

## «Massa esforç pel que val»: català i tries educatives de les classes mitjanes globals

“Too much effort for what it’s worth”: Catalan in the school choices of global middle classes

Andrea SUNYOL

Universitat Autònoma de Barcelona

Data de recepció: 18 de març de 2018

Data d’acceptació: 5 de juny de 2018

### RESUM

Aquest article explora el paper de la llengua en les tries educatives d’algunes famílies que pertanyen al que la literatura ha caracteritzat com les *classes mitjanes globals* establertes a Catalunya. Es fixa específicament en el rol de la llengua catalana en la tria de centre. L’anàlisi està basada en dades empíriques que formen part d’un estudi etnogràfic en múltiples contextos més ampli, que estudia el multilingüisme en els processos d’internacionalització de dues escoles d’elit a l’àrea de Barcelona. L’article examina les entrevistes semiestructurades amb quatre estudiants mòbils d’una escola internacional que imparteix el currículum britànic en un municipi proper a Barcelona i analitza l’elisió del català en les estratègies individuals d’acumulació de capital lingüístic. S’argumenta que una visió instrumentalista de les llengües, informada per ideologies d’autenticitat i anonimat, jerarquitzava les llengües apreses i parlades. Les decisions respecte a l’aprenentatge de llengües i la tria d’escola reflecteixen els desitjos de posicionalitat social d’aquests estudiants. La poca centralitat de la llengua catalana en les vides translocalitzades d’aquests estudiants ens permet explorar com s’entretreixen la localització i la mundialització en aquest grup social a la Catalunya actual.

PARAULES CLAU: llengües i educació, tries educatives, català en l’educació internacional, etnografia institucional.

### ABSTRACT

This article explores the role of language in the school choices of what has been characterised by the literature as *global middle class* families established in Catalonia. More specifically, it focuses on the role of Catalan in the making of these choices. The analysis is based on empirical data from a broader multi-sited sociolinguistic ethnographic study on multilingualism in the internationalising processes of two elite schools in the Barcelona area. This article draws on semi-structured interviews with four mobile students of an international school in a town near Barcelona that implements the British curriculum, and it analyses their desire to

avoid Catalan in their individual strategies of linguistic capital accumulation. It is argued that an instrumentalist vision of languages, informed by ideologies of authenticity and anonymity, contributes to the hierarchisation of learned and spoken languages. Decisions regarding the languages they learn and speak and their school choices reflect broader desires of social positionality. The minor role of Catalan in the translocalised lives of these students allows us to explore how locality and globalisation are intertwined in this social group in today's Catalonia.

**KEYWORDS:** language in education, school choices, Catalan in international education, institutional ethnography.

## 1. INTRODUCCIÓ I CONTEXT

**P**els volts del mes de febrer, coincidint amb l'inici de la temporada de portes obertes de les escoles, els diaris s'omplen d'articles, suplementos i monogràfics entorn de l'educació. Un dels temes que sol fer córrer més tinta és la tria d'escola. Trobar una escola a mida és una de les màximes preocupacions de les famílies. En aquesta aventura d'aparellament entre famílies i centres (Gilbert, 2018) es fan evidents desitjos i necessitats de diversos grups socials, un indicador de com s'articulen el mercat educatiu i la societat. Les famílies mòbils, les que viatgen seguint oportunitats laborals, han de trobar una opció que s'ajusti a les seves necessitats i aspiracions en un entorn sovint desconegut. Factors com la llengua d'instrucció, la reputació del sistema educatiu local, les expectatives creades segons els estàndards del país d'origen i el futur educatiu i professional desitjat per als fills condicionen la decisió (Mackenzie, Hayden i Thompson, 2003). Aquest estudi es fixa en el paper de la llengua en les tries educatives de quatre famílies mòbils que eduquen els seus fills en escoles internacionals a Catalunya.

Amb la globalització de les economies neoliberals ha augmentat la mobilitat entre les anomenades *classes mitjanes globals* (CMG), «l'ascendent classe mitjana mòbil i postnacional que opera a escala global, que actua localment i pensa globalment» (Ball i Nikita, 2014: 82). Aquests treballadors solen ocupar posicions de responsabilitat i remuneració mitjana-alta en el sector terciari. Les seves estratègies d'arrelament i relació amb l'entorn immediat, sobretot en els països del sud d'Europa, contrasten amb les dels ciutadans *locals*, per a qui les relacions familiars o d'amistat i les activitats comercials o de participació política en l'àmbit local tenen un rol fonamental (Bagnasco i Le Galès, 2000; Favell i Guiraudon, 2011; Kazepov, 2005). Les classes mitjanes globals han de construir lligams també en l'àmbit transnacional, projectant la imatge d'un estil de vida desarrelat, de viure suspesos en xarxes transnacionals (Bates, 2013; Andreotti *et al.*, 2013).

La vida als límits té una raó de ser. La «ciutadania flexible» (Ong, 1999) es desplaça amb la voluntat d'acumular capitals, però també prestigi social exportable globalment. Això els permet respondre amb «fluïdesa i oportunisme als canvis polítics i econòmics». Aquests ciutadans «emfasitzen i estan regulats per pràctiques que afa-

voreixen la flexibilitat, mobilitat i reposicionament en relació amb els mercats, governs i règims culturals» (Ong, 1999: 6). Necessiten llibertat i superficialitat per a operar i reorientar-se amb rapidesa. Beck (1999) o Giddens (1994) expliquen els canvis en la direcció de l'arrelament dels individus i institucions globalitzats: la relació amb entitats geogràfiques concretes es debilita, i les arrels —el sentit de pertinença, els lligams— es reorienten cap a l'exterior: creixen cap amunt, en l'àmbit transnacional. Els interessos polítics, econòmics i socials també s'imaginen i es materialitzen en aquest àmbit. A pesar d'això, però, el dia a dia de les CMG és situat, localitzat.

