

Educació multilingüe per a l'era global: el valor de les llengües en una escola internacional¹

Multilingual education for the global era: the value of languages in an international school

Andrea SUNYOL

Universitat Autònoma de Barcelona

Data de recepció: 24 de març de 2016

Data d'acceptació: 3 de juny de 2016

RESUM

Nombroses institucions educatives elitistes han optat per la internacionalització per tal d'adaptar-se als canvis socials, econòmics i polítics de la modernitat tardana. La renovació del model educatiu sol associar-se a canvis en el currículum lingüístic i a les polítiques lingüístiques institucionals. Aquest article parteix d'una etnografia (socio)lingüística que examina com la llengua és al centre de la internacionalitat que es construeix en una escola privada de l'àrea metropolitana de Barcelona.

L'anàlisi dels discursos i pràctiques generats a l'escola revela que la institució s'està construint com a *internacional*, però que al mateix temps necessita preservar la identificació *nacional* per mantenir el seu nínxol de mercat. Això crea tensions entre el trilingüisme oficial, les ideologies d'igualtat entre llengües i el discurs identitari. La complexitat discursiva del centre mostra com idees romàntiques i econòmiques sobre la llengua hi coexisteixen en tensió i qüestionen els processos d'inclusió social a l'escola.

PARAULES CLAU: llengua i educació, ideologies lingüístiques, etnografia educativa, internacionalitat.

ABSTRACT

Numerous elitist educational institutions are adapting to the social, economic and political demands of late modernity by undergoing processes of internationalisation. The renovation of the educational model is usually associated with a change in the linguistic curriculum and with institutional language policies. This article is based on a (socio)linguistic ethnography which examines how language is at the core of the internationality built at a school in the Greater Barcelona area.

CORRESPONDÈNCIA: Andrea Sunyol. Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Lletres. Departament de Filologia Anglesa i de Germanística. Edifici B - B11/110. 08193 Bellaterra. A/e: andrea.sunyol@uab.cat.

1. Aquest treball és 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).

The analysis of discourses and practices generated at the school reveals that the institution is constructing itself as *international*, but at the same time it needs to preserve its *national* identification to maintain its niche in the market. This creates tensions between official trilingualism, ideologies of equality among languages, and an identity discourse. The discursive complexity of the school shows how romantic and profit-based ideas on language coexist in tension, questioning the social inclusion processes at the educational centre.

KEYWORDS: language and education, linguistic ideologies, educational ethnography, internationality.

INTRODUCCIÓ

El dia 23 d'abril és el dia mundial del llibre. A Catalunya, la diada de Sant Jordi representa, també, la celebració de l'amor i de la literatura. A Forum International School (FIS), l'escola on he dut a terme l'etnografia que informa aquest article, com en tantes altres escoles del país, per Sant Jordi se celebren els jocs florals amb una cerimònia solemne inspirada en els certàmens homònims de la Renaixença. Estudiants i professors, cambrers de la cerimònia, van anomenar l'edició «plats de poesia». Els comensals del banquet eren el director de l'escola i un membre invitat del jurat, escriptor. Cada plat o poema que els servien introduïa un dels premis. El primer plat, el «plat fort», era de «cuina internacional»:

Fragment 1

- | | | |
|----|--------------------|--|
| 1 | Presentador | Tenim una excel·lent cuina nacional / però últimament el nostre plat |
| 2 | | fort també és la cuina internacional |
| 3 | Públic | {rialles} |
| 4 | Presentador | Els nostres xefs estan fent sempre cursos de formació permanent // |
| 5 | | cursos / cursets // tallers // (per si de cas) {èmfasi irònic} // I ens |
| 6 | | permetem recomanar el <i>mutton</i> / un plat molt bo / recepta de Swift / de la |
| 7 | | cuina irlandesa // o bé tenim un excel·lent plat de <i>haggis</i> / de la cuina |
| 8 | | escocesa i que ve acompanyat de gaites |
| 9 | Director | És que a mi tot el que és INTERNACIONAL m'encanta |
| 10 | Públic | {forts aplaudiments i rialles} |

La meua anàlisi se centrarà a esclarir quin és el sentit de la internacionalitat a l'escola FIS i com es construeix lingüísticament en i amb les seves pràctiques lingüístiques diàries. En la seva fundació FIS era una escola catalana. L'any 2008 va passar a formar part d'un grup educatiu internacional amb escoles a Europa i Àsia. Això va comportar diversos canvis estructurals a l'escola: amb el nou equip directiu, l'escola va passar a dir-se *escola internacional* i a reestructurar la plantilla per poder implementar els canvis que es desprenen d'un nou pla lingüístic de centre.

Aquest treball parteix de l'observació que moltes escoles que com FIS van ser fundades seguint patrons de l'educació pública nacional estan tendint a internacionalit-

zar-se. El desacord científic sobre la naturalesa d'aquest tipus d'escoles reflecteix la gran diversitat del model. A trets generals, aquestes escoles són espais força independents dels sistemes educatius nacionals que es creen per iniciativa privada. La categoria internacional vol reflectir una filosofia educativa que, sovint, es basa en valors com la tolerància, el reconeixement de la diferència, la curiositat i la multiculturalitat. En els darrers anys, el model d'escola internacional fugí dels patrons tradicionals (Sylvester, 1998; Lallo i Resnik, 2008): les noves escoles no s'adrecen només a les elits transnacionals, sinó a famílies locals amb aspiracions socials, i tenen finalitats clarament comercials (Hayden, 2011).

