

«L'aprenentatge vital de l'anglès»: els discursos de famílies catalanes sobre la mobilitat educativa adolescent a l'estranger

“The experiential learning of English”: Discourses of Catalan families on teenage educational mobility abroad

Eva CODÓ* i Andrea SUNYOL**

* Universitat Autònoma de Barcelona

** University College London

Data de recepció: 21 d'abril de 2023

Data d'acceptació: 15 d'octubre de 2023

RESUM

La mobilitat educativa adolescent a l'estranger s'està popularitzant entre les classes mitjanes a Catalunya. Cada vegada són més les famílies que envien els fills i les filles a cursar un trimestre o un any a l'estranger per deixar el tema de l'anglès «resolt». En aquest article, basat en tretze entrevistes etnogràfiques amb mares i pares d'adolescents que han viatjat a països de parla anglesa, analitzem els discursos que les famílies construeixen per donar sentit a la seva decisió. La noció d'immersió, naturalitzada ideològicament com la forma més autèntica i efectiva d'aprendre la llengua «bé», és clau en els imaginaris familiars. Situem la nostra recerca en el camp de la política lingüística familiar (PLF), al qual contribuïm amb un context molt poc estudiat. Entenem la mobilitat educativa a l'estranger com una PLF que porta les famílies a planificar obsessivament les estades per minimitzar els riscos i maximitzar el retorn de la inversió. L'objectiu és aconseguir una oralitat fluida i espontània i, si pot ser, un «bon» accent. Les narratives dels pares, però, mostren que els beneficis percebuts d'aquestes estades van molt més enllà dels aprenentatges lingüístics. Destaquen la transformació dels seus fills en individus quasiadults segurs, responsables i independents. Els resultats indiquen, a més, que un dels èxits de l'estada és el canvi en les disposicions afectives dels adolescents cap a l'anglès, llengua que ara tenen «incorporada» al cos i a la ment.

PARAULES CLAU: immersió en anglès, mobilitat educativa adolescent, política lingüística familiar, capitalització lingüística, parentalitat neoliberal.

ABSTRACT

Early study abroad is becoming popular among the Catalan middle classes. An increasing number of families send their teenage children to spend a term or a school year abroad to “solve” the issue of English. In this article, based on thirteen ethnographic interviews with parents of teenagers who have spent time in an English-speaking country, we analyze the dis-

CORRESPONDÈNCIA: Eva Codó. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Filologia Anglesa i de Germanística. Carrer de la Fortuna, s/n. Campus UAB. 08193 Cerdanyola del Vallès. A/e: eva.codo@uab.cat. Tel.: 935 812 302.

courses that families construct to justify their decision. The notion of immersion, ideologically naturalized as the most authentic and effective way of learning a language “well”, is key in the families’ imaginaries. We situate our research within the field of family language policy (FLP), to which we contribute an under-researched context. We understand teenage educational mobility abroad as an FLP that leads parents to obsessively plan their children’s stay in order to minimize risks and maximize the return on their investment. The goal is for their children to acquire spontaneous and fluent oral communication skills and, if possible, a “good” accent. Parents’ narratives, however, show that the perceived benefits of these stays go far beyond language gains. They foreground their children’s transformation into confident, responsible and independent quasi-adults. The results also show that these stays are successful in that they effect a change in teenagers’ affective dispositions towards English, a language that becomes “incorporated” to their bodies and minds.

KEYWORDS: English immersion, early study abroad, teenage educational mobility, family language policy, linguistic capitalization, neoliberal parenting.

1. INTRODUCCIÓ: LA INTENSIFICACIÓ EN L’APRENTATGE DE L’ANGLÈS

Entre els anys 2015 i 2018, en la recerca duta a terme per les autores d’aquest article (vegeu, entre d’altres, Codó, 2022; Codó i Sunyol, 2019, i Sunyol, 2019a, 2019b i 2021), vam constatar que el multilingüisme s’anava consolidant com a projecte educatiu hegemònic¹ a les tres xarxes educatives (pública, concertada i privada), tot i que, evidentment, amb objectius i èmfasis diversos. També vam observar que l’aprenentatge eficaç de l’anglès continuava essent la pedra angular del multilingüisme educatiu. Això generava una competició entre centres i programes en un mercat educatiu cada cop més neoliberalitzat (Bonal i Tarabini, 2016). Mentre que a l’escola pública i a la concertada es vehiculava a través dels programes d’aprenentatge integrat de continguts i llengües estrangeres (AICLE), en els centres privats la ideologia de la immersió lingüística (entesa com a immersió en anglès) era un factor clau en l’atracció d’estudiants (Sunyol, 2019a).

En paral·lel, al nostre voltant emergia una nova pràctica educativa entre les classes mitjanes —la majoria, benestants, encara que no totes—: enviar els fills i les filles adolescents a estudiar un trimestre o un any de l’educació secundària obligatòria (ESO) o del batxillerat a l’estranger. Es tractava, normalment, de famílies que duïen els fills a escoles públiques o concertades i que buscaven «enriquir» l’educació (lingüística) d’aquests mitjançant experiències d’immersió en anglès a l’estranger.

Des del 2017, i malgrat la pandèmia, la mobilitat educativa adolescent s’ha estès com una taca d’oli. Les dades demostren l’augment vertiginós del fenomen. En només deu anys (entre el 2011 i el 2021), a tot l’Estat, s’ha passat de dos mil a vint mil

1. Recordem que el document d’actualització del model lingüístic de l’escola catalana, que es defineix com un «model d’educació plurilingüe i intercultural», es va publicar l’any 2018 (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, 2018).

estudiants enviats per any,² i aproximadament un 25 % del total d'adolescents que en surten (entre quatre mil i cinc mil el curs 2021-2022) són de Catalunya. Segons les dades informals obtingudes durant la nostra recerca, en escoles concertades d'entorns benestants de l'àrea metropolitana de Barcelona, el nombre d'alumnes que marxa a quart d'ESO, el curs en què és més habitual aquest fenomen, se situaria al voltant del 15 % de cada cohort.

