

## ARA ÉS “A GUST DEL CONSUMIDOR”: LA LLENGUA CATALANA EN UNA ESCOLA INTERNACIONAL D’ELIT A CATALUNYA

Andrea Sunyol\*

### Resum

A Catalunya el nombre d’escoles internacionals no ha parat de créixer des del 2008. La internacionalitat pot fer-se de maneres molt diverses a cada centre, però sovint internacionalitzar-se implica intensificar la presència de l’anglès i incloure currículums com els que ofereix l’Organització del Batxillerat Internacional (OBI). És per això que sovint s’imaginen aquestes escoles com centres que “ho fan tot en anglès”. Aquest article adopta una perspectiva etnogràfica crítica per matisar aquesta idea, partint de l’estudi de les pràctiques i els discursos sobre el multilingüisme i la llengua catalana que circulen en la comunitat educativa de Forum International School, una escola fundada a finals dels anys vuitanta i que s’ha internacionalitzat recentment. Explora com es construeix la llengua catalana en aquests espais tan poc estudiats fins ara, quines ideologies lingüístiques informen el valor del català i com els desitjos de capitalització en les diverses llengües reflecteixen processos polítics, econòmics i socials més amplis.

Paraules clau: llengua catalana; educació internacional; etnografia sociolingüística; ideologies lingüístiques.

## NOW IT’S “ON DEMAND”: THE CATALAN LANGUAGE IN AN ELITE INTERNATIONAL SCHOOL

### Abstract

*In Catalonia, the number of international schools has not stopped growing since 2008. Internationalization can be undertaken in very different ways in each centre, but internationalization often involves intensifying the presence of English, and including curricula such as those offered by the International Baccalaureate Organization (IBO). As such these schools are often imagined as centres that “do everything in English”. This article adopts a critical ethnographic perspective to nuance this idea, starting from the study of the practices and discourses on multilingualism and the Catalan language circulating in the educational community of the Forum International School, a school founded in the late 80s and which has recently become internationalised. This study explores how the Catalan language is constructed in these environments, which have been little studied so far; what linguistic ideologies inform the value of Catalan, and how the desire to take advantage of various languages reflects broader political, economic, and social processes.*

*Keywords: Catalan language; international education; sociolinguistic ethnography; linguistic ideologies.*

---

\* Andrea Sunyol, professora a l’Institute of Education - University College London, [andrea.sunyol@ucl.ac.uk](mailto:andrea.sunyol@ucl.ac.uk).

Article rebut el 31.12.2020. Avaluació cega: 17.03.2021 i 07.04.2021. Acceptació de la versió final: 18.05.2021.

**Citació recomanada:** Sunyol, Andrea (2021). Ara és “a gust del consumidor”: la llengua catalana en una escola internacional d’elit. *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language of Law*, 75, 126-143. <https://doi.org/10.2436/rld.i75.2021.3591>.

## **Sumari**

1 Introducció

2 Context

3 Marc teòric

4 Mètode

5 Resultats

6 Conclusions

Bibliografia

## 1 Introducció

### “Aquestes escoles que ho fan tot en anglès”

A començaments de setembre del 2020, en un programa de la ràdio pública de Catalunya, una tertuliana es queixava que, a l'inici d'un curs escolar tan complicat marcat per la crisi del coronavirus, les escoles internacionals un cop més feien el que volien i se saltaven totes les mesures de seguretat establertes pel Govern per fer front a la COVID-19. Describia un grup de mares i pares esperant a la sortida d'una d'aquestes escoles, comentant les vacances eufòrics i sense respectar la distància de seguretat recomanada. A parer seu, era imprudent que escoles i instituts obrissin les portes amb normalitat el mes de setembre, i l'actitud dels pares “d'aquestes escoles que, a més, ho fan tot en anglès” li anava com l'anell al dit per il·lustrar el perill que la desobediència suposava.

Aquest comentari conjurava l'enuig per una distància que va més enllà de la física. La bretxa social que no para de créixer i d'eixamplar les desigualtats educatives entre grups socials (Bonal i González, 2020) contribueix a construir les escoles internacionals com una bombolla a part, un món regit per les seves pròpies normes. D'aquí ve l'èmfasi iròs que “ho fan tot en anglès” —que van a la seva, també, pel que fa a la llengua. Aquest moment reflecteix el clima polític i social a Catalunya pel que fa als models lingüístics educatius, després d'uns anys de “setge judicial” (Pradilla, 2017) amb sentències que atacaven no només la implementació del model de conjunció lingüística al sistema públic, sinó també el marc competencial de la Generalitat. Aquestes sentències, i la polèmica introduïda per la LOMCE respecte a les obligacions de la Generalitat pel que fa a garantir la demanda del castellà com a llengua vehicular a les famílies —residuals, cal dir-ho— que ho demanen, posaven sobre la taula la qüestió del dret dels pares a escollir la llengua de l'ensenyament (Corretja, 2013, 2016), amb conseqüències directes per a la segregació escolar. Malgrat haver aparegut camuflada entre la inestabilitat econòmica i política generada per la pandèmia, l'aprovació de l'enèsima nova llei estatal d'educació (LOMLOE) ha tornat a posar la llengua de l'ensenyament en el punt de mira (Del Valle, 2020).

Aquest article pretén examinar el rol canviant de les llengües, i sobretot del català, en una escola privada, Forum International School (en endavant, FIS), que entre el 2008 i el 2011, com moltes d'altres a Catalunya, va emprendre un procés d'internacionalització que la va transformar en escola trilingüe, és a dir, on el currículum s'imparteix en català, castellà i anglès. Des que l'anglès i el castellà s'hi han introduït com a llengua d'instrucció, els àmbits d'ús del català s'han reduït. En els últims tretze anys s'han implementat programes internacionalitzadors que han canviat la identitat de l'escola —que abans es venia com una “escola catalana”— i també el seu perfil demogràfic. A més d'augmentar el percentatge de famílies que no han nascut ni a Catalunya ni a l'Estat espanyol, internacionalitzar-se ha provocat una elitització (Sunyol, 2019b).

Com la majoria d'escoles que s'han internacionalitzat a Catalunya en els darrers anys, FIS és més cara que la mitjana. Els preus exclusius contribueixen a construir-les com a espais d'elit, però són els programes i les pràctiques el que atreu pares de grups socials amb més recursos (Maxwell, 2015). FIS és una escola d'elit perquè ofereix distinció educativa i socialitza els estudiants en grups socials i pràctiques que els preparen per ocupar i exercir posicions de poder. No és estrany, doncs, que se situïn geogràficament en les àrees industrialitzades de Catalunya, on es concentren la majoria d'empreses multinacionals i on el PIB per habitant és més alt (Idescat). Aquestes escoles tradicionalment educaven els fills de les classes mitjanes-altes de Catalunya, que a FIS solien ser famílies que s'havien enriquit amb el *boom* immobiliari. A partir del 2008, però, el sector ha de canviar d'estratègia per fer front a la reducció de matrícules causades per la pèrdua de poder adquisitiu de les classes mitjanes locals (Bonal, 2019). Així, comencen a confegir noves ofertes curriculars que les distingeixin (Bourdieu, 1986) de la resta d'escoles de l'entorn més immediat. L'èmfasi en l'anglès i en programes que els permetin seguir essent atractives a les elits locals però que també els obrin les portes a les classes mitjanes globals (Ball, 2010), famílies expatriades que resideixen a Catalunya temporalment sovint per la mobilitat laboral dels pares, ha comportat canvis discursius i tensions pel que fa al rol que han de tenir el català i el castellà a la nova escola i l'encaix entre el currículum nacional i l'internacional.

Aquest article proposa una mirada etnogràfica al rol de les llengües en els processos de mercantilització educativa que han tingut lloc a FIS en els últims quinze anys. Revela com els canvis en els valors socials i les indicialitats (Silverstein, 2003) associades a cadascuna les llengües oficials han anat en paral·lel als canvis en el tipus de famílies que hi escolaritzen els fills. És necessari explorar aquests processos per entendre el paper

del sistema educatiu en els processos d’estratificació social a Catalunya i repensar quin lloc han d’ocupar les llengües minoritzades en models educatius cada cop més globalitzats. A continuació es contextualitza l’educació internacional dita *de tercera generació* a Catalunya i es reflexiona sobre les ideologies que informen el valor de la llengua com a capital educatiu global en els models educatius d’elit en la modernitat tardana. Després de situar l’enfocament metodològic que ha informat la recollida de dades, la secció de resultats analitza dades etnogràfiques i fragments d’entrevistes semiestructurades amb professors, pares i alumnes que han arribat a FIS en diversos moments, per reflexionar sobre els canvis discursius i les tensions que sorgeixen entorn de les llengües amb la internacionalització de l’escola.