Així doncs, el desig de la internacionalitat respon a la necessitat d'adaptar-se a un mercat educatiu que és cada cop més competitiu. Les condicions econòmiques, polítiques i socials del que s'ha anomenat la *modernitat tardana* (Giddens, 1991; Bauman, 1998) han reconfigurat el paisatge demogràfic i els mercats laborals d'occident. La crisi econòmica global, que ha afectat durament els països de l'arc mediterrani, ha tingut conseqüències directes en l'àmbit educatiu: ha frenat la taxa de natalitat (Goldstein *et al.*, 2013) i, per tant, la matriculació se n'ha ressentit; també ha limitat la capacitat econòmica de les famílies i les seves possibilitats de triar escola en el sector privat. En aquest context, els centres concertats i privats s'han bolcat en una cursa per atreure nous públics, com ara els fills de famílies transnacionals, al mateix temps que malden per mantenir la seva oferta atractiva als ulls de les famílies locals.

Una altra conseqüència de la recessió ha estat la intensificació de la internacionalització i la terciarització de les economies occidentals. A Catalunya, com en la majoria de països europeus, el mercat laboral demana als treballadors altes competències lingüístiques. Per poder dotar els joves de les eines que els haurien de fer candidats amb més oportunitats en el mercat global, el multilingüisme s'ha situat al centre del debat educatiu (Pérez-Milans, 2015). Si tenim en compte que les habilitats lingüístiques són enteses com un valor afegit en els perfils acadèmics dels estudiants (Heller i Duchêne, 2012), no és sorprenent que la llengua sigui l'aspecte més publicitat en les estratègies de màrqueting de les escoles privades.

Els perfils multilingües més desitjats inclouen una llengua nacional europea i l'anglès (Gal, 2012), en la línia de les recomanacions del Consell d'Europa. En les darreres dècades l'anglès ha esdevingut una *lingua franca* global (Pennycook, 2007) i països d'arreu del món inverteixen en la capitalització lingüística dels seus ciutadans per millorar els nivells de competència en aquesta llengua de la població general. En el context europeu, iniciatives com ara l'aprenentatge integrat de continguts i llengües estrangeres (AICLE) intenten ampliar el coneixement de llengües estrangeres —generalment, de l'anglès— dels estudiants de centres públics i concertats. A mesura que l'ensenyament de la llengua anglesa és més i més estès, les escoles privades han diversificat la seva oferta lingüística a altres llengües europees —francès, alemany, espanyol— però també mundials —sobretot el xinès mandarí— per *distingir-se* (Bourdieu, 1984) de la competència.

Centraré la meua anàlisi en una escola en via d'internacionalització que fa servir principalment la llengua per transformar el paradigma nacional —en aquest cas, pa-

ral·lel al currículum de Catalunya— en l'internacional. Per poder explicar com s'organitzen les pràctiques lingüístiques a l'escola, quin valor tenen les llengües que s'hi parlen i com s'hi construeix discursivament i semiòticament la internacionalitat, m'he servit de les assumpcions ontològiques i els conceptes epistemològics de la sociolingüística de base etnogràfica.

Conceptualització teòrica

La llengua és un element indissociable del parlant i del seu context, elements que es configuren mútuament (Rampton *et al.*, 2004). En les institucions educatives el marc normatiu on es mouen els parlants és especialment explícit, i permet enllaçar les pràctiques situades amb processos més generals d'estructuració social (Jaspers, 2011; Rampton, 2005; Pérez-Milans, 2015). Les escoles són espais molt normativitzats, que han servit —i serveixen— com a instruments de construcció d'identitats culturals legítimes, i per extensió, de distribució de prestigi i autoritat entre recursos lingüístics (Heller i Martin-Jones, 2001; Pérez-Milans, 2014).

Les ideologies lingüístiques són un marc d'anàlisi de la transformació de les pràctiques i permeten explicar i legitimar els canvis en els programes lingüístics institucionals (Codó i Pérez-Milans, 2014). En aquestes pàgines parlarem del conjunt de creences que s'articulen per racionalitzar la visió d'algunes llengües com a varietats *anònimes* i *autèntiques* (Silverstein, 1979; Woolard, 1998). Qüestionar lingüísticament i etnogràficament els processos d'atribució de capital simbòlic —o legitimitat, o poder— i de devaluació de repertoris lingüístics —aquells que inclouen exclusivament llengües locals— permet entendre les diferències d'accés a espais socioinstitucionals i també als recursos materials que s'hi associen que hi ha entre participants (Pérez-Milans, 2015).

MÈTODES

Quan vaig arribar a l'escola, molts professors pensaven que em fixava en la proporció de català, castellà o anglès que feien servir a les seves classes o que anotava els errors gramaticals dels seus discursos. La meva tasca s'allunyava força de tot això: no volia recollir dades quantificables sobre les seves pràctiques. Volia posar en relació les seves produccions —la manera com els professors i estudiants parlaven, i en quines llengües ho feien, i la manera com negociaven i donaven forma als espais lingüístics de l'escola— amb l'ordre institucional i l'ordre social. Volia analitzar com les seves pràctiques lingüístiques, les seves converses de cada dia, els servien per produir; valorar, revalorar o menysvalorar; regimentar i distribuir recursos culturals i simbòlics; i mantenir les normes i valors que fonamenten no només l'organització social institucional, sinó que constitueixen l'ordre social (Heller i Martin-Jones, 2001).

