics: és el cas de la llengua romanesa, xinesa, amaziga o ucraïnesa. Aquesta col·laboració internacional pot ser una estratègia internacionalitzadora de primer ordre i un espai de desenvolupament del projecte escolar innovador.

En el mateix quadre de tipologies de la taula 1 podem veure estratègies que prioritzen l'àmbit organitzatiu, en què destaquen els models internacionalitzadors des de l'autonomia de centre i els que actuen des dels programes de cohesió europea.

5. Internacionalització des de l'autonomia de centre, amb accions de suport al plurilingüisme, en dissenys propis de centre. La gestió del plurilingüisme supera l'entorn d'aula, dóna sentit a l'autonomia de centre i concreta les diferències organitzatives que es basen en el lideratge pedagògic dels equips directius (Lorenzo, 2011). Com veiem en la taula de tipologies, s'ha prioritzat el treball amb l'oralitat, els projectes d'intercanvi o mobilitat a l'estranger per a l'aprenentatge actiu d'idiomes, i fins i tot l'opció d'oferir un doble batxillerat amb incorporació de la titulació francesa (BatxiBac). Aquesta darrera estratègia serà la que explicarem amb més detall en els exemples d'aquest capítol (apartat «Internalització plurilingüe en projectes propis de centre i el programa BatxiBac»). La gestió d'aquests programes es fa des del centre mateix i pot ser molt diferent. En alguns casos, el centre s'adapta a l'entorn i fins i tot sucumbeix al context; en altres, el centre és

capaç de modificar l'entorn i transforma la comunitat educativa vers nivells d'èxit superiors als d'altres centres de complexitat similar. El repte està a conèixer quines de les estratègies de qualitat són transferibles o generalitzables.

6. Models d'internacionalització des de la cohesió europea, amb mobilitat de l'alumnat. A Catalunya, el Patronat Català Pro Europa, creat l'any 1982, havia promogut un dels primers organismes educatius per afavorir la dimensió europea i internacional: l'anomenada Oficina de Cooperació Educativa i Científica amb la Comunitat Europea, transformada en Oficina de Cooperació Educativa i Científica Internacional, del Departament d'Ensenyament, després del 2000. Aquesta oficina va portar els programes europeus a les escoles catalanes i va donar a conèixer els enfocaments internacionals en l'ensenyament de les llengües estrangeres, principalment a través del primer programa Erasmus, del 1987, i de les iniciatives europees de formació interestatal convocades des d'aquell moment, a la recerca d'una ciutadania global: Sòcrates 1 (1995-99) i Sòcrates 2 (2000-06). Amb posteriors reestructuracions del Departament, es va desenvolupar el Lifelong Learning Programme (2007-14), anomenat a Espanya Programa d'Aprenentatge Permanent (PAP), amb projectes com Comenius, Grundtvig, Leonardo da Vinci, Erasmus i, posteriorment, eTwinning, gestionats des del Servei de Llengües Estrangeres. L'actual programa Erasmus+, esmentat amb anterioritat, és molt més ampli en tipologies i destinataris, i estimula tant la creació de projectes escolars cohesionats com les xarxes i associacions entre docents i comunitats educatives d'arreu d'Europa. Als apartats «Internalització plurilingüe en projectes propis de centre i el programa BatxiBac» i «Internacionalització institucional amb mobilitat de promoció europea i internacionalització a les universitats» desenvolupem aquest àmbit amb més detall.

En resum, aquests dos grans àmbits de gestió lingüística i organitzativa incorporen les cinc grans línies estratègiques que donen un balanç positiu a la internacionalització als centres educatius de Catalunya:

- Per una banda, cal gestionar la incorporació discrecional de diferents llengües en l'àmbit escolar, amb una clara consciència internacionalitzadora. Els tres pilars educatius vers el plurilingüisme han estat: 1. potenciar el reconeixement del català com a llengua cooficial i d'ús normalitzat a l'escola; 2. desenvolupar metodologies integrades per a l'aprenentatge d'altres llengües afegides en el currículum, i 3. incorporar llengües no curriculars en espais extraescolars.
- Per l'altra, cal desplegar una major diversificació contextualitzada de models de gestió organitzativa per a la internacionalització al centre escolar. Els dos pilars educatius serien: aprofundir en l'autonomia escolar i en la convergència europea, en especial pel que fa a la creació de xarxes i projectes educatius.

En els apartats següents acostem la nostra mirada a un exemple concret de cadascun d'aquests pilars estratègics. Hem seleccionat propostes que ens semblen rellevants i il·lustratives, una de cada línia estratègica, que han fet dels centres emprenedors un referent del canvi en la gestió de les llengües en l'entorn educatiu de Catalunya.

La immersió i el català com a llengua vehicular: les aules d'acollida a l'educació primària i secundària

Segons la tipologia que hem presentat, a les escoles catalanes podem trobar espais internacionalitzadors que tenen com a estratègia educativa central l'ensenyament o impuls de les llengües cooficials (columna 1 del quadre de tipologies presentat més amunt). Aquí, com a exemple, aprofundirem una mica més en un d'aquests espais: les aules d'acollida de l'educació primària i secundària.

En el marc del Pla per a la Llengua i la Cohesió Social, Pla LIC, les aules d'acollida (AA, en endavant) han estat un recurs bàsic que té l'objectiu d'atendre l'arribada a les escoles de la població jove nouvin-

guda i, sobretot, les seves necessitats inicials acadèmiques, lingüístiques i socials. En el curs 2014-15 s'han organitzat 640 AA, tot i que durant el curs 2008-09 van arribar a haver-n'hi 1.236 en tot Catalunya, coincidint amb el punt àlgid d'arribada de famílies nouvingudes, com hem vist en la introducció (Gràfic 1).

L'aula d'acollida s'ha entès a Catalunya com un recurs flexible que les escoles adapten als seus criteris organitzatius i al nombre i a les característiques lingüístiques i culturals dels joves nouvinguts. Va adreçada a joves arribats sense coneixements previs de català en els seus primers dos anys d'escolarització a Catalunya. Per facilitar-ne la integració social, aquests joves deixen l'aula d'acollida tan bon punt han assolit un nivell bàsic de domini de la llengua. Per això, tot i que el temps màxim de participació en una aula d'acollida és de vint-i-quatre mesos, la participació de cada jove pot ser molt més curta o gairebé inexistent. El temps que hi romangui dependrà de la seva trajectòria d'aprenentatge i desenvolupament personal, és a dir, dels coneixements previs d'altres llengües romàniques, del rendiment i nivell acadèmic a l'escola i de l'aprenentatge de la llengua catalana.

Tot i el seu nom, a Catalunya, les AA s'han entès com un recurs «obert» o «semiobert», depenent de l'organització de cada centre (vegeu descripcions detallades d'organitzacions d'AA a Trenchs-Parera i Patiño-Santos, 2013; Arnau i Vila i Moreno, 2013, i Alegre, Benito i González, 2008, entre d'altres). Des del seu primer dia al centre, els joves nouvinguts estan integrats a l'aula ordinària amb els companys de curs i hi segueixen totes les matèries (en el cas d'una aula d'acollida oberta) o una part (en organitzacions semiobertes). En el cas d'AA semiobertes, s'incorporen durant un màxim de nou hores a la setmana a una aula d'acollida físicament separada, tutoritzada pel professor d'acollida, on es treballa sobretot la llengua catalana; alhora, segueixen amb normalitat a l'aula ordinària les matèries amb demandes lingüístiques més assequibles –plàstica,

música o educació física–, i també després, progressivament, les disciplines amb demandes lingüístiques més exigents, com les ciències o les matemàtiques. Aquesta incorporació a l'aula ordinària des del primer dia –cosa que no passa en altres contextos educatius fora de Catalunya– es dóna perquè a Catalunya les prioritats de les AA són les següents (Trenchs-Parera i Patiño-Santos, 2013; Newman, Patiño-Santos i Trenchs-Parera, 2013):

1. La immersió lingüística dels joves nouvinguts: s'assegura així el contacte diari amb la llengua catalana des del primer dia, fins i tot per a aquells joves que viuen en barris on hi ha poca presència lingüística del català.
2. La negociació autèntica de significats en l'àmbit escolar per assegurar el desenvolupament de la competència oral.
3. L'atenció personalitzada i l'establiment d'una relació afectiva positiva entre alumnes i professors per tal que els joves se sentin veritablement acollits pels professors, veritables representants de la societat d'arribada per a aquests joves.
4. La convivència quotidiana i la integració social en tot tipus d'espais que propiciïn xarxes socials integradores de joves d'orígens lingüístics i culturals diversos.

