

A la Milena. I a l'Aniolí. Ara ja no em falta cap pàgina. I al Miquel Àngel. Moltes gràcies per la paciència.
Sense més paraules.

AGRAÏMENTS

Per raons i amb intensitats molt diverses, les persones i entitats següents reben les meues més sinceres gràcies: Francesc J. Hernández; Agnès Torras; Alfredo Alfageme; Birgit Brock-Utne (i, per ella, també totes les dones gràcies a les quals els homes esmentats en aquest projecte han pogut pensar sobre el tema); Cristina de la Cruz; Família Castillo Muñoz; Father Google; Hisakazu Matsushige; Javier Barbero; Jordi Pons; José Luis Tallón (professor d'anglès; i amb ell, totes les professores i professors que s'esgavellen perquè els seus alumnes aprenguen anglès en l'educació reglada); Kanye i Cecilia; Lola Rodrigo; Maties Segura, Javier Herrero i Bartomeu Prior; Montserrat Treserra; Pepa Senent; Pepe Beltrán; Rafael Castelló; Raül Burriel i Francesc J. Hernández.

A Xavier Bonal, director pacient i constant, que m'ha fet tornar al bon camí després de tantes vegades que em perdia, em va prevenir sense èxit dels perills de construir una casa massa gran per a les dades que hi havien de viure, m'ha assenyalat escletxes per on entrar i ha estat sempre *accountable*, *reliable* i *supportive* en tots aquests anys. Que no és poc!

Moltes gràcies també a Gema, Lucas, Rubén, Carmen, Ángeles, David, Ignacio, Raquel, María Jesús, Loles, Sergio, Raquel, Marina, José Ignacio, Susana, Begoña, Fermín, Mónica M., María, Piedad, Mónica G., Sandra, Laura, Ramón, Blanca, Eduardo, Antonio, Anabel, María Gloria, Lucas, Javier, Miguel, Alberto, Salvador, Maribel, Jordi, Sergi, Manuel i Patricia. Amb noms que protegeixen l'anonimat, és ben clar i transparent que, sense ells, aquesta recerca no existiria.

LA LENGUA ANGLESA: UN CAPITAL EN UN MERCAT.
Aprentatge i usos de l'anglès a la Plana de Castelló.

| | | |
|--------------|---|-----|
| 1 | Introducció..... | 4 |
| PRIMERA PART | | |
| 2 | Dels conceptes a les hipòtesis..... | 9 |
| 2.1 | Els capitals | 10 |
| 2.1.1 | Tipus de capitals | 11 |
| 2.1.2 | El capital social..... | 11 |
| 2.1.3 | El capital cultural..... | 13 |
| 2.1.3.1 | Capital lingüístic i funcions socials..... | 15 |
| 2.1.3.2 | El capital lingüístic incorporat: la competència..... | 18 |
| 2.1.3.3 | Temps i capital cultural incorporat..... | 20 |
| 2.1.4 | El capital simbòlic | 22 |
| 2.1.4.1 | La llengua anglesa com a capital simbòlic | 23 |
| 2.1.4.2 | Capital simbòlic i aprenentatge de llengües | 25 |
| 2.1.5 | Capitals i espai social: els grups socials | 27 |
| 2.2 | El mercat lingüístic | 30 |
| 2.2.1 | Mercat lingüístic i llengües..... | 32 |
| 2.2.2 | Mercat lingüístic i globalització..... | 39 |
| 2.2.3 | El mercat de la formació lingüística | 42 |
| 2.3 | Els camps | 45 |
| 2.3.1 | El camp educatiu..... | 47 |
| 2.3.2 | El camp empresarial..... | 50 |
| 2.3.3 | Del camp educatiu al camp empresarial: la inserció laboral..... | 53 |
| 2.3.4 | El camp universitari | 57 |
| 2.3.5 | El camp de les activitats no remunerades | 60 |
| 2.4 | L'hàbitus | 62 |
| 2.4.1 | Hàbitus, formació i ocupació | 64 |
| 2.4.2 | Hàbitus locals i globals o cosmopolites | 66 |
| 2.4.3 | Hàbitus instrumentals i integratius..... | 68 |
| 2.4.4 | L'hàbitus lingüístic | 69 |
| 2.5 | Estratègies..... | 71 |
| 2.6 | Trajectòries | 73 |
| 2.7 | Hipòtesis | 75 |
| SEGONA PART | | |
| 3 | El mercat lingüístic mundial..... | 77 |
| 3.1 | El mercat lingüístic en la història..... | 77 |
| 3.2 | El mercat mundial dels usos de la llengua anglesa..... | 81 |
| 3.2.1 | Llengua anglesa i globalització..... | 82 |
| 3.2.2 | Els mercats lingüístics al món i la llengua anglesa..... | 87 |
| 3.2.2.1 | El <i>cercle interior</i> com a mercat lingüístic | 89 |
| 3.2.2.2 | El <i>cercle exterior</i> com a mercat lingüístic..... | 92 |
| 3.2.2.3 | El <i>cercle en expansió</i> com a mercat lingüístic..... | 98 |
| 3.2.2.4 | L'Europa meridional: un mercat lingüístic diferent? | 107 |
| 3.2.2.5 | L'anglès com a capital a l'Europa meridional | 113 |
| 3.3 | El mercat mundial de la formació lingüística en anglès | 124 |
| 4 | La Plana de Castelló: aspectes de l'estructura social | 130 |
| 4.1 | Grups socials al País Valencià | 133 |
| 4.1.1 | Joventut i universitat: joves amb carrera | 138 |
| 4.1.2 | La mobilitat social | 141 |
| 4.2 | El camp empresarial a Castelló: créixer i exportar | 143 |
| 4.3 | El mercat del treball a Castelló | 152 |
| 4.3.1 | Mercat de treball i inserció laboral | 157 |
| 4.4 | El camp educatiu..... | 168 |

| | | |
|---------------------|--|-----|
| 4.4.1 | Les llengües estrangeres en el camp educatiu..... | 176 |
| 4.5 | El mercat lingüístic a Castelló | 184 |
| 4.6 | El mercat lingüístic de l'anglès..... | 185 |
| 4.6.1 | La formació lingüística a la Plana de Castelló..... | 185 |
| 4.6.1.1 | L'ensenyament de l'anglès en l'educació formal de règim general | 185 |
| 4.6.1.2 | L'ensenyament de l'anglès en l'educació formal de règim especial | 186 |
| 4.6.1.3 | L'ensenyament de l'anglès en l'educació no formal | 188 |
| 4.6.1.4 | L'aprenentatge natural o informal de l'anglès..... | 189 |
| 4.6.2 | La formació lingüística en anglès: un mercat actiu..... | 191 |
| 4.6.3 | Aproximació al mercat d'usos lingüístics a la Plana de Castelló..... | 192 |
| TERCERA PART | | |
| 5 | Les dades: de la població a l'anàlisi..... | 195 |
| 5.1 | Tècniques d'obtenció i producció de dades | 196 |
| 5.1.1 | Documentació | 197 |
| 5.1.2 | Entrevista semidirigida en profunditat..... | 197 |
| 5.1.3 | Contacte inicial i desenvolupament de l'entrevista..... | 198 |
| 5.1.4 | Població i grup seleccionat | 199 |
| 5.1.5 | Grup seleccionat i estructura social | 205 |
| 5.1.6 | Entrevistes realitzades..... | 214 |
| 5.2 | Entrevistes i anàlisi de dades | 215 |
| 5.2.1 | Determinació i codificació de les unitats de registre | 217 |
| QUARTA PART | | |
| 6 | Capitals i aprenentatge d'anglès..... | 220 |
| 6.1 | Capital cultural..... | 220 |
| 6.1.1 | Capital cultural heretat o familiar | 220 |
| 6.1.2 | Capital cultural adquirit o escolar | 225 |
| 6.1.2.1 | Itinerari general | 225 |
| 6.1.2.2 | Capital institucionalitzat..... | 228 |
| 6.1.2.3 | Capital incorporat i ensenyament no formal..... | 232 |
| 6.1.2.4 | Capital incorporat i aprenentatge natural..... | 236 |
| 6.1.3 | Temps i capital cultural incorporat | 238 |
| | Infància i aprenentatge natural | 238 |
| | Joventut i aprenentatge natural..... | 240 |
| 6.2 | Capital social..... | 246 |
| 6.2.1 | Capital social familiar..... | 249 |
| 6.2.2 | Capital social propi | 250 |
| 6.2.2.1 | Professorat | 251 |
| 6.2.2.2 | Coneguts anglòfons | 253 |
| 6.3 | Capital simbòlic | 255 |
| 6.3.1 | El capital simbòlic del sistema educatiu | 255 |
| 6.3.2 | Creences sobre l'aprenentatge de l'anglès..... | 261 |
| 6.3.3 | El capital simbòlic de la llengua anglesa | 267 |
| 7 | Hàbitus i grups socials..... | 271 |
| 7.1 | Superació, satisfacció i empenedoria..... | 271 |
| 7.2 | Hàbitus globals i locals | 277 |
| 7.3 | Hàbitus expressius, integratius i instrumentals | 281 |
| 7.4 | Hàbitus reificadors i aplicats..... | 284 |
| 7.5 | Aspectes de l'hàbitus lingüístic dels entrevistats..... | 288 |
| 8 | Estratègies, itinerari educatiu i itinerari professional | 294 |
| 8.1 | Estratègies d'aprenentatge d'anglès..... | 296 |
| 8.1.1 | Primerenques o tardanes | 297 |
| 8.1.2 | Independents o dependents del context..... | 299 |
| 8.1.3 | Comunicatives o credencialistes | 300 |
| 8.2 | Estratègies i grups socials | 302 |
| 9 | Llengua anglesa i camps socials..... | 304 |

| | | |
|------------|---|-----|
| 9.1 | Camp empresarial | 304 |
| 9.1.1 | Empreses i demanda d'anglès | 307 |
| 9.1.1.1 | Inserció laboral i llengua anglesa | 308 |
| 9.1.1.2 | Activitat laboral i ús de la llengua anglesa | 313 |
| 9.1.2 | Empreses i formació en anglès | 319 |
| 9.2 | Camp universitari i llengua anglesa | 321 |
| 9.3 | La llengua anglesa en el camp educatiu | 324 |
| 9.4 | Llengua anglesa i activitats no remunerades | 326 |
| 10 | Trajectòries | 329 |
| 11 | Conclusions | 335 |
| 12 | Bibliografia | 345 |
| Annex I. | Llistat de sigles i acrònims | 388 |
| Annex II. | Llistat de taules i gràfics | 390 |
| Annex III. | Guió de l'entrevista | 394 |
| Annex IV. | Transcripció de les cites en llengua original | 396 |

1 Introducció

Aquest treball va començar a caminar gràcies a dues cames, com els xiquets: l'interès per la comprensió d'un fenomen relacionat amb l'activitat professional (com a assessora a l'Àrea de Llengües Estrangeres del Servei de Llengües i Terminologia de la Universitat Jaume I) i el convenciment que la millor comprensió d'aquest fenomen s'havia d'aconseguir des de la perspectiva sociològica.

L'interès per l'aprenentatge i usos de la llengua anglesa prové, doncs, d'una etapa com a assessora d'anglès en què aquest coneixement era l'eix central de la meua feina quotidiana. Va ser la voluntat de comprendre el fenomen més enllà de l'experiència diària, l'intent d'organitzar i donar sentit i compleció a un gran nombre de dades disperses obtingudes en el context de l'exercici professional en el món de les llengües, el que em va portar a començar aquest projecte, fa més de deu anys.

Des d'un principi, la llengua anglesa quedava justificada com a fil conductor d'un estudi sociològic a partir de la valoració que se'n fa en els itineraris d'inserció professional (en la contractació inicial i en la promoció laboral, per exemple). A partir de la constatació que es tractava, efectivament, d'un capital -terme que no vaig poder utilitzar fins després de mesos de lectures teòriques- calia veure quin podia ser el valor d'aquest coneixement. Tant en la inserció professional com en els itineraris educatius, es tractava de valorar també la relació del capital que suposa l'anglès amb altres tipus de capital, com el capital social. Des d'una perspectiva més àmplia, el treball volia aspirar a trobar una relació entre les dimensions de l'estructura social i l'aprenentatge i ús de l'anglès, mantenint sempre l'equilibri entre el pes de les estructures, els processos i les accions dels agents; sense caure, per tant, en un determinisme excessiu que explica poques coses, i sense pensar tampoc que la llibertat dels aprenents i/o usuaris de la llengua anglesa és absoluta. Ha pesat en tot moment el fet que l'aprenentatge de l'anglès s'haja anat consolidant durant els llargs anys d'elaboració d'aquesta tesi com un 'problema' social de prou presència pública. Una certa responsabilitat en aquest sentit ha fet obligada la referència i la situació detallada del treball empíric en el marc sociogeogràfic i històric en què es troba.

El tema complia alguns requisits bàsics que m'havien quedat clars des dels principis dels meus estudis de sociologia. Com a aprenenta d'investigadora, calia que es tractara d'un tema pròxim, que poguera observar amb simpatia, del qual tinguera la màxima informació possible i les màximes possibilitats d'accedir-hi, però que no em suposara cap implicació emocional excessiva que no m'hauria permès mantenir la distància i la perspectiva correctes, mentre aplicava un qüestionament continuat de la meua posició.

Vaig decidir, doncs, centrar l'observació de l'aprenentatge i usos de l'anglès en els titulats de la Universitat Jaume I, grup que permetia centrar l'atenció en un "espai de xarxes" molt clar, que compleix almenys la característica de ser un espai molt unificat en el seu funcionament econòmic (Castelló, 2002a: 155pu). El marc utilitzat en aquesta tesi, la Plana de Castelló, és similar a la proposada Àrea Metropolitana de la Plana¹. Els titulats universitaris semblaven el col·lectiu jove més pertinent per a observar-hi la relació amb la llengua anglesa, apreciació confirmada de manera quantitativa en els estudis que defineixen el perfil de la persona multilingüe a Europa. Era una població que es preveia accessible, accés que, en canvi, va resultar una de les dificultats inicials més importants del projecte, primer per una simple qüestió de xarxes

¹ En canvi, és clar que el nostre objecte d'estudi no es refereix a la província al complet o a "la regió de Castelló –això és, els Ports, l'Alt i el Baix Maestrat, l'Alcalatén, la Plana Alta i la Plana Baixa" (Pitarch, 1995: 11), que requeririen tenir en compte importants diferències internes.

socials i després per l'afegit de la distància física. Superar aquesta dificultat representa un dels èxits que la finalització la tesi suposa.

En la recerca del marc conceptual més capaç d'explicar el que observava, les propostes de Pierre Bourdieu van aparèixer prompte com les més adequades, ja que permeten considerar tots els aspectes pertinents i per la seua globalitat fan parar l'atenció en qüestions que el sentit comú faria passar desapercebudes. Des de la sociologia, aquest marc teòric dóna l'oportunitat d'atorgar un tractament complet i coherent als fenòmens relacionats amb l'aprenentatge i usos de l'anglès. Des d'aquest punt de vista, la tesi suposa doncs l'intent d'organitzar el que Robert K. Merton anomena marcs teòrics de nivell mitjà² i donar-los, a través de la relació i inclusió en el plantejament teòric de Pierre Bourdieu, un sentit més complet i profund. Per tant, si en un principi volia contrastar les tipologies d'itineraris d'inserció professionals amb el nivell de competència i usos de la llengua anglesa, aquest objectiu es va anar convertint en part d'un projecte que cobria més perspectives. El mateix va passar amb la contextualització de les dades personals en el seu marc històric i social.

En el camí ha calgut, per tant, anar establint les relacions correctes amb conceptes i plantejaments de marcs teòrics provinents de la lingüística aplicada (com els estudis de SLA, *Second Language Acquisition*) i de la mateixa sociologia (estudis d'itineraris d'inserció professional), tasca que ha exigint moltes hores de reflexió i que crec haver completat satisfactòriament. Per tant, a mesura que noves dades em portaven a l'observació d'un fenomen sociològic, és a dir, identificava alguna peça d'aquest puzzle, ha calgut trobar el terme que les explicava i relacionava, i concretar-ne el significat exacte que cadascun adopta en aquest treball.

Des d'una perspectiva complementària, l'estudi tracta d'operativitzar i plasmar en el grup social dels titulats universitaris, dins de la societat castellonenca, els conceptes bàsics desenvolupats per Bourdieu. Així, el treball es planteja estudiar els processos d'adquisició i ús de l'anglès amb l'objectiu d'oferir una **panoràmica** global que mostre els diversos papers que té aquesta llengua en la nostra societat, observant fins a quin punt hi ha desigualtats en l'accés que hi tenen els diversos grups socials, per una part, i les desigualtats que pot provocar el seu ús, per l'altra.

Comptant amb unes hipòtesis inicials i unes dades concretes per a contrastar-les, el treball que teniu a les mans és també un intent de recollir de manera al màxim estructurada informació documental sobre la situació de la llengua anglesa des de l'entorn més concret fins al més general. Des d'aquesta perspectiva, la tesi ha buscat **entendre** aquesta situació en el sentit weberian del terme, amb el màxim de profunditat i compleció.

Després d'aquesta **introducció**, i com a filla de teixidora atenta, he volgut crear un ordit dens i organitzat sobre el qual he bastit una trama potser una mica clara, però exhaustiva i completa al màxim a partir dels fils de què disposava. És aquest ordit el que conforma el segon capítol o **primera part**, és a dir, el marc teòric en què se situen els conceptes utilitzats en les hipòtesis. Al seu torn l'ordit està format per apartats dedicats a cadascun dels conceptes centrals per a explicar els fenòmens que s'observen. Aquest capítol és profundament deutor de tots els autors als quals fa referència, tant creadors d'explicacions pertinents com transmissors del treball intel·lectual d'altres. Per això, el capítol no deixa de ser un recull de cites organitzades després d'un llarg procés d'estructuració que ha permès arribar a la millor explicació per al fenomen observat. És clar que qualsevol coneixedor de l'obra de Pierre Bourdieu pot passar amb rapidesa pels fonaments d'aquest edifici que li resultarà del tot conegut. D'altra banda, molt conscient de

² És a dir, teories que expliquen aspectes concrets de la realitat a partir dels treballs empírics d'investigació.

les limitacions de l'estudi empíric que presente, espere no haver creat un barco massa gran per a transportar un equipatge xicotet.

En relació amb les cites d'aquest capítol, que contribueixen a complir el criteri de credibilitat, demane disculpes i paciència als lectors per l'excés de referències que alenteixen la lectura. Les referències no indiquen "mala digestió" o precipitació a l'hora de fonamentar el treball, sinó la satisfacció d'haver trobat i pogut manllevar els mots justos que expressen el que volia dir.

El tercer capítol, primer de la **segona part**, aspira a fer una presentació del mercat lingüístic mundial que servisca per a situar correctament la posició de la llengua anglesa en la Plana de Castelló. Les característiques del mercat es concreten amb exemples per a cada una de les zones establertes. En arribar a Europa i, en concret, a l'Europa meridional, s'intenta detallar al màxim les característiques identificades pels estudiosos com a definitòries, per tal d'acotar els condicionants d'aquest mercat. El capítol següent pren com a centre de la seua atenció el marc sociogeogràfic concret en què es mouen els titulats objecte d'estudi i fa una presentació del funcionament dels diversos camps lingüísticament significatius. Finalment, els camps rellevants en l'aprenentatge i usos de l'anglès a Castelló es presenten en el setè capítol.

La **tercera part** aborda la metodologia en un sentit ampli, des de la justificació de la diversitat de tècniques emprades fins a la caracterització detallada del grup finalment protagonista, del qual es fa una presentació acurada. Aquesta tercera part serveix alhora com a presentació de la **quarta**, en què s'exposen amb detall els resultats concrets de les entrevistes dutes a terme, les mateixes entrevistes que han obligat a modular el marc teòric perquè fóra el suport real per a la seua anàlisi. És evident que la lectura del text es pot fer de manera cronològica, però la interrelació entre els conceptes descrits en la primera part i els resultats exposats en la quarta a partir d'aquests conceptes fa que calga recordar sovint el marc teòric per a poder seguir amb facilitat les explicacions. Les referències en el text als apartats anteriors corresponents s'han inclòs amb la voluntat de donar dreceres per a una lectura fonamentada.

Finalment, els **annexos** recullen en primer terme un llistat de les sigles utilitzades; tot seguit un llistat de les taules i gràfics que apareixen en el text; s'inclou després el guió general de l'entrevista, que s'adaptava en cada cas al desenvolupament concret de la conversa; finalment, es fan constar les versions originals de les cites utilitzades. Ha semblat preferible no incloure les taules inicials en què consta la informació bàsica dels entrevistats organitzada d'acord amb els seus itineraris: educatiu, professional i d'aprenentatge d'anglès. Aquestes taules no permeten mantenir el criteri habitual de respecte de l'anonimat de les persones entrevistades, ja que inclouen detalls molt específics sobre la seua vida, i eliminar-ne tots aquests detalls concrets voldria dir llevar-los qualsevol interès.

Si per un costat és cert que, com quasi sempre, també en aquest cas l'enfocament sociològic ha revelat fets i coneixement que semblen la descoberta de la sopa d'all, per l'altre és evident la utilitat d'accedir a aquest coneixement de manera explícita i organitzada. També és cert que el treball ha obert moltes més preguntes de les que ha aconseguit contestar i ha provocat el desig d'aprofundir en noves dimensions.

Com en qualsevol camí vital, els quasi dotze anys de treball han comportat la meua evolució acadèmica i personal, sempre acompanyada per aquest tercer fill intel·lectual, de llarguíssima gestació. Si per un costat han obligat a l'assumpció de limitacions doloroses, per l'altre la tesi m'ha permès madurar-los i traure'n el millor fruit.

Notes

Tot i que el **plantejament diacrònic** del projecte estava en principi molt acotat a les dates centrals en la trajectòria de les persones entrevistades (anys 2000-2005 aprox.), la durada de la redacció ha fet que a vegades siga difícil trobar les dades estadístiques més rellevants per al període analitzat, per la qual cosa hi pot haver un efecte anacrònic no desitjat que s'ha intentat mantenir sota control.

Davant del dubte sobre la **persona gramatical** més correcta per utilitzar al llarg del text, he optat pel tradicional i a vegades massa grandiloqüent ‘nosaltres’ davant del ‘jo’ que remet més directament a la meua elaboració personal del projecte. En tot cas, he volgut pensar que els possibles lectors de la tesi i jo mateixa formem un ‘nosaltres’ menys solitari i més engrescador a l'hora d'endinsar-nos en aquesta aventura acadèmica.

Pel que fa al **sexisme del llenguatge**, he optat per no utilitzar sistemàticament la forma femenina i masculina de tots els substantius, conscient, però, del biaix de gènere que l'ús habitual introdueix. Per això, en els casos en què m'ha semblat adequat, encara que de manera no sistemàtica, sí que apareixen les formes femenines corresponents.

Quant a les cites de fonts no escrites en català, s'ofereix en tots els casos una **traducció pròpia** dels fragments citats, juntament amb la versió original com a annex final del text.

PRIMERA PART

2 Dels conceptes a les hipòtesis

Des de la perspectiva sociològica, el procés d'aprenentatge d'una llengua s'enfoca adequadament si es veu com un procés d'adquisició de capital lingüístic considerat com a part del capital cultural, tal com ha estat descrit per Pierre Bourdieu. Els usos d'aquesta llengua són els usos d'un capital en un mercat concret. Cal tenir en compte que "allò que s'esdevé en la comunicació verbal, fins i tot el mateix contingut del missatge, és [socialment] inintel·ligible mentre no es pren en compte la totalitat de l'estructura de les relacions de poder que és present, encara que invisible, en l'intercanvi" (Bourdieu i Wacquant, 1992³). Dit d'una altra manera, "les relacions de comunicació per excel·lència que són els intercanvis lingüístics també són relacions de poder simbòlic en què s'actualitzen les relacions de força entre els locutors o els seus grups respectius" (Bourdieu, 1982: 14ⁱⁱⁱ). Aquestes cites, que relacionen llengua i poder, deixen clar com Bourdieu planteja el **poder** com a l'element bàsic en les relacions socials, centrades en la lluita per tenir'n la major quantitat possible. Entre els múltiples significats de la paraula, Bourdieu entén el poder com a *Macht*⁴, és a dir, el terme alemany que expressa "la capacitat de fer esdevenir la voluntat pròpia... de poder-la realitzar simplement perquè es vol" (Wolff, 2005: 19ⁱⁱⁱ) i "queda descrit en termes dels tipus de capital als quals tenen accés, utilitzen i produeixen les persones en diferents camps" (Pennycook, 1997: 1^{iv}).

Si ens interessa visibilitzar les relacions entre una llengua i la societat, el treball de Bourdieu aporta una sèrie de conceptes que són les peces fonamentals d'un sofisticat edifici intel·lectual^{4v}: la teoria del camp, la noció d'*habitus*, de capital social o de "violència simbòlica" són conceptes que ell aplica en el context de la recerca empírica i que van madurant al llarg del temps. Així, "nocions com la d'*habitus*, camp i capital es poden definir, però només a l'interior del sistema teòric que constitueixen, mai en estat aïllat" (Bourdieu, 1992a: 71^{vi}). Efectivament, la seua relació amb els conceptes és pragmàtica: els tracta com a **caixes d'eines** (Wittgenstein), disponibles per ajudar-lo a resoldre problemes concrets que apareixen en el camp de recerca (Busquets, 2002: 272). Tots els conceptes que utilitza són només un instrument dins de la seua caixa d'eines conceptual, ja que, per a ell, és la interacció entre les diverses eines conceptuales el que genera la lògica o sentit de la pràctica. Els conceptes són eines per a utilitzar en la recerca empírica més que no idees per a debatre en textos^{vii} (Reay, 2004: 435-439⁵).

En el nostre cas, els conceptes teòrics que seleccionem com a bàsics són els de camp i capital (conceptes estàtics) i mercat, hàbitus, estratègies, conversió de capitals o trajectòries (conceptes dinàmics). Per bé que el treball es planteja en principi oferir la panoràmica esmentada, té també una **part dinàmica** que reflecteix els canvis en el temps. Les classificacions en l'espai social a partir de capitals i camps són estàtiques, fotografies en un moment. L'estructura de capitals disponibles dels agents crea unes disposicions que es reflecteixen en uns hàbitus concrets. Són les persones les que es mouen, amb el seu hàbitus i les seves estratègies, fan conversió de capitals i passen a un altre lloc de l'espai social o es queden en el mateix, si els canvis són generals, sempre situades en un camp concret. Les trajectòries recullen i situen socialment els itineraris d'aprenentatge i usos.

D'acord amb aquesta nota introductòria, es presenten tot seguit els conceptes que han servit de base per a aquest projecte.

³ També es podria entendre com a *Herrschaft*, que correspon al poder que detenta una persona sobre una altra. Seria *Gewalt* si comportara l'aplicació de violència. En un sentit estrictament físic, seria encara *Kraft* (Wolff, 2005: 19).

⁴ Que no és accessible a primera vista. Només el temps m'ha permès començar a entendre'n la profunditat i dimensions. Són els reculls de xerrades i conferències el que fa accessibles els textos originàriament escrits. Com deia un dels estudiants del Collège de France: "Quan us llig, no entenc res; quan us escolte, ho entenc tot" (Chevassus-au-Louis, 2012: 1).

⁵ Sobre aquest plantejament aplicat al concepte d'*habitus*.

2.1 Els capitals

Tal com acabem d'observar, Bourdieu planteja el **poder** dels grups socials com les diferents formes de capital a les quals tenen accés i utilitzen en diferents camps. És central considerar que el capital no és senzillament quelcom que es té, sinó quelcom que té un valor diferent en contextos diferents, mediat per les relacions de poder i coneixement en els diferents camps socials. Bourdieu identifica quatre tipus de capital: econòmic, cultural, social i simbòlic. A diferència dels plantejaments materialistes habituals en l'economia política, Bourdieu contempla el capital econòmic com un entre les diverses formes de capital (Pennycook, 1997: 1^{viii}). Per bé que el poder és el concepte més central i obtenir-lo és el que els diferents grups persegueixen, la lluita es visualitza amb el capital que tenen.

Bourdieu entén el capital com a les forces amb les quals els privilegis, les classes i l'estatus es produeixen i reproduïen, a través de les estructures i processos socials. Així, teoritzar el capital és la manera de teoritzar el poder, perquè el capital "és allò que converteix els jocs de la societat, i entre ells el joc econòmic, en quelcom diferent dels simples jocs d'atzar que ofereixen a cada moment la possibilitat d'un miracle" (Bourdieu, 1986: 241; Wilson i Chiveralis, 2004: 3^{ix}).

Segons Bourdieu, "el capital és treball acumulat, tant si és en forma de matèria com si és en forma interioritzada o *incorporada*. Quan agents individuals o grups s'apropien de capital privadament o exclusiva, fan possible també, gràcies a això, l'apropiació d'energia social en forma de treball viu o de treball cosificat" (2000: 131^x). Bourdieu utilitza un concepte de capital global, el patrimoni de classe que és a l'origen de les desigualtats socials ja que inclou el conjunt dels béns econòmics i dels mitjans de producció (capital econòmic), així com també el conjunt de les qualificacions intel·lectuals i del patrimoni cultural (capital cultural) (Bouchet, 2008^{xi}). A aquests dos grans conjunts cal afegir-hi el capital social.

"El capital pot presentar-se de **tres maneres** diferents. La forma concreta en què es manifesta dependrà de quin siga el camp d'aplicació corresponent, així com de la major o menor quantia dels costos de transformació, que constitueixen una condició prèvia per a la seua aparició efectiva. Així, el **capital econòmic** és directament i immediatament convertible en diners, i resulta sobretot indicat per a la institucionalització en forma de drets de propietat; el **capital cultural** pot convertir-se sota certes condicions en capital econòmic i resulta apropiat per a la institucionalització, sobretot, en forma de títols acadèmics; el capital social, que és un capital d'obligacions i "relacions" socials, resulta igualment convertible, sota certes condicions, en capital econòmic, i pot ser institucionalitzat en forma de títols nobiliaris. [Nota:] El **capital simbòlic**, és a dir, capital –en la forma que siga– en la mesura en què és representat, açò és, simbòlicament aprehès, en una relació de coneixement o, per a ser més exactes, de reconeixement i desconeixement (*misrecognition*), pressuposa la intervenció de l'hàbitus, entès com una capacitat cognitiva socialment constituïda" (Bourdieu, 2000: 135-136^{xii}).

En obres d'una primera època⁶, Bourdieu distingeix entre més tipus de capital, ja que aïlla el capital lingüístic i l'escolàstic/escolar (per exemple en *La Distinction*, 1979, o bé en els textos recollits a *Questions de sociologie*, 1983). Justament és el capital lingüístic aïllat el que té en *Ce que parler veut dire* (1982) una importància destacada. En canvi, ja a l'article "Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital" (1983) redueix els tipus de capital a quatre de centrals, sempre amb la voluntat de fer més operativa la conceptualització marxiana i d'incloure-hi els aspectes no estrictament econòmics. Entre altres

⁶ "Els primers treballs de Pierre Bourdieu... distingeixen entre diferents formes de capital que inclouen el capital econòmic, el capital cultural, el capital lingüístic, el capital escolar o escolàstic i el capital social. Més tard, en la seua obra titulada "Les formes de capital", Bourdieu (1986) redueix aquests diferents tipus de capital en tres –econòmic, cultural i social, i aborda la qüestió de com aquestes formes de capital s'interrelacionen i es poden convertir d'una en una altra per tal de maximitzar l'acumulació" (Quibria, 2003: 26).

raons per la seua gran claredat expositiva, aquest article ha tingut una gran difusió entre tots aquells que volen aplicar el sistema conceptual de Bourdieu. Per aquest motiu adoptem la classificació proposada també en el nostre treball^{7xiv}.

Alguns autors assenyalen la perillositat de classificar els tipus de capital com a manera de desviar l'atenció cap a aspectes secundaris i perdre de vista el plantejament crític d'origen marxista en què es basa Bourdieu, el qual en un moment destaca que "el capital econòmic és a l'arrel de *tots* els altres tipus de capital" (1997: 54^{xv}; text original de 1983). Tanmateix, els analistes de l'obra de Bourdieu han assenyalat l'ambigüetat de les seues relacions amb el pensament marxista, per un costat, i amb els conceptes desenvolupats per Marx, per l'altre (el 'capital' de Bourdieu sovint no es distingeix prou clarament del 'valor' i la 'riquesa' en Marx). Així, no és sempre evident al llarg de l'obra de Bourdieu que el capital econòmic siga el primer i bàsic, i l'ús general del mateix terme és sovint poc precís segons alguns analistes (Fowler, 2001: 316; Beasley-Murray, 2000: 103). Altres, però, han observat que l'ús canvia segons l'objecte d'estudi, ja que tots els conceptes són eines per a l'anàlisi.

2.1.1 Tipus de capitals

"Els capitals no són tots del mateix tipus. Uns reposen sobre un artifici jurídic -la propietat privada-, altres s'adquireixen amb l'ajuda d'una formació (o transmissió de saber), altres depenen encara de creences. Tots són font d'una legitimitat que dóna autoritat" (Addi, 2004: 3^{xvi}).

Hem observat com la classificació i la primacia de capitals canvia en les diverses èpoques d'activitat investigadora de Bourdieu. Fins i tot s'arriba a afirmar que "per a ell existeix un tipus de capital específic de cada camp social, que en determina l'estructura i constitueix l'entorn de les lluites" ("Pierre Bourdieu", *Wikipedia* fr., 2012^{xvii}). Tot i que el poder depèn de la combinació i el volum total dels capitals, el **capital econòmic** és central en la creació de desigualtat. Com hem vist en l'article de referència "Les formes del capital", es tracta del capital "que és immediatament i directament convertible en diners i es pot institucionalitzar en forma de drets de la propietat" (Bourdieu, 1986^{xviii}). La resta de capitals es defineixen en relació a aquest, per la qual cosa sí que funciona d'alguna manera com a capital central, fet que recorda la relació de Bourdieu amb Marx: "el *capital cultural*, que és convertible, sota certes condicions, en capital econòmic...; i com a *capital social*, ... que és convertible, sota certes condicions, en capital econòmic" (Bourdieu, 1986^{xix}).

2.1.2 El capital social

Aquest capital queda definit segons Bourdieu⁸ com "la suma dels recursos reals o potencials que estan lligats a la possessió d'una xarxa duradora de relacions més o menys institucionalitzades de coneixement mutu i reconeixement o, en altres paraules, a la pertinença a un grup que ofereix a cadascun dels seus membres el suport del capital de propietat col·lectiva, una 'credencial' que els dóna dret al crèdit,

⁷ Tanmateix, no sembla que la distinció teòrica entre els diversos tipus de capital fóra una preocupació central en el pensament de Bourdieu sinó, com qualsevol altre concepte, un element de la 'capsa d'eines' construïda per a explicar la desigualtat social. Així, l'any 1994 torna a parlar dels diferents tipus de capital tal com els havia classificat en un primer moment d'elaboració teòrica: "Anomeno capital simbòlic qualsevol espècie de capital (econòmic, cultural, *escolar* [èmfasi nostre] o social) quan es percep segons categories de percepció" (Bourdieu, 1994: 161).

⁸ El concepte és central en sociologia i altres autors com James Coleman o Robert D. Putnam l'han utilitzat des de perspectives diferents a la de Bourdieu, centrada a mostrar com el capital social contribueix a produir i reproduir la desigualtat. (veg. Baquero, 2010: 6).

en els diversos sentits de la paraula. Aquestes relacions poden existir només en estat pràctic, en intercanvis materials i/o simbòlics que ajuden a mantenir-les. També poden ser instituïdes socialment i avalades per l'aplicació d'un nom comú (el nom d'una família, una classe, una tribu, una escola, una festa, etc.) i per tot un seguit d'actes que institueixen... En estar basades en intercanvis indissolublement materials i simbòlics, l'establiment i manteniment dels quals pressuposa el reconeixement de proximitat, també són en part irreductibles a les relacions objectives de proximitat en espai físic (geogràfic) o fins i tot en espai econòmic i social" (Bourdieu, 1986: 248^{xx}).

"Es tracta d'una visió del capital social com a recursos, acumulats primàriament com un conjunt d'obligacions que tenen els altres d'acord amb la norma de la reciprocitat" (Quibria, 2003: 26^{xxi}). "Aquesta definició posa de relleu la dimensió com a xarxa del capital social, és a dir, les oportunitats i els avantatges que obtenen els individus de la pertinença al grup. El concepte de Bourdieu del capital social és essencialment individualista. En els seus escrits, Bourdieu se centra en el valor instrumental del capital social per a l'obtenció de beneficis econòmics i socials gràcies a la pertinença al grup i en l'impuls a la inversió individual a què porta el fet de ser-ne membre" (Quibria, 2003: 21^{xxii}). En "Les formes del capital", Bourdieu (1986: 241-248) "indica que el capital social té tres elements: 1. La relació social que permet a les persones tenir accés als recursos posseïts pels seus associats. 2. La quantia d'aquests recursos. 3. La qualitat d'aquests recursos" (Wilson i Chiveralis, 2004: 4^{xxiii}). "L'existència d'una xarxa de connexions no és una dada natural, ni tan sols una "dada social" constituïda en un moment i per sempre gràcies a un acte social d'institució..., sinó el producte del treball d'instauració i manteniment que és necessari per a produir i reproduir vincles duradors i útils, que produeixen beneficis materials o simbòlics"(Bourdieu, 1980: 2^{xxiv}).

"La modernitat és més desigual [que la societat de la Cabília] perquè els capitals socials que genera divideixen més la societat allargant la jerarquia social. El mercat produeix la pobresa, el dret crea la delinqüència, l'escola augmenta l'exclusió, etc. Per evitar la pobresa, la delinqüència, l'exclusió ... cal que la persona tinga un capital social cada vegada més difícil d'adquirir" (Addison, 2004: 3^{xxv}).

Saber una llengua com a vehicle bàsic de comunicació, comporta també un capital social: "l'aprenentatge d'una llengua s'acompleix per familiarització amb persones que juguen papers totals la dimensió lingüística dels quals només és un aspecte mai aïllat com a tal" (Bourdieu, 1982: 83^{xxvi}). Potser aquestes persones no formen part del capital social en el sentit més estricte, però sí que ho fan quan considerem les distintes xarxes del capital social de la manera més àmplia. Encara més: "com a parlants d'una llengua, la proficiència va lligada a un sistema de comunicació, un univers mental o una història. No valorem de la mateixa manera el bilingüisme de la població rural, de les minories regionals, dels immigrants o de parelles mixtes que el dels executius, investigadors o funcionaris internacionals (parlant anglès o altres llengües). El domini de diverses llengües forma part aleshores del capital social, que es pot considerar característica distintiva de la reproducció d'algunes elits. Per bé que a França els currículums bilingües tenen tant èxit, inclouen l'anglès (o l'alemany en menor mesura), però no inclouen el portuguès o l'àrab, llengües socialment importants a França" (Vanhoenacker, 2003: 24^{xxvii}). Per què algunes llengües formen part d'aquests currículums i altres no? És clar que les persones que hi ha *darrere* de cada llengua són les que li atorguen el capital simbòlic en cada cas. De totes maneres, és possible ampliar la restrictiva i jeràrquica visió de Vanhoenacker: el coneixement de qualsevol llengua, pel fet que ens incorpora a una comunitat lingüística ([veg. 3.2.](#)), suposa un requisit previ a l'inici de qualsevol relació que ens aportarà capital social.

Si es vol fer una anàlisi aprofundida de les dimensions del capital social, cal observar l'extensió de les xarxes (d'abast familiar, comunitari o societari), l'estructura de les relacions socials (per exemple, l'heterogeneïtat dels membres de les xarxes, si les relacions són formals o informals...) o la densitat dels vincles socials (Sarasa i Riba, 2006: 10-11).