Una de les característiques destacades d'aquesta nova pràctica és que demostra el paper cada cop més actiu de les famílies a l'hora d'assegurar un «bon» nivell d'anglès per als seus fills, un anglès millor, que causi admiració (Sunyol, 2021). Malgrat que les classes a acadèmies d'idiomes tenen una llarga tradició com a activitats extraescolars des que aquests centres es van començar a popularitzar a principis dels anys noranta (Codó, 2018), molts dels progenitors entrevistats declaren haver-les «patit» en la seva adolescència o joventut i recorden l'aprenentatge de l'anglès com un procés llarg i feixuc; per això ara busquen mètodes més efectius i atractius per als seus fills. Podem afirmar, doncs, que l'anglès ha entrat a formar part de les polítiques lingüístiques familiars (Curdt-Christiansen i Lanza, 2018) en tant que és una llengua l'aprenentatge i l'ús de la qual es planifica, s'estructura i, en bona mesura, es duu a terme dins de la família i, fins i tot, dins de la llar. Així, les estades d'un curs o d'un trimestre a l'estranger sovint s'organitzen al marge de les escoles³ i impliquen una recerca intensiva d'informació dins l'entorn social, tant per part dels pares i mares com dels mateixos adolescents.

En aquest article volem aprofundir en aquesta nova pràctica i analitzar quins motius aporten i quins discursos i imaginaris construeixen les famílies per justificar la seva decisió d'enviar els fills i les filles a l'estranger, tenint en compte la important despesa econòmica que suposa. També volem comprendre en quines ideologies lingüístiques se sustenten aquests discursos. L'estudi contribueix al coneixement de noves pràctiques sociolingüístiques multilingües entre la població catalana i investiga el paper cada cop més important de l'anglès en l'entorn familiar, un context encara força desconegut. La nostra recerca és innovadora pel fet que analitza les estades a l'estranger de poblacions preuniversitàries (molt poc estudiades), situa les ideologies, les estratègies i les pràctiques parentals al centre de l'anàlisi i va més enllà d'una preocupació exclusiva per l'èxit de l'estada —mesurat en termes d'aprenentatges lingüístics— i dels factors que hi influeixen. Per a una visió panoràmica de la recerca feta en aquest camp, tot i que majoritàriament amb població universitària, vegeu Sanz i Morales-Front (2018).

2. Les dades disponibles són de la patronal de promotors de cursos a l'estranger (ASEPROCE) i són només parcials, ja que no inclouen les estades organitzades al marge d'aquestes empreses. Per a les dades sobre el curs 2010-2011, vegeu <https://www.europapress.es/madrid/noticia-mas-2000-adolescentes-38-ellos-madrilenos-viajan-paises-anglofonos-estudiar-eso-bachillerato-20100816173258.html>. Per a les dades sobre el curs 2021-2022, vegeu <https://www.aseproce.org/los-cursos-en-el-extranjero-de-estudiantes-espanoles-recuperan-los-niveles-prepandemia/>.

3. Hi ha algunes escoles concertades o privades que tenen vincles amb empreses del sector i que ofereixen a les famílies aquest servei (percebut com a factor de qualitat educativa en un entorn molt competitiu). Malgrat tot, es tracta d'un nombre d'escoles encara reduït.

2. EL CONTEXT: LES ESTADES LINGÜÍSTIQUES I EDUCATIVES DELS ADOLESCENTS

A Catalunya, les estades lingüístiques a l'estranger no són noves. En la darrera dècada, però, hi ha hagut una diversificació progressiva de l'oferta que busca fer-les més atractives i més personalitzades. Sovint, es relaciona el component lingüístic amb la possibilitat de descobrir o cultivar alguna afició o bé de practicar algun esport (vegeu, per exemple, McDaid, 2020). D'altra banda, és habitual que les estades estiuenques constitueixin un banc de proves; si l'adolescent torna prou content/a, aleshores les famílies es plantegen estades més llargues, d'un trimestre o d'un any. És el que en aquest article hem anomenat *mobilitat educativa adolescent* i que a la literatura internacional es coneix com a *early study abroad* (ESA) (Shin, 2013).⁴

Les estades escolars tenen com a destinació quatre països principalment: Irlanda, el Regne Unit, els Estats Units d'Amèrica (EUA) i el Canadà. I les destinacions preferides són Irlanda i els EUA.⁵ És evident que el seu atractiu es basa en la idealització i la mercantilització neoliberal del parlant nadiu com a font normativa d'aprenentatges lingüístics. El curs més habitual en què es duen a terme aquestes estades a l'estranger és quart d'ESO, tot i que hi ha famílies que prefereixen enviar-hi els adolescents abans (a segon d'ESO, 12-13 anys), perquè són més «controlables», o a tercer d'ESO, per no afectar el pas al batxillerat. Cal dir que els únics cursos homologables per part del Departament d'Educació són quart d'ESO i primer i segon de batxillerat, i només si es cursa tot l'any a l'estranger en unes condicions determinades.⁶

Quant al cost econòmic, aquest depèn de diversos factors, com ara el país, el tipus d'escola i el tipus d'allotjament. Pot arribar a costar l'equivalent a quaranta mil euros si el curs es fa en una escola privada amb internat al Regne Unit. En el cas d'escoles públiques o concertades, el preu mitjà per trimestre sol rondar els nou mil euros i s'eleva fins als divuit mil a vint mil euros de mitjana per a un curs sencer.

Un cop feta aquesta breu explicació de la història, l'evolució i el cost de les estades a l'estranger, a continuació ens centrem en els conceptes clau que emmarquen la nostra recerca.

4. La majoria dels estudis sobre ESA des d'un punt de vista sociolingüístic s'han fet sobre Corea del Sud, on aquesta pràctica educativa està molt estesa entre les famílies de classe mitjana. En relació amb aquest tema podeu consultar, entre d'altres, el volum col·lectiu editat per Lo *et al.* (2015).

5. Segons informacions aparegudes a https://www.cope.es/actualidad/sociedad/noticias/los-cursos-extranjero-estudiantes-espanoles-recuperan-los-niveles-prepandemia-20211111_1612981 i <https://www.inediteducacion.com/hoy-9-de-cada-10-adolescentes-que-cursan-un-ano-en-el-extranjero-lo-hacen-para-mejorar-su-ingles--art1045>.