Fa deu anys, FIS era una fundació privada, i les famílies i els professors que hi treballaven eren nascuts a l'entorn més immediat de l'escola. Després de l'absorció per un grup educatiu internacional, un 13 % de la comunitat educativa és *internacional*, és a dir, prové de famílies que han protagonitzat processos de mobilitat transnacional d'elit. L'encariment de les taxes educatives i la nova deriva de l'escola n'han reconfigurat la clientela. Per explicar la història i la trajectòria de l'escola vaig dur a terme, durant un període de tres mesos, observacions etnogràfiques de classes i altres activitats organitzades per la institució. També vaig entrevistar professors i vaig reconstruir la imatge que l'escola projecta d'ella mateixa a través dels paisatges lingüístics —decoració, treballs dels alumnes, informació pràctica o senyalística, de la comunicació amb els pares i de la publicitat. L'anàlisi crítica de totes aquestes dades revela les transformacions associades a la internacionalitat en relació amb els repertoris lingüístics dels actors, els canvis en les categoritzacions dels parlants i quines ideologies lingüístiques informen els rols i els valors de cada llengua que es parla a FIS.

L'ORGANITZACIÓ DEL MULTILINGÜISME A L'ESCOLA FIS

En la primera entrevista amb el director, vaig explicar-li el meu interès a observar la distribució del català, el castellà i l'anglès —les tres llengües del programa *trilingüe* o *multilingüe*² que anuncien. Va interrompre'm ràpidament per rectificar-me: «la nostra escola no té un model trilingüe: també oferim francès, alemany i xinès mandarí». La categoria *trilingüe* és una categoria en tensió a l'escola: els diversos actors tenen idees contradictòries sobre quin n'és el model lingüístic. L'advertiment evidencia la importància discursiva que es dona al multilingüisme al centre. Al lloc web, l'escola presenta el projecte multilingüe de centre amb un text que gira al voltant de l'anglès:

Fragment 2. El projecte multilingüe de FIS

En el context de *multilingüisme*³ que caracteritza els Centres CEO, *l'aprenentatge de l'anglès com a primera llengua estrangera* hi té un lloc destacat. Els nostres estudiants es familiaritzen amb la llengua des dels primers cursos, fins al punt d'aprendre a llegir-lo i escriure'l al mateix temps que les llengües oficials. Les grans diferències entre el sistema lingüístic anglès en relació al català i el castellà no són cap impediment, sinó un estímul per als nostres alumnes.

Per assegurar que n'assoleixen un domini absolut, s'imparteixen diverses matèries i activitats en anglès, i els professors d'aquestes assignatures única-

2. Tots dos termes apareixen com a descriptors del programa lingüístic del centre. Hi ha, però, ambivalències d'ús. Alguns eviten el terme *trilingüe* per defugir les reminiscències polítiques que el terme evoca en el context català, que l'associen amb les polítiques recentralitzadores de la dreta espanyola. Altres participants, però, l'utilitzen per referir-se a les tres llengües oficials al centre.

3. Tot i que el text s'ha parafrasejat per tal de protegir la identitat de l'escola, els fragments en negreta reproduïen el format original.

ment es relacionen amb els alumnes en aquest idioma. Per assegurar-nos que l'aprenentatge és correcte, molts d'aquests **professors són de llengua materna anglesa** o han viscut en països anglòfons.

Les **classes de reforç** i les activitats de l'**Escola d'Idiomes** complementen l'activitat acadèmica, de tal manera que els nostres alumnes, en finalitzar els estudis, poden dominar l'anglès oral i escrit, tant en les seves formes acadèmiques com col·loquials.

D'altra banda, a mesura que els nostres estudiants avancen en l'itinerari acadèmic, s'introdueix una **segona llengua estrangera, el francès o l'alemany**. La nostra escola també ofereix **xinès mandarí** durant l'educació Infantil i els primers cursos de Primària.

Dels molts focus d'anàlisi que es desprenen del text, em fixaré en la distribució i categorització de les llengües. A FIS hi ha una jerarquia simbòlica entre les llengües (oficials d'una banda, i primeres i segones llengües estrangeres, de l'altra). És important notar que, tot i que el català i el castellà són les llengües que hi predominen, són gairebé invisibles en aquesta presentació, que realça el valor de l'anglès i de les altres llengües estrangeres (el xinès mandarí hi apareix en negreta i de color vermell). El text detalla la metodologia d'aprenentatge de l'anglès i la necessitat d'incloure'l com a llengua vehicular de l'escola, fet que l'*oficialitza*. Queda palès, doncs, que hi ha una utilització icònica (Agha, 2007) de l'anglès, que singularitza el programa lingüístic *internacional* de l'escola. En aquestes pàgines ens centrarem en la categoria que els participants anomenen *oficial*, que inclou el català, el castellà i l'anglès.

El text mostra com les categories *llengua oficial* i *llengua estrangera* entren en conflicte en referència a l'anglès. Encara que el text en català no ho mostri, la versió en anglès l'identifica com a llengua oficial de l'escola. De fet, hi ha un esforç visible per fer de l'anglès la *primera llengua estrangera* dels estudiants. Per aconseguir això, s'implementa un programa que s'anomena d'*immersió en anglès i català* durant els primers anys d'escolarització, s'imparteixen algunes assignatures en aquesta llengua a primària i s'augmenta la presència de missatges en anglès en els espais públics de l'escola, fet que hauria de compensar la baixa exposició a la llengua anglesa de la gran majoria d'alumnes fora de l'escola. Al marge d'aquesta voluntat, considerar l'anglès, la llengua *internacional* per excel·lència, una llengua estrangera és problemàtic en una escola internacional. La tensió entre allò propi i allò estranger, entre allò local i allò global, és una constant en el procés d'internacionalització de FIS.