2.1.3 El capital cultural

Finalment, el **capital cultural**^{9xxviii} mesura la quantitat de recursos culturals de què disposa una persona i "pot existir en tres formes o estats: en estat interioritzat o **incorporat**, és a dir, en forma de disposicions duradores de l'organisme; en estat **objectivat**, en forma de béns culturals, quadres, llibres, diccionaris, instruments o màquines, que són resultat i mostra de disputes intel·lectuals, de teories i de les seues crítiques; i, finalment, en estat **institucionalitzat**, forma d'objectivació que cal considerar apart perquè, tal com veurem en el cas dels títols acadèmics, atorga propietats completament originals al capital cultural que ha de garantir" (Bourdieu, 2000: 136^{xxix}). Aquests tres tipus són explicats i exemplificats per Mauger (2002: 11^{xxx}): els diversos tipus tenen característiques diferents. El capital cultural incorporat (començant per la docilitat, és a dir, etimològicament, la disposició a deixar-se instruir) queda internalitzat mitjançant la socialització i l'educació, l'objectivat es refereix als béns culturals materials que poden passar d'una persona a una altra i l'institucionalitzat són els títols, diplomes i certificats, en forma, essencialment i en l'època contemporània, de títol escolar. Així, "la **distinció** cultural no és tan sols posseir objectes, sinó, de manera creixent, realitzar activitats diferencials i exhibir determinades destreses: esquiar, parlar llengües, tocar un instrument musical... Tot ens remet a diferents patrons de pràctiques culturals" (Samper i Mayoral, 1998: 148^{xxxi}). Tant el capital escolar com el capital lingüístic, aïllats en alguns moments per Bourdieu, queden inclosos dins del capital cultural.

Per als nostres objectius, i des del punt de vista del mercat de la llengua anglesa a la Plana de Castelló, perfilar els diferents capitals que pot suposar el domini d'una llengua ajuda a entendre el seu valor i usos en el mercat. El coneixement, en aquest cas, de la llengua anglesa suposa l'adquisició d'unes **habilitats cognitives** que cal considerar **capital cultural incorporat**. "L'acumulació de capital cultural exigeix una incorporació que, en la mesura en què suposa una tasca d'inculcació i d'assimilació, costa temps, un temps que cal que s'invertisca personalment [...] Aquest capital "personal" no es pot transmetre instantàniament (a diferència dels diners, d'un títol de propietat o fins i tot d'un títol nobiliari) com a do o per transmissió hereditària, compra o intercanvi [...] no es pot acumular més enllà de les capacitats d'apropiació de l'agent concret, s'afebleix i mor amb el seu portador (juntament amb les capacitats biològiques, la memòria, etc.)" (Bourdieu, 1979b: 4^{xxxii}). Pel mateix fet de ser incorporat, aquest capital és una possessió que s'ha convertit en part integrant de la persona i, per tant, en hàbitus (Bourdieu, 2000: 140). La socialització familiar i el temps que s'hi inverteix transmet uns capitals culturals incorporats en forma d'hàbitus que són els **capitals heretats**. En canvi, cal adquirir individualment i de manera explícita els capitals institucionalitzats, com veurem¹⁰.

El coneixement es tradueix en **capital cultural institucionalitzat** quan va acompanyat de la possessió de diplomes que l'acrediten: "amb el diploma escolar, títol de competència cultural que atorga a qui el té un valor convencional, constant i garantit jurídicament des de la perspectiva de la cultura,

⁹ Bourdieu arriba a anomenar-lo *capital informacional* "per donar a la noció la seua generalitat més completa" (Bourdieu i Wacquant, 1992: 119).

¹⁰ Excepte, per exemple, els títols nobiliaris, que queden fora del nostre objecte d'estudi.

l'alquímia social produeix una forma de capital cultural que té una autonomia relativa en relació amb qui el té i fins i tot també en relació amb el capital cultural que posseeix efectivament en un moment donat del temps" (Bourdieu, 1979b: 5^{xxxiii}). És en aquest sentit que considerem el capital escolar inclòs en el cultural. Es tracta d'un capital cultural adquirit i institucionalitzat, mentre que el capital cultural heretat (familiar) consisteix bàsicament en capital incorporat.

Bourdieu (1991) mostra amb detall els usos de les proves o **exàmens** com a instruments de poder fent referència al seu poder simbòlic, que queda garantit i reforçat per una sèrie de mecanismes: utilitzar les proves com a ritus de passatge, socialitzar-hi les persones, crear una dependència de les proves per part dels examinands des de molt petits i valorant la percepció dels resultats d'una prova com a principal criteri de valor. Encara més, els resultats de les proves es doten de valor econòmic i així poden proporcionar un mitjà per controlar el coneixement (Shohamy, 2001: 374^{xxxiv}). Bourdieu troba l'explicació de la gran acceptació i confiança del públic en les proves en un contracte no escrit entre els dominants, que tenen el poder, i els qui estan subjectes a proves, que volen ser dominats per tal de mantenir el seu lloc i posició en la societat. La necessitat dels qui se sotmeten a proves de perpetuar i mantenir l'ordre social els porta a atorgar als dominants el poder d'introduir les proves. Les proves són, doncs, fonamentals en la reafirmació del poder social i en el manteniment de l'ordre social, cosa que explica la seua posició dominant i el fet que no només no es qüestionen, no se supervisen i no es controlen, sinó que en realitat gaudeixen d'una enorme confiança i suport per part del públic i de les institucions" (Shohamy, 2001: 375^{xxxv}).

Per a la situació de conflicte lingüístic entre el català i el castellà, i a partir dels indicadors disponibles, Rafael Castelló operativitza el **valor del capital lingüístic en el mercat** en les tres dimensions següents: el "primer component rellevant d'aquest capital lingüístic és l'expressat per la dotació de competències lingüístiques. Es tracta d'un capital molt relacionat amb el capital cultural acumulat, en general. És a dir, que depèn en gran mesura del nivell d'escolarització experimentat. A través del nivell de coneixement d'un idioma, com ara per exemple la diferència entre un coneixement passiu o actiu, o entre un coneixement oral o escrit..., podem aproximar un indicador del capital lingüístic dels individus. Es tracta, en termes econòmics, d'una mena de "capital fix", la infraestructura sense la qual no són possibles els altres components del capital lingüístic. Podem denominar aquesta forma... **capital competencial**... és un recurs necessari, però insuficient... Dels usos socials que fan de la llengua els individus també obtenim una informació rellevant sobre el capital lingüístic... un segon component del capital lingüístic que podem anomenar **capital instrumental**. En termes econòmics és una mena de "capital circulat" que permet rendibilitzar el "capital fix".

Hi ha un tercer component del capital lingüístic que està relacionat amb la valoració que es fa de la llengua. És una mena de "taxa de canvi" o "tipus d'interès" del **capital competencial** (fix) i del **capital instrumental** (circulant), respecte a formes de capital no lingüístic, com ara econòmic –la llengua serveix per trobar feina o guanyar més diners, per exemple-, social –serveix per establir noves relacions socials, fer amics...-, etc. Aquest tercer component del capital lingüístic adopta una forma de capital simbòlic, que podem anomenar **capital valoratiu**" (Castelló, 2002b: 201)¹¹.

L'operativització duta a terme per Castelló està molt relacionada amb les dades disponibles i els indicadors que es poden construir a partir d'elles. En tots els casos parteix d'enquestes en què no tan sols

¹¹ Rafael Castelló ha utilitzat la classificació per a operativitzar les actituds lingüístiques al País Valencià. Aquesta operativització, que segueix l'esquema teòric de Pierre Bourdieu, recorda els termes *coneixement, usos i actituds*, clàssics en sociolingüística, a partir dels quals s'han construït les enquestes sobre llengües en el nostre context.

la valoració d'una llengua, sinó també la competència i el seu ús es valoren a partir de l'autoatribució. Aquesta és segurament una operativització adequada si volem abordar l'anàlisi d'un mercat lingüístic des del punt de vista de les llengües oficials en una unitat político-administrativa. En canvi, si abordem l'anàlisi del mercat d'una sola llengua tradicionalment considerada estrangera en la unitat corresponent, les dades referides al conjunt de la població són més escasses i l'objectiu de l'anàlisi és diferent.

D'altra banda, també en el cas de les llengües estrangeres l'adquisició del capital lingüístic "no es refereix només al conjunt de competències lingüístiques que cal adquirir, sinó també a una relació social amb les llengües estrangeres en què les diverses condicions socials d'aprenentatge tindrien el poder d'instaurar una divisió entre els qui consideren que han acumulat els atributs lingüístics i culturals [capital simbòlic] i tenen un domini pràctic de l'ús de la llengua en situacions quotidianes d'interacció social, per un costat, i els qui només en tenen un coneixement imperfecte i més formal" (Nogueira, 2008: 114^{xxxvi}). Cal, per tant, tenir en compte el capital simbòlic de què cada llengua disposa i que pot ajudar o entorpir el seu aprenentatge.

2.1.3.1 Capital lingüístic i funcions socials

Per bé que el plantejament de Pierre Bourdieu posa l'èmfasi en el valor del capital en cada mercat, val la pena recordar en aquest context que qui posseeix un capital lingüístic concret, té alhora

- les possibilitats de comunicació entre persones, en la seua funció social referencial o comunicativa, que es basa en la transmissió de missatges; aquesta funció es pot relacionar directament amb el capital incorporat i, en concret, amb el capital instrumental descrit per Castelló (2002: 201) que pressuposa, és clar, un capital competencial anterior.
- la capacitat de formar part de la comunitat lingüística que aquesta llengua vehicula, és a dir, la seua funció simbòlica, identificativa o integrativa; les característiques de la comunitat lingüística en general i el capital simbòlic associat a parlants concrets tindran una relació directa amb aquesta funció.
- i la definició del món o cosmovisió que aquella llengua comporta en la seua funció definitòria (Lamuela, 1982; Mollà, 2002: 13; Torras, 1991: 21).

Pel que fa a la **funció referencial**, és la que permet "...el procés social d'aconseguir entendre's, la coordinació de l'acció i la socialització de les persones" que "s'han identificat com a funcions centrals del llenguatge (Habermas 1984; una anàlisi sociològica clàssica de la funció social del llenguatge es troba a Mead 1934). Es pot concloure que és per la seua funció comunicativa que la llengua contribueix a la integració social" (Koenig, 1999^{xxxvii}). Les funcions comunicatives o instrumentals tenen relació justament amb la llengua com a sistema comunicatiu, com a eina al màxim de neutra i invisible que permet el contacte i la transmissió d'elements diversos (informació, valoracions, etc.) entre dues persones.

Quan es considera una llengua des de les ciències socials i no des de la filosofia o la lingüística, se sol donar prioritat justament a aquests valors instrumentals o comunicatius (Rausell, 2002). Això és el que fa la disciplina de l'economia de la llengua. En general, aquesta és la funció central en el **camp científic**: "per a les ciències, la llengua no és més que un instrument, que es té interès a fer tan transparent i neutre com siga possible, subjectat a la matèria científica (operacions, hipòtesis, resultats) que es diu que l'antecedeix i existeix fora d'ella: per un costat i en primer terme existeixen els continguts del missatge científic, que ho són tot, i per l'altre i després la forma verbal encarregada d'expressar aquests continguts, que no és res" (Roland Barthes, 1984: 14, extret d'Ortiz, 2003: 17^{xxxviii}). "La qualitat de ser instrumental no

s'ha de veure com quelcom negatiu... Es tracta d'una opció deliberada d'utilitzar la llengua com a eina amb un resultat altament compensador - el discurs científic"¹² (Ortiz, 2003: 17^{xxxix}).

També en el camp de **l'ensenyament de llengües** estrangeres, és aquesta funció la que ha conformat l'objectiu central en l'anomenat enfocament comunicatiu (per a una crítica, veg. Kramersch, 2005: 548ss). Tanmateix, s'ha considerat que l'aprenentatge formal de la llengua estrangera té certes especificitats remarcables en relació amb altres àmbits d'aprenentatge, ja que remet a un món en principi llunyà, i està relacionat amb la identitat pròpia i la de la comunitat lingüística que és l'objectiu de l'aprenentatge: "no hi ha dubte que aprendre una llengua estrangera és diferent d'aprendre altres matèries. Això es deu sobretot al caràcter social d'una operació d'aquest tipus. Després de tot, la llengua pertany a l'ésser social complet d'una persona; és part de la identitat de cadascú, i s'utilitza per a transmetre aquesta identitat a les altres persones" (Williams, 1994^{xl}), afirmació que remet a les funcions definitòria i simbòlica de la llengua.

Així, es constata que "és rar que, en l'existència ordinària, la llengua funcione com a instrument pur de comunicació: la recerca de la maximització del rendiment informatiu només és excepcionalment la finalitat exclusiva de la producció lingüística, i l'ús purament instrumental del llenguatge que implica entra habitualment en contradicció amb la recerca, sovint inconscient, del benefici simbòlic" (Bourdieu, 1982. 60^{xli}). Es considera, doncs, que les funcions comunicativa i simbòlica "són dues funcions no excloents però que mantenen relacions asimètriques. La funció comunicativa no pressuposa necessàriament la integrativa (puc saber parlar espanyol, sense identificar-me com a espanyol), però si la llengua té una funció integrativa, aquesta exigeix la comunicativa (difícilment puc identificar-me com a espanyol si no conec i use l'espanyol)" (Castelló, 2001: 10). Cal considerar també, doncs, les **funcions simbòliques** que marquen el valor evocatiu d'una llengua, el valor d'una llengua com a símbol d'identitat i identificador extern d'un grup (Torras, 1991: 24).

D'altra banda, les **funcions definitòries** s'han teoritzat sobretot en la sociologia del coneixement (des de Berger i Luckmann a *La construcció social de la realitat*, 1967). "En aquest cas, la llengua no s'analitza només com un sistema de comunicació al nivell de la interacció social, sinó també com un sistema de representació que proporciona una visió del món compartida a nivell de la societat. La realitat tal com és percebuda pels membres d'un grup social es considera el resultat d'un procés social d'externalització, objectivació i internalització que és mediat per sistemes de representació i, sobretot, per la llengua. Parlar una llengua és compartir una realitat comuna amb altres. Com que aporta una visió del món, la llengua té per tant un paper crucial en la formació d'una consciència de grup i la simbolització de la identitat col·lectiva. En conseqüència, no és només per la seua funció comunicativa sinó també per la seua funció simbòlica [definitòria] que contribueix a la integració social" (Koenig, 1999: 4^{xlii}).

Les funcions definitòries es refereixen al fet que cada llengua configura l'experiència, aporta una *Weltanschauung* o cosmovisió a la comunitat lingüística que la parla. "La persona es comprèn ella mateixa i defineix la seua identitat a través del llenguatge: el llenguatge és la nostra veritable pàtria i els altres significatius de què ens parla George Herbert Mead. El llenguatge és una eina de comunicació, però a més d'això és un 'sistema de representació' de la percepció i el pensament. D'acord amb la hipòtesi de Sapir/Whorf el llenguatge organitza i representa l'experiència cultural. Gràcies a ell entenem la realitat que

¹² Tanmateix, el mateix Ortiz ens avisa que la llengua en les ciències socials no és mai només instrumental. Pel que fa a la terminologia, cada terme és producte de l'evolució històrica en la llengua en què existeix i forma part de la cosmovisió que s'hi associa, per exemple *questão nacional*, el mateix concepte de *globalització* (veg. Ortiz, 2003: 16 o la nota 24 d'aquesta tesi, nota 16) o, per al nostre objecte d'estudi, el fet que el terme anglès *language* designa alhora *una llengua* concreta i *el llenguatge* en general, fet que segur que té conseqüències en les recerques que l'utilitzen com a concepte bàsic.

ens envolta" (Donnici, 2004: 20^{xliii}). Per tant, aquestes funcions es refereixen al contingut que hi ha darrere de cada concepte, al seu referent. Des de la lingüística i de l'antropologia, Edward Sapir afirmava el 1929: "El llenguatge és una guia per a la realitat social. Dues llengües no són mai prou semblants per a considerar que representen la mateixa realitat social. Els móns en què viuen diferents societats són més diferents, no simplement el mateix món amb diferents etiquetes" (Sapir, 1929: 69^{xliiv})¹³. La versió forta de la hipòtesi de Sapir-Whorf és que una llengua imposa límits al pensament dels qui la parlen: "la llengua també és, tal com afirma la coneguda hipòtesi anomenada de Sapir-Whorf als països anglosaxons i Humboldt-Cassirer en la tradició europea, un instrument de construcció de la realitat social. Els sistemes simbòlics no són simplement instruments d'expressió de la realitat, sinó que contribueixen a la construcció d'allò real" (Bourdieu et al., 2001: 46^{xlv}).

Per tant, si bé una llengua és pensada pel sentit comú provinent de la lingüística saussuriana sobretot com a l'instrument de comunicació que permet tota mena d'activitats, al mateix temps és l'instrument dels discursos destinats a presentar les imatges parcials i globals de la societat. La imatge, la representació que cada individu i cada grup es fan del món i de la societat té un vessant de discurs lingüístic que és alhora generador d'aquesta representació i conformador de les possibilitats expressives i connotatives de la llengua (Lamuela, 1982: 17). La desigualtat i la possible dominació simbòlica que se'n desprèn queden constatades per Pierre Bourdieu: "L'universal, que en altres temps i de manera igualment abusiva parlava en francès o en alemany, avui parla en anglès, fins i tot quan s'expressa en un lèxic formalment francès o alemany o japonès. L'imperialisme pot, doncs, imposar els objectes del pensament. I cal reflexionar sobre aquest model per veure si i com és possible acceptar l'ús de l'anglès sense exposar-se a estar anglicitzat en les estructures mentals, sense tenir el cervell rentat per les rutines lingüístiques" (Bourdieu et al., 2001: 48^{xlvi}).

"El control del capital lingüístic, per tant, es converteix en una eina molt poderosa de dominació, però al mateix temps, per la seua vàlua, forma part d'un capital cultural important en la lluita per la definició de la realitat que més convé a un grup social determinat davant els altres. La limitació i el control de la capacitat de codificació de la llengua és per als individus una forma d'agressió invisible, per un costat, i per l'altre, és un instrument inductor de la definició de realitats convenients per a qui domina." (Castelló, 2002: 200). Basant-se en el sociòleg italià Alberto Melucci, Rosalia Donnici (2004: 20^{xlvii}) observa la importància vital de la llengua en aquest sentit: "basada en un patrimoni de relacions i de símbols socials i en la sang vital de la llengua, la diferència es fa veu i parla a la societat sencera d'un dels seus dilemes radicals: com salvar el significat de l'activitat humana i la riquesa de la diversitat en un planeta global. El conflicte és un conflicte de noms... En la societat planetària de la informació anomenar equival a fer existir... la informació és la realitat".

És clar que, en un moment de globalització progressiva, cal replantejar-se o com a mínim tenir present quina relació es va conformant entre les llengües i les seues comunitats de parla, és a dir, fins a quin punt *globalització* equival a *dominació* que implica *unificació*. Cal observar en concret com l'evolució històrica de la llengua anglesa ha comportat canvis importants en les funcions definitòries que s'hi associen i s'ha argumentat que poden considerar-se poc rellevants o inexistents: "l'anglès està inevitablement relacionat amb la cultura occidental? O és una ferramenta o instrument que es pot aplicar al comerç local i a la literatura, igual que s'adapta el disseny d'un automòbil perquè s'adeqüe a la vida japonesa o s'utilitza un

¹³ Les versions més rígides d'aquest plantejament, el determinisme lingüístic, avui no s'accepten entre els experts (entre altres coses, perquè considera impossible un fet tan quotidià com la traducció entre llengües). En canvi, les versions més flexibles estan comunament acceptades (Boroditsky, 2010).

violí per a tocar una raga índia? La resposta de Braj B. Kachru [autor de referència sobre la situació de la llengua anglesa a l'Àfrica] és 'sí' a la segona pregunta" (Kachru, 2006; recensió de Martin A Schell^{xlviii}). Pensant en l'aprenentatge de la llengua, moltes propostes han tendit a deixar de banda el capital simbòlic i reduir-la a un capital incorporat amb valor instrumental totalment neutre, per exemple Graddol 2006 o Van Essen 2004: "la majoria de les interaccions en anglès com a llengua estrangera (EIL) tenen lloc entre parlants per a cap dels qual l'anglès és la llengua materna i per a cap dels quals l'anglès és un símbol cultural" (Van Essen, 2004: 5^{xliv}).

2.1.3.2 El capital lingüístic incorporat: la competència

"Qui disposa d'una competència cultural determinada, per exemple saber llegir en un món d'analfabets, obté, per la seua posició en l'estructura de distribució del capital cultural, un valor d'escassetat que li pot reportar beneficis addicionals" (Bourdieu, 2000: 142^b). Aquesta és precisament la posició de l'anglès com a llengua estrangera, que té en l'entorn actual de la Plana de Castelló aquest *valor d'escassetat* que *pot* reportar beneficis addicionals. Si considerem la llengua anglesa com una de les possibles competències a valorar durant la inserció i en els itineraris laborals en general, haurem de fer explícita, doncs, la nostra concepció del terme *competència*, utilitzat amb abundància en el context en què ens trobem¹⁴. Dins d'aquest context se solen abordar les competències com un seguit de coneixements, actituds i habilitats generals i específiques que s'apliquen de manera immediata en l'entorn laboral.

Tal com ha assenyalat Francesc J. Hernández (2003: 6), el terme *competència* s'utilitza en diverses ciències socials i humanes, així com en lingüística. De la competència en una llengua no se'n pot deduir l'ús, ja que aquest ús està mediat per tots els factors socials que el condicionen (és un capital incorporat que depèn de l'hàbitus del parlant potencial en el mercat establert en un camp concret). El terme més concret de *competència lingüística* s'accepta com a referent central en la lingüística des del seu primer ús per part de Noam Chomsky, i ha substituït quasi del tot el terme *coneixement*, molt més relacionat amb habilitats memorístiques i amb l'ensenyament magistral (encara que continua essent el terme col·loquial més comú). De fet, malgrat que la teoria chomskyana se situa dins de la lingüística estricta i no té en compte cap element no lingüístic, el mateix Chomsky ja distingeix entre *competence* i *performance*¹⁵ (*actuació* en la traducció més acceptada). Si la competència és independent del context (o camp en què es troba, en termes de Bourdieu), no s'esdevé el mateix amb l'*actuació*, que en depèn en tots els sentits.

Dins de la lingüística aplicada, Dell Hymes va introduir el concepte de *competència comunicativa* com a superació de la *competència lingüística* estricta (Larsen-Freeman i Long, 1991: 38). Per tal d'entendre què és allò que permet a una persona comunicar-se satisfactòriament utilitzant una llengua, diversos autors han proposat components de la competència comunicativa i han intentat així operativitzar el concepte. Una de les descripcions més utilitzades és la de Canale (1983), que té els següents quatre components: competència gramatical, sociolingüística, discursiva i estratègica (altres descripcions es presenten a Hernández, 2003: 12)¹⁶. Actualment, les competències comunicatives s'entenen com el conjunt de

¹⁴ Té un paper central, per exemple, en els estudis sobre inserció laboral (article fonamentador de David McClelland des de la psicologia (1973), citat per García i Ibáñez, 2004: 2).

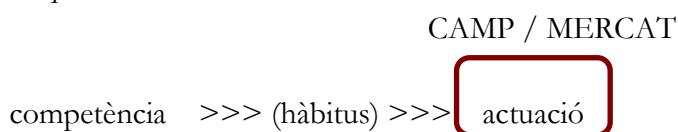
¹⁵ *Capital competencial i capital instrumental*, en l'operativització dels termes de Bourdieu que fa R. Castelló, com hem vist.

¹⁶ S'ha parlat també de la competència cultural (autors citats per Hernández, 2003: 7), però sembla que, en la majoria dels casos, els elements d'aquest tipus de competència es poden considerar des de la competència sociolingüística, discursiva i estratègica, sempre que el nostre centre d'atenció siga la producció lingüística.

coneixements, capacitats i actituds que calen per a rebre, interpretar i produir un discurs a través de diferents canals.

És, doncs, el concepte de **competència comunicativa** el que posa en relació les habilitats lingüístiques d'un parlant amb l'ús que pot fer d'aquestes habilitats. Des de la sociologia, la *competència comunicativa* considera, a més de les habilitats lingüístiques estrictes, l'hàbitus o disposicions que marquen l'actuació dins del mercat lingüístic. Aquest hàbitus inclou entre altres dades la informació de què es disposa sobre el capital d'una varietat i, en un context determinat des d'una posició específica, condueix a uns comportaments concrets, tant pel que fa a l'ús d'una varietat lingüística (registre a utilitzar, per exemple) com per a la selecció de la varietat més adequada en un context de bilinguisme social o quan es comparteix més d'una varietat amb l'interlocutor. Segons l'hàbitus que la condiciona i la guia, cada persona fa les tries lingüístiques més adequades en cada moment (Bourdieu, 1993a: 107, 121).

Podríem relacionar els esquemes de Chomsky i de Bourdieu pel que fa als actes de parla amb el següent esquema:



Des del moment en què l'ensenyament/aprenentatge d'una llengua estrangera té lloc de manera formal en les institucions educatives, la valoració de la competència comunicativa es fa seguint les normes del camp acadèmic, en què cada institució juga amb el capital disponible. Així doncs, per bé que, tal com es descriuen habitualment (especialment en enquestes sociolingüístiques), les competències es poden valorar de manera autoatributiva, un parlant no es pot autoatribuir el paper de participant en un acte comunicatiu si no és capaç de seguir-ne les regles.

L'**autoatribució** està molt relacionada amb la qualitat i quantitat de capital simbòlic que s'atorga al capital en qüestió, en aquest cas el capital lingüístic. Per tant, cal tenir molt present aquesta limitació a l'hora de valorar l'ús extensiu que se'n fa (en els Eurobaròmetres, per exemple). Tanmateix, moltes de les enquestes i treballs habituals es basen en l'autoatribució. La tensió entre l'autoatribució i la capacitat de participar en la comunicació tal com és percebuda per altres parlants competents és la mateixa que trobem en la definició dels nivells de competència del Marc Europeu Comú de Referència (MECR; Consell d'Europa, 2001; veg. [l'apartat 3.3](#), sobre el mercat mundial de la formació lingüística), que és actualment la referència més reconeguda a causa del capital geopolític de què gaudeix. Per bé que es demana que els aprenents-parlants valoren les seues competències en un Portfolio reconegut per les diverses administracions educatives, aquesta iniciativa és prou recent i acaba essent complementària. Fins a l'actualitat són de fet les institucions amb més prestigi en l'àmbit de l'avaluació acadèmica de les llengües estrangeres les que han afirmat utilitzar la competència comunicativa com a patró i objectiu dels sistemes d'avaluació proposats, especialment els exàmens més reconeguts internacionalment.

Encara que la competència comunicativa entesa en sentit holístic es pot valorar de manera dicotòmica (es té o no es té), l'ús habitual en les institucions d'alt capital simbòlic és actuar de manera analítica i descriure'n les microcompetències. S'estableixen, doncs, diversos nivells segons la complexitat de les microcompetències o habilitats requerides i, encara que cada una d'elles s'avalua de manera

dicotòmica mitjançant els descriptors de capacitats (*can do statements*), el resultat final permet una graduació i el posicionament dels aprenents-parlants en algun dels nivells establerts¹⁷.

Queda clar, per tant, que la definició del que vol dir conèixer (ésser competent en) una llengua va molt relacionada amb l'**avaluació** d'aquest coneixement. Per tant, en aquest treball es valora la competència lingüística (comunicativa) tenint en compte dues situacions diferents:

- a) les competències sancionades per un diploma o certificat, amb tot el capital afegit que aquestes credencials comporten (capital cultural institucionalitzat).
- b) les competències assolides de manera informal, demostrables quotidianament en cada acte comunicatiu de la vida quotidiana i avaluable fora de context només per autoatribució (capital incorporat o instrumental).

Tenint en compte que la pràctica professional en l'ensenyament de llengües estrangeres demostra amb regularitat les grans imprecisions de l'autoatribució, aquest treball intenta recolzar-se, quan és possible, en les competències amb credencials, encara que ha de tenir també en compte les experiències biogràfiques en anglès (aprenentatge i ús en contextos formals, informals i no formals). En tots els casos, l'autoatribució es considera complementària.

2.1.3.3 Temps i capital cultural incorporat

L'objecte d'estudi d'aquest projecte ens fa parar atenció en el temps, que és condició important per a un aprenentatge lingüístic. El temps és aquella variable independent que permet assolir els capitals objectiu. És clar que la disponibilitat de temps va molt relacionada amb el capital econòmic. Val la pena, doncs, considerar també el factor temporal dins del conjunt de capitals disponibles. "L'acumulació del capital cultural exigeix una incorporació que, en la mesura en què suposa un treball d'inculcació i d'assimilació, costa temps i temps que cal que l'inversor invertisca personalment" (Bourdieu, 1979b: 4^h). D'altra banda, "entre totes les mesures del capital cultural, les menys inexactes són les que valoren la durada del procés de formació -evidentment amb la condició que no quede reduïda a la simple durada de l'assistència al centre educatiu" (Bourdieu, 1983; Bourdieu, 2000: 139^{hii}).

"Es veu de seguida que el **temps requerit** per a l'adquisició representa el vincle entre el capital econòmic i el cultural. Les diferències en capital cultural a la família donen lloc abans que res a diferències en el moment de l'inici del procés de transferència i acumulació, així com, per tant, a diferències en la capacitat d'afrontar les exigències pròpiament culturals d'un llarg procés d'adquisició. Molt relacionat amb aquesta idea hi ha el fet que una persona només pot prorrogar el termini per a l'acumulació de capital cultural mentre la seua família li puga garantir temps lliure i alliberat de condicionaments econòmics (Bourdieu, 1983; Bourdieu, 2000: 143^{hiii}). "La **base universal del valor**, la mesura de totes les equivalències, no és altra que el temps de treball... la transformació de capital econòmic en cultural pressuposa una despesa que resulta possible per la possessió de capital econòmic. O, dit amb més precisió, el capital cultural, que en realitat es transmet dins de la família, no depèn exclusivament de la importància del capital cultural disponible en la comunitat domèstica, que només es podria acumular al preu d'un desemborsament de temps. Depèn encara més de quant temps útil (sobretot en la forma de temps lliure de

¹⁷ Aquesta és la manera com treballa l'organització més reconeguda per a l'atorgament de credencials de competència en llengües estrangeres, l'Associació d'Avaladors de Llengua d'Europa (Association of Language Testers in Europe, ALTE), que coordina les activitats de les institucions més reconegudes en cada llengua europea i actua tenint com a referència el MECR.

la mare) tinga la família a disposició seua per a fer possible la transmissió de capital cultural i permetre una inserció retardada o tardana en el mercat laboral" (Bourdieu, 2000: 160^{lv}).

"El cost de formació no és una noció simple i socialment neutra. Engloba -en graus variables segons les tradicions escolars, les èpoques i les disciplines- despeses que poden sobrepasar de molt el mínim "tècnicament" exigible per assegurar la transmissió de la competència pròpiament dita: pot ser, per exemple, que la llargada dels estudis (que constitueix una bona mesura del cost de la formació) tendisca a ser valoritzada per ella mateixa i independentment del resultat que produïska...; que la manera de complir els actes tècnics i de posar en pràctica la competència aparega com a indissociable de la lentitud de l'adquisició... Aquest consum ostentatori d'aprenentatge (és a dir, de temps), aparent malbaratament tècnic que compleix funcions socials de legitimació, entra en el valor socialment atribuït a una competència socialment garantida (és a dir, avui, "certificada" pel sistema escolar)" (Bourdieu, 1982a: 43^{lv}).

Val la pena, doncs, que ens aturem a considerar, pel que fa a l'aprenentatge de la llengua anglesa, el temps que es considera necessari per assolir els nivells establerts pel MECR (la referència més reconeguda actualment, [veg. 3.3](#)). Per bé que s'adverteix que "no hi ha dos aprenents que desenvolupen les seues habilitats lingüístiques de la mateixa manera o amb el mateix ritme", aquest temps s'ha calculat de la següent manera.

Taula 1. Hores d'ensenyament guiat necessàries per a assolir nivells (ALTE)

| | | |
|----------------------------------|----|------------------------|
| Inicial/Breakthrough | A1 | Aprox. 90-100 hores |
| Bàsic/Waystage | A2 | Aprox. 180-200 hores |
| Llindar/Threshold | B1 | Aprox. 350-400 hores |
| Avançat/Vantage | B2 | Aprox. 500-600 hores |
| Dom. funcional efectiu/Effective | C1 | Aprox. 700-800 hores |
| Domini expert/Mastery | C2 | Aprox. 1000-1200 hores |

Les hores d'ensenyament guiat són hores durant les quals l'aprenent es troba en un context d'aprenentatge formal com la classe. El nombre d'hores necessari per a diferents aprenents varia molt, d'acord amb una gamma de factors com

- l'edat i la motivació
- l'origen
- la quantitat d'estudis previs i l'abast de l'exposició a la llengua fora de la classe
- la quantitat de temps invertit en l'estudi individual

Els aprenents d'alguns països i llengües poden necessitar més temps per adquirir una nova llengua, sobretot si han d'aprendre a llegir i escriure en l'alfabet llatí.

(Pearson Longman, 2010: 7^{lv})

En aquest context, és molt important tenir una idea clara de les anomenades 'hores d'ensenyament guiat' ('guided teaching hours'), que s'utilitzen com a patró horari bàsic per comoditat. Segur que seria més adequat parlar d'hores d'aprenentatge o 'learning hours', però aquestes suposen un plantejament autònom no incorporat als paràmetres habituals de les institucions amb més capital simbòlic en el context de l'ensenyament (com Pearson Longman) o, fins i tot, de l'avaluació de llengües estrangeres (com ALTE, l'organització europea més rellevant en aquest context).

De manera semblant a ALTE-Pearson Longman, també des de la Interagency Language Roundtable (organisme del govern dels Estats Units) i partint d'aprenents anglòfons extremament motivats, s'ha establert la següent taula:

Taula 2. Expectatives aproximades d'aprenentatge al Foreign Service Institute^[1]

| "Categories" de llengües | Setmanes per assolir l'objectiu | Hores de classe per assolir l'objectiu |
|--|---------------------------------|--|
| Categoria I: Llengües estretament afins a l'anglès: francès, italià, portuguès, romanès, espanyol, suec, holandès, noruec, <i>afrikaans</i> , etc | 23-24 | 575-600 |
| Categoria II: Idiomes amb diferències lingüístiques o culturals significatives amb l'anglès: albanès, amhàric, àzeri, búlgar, finlandès, grec, hebreu, hindi, hongarès, islandès, khmer, letó, nepalès, polonès, rus, serbi, tagal, tailandès, turc, urdú, vietnamita, zulú, etc | 44 | 1100 |
| Categoria III: Idiomes que són excepcionalment difícils per aprendre a parlar i/o llegir per als parlants nadius d'anglès: àrab, xinès, japonès i coreà | 88 (el 2n any és al país) | 2200 |

Tots els càlculs d'aquest quadre suposen que l'estudiant és parlant natiu d'anglès, sense coneixement previ de la llengua que aprèn. També se suposa que l'estudiant té una aptitud molt bona per a l'aprenentatge d'aula de llengües estrangeres; els estudiants de llengües menys qualificats solen trigar més temps. Encara que les llengües s'agrupen en grans "categories" de dificultat per als parlants nadius d'anglès, dins de cada categoria algunes són més difícils que altres. En els casos d'Alemanya, Indonèsia, Malàisia, i el swahili, les expectatives d'aprenentatge estan entre la categoria 1 i la 2 de dificultat.

Font: Jackson i Kaplan, 2007^[vii]

Si tenim en compte que l'objectiu establert per la ILR és molt semblant al nivell B2 del MECR (veg. Jackson i Kaplan, 2007), comprovem com el nombre d'hores de classe o d'ensenyament previstes per arribar a l'anglès o a llengües pròximes des de l'anglès coincideix del tot. En tots dos casos es preveuen aprenents voluntaris i motivats. Hem observat, doncs, dues mesures del temps d'aprenentatge necessari per a assolir les competències comunicatives en anglès. Cal no confondre el temps d'aprenentatge amb el temps d'ensenyament i recordar que aquest temps variarà si varien els factors implicats, amb l'aprenent i la llengua com a factors bàsics. Aquest contrast pot ser el que explique la gran diferència entre les mesures de temps que acabem de presentar i les que es preveuen en l'ensenyament obligatori (veg. taula 10, apartat [3.2.2.3](#)).

2.1.4 El capital simbòlic

Per la seua part, el capital simbòlic és "qualsevol forma de capital en la mesura en què és representada, és a dir, aprehesa simbòlicament en una relació de coneixement o, més precisament, de desconeixement i reconeixement^[viii]" (García, 2000: 17). "Capital simbòlic, forma que assumeixen diferents tipus de capital quan es perceben i es reconeixen com a **legítims**^[ix]" (Bourdieu, 1990: 128). "Anomeno capital simbòlic qualsevol tipus de capital (econòmic, cultural, acadèmic o social) quan es percep segons unes categories de percepció, principis de visió i de divisió, sistemes d'ordenació, esquemes classificatoris, esquemes cognitius que són, almenys en part, resultat de la incorporació de les estructures objectives del camp considerat, és a dir, de l'estructura de la distribució del capital en el camp considerat^[ix]" (Bourdieu,

1994b: 161). Més que disposar d'un capital simbòlic fix, els agents, en les seues interaccions, el van construir i modificant constantment.

"El capital simbòlic, habitualment anomenat prestigi, reputació, anomenada, etc... és la forma percebuda i reconeguda com a legítima de les diferents espècies de capital^{lxi}" (Bourdieu, 1984a: 3). Així, el capital simbòlic és assimilable al **prestigi social** i pot quedar oficialitzat per un nomenament, un diploma o un títol. En conseqüència, "el pes dels diversos agents depèn del seu capital simbòlic, és a dir el reconeixement, institucionalitzat o no, que reben d'un grup^{lxii}" (Bourdieu, 1982a: 68).

La seua presència queda molt clara en els exemples d'Eschstruth, 2007 (extrets de Bourdieu, 1994a): l'Estat, com a màxim detentor genèric de capital simbòlic en el camp polític; Lluís XIV, com a màxim detentor personal de capital simbòlic també en el camp polític; i el capital simbòlic d'un escriptor o d'un artista, que presuposa la creença de les persones implicades en el camp corresponent. Aquest capital té per objecte legitimar la possessió i l'acumulació dels altres capitals (Montoussé, 2006: 62). A partir dels altres capitals de què disposen els grups socials i en la mesura en què el reconeixement d'aquests capitals és un fet social obvi (és a dir, són capitals "reconeguts i desconeguts"), un grup social disposa de més o menys capital simbòlic general.

El capital simbòlic es pot transmetre per múltiples vies: si el cognom nobiliari es transmet només per via familiar, la percepció del valor d'una llengua o d'un tipus d'aprenentatge depèn de molts factors, des dels nostres contactes directes amb persones que la parlen fins a opinions "autoritzades", és a dir, de persones amb alts capitals d'altres tipus i, en conseqüència, amb un alt capital simbòlic davant nostre. Considerarem que en aquest cas el capital simbòlic és indirecte.

2.1.4.1 La llengua anglesa com a capital simbòlic

Si, per una banda, cal observar com actuen els diferents tipus de capitals a l'hora d'adquirir la llengua anglesa, també caldrà observar com aquesta llengua, com a capital cultural conegut i reconegut, disposa d'un capital simbòlic que la fa ser més o menys valorada.

