

La introducció de l'anglès en el lleure infantil: els discursos sobre la immersió i la capitalització lingüística entre les famílies catalanes

*Introducing English in children's leisure activities:
Discourses about immersion and language capitalisation
among Catalan families*

Maria Rosa GARRIDO SARDÀ
Universitat Autònoma de Barcelona

Data de recepció: 25 de febrer de 2024

Data d'acceptació: 13 de juny de 2024

RESUM

D'acord amb les expectatives de parentalitat intensiva, cada cop més famílies catalanes cerquen activitats divertides i eficients perquè els infants aprenguin anglès fora de l'aula. Aquest article, basat en un estudi etnogràfic de vuit mesos, examina una estratègia familiar per a nens i nenes de primària: un espai de lleure en llengua anglesa organitzat per un grup de famílies de classe mitjana de la mateixa escola pública. L'objectiu d'aquest treball és analitzar les motivacions que justifiquen la intensificació de l'anglès a través d'aquesta estratègia familiar de caire lúdic i les ideologies envers l'anglès de les famílies. Actualment, els progenitors inverteixen molts recursos en l'aprenentatge primerenc de l'anglès amb una política lingüística familiar aspiracional (Seals i Beliaeva, 2023) per a la futura mobilitat social i geogràfica dels seus fills en un mercat altament competitiu. Les desigualtats d'accés a l'anglès destaquen l'agència social i la creativitat de les famílies de classe mitjana no benestants per emular les opcions «immersives», com ara parlar anglès als fills o les estades a l'estranger, que no sempre són factibles des dels punts de vista lingüístic i econòmic. Gràcies a aquesta activitat de lleure liderada per una mare que ha adoptat l'anglès com a llengua de comunicació familiar, aquestes famílies (re)produeixen el discurs de la immersió com a més eficient per a l'aprenentatge de l'anglès que la instrucció formal (Codó i Sunyol, 2024) i el posen en pràctica en un espai lúdic de comunicació en anglès que es fonamenta en les ideologies d'aprendre fent (*learning by doing* en anglès, Doerr, 2013) i d'adquisició «natural» (McDaid, 2020).

PARAULES CLAU: immersió, ideologies lingüístiques, anglès, política lingüística familiar.

CORRESPONDÈNCIA: Maria Rosa Garrido Sardà. Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Departament de Filologia Anglesa i de Germanística. Carrer de la Fortuna. Edifici B. Campus UAB. 08193 Bellaterra. A/e: mariarosa.garrido@uab.cat. A/l: mariarosagarridosarda.com. Tel.: +34 935 812 310. Núm. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9391-3885>.

ABSTRACT

In accordance with intensive parenting expectations, an increasing number of Catalan families are seeking entertaining and efficient activities for children to learn English outside the classroom. This article, based on an eight-month ethnographic study, examines a family strategy for primary-school children: a leisure space in English organised by a group of middle-class families from the same public school. The objective of this article is to analyse the motivations that justify the intensification of English through this family leisure strategy and the ideologies regarding English held by the families. Present-day parents invest in the early learning of English as part of an aspirational family language policy (Seals and Beliaeva, 2023) for the future social and geographical mobility of their children in a highly competitive market. Unequal access to English underscores the social agency and creativity of non-affluent middle-class families to mimic “immersive” options, such as speaking English to their children or early stays abroad, which are not always feasible linguistically and economically. This leisure activity run by a mother who has adopted English as a family language has allowed these families to (re)produce the discourse of immersion as more efficient for English learning than formal instruction (Codó and Sunyol, 2024) and to put it into practice in a playful space of English communication based on ideologies of learning-by-doing (Doerr, 2013) and “natural” acquisition (McDaid, 2020).

KEYWORDS: immersion, language ideologies, English, family language policy.

1. INTRODUCCIÓ: LA INTENSIFICACIÓ DE LA LLENGUA ANGLESA EN POLÍTIQUES FAMILIARS A CATALUNYA

L'obsessió actual per la llengua anglesa a Catalunya es reflecteix regularment en els mitjans amb titulars com ara «L'anglès a Catalunya: necessita millorar» (Ara, 2021), en relació amb el baix nivell d'anglès dels catalans «a la cua d'Europa», o «Em preguntaven per què, sent catalana, li parlava només en anglès a la meua filla» (RAC1, 2023), sobre la pràctica emergent de parlar en anglès a les criatures i interrompre així la transmissió intergeneracional del català i/o del castellà. Ambdós titulars se sostenen en la ideologia de la *necessitat* de l'anglès per a tothom amb el re-fons de l'*automenyspreu* generalitzat de l'anglès dels catalans, que s'assembla molt a la situació a Corea del Sud (Park, 2009).

D'una banda, l'anglès ha esdevingut una de les assignatures més desiguals a Catalunya, amb una diferència de divuit punts en els resultats de les competències bàsiques entre centres de complexitat alta i de complexitat baixa a sisè de primària el 2021 (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2021). En aquest sentit, els «recursos dedicats a l'aprenentatge de la llengua anglesa és el punt on es poden trobar més diferències segons el nivell socioeconòmic de les famílies» (p. 33) i el que marca la diferència entre els centres educatius. D'altra banda, les polítiques lingüístiques familiars a Catalunya impliquen cada cop més la planificació del plurilingüisme de les criatures, amb mudes lingüístiques del castellà al català (Pujolar i Puigdevall, 2015) i un abandonament incipient de la llengua familiar a favor de l'anglès per un dels progeni-

tors (Patiño-Santos i Codó, 2024). Si adoptem una concepció més àmplia de la política lingüística familiar, veurem que les famílies catalanes inverteixen en estratègies fora de l'escola que van més enllà de les tradicionals acadèmies de llengües.