Les *llengües oficials*, el català, el castellà i l'anglès, són les llengües que la institució fa servir per construir la façana institucional (Goffman, 1959). L'escola es presenta com una institució trilingüe tant en els espais virtuals com físics. A més, es pretén difondre una imatge de neutralitat lingüística a través del discurs d'igualtat entre les tres llengües oficials de l'escola, que fa referència no només a la distribució curricular exacta (33 % d'assignatures per a cada llengua), sinó també a la simetria de valor entre les llengües. Es busca, des de la institució, que siguin les llengües utilitzades per defecte, indistintament, en les pràctiques orals i escrites de professors i alumnes:

Fragment 3

1 **Roser** com a escola trilingüe tenim tres llengües vehiculars / el català,
 2 el castellà i l'anglès // aquestes es reparteixen de forma totalment
 3 proporcional a la primària // i per tant els nens saben perfectament
 4 bé en quines assignatures i amb quins mestres parlarem cada
 5 llengua // això fa que puguin passar d'una llengua a l'altra sense
 6 cap problema.

La Roser, una mestra que ha estat testimoni de l'evolució de l'escola on va tenir la primera feina ja fa més de vint-i-cinc anys, delimita els terrenys d'ús de cadascuna de les llengües en el nou model d'escola. Explica que aquest canvi de model lingüístic ha generat tensions en la comunitat educativa, sobretot en els mestres més veterans, els alumnes dels últims cursos i les famílies «de sempre». Alguns l'han viscut com una anglicització de l'escola, altres com una castellanització. La idea que ella vol transmetre de model lingüístic és molt rigorosa amb la proporcionalitat d'ús i valor de cada llengua. La igualtat és el cordó asèptic que justifica el model i el ven com un producte lliure d'ideologies polítiques, que respon estrictament a necessitats educatives.

En el quadre següent es mostra la distribució de llengües i assignatures a l'educació primària:

TAULA 1
Llengües d'instrucció per assignatura

<i>Català:</i>	Llengua i literatura catalanes; ciències socials (i història); música; instrument.
<i>Castellà:</i>	Llengua i literatura castellanès; matemàtiques, educació física i natació.
<i>Anglès:</i>	Llengua anglesa; ciències naturals; plàstica; informàtica; llengua xinesa; llengua alemanya (a partir de 5è de primària).

Alumnes i professors han hagut d'adaptar-se a la nova etiqueta lingüística (Woolard, 1998) de cada situació comunicativa, de cada espai de la nova escola internacional. La Montse, una de les coordinadores de primària, formula les normes d'ús a classe:

Fragment 4

1 **Montse** hi ha assignatures que es fan en català / assignatures que es fan en
 2 castellà? / i assignatures que es fan en anglès. / i aquesta és la llengua
 3 vehicular de l'aula // llavors si jo t'estic impartint català? per molt
 4 que tu siguis castellanoparlant / si estem fent classe i jo t'estic fent una
 5 pregunta? tu em contestes en català. // ara, si després al pati has
 6 caigut i t'has fet mal / i ets del Perú // jo entenc que em ploraràs en
 7 castellà / llavors això s'ha de respectar.

Aquest fragment deixa clar que hi ha dos terrenys diferenciats, «classe» i «fora de classe», que tenen paral·lelismes amb els termes *frontstage* i *backstage* de Gof-

fman (1959). L'activitat comunicativa «classe» no està vinculada a un espai físic —l'aula—, sinó a l'activitat lectiva. En aquest espai les situacions comunicatives són més formals i solen organitzar-se en marcs monolingües aïllats, amb unes pràctiques molt regimentades: es fan explícites als estudiants, que s'han de comprometre a seguir-les. Fora de classe, o quan les situacions comunicatives són converses privades —típicament al pati o als passadissos—, prevalen les pràctiques híbrides en català i castellà i a priori en aquest espai l'ús no està tan normativitzat.

Els fragments 3 i 4 deixen entreveure que els informants categoritzen els parlants a partir dels seus repertoris lingüístics, el país d'origen o les seves trajectòries vitals: poden ser locals, internacionals o locals amb perfils internacionals. Aquestes categories s'empren en el discurs institucional oficial. El sistema dit d'immersió que s'implementa a infantil segueix una separació de llengües per professors. La llengua vehicular de cada grup depèn de la llengua de la seva tutora, i s'assignen equitativament tutores catalanes i angleses a cada grup al llarg dels quatre cursos d'educació infantil. Als cursos d'infantil i primària, el color de les bates dels professors revela la seva categoria lingüística: als qui porten les bates vermelles se'ls demana que s'adreixin únicament en anglès als estudiants. Els professors amb bata blava, en canvi, no tenen *perfil internacional*: són locals, bilingües en català o castellà. Hi ha una forta relació entre els repertoris lingüístics i la categoria internacional, que s'expressa visualment a través de les bates. Aquesta categorització determina les pràctiques i també assigna legitimitat:

Fragment 5

- 1 **Roser** nosaltres / per exemple / abans mestres que donaven català no feien mai
2 castellà. / per què? / semblava com que ho havia de fer un altre mestre //
3 ara no- ara un tutor pot fer una assignatura en català i una en castellà.
4 **Andrea** però en anglès no.
5 **Roser** en anglès no. / nosaltres volem que l'anglès sigui perfecte- fonèticament
6 sigui perfecte // mestre anglès només parla anglès / és la manera que
7 obligues a que et parlin en anglès // oficialment els nens més petits pensen
8 que els mestres anglesos només saben anglès. / però el professor català
9 castellà és bilingüe // un professor català castellà pot parlar en anglès //
10 i de vegades ho fa // i no hi ha cap problema aquí. // l'únic que fa és que els
11 nens els acostumen a rectificar perquè fonèticament no ho fan bé.