6. Informació disponible a <https://triaeducativa.gencat.cat/ca/homologacio/estudiar-estranger/requisits-generals/>.

3. L'ANGLÈS COM A POLÍTICA LINGÜÍSTICA FAMILIAR: ALGUNS APUNTS TEÒRICS

Una idea fonamental del nostre treball és que l'anglès ha entrat a l'espai domèstic de moltes famílies catalanes. Basant-se en idees i en percepcions sobre la necessitat i el valor d'aquesta llengua, posen en pràctica una sèrie d'activitats i d'infraestructures perquè tots els membres de la família, però sobretot els fills, puguin aprendre-la i fer-la servir. Les observacions que fem en aquest article aporten una nova mirada al camp de la PLF, que tradicionalment s'ha ocupat d'estudiar les pràctiques i la gestió de les llengües en l'àmbit domèstic, sobretot en relació amb l'ús i la transmissió intergeneracional de llengües d'herència (King *et al.*, 2008; Spolsky, 2004) en famílies que viuen en contextos on aquestes llengües no són majoritàries. Aquest tipus de recerca posa el focus en l'adquisició i el grau de manteniment de les llengües familiars per part dels fills (entre els articles recents referits a comunitats establertes a Catalunya, vegeu Bernat i Baltrons, 2017, i Fukuda, 2017). En els últims anys, també hi ha hagut contribucions a la PLF que, des d'una perspectiva sociolingüística, investiguen les dimensions afectiva i ideològica en què es fonamenten les decisions i les pràctiques lingüístiques familiars (Curdt-Christiansen i Lanza, 2018).

L'estudi de la mobilitat educativa adolescent, però, obre nous horitzons en aquest camp. Les converses amb els progenitors que analitzem en el present article posen en evidència que l'anglès ha passat a ocupar un lloc central en la planificació lingüística de moltes llars catalanes. Els discursos socials sobre la importància cabdal de l'anglès han entrat en el domini privat de les famílies i són la base d'una bona part de les tries, pràctiques i inversions lingüístiques. Això comporta una novetat en el camp de la PLF. En primer lloc, perquè l'anglès és una llengua estrangera tant per als progenitors com per als fills i cal introduir parlants «experts»⁷ en l'espai familiar. En segon lloc, perquè l'entrada de l'anglès en les llars és vista com un benefici per a tota la família, no només des del punt de vista lingüístic, sinó també perquè té un component simbòlic i posicional, és a dir, distingeix i identifica la família com a part de les classes mitjanes benestants i orientades cap a l'exterior (Andreotti *et al.*, 2015).

Aquestes pràctiques s'emmarquen en un context d'instabilitat socioeconòmica i de precarietat laboral per als joves. A Catalunya, però també en molts altres indrets (Park, 2021, per exemple, es fixa en Corea del Sud), això ha generat un estat de nerviosisme entre els pares de les classes mitjanes, que pateixen pel fet que els seus fills experimentin una mobilitat social descendent. Aquesta preocupació els porta a invertir més temps, diners i esforç personal per proveir-los de capital educatiu, com l'anglès, que veuen com una aposta segura i rendible (Codó i Sunyol, 2019).

És una actitud que encaixa amb canvis contemporanis en cultures parentals (Farrington, 2021). Els pares d'ara estan més implicats i durant més temps en la formació

7. Aquests parlants «experts» solen ser parlants nadius, però no sempre. Hi ha casos d'*au-pairs*, assistents de la llar i professors particulars que no procedeixen de països de parla anglesa.

dels seus fills, però també confien menys en l'escola (Vincent, 2017). Es fan càrrec activament de la seva educació, mitjançant tries informades i calculades que els permeten gestionar les inversions educatives de la família d'una manera eficient per obtenir-ne el màxim retorn socioeconòmic, educatiu i professional. La forma en què es planifica i s'organitza la mobilitat educativa dels adolescents a l'estranger (al marge de l'escola) és simptomàtica d'aquests canvis de paradigma. D'una banda, reflecteix models familiars en què els fills són el projecte prioritari (Gillies, 2020): la família se sacrifica perquè el fill o la filla pugui viure aquesta experiència. De l'altra, anar-se'n tres mesos, mig any o un any a viure i estudiar a l'estranger és vist com una forma intensiva de capitalització (Bourdieu, 1991) que no només reverteix en l'anglès, sinó també en la maduresa general, en la capacitat de resiliència i en la independència dels fills, com veurem en l'anàlisi de les dades. Així, aquest tipus de mobilitat s'imagina com una inversió substancial i definitiva que ha de servir per maximitzar el capital humà (Gillies, 2020) de l'infant en el futur, i que, a més, posiciona els progenitors com a «bons pares» en l'era neoliberal.

Aquesta pràctica d'aprenentatge de l'anglès es basa, en gran part, en la ideologia de la immersió lingüística (Doerr, 2013; Schedel, 2022), el «poder infallible» de la qual s'assumeix com una veritat absoluta que es naturalitza i en cap cas no es qüestiona. És per això que estudiem la immersió com a ideologia lingüística (Woolard, 2020). Segons Doerr (2013), el discurs de la immersió fa que les estades a l'estranger es vegin diferents —i millors— que l'aprenentatge a l'aula perquè emfasitza les diferències entre la cultura d'acollida i la pròpia, i es presenta com una pràctica globalitzadora. Les persones amb qui els adolescents interaccionen en el país d'acollida, sobretot els nadius, es veuen com a models lingüístics o com a facilitadors d'aprenentatge. Els joves milloren simplement interaccionant amb d'altres en aquest espai d'immersió (és el *learning-by-doing* de Doerr, 2013: 244).

4. DADES I METODOLOGIA

En el present article, analitzem tretze entrevistes semiestructurades en profunditat amb nou famílies catalanes, que impliquen un total de tretze progenitors (vegeu la taula 1). Aquestes dades formen part d'un corpus més ampli, emmarcat en el context del projecte de recerca ENIFALPO,⁸ que conté també entrevistes amb adolescents, intermediaris i agències, notes etnogràfiques de participació en sessions informatives i un corpus de materials promocionals produïts per centres educatius i empreses especialitzades. Les dades van ser recollides per les dues autores d'aquest article a través d'entrevistes dutes a terme en línia, degut a les restriccions pandèmiques. Amb la majoria de famílies existia algun tipus de contacte personal, la qual cosa va permetre

8. Aquest acrònim correspon a *English immersion as family language policy: Strategies, mobilities and investments*, ref. PID2019-106710GB-I00, finançat per MICIN/AEI/10.13039/501100011033 i dirigit per Ana M. Relaño-Pastor i Eva Codó.