En línia amb els models de parentalitat intensiva neoliberal (Vincent i Maxwell, 2016), les famílies a l'Estat espanyol s'impliquen activament en l'aprenentatge de l'anglès de les criatures i cerquen alternatives més efectives i atractives que les classes extraescolars a les acadèmies, com ara classes de teatre en anglès (Patiño-Santos i Mansfield, s. d.), campaments de rugbi a Irlanda del Nord (McDaid, 2020) o l'ús de l'anglès com a llengua de comunicació familiar (Nieto Moreno i Alarcón, 2022). Entre les classes mitjanes (sobretot, benestants), Codó i Sunyol (2024) han documentat una tendència a l'alça: estudiar un semestre o un curs acadèmic de l'educació secundària obligatòria (ESO) o del batxillerat a l'estranger, que es justifica amb els discursos d'immersió lingüística (en anglès) com a alternativa més eficaç i vivencial per «resoldre» el que les famílies construeixen com el «problema» persistent de l'adquisició de l'anglès. Tant Nieto Moreno i Alarcón (2022) com Codó i Sunyol (2024) fan referència a les experiències negatives dels progenitors en l'aprenentatge de l'anglès, «un procés llarg i feixuc», que van dur a terme en acadèmies durant l'adolescència. Això explicaria el present auge dels discursos sobre la immersió i la corresponent cerca d'estratègies vivencials, tot i que costoses des dels punts de vista econòmic i emocional, entre moltes famílies catalanes. No s'han trobat estudis sobre el fenomen de la introducció d'una llengua estrangera en el lleure com a política lingüística familiar en d'altres contextos sociolingüístics. A Europa, aquestes experiències de lleure s'associen a la revitalització de llengües minoritzades, com el cas dels campaments d'irlandès (Petit Cahill, 2020) i els programes preescolars en gal·lès (Hickey, Lewis i Baker, 2016). En un estudi a la Suïssa germanòfona, Zimmermann i Ferry-Meystre (2024) han examinat unes colònies per a adolescents que simulen una immersió en anglès als Alps, amb parlants nadius com a monitors, i en remarquen la ludificació dels rituals en anglès que permet als participants accedir a una mínima immersió.

Emmarcat en el projecte de recerca ENIFALPO,¹ aquest article examina una estratègia familiar per a l'aprenentatge de l'anglès entre infants que cursen primària: un espai de lleure organitzat per un grup de famílies de classe mitjana i liderat per una mare d'origen castellanoparlant que parla en anglès al seu fill. L'objectiu d'aquest treball és analitzar les motivacions que justifiquen la intensificació de l'anglès més enllà de l'escola en aquesta estratègia familiar de caire lúdic i, en particular, les ideologies envers l'anglès, enteses com «the cultural (or subcultural) system of ideas about social and linguistic relationships, together with their loading of moral and political interests» (Irvine, 1989: 255). A partir d'una metodologia de tall etnogràfic (apartat 2), examinarem els beneficis d'aquest espai informal des de la perspectiva de les

1. El projecte «English immersion as family language policy: Strategies, mobilities and investments (2020-2024)» (ref. PID2019-106710GB-I00) va ser finançat pel Ministeri de Ciència, Innovació i Universitats i dirigit per Ana M. Relaño-Pastor i Eva Codó. Es poden consultar més dades sobre el projecte a: <https://webs.uab.cat/enifalpo>.

famílies (apartat 3.1); seguidament ens endinsarem en el discurs de la immersió que justifica aquesta estratègia col·lectiva (apartat 3.2), i, finalment, analitzarem els objectius de capitalització lingüística primerenca entre els progenitors (apartat 3.3). Les conclusions finals (apartat 4) se centraran en la mobilitat social i en les desigualtats d'accés a l'anglès amb què obríem aquest article.

2. EL CONTEXT ETNOGRÀFIC: MÈTODES I DADES EN UN ESPAI DE LLEURE FAMILIAR

2.1. *El context de recerca*

Aquest estudi es va realitzar en un municipi de l'àrea metropolitana de Barcelona, que anomenarem Sant Romà, amb una renda *per capita* entre les més altes de l'Estat espanyol (dades de l'Institut Nacional d'Estadística de 2019). Totes les famílies que participen en l'espai de lleure en anglès han escolaritzat els seus fills en una de les escoles públiques del municipi, que ofereix una sessió setmanal d'aprenentatge integrat de continguts i llengua estrangera (AICLE) a primària. Segons el seu projecte lingüístic corresponent al curs 2022-2023, la majoria de les famílies tenen el català com a llengua familiar i el castellà és present en l'entorn de la meitat de l'alumnat, amb un percentatge molt baix de famílies que parlen en una altra llengua a casa. Pel que fa a les llengües en les activitats ludicofamiliars i extraescolars en el projecte lingüístic, destaquem que l'anglès hi té una presència molt baixa, per sota del 5 % en la comunicació amb la família i els amics i per sota del 10 % en les activitats extraescolars. Tot i la popularitat de les activitats extraescolars en les escoles públiques (45 % de l'alumnat de primària, segons Moreno i Martínez, 2023), sembla que l'anglès s'intensifica més a secundària i que l'activitat de lleure que hem investigat és una excepció entre les famílies d'aquesta escola.

Aquesta activitat va sorgir de la petició individual d'una família catalanoparlant de l'escola a una altra família, en què la mare, que anomenarem Jenn, havia decidit parlar en anglès al seu fill. Va proposar-los de fer activitats informals com ara dinar plegats o jocs en anglès. De mica en mica, aquesta iniciativa per exposar els infants a l'anglès va agafar volada entre altres famílies de la seva xarxa social i varen formar grups de quatre o cinc infants per afinitat personal. Durant el curs 2022-2023, hi havia un total de sis grups estables de lleure en anglès i dos grups que es van tancar per problemes d'horari. Algunes criatures participaven en dos grups diferents i es va crear un nou grup format pels germans menors dels participants inicials. A més a més, hi havia una llista d'espera de famílies que s'hi havien interessat, la qual cosa mostra com l'accés a aquest espai informal d'aprenentatge primerenc de l'anglès va esdevenir popular i alhora exclusiu, ja que l'accés es facilitava a través de les xarxes socials de les famílies d'aquesta escola. La majoria de les famílies «externalitzava» l'exposició a l'anglès dels seus fills fora de la llar per manca de competències en gairebé tots els casos. En aquest estudi, les famílies se situaven en diversos punts de l'espectre del que anomenem *classe mitjana* i hi havia un predomini de professions administratives i de

serveis amb orientació local, així com alguns professionals gestors de projectes o de departaments. Amb l'única excepció d'una família més benestant, totes les famílies assenyalaven la necessitat d'estalviar per fer un viatge a un país estranger, sobretot de parla anglesa, i moltes encara no ho havien fet.²