## 2 Context

### L’educació internacional a Catalunya en la modernitat tardana

Per entendre el paper que el català té en aquestes escoles és fonamental traçar la història de l’educació internacional a Catalunya. A principis del segle XX, a casa nostra, s’entenia que una educació internacional era la que s’impartia en centres que implementaven currículums nacionals d’altres països, com ara a l’escola alemanya, la francesa o la italiana, que es van anar establint a Barcelona des de finals del segle XIX fins als anys trenta del segle XX. La majoria d’aquestes escoles eren destinades a l’escolarització de les famílies expatriades d’aquests països, però durant la dictadura franquista moltes van obrir les portes a la població local; van entrar al mercat educatiu com una alternativa laica i progressista a l’escola franquista i van assentar les bases del sector educatiu privat tal com el coneixem ara. El fenomen global de la internacionalització educativa ha fet créixer exponencialment el sector en les últimes dècades (Maxwell et al., 2018) i ha canviat els significats socials de l’educació internacional: d’una educació per a la pau mundial dels inicis del segle XX a un model altament influenciat pels principis rectoris del neoliberalisme, que proporciona als estudiants un capital educatiu valuós perquè, a més de ser exclusiu, no accessible per a tothom, i, per tant, distintiu (Bourdieu, 1986), s’imagina com a exportable i intercanviable a qualsevol mercat (Deppe et al., 2018).

La recerca en educació internacional mostra que hi ha formes molt diverses d’entendre i de “fer” la internacionalitat. L’àrea on la internacionalització sol fer-se més visible, en els centres de primària i secundària de Catalunya, és el pla lingüístic de centre. Ser “escola internacional” cada cop més s’imagina, com hem vist, com ser una escola en anglès. Això no és estrany si tenim en compte que la meitat de la quarantena d’escoles internacionals que hi ha a Catalunya tenen l’anglès com a única llengua vehicular. L’anglès que s’ensenya en aquestes escoles no és un anglès qualsevol. Venen un anglès ensenyat per professors “nadius”, en un entorn d’immersió o on la llengua anglesa forma part del repertori lingüístic “natural” de l’escola. I només això ja justifica la inversió econòmica de famílies de classe mitjana-alta que, altrament, podrien optar per escoles públiques o concertades per escolaritzar els seus fills (Bonal, 2019).

L’obsessió per l’anglès, i especialment per un anglès millor que el de la resta (Codó, 2021; Sunyol, 2021), és al darrere de les tries educatives de la majoria de famílies que porten els fills a aquest tipus d’escoles internacionals, que són en la major part nascudes a Catalunya o a l’Estat espanyol. En els últims anys, però, escoles com FIS, on s’imparteix més castellà que al sistema públic o concertat, atreuen cada cop més un perfil de famílies —sovint nascudes fora de Catalunya— que volen una educació per als seus fills en la qual el català no tingui tant de protagonisme a l’aula o hi sigui directament opcional. Aquests fenòmens expliquen, en part, que el sector educatiu totalment privat que educa el 7,4% del total d’alumnes en l’ensenyament obligatori no hagi parat de créixer malgrat la crisi econòmica. El fet que la internacionalitat s’hagi construït discursivament entorn de l’anglès contribueix a crear la imatge pública que les escoles internacionals són escoles “en anglès”. Als passadissos d’aquestes escoles, però, i a les aules, les pràctiques lingüístiques són lluny del monolingüisme que s’imagina. El català i el castellà formen part de la vida quotidiana de l’escola, perquè segueixen essent les llengües familiars de la majoria d’estudiants i perquè també són les llengües majoritàries en l’entorn immediat de l’escola.

Els anys de la transició democràtica són importants per entendre l’evolució dels models educatius i les transformacions que ha portat la internacionalització en els centres totalment privats. No és casual que, en el

moment fundacional d'una nova democràcia, la majoria d'escoles que no es van acollir als concerts educatius<sup>1</sup> apostessin pel mateix model que els centres concertats i públics, és a dir, pel model d'escola catalana<sup>2</sup> (Vila, 2008) establert per la Llei 7/1983, de normalització lingüística, i, més endavant, la LODE (1985). Això mostra que la conjunció lingüística s'associava a un model pedagògic i lingüístic de prestigi, que indexava valors socials i cívics de modernitat i progressisme alineats amb els projectes polítics i socials que s'imaginaren per a la reconstrucció de la Catalunya democràtica. L'escola catalana naixia com a projecte d'integració social amb la missió d'evitar una societat segregada per llengua i classe social (Boix, 1993, 1997; Nussbaum, 1992; Pujolar, 1995; Vila, 2005; Woolard, 1989). Aquest model educatiu es va implementar progressivament durant els anys vuitanta i noranta fins a arribar a ser el sistema en el qual el 95,51% d'estudiants s'escolaritzaven a Catalunya (Vila i Galindo, 2012).

A partir de l'any 2000, l'anomenada *tercera onada migratòria* (Ortega-Rivera i Solana, 2015) provoca un ràpid creixement demogràfic que canvia les dinàmiques demolingüístiques de la societat catalana. La Catalunya dels catalanoparlants i els castellanoparlants es complexifica i el model d'escola catalana en la Catalunya “superdiversa” ha d'afrontar nous reptes socials (Newman et al., 2013; Pujolar i González, 2013; Unamuno, 2011). La nova Llei d'educació de Catalunya (LEC, 12/2009), que pretenia donar resposta a les noves demandes socials i polítiques, arriba en un moment en què les reaccions a la reforma de l'Estatut d'autonomia, el 2006, la llavor del procés independentista, atia els debats sobre el futur polític de Catalunya, i el català a l'escola esdevé un camp de batalla. Com Flors-Mas (2017) observa, en aquest moment s'inicia un debat públic entre alguns sectors de la població i partits polítics amb molt poca representació parlamentària a Catalunya, que reclamen una major presència del castellà com a llengua vehicular al sistema educatiu. La defensa de models d'oficialitat bilingües i fins i tot trilingües —que incorporin l'anglès— passen a formar part de l'ideari fundacional del partit polític Ciutadans, creat l'any 2006. Malgrat el consens polític i social sobre la necessitat d'implementar polítiques de conjunció que garantissin el domini del català i del castellà a tot l'alumnat, el clima de tensió i debat polític sobre la llengua a l'escola iniciat en aquell moment, sobretot a través del suport polític de partits com Ciutadans als recursos d'inconstitucionalitat de la LEC interposats per algunes famílies, obre espais per a la demanda d'aquests models lingüístics en el mercat educatiu privat (Mayans, 2015; Pons, 2013, 2014).

L'esclat de la crisi econòmica l'any 2008 i el clima d'instabilitat que s'assenta a Catalunya expliquen l'embranchada que prenen els discursos que situen l'anglès com a capital indispensable per fer front a la precarietat laboral a què la crisi aboca els joves i el fet que comencin a circular discursos i iniciatives sobre la necessitat de nous models educatius que s'ajustin a les noves demandes socials. La desinversió en educació pública, els processos de mercantilització de l'educació que l'entenen com un negoci cada cop més globalitzat i la situació d'instabilitat en els marcs legals educatius (Bonal i Verger, 2014; Martínez-Celorio, 2016; Pradilla, 2017; Vilalta, 2016) han contribuït a desestabilitzar, en les últimes dècades, la reputació del model d'escola catalana.

### 3 Marc teòric

#### Mercats escolars i capitals educatius globals

L'educació és un espai estratègic per al desplegament dels mecanismes de mercat i la naturalització de les lògiques de competició com a principi organitzador de la vida (Block, 2018a; Harvey, 2005; Heller, 2019; Martín Rojo i Del Percio, 2019; Piller i Cho, 2013). El sector educatiu privat ha estat el més àgil a respondre a les pressions d'unes societats cada cop més globalitzades i a les necessitats educatives generades per l'estancament global de l'economia posterior al 2008. La creixent mercantilització educativa i la inversió de fons privats en educació mostren com en els darrers anys ha esdevingut un sector altament rendible, i s'ha instrumentalitzat per millorar la competitivitat de les economies nacionals —i dels individus— en els mercats globals. En aquest context, l'educació internacional ha sabut posicionar-se com el capital educatiu que “prepara

1 Model establert l'any 1985 i al qual es van acollir el 90% dels centres privats que proposava el cofinançament per part de l'Administració pública de centres educatius de gestió privada per poder garantir el dret a l'educació primària i secundària gratuïta a tot l'alumnat.

2 Model que reprèn la tradició educativa de la República i pretén superar els models educatius de l'etapa franquista apostant per un model de conjunció lingüística en català per promoure'n l'aprenentatge i l'ús, amb l'objectiu d'aconseguir una major cohesió social entre catalanoparlants i castellanoparlants.

per a la vida en el segle XXI” (Organització del Batxillerat Internacional).<sup>3</sup> Vivim en un moment social marcat per la incertesa que empeny les persones a operar cada cop més seguint lògiques anticipadores de “prevenció” i “preparació”, a viure orientades al futur (Ahmed, 2010; Lemke, 2020). Una educació internacional, amb l’anglès com a element estrella, es presenta com un element imprescindible en els projectes individuals de capitalització, una opció educativa segura per tal com proporciona un ventall de competències que permetran maximitzar el rendiment de la inversió educativa. Per a les famílies, escollir capitals educatius internacionals és cada cop més, com Gao i Park (2015) apunten, una forma d’actuar amb responsabilitat i d’anticipar-se a les necessitats d’un futur incert. Les ideologies de globalisme (Beck, 2000), però, convergeixen amb la necessària inserció local d’aquestes escoles en el disseny situat de la internacionalitat de cada escola; la implementació dels plans lingüístics de centre a FIS n’és un exemple. Explorar les ideologies que informen les polítiques i les pràctiques multilingües —més enllà de l’anglès— i les categories socials que emergeixen en aquests centres internacionals de nova creació permet explicar les lògiques de mercat, les tries educatives de les famílies i com hi ha anat canviant el valor de les llengües “locals” en els últims anys.