L'educació dels fills és una d'aquestes activitats quotidianes que sol donar-se en el context immediat i en la qual els professionals que viatgen amb les seves famílies han de participar inevitablement. La demanda d'un model educatiu que respongui a les necessitats deslocalitzades de les CMG ha consolidat el mercat *internacional*, que en els darrers anys ha augmentat exponencialment arreu del món (Mackenzie, Hayden i Thompson, 2003; Maxwell, 2018; Sancho, 2015; Ziguras, 2005). A Catalunya, el creixement d'aquest sector també s'explica pel context econòmic i social local. Des de l'inici de la crisi econòmica de l'any 2008 el sector educatiu privat, el més àgil adaptant-se als canvis polítics, socials i econòmics, ha redissenyat la seva imatge internacionalitzant-se. No ens referim, aquí, a les escoles internacionals que imparteixen currículums d'altres països fora del territori nacional, destinades majoritàriament a ciutadans expatriats. Parlem d'escoles tradicionalment adreçades a un públic local i que ara s'anomenen *internacionals*. Aquesta transformació els ha renovat la confiança de les elits locals, que les consideren una opció de prestigi, més modernitzada i adaptada a les necessitats educatives del moment. L'etiqueta *internacional*, però, també els ha permès estar a l'aparador on les famílies expatriades busquen i trien escola.

Les polítiques educatives neoliberals han fet transcendir la lògica de mercat en el sector educatiu tant públic com concertat i privat (Bonal i Tarabini, 2016; Ball, 2008), fomentant discursos de competició entre centres i també entre les tries educatives de les famílies. La tria de centre és vista com un factor determinant per al futur dels fills, sobretot en l'etapa de secundària. Cada cop es dona més importància a dotar els fills de les millors eines per a participar amb més oportunitats en un mercat educatiu i laboral altament competitiu. Per als pares, triar «bé» ha esdevingut una qüestió gairebé moral, sinònim de cuidar-los «bé» (Park, 2016). Ja no són usuaris d'un servei organitzat d'acord amb l'experiència i la saviesa dels professionals de l'educació, sinó compradors d'un producte. Conceptualitzar la relació escola-família com una transacció comercial fa sentir els pares legitimats per a exercir-ne el control. La tria d'escola acaba essent un mecanisme per a optimitzar el rendiment de la inversió educativa.

És en aquest espai regimentat per les normes de l'oferta i la demanda, en el qual les escoles han maldat per fer la seva oferta atractiva a les famílies, que la llengua ha esdevingut un element central de venda (Sunyol, 2017; Codó i Sunyol, 2019). En les economies terciaritzades, el coneixement de llengües és una competència essencial

per als treballadors (Del Percio i Flubacher, 2017). Polítiques de coneixement de llengües com les promogudes pel Consell d'Europa, que fomenten l'aprenentatge de dues llengües estrangeres europees a més de la llengua nacional, han influenciat les polítiques educatives arreu del món. Les habilitats comunicatives —en diverses llengües i en diversos registres— han esdevingut elements centrals de tota mena de currículums, nacionals i transnacionals, públics o privats (Bernstein, 2000). Ser un bon comunicador forma part de les competències essencials de l'individu treballador neoliberal (Sunyol i Codó, 2019). I tenir els capitals lingüístics adequats permet transitar per diversos mercats laborals. Això explica que els programes lingüístics siguin l'element que els pares tenen en compte principalment a l'hora de triar escola.

## 2. L'ESTUDI

### 2.1. *Objectius*

Aquest article pretén contribuir a entendre les estratègies d'acumulació de capital lingüístic i el paper de la llengua catalana en les trajectòries educatives de quatre estudiants que pertanyen a les anomenades *classes mitjanes globals*. Més concretament, es fixa en el desig d'eludir capitals lingüístics que són percebuts com a capitals de poc valor —massa locals— per les CMG. Per això planteja quins són els factors que determinen la tria d'escola en les famílies i quin pes hi té la llengua, en quins capitals lingüístics decideixen invertir i quina és la base ideològica que informa la decisió deliberada de no esdevenir nous parlants de català.

### 2.2. *Metodologia*

Les dades analitzades en aquest article són part d'un estudi etnogràfic més ampli sobre les dinàmiques de (re)producció de desigualtats en el sistema educatiu català, per al qual s'han recollit dades etnogràfiques a dues escoles en via d'internacionalització durant un període de dos anys (2015-2017).<sup>1</sup> Les dades que utilitzarem per a aquest estudi corresponen només a una de les escoles i van ser recollides durant un període de quatre mesos (març-juny del 2017). Després d'un període general de recollida de dades etnogràfiques a primària i secundària, es va identificar un grup classe per a fer-ne un seguiment focalitzat. Vam escollir el tercer curs de secundària

---

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). Voldria expressar el meu agraïment als revisors i a la doctora Eva Codó per haver llegit detingudament aquest article, i per tots els suggeriments i comentaris que han contribuït a millorar-lo. També voldria donar les gràcies als informants que han col·laborat i han fet possible aquest estudi.

per la dinàmica de grup (estudiants participatius, amb capacitat de reflexió) i per la diversitat de procedència. La distribució entre estudiants locals i no locals, i entre els que s'havien escolaritzat únicament a l'escola i els que hi havien arribat recentment reproduïa el panorama social general de l'escola. Es van entrevistar sis alumnes —la meitat de la classe—, quatre professors, i es va organitzar un grup focal a classe amb tot el grup d'alumnes.<sup>2</sup> Les entrevistes semiestructurades van tenir una durada d'entre mitja hora i una hora. Es va mantenir una conversa informal, també, amb un dels pares del grup. A més d'aquestes dades, es van recollir textos institucionals i es van documentar els paisatges lingüístics de l'escola. Prèviament a la recollida de dades a l'escola, també es va entrevistar una de les autoritats locals en matèria d'educació.<sup>3</sup>

En aquest cas, explorem les tries educatives de quatre famílies que pertanyen a les CMG a partir de les entrevistes en profunditat fetes als fills, per dos motius: perquè la tria d'escola s'aborda conjuntament, ja que, com ens mostren les entrevistes, es tracta d'una qüestió familiar (no només dels progenitors) que té molt en compte el parer dels fills, i, en segon lloc, perquè no va ser possible entrevistar un nombre significatiu de pares. Tot i el nombre reduït d'entrevistats, creiem que les dades biogràfiques individuals i familiars ens permeten entendre la lògica general de les tries educatives més enllà dels casos particulars d'aquests nois.