El capital simbòlic d'una llengua no remet a altra cosa que al **capital dels seus parlants**, possiblement entesos de forma unitària, és a dir, com a comunitat lingüística ([veg. 3.2](#)). Les discussions actuals sobre qui forma part d'aquesta comunitat lingüística i el dret dels no nadius a pertànyer-hi ([veg. 3.2.2.2](#)) mostren fins a quin punt és alt el capital simbòlic que s'hi associa. Tanmateix, històricament són els parlants nadius els referents bàsics de la llengua, i aquests parlants i estats (que conformen el primer cercle, [veg. 3.2.2.1](#)) disposen sens dubte del més alt capital econòmic, que és el de més fàcil comparació.

Davant d'aquesta comunitat lingüística, la posició dels parlants que tenen una altra primera llengua pot ser la d'intentar l'aproximació màxima, que té com a requisit la possessió del capital incorporat en qüestió i, a partir d'ella, ser també considerats parlants nadius, fet que s'esdevé sobretot en estats en què s'ha considerat segona llengua a causa de la colonització inicial. Però també hi pot haver la voluntat de marcar una distància, segurament quan es valora l'adquisició de la llengua anglesa com a no prou profitosa en el mercat lingüístic. En aquest cas, "si... el grup de la segona llengua tria l'opció de la conservació, mantenint els seus estils de vida, costums i valors, i rebutjant els del grup objectiu, la distància social que hi ha entre els dos grups fa menys probable l'adquisició de la segona llengua" (Schumman en McGroarty, 1988: 320^{lxiii}). Aquest plantejament, que generalitza des de la perspectiva de l'elecció racional, queda descrit per Pavlenko (2000: 90) com una greu dificultat d'accés a recursos lingüístics bàsics, com ara les oportunitats d'interacció. Alhora, "el desig d'adquirir el capital simbòlic que ofereix la nova llengua pot

entrar en conflicte amb una resistència a la gamma d'identitats que aquesta llengua els ofereix" (Pavlenko, 2000: 89^{kiv}). Són, per tant, en termes de Pierre Bourdieu, els hàbitus o disposicions adquirides les que xoquen i endarrerixen l'adquisició de la nova llengua.

Des de l'antropologia lingüística, s'han proposat dos tipus d'ideologies o concepcions del capital simbòlic de les llengües de continguts molt diferents, sinó oposats: d'una part, les llengües hegemòniques en l'esfera pública moderna basen la seua autoritat lingüística en l'**anonimat**, és a dir, en una visió des d'enlloc, i tenen una autoritat lingüística que no és localitzada, sinó desarrelada i universalista. Així poden "representar tothom i ser usades igualment per tothom, precisament perquè no pertanyen a ningú en particular" (Woolard, 2008: 180). Aquest anonimat es podria relacionar amb la funció referencial o comunicativa presentada adés (veg. [2.1.3.1](#), sobre les funcions socials de les llengües). D'altra banda, en la ideologia de l'**autenticitat** la llengua "s'entén com l'expressió genuïna i essencial d'una entitat o d'un "jo" (*self*). És ben sabut que l'autenticitat com a base ideològica sorgeix amb el romanticisme dels segles XVIII i XIX, i la seua visió de poble, llengua i nació" (Woolard, 2008: 183). Aquesta ideologia, que relaciona directament una llengua amb les característiques dels qui s'identifiquen com els seus parlants nadius, pot relacionar-se amb la seua funció social simbòlica. Si Kathryn Woolard argumenta que les llengües dominants prosperen en l'anonimat, mentre que les dominades o subordinades sovint depenen de l'autenticitat per a sobreviure, ens caldrà observar com aquests tipus de capital simbòlic influeixen, si ho fan, en l'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera. Tanmateix, la mateixa Woolard recorda com, abans de l'estandardització monolingüe relacionada amb el sorgiment i evolució dels estats-nació (veg. [3.1](#)), hi havia variació lingüística i multilingüisme en la societat, i els mitjans per gestionar aquesta diversitat "no incloïen ni l'anonimat ni l'autenticitat ni la identitat". Ara, "diverses idees de descentrament, multiplicitat, hibridació i fluïdesa es presenten com a alternatives a la dicotomia tradicional" i cal veure "com serien les nostres anàlisis si entenguéssim el llenguatge i la comunicació com a essencialment, prototípicament i normalment no associats a la semblança i la compartició, sinó a la **navegació a través de les diferències?**" (Woolard, 2008: 193).

Si aquestes ideologies ens poden ajudar a entendre els processos d'aprenentatge en els casos en què l'anglès és llengua estrangera, també pot haver-hi una distància física i social, que pot comportar desconeixement, que mantinga baix el capital simbòlic de l'anglès: és aleshores quan l'ensenyament formal no es tradueix en aprenentatge i, encara menys, en adquisició de la llengua. Per bé que la següent afirmació s'ha fet per a països del *segon cercle* (veg. [3.2.2.2](#)) i del Sud o perifèrics, sembla que també es pot aplicar a països semiperifèrics com Espanya: "fins i tot si els xiquets en edat escolar aprenen una mica d'anglès, per a ells aquesta llengua és una matèria semblant a geografia o història; no està necessàriament associada amb beneficis personals potencials o amb viatges a l'estranger i llocs de treball que exigeixen competència en aquesta llengua 'segona' o 'estrangera'. La mica de coneixement aconseguit es perd tan ràpid com el d'altres matèries apreses a l'escola, a les quals falten aplicacions pràctiques en les vides de les persones" (Mufwene, 2010: 49^{xv}). Podem relacionar aquesta situació amb la posició de la llengua anglesa a l'Estat espanyol que, en ser considerada llengua estrangera (veg. [2.2.1](#)), no està oficialitzada en cap sentit i no té per tant presència en el camp administratiu, fet que contrasta tanmateix amb el capital simbòlic de què disposa i es dona per descomptat en múltiples camps com el dels mitjans de comunicació.

Des del camp políticoadministratiu, el màxim capital simbòlic s'atorga a la llengua oficial. "I el fet que [les restriccions jurídiques o quasi jurídiques] pressuposen la unificació política i econòmica, a l'enfortiment de la qual contribueixin amb caràcter retroactiu, no implica en absolut que s'haja d'imputar el progrés de la llengua oficial a l'eficàcia directa [d'aquestes] limitacions (que només poden imposar

l'adquisició de la llengua oficial, però no el seu ús general i, alhora, la seua reproducció autònoma). Cada **dominació simbòlica** pressuposa per part dels que s'hi sotmeten una forma de complicitat, que no és ni submissió passiva a una coacció exterior, ni la lliure acceptació dels seus valors. El reconeixement de la legitimitat de la llengua oficial no té res d'una creença professada deliberadament i, per tant, revocable, ni d'un acte intencional d'acceptació d'una 'norma'; s'inscriu més aviat en l'estat pràctic de les disposicions que s'inculquen subtilment, com a part d'un llarg i lent procés de l'adquisició, per les sancions del mercat lingüístic; disposicions que sovint s'ajusten, sense cap tipus de càlcul cínic o restricció conscientment percebuda, a les possibilitats de benefici material i simbòlic que les lleis de formació de preus característiques d'un mercat determinat prometen objectivament als posseïdors d'un capital lingüístic determinat" (Bourdieu, 1991: 50 i 1982: 35; Schiffman, 2000^{lxvi}).

Per la seua part, la **violència simbòlica** és un "terme utilitzat per designar la creença en el mateix sistema mitjançant el qual els individus experimenten el seu propi sotmetiment" (Koh, 2009: 17^{lxvii}). D'acord amb Bourdieu i Wacquant (1992), "entenem la dominació simbòlica com un conjunt d'accions inconscients que es perceben com a no coercitives, però que són producte d'un determinisme social que es constitueix com fora de tota intenció... Un dels efectes de la dominació simbòlica és el manteniment com a latents dels conflictes socials" (Castelló, 2002b: 1999), evitant-ne una manifestació oberta.

Pierre Bourdieu parla dels efectes de dominació simbòlica en principi en el context d'un "mercado lingüístic unificat, dominat per la llengua oficial: obligatori en les ocasions oficials i en els espais oficials (l'escola, l'administració pública, les institucions polítiques, etc); aquesta llengua d'Estat es converteix en la norma teòrica davant de la qual totes les pràctiques lingüístiques es mesuren objectivament" (Bourdieu, 1982: 27^{lxviii}). En textos combatius de l'última època utilitza el concepte de forma molt més general. La referència a la llengua oficial queda diluïda, per exemple, en Bourdieu et al. (2001: 49), on afirma com hem vist que, per la funció definitòria de les llengües, la dominació simbòlica es pot traduir en la imposició dels objectes de pensament.

2.1.4.2 Capital simbòlic i aprenentatge de llengües

En el context de les societats occidentals posterior a la Segona Guerra Mundial, l'**ensenyament** de l'anglès va anar evolucionant des d'un enfocament d'immersió cultural per a les elits, amb la reflexió gramatical i les traduccions com a activitats centrals, fins als plantejaments que s'han anomenat comunicatius, centrats en les necessitats immediates de comunicació, primer dels soldats americans i de manera progressiva per part de les poblacions generals, cada vegada amb una mobilitat geogràfica més alta (Granget, 2007; Kramersch, 2005).

Aquests **enfocaments comunicatius**, vigents des dels anys 70, gaudeixen d'una clara hegemonia i prestigi en el context occidental, i en principi s'utilitzen de manera quasi exclusiva per a l'aprenentatge de la llengua anglesa. Els enfocaments i les metodologies que s'hi relacionen tenen com a objectiu l'assoliment d'una competència comunicativa, un component bàsic de la qual és la competència lingüística ([veg. 2.1.3.2](#)), concepte durament criticat per Pierre Bourdieu per la seua falta de consideració de la llengua com a fet social (Bourdieu, 1982). La competència sociolingüística, discursiva i estratègica són els components incorporats posteriorment que aborden aquesta dimensió. Els enfocaments comunicatius comporten la descripció de la llengua en quatre habilitats (comprensió i expressió oral i escrita) i una comprensió concreta dels rols d'aprenents i professors. Des d'aquesta perspectiva, la classe magistral i la falta d'interacció entre els estudiants poden contribuir als mals resultats de l'aprenentatge.

També des d'aquesta perspectiva, caldria reflexionar si, en termes de Basil Bernstein, les pedagogies no són encara prou invisibles i l'emmarcament és massa fort per afavorir el procés comunicatiu. És a dir, des de la perspectiva dels enfocaments comunicatius calen pedagogies no basades en la jerarquia i l'obediència a unes normes, sinó en la promoció de la creativitat i l'autonomia, amb la desigualtat que aquest plantejament comporta per als grups socials amb hàbitus més basats en el reconeixement de l'autoritat. D'altra banda, el canvi de codi i l'allunyament del context immediat que suposa l'aprenentatge de l'anglès semblen estar relacionats amb el codi elaborat característic de les classes mitjanes.

En un sentit paral·lel, els treballs de Jim Cummins fan èmfasi en la diferència entre el llenguatge habitual, fonamentat en habilitats bàsiques de comunicació interpersonal (BICS en anglès) i el llenguatge acadèmic o proficiència lingüística cognitiva i acadèmica (CALP), que, a partir d'un context molt reduït, inclou habilitats com comparar, classificar, sintetitzar, avaluar i inferir. Aquest tipus de proficiència sembla tenir molta més relació amb els hàbitus de les classes mitjanes. "Proves de domini de la llengua relacionades amb l'observació metòdica de la conducta d'expressió oral dels estudiants mostren que els infants d'origen modest han de viure, per adquirir el llenguatge acadèmic, una experiència de desdoblament o de resignació passiva a l'abandonament de seu univers cultural popular expressionista, il·lustratiu, concret, i fent la difícil transició entre el coneixement del món i el reconeixement per la persona d'allò que sap. En canvi, la competència lingüística burgesa, feta de desimboltura, d'abstracció, de retenció i capacitat de parlar amb distància fins i tot dels mateixos sentiments, s'ha produït per la familiarització insensible en l'entorn familiar i ofereix als estudiants el mitjà de dominar completament la llengua escolar, autoritzant fins i tot les al·lusions i les complicitats cultivades" (Sainsaulieu, 1972: 402^{lxix}).

Des de la perspectiva dels aprenents, les seues percepcions i expectatives sobre la millor manera d'aprendre (la que gaudeix de més reconeixement, és a dir, de més capital simbòlic), així com els seus **hàbits d'aprenentatge** en altres entorns poden tenir conseqüències directes sobre l'aprenentatge mateix de la llengua en qüestió. Així, Escandón (2008) planteja els problemes que suposa aplicar la metodologia comunicativa al Japó de manera exclusiva, perquè xoca frontalment amb els hàbits d'aprenentatge valorats com a positius pels japonesos. En un context d'educació formal, un hàbitus directiu, jeràrquic i autoritari trobarà molt adequat un enfocament magistral, d'instruccions clares, centrat en la relació amb la professora i en la falta d'interacció amb els altres aprenents. En canvi, un hàbitus igualitari, basat en les explicacions i la negociació de les accions esperarà i valorarà molt favorablement un enfocament comunicatiu centrat en el protagonisme de la comunicació amb els companys aprenents.

A pesar que tenir talent o habilitats suposadament innates per a l'aprenentatge de llengües és segur que s'ha de relacionar amb algunes característiques psicolingüístiques, és necessari recordar també el punt de vista sociològic, des del qual aquestes habilitats queden explicades en prou mesura pels capitals del grup social d'origen. Bourdieu recorda el següent en referència al treball dels teòrics de l'escola del Capital Humà: "sobre la relació entre l'aptitud escolar i la inversió en educació, mostra que descuiden el fet que també la 'capacitat', el 'talent' o les 'dots' són producte d'una inversió de temps i capital cultural (Bourdieu, 2000: 138^{lxx}).

Per bé que la bibliografia sobre 'el bon aprenent de llengües'¹⁸ i sobre les condicions que s'han de donar perquè l'aprenentatge siga el màxim d'efectiu és molt extensa, partim en el nostre projecte del

¹⁸ L'obra clàssica de referència és *The Good Language Learner* (1978), de N. Naiman, M. Fröhlich, H. H. Stern i A. Todesco. Un resum de les característiques psicològiques dels bons aprenents de llengües adreçat als mateixos aprenents és a González 2010.

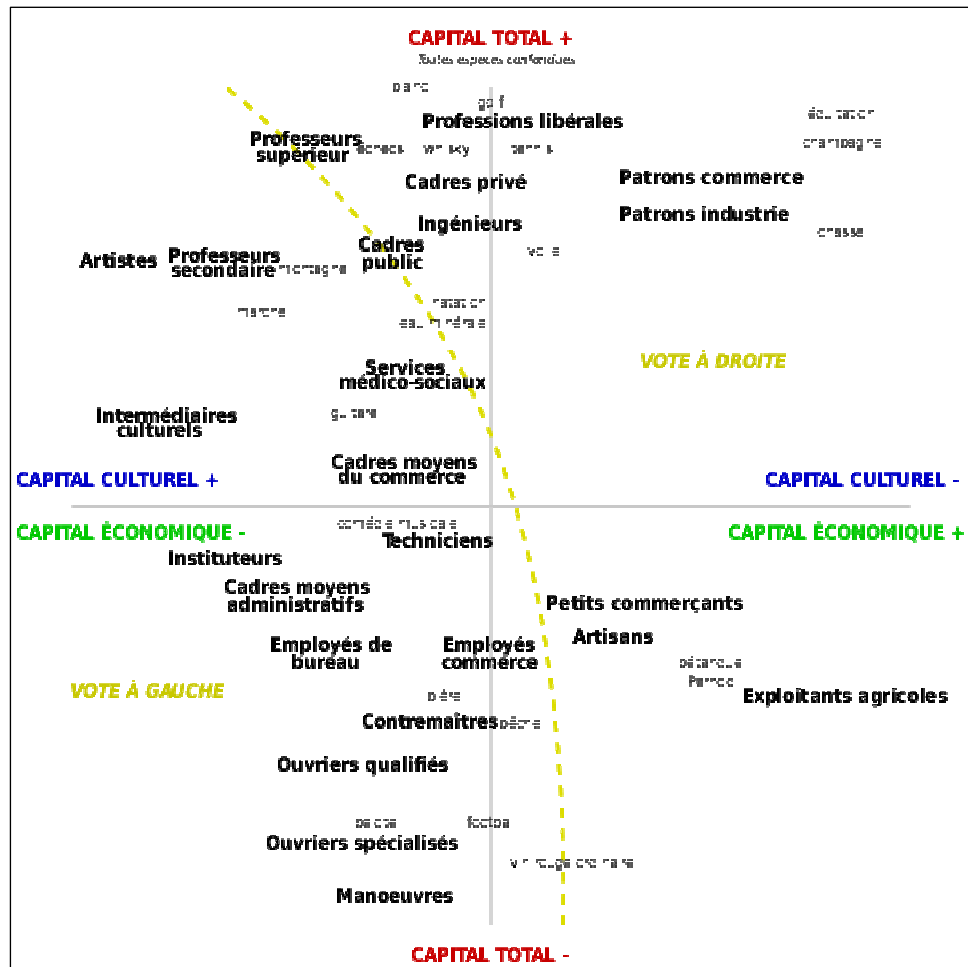
capital simbòlic dels mateixos aprenents, de la seua opinió sobre les seues capacitats lingüístiques. La història de l'aprenentatge dels aprenents els porta a tenir una clara opinió i sempre fan referència a una **disposició psicològica o psicolingüística** que relaciona els contextos d'ensenyament que ha tingut l'aprenent, la seua adequació a ells i la seua capacitat per assolir els continguts proposats en cada cas. Els aprenents valoren de manera implícita les tasques que requereix l'aprenentatge d'una llengua i la seua capacitat de dur-les a terme (memòria de vocabulari, establiment d'analogies sintàctiques, reconeixement d'estructures, imitació fonètica, etc.), sempre tal com han aparegut en els contextos d'aprenentatge de cadascú.

2.1.5 Capitals i espai social: els grups socials

Si recordem que, per a Pierre Bourdieu, els capitals són els indicadors del diferent grau de poder dels grups socials, "les **classes** són grups d'agents que disposen de tipus semblants i quantitats semblants de capitals, perspectives vitals semblants, disposicions similars, etc." (Thompson, 1991: 30^{lxxi}). En general, l'enfocament de Pierre Bourdieu de l'estructura social és especialment interessant perquè fa una descripció multidimensional en la qual s'encabeixen les diferents posicions socials i els estils de vida, i els capitals, sobretot el cultural i l'econòmic, apareixen com el marc ordenador dels espais (Bourdieu, 1988: 124-125). "Els agents estan distribuïts en la totalitat de l'espai social, en la primera dimensió segons el **volum** global de capital que posseeixen, en la segona dimensió segons la **composició** del seu capital, açò és, segons el pes relatiu dels diversos tipus de capital en la totalitat del seu capital, especialment de l'econòmic i del cultural, i en la tercera dimensió segons l'**evolució** en el temps del volum i la composició del seu capital, açò és, segons la seua trajectòria en l'espai social" (Bourdieu, 2000: 106^{lxxii}). Els grups socials es diferencien, doncs, pel volum total de capital que posseeixen (com a conjunt de recursos i poders efectivament utilitzables: capital econòmic, capital cultural i capital social); la distribució d'aquest capital en els diversos tipus (en tant que formes diferents de distribució del capital global entre les diverses espècies de capital); i la trajectòria que segueixen (posada de manifest per la trajectòria passada i potencial en un espai geogràfic socialment jerarquitzat)" (Brunet i Morell, 1998a: 154^{lxxiii}). "La classe social es defineix per l'estructura de relacions entre les propietats, que són les diverses formes de capital (econòmic, cultural o social) objectivat i/o incorporat, que, combinat d'una manera determinada, produeix la configuració singular que caracteritza una classe: la seua estructura patrimonial (Brunet i Morell, 1998b: 205).

Amb indicadors sincrònics i diacrònics sobre quantitats i evolució, es pot establir una aproximació (quadre o mapa) a la posició de cada grup concret en l'espai social (seguint el model que apareix a *La distinció*, Bourdieu, 1988: 124). Si ens atenem a un moment concret, "Pierre Bourdieu descriu la societat com un espai de dues dimensions. La polaritat vertical indica la quantitat total de recursos disponibles per als individus. La polaritat horitzontal (d'esquerra a dreta) indica la distribució de recursos entre el capital econòmic (béns, ingressos) i el capital cultural (competències, coneixements). A cada posició social hi correspon un estil de vida" (Cabin, 2002: 8^{lxxiv}).

Gràfic 1. L'espai social segons Bourdieu



Font: *Wikipedia* fr 2012, esquema simplificat a partir de Bourdieu 1994b: 21

El gràfic 2, elaborat per Pierre Bourdieu per a descriure els grups socials, caracteritzats sobretot per la seua ocupació en la França dels anys 70, ens pot donar una orientació inicial per a l'observació de l'espai social concret de la Plana de Castelló en els anys 1990. Tanmateix, caldrà tenir molt en compte les diferències entre el context bàsic analitzat per Bourdieu i l'estructura social espanyola, valenciana i castellonenca en concret. Brullet 1996 descriu els grups socials de Catalunya a principis dels anys 90: "l'oposició s'estableix entre "màxims capitals" i "mínims capitals" en totes les dimensions contemplades: capital professional, capital escolar, capital econòmic, capital social: a un extrem, famílies de classe alta de doble sou, a l'altre extrem famílies de classe obrera baixa" (Brullet, 1996: 434). En el nostre cas, observarem en l'apartat 4.1.5 l'espai social dels grups socials al País Valencià cap a l'any 2000.

D'acord amb el gràfic de l'espai social es poden identificar els grups com a dominants o dominats segons el volum global dels seus capitals. "L'agent dominant és aquell que ocupa una posició tal en l'estructura que la mateixa estructura actua a favor seu" (Bourdieu, 2000a: 238^{lxv}). Els grups socials dominants, que tenen per tant interès a mantenir la seua posició en l'espai social, utilitzen estratègies de reproducció, mentre que aquells que volen millorar-la utilitzen estratègies de subversió o reclassament, com veurem en 2.5. Atenent a la posició de la qual parteixen, però, el mitjà que s'utilitza de manera preferent "depèn del volum i de l'estructura del capital heretat per l'agent. Així per exemple, no és tant la quantitat absoluta de capital cultural que es posseeix la que compta, sinó la part d'aquest capital en el

patrimoni, és a dir, la seua importància relativa en relació amb el capital econòmic i el capital social" (Perruchet, 2006: 88^{lxxxvi}). De la mateixa manera, "l'interès que un agent o una classe d'agents té pels "estudis" depèn dels èxits escolars i del grau en què l'èxit escolar és, en el seu cas concret, condició necessària i suficient per a l'èxit social. [...] Les estratègies educatives [...] no depenen només del capital cultural que es posseeix, un factor determinant de l'èxit escolar i per tant de la voluntat d'invertir en l'escola, sinó del pes relatiu del capital cultural en l'estructura del patrimoni, i per tant no poden ser aïllades de totes les estratègies conscients o inconscients, per les quals els grups tracten de mantenir o millorar la seua posició en l'estructura social" (Bourdieu, 1974: 37^{lxxxvii}).

2.2 El mercat lingüístic

El concepte de mercat lingüístic sembla el més adequat per a emmarcar l'anàlisi de la llengua anglesa com a capital. "El mercat lingüístic és quelcom molt concret i molt abstracte al mateix temps. En concret, es tracta d'una determinada **situació social**, més o menys formal i ritualitzada, un conjunt d'**interlocutors** situats més amunt o més avall en la jerarquia social, amb propietats que es perceben i s'aprecien de manera infraconscient i que orienten inconscientment la **producció lingüística**" (Bourdieu, 1993a: 123^{lxxviii}).

El mercat lingüístic s'observa en cada situació comunicativa o acte de parla, però remet a les característiques del capital lingüístic del grup o grups socials en qüestió: "L'eficàcia dels discursos pot originar-se en la correspondència amagada entre l'estructura de l'espai social en el qual es produeixen... i l'estructura del camp de les classes socials en què se situen els receptors¹⁹" (Bourdieu, 1982: 19^{lxxix}). En el sentit més concret possible, el mercat lingüístic es produeix sempre que "algú produeix un discurs per a receptors capaços d'avaluar-lo, d'apreciar-lo i de donar-li un preu" (Bourdieu, 1993a: 123^{lxxx}). Aquest sentit més immediat del mercat lingüístic és el rerefons del nostre projecte.

El valor d'un enunciat depèn directament de la relació de poder entre els interlocutors: "Les produccions lingüístiques reben el seu **valor** (i el sentit) només en relació amb un mercat, caracteritzat per una llei concreta de formació dels preus. El valor d'una expressió lingüística depèn de la relació de poder que s'estableix de manera concreta entre les competències lingüístiques dels parlants, enteses com la seua capacitat per a produir i com la seua capacitat d'apropiació i apreciació; depèn, en altres paraules, de la capacitat dels diversos **agents** implicats en un intercanvi d'**imposar els criteris de valoració** més favorables als seus propis productes" (Bourdieu, 1991: 67^{lxxxii}). "En un mercat lingüístic concret, alguns productes es valoren millor que altres; i part de la competència pràctica dels parlants és saber com produir expressions que es valoren altament en els mercats afectats i ser capaços de fer-ho... Diferents parlants tenen quantitats diferents de 'capital lingüístic', és a dir, la capacitat de produir expressions adequades a un mercat concret" (Thompson, 1991: 18^{lxxxiii}).

És en canvi el sentit general i abstracte del terme el que ens ofereix el marc adequat més directe per al nostre estudi: "Definit en termes abstractes, el mercat lingüístic és un tipus concret de lleis (variables) de formació de preus de les produccions lingüístiques. Recordar que hi ha **lleis de formació dels preus** vol dir recordar que el valor d'una competència concreta depèn del mercat concret en què s'aplica i, més exactament, de l'estat de les relacions en què es defineix el valor atribuït al producte lingüístic de diferents productors" (Bourdieu, 1993a: 123-124^{lxxxiiii}). Cal observar que no ens estem referint a la valoració de la utilitat d'una llengua com a eina que permet la comunicació, al seu valor d'ús o funció comunicativa, tal com s'ha plantejat en diversos moments²⁰, sinó al seu valor de canvi. El mercat lingüístic valora justament el que va més enllà de la llengua com a utilitat bàsic de comunicació.

"El discurs és un bé simbòlic que pot rebre valors molt diferents segons el mercat en què se situa. La competència lingüística (igual que qualsevol altra competència cultural) només funciona com a capital lingüístic en relació amb un mercat concret" (Bourdieu, 1977: 22^{lxxxiv}). Les expressions lingüístiques són formes de pràctica i com a tals es poden entendre com el producte de la relació entre l'hàbitus lingüístic (un conjunt de predisposicions) i un mercat lingüístic. Les expressions lingüístiques es produeixen en

¹⁹ Ampliació del sentit original de la cita, restringit a l'eficàcia de missatges polítics o religiosos.

²⁰ En diversos moments i contextos històrics s'ha qüestionat l'aptitud d'algunes llengües per a poder comunicar tot allò socialment important (Tusón, 1988, cap. 2) o, al contrari, s'ha explicat "l'èxit social" d'una llengua per les seues característiques internes, per exemple Jeremy Tunstall, *The Media are American*, en Ortiz 2003: 5 o, de manera complementària, Carrión 2011.

contextos concrets o mercats, i comporten sempre la valoració socialitzada del parlant sobre les condicions del mercat, així com les seues anticipacions sobre aquest mercat. És a dir, qualsevol expressió lingüística és una producció lingüística dirigida a un mercat concret (Macedo et al. 2003: 27^{lxxxv}). Els **intercanvis lingüístics** se situen en un **mercat** lingüístic i un **camp** social concret. L'única manera de controlar la relació entre el mercat lingüístic i la competència que es vol intercanviar lingüísticament és fer variar les situacions de mercat (Véronique, 2002: 7^{lxxxvi}).

"La constitució d'un mercat lingüístic crea les condicions per a una competència objectiva en la qual i per la qual la **competència legítima** pot funcionar com a capital lingüístic que produeix, en ocasió de cada intercanvi social, un **benefici de distinció**. Com que depèn en part de l'escassetat de productes (i les competències corresponents), aquest benefici no correspon exclusivament al cost de la formació. [...] Com que el benefici de distinció prové del fet que l'oferta de productes (o parlants) corresponent a un nivell determinat de qualificació lingüística (o, més en general, cultural) és inferior al que seria si tots els parlants s'hagueren beneficiat de les condicions d'adquisició de la competència legítima en el mateix grau que els posseïdors de la competència més escassa, es distribueix lògicament en funció de les possibilitats d'accés a aquestes condicions, és a dir, en funció de la posició que s'ocupa en l'estructura social" (Bourdieu, 1982: 43; Bourdieu, 2001: 84-85^{lxxxvii}).

El mercat lingüístic és el concepte clau per entendre un tipus concret de desigualtat social, la **desigualtat lingüística**, ja que el valor de cada varietat usada també contribueix a situar les persones en un punt concret de l'espai social, per tal com les "relacions entre dues persones estan sempre dominades per la relació objectiva entre les llengües respectives" (Bourdieu, 1993a: 127^{lxxxviii}). La imposició d'una llengua no s'esdevé [només] perquè l'Estat ho decrete, sinó per altres factors socials relacionats amb l'oficialització. Així, els efectes de la dominació que es correlacionen amb la unificació del mercat s'exerceixen gràcies a tot un complex d'institucions i mecanismes específics, entre els quals la política lingüística pròpiament, junt amb les intervencions intencionades de grups de pressió, són només factors molt superficials (Bourdieu, 1991: 50 i 1982: 35). En altres paraules, no és necessari disposar dels tipus de pressió declarada que s'associen a l'oficialització, perquè només són superficialment efectius; el mercat i altres institucions que hi estan aliades faran aquesta feina (Schiffman, 2000^{lxxxix}). En el context d'un "mercat lingüístic unificat i dominat per la llengua oficial, obligatòria en les ocasions oficials i en els espais oficials (escola, administracions públiques, institucions polítiques, etc.), aquesta llengua d'Estat es converteix en la norma teòrica contra la qual es mesuren objectivament totes les pràctiques lingüístiques" (Bourdieu, 1982: 27^x).

Com a referència general sobre el paper de l'**Estat** cal recordar que, a més de ser concebut alternativament com una institució dedicada a servir el bé comú o com un instrument al servei dels dominants, es dedica habitualment, com a posseïdor del màxim capital simbòlic, a fets aparentment trivials: "imposar un calendari; unitats de pes i mesura; una ortografia; un estat civil. Nomena. Distingeix. Forma comissions que tenen com a efecte constituir els problemes de què tracten... Delimita, decidint per exemple... que la geografia anirà amb la història i la geologia amb la biologia" (Chevassus-au-Louis, 2012: 1^{xcj}).

Cal tenir en compte que el model de mercat unificat de Bourdieu es basa en gran part en l'evolució política dels estats europeus. El concepte s'aplica de manera menys unitària a països amb una evolució històrica i una definició dels camps socials diferent²¹. En general, per entendre per què i com un mercat o societat concreta valoren la llengua utilitzada en qualsevol situació social, cal observar tota la **història de**

²¹ Com Egipte, veg. Haeri, 1997.

les pràctiques lingüístiques en aquell mercat donat (Sandel, 2003: 5^{xci}); és a dir, "entendre un instant de conversa no tan sols demana entendre les pràctiques orals de tota la comunitat (veg. Hymes, 1974), sinó també entendre l'aspecte assenyalat per Bourdieu –la història de les pràctiques lingüístiques d'aquella comunitat" (Sandel, 2003: 525^{xciii}). Com hem dit, en tots els casos estem parlant de mercat lingüístic en el context de la cultura occidental actual, originada en molts sentits a partir de la Revolució Francesa. A partir d'aquell moment és quan es comença a tractar de manera generalitzada les llengües com a unitats discretes i no contínues, i com a capitals amb un gran valor simbòlic.

En un context de globalització hi pot haver un mercat lingüístic unificat més enllà de les fronteres estatals, és a dir, un **mercat lingüístic mundial**²². Adoptem així una perspectiva no dicotòmica sinó gradual sobre la unificació del mercat lingüístic: el mercat lingüístic pot ser més o menys unificat segons el grau d'unificació dels diversos camps socials, sobretot els més centrals pel que fa al poder. És clar que el mercat lingüístic mundial no serà unificat en el sentit estricte a què es refereix Bourdieu, sobretot quan es defineix pel camp polític que, hores d'ara i malgrat institucions amb l'ONU al capdavant, no està formalment ni factualment unificat a nivell mundial. En canvi, altres camps com l'econòmic mostren tots els indicis d'estar controlats per poques grans corporacions que actuen de manera molt concentrada, per bé que la unificació, si bé pot ser bastant real, no està formalitzada enlloc de manera pública.

Aplicació del concepte

L'operativització del concepte de mercat lingüístic és complicada pel fet que no es tracta d'un mercat en el sentit econòmic clàssic: "L'anàlisi de la llengua com a mercat des d'un punt de vista ortodox requereix quatre elements: a) unes mercaderies clarament definides (béns, serveis o mercaderies complexes); b) mesura quantitativa de les mercaderies; c) un preu clarament definit per a les mercaderies; d) una corba d'oferta i de demanda que descriu la quantitat de mercaderia que els consumidors estan disposats a adquirir a un determinat preu" (Solé, 2001: 17). Per bé que Bourdieu parla de l'**economia dels intercanvis lingüístics**, s'ha assenyalat des de l'economia de la llengua "l'absència dels quatre requisits indicats més amunt per conferir l'etiqueta d'"econòmica" a l'anàlisi de Bourdieu (Grin, 1994, a Solé, 2001: 17). "L'enfocament bourdieusià del "mercat lingüístic", en el qual certs actors poden acumular "beneficis" no prové en cap sentit de l'economia de les llengües, malgrat recórrer a la terminologia econòmica. Els mecanismes estudiats són d'origen sociològic, no econòmic" (Grin, 2006: 3^{xciiv}).²³

2.2.1 Mercat lingüístic i llengües

A l'hora de valorar quins factors influeixen en la posició d'una llengua en el mercat lingüístic, des de la perspectiva de l'elecció racional i en un context en què es volia justificar la difusió de l'anglès, els anys

²² Considerem aquest terme sinònim de *mercat lingüístic global* que és en anglès el terme més freqüent. La diferència entre les connotacions dels dos adjectius no escapa a ningú, per tal com *global* remet a la globalització i al terme *English as a global language*. Per bé, doncs, que l'adjectiu *global* s'utilitza amb molta més freqüència en el context anglòfon, optem aquí per la neutralitat que connota el terme *mundial*. En el context francòfon, és el terme *mundialització* (*mondialisation*) el que s'utilitza preferentment per anomenar el mateix fenomen. El fet que en el nostre context utilitzem un terme en principi aliè a la nostra història lingüística no deixa de ser una mostra del mateix fenomen, en aquest cas experimentat en el camp acadèmic i dels mitjans de comunicació. Sobre l'ús d'aquests termes en el context francòfon, veg. Koop 2003 i Mufwene 2010.

²³ Des de l'economia de la llengua i dins del camp professional es fa per exemple l'anàlisi empírica de la relació entre la llengua i variables salarials (Grin, citat per Rausell, 2002: 131). En situacions multilingües es pot calcular la relació entre el coneixement de llengües concretes i els guanys salarials. En concret, es mesura la rendibilitat dels diners destinats a la formació lingüística. Altres orientacions dels estudis d'economia de la llengua en Grin, 2006.

70 s'afirmava que "són les persones, no els països, les que aprenen anglès com a segon llengua. I no ho fan per abstraccions com la diversitat lingüística o la balança de pagaments, sinó perquè saber anglès els ajuda a comunicar en un context donat, en el qual, per raons econòmiques, educatives o de promoció, desitgen comunicar amb altres, i l'oportunitat d'aprendre anglès està disponible" (Fishman, Cooper i Rosenbaum, 1977: 106^{xv}). Aquest plantejament, que emfasitza la llibertat dels agents i menysvalora el pes de l'estructura, sembla haver quedat superat en la sociolingüística actual, en què s'afirma que "ni el nombre de parlants, ni el nombre de països ni la densitat de la població és el que marca la diferència. Més aviat hem de considerar el poder econòmic, la força militar, el grau de desenvolupament científic i tecnològic, el paper en les organitzacions internacionals i les indústries culturals dels països i corporacions internacionals que donen suport a una llengua concreta i estan decidides a actuar mitjançant aquesta llengua a l'hora de calcular el poder real i la classificació d'una llengua com a internacional, mundial (Pennycook 1994), global (Crystal 1997) o imperialista (Phillipson 1992)" (Hamel, 2005: 35^{xvi}); tot i que designen aproximadament el mateix fenomen, cada terme s'utilitza des de plantejaments diferents i posant l'èmfasi en característiques distintes (Ortiz, 2003: 9-10).

Per tant, i per tal de caracteritzar un mercat lingüístic, és important començar aclarint els termes que tenen relació amb la posició oficial de la llengua en el context²⁴, és a dir, el seu valor en el camp polític. Sembla adequat recordar termes utilitzats sovint en altres disciplines (especialment en lingüística aplicada i en sociolingüística) observant que tots ells fan referència a les diverses posicions de les llengües en els mercats lingüístics. L'ús del 'mercat' com a concepte englobador permet entendre quins són els factors en joc, que defineixen una posició o una altra.

Es fa referència a posicions diverses en diversos camps d'un entorn geogràfic-polític quan s'esmenta l'oposició entre primeres llengües, segones llengües i llengües estrangeres; quan es parla de llengües primàries; quan es distingeix entre llengua oficial, llengua de facto, llengua franca, llengua vehicular, llengua materna, llengua pròpia, llengua comuna, llengua nacional; o bé entre llengua dominant, llengua subordinada, llengua majoritària, llengua minoritària o llengua minoritzada.

Des de la perspectiva del capital d'una llengua dominant en el **camp polític**, es parla de la **llengua oficial**: "La llengua oficial té relació amb l'Estat. És així tant en el seu origen com en els seus usos socials. És en el procés de constitució de l'Estat que es creen les condicions de constitució d'un mercat lingüístic unificat i dominat per la llengua oficial: obligatòria en les ocasions oficials i en els espais oficials (l'escola, les administracions públiques, les institucions polítiques, etc.), aquesta llengua d'Estat esdevé la norma teòrica amb la qual es mesuren objectivament totes les pràctiques lingüístiques. No s'espera que ningú ignore la llei lingüística, que té el seu cos de juristes, els gramàtics, i els seus agents d'imposició i de control, els mestres de l'ensenyament, que disposen del poder de sotmetre universalment a examen i a la sanció jurídica del diploma escolar l'actuació lingüística dels parlants (Bourdieu, 1982: 27^{xvii}). Aquesta llengua oficial té diversos sinònims: "els estils expressius, que són pràctiques lingüístiques socialitzades, eminentment variables i heterogènies, es mesuren contra la norma teòrica de la llengua saussuriana, que és de fet la **llengua dominant**, llengua oficial, **llengua d'Estat**, **llengua legítima**. El retret essencial que fa Bourdieu a Saussure (i als seus continuadors) és haver pres com a objecte de la teoria la pràctica lingüística legítima/dominant, i haver absolutitzat el que és objectivament relatiu i en aquest sentit arbitrari" (Chudzinska, 1983: 158^{xviii}). Per bé que no és un terme utilitzat sovint per Bourdieu, tot apunta que els

²⁴ Significativament, són termes encunyats en la tradició occidental i que només tenen sentit en aquest entorn. Es tracta de l'entorn europeu sorgit de la Revolució Francesa i la posterior evolució sociopolítica del país, recolzada en conceptes bàsics com el de nació-estat.

usos del concepte de la **llengua nacional** són sinònims als anteriors: "els fundadors de l'escola Republicana [de la República Francesa] es donaven explícitament com a finalitat inculcar, entre altres coses per la imposició de la llengua "nacional", el sistema comú de categories de percepció i d'apreciació capaç de fonamentar una visió unitària del món social" (Bourdieu, 1980: 67^{xcis}); "és a dir... llengua que serveix per a regular la reproducció d'un espai social en el marc d'un Estat-nació" (Fehlen, 2006: 163^o).