Veiem que, tot i que no se'ls priva de parlar en anglès, els professors locals no en són parlants legítims. Ho són de les llengües *locals* en el discurs, però a la pràctica el català i el castellà no són parlats legítimament per aquells que no els tenen com a L1. Els professors de bata vermella, en canvi, no han de ser «rectificats» pels alumnes, tenen un domini de la llengua prou bo per fer-la servir com a llengua vehicular a les seves classes, o bé són *natius*.

A l'escola són *natius* aquells professors que han nascut al Regne Unit, a Amèrica, a Austràlia o que tenen pares d'un país anglosaxó, com revelen les entrevistes amb les coordinadores. Aquesta categoria serveix tant per als professors com per als alumnes.

En el cas dels estudiants, però, les categories no es basen tant en les competències o repertoris lingüístics com en els seus orígens etnolingüístics. Així, els estudiants poden ser *locals*, *internacionals* o *nadius*. Els *locals* són parlants de català i/o castellà, i es construeixen en oposició a aquells que han vingut de fora, els *internacionals*. Entre els *internacionals* hi ha els *nadius*, que vénen de països de parla anglesa o tenen pares que tenen l'anglès com a L1. En alguns casos es consideren *nadius* nens de famílies *internacionals* que, tot i no parlar anglès a casa, tenen molt bon domini de la llengua com a resultat de les trajectòries de mobilitat transnacional familiars. La categoria natiu, però, està vetada als estudiants amb famílies catalanes o espanyoles que tenen un gran domini de la llengua anglesa, és a dir, que «fonèticament ho fan bé».

La distribució de llengües i d'assignatures, la normativització dels espais lingüístics i les pràctiques desitjades en cada espai, i també les categoritzacions dels parlants que hem vist anteriorment, evidencien que la igualtat entre llengües és merament discursiva. Els espais que ocupen cadascuna de les llengües no són fruit de l'atzar. Responen a un tram de discursos sobre la llengua i ideologies lingüístiques en les quals ens fixarem a continuació.

LA DISTRIBUCIÓ DE LES LLENGÜES: «EN CATALÀ LA PÀTRIA, EN CASTELLÀ L'AMOR, EN ANGLÈS LA NATURA»

Com hem vist, a FIS hi ha indexicalitats (Silverstein, 2003) interrelacionades que situen cadascuna de les llengües que s'hi ensenyen i s'hi parlen, i també els seus parlants, en un rang d'importància. En aquest apartat ens fixarem només en els valors que s'assignen a cadascuna de les tres llengües oficials, que són les mateixes que hem situat en el mapa de l'escola. Parlarem de la relació entre el català, la llengua nacional, el castellà, que se situa en un punt intermedi entre varietat local i varietat internacional, i l'anglès, la llengua global per excel·lència amb què moltes varietats estàndard nacionals han entrat en competició en el context de la modernitat tardana (Kramsch, 2014).

Per explicar les relacions que s'estableixen entre aquestes tres llengües parlarem de varietats *autèntiques* i varietats *anònimes* (Woolard, 2005) i de mercantilització lingüística (Heller, 2010). Les varietats autèntiques adquireixen valor en tant que estan profundament arrelades a una societat, a un territori, i solen estar associades a idees de puresa lingüística. Parlar la varietat a la perfecció equival a ser un bon membre, *autèntic*, de la comunitat. El concepte *llengua pròpia* fusiona el subjecte parlant i la varietat lingüística, s'estableix una relació bidireccional de propietat. En canvi, les llengües anònimes no tenen propietari. No serveixen per crear identitats, són llengües desarrelades i solen ser hegemòniques en les societats modernes: no necessiten ser justificades ja que solen incorporar grans nombres de parlants. Són llengües de tots i per a tots, i han de ser parlades i apreses en les seves varietats estàndard.

La circulació d'ideologies i discursos assigna a cadascuna de les llengües oficials valors d'autenticitat o anonimat, tot fent-les més o menys apropiades per a circum-

tàncies diverses. Als jocs florals que introdueixen l'article s'hi podia concursar en català, castellà, anglès, francès o alemany. El títol d'aquest apartat reproduïx les bases del concurs. El català és la llengua de la identitat nacional, l'espanyol es desmarca del patriotisme i serveix per a l'amor romàntic, i l'anglès es reserva per cantar a la naturalesa, tot indicant que no és una llengua a través de la qual es puguin vehicular ni qüestions identitàries ni expressions d'amor. La temàtica que es proposa per a cada llengua revela que les llengües tenen significats diversos i hi ha processos d'atribució de valor específics per a cadascuna. És important remarcar que les indexicalitats canvien segons els actors.