### **Llengua, multilingüisme i ideologies d’autenticitat i d’anonimat**

L’escola és una eina fonamental en el projecte de construcció nacional en el marc dels estats nació, i tradicionalment ha jugat un paper clau en els processos d’estandardització i de regulació de les llengües. És un espai on es construeix valor i es legitimen usos lingüístics, al mateix temps que se’n devaluen i se’n deslegitimen d’altres (Bauman i Briggs, 2003; Heller, 2007; Makoni i Pennycook, 2007). Veiem que, quan els actors socials i els membres de la comunitat educativa parlen de la internacionalització i de com ha canviat l’escola, i es posicionen en relació amb aquests canvis que identifiquen com a essencialment lingüístics, aflora un complex entramat d’ideologies lingüístiques que els conceptes d’*anonimat* i *autenticitat* de Woolard (2016) permeten il·lustrar. Woolard les entén com a categories interdependents. L’anonimat és un reflex de l’universalisme, i l’autenticitat valora una llengua per la seva particularitat, per la seva capacitat d’esdevenir un “artefacte cultural” en un espai concret (Heller, 2010), que evoca una identitat, la pertinença a una comunitat, a una nació, ens de govern o ciutadania.

La sociolingüística crítica entén les llengües com un recurs que es produeix, es controla, es distribueix, es taxa i es limita (Heller, 2010), que adquireix valor en un mercat determinat (Block, 2010; Heller et al., 2014; Park i Wee, 2012). El valor del capital lingüístic és fluctuant, canvia a mesura que les societats canvien, i en alguns casos pot bescanviar-se per capital econòmic (Bourdieu, 1986), com veurem en els processos de mercantilització lingüística que tenen lloc a FIS. L’escola se serveix de la marquetització per construir algunes llengües com a capitals distintius (Codó i Sunyol, 2019) i influir en les tries educatives dels grups socials més privilegiats que vetllen per mantenir o millorar el seu estatus social. La noció bourdieusiana de *distinció* és central per entendre la capitalització lingüística i educativa de les classes dominants com una pràctica sociocultural de construcció o manteniment de classe. Com Block (2018a) apunta, les formes en les quals el valor es distribueix en els camps de poder (Bourdieu, 1986) són inestables. Quan un capital esdevé massa comú, és distribuït àmpliament, es devalua i ja no serveix per distingir-se. Amb la democratització de l’accés a l’anglès i la implementació de programes com el CLIL (Codó i Patiño-Santos, 2018) al sistema públic, els programes internacionals i l’oferta de programes multilingües exclusius constitueixen un plus per als estudiants de FIS que els ha de situar en posicions socials més “segures”.

Els recursos lingüístics adquireixen valor a través de processos semiòtics, fonamentats en ideologies lingüístiques que estan subjectes a la regimentació d’espais i de pràctiques lingüístiques. Com veurem, l’escola internacional és un espai on, a través de construccions discursives i de pràctiques semiòtiques, els actors socials defineixen l’*autenticitat* i l’*anonimat*. La internacionalització, a FIS, és un procés de resemiotització dels espais que atribueix nous significats socials, culturals i històrics als signes i les activitats que hi tenen lloc —incloses les pràctiques lingüístiques. A través del discurs, s’estableixen nous règims de valor o indicialitats (Silverstein, 2003) per als recursos (lingüístics) que s’hi distribueixen (Urciuoli i LaDousa, 2013). Heller i Duchêne (2012) descriuen aquest trajecte com el pas d’una visió romàntica a una visió econòmica de la llengua.

En el context situat de l’escola FIS, però, veiem com aquests paradigmes ideològics coexisteixen i ens permeten reflexionar sobre la naturalesa mateixa de la llengua, que hi existeix com un entramat de recursos

---

3 [IBO](#).



comunicatius que circulen i es relacionen de forma complexa, encara que a l'escola es conceptualitzin com una suma de monolingüismes paral·lels —la política trilingüe, que delimita els espais que ha d'ocupar cada llengua, n'és un exemple. En l'espai internacionalitzat en què ens fixem, emmarcat en el context català, on la llengua és un símbol social i polític de gran rellevància, aquests règims discursius —d'*autenticitat* i *anonimat*, de paradigmes nacionals i postnacionals— existeixen en tensió. D'una banda, hi ha un gran esforç per establir un nou règim discursiu, el de la internacionalitat: tot el que s'hi relaciona —el cosmopolitisme, l'anglès, el multilingüisme, la diversitat, la mobilitat— es glorifica i es positivitza, es construeix com a modern, progressista, necessari per al desenvolupament individual i col·lectiu. Aquestes visions coexisteixen amb altres discursos menys visibles, intricats i plens de matisos, que els actors socials mobilitzen en relació amb l'anglès (Sunyol, 2019a), el castellà i sobretot el català, depenent dels contextos. En aquest trajecte d'un paradigma d'escola catalana a un d'escola internacional, les ideologies que enllacen la llengua amb un territori, una comunitat i una identitat social i política es transformen.

## 4 Mètode

### Una mirada etnogràfica a la política lingüística de centre

Els arguments que presenta aquest article surten d'una etnografia sociolingüística (Heller, 2008; Pérez-Milans, 2013) més àmplia<sup>4</sup> sobre els processos d'internacionalització educatius contemporanis que posa el focus en les polítiques i pràctiques multilingües i com contribueixen a la (re)producció de desigualtats en el sistema educatiu català. L'estudi parteix d'un corpus de dades generades al llarg d'un període de dos anys (2015-2017) de treball de camp etnogràfic en dues escoles en vies d'internacionalització. Aquest article posa la mirada només en una de les escoles, Forum International School (FIS), on vaig fer treball de camp en períodes de més i menys intensitat a l'escola primària i secundària, al batxillerat nacional i al Programa del Diploma del Batxillerat Internacional (DPBI) entre la primavera del 2015 i el juliol del 2017. Després d'un període general d'observacions d'aula i de diversos espais de l'escola, vaig identificar participants clau i vaig entrevistar-ne director, coordinadors (6), professors (9), auxiliars de conversa (1), exprofessors (1), pares (3), alumnes (20) i responsables de l'elaboració de polítiques educatives en l'àmbit local (4), individualment i en grup.<sup>5</sup> A més d'aquestes dades, vaig documentar els paisatges lingüístics de l'escola i vaig recollir textos institucionals i materials promocionals de l'escola.<sup>6</sup> Aquest article conté dades d'observacions, paisatges lingüístics i materials promocionals, però està fonamentat en cinc fragments d'entrevistes amb participants amb trajectòries diverses: professors fundadors, una mare i un alumne que s'hi han escolaritzat des de primària, i pares i alumnes “locals” i “internacionals” que hi han arribat d'ençà que és un centre internacional. Les narratives dels participants permeten explorar les ideologies, les actituds i els valors vers la llengua catalana a l'escola, i també entendre'n les lògiques i les tensions.

### Forum International School: d'escola catalana a escola internacional

Forum International School (FIS) és una escola paradigmàtica entre les escoles internacionals de nova creació. És un centre privat fundat a finals dels anys vuitanta com una escola catalana, que ofereix des d'educació infantil fins a batxillerat, i recentment ha incorporat programes de formació professional. L'any 2008 l'escola va ser comprada per un grup educatiu amb escoles a tot el món, finançat per un dels fons d'inversió que més inverteix en projectes educatius a escala global, i va engegar un projecte d'internacionalització. Els canvis en la gestió de l'escola van suposar canvis estructurals en la plantilla de professorat i en el perfil de nous professors que l'escola buscava —de perfil internacional, és a dir, viatjats, amb un bon anglès i, si era possible,

4 Aquest treball fou part de la investigació del projecte R+D APINGLO-CAT, finançat pel Ministeri espanyol de Ciència i Innovació (FFI2014-54179-C2-1-P; IP Dra. Eva Codó). Voldria donar les gràcies als participants i a l'escola per deixar-me formar part de les seves vides durant aquests anys, i a l'Eva Codó, l'Adriana Patiño, l'Elisabet Pladevall, la Maria Rosa Garrido, l'Emilee Moore i la Jessica McDaid per compartir amb tanta generositat la seva expertesa i el seu coneixement. També dono les gràcies a l'Iris Milán i en Daniel Pujol per la transcripció de les dades.