Per oposició a aquesta llengua amb el màxim capital simbòlic, es parla de **llengües subordinades**, que contrasten amb les dominants. Igualment, tenint en compte que sovint s'utilitza el terme 'llengua majoritària' amb connotacions de llengua dominant més que no estrictament demogràfiques, es pot parlar de '**llengua minoritària**' i fins i tot de '**llengua minoritzada**' quan es vol fer referència directa al procés de dominació.

En contextos de llengües dominants i subordinades, també des del camp polític-administratiu, s'han utilitzat en sociolingüística els termes '**llengua comuna**' (compartida per una comunitat, nexa d'unió, reflex d'un capital social important) que, com veurem en l'apartat [2.1.3.1](#), remet a una funció instrumental, i '**llengua pròpia**' (amb una forta base territorial), que es relaciona amb la funció simbòlica.

El cas de la Unió Europea ha originat noves situacions per a les llengües dels països que en són membres, sempre amb la finalitat de garantir-los algun grau d'oficialitat i, per tant, un cert capital simbòlic. Si totes les llengües oficials en cada estat són en principi també **llengües de treball**, el cas de l'irlandès va provocar la creació d'una nova categoria, que és la **llengua de tractat**: màxim nivell d'oficialitat i mínim ús a les institucions.

En el camp dels intercanvis comercials tradicionals va sorgir el terme **llengua franca**, utilitzat per dues persones de primeres llengües diferents. Actualment, una llengua franca "mostra una gamma lingüística i funcional completa (Kachru, 1997), i serveix com a "llengua de contacte entre persones que no comparteixen ni una primera llengua comuna ni una cultura nacional comuna, per als quals és la llengua estrangera triada per a la comunicació" (Firth 1996: 240)" (House, 2003: 557^{ci}). El fet que les interaccions en anglès entre no nadius, per exemple, són molt més nombroses que les que comporten la participació d'almenys un natiu (estimacions d'una proporció de 2 a 1 en Crystal 1997 i de 4 a 1 en Graddol 1997) és prova que els usos de l'anglès com a llengua franca són molt amplis. Es pot anomenar també **llengua pont**. En alguns contextos, el terme és equivalent al de llengua de treball o al de **llengua vehicular**. És clar que una llengua franca suposa un capital cultural amb molta facilitat de convertir-se en un capital d'un altre tipus.

D'altra banda, en un esforç per donar compte dels diversos termes utilitzats en el camp de l'educació, des de la perspectiva de l'aprenentatge de llengües, De Mejía (2002: 46^{ci}) observa que "el terme *primera llengua* (L1) també ha adquirit un cert nombre de significats, entre els quals...: la primera llengua adquirida; la llengua més forta o dominant; la 'llengua materna'; o la llengua més utilitzada per una persona". Les relacions que s'estableixen són les següents: "el continuum de desenvolupament (primera i segona llengua), de contingut (materna o una altra), així com el context (llengua estrangera davant de segona llengua) i els mitjans (primera/segona llengua adquirida)".

Pel que fa a una **segona llengua** (L2), es defineix per oposició a la primera llengua de l'aprenent, que l'aprèn en un context en què és la llengua de l'entorn, on té un 'reconeixement oficial' o 'una funció reconeguda' (Stern en De Mejía, 2002: 46^{ci}), amb la qual cosa el seu capital simbòlic queda garantit. Típicament, els immigrants aprenen com a L2 la llengua oficial del país on viuen. El reconeixement oficial remet tradicionalment al camp burocràtic, administratiu o legal. Tanmateix, també s'utilitza el terme "English as a Second Language" en el camp de l'educació. David Garner (1990: 2, en de Mejía, 2002: 47^{civ})

el justifica de la següent manera: "ESL... es refereix a la situació en escoles internacionals arreu del món amb l'anglès com a mitjà, en què estudiants de diversos contextos lingüístics han d'aprendre anglès per a seguir els continguts de l'escola... "segona" en aquest context... indica que... es necessita per a un aspecte essencial de la vida de l'estudiant". Si ens centrem en el camp econòmic i més en concret en les empreses transnacionals i acordem també el valor de *funció reconeguda* al que s'esdevé en el seu interior, ampliem en un altre sentit la consideració de l'anglès com a segona llengua.

Dins d'aquesta classificació, el terme '**llengua estrangera**' s'utilitza per a aquelles llengües apreses en un context en què no són primeres o segones, és a dir, en un context on no se'ls reconeix cap paper específic en la societat i, per tant, el seu capital simbòlic és molt variable en no quedar garantit des del camp polític. És interessant observar que, en el passat, "en molts països, les llengües estrangeres s'aprenien en gran mesura per exhibir una posició social i indicar que la família era prou adinerada per haver viatjat a altres països^{cviii}" (Graddol, 2006: 83).

Pel que fa al seu aprenentatge, el següent quadre mostra importants diferències:

Taula 3. Llengües estrangeres i segones llengües: l'aprenentatge

| | Aprenentatge de llengües estrangeres | Aprenentatge de segones llengües |
|-------------------------------|---|---|
| TEMPS | Temps limitat normalment reduït a l'escola. | Temps il·limitat, tant per a l'aprenentatge conscient com inconscient. |
| CONTINGUT | Quantitat limitada de contingut molt seleccionat i estructurat. | Contingut ric i variat, però generalment no estructurat. |
| FUNCIÓ DEL PROFESSORAT | El professorat juga un paper principal, hi ha molt poc o quasi no hi ha aprenentatge entre companys. | Els companys juguen un paper fonamental. Si hi ha aprenentatge formal, té una importància secundària. |
| SKILLS | Èmfasi en les habilitats escrites i d'examen. Les habilitats orals són menys importants perquè hi ha poca o gens opció d'utilitzar-les. | Les habilitats orals són essencials i la comprensió de la parla natural és significativa. |

Brock-Utne, 2003: 3^{cvii}

En tots dos casos, s'assumeix habitualment que com més contacte es té amb la llengua més possibilitats hi ha d'aprendre-la. Pel que fa al contacte amb la llengua en el seu context de L1, J. A. Coleman (1997: 2^{cvii}) fa les següents observacions: "Un dels mites més estesos sobre l'aprenentatge lingüístic és que l'única manera d'aprendre realment la llengua d'un país estranger és anar-hi a viure. És un mite compartit alhora per professors i estudiants de llengües estrangeres. Intuïtivament, assumim que prendre part en interaccions naturals, sobre temes de la vida real, amb parlants nadius, ha de ser la via ideal per a la proficiència en una llengua estrangera". L'ús dels termes *mite* i *intuïtivament* ens ha de fer anar amb compte i recordar que es tracta d'una creença des del sentit comú. Per la seua part, Aneta Pavlenko dóna aquest fet per descomptat amb el títol del seu article "Accés als recursos lingüístics: variable clau en l'aprenentatge de segones llengües^{cviii}", però, després de concretar en què consisteixen els recursos lingüístics, observa les condicions que intervenen perquè la interacció lingüística tinga èxit: "els recursos lingüístics... inclouran pràctiques educatives com les classes de llengua, pràctiques discursives com l'alfabetització, recursos materials com textos i diccionaris bilingües i, sobretot, oportunitats d'**interacció** en la segona llengua [o llengua estrangera]" (Pavlenko, 2000: 91^{cxix}). Després de fer una àmplia ressenya

d'estudis publicats fins a la data, conclou que indiquen clarament que "l'accés als recursos lingüístics i, en concret, a les oportunitat d'interacció en la segona llengua pot dependre de l'estatus com a no natiu, de la raça, l'etnicitat, el gènere, la classe, l'edat i l'estatus social (com ara treballador migrant o categoria d'immigrant)" (Pavlenko, 2000: 101^{cx}). En termes bourdieunians, els capitals (i els hàbitus que en són conseqüència) de què disposa cada aprenent el condicionen a l'hora d'interactuar amb una altra persona, fet molt rellevant per a l'aprenentatge d'una llengua

Cal tenir en compte, d'altra banda, que la globalització fa que els termes habituals en lingüística aplicada descrits fins ací es convertisquen en obsolets fins a cert punt, per tal com es basen en el territori (els estats) entre altres variables bàsiques i, com veurem (veg. 2.2.2), la globalització comporta precisament desterritorialització. Així, ja no sembla correcte l'enfocament tradicional: "els enfocaments de l'anglès com a llengua estrangera, com l'ensenyament de qualsevol llengua estrangera, situen l'aprenent com a foraster, com a estranger, com a algú que s'esforça per aconseguir l'acceptació de la societat que és l'objectiu... La llengua d'arribada és sempre la llengua materna d'algú altre. L'aprenent queda situat com a turista lingüístic –se li permet la visita, però no té el permís de residència i sempre se li exigeix que respecte l'autoritat superior dels parlants nadius (Graddol, 2006: 82-83^{cxii}). En canvi, ara, "en un nombre creixent de països, l'anglès es considera component de l'educació bàsica, més que part del currículum en llengües estrangeres. Un nombre sorprenent de països aspiren actualment al bilingüisme" (Graddol, 2006: 102^{cxiii}). És prou segur que, com a conseqüència de la globalització, els conceptes 'llengua segona' i 'llengua estrangera' haurien de deixar de ser considerades variables discretes i passar a ser variables contínues.

En el mateix context d'aprenentatge de llengües, es parla de les **terceres llengües** per identificar l'aprenentatge de les llengües estrangeres (més que no les segones llengües) per part de les persones bilingües, sobretot en el context de l'Europa continental.

En el camp de l'educació més en general i en contextos de multilingüisme, s'identifica la *language of instruction* (LOI) en un context anglòfon, que en el context valencià es pot identificar amb la **llengua vehicular** o la **llengua de la docència**. Finalment, si superem els contextos estatals i ens situem en una perspectiva mundial, trobem amb freqüència termes com '**world language**' o '**international language**', sovint referits a l'anglès. Passant de la perspectiva geogràfica a una perspectiva crítica, podem establir una relació entre aquests termes i el de llengua dominant. L'abundància de termes existents mostra el capital simbòlic d'aquesta llengua i la preocupació metalingüística per classificar les posicions de l'anglès en relació amb els parlants i els camps en què actua.

| Taula 4. Exemples de termes aplicats a l'anglès | | principal difusor |
|--|--------------------------------------|--------------------------|
| EGL | English as a Global Language | David Crystal |
| GE | Global English | |
| ESL | English as a Second Language | |
| EFL | English as a Foreign Language | |
| ELF | English as a Lingua Franca | |
| ELFE | English as a Lingua Franca in Europe | Seidlhofer, 2001 |
| EIL | English as an International Language | |
| EMI | English as Medium of Instruction | |
| | Euro-English | Murray, 2002 |
| IE | International English | Seidlhofer, 2003 |
| SAE | South Asian English | Kachru, 2006 |
| WE | World English, World Englishes | Braj Kachru |
| ... | ... | ... |

Elaboració pròpia

Segons David Crystal, "una llengua aconsegueix un estatus global quan adquireix un paper especial reconegut en tots els països". En observar que, segons aquest criteri, l'anglès ha arribat a aquesta situació, l'autor va crear la categoria de **'llengua global'**. La definició sembla fer referència al capital simbòlic de l'anglès, encara que s'argumenta amb dades com a capital cultural: "l'estatus global... prové d'una combinació de factors, que inclouen la força militar i política, el poder econòmic i el que ell descriu com a poder cultural –bàsicament, l'ús de l'anglès com a mitjà per a conservar i impartir coneixement i informació (Tonkin 2001: 2^{cxiii}; Crystal, 1997). Per bé que el mateix creador del rètol dona com a sinònims l'anglès com a **llengua internacional** i l'anglès com a llengua global en la frase "una llengua es converteix en internacional o global a causa del poder de les persones que la parlen" (Crystal, 2006: 4^{cxiv}); Renato Ortiz 2003: 9-10^{cxv}) observa diferències significatives entre els dos termes: "dir que l'anglès és una llengua inter-nacional significa que es considera en la seua mateixa integritat, circulant entre les nacions. Una altra cosa és anomenar-la llengua global, és a dir, idioma que travessa els diversos llocs del planeta". "En el context de la globalització deixa de ser estrangera, quelcom que s'imposa des de fora, i es constitueix en un idioma intern, autòcton a la condició de la modernitat-món". "El procés de globalització implica una transformació radical de la noció d'espai, en el qual categories com 'difusió' o 'imperialisme' es tornen inoperants"; "l'anglès, idioma desterritorialitzat, apropiat, resemantitzat... expressions d'un imaginari col·lectiu mundial, s'allibera del seu arrelament anterior instituint un artefacte que serà legítimament "deformat", "distorsionat" pels parlants d'una mateixa galàxia"; "a la persona que se subscriu a un servei, li importa saber quin tipus de benefici obtindrà... cada vegada que les persones... aprenen una llengua específica, fent-ho augmenten la utilitat d'aquesta llengua per a tots els parlants que ja la utilitzaven". En la seua anàlisi, Ortiz passa de la perspectiva de l'elecció racional a l'observació del capital simbòlic descrit per Bourdieu ([veg. 2.1.4.1](#)).

Perspectives d'anàlisi dels mercats lingüístics

A l'hora d'analitzar el funcionament d'un mercat lingüístic en l'espai social on se situa, ens cal recordar que el concepte no és altra cosa que un instrument per a revelar les relacions entre llengua i

poder. Aquesta eina s'utilitza en diversos sentits que en mostren la complexitat. Pel que fa als capitals lingüístics que hi competeixen, cal tenir en compte que cada agent se situa en el mercat en primer lloc a partir de la varietat o varietats que adquireix en la socialització primària. Cal observar en primer lloc la diferència entre un mercat lingüístic **monolingüe** (en què els diferents productes considerats són les varietats socials i/o geogràfiques i és a elles que s'atorga un preu diferent) i un altre **multilingüe** (els productes bàsics que es consideren són llengües diferents). Tenint present que es poden arribar a tractar com a situacions amb diferències contínues i no discretes, la distinció resulta útil a l'hora d'abordar l'anàlisi d'un mercat lingüístic concret. Així, "la selecció que fa un parlant bilingüe d'una llengua determinada en el seu repertori lingüístic està sotmesa a condicions socials; es tracta d'una tria que, en realitat, no és ni lliure ni accidental, ja que la dinàmica que dirigeix el mercat lingüístic... es regeix per lleis que imposen l'ús d'una o altra llengua en cada situació de comunicació, segons el valor d'aquesta llengua i segons la llengua que exigeix el camp en qüestió, fet que vol dir que, en definitiva, les lleis implícites exigeixen al parlant que utilitzi la *llengua legítima*" (Boukouss, 2005: 88^{cxvi}).

Boukouss (2005) i Fehlen (2006) adopten com a eix de la seua anàlisi les **unitats geogràfico-polítiques**, és a dir, els estats, se situen per tant en el camp polític i aborden les diverses llengües que es poden utilitzar al Marroc i a Luxemburg respectivament, i llisten les variables més significatives al voltant de les quals s'estructura l'ús d'una o altra varietat. En el cas de Luxemburg, s'afirma que "se substitueix a la llengua legítima una competència lingüística legítima multilingüe, que exigeix la utilització del luxemburguès, del francès i de l'alemany en registres específics, segons les ocasions i segons si es tracta d'un canal escrit o oral" (Fehlen, 2006: 150^{cxvii}). Així, el nivell d'estudis, la zona on es viu, l'edat o la professió són factors que juguen en el mercat.

Prenent com a eix d'anàlisi les **llengües dominants**, s'ha parlat d'imperialisme lingüístic (Phillipson, 1992) i fins i tot de racisme lingüístic (Macedo et al, 2003). Amb l'atenció centrada en les llengües no dominants, Gardner (2004) ofereix indicadors molt concrets per avaluar la posició d'una llengua en el mercat lingüístic corresponent. Pensant en les llengües minoritàries, Boyer aposta pel nacionalisme lingüístic com a eina intervencionista contra un mercat lingüístic liberal (Boyer, 2006). Per la seua part, Rafael Castelló (2002) observa que es poden establir dos models de mercat lingüístic per a una mateixa llengua minoritària en dos territoris (el que amplia un mercat ja existent i el que en crea un de nou) pel fet que articulen de manera diferent les tres dimensions que identifica en el capital lingüístic.

Des de la perspectiva dels **campes** en els quals actua una llengua, Calvet (2005) operativitza la noció de mercat lingüístic des del camp de la traducció, presenta el seu model gravitacional d'anàlisi i fa esment de dues situacions històriques significatives: "analitzar els lligams entre la ciència i la traducció en relació amb un exemple històric, el de la ciència en àrab, per arribar en un tercer moment a la qüestió de les traduccions cap al xinès i a partir del xinès" (Calvet, 2005: 1^{cxviii}). L'anàlisi de les dades li permet confirmar el seu model: "la paradoxa de la llengua font dominant... segons la qual com més amunt se situa una llengua en el sistema gravitacional (llengua hipercentral i llengües supercentrals) més es tradueix a partir d'ella i menys es tradueix cap a ella". També li permet constatar que la llengua xinesa no funciona encara del tot com a "llengua supercentral".

Pel que fa a l'habilitat de la interacció oral a Taiwan, Todd L. Sandel (2003: 547^{cxix}) afirma que "els parlants bilingües de tai-gi i mandarí perceben que hi ha relacions entre polítiques de parla promogudes des de l'escola i les pràctiques orals que es fan en les famílies", és a dir, comprova com el capital de les llengües en el mercat queda alterat com a efecte de la política lingüística, almenys en el camp analitzat. Centrant el seu interès en el contingut de la llengua utilitzada i, per tant, duent a terme una anàlisi

lingüística, Nadjiba Kébir (1998) observa els canvis terminològics en el mercat lingüístic algerià provocats per l'augment d'influència del Front Islàmic d'Alliberament.

Els exemples anteriors ens permeten observar alguns dels diversos plantejaments amb els quals es pot estudiar el mercat lingüístic. En el nostre cas, utilitzarem les dades al nostre abast per observar la presència i posicions de la llengua anglesa en el mercat lingüístic mundial.

2.2.2 Mercat lingüístic i globalització

Des del moment en què parlem d'un mercat lingüístic mundial o global, és clar que ens hem de referir al fenomen de la **globalització**, també anomenat mundialització, que engloba una sèrie de processos que s'han incrementat en les darreres dècades en un sentit exponencial.

Per bé que és un terme d'ús abundant tant en les ciències socials com en els mitjans de comunicació, els seus usos i definicions no són sempre els mateixos ni concordants²⁵. Una de les definicions més adequada per al nostre objecte d'estudi sembla la de Manuel Castells: "la globalització és la capacitat tecnològica, organitzativa i instrumental dels elements d'un sistema (p. ex. econòmic) per funcionar com a unitat"²⁶ o bé "la globalització es refereix a les característiques d'un sistema que, en les seves activitats estructurants, és a dir, institucionals, organitzatives i tecnològiques, té la capacitat de **funcionar com a unitat** en temps real a escala mundial" (Castells, 2004a) o encara "cal recordar que globalització no vol dir que tot sigui un conjunt indiferenciat de processos. Parlem de globalització, per exemple, per tal de referir-nos a una mena d'economia que té la capacitat de funcionar com a unitat en temps real de forma quotidiana" (Castells, 2004: 19). L'accent es posa en la capacitat d'unificació, també del mercat lingüístic.

Per bé que Ulrich Beck adverteix sobre els límits de l'ús tradicional del concepte 'globalització' que, d'acord amb la seua anàlisi, dona sempre per descomptada la diferència entre local, nacional, internacional i global (nivells que se superposen i s'engloben l'un a l'altre, Rantanen, 2005: 249), i tenint en compte que el concepte que ell proposa de 'cosmopolitanització' és segurament més precís²⁷, utilitzem en aquest projecte el primer terme, per tal com és el més freqüent. Així doncs, en termes de Beck, la globalització (o cosmopolitanització) es refereix a l'"augment de la **interdependència** que s'observa entre els actors socials per damunt de les fronteres nacionals, amb la particularitat que aquest "cosmopolitisme", s'afirma com un efecte secundari no desitjat i invisible d'unes accions que no tenen la intenció de ser "cosmopolites", en el sentit normatiu ("el cosmopolitisme realment existent" o el "cosmopolitisme de la realitat") (Beck, 2004: 30^{xxx}). La "cosmopolitització creua fronteres com un polissó, com a conseqüència imprevista de decisions rutinàries del mercat: les persones desenvolupen el gust per un tipus particular de música pop o d'aliments "indis", o responen als riscos globals classificant les escombraries o canviant la seua dieta, o inverteixen els seus diners en estats les polítiques dels quals s'ajusten als ideals neoliberals de resposta als imperatius del mercat global" (Rantanen, 2005: 249^{xxii}).

Pel que fa a la **desigualtat** que crea la globalització entre els diversos grups socials, Zygmunt Bauman afirma que "l'existència d'avui s'estén al llarg de la jerarquia dels globals i dels locals, una jerarquia

²⁵ Dins del camp de la sociologia, dos dels autors més reconeguts sobre el tema són Ulrich Beck (*Was ist Globalisierung?* 1998) i Zygmunt Bauman (*Globalization. The human consequences*, 1999; *Globalització. Les conseqüències humanes*, 2001). Rafael Castelló (2002a: 146pu) presenta els plantejaments més rellevants.

²⁶ Presentació en el Congrés Sociologia Jove, Barcelona, 2006.

²⁷ De fet, la cosmopolitanització, que Beck demana també per a les ciències socials, exigiria per exemple canviar el plantejament de treballs com el de Waltman et al., que plantegen comptabilitzar els efectes de la globalització en termes estatals (Waltman et al. 2011: 1)

en què la llibertat de moviment global simbolitza la promoció social, el progrés i l'èxit, i la immobilitat, en canvi, fa l'olor repugnant de la derrota, d'una vida fracassada i d'haver-se quedat enrere. Globalitat i localitat adquireixen cada vegada més el caràcter de valors oposats, cobejats amb gran vehemència o considerats extremament ofensius, i situats al centre mateix dels somnis, els malsons i els conflictes de la vida. La majoria de les vegades, les ambicions s'expressen en termes de mobilitat, de lliure elecció d'un indret, de viatjar, de veure món; de les pors de la vida, en canvi, se'n parla en termes de confinament, d'absència de canvis, d'impossibilitat d'accés a llocs que altres poden travessar, explorar o gaudir amb facilitat" (Bauman, 2001: 166).

Centrant l'atenció en el **camp polític**, Ulrich Beck s'ha referit a la globalització com "els processos pels quals els estats sobirans són creuats i afeblits per actors transnacionals amb diferents perspectives de poder, orientació, identitats i interrelacions" (Beck, 1998). Des de la perspectiva marxista, una ullada a la història ens permet observar que la globalització té un origen econòmic^{28cxiii} en els interessos del capitalisme avançat, personalitzat en les corporacions transnacionals, grans empreses amb pressupostos més grans que molts governs dels estats actuals. Des d'aquest plantejament, la globalització econòmica ha arrossegat una progressiva globalització política, és a dir, són els governs estatals i institucions internacionals els qui s'adapten als canvis produïts per l'actuació de les grans empreses. Ja en el *Manifest Comunista*, Marx i Engels relacionen l'expansió mundial del capitalisme amb la producció d'una cultura global. Per a ells, el canvis radicals constants de la producció burgesa i la recerca de nous mercats que impulsaven l'imperialisme volien dir que la unilateralitat nacional i l'estretor i intolerància de mires cada vegada es feien més impossibles. A pesar de les seues diferències, tant Adam Smith com Marx i Engels observaven que el procés de globalització econòmica i cultural portava al capdavant cap a un universalisme genuí, a l'altra cara de les falses particularitats produïdes en l'era de nacions i nacionalismes. Continua havent-hi un fort corrent subterrani d'universalisme en algunes variants del concepte de globalització, sobretot perquè sembla suggerir de manera inexorable la producció d'un espai planetari únic i homogeni (Quiang, 2005: 2^{cxiv}).

La globalització es manifesta per una pèrdua de poder per part dels estats burocràtics, basats en el domini i control de **territoris** concrets. Quan parla de la llengua oficial, Bourdieu la relaciona amb un "mercat lingüístic unificat i dominat per la llengua oficial: obligatòria" (1982a: 27^{cxv}). Bourdieu dóna molta importància al camp polític com a agent executor de la dominació de la llengua oficial. Si apliquem aquests conceptes al moment actual i al cas de l'anglès, per bé que en alguns casos també es pot parlar de llengua oficial i de dominació política²⁹, en la majoria de casos es tracta d'una llengua necessària (no oficial en sentit administratiu i polític), relacionada amb la dominació econòmica. Sorgeixen els espais globals no basats en la contingüitat territorial i "la política se'ns presenta desfronteritzada i desestatitzada, la qual cosa té com a conseqüència l'emergència de nous jugadors, nous papers, nous recursos, regles desconegudes, noves contradiccions i conflictes" (Ulrich Beck, 2002: 24^{cxvi}). D'aquesta manera, apareixen agrupacions cada vegada més grans d'actors polítics i econòmics com a manifestació de l'establiment d'una agenda política global, per exemple l'Organització Mundial del Comerç, el Banc Mundial o el Fons Monetari Internacional. Des d'una altra perspectiva, apareixen també, per exemple, els grups terroristes com a actors globals. Tanmateix, s'ha assenyalat que, en un context de capitalisme global, més que esborrar-se, l'Estat-

²⁸ Encara que, com Pierre Bourdieu, Birgit Brock-Utne presenta les decisions polítiques al mateix nivell que el canvi econòmic, com a origen i fonament de la globalització: "mitjançant decisions polítiques, els nostres governs han desmantellat els controls nacionals sobre els moviments del capital, beneficis i inversions estrangeres". Brock-Utne planteja que les decisions polítiques efecte de pressions del sector econòmic quan afirma que poden ser lliures o "obligades" (Brock-Utne, 2002a: 9).

²⁹ Cas dels estats del cercle exterior, com veurem en l'apartat 3.2.2.2.

nació es reestructura. Noves formes de regulació política demostrarien així les capacitats d'aprenentatge de l'Estat per adaptar-se a un context nou. En concret, té lloc una reculada de l'Estat-providència en els països industrialitzats i una consegüent responsabilització de l'individu (Lambert, 2004: 280^{cxvii}).

La globalització **econòmica** es manifesta amb el moviment de grans volums de capital financer pel món i crea una dependència cada vegada més gran entre els mercats laborals de les diverses zones del món, que comporta fenòmens com el de la deslocalització de fàbriques; alhora, les migracions de països pobres a rics per motius laborals hi estan relacionades. En aquest sentit, Pierre Bourdieu^{30cxviii} va afirmar que "la paraula *globalització* ... podria designar, en sentit estricte, la unificació del camp econòmic mundial o l'extensió d'aquest camp a escala mundial. Però se li dóna un significat completament diferent, passant subreptíciament del sentit descriptiu del concepte tal com acabe de formular-lo a un sentit normatiu o, millor dit, preformatiu: la *globalització* designa aleshores una política econòmica que aspira a unificar el camp econòmic mitjançant un conjunt de mesures jurídico-polítiques destinades a abatere tots els límits per a aquesta unificació, tots els obstacles, la majoria lligats a l'Estat-nació, per a aquesta extensió" (Bourdieu, 2001: 103-104^{cxix}). La globalització **cultural**, pel seu costat, acompanya l'econòmica, ja que les empreses actuen de certes maneres i promouen certs productes que canvien les formes d'actuar i viure de les zones on actuen, és a dir, canvien el conjunt de comportaments apresos que distingeixen una cultura d'una altra.

Per tant, la globalització és un "pseudo-concepte que és alhora descriptiu i prescriptiu, que ha substituït la 'modernització', utilitzat durant molt temps en les ciències socials dels EUA com a manera eufemística d'imposar un model evolucionari innocentment etnocèntric mitjançant el qual es classificaven diferents societats d'acord amb la seua distància a la societat econòmicament més avançada, és a dir la societat estat-unidenca... La paraula (i el model que expressa) encarna la forma més reeixida de l'imperialisme de l'universal, que consisteix en una societat que universalitza la seua particularitat encobertament com a model universal" (Bourdieu, 2001: 96-97^{cxix}). Alhora, "la globalització no és un destí, sinó una política. Per aquesta raó, és possible una política d'oposició a la seua concentració de poder. Aquesta alternativa ha de ser internacional i basar-se en la experiència dels sindicats i dels nous moviments socials. El terme 'globalització' suggereix la inevitabilitat de les lleis econòmiques, fet que oculta la realitat política. En general és una realitat paradoxal que depèn d'una política de despolitització" (Bourdieu, 2002a: 1^{cxxi}).

Pel que fa al **camp de l'educació**, l'Acord General de Comerç de Serveis signat sota el paraigua de l'Organització Mundial del Comerç durant la dècada dels noranta va comportar la liberalització de dotze tipus de serveis entre els quals els educatius, que es poden classificar en els següents grups: "1) comerç transfronterer: subministrament d'un servei a distància (en el cas educatiu, es materialitza en l'*e-learning* o, en general, en programes de formació a distància); 2) consum a l'estranger: el consumidor – en el nostre cas, l'alumnat – es trasllada a un altre país per accedir a un servei; 3) presència comercial: l'empresa de serveis estableix una filial a l'estranger (per exemple, una universitat instal·la un campus en un altre país); 4) presència de persones naturals: un professional es desplaça a un país estranger per subministrar un

³⁰ Com és ben sabut, Bourdieu va posicionar-se sovint públicament en els seus últims anys de vida sobre diversos aspectes socials, entre ells la globalització. Podria pensar-se que "les preses de posició públiques de Bourdieu són intervencions polítiques que se situarien en un nivell de discurs diferent del dels treballs científics i no serien, per tant, susceptibles de comparació. Bourdieu posa especial cura a aclarir el caràcter de la intervenció d'un investigador en l'àmbit polític, i diu que en les intervencions polítiques fora de l'àmbit acadèmic l'investigador hi compromet "la competència i l'autoritat específiques", mantenint en la seua acció, "en la mesura del possible, les regles vigents en el camp científic", sense abandonar "les seues exigències i competències com a investigador" (*Contre-feux* 2, 2001: 33, 40). Per això, el fet que les normes que regeixen el discurs en l'àmbit polític no siguin les mateixes que les que s'apliquen en l'acadèmic no seria suficient per a atribuir a les preses de posició públiques un rigor diferent del del discurs acadèmic, pel que fa a la lògica de les pràctiques enunciada" (Costa, 2004).

servei. La liberalització dels subsectors de serveis es negocia en funció d'aquestes quatre modalitats; per tant, es poden obrir els mercats en un dels modes i no fer-ho en els altres tres." (Verger, 2006: 4). Aquesta liberalització té efectes de grans dimensions en l'augment del capital de la llengua anglesa, ja que, fins i tot en absència de qualsevol voluntat explícita d'augmentar-ne l'ús (és a dir, fins i tot quan no té capital simbòlic), com a mínim la necessitat d'una llengua franca comporta en un alt percentatge de casos la decisió d'utilitzar l'anglès com a llengua vehicular, per la qual cosa augmenta el seu valor com a capital incorporat.

L'augment del capital que suposa la llengua anglesa i ha donat un avantatge més als EUA, que "ocupen una posició dominant en el camp econòmic mundial pel fet de concentrar un conjunt excepcional d'avantatges competius: avantatges culturals i lingüístics... i per últim, la pràctica universalitat de l'anglès, que domina les telecomunicacions i tota la producció cultural comercial" (Bourdieu, 2001: 107-108^{cxviii}). Així, en un dels textos més coneguts, l'anglès apareix ja com un dels elements bàsics de la globalització a l'hora de buscar-ne una definició acadèmica: "la globalització té un aspecte material innegable en tant que és possible identificar, per exemple, fluxos de comerç, capital i persones per tot el globus. Aquests fluxos estan facilitats per diferents tipus d'infraestructura -física (com el transport o els sistemes bancaris), normativa (com les normes de comerç) i simbòlica (com l'anglès llengua franca)- que estableixen les precondicions per a formes regularitzades i relativament duradores d'interconnexió global (Held i McGrew, 2003: 3^{cxviii}).

Tal com han remarcat diversos autors³¹, la globalització ha estat possible gràcies als canvis produïts per les **noves tecnologies de la informació i comunicació**, que permeten el moviment i control quasi instantani de grans quantitats d'informació i capitals. D'acord amb David Harvey (*The Condition of Postmodernity*, 1989), la compressió de l'espai/temps que suposa la globalització porta a grans canvis en les maneres d'establir els territoris. Així per exemple, la globalització en el camp científic s'ha arribat a mesurar per la distància quilomètrica entre els autors conjunts d'articles calculant la Mitjana de la Distància Geogràfica de Col·laboració per disciplines i per països (Waltman et al., 2011).

De totes maneres, cal tenir també en compte un dels intents més comprensius de definir i copsar les magnituds del fenomen, el de Held i McGrew (2003), que presenta les posicions extremes dels qui anomenen *globalistes* i *escèptics* sobre la globalització, i posa de manifest la gran diversitat de valoracions globals: hi ha "una esquadra emergent entre els qui consideren que la globalització contemporània és un fet històric real i significatiu (els globalistes) i els qui la conceben en primer terme com una construcció ideològica o social que té un valor explicatiu marginal (els escèptics)^{cxviii}" (Held i McGrew, 2003: 2). Així, val la pena recordar que "la major part de persones del planeta encara no tenen accés a les noves tecnologies de la comunicació que ofereixen dreceres a la globalització; viuen, per dir-ho d'alguna manera, vides fonamentalment desglobalitzades" (Blommaert, 2010: 3^{cxv}).

2.2.3 El mercat de la formació lingüística

És possible descriure un mercat lingüístic no tan sols pels usos que es fan de diverses varietats (llengües o dialectes socials o geogràfics), sinó pel cost de l'adquisició de les varietats en joc. Es tracta en aquest cas del **mercat de la formació lingüística**, en què el capital en qüestió no prové del valor d'ús de la llengua com a capital instrumental o incorporat sinó del seu valor de canvi, que motiva l'interès per l'adquisició del capital lingüístic en qüestió. Aquest és un mercat que, en termes absoluts³², té sobretot

³¹ Per exemple Manuel Castells 1998 i, des del camp de l'educació, Birgit Brock-Utne 2002.

³² És a dir, sense tenir en compte el procés d'adquisició de les diverses varietats i registres.

sentit en el cas de les llengües estrangeres, en què, com hem vist ([cap. 2.1.1](#)), l'adquisició no es pot donar per descomptat mitjançant l'aprenentatge natural, sinó que sol fer falta l'aprenentatge formal o no formal perquè es realitzi. És en aquest cas quan el procés de formació apareix com a protagonista.

Aquest procés es troba descrit per al cas txec, brasiler o de Hong-Kong i Macao des del punt de vista del foment de la indústria canadenca (Industrie Canada, 2007a, 2007b i 2007c) i, per tant, des d'una perspectiva empresarial que ens dóna accés als agents rellevants. Des d'aquesta perspectiva es fa una ressenya de tots els elements que conformen el sistema educatiu del lloc objectiu en el seu sentit més ampli, es valoren els factors principals que afecten l'evolució del mercat, es detallen els possibles clients en el sector públic i privat, i s'assenyalen qüestions de logística del mercat. En aquest mercat tenim per un costat la **llengua** com a mercaderia a intercanviar, amb unes característiques específiques com són la necessitat del **temps** perquè es produïska l'intercanvi i la necessitat de fer correspondre el procés de formació amb el d'aprenentatge en el cas d'un mercat amb un funcionament perfecte. Observem que, tot i que l'objectiu central de la formació per part del proveïdor del servei (habitualment, una professora o professor) és l'aprenentatge per part de l'alumne o receptor del servei, tots dos processos poden anar completament deslligats un de l'altre.

Des del punt de vista de l'adquisició de **capital incorporat**, la llengua objecte de l'intercanvi es pot mesurar de manera quantitativa en termes d'hores de formació necessàries. Aquestes hores de formació es mesuren en termes econòmics i la corba d'oferta i demanda marca la relació entre la mercaderia i el preu que els consumidors o aprenents estan disposats a pagar per una quantitat d'hores concretes, almenys en alguns sectors del mercat. Com en mercats d'altres mercaderies, en el mercat de la formació lingüística cal tenir en compte diferents variables com el grau de **perfecció de la competència**, és a dir, fins a quin punt el producte que s'ofereix (l'aprenentatge de la llengua) és homogeni, el produeixen un gran nombre d'empreses (cap de les quals no pot influir per ella mateixa en el preu), les empreses tenen tecnologies (metodologies i recursos) uniformes i hi ha llibertat d'entrada en el mercat. La competència serà més o menys perfecta segons el grau de concentració, és a dir, el nombre d'empreses i la relació amb el nombre de demandants que hi ha. En una anàlisi d'aquest mercat, caldrà veure fins a quin punt hi ha tendències monopolístiques o competència monopolista, quan hi ha un gran nombre d'empreses petites que ofereixen productes diferenciats amb característiques úniques que els permeten tenir un grau relatiu de poder en el mercat. Per tant, caldrà observar també el grau d'homogeneïtat del producte que s'ofereix. En aquest sentit, la màxima diferència es produeix per la capacitat o no de l'empresa d'atorgar **capital institucionalitzat**.

Finalment, caldrà valorar el grau de transparència del mercat, és a dir, de quina informació disposen els demandants del producte, fins a quin punt es tracta d'informació perfecta o imperfecta i de què depèn la quantitat i la qualitat de la informació de què es disposa. Més en general i des d'un punt de vista sociològic, caldrà observar com afecten les diferències de capital dels demandants del producte o aprenents en el seu procés d'aprenentatge.

Si la instrucció o **P'ensenyament** d'una llengua en contextos formals o no formals remet a l'activitat pedagògica d'una professora o professor, sabem que l'activitat complementària és l'aprenentatge, encara que no tenen una relació biunívoca, és a dir, quan algú ensenya no sempre algú aprèn i, d'altra banda, es pot aprendre sense ser ensenyat de manera explícita. En el camp educatiu es parla sovint de les situacions d'ensenyament/aprenentatge, que identifiquen ímplicitament algú que ensenya i l'aprenent que aprèn. Tanmateix, en anglès, el tradicional terme 'language teaching' està essent progressivament substituït per 'language education', terme que trasllada el paper central del professor a l'aprenent que rep una

'educació' per diferents mitjans. D'acord amb la *wikipedia* anglòfona, l'educació lingüística' cobreix tant l'ensenyament com l'aprenentatge de la llengua.

Cal recordar també la distinció habitual en lingüística aplicada entre els conceptes d'**aprenentatge** i **adquisició**, elaborada els anys 80 per Stephen Krashen. L'aprenentatge d'una llengua remet als entorns en els quals es pot estar en contacte amb aquesta llengua amb una voluntat més o menys pedagògica. L'adquisició, en canvi, és l'apropiació progressiva de la llengua com a capital incorporat, que pot dependre en un alt grau de l'hàbitus de l'aprenent. Aquest projecte centra la seua atenció en l'aprenentatge conscient com a font habitual de l'adquisició, però no es pot oblidar que els dos conceptes no són sinònims i ajuden a explicar el temps dedicat a l'aprenentatge que no es tradueix en l'adquisició d'una llengua, situació freqüent en el nostre país. Tal com ho defineix Bourdieu, "el que orienta la producció lingüística... [és] la relació entre un grau de tensió objectiva 'mitjana' i un hàbitus caracteritzat per un grau concret de 'sensibilitat' a la tensió del mercat; o bé, cosa que ve a ser el mateix, l'anticipació dels beneficis, que és el producte de la trobada entre una objectivitat, les possibilitats mitjanes, i una objectivitat incorporada, la disposició a apreciar de manera més o menys estricta aquestes possibilitats. L'anticipació pràctica de les sancions promeses és un sentit pràctic, quasi corporal, de la veritat de la relació objectiva entre una certa competència lingüística i social i un mercat concret a través del qual es fa realitat la relació, i que pot anar de la certesa de la sanció positiva... fins a la certesa de la sanció negativa" (Bourdieu, 1982: 82^{xxxxvi}; Torras, 2007).