Per assolir aquests objectius es recomana, sempre que sigui possible, el model d'AA oberta, que evita del tot l'isolament dels joves nouvinguts en una classe diferenciada. Aquí descriurem l'organització de l'acollida segons aquest model que han dut a terme des del curs 2003-04 fins al curs 2014-15 en un institut d'educació secundària de Barcelona. En lloc de separar els joves nouvinguts en una aula marcada com a aula d'acollida, aquest centre va optar per organitzar tres matèries –llengua catalana, ciències socials i una optativa– en diferents nivells educatius, segons el rendiment acadèmic i coneixements de cada jove (nouvingut o no). Aquesta organització ha comportat que durant vuit hores a la setmana les classes es divideixin per nivells d'habilitat, on es poden trobar junts estudiants autòctons i d'origen

immigrant. Les professores responsables de l'acollida donen suport als joves nouvinguts dins l'aula ordinària per tal de proporcionar-los l'atenció individualitzada que necessiten. A diferència d'altres escoles, els nouvinguts utilitzen els mateixos materials i llibres que la resta de companys, però amb activitats i explicacions adaptades als seus coneixements. L'acollida entesa d'aquesta manera inclusiva i multinivell incentiva la integració dels joves en xarxes socials diverses, i també la seva autoestima i motivació per l'estudi i per la llengua catalana (Trenchs-Parera i Patiño-Santos, 2013).

En diversos sentits, l'aula d'acollida és en definitiva una mostra d'aula internacionalitzadora. D'una banda, els joves nouvinguts comparteixen aula des del primer dia amb altres joves que, com ells, empren regularment en la seva vida quotidiana llengües diferents, siguin les de la societat d'acollida o les que parlen els companys d'altres orígens lingüístics i culturals, com poden ser el xinès, l'urdú o l'amazic. De fet, els joves nouvinguts experimenten una metodologia d'integració curricular similar a l'EICLE, i des del primer dia han d'aprendre continguts en una llengua estrangera. De l'altra, tant ells com els companys autòctons comparteixen aula amb joves nouvinguts que sovint han de comunicar-se sense saber parlar ni català ni castellà. Aquest fet propicia, no tan sols l'ús espontani de llengües franques com l'anglès, sinó també la consciència de l'existència d'altres llengües amb característiques diferents a la pròpia: el que s'anomena consciència lingüística o *language awareness*.

Incorporació d'altres llengües curriculars al centre: les estratègies integrades de contingut i llengua estrangera

Tal com hem presentat en l'apartat anterior («Tipologia d'espais i experiències d'èxit a Catalunya»), els espais d'aprenentatge i docència de les llengües curriculars no cooficials també han propiciat l'aparició de noves iniciatives internacionalitzadores a les escoles catalanes (co-

lumna 2 del quadre de tipologies). Aquí prendrem la incorporació d'enfocaments integrats en l'ensenyament de llengües estrangeres (EICLE) com a exemple d'aquesta innovació educativa. De fet, la necessitat d'ampliar estratègies internacionalitzadores fa imprescindible ampliar el temps de dedicació a l'aprenentatge de llengües estrangeres, cosa que només és factible amb la utilització d'aquestes llengües com a vehiculadores de continguts no lingüístics, segons establia l'EUM presentada en la introducció. Per això, les experiències de l'EICLE es basen en la coordinació entre el professorat de llengua estrangera i el de matèria curricular, amb l'objectiu de facilitar una proposta de currículum integrada, coherent, seqüenciada i sostenible en el marc educatiu.

A Catalunya disposem de tot un seguit de programes EICLE ben dissenyats i organitzats, i podem prendre'n un com a exemple. Amb l'assessorament d'experts universitaris del nostre entorn, l'escola de Barcelona que ens serveix de referència ha anat introduint progressivament la impartició en anglès de la matèria de coneixement del medi natural (l'assignatura *Science)*. Aquests continguts curriculars s'imparteixen en anglès des de tercer d'educació primària fins a primer de batxillerat, seguint els principis educatius de l'EICLE, de manera que el mateix professor imparteix la matèria de medi natural i la de llengua anglesa en sessions integrades. S'amplia així el nombre de sessions de contacte amb la llengua estrangera que es proposen des del currículum general, tal com indiquem en la introducció.

Seguint recomanacions internacionals, en aquests projectes les ciències i la llengua estrangera s'adquireixen a través d'aprenentatges competencials i en integració amb altres coneixements. L'aprenentatge es basteix sobre la base d'un coneixement sòlid de la primera llengua, ja adquirit en els primers anys d'educació primària: en el cas de Catalunya, sobre les llengües catalana i castellana. Com a característica fonamental del projecte, les aules EICLE segueixen uns continguts curriculars propis del nostre sistema educatiu –en aquest cas, del coneixement

del medi natural– i amb materials pedagògics produïts al nostre país i a la mateixa escola. Es diferencien així de les aules ordinàries de llengua anglesa en les quals sovint es fan servir materials i llibres dissenyats als països anglosaxons.

L'objectiu principal de l'assignatura *Science* d'aquesta escola de Barcelona és que l'alumnat adquireixi els coneixements propis de la matèria de coneixement del medi natural, tant des d'una perspectiva acadèmica com des d'una visió estratègica per a la vida. Alhora, la introducció de l'EICLE a l'aula de *Science* comporta els avantatges esmentats en la introducció (Pérez-Vidal, Escobar i Roquet, 2013):

- Que els alumnes d'aquestes aules emprin la llengua anglesa com a veritable eina de comunicació.
- Que adquireixin l'habilitat de canviar de llengua (entre català, castellà i anglès) amb eficàcia comunicativa i eficiència estratègica, una capacitat pròpia dels parlants multilingües i fonamental en una aula internacionalitzadora.
- Que tinguin els fonaments acadèmics necessaris per als estudis universitaris actuals, en els quals es valoren –i fins i tot s'exigeixen– tant l'ús de llengües estrangeres a l'aula com les estades d'estudi a l'estranger (vegeu l'apartat «Internacionalització institucional amb mobilitat de promoció europea i internacionalització a les universitats»).
- Que els alumnes a quart d'ESO puguin assolir –i fins i tot certificar– un nivell avançat d'anglès, sovint el nivell B2 del Marc Europeu Comú de Referència (MECR).
- Que l'educació multilingüe que ofereix l'escola constitueixi un bagatge formatiu que amplia els horitzons lingüístics i culturals de lleure i de feina.

L'experiència en EICLE d'aquesta escola destaca per ser una de les primeres a Catalunya, ja que va començar el curs 2002-03, i la prenem com a exemple d'una escola catalana que, sense oblidar el coneixe-

ment cultural i educatiu de la pròpia societat, es proposa d'educar usuaris habituals de diverses llengües, eficaços tant en l'ús de les primeres llengües com en el domini d'una llengua estrangera.

Incorporació de les llengües d'origen de la nova immigració a les aules

Seguint amb la tipologia que hem explicat en l'apartat «Tipologia d'espais i experiències d'èxit a Catalunya», presentarem aquí l'exemple d'un projecte que, tot donant suport al plurilingüisme dels alumnes nouvinguts, impulsa llengües no curriculars com a estratègia educativa per crear un espai internacionalitzador a l'escola catalana (columna 3 del quadre de tipologies).

Junts és un projecte cooperatiu d'intercanvi educatiu entre escoles de Barcelona i d'altres països, coordinat pel Consorci d'Educació de Barcelona, que actualment rep el suport del Programa Barcelona Solidària Cooperació Internacional i Solidaritat, de l'Ajuntament de Barcelona. Iniciat el curs 2006-07, aquest projecte es caracteritza per facilitar l'associació educativa entre cultures diferents, amb la finalitat de construir conjuntament ponts en àmbits culturals diversos.

L'objectiu principal del projecte Junts és posar en contacte joves de realitats culturals i lingüístiques diferents. Hi participen diversos centres educatius de la ciutat de Barcelona i diverses organitzacions dedicades a la cooperació, com ara l'Associació d'Amics de Diakha Madina, l'Associació Sociocultural Ibn Batuta i la Fundació ADSIS (www.fundacionadsis.org), que tenen l'encàrrec d'establir contactes amb escoles d'altres països. El projecte parteix d'un treball cooperatiu interdisciplinari que duu l'alumnat de països diferents al coneixement mutu i a l'anàlisi crítica de les desigualtats al món.