### 2.3. *El centre: BCN-IS, una escola autènticament britànica*

BCN-IS és com anomenem l'escola on s'han recollit les dades per a aquest estudi. És un centre de titularitat privada i perfil elitista —que identifiquem per les quotes elevades, la qualitat de les instal·lacions i el patrimoni immobiliari de la societat, i per les nombroses pràctiques que tenen per objectiu distingir-la de la resta d'escoles de l'entorn. Una d'aquestes és el disseny curricular. L'element principal en la línia de venda de l'escola és que no ofereix el currículum català o espanyol ni cap currículum internacional com els de l'Organització del Batxillerat Internacional, com fan les altres. BCN-IS és una escola independent que imparteix el currículum britànic internacional. BCN-IS, però, no és una escola «nacional» a l'estranger que tingui per objectiu reproduir els valors nacionals per a famílies expatriades britàniques. De fet, aquestes són la minoria. Quan es va fundar, el públic de l'escola era íntegrament local. La Regidoria d'Educació del municipi apunta que la consolidació d'un mercat educatiu internacional a la zona ha fet que en els darrers anys hagi aug-

---

2. La investigadora parla català, castellà i anglès. És la persona que ha dut a terme el treball de camp etnogràfic. Els informants van poder triar la llengua de l'entrevista. Tots els estudiants que pertanyen a les CMG i els professors no locals van escollir l'anglès, la llengua en la qual tenen una competència més alta. Excepte en un cas, tots els estudiants i els professors locals van voler fer l'entrevista en català.

3. La recollida i gestió de totes aquestes dades respecta els estàndards ètics promoguts pels codis internacionals vigents.

mentat el nombre de famílies estrangeres que s'hi instal·len per educar-hi els fills. A BCN-IS cada cop són més els estudiants no locals: els fills de famílies de les classes mitjanes globals el curs 2016-2017 representaven entorn d'un 40 % de l'alumnat de l'escola.

Es va escollir BCN-IS per diversos motius. Primerament, respon a un model d'escola internacional pensada inicialment per a estudiants locals, partint d'un patró *nacional* que no és el de l'entorn immediat, però que convergeix a un model *internacional*. D'altra banda, el model discret de gestió i de promoció, amb l'accent discursiu en la vessant educativa i no pas en l'empresarial, la distingeixen de la majoria d'escoles locals internacionalitzades, de caràcter obertament mercantilista. En les sessions informatives per a pares, i a la presentació de l'escola al lloc web, la directora emfatitza que allò que fa BCN-IS millor que les altres escoles de l'entorn és el programa pedagògic. A diferència dels models locals, el britànic es presenta com un currículum «modern», «avançat», de «qualitat». En aquesta escola els qui implementen el currículum són professors britànics o amb experiència docent en el sistema educatiu britànic. Aquest aspecte és especialment rellevant per a dibuixar BCN-IS com un model d'escola *autènticament* britànic. Tot això es fa, com és natural, en anglès. L'entorn geogràfic de l'escola, però, és marcadament catalanoparlant. Tot i que no disposem de les dades aïllades municipals de l'enquesta d'usos lingüístics del 2013, en l'àmbit geogràfic on es troba l'escola el català és la llengua habitual del 63 % de la població i el castellà del 25 %. Les dades del cens municipal del 2011 mostren que al municipi el 98,7 % de la població l'entén i el 83 % el sap parlar, deu punts percentuals per sobre de la mitjana global de Catalunya (IDESCAT).

#### 2.4. Informants

En Nicolai, en Filip, l'Emma i en Callum<sup>4</sup> (taula 1) tenen entre tretze i catorze anys i cursen tercer de secundària. En aquest moment els alumnes que s'escolaritzen en el sistema britànic han de triar de quines matèries s'examinaran al GCSE (General Certificate of Secondary Education), l'examen obligatori que et porta a obtenir el certificat de secundària. Tots ells viuen al poble on hi ha l'escola. Els seus pares són científics i tenen feines relacionades amb la seva formació en el sector privat que els han portat a Catalunya. Cap d'ells no treballa al municipi on escolaritzen els fills, però. En la majoria de casos, les famílies han migrat perseguint una oportunitat laboral per a un dels dos pares, i només un d'ells treballa. En el moment d'arribar a Catalunya només l'Emma havia estudiat una mica de castellà. La resta dels nois no sabien ni català, ni castellà, i en Nicolai tampoc no sabia anglès. A l'escola aprenen francès.

---

4. Per tal de mantenir en l'anonimat l'escola i els participants, els noms que se'ls han donat són pseudònims.

TAULA 1  
*Dades sobre els alumnes entrevistats*

Nom	Sexe	Edat	Lloc de naixement	Anys a Catalunya
Nicolai	M	13	Rússia	2,5
Filip	M	14	Hongria	3
Emma	F	13	Regne Unit	1,5
Callum	M	13	Regne Unit	5

FONT: Elaboració pròpia.