TAULA 1
*Famílies entrevistades i tipus d'estada*⁹

<i>Família</i>	<i>Persona entrevistada</i>	<i>Fills</i>	<i>Tipus d'estada</i>	<i>Curs escolar</i>	<i>Any acadèmic</i>	<i>País</i>	<i>Allotjament</i>	<i>Nivell declarat d'anglès</i>
Fabra Bataller	Marta	Laura i Cesc	un any cada fill	2n d'ESO	2019-2020 i 2021-2022	Regne Unit	internat	baix mitjà
Solsona Ferrandis	Alba	Jordi i Maria	un any cada fill	2n i 4t d'ESO	2019-2020 i 2021-2022	Regne Unit i Irlanda	internat i família	baix
Cavaller Puig	Òscar i Mònica	Josep i Miquel	un any cada fill	4t d'ESO	2017-2018 i 2019-2020	Irlanda	internat	Òscar: mitjà alt Mònica: baix
Clapés Picó	Guillem i Joana	Marta	un trimestre	4t d'ESO	2022-2023	Regne Unit	internat	Guillem: mitjà alt, Joana: baix
Morán Sintes	Joan i Sílvia	Paula	un any	4t d'ESO	2019-2020	Canadà	família	Joan: mitjà Sílvia: baix
Lamiel Pérez	Josep	Irene	un trimestre	3r d'ESO	2018-2019	Irlanda	família	baix
López Garcia	Antonio i Sònia	Quique	un any	3r d'ESO	2018-2019	Irlanda	família	Antonio: baix Sònia: baix
Todó Molina	Anna	Joel	un any	4t d'ESO	2021-2022	Irlanda	família	Anna: mitjà alt
Serra Orriols	Pere	Pere, Francesc i Claudi	un trimestre tota la família, i un any el fill petit	6è de primària i 3r de primària, i 4t d'ESO	2015-2016 i 2022-2023	Irlanda	família	Pere: baix

FONT: Elaboració pròpia.

fer un seguiment etnogràfic de l'estada, i amb d'altres es va establir contacte mitjançant la tècnica de la bola de neu (*snowballing*).

Set de les nou famílies es poden considerar de classe mitjana benestant. Tot i que no són riques, tenen un nivell d'ingressos que els permet viure d'una manera confortable en barris o municipis de renda alta, viatjar sovint i gaudir regularment de consum cultural i d'oci. Una bona part tenen el seu propi negoci en el sector immobiliari o en la consultoria empresarial, l'exportació, les finances, el turisme o l'interiorisme.

9. Tots els noms i cognoms que apareixen en aquest article han estat inventats per preservar l'anonimat de les famílies. El protocol de recerca d'aquest estudi va ser aprovat per la Comissió d'Ètica en l'Experimentació Animal i Humana (CEEAH) de la Universitat Autònoma de Barcelona (ref. 5406).

D'altres tenen càrrecs de gestió, directius o de comandaments intermedis en multinacionals o en el sector de l'educació superior. Dues de les nou famílies, per contra, se situen en el segment de classe mitjana no benestant, amb feines com ara tècnics o administratius en el sector públic, o bé docents d'educació secundària. Dotze dels catorze adolescents estudiaven l'ESO en escoles concertades, mentre que dos (un de família benestant i un de família de classe mitjana) ho feien en un institut públic.

Cada entrevista va durar una mitjana de seixanta minuts i es va fer en català, que era la llengua d'ús habitual de vuit de les nou famílies. Es va seguir un guió estructurat en tres blocs de preguntes. En el primer bloc, se'ls demanava per la seva política familiar en relació amb l'anglès. El segon bloc se centrava en la decisió d'enviar el seu fill o filla a cursar un trimestre o un any en una escola a l'estranger. Finalment, es preguntava sobre la seva experiència personal i professional respecte a l'anglès i sobre l'avaluació de la pròpia competència i la de l'altre progenitor. En tot moment, es va prioritzar que les persones entrevistades poguessin construir el seu relat de forma lliure per tal com això podia donar pistes de recerca clau sobre els aspectes que les famílies consideraven importants de destacar. Les dades s'han codificat temàticament (Braun i Clarke, 2021) seguint, d'una banda, els fils del guió, i, de l'altra, els eixos més rellevants del discurs de les famílies. A continuació, en presentem l'anàlisi detallada.

5. ANÀLISI I RESULTATS

5.1. *Estudiar un curs a l'estranger, «una experiència brutal» molt planificada*

El discurs parental en relació amb l'estada dels fills i les filles en una escola estrangera és, en general, molt positiu. Només una de les mares té una visió més crítica i, repetidament, esmenta les dificultats acadèmiques del seu fill a batxillerat per la pèrdua d'hàbits d'estudi durant l'any passat a fora (amplificada pel confinament pandèmic a partir del març del 2020).

En general, fer un curs a l'estranger s'explica com una experiència «brutal», «potentíssima», «boníssima, boníssima, boníssima» o, simplement, «molt positiva», idea que, sovint, no s'elabora més. Sembla una veritat tan evident que no cal argumentar-la. Cal dir, però, que, en la majoria dels casos, és el resultat d'una planificació minuciosa de l'estada. De fet, el discurs del risc associat a una estada poc treballada és molt present en les entrevistes. Les pors de les famílies es tradueixen en diferents riscos imaginats: d'una banda, que els adolescents o preadolescents se sentin molt sols, no s'adaptin o simplement s'avorreixin, o bé els associats a necessitats d'aprenentatge específiques (per exemple, la dislèxia); de l'altra, els relacionats amb les famílies d'acollida, com ara que tinguin normes o valors molt diferents, que no es cuidin físicament o emocionalment del o de la jove, o bé que no hi hagi cap tipus de control parental i que, en conseqüència, els adolescents desenvolupin conductes nocives (s'esmenten, per exemple, l'addicció a les pantalles o l'alcoholisme). Però, sobretot, les famílies imaginem un gran risc: que hi hagi molts catalans o espanyols a l'escola (i,

fins i tot, que hi hagi molts estrangers) i, per tant, que la immersió lingüística no sigui completa o autèntica. Per això, posen en marxa càlculs i estratègies per tal d'evitar arruïnar l'objectiu desitjat: busquen escoles en zones rurals i països no europeus, contracten el servei d'intermediàries catalanes (sovint són dones) residents a l'estranger o a Catalunya amb contactes directes al país d'arribada que els garanteixen un «producte» menys massificat, o bé es posen en contacte directament amb escoles a Irlanda o al Regne Unit per conèixer de primera mà quants estudiants espanyols rebran l'any següent.