Les diferents associacions implicades faciliten els contactes, acompanyen els intercanvis d'informació i ajuden a interpretar els materials

en distintes llengües. La creació de xarxes de centres agermanats es pot acompanyar d'accions de difusió virtual i d'espais col·lectius a internet, que donen visibilitat i presència a les relacions entre l'alumnat, el professorat i els centres participants: al web del projecte es faciliten els productes realitzats col·lectivament (Junts, 2015). D'aquesta manera, aquest projecte s'emmarca dins dels objectius generals de l'educació per al desenvolupament i la cooperació. Atès que l'intercanvi també promou les actituds i visions del món cosmopolites i el reconeixement d'identitats múltiples en el món global, aquest projecte converteix les aules que hi participen en aules internacionalitzadores.

Fins ara hi han participat dinou centres educatius des de primer de primària fins a primer d'ESO, més cinc escoles de música. Al llarg de diverses setmanes o mesos, els infants i joves treballen en un projecte que consisteix a il·lustrar i traduir les cançons, els contes i altres mostres culturals que els envien infants d'un altre país com Equador, Marroc, Romania, Senegal o la Xina. La tria de les mostres culturals que s'envien la fan els mateixos alumnes. El treball comporta l'anàlisi i la producció de llenguatge oral i escrit en llengües diverses. A més, s'hi treballen els llenguatges musical i plàstic, de manera que en el projecte hi participen necessàriament mestres d'especialitats diferents. Els mestres de música, en col·laboració amb les escoles de música participants, incorporen les cançons treballades pels joves, amb els mestres de llengua o de ciències socials, als repertoris musicals que més tard es presenten en públic a les festes de final de curs. Es tracta, per tant, d'un projecte interdisciplinari. Una mostra n'és el projecte Junts Dibuixem i Cantem, organitzat el curs 2011-12 per intercanviar i compartir cançons populars en llengües de dos continents, Europa i Amèrica del Sud, a través del dibuix i la música; un projecte actualment obert a tots els continents. Al final, el treball cooperatiu de cada intercanvi genera un llibre multilingüe amb el seu corresponent CD, on es recullen textos i cançons produïts en les llengües dels joves participants. Aquestes publicacions es fan arribar després a les bibliote-

ques dels centres educatius que tenen alumnes amb aquestes llengües familiars (es pot trobar més informació a Junts, 2015).

Des de la nostra mirada, el més interessant d'aquest projecte és que l'apropament dels joves catalans a altres cultures permet visualitzar i valorar les llengües no curriculars que parlen tots els joves de les escoles catalanes participants, sigui quina sigui la seva llengua familiar, tal com s'ha recomanat tant a Catalunya com en altres països (Trenchs-Parera, 2013; Trenchs-Parera i Tristán Jiménez, 2014; Alim, 2010): és a dir, no tan sols es valoritzen el català i el castellà en les seves varietats dialectals, sinó també l'amazic, l'anglès, el francès, el mandarí, el mandinga, el romanès, el quítxua o el wòlof, entre d'altres.

Internacionalització plurilingüe en projectes propis de centre i el programa BatxiBac

Si passem al quart àmbit del quadre de tipologies de l'apartat «Tipologia d'espais i experiències d'èxit a Catalunya», els projectes escolars amb estratègies integrades de llengua i contingut s'enriqueixen decididament amb iniciatives diferenciades en què el marge d'autonomia de centre proposa projectes innovadors, internacionalitzadors i de comunicació real amb altres països. Algunes d'aquestes estratègies consoliden el valor del model plurilingüe on l'anglès i el francès són tercera, quarta o cinquena llengua per als alumnes. En el cas de la llengua francesa, el programa BatxiBac, que aquí triem com a exemple, representa la culminació d'un itinerari lingüístic que permet certificar, en acabar l'etapa, un nivell de domini independent en una llengua estrangera.

El 2010, un reial decret del Ministeri d'Educació (102/2010 de 5 de febrer) aprovava, després d'un acord entre els governs d'Espanya i França, la doble titulació de Batxillerat i de *baccalauréat* en centres educatius espanyols: el que s'anomena normalment programa BatxiBac. Des

de llavors, la llista de centres catalans als quals el Departament d'Ensenyament ha autoritzat a impartir el programa ha anat augmentant progressivament fins a arribar, el curs 2014-15, als vint-i-set centres, tant públics com privats i concertats, de poblacions repartides per tot el territori català. Per dur a terme experiències de BatxiBac, el Departament d'Ensenyament posa a disposició dels centres que imparteixen aquest programa recursos educatius generals en llengua francesa i específics de centres amb BatxiBac al web: http://www.xtec.cat/web/projectes/batxibac.

Al 2015 hi ha instituts catalans que examinen ja la quarta promoció d'alumnes de BatxiBac. Les modificacions curriculars del BatxiBac (amb o sense estades a l'estranger) fan possible la doble titulació en batxillerat espanyol i *baccalauréat* francès per a l'alumnat que superi un examen després de cursar el 33% del currículum en aquesta llengua estrangera –unes deu hores lectives a la setmana–, amb assignatures de llengua i literatura francesa i d'història de França, a més del treball de recerca de final de batxillerat o d'altres activitats que incrementin l'exposició i el treball en aquesta llengua fins al 33% requerit. Aquestes assignatures no necessàriament incrementen l'horari lectiu de l'alumne, ja que es computen com a assignatures comunes, de modalitat o optatives. En la resta del temps al centre, els alumnes cursen les assignatures pròpies del batxillerat en català i castellà. Per completar el programa, els centres també acostumen a oferir altres matèries del batxillerat en francès –per exemple, geografia o història de l'art– i a organitzar estades d'estudis a França. A més, poden exercir voluntariat a Catalunya en una entitat cultural o social de llengua francesa.

Per accedir al programa l'alumne ha d'haver assolit prèviament un nivell intermedi de domini del francès equivalent al B1 del MECR, i l'objectiu lingüístic és que, en acabar el batxillerat, l'alumne assoleixi i certifiqui un nivell B2 del MECR. Sovint es prepara l'alumnat des de l'ESO amb exàmens de DELF (suficiència en llengua francesa) per garantir un nivell inicial que faci possible l'aprofitament del batxillerat en francès. Per

obtenir la doble titulació cal superar totes les matèries del batxillerat i una prova externa en francès, tant oral com escrita, de les matèries específiques del *baccalauréat*. Les proves, homologades oficialment, s'organitzen a Catalunya amb la participació de professorat extern al centre.

Des de tots els punts de vista, les aules BatxiBac són altament internacionalitzadores. Els motius són diversos:

- Aquest programa representa un esforç per acostar la cultura d'un altre país europeu als joves catalans.
- Es tracta d'un dels pocs esforços per valoritzar la llengua francesa després d'haver cedit el rol de llengua franca internacional a favor de l'anglès. De fet, aquesta llengua compliria, segons l'EUM, tant la condició de «llengua veïna» com de «llengua amiga» o PAL (vegeu la introducció), ja que a Catalunya la llengua i cultura francesa ha estat tant instrument com símbol de l'apropament ideològic, polític i cultural a Europa.
- El programa possibilita i incentiva la mobilitat internacional en l'educació superior, ja que l'alumne amb la doble titulació pot accedir a les universitats franceses i de la regió del Quebec, al Canadà, en les mateixes condicions que els alumnes que obtenen el *baccalauréat* francès. De fet, en els intercanvis de l'alumnat català amb alumnat del Quebec, es prioritzen els alumnes que provenen d'un programa BatxiBac.

Internacionalització institucional amb mobilitat de promoció europea en projectes d'associació escolar

Tal com ja hem indicat al quadre de tipologies presentat amb anterioritat (columna 5 de la taula 1), els programes europeus destaquen pels seus objectius internacionalitzadors. En el marc del Programa d'Aprenentatge Permanent (2007-14), de la Unió Europea, destaca el programa Comenius, que ha permès la mobilitat internacional en centres de

primària i secundària. Mitjançant els ajuts a la mobilitat i a l'intercanvi metodològic, aquest programa ha donat suport durant set anys a accions d'internacionalització de projectes escolars concrets i ha afavorit trobades de joves i professors amb participants d'altres escoles europees. Per al període 2014-20, aquesta iniciativa Comenius ha estat reconduïda vers les associacions estratègiques en el marc del programa Erasmus+, amb objectius molt similars. En el nou programa 2014-10, s'englobaran totes les iniciatives europees d'educació, formació, joventut i esport, també en l'àmbit de la formació professional, l'ensenyament superior i la formació de persones adultes en entorns formals i no formals (http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index_es.htm).