S'ha usat el sistema de transcripció següent:

- P: participant
- (.) pausa breu (0,5 segons)
- () fragment incomprensible
- (...) fragment elidit
- AA to de veu alt
- :: allargament de so vocàlic o consonàntic
- interrupció del torn de paraula per part del parlant
- / entonació ascendent
- \ entonació descendent

### 3. RESULTATS

#### 3.1. *Les llengües en la tria d'escola*

Tots ells articulen les seves narracions biogràfiques al voltant de l'educació i la mobilitat. A l'hora d'explicar els motius pels quals van triar BCN-IS, tots dibuixen un esquema del mercat educatiu local. Ressegueixen els diversos models d'escola, des del sistema públic fins als diversos models d'escola internacional. La seva configuració del mercat educatiu es basa, fonamentalment, en les pràctiques lingüístiques i els models curriculars. Quan van arribar al poble totes les famílies van visitar només l'altra escola internacional que juntament amb BCN-IS conforma el mercat educatiu internacional a la zona. En Nicolai explica que els seus pares buscaven una educació convalidable. El model rus només li permetia accedir a universitats del seu país i, en canvi, l'educació secundària que rep ara li permetrà anar a «qualsevol universitat del món». Explica que no el van portar a una escola espanyola —o catalana— perquè els seus pares preferien «una educació anglesa, el sistema anglès, com Cambridge i tot això». En aquest cas, el model curricular *internacional* de l'altra escola, on implemten el programa català en versió trilingüe juntament amb els programes de l'Organització del Batxillerat Internacional, no era prou exportable, tenia una dosi de localitat massa alta. La menció a Cambridge també indica que tenen en compte una visió este-

reotipada del prestigi del sistema educatiu britànic. La història de la tria d'escola d'en Filip reflecteix com ell imagina un mercat educatiu local on sistemes i llengües es classifiquen jeràrquicament:

## FRAGMENT 1

F: Filip

- |    |  |    |  |
|----|--|----|--|
| 1  | F: well we looked at multiple schools\   | 1  | F: bé vam mirar diverses escoles\        |
| 2  | we definitely wanted to go to an         | 2  | definitivament volíem anar a una         |
| 3  | English school because (.) there- but-   | 3  | escola anglesa perquè (.) hi- però-      |
| 4  | (I'd kind of like) a Spanish school      | 4  | (d'alguna manera volia) una escola       |
| 5  | but there's no really Spanish schools    | 5  | espanyola però no hi ha escoles          |
| 6  | here because there's mostly like         | 6  | espanyoles aquí perquè hi ha             |
| 7  | Catalan schools and public schools       | 7  | bàsicament escoles catalanes i           |
| 8  | and we decided to ( ) to this one        | 8  | escoles públiques i vam decidir ( ) en   |
| 9  | cause- well we knew when we're           | 9  | aquesta perquè- bé sabem que quan        |
| 10 | coming here I'm gonna go to a            | 10 | vingués aquí aniria a una escola on      |
| 11 | school were there's English \ we         | 11 | hi hagués anglès\ volíem anar a una      |
| 12 | wanted to go to a private school         | 12 | escola privada perquè (.) no ho sé       |
| 13 | cause (.) I don't know (.) I heard that  | 13 | (.)he sentit que algunes de les          |
| 14 | some of the schools:: (.) like the priv- | 14 | escoles:: (.) com ara les priv- les      |
| 15 | like the public schools it's not THAT    | 15 | escoles públiques no són TAN             |
| 16 | good and it's mostly Catalan and I       | 16 | bones i és bàsicament català i jo        |
| 17 | wanted to learn Spanish because          | 17 | volia aprendre castellà perquè el        |
| 18 | Spanish is a lot more common             | 18 | castellà és una llengua molt més         |
| 19 | language than Catalan and here I         | 19 | comuna que el català i aquí aprenc       |
| 20 | learn Spanish and I don't learn          | 20 | castellà i no aprenc català encara       |
| 21 | Catalan yet because if I would have      | 21 | perquè si hagués anat a una escola       |
| 22 | been to a public school I would have     | 22 | pública les estaria aprenent totes       |
| 23 | been learning the two at the same        | 23 | dues alhora- no hauria pogut             |
| 24 | time- I would have had no choice/        | 24 | escollir\ i aleshores les barrejaria:: i |
| 25 | and then I'd mix them up:: and it's      | 25 | seria més difícil\ però d'aquesta        |
| 26 | harder\ but like this I can choose to    | 26 | manera puc escollir d'aprendre'n         |
| 27 | only learn one/                          | 27 | només una\                               |

L'opció preferent de la família és una educació *anglesa*. Volen una escola privada «on hi hagi anglès» (línia 11). No els serveix, segurament, el grau o el model d'anglès que hi ha en un altre tipus d'escoles. Al seu entorn més immediat no hi ha oferta d'escoles *espanyoles*, és a dir, on s'imparteixen les classes en castellà. No descarta, però, haver-les considerat com una opció vàlida si n'hi hagués hagut. L'educació pública —el model català, per tant— és descartat. No vol una educació *local*, perquè és essencialment en català (línies 15-16) i perquè no té prou prestigi. No vol aprendre en català. El seu argument mostra que l'anglès és innegociable, i sembla reconèixer la necessitat d'aprendre una llengua local: el català o el castellà. No escull la que més es parla al seu entorn immediat, el català. Té en compte la llengua de l'Estat, segurament influenciat per ideologies nacionalistes, i també la que és «més comuna» al món, més



anònima. És el primer d'obrir la doble valència del castellà: és una llengua local, però alhora global (Valle, 2006). En Filip, com els seus companys, atorga valors d'autenticitat i autoritat (Woolard, 1989) a les llengües, que es transfereixen als sistemes educatius. Les llengües que es parlen a cada espai educatiu acaben donant-hi valor, jerarquizant llengües, tipus d'escola i de currículum.