EL CATALÀ: «LA NOSTRA LLENGUA»

El català és la llengua pròpia de Sant Fèlix, que és com hem anomenat la ciutat on es troba l'escola. És la llengua que més s'hi parla⁴ i també la de la majoria de famílies de l'escola. Els fullets i la comunicació general amb els pares (excloent-ne les circulars, ja que les famílies poden triar una de les llengües oficials) són, per defecte, en català. De fet, històricament aquesta era la llengua vehicular única de l'escola. El rumb internacional que ha pres FIS no ha volgut deixar de banda el que l'escola sent com a «propi». El director puntualitza sovint que FIS és una escola catalana amb projecció internacional. Això es materialitza en els principis fundacionals de l'escola:

Fragment 6

Fòrum és una escola catalana perquè vivim la cultura, la història i la realitat del nostre país aprenent-les en la llengua pròpia. *Som conscients que en el nostre país hem de dominar la llengua castellana amb fluïdesa, i ho garantim a tots els alumnes al final de l'educació obligatòria.*

El text reproduït, el primer dels quinze principis de l'ideari de l'escola, mostra clarament que la identificació nacional és vehiculada a través de la llengua catalana. És significatiu que en el primer dels punts calgui justificar el rol del català en aquest projecte internacional. El català va seguit d'un «perquè» explicatiu que vincula la llengua amb la comunitat nacional a la qual l'escola s'inscriu: «el nostre país, la nostra llengua pròpia». En canvi, no s'explica que s'hagi d'aprendre el castellà. Això confirma l'observació de Pujolar (2010) que les pràctiques lingüístiques i els discursos populars indiquen que el català serveix per adscriure identitats, mentre que el castellà és presentat com una llengua pràctica, amb finalitats merament comunicatives.

Ser una escola catalana amb projecció internacional implica, d'una banda, que el currículum que s'hi implementa és el nacional català; que, per tant, l'escola té com a referència la normativa educativa catalana per bé que la condició de centre privat li atorga molta flexibilitat en el disseny curricular, especialment en matèria lingüística;

4. Les dades estadístiques no es referenciaran per tal de protegir la identitat de l'escola.

també, que hi ha una especial sensibilitat per la cultura i la llengua del territori. De l'altra, que l'escola té la voluntat d'obrir-se al món per diverses raons. Com s'ha dit abans, l'escola detecta la necessitat d'adaptar el model lingüístic a unes noves necessitats de mercat. Aquesta posició és útil tant per als estudiants *locals* com per als *internacionals*. El fet d'implementar un model trilingüe és una fórmula per atenuar el model de conjunció lingüística (Vila, 1998) en què la llengua vehicular majoritària és el català vigent a la majoria d'escoles del país. Això és dirigit a atreure estudiants *internacionals*, que busquen escoles amb més presència d'anglès i castellà al currículum, però també a famílies *locals*, que busquen més exposició a la llengua anglesa. La institució emet un discurs additiu basat en la qualitat educativa, i no pas substitutiu, en relació amb la política trilingüe: com més llengües millor.

Amb aquest discurs d'autenticitat associat al català, hi conviuen altres discursos que el situen com una llengua provinciana, d'abast limitat, poc útil per a segons quines finalitats. Les entrevistes i observacions etnogràfiques mostren com entre la comunitat *internacional* de l'escola, tant per als professors com per als alumnes, el català no és considerat una llengua important. La majoria d'estudiants que passen poc temps a l'escola queden exempts d'aprendre'n o tenen poques expectatives acadèmiques. Això no passa, en canvi, amb el castellà.

EL CASTELLÀ: «QUINA SORT QUE TINC DE SER BILINGÜE!»

A FIS, ser bilingüe vol dir parlar català i castellà. Després del català, el castellà és la llengua que té més presència a l'escola i a l'entorn més immediat. El bilingüisme és valuós precisament perquè és el resultat de la normalitat, de la igualtat entre el català i el castellà, i reforça el discurs de multilingüisme additiu:

Fragment 7

- 1 **Montse** la funció de la llengua és comunicar-se / si et comuniqués ja en tens prou. //
- 2 jo sóc molt catalana i tot el que tu vulguis però jo penso que als nens
- 3 els hem de fer competents al màxim en quantes més llengües possible //
- 4 per mi és cultura // jo vull que els meus alumnes puguin escriure un
- 5 discurs en castellà? i puguin adonar-se que aquella estructura
- 6 està malament perquè és catalana i la gramàtica del castellà no
- 7 funciona així / independentment del sentiment. // quina sort que tinc
- 8 que sóc bilingüe // i aprendre l'anglès m'és molt més fàcil? / i el francès
- 9 encara molt més fàcil? // i aprendre italià.

Dient «jo sóc molt catalana», la mestra reflecteix conflicte entre un discurs nacionalista que connecta un grup ètnic i cultural amb un ús específic de la llengua. L'escola refusa entrar en el terreny polític. El discurs educatiu que sintetitza la frase que dona títol a aquesta secció permet a la institució mantenir-se neutral. El multilingüisme serveix per transcendir el conflicte lingüístic entre el castellà i el català i per justi-

ficar el valor del castellà a l'escola. El castellà és una llengua anònima de l'escola, serveix a tots els estudiants per comunicar-se. És desvinculada dels sentiments i ha de ser parlada en la varietat estàndard. Mantenir-se en terreny neutral, però, permet adaptar el discurs a l'interlocutor per servir interessos estrictament econòmics. L'anglès, en canvi, és *la* llengua anònima per excel·lència. Monopolitza el discurs lingüístic i té un rol molt específic a l'escola.