En els darrers anys, el programa Comenius ha fet possible accions internacionalitzadores relacionades amb la mobilitat educativa i la interculturalitat, tot consolidant els desplaçaments i els intercanvis educatius com a fórmules de formació. El programa ha repercutit positivament en una generació d'alumnat, tant d'escoles públiques com privades, que ha tingut accés a la internacionalització abans d'accedir a l'ensenyament superior. En els darrers anys han estat molts els centres catalans que han dut a terme aquests projectes, com es pot veure en l'espai web de difusió escolar (XTEC, 2015), però, a tall d'exemple, aquí sintetitzarem les experiències d'una escola d'Olot. Entre el 2003 i el 2012, aquesta escola, en col·laboració amb altres escoles europees, ha dut a terme els projectes següents: Discovering European Beauties by Bike and Keeping Fit, 2003-06 (amb sis escoles); Sport is Life, 2007-09 (amb tres escoles), i Our Treasures, 2010-12 (amb nou escoles). Aquí ens centrarem en el seu darrer projecte Comenius, entre el 2013 i el 2015, Our Common European Roots, through History, Culture, Language and Traditions, en el qual, coordinades per l'escola d'Olot, han participat escoles de Turquia, Itàlia, Gal·les i Polònia (més informació als webs següents: http://www.cordemariaolot.cat i http://roots.zse.com.pl).

El projecte Our Common European Roots consisteix a investigar les diferències i similituds culturals, lingüístiques i històriques entre els cinc països participants. Els professors participants tenen l'objectiu pedagògic de promoure la cooperació i la comunicació intercultural i d'enfortir el sentiment de pertinença a una ciutadania europea comuna. Mitjançant les activitats que es duen a terme a les aules i una estada internacional dels joves en famílies estrangeres, es promou també l'adquisició d'habilitats comunicatives en llengua anglesa. A més, el projecte incentiva el desenvolupament d'habilitats digitals i tecnològiques, el pensament crític i el treball cooperatiu en equip.

Com a part del projecte, els joves investiguen les seves arrels familiars, les arrels històriques comunes entre els cinc països participants, les tradicions musicals, culinàries i esportives pròpies i dels altres participants i, finalment, l'origen, evolució i situació actual de la pròpia llengua i de les altres llengües europees. La informació es debat dins les aules i en trobades internacionals en cadascuna de les escoles i en contactes periòdics mitjançant correu electrònic, videoconferència i una plataforma virtual compartida per docents i alumnes dels cinc països. Per als docents participants, el projecte permet l'intercanvi d'experiències pedagògiques i de bones pràctiques a l'aula des d'un punt de vista interdisciplinari i transcultural. En definitiva, un projecte transversal que té tots els ingredients d'una aula internacionalitzadora, tal com l'hem definida més amunt.

Internacionalització institucional amb mobilitat de promoció europea i internacionalització a les universitats

El darrer exemple d'espai internacionalitzador que presentem en aquest capítol il·lustra també, com en el cas del programa Comenius (apartat «Internacionalització institucional amb mobilitat de promoció europea en projectes d'associació escolar»), el suport a la mobi-

litat educativa d'iniciativa europea com a necessitat per assolir la qualitat de l'ensenyament (vegeu la columna 5 de la taula 1). Així, en la darrera dècada hem estat testimonis de la internacionalització creixent de les aules de l'educació superior en diversos sentits. Per una banda, la creació de l'EEES comportava l'homologació dels estudis superiors entre països. Per l'altra, es proposava la convivència necessària a les aules d'estudiants de països diferents; recordem les beques universitàries dels programes Erasmus+ (a partir del 2014 i fins al 2020) que hem esmentat a la introducció i que han permès als joves catalans de fer estades acadèmiques en universitats europees. En l'actualitat, aquestes estades són vistes amb normalitat per les famílies, i Erasmus+ s'ha fixat l'objectiu que arribin al 20% dels joves europeus. Aquest objectiu va més enllà del plurilingüisme o de l'estudi a l'estranger; de fet, té arrels en la pròpia essència de la construcció col·lectiva del coneixement, la universalització del mètode científic i la transferència de principis i valors de convivència social entre generacions, països i cultures de la Unió Europea, encara en construcció.

Com a conseqüència de l'EEES, les aules de les universitats catalanes han experimentat canvis importants, a més de les estades dels estudiants, que les han transformades en espais internacionalitzadors:

1. La presència de professors estrangers que hi imparteixen docència ha augmentat gràcies, en part, a programes d'incorporació a les universitats de recercadors internacionals d'excel·lència investigadora provada, com el programa ICREA, i a canvis en els processos i criteris d'incorporació de professorat.
2. L'aparició del fenomen de la globalització ha provocat el que podem anomenar la internacionalització del currículum, amb la incorporació, en tot tipus d'assignatures, de continguts relacionats amb altres països o amb la globalització (Leask, 2015). N'és un exemple la programació d'estudis com el Màster en European and Global Law, per al curs 2016-17.

3. Les llengües estrangeres, en especial l'anglesa, s'han anat incorporant com a llengües de docència al costat del català i el castellà. De fet, el que primer havia estat una recomanació europea ha esdevingut un requisit legal a Catalunya (Llei 2/2014, de 27 de gener). Segons l'article 211 d'aquesta llei, els estudiants que comencin un grau a les universitats catalanes a partir del curs 2014-15 hauran d'acreditar coneixements de nivell B2 del MECR en una de les quatre llengües estrangeres curriculars del nostre sistema educatiu (alemany, anglès, francès i italià) per poder-se graduar (més informació a http://futurambidiomes.gencat.cat).

Tanmateix, abans de l'aprovació d'aquesta llei, les universitats catalanes havien incorporat la llengua anglesa com a llengua de docència obligatòria en els nous plans d'estudi de grau adaptats a l'EEES. Així, s'ha establert en molts graus que s'han de cursar en aquesta llengua un mínim de crèdits ECTS. A tall d'exemple, si el 2009-10 a una de les universitats catalanes s'impartia un 5,43% d'assignatures en anglès, el curs 2012-13 se n'impartia ja un 13%. En l'actualitat més de la meitat dels estudis de grau d'aquesta universitat inclouen més dels setze ECTS obligatoris impartits en llengua anglesa, i un grau s'imparteix íntegrament i exclusivament en anglès. Quant als estudis de postgrau, més d'un 37% d'assignatures dels programes de màster s'imparteixen en anglès, i el percentatge de tesis doctorals llegides en anglès ha augmentat progressivament fins a arribar al 62%.

La internacionalització de les aules comporta la gestió del multilingüisme, i les universitats s'han dotat d'instruments de política lingüística adients. N'és un exemple el Pla d'Acció per al Multilingüisme de la UPF (2008, en línia: http://www.upf.edu/llengues/2_politica, però vegeu també Armengol *et al.*, 2013, per a una presentació dels plans de llengües de les universitats catalanes), amb uns objectius fonamentals:

1. Promocionar i protegir el català com a llengua pròpia i oficial de la universitat i com a llengua de cohesió i d'intercanvi lingüístic

i intercultural. Això s'assoleix, per exemple, mitjançant una oferta de cursos de català per a professors i estudiants estrangers (se'n pot trobar una mostra a: http://www.upf.edu/pei) i amb programes de parelles lingüístiques i voluntariat lingüístic (per exemple, http://www.upf.edu/vl).