2.2. *Mètodes i dades recollides*

Adoptem una metodologia qualitativa de tall etnogràfic que es basa en l'observació-participació en dos dels grups de tarda, cadascun amb quatre participants que cursaven entre tercer i sisè de primària, entre el novembre de 2022 i el juny de 2023. L'autora del present article pertanyia al cercle social de la Jenn i la va presentar als infants com «una amiga» i no com a mare o com a professora d'anglès. Aquest paper va permetre a la investigadora, que tenia menys autoritat que la mare organitzadora als ulls de les criatures, fer servir més el català en converses i participar en activitats de *backstage* com ara dibuixar o parlar de la jornada a l'escola. Alhora, ajudava la Jenn en el desenvolupament de les activitats en anglès i a vegades es feia càrrec d'un o de diversos infants. La participació activa de l'autora en les activitats dels dos grups va permetre establir un vincle amb els infants i, al cap de les setmanes, també amb els progenitors que recollien els seus fills o cedien espais de casa seva per celebrar tradicions angleses. Les famílies van reconèixer la seva autoritat institucional i acadèmica com a investigadora universitària en lingüística anglesa en les interaccions i van mostrar molta predisposició a col·laborar-hi.

La presència en aquests dos grups al llarg de gairebé un curs acadèmic va permetre la comprensió i la negociació dels significats de l'anglès i d'aquest espai familiar per a les criatures i els progenitors. Vam combinar els mètodes etnogràfics per documentar les pràctiques socials i lingüístiques amb un enfocament biogràfic (Flubacher, 2022) que dona llum a les experiències viscudes, les disposicions afectives i les ideologies sobre les llengües en el seu entorn. Seguint la metodologia de Busch (2018), les criatures dels dos grups van assentir a fer un retrat lingüístic individual amb el consentiment informat dels seus pares. Després de deixar-los pintar lliurement una silueta humana amb les llengües que són importants en la seva vida, vam enregistrar les converses sobre el seu retrat, que van durar entre 25 i 42 minuts. Finalment, vam entrevistar almenys un dels progenitors de cada família, amb un total de set entrevistes semiestructurades amb una durada d'entre 32 i 49 minuts. Aquest article es basa principalment en les entrevistes amb els progenitors, però també s'hi integraran les converses amb les criatures.

L'anàlisi qualitativa va triangular diversos tipus de dades: dades etnogràfiques, bàsicament notes de camp complementades amb material utilitzat en les sessions, i bio-

2. A més de la utilització de pseudònims per a persones i indrets, hem decidit no donar detalls demogràfics familiars que no tinguin relació amb els objectius de la recerca per tal de preservar al màxim la confidencialitat de les famílies.

gràfiques, corresponents a les entrevistes i als retrats lingüístics. Vam fer una anàlisi temàtica de dades observacionals, declaratives i textuais per identificar, definir i anomenar els temes recurrents i pertinents en el nostre corpus de dades (Nowell *et al.*, 2017) en un procés que no va ser lineal.

3. RESULTATS

3.1. *Beneficis de la socialització en anglès en espais de lleure segons les famílies*

Entre les famílies de classe mitjana que han participat en el projecte ENIFALPO, hem documentat un discurs de devaluació de l'ensenyament de l'anglès a l'escola pública. Les famílies destaquen el baix nivell de llengua anglesa a causa d'un mètode tradicional i d'una exposició insuficient. Els progenitors en aquests grups informals consideren escàs el nombre d'hores de llengua estrangera al currículum de primària i que l'espai de lleure en anglès que organitzen «son más horas», segons la Monica, que té dos fills que hi participen (entrevista, 20 de març de 2023). Diverses famílies apunten el baix nivell d'anglès, que en Martí caracteritza de la manera següent: «nocions bàsiques, no, mínimes, mínimes, mínimes, mínimes, i a partir d'aquí ja ens exigeix una miqueta de reforç a fora» (entrevista, 19 d'abril de 2023). La María del Mar, que té una filla a primària i un fill a secundària, considera que «no sé si es por este colegio pero salen con un nivel de inglés muy bajo» (17 d'abril de 2023) i cal, doncs, un reforç a secundària.

Una altra queixa recurrent és la metodologia emprada a l'escola primària. Així, segons la Natàlia (vuit anys): «allà fem coses que no m'agraden tant, però aquí les fem amb els jocs i allà ho fem amb feinetes» que qualifica de «molt avorrides». Les famílies elogien la metodologia basada en el joc en aquest espai comunicatiu en anglès, que compleix les expectatives de socialització lingüística menys estructurada i acadèmica (vegeu Doerr, 2013: 239). La devaluació dels professors per part de les famílies professionals de la classe mitjana (Collins, 2023) la trobem també entre les criatures, que exemplifiquem amb la resposta a la pregunta «com et va a l'escola?» de la Georgina (vuit anys): «em va bastant bé, la veritat, el problema és que les professores no són gaire bones». Això ha motivat la inclusió en aquest espai de lleure de sessions de repàs sobre els continguts escolars, ja que alguns nens i nenes suspènen l'assignatura.

Interpretem, a més, que les famílies participants a l'estudi volen trobar alternatives extraescolars i familiars a les opcions escolars d'*immersió* en anglès (Sunyol, 2021) a les quals generalment no poden accedir. L'exemple 1 és un extracte de la conversa sobre la tria escolar a la zona de Sant Romà amb en Martí, un dels pares entrevistats, que té dues filles a primària. La filla gran participa en dos grups diferents a la setmana i la petita està esperant que s'obri un grup per a criatures més petites. En Martí critica l'ensenyament de l'anglès a secundària (línia 1) i creu que ja a primària s'ha de «fer bé» (línies 2-3), però l'opció que presenta és la tria d'una escola concertada o privada que és econòmicament costosa (línia 3) i, per tant, «inviabile» (línia 8) per a famílies d'una classe social mitjana no benestant (vegeu Collins, 2023: 168-169).