5 Les entrevistes semiestructurades d'entre mitja hora i una hora es van fer en català, castellà o anglès, segons la preferència dels informants. La majoria d'entrevistes van ser fetes en català, tret d'algunes entrevistes amb professors britànics, que van preferir fer-les en anglès, o amb estudiants que entren dins la categoria èmica “internacionals”, que van preferir el castellà si venien de països de l'Amèrica Llatina, o l'anglès, si tenien l'anglès com a llengua familiar o no hi havia cap altra llengua propera compartida amb l'entrevistadora. Tots els estudiants i professors “locals” van voler fer l'entrevista en català.

6 Aquest estudi va rebre l'aprovació del comitè ètic de la Universitat Autònoma de Barcelona.

amb experiència docent en altres països. Un dels efectes més rellevants fou la transformació de la política lingüística de l'escola, que va passar a ser trilingüe, i la incorporació dels programes de l'Organització del Batxillerat Internacional (OBI) a l'oferta educativa. El Batxillerat Internacional (BI) s'implementa en paral·lel al currículum català (LOMCE) i s'ofereix com un plus al currículum nacional (per a un estudi més detallat, vegeu Sunyol i Codó, 2019). Els alumnes poden optar per cursar-lo si tenen un bon expedient. La majoria de famílies de FIS (85%) provenen de l'entorn immediat. Amb la internacionalització, però, ha augmentat el percentatge de famílies “internacionals”: de 8% l'any 2008 a 15% el 2018. Les quotes de FIS van de 280 € (primària) a 700 € (secundària), però un cop afegits extres com ara dinars, excursions, material fungible, activitats extraescolars o programes del BI, les famílies poden arribar a pagar uns 900 € mensuals per estudiant.

El pla lingüístic de centre n'és l'element distintiu per excel·lència, i preveu la divisió precisa i exacta del currículum en cada llengua —33% per a anglès, català i castellà a primària i a secundària. Al batxillerat “nacional” les classes són en català o en castellà, depenent de la preferència del professor, i a l’“internacional”, oficialment en castellà. La norma oficiosa, però, és que es tendeix al català. A més, a FIS es poden aprendre llengües estrangeres com el francès, l'alemany o el xinès mandarí, que és obligatori de P4 a 5è de primària (Sunyol i Codó, 2019). En els últims anys, el tipus de família que hi porta els fills ha canviat: abans la proposta de FIS era atractiva per a famílies de l'entorn més proper que volien el model d'escola catalana per als seus fills i l'accés a la clausura social que proporciona una educació privada; avui l'escola també és atractiva per a famílies que, per diversos motius, volen més castellà en el model educatiu dels seus fills.

## 5 Resultats

### D'escola catalana a escola internacional

La transformació progressiva de FIS cap a la internacionalització des del 2008 ha comportat canvis en molts àmbits, però sobretot en les llengües. En entrar a l'escola, la nova política trilingüe es fa evident en cada rètol: “Sala de professors. Staff room. Sala de profesoras”. Els missatges a pares, alumnes i professors poden aparèixer en anglès, català o castellà, les llengües oficials de l'escola, i, en alguns casos, també en les llengües estrangeres que s'hi ensenyen. Missatges multilingües, imatges de mapes del món, banderes i dibuixos que representen la suposada diversitat racial i lingüística de l'escola s'acumulen a les parets de cada racó de l'escola i són la representació semiòtica de la identitat internacional tan cobejada. La Roser, una de les professores fundadores de FIS que hi ha treballat des del 1989, és l'encarregada d'ensenyar-me l'escola, i encamina la ruta cap al menjador perquè vol que vegi una cosa. Encerclant la gran sala, a sobre dels finestrals, hi ha pintades les banderes de tots els països representats a l'escola. “I et deus haver fixat que també hi ha la bandera catalana, encara que no sigui un estat”.<sup>7</sup> “A l'escola no fem política. Això és perquè tothom se senti representat”, diu la Roser. Amb els anys ha esdevingut la coordinadora de primària, i des del 2008 treballa amb el nou equip directiu implementant el projecte d'internacionalització. FIS és “una escola ‘catalana internacional’”, diu, i tant ella com l'Ermengol, el director, a qui els propietaris van fitxar l'any 2008, es cuiden que em quedi claríssim des del primer moment. En la nostra primera conversa al seu despatx, ho remarquen amb insistència: “Jo sempre la defineixo com una escola catalana internacional”. I l'Ermengol de seguida rectifica: “Catalana espanyola amb projecció internacional” (18/02/15, notes de camp).

A FIS, internacionalitzar-se va lligat a la política trilingüe que ha canviat les parets de l'escola i també les pràctiques del *frontstage* (Goffman, 1974), que ara són curiosament dividides en percentatges idèntics —si això és possible— de les tres llengües oficials de l'escola: el català, el castellà i l'anglès. El trilingüisme és la fórmula per fer la internacionalitat “molt vivencial” (Ermengol, 17/07/17, dades d'entrevista). Si tenim en compte que el català era la llengua *de facto*, la nova política trilingüe que ha portat la internacionalització ha intensificat sobretot la presència de l'anglès, però també del castellà. El català i el castellà es veuen com a llengües imprescindibles per a la construcció de la nova identitat de l'escola. Tot i que en els discursos de venda de l'escola el paper de les llengües locals, i sobretot del català, queda desdibuixat, segurament perquè no s'entenen com un element de venda, hi ha un esforç discursiu de construir una internacionalitat no reactiva, és a dir, que respongui únicament a les pressions globalitzadores. Es prefereix un model (també lingüístic) que reflecteixi la complexa interacció de forces que s'originen en múltiples escales —globals, nacionals i

7 Tots els fragments d'aquesta secció es reproduïxen en la llengua en la qual va tenir lloc la conversa o l'entrevista.



locals (Marginson i Rhoades, 2002). Segurament per això el centre ofereix el Batxillerat Internacional com a complement del batxillerat LOMCE, és a dir, nacional. Els alumnes que són admesos al Programa del Diploma del BI cursen, en un espai a part dels seus “companys LOMCE”, un programa híbrid que fusiona els continguts que s’encavalquen de les assignatures dels dos programes, i que els permet maximitzar el temps que passen a l’escola per poder-se examinar tant de la selectivitat com del BI. Les credencials nacionals són imprescindibles per entrar a la universitat a Catalunya, i el BI n’és només un complement, encara que l’escola hi dediqui els millors recursos —els equipaments més nous i el professorat més qualificat i carismàtic. La Mercè és el Merli<sup>8</sup> de FIS —la professora de filosofia del BI que apassiona els alumnes. Va entrar a FIS a finals dels anys vuitanta, com la Roser, i amb els anys ha esdevingut la coordinadora del Batxillerat Internacional i membre de l’equip directiu. Ella també veu la internacionalització a l’escola com un procés recíproc i que ha de tenir la realitat (lingüística) local com a punt de partida:

Fragment 1. *Andrea (investigadora); Mercè (coordinadora del BI)*

- 1 M: a vegades a l’equip directiu es parla d’escoles internacionals de:/ tercera generació que  
2 diu la Kate no/ (.) és a dir que és valor de lo local/ (.) però amb projecció internacional\  
3 (.) o sigui [internacionalització no vol dir/  
4 A: [ah això m’ha agradat molt\  
5 M: sí\ i internacionalització no vol dir/ (.) la invasió de l’anglès\ (.) i una cosa molt  
6 interessant que té el BI és que això t’ho respecta molt\ (.) no/ per exemple el BI quan  
7 tu agafes la llengua/ com és el català/ nosaltres farem català castellà/ també ara  
8 l’anglès/ e:./ clar el BI et diu/ tu faràs/ fas tantes hores de català com fas de  
9 matemàtiques\ mentres que al currículum de la LOMCE per exemple fas dos hores de  
10 català\  
11 A: ja\  
12 M: =és a dir que en aquest sentit és una internacionalització molt ben-/ jo entenc que molt  
13 ben entesa\ és a dir\ tu no pots internacionalitzar si encara no coneixes el teu món\ i  
14 els nens que et venen de fora/ els nens internacionals que diem/ han de conèixer també  
15 què passa en aquí\ (.) perquè sinó és internacional només d’una banda no/ i ha de ser  
16 suposo que de dues bandes\ i jo crec que el currículum del BI justament/ (.) és/ (.)  
17 internacional/(.) en un sentit generós\ és a dir/ NO EXCLOENT\  
18 A: vale/  
19 M: =sinó inclusiu no/ i trobo que això està molt bé\ (.) o sigui el fet que qualsevol  
20 LENGUA LOCAL/ pugui estar reconeguda/ (.) per examinar-se/ i per obtenir el  
21 diploma del BI/ això és això és molt gran\ (.) no i els pares a vegades que diuen/ bueno  
22 feu-ho en anglès\ no no bueno nosaltres ho fem en espanyol/ ((perquè)) el bi em diu  
23 puc fer-ho/ en anglès en francès o en espanyol\ (.) i algunes assignatures ja es poden  
24 fer en xinès/ o es poden fer en alemany/

[FIS, 13/07/17]

En una de les primeres converses que vaig tenir amb la Mercè per preparar les observacions d’aula a la seva assignatura de filosofia del BI, va confiar-me un secret: tot i que el programa oficialment era en castellà, a les classes sovint acabaven parlant en català —és clar, “perquè la majoria d’estudiants són de l’escola de tota la vida”. Ella defensava que la internacionalitat a l’escola s’ha entès com un programa que va més enllà de l’anglès: complementa l’educació “nacional”, que és la base innegociable sobre la qual cal construir-la. Als seus ulls, la internacionalització només és “ben entesa” si és recíproca, és a dir, si “respecta” i “promou” la localitat. El discurs de la Mercè mostra com els paradigmes nacionals i postnacionals s’entenen en contraposició, però en les pràctiques això no és tan clar. Associa llengües a aquests universos seguint ideologies d’autenticitat i d’anonimat (Woolard, 2008, 2016). El català i el castellà són llengües locals (línies 7, 20), i després hi ha altres llengües, com l’anglès i les llengües anònimes amb futur que el “ja” de la línia 23 suggereix.