2. Establir unes normes de «seguretat lingüística», amb la publicació obligatòria prèvia a les matriculacions de la llengua de la docència de cada grup classe. Aquesta publicació obliga a la impartició de la docència en la llengua publicada, siguin quines siguin les llengües parlades pels alumnes matriculats.
3. Convertir les aules en aules multilingües. Per això, els materials de treball poden estar en qualsevol de les tres llengües de treball: català, castellà i anglès. Així mateix, l'alumne pot realitzar exàmens i treballs en qualsevol de les tres llengües, llevat que l'assignatura exigeixi l'ús d'una llengua determinada (per exemple, a literatura espanyola). Es demana així que sigui competent a nivell productiu en una llengua, com a mínim, i a nivell receptiu en les altres dues.
4. Garantir la presència i l'ús de l'anglès com a llengua de comunicació i de l'espanyol com a llengua d'interès per a una gran majoria d'estudiants internacionals que fan estades d'estudi. Per això, les universitats ofereixen cursos de llengua anglesa per a professors, estudiants i personal d'administració i serveis, i d'espanyol i català per als que no parlin aquestes llengües.
5. Donar més visibilitat a altres llengües amb tradició acadèmica al nostre país (alemany, francès i italià) i a llengües de presència internacional que parlen les comunitats immigrades a Catalunya. Això s'aconsegueix oferint formació no reglada en àrab, rus i xinès dins la mateixa universitat i amb incentius com el Premi de Foment del Multilingüisme, que promociona l'aprenentatge de llengües diferents a l'anglesa.
6. Incorporar la llengua anglesa com a llengua de docència en tots els àmbits disciplinaris, o el que s'anomena *English-medium instruction* o integració de continguts i llengües (ICL), com hem

explicat en la introducció. Per assolir aquest objectiu i assegurar la qualitat de la docència, s'han impulsat cursos de formació per al professorat, tant per millorar les seves competències lingüístiques com per aprendre metodologies específiques d'ensenyament en el marc dels enfocaments integrats de contingut i llengua estrangera (per exemple, a la UPF, UAB, URL i UIC). Actualment, en tots els estudis de la UPF, per exemple, hi ha professors que imparteixen docència de les seves disciplines en llengua anglesa, tot i no ser nadius en aquesta llengua.

Finalment, les universitats catalanes estan fent un pas més en la internacionalització de les seves aules i preparen estudis de grau que puguin atraure tant estudiants locals i comunitaris com internacionals extracomunitaris. Dos exemples clars en seran el nou Grau en Global Studies, programat per al curs 2016-17, amb uns continguts d'evident caràcter internacionalitzador, i el nou Grau en Bioinformàtica; en ambdós casos, la llengua anglesa hi tindrà un paper fonamental.

Balanç i propostes de futur per a un model lingüístic educatiu internacionalitzador a Catalunya

En aquest capítol hem presentat una nova mirada a les llengües, el plurilingüisme i la internacionalització a Catalunya, des de la perspectiva de l'estratègia europea cap al multilingüisme. Aquesta nova mirada planteja dues qüestions. En primer lloc, referma el dret de l'alumnat a accedir al coneixement de llengües i a contextos internacionalitzadors d'aprenentatge, com ara les estades a l'estranger o les experiències d'apropament a altres països, llengües i cultures que es poden produir a les mateixes aules. En segon lloc, s'ha proposat una revisió d'aquestes experiències internacionalitzadores amb especial èmfasi en les possibilitats educatives que existeixen de convivència de llengües i cultures a les aules, com a conseqüència de la creixent mo-

bilitat social, sense distinció de classe. S'ha emfasitzat, així mateix, el fet que llengües i internacionalització representen un actiu professionalitzador que ha d'estar a l'abast de tothom. El capítol ofereix una visió històrica de com el plurilingüisme a Catalunya evoluciona amb característiques pròpies: neix a partir de la reivindicació de l'ús del català, incorpora la necessitat d'aprendre altres llengües per a la mobilitat internacional i reconeix la importància de construir una política lingüística específica, vinculada al desenvolupament sociocultural i econòmic dels propers anys. L'èxit educatiu no és únicament responsabilitat de l'alumne, sinó de les polítiques que li faciliten els contextos d'estudi i aprenentatge.

L'actualització del sistema educatiu a Catalunya és un repte que ha triangulat en les darreres dècades tres grans estratègies: 1. l'esforç vers el plurilingüisme i la inclusió social; 2. la incorporació de les TIC i els entorns virtuals a l'escola, i 3. la modernització de la formació bàsica i l'ocupabilitat del jovent. Totes tres s'han abordat des dels centres escolars amb projectes que troben en la internacionalització i la mobilitat els seus principals elements de qualitat, innovació i èxit educatiu. Per donar continuïtat i coherència a plantejaments i estratègies reeixides, és útil fomentar l'estudi de les diferents experiències d'educació primària, secundària i educació superior, com ara les presentades en aquest capítol, que mostren esforços emergents dels professionals i exemples de bona pràctica. El plurilingüisme dels ciutadans de Catalunya depèn en gran mesura del manteniment de polítiques i itineraris educatius que donin sostenibilitat als assoliments aconseguits fins ara i permetin garantir una major flexibilitat en l'aprenentatge d'altres llengües. Dels exemples que hem presentat en aquest capítol, les necessitats detectades i els objectius internacionals compartits als quals Catalunya està vinculada, es poden suggerir àmbits d'actuació de futur molt determinats.

a) Planificació de polítiques educatives

El plurilingüisme requereix una planificació integral per a totes les etapes educatives, amb estabilitat i continuïtat. Tal com recomana la Unesco en els documents de desplegament educatiu de l'Agenda 2030 per al desenvolupament sostenible (Unesco, 2015), l'educació integral ha d'adequar els ensenyaments que prioritzen els objectius acadèmics amb les necessitats vitals i la realitat canviant:

- Cal que la planificació reculli millores en les estratègies metodològiques d'aula per fer-les més inclusives, en la coordinació docent als centres educatius i en l'externalització educativa en altres països.
- Cal incorporar la recerca i l'avaluació de resultats per construir propostes de millora a partir de les bones pràctiques existents. S'ha d'orientar la reflexió sobre la pràctica docent vers el coneixement i la valoració de metodologies efectives i estratègies docents útils per millorar els resultats, la inclusió de l'alumnat i la implicació dels equips docents.
- S'ha de garantir la sostenibilitat dels resultats assolits fins ara a Catalunya en el domini de les llengües cooficials i curriculars, i fins i tot millorar-los. Per tot això, cal:
  - optimitzar la construcció del plurilingüisme amb les llengües que han aportat els alumnes de famílies immigrants en els darrers anys;
  - ampliar i diversificar les llengües estudiades en els entorns educatius amb llengües llunyanes, com el mandarí o l'àrab, tant o més importants que l'anglès;
  - preveure estratègies per superar les febleses dels centres escolars en matèria de llengües i fer difusió de les seves fortaleses, i;
  - definir, en suma, els criteris que determinen les línies prioritàries i els horitzons d'èxit d'una educació per al plurilingüisme de tot l'alumnat.

b) Metodologies de qualitat

És urgent un replantejament metodològic basat en la realitat de les aules i els objectius de l'ensenyament per arribar, a partir d'on som, on volem anar i determinar com volem o podem fer-ho:

- Cal focalitzar les propostes de millora metodològiques en aquelles estratègies validades per a una recerca rigorosa i continuada, posant en contacte els centres escolars amb la recerca universitària, i estimular la formació amb pràctica reflexiva i aprenentatge entre iguals.
- S'han de promoure institucionalment les actuacions amb èxit (per exemple, incorporar a l'aula personal nadiu i auxiliars de conversa), eficaces (com ara ampliar el temps curricular dedicat a les llengües), eficients (fer projectes integrats EICLE en horari compactat i amb professorat preparat) i d'equitat (gestionar bastides i suports específics per tal que tot l'alumnat tingui expectatives d'èxit, independentment de l'origen).
- S'ha d'escoltar els professionals de l'educació per tal d'identificar-ne les necessitats. Quan s'ha preguntat al professorat quines necessitats metodològiques tenen, s'han obtingut respostes molt concretes:
  - Suport per atendre l'alumnat amb necessitats lingüístiques especials, en l'aprenentatge de llengües primeres i de llengües estrangeres.
  - Guia fàcil per a les escoles que comencen, que els serveixi d'acompanyament en el procés d'implementar un projecte d'internacionalització sostenible i dinàmic.
  - Disseny d'actuacions, activitats i exercicis per tal que els alumnes puguin prendre consciència de les diferències en l'escriptura de les llengües, tot reflexionant sobre el llenguatge mateix.
  - Suport per intensificar l'ús del llenguatge oral a l'escola, els diversos registres i el domini de diferents eines digitals.
- Metodologies per a entorns digitals i de treball a la xarxa per tal

de reforçar l'aprenentatge i aprofitar el que succeeix fora de l'aula, connectant els aprenentatges que tenen lloc en espais no formals i informals.

c) Recursos a l'abast

Els recursos s'han de distribuir de manera que permetin els millors resultats amb els processos més inclusius, per tal de garantir la igualtat d'oportunitats i facilitar el plurilingüisme internacionalitzador per a tothom.