EXEMPLE 1

Entrevista amb en Martí, pare, 19 d'abril de 2023

1	MTI:	quan anem anem a la secundària es fa malament/ i a la primària pues és és i clar
2		ja tens que ja t'o- ja t'obligues si vols fe-ho bé/ pues d'anar a concertats o: escoles
3		privades que valen/ que valen\
4	INV:	clar\
5	MTI:	són ja són cinc-cents/ sis-cents/ set-cents euros al mes i que tampoc això tampoc
6		no tens massa accés\
7	INV:	no\ no tothom hi té accés\ i més si tens més d'una criatura clar\
8	MTI:	no\ és és és és inviable\ però encara així dic\ tens recursos encara per fer-ho\
9		també depèn d'això de: de l'actitud que tinguin ells\
10	INV:	i tu veus que tinguin una actitud diferent/ no\
11	MTI:	no\ no no\ crec que ho agafen perquè el tenen a l'abast a:h en moments puntuals
12		de necessitat\ però no tenen no tenen d'això que els vas matxacant i alguns cops
13		que estiguin els sents que tu els has parlat en anglès/ i tot/ i suposo que això que
14		() crea un cert atractiu \

La manca d'accés a opcions amb més exposició a l'anglès en l'escola es pot suplir amb «l'actitud que tinguin ells [les criatures]» (línia 9) i, per a aquest pare, es tracta més de servir de model d'aprenentatge i ús de l'anglès per posar l'anglès «a l'abast» de les nenes (línies 11-12) i fer-lo més «atractiu» (línies 13-14) que no pas de «*matxacar*» (línia 12). La centralitat de l'actitud i de la interacció lingüística, com veurem a continuació, explicaria parcialment que la família es decanti per l'espai de lleure en anglès liderat per una mare que parla anglès al seu fill.

3.2. Discursos sobre la immersió lingüística en anglès

Els discursos sobre els beneficis de la «immersió» lingüística en una llengua estrangera s'han estès a Catalunya, tal com apuntàvem en la introducció (vegeu l'apartat 1). En aquest apartat analitzarem la «immersió» com a discurs (Doerr, 2013), ja que no simplement reflecteix, sinó que a més crea, els objectes dels quals tracta segons la concepció foucaultiana del discurs (Foucault, 1972: 49). Seguint Doerr i Suárez (2018: 194), «it is a performative label that reflects, but also defines, the meaning of the activity, as well as the relations between people involved and the contours of one's presence in a place».

Pel que fa a les activitats, l'etiqueta de la immersió es relaciona estretament amb aprendre fent (*learning by doing* en anglès, Doerr, 2013) a través de les experiències fora de l'aula, com, per exemple, el que es coneix com a *turisme de voluntariat* o «volunturisme» (Schedel, 2022) o les colònies d'esports (McDaid, 2020) en espais imaginats com a anglòfons. Els elements experiencial i interaccional de la immersió es valoren com a més eficients i divertits que les acadèmies d'idiomes. Aquesta concepció

crea una jerarquia d'experiències d'aprenentatge de l'anglès i de productes d'ensenyament en el mercat català. Cal destacar que, a diferència de l'enaltiment del parlant nadiu (McDaid, 2020) o de l'accent «no localitzat» (Codó, 2021) en el mercat, aquestes famílies no estan ideològicament orientades cap a aquests models lingüístics i veuen la Jenn com una «comfortable speaker» (Doerr, 2023: 286). En Martí elogia la «inversió» lingüística de la Jenn i afirma que «tens que tindre un pare amb coneixement per fer-ho», mentre que la Monica, una altra mare, creu que el seu nivell és suficient per iniciar les criatures a l'anglès: «Jenn tiene un nivel y es verdad, ahora puede ayudar a los niños con su nivel de idioma pero más tarde creo que es necesario hacer otras cosas para ayudarles». Com veurem més avall, aquest espai es considera un espai per a un anglès més acadèmic en l'educació secundària.

Quant a les relacions socials, aquesta activitat gestada i gestionada per les famílies d'una escola de primària es podria considerar un espai lingüístic construït artificialment que intenta reproduir un espai d'immersió lingüística i cultural separat tant temporalment com espacial dels entorns catalanoparlants i castellanoparlants de les criatures i les seves famílies. Aquesta «bombolla» d'immersió implica una expectativa d'ús de l'anglès en les activitats per part de la mare responsable i recrea un imaginari de tradicions britàniques o nord-americanes, amb la celebració de Nadal amb nadales angleses i *crackers*, una cerca d'ous de Pasqua al parc o un *afternoon tea* adaptat per a criatures. Com a Doerr (2013), es fa èmfasi en la diferència entre les pràctiques culturals i lingüístiques de les criatures entre la família i aquest espai de lleure en anglès, tot i que les fronteres lingüístiques són poroses, atès que aquest espai se situa en entorns catalanoparlants com ara la biblioteca, el parc infantil o els domicilis d'algunes famílies.

La Júlia té dues criatures de sis i vuit anys que participen en dos grups informals en anglès. La més gran, que ha participat en aquest espai durant tres anys com a mínim, havia fet una activitat extraescolar de jocs en anglès, però se'n va cansar de seguida, ja que, segons la mare, «jo crec que el que li faltava era el caràcter lúdic de fer-ho tots junts, no sé, crec que els deixaven allà i els parlaven en anglès i ja està». Què fa diferent aquest espai familiar d'una extraescolar en què les explicacions són en anglès? En l'exemple 2, la Júlia produeix diferents trops del discurs de la immersió. D'entrada, caracteritza la manera de fer de la Jenn com a «llenguatge natural» a fora d'una aula (línia 2), com una activitat que no implica sortir de l'escola «i tornar a ficar-te en una altra aula» (línies 4-5) i que aprofita les festivitats del calendari, com ara Nadal, per «transformar-la en anglès» (línia 7). Altrament dit, la immersió rau en el caire no escolar del context físic, ja que els infants no estan asseguts en una aula, i en la centralitat de la interacció, com també apareix en l'exemple 1.