Quan els professors que fa anys que són a l’escola glorifiquen els programes internacionals i la internacionalitat recíproca de l’escola (línies 8-10), sovint argumenten que, paradoxalment, el BI els permet fer més hores de català que el currículum de la LOMCE, perquè té dues assignatures de català: llengua A (català), literatura

<sup>8</sup> Personatge protagonista d’una sèrie televisiva produïda inicialment per la televisió pública de Catalunya que explica la història d’un professor de filosofia amb un estil original, molt carismàtic i valorat pels estudiants de la seva assignatura.

catalana, mentre que al batxillerat nacional n'hi ha només una: llengua i literatura catalana. No expliquen, però, que no tots els alumnes han de cursar el català com a llengua A, que és l'assignatura de llengua “local”. A FIS també s'ofereix llengua A (espanyol) i literatura espanyola. En el discurs de la Mercè, explicar que es fa català, i el lloc que ocupa el català al BI, forma part d'una actitud defensiva vers “la invasió de l'anglès”, que revela les tensions que ha suposat la nova identitat entre els professors i estudiants “de tota la vida”. Aquesta versió, però, sovint trontolla. A les línies 19-24, incloure el català i el castellà a la categoria “llengua local” enterboleix la imatge dels rols i els espais que ocupa cadascuna. Fer servir el català com a llengua vehicular al BI és una transgressió. Les línies 23 i 24 mostren que només poden ser llengües d'instrucció les que tenen un valor d'anonimat, i el valor polivalent del castellà, que és al mateix temps local i global, permet a la Mercè jugar amb l'etiqueta “llengües locals” de manera ambigua.

### Les polítiques trilingües i la construcció de la neutralitat política

El complex entramat d'ideologies, valors i afectes que informen com els membres de la comunitat educativa es posicionen en relació amb les llengües sovint s'intenta apaivagar mitjançant discursos d'igualtat entre les tres llengües oficials de l'escola. A FIS moltes de les famílies que tradicionalment hi duïen els fills buscaven un model d'escola catalana com les que hi ha a l'entorn, però en un espai de clausura social —és a dir, amb molt poca diversitat socioeconòmica. FIS, però, sempre ha ofert als alumnes una mica més de castellà i més anglès que la resta d'escoles de l'entorn, i des de sempre hi ha hagut pares com la Gema, que tot i voler una escola on les seves filles poguessin adquirir un nivell alt de català perquè no era la seva llengua familiar, valorava l'aparença “plural” de l'escola:

Fragment 2. *Andrea (investigadora); Gema (mare d'alumnes LOMCE)*

- 1        A: o sea que parte de la decisión:/ eh:: o de la:: de escoger esta escuela/(.) es- viene  
2        motivada por las lenguas imagino\  
3        G: una parte si/ (.) o sea lo que nos gustaba por ejemplo/ es:/ (2.0) fijate a mi me gustó  
4        mucho que era un proyecto/ (.) que era muy:/ (1.0) muy plural no/ que tenia-/ te  
5        hablaba de:/ formación en valores:/ (.) te hablaba de:/ método de estudio::/ de:: de:/  
6        de hábito/ (.) te hablaba de idiomas/ de- de- de construir mentes abiertas/ mentes  
7        críticas no/ (.) entonces esto me:/ nos gustó mucho\ (.) y también nos gustó/(.) que no  
8        era un proyecto::/ (.) a diferencia de otras escuelas\ (3.0) muy nacionalista no/ o sea  
9        nos pareció que era/ realmente muy abierto/ muy plural/ muy global\ (.)

[16/06/17]

El discurs de la Gema mostra molt bé les tensions que han anat aflorant entorn del model d'escola catalana, conegut com *d'immersió lingüística en català*, des dels inicis del segle XXI, quan passa a identificar-se com un model políticament marcat, associat a identitats polítiques i socials independentistes que afloren a partir de la sentència de l'Estatut (Soler i Erdocia, 2020). L'any 2003, quan ella i la seva parella, tots dos nascuts fora de Catalunya i amb feines al sector tecnològic, van matricular les seves filles a FIS, la parella els volia donar el capital lingüístic que el català suposa, perquè no volien restringir els espais socials als quals podrien tenir accés en el futur. El català, per a ells, era una llengua clau d'inserció social, i “en la escuela hablaban sobretudo en catalán”, diu. És a dir, FIS s'imaginava com un espai on els objectius del sistema de conjunció lingüística s'assolien. Però el model lingüístic, que incloïa una mica més de castellà i una mica més d'anglès, marcava aquest accent que per a ella era important ja llavors: li treïa l'aparença de “molt nacionalista” (línia 8). La Gema construeix el projecte de FIS com a “obert, plural i global”, en oposició a altres alternatives que pivotaven sobre l'aprenentatge i l'ús del català.

FIS s'ha anat adaptant a les circumstàncies i a la necessitat de vendre un producte que tingui bona acollida al mercat educatiu, i, com hem vist, la internacionalització hi ha marcat un punt d'inflexió. Quan despleguen el model lingüístic i el pla d'aprenentatge de llengües, l'escola se centra a explicar el programa trilingüe en relació amb el que això significa per a l'aprenentatge de l'anglès i també de les altres llengües estrangeres. Es parla d'*immersió*, però n'ha canviat el significat: ara es fa servir en relació amb l'aprenentatge primerenc de l'anglès i amb la creació de contextos autèntics d'aprenentatge a l'aula. No s'explica quin és el paper que s'imagina per al català i el castellà. El fet que es doni per descomptat pot indicar, com veurem, que formen part

de manera “natural” de l’ecosistema lingüístic de l’escola, però també que la política trilingüe és el pilar sobre el qual es basteix la neutralitat política del centre, que des de l’escalada de les tensions polítiques l’any 2011 a Catalunya ha permès a l’escola adreçar-se a un ventall de públic més ampli. Amb la internacionalització i la implementació de les polítiques trilingües, a l’escola cada cop hi ha més pares que, a diferència de la Gema, fugen del model de conjunció lingüística per les connotacions polítiques que li atribueixen.

En David i en Josep, tots dos amb fills a primària, van triar FIS, com la Gema, perquè “no tenia el *bias* catalanista”. En David és nascut a Madrid, i en Josep, a Catalunya, i tots dos tenen parelles de fora, treballen en una empresa multinacional de l’entorn de l’escola i van canviar d’escola després d’una etapa laboral a l’estranger. En una conversa a tres bandes que vam mantenir a la cafeteria de la seva feina, en Josep deia que li molestava la mentalitat “molt molt catalana” de l’escola concertada on portava les seves filles abans. En les seves paraules: “Jo soc *molt* català, però quan algú és més català que jo, penso *ui!*” FIS era una opció “apolítica” i “agnòstica”, “probablement més castellanòfila que catalanòfila, no ho sé, o sigui, molt neutra”, segons en David, que abans portava les seves filles a una escola pública de la ciutat. En Josep va canviar-se a FIS perquè les filles tinguessin més exposició a l’anglès que a l’escola pública, on és “gairebé inexistent”, i no el perdessin, després de passar un any a Israel. Segons en David, “l’exposició que tenien al castellà també era molt baixa, i això a mi em tocava una mica les pilotes també, com a castellanoparlant i tal” (dades d’entrevista, 28/03/17), tot i que insisteix que el primer que va fer quan va arribar a Catalunya va ser parlar català, i que no és reticent, que per a ell el català és una riquesa.

### En català, anglès o castellà? Una política, moltes mirades

El trilingüisme és un constructe ideològic que serveix per construir la idea d’igualtat de proporció i valor de cada llengua, i, per extensió, de neutralitat política de l’escola. La igualtat entre llengües és només discursiva, i no es correspon amb les pràctiques. La majoria d’estudiants que venen de fora, que la Mercè anomenava “internacionals” —és a dir, que s’han escolaritzat en altres països abans d’arribar a Catalunya—, tenen la impressió que, tot i que pressuposaven que serien escolaritzats en anglès, a l’escola professors i estudiants parlen català la major part del temps.