De vegades, el discurs d'un cert risc excessiu prové de la família més àmplia, sobretot dels avis, i especialment en els casos en què es tracta de preadolescents (d'11 a 13 anys). És el cas de la família Fabra Bataller, tal com explica la Marta, la mare.¹⁰

(1) E: Eva (recercadora); M: Marta (mare)

M: bueno de fet la promotora vaig ser jo

E: ((riure))

M: amb amb molt de rebuig per part de tota la família

E: =ah sí/

M: =jo en aquell jo no li vaig jo a la meva mare (.) no li vaig dir\ (.) no li vaig dir fins que no estava estava matriculada com aquell qui diu la nena però la meva mare va tindre una reacció molt bona mentre que la família de l'Àlex [el seu marit] es va ficar de cul no lo siguiente

E: =ah sí/

M: que és que estava loca/ que si no sé cuántos/ que era una nena molt petita/ que bueno l'Àlex no ho tenia massa cla:::r/ (.) llavors a::: ja vaig mantenir el pols perquè los hi vaig dir que pensava que que que era la millor experiència que li podia donar a la meva filla que pensava que a aquella edat (.) el fet de ser petita que l'afavoria/ era un tema de flexibilitat de cervell

La Marta es presenta com una figura pionera i visionària, que «manté el pols» amb els seus sogres i amb el seu marit, l'Àlex, convençuda que fa el millor per a la seva filla. Veiem que, en la seva argumentació, s'apropia del principal motiu de preocupació (l'edat) i el positivitza, tot recorrent als discursos de la neurociència sobre la plasticitat del cervell, que Park (2021) analitza com la finestra d'oportunitat que les famílies malden per no perdre. De fet, la Marta, en un moment posterior de l'entrevista, fa una distinció que considerem clau entre aprendre una llengua estrangera (qualsevol) i aprendre anglès, que, segons ella, és «essencial fer com més aviat millor». Veiem, doncs, que el paper fonamental de l'anglès per al futur imaginat d'aquests adolescents demana la mobilització de pràctiques excepcionals per part de les famílies.

10. En aquest article seguim el sistema de transcripció, adaptat, de Jefferson (2004). Els símbols de transcripció emprats es descriuen tot seguit. Participant: P; pausa breu (0,5 segons): (·); llargada de la pausa expressada en segons: (1); comentaris sobre la parla: (()); allargament de so vocàlic o consonàntic: ::; interrupció del torn de paraula per part del parlant: -; èmfasi: hola; torns de paraula enllaçats sense cap pausa mínima: =; inici d'encavalcament: [; entonació ascendent: /, i entonació descendent: \.

Estudiar a l'estranger es veu com una oportunitat que no es pot deixar passar perquè significarà, segons les famílies, un «grandíssim salt endavant» o un «*despegue boníssim*» pel que fa a l'aprenentatge de l'anglès. Algunes famílies parlen de nombrosos estalvis (de temps, d'esforç i «d'acadèmies») i utilitzen aquest argument per convèncer els seus fills. Aquesta idea va normalment associada a la construcció de l'anglès com un problema persistent, gairebé endèmic, que cal solucionar (aviat) i esborrar, així, de la llista de competències que els adolescents han d'adquirir. D'aquesta manera, sovint tenen lloc discursos segons els quals l'estada educativa els permetrà «deixar el tema resolt», «tenir-ho fet», «anar sobrats» o «que l'anglès no sigui un problema» quan tornin.

Finalment, un altre fil argumental que apareix en les dades és la idea del regal. Algunes famílies, que ja havien tingut l'experiència de residir un temps a l'estranger, volen que els seus fills «també ho puguin *disfrutar*», formulació que ens remet a un imaginari de gaudi privilegiat i exclusiu amb què els pares obsequien els seus fills. Una versió lleugerament diferent d'aquest tema és la idea de l'herència. Així, un dels pares es refereix a l'estada com una «inversió en educació», que qualifica com «l'única cosa que pretenc jo de donar als meus fills». Veiem que, a partir d'aquestes paraules, el discurs de la inversió no remet, primàriament, a un escenari d'acumulació desitjada de capitals, sinó més aviat a una espècie d'herència rebuda anticipadament en forma d'educació millorada o enriquida.

5.2. Els beneficis de l'estada: «l'anglès no és el més important, però sí el més evident»

El pare de la família Serra Orriols diu la frase que encapçala aquesta secció per introduir el que, per a ell, és el guany més important de l'estada: l'experiència vital. De fet, sis de les nou famílies posen l'accent en la part personal de l'experiència, és a dir, en els guanys pel que fa a les maneres de fer i de ser («l'anglès és obvi», diuen alguns dels pares). El benefici principal que assenyalen té a veure amb l'autonomia personal. L'estada fa que els estudiants «s'espavilin» i «sàpiguen moure's». Els guanys en independència poden ser també afectius, en el sentit que les joves (sovint noies), en tornar, se senten menys pressionades a seguir cegament els dictats del seu grup d'amistats. Es tracta, doncs, de guanys en termes de confiança personal i d'acceleració del procés d'individuació.

Un altre dels discursos dominants és el de la maduresa i la responsabilitat personals. Les famílies relaten que els seus fills «es fan grans», que «tornen persones diferents» o que «aprenen a complir les normes». Com en el cas de la individuació, l'estada sembla tenir un efecte accelerador, com comenta Joan Morán: «la maduresa que ha adquirit ha doblat la que hagués assolit a Catalunya». En connexió amb la maduresa, trobem el discurs de l'adaptabilitat i la flexibilitat. Diverses famílies utilitzen la frase «sortir de la zona de confort» com una manera de destacar els esforços que els joves han de fer per adaptar-se a un altre entorn cultural, relacional, social, familiar i,

lògicament, lingüístic («conviu amb gent que és diferent a tu, que té una vida diferent»). Però no tots els esforços d'adaptació són equiparables; alguns pares, com els Morán Sintes, construeixen una jerarquia d'esforç (i de benefici) perquè «no és *lo mateix* anar a França que a Canadà, un país molt, molt aliè a nosaltres».