- Cal aconseguir la qualitat en la recerca educativa, la praxis docent, la coordinació als centres escolars i les xarxes territorials i internacionals per al plurilingüisme i la internacionalització.
- Calen programes de formació propedèutica per garantir que el professorat tingui la preparació lingüística i metodològica necessària. Igualment, cal aprofundir en l'autonomia de centre per flexibilitzar la gestió dels recursos (com ara donar opció als centres perquè defineixin i contractin serveis i recursos no inventariables).
- Cal, també, explorar currículums integrats i compartits, especialment unificant ciències i creativitat artística (STEM & STEAM), i diversificar els recursos humans específics per ampliar l'impacte de l'acció docent plurilingüe i internacionalitzadora.
- Cal aprofitar les eines de la comunicació digital (les TIC) i del treball col·laboratiu (les TAC) que promoguin accions emprenedores i participatives (les TEP o tecnologies per a l'apoderament i la participació), per socialitzar bancs de bones pràctiques i facilitar models i exemples d'experiències exitoses d'internacionalització i d'interculturalitat. Tanmateix, les famílies i la comunitat educativa en general són recursos de participació creativa, implicada i plurilingüe que no es poden ignorar.
- Cal afavorir la connexió de les escoles amb altres entitats que puguin donar resposta al repte escolar d'ampliar el suport per

als projectes internacionalitzadors i plurilingües. Algunes de les propostes dels professionals de l'educació per aconseguir-ho inclouen suggeriments molt diversos:

- Tutoria de joves llicenciats sense feina ni interès pel món educatiu perquè acompanyin el professorat de les escoles, amb accions reconegudes i acreditades institucionalment.
- Incorporació d'alumnes en pràctiques i que finalitzen la llicenciatura i de persones de fora del centre per fer *workshops* en diferents idiomes, amb reconeixement o certificació acreditatius.
- Possibilitat de fer aprenentatge i servei en empreses i organitzacions internacionals, en propostes duals o híbrides de teoria i pràctica.
- Afavoriment del voluntariat lingüístic i les parelles interculturals, tant a la xarxa com presencialment, per aprofitar el capital humà de la societat.
- Inclusió i treball conjunt amb els alumnes procedents d'altres cultures i amb altres llengües (per exemple, xinès o àrab) per aprofitar els aprenentatges col·laboratius entre iguals i valoritzar les seves experiències al centre educatiu.

d) Coordinació

El lideratge educatiu és essencial per a l'organització i supervisió de la planificació docent i un dels pilars de l'ensenyament:

- Cal formar equips cohesionats, responsables i preparats per desenvolupar les accions al centre, en entorns virtuals o en xarxes internacionals, ja que requereixen una coordinació acurada i responsable dels equips docents, que pugui afavorir l'intercanvi entre iguals, la reflexió compartida i la formació contextualitzada.
- Cal que els equips directius coneguin i adoptin les experiències de plurilingüisme escolar que posen en contacte l'educació i els serveis, les institucions i l'empresa, a la recerca de models sostenibles de treball conjunt en espais físics i virtuals.

- Cal que les direccions dels centres educatius disposin d'estudis i recerques sobre el plurilingüisme i la internacionalització als seus centres, per tal d'avaluar, reconèixer i compartir estratègies viables, amb rigor i transparència.
- En l'ensenyament terciari, el desenvolupament de l'EEES incrementa les oportunitats per a la col·laboració en la recerca i la innovació, a mitjà i a llarg termini, amb organitzacions transnacionals, institucions internacionals i empreses.

e) Avaluació

L'avaluació s'ha d'entendre com una eina de seguiment dels objectius aconseguits en el procés de millora, en tots els sectors educatius.

- Cal proposar la participació de tota la comunitat educativa en l'avaluació dels alumnes, del professorat i dels centres. Igualment, cal avaluar els projectes, els processos i els resultats educatius, i compartir-los adequadament per tal d'estimular la coresponsabilitat de tota la comunitat educativa en el projecte.
- Cal diversificar processos d'avaluació per evitar l'ús exclusiu d'exàmens individuals escrits, i afavorir estratègies d'avaluació conjunta i de coavaluació.
- El reconeixement i la certificació del domini lingüístic d'alumnes i professors aconseguit en entorns formals i informals d'aprenentatge en diferents llengües (especialment, en projectes escolars virtuals i internacionalitzadors) pot ser una fórmula per afavorir el plurilingüisme en l'àmbit educatiu i prelaboral. Cal aprofundir en l'avaluació de processos educatius no formals i informals, per poder ampliar el seu reconeixement institucional i la correspondència amb certificacions útils per a la mobilitat internacional i la incorporació en el món laboral.

f) Integració europea

El desenvolupament de l'EEES pot incrementar les oportunitats de col·laboració en la recerca i la innovació, a mitjà i a llarg termini. Però, per tal d'ampliar l'impacte i l'enriquiment plurilingüe, caldria incorporar alternatives vinculades a iniciatives diferents, pròpies i alienes, que fessin possible una major diversificació d'experiències i models:

- Cal difondre els acords de la Unesco en matèria d'educació per a un desenvolupament sostenible entre els diferents estaments educatius.
- Cal potenciar la recerca i el treball de camp, de la mà del professor d'aula i amb el suport de l'alumnat universitari, com una opció transversal i enriquidora que pot proporcionar:
  - Més recerca sobre les experiències del professorat en l'àmbit de la internacionalització i de l'aprenentatge de llengües, i així conèixer amb més detall les dificultats amb què es troben i els recursos que necessiten. Es podrien així dissenyar millors actuacions que donessin resposta a les necessitats reals del professorat.
  - Noves recerques sobre la incidència de les tecnologies en la manera d'utilitzar el llenguatge (com ara l'impacte de l'ús de les comunicacions per a app en xarxa en el respecte de les regles ortogràfiques).

Aquestes i altres propostes estratègiques de futur, que han de desplegar els objectius internacionals del mil·lenni d'horitzó 2030 (Unesco, 2015), requereixen plantejaments de planificació integral del sistema educatiu, per tal que el desenvolupament **del plurilingüisme i la internacionalització, per a tothom,** tingui en compte d'on venim, on som i on volem anar. El temps dirà si hem estat capaços d'aconseguir-ho.

Bibliografia

Abello-Comtesse, CH., Chadler, P., López-Jiménez, M.D. i Chacón-Beltran, R. (2011). *Bilingual and Multilingual Education in the 21st century*. Clevedon: Multilingual Matters.

Alegre, M.A.; Benito, R. i González, S. (2008). *De l'aula d'acollida a l'aula ordinària: processos d'escolarització de l'alumnat estranger*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

Alim, H.S. (2010). «Critical Language Awareness», a: N.H. Hornberger i S.L. McKay (ed.). *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol, UK: Multilingual Matters, p. 205-231.

Armengol, L., Cots, J.M., Llurda, E., i Mancho-Barés, G. (eds.). (2013). *Universitats Internacionals i Plurilingües. Entre les Polítiques i les Pràctiques a les Universitats de Catalunya*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

Arnau, J. (2011). «Els alumnes del sistema educatiu català, tenen dèficits en els coneixements escolars en comparació amb alumnes d'altres contextos?», a: M. Strubell, L.A. Barrachina i E. Sintes (ed.). *Resultats del model lingüístic escolar de Catalunya. L'evidència empírica*. Barcelona: UOC, p. 15-21. En línia: http://www.uoc.edu/portal/ca/catedra_multilinguisme/_resources/documents/modelinguisticescolar.pdf

Arnau, J. i Vila i Moreno, F.X. (2013). «Language-in-Education Policies in the Catalan Language Area», a: J. Arnau (ed.). *Recovering Catalan Through School: Challenges and Instructional Approaches*. Multilingual. Bristol. Matters LTD - Institut d'Estudis Catalans. Bristol.

Camacho, M., i Lorenzo, N. (2011). «Reflexions al voltant dels enfocaments AICLE en contextos complexos, pluringües i muticulturals». a: C. Escobar et.al. (eds.), *AICLE-CLIL-EMILE Educació plurilingüe: Experièn-*

cias, Research & Polítiques. Barcelona: Congressos de la Universitat Autònoma de Barcelona, Núm. 2, p. 269-284.

Comissió Europea (1995). *White Paper on Education and Training, Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. En línia: http://ec.europa.eu/white-papers/#block_13

Comissió Europea (2008). *A rewarding challenge. How the multiplicity of languages could strengthen Europe*. Proposals from the group of Intellectuals for Intercultural Dialogue set up at the initiative of the Commission. Brussels

Comissió Europea (2012). *The Bologna Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2012). The European Higher Education Area. Bologna Process Implementation Report.

Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of Language Learning. Individual Differences in Second Language Acquisition*. Londres: Lawrence Erlbaum.