Quan ens fixem en els discursos dels alumnes respecte a la llengua catalana, veiem que el “respecte” de què parlava la Mercè al fragment 1 s’entén i es materialitza de formes diverses. L’Astrid, una estudiant de 2n de batxillerat que va néixer a Holanda i ha estudiat a escoles internacionals a l’Àsia, a Europa i també a Catalunya, no parla mai en català, tot i que diu que el sap una mica i que ha triat d’aprendre’l perquè així pot entendre millor què passa al seu voltant. Si no, es perd matisos de la realitat que l’envolta: “Independence in Catalonia is a huge thing, I have a few friends who choose not to learn Catalan and choose only to learn Spanish\ they don’t understand that to the extent that I do” (17/01/17, dades d’entrevista). Quan va arribar a Catalunya, a 4t d’ESO anava a una escola internacional on ho podia fer tot en anglès perquè el seu nivell d’espanyol no era prou bo per seguir les classes, però ella volia aprendre’l de totes totes. Per això un any més tard es va canviar al FIS, per estudiar en castellà i no haver-lo de fer com a extraescolar. Tot i que en altres països de l’Àsia on havia viscut no havia après les llengües locals perquè no les necessitava per viure-hi, per a ella l’espanyol és imprescindible, i sobretot a Catalunya, per entendre i formar part de la cultura, per entrar en l’ecosistema local (dades d’entrevista, 17/01/17). Ara que els seus pares s’hi volen establir per sempre, per als seus germans petits han triat una escola pública on puguin aprendre castellà i català. Però per a ella “the important thing was to learn the Spanish\ because the IB I either have to take my exams in English or in Spanish so the Spanish was the most important” (17/01/17, dades d’entrevista). Tot i que pot seguir una conversa en català, si l’hagués de parlar, no podria, més enllà d’“a few small things”. El doble valor d’anonimat i autenticitat del castellà crea atracció cap a les llengües “locals”, però també el que acaba devaluant i limitant l’accés al català. Estudiants “internacionals” com ella perceben que el fet que la vida a l’escola passi majoritàriament en català limita les seves possibilitats d’accés a espais, recursos i grups socials al centre (Sunyol, 2019b), però no pensen que sigui un capital en què hagin d’invertir, més enllà del “respecte” i el reconeixement.

Les lògiques d’acumulació de capitals dins del BI són similars a les de l’Astrid per a la majoria d’estudiants “internacionals”. La Clara, que va néixer al Maresme però ha passat la major part de la seva vida a l’Amèrica Central amb la seva família, diu que el que més la va sobtar quan va arribar a FIS va ser que les classes no fossin en anglès, essent una escola internacional: “Aquí, tot i que diuen que és una escola internacion- eh::

bilingüe/ ai bueno trilingüe/ aquí no es parla realment (.) el percentatge que diuen de cada llengua\ només faig- o sigui l’any passat només feia anglès quan era l’hora d’anglès”. La resta de classes eren en català, i això de vegades li costava, diu, perquè ella només parlava català amb la seva família, i un català “molt castellanitzat”. Aquest any, diu, només fa dues hores a la setmana de català, perquè ha triat fer castellà de llengua A, al BI:

Fragment 3. *Andrea (investigadora); Clara (estudiant)*

- 1 C: és que em fa una mica de llàstima perquè clar el català és la meua llengua  
2 llavors m’agradaria saber-la parlar i escriure (.) ehm:: però clar com m’he anat  
3 doncs se’m fa molt difícil i clar és trist com dir prefereixo parlar en castellà o  
4 prefereixo no sé què en castellà perquè no és realment la- ara ho és però abans  
5 no ho era i-  
6 A: però i- o sigui ho fas per les notes no bàsicament/ per tenir més oportunitats  
7 C: sí\ clar\ puc redactar millor en castellà\ clar\ en tot\

[FIS, 17/03/18]

La sensació de llàstima i de vinculació emocional amb el català que descriu la Clara reforça la visió que és una llengua que es percep només com a llengua d’autenticitat (Woolard, 2016). Aquest fragment fa evident que al darrere de les tries de capitalització lingüística hi ha una visió instrumentalista que la porta a abandonar l’assignatura de català en favor del castellà. La Clara diu que sent que és inculta perquè només sap tres llengües, i que sempre diu a la seva família que li agradaria saber-ne més —perquè, de les tres que té, “una només es parla aquí a Catalunya, i el castellà és bastant gran i l’anglès també”, però necessitaria saber-ne més per poder-se posicionar millor en el futur. Els fragments anteriors mostren com el català no es percep com un capital educatiu amb prou valor —ni l’Astrid ni la Clara tenen clar què poden obtenir-ne a canvi, o si les penalitzaria a l’hora d’examinar-se.

### **També és un idioma: el català, llengua per a la internacionalitat?**

Entre els professors i alumnes que han estat a l’escola des de sempre, és a dir, els “no internacionals”, hi ha la percepció compartida que hi ha hagut un retrocés de l’ús del català:

Fragment 4. *Andrea (investigadora); Guillem (estudiant BI)*

- 1 G: és que ara assignatures en català en fem una\ català\ i lu demás és en castellà\  
2 (...)  
3 lu demás com hi ha gent de fora hi ha gent que parla castellà a casa seva doncs  
4 automàticament passes al castellà\  
5 A: i això a tu què et sembla\  
6 F: a mi em sembla malament perquè diue::n sí que diuen que tot s’ensenya per igual\ les  
7 mateixes llengües aquí a aquesta escola que tot é::s anglès tant català tant i castellà  
8 tant però no és així en el fons perquè s’adapta a que tothom ho pugui entendre i com  
9 els catalans parlem castellà quasi tots o tots doncs tothom ho entén i es fa en castellà\  
10 A: i creus que potser no hauria de ser així\  
11 F: sí\ si estan aquí si és internacional se suposa que s’han de dominar bastants idiomes  
12 no/ i el català també és un idioma\ o sigui que en certa manera també els aportarà  
13 alguna cosa aprendre’l\ no adaptar-se només al castellà i tancar-se allà\ sí que és cert  
14 que el català estan obligats a fer-lo  
15 A: i el fan\  
16 F: sí (.) però crec que no suficient\

[FIS, 21/06/17]

El discurs d’en Guillem enllaça amb la idea d’internacionalitat sumadora com a model d’internacionalització “ben entesa” que reivindicava la Mercè, per criticar que en la implementació del trilingüisme no s’ha tingut



en compte la posició de desavantatge social de la llengua catalana. Aquest punt és el nucli del conflicte entre l’escola d’abans i la d’ara, com en Guillem bé descriu, i és un punt sobre el qual els membres de la comunitat educativa que tenen càrrecs de responsabilitat passen de puntetes (fragment 1). Com diu la Lluïsa, que fa divuit anys que és professora d’anglès a FIS, i mare de l’escola, “la norma abans era el català, i ara és ‘a gusto del consumidor’” (dades d’entrevista, 24/05/17). En el marc d’una relació amb les famílies cada cop més clientelitzada, FIS és molt diferent de l’escola on van portar els fills els pares d’en Guillem, la Gema o la Lluïsa. En la conversa entre en David i en Josep, hi afloren les tensions sobre el model lingüístic:

Fragment 5. *David, Josep (pares); Andrea (investigadora)*

- 1 D: a Madrid per exemple/ hi havia molt aquest debat\ (...) no/ (.) a la pública/ (.) això per  
 2 exemple/ em toca bastant les pilotes\ (.) Madrid que és Esperanza Aguirre/ PP/ no sé-  
 3 tal tal/ (.) però tota l’educació pública/ (.) tenen programes bilingües/ als col·legis  
 4 públics\ (.) i aquí/(.) a l’escola pública/ (.) no hi ha ni castellà\ (.) i això em toca les  
 5 pilotes/ perquè al final el català/ és una riquesa (.) tens un: tercer idioma (.) i- i no és  
 6 com l’anglès/ que l’anglès tens el debat de (.) clar però es que si tinc profes que donen  
 7 mates en anglès/ (1.0) o parlen bé anglès/ (.) o saben mates mates\ (.) necessites un  
 8 perfil/ que ja és més complicat de trobar/ (.) algú/ que sapigui de la matèria/ (.) i que  
 9 sapigui anglès\ (.) però castellà tothom p-/ (.) és igual  
 10 J: =aquí es fa per balancejar el bias/ que té:/ (.) els mitjans de comunicació/ i tot [això el  
 11 castellà respecte el català/ (.) vull dir-  
 12 D: [estic d’acord/ si estic d’acord estic d’acord/ (.)  
 13 però al final/  
 14 J: =no és tan per no tenir professors/ que [((parlen)) altres coses es fa perquè/(.)  
 15 D: [CORRECTE\ (.) CORRECTE\ (.) sí sí/ es fa  
 16 pel tema polític/ (.) però a mi/  
 17 J: =com que està molt desbalancejat/ (.) [la magnitud de l’idioma s’ha de compensar  
 18 d’alguna manera\  
 19 D: [però al final/ (.) però al final/ (.) pateix/ (.)  
 20 pateix el castellà/ (.) però també pateix molt el anglès\ (.) i [pateixen els altres idiomes\  
 21 J: [sí/ (.) jo el que trobo  
 22 malament es que pateixi [l’anglès/  
 23 D: [clar\  
 24 J: =jo crec que això no/ (.) una cosa no treu l’altra\  
 25 D correcte\  
 26 J: =tu pots fer l’educació en català/ i algunes assignatures fer-les en anglès/ (.) i anar  
 27 variant d’assignatures/ (.) perquè tinguin [el vocabulari de totes les assignatures\  
 28 D: [sí\ (.) sí\ (.) sí\ (.)  
 29 A: bueno perquè al final/ el model/ (.) de trilingüisme s’ha entès com una:/ (.) retallada  
 30 del català [i no com una:/  
 31 J: [no clar\ (.) és que no hauria de ser això  
 32 D: sí sí\