Un altre benefici reportat, també relacionat amb la maduresa, és el de l'autoconeixement. Algunes famílies remarquen que el fet de viure lluny de casa els permet «trobar-se a ells mateixos» i «saber els seus límits». Una de les mares ho sintetitza com «l'aprenentatge de viure en llibertat». Freqüentment, aquest discurs va associat al de la resiliència (és a dir, que «quan tinguis un mal moment o un mal dia, ho hagas de gestionar») i al de l'autocura (aprendre a posar la rentadora, a cuinar, etc.).

Encara, un altre guany que s'assenyala és el de la sociabilitat. Alguns dels estudiants que marxen són joves tímids que «s'obren a fora» i quan tornen es converteixen en «*popus*» (populars). És a dir, l'experiència «els dona ales». Sovint aquest discurs va lligat al de la maduresa, que hem vist anteriorment, i a l'adquisició de disposicions que podran capitalitzar en la seva vida professional futura. Així, per exemple, es destaca que alguns dels joves aprenen a «relacionar-se amb adults», idea que es presenta com un salt endavant en la formació d'una personalitat quasiadulta, en línia amb la governamentalitat neoliberal (Martín Rojo i Percio, 2019).

Finalment, no podem oblidar els guanys culturals. Cal dir, però, que, contràriament al que hom podria esperar, aquest no és un discurs especialment rellevant (només una família tematitza la immersió cultural i l'aprenentatge de la cultura «anglosaxona»). Però fins i tot aquesta família, en un altre moment de l'entrevista, reformula els aprenentatges adquirits més enllà dels coneixements culturals específics i en parla en termes d'haver obtingut «una perspectiva de les coses» i una forma «d'obrir el cap»; en les paraules d'una altra família, «tenir més múscul mental». ¹¹ Sorprenentment, però, el discurs de l'obertura de ment també és bastant més minoritari del que esperàvem.

Una altra de les famílies localitza els aprenentatges personals de tipus sociocultural en la familiaritat amb les qüestions polítiques i socials del país d'estada, en aquest cas, el Canadà. No es tracta d'una visió culturalista, sinó de coneixements que constitueixen un bagatge cosmopolita contemporani: el feminisme, el colonialisme, la discriminació racial o les polítiques de reparació i reconciliació amb les primeres nacions, en les quals el Canadà va «molt per davant de nosaltres». Aquesta família també posa en valor el fet que la seva filla ha pogut «sortir de l'escola concertada» i «conèixer gent de tot tipus» gràcies a la seva estada. En aquest sentit, una altra de les famílies, els Serra Orriols, destaca també com a aprenentatges l'experiència de l'alteritat, és a dir, posar-se en el lloc de l'altre, «l'immigrant» o el «*sin papeles*», i captar la fragilitat de la pròpia posició social.

11. Els discursos de les famílies amb qui hem parlat no estableixen una relació directa entre el desenvolupament de disposicions cosmopolites i la valoració del multilingüisme, i se centren exclusivament en l'anglès com a llengua de comunicació global.

5.3. *Avaluar els guanys lingüístics*

Una de les qüestions que ens semblava important d'explorar amb les famílies era com avaluaven la millora en les habilitats lingüístiques dels seus fills després d'haver passat l'any o el trimestre a l'estranger, atès que era una preocupació que algunes manifestaven. Així, l'Alba Solsona comenta: «segur que van aprendre, clar, mai ho saps mesurar, però a nivell de *listening* segur que van aprendre».

En les entrevistes observem que l'estratègia més habitual és l'acreditació lingüística, és a dir, l'obtenció d'un títol oficial. Podríem dir que aquest és el moment en el qual la inversió esdevé sòlida, tangible. Per a la major part de les famílies, el nivell mínim desitjable és l'*advanced* de la Universitat de Cambridge o C1, i totes tenen com a objectiu aconseguir-lo. Hi ha, però, distincions significatives, com ara si el C1 s'obté durant el mateix any o no, si l'adolescent necessita classes de preparació o no i, també, si la puntuació és alta i porta a l'obtenció del *proficiency* o C2 al cap de poc temps. Quan més d'un fill ha anat a estudiar a l'estranger, veiem que fan distincions entre un fill i un altre a partir d'aquests elements.

Més enllà de la certificació, hem identificat altres maneres, més informals, d'«avaluar» les competències adquirides, que es fonamenten en ideologies lingüístiques referides a la noció del «bon anglès». Aquestes pràctiques consisteixen a observar els seus fills quan es comuniquen en el país estranger, com queda palès en el fragment que hi ha a continuació.

(2) A: Antonio (pare); E: Eva (recercadora); S: Sònia (mare)

A: =jo jo el primer cap de setmana que vam estar me'n recordo diumenge vam estar de divendres a diumenge diumenge quan tornàvem (.) ho dèiem dic és que en tot el cap de setmana ni ningú li ha preguntat qué dices ni ell ha preguntat què dius

E:=[aha

A: [o sigui ell va establir conversa amb tothom on anàvem a comprar anàvem a això anàvem a dinar (.) ell es comunicava perfectament que suposo que qui parlés amb ell li deia aquest nano té accent [de que és de fora però:: ell es va entendre amb tothom

S: [bueno i portava

S: i portava dos mesos no[més

E: [i portava dos mesos

A: =i i per nosaltres això ja va ser una manera de dir que guai (.) [que guai que ja que ja tingui la facilitat de parlar amb tothom gent gran gent jove sense cap problema no/

E: =val

A: =per nosaltres això ja va se::r ostres hem encertat

En l'avió de tornada, els pares del Quique (Antonio i Sònia) avaluen el procés d'aprenentatge del seu fill i, per tant, la rendibilitat de la inversió. El fet que aquest no

necessiti cap aclariment i que pugui interaccionar sense cap problema amb tot tipus de persones en situacions de servei deixa els pares tranquils i satisfets amb la decisió presa («l'hem encertat»).

Tot i que la majoria de les famílies, com hem vist en els casos anteriors, valoren la facilitat i la fluïdesa a l'hora de parlar en anglès com un senyal de qualitat lingüística, en un parell de casos, «tenir un bon accent» esdevé un element de distinció, com observem tot seguit. És percebut com una espècie de plus que alguns adolescents aconsegueixen.