2.3 Els camps

El mercat lingüístic té sempre lloc en un camp^{33cxxxvii} concret, és a dir "en el context d'un espai de relacions socials, una configuració de relacions entre posicions que constitueix un camp. Cada camp prescriu els seus valors particulars (capitals) i posseeix els seus propis principis de regulació. Els camps, per tant, són espais socialment estructurats en els quals els **agents** concorren i entren en conflicte, bé siga per canviar o per conservar la seua configuració, en funció de la posició que hi ocupen. Aquestes posicions són definides per la seua situació en l'estructura de distribució de les diferents formes de capital, la possessió de les quals dona accés als avantatges específics que estan en joc en aqueix camp" (Castelló, 2002b: 197). Si es volen tenir en compte tots els aspectes útils per a comprendre-la, qualsevol pràctica lingüística només es pot analitzar a l'interior d'un mercat lingüístic produït en el camp pertinent. Dit d'una altra manera, el valor d'un capital cultural com el coneixement de l'anglès depèn de l'existència d'uns camps en què puga ser "invertit" i en què se'n puga traure algun benefici (adaptat de Boix, 1993: 33). El "centre de les operacions d'investigació ha de ser el camp" (Bourdieu i Wacquant, 1995: 71) que, per tant, és la unitat fonamental d'anàlisi.

Els espais de relacions socials o camps queden definits com a "espais estructurats de **posicions** (o de llocs), les propietats dels quals depenen de la seua posició en aquests espais i es poden analitzar independentment de les característiques dels seus ocupants (en part determinades per ells)" (Bourdieu, 1993a: 113^{cxxxviii}). "Aquestes posicions es defineixen objectivament en la seua existència i en les **determinacions que imposen** als seus ocupants, siguen agents o institucions, per la seua situació (situs) actual i potencial en l'estructura de la distribució de les diferents espècies de poder (o de capital) —la possessió del qual implica l'accés als guanys específics que estan en joc dins del camp i, de passada, per les seues relacions objectives amb les altres posicions (dominació, subordinació, homologia, etc.)" (Bourdieu i Wacquant, 1995: 64^{cxxxix}). En una perspectiva complementària, "els qui ocupen una posició en el camp intenten, de manera individual o col·lectiva, salvaguardar o millorar la seua posició i imposar el principi de jerarquització més favorable als seus propis productes. Dit d'una altra manera, les estratègies dels agents depenen de la seua posició en el camp, és a dir, de la distribució del capital específic, així com de la percepció que tenen del camp, és a dir, des del seu punt de vista sobre el camp com a visió obtinguda a partir d'un punt dins del camp (Bourdieu i Wacquant, 1995: 68^{cx}). Alhora, la percepció que tenen del camp, és a dir, el seu punt de vista, depèn molt directament del seu hàbitus, conformat per l'estructura de capitals disponibles.

³³ 'Camp' és el terme elaborat teòricament i emprat per Bourdieu dins del seu marc conceptual. Quan es relaciona amb els usos lingüístics, és en molts sentits equivalent a altres termes més habituals en sociolingüística, com 'àmbits', 'àrees', 'dominis' o 'esferes'. "Com a concepte, 'domini' prové dels primers treballs macrosociolingüístics sobre models de tria de llengua, distribució, variació, desplaçament i pèrdua en societats multilingües (p. ex. en l'obra de Ferguson de 1959 sobre diglòssia i en la de Fishman et al. de 1971 sobre tria lingüística). Fishman (1964, 1965, 1972) va ser qui va introduir el terme originalment per representar els contextos d'interacció en què s'organitza la vida social i que influeixen en els usos lingüístics, p. ex. 'família', 'feina', 'religió', 'educació'. En conseqüència, els dominis s'associen amb varietats i usos lingüístics específics, que es consideren adequats per a interaccions concretes, i es defineixen pel tema, context social, localització, objectius i participants... Així, com a concepte 'domini' centra l'atenció analítica en les institucions socials centrals, les estructures i àmbits d'experiència en els quals es regula i es constreny l'ús de recursos lingüístics de diverses maneres. És important observar, tanmateix, que en la relació entre 'domini' i ús lingüístic no són només les circumstàncies les que pel seu costat regulen els usos lingüístics de les persones; els mateixos dominis també queden influenciats i conformats pel que fan els parlants" (Leppänen i Nikula, 2007: 5-6). Per a la llengua catalana, Ninyoles (1989: 86) aborda les següents 'esferes de conflicte': govern, educació, religió, treball; Siguan (1995: 141-152) tracta els usos lingüístics en els següents 'àmbits': informació i comunicacions, economia i finances, turisme i transport, espectacle i diversió, investigació i informació científica; finalment, el *Llibre blanc de l'ús del valencià II* (AVL, 2008) analitza la posició del català en catorze 'àmbits' diferents (veg. 4.5).

En tots els camps hi ha lluites entre pretendents i dominants, encara que les lluites prenen formes diferents en cada cas. En un camp es defineixen "envits i interessos específics, que són irreductibles a les qüestions i interessos específics d'altres camps (no és possible fer moure un filòsof amb els envits dels geògrafs) i que no són perceptibles per a algú que no s'ha construït per entrar en aquest camp (cada categoria d'interessos implica indiferència cap a altres interessos, altres inversions, que estan destinats així a ser percebuts com a absurds, insensats, o sublimes, desinteressats). Perquè un camp funcioni, cal que hi haja envits i **persones disposades a jugar el joc**, amb l'hàbitus que implica el **coneixement i el reconeixement de les lleis** immanents del joc, dels envits, etc." (Bourdieu, 1993a: 114^{cxli}; Bourdieu i Wacquant, 1992: 98).

Un camp és "al mateix temps un espai de conflicte i competència; es pot trobar una analogia amb un **camp de batalla**, en què els participants competeixen per establir el monopoli de les espècies de capital efectiu en ell –autoritat cultural en el camp artístic, autoritat científica en el camp científic, autoritat sacerdotal en el camp religiós, i així successivament- i el poder d'imposar la jerarquia i les "taxes de conversió" entre totes les formes d'autoritat en el camp del poder" (Bourdieu i Wacquant, 1992: 17-18^{cxlii}). Els camps també es poden comparar amb **un joc** en què les regularitats no són explícites ni estan codificades, "amb regles i estructures canviabls i dinàmiques, perquè és un lloc de relacions de força entre els seus jugadors, que imposa la seua **lògica** particular a les activitats que s'hi realitzen i als agents que hi prenen part" (Boix, 1993: 33). "També tenim trumfos, és a dir, cartes mestres el valor de les quals varia segons el joc: igual que el valor relatiu de les cartes varia en cada joc, la jerarquia de les diferents espècies de capital (econòmic, social, cultural, simbòlic) varia segons els camps. En altres paraules, hi ha cartes que són vàlides, eficaces en tots els camps (aquestes són les espècies fonamentals de capital), però el valor relatiu com a trumfos queda determinat per cada camp i fins i tot pels successius estats d'un mateix camp" (Bourdieu i Wacquant, 1992: 28^{cxliii}). "Podríem definir un camp com un joc amb un repte, amb regles i rols per a un objectiu... La producció dels agents i la reproducció dels camp (del joc i del repte) no es fa independentment de la seua **voluntat**... però, contràriament, sí que es fa en gran mesura **independentment de la seua consciència** (no cal que m'adone que he incorporat unes regles perquè aquestes regles em facen actuar segons les seues normes: reproduisc molt millor les regles si ho faig per hàbit, inconscientment" (Forum Hardware, 2008^{cxliv}).

Tots els camps funcionen com a mercats dins dels quals s'intercanvien productes amb un capital definit segons el valor que el producte esmentat tinga en el camp corresponent. "Cada camp produeix un interès específic en el joc i pel mateix joc, que és el que permet i convida a la vegada els agents a realitzar un esforç o una inversió en el joc. Per poder explicar aquesta *inversió per l'interès del joc* i aquesta *immersió en el mateix joc*, Bourdieu recorre a la noció d'investissement. Aquesta doble inversió i immersió a un mateix temps (*investissement*) és la propensió o inclinació a actuar que neix de la relació entre un espai de joc o camp social i un sistema de disposicions ajustades a aquest espai i a aquest joc (*habitus*), un sentit del joc i de les seues jugades que implica alhora una inclinació i una aptitud per jugar el joc, per prendre interès en el joc i per deixar-se agafar en el joc, una inclinació i una aptitud que "estan tant una com l'altra socialment i històricament constituïdes i no universalment donades" (Bourdieu i Wacquant, 1992: 118). Així, els agents són investits d'aquesta inclinació i aquesta capacitat per jugar a un joc social determinat, i aquesta "investidura" (de vegades fins i tot oficial i codificada) es converteix en una condició de pertinença al camp que és al seu torn produïda per la mateixa dinàmica del mateix camp." (García, 2000: 36^{cxlv})

"Una anàlisi en termes de camp implica tres moments necessaris i connectats internament... En primer lloc, cal analitzar la **posició** del camp en relació amb el camp del poder... Segon, cal traçar

l'estructura objectiva de **les relacions** entre les posicions ocupades pels agents i les institucions que competeixen per la forma legítima d'autoritat específica de la qual aquest camp és el lloc. En tercer lloc, cal analitzar l'**hàbitus** dels agents, els diferents sistemes de disposicions que han adquirit internalitzant un determinat tipus de condició social i econòmica, i que troben en una trajectòria definida dins del camp que es considera una oportunitat més o menys favorable per a realitzar-se" (Bourdieu i Wacquant, 1992: 104-105^{cxlvii}).

Els camps es defineixen sempre en relació amb l'objecte d'estudi i obliguen a pensar de manera *relacional* (l'estructura de relacions objectives el defineix) i *comparativa* (uns camps es comparen amb altres) (Patte, 2005: 4). Cada camp té uns límits que el distingeixen dels altres. Per existir, un camp ha de poder-se **definir**, "ja que, com sol ser habitual, l'aparició d'un camp també significa l'aparició d'un cos d'experts (que s'organitzen, a la vegada, en el camp pertinent) en l'estudi, la definició i la interpretació dels fenòmens socials propis del camp en qüestió"; "ha de caracteritzar-se per un determinat grau d'**autonomia** que s'expressa en la definició d'uns determinats interessos i uns determinats "objectes en joc" que són irreductibles als que caracteritzen altres camps"; finalment, cal poder-hi identificar "uns determinats agents... que lluiten per conservar o subvertir l'estructura del camp, en tant que tot camp és un camp de lluites" (Gimeno, 2007: 13-17). Per analitzar un camp en relació amb un objecte d'estudi concret, s'ha proposat observar-ne els agents interns i externs; l'estructura formal i informal; les pràctiques formals i informals; i les estructures estructurades i estructuradores de l'hàbitus individual i col·lectiu (Mayoral Blasco, 2008: 22-25).

En relació amb la situació de les llengües en el seu entorn social, s'han assenyalat diversos camps en els quals l'ús d'una llengua es considera fonamental, ja que són decisius per a la seua continuïtat: des de la llar, passant pels diversos nivells en el camp educatiu, el de les relacions personals, el camp laboral, el de l'administració pública, el dels mitjans de comunicació fins al camp polític (Escala Graduada de Ruptura Intergeneracional o GIDS; Fishman, 1991 i 2001); a aquests es podria afegir el camp dels mitjans de comunicació (Ouane, 2003: 255). En el nostre cas, observant sobretot els agents en acció i la valoració que es fa de cada capital, hem considerat que la distinció entre el camp educatiu, empresarial, universitari i de les activitats no remunerades és la que millor recull els diversos valors que pot rebre la llengua anglesa com a capital cultural en el context de la Plana de Castelló. Tractarem de veure tot seguit i en la nostra anàlisi personal quins són els **capitals** dominants en cada camp, quines **posicions** hi descobrim i quin tipus d'**envits** s'hi donen.

2.3.1 El camp educatiu

El camp educatiu, des de l'educació primària fins als postgraus universitaris, es defineix pel fet que el capital objecte de tots els envits és el capital cultural, sobretot institucionalitzat. El capital cultural s'acumula en aquesta forma mitjançant diplomes o credencials acadèmiques. Els agents més visibles que intervenen en el camp educatiu són els aprenents, estudiants o alumnes³⁴ i el professorat, però hi juguen també un paper molt important les institucions gestores del capital institucionalitzat, quasi sempre relacionades amb l'organització políticoadministrativa dels estats, amb excepcions significatives que caldrà observar. Els envits centrals en aquest camp són, per part dels aprenents, l'assoliment dels diplomes que

³⁴ Termes sinònims aproximats que remetent a contextos diferents: qualsevol matèria o habilitat pot ser objecte d'aprenentatge; en canvi, ser una o un estudiant implica situar-se en un context educatiu específic; finalment, les i els alumnes ho són sempre en relació amb una o un professor, amb un establiment docent o amb una matèria establerta. Cada terme és més específic que l'anterior.

s'atorguen, és a dir, les credencials del capital cultural institucionalitzat. Per part de les institucions, l'envit central és la gestió de les credencials i el seu màxim reconeixement, és a dir, el màxim capital simbòlic.

Des de la perspectiva de la reproducció cultural, una vegada es reconeix el capital cultural que cada credencial representa, les relacions de poder i dominació deixen d'existir directament entre persones concretes i esdevenen mecanismes objectius, institucions socials que reproduïxen relacions de dominació sense que siga necessària la intervenció directa del grup dominant en la societat. Així, les estratègies de dominació són cada volta més indirectes. En altres paraules, el "sistema educatiu ajuda a proporcionar a la classe dominant... la justificació pràctica de l'ordre establert, que aconseguix mitjançant l'ús de la relació oberta entre qualificacions i ocupació com una cortina de fum per a la relació... entre les qualificacions que una persona obté i el capital cultural que ha heretat; en altres paraules, la legitimitat que confereix a la transmissió d'aquest tipus de patrimoni. Els efectes ideològics de major èxit són aquells que no tenen cap necessitat de paraules i no necessiten altra cosa que el silenci còmplice" (Bourdieu, 1997b: 188^{cxlvii}).

Des de la mateixa perspectiva, es pot afegir que el "camp intel·lectual de l'educació és un subcamp del **camp de control simbòlic**, que s'ha definit com "un camp constituït per agents i agències les pràctiques especialitzades dels quals creen i reproduïxen els mitjans, contextos i possibilitats de la reproducció cultural, controlant les relacions de classe a través de mitjans simbòlics (principis de comunicació). Control simbòlic en aquest cas es refereix als mitjans pels quals s'assigna a la consciència una forma especialitzada mitjançant formes de comunicació que es recolzen en una distribució del poder i en categories culturals dominants" (Bernstein a Díaz, 1994: 218).

Pel que fa a l'**estructura** del camp educatiu en general i relacionada amb l'aprenentatge de llengües en concret, caldrà distingir els diferents subcamps, que responen a una relació diferent amb el capital cultural institucionalitzat: l'educació formal, l'educació no formal i l'educació informal. Així, l'aprenentatge es pot dur a terme de manera **formal** (desenvolupat en centres d'educació i de formació, i conduent a l'obtenció de diplomes i qualificacions reconegudes), **no formal** (de manera paral·lela als principals sistemes d'educació i de formació; no sol proporcionar certificats formals) o **informal** (quan és "el complement natural de la vida quotidiana", és a dir, l'aprenentatge lingüístic o d'altre tipus que comporta viure en una determinada societat). Per a clarificar i unir els dos primers tipus de situacions d'ensenyament/aprenentatge, els englobarem dins del context acadèmic (és a dir, relacionats amb l'ensenyament a la classe o aula; en el cas dels ensenyaments virtuals, organitzats com a mínim amb un programa o contingut explícit i amb professorat de referència).

L'aprenentatge formal condueix bàsicament a l'adquisició de capital cultural institucionalitzat, independentment de si aquest capital és també incorporat o no (encara que el primer implica el segon habitualment, aquesta implicació es qüestiona a voltes en el cas del capital lingüístic). En canvi, l'aprenentatge no formal i l'informal condueixen a l'adquisició del capital incorporat, de manera acadèmica en un cas i "natural" en l'altre. En tots dos casos, per la mateixa naturalesa de la llengua, capital cultural i capital social van estretament relacionats. Aquesta classificació és clara en els seus elements principals, però presenta límits fins a cert punt vagues^{35cxlviii}.

Quant als **agents** que actuen en cada subcamp, és destacable l'absència de professorat o equivalent en el cas de l'educació informal, en què familiars, amics, col·legues, els mitjans de comunicació o qualsevol

³⁵ Tal com apareix a Phua, 2003: 4: "L'educació informal fa referència a l'aprenentatge informal com ara aprendre dels membres de la família, d'amics, de col·legues, de mitjans de comunicació, etc. L'educació informal també inclou la formació en el treball o pràctiques. L'educació no formal es refereix a l'aprenentatge organitzat fora de l'escola. En serien exemples els programes d'alfabetització d'adults i els programes de divulgació agrícoles".

membre de l'entorn poden actuar com a font d'aprenentatge. En canvi, el professorat és un dels tres agents bàsics de l'educació formal i no formal en l'entorn acadèmic.

Taula 5. El sistema educatiu espanyol segons la LOGSE

| | Ensenyaments bàsics | Ensenyaments no bàsics |
|---------------------------------|----------------------------|---|
| Ensenyaments de règim general | Ed. Primària <u>ESO</u> | Ed. Infantil <u>Batxillerat</u> <u>CFGM</u> <u>CFGS</u> Ed. Universitària |
| Ensenyaments de règim específic | | Ensen. artístics Ensen. d'idiomes |

Font: Hernández, 2000

Mentre l'educació no formal inclou, per exemple, tots els ensenyaments impartits com a activitats extraescolars, es considera que només l'educació formal configura el sistema educatiu (descriu i comenta per exemple a Hernández, 2000: 197), en el qual destaca un tercer agent o actor principal: l'administració educativa. Com a estat amb una societat civil feble, l'administració educativa, dotada del més alt capital simbòlic, tendeix a assumir el paper d'actor principal en la 'creació' de la política educativa, decidint, per exemple, quines són les matèries que formen part del sistema educatiu, de quina manera s'estructura el seu ensenyament i com s'organitzen les credencials acordades (Bonal i González, 1999: 115; Merino, 2006).

Dins del camp educatiu, les assignatures en l'educació primària i secundària, i les titulacions en l'educació universitària se solen agrupar en àmbits que l'estudi d'Aparici et al (2004), entre molts altres, considera de la següent manera: Ciències Socials, Art i Humanitats, Biosanitari, Científicotècnic. Aquests subcampos comporten posicions diferents dels agents implicats i valors diferents dels capitals en joc.

Quant als centres d'educació superior, caldrà tenir en compte alguna de les contradiccions bàsiques a l'interior de la universitat, com ara dos possibles objectius últims que es poden interpretar com a contradictoris: la formació crítica general i especialitzada o el servei a les necessitats formatives del mercat. Els estatuts de la Universitat Jaume I (revisats el 2003) mostren un equilibri entre aquests dos objectius que semblen anar en sentits divergents: "Article 5. Són finalitats de la Universitat Jaume I al servei de la societat:... d. Excel·lir en la investigació, la creació, el desenvolupament, la transmissió i la crítica en tots els camps de la ciència, la tècnica, les arts i la cultura. e. Excel·lir en la preparació per a l'exercici d'activitats professionals que exigisquen l'aplicació de coneixements i mètodes científics i per a la creació artística". Tanmateix, ens cal recordar que, "si estem d'acord que l'ensenyament realment democràtic és el que es proposa com a finalitat incondicional permetre que el més gran nombre possible de persones s'apropien en el mínim temps possible del més gran nombre possible de les aptituds que formen la cultura escolar en un moment concret, veiem que [aquesta definició] s'oposa tant a l'ensenyament tradicional orientat cap a la formació i la selecció d'una elit de persones de casa bona, com a l'ensenyament tecnocràtic orientat cap a la producció en sèrie d'especialistes a demanda" (Bourdieu i

Passeron, 1966; 1973: 109^{exliss}). Els estatuts de l'UJI no fan cap referència a l'objectiu democratitzador considerat central per Bourdieu i Passeron. En canvi, són freqüents els documents de la Universitat que posen l'èmfasi en la preparació aplicada per a les activitats professionals, com ara el mateix document definitori de l'estil UJI (veg. 4.4). En aquest sentit i a la universitat espanyola, "la política educativa ha procedit com si aquell envilit principi de la correspondència entre l'escola i el mercat laboral (Bowles i Gintis, 1976) fos cert. Ha intentat ni més ni menys que oferir la formació que el mercat, hipotèticament, reclama... Mercantilització del sistema educatiu." (Bonal et al., 1996: 925).

2.3.2 El camp empresarial

El mateix nom del camp empresarial remet al seu agent central, l'empresa o, més específicament, l'empresari. De fet, des de la perspectiva de la nostra anàlisi, potser seria més adequat anomenar aquest camp com a 'professional', per tal com ens interessa sobretot el desenvolupament de la vida professional dels titulats universitaris en relació amb la llengua anglesa. Aquest nom, però, donaria màxima rellevància als mateixos titulats o professionals, que tenen un paper dominat en el camp segurament fins i tot en els casos en què ells mateixos es converteixen en empresaris autònoms.

Si l'estructura del camp empresarial com a espai social es pot estudiar recorrent al concepte de dominació i la violència simbòlica que comporta, observant-hi les formes reconegudes i eficients de capital, les relacions de força i les estratègies dels agents d'acord amb l'hàbitus que tenen (conseqüència de la seua posició en el camp³⁶), en el nostre cas no entrarem en aquesta "caixa negra" (Wolff, 2005: 15) i observarem les empreses des de l'exterior. Així, per tal millorar la comprensió de l'aprenentatge i els usos de la llengua anglesa en el camp empresarial, serà necessari començar classificant els tipus d'acord amb els criteris habituals en l'anàlisi de l'organització de les empreses, que determinen el volum i l'estructura dels capitals disponibles per l'empresa i poden ser decisius per a aquest aprenentatge i usos.

Des de la disciplina de l'economia i pel que fa a la **grandària**, les empreses poden classificar-se en grans, mitjanes, petites o micro segons la seua mida, i aquesta mida es pot calcular a partir de diversos criteris: el criteri econòmic valora el volum de facturació, és a dir, els ingressos obtinguts per les vendes; el criteri tècnic observa el nivell tecnològic, la innovació del capital; el criteri patrimonial valora el patrimoni de l'empresa en termes de béns, drets o obligacions i, finalment, el criteri organitzatiu té en compte el nombre de treballadors de l'empresa i la seua organització interna. Les recomanacions de la Unió Europea (2003) tenen en compte el nombre de treballadors, però també el volum de facturació i el criteri patrimonial per establir la classificació que proposa.

³⁶ Tal com fa Loup Wolff per a explicar les transformacions de la intermediació jeràrquica en les empreses actuals (Wolff, 2005: 15-20).

Taula 6. Tipus d'empreses segons grandària (definició UE 2003)

| Categoria d'empresa | Nombre de treballadors | Volum de negoci | Balanç general |
|----------------------------|-------------------------------|------------------------|-----------------------|
| Mitjana | <250 | <= 50 m € | <= 43 m € |
| Petita | <50 | <= 10 m € | <= 10 m € |
| Micro | <10 | <= 2 m € | <= 2 m € |

Font: DGIPIME, 2012

Segons la **propietat del capital**, les empreses són **privades** quan són propietat de persones físiques o jurídiques; són **públiques** quan són propietat de l'Estat o qualsevol entitat de caràcter públic; finalment, són mixtes aquelles empreses la propietat de les quals és compartida entre l'Estat i particulars. Les empreses privades es caracteritzen per una valoració màxima del capital econòmic, fet que no comparteixen les empreses públiques, destinades al benefici social. A diferència de l'empresa pública, doncs, l'**envit** central de l'empresa privada és el màxim **benefici econòmic** que, en el context econòmic dels anys 90 i depenent del sector, passava sovint per l'exportació. El capital econòmic ocupa una posició central en el camp com a objectiu reconegut, de manera fins i tot més clara que en altres camps. És en aquest context que apareix la necessitat de les llengües estrangeres, en molts casos de l'anglès.

S'entén per empresa pública, empresa estatal o societat estatal la que és propietat de l'Estat, siga nacional, municipal o de qualsevol altre estrat administratiu, d'una manera total o parcial. També s'hi pot incloure qualsevol empresa en la qual els poders públics puguen exercir, directament o indirecta, una influència dominant en raó de la propietat, de la participació financera o de les normes que les regeixen. Allò bàsic que distingeix l'empresa privada de la pública és el paper regulador de l'Estat, que intervé com l'agent dominant per excel·lència, l'agent que, per exemple, valora en el camp educatiu el capital institucionalitzat, sobretot el que s'ha aconseguit en institucions també públiques. El sistema d'accés a les empreses públiques, basat en la meritocràcia i la transparència, inclou proves d'accés obert i l'empresa pública té obligació de ser transparent en els seus criteris de contractació³⁷.

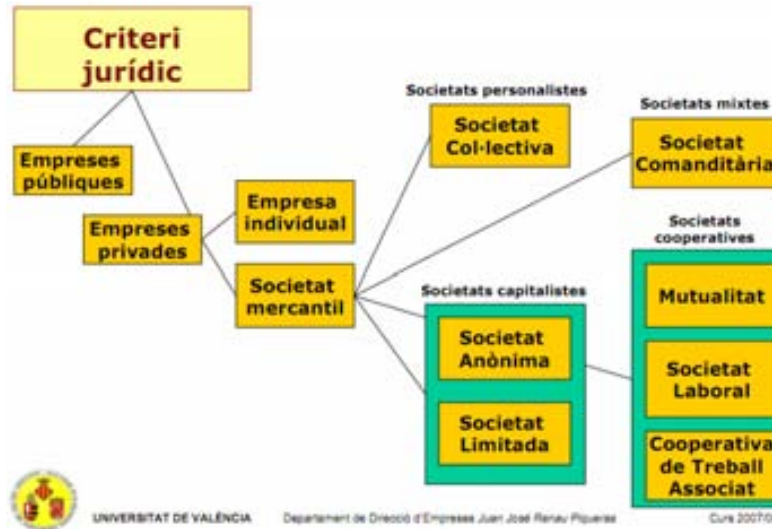
Hi ha altres formes d'organització empresarial que són a mig camí entre l'empresa pública i la privada, com els consorcis (formats sobretot per empreses públiques) o les fundacions, en el segon cas d'origen clarament privat, l'objectiu de les quals és permetre que un particular (el fundador) destine un patrimoni de manera permanent a l'acompliment d'una finalitat d'interès general determinada, sense afany de lucre, encara que les administracions públiques poden emprar aquesta fórmula per constituir noves personificacions jurídiques amb l'objectiu d'executar activitats d'interès general. En les fundacions i similars, el paper de l'Estat que distingeix les empreses públiques no es mostra obertament (per exemple, pel que fa a criteris de contractació). Per això, tenint en compte el nostre objecte d'estudi, les considerarem part de l'empresa privada.

Pel que fa a les empreses privades, poden ser empreses individuals, en què la responsabilitat és il·limitada i la propietat és només d'una persona o societats mercantils, on la responsabilitat és limitada al

³⁷ L'Estat actua en aquest cas en relació amb la seua funció redistributiva, però és important recordar també la seua dimensió repressora: "l'Estat... és [...] un conjunt de camps de forces en els quals es desenvolupen lluites que es proposen aconseguir (bo i corregint la cèlebre fórmula de Max Weber) el monopoli de la violència simbòlica legítima" (Bourdieu i Wacquant, 1994: 88).

capital aportat i la propietat pot ser d'una o més persones. Si incloem la propietat del capital com el primer factor de l'estructura jurídica, aquesta característica ens permet començar a classificar les empreses, que queden organitzades de la següent manera en el nostre context:

Gràfic 2. Tipus d'empreses segons el criteri jurídic



Font: Renau, 2007: 15

L'estructura jurídica marca, almenys en part, la posició d'alguns agents bàsics en el camp empresarial: els propietaris i els treballadors. Altres **agents** que juguen un paper en el camp són les organitzacions mitjançant les quals es vehiculen els interessos de les empreses, com la Confederació d'Empresaris de Castelló o la Cambra de Comerç de la ciutat.

Segons el **sector d'activitat**, les empreses es poden classificar com a primàries, secundàries o terciàries. Són **primàries** quan l'element bàsic de l'activitat s'obté directament de la natura; **secundàries**, quan realitzen algun procés de transformació de matèries primeres; **terciàries** o de serveis, quan el seu element principal és la capacitat humana de dur a terme treballs físics o intel·lectuals. Aquest grup comprèn empreses molt diverses com les de transport, bancs, comerç, assegurances, hosteleria, assessories, educació, restaurants, etc.

El creixement i la diversitat del sector terciari han provocat molts intents de classificació. La de Foote i Hatt de 1953 sembla especialment pertinent per intentar agrupar les diferents activitats incloses en el sector serveis. La seua classificació està relacionada amb el grau de coneixements necessari per a realitzar les activitats. El sector terciari clàssic inclouria els transports i les feines més rutinàries, mentre que el quaternari definiria les activitats més qualificades i tecnificades i de gestió. Van considerar sector **terciari** els serveis personals, l'hostaleria, la reparació i la manutenció de productes. Van identificar un sector **quaternari**, que inclou el transport, el comerç, les comunicacions, l'administració, la banca i les finances, àmbits que requereixen un nivell de coneixements mitjà. La classificació de Foote i Hatt identifica també el sector **quinari** (sanitat, educació, informació, indústries culturals, arts...), que inclou aquells serveis que exigeixen un més alt nivell de coneixement i "tenen a veure amb el refinament i l'extensió de les capacitats humanes", mentre que "el resultat de la seua acció és que retroalimenten el

funcionament dels altres quatre sectors amb increments d'habilitat, destresa i coneixement"³⁸ (Foote i Hatt, 1953: 365^{cl}). Caldrà veure si aquesta classificació, que a primera vista pot estar relacionada amb les qualificacions universitàries, resulta significativa per a identificar diferents usos o necessitats de la llengua anglesa.

Pel que fa als clients o usuaris, entre les diverses classificacions del sector terciari proposades, destaca la de Browning i Singelmann (a Saurina, 1997: 26), que identifica els diversos agents receptors distingint entre els **destinatariis** directes del servei produït. Així, trobem els serveis personals bàsics o **socials**, destinats a cobrir les necessitats bàsiques de la població i administrats de manera col·lectiva, com l'educació, les administracions públiques o la sanitat. Són serveis que formen el sector d'atenció a les persones^{39ci}. Els serveis **personals** que cobreixen necessitats no bàsiques de la població i se subministren individualment abasten els sectors del turisme, la restauració, el servei domèstic, la bellesa, l'oci o la cultura. El tercer grup el formen els serveis al **productor** (a les empreses i a la banca), com la banca mateixa, les finances, la publicitat, les assessories, el màrqueting, la gestió i el tractament de dades. Finalment, un últim grup són els serveis de **distribució**, que connecten els productors entre ells i també amb els consumidors, i els consumidors entre ells, centrats en el transport, l'intercanvi de béns, la informació, l'emmagatzament, la logística, les comunicacions, correus, el comerç.

Finalment, segons **l'àmbit geogràfic d'activitat**, les empreses es poden classificar en locals (quan l'àmbit d'actuació es limita a una sola població), regionals (l'àmbit es limita a una comarca, comunitat o part del territori nacional), nacionals (àmbit d'actuació en tot el territori nacional), **internacionals** (quan el seu àmbit d'actuació, mitjançant la comercialització, es desenvolupa en diferents països del món) o **multinacionals**, quan les empreses internacionals desenvolupen part de la seua activitat productiva en altres països del món (Sala, 2010). Des del punt de vista de la competitivitat, el grau de globalització d'una empresa es pot observar analitzant la seua propietat (*ownership*), la seua localització i la seua internalització (o capacitat de producció pròpia) d'acord amb el paradigma eclèctic de producció internacional desenvolupat per John H. Dunning (Dunning, 2001). Els tres criteris en què es basa aquest paradigma es coneixen també com a criteris OLI per les seues inicials en anglès.

Els factors classificatoris descrits habitualment, per bé que establerts des d'una perspectiva econòmica, contribueixen a situar les posicions dins d'aquest camp de cadascun dels agents (bàsicament empresaris, treballadors i clients, usuaris o receptors del servei corresponent) per l'ús que fan dels capitals de què disposen, entre ells el capital lingüístic.

2.3.3 Del camp educatiu al camp empresarial: la inserció laboral

L'entrada en el camp empresarial s'ha analitzat amb profunditat com a inserció laboral, que es pot estudiar des de perspectives i amb mètodes molt diversos (Vidal García, 2003), començant per la distinció entre els plantejaments de qui busca feina o possible futur treballador empleat, i els dels ocupadors (sovint, empresaris), agents amb més capitals i, per tant, més dominants en el camp en la majoria d'àmbits i moments. El camp educatiu contrasta amb l'empresarial en el sentit que els alumnes passen a ser els

³⁸ Versions posteriors redueixen el sector quinari a les activitats relacionades amb la presa de decisions i la planificació, i als professionals d'alt nivell de qualsevol àrea del sector serveis. Considerem que aquestes versions desvirtuen la idea inicial de Foote i Hatt.

³⁹ Correspondria aproximadament a les 'helping professions' en anglès: "una professió que cuida el creixement o s'ocupa dels problemes del benestar físic, psicològic, intel·lectual, emocional o espiritual d'una persona, com per exemple la medicina, la infermeria, la psicoteràpia, l'orientació psicològica, el treball social, l'educació, el suport personal i el clergat (Wiktionary).

treballadors, o agents més clarament dominats, en el nou camp en què entren. De totes maneres, com que un dels envits més importants de la universitat en el context actual és la transformació del capital cultural institucionalitzat que atorga en capital econòmic (visible en una ocupació de bona qualitat), aquesta institució fa tots els possibles perquè el pas d'una estructura a l'altra per part dels titulats siga el màxim de fluid, oferint per exemple serveis d'ocupació, una de les funcions dels quals és gestionar les pràctiques dels alumnes en empreses externes.

El lligam més directe entre el camp educatiu i el camp empresarial són sovint aquestes estades professionals anomenades **pràctiques**, que aporten una mescla de capital cultural incorporat i capital social, i són publicitades per les universitats com un dels mitjans més efectius per accedir al contacte real amb el món del treball. Cal recordar, però, que des d'una altra perspectiva les pràctiques s'han arribat a considerar un tipus d'explotació creixent a causa de diversos factors: "1. L'augment de la "nova economia", el post-industrialisme, els treballs en serveis i el capitalisme en xarxa, juntament amb els grans grups de treballadors eventuais. Aquesta precarització de la força de treball és un tret ben conegut del règim postfordista, basat en la flexibilitat i l'explotació, i l'augment de l'omnipresent "contractista independent", un calaix de sastre. 2. La progressiva importància de les àrees de Recursos Humans i l'enfocament del "capital humà" en educació. Aquestes tendències es redueixen al que Bauman i Beck han descrit com la individualització en l'era postmoderna. Els estudiants ara es veuen obligats a considerar que han de cultivar de forma individual el seu propi capital humà, que és el que fan precisament les pràctiques. Els estudiants es converteixen en empresaris emprenedors d'ells mateixos, empleadors independents. Això també forma part de la tendència "professionalitzadora" de l'educació, és a dir, veure l'educació com a capacitat per al treball en lloc d'educació per ella mateixa (SocProf, 2011; Perlin, 2011^{cliii}).

Pel que fa al capital cultural institucionalitzat en la recerca d'una ocupació, la valoració dels títols es pot fer des de dues perspectives, ja que la mateixa qualificació o credencial té dues cares: una com a *oferta*, en què les persones tracten d'obtenir credencials per tenir més possibilitats en el mercat laboral, augmentant el seu valor com a *capital humà*, i una cara de la *demanda*, en què els empresaris utilitzen les credencials com un dispositiu de detecció per a seleccionar els candidats. En tots dos casos, la primera opció implica en general que una credencial indica racionalment la possessió d'una certa habilitat 'comercialitzable', mentre que, en les segones opcions, la credencial es pot utilitzar independentment del seu contingut, com un mitjà per a reduir el nombre de candidats, fins i tot quan tots tenen l'habilitat en qüestió, per exemple" (Harris, 1987: 6^{cliii}). Per al nostre objecte d'estudi, ens caldrà observar quan s'utilitza la **credencial en anglès com un filtre** per a la inserció laboral, amb independència de l'ús professional posterior de la credencial aportada.

Aquest ús quedarà contextualitzat per l'observació dels papers que juguen els diversos capitals en la inserció laboral, des del capital cultural institucionalitzat o incorporat fins al **capital social**. Pel que fa a aquest últim, el seu valor s'ha observat en diferents èpoques i contextos. Des de l'aproximació de les xarxes socials, Mark Granovetter estudia ja el 1973 a *La força dels lligams febles* les relacions entre xarxes socials i mercat. Basant-se en una enquesta sobre el mercat del treball als **EUA**, precisament en l'economia de mercat més avançada, mostra com la recerca de treball es basa en els contactes personals. Per trobar una feina, és important tenir accés a diverses xarxes amb *lligams febles*, que són els que fan de pont entre xarxes.

Per al **País Valencià**⁴⁰, José García Montalvo i José María Peiró (1999) destacaven també la importància d'aquest capital en observar que, per a la població general (no només universitaris), "el 42,2% dels joves enquestats assenyalaven que es van inscriure a l'INEM. El segon canal en importància van ser les entrevistes obtingudes gràcies a la intervenció d'amics i familiars (28,8%). Finalment, una proporció no menyspreable dels joves, l'11,2% va trobar feina perquè li la van oferir sense buscar-la... Els joves destaquen com a aspectes més importants per aconseguir una feina els **contactes de pares i amics** i la sort, mentre que releguen a un tercer lloc en importància el fet de tenir iniciativa. Entre els aspectes que dificulten trobar una feina destaquen la manca de contactes, la falta d'experiència i la mala sort" (García Montalvo i Peiró, 1999: 206^{cliv}). Els joves són molt conscients, en general, de la importància del capital social. D'altra banda, els resultats obtinguts per l'estudi de García Montalvo i Peiró els porten a afirmar que la "inserció dels joves en el món laboral ha deixat de ser un procés lineal per a convertir-se en un procés llarg i complex influït per múltiples condicionants" (1999: 203^{cliv}).

Segons Enric Sanchis, "la impressió que es té és que els mecanismes de reclutament de caràcter informal [per part de les empreses] són absolutament predominants. Com a indicador poden utilitzar-se les vies a través de les quals aconseguen un treball els joves espanyols. Les dades de què dispose es refereixen al 1982 (...), però no hi ha raons per a pensar que la situació siga avui [2000] molt diferent. Els canals informals d'accés al treball són molt més importants que els institucionals. Siga quin siga el sexe, la posició social, el nivell d'estudis, etc., per a trobar treball i per a accedir-hi es requereix en la majoria dels casos la **mediació personal d'un familiar o d'un amic**. És més, el 1982, el 45% dels joves ocupats espanyols treballaven en el mateix lloc que un familiar, i l'orientació professional entre els joves d'ambdós sexes es continua "heretant" en bona mesura. El 1982, només el 9% dels joves ocupats espanyols havia aconseguit el seu treball a través de vies "universals" (oficina de col·locació, anuncis públics i centres d'estudis); la majoria utilitzà vies "particularistes", determinades preferentment per la posició social i la relació familiar i personal." (Sanchis a Ninyoles, 2000: 110). Això pot estar relacionat amb el fet que "a Espanya (i més encara al País Valencià) la gran empresa és un fet excepcional dins de l'estructura econòmica" (Sanchis a Ninyoles, 2000: 97).