Aquesta mare critica la professora d'anglès a l'escola, ja que, com afirmen altres famílies, «no s'explica gaire» (línia 11) i ha obligat la Jenn a fer repàs de la gramàtica en aquest espai lúdic (línia 12). Les classes de gramàtica de la Jenn no s'assemblen a les pràctiques educatives que la Júlia recorda de la seva escolarització (línia 13) i en remarca el mètode «natural» (línia 15). Tal com indiquen Nieto Moreno i Alarcón (2022), «they planned to give their children what they did not have: a natural way of

EXEMPLE 2

Entrevista amb la Júlia, mare, 3 de maig de 2023

1	JUL:	a mi sí que m'agrada molt la:: la: forma de fer de la jenn/ perquè és e::h com
2		aprendre el llenguatge natural\ vale/ sense que estiguin tancats a una aula/ e::h
3		amb més classe/ que ja porten sis o set hores a:: estant asseguts amb una aula que
4		els estan donant matèria tota l'estona/ llavors sortir d'allà i tornar a ficar-te en
5		una altra aula/ a mi això no m'agradava\ i a mi el tema de:: de la jenn/ m'agradava
6		molt/ però\ perquè aprofita llavors qualsevol ah festa que:: ve/ pues ella: a::h la::
7		transforma/ en anglès\ llavors aprenen tot de: aquella festa ics/ amb en anglès\ i a
8		mi això m'agrada molt\
9	INV:	mmh d'acord\
10	JUL:	que igual mmh també clar\ aprofita pues com que també dona la casualitat que
11		a:l a::l cole no tenen una profe que s'expliqui gaire/ llavors ha aprofitat també i ha
12		fet alguna: alguna:: classe de <i>grammar</i> / però no classe:: co::m com ah me les feien
13		a mi\ no\ algo així\
14	INV:	mh mh\
15	JUL:	: i:: i això\ m'agrada aquest mètode però perquè és natural\
16	INV:	ah d'acord\ molt bé\
17	JUL:	i ho fan amb els amics/ és com un context més distès/ que no és una obligació/
18		ells s'ho passen bé\ llavors clar\ jo crec que: el tema del <i>listening</i> o:: de:: la parla la
19		tenen molt bé/ i o sigui és com quan tu aprens català\ tu no saps quina gramàtica
20		n'hi ha\ l'aprens/ i ja està\ pues igual\

acquiring the language, in which children would learn without effort or pressure» (p. 146). Malgrat el discurs d'aprenentatge natural, els infants fan servir llibres d'activitats en aquest espai, s'explica la gramàtica de manera deductiva i a vegades es repassen els continguts de l'escola per a exàmens. Per tant, les observacions etnogràfiques ens mostren que és un espai híbrid en què coexisteix el lleure en llengua anglesa amb un repàs escolar. En el darrer torn, veiem que consisteix en l'aprenentatge d'una llengua en un context distès i de lleure (línies 17 i 18) i, de manera anàloga a l'aprenentatge d'una primera llengua en la infància, sense instrucció explícita de la gramàtica (línies 19 i 20) o «osmosis like process» (McDaid, 2020: 59). Les famílies consideren que un dels beneficis de la immersió en la infància és la millora de la comprensió i la producció orals. Més endavant en l'entrevista, la Júlia desenvolupa aquest punt amb més detall: «a l'estar acostumats a escoltar anglès, ahm a que els hi expliquin coses en anglès i tot jo crec que els beneficia per això, perquè estan com dintre, i no se n'adonen, no? de que és, de que estan en realitat els estan ensenyant en anglès». Per a la Júlia, això és «la immersió lingüística en la seva esplendor».

Un altre discurs relacionat és el de la immersió «completa». Segons en Martí, «has d'assignar la desconexió absoluta de la teva realitat d'aquí, la teva realitat de que és el cent per cent en l'idioma». Aquesta opció s'identifica amb espais més elitistes, com escoles privades, o estades a l'estranger, una experiència que la majoria de progenitors desitgen per als seus fills (Codó i Sunyol, 2024). La Noelia, que té un fill que par-

tipica en aquest espai de lleure i que havia anat a una escola d'anglès per a infants a partir d'un any, considera que és una experiència que li hauria agradat en la seva adolescència i afirma que dedicarà tots els recursos necessaris per a l'aprenentatge de l'anglès del seu fill: «yo todo lo que lo que pueda si el esfuerzo que haga falta, eso sí si me tengo que emprestar me empresto, sí, que no le falte de nada». La inversió lingüística no només és simbòlica, en termes de temps i d'esforç, sinó també econòmica, amb efectes materials en les famílies estudiades (Codó i Sunyol, 2024).

La María del Mar, una altra mare de la mateixa xarxa social, té una criatura que també participa en aquesta activitat i un fill adolescent que fa secundària i que ha anat a una acadèmia de llengües. En l'exemple 3, la investigadora li pregunta pels beneficis de l'opció que anteriorment havíem establert com a «lúdica» i per l'acadèmia d'idiomes. Aquesta mare assenyala el tracte personalitzat (línia 5) en aquest espai, característic d'opcions més elitistes, i les activitats que la Jenn escull, que motiven molt les criatures (línies 6-7). En línia amb el trop de «l'aprenentatge natural» (exemple 2), la disposició afectiva positiva envers les persones i les activitats d'aquest espai d'immersió fan de la llengua emprada, en aquest cas l'anglès, un element secundari o fins i tot irrellevant (línia 8) per a les criatures, segons aquesta mare. Ho exemplifica dient que «yo creo que si les dice en alemán también lo pillan» (línies 8-9), ja que es tracta d'un ús contextualitzat que uneix el joc i la llengua anglesa (línies 9-10).

EXEMPLE 3

Entrevista amb la María del Mar, mare, 17 d'abril de 2023

1	INV:	y cuáles dirías que son los beneficios de esta:: opción más lúdica llamémosle así
2		con Jenn\ y: una academia\ porque creo que las ambas cosas aportan algo a: a los
3		alumnos/ pero yo creo que son de índole distinta\ no/
4	MDM:	sí por ejemplo con Jenn pues ya te digo es muy lúdico/ está con sus compañeros
5		de clase/ e::hm la conocen a ella/ es muy personalizado el trato/ e::hm además
6		elige unos juegos/ y unas temáticas que los niños están súper engrescados/ y
7		están súper motivados/ entonces claro es algo que: para ellos/ como si fuese
8		alemán\ sabes/ es que les da igual\ es que yo creo que si les dice en alemán
9		también lo pillan\ sí sí\ sí sí\ y entonces claro\ es es esa conjunción de las dos
10		cosas de lo lúdico y además que están hablando en inglés y están enseñando
11		cosas es que es maravilloso\ maravilloso\ la academia es diferente\ la academia
12		aunque vayas con tu: mejor amigo a la academia/ pero claro\ es un tono más: s
13		como un colegio o instituto/ incluso un poquito más\
14	INV:	ya ya ya\ claro\
15	MDM:	entonces claro\ una pena es que Jenn no pueda sacar una certificación\ [riure]