L'ANGLÈS: LA LLENGUA

L'anglès ha entrat a l'escola com un huracà. Causa o solució de tots els mals, ha sacsejat la distribució de les llengües però també ha canviat dràsticament l'ordre social a l'escola. L'arribada de l'anglès va comportar reestructuracions de plantilla causades, entre d'altres coses, per la devaluació d'alguns perfils lingüístics, i també ha tingut un impacte en el tipus de famílies que ara trien FIS per escolaritzar els seus fills.

És la llengua més rellevant en el discurs institucional i la que ha estat més clarament mercantilitzada. És la llengua de la internacionalitat, de les oportunitats laborals, del progrés, de les portes obertes al futur, la que reporta beneficis econòmics i la llengua de l'èxit en un mercat laboral altament competitiu. A més, fa visible la internacionalitat de l'escola: n'és un emblema, i gairebé sempre apareix freqüentment dels discursos de globalisme. El següent fragment de l'ideari de l'escola (recurs web) connecta el discurs d'utilitat de la llengua anglesa amb la internacionalitat: és l'eina que ha de permetre als estudiants tenir un futur mòbil en un context global.

Fragment 8

Preparem els nostres estudiants per a un futur internacional. *Per això l'ensenyament de l'anglès com a tercera llengua és de vital importància. També fomentem l'aprenentatge d'altres llengües.*

El principal canvi lingüístic de l'escola en internacionalitzar-se ha estat l'oficialització de l'anglès i la visibilització en els paisatges lingüístics de l'escola. El relleu especial que se li dona pot fer pensar que hauria d'ésser considerada a part, aïllada del repertori multilingüe. Possiblement això és per una qüestió d'aspiracions: cal igualar-la a les altres dues llengües oficials, i la política numèrica del 33 % no és suficient per dotar-la del mateix valor simbòlic que el català i el castellà o per fer-la esdevenir una llengua de la comunitat educativa.

DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

Fins ara ens hem fixat només en la distribució de les llengües a l'escola i com contribueixen a crear un entorn multilingüe i internacional. Tot i que la internacionalitat també es materialitza fora del terreny lingüístic, els discursos lingüístics, i sobretot la

inversió en un tipus específic de multilingüisme que té l'anglès com a eix articulador, són al centre de la transformació de l'escola. L'anglès és explicat com un bé que esdevé essencial en el capital simbòlic de l'individu o de la institució perquè l'ajuda a ampliar les possibilitats d'impacte social (Cots *et al.*, 2014). A FIS la internacionalització està estretament lligada a la voluntat d'obtenir més beneficis econòmics, i per això fabriquen un producte —lingüístic, també— que ha de donar més oportunitats als estudiants.

El discurs d'igualtat entre llengües intenta difuminar les tensions sociopolítiques entre els estatus del català i el castellà en el context educatiu de Catalunya. La categoria oficial és neutra i permet a l'escola dissimular els discursos divergents d'apropiació de les diverses llengües en un context en el qual un ampli sector de la societat ha interpretat les polítiques de trilingüisme com una amenaça per a l'ús del català com a llengua vehicular a l'escola. El fet d'incorporar l'anglès en la categoria *oficial* a l'escola i l'ús de la categoria *multilingüe* contribueixen a aquesta pretesa neutralitat que els pot reportar més clients.

La internacionalització de l'escola té un rerefons econòmic, i la visió de les llengües a FIS està evolucionant en aquesta mateixa direcció: l'escola passa de formular els discursos lingüístics en termes nacionals (de *pride*) a fer-ho en termes neoliberals (de *profit*) (Heller i Duchêne, 2012). Malgrat que el discurs d'identificació etnolingüística amb el català segueix vigent, en la nova versió de l'escola queda palès que el català segueix sent la llengua d'ús no marcat per fidelitat amb el mercat, i que els discursos lingüístics que fan referència sobretot a l'anglès i també, encara que aquestes línies no ho reflecteixin, a les altres llengües estrangeres són clarament en termes econòmics. Les llengües són productes que obren portes als estudiants, els donen oportunitats, els preparen per ser ciutadans globals. Així, els discursos romàntics coexisteixen amb els discursos econòmics, com apunten Heller i Duchêne (2012).

En aquest paradigma neoliberal, no tots els productes lingüístics tenen el mateix valor. No totes les llengües poden vendre's a tots els parlants i no tots els donen el mateix valor simbòlic. Les categories local i internacional coexisteixen en tensió. Tots estan d'acord, però, que el domini de la llengua anglesa els farà a tots membres d'una comunitat internacional. Encara que algunes categoritzacions ho dificultin, tenen clar que mitjançant aquest valor podran accedir a esferes privilegiades en l'àmbit global. El repertori multilingüe d'elit (Mejía, 2002) que l'escola internacional els proporciona els permetrà acceptar el seu rol en l'escenari mundial del nou mil·lenni i els prepararà per a l'èxit al llarg de la seva vida.

La mercantilització dels recursos lingüístics està clarament lligada als valors de la societat capitalista. En conjunt, la internacionalitat de FIS és lingüística, es construeix a través del discurs i d'elements semiòtics. La llengua ha estat clau en el desenvolupament de les estratègies econòmiques de l'escola. Així doncs, la internacionalitat ha permès a FIS sobreviure a la crisi econòmica i obrir-se a nous públics en un mercat local i global salvatge, i ho ha pogut fer gràcies al seu tresor més preuat: la llengua.