Sobre l'accés a un dels tipus més específics de gran empresa, l'estudi realitzat per Cruz-Castro et al. (2006) sobre la **inserció laboral a les universitats** espanyoles entre 1997 i 2001 posa de manifest com la dinàmica és independent de la del camp científic i sembla tenir molta relació amb l'ús del capital social i un hàbitus molt adaptat a l'entorn administratiu. Així, el 70% dels professors titulars d'universitat que van obtenir la seua plaça s'havien presentat al concurs com a candidats únics, el 96% treballava ja al centre on va obtenir la plaça de funcionari i el 71% s'havia doctorat al mateix centre on va obtenir la plaça. El 56% no havia tingut cap experiència postdoctoral a l'estranger en el moment de guanyar l'oposició i, després d'assolir l'estatus de funcionari, eren el 80% els que no havien fet estades a l'estranger, amb la qual cosa la mobilitat internacional encara disminuïa. Si aquestes dades van contra el sentit comú de les persones alienes al camp universitari, també és possible que hagen canviat durant i després de la inserció laboral dels titulats objecte d'aquest estudi.

⁴⁰ Utilitzem en aquest treball els termes País Valencià i Comunitat Valenciana d'acord amb les diferències d'usos que presenta Toni Pitarch en el seu blog sobre geografia valenciana (Pitarch Font, 2008). Els criteris coincideixen amb els que recorda la viquipèdia: "La denominació **País Valencià** és la tradicional en català, o específicament en valencià, i és la que s'usa més àmpliament en les obres acadèmiques de referència en català. La denominació **Comunitat Valenciana** és l'oficial adoptada democràticament. Es prefereix usar País Valencià per referir-se al territori, la seua història o la seua cultura. La denominació Comunitat Valenciana és vàlida en el context de les institucions oficials", és a dir, en el camp administratiu, polític o jurídic.

D'altra banda, tot i que els treballs clàssics sobre **modalitats de transició a la vida adulta** presentats per Planas et al. (1995) i Casal (1999) en el marc del Grup de Recerca en Estudis i Treball de la universitat Autònoma de Barcelona (GRET), no aïllen el paper dels diferents capitals en cada modalitat, sembla important tenir-los en compte perquè són una referència comuna per a molts treballs posteriors. Aquests estudis, que identifiquen tipus d'inserció professional per a persones de tots els nivells educatius, distingeixen les següents modalitats:

1a) Trajectòries d'èxit precoç.— Les descriuen joves amb expectatives altes de carrera professional o d'èxit, la qual cosa generalment pressuposa opcions de prolongació de la formació acadèmica amb resultats positius o, en el seu defecte, l'opció per a una inserció professional susceptible de millores graduals a partir de la formació contínua i/o la promoció interna ràpida.

2a) Trajectòries obreres.— Les prefiguren generalment els joves orientats cap a la cultura del treball manual i poc qualificat. Pressuposen la definició d'un horitzó social molt limitat pel que fa a la formació reglada i a una professionalització «a peu d'obra», més en funció de les ofertes d'ocupació existents que no d'opcions personals d'elecció professional.

3a) Trajectòries d'adscripció familiar.— Aquesta trajectòria, poc important en termes de quantitat, respon a una part important del sistema productiu espanyol: les empreses o explotacions familiars, tant del sector agricolaramader com del comerç al detall, la venda ambulant i tallers de reparació i serveis.

4a) Trajectòries d'aproximació successiva.— Es tracta d'una modalitat definida per altes expectatives de millora social i professional (carreres professionals principalment) en un context on les opcions a prendre resulten confuses o difícils i on el marge d'error és més bé alt.

5e) Trajectòries de precarietat.— La inserció professional en la precarietat està definida per un itinerari de resultats escassament positius i constructius respecte al mercat de treball: situacions de desocupacions intermitents, rotació laboral forta i subocupació són tres característiques dominants.

6e) Trajectòries de bloqueig o en desestructuració.— Identifiquen itineraris d'inserció que anuncien situacions reals o molt pròximes de bloqueig en la construcció de la transició professional i l'emancipació familiar. Generalment les expectatives de posicionament social de partida ja resulten ser baixes i les trajectòries de formació escolar curtes, erràtiques i amb certificació negativa" (Casal, 1999: 153-160; síntesi de Francesc J. Hernández, 2000: 30).

En el cas de les trajectòries d'èxit precoç, els itineraris formatius són d'èxit, sense ruptures i hi ha una trànsit positiu a la vida activa, al mateix temps que l'ajustament entre les expectatives prèvies o inicials i els resultats finals en termes d'inserció no implica retards o ruptures importants en general; és a dir, hi ha precocitat en l'autonomia professional, que es pot correspondre o no amb una autonomia familiar plena (Casal, 1999: 156).

Des de la mateixa perspectiva, els treballs de Masjuan et al. aborden l'anàlisi de les transicions dels **joves professionals graduats** en diferents disciplines universitàries a Catalunya durant un període de tres anys després d'acabar els seus estudis entre 1986 i 1989. Aquests treballs proposen distingir entre els següents itineraris professionals:

- "Liberals. Conjunt d'individus que inicia la seva inserció treballant per compte propi i que, tres anys després d'haver acabat els estudis, es manté en la mateixa situació: 134 casos, 6,9%
- Arribada a liberal. Col·lectiu que inicia la seva inserció principalment com a assalariat eventual i, en alguns casos, com a fix, però que ha acabat establint-se per compte propi: 114 casos, 5,8%

- Fixos. Col·lectiu que inicia la seva inserció amb un contracte fix i persisteix en la mateixa situació en el moment de realitzar la recerca: 536 casos, 27,5%
- Ascens a fix. Col·lectiu que ens els tres anys després d'acabar els estudis ha passat d'una situació d'eventualitat (alguns casos de treball per compte propi) a una situació d'assalariat amb contracte fix: 346 casos, 17,7 %
- Eventualitat. Col·lectiu que va iniciar la seva inserció amb algun contracte eventual, com ara el de pràctiques, i que persisteix en aquesta situació [tres anys després]: 651 casos, 33,4%
- Atur. Col·lectiu que encara no ha aconseguit inserir-se laboralmente, o, en alguns casos, havent tingut una primera feina no han pogut mantenir-la: 170 casos, 8,7%
- 42 casos no comptabilitzats" (Masjuan et al., 1996: 50; 1999: 238)

S'ha observat amb posterioritat que "les trajectòries que denominem d'*aproximació successiva* tenen avui dia una importància clau. Es tracta d'una modalitat definida per altes expectatives de millora social i professional (carreres professionals principalment) en un context en el qual les opcions a triar resulten confuses o difícils, i en el qual el marge d'error és més aviat alt. És una modalitat de transició dominada pel *tempteig* i *l'assaig-error*, que implica necessàriament un retard important en l'assumpció de consecucions en la carrera professional i l'emancipació familiar. Aquesta manera de procedir pressuposa una escolarització prolongada, la vivència d'experiències laborals prèvies a la inserció, variabilitats en les primeres opcions laborals i fracassos parcials en el trànsit escola-vida activa. Comporta, també, inicis de precarietat i subocupació, entrades laborals pel mercat secundari, etc. Descriu, en definitiva, una trajectòria d'inserció dominada per l'ajust continuat d'expectatives (generalment a la baixa) i l'assumpció gradual de guanys parcials." (Casal, 2001: 44). En general (com veurem en abordar els joves com a tals, [apartat 4.1.1.](#)), s'observa que les trajectòries, tant professionals com vitals, són cada vegada menys lineals, i els canvis solen ser poc definitius i poden arribar a convertir-se en reversibles, en el que s'anomenen trajectòries io-io (Bois-Reymond, 2003: 20).

Quan la inserció laboral es considera finalitzada, els treballadors es poden agrupar en diferents col·lectius d'acord amb la seua **posició en el mercat laboral**: la "segmentació suposa l'aparició de col·lectius laborals diferenciats en el mercat, que competeixen entre ells pels llocs de treball. Seguint la terminologia habitual, Picó i Beneyto (1992: 104) assenyalen l'existència de quatre segments: el primari, format per assalariats regulars fixos a temps complet i per ocupadors, amb llocs de treball estables, ingressos relativament elevats, mobilitat voluntària i baixa propensió a la irregularitat; el secundari, format per assalariats temporal i autònoms ocasionals, amb ingressos baixos, mobilitat involuntària i elevada participació en l'economia submergida; entre ells hi ha un segment intermedi, conformat per treballadors autònoms regulars i altres assalariats regulars; i, finalment, cal comptar un segment 'marginal' que es correspon amb els aturats i treballadors submergits, amb entrades i eixides periòdiques en l'ocupació" (Castelló, 2002a: 222pu^{clvi}). Els titulats universitaris formen part bàsicament del segment primari, encara que també de l'intermedi.

2.3.4 El camp universitari

Com en tots els casos, el camp universitari o acadèmic té uns agents, capitals, posicions i envits específics. Stolz (2005: 38-39) el defineix com un camp amb dos **agents** bàsics: estudiantat i professorat, els mateixos que té el camp educatiu, encara que en aquest cas el professorat, com a agent actiu en el camp

científic i educatiu alhora, pren una posició més central. Aquests dos agents són els eixos del **mercat**, en el qual les diverses categories docents són els productors (oferta) i l'estudiantat és qui absorbeix l'oferta amb la seua demanda; en el treball científic, cal afegir els altres científics com a consumidors de l'oferta científica de la universitat.

Es tracta d'un camp relativament autònom, amb poca interferència dels camps polític o econòmic. Pel que fa als **envits** centrals, per a l'estudiantat es tracta d'assolir resultats universitaris excel·lents, mentre que per al professorat cal pujar en l'escala de les posicions acadèmiques previstes i assolir reconeixement internacional. Per al professorat, "els únics envits oficialment reconeguts en el camp [són] l'èxit científic i el prestigi pròpiament intel·lectual" (Bourdieu, 1984b: 132^{clvii}). Quant als **capitals** amb un valor més elevat, té una posició destacada el capital cultural incorporat en forma de sabers, coneixements de mètodes, llengües i un hàbitus personal concret; el capital institucionalitzat amb més valor per a l'estudiantat són els mateixos resultats finals juntament amb el reconeixement de la universitat, mentre que el capital institucionalitzat més valuós per al professorat inclou també resultats, publicacions, premis, reconeixement de la universitat i publicacions; el capital social es concreta en el cas dels estudiants en la xarxa de coneixences que fan, mentre que per al professorat la xarxa és de caràcter científic. El capital bàsic en aquest camp és el capital científic, "tipus de capital simbòlic que actua en la comunicació i a través d'ella, i es basa en el coneixement i el reconeixement" (Bourdieu, 2001b: 467^{clviii}). "El capital científic és el producte d'actes de coneixement i de reconeixement realitzats per acadèmics amb categories de percepció (o esquemes cognitius) que els permeten d'establir les diferències pertinents... i de percebre i apreciar el valor distintiu de les aportacions o, com diuen, l'originalitat "de les contribucions". El capital científic és certament resultat del reconeixement de la competència... dues espècies de capital científic, un **capital purament científic**, que és més aviat internacional, i un capital científic que es pot anomenar **temporal**, per exemple el dels administradors científics, i que, essent més aviat nacional, assegura un major o menor control dels recursos materials i simbòlics necessaris per a realitzar una investigació" (Bourdieu, 2001b: 468^{clix}).

Podem considerar que les següents regles del joc conformen l'hàbitus acadèmic: treballar científicament, citar correctament, no plagiar, no fer trampes i (en el cas del professorat) documentar els mètodes que s'utilitzen. Finalment, pel que fa a les posicions en aquest camp, els estudiants competeixen per les places a les universitats i per les notes finals; pel seu costat, el personal docent i investigador competeix per la publicació dels seus treballs, pels llocs de treball a la universitat, per les diverses fonts de finançament, per la reputació nacional i internacional, pels premis científics, etc. (Stolz, 2005: 38-39).

En *Homo academicus*, Bourdieu distingeix dos pols fonamentals en les universitats: **l'ensenyament** i la **recerca** (Bourdieu, 1984b: 140-145). Hi ha una "oposició entre els agents i les institucions que es relacionen més aviat amb la investigació i els envits científics o amb el camp intel·lectual i els envits pròpiament culturals, i aquells que s'orienten sobretot cap a la reproducció de l'ordre cultural i del cos reproductor i cap als interessos associats a l'exercici d'un poder temporal en l'ordre cultural" (Bourdieu, 1984b: 100^{clx}). Per la nostra part, adaptem aquesta distinció considerant per un costat la docència, que cal incloure en el camp educatiu, i per l'altre el camp científic, que inclouria l'intel·lectual en el nostre context. Des de la implantació del model universitari d'Humboldt, "que converteix l'universitari en docent i alhora en investigador, és difícil escapar a la tensió estructural entre les dos funcions assignades al docent investigador" (Gingras i Gemme, 2006: 54^{clxi}). A l'hora de contractar el professorat universitari s'ha demostrat (per exemple, Musselin 2005) que hi ha tres criteris bàsics, que ens remetent als capitals que juguen un paper en aquest camp: "la qualitat de la recerca, les capacitats d'ensenyar i la personalitat de

l'individu com a futur col·lega que podrà compartir les diferents tasques del departament. El pes relatiu d'aquests tres grans criteris varia segons els departaments, però també segons la imatge que es fan els agents sobre la funció principal d'un professor d'universitat" (Gingras i Gemme, 2006: 54^{clxii}). Gingras i Gemme analitzen l'evolució de la relació entre el camp científic i l'universitari, que cada cop funciona menys segons les necessitats de reproducció del primer a causa de l'expansió i diversificació de l'estudiantat, una transformació del paper de la recerca en l'economia del saber, la internacionalització de la producció dels doctorands i un increment de la presència del camp polític en l'emmarcament de les estructures de doctorat.

La següent reflexió de Julio Carabaña aclareix la diferència entre els **professors** (entesos com a membres del camp educatiu) i els **investigadors** (agents del camp científic): "L'activitat pròpia del bon professor no és la investigació, sinó l'estudi. Són activitats molt diferents. Investigar és buscar sabers nous per a tothom, sabers nous en sí. Estudiar és adquirir coneixements que ja existeixen, sabers que ja són públics, i que només són nous per al que estudia. Investigar és una activitat cada vegada més especialitzada, que exigeix invertir un enorme esforç en cada tema puntual. Però solen ser suficients unes hores per aprendre el que ha costat segles esbrinar, i per això l'estudi pot abastar disciplines senceres. La investigació exigeix l'ús d'una gran varietat de tècniques i instruments: exigeix del naturalista que isca al camp, del químic que visca en el laboratori... L'estudi només requereix, normalment, llegir els relats dels investigadors. La investigació és una activitat que competeix pel reconeixement dels iguals, guiada abans que res (creguem per ara Merton) per la vanitat i l'autoafirmació. L'estudi és una activitat sobretot humil, guiada pel desig d'aprendre dels altres, no d'ensenyar-los (només). Fins i tot en la manera de llegir es distingeixen l'investigador i l'estudiós. L'investigador s'alça cada matí a comprovar que els seus rivals no li han trepitjat el descobriment i llig atropelladament buscant cites en què recolzar-se ell per afonar el competidor." (Carabaña, 2003b: 12^{clxiii}). És clar que els envits de tots dos tipus d'agents han de ser diferents, però conviuen per força.

Pel que fa al **camp científic** en concret, cal observar que és un dels més i abans globalitzats, segurament per la seua lògica interna: "La ciència és, per la seua mateixa naturalesa de donar compte dels fenòmens, internacional, i fins i tot, en els seus objectius, universal. Però, més enllà d'aquesta filosofia general, es planteja quines són les formes específiques de la internacionalitat de la ciència al llarg de la història. Com a mínim des de la fundació de les universitats..., es poden identificar diversos mecanismes pels quals els filòsofs, els erudits i finalment els científics han trascendit la seua comunitat per a fer existir un espai internacional de reflexió i activitat científica. En general, podem reconèixer tres formes en què s'observa el caràcter internacional de l'activitat científica. El moviment de persones, textos i objectes en primer lloc, el mode de producció del coneixement en segon lloc i, finalment, el finançament de la recerca" (Gingras, 2002: 31^{clxiv}). L'alta interacció entre científics arreu del món s'ha observat, entre altres, per l'anomenada Distància Geogràfica de Col·laboració, que es proposa com a mesura que permet comparar la col·laboració científica per països i disciplines (Waltman et al., 2011).

Els diversos subcamps científics no estan globalitzats amb la mateixa intensitat ni de la mateixa manera. Una de les divisions més importants és la que separa les ciències socials; les arts i les humanitats, i les ciències pures en tres grups totalment diversos. Tal com afirma Ortiz per a les ciències socials en relació amb la llengua anglesa: "estan molt lligades als contextos, d'aquí la dificultat d'universalitzar la seua explicació; el científic social no té un laboratori per experimentar, la noció mateixa d'experiència, tal com la veuen les ciències de la naturalesa, li escapa... D'altra banda, l'objecte de les Ciències Socials està

canviant constantment, també és històric... El pensament... és sempre una traducció, alguna cosa intermèdia entre l'ideal d'universalitat (que és necessari) i l'arrelament dels fenòmens socials... En aquest cas, l'anglès no pot funcionar com una llengua franca, no com una qüestió de principi o d'orgull nacional, sinó a causa de la naturalesa mateixa del saber construït" (Ortiz, 2003: 18^{clxv}). És a dir, la presència dominant de l'anglès li fa adquirir la capacitat de pautar els debats científics a escala global; entre totes les qüestions possibles, en selecciona algunes i les fa rellevants o visibles, procediment que afavoreix l'existència d'un conjunt hegemònic de representacions mundialitzades que passen a ser acceptades com a vàlides, naturalitzant procediments metodològics i problemàtiques (Ortiz, 2003: 24).

Per altra part, en una mateixa disciplina com el Dret, es poden distingir fàcilment algunes àrees que, pel seu mateix àmbit d'actuació, estan més globalitzades: "els mecanismes d'especialització judicial en els camps més globalitzats, com el dret econòmic (comerç internacional, inversions, competència econòmica, propietat intel·lectual, contractes internacionals), dret ambiental, dret penal (especialment delictes com el narcotràfic, el terrorisme i el contraban) i els diferents mecanismes d'arbitratge internacional de comerç" (Sánchez Cordero, 2007: 69^{clxvi}).

Tanmateix, cal contrastar aquestes presentacions amb el que afirma el mateix Pierre Bourdieu: "sovint la gent tendeix a pensar que la vida intel·lectual és espontàniament internacional. Res més lluny de la veritat. La vida intel·lectual, com la resta d'espais socials, dona cabuda al nacionalisme i a l'imperialisme, i els intel·lectuals, com tothom, conviuen amb prejudicis, estereotipus, idees rebudes i representacions precipitadament simplistes alimentades pels esdeveniments casuals de la vida quotidiana, com malentesos, incomprensió general i orgull ferit (com el que es pot sentir en ser desconegut en un país estranger). Tot plegat em fa pensar que un internacionalisme veritablement científic... no s'aconseguirà per iniciativa pròpia" (Bourdieu, 1999: 220^{clxvii}).

Si tenim en compte la distinció que hem vist entre el camp educatiu i el científic, si recordem que el camp científic (amb l'educatiu al darrere) és un dels més globalitzats i observem com aquesta globalització es plasma en els criteris d'avaluació del professorat universitari efectivament aplicats (VOAP, 2009), és fàcil adonar-se de la importància de la llengua anglesa i els seus usos com a part del capital cultural incorporat necessari per a la investigació i, cada volta en més casos, també per a la docència. En la nostra anàlisi del camp universitari ens centrarem sobretot en la investigació, mentre que considerarem els aspectes docents part del camp educatiu.

2.3.5 El camp de les activitats no remunerades

Hem agrupat amb el nom d'"activitats no remunerades" totes aquelles que no tenen relació amb les activitats acadèmiques o professionals dels entrevistats i, per tant, poden estar relacionades amb el que habitualment s'anomena temps d'oci, emmarcat en el camp del lleure. Tanmateix, el camp del lleure se sol estudiar des de la perspectiva d'uns agents interessats a fer activitats organitzades. En el nostre cas, en canvi, aquest camp s'entén de manera laxa a partir d'uns criteris molt generals; és un calaix de sastre que agrupa diversos àmbits d'actuació i relació entre persones que poden utilitzar la llengua anglesa per a la seua interacció, però té una entitat pròpia pel **nul valor** que hi rep el **capital econòmic**. En canvi, el **capital social** hi juga un rol bàsic, ja que és en moltes ocasions l'origen de la comunicació lingüística. El capital cultural, per la seua part, pot jugar papers molt diversos segons la funció de la llengua de què es tracte, des de la interacció oral quotidiana fins a l'expressió musical més sofisticada. El capital de la llengua anglesa hi juga un rol central i és el que permet precisament definir el camp com a tal.

Formular aquest espai social com a camp ens permet tenir en compte tots els elements de la seua estructura i unificar àmbits que normalment s'analitzen de manera aïllada, com les activitats de temps lliure i vacances, des de la col·laboració amb ONG fins a les vacances a la costa castellonenca o a l'estranger. Tal com queda definit, per tant, **l'envit** bàsic d'aquest camp és precisament la comunicació entre agents, que depèn de la possessió del capital lingüístic adequat per l'agent receptor.

En el camp de les activitats de **temps lliure** l'oferta i la demanda es poden confondre: necessite l'anglès si vull entendre una cançó, però entendre-la no és necessari –puc fer altres activitats de temps lliure. Necessite l'anglès per parlar amb els estrangers de Benicàssim, però no cal que hi parle –puc fer altres coses. Aquestes activitats es defineixen en principi per la seua llibertat, condicionada només pel capital social disponible. L'ús de la llengua anglesa es mou entre l'**oportunitat** o possibilitat de practicar-la i la **necessitat** de fer-ho. Si, des de la teoria lingüística, entenem que l'ús d'una llengua ha de respondre a una necessitat comunicativa quan la llengua és el vehicle per accedir a altres tipus de capitals, només la percepció que l'ús de la llengua anglesa és necessari ens porta a utilitzar aquest mitjà de comunicació, des de la nostra posició a partir de l'estructura de capitals disponibles. Altrament, podem utilitzar-lo també com un **exercici d'aprenentatge**, com una oportunitat sense un valor comunicatiu intrínsec. La diferència entre els exercicis d'aprenentatge i les activitats comunicatives rau en la voluntat de l'aprenent, que en el primer cas és necessària, mentre que en el segon no intervé. És l'hàbitus el que exigeix la comunicació lingüística (no d'altres tipus) concretament en llengua anglesa. En el primer cas, l'aprenent ha de decidir que vol millorar la seua competència fent activitats amb un valor bàsicament metalingüístic.

2.4 L'hàbitus

La nostra estructura de capitals disponibles crea unes disposicions que es reflecteixen en uns hàbitus concrets. "L'hàbitus es defineix com un sistema de **disposicions** durables i transferibles — estructures estructurades predisposades a funcionar com a estructures estructurants— que comprenen totes les experiències passades i que funciona a cada moment com a matriu estructurant de les percepcions, les apreciacions i les accions dels agents davant una conjuntura o un esdeveniment que ell contribueix a produir» (P. Bourdieu en Barranco, 2003: 196)⁴¹. Per tant, no està compost només d'actituds mentals o percepcions (Reay, 2004: 432^{clxviii}). És a dir, les possibilitats i les impossibilitats, les llibertats i les necessitats, les facilitats i les prohibicions inscrites en les condicions objectives (que la ciència capta com a probabilitats objectivament relacionades amb un grup o una classe) creen unes disposicions o potencialitats objectivament compatibles amb les condicions de partida i d'alguna manera preadaptades a les seues exigències (adaptat de Bourdieu, 1980a: 176^{clxix}).

Aquestes disposicions són les que predisposen les persones a **actuar i reaccionar** de maneres concretes, perquè generen pràctiques, percepcions i actituds que són habituals sense estar coordinades ni governades per cap "regla" (Thompson, 1991: 11^{clxx}). Les disposicions s'adquireixen amb un **procés gradual d'inculcació** en el qual són centrals les experiències de la primera infància i de l'entorn familiar. Una volta s'han adquirit esdevenen quasi instintives o "automàtiques". És clar que, en la seua estructura, no poden deixar de reflectir les condicions socials en què s'han adquirit. Vist des de l'altra cara, les semblances i diferències que caracteritzen les condicions socials d'existència de les persones queden reflectides en l'hàbitus, que pot ser relativament homogeni entre persones d'orígens similars (adaptat de Thompson, 1991: 12^{clxxi}). L'hàbitus engloba una àmplia gamma de disposicions, entre les quals podem esmentar la manera en què tenim tendència a caminar, parlar o vestir-nos, i els nostres gustos en música, art, alimentació i altres (Koh, 2009: 14-15^{clxxii}).

La noció d'hàbitus permet enunciar alguna cosa semblant al que evoca la noció d'hàbit', tot i que se'n distingeix en un aspecte essencial. L'hàbitus és allò que s'ha adquirit, però que s'encarna de manera duradora en el cos en forma de disposicions permanents. Per tant, la noció recorda constantment que fa referència a quelcom **històric**, relacionat amb la història individual i que s'inscriu en un mode de pensament genètic, en oposició a modes de pensament essencialistes (com la noció de competència del lèxic chomskià). D'altra banda, l'escolàstica considerava també l'**hàbitus** com una propietat, un *capital*. De fet, l'hàbitus és un capital que, en ser **incorporat**, es presenta amb l'aspecte d'allò **innat**. Per què no parlem d'hàbit? L'hàbit es considera espontàniament com a repetitiu, mecànic, automàtic, més reproductiu que productiu. Però Bourdieu volia insistir sobre la idea que l'hàbitus té una gran **potència generadora**. L'hàbitus és, per dir-ho ràpid, un producte dels condicionaments que tendeix a reproduir la lògica objectiva dels condicionaments, però fent-li patir una transformació; és una mena de màquina transformadora que fa que "reproduïm" les condicions socials de la nostra producció mateixa, però de manera relativament imprevisible, així que no es pot passar simplement i mecànicament del coneixement de les condicions de producció al coneixement dels seus productes. Tot i que aquesta capacitat d'engendrar pràctiques o discursos o obres no tinga res d'innat i que estiga constituïda històricament, no és reductible del tot a les seues condicions de producció, en primer lloc per allò en què funciona de manera sistemàtica: només es pot parlar d'hàbitus lingüístic, per exemple, si no s'oblida que és una

⁴¹ *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie*, Ginebra, Droz, 1972, p. 17; citat a Bourdieu, 1988, p. 57, nota a peu de pàgina.

dimensió de l'hàbitus com a sistema de sistemes generadors de pràctiques i d'esquemes de percepció de les pràctiques, i s'evita autonomitzar la producció de paraules en relació a la producció de gustos estàtics, o de gestos, o de qualsevol altra pràctica possible. L'hàbitus és un principi d'invenció que, produït per la història, queda relativament arrancat de la història: les disposicions són *duradores*, fet que comporta molts tipus d'efectes d'histèresi (de retard, de decalatge, l'exemple per excel·lència del qual és Don Quixot). Es pot pensar per analogia en un programa d'ordinador (tot i que és una analogia perillosa, perquè és mecanicista), però un programa autocorrectiu. Està constituït per un **conjunt sistemàtic de principis** simples i parcialment substituïbles a partir dels quals es poden inventar una infinitat de solucions que no es dedueixen directament de les seues condicions de producció (adaptat de Bourdieu, 1984b: 134^{clxxxiii}; també en 1993a: 134).

En l'adquisició de capital cultural juga un paper fonamental l'hàbitus que, com hem vist, queda definit com una complexa interacció entre passat i present relacionada amb la història individual. Per tant, les **històries individuals** són essencials per entendre el concepte d'hàbitus. Al mateix temps, els hàbitus són permeables i responen al que s'esdevé al seu voltant (Reay, 2009: 1104^{clxxxiv}). Així, els hàbitus poden canviar i patir llargs i complexos **processos de conversió**⁴².

D'altra banda, s'ha assenyalat que aquest concepte, a pesar de l'ombra de determinisme estructuralista que plana damunt d'ell, és un suport sòlid per a les investigacions qualitatives que volen acostar-se a la manifestació del trasfons (de la **intencionalitat**), la delimitació del qual ens permetia basar l'anàlisi del sentit de l'acció (García Segás en Langa, 2003: 39^{clxxxv}). La dimensió fonamental en què es basa García Segás per a fer aquesta afirmació és l'encarnació de l'hàbitus, és a dir, el seu caràcter corporal i, en aquest sentit, obert, no mecànic ni determinista, que així pren allò social i que allò social necessita inevitablement per a ser actualitzat

D'acord amb la síntesi oferta per Diane Reay, l'hàbitus és una encarnació que es pot utilitzar per descobrir com han quedat incorporats la classe, la raça o el gènere (adaptat de Reay, 2004: 437^{clxxxvi}); és el que relaciona l'estructura i l'agent, i genera potencialment un ampli repertori d'accions possibles, de manera que capacita alhora les persones per recórrer a línies d'actuació transformadores o constrenyedores (Reay, 2004: 433^{clxxxvii}); també és "una compilació de trajectòries individuals i col·lectives" (Reay, 2004: 434^{clxxxviii}); "l'hàbitus no es pot observar directament en la investigació empírica, gran part de *La Distinció* es dedica a l'estudi dels milers de **preferències i pràctiques** que s'agrupen en cada sector de l'espai social" (Reay, 2004: 439^{clxxxix}). Així per exemple, "l'hàbitus organitza la manera com es classifica l'univers dels objectes de consum als quals s'està exposat, construint desig cap a objectes concrets i repugnància cap a altres objectes no valorats en el camp. La manifestació de les capacitats estructuradores de l'hàbitus com a gustos i hàbits de consum en moltes categories de productes i activitats dóna com a resultat la construcció d'un conjunt distintiu de patrons de consum, un estil de vida ("preferències manifestades") que expressa i al mateix temps serveix per a reproduir l'hàbitus" (Holt, 1998: 4^{clxxx}). És l'hàbitus el que conforma el **capital simbòlic** del grup percebut.

Pel que fa a la relació concreta entre l'hàbitus i l'aprenentatge de llengües, és segur que la percepció dels aprenents sobre si se'ls dóna bé aprendre llengües es refereix a les habilitats específiques que han tingut l'oportunitat de posar en pràctica per aprendre una llengua estrangera. En paraules de Bourdieu, és possible relacionar el que els aprenents conceben com una característica quasi genètica amb una inversió

⁴² Tal com exemplifica Bourdieu amb l'adquisició de l'hàbitus econòmic per part dels cabilens d'Algèria els anys 60 a causa de les modificacions causades per l'aparició de molins de motor, els comerciants a temps complet o l'entrada en el món urbà (Bourdieu, 2003).

de temps i capital cultural, és a dir, amb l'adquisició d'un hàbitus que afavoreix el tipus d'aprenentatge lingüístic amb què s'enfronten. Aquest hàbitus es combina amb les seues disposicions psicològiques i psicolingüístiques, i provoca que les diferents tasques que apareixen en l'aprenentatge d'una llengua (memorització, establiment d'analogies, reconeixement d'estructures, imitació, relació amb altres parlants, etc.) siguin percebudes amb diferents nivells de dificultat, encara que sovint no de manera aïllada, sinó com un tot global.

Cal aplicar el concepte d'hàbitus en relació amb cada objecte d'estudi concret, quan es fan visibles una sèrie de disposicions comunes que predisposen a actuacions concretes en un o més camps. Així per exemple, s'ha parlat de l'hàbitus colonial per explicar decisions de política lingüística preses en diversos països prèviament colonitzats (Koh, 2009: 18). En aquest context, mentre l'hàbitus centra l'atenció en allò subjectiu, el **camp** ens situa en el terreny de l'objectivitat, relació que pot produir una forta sinèrgia: la realitat social existeix, per dir-ho d'alguna manera, dos vegades: en els objectes i en les ments, en els camps i en l'hàbitus, dins i fora dels agents socials. I quan l'hàbitus es troba en un món social del qual és el producte, és com 'peix a l'aigua': no nota el pes de l'aigua i pren el món de l'entorn per descomptat (Bourdieu i Wacquant, 1992: 127 en Reay, 2009: 1105^{clxxxii}).

2.4.1 Hàbitus, formació i ocupació

Centrant-nos en el paper de l'hàbitus per al nostre objecte d'estudi, haurem d'observar les decisions d'aprenentatge de noves varietats lingüístiques (si començar-lo o no; en cas positiu, de quines maneres), d'acord amb la percepció del valor que es té d'elles. Des d'una perspectiva cronològica, ens cal considerar com l'hàbitus familiar pot incidir en l'aprenentatge de la llengua anglesa. En aquest sentit, la sociòloga Anne Lareau ha encunyat el terme 'educació programada' o '**criança dirigida**' per parlar d'un estil de criança marcat pels intents dels pares de fomentar els talents dels seus fills a través d'activitats de lleure organitzades: "pràctiques culturals de classe mitjana com activitats extraescolars de dansa, teatre, art, música o classes particulars" (Lareau, 2003; Reay, 2009: 1106^{clxxxiii}). Aquest estil de criança s'observa habitualment, per exemple, en famílies nord-americanes de classe mitjana i altra. Molts han atribuït beneficis culturals a aquesta forma de criança dels fills a causa de l'ús d'aquest estil en les famílies d'ingressos més elevats, que afecta en conseqüència els hàbits socials dels xiquets educats d'acord amb aquest estil. Els infants educats des dels plantejament de la criança dirigida sovint expressen una més gran destresa social en situacions relacionades amb la formalitat o l'estructura, fet que s'atribueix a la seua més gran experiència en clubs organitzats, esports o grups musicals, així com a una major experiència amb els adults i l'estructura de poder. Encara que aquest patró de criança dels fills no té qualitats positives innates, s'ha relacionat amb un major èxit financer i acadèmic. La criança dirigida també emfasitza l'ús de les habilitats de raonament i les variacions en l'ús del llenguatge. Els pares comencen a animar els seus fills a aprendre a parlar amb adults perquè se senten còmodes i entenguen la importància del contacte visual i de parlar correctament en una edat més primerenca. La criança dirigida provoca una **transmissió d'avantatges diferencials**, cosa que significa que els infants acaben anant per davant en la vida en relació amb infants criats d'acord amb altres mètodes. Els infants criats amb el mètode de la criança dirigida es distingeixen en entorns acadèmics i també aprenen a tenir més confiança quan s'enfronten a les interaccions socials. Comencen a formar-se un cert sentit dels seus drets perquè se senten còmodes des de menuts interactuant amb adults. També aprenen a sentir-se còmodes qüestionant els adults i és més fàcil

per a ells percebre's ells mateixos com a iguals" (adaptat de Lareau, 2003: 1-13^{clxxxiii}). En el nostre context, ens cal observar si aquest hàbitus té alguna influència sobre l'aprenentatge de l'anglès.

D'altra banda, entrant en el contingut de les activitats proposades des de la criança dirigida i centrant-nos en el cas de l'aprenentatge formal de la llengua anglesa, es pot observar la distància o proximitat a la llengua, és a dir, el tractament com un tot global, des d'un **hàbitus reïficador** (la llengua anglesa és allò que es desitja obtenir, però no se'n distingeixen habilitats, registres, valor i utilitat dels diversos contextos d'aprenentatge...) o des d'un **hàbitus més aplicat**, a partir del coneixement de la diversitat de la llengua o, com a mínim, de la utilitat de cadascun dels contextos possibles, (distinció d'hàbitus proposada per Bonal, 2003: 198, per a la relació general amb el sistema educatiu). La reïficació consisteix a "interpretar els fets socials com a fenòmens no construïts socialment" (Bonal, 2003: 151). Si pensem en l'aprenentatge formal de la llengua anglesa, caldrà recordar que "la reïficació és més present com més distants són les característiques pròpies de l'espai familiar en relació amb el món de l'escola" i que les interpretacions de l'entorn educatiu "posen l'accent en el caràcter inexorable de les situacions educatives o en la inexistència de qüestionament dels discursos i interpretacions educatives que fa el professorat" (Bonal, 2003: 151).

En un sentit molt general, l'hàbitus calculador o aplicat queda contextualitzat per Pierre Bourdieu quan afirma que "l'adquisició de la competència cultural és inseparable de l'adquisició insensible d'un **sentit de la col·locació de les inversions culturals** que, essent el resultat de l'ajustament a les possibilitats objectives de la posada en valor de la competència, afavoreix l'ajustament anticipat a aquestes possibilitats, ajustament que és una dimensió d'una relació amb la cultura, propera o distant, desinvolta o reverent, mundana o escolar... Si la cultura és per excel·lència el lloc del desconeixement és que, creant estratègies objectivament ajustades a les possibilitats objectives de benefici del qual és el resultat, el sentit de la col·locació assegura uns beneficis que no és necessari buscar com a tals, i proporciona un benefici suplementari a aquells que tenen la cultura legítima com a pròpia" (Bourdieu, 1979a: 93-94^{clxxxiv}). En canvi, un hàbitus reïficador pot comportar per exemple una "notable desinformació sobre el possible valor afegit que poden suposar determinats títols per tal de millorar la posició laboral" (Bonal, 2003: 158).

L'**hàbitus de l'esforç i la superació**, i la creença en una inversió educativa continuada com a estratègia de reproducció social caracteritzen els grups socials mitjans baixos, tal com ja van deixar clar el 1966 Bourdieu i Passeron, que distingeixen "l'alumne 'brillant' o 'dotat' de l'alumne treballador", sent l'estudiant de classe mitjana el que respon al "culte al treball costosament i escrupulosament acomplert" (Bourdieu i Passeron, 1973: 50^{clxxxv}). Aquest hàbitus s'ha observat després en recerques posteriors, en què s'assenyala en la classe treballadora "el valor atorgat a l'esforç personal com a mitjà de superació de les dificultats. Davant d'una institució i un model educatiu que pot ser criticat però no alterat, la probabilitat d'èxit s'associa al valor de la tenacitat, la constància i l'esforç personal" (Bonal, 2003: 153). L'hàbitus de la superació es relaciona amb l'hàbitus petitburgès descrit per Bourdieu a *La Distinction*: "és el pendent de la trajectòria social, individual i col·lectiva, esdevinguda inclinació per on aquesta trajectòria ascendent tendeix a prolongar-se i a realitzar-se" (Bourdieu, 1979a^{clxxxvi}).

Pel costat de les classes altes, l'oposat seria l'**hàbitus de la satisfacció**: les coses van bé i es mostren de manera positiva. Aquest alt capital simbòlic o autoestima social positiva basada en els capitals d'origen també pot ser la que autoritza a criticar des d'una concepció d'igualtat. Les implicacions d'aquest hàbitus queden ja descrites per Bourdieu i Passeron en *Les Héritiers*: "El caràcter singularment gratuït que té la vida intel·lectual per als estudiants de classes altes es manifesta fins en les més subtils modalitats de la vocació i en les aficions intel·lectuals que desperten els estudis; més segurs de la seua vocació i de les seues

aptituds que la resta dels seus companys, mostren el seu eclecticisme -real o aparent- i el seu diletantisme més o menys fecund en una gran diversitat d'aficions culturals... Si el **diletantisme** en els estudis és un fenomen especialment freqüent entre els estudiants d'origen burgès, això és degut al fet que, confiats a poder continuar els seus estudis... poden, sense arriscar-se del tot, manifestar un desinterès que fa l'efecte de major seguretat intel·lectual" (Bourdieu i Passeron, 1973: 41-42^{clxxxvii}).

Tant des de l'esforç com des de la satisfacció, es pot tenir un **hàbitus emprenedor**. En el seu sentit anglòfon, el concepte d'emprenedoria es relaciona amb "l'activitat de ser emprenedor, que es pot definir com "algú que emprèn innovacions, finances i perspicàcia empresarial en un esforç per a transformar les innovacions en béns econòmics" (*Wikipedia*) o bé "algú que organitza, gestiona i assumeix els riscos d'una empresa o negoci" (Merriam Webster Dictionary^{clxxxviii}); aquest sentit deriva directament de la proposta de l'economista Joseph Schumpeter el 1934. En el context de titulats universitaris, el terme sol fer referència a "un home entre 25 i 40 anys amb pares treballadors autònoms o independents, un diploma d'educació superior, necessitat d'èxit, tendència a prendre riscos i preferència per la innovació" (Jones, 2010: 42^{clxxxix}). La bibliografia sobre l'*entrepreneurial habitus*, en conseqüència, té també aquest enfocament dominant, sovint relacionat amb qüestions de gènere (De Clerq, 2009).