3.3. *Esglaó per a la capitalització lingüística de les noves generacions*

Al final de l'exemple 3, la María del Mar assenyala, de manera indirecta i incòmoda a través del riure (línia 15), el desavantatge d'aquests espais de lleure en anglès:

aquest espai no institucionalitzat no pot expedir certificacions de nivell de llengua. Els beneficis lingüístics que apunten els progenitors en la secció anterior són capital cultural que està «lié au corps et suppose l'incorporation» (Bourdieu, 1979: 3) a través del treball personal i el temps de les criatures. La qüestió és si aquest capital cultural incorporat (*incorporé*) es pot convertir en capital institucionalitzat (*institutionnalisé*), que reconeix el capital preexistent com «la compétence statutairement reconnue et garantie» (p. 5) en títols i en certificats estandarditzats. La família de la Maria del Mar aspira a aquest reconeixement tant escolar com extraescolar durant l'etapa d'educació secundària i té previst inscriure la filla petita a una acadèmia d'idiomes durant el cicle superior de primària per preparar-la per al nivell de llengua estrangera a l'institut i perquè obtingui una certificació externa.

Altres famílies veuen aquest espai com un esglaó per preparar els infants per a opcions d'aprenentatge més acadèmiques, com apunta la Maria del Mar a l'exemple 3, o més intensives, com estades a l'estranger durant la seva adolescència. A tall d'exemple, la Monica, que té dos fills que participen en aquest espai de lleure en anglès, explica que van començar amb la Jenn perquè un dels fills té dificultats per seguir «una clase de inglés muy fuerte» i «por esto empezamos con Jenn, más ligero, para hacer más tarde más cosas». Quan la investigadora pregunta per què es van decidir per aquesta opció entre d'altres, la Monica respon que ofereix «más horas» d'exposició a un anglès «ligero» a través de jocs, però que en un futur aspiren a opcions d'aprenentatge amb «más exigencia, más teoría».

Per què són l'anglès acadèmic i les certificacions importants per a les aspiracions futures de les famílies? El discurs de la *necessitat* de l'anglès (Park, 2009) preval en les aspiracions de totes les famílies que han participat en la recerca. Els progenitors creuen fermament que les noves generacions necessitaran l'anglès per trobar feina i inverteixen en el capital lingüístic incorporat en la infància i en el capital institucionalitzat més tard durant l'educació secundària per assegurar-se el reconeixement institucional de l'anglès dels seus fills en el futur. El que sorprèn en les entrevistes és que la gran majoria de progenitors, molts dels quals entrats en la quarantena, no treballen en sectors en què els demanin l'anglès i no van donar cap exemple concret per mostrar que les seves competències en anglès fossin insuficients o els «tanquessin portes». A més a més, la gran majoria dels infants no imaginien l'anglès com a important per al dia a dia de les seves futures feines. Alguns fan referència al seu possible ús com a llengua franca per tractar amb persones estrangeres a la feina.

Les úniques excepcions són tres famílies en què el pare treballa en el sector informàtic. Aquests pares han d'utilitzar l'anglès a la feina per comunicar-se, sobretot per escrit. L'aprenentatge de l'anglès esdevé un projecte familiar, amb estratègies com mirar sèries en versió original i amb subtítols (Nieto Moreno i Alarcón, 2022), fer viatges a països on es parla anglès (Codó i Sunyol, 2024) i trobar espais, com el cotxe, en què es parla o es juga en anglès. Dos dels pares segueixen aprenent l'anglès i en Martí ho resumeix així: «saps perfectament que moriré intentant aprendre anglès», en línia amb el discurs de l'*automenyspreu* (Park, 2009). Un dels pares fa classes d'anglès amb la Jenn, la mare que duu a terme les activitats de lleure en anglès. A la família

de la Monica, les competències lingüístiques del pare li permeten adreçar-se en anglès a les criatures i fins i tot corregir-les. La Monica, que mai no s'havia interessat per l'anglès, està fent «un esfuerzo, para aprender y quiero hablar con mi marido, ya me ha dicho, quiero hablar con él, con ellos, en inglés en casa».

Per tal de motivar els infants a aprendre anglès, algunes famílies utilitzen persones joves que el saben parlar com a models a seguir. La Noelia explica que els seus cosins petits serveixen com a exemples de mobilitat internacional gràcies a l'anglès. En l'exemple 4, cal destacar que aquesta mare posa en relleu la mobilitat per feina (línies 4-5) i per estudis, a través de beques com ara el programa Erasmus+ als estudis universitaris (línia 4) i per fer un curs acadèmic de batxillerat a l'estranger (línia 8). La Noelia insisteix que no només es tracta del discurs de la *necessitat* que li transmeten els pares (línia 10), sinó que a més el seu fill «ve que es verdad» perquè coneix de primera mà aquestes persones que «pueden viajar mucho porque tienen conocimiento del inglés» (línies 11-12). L'argument continua essent marxar a estudiar i treballar a fora, no els usos que en puguin fer a Catalunya.

EXEMPLE 4

Entrevista amb la Noelia, mare, 7 de març de 2023

1	NOE:	tengo varios primos/ primos hermanos míos/ que Ivan tiene re-	mucha relación
2		con ellos/ y les tiene mucha estima/ son un poquito más jóvenes que yo\	que ellos
3		han hecho erasmus el bueno\ el primero hizo erasmus/ luego ha estado	
4		trabajando fuera/ ha estado en muchos países diferentes/	
5	INV:	sí:/	
6	NOE:	y el pequeño también\	
7	INV:	ah	
8	NOE:	el pequeño estuvo haciendo primero de bachillerato en Canadá/ con una beca de	
9		estas xx/ y ha estado haciendo el último año de carrera de biología/ ha estado en	
10		Colombia\ es decir\ que él a parte de que yo se lo cuento\ no/ él también ve que	
11		es verdad\ los primos pueden viajar mucho porque tienen conocimiento del	
12		inglés\ siempre intento hacerle referencia a alguien que él haya visto\	