Escobar, C. (2004). «Content and Language Integrated Learning: Do they Learn Content? Do they Learn Language?», a: Autoria compartida. *Proceedings of the 23rd International Conference AESLA*. Lugo: Universidad de Lugo, p. 27-38.

Escobar, C.; Evnitskaya, N.; Moore, E. i Patiño, A. (ed.) (2011). *AICLE-CLIL-EMILE: educació plurilingüe. Experiencias, research & polítiques*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.

García-Mayo, P. & García-Lecumberri, M.L. *Age and the acquisition of English as a Foreign Language: Theoretical issues and fieldwork. 2003*. Clevedon: Multilingual Matters.

GenCat (2014). *Informació i eines per a la gestió de centres. Documents*

d'organització i gestió. En línia: http://educacio.gencat.cat/portal/page/portal/Educacio/PCentrePrivat/PCPNormativa/PCPDocumentsOrganitzacioGestio/PCPDOIGCDocuments

Graddol, D. (2004). «The Future of Language». *Science*, núm. 303, p. 1.329-1.331.

Junts (2015). Web del programa Junts, on es relacionen totes les publicacions. En línia: http://junts-cooperem.blogspot.com.es/p/llibres-publicats.html

Lasagabaster, D. i Sierra, J.M. (2008). «Language Attitudes in CLIL, and Traditional EFL Classes». *International CLIL Research Journal,* vol. 1, núm. 2, p. 4-1.

Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Abingdon: Routledge.

Lorenzo, N. (2011). «Quan un i un sumen més de dos: les bastides multilingües en els projectes que incorporen l'aprenentatge integrat de llengua i contingut», a: C. Escobar, N. Evnitskaya, E. Moore i A. Patiño (ed.). (2011). *AICLE-CLIL-EMILE: educació plurilingüe. Experiencias, research & polítiques*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions. En línia: http://ddd.uab.cat/pub/llibres/2011/106809/CON002_AICLE.pdf

Lorenzo, N. (2012). «CLIL Education Policies in Catalonia: Looking for Collective Empowerment through School Autonomy», a: N. Evnitskaya, H. Martínez, E. Moore, C. Vallejo (coord.) (2012). *TRICLIL Proceedings: Better CLIL: more Opportunities in Primary, Secondary and Higher Education*. Taula rodona International TRI-CLIL. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 2a ed., p. 323-329. En línia: http://jornades.uab.cat/triclil2012/sites/jornades.uab.cat.triclil2012/files/abstractsPolicies.pdf / http://ddd.uab.es/record/93348?ln=ca

Lorenzo, N. i Gallon, R. (2014). «Higher Education and Globalization», a: F.M. Ribeiro, Y. Politis i B. Culum (ed.). *New Voices in Higher Education Research and Scholarship (Advances in Higher Education and Professional Development)*. Hershey, PA: IGI Global.

Lorenzo, N. i Piqué, I. (2013). «Report and Evaluation of the Development of CLIL Programmes in Catalonia», a: N. Lorenzo i I. Piqué (ed.). «An Introduction: from Catalan Immersion to Foreign Language CLIL», monografia: «L'aprenentatge integrat de continguts i llengua estrangera (AICLE) a Catalunya. Estudis i experiències». *Revista Temps d'Educació*, núm. 45, p. 143-180 (2n semestre del 2013). Informe i valoració de l'evolució dels programes CLIL a Catalunya. ICE de la Universitat de Barcelona. En línia: http://www.publicacions.ub.edu/revistes/ejecuta_descarga.asp?codigo=941

Ministeri d'Educació i Ciència (1978). Reial Decret 2092/1978, de 23 de juny, pel qual es regula la incorporació de la llengua catalana al sistema d'ensenyament a Catalunya. *Butlletí Oficial de l'Estat*, núm. 210, p. 20.563-20.564. En línia: http://www.filosofia.org/hem/dep/boe/19780902.htm

Murphy-Lejeune, E. (2002). *Student Mobility and Narrative in Europe: The New Strangers*. Nova York: Routledge.

Newman, M.; Patiño-Santos, A. i Trenchs-Parera, M. (2013). «Linguistic Reception of Latin American Students in Catalonia and their Responses to the Implementation of Educational Language Policies». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 16, núm. 2, p. 195-209.

Pérez-Vidal, C. (2009). «The Integration of Content and Language in the Classroom: A European Approach to Education (the Second Time Around)», a: E. Dafouz i M. Guerrini (ed.). *CLIL across Educational Levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts*, p. 3-16. Madrid: Santillana Educación - Richmond Publishing.

Pérez-Vidal, C. (ed.) (2014). *Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction Contexts*. Amsterdam/Filadèlfia: John Benjamins Publishing Company.

Pérez-Vidal, C.; Escobar, C. i Roquet, H. (2013). «De la implantació de l'EICLE en llengua anglesa al multilingüisme. Perspectives sobre l'aprenentatge de llengües i el multilingüisme». *Butlletí del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres de Barcelona*.

Pla Boix, A.M. (2009). «La llengua al nou Estatut d'Autonomia de Catalunya». *Revista d'Estudis Autonòmics i Federals*, núm. 3, p. 259-294. Vol. 14, p. 4-5.

Pla Boix, A.M. (2010). «La protecció del plurilingüisme a nivell estatal: Espanya i el model helvètic en l'escenari del dret comparat». REAF, núm. 10, p. 162-206. En línia: http://www.raco.cat/index.php/REAF/article/view/250678; http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3210421.pdf

PIAAC (2012). *Program for the International Assessment of Adult Competencies*. En línia: http://nces.ed.gov/surveys/piaac

Singleton, D. i Ryan, L. (2004). *Language acquisition: The age factor. Clevedon*: Multilingual Matters.

Solé Tura, J. i Aja, E. (1977). *Constituciones y períodos constituyentes en España (1808- 1936)*. Madrid: Siglo XXI. (Historia del constitucionalismo español: 1812, 1837, 1845, 1852, 1856, 1869, 1873, 1876, 1929) En línia: http://es.wikipedia.org/wiki/Historia_del_constitucionalismo_espa%C3%B1ol

Trenchs-Parera, M. (2013). «Les vivències sociolingüístiques i el multilingüisme dels joves d'origen immigrant xinès a Catalunya». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 60, p. 28-39.

Trenchs-Parera, M. i Patiño-Santos, A. (2013). «Language Attitudes of Latin American Newcomers in Three Secondary School Reception Classes in Catalonia», a: J. Arnau (ed.). *Reviving Catalan at School. Challenges and Instructional Approaches*. Multilingual Matters, Bristol. p. 49-71.

Trenchs-Parera, M. i Tristán Jiménez, L. (2014). «Interaccions al barri: un estudi de les pràctiques lingüístiques dels joves immigrants i les seves famílies a Catalunya», a: M. Garcia (coord.). *Recerca i Immigració*, núm. VI. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social i Família, p. 143-165.

Tudor, I. (2008). «Higher Education Language Policy: How and Why?», a: K. Lauridsen i D. Toudic (ed.). *Languages at Work in Europe. Festschrift in Honour of Professor Wolfgang Mackiewicz*, p. 51-67. Göttingen: V & R Unipress.

Unesco (2015). Fòrum Mundial per l'Educació. Acords internacionals promoguts per la Unesco amb horitzó 2030, i acords a la Global Education Agenda (Education 2030). Document «17 UN Sustainable Development Goals» (SDG), de l'Agenda 2030 for Sustainable Development. En línia: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/Beyond2015_UNESCO-UNICEF-Flyer.pdf / http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/education-2030

Vila, I. (2011*a*). «Els alumnes castellanoparlants acaben l'escolarització obligatòria amb dèficits en els coneixements escolars per culpa del fet d'estudiar en una llengua –la catalana– que no és la seva?», a: M. Strubell i Trueta *et al.* (coord.). *Resultats del model lingüístic escolar de Catalunya: l'evidència empírica*. Universitat Oberta de Catalunya, p. 11-14 En línia: http://www.uoc.edu/portal/ca/catedra_multilinguisme/_resources/documents/modelinguisticescolar.pdf

Vila, I. (2011b). «Balanç de la política lingüística a l'educació escolar dels governs de Catalunya (2004-2011)», a: J.M. Masjoan (coord.). *Societat Catalana 2011*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, p. 295-323.