Per bé que el sentit anglòfon és molt acotat al camp de l'empresa privada, i recordant que l'ús en català ha arribat de l'anglès, és possible donar-li en la nostra llengua un sentit més ampli a partir del significat que l'adjectiu té en el diccionari: "Que té decisió i iniciativa per a mamprendre i dur a terme, amb una gran activitat, les pròpies empreses, especialment empreses difícils, arriscades. *Àngels és una dona molt emprenedora*" (diccionarisvalencia.es, 2011). Des de l'Argentina, i en relació amb les microempreses sorgides d'un entorn de pobresa urbana, María Cecilia Magnano afirma que "estar en activitat, ser inquiet, fer coses, treballar per aconseguir el que es necessita... també és una manifestació d'aquest hàbitus emprenedor, que es manifesta des de la joventut i forma part dels plans futurs, personals" (Magnano, 2004: 11^{cx}).

En el nostre cas, es tractaria de persones amb uns mínims capitals (econòmics, socials, culturals...) que donen seguretat per a prendre decisions de canvis i millora; els capitals disponibles, però, no poden ser prou grans per haver creat un hàbitus de satisfacció absolut que impedeix plantejar-se millores en cap sentit.

2.4.2 Hàbitus locals i globals o cosmopolites

Si recordem, per un costat, que una llengua és un instrument social per definició, que ens posa en contacte amb altres persones, que ens identifica com a grup i que serveix per comunicar-se (vegeu-ne les [funcions socials](#)); i, per l'altre, que l'anglès és la llengua més rellevant en el context de [globalització](#) actual, és fàcil entendre que les disposicions creades per la posició que els entrevistats perceben que tenen al món, poden ser útils per explorar la seua relació amb la llengua anglesa. És a dir, pot ser útil distingir entre hàbitus locals i hàbitus globals o cosmopolites.

Es pot afirmar que una persona té un **hàbitus global** si té disposicions globals: "una disposició cognitiva i emocional per moure's fàcilment i amb suavitat d'un context nacional a un altre, per adaptar-se ràpidament i adoptar diferents perspectives culturals, i per pensar en sí mateix com a un agent que opera en el món com a una única unitat" (Illouz i Nicholas, 2003: 211^{cxci}). Per bé que Illouz i Nicholas es refereixen a l'hàbitus global per les conseqüències que té en l'actuació i la política empresarial, sembla clar que aquest tipus d'hàbitus ha de tenir conseqüències favorables a l'aprenentatge de l'anglès. Aquest hàbitus s'oposa a l'hàbitus de la reificació producte del desconeixement i de la distància, ja que implica proximitat:

"allò important no és que els aprenents creguin que aprendre la llengua anglesa és important, que la reconeixin com a mecanisme de mobilitat social ascendent i d'inserció sociolaboral... [això ho creu tothom], sinó que realment [ho] sentin com a quelcom seu, espai pertanyent al "nosaltres" col·lectiu" (reformulat a partir de Bonal, 2003: 183-184).

Si passem de la descripció general de l'hàbitus a les accions que poden conduir a la seua adquisició, Michel i Monique Pinçon ens ofereixen un llistat rellevant, alhora que en el seu estudi identifiquen aquest hàbitus amb l'alta burgesia (a causa dels recursos de capital econòmic, social i cultural necessaris per assolir-lo). És en aquest moment que l'hàbitus passa a anomenar-se **cosmopolita**, paraula que sol tenir connotacions socials positives⁴³.

La caracterització dels grups i persones com a cosmopolites comença en sociologia amb Robert K. Merton que, en un estudi de 1957 sobre les persones influents en una comunitat, distingeix entre locals i cosmopolites, és a dir, les persones orientades cap al seu entorn més immediat i les que s'orienten cap a un context més general, siga la nació, com va escriure Merton (1957: 237), siga un context transnacional relacionat amb la globalització. En l'estudi de Pinçon sobre la burgesia francesa es descriuen les activitats que porten a l'adquisició de les disposicions d'un hàbitus cosmopolita i es mostra la seua relació amb la llengua anglesa: "L'aprenentatge de les llengües estrangeres es fa des de la naixença recorrent a mainaderes de llengua anglesa... Les noies au-pair completen avui dia aquest dispositiu i les substitueixen cada cop més. Després, els grans col·legis internacionals faran el relleu... Durant aquests anys, nois i noies guanyen un capital preciós de relacions internacionals, un capital social únic fet de coneixences, de complicitats, d'amistats a través del món, més enllà de les fronteres, de les creences i de les llengües... El mateix entorn familiar acaba d'ampliar aquesta cultura cosmopolita amb les recepcions en què la presència de convidats estrangers es dona sempre per descomptat, amb els viatges i les estades amb famílies amigues, amb les relacions amb països estrangers a través d'activitats mundanes i de manifestacions culturals" (Pinçon, 2000: 76^{excii}).

És clar, però, que cal actualitzar el sentit tradicional de l'hàbitus cosmopolita amb els treballs actuals sobre cosmopolitisme, liderats per la proposta d'Ulrich Beck (*Der kosmopolitische Blick*, 2004). En aquest nou sentit, l'hàbitus cosmopolita deixa de ser elitista i passa a ser, segons els contextos, fins a cert punt obligatori: "convertir-se en cosmopolita de la realitat és també, i principalment, funció d'unes eleccions forçades o un efecte secundari de decisions inconscients" (Rantanen, 2005: 249^{exciii}). En aquest sentit, algunes de les mesures dels graus de cosmopolitanització a què al·ludeix Arroyo (2009) pel que fa als països europeus ens ofereixen possibles indicadors individuals d'un hàbitus cosmopolita en un entorn més pròxim, com llegir diaris o llibres en anglès, preferir els programes subtítulats als doblats, veure pel·lícules en anglès (capital cultural); haver realitzat una estada Erasmus (capital cultural i social); viatjar a l'estranger com a mínim una vegada a l'any (capital cultural i/o social); tenir un familiar que viu a l'estranger, tenir amics en altres països, comunicar-se habitualment amb persones d'altres països i tenir contactes professionals amb altres països (capital social); o bé identificar-se amb Europa (capital simbòlic).

⁴³ Ser cosmopolita, però, s'ha associat també a estils de vida masclistes i colonials. Veg. Thompson i Tambyah, 1999.

2.4.3 Hàbitus instrumentals i integratius

Pel que fa a la relació dels diversos tipus d'hàbitus amb l'aprenentatge de la llengua anglesa, val la pena aturar-se en dos tipus concrets que s'han abordat en els estudis d'adquisició de llengües (SLA)⁴⁴ a partir del concepte de motivació, sempre des d'un punt de vista individual. Distingirem, doncs, entre hàbitus instrumentals i hàbitus integratius amb l'objectiu d'observar possibles diferències importants en el plantejament de l'aprenentatge lingüístic, en l'itinerari que se segueix i en el seu resultat; i atenent al fet que aquesta distinció ha estat molt productiva en lingüística aplicada i en didàctica de les llengües.

De bon principi, la simple terminologia utilitzada en els estudis de SLA ens recorda la classificació creada per Basil Bernstein en sociologia de l'educació. Així, en un cas es considera que les motivacions poden ser instrumentals o integratives (classificació proposada en SLA per Gardner i Lambert, 1959) i en l'altre que l'aprenentatge es pot situar en un context de patrons instrumentals o expressius (segons la classificació de Bernstein, 1975)⁴⁵. Pel seu costat, Gardner afirma que la motivació **integrativa** és "un fort impuls per aprendre la llengua, actituds favorables cap al grup lingüístic, i un desig expressat per saber més del grup lingüístic i relacionar-se amb els seus membres^{cxviii}" (Gardner, 1960: 13), mentre que en la **instrumental** "l'objectiu principal de l'estudiant en aprendre la llengua sembla ser un interès per adquirir suficients coneixements de la llengua pel seu valor instrumental en assolir l'objectiu, però conservar o millorar la seua posició com a membre del seu "antic" grup de referència^{cxvii}" (Gardner, 1960: 13). Tenint en compte que l'objectiu de l'estudi de Gardner and Lambert "era investigar diferències actitudinals entre estudiants d'una segona llengua d'èxit o fracassats^{cxviii}" (Gardner, 1960: 13), que es limitava al context del francès com a segona llengua apresada al Quebec per parlants anglòfons, i que estudis posteriors han arribat a conclusions molt diverses en les quals sempre cal prendre en compte altres variables (Dörnyei i Schmidt, 2001), sembla raonable utilitzar el concepte de manera complementària, tot i que n'adoptarem la terminologia. Cal tenir en compte, com hem vist en [2.1.3.1](#), que les variables instrumental/integrativa es poden utilitzar també des de la perspectiva de les funcions socials de la llengua, en què la funció instrumental o comunicativa es distingeix molt clarament de la integrativa, amb la qual manté una relació asimètrica. D'altra banda, l'hàbitus instrumental pot estar relacionat amb un capital simbòlic basat en l'anonimat, mentre que l'hàbitus integratiu ens remetria a un capital provinent de l'autenticitat (veg. [2.1.4.1](#)).

Per la seua part, Bernstein proposa anomenar "el conjunt de comportaments i actituds de l'escola que es relaciona amb la conducta, el caràcter i el comportament, l'**ordre expressiu** de l'escola, i el conjunt de comportaments, i les activitats que els generen, relacionats amb l'adquisició d'una habilitat específica, l'**ordre instrumental**^{cxviii}" (Bernstein, 2003: 38). Segons Bernstein, doncs, l'ordre instrumental té a veure amb fets, procediments, pràctiques i valoracions que porten a l'adquisició d'habilitats i sensibilitats, mentre que l'ordre expressiu té a veure amb idees sobre el comportament, el caràcter i la conducta, i les activitats que s'hi relacionen (Bernstein, 2003: 41). És en aquest sentit que es planteja el valor instrumental de qualsevol inversió educativa (Bonal, 2003: 155).

Recapitulant des de la nostra perspectiva, passar a considerar les *motivacions* com a expressió d'uns hàbitus ens permet identificar vies, dotar de sentit unes pràctiques que no el tenen si es valoren aïlladament, recordant sempre que no es tracta de processos conscients, però sí que tenen unes

⁴⁴ Estudis que formen una vessant de la lingüística aplicada coneguda a partir de la seua sigla en anglès (SLA, *Second Language Acquisition*), aplicada en sentit ampli tant a l'aprenentatge/adquisició de segones llengües com de llengües estrangeres, terceres llengües, etc.

⁴⁵ No consta que aquestes dues classificacions hagen estat utilitzades de manera complementària, encara que els conceptes als quals fan referència adquireixen una dimensió més global si s'utilitzen conjuntament.

conseqüències pel que fa a l'aprenentatge de l'anglès. El concepte de motivació és dinàmic, i distingir entre hàbitus instrumentals i hàbitus expressius o integratius ens fa situar a un costat les persones per a les quals l'anglès és sobretot una eina molt concreta que els permet arribar a uns coneixements o unes actuacions que són l'objectiu real (la llengua és un mitjà) i ens posiciona a l'altre els aprenents per als quals l'accés a l'anglès significa també l'entrada en un altre món, comunitat lingüística o manera de fer que comporta canvis en el propi comportament o caràcter; al capdavant, en la pròpia identitat. Podem observar els dos tipus d'hàbitus en els resultats d'una enquesta: "quan se'ls pregunta per quines raons pensen que és important que els seus fills aprenguen altres llengües europees a l'escola o a la universitat, els pares tendeixen a contestar en primer lloc que volen que tinguin millors oportunitats laborals (74%). Les altres raons exposades pels pares són: "perquè aquesta llengua és molt parlada al món" (39%) o "molt parlada a Europa" (36%). 34% dels pares contesten que volen que els seus fills siguin multilingües" (Vanhoenacker, 2003: 22; dades estadístiques de *Key Data on Education in the European Union, 2002*^{excvi}). Si l'hàbitus instrumental és clarament dominant, els hàbitus expressius o integratius tenen també una forta representació.

Tenint en compte els sentits expressats, utilitzarem preferentment la classificació instrumentals/integratius més que no instrumentals/expressius, per tal com la primera classificació insistiria en els hàbitus com a via d'entrada, és a dir en un sentit de fora a dins, mentre que la segona visualitza una relació d'interior a exterior. D'altra banda, els hàbitus instrumentals es podrien relacionar amb els hàbitus locals assenyalats més amunt, mentre que els hàbitus integratius tindrien relació amb els hàbitus globals, una percepció unificada del món al qual permet accedir la llengua anglesa.

La possible relació entre l'estructura de capitals i els hàbitus dels individus és el que volem observar en aquest projecte. La seua rellevància per a l'adquisició de la llengua és un objectiu dels estudis de SLA des de fa més de cinquanta anys. Així, per observar la validesa i pertinença de la distinció que acabem d'establir, ens caldrà considerar si les diferents motivacions relacionades amb diversos hàbitus tenen conseqüències per a l'èxit de l'aprenentatge, per un costat, i responen als diversos volums i estructures de capitals de diferents grups socials, per l'altre.

2.4.4 L'hàbitus lingüístic

Entre tots els àmbits en què es pot expressar l'hàbitus, l'hàbitus lingüístic és "un subconjunt de les disposicions que conformen l'hàbitus: és el subconjunt de les disposicions adquirides quan s'aprèn a parlar en contextos particulars (la família, grups d'iguals, l'escola, etc.) Aquestes disposicions regeixen tant les pràctiques lingüístiques posteriors d'un agent com l'anticipació del valor que els productes lingüístics rebran en altres camps o mercats, per exemple en el mercat laboral o en les institucions d'educació secundària o terciària" (Thompson, 1991: 17^{excix}). "Allò que orienta la producció lingüística és... la relació entre un grau de tensió objectiva "mitjana" i un hàbitus que es caracteritza per un grau concret de "sensibilitat" a la tensió del mercat; o bé, el que és el mateix, **l'anticipació dels guanys**" (Bourdieu, 1982:82^{cc}). És a dir, d'acord amb el concepte bourdieunià i detallant el significat de les "pràctiques lingüístiques", entenem que l'hàbitus lingüístic cobreix

- La **pràctica intralingüística**, és a dir, l'adaptació dels aspectes gramaticals (lèxic, sintaxi, fonètica...), sociolingüístics (registre, etc.) i discursius-pragmàtics (com les fórmules de tractament) dins d'una mateixa varietat lingüística per part d'un parlant, d'acord amb les percepcions de les relacions de poder entre els interlocutors en un moment i context donat.

- La **pràctica interlingüística**, és a dir, l'ús de les diverses varietats a la disposició del parlant d'acord amb la seua percepció sobre l'adequació de cada una d'elles en un context concret (amb els consegüents fenòmens de canvi de codi, etc.)

Bourdieu parteix d'una idea simple, que formula de manera matemàtica: **hàbitus lingüístic + mercat lingüístic = expressió lingüística, discurs** (Debroise, 2004: 3^{cc}). En un mercat lingüístic concret, cada parlant que intervé en un intercanvi lingüístic hi participa amb unes varietats específiques (llengües, dialectes, registres) que representen uns capitals determinats. Les relacions de poder que s'estableixen entre els parlants, amb la seua diferent capacitat d'imposar les pròpies valoracions, són les que marquen els tipus i quantitats de capital de què disposa cada varietat. L'ús que fa cada parlant de les varietats que coneix està en funció del seu hàbitus, que li indica quina és la varietat més adequada en cada moment. Així, el parlant que controla totalment els usos lingüístics "correctes" en el mercat del Bèarn que esmenta Pierre Bourdieu és capaç d'utilitzar quan toca les tres varietats disponibles, és a dir, les coneix i sap quan és pertinent cadascuna: el francès "patuesat", el bearnès i un francès fortament corregit (Bourdieu, 1977: 27)⁴⁶.

"L'hàbitus lingüístic, definit a grans trets, es distingeix de la competència de tipus chomskyà pel fet de ser el producte de condicions socials i pel fet de no ser simplement producció de discurs, sinó producció de discurs ajustat a una «situació» o, més bé, ajustat a un mercat o a un camp. [La noció de situació] s'ha emprat, en particular, per a qüestionar els pressuposts implícits del model saussurià en el qual la parla (com en Chomsky la competència) es redueix a un acte d'*execució*, entesa aquesta paraula en el mateix sentit que quan es parla de l'execució d'una obra de música, però també de l'execució d'un ordre. La noció de situació ens recorda que hi ha una lògica específica de l'execució; que allò que esdevé al nivell de l'execució no es pot deduir simplement del coneixement de la competència" (Bourdieu, 1993a: 121; trad. F. Hernández).

En relació amb el nombre de llengües que es consideren "normals", s'han definit els hàbitus monolingües i els multilingües. Pel que fa a l'**hàbitus monolingüe**, "en les estructures i formes de l'escola instituïda per l'Estat-nació hi ha l'obsessió profundament arrelada que el monolingüisme en una societat, i particularment a les escoles, és el cas més habitual, contínuament visible i eficaç. Aquest plantejament normal nosaltres l'anomenem 'habitus monolingüe'. L'"habitus monolingüe" és una característica intrínseca de l'Estat-nació clàssic, és a dir, els Estats-nació que es van formar a Europa a finals del segle XVIII i XIX i que, d'altra banda, van ser el model per a tots els altres Estats-nació" (Gogolin i Kroon, 2000: 9^{ccii}). En canvi, l'**hàbitus multilingüe** s'ha descrit sobretot per a l'Àfrica i comporta considerar com a normal "l'entrellaçat de llengües en persones multilingües i en les comunitats, a través d'àmbits socials i pràctiques comunicatives. La mediació lingüística i la traducció són ponts comunicatius comuns de la comunicació en la vida quotidiana" (Brock-Utne i Garbo, 2009: 169^{cciii}; Gogolin, 2002).

⁴⁶ Rafael Castelló treballa amb aquesta mateixa idea en la seua anàlisi dels intercanvis lingüístics al País Valencià (Castelló, 2002b). També Boix (1993: 35-37) aborda la pràctica interlingüística com a expressió d'un hàbitus.

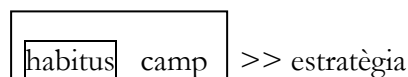
2.5 Estratègies

Si "una de les qüestions més fonamentals sobre el món social és saber per què i com dura aquest món, com perservera en el ser, com es perpetua l'ordre social, és a dir el conjunt de relacions d'ordre que el constitueixen" (Bourdieu, 1994: 3^{cciv}), aquesta qüestió es pot explicar a partir del concepte d'estratègia, les estratègies de reproducció de cada grup social que aspira precisament a la continuïtat o a la millora de la seua situació. En l'ús que fa Bourdieu del terme destaca que es tracta de la relació dinàmica entre les estructures objectives de distribució dels capitals de cada grup social i les disposicions dels grups.

Es pot definir com a estratègia les **pràctiques** dels agents quan estan dirigides a defensar els interessos de la posició en un determinat camp social. No es tracta d'una elecció racional com a càlcul de mitjans a fins, ni com a irracional. L'estratègia, en aquest sentit, és producte del «**sentit pràctic**», del coneixement del joc que es juga socialment i de les possibilitats d'innovació que li planteja cada situació a l'agent. Com que els camps estan travessats per l'estructura objectiva de l'espai social en classes socials, també les estratègies poden ser destinades a mantenir o millorar la posició dels agents, de les famílies o grups en l'estructura de relacions de classe (Ballester, 2006: 394; Garcia, 2000: 35^{ccv}). El resultat són les conductes o "pràctiques socials amb un sentit que trascendeix la seva realització concreta" (Ballester, 2006: 34), és a dir, "un **conjunt** de pràctiques fenomenalment molt diferents, pel qual els individus o les famílies tendeixen, de manera conscient o inconscient, a mantenir o augmentar la seua riquesa, i, en conseqüència, a mantenir o millorar la seua posició en l'estructura de les relacions de classe" (Bourdieu, 1979a: 145^{ccvi}).

"Tal com l'he utilitzada, la noció d'estratègia tenia com a primera virtut prendre nota dels **condicionants estructurals** que pesen sobre els agents (contra certes formes d'individualisme metodològic), juntament amb la possibilitat de **respostes actives** a aquestes limitacions (en contra d'alguna versió mecànica de l'estructuralisme). Com indica la metàfora del joc, aquestes limitacions estan inscrites, majoritàriament, en el capital disponible (en les seues diverses espècies), és a dir, en la posició ocupada per una unitat específica en l'estructura de distribució d'aquest capital, i per tant en la relació de forces amb altres unitats. En ruptura amb l'ús dominant de la noció, que considera les estratègies intencions conscients i a llarg termini d'un agent individual, he utilitzat aquest concepte per designar conjunts d'accions ordenades amb objectius a més o menys llarg termini i no necessàriament establits com a tals que produeixen els membres d'un col·lectiu..." (Bourdieu, 1994: 4, nota 3^{ccvii}). Per tant, el principi del joc social rau sobretot, segons la teoria de la pràctica de Bourdieu, en les estratègies d'inversió que els agents duen a terme, que depenen alhora de la **relació** que s'estableix entre els **camp**s -la posició dels agents en l'estructura de distribució dels capitals específica del camp- i les disposicions dels **hàbitus** (García, 2000: 37^{ccviii}).

Es tracta, doncs, de "**línies d'acció** orientades objectivament que els agents socials construeixen en la pràctica i a través d'ella... El problema del caràcter conscient o inconscient de les estratègies deixa de tenir sentit si es reconeix que és l'encontre de l'hàbitus amb la conjuntura concreta del camp que les mou" (Bourdieu i Wacquant, 1992: 129^{ccix}). Entendre un fenomen o seguit d'actuacions com a estratègies implica analitzar-les com el producte d'una forma d'actuar, pensar i sentir que es va incorporant al llarg de la vida, i que es va fent cos, internalitzant de tal forma que tenen la força suficient, encara que no necessàriament en forma conscient, d'orientar les pràctiques socials (Magnano, 2004: 10). Les estratègies, que impliquen repetició i continuïtat, són doncs, com hem vist, l'actualització d'un hàbitus.



Les estratègies de reproducció poden aspirar a la **reproducció estricta**, és a dir, a la conservació del capital (en el cas dels grups dominants) o bé al **reclassament** positiu a partir de la transformació o reconversió dels capitals disponibles, és a dir, a l'ascens del grup social en qüestió. També pot haver-hi estratègies de lluita contra les regles del joc que valoren de determinada manera els tipus de capitals disponibles (Bourdieu i Wacquant, 1992: 128-129). Les estratègies intenten en tots els casos evitar el desclassament que s'esdevé quan hi ha una pèrdua neta del valor dels capitals disponibles.

Bourdieu va distingir entre diversos **grans grups d'estratègies** com les d'inversió biològica (entre les quals les més importants són les de fecunditat i les profilàctiques), les estratègies de successió, les **educatives** (que són estratègies d'inversió a molt llarg termini), les estratègies d'inversió econòmica, les d'inversió social (amb les estratègies matrimonials com a cas destacat) i les d'inversió simbòlica. Totes elles constitueixen un sistema interdependent (Bourdieu, 1994a: 6; 1989: 38ss). Poden comportar la reconversió de capitals i canvis en el mode de reproducció. Caldria considerar les estratègies d'inserció professional a l'interior d'aquests grans grups⁴⁷.

"Pel que fa a l'estructura patrimonial, "no tots els agents ni tots els grups utilitzen de la mateixa manera ni en el mateix grau totes les estratègies de reproducció possibles. El **sistema d'estratègies de reproducció** que realment posa en acció cada grup depèn en cada cas del volum i, sobretot, de l'estructura del seu patrimoni: principalment és a través de l'estructura d'oportunitats diferencials de benefici que s'ofereixen objectivament a les inversions per part dels diferents mercats socials com s'imposen estructures diferents de tendències d'inversió o, si es prefereix, de sistemes de preferències o d'interessos diferents" (Bourdieu, 1989: 392)" (Brunet i Morell, 1998b: 208). "Aquells qui, en un estat determinat de l'equilibri de forces, monopolitzen (més o menys completament) el capital específic, la base del poder o de l'autoritat específica característica d'un camp, tendeixen a estratègies de **conservació** –les que... tendeixen a la defensa de l'ortodòxia, mentre que els menys dotats de capital (que sovint són els nousvinguts...) tenen tendència a les estratègies de **subversió**, les de l'heretgia^{ccx}" (Bourdieu, 1993a: 115). Les famílies són el subjecte principal de les estratègies de reproducció (Bourdieu, 1994a: 41).

Pel que fa a les estratègies educatives de reproducció o reclassament, poden incloure l'aprenentatge d'una llengua estrangera com a adquisició de capital cultural, especialment quan s'estudia com a part dels ensenyaments no reglats o fins i tot de l'aprenentatge natural en algun país que la té com a primera llengua. En canvi, podem considerar que l'estudi de la llengua anglesa com a part dels continguts curriculars de l'ensenyament reglat obligatori no indica cap estratègia, ja que es tracta d'un capital institucionalitzat en principi obligatori per a tota la població. En el procés d'aprenentatge, les estratègies que aplicarà un grup social i un aprenent concret dependran de les disposicions de cada element individual i familiar, així com del volum i estructura dels capitals disponibles, com ara el capital econòmic o temporal; també dependran del capital simbòlic, és a dir, de la seua percepció i identificació del valor de la llengua.

Així, podrem trobar estratègies acumulatives o estratègies selectives seguint criteris de quantitat; estratègies orientades o erràtiques; estratègies credencialistes o comunicatives (d'acord amb el tipus de capital que es busca); estratègies primerenques o tardanes... En tots els casos, es tractarà d'observar de quina manera s'esdevé l'apropiació del procés d'aprenentatge. Tenint en compte l'objecte d'estudi d'aquest projecte, observarem les estratègies a les quals fem referència en una llarga perspectiva temporal, és a dir, des que els entrevistats neixen fins que són joves.

⁴⁷ No hem pogut documentar l'ús d'estratègies d'inserció i desenvolupament professional com a part de les grans estratègies de reproducció dels grups socials, però no hi ha cap dubte que en formen part, i una part rellevant.

2.6 Trajectòries

Per bé que Bourdieu fa un ús d'aquest concepte proper al del sentit comú, cal observar que és el que recull de manera diacrònica el resultat de la interacció dels capitals en un camp que funciona com a mercat. Els agents operen dins dels camps mitjançant estratègies que són producte del seu hàbitus. Les trajectòries de classe són els itineraris⁴⁸ de les persones que apliquen les seues estratègies de reproducció dels capitals de què disposen en els camps en què actuen.

Les trajectòries són la "sèrie de posicions ocupades successivament pel mateix agent (o un grup) en un mateix espai també en formació i subjecte a constants canvis. Tractar d'entendre una vida com una sèrie única i suficient per ella mateixa d'esdeveniments successius, sense altre lligam que no siga l'associació a un "subjecte" la constància del qual no és més, sens dubte, que la d'un nom propi, és gairebé tan absurd com intentar donar compte d'un viatge en metro sense pensar en l'estructura de la xarxa, és a dir, la matriu de les relacions objectives entre les diferents estacions. Els esdeveniments biogràfics es defineixen com *posicions* i *moviments* en l'espai social, és a dir, més precisament, en els diferents estats successius de l'estructura de la distribució de les diferents espècies de capital que estan en joc en el camp considerat. El sentit dels moviments que porten d'una posició a una altra (d'un editor a un altre, d'una revista a una altra, d'una diòcesi a una altra, etc.) es defineix clarament en la relació objectiva entre el sentit en el moment considerat d'aquestes posicions en un espai orientat. Això significa que només es pot comprendre una trajectòria (és a dir, *l'envelliment social*, que, tot i que inevitablement l'acompanya, és independent de l'envelliment biològic) si s'han construït prèviament els estats successius del camp en què s'ha desenvolupat, és a dir, el conjunt de relacions objectives que han unit l'agent en qüestió -almenys en un nombre d'estats rellevants del camp- a tots els altres agents que participen en el mateix camp i afronten el mateix espai de possibles. Aquesta construcció prèvia és també la condició de qualsevol avaluació rigorosa del que podríem anomenar la *superfície social*, com una descripció rigorosa de la personalitat designada pel nom propi, és a dir, el conjunt de posicions ocupades a la vegada en un punt del temps per una individualitat biològica socialment instituïda que actua com a suport d'un conjunt d'atributs i atribucions que el permeten actuar com a agent eficient en diferents camps" (Bourdieu, 1994a: 88-89^{ccxi}).

"Ara bé, els capitals no tan sols es reproduïxen, sinó que es reestructuren per la necessitat d'evitar una devaluació en el patrimoni: «el fet que l'espai social està jerarquitzat en les seves dues dimensions — d'una banda, la del volum del capital global, des del més important fins al menys important; i, d'altra banda, la de l'espècie de capital dominant a l'espècie de capital dominat— permet dues formes de desplaçament que els tradicionals estudis de mobilitat confonen, malgrat que de cap manera siguin equivalents i malgrat que siguin molt desigualment probables: en primer lloc, els **desplaçaments verticals**, ascendents o descendents, en el mateix sector vertical de l'espai, és a dir, en el mateix camp (com el mestre que arriba a professor, el petit patró que arriba a gran patró); després, els desplaçaments **transversals**, que impliquen el pas d'un camp a un altre de diferent i que podent realitzar-se bé en el mateix pla horitzontal (quan el mestre, o el seu fill, es fan petits comerciants), bé en plans diferents (com el mestre —o el seu fill— que arriben a patró d'indústria). Els desplaçaments verticals, que són els més freqüents, impliquen només una modificació del volum de l'espècie de capital ja dominant en l'estructura patrimonial (del capital escolar en el cas del mestre que arriba a professor) i, per consegüent, un desplaçament en l'estructura de la distribució del volum global del capital que adopta la forma d'un

⁴⁸ Entenem en aquest cas el terme 'itinerari' com a molt més global que l'itinerari d'inserció professional i per això utilitzem de manera preferent el terme 'trajectòria'. Casal et al. consideren, almenys en algun sentit, equivalents els dos termes (Casal et al., 2006: 30).

3. MARC SOCIOGEOGRÀFIC

desplaçament en els límits d'un camp específic (camp empresarial, camp escolar, camp administratiu, camp mèdic, etc.). Per contra, els desplaçaments transversals impliquen el pas a un camp diferent i, en conseqüència, la reconversió d'una espècie de capital en una altra espècie diferent, o d'una subespècie de capital econòmic o de capital cultural en una altra de diferent (per exemple, de propietat agrícola a capital industrial, o d'una cultura literària o històrica a una cultura econòmica), i, per tant, una transformació de l'estructura patrimonial que és la condició de salvaguarda del volum global del capital i del manteniment de la posició en la dimensió vertical de l'espai social» (P. Bourdieu, 1988: 129; Brunet i Morell, 1998b: 209).

"Sota l'aparença de trajectòries individuals, Bourdieu descriu i explica trajectòries socials que són trajectòries de classe, ja que a una estructura i volum de capital heretat li correspon un ventall de trajectòries més o menys equiparables que porten a posicions més o menys equivalents. L'específic de la trajectòria individual serà la desviació respecte de la **trajectòria modal** d'una classe: el desclassament produït, no respecte a una posició, sinó al pendent (orientació, sentit) d'una trajectòria de classe. Per tant, si bé Bourdieu considera l'existència d'una correlació estadística entre capital d'origen i capital d'arribada, no justifica un a priori en les trajectòries dels agents; aquests es desviaran, per sobre o per sota, respecte a la trajectòria del conjunt dels agents –és a dir, la trajectòria modal." (Brunet i Morell, 1998b: 210).

"En l'anàlisi de la trajectòria s'han de considerar tres efectes diferents: a) l'efecte de la situació professional, per exemple; b) l'efecte del medi professional, ja que els membres d'una classe (o fracció de classe) i les seves disposicions –especialment les culturals, religioses i polítiques- es troben marcades per l'efecte de la posició en la distribució de propietat secundàries –el gènere, l'edat, l'ètnia o l'ascens social, entre d'altres- que marquen la identitat dels seus membres, i c) l'efecte del temps d'ascens a la posició social, ja que l'edat a la qual s'accedeix a una determinada posició social expressa la divisió entre tota la trajectòria anterior i la posterior, així com el volum i l'estructura del capital que determina la trajectòria". D'altra banda, "l'específic de la trajectòria individual serà la **desviació** respecte a la trajectòria modal d'una classe" (Brunet i Morell, 1998b: 207, 210).

Les trajectòries modals poden patir **trasllacions** al llarg del temps en el seu volum i composició de capitals, és a dir, diferents volums i composicions de capitals poden correspondre a una mateixa posició en l'estructura social en dues èpoques diferents.

2.7 Hipòtesis

Tenint en compte que el coneixement de la llengua anglesa significa la possessió d'un capital, el valor d'aquest capital en els diversos camps en què actua, els diversos tipus de capital en què consisteix i com es converteixen uns en altres; i, finalment, la relació entre l'adquisició i l'ús d'aquest capital i els hàbitus dels parlants, ens permeten establir les hipòtesis inicials del projecte:

1. Els itineraris d'aprenentatge de l'anglès com a processos d'adquisició de capital varien segons **grups socials**, definits d'acord amb les seues diferents **estructures de CAPITAL**. Els diversos capitals disponibles poden crear les disposicions adequades per afavorir el procés d'aprenentatge de l'anglès.

a. Tant el **capital cultural heretat** (entorn familiar) com el **capital escolar adquirit** es relacionen positivament amb l'aprenentatge de l'anglès: com més alt és aquest capital, més s'aprèn anglès.

Però l'adquisició no depèn només del volum del capital disponible, sinó molt especialment de la seua estructura.

b. L'aprenentatge de l'anglès també es relaciona positivament amb el **capital social** familiar disponible i amb el capital social personal.

c. L'aprenentatge de l'anglès està directament relacionat amb el **capital simbòlic** disponible.

2. Els diversos **hàbitus** relacionats amb els grups socials afecten els itineraris d'aprenentatge de l'anglès com a processos d'adquisició de capital.

3. Les persones amb més capital cultural, social i simbòlic, a partir d'un hàbitus aplicat, tenen trajectòries de més èxit en l'aprenentatge de l'anglès perquè apliquen millors **ESTRATÈGIES** per a l'adquisició d'aquesta llengua. Així, les persones amb més capital cultural incorporat apliquen les estratègies correctes per assolir l'anglès com a capital incorporat i controlen quin és el capital institucionalitzat que els interessa.

4. El mercat de la formació en llengua anglesa a Castelló mostra un alt grau de diversitat en l'oferta. Els grups socials amb més capital saben distingir entre l'oferta i seleccionen els productes més adequats a les seues necessitats.

5. En els **CAMPS** professionals es manifesten diversos tipus de **CAPITAL**, que experimenten processos de conversió. Els capitals tenen un valor diferent en cada mercat observat, segons l'estructura del camp corresponent i el grau de globalització al qual està sotmès.

L'anglès no es valora de manera aïllada en aquests processos, sinó que forma part del capital cultural exigít, que actua conjuntament amb el capital social, de manera diversa segons les regles del camp en qüestió.

a. En principi, la llengua anglesa suposa el **capital cultural lingüístic més alt** en el context de les llengües estrangeres, convertible en capital econòmic i manifestat com a capital simbòlic.

b. L'anglès passa de capital cultural lingüístic a **capital econòmic** quan actua com a filtre d'accés a treballs més qualificats i ben remunerats.

c. Durant la inserció laboral, l'anglès té valor com a **capital cultural institucionalitzat** i també com a **capital cultural incorporat**.

6. A partir del fet que l'anglès és la llengua amb més capital de tots els tipus, inclòs el **simbòlic**, aquesta llengua exerceix un cert grau de **dominació simbòlica** sobre els parlants.

SEGONA PART

3 El mercat lingüístic mundial

Des de l'aparició de la comunicació verbal, l'espècie humana ha disposat del capital lingüístic en totes les seues dimensions. Fins fa molt poc era més adequat parlar de *mercats lingüístics* al món en plural, enlloc d'utilitzar el títol que hem donat a aquest capítol. Però justament en l'actualitat, en el moment històric de globalització més clara, és evident que té sentit parlar d'un mercat lingüístic mundial en què el paper de l'anglès és central. Tot i que el concepte del mercat lingüístic no s'utilitza habitualment en la bibliografia per abordar aquest nivell, sembla bastant correcte eixamplar-lo fins a cobrir el marc més general si el relacionem amb els processos actuals de globalització, amb la unificació que comporten.

Per bé que Pierre Bourdieu va utilitzar el concepte inicialment en el **camp polític**, relacionat per tant amb la unificació política estatal, sense moure'ns del camp polític el terme ja ha estat utilitzat per a un context superior a aquest nivell: "recordem que, fins als anys 1970, la francofonia estava concebuda com un gran mercat lingüístic unificat en què els francòfons quedaven sotmesos a unes úniques lleis que jutjaven la seua actuació (competència). Els contactes entre parlants francòfons eren aleshores menys freqüents que avui i els parlants havien interioritzat representacions que pretenien que la llengua francesa fóra una, uniforme, la mateixa per a tothom" (Ali-Khodja i Boudreau, 2009^{ccxii}).

"Tot i que no es pot oblidar l'aportació que la voluntat política fa a la construcció de la llengua..., no s'hauria de considerar l'únic factor responsable de la generalització de l'ús de la llengua dominant. Aquesta generalització és una dimensió de la unificació del mercat de béns simbòlics, que acompanya la unificació de l'**economia** i també de la producció i circulació **cultural** (Bourdieu, 1991: 50^{ccxiii}). Tanmateix, la unificació del mercat lingüístic mundial no és homogènia, ja que els parlants estan sotmesos, en les diferents regions i en els diferents camps, a lleis diferents de formació dels preus de les seues produccions lingüístiques. Cal recordar que "perquè s'exerceixen els efectes de capital i de dominació lingüística, cal que el mercat lingüístic siga relativament unificat, és a dir que el conjunt de parlants estiga sotmès a la mateixa llei de formació dels preus de les produccions lingüístiques" (Bourdieu, 1993a: 128^{ccxiv}).

3.1 El mercat lingüístic en la història

Si ens centrem en el nostre entorn, observem que el llatí és la primera gran llengua al voltant de la qual es va formar el primer gran mercat lingüístic, en l'època de l'Imperi Romà. És fàcil imaginar que els capitals que anaven units a la possessió del capital incorporat del llatí són a l'origen del fet que en la majoria de territoris on es va implantar l'Imperi Romà es parle actualment una llengua derivada de la que van importar els colonitzadors romans⁴⁹.

Tanmateix, la desfeta de l'Imperi va comportar també a molts nivells la disgregació del mercat unificat que hi havia hagut. L'ús del llatí com a primera llengua va disminuir i aquesta llengua va deixar d'estar relacionada amb l'accés a les diverses formes de capital. Durant tota l'**època feudal**, la comunicació va quedar molt localitzada i eren molt pocs els grups que mantenien el contacte. L'evolució resultat de l'aïllament va fer que la llengua vehicular evolucionara i, amb el temps, la majoria de la població començara a utilitzar una llengua romànica per a la comunicació quotidiana. Amb tot, les relacions entre les elits culturals, polítiques i/o econòmiques (les úniques mòbils, tal com ha descrit Zygmunt Bauman) es van fer amb el llatí com a llengua franca, fins al punt que, oralment però sobretot per escrit, aquesta és la

⁴⁹ Veg. Phillipson 2012 per a una anàlisi de la relació entre imperis i política lingüística.

llengua que va permetre mantenir viva la comunicació a Europa⁵⁰. "Allò que anomenem la "civilització europea" o la "civilització occidental", definida per la importància de la Bíblia i dels clàssics grecollatins, com a patrimonis textuais sagrat i profà respectivament, dels quals deriva en major o menor mesura tota la nostra tradició literària... Des de l'Edat Mitjana, l'accés a aquest patrimoni va estar vinculat a la coneixença d'una llengua, el llatí -... "llatí europeu", per diferenciar-lo del clàssic-, adquirida mitjançant el procés d'instrucció efectuat a l'escola. El llatí europeu era, doncs, el vehicle i dipositari del saber comú, és a dir, del capital humà de la nostra civilització -i, en aquest sentit, constituïa el model més acabat del que ha de ser una interllengua" (Ll. V. Aracil en Conill, 1998: 21).