La María del Mar posa com a model a seguir per als seus dos fills el seu germà petit, que és enginyer i viatja molt per feina: «vais a ir donde queráis, no vais a tener problemas por nuestro idioma, y les pongo como ejemplo mi hermano». En línia amb la recerca sobre la frustració de les generacions de la transició amb l'aprenentatge de l'anglès, aquesta mare s'erigeix com a model a *no* seguir: «aprended lo que yo no aprendí porque es que os va a abrir muchas puertas». El seu germà també contribueix a aquest discurs, ja que segons la María del Mar li va demanar «que aprendan inglés, porque da igual no no hará falta que sean ingenieros o que tengan una carrera, pero por pueden hacer su vida, fuera de este país si les apetece, de y y les abrirá muchísimas puertas, porque te quedas atrapado aquí, si no sabes inglés». La imatge de les portes que s'obren en contraposició a «quedar-te atrapado aquí» es relaciona amb les com-

petències en anglès, i no (com en generacions anteriors) amb un títol universitari. Aquests models encarnen les identitats lingüístiques imaginades i objecte de desig per als seus fills (Seals i Beliaeva, 2023) com a ciutadans globals que tenen les portes obertes en el món laboral i poden viatjar per feina o per plaer sense barreres lingüístiques gràcies a l'anglès (Nieto Moreno i Alarcón, 2022).

4. CONCLUSIÓ: POLÍTICA LINGÜÍSTICA FAMILIAR ASPIRACIONAL

Aquest article ha examinat els discursos que justifiquen la introducció de l'anglès en un espai de lleure organitzat entre famílies i les ideologies lingüístiques envers l'aprenentatge de l'anglès que hi trobem. Aquestes famílies (re)produeixen el discurs de la immersió com a més eficient per a l'aprenentatge de l'anglès que la instrucció formal, com en altres espais de política lingüística familiar (Nieto Moreno i Alarcón, 2022; Codó i Sunyol, 2024), i el posen en pràctica en un espai lúdic de comunicació en anglès que es fonamenta en les ideologies d'aprendre fent i d'adquisició «natural» per «resoldre el problema de l'anglès» (Codó i Sunyol, 2024) tant en l'escolarització actual com en la dels progenitors. En un mercat educatiu i laboral competitiu i globalitzat, les famílies d'avui dia inverteixen molts recursos en l'aprenentatge primerenc de l'anglès amb una «aspirational family language policy» (Seals i Beliaeva, 2023) que consisteix en un «complex and dynamic set of ideal family language practices and management strategies that are focused on achieving the family member(s) imagined future identity/ies for themselves and/ or other family member(s)» (p. 503). Així, aquest espai de lleure en anglès és una estratègia que busca reproduir formes d'adquisició que es consideren més d'elit per construir les identitats imaginades futures a les quals aspiren per a la nova generació, que passen necessàriament per l'anglès per a la mobilitat transnacional i social.

Les desigualtats d'accés a l'anglès en un municipi amb una renda *per capita* molt alta destaquen l'agència social i la creativitat de les famílies de classe mitjana (baixa) en una escola pública per emular les opcions «immersives» més costoses, com ara les escoles privades, que, en general, els són econòmicament «inviabls» (vegeu l'exemple 1), i per crear disposicions positives envers l'anglès en els fills per a un aprenentatge més intensiu o en països de parla anglesa en el futur (vegeu l'exemple 4). La creació d'una «bombolla» d'immersió en anglès en el municipi de residència s'ajusta a les limitacions lingüístiques, socials i econòmiques d'aquest grup de famílies i alhora satisfà les expectatives de parentalitat intencional (Vincent i Maxwell, 2016: 272), que implica que són responsables de tots els aspectes del desenvolupament dels seus fills i que han de triar i planificar curosament les activitats d'«enriquiment» cultural per fer-ho possible. La intervenció parental en l'aprenentatge de l'anglès és una estratègia que els distingeix com a pares i mares responsables que són proactius en la transmissió cultural de la nova generació (Vincent i Maxwell, 2016).

Les famílies anticipen un futur per als infants i especulen sobre el capital lingüístic necessari per assegurar-los oportunitats educatives i laborals, així com per reproduir

la classe mitjana a través de la distinció social. Aquestes aspiracions es vehiculen per mitjà d'una política lingüística familiar dinàmica en què la creativitat i la improvisació poden fer canviar el seu rumb. Per tant, cal més recerca longitudinal i qualitativa per entendre com les polítiques lingüístiques familiars aspiracionals durant la infància es porten a terme de manera completa o parcial, o bé com es transformen mentre el jovent creix (vegeu Seals i Beliaeva, 2023). Cada família és única en les seves estratègies i les adapta al llarg del temps gràcies a l'agència social de tots els membres i segons l'evolució de les polítiques educatives.

5. AGRAÏMENTS

L'autora voldria agrair la participació de les famílies en aquest estudi i els comentaris sobre versions anteriors del manuscrit a Eva Codó i a Jessica McDaid, així com la transcripció de les dades i la correcció del manuscrit a Víctor Bargiela. Aquest estudi ha estat finançat pel Ministeri de Ciència, Innovació i Universitats (referència PID2019-106710GB-I00) i per l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (referència 2021SGR00684).

BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA

- Ara (2021). «L'anglès a Catalunya: necessita millorar» (31 maig).
- BOURDIEU, Pierre (1979). «Les trois états du capital culturel». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 30, p. 3-6.
- BUSCH, Brigitta (2018). «The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations». *Working Papers in Urban Language & Literacies* [en línia], núm. 236, p. 1-13. <https://www.heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/busch18_The_language_portrait_copy.pdf> [Consulta: 21 febrer 2024].
- CODÓ, Eva (2021). «Non-localizable vs localizable English: New linguistic hierarchies in 'democratizing' English in Spanish education». A: RUBDY, Rani; TUPAS, Ruanni (ed.). *Bloomsbury World Englishes: Volume 2: Ideologies*. Londres; Nova York: Bloomsbury, p. 233-252.
- CODÓ, Eva; SUNYOL, Andrea (2024). «"L'aprenentatge vital de l'anglès": els discursos de famílies catalanes sobre la mobilitat educativa adolescent a l'estranger». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 34, p. 13-29.
- COLLINS, Carly (2023). *Social class, life stories and English learning: Critical realist case studies from Barcelona* [en línia]. Tesi doctoral. Universitat de Lleida. <<https://www.tdx.cat/handle/10803/689678>> [Consulta: 21 febrer 2024].
- CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2021). *Quaderns d'Avaluació* [en línia], núm. 50: *L'avaluació de sisè d'educació primària 2021*. <<https://serveiseducatiu.xtec.cat/altcamp/actualitat/resultats-de-les-proves-de-competencies/>> [Consulta: 9 febrer 2024].
- DOERR, Neriko M. (2013). «Do 'global citizens' need the parochial cultural other? Discourse of immersion in study abroad and learning-by-doing». *Compare: A Journal of Comparison*