(3) E: Eva (recercadora); A: Alba (mare)

E: però al torna::r/ si que- o sigui al torna::r/ com- com ha sigut la torna:da/ bé/
A: bé\ bé\ molt guai sí sí\ molt bé molt bé el nivell molt bé\ l'accent no ma:ssa (.)
però bueno no deu tenir oïda\ no té massa oïda\ ((riures de l'Eva)) perquè no té
molt bon accent (.) sempre diem hosti aquest accent Jo::rdi/

E: no:::/

A: no\ així com la Laura::/ la Laura:: Fabra que ara- ja veuràs tu quan parlis amb
ella en anglès a veure que et sembla\

E: sí:: [la Laura tenia molt bon accent/ sí::

A: [la Laura té un accent bruta::l hem sentit tots i diem hòstia Laura::/ quin
accent més brutal\

L'Alba Ferrandis relata que l'accent de la Laura Fabra, companya d'escola d'en Jordi, el seu fill, és motiu de comentari i d'admiració per part de les altres famílies, que el qualifiquen de «brutal». És també un element que permet comparar, jerarquitzar i renyar, ni que sigui afectuosament, els fills que no l'aconsegueixen, com el seu. És important dir que, tot i que els parlants nadius s'imaginem com a models de llengua, com ja hem comentat, en les entrevistes la noció del «bon accent» és una categoria indefinida. L'aspiració no és tenir un accent britànic, americà o simplement nadiu; és que sigui bo, si bé no s'explicita mai en què consisteix.

5.4. *Els imaginaris d'immersió*

Hem vist que la mobilitat adolescent a l'estranger es veu com una forma definitiva d'aprendre anglès. Els pares, en els seus discursos, imaginem un context d'immersió en què l'adolescent idealment es troba sol, en un espai aliè i monolingüe, on hi ha una majoria de parlants nadius. Això crea un context «autèntic» en el qual es desencadenen aprenentatges «naturals». Tal com Doerr (2013) o Schedel (2022) identifiquen, aquests pares veuen la immersió com una alternativa eficaç i eficient a l'aprenentatge en entorns acadèmics o a l'aula. Malgrat que alguna família considera que l'anglès es pot aprendre de moltes maneres, i que la immersió es pot fer allà on es vulgui, totes estan d'acord que una estada de llarga durada a l'estranger és la millor opció. Algunes famílies, com els pares del Quique, pensen que és una forma més difícil

—però més duradora— d'aprendre: «aprens més perquè t'ho has de *currar* més, t'has d'espavilar». Aquest sobreesforç, segons ells, i el fet que sigui un aprenentatge vivencial, com Doerr (2013) també apunta, fan que «et quedi més». Veiem que fan servir metàfores per il·lustrar com es produeix l'aprenentatge en contextos d'immersió: l'anglès «es grava» i «queda» al cervell. Per a d'altres famílies, en canvi, la immersió s'imagina com una manera més fàcil d'aprendre anglès. La relacionen, com hem dit, amb aprenentatges naturals, inconscients i espontanis, com si es tractés de l'adquisició d'una L1. Després d'hores i hores d'exposició i de pràctica, els adolescents tornen amb la llengua «incorporada».

Aquestes idees sobre l'aprenentatge de l'anglès i les relacions que s'estableixen entre la llengua i els cossos dels adolescents (els aprenentatges «vitals», com els anomena una de les famílies) es tradueixen, també, en imaginaris respecte a la qualitat de la llengua. Per a Òscar Cavaller, marxant fora aprens «l'anglès total». Els joves es familiaritzen amb un ampli ventall de registres i de vocabulari, i adquireixen l'habilitat de comunicar-se en contextos i amb interlocutors diversos. Tornen amb un «bon anglès», és a dir, tothom els pot entendre i «estan a l'alçada» fins i tot amb els parlants nadius; no estan limitats. De vegades, però, cal controlar i modificar les condicions d'immersió per aconseguir els resultats òptims. Així, per exemple, els Solsona avaluen el temps d'exposició a l'anglès de la seva filla en funció de la quantitat d'espanyols que hi ha al seu entorn, i controlen aquesta variable apuntant-la a altres activitats en què només hi hagi irlandesos de la seva edat, perquè consideren que ja té prou contacte amb adults tant a casa com a l'escola, i que a l'escola hi ha massa espanyols. Aquestes estratègies comencen abans del viatge, però els pares segueixen avaluant i ajustant les pràctiques al llarg de tota l'estada.

6. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

En aquest article, hem volgut anar més enllà de la idea general de l'aprenentatge intensiu de l'anglès com una forma de capitalització lingüística neoliberal. Hem profundit en la ideologia de la immersió i els imaginaris que l'acompanyen i hem assenyalat la planificació minuciosa (de vegades, obsessiva) de l'estada per part de les famílies a fi de minimitzar els riscos i assegurar el retorn de la inversió feta. També hem destacat que els aprenentatges lingüístics es donen per descomptats, malgrat que les famílies busquen maneres formals i informals d'assegurar l'efectivitat de l'estada. Confien que «l'aprenentatge vital» de l'anglès, que els duu a tenir un anglès «total», es noti i sigui un factor de distinció. De fet, és aquí on rau la clau de l'èxit.

Veiem en el discurs satisfet dels pares que els adolescents esdevenen parlants segurs i còmodes gràcies a l'experiència viscuda, perquè senten que la llengua, ara ja sí, els pertany. La mobilitat educativa ha «eliminat barreres» simbòliques i afectives. L'anglès forma part de la seva identitat i la seva biografia; el tenen «incorporat» al cos i a la ment. La nostra mirada discursiva i etnogràfica ens ha permès posar en relleu el canvi «brutal» en les disposicions afectives dels adolescents envers l'anglès (independen-

dentment del nivell real aconseguit), un canvi que no és possible identificar si el focus es posa en l'efectivitat lingüística o en el desenvolupament d'identitats i competències interculturals.