XTEC (2015). *Web de la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. Informes sobre els projectes educatius i els seus resultats*. En línia: http://www.xtec.cat/web/projectes/alumnatnou/reflexio/informes

Índex

Introducció. *Josep M. Vilalta* 15
Presentació 17
El context internacional. L'educació i les polítiques educatives a l'inici del segle XXI 19
Catalunya als inicis del segle XXI: context i reptes del sistema educatiu 34
Bibliografia 37

NOVA SOCIETAT, NOVA EDUCACIÓ

1. La personalització de l'aprenentatge escolar: un repte indefugible. *Cèsar Coll* 43
Introducció 45
De la individualització a la personalització de l'aprenentatge 49
La personalització i la nova ecologia de l'aprenentatge 56
La personalització de l'aprenentatge escolar: desafiaments, riscos i oportunitats 62
L'educació escolar i la construcció de recorreguts personals d'aprenentatge: experiències i recursos 79
Cap a la personalització de l'aprenentatge escolar: eixos d'actuació 95
Bibliografia 99

2. Vers una cultura de la innovació: reptes i oportunitats en el marc del sistema educatiu català. *Mar Camacho* 105
Introducció 107
El caràcter complex de la innovació en educació 112
La innovació en educació: resistències i oportunitats de canvi 114
La revolució digital i l'impacte en la innovació educativa 117
Tendències internacionals sobre innovació en educació 119
Aspectes clau sobre innovació en educació 123

La innovació en el marc del sistema educatiu català: diagnosi, condicions favorables i elements crítics 128
Recomanacions finals i propostes de millora
Bibliografia 136
Agraïments 138

3. Les llengües en l'educació: el plurilingüisme i la internacionalització. *Carmen Pérez, Neus Lorenzo i Mireia Trenchs* 139
Introducció: la internacionalització a l'abast de tothom, una nova mirada 141
El plurilingüisme a Catalunya, visió cronològica 150
Els espais internacionalitzadors a l'ensenyament 159
Balanç i propostes de futur per a un model lingüístic educatiu internacionalitzador a Catalunya 183
Bibliografia 191

MESTRES I PROFESSORS, AL CENTRE NEURÀLGIC DEL SISTEMA EDUCATIU

4. Les polítiques de professorat. *Enric Prats* 201
Introducció 203
Anàlisi i diagnòstic 206
Propostes 248
Bibliografia 255
Agraïments 261

SOCIETAT I POLÍTIQUES EDUCATIVES

5. Educació i alumnat d'origen immigrant: vells i nous reptes per a l'èxit escolar i la cohesió social. *Bea Ballestín i Sheila González* 265
Introducció 267
Cohesió social i món escolar 269

Immigració i èxit escolar 278
Conclusions 290
Bibliografia 291

6. L'escola inclusiva a Catalunya: una il·lusió seductora.
Josep Maria Jarque 299
Introducció 301
Indicadors sobre l'escola inclusiva 303
De miratge en miratge 304
Preguntes i dades sense resposta 310
Com sortir del miratge 320
Conclusions 323

7. Abandonament escolar prematur: més *pull* que *push*.
Miquel Puig 325
Introducció 327
Punt de partida 330
Les dades i el període analitzat 332
Les hipòtesis a contrastar 335
Què explica la immigració 336
Què expliquen la desigualtat i la pobresa 337
Què explica la despesa 338
Les hipòtesis laborals a contrastar 340
Què explica el nivell d'atur 341
Com explicar el nivell de l'abandonament 347
Com explicar l'evolució de l'abandonament 351
El perquè de l'anomalia espanyola 356
AEP a les comunitats autònomes espanyoles 360
Anàlisi de la causalitat 362
Conclusions 366
Bibliografia 368
Annex 369

FINANÇAMENT DE L'EDUCACIÓ I IMPACTE DE LA CRISI

8. L'impacte de la crisi i de les polítiques d'austeritat en el sistema educatiu. *Xavier Martínez-Celorrio* 375
Austeritat, recessió europea i desinversió pública en educació 377
Polítiques d'austeritat en el sistema educatiu català 380
Impacte de les retallades sobre l'equitat i els rendiments 396
Propostes postcrisi: com reinvertir en educació 2015-2020 404
Bibliografia 411

LA REFORMA DE L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA

9. L'educació secundària obligatòria. Problemes, reptes i escenaris per a la reforma. *Jordi Musons i Jordi Nomen* 415
Introducció 417
Anàlisi diagnòstica de situació i propostes de millora 420
El projecte de centre i el nou currículum 432
El professorat 444
L'alumnat 456
Les famílies 463
Conclusions, necessàriament provisionals 466
Bibliografia i recursos 468

L'EDUCACIÓ SUPERIOR I LA RECERCA COM A ÀMBITS ESTRATÈGICS A LA SOCIETAT DEL CONEIXEMENT

10. El finançament de l'educació superior. *Francesc Xavier Grau* 475
Introducció 477
Visió global del finançament de l'educació superior 496
El finançament de les universitats en països europeus similars a Catalunya 512
Resum de conclusions 534
Bibliografia 535

11. La dedicació dels estudiants i l'eficiència del sistema universitari. *Amelia Díaz, Miquel Martínez i Ernest Pons* 539
Introducció 541
Metodologia i dades 546
Consideracions finals i propostes 566
Bibliografia 569

12. La formació doctoral en la societat del coneixement: situació actual i nous reptes de futur. *Jordi Alba, Francesc Córdoba i Antonio Huerta* 571
Introducció: el personal doctor i l'economia del coneixement 573
El personal doctor a Catalunya 581
El Pla de Doctorats Industrials de la Generalitat de Catalunya 588
Conclusions 598
Propostes de futur 600
Bibliografia 602

Conclusions i reflexions. *Josep M. Vilalta* 605
Resum, conclusions i propostes d'acció 607
Bibliografia 691

Relació de participants als seminaris 695

La col·lecció «Polítiques» és la col·lecció de referència de la Fundació Jaume Bofill. S'hi publiquen les recerques i els treballs promoguts per la Fundació amb més rellevància social i política. Les opinions que s'hi expressen corresponen als autors.

© Fundació Jaume Bofill, 2016
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
http://www.fbofill.cat

Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons de **Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada (by-nc-nd)**. Es permet la reproducció, distribució i comunicació pública de l'obra sempre que se'n reconegui l'autoria. No es permet l'ús comercial de l'obra ni la generació d'obres derivades.

Les publicacions de la Fundació Jaume Bofill estan disponibles per a descàrrega al web: www.fbofill.cat

Capítol de mostra.

Edició no venal

Primera edició: juliol de 2016

Autoria: Jordi Alba, Bea Ballestín, Mar Camacho, Cèsar Coll, Francesc Córdoba, Amelia Díaz, Sheila González, Francesc Xavier Grau, Antonio Huerta, Josep Maria Jarque, Neus Lorenzo, Miquel Martínez, Xavier Martínez-Celorrio, Jordi Musons, Jordi Nomen, Carmen Pérez, Ernest Pons, Enric Prats, Miquel Puig, Mireia Trenchs, Josep M. Vilalta (director)

Edició: Fundació Jaume Bofill
i Ātona Víctor Igual
Coordinació tècnica: Clàudia Vallvé
Coordinació editorial: Anna Sadurní
Direcció àrea de recerca: Mònica Nadal

Disseny de la col·lecció: Martí Abril
Disseny de la coberta: Amador Garrell
Fotografia de la coberta: Lluís Salvadó

ISBN: 978-84-945264-8-0
DL: B 15014-2016

Impressió: ServicePoint FMI, SA

L'*Anuari* 2015 de la Fundació Jaume Bofill analitza un seguit de reptes clau de l'educació a Catalunya i planteja algunes de les qüestions prioritàries en matèria de política educativa per tal d'aconseguir un sistema de qualitat i amb equitat.

Estructurat en sis grans blocs i dotze capítols, l'*Anuari* aprofundeix en temes claus com, entre d'altres, el de la cultura de la innovació educativa, la personalització de l'educació, el multilingüisme i la internacionalització de les aules, l'abandonament escolar prematur, l'equitat i l'eficiència del sistema, les polítiques de professorat, el finançament de l'educació a Catalunya i els efectes de l'austeritat i la crisi actual, els reptes de l'educació secundària obligatòria i de l'ensenyament superior. L'*Anuari* inclou un seguit de propostes d'acció en els diversos reptes estudiats que configuren una agenda per a la transformació educativa del nostre país. *Reptes de l'educació a Catalunya* està dirigit per Josep M. Vilalta, i compta amb la col·laboració de vint experts en les distintes matèries i àmbits del sistema educatiu.

FUNDACIÓ JAUME BOFILL

ISBN: 978-84-94526-48-0
9 788494 526480