Convencions de transcripció

MAJÚSCULES	to de veu alt
Aa	allargament
=	indica la interrupció d'un altre parlant o que el torn continua més avall
-	indica interrupció del torn de paraula per part del parlant
/	pausa curta
//	pausa llarga
[]	fragments superposats
{}	informació addicional o comentaris sobre un fragment
?	entonació ascendent
.	entonació descendent
!	èmfasi

BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA

- AGHA, A. (2007). *Language and social relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BAUMAN, Z. (1998). *World, consumerism and the new poor*. Cambridge: Polity Press.
- BOURDIEU, P. (1984) *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- CODÓ, E.; PÉREZ-MILANS, M. (ed.) (2014). «Multilingual discursive practices and processes of social change in globalizing institutional spaces». *International Journal of Multilingualism*, vol. 11, núm. 4.
- COTS, J. M.; LLURDA, E.; GARRETT, P. (ed.) (2014). «Language policies and practices in the internationalisation of higher education on the European margins: an introduction». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 35, núm. 4.
- GAL, S. (2012). «Sociolinguistic regimes and the management of “Diversity”». A: HELLER, M.; DUCHÊNE, A. (ed.). *Language in late capitalism: Pride and profit*. Nova York: Routledge, p. 22-37.
- GIDDENS, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford: Stanford University Press.
- GOFFMAN, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Nova York: Doubleday.
- GOLDSTEIN, J.; KREYENFELD, M.; JASILIONIENE, A.; ÖRSAL, A. K. (2013). «Fertility reactions to the “Great Recession” in Europe: Recent evidence from order-specific data». *Demographic Research*, núm. 29, p. 85-104.
- HAYDEN, M. (2011). «Transnational spaces of education: The growth of the international school sector». *Societies, Language and Education*, vol. 9, núm. 2, p. 211-224.
- HELLER, M. (2010). «The commodification of language». *Annual Review of Anthropology*, núm. 39, p. 101-114.
- HELLER, M.; DUCHÊNE, A. (2012). «Pride and profit: Changing discourses of language, capital and nation-state». A: DUCHÊNE, A.; HELLER, M. (ed.) (2012). *Language in late capitalism: Pride and profit*. Nova York: Routledge.
- HELLER, M.; MARTIN-JONES, M. (ed.) (2001). *Voices of authority: Education and linguistic difference*. Westport, Conn.: Ablex Publishing.

- JASPERS, J. (2011). «Talking like a “zerolingual”: Ambiguous linguistic caricatures at an urban secondary school». *Journal of Pragmatics*, núm. 43, p. 1264-1278.
- KRAMSCH, C. (2014). «Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction». *Modern Language Journal*, vol. 98, núm. 1, p. 296-311.
- LALLO, O.; RESNIK, J. (2008). «Falafel à la baguette: Global packaging for local core in international schools». A: RESNIK, J. (ed.). *The production of educational knowledge in the global era*. Rotterdam: Sense Publishers, p. 169-183.
- MEJÍA, A.-M. de (2002). *Power, prestige and bilingualism: International perspectives on elite bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- PENNYCOOK, A. (2007). *Global Englishes and transcultural flows*. Londres: Routledge.
- PÉREZ-MILANS, M. (2014). «Language education policy in late modernity: (Socio)linguistic ethnographies in the European Union». *Language Policy*, vol. 14, núm. 2, p. 99-108.
- (2015). «Language and identity in linguistic ethnography». *Working Papers in Urban Language and Literacies*, núm. 158, p. 1-26.
- PUJOLAR, J. (2010). «Immigration and language education in Catalonia: Between national and social agendas». *Linguistics and Education*, núm. 21: *Linguistic educational research in/on Spain*, p. 229-243. [Número especial editat per D. Poveda i A. M. Relaño-Pastor]
- RAMPTON, B. (2005). *Language in late modernity: Interaction in an urban school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RAMPTON, B.; TUSTING, K.; MAYBIN, J.; BARWELL, R.; CREESE, A.; LYTRA, V. (2004). *UK linguistic ethnography: A discussion paper*. No publicat. Disponible en línia a: <www.ling-ethnog.org.uk> [Consulta: 5 març 2016].
- SILVERSTEIN, M. (1979). «Language structure and linguistic ideology». A: CLYNE, R.; HANKS, W.; HOFBAUER, C. (ed.). *The elements: A parasession on linguistic units and levels*. Chicago: Chicago Linguist, p. 193-247.
- (2003). «Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life». *Language and Communication*, núm. 23, p. 193-229.
- SYLVESTER, R. (1998). «Through the lens of diversity: Inclusive and encapsulated school missions». A: HAYDEN, M.; THOMPSON, J. J. (ed.). *International education: Principles and practice*. Londres: Kogan Page, p. 184-196.
- VILA I MORENO, F. X. (1998). «El model de conjunció en català: Impacte sobre les normes d'ús lingüístic». A: ARNAU, J.; ARTIGAL, J. M. (ed.). *Els programes d'immersió: una perspectiva europea*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, p. 381-390.
- WOOLARD, K. (1998). «Language ideology as field of inquiry». A: SCHIEFFELIN, B.; WOOLARD, K.; KROSKRITY, P. (ed.). *Language ideologies: Practice and theory*. Nova York; Oxford: Oxford University Press, p. 1-27.
- (2005). «Language and identity choice in catalonia: The interplay of contrasting ideologies of linguistic authority». *UCSD Linguistic Anthropology Working Papers Series*. Disponible en línia a: <<http://escholarship.org/uc/item/47n938cp>> [Consulta: 5 març 2016].