Com hem vist també, no és només l'anglès el que està en joc, sinó la globalitat de la *persona-en-procés-de-creació*. La mobilitat educativa forma unes subjectivitats neoliberals aventureres, però també responsables, adaptables i esforçades, uns quasiadults reflexius i independents que, com diu Lareau (2011), més endavant podran convertir les competències i les capacitats en capital educatiu i professional. És per això que el discurs de les pèrdues és pràcticament inexistent. Les famílies, en general, valoren poc els aprenentatges escolars a Catalunya, la qual cosa va en la mateixa línia del que diu la literatura existent sobre la parentalitat neoliberal contemporània. Sovint, predomina el discurs que el que no s'ha estudiat durant l'any a l'estranger és fàcilment recuperable a l'estiu o més endavant; en canvi, el que s'ha viscut és insubstituïble. Així, l'atractiu de les mobilitats educatives dels adolescents rau en el fet que permeten articular diferents lògiques socials contemporànies: en primer lloc, la lògica de la parentalitat responsable i el conreu dels capitals; en segon lloc, la lògica de la distinció (que els fa estar atents i seguir, de forma pionera, les últimes tendències educatives), i, finalment, la lògica de la cura (que, a través d'una planificació gairebé obsessiva, permet assegurar el benestar emocional dels fills sense posar en risc el retorn de la inversió feta).

BIBLIOGRAFIA

- ANDREOTTI, Alberta; LE GALÈS, Patrick; MORENO-FUENTES, Francisco Javier (2015). *Globalised minds, roots in the city: Urban upper-middle classes in Europe*. Oxford: Wiley.
- BERNAT I BALTRONS, Francesc (2017). «Usos i ideologies lingüístics en famílies mixtes francocatalanes del Principat». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 27, p. 13-26.
- 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: HOM, O. (ed.). *Societat Catalana 2014-2015*. Barcelona: Associació Catalana de Sociologia, p. 1-16.
- BOURDIEU, Pierre (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- BRAUN Virginia; CLARKE Victoria (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Londres: Sage.
- CODÓ, Eva (2018). «The intersection of global mobility, lifestyle and ELT work: A critical examination of language instructors' trajectories». *Language and Intercultural Communication*, vol. 18, núm. 4, p. 436-450.
- (2022). «The dilemmas of experimental CLIL in Catalonia». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 43, núm. 4, p. 341-357.
- CODÓ, Eva; 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*, vol. 40, núm. 5, p. 436-452.
- CURDT-CHRISTIANSEN, Xiao Lan; LANZA, Elizabeth (2018). «Language management in multilingual families: Efforts, measures and choices». *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, vol. 37, núm. 2, p. 123-130.

- DOERR, Neriko (2013). «Do 'global citizens' need the parochial cultural other? Discourse of immersion in study abroad and learning-by-doing». *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 43, núm. 2, p. 224-243.
- FARGION, Silvia (2021). «Representations of parenting and the neo-liberal discourse: Parents' and professionals' views on child-rearing practices in Italy». *Journal of Family Studies*, p. 1-17.
- FUKUDA, Makiko (2017). «La transmissió de la llengua d'herència a les famílies de l'Escola Complementària de la Llengua Japonesa de Barcelona (2004-2014)». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 27, p. 43-61.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2018). *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya: L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural* [en línia]. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions. <<https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/model-linguistic/model-linguistic-Catalunya-CAT.pdf>> [Consulta: 11 febrer 2024].
- GILLIES, Val (2020). «Parallels and ruptures in the neoliberal intensive parenting regime». *Families, Relationships and Societies*, vol. 9, núm. 1, p. 169-172.
- JEFFERSON, Gail (2004). «Glossary of transcript symbols with an introduction». A: LERNER, G. H. (ed.). *Conversation analysis: Studies from the first generation*. Filadèlfia: John Benjamins, p. 13-31.
- KING, Kendall A.; FOGLE, Lyn; LOGAN-TERRY, Aubrey (2008). «Family language policy». *Language and Linguistics Compass*, vol. 2, núm. 5, p. 907-922.
- LAREAU, Annette (2011). *Unequal childhoods: Class, race and family life*. 2a ed. Oakland: University of California Press.
- LO, Adrienne; ABELMANN, Nancy; KWON, Soo Ah; OKAZAKI, Sumie (ed.) (2015). *South Korea's education exodus: The life and times of study abroad*. Seattle: University of Washington Press.
- MARTÍN ROJO, Luisa; PERCIO, Alfonso del (ed.) (2019). *Language and neoliberal governmentality*. Londres: Routledge.
- MCDAID, Jessica (2020). «Trying to stay ahead and stay relevant»: Aspirations, expectations and practices in and around an English-immersion rugby summer camp in Ireland. Treball de fi de màster. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Filologia Anglesa i de Germanística.
- PARK, Joseph Sung-Yul (2021). *In pursuit of English: Language and subjectivity in neoliberal South Korea*. Oxford: Oxford University Press.
- SANZ, Cristina; MORALES-FRONT, Alfonso (ed.) (2018). *The Routledge handbook of study abroad research and practice*. Londres: Routledge.
- SCHEDDEL, Larissa S. (2022). «The price of immersion: Language learners as a cheap workforce in Malta's voluntourism industry». *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, vol. 41, núm. 2, p. 181-200.
- SHIN, Hyunjung (2013). «Ambivalent calculations in Toronto: Negotiating the meaning of success among early study abroad high school students». *Asian and Pacific Migration Journal*, vol. 22, núm. 4, p. 527-546.
- SPOLSKY, Bernard (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SUNYOL, Andrea (2019a). *Multilingualism, elitism and ideologies of globalism in international schools in Catalonia: An ethnographic study* [en línia]. Tesi doctoral. Universitat Autònoma

- de Barcelona. Departament de Filologia Anglesa i de Germanística. <<http://hdl.handle.net/10803/669396>> [Consulta: 11 febrer 2024].
- SUNYOL, Andrea (2019b). «“Massa esforç pel que val”: català i tries educatives de les classes mitjanes globals». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 29, p. 27-42.
- (2021). «“A breathtaking English”: Negotiating what counts as distinctive linguistic capital at an elite international school near Barcelona». A: PETROVIC, J. E.; YAZAN, B. (ed.). *The commodification of language: Conceptual concerns and empirical manifestations*. Londres: Routledge, p. 89-107.
- VINCENT, Carol (2017). «‘The children have only got one education and you have to make sure it’s a good one’: Parenting and parent-school relations in a neoliberal age». *Gender and Education*, vol. 29, núm. 5, p. 541-557.
- WOOLARD, Kathryn A. (2020). «Language ideology». A: STANLAW, James (ed.). *The international encyclopedia of linguistic anthropology*. Hoboken, NJ: Wiley, p. 1-21.