[28/03/17]

Tot i estar d’acord amb la “importància” i la “riquesa” que representa el català, i el discurs de “com més llengües, millor” que la Clara ja apuntava, en David interpreta que el model de conjunció lingüística perjudica el castellà, i que en el context de Catalunya no és un problema de manca de recursos, sinó una voluntat política d’afavorir el català (línia 9), que força en Josep a explicar —i defensar— les lògiques de la conjunció lingüística (línies 10-11). L’escalada de tensió troba una vàlvula d’escapament amb el “patiment de l’anglès”, que és totalment inacceptable. Aquest fragment mostra de manera molt gràfica que l’anglès és el terreny de neutralitat que permet arribar a acords. Ningú en qüestiona la importància, i ningú vol renunciar-hi. Però és l’element que permet eludir la qüestió del català i del castellà, que es converteixen en un tabú, en tant que s’entenen com el reflex de posicions ideològiques i projectes polítics en conflicte.

## 6 Conclusions

Diverses veus mostren que les escoles internacionals de tercera generació com FIS, escoles que imparteixen currículums nacionals i internacionals, no són senzillament “escoles en anglès”. Les polítiques lingüístiques s’hi han imaginat, des dels inicis, en relació amb les del sistema públic i concertat, ja sigui per seguir-les —com als anys vuitanta— o per oferir productes educatius complementaris —en el moment actual—, amb



la voluntat de posar a l'abast de les famílies els capitals que en cada moment es consideren distintius per a les classes dominants. El model trilingüe anterior no es construeix com un substitut al model de conjunció lingüística, sinó com un plus al model que ja que s'hi imparteix. A FIS el català ha seguit essent la llengua d'ús habitual en la majoria d'espais, però el canvi d'identitat de l'escola ha comportat un nou règim discursiu que altera els rols i el valor que s'atribueix a les llengües: s'ha passat d'una política lingüística que responia a un projecte polític i social en el qual moltes veus encara creuen, com hem vist, a una política lingüística de mercat que busca satisfer el consumidor.

El trilingüisme proporciona un marc normatiu dins el qual caben tot tipus de pràctiques i discursos i que pot satisfer tothom si se sap trobar el vestit discursiu adequat. Això és possible perquè en aquest nou espai discursiu coexisteixen diversos règims de valor, i, per tant, hi ha significats i indicialitats en competició per a les diverses llengües que s'hi parlen i s'hi aprenen. Les dades mostren com el català s'entén com un recurs lingüístic d'autenticitat i es valora en tant que és la llengua seva, de la comunitat, del país. S'ha de “respectar” i s'ha de “reconèixer”, però, malgrat reivindicar-lo com a llengua per a la internacionalitat (fragment 4), no es percep com un capital que tingui possibilitat de “bescanviar-se en altres camps”, en les paraules de Bourdieu. No és exportable. L'Astrid i la Clara ho deixen claríssim, però en tots els altres discursos —sobretot els d'en Josep i en David— això hi és implícit i representa un canvi respecte als capitals lingüístics que tenien valor en el temps en què la Gema hi va portar les seves filles. Encara que el català no sigui opcional, que tothom l'hagi d'aprendre en certa mesura i que tothom hi estigui exposat, en els programes internacionals no és oficialment una llengua vehicular. Tampoc és una llengua vàlida per examinar-se per a tots els alumnes. Els que no faran la selectivitat no cal que la dominin —i, sovint, ni que l'aprenuin. Ha perdut estatus, en aquest sentit. En la nova escola, l'anglès i el castellà són llengües “anònimes”, que es poden mercantilitzar; són instruments, habilitats indispensables per competir en el mercat laboral.

El castellà, però, té un rol ambivalent: es reivindica com a llengua local, i aquesta és la clau per vendre la internacionalitat de FIS com de tercera generació. És a dir, FIS és un espai on el castellà —l'espanyol— és una llengua amb valor d'anònimat (Woolard, 1989), però que té el valor afegit de ser un recurs “autèntic”. És per això que és un espai atractiu per a persones com l'Astrid, la Clara o en David, encara que aquests discursos no circulin àmpliament a l'escola, perquè es perceben com a conflictius. L'etiqueta de “llengües locals” sovint amaga la pèrdua d'àmbits d'ús del català, i, com la Roser apunta, entra en tensió amb la legitimitat i l'autenticitat del català. Aquesta obsessió per la neutralitat i per evitar conflictes polítics a l'escola forma part del procés de mercantilització de les llengües en l'educació (Sunyol, 2021). Així també s'explica que els discursos que reclamen més espai per al català i que critiquen que la internacionalització ha devaluat la llengua, que no es prenen mesures per protegir-la i legitimar-la, vinguin sempre o bé d'alumnes “de tota la vida”, com en Guillem, o bé de professors veterans, com els que hem vist, però sense responsabilitats administratives a l'escola. Aquestes veus dissidents també topen amb les mateixes contradiccions que en Josep (fragment 5) a l'hora de subscriure el valor de futur de tots aquells capitals que siguin internacionals i cosmopolites. La via d'escapament del terreny pantanós entre el castellà i el català és l'anglès: ningú en qüestiona la importància i és indispensable per a les vides cosmopolites i transnacionals que imaginem per als seus fills. I tots ells tenen els recursos econòmics que els permeten eludir les polítiques públiques i prendre les regnes de la capitalització lingüística dels seus fills.

Cal entendre aquestes pràctiques i aquests discursos en el context més ampli dels discursos que circulen socialment sobre el trilingüisme com a ideologia que existeix en contra de la immersió lingüística en català. Els discursos buits del català com a “riquesa” i el predomini —minvant— del català en les pràctiques no són suficients per dotar la llengua d'igualtat de valor en un context educatiu on el que compta és la capitalització, la certificació i la competitivitat educativa i laboral en l'àmbit global. Les lògiques de mercat amb les quals opera FIS, però, i la comunicació enterbolida en relació amb les llengües locals, fan evident que l'escola segueix necessitant el català encara que no pugui permetre's prendre-hi partit.

## Bibliografia

- Ahmed, Sara (2010). Happy Futures. Dins Sara Ahmed, *The Promise of Happiness* (p. 160-198). Duke University Press.
- Ball, Stephen J. (2010). Is there a global middle class? The beginnings of a cosmopolitan sociology of education: A review. *Journal of Comparative Education*, 69 (1), 137-161.
- Bauman, Richard i Briggs, Charles (2003). *Voices of modernity: Language ideologies and the politics of inequality*. Cambridge University Press.
- Beck, Ulrich (2000). *What is globalization?* Polity Press.
- Block, David (2010). Researching language and identity. Dins Brian Paltridge i Aek Phakiti (ed.), *Continuum companion to second language research methods* (p. 337-349). Continuum.
- Block, David (2018a). *Political Economy and Sociolinguistics. Neoliberalism, Inequality and Social Class*. Bloomsbury.
- Boix, Emili (1993). *Triar no és trair. Identitat i llengua en els joves de Barcelona*. Edicions 62.
- Boix, Emili (1997). Ideologies lingüístiques de les generacions joves. Dins Toni Mollà (ed.), *Política i planificació lingüística* (p. 193-226). Bromera.
- Bonal, Xavier (28 d'agost de 2019). Quan la classe mitjana pren l'escola pública. *El País*.
- Bonal, Xavier i González, Sheila (2020). The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis. *International Review of Education*, 66, 635-655.
- Bonal, Xavier i Verger, Antoni (2014). L'agenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern (2011-2013). Fundació Jaume Bofill. (Col·lecció Informes Breus, núm. 45).
- Bourdieu, Pierre (1986). The forms of capital. Dins Richardson, John G. (ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (p. 241-258). Greenwood Press.
- Codó, Eva (2020). Non-localisable vs localisable English: New linguistic hierarchies in 'democratising' English in Spanish education. Dins Ruanni Tupas (ed.), *Ideology*. Bloomsbury.
- Codó, Eva i Patiño-Santos Adriana (2018). CLIL, unequal working conditions and neoliberal subjectivities in a state secondary school. *Language Policy*, 17 (4), 479-499.
- Codó, Eva i Sunyol, Andrea (2019). A plus for our students: the construction of Mandarin Chinese as an elite language in an International School in Barcelona. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40 (5), 436-452.
- Corretja Torrens, Mercè (2013). De nou, sobre els tribunals i l'ús de les llengües vehiculars a l'escola. *Revista de Llengua i Dret*, 59, 75-91.
- Corretja i Torrens, Mercè (2016). L'impacte de la revisió judicial i de la LOMCE en el model lingüístic de l'escola catalana: estat de la qüestió. *Revista de Llengua i Dret*, 65, 76-89.
- Del Valle, José (2020). *Educación y lengua vehicular. La RAE toma la palabra*. Glotopolítica.
- Deppe, Ulrike, Maxwell, Claire, Krüger, Heinz Hermann i Helsper, Werner (2018). Elite education and internationalisation: From the early years into higher education. An introduction. Dins Claire Maxwell, Ulrike Deppe, Heinz Hermann Krüger i Werner Helsper (ed.), *Elite education and internationalisation: From the early years into higher education* (p. 1-22). Palgrave Macmillan.
- Flors-Mas, Avel·lí (2017). *Usos lingüístics i identitats socials entre adolescents catalans i valencians* (tesi doctoral), Universitat de Barcelona.