El sorgiment dels **estats-nació** a partir del Renaixement i la seua significativa consolidació amb la Revolució Francesa van fer que el llatí anara quedant relegat a causa de l'alt capital simbòlic atorgat a les llengües anomenades *nacionals*. Tot i que la llengua francesa va ser important pel paper de l'Estat francès, cap llengua va arribar a tenir el paper que havia tingut el llatí segles abans. "En l'àmbit superior a la nació -és a dir, el que en la nostra època ha passat a anomenar-se, significativament, àmbit de les "relacions inter-nacionals"-, l'abandonament del llatí ha desencadenat una hobbesiana "guerra de successió del llatí" entre les llengües nacionals més importants" (Lluís Vicent Aracil en Conill, 1998: 24).

Bourdieu recorda que un dels objectius de la Revolució Francesa era la imposició d'una **llengua legítima** contra els idiomes i els dialectes regionals: "Seria innocent atribuir la política d'unificació lingüística només a les necessitats tècniques de la comunicació entre les diferents parts del territori i especialment entre París i les províncies, o veure-hi el resultat directe d'un centralisme estàtic decidit a esclafar els "particularismes locals". El conflicte entre el francès de la intelligentsia revolucionària i els *idiomes* o patuesos és un conflicte sobre el poder simbòlic que té com a envit la formació i la re-formació de les estructures mentals. És a dir, no es tracta de comunicar, es tracta de fer reconèixer un nou discurs d'autoritat (...) i la representació del món social que vehicula". (Bourdieu, 1982: 31^{ccxv}; Thompson, 1991: 6).

Com a conseqüència de la ideologia consolidada a partir de la Revolució Francesa, la representació ideològica habitual en el món occidental ha considerat l'**unilinguisme** com la situació ideal⁵¹, original i perfecta, amb el mite inicial de la torre bíblica de Babel. En aquest cas, el plurilinguisme és una perversió. Fora del món occidental, a la Xina, la política unilingüe també es va aplicar, ja el S. XX, com a part d'un moviment unificador després de les derrotes davant els europeus: veient la feblesa pròpia i comparant-la amb la força dels europeus, es van decidir canvis per enfortir el país i "la ideologia europea de Herder (una llengua per a una nació) es va adoptar a la Xina a principis del S. XX" (Sandel, 2003: 531^{ccxvi}). Fins aleshores, la identitat havia quedat determinada per altres característiques, com la raça, la religió o la residència.

En canvi, la perspectiva alternativa, tal com ha dit per exemple Umberto Eco (*La ricerca della lingua perfetta*, 1993), assumeix el **plurilinguisme** com a cas prototípic, en el qual s'utilitzen diferents llengües en contextos diferents. El bilinguisme és una variació d'aquest cas i l'unilinguisme seria un cas extrem produït per circumstàncies culturals específiques (Villanueva, 2005: 12^{ccxvii}). Aquesta darrera perspectiva és l'habitual a l'Àfrica, a l'Àsia i, en general, fora de l'espai cultural occidental, fet que queda reflectit en l'anècdota contada per Immanuel Wallerstein: "fa quaranta anys era a la Costa d'Ivori abans que aquesta colònia accedira a la independència. Un dia em vaig adonar que l'home que em posava benzina normalment parlava molt bé l'anglès, així que vaig començar a parlar amb ell i em va explicar que era

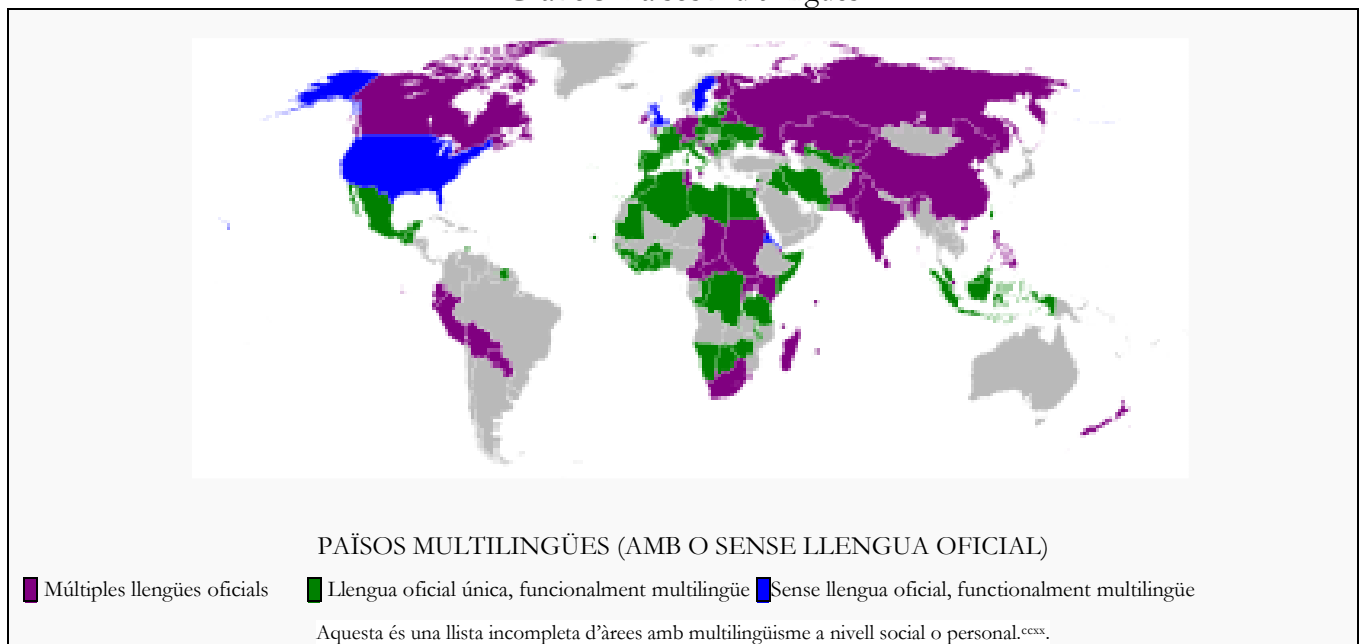
⁵⁰ Sobre els paral·lelismes entre la situació del llatí en aquesta època i de l'anglès en l'època actual, veg. Harder 2012.

⁵¹ Ideologia dominant, però no única a Europa. Vegeu, per exemple, els hàbits multilingües de la noblesa austrohongaresa en Siguan, 1995: 138.

d'origen ewé, una regió de la Costa d'Or de Ghana. Li vaig preguntar quantes llengües parlava i em va contestar que set, vuit, nou llengües. Aleshores li vaig preguntar si el francès havia estat la llengua més difícil d'aprendre. "El francès no costa gens –em va contestar-, el francès és l'anglès pronunciat diferent". La llengua més difícil d'aprendre havia estat la llengua local d'Abidjan, l'ebrié. Malgrat la dificultat, ho havia aconseguit perquè era absolutament necessari. Era necessari perquè en depenia la seua feina. Aquest home sense formació havia après set, vuit o nou llengües perquè ho havia de fer. En tots els mercats africans es troben persones no cultivades que parlen cinc, sis o set llengües de manera del tot habitual" (Wallerstein a Bourdieu et al. 2001: 62^{ccxviii}). És la perspectiva unilingüe la que problematitza el multilingüisme, ja que crea un tipus de lleialtat lingüística que el devalua i ofereix una construcció de la realitat que relaciona llengua i identitat, llengua i lleialtat de grup de maneres específiques (Tonkin, 2001: 5).

Des d'una realitat unilingüe és quan s'afirma que "proposar el multilingüisme o plurilingüisme és quasi obligat quan s'ha disposat de formació i experiència professional multilingüe en les llengües apropiades (...); però parlar una altra llengua, escriure-la i dominar-ne els gèneres més elaborats no és a l'abast de la majoria de la població mundial" (Garrido, 2010: 88^{ccxix}). Si, per una banda, dominar els gèneres més elaborats d'una llengua tampoc no està a l'abast de la majoria de la població que la té com a primera llengua, per l'altra aquesta afirmació mostra ignorància de la realitat multilingüe de la població del món, tal com es pot observar en el següent mapa (molt aproximat).

Gràfic 3. Països multilingües



Wikipedia anglòfona, gener 2012.

Com hem observat, durant el desenvolupament i domini dels estats-nació cap llengua no va prendre el relleu del llatí per a la comunicació global, sinó que diverses llengües competien d'acord amb el capital polític de què disposaven (Siguan, 1995: 137-140). "A *L'era del capital* (1975), Eric Hobsbawn va descriure la paradoxa de finals del segle XIX, en què les nacions-estat clàssiques d'Europa es van formar, en el moment en què el capital esdevenia efectivament **globalitzat**. Al mateix temps que l'estat es convertia en un nivell cada vegada menys important econòmicament, es transformava en el nivell polític

més rellevant, i l'expansió i consolidació de la infraestructura econòmica transnacional va anar relacionada amb l'expansió i consolidació d'una infraestructura nacional: nous sistemes polítics, educatius, militars o de comunicació. L'alta modernitat es va implantar. El desenvolupament d'una llengua nacional 'estàndard' era, evidentment, part important d'aquest procés de construcció nacional, i quan el discurs del comerç i la indústria va començar a conquerir el planeta, ho va fer en les noves llengües codificades i glorificades" (Blommaert, 2009: 415^{ccxxi}).

Durant el segle XX, l'Imperi Britànic guanya poder arreu del món i la llengua anglesa es comença a utilitzar en els contextos rellevants per a la continuïtat i progrés de l'Imperi, sobretot en els processos de **colonització**. Tanmateix, "és important entendre que la política lingüística colonial britànica no estava massivament a favor de difondre la llengua anglesa. Cal analitzar les polítiques lingüístiques colonials com a construïdes entre quatre pols...: en primer lloc, la situació de les colònies en un imperi capitalista i la necessitat de produir treballadors i consumidors complidors i dòcils per activar l'expansió capitalista; en segon lloc, els discursos de l'anglicisme i el liberalisme, amb la seua insistència en la necessitat que tenia Europa de portar la civilització al món mitjançant l'anglès; en tercer lloc, contingències locals de classe, etnicitat, raça i condicions econòmiques que marcaven les característiques concretes del desenvolupament de cada colònia; en quart terme, els discursos de l'Orientalisme, amb la seua insistència en històries exòtiques, tradicions i nacions en declivi" (Pennycook, 2005: 19^{ccxxii}).

Després de la Segona Guerra Mundial, és el poder econòmic i polític dels Estats Units el que pren el relleu, però continua utilitzant la llengua anglesa com a instrument per als seus objectius. Així, per exemple, en el camp científic "el finançament i la influència dels EUA van facilitar el pas de l'alemany a l'anglès com a llengua dominant en les ciències naturals" (Phillipson, 2008: 11^{ccxxiii}). Un procés similar va tenir lloc en el camp polític, amb la progressiva substitució del francès com a llengua de comunicació transnacional. La caiguda dels sistemes comunistes i la implantació del capitalisme a l'Europa Central i de l'Est no van fer més que anar en la mateixa direcció, en aquest cas anul·lant el paper que havia tingut la llengua russa (Phillipson, 2008: 7). En el camp científic s'observa el mateix procés entre els anys 40 i el 1990 per a diverses disciplines com la matemàtica, la física o la biologia (Ortiz, 2003: 14-15).

Observem, doncs, com la posició de les llengües al llarg de la història **occidental** es pot dividir en tres èpoques: feudalisme, estat-nació (amb un procés de 'nacionització' important a través d'una llengua única) i globalització actual (en què els processos paral·lels d'unificació i fragmentació fan conviure les identitats relacionades amb el territori i la llengua pròxims, amb l'existència de llengües fortes desterritorialitzades)(Lo Bianco, 2005).

Pel que fa a la situació actual, per bé que s'ha comparat la posició de l'anglès en el mercat mundial a la del llatí en èpoques anteriors i l'existència de noves varietats com el ghanès o el nigerià al desenvolupament de les llengües romàniques, cal assenyalar com a mínim una diferència important: "Widdowson fa una analogia entre les 'llengües angleses' i les llengües romàniques, i assumeix que l'evolució de les llengües angleses com el ghanès o el nigerià, a partir de l'anglès, es fa de manera paral·lela al "francès i a l'italià des del llatí"... Òbviament, prescindeix del fet que el francès i l'italià són llengües diferents i independents del llatí, llengua morta... El procés contrasta amb l'evolució del ghanès i el nigerià, dependents de l'anglès, llengua de domini creixent i hegemonia inherent" (Phan Le Ha, 2005: 3^{ccxxiv}). És a dir, el lingüista Widdowson es va anticipar als esdeveniments: si el patró establert pel llatí és correcte, com sembla, cal esperar el declivi dels poders que 'parlen' anglès perquè es donen les condicions per a considerar llengües independents totes les varietats que han sorgit a partir dels diversos processos de domini anglòfon, sobretot la colonització.

3.2 El mercat mundial dels usos de la llengua anglesa

En l'actualitat, doncs, cal abordar els usos de l'anglès per part de la **comunitat lingüística** anglòfona o comunitat de parla definida, tal como ho fa el mateix Pierre Bourdieu (1982a: 18), en el sentit més genèric possible. És a dir, el grup de persones que, dins del mercat lingüístic mundial, posseeixen el capital de la llengua anglesa, encara que puguin no compartir-ne cap altre, fet que els situarà en posicions molt diferents de l'espai social. Aquest concepte central en sociolingüística s'ha utilitzat amb voluntats i nivells de concreció molt diversos: "tot plegat, el concepte és notablement vague per a totes les tasques que se li encomanen: la definició ha de dependre, en cada cas, del problema que es vol abordar i de la 'comunitat' concreta a estudiar" (Pym, 2003: 2^{ccxxv})⁵².

En un sentit més restringit, la comunitat lingüística **normal** queda caracteritzada, per exemple, per Pueyo (2007: 3) com "aquell grup social que comparteix una llengua i les normes d'ús corresponents; que es manté cohesionat per l'existència d'una xarxa d'interaccions freqüents –que manté relacions personals i professionals, que veu determinats canals de televisió, que comptarteix afinitats, indústries culturals, mercats i un espai de comunicació–, i que té en comú actituds lingüístiques similars i una mateixa escala de valors, pel que fa a l'ús lingüístic i als seus significats." Des d'un punt de vista sociològic, "la interacció en una mateixa comunitat lingüística, que és un producte de la dominació política reproduït sense interrupció per institucions capaces d'imposar el reconeixement universal de la llengua dominant, és la condició per a la instauració de relacions de dominació lingüística" (Bourdieu, 1982a: 28^{ccxxvi}).

"El concepte de comunitat lingüística, utilitzat àmpliament en tot tipus de recerca sociolingüística, és semblant en aspectes fonamentals a la idea del mercat lingüístic unificat. En una comunitat de parla, a pesar que pot haver-hi maneres diferents de parlar, tothom comparteix la valoració de les varietats lingüístiques... –és a dir, la comunitat està unida en el sentit que, malgrat les diferències sociològiques, les valoracions es comparteixen... de qualsevol manera, mentre que en el concepte de *comunitat lingüística* no s'articula el paper de l'estat i del mercat, aquest paper és central en el concepte de Bourdieu del mercat lingüístic unificat" (Haeri, 1997: 811^{ccxxvii}).

El concepte de comunitat lingüística posa l'accent en el capital que uneix les persones, sobretot el conjunt de normes, capital simbòlic i hàbitus compartits, mentre que el del mercat lingüístic fa èmfasi en el producte a intercanviar i el valor que té en contextos diversos. Es considera que els components d'una comunitat lingüística són "algun tipus de socialització comuna, interacció habitual durant la qual s'estableixen i es reforcen les normes, un conjunt compartit de paraules que signifiquen certes coses concretes i un tipus concret de comportament verbal... En conseqüència, és possible considerar els parlants internacionals de l'anglès com una comunitat lingüística, sempre que es pugui provar que existeix un conjunt compartit de normes i regles per a l'ús de la llengua" (McGee, 1999: 2^{ccxxviii}). El concepte xoca frontalment amb els possibles hàbitus instrumentals reduccionistes per a l'aprenentatge i ús de l'anglès ([veg. 2.4.3](#), "Hàbitus instrumentals i integratius").

En un context de globalització i recordant el valor de distinció que pot aportar l'anglès, podríem dir que la comunitat de parla anglesa abasta tots els grups mòbils que utilitzen regularment l'anglès per esdevenir realment mundials i alliberar-se de les restriccions de la "localitat": "En lloc d'homogeneïtzar la condició humana, l'anul·lació tecnològica de les distàncies temporals i espacials tendeix a polaritzar. Emancipa certs éssers humans de les limitacions territorials i fa que certs generadors de significats

⁵² Presentació crítica dels usos del terme en Patrick 2001.

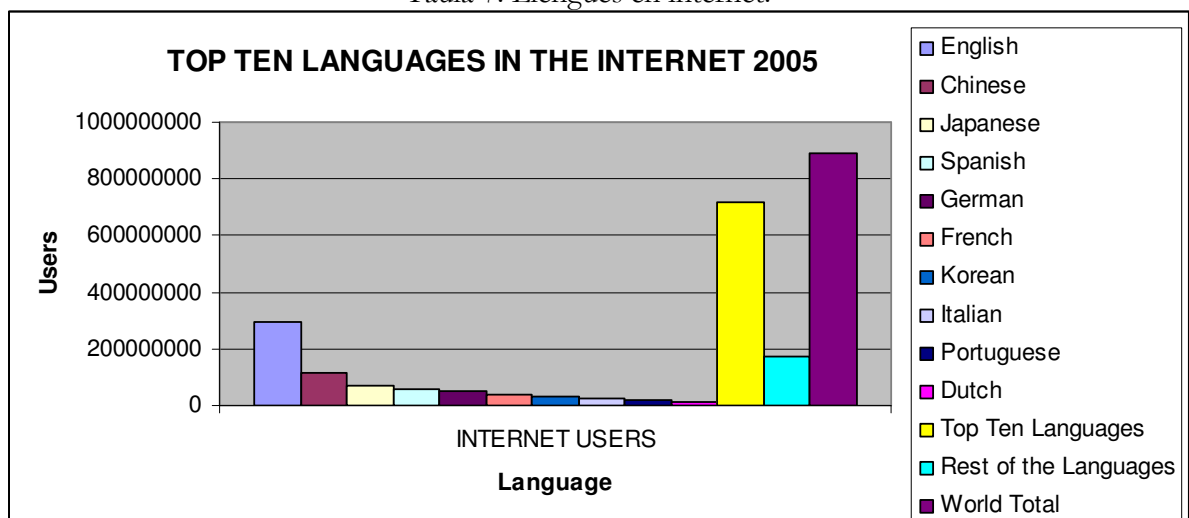
comunitaris siguen extraterritorials, mentre que despullen el territori, al qual altres persones estan confinades, del seu significat i la seua capacitat de dotar d'identitat. Per a algunes persones és un bon auguri d'una llibertat sense precedents dels obstacles físics i d'una inaudita capacitat de moure's i actuar a distància. Per a altres, presagia la impossibilitat d'apropiar i domesticar la localitat de la qual tenen poques possibilitats de deslliurar-se per a traslladar-se a un altre lloc. Quan 'les distàncies ja no volen dir res', les localitats, separades per distàncies, també perden el seu significat" (Bauman, 1998: 18^{ccxxix}). "La 'localitat' en el nou món de l'alta velocitat no és el que solia ser en una època en la informació es movia només en combinació amb els cossos dels seus portadors; ni el lloc, ni la població localitzada té gaire en comú amb la 'comunitat local' "(Bauman, 1998: 23-24^{ccxxx}).

3.2.1 Llengua anglesa i globalització

Un dels fenòmens d'unificació que comporta la globalització es manifesta en l'ús creixent d'una sola llengua. Sempre que és necessària la comunicació lingüística, apareix la necessitat d'una llengua franca que, per les raons que hem vist, és moltes vegades l'anglès. L'anglès ha anat esdevenint la llengua de la comunitat internacional científica, empresarial i política, entre altres, sempre depenent dels agents amb més capital en cada camp i del valor que atorguen a aquesta llengua. És clar que caldria identificar els camps més globalitzats i de més poder a partir de dades empíriques detallades, però les dades disponibles semblen prou contundents. Justament a causa del capital que té en els diversos camps, la llengua anglesa és la més apresada com a llengua estrangera arreu del món i la que té l'oferta d'ensenyament més alta entre totes les llengües estrangeres del nostre context.

Per les raons històriques esmentades més amunt, l'anglès és la llengua dominant en els camps més globalitzats, és a dir, aquells que funcionen de manera més unitària i interdependent: "La gran majoria de textos **científics** es publiquen ara en anglès, l'anglès és la llengua dominant en **internet**, encara que no és en absolut l'única; l'**activitat econòmica internacional** es duu a terme en anglès, igual que, de manera creixent, la **diplomàcia**. L'anglès continua essent la llengua del govern en molts països" (Tonkin, 2001: 2^{ccxxxi}; Crystal, 1997).

Taula 7. Llengües en internet.



Font: Translation Cloud, 2005. Elaboració pròpia.

Es podria assenyalar també la producció i el consum cultural, camps en què la globalització és menys horitzontal que en cap altre, en què el capital simbòlic i econòmic que va unit a la llengua anglesa és molt gran i en què la dominació simbòlica és més evident que en cap altre. Pel que fa a l'activitat **científica**, ha arribat a ser un tòpic dir que un 80% de la informació emmagatzemada electrònicament ho està en llengua anglesa i que 2/3 dels científics del món publiquen en anglès. De fet, segons el fundador del Science Citation Index, ja abans del canvi de segle, "noranta-cinc per cent dels 925.000 articles científics publicats el 1997 en publicacions reconegudes eren en anglès" (Tonkin, 2001: 5); Tanmateix, l'ús de l'anglès és més o menys alt segons els subcamps que s'aborden. Pel que fa al camp científic, s'ha assenyalat la diferència entre les ciències "pures" i les ciències socials en múltiples ocasions (Ortiz, 2003: 18-21).

Des d'una perspectiva d'elecció racional, **l'expansió de l'anglès** es va plantejar en un primer moment com un **fet positiu** a Fishman et al., 1977⁵³: "Dir que l'anglès s'està difonent per tot el món per una combinació de variables és una afirmació sumària, basada en les innombrables interaccions i motivacions dels éssers humans. Són els individus, no els països, el qui aprenen anglès com a llengua segona. I no ho fan per abstraccions com la diversitat lingüística o la balança de pagaments, sinó perquè saber anglès els ajuda a comunicar-se en contextos concrets" (Fishman et al., 1977: 106^{ccxxxii}).

Aquesta perspectiva queda ampliada i actualitzada en les obres de David Crystal: "Per què tenim ara una llengua global? La raó principal és el creixement del nombre de països que volen comunicar-se un amb l'altre per raons polítiques, comercials o culturals... Altres tendències globals en l'ús de l'anglès en àmbits com el transport aeri, la publicitat, la ciència, la tecnologia i la ràdiodifusió, s'han documentat repetidament. És possible afirmar amb confiança que totes les tendències culturals del segle XX es van iniciar en un país anglòfon o bé (tal com passa amb el cinema) van ser molt facilitades en un d'ells. El resultat ha estat una difusió global de l'anglès que, tot i que de vegades s'exagera, no té precedents. La saviesa estadística actual ens diu que una persona de cada tres de la població mundial (prop de dos mil milions) utilitza l'anglès en alguna mesura" (Crystal, 2006: 2-3^{ccxxxiii}).

Les presentacions de Fishman o de David Crystal parteixen de l'expansió de l'anglès com un fet donat i no la qüestionen. Des d'aquests plantejaments, es dona per descomptat i no es qüestiona el fet que l'anglès és la lingua franca *de facto* i que cal promoure-la com a tal perquè "és un vehicle neutre de comunicació, un sistema estructural buit que no comporta cap contingut cultural, polític o ideològic" (Anderson, 2003: 81^{ccxxxiv}); es considera que la millor manera de difondre l'anglès és ensenyant-lo als xiquets com abans millor; que la millor professora és una professora nativa, és a dir, d'un país anglòfon; i es creu que "la presència global de professors, acadèmics, creadors de currículum, institucions com l'Institut Britànic i editors de l'àmbit de l'ensenyament de l'anglès en països desenvolupats i en vies de desenvolupament forma part d'una transacció beneficiosa per a les dues parts entre els anglòfons i els qui reben la seua expertesa" (Anderson, 2003: 82^{ccxxxv}).

Des de la mateixa disciplina, però, han anat sorgint veus que **problematitzen el fenomen** i en busquen els orígens. El primer a tenir àmplies repercussions va ser Robert Phillipson amb *Linguistic Imperialism* (1992), que va introduir un concepte que ha fet fortuna en els estudis sobre la posició de l'anglès al món. El mateix Phillipson fa una dura crítica al plantejament de D. Crystal, anomenant-lo "una aprovació incondicional del capitalisme, la seua ciència i tecnologia, una ideologia de la modernització, el

⁵³ Arran de les crítiques a aquest plantejament (entre elles la posterior d'Ortiz, 2003: 4), l'autor actualitza la seua posició sense modificar-la substancialment en "The new linguistic order", 1998.

monolingüisme com una norma, la globalització ideològica i la internacionalització, la transnacionalització, l'americanització i l'homogeneïtzació de la cultura mundial; imperialisme lingüístic, cultural i dels mitjans" (Phillipson en Pennycook, 2005: 8^{ccxxxvi})⁵⁴. Més endavant, Macedo fa un gir a la crítica a partir del concepte de *racisme lingüístic*. En tots aquests casos, l'expansió de l'anglès no es dona per suposada, sinó que se'n busquen les causes i les dimensions: "L'anglès global es pot veure com un *producte* (el codi, les formes utilitzades en una comunitat d'usuaris geogràficament diversa) com un *procés* (els mitjans pels quals s'expandeixen els usos de la llengua per part d'agents que activen les estructures, ideologies i usos subjacents) o com un *projecte* (l'objectiu normatiu de l'anglès és esdevenir la llengua de comunicació internacional per defecte i la llengua dominant per a la comunicació intranacional en un nombre creixent de països per tot el món), (Phillipson, 2008: 4^{ccxxxvii}). En aquest sentit, després dels massius processos de descolonització (abans dels quals era el capital polític el que comportava l'expansió de la llengua anglesa), són ara les corporacions transnacionals les que solen anar de bracet d'aquesta llengua.

Seguint el mestratge de Phillipson (1992), "hem d'entendre **l'ensenyament de la llengua anglesa** com un braç de l'imperialisme lingüístic global, relacionat amb el domini de la ideologia, la cultura i el capitalisme occidental, i element crucial en la negació dels drets humans lingüístics... aquesta posició [ofereix] una anàlisi molt més útil del que implica l'expansió global de l'anglès" (Pennycook, 1997: 1^{ccxxxviii}). Tant Phillipson com Pennycook fan èmfasi en el fet que principis com la **superioritat del professor natiu** fan que aquest professorat actue com a agent de l'hegemonia cultural i política, i "serveixen per enfortir el control del Centre sobre la Perifèria" (Pennycook, 1994: 192), sobretot si recordem que les interaccions en anglès entre no nadius són molt més nombroses que les que comporten la participació d'almenys un natiu⁵⁵.

Sobre les **metodologies** utilitzades per a ensenyar anglès (presentades en [l'apartat 2.1.4.1](#), des del punt de vista de la seua valoració), s'ha mostrat que l'enfocament comunicatiu o *Communicative Language Teaching*, motiu de satisfacció per als lingüistes occidentals que hi treballen i el fan evolucionar des de fa dècades, pot no resultar adequat per a persones de cultures no occidentals i provocar problemes d'aprenentatge o conduir cap a la dominació simbòlica (Tudor, 2002, sobre Canagarajah, 1993 i 1999; Ouyand i Dow, 2006). Segons alguns autors, cal "mostrar el paral·lelisme entre el pas del taylorisme al liberalisme, i el pas de la gramàtica-traducció a l'enfocament comunicatiu, emfatitzant que els enfocaments per a l'ensenyament d'idiomes estan al servei dels interessos d'una nació, de vegades en contra dels interessos dels professionals" (Granget, 2007: 4^{ccxxxix}).

Pel que fa a l'èmfasi en les habilitats comunicatives, "aquest discurs deriva de la cultura de l'auto-millora' que es va originar als EUA, on els problemes i conflictes es resolen parlant, i on els subjectes es coneixen o es perceben com a capaços de conèixer-se millor a través de l'autoconfessió... Aquesta forma de comunicació de la classe mitjana blanca estatunidenca és etnocèntrica en la mesura en què les seues normes d'interacció, gèneres i estils de parla estan socioculturalment situats i no són 'universals', encara que s'exporten mundialment com a tals... L'ensenyament de les 'habilitats comunicatives' té efectes normatius i estandarditzadors, i no és culturalment o ideològicament neutral" (Anderson, 2003: 90, sobre Cameron, 2002^{ccxl}). Seguint aquest fil s'arriba a parlar de 'macomunicació' (concepte relacionat amb la macdonaldització de George Ritzer) quan es critica "una norma de comunicació que és específica d'una

⁵⁴ Altres plantejaments significatius són el de Pennycook (1994), el de Holliday (1994) o el de Canagarajah (1999). Tots ells es presenten a Anderson (2003: 83-84).

⁵⁵ Mirat des d'una perspectiva complementària, estudiosos com Jonhston (1992: 257) argumenten la marginalitat de la professió.

cultura però es promou globalment com a norma universal... S'entèn per Mccommunication el domini de la comunicació referencial, és a dir, conceptualitzar la comunicació com un procés d'intercanvi d'informació amb finalitats transaccionals. Aquesta conceptualització referencial contempla la comunicació com una negociació de significat eficient, calculable, previsible, controlable i estandarditzada; en resulta una pedagogia que vol promoure els intercanvis racionalitzats i basats en tasques a l'aula... una causa d'aquest estret plantejament de la comunicació és que l'SLA es basa en una epistemologia moderna de les ciències naturals, amb un biaix psicolingüístic que intenta ignorar els factors socials i culturals... la comunicació no té només un objectiu referencial, sinó que serveix per a altres propòsits com la creació d'identitat" (David Block en Anderson, 2003: 91-92^{ccxli}).

Tanmateix, davant de l'expansió de la llengua anglesa també es constaten reaccions i, segons algunes visions, "l'anglès s'apropia en tot el món per a objectius locals. Podríem dir que la noció de Phillipson de '**resistència**' i la pedagogia crítica de Pennycook pertanyen, de fet, a aquest tipus d'apropriacions. Si, per exemple, un llibre occidental d'ELT s'utilitza en un país en vies de desenvolupament de manera diferent a la que havien concebut els autors, es pot considerar que té lloc tant una '**apropiació**' com una 'resistència'. Un altre tipus d'apropiació o resistència és l'ús de materials d'ensenyament autòctons" (Spichtinger, 2000: 34^{ccxlii}).

En paraules de Ronald G. Sultana sobre la comunicació acadèmica al voltant de la Mediterrània: "bé hem de comunicar i, tot i que hi ha perills obvis que recorrent a llengües colonitzadores integrem i reproduïm conceptes i estructures colonitzadores (Ngugi wa Thiong'o, 1981), també se'ns obre la possibilitat d'utilitzar creativament la mateixa llengua per a colonitzar-la amb els nostres propis significats i experiències" (Sultana, 1996: 10^{ccxliii}). L'afirmació no té en compte els condicionants socials (el capital cultural, l'hàbitus i, molt especialment, el capital simbòlic necessaris per a actuar "creativament") i dóna una llibertat als agents lingüístics que caldria matisar amb recerca sociològica empírica, però fa veure les dos cares de l'ús de l'anglès.

Un estudi sobre la situació a Finlàndia va en el mateix sentit quan afirma que "no s'ha de veure la difusió de l'anglès com un procés unidireccional en què l'anglès s'apodera de la societat finlandesa, sinó més aviat com un procés en el qual anglès és absorbit i utilitzat pels finlandesos en una varietat de formes, amb la finalitat de servir les seues pròpies finalitats... Els finlandesos són/seran cada vegada més conscients dels rols i funcions de més d'una llengua en les seves vides i... seran capaços de seleccionar, canviar i fer ús de les llengües i les seues variants d'estils de manera que siguin apropiats a les situacions, els entorns i els discursos de què es tracte" (Leppänen i Nikula, 2007: 36^{ccxliv}). Per bé que afirmen no tenir suficients dades, els autors de l'estudi s'atreveixen a respondre la petició final de la societat finlandesa: "conclouríem que no hi ha cap perill real que l'anglès substituïska o marginalitze la llengua finlandesa" (Leppänen i Nikula, 2007: 36^{ccxliv}). Una altra vegada, aquesta interpretació, des d'una perspectiva de consens, no té en compte elements com la diversitat de capitals a disposició dels parlants i el fet que potser només qui té els capitals i l'hàbitus adequat pot utilitzar l'anglès en benefici propi.

Des d'un plantejament molt general, Mufwene afirma que "a ulls de molts, la globalització no és més que mcdonaldització i americanització...; i la difusió de l'anglès no és altra cosa que una part d'aquesta tendència. Alguns lingüistes han afirmat que, per tant, està a punt de néixer un 'anglès global'... Segons els mateixos futuròlegs, com més àmpliament s'estenga aquest 'anglès global', més probable és que conduïska altres llengües a l'extinció... Amb tot, ni la globalització econòmica, ni la difusió de les llengües és nova en la història de la humanitat ... [cal fer una] revisió ... una història selectiva i informativa de la humanitat des del punt de vista de la colonització, que ens ajudarà a avaluar de manera més crítica la difusió de l'anglès.

Aquesta història explicarà per què no hem de témer l'aparició d'un 'anglès global', per no parlar d'un moment en el qual podria funcionar com a la llengua vernacle exclusiva o dominant al món" (Mufwene, 2010: 32^{ccxlvj}).

Si ens situem dins l'entrellat de l'**anglofonia**, podem observar la **competència** interna entre els dos estats que més guanyen amb l'expansió de la llengua anglesa, els Estats Units i el Regne Unit. Com a exemple rellevant, val la pena assenyalar l'estudi d'O'Reilly (1998) sobre la situació dels dos estats a Bulgària: "el Regne Unit comença a ser vist com el "guardià" d'una entitat lingüística i literària, i l'ensenyament dels EUA s'associa amb la ciència, la tecnologia i els negocis... Durant la guerra freda es van col·locar professors del Regne Unit en escoles amb l'anglès com a llengua vehicular per tota Bulgària, en les quals molts futurs diplomàtics búlgars es van educar... Els EUA, per contra, absents durant la guerra freda, es van fer més influents durant la dècada de 1990. A més de l'ensenyament d'idiomes i la formació del professorat, els EUA van donar suport a diverses iniciatives de negoci... Mentre les iniciatives d'ensenyament d'idiomes del Regne Unit i dels EUA s'han situat fins a cert punt en diferents espais i esferes d'influència, encara existeix certa rivalitat... els canvis en l'educació també estan mediatos per funcionaris búlgars, que fomenten i regulen de diverses maneres la participació del Regne Unit i els EUA en l'educació. La relació entre aquests tres actors (Bulgària, el Regne Unit i els Estats Units) es conceptualitza com un "triangle de poder" a través del qual es negocia el desenvolupament de les cultures lingüístiques. O'Reilly apunta a un grau de tensió en la relació de molts búlgars amb l'idioma anglès: un desig d'aprendre anglès, juntament amb una manca de voluntat per acceptar "tots els aspectes dels programes" relacionats amb la participació del Regne Unit i els EUA en l'educació... Aquest estudi de cas es basa en dues... àrees d'investigació: l'imperialisme lingüístic... i les llengües angleses al món" (resum d'O'Reilly 2008 a Katsarska i Gupta 2010^{ccxlviii}).

D'altra banda, la divisió de Zygmunt Bauman entre les minories mòbils i les majories de 'vagabunds' ajuda a resituar el valor d'una classificació bàsicament geogràfica i a veure que continua tenint valor en l'època actual de globalització. "La globalització ha creat una elit de participants cada vegada més mòbils i desarelada que han perdut el contacte amb les nocions tradicionals d'espai i temps" (Tonkin, 2001: 4^{ccxlviii}). "De fet, lluny de ser quelcom objectiu, impersonal, físic, la '**distància**' és un producte social, i la seua longitud varia depenent de la velocitat amb què es pot superar (i, en una economia monetària, del cost que comporta arribar-hi). Tots els altres factors socials produïts de la constitució, la separació i el manteniment de les identitats col·lectives -com les fronteres de l'estat o les barreres culturals- semblen en retrospectiva efectes merament secundaris d'aquesta velocitat" (Bauman, 1998: 12^{ccxlix}). En aquest sentit, l'anglès està estretament associat amb les classes dominants. Hi ha una minoria mòbil que és independent de l'espai, mentre que la gran majoria experimenta l'espai com a obstacle i empresonament. Ara que la comunicació instantània és possible, les "comunitats molt unides" d'avui dia poden estar a milers de quilòmetres de distància. Així, per exemple, els professionals d'alt nivell, mòbils a Europa a causa de l'augment d'iniciatives d'intercanvi internacional no estan creant nou territori ni noves formes de ciutadania. Al capdavant, els professionals mòbils són igual que turistes. Van i vénen, sempre els mateixos, i desenvolupen un ús reservat dels espais socials en què es troben... eradicació de qualsevol forma de vincle social -especialment l'aspecte sentimental - en la relació entre els migrants i el lloc per on passen... "poden aparèixer com un tipus de casta..., amb l'enfortiment de les fronteres socials a nivell europeu. La llengua, per tant, passa de ser un vehicle de l'experiència comuna a esdevenir un mitjà per a la divisió social"

(Tarrús en Vanhosenacker, 2003: 23^{cc1}), exactament el contrari del que suggereix Kathryn Woolard quan planteja el llenguatge com a eina per a navegar a través de les diferències ([veg. 2.2.4.1](#)). A pesar que totes les persones es troben en algun lloc en el continu entre globals i locals, és molt més probable que estiguen a prop de ser globals prototípics si saben i parlen anglès habitualment^{cc1}.

3.2.2 Els mercats lingüístics al món i la llengua anglesa

Si acceptem que la globalització té una força relativa en el camp polític-administratiu pel pes de les nacions-estats com a agents que hi són dominants, podem acceptar també una classificació polític-geogràfica dels mercats lingüístics basada en aquest camp i oposada a altres camps més globalitzats. Per tant, resulta molt pràctic concretar la nostra anàlisi segons els papers que l'anglès ha tingut històricament i en l'actualitat en **diferents zones del món**. Seguint Braj Kachru, David Crystal presenta una distinció que podrà ser profitosa si ens aclareix els diferents valors i condicionants de l'anglès en diferents estats. La seua proposta diferencia entre l'*inner circle* o cercle interior (països on l'anglès és primera llengua⁵⁶), l'*outer circle* o cercle exterior (països on l'anglès ha jugat històricament un paper oficial i pot haver arribat a esdevenir la primera llengua d'alguns grups socials; en aquests contextos és una segona llengua present en la vida quotidiana; són països en què l'anglès està institucionalitzat) i l'*expanding circle* o cercle en expansió (països on l'anglès mai no ha tingut un reconeixement ni una importància social fins als darrers anys de progressiva globalització