### 3.2. *Acumulació oportunista de capitals lingüístics*

El fragment d'en Filip mostra un altre aspecte clau: la possibilitat de triar, de controlar el capital lingüístic i educatiu en el qual inverteixes (línies 26-27). El sistema privat, a diferència del públic, els permet triar com i què volen aprendre. Pagar els legitima per a exercir control sobre els capitals concrets que acumulen. Els exemples anteriors mostren com aquestes famílies eviten fer tries educatives «massa» localitzades. Volen acumular capitals exportables, que els permetin mantenir la rapidesa de reacció i, per tant, flexibilitat en els seus estils de vida (Ong, 1999). Per això, les seves estratègies d'aprenentatge de llengües semblen prioritzar l'aprenentatge del castellà, i els nens no creuen necessari aprendre català.

Al llarg dels cinc anys que ha passat a Catalunya, a en Callum no li ha calgut aprendre o parlar cap de les dues llengües locals per a desenvolupar amb normalitat el seu dia a dia. Pot dir només algunes expressions, com ara «bon dia», i es refereix a totes dues llengües pel genèric *Spanish*. Tant ell, com l'Emma, com en Nicolai expliquen que parlen sempre i amb tothom en anglès, excepte a la classe de castellà —i, és clar, a la de francès. Aprendre castellà els serveix per a acumular capital, un capital que de moment no desitgen posar en circulació. Estan contents de saber-ne una mica, però confessen que tenen vergonya o no els agrada parlar-lo. La impossibilitat de transitar per espais socials pel fet de no saber o poder parlar les llengües locals, que ells reinterpreten com a «Spanish», té un cost emocional per a ells. L'Emma es queixa, com en Nicolai, que no saber prou «Spanish» li impedeix poder fer colla amb qualsevol persona del poble, de fora de l'escola, tenir més amics. Es troba sola. També explica que els seus companys de classe es riuen d'ella si parla castellà perquè el seu castellà no és perfecte. Per això prefereix no fer-ho i limitar-se a parlar en anglès amb tothom.

El català és percebut com la llengua local més *localitzada*, i veiem que té molt poca capacitat d'atracció entre aquests estudiants. Tan poca, que és pràcticament esborrat en les seves pràctiques. La denominació genèrica *Spanish* el fa completament invisible. Tampoc no l'aprenen a l'escola ni tenen consciència que es parli al seu voltant. En Callum, per exemple, no s'adona que els seus companys de classe *locals* parlen sovint català entre ells. A l'Emma, quan li demano per les llengües que es parlen al pati de l'escola, ni tan sols se li acudeix d'esmentar la llengua catalana. Té clar que entre els paisatges sonors (Appadurai, 2001) de l'escola pot distingir castellà, rus, xinès i fins i tot potser hongarès. Però ni després de molt pensar-hi no inclou el català en la seva enumeració.

En les explicacions de les pràctiques i els desitjos d'aprenentatge de llengües, el català ocupa un espai a part. És percebut com una llengua aliena a la seva realitat. En

Filip expressa que el «problema aquí és que la gent d'aquí vol parlar català, a les botigues i això». Ho entén i, diu, «suposo que és el meu problema, que n'hauria d'aprendre». Quan explica el seu pla hipotètic d'aprenentatge de les llengües locals, pensa que hauria de saber un 60 % de castellà. En canvi, amb un 20 % de català creu que podria sortir-se'n. A diferència d'en Nicolai, en Filip veu que «l'hauria d'aprendre», però a un nivell molt bàsic, i només per a parlar amb els botiguers del poble. No consideren, doncs, que sigui un capital indispensable per als seus perfils.

Al darrere de les seves actituds respecte del català hi ha una visió utilitarista de les llengües. Quan es demana a l'Emma si sabia, abans de venir, que a Catalunya es parlava català, em diu que se'n va assabentar només tres setmanes abans d'arribar:

## FRAGMENT 2

E: Emma; A: Autora.

- |    |  |    |  |
|----|--|----|--|
| 1  | E: I found out about three weeks before    | 1  | E: Ho vaig saber unes tres setmanes    |
| 2  | we moved and I'd been doing                | 2  | abans de venir i havia estat mig any   |
| 3  | Spanish classes for half a year and I      | 3  | fent classes de castellà i em vaig     |
| 4  | was like- why am I taking Spanish if       | 4  | quedar- per què faig castellà si ningú |
| 5  | no-one is gonna speak Spanish/ like        | 5  | em parlarà castellà/ és una pèrdua de  |
| 6  | it's a waste of time\ (. ) but then        | 6  | temps\ (. ) però llavors la majoria-   |
| 7  | most- I think it's most important to       | 7  | penso que és més important parlar      |
| 8  | speak Spanish because so many              | 8  | castellà perquè hi ha molta gent que   |
| 9  | people speak it around the world\          | 9  | el parla a tot el món\ simplement és   |
| 10 | It's just more useful\                     | 10 | més útil\                              |
| 11 | A: and do you see any reason why you       | 11 | A: i creus que hi ha alguna raó per la |
| 12 | would like to learn Catalan\               | 12 | qual volguessis aprendre català/       |
| 13 | E: maybe just to talk to people here but I | 13 | E: potser només per parlar amb la gent |
| 14 | think it seems a little bit too much       | 14 | que hi ha aquí però em penso que em    |
| 15 | effort for like what it's worth\ cause     | 15 | sembla una mica massa d'esforç pel     |
| 16 | most people speak Spanish\                 | 16 | que val\ perquè la majoria de gent     |
|    |  | 17 | parla castellà\                        |