- Gao, Shaung i Park, Joseph (2015). Space and language learning under the neoliberal economy. *L2 Journal*, 7 (3), 78-96.
- Goffman, Erving (1974). *Frame Analysis*. Harvard University Press.
- Harvey, David (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford University Press.
- Heller, Monica (2007). Bilingualism as ideology and practice. Dins Monica Heller (ed.), *Bilingualism: A social approach* (p. 1-22). Palgrave Macmillan.
- Heller, Monica (2008). Doing ethnography. Dins Li Wei i Melissa Moyer (ed.), *Research methods in bilingualism and multilingualism* (p. 249-262). Blackwell.
- Heller, Monica (2010). The commodification of language. *Annual Review of Anthropology*, 39 (1), 101-114.
- Heller, Monica (2019). Neoliberalism as a régime of truth: Studies in hegemony. Dins Luisa Martín Rojo i Alfonso del Percio (ed.), *Language and neoliberal governmentality*. Routledge.
- Heller, Monica i Duchêne, Alexandre (2012). Pride and profit: Changing discourses of language, capital and nation state. Dins Alexandre Duchêne i Monica Heller (ed.), *Language in late capitalism: Pride and profit* (p. 1-21). Routledge.
- Heller, Monica, Pujolar, Joan i Duchêne, Alexandre (2014). Linguistic commodification in tourism. *Journal of Sociolinguistics*, 18, 539-566.
- Lemke, Thomas (2020). Beyond life and death. Investigating cryopreservation practices in contemporary societies. *Soziologie*, 48 (4), 450-466.
- Makoni, Sifree i Pennycook, Alastair (2007). Disinventing and reconstituting languages. Dins Sifree Makoni i Pennycook, Alastair (ed.), *Disinventing and reconstituting languages* (p. 1-41). Multilingual Matters.
- Marginson, Simon i Rhoades, Gary (2002). Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic. *Higher Education*, 43, 281-309.
- Martín Rojo, Luisa i Del Percio, Alfonso (ed.) (2019). *Language, governmentality and neoliberalism*. Routledge.
- Martínez-Celorrío, Xavier (2016). Inversió predistributiva per augmentar l'equitat educativa. Dins *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2016* (p. 601-660). Fundació Jaume Bofill.
- Maxwell, Claire (2015). *Elites, privilege and excellence: the national and global redefinition of educational advantage*. Routledge.
- Maxwell, Claire (2018). Changing spaces. The reshaping of (elite) education through internationalisation. Dins Claire Maxwell, Ulrike Deppe, Heinz Hermann Krüger i Werner Helsper (ed.), *Elite education and internationalisation: From the early years into higher education* (p. 347-367). Palgrave Macmillan.
- Mayans, Pere (17 de desembre de 2015). El català, llengua vehicular del sistema educatiu: límits i contradiccions d'aquesta afirmació. [Apunt de blog]. *Blog de l'RLD*.
- Newman, Michael, Patiño-Santos, Adriana i Trenchs-Parera, Mireia (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*, 16 (2), 195-209.
- Nussbaum, Lucila (1992). Manifestacions del contacte de llengües en la interlocució. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 10, 99-123.
- Ortega-Rivera, Enrique i Solana, Miguel (2015). Migracions a Catalunya: cinc dècades de canvis i continuïtats. Dins Andreu Domingo (ed.), *Recerca i immigració VII. Migracions dels segles XX i XXI: una mirada candeliària* (p. 43-64). Generalitat de Catalunya.

- Park, Joseph i Wee, Lionel (2012). *Markets of English: Linguistic capital and language policy in a globalizing world*. Routledge.
- Pérez-Milans, Miguel (2013). Doing Critical Sociolinguistic Ethnography in Schools. Dins Miguel Pérez-Milans, *Urban Schools and English Language Education in Late Modern China* (p. 51-92). Routledge.
- Piller, Ingrid i Cho, Jinhyun (2013). Neoliberalism as language policy. *Language in Society*, 42, 23-44.
- Pons, Eva (2013). La llengua de l'ensenyament en la jurisprudència del Tribunal Constitucional i del Tribunal Suprem. Dins *Els drets lingüístics en el sistema educatiu. Els models de Catalunya i les Illes Balears* (p. 57-89). Generalitat de Catalunya, Departament de Governació i Relacions Institucionals, Institut d'Estudis Autònoms.
- Pons, Eva (13 de març de 2014). La regulació lingüística de la LOMCE: i ara, la via legislativa. [Apunt de blog]. *Blog de l'RLD*
- Pradilla Cardona, Miquel Àngel (2017). El model lingüístic educatiu a Catalunya el segle XXI. De l'estabilitat a la resistència. *Revista Valenciana de Filologia*, 1 (2017), 223-239.
- Pujolar, Joan (1995). Immigration in Catalonia: the politics of sociolinguistic research. *Catalan Review*, IX (2), 141-162.
- Pujolar, Joan i Gonzàlez, Isaac (2013). Linguistic “mudes” and the de-ethnicization of language choice in Catalonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (2), 138-152.
- Silverstein, Michael (2003). Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language and Communication*, 23, 193-229.
- Soler, Josep i Erdocia, Iker (2020). Language policy and the status of languages in contemporary Catalonia: a public debate. *European Journal of Language Policy*, 12 (2), 215-234.
- Sunyol, Andrea (2019a). “Massa esforç pel que val”: el català en les tries educatives de la classe mitjana global. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 29.
- Sunyol, Andrea (2019b). *Multilingualism, elitism and ideologies of globalism in international schools in Catalonia: An ethnographic study* (tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona).
- Sunyol, Andrea (2021). “A breathtaking English”: Negotiating what counts as distinctive linguistic capital at an elite international school near Barcelona. Dins John E. Petrovic i Betrettin Yazan (ed.), *Interrogating the 'Capitalization' of Language: Ideology, Policy and Identity*. Routledge.
- Sunyol, Andrea i Codó, Eva (2019). Fabricating neoliberal subjects through the IB Diploma Programme. Dins Luisa Martín Rojo y Alfonso del Percio (ed.) *Language, Governmentality and Neoliberalism. Multilingual Matters*.
- Unamuno, Virginia (2011). Entre iguales: notas sobre la socialización lingüística del alumnado inmigrado en Barcelona. *Sociolinguistic Studies*, 5 (2), 321-346.
- Urciuoli, Bonnie i LaDousa, Chaise (2013). Language management/labor. *Annual Review of Anthropology*, 42 (1), 175-190.
- Vila, F. Xavier (2005). Barcelona (Catalonia): Language, education and ideology in an integrationist society. Dins Els Witte, Luk Van Mensel, Michel Pierrard, Laurence Mettewie, Alex Housen i Roel De Groof (ed.), *Language, attitudes, and education in multilingual cities* (p. 53-86). Universa Press.
- Vila, F. Xavier (2008). Language-in-education policies in the Catalan language area. *AILA Review*, 21, 31-48.
- Vila, F. Xavier i Galindo, Mireia (2012). Sobre la història i l'extensió de la norma de convergència lingüística a Catalunya. Dins F. Xavier Vila (ed.), *Posar-hi la base: Usos i aprenentatges lingüístics en el domini català* (p. 31-45). Publicacions de l'Institut d'Estudis Catalans.

- Vilalta, Josep M. (ed.) (2016). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015*. Publicacions de la Fundació Jaume Bofill.
- Woolard, Kathryn A. (1989). *Double Talk. Bilingualism and the Policy of Ethnicity in Catalonia*. Stanford University Press.
- Woolard, Kathryn A. (2016). *Singular and plural: Ideologies of linguistic authority in 21st century Catalonia*. Oxford University Press.