- tive and International Education* [en línia], vol. 43, núm. 2, p. 224-243. <<https://doi.org/10.1080/03057925.2012.701852>> [Consulta: 9 febrer 2024].
- DOERR, Neriko M. (2023). «Afterword: The wages of global experience, post unit thinking, and post native speaker ideologies in volunteer tourism». A: SCHEDEL, Larissa Seminaris; JAKUBIAK, Cori (ed.). *Voluntourism and language learning/teaching* [en línia]. Cham (Suïssa): Palgrave Macmillan, p. 269-295. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-40813-7_10>.
- DOERR, Neriko M.; SUÁREZ, Richard (2018). «Immersion, immigration, immutability: Regimes of learning and politics of labeling in study abroad». *Educational Studies* [en línia], vol. 54, núm. 2, p. 183-197. <<https://doi.org/10.1080/00131946.2017.1356309>>.
- FLUBACHER, Mi-Cha (2022). «Ethnography as a speaker-centred approach? Methodological reflections». A: PURKARTHOFFER, Judith; FLUBACHER, Mi-Cha (ed.). *Speaking subjects in multilingualism research: Biographical and speaker-centred approaches*. Bristol: Multilingual Matters, p. 51-64.
- FOUCAULT, Michel (1972). *Archaeology of knowledge*. Londres: Harper Colophon.
- HICKEY, Tina M.; LEWIS, Gwyn; BAKER, Colin (2016). «How deep is your immersion? Policy and practice in Welsh-medium preschools with children from different language backgrounds». A: HICKEY, Tina M.; MEJÍA, Anne-Marie de (ed.). *Immersion education in the early years*. Oxon, Nova York: Routledge.
- IRVINE, Judith T. (1989). «When talk isn't cheap: Language and political economy». *American Ethnologist* [en línia], vol. 16, núm. 2, p. 248-267. <<https://www.jstor.org/stable/645001>> [Consulta: 21 febrer 2024].
- MCDALD, 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.
- MORENO, Juan Manuel; MARTÍNEZ, Ángel (2023). *Educación en la sombra en España: Una radiografía del mercado de clases particulares por etapa escolar, capacidad económica de los hogares, titularidad del centro y comunidad autónoma* [en línia]. EsadeEcPol. Center for Economic Policy. <<https://www.esade.edu/ecpol/ca/publicacions/educacion-en-la-sombra-en-espana-una-radiografia-del-mercado-de-clases-particulares-por-etapa-escolar-capacidad-economica-de-los-hogares-titularidad-del-centro-y-comunidad-autonoma/>> [Consulta: 21 febrer 2024].
- NIETO MORENO DE DIEZMAS, Esther; ALARCÓN UTRERA Ana (2022). «Intensive parenting and elective bilingualism English/Spanish in Spanish monolingual families: From language ideologies to practice». *Porta Linguarum: Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras* [en línia], p. 133-149. <<https://hdl.handle.net/10481/85534>> [Consulta: 21 febrer 2024].
- NOWELL, Lorelli S.; NORRIS, Jill M.; WHITE, Deborah E.; MOULES, Nancy J. (2017). «Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria». *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 16, p. 1-13. <<https://doi.org/10.1177/1609406917733847>>.
- PARK, Joseph Sung-Yul (2009). *The local construction of a global language: Ideologies of English in South Korea*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- PATIÑO-SANTOS, Adriana; CODÓ, Eva (2024). «Complexifying family, language and time-space: Notes for a sociolinguistics of family». Presentació al congrés *Exploring New Direction in Family Language Policy* (Ciudad Real, gener).

- PATÍÑO-SANTOS, Adriana; MANSFIELD, Marie-Anne ([s. a.]). *Language education against all odds: Family language learning in Catalunya* [en línia]. <<https://debatingethnograph.wixsite.com/website-1/general-6-3>> [Consulta: 21 febrer 2024].
- PETIT CAHILL, Kevin (2020). «Creating places through language rules: A historical and ethnographic perspective on the ‘Rule of Irish’». *Journal of Sociolinguistics*, vol. 24, núm. 2, p. 228-244.
- PUJOLAR, Joan; PUIGDEVALL, Maite (2015). «Linguistic mudes: How to become a new speaker in Catalonia». *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 231, p. 167-187. <<https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0037>>.
- RAC1 (2023). «Em preguntaven per què, sent catalana, li parlava només en anglès a la meva filla» [en línia] (28 juny). <<https://www.rac1.cat/societat/20230626/110530/catalanes-parlavem-nomes-angles-nostra-filla-criar-educar-amy-idioma-llengua.html>> [Consulta: 21 febrer 2024].
- SCHEDL, Larissa (2022). «The “price” of immersion: Language learners as a cheap workforce in Malta’s voluntourism industry». *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication* [en línia], vol. 41, núm. 2, p. 181-200. <<https://doi.org/10.1515/multi-2020-0178>>.
- SEALS, Corinne A.; BELIAEVA, Natalia (2023). «Aspirational family language policy». *Language Policy*, vol. 22, p. 502-521. <<https://doi.org/10.1007/s10993-023-09674-3>>.
- SUNYOL, Andrea (2021). «Ara és a “gust del consumidor”: la llengua catalana en una escola internacional d’elit». *Revista de Llengua i Dret*, núm. 75, p. 126-143.
- VINCENT, Carol; MAXWELL, Claire (2016). «Parenting priorities and pressures: Furthering understanding of ‘concerted cultivation’». *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* [en línia], vol. 37, núm. 2, p. 269-281. <<https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1014880>>.
- ZIMMERMANN, Martina; FERRY-MEYSTRE, Murielle (2024). «The game of simulated immersion: Exploring rules and players’ roles in an anglophone camp in Switzerland». Presentació al congrés VALS-ASLA (Berna, febrer).