La reacció de l'Emma ens permet veure amb detall com adopta i naturalitza l'anonimat del castellà. D'entrada, a través del prisma de la utilitat, se sent gairebé estafada: ha estat «perdent el temps» aprenent una llengua que a la pràctica no farà servir, perquè ningú del seu entorn no li parlarà en castellà. Inicialment pensava que s'havia equivocat de capital. De seguida, però, rectifica. Podem traçar l'evolució del seu raonament: és més important aprendre espanyol —que català— pel nombre de parlants, fet que segons ella fa que la llengua sigui més útil (línia 10) i, per tant, tingui més valor. El mot *worth* anglès (línia 15) transmet aquestes dues interpretacions. La utilitat és recontextualitzada i adopta un nou sentit. Des de la nova perspectiva, el català no és útil: l'esforç d'aprendre'l ja no la compensa pel poc valor anònim que té. L'adscripció de valor està clarament lligada a la dimensió dels espais d'ús de cadascuna de les llengües i al nombre de parlants. El castellà és parlat a tot el món, i també en l'entorn local, per «la majoria de gent». L'Emma refusa aprendre català perquè no el

parla «tothom» i, en qualsevol cas, només li serviria per a parlar «aquí», en l'entorn immediat.

### 3.3. *Una escola a mida*

Tots aquests valors que els estudiants atorguen a les llengües s'emmirallen en el disseny curricular de l'escola. Com en Filip apuntava, a BCN-IS els estudiants no locals no han d'aprendre català, i no n'aprenen. Des de fa uns anys, amb l'arribada creixent d'alumnes de fora, l'escola ha adaptat el currículum lingüístic perquè consideri que no tothom ha d'invertir en els mateixos capitals lingüístics. Així, les classes de castellà s'han especialitzat: s'ofereix com a llengua estrangera, o com a primera o segona llengua. A les classes de català, ara només hi van els locals. L'oferta lingüística de l'escola es flexibilitza per a adaptar-se, també amb oportunisme, a les demandes i necessitats de les famílies.

En Nicolai, en Filip i en Callum coincideixen a dir que aquest sistema els agrada, els va bé, perquè no els força a aprendre tantes llengües alhora. De fet, aquest sobreforç és un dels principals discursos pels quals els nois justifiquen el fet de no fer català:

#### FRAGMENT 3

*C: Callum*

- |    |  |    |   |
|----|--|----|---|
| 1  | C: so I didn't learn Catalan because you | 1  | E: doncs no vaig estudiar català perquè |
| 2  | know learning French Spanish and         | 2  | saps/ estudiar francès castellà i       |
| 3  | Catalan at the exact same time and       | 3  | català al mateix temps i després a      |
| 4  | then in ESO it was German and            | 4  | ESO a més a més hi havia alemany i      |
| 5  | Chinese as well on top of that- so it    | 5  | xinès també- i era una mica uuuh o      |
| 6  | was kind of wooh so I dropped            | 6  | sigui que vaig deixar el francès per    |
| 7  | French to do Spanish and I dropped       | 7  | a fer espanyol i vaig deixar català     |
| 8  | Catalan to do Spanish (...) an eleven    | 8  | per a fer espanyol (...) per a un noi   |
| 9  | year old learning a language in a        | 9  | d'onze anys aprendre una llengua en     |
| 10 | year is hard enough\                     | 10 | un any ja és prou difícil\              |

Les tries que en Callum il·lustra (línies 6-8) respecte a quina llengua local aprèn, i el disseny curricular de l'escola, que determina els recursos lingüístics que els nois tenen a l'abast, són una part important de les estratègies d'integració d'aquests estudiants al poble. Condicionen la familiarització i l'acomodació a un nou entorn, a una nova cultura, i també posicionen l'escola als marges del sistema educatiu local. Als ulls de les autoritats locals, BCN-IS és una escola independent que es regeix per un marc normatiu propi, a diferència dels centres públics i concertats. Això la fa perifèrica dins del sistema. Amb un programa lingüístic que no considera el català un vehicle per a la cohesió social, l'escola mostra la voluntat de mantenir-se'n, també, al marge, d'ocupar una posició flexible que li permeti participar només d'aquelles iniciatives que l'interessin.

### 3.4. Viure a la superfície

En el cas dels estudiants, l'estratègia d'acumulació de capitals lingüístics i educatius reflecteix desitjos, actituds i pràctiques de relació amb l'entorn local i també en relació amb les trajectòries futures imaginades. Al fragment 4, en Filip fa una declaració d'intencions clara en relació amb les seves expectatives d'arrelament, que podria apuntar al grau d'agentivitat i control de les classes mitjanes globals en aquest aspecte de la seva relació amb la societat d'acollida:

#### FRAGMENT 4

F: Filip

1	F:(...) so it's not just like a public	1	F:(...) llavors no és només com una
2	school is for people who live in a	2	escola pública que és per a la gent
3	village and everyone just goes there\	3	que viu en un poble i tothom
4	(.) international schools are more	4	simplement hi va\ (.) les escoles
5	like for people who are from	5	internacionals són més per a gent
6	different countries and they want to	6	que és de països diferents i que
7	come and like they want to go	7	volen venir i com- volen entrar
8	straight away to get into the culture\	8	directament a la cultura\ (.) [aquí] és
9	(.) [here] it's like going- it's like-	9	com anar- és com- fer mig pas\ és
10	half a step\ it's just- I don't know	10	simplement- no sé com explicar-ho\
11	how to explain it\ it's easier to go	11	és més fàcil fer-ho d'aquesta
12	like that/ slowly into the place than	12	manera\ anar entrant a poc a poc al
13	immediately dive into everything	13	lloc que no pas immediatament
14	that's here\	14	submergir-se en tot el que hi ha aquí\

En Filip parla de públics diversos per a models d'escola diversos. L'educació pública és per als locals, la gent «d'aquí», per a «tothom». Els models que hi contraposa (línies 4-8), els que no són per a tothom, responen a dues tipologies d'escola internacional. Tots dos casos són escoles per a famílies de fora, segons ell. La diferència, però, és que en les primeres els estudiants han d'endinsar-se de dret a la cultura i societat locals. Són les escoles que imparteixen el currículum local, en alguns casos acompanyat del batxillerat internacional. Les segones, com la seva, ho fan de mica en mica (línia 12). Establir-se geogràficament al municipi és *mig pas*. En una escola com BCN-IS, l'altra meitat, la immersió social i cultural, es fa a mitges. El currículum i la llengua de relació, la construcció d'un *habitus* britànic, fan que aquests estudiants sentin que habiten una bombolla de confort. Transitar per un entorn reconegut els fa la vida més fàcil. Com explica en Filip, la tria d'escola respon també a la voluntat de viure a la superfície.

## 4. CONCLUSIÓ

Aquest estudi ens mostra que algunes famílies que pertanyen a les classes mitjanes globals eviten fer tries educatives massa localitzades. Eludeixen el currículum

nacional de Catalunya i els capitals lingüístics que s'hi associen. Sembla que, als ulls d'aquestes famílies, les possibilitats d'integració i ascensió social, i d'accés a la vida institucional pública i a les esferes de poder (Pujolar, 2007) a les quals dona accés aquest capital lingüístic no són prou atractives. Segurament, perquè no tenen la necessitat ni el desig d'accedir a aquests espais socials —estrictament locals— ni tampoc visualitzen la possibilitat futura de convertir el capital lingüístic acumulat en capital econòmic en el mercat laboral català. A diferència d'altres comunitats establertes a Catalunya (Fukuda, 2004 i 2009; Sabaté i Dalmau, 2009 i 2016) o en contextos similars (Sastre, 2012), no es limiten a aprendre castellà. Tot i que l'aprenen, en qüestionen el valor. És una llengua que els acosta —però només a mitges— a la realitat local, i no tots desitgen mobilitzar aquest capital. En canvi, estan contents d'acumular-lo pel valor que té com a bé posicional (Bunnell, 2010) en l'àmbit transnacional.

El capital lingüístic més desitjat és l'anglès: és indispensable i exportable. No els serveix, però, qualsevol anglès. Ha de ser britànic. Veiem la comodificació d'un model de llengua en la qual conflueixen ideologies d'anonimat i d'autenticitat que valoren el parlant nadiu com a parlant ideal. Les dades mostren que, amb el context de mundialització i l'arribada de nous actors, la trama d'ideologies que informen les tries lingüístiques es complexifica. Romanen idees d'autenticitat i autoritat observades anteriorment que devaluen el català enfront del castellà, i ara de l'anglès. En canvi, es qüestionen els valors de llengua hegemònica basats en ideologies nacionalistes i d'utilitat del castellà. L'entrada en joc de l'anglès modifica el mapa jeràrquic de les llengües a Catalunya i evidencia que algunes de les ideologies en les quals es basa perduren (Woolard, 1989 i 2017).

La transnacionalitat debilita la participació personal en la nació i la cultura nacional (Hannerz, 2003). S'aspira a viure en un espai liminar que dona llibertat per a escollir i construir relacions socials. El fet de no parlar amb prou seguretat cap de les dues llengües locals, però, limita les possibilitats de desenvolupament social d'aquests nois en l'entorn immediat. Les classes mitjanes globals dissenyen la seva pròpia pertinença social a través de mecanismes com el lloc de residència o els consums culturals. Practiquen l'*elective belonging* (Savage *et al.*, 2005). Les tries *adequades* els posicionen i els donen accés a esferes desitjades en l'àmbit laboral, cultural i educatiu. La seva situació socioeconòmica explica que no els siguin necessaris alguns recursos, com ara el català, per a desenvolupar les seves vides localment. Les estratègies d'aprenentatge de llengües reflecteixen la mesura en la qual volen romandre mòbils. BCN-IS —a diferència d'altres escoles amb currículums locals— els dona els recursos per a poder mantenir el seu estatus de ciutadans flexibles, els dona l'oportunitat de decidir sobre els capitals que volen acumular i d'idear les estratègies que els permetin ser màximament adaptables a entorns polítics, socials i econòmics variables (Ong, 1999). Tot i això, a través dels seus casos podem veure que les decisions que prenen entorn de l'aprenentatge de llengües no responen simplement a raons macroeconòmiques sinó al valor simbòlic de les llengües i a l'autovisió dels alumnes i de les seves famílies, estretament lligada a les jerarquies socials i a la mobilitat. L'escola treu pro-

fit de les polítiques flexibles i de l'opcionalitat que permet satisfer tipus de públics molt diferents, que busquen estratègies de distinció diverses. L'escola cuida cada família de la mateixa forma que els pares cuiden els fills i trien per a ells. Els ajuda a ser qui volen ser.

## BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA

- ANDREOTTI, Alberta; LE GALÈS, Patrick; MORENO FUENTES, Francisco Javier (2013). «Transnational mobility and rootedness: the upper middle classes in European cities». *Global Networks*, vol. 13, núm. 1, p. 41-59.
- APPADURAI, Arjun (2001). «Grassroots globalisation and the research imagination». A: APPADURAI, Arjun (ed.). *Globalisation*. Durham, NC: Duke University Press, p. 1-13.
- BAGNASCO, Arnaldo; LE GALÈS, Patrick (2000). *Cities in contemporary Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BALL, Stephen. J (2008). *The education debate*. Bristol: The Policy Press.
- BALL, Stephen J.; NIKITA, Dimitra Pavlina (2014). «The global middle class and school choice: a cosmopolitan sociology». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, vol. 17, núm. 3, p. 81-93.
- BATES, Richard (2013). *Schooling internationally: Globalisation, internationalisation and the future for international schools*. Londres: Routledge, 2013, p. 101-120.
- BECK, Ulrich (1999). *What is globalization?* Cambridge: Polity Press.
- BERNSTEIN, Basil (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Langham: Rowman & Littlefield.
- BONAL, Xavier; TARABINI, Aina (2016). «La LOMCE com a projecte de modernització conservadora i els seus efectes a Catalunya: globalització, educació i polítiques socials». A: HOMS, Oriol (coord.). *Societat catalana 2014-2015*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. Associació Catalana de Sociologia, p. 109-125.
- BUNNELL, Tristan (2010). «The international baccalaureate and a framework for class consciousness: the potential outcomes of a "class-for-itself"». *Discourse*, vol. 31, núm. 3, p. 351-362.
- CODÓ, Eva; SUNYOL, Andrea (2019). «A plus for our students: the construction of Mandarin Chinese as an elite language in international schools in Barcelona». *International Journal of Multilingual and Multicultural Development* [en línia]. <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01434632.2018.1543694>> DOI 10.1080/01434632.2018.1543694. [Editat per E. Barakos i C. Selleck]
- DEL PERCIO, Alfonso; FLUBACHER, Mi-Cha (2017). «Language, education and neoliberalism». A: FLUBACHER, Mi-Cha; DEL PERCIO, Alfonso (ed.). *Language, education and neoliberalism: Critical studies in sociolinguistics*. Bristol: Multilingual Matters, p. 1-18.
- FAVELL, Adrian; GUIRAUDON, Virginie (2011). *Sociology of the European Union*. Basingstoke: Palgrave.
- FUKUDA, Makiko (2004). «El Col·legi Japonès de Barcelona: un estudi pilot sobre les ideologies lingüístiques d'una comunitat expatriada a Catalunya». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 21, p. 209-228.

- FUKUDA, Makiko (2009). *Els japonesos a Catalunya i la llengua catalana: Comunitat, llengües i ideologies*. Tesi doctoral. Universitat de Barcelona.
- GIDDENS, Anthony (1994). «Living in a post-traditional society». A: BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press, p. 56-109.
- GILBERT, Trinitat (2018). «Hora de fer la tria: existeix la millor escola?». *Ara Criatures* (17 febrer), p. 6-7.
- HANNERZ, Ulf (2003). *Transnational connections: Culture, people, places*. Londres: Routledge.
- KAZEPOV, Yuri (2005). *Cities of Europe: Changing contexts, local arrangements, and the challenge to urban cohesion*. Oxford: Blackwell.
- MACKENZIE, Peter; HAYDEN, Mary; THOMPSON, Jeff (2003). «Parental priorities in the selection of international schools». *Oxford Review of Education*, vol. 29, núm. 3, p. 299-314.
- MAXWELL, Claire (2018). «Changing spaces: the reshaping of (elite) education through internationalisation». A: MAXWELL, Claire; DEPPE, Ulrike; KRÜGER, Heinz-Hermann; HELSPER, Werner. *Elite education and internationalisation*. Londres: Palgrave Macmillan, p. 347-367.
- ONG, Aihwa (1999). *Flexible citizenship: The cultural logics of transnationality*. Durham, NC: Duke University.
- PARK, Joseph Sung-Yul (2016). «Language as pure potential». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 37, núm. 5, p. 453-466.
- PUJOLAR, Joan (2007). «The future of Catalan: language endangerment and nationalist discourses in Catalonia». A: DUCHÊNE, Alexandre; HELLER, Monica (ed.). *Discourses of endangerment: Interest and ideology in the defence of language*. Londres: Continuum, p. 121-148.
- SABATÉ I DALMAU, Maria (2009). «Ideologies on multilingual practices at a rural Catalan school». *Sociolinguistic Studies*, vol. 3, núm. 1, p. 37-60.
- (2016). «El català dels locutoris: pràctiques i ideologies lingüístiques de la migració en espais urbans castellanoparlants». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 26, p. 105-121.
- SANCHO, David (2015). «“Keeping up with the time”: rebranding education and class formation in globalising India». *Globalisation, Societies and Education*, vol. 14, núm. 4, p. 477-491.
- SASTRE, Bàrbara (2012). «Integració lingüística de la població alemanya resident a Mallorca». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 22, p. 249-269.
- SAVAGE, Michael; BAGNALL, Gaynor; LONGHURST, Brian (2005). *Globalisation and belonging*. Londres: SAGE.
- SUNYOL, Andrea (2017). «Educació multilingüe per a l'era global: el valor de les llengües en una escola internacional». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 27, p. 269-283.
- SUNYOL, Andrea; CODÓ, Eva (2019). «Fabricating neoliberal subjectivities through the IB diploma programme. A: MARTÍN ROJO, Luisa; DEL PERCIO, Alfonso (ed.). *Language, governmentality and neoliberalism*. Londres: Routledge.
- VALLE, José del (2006). «US Latinos, la hispanofonia, and the language ideologies of high modernity». A: MAR MOLINERO, Clare; STEWART, Miranda (ed.). *Globalization and language in the Spanish-speaking world: Macro and micro perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, p. 27-46.

- WOOLARD, Kathryn Ann (1989). *Double talk: Bilingualism and the politics of ethnicity in Catalonia*. Stanford: Stanford University Press.
- (2017). *Singular and plural: Ideologies of linguistic authority in 21st century Catalonia*. Oxford: Oxford University Press.
- ZIGURAS, Christopher (2005). «International trade in education services; governing the liberalization and regulation of private enterprise». A: APPLE, Michael W.; KENWAY, Jane; SINGH, Michael. *Globalizing education: Policies, pedagogies and politics*. Nova York: Peter Lang, p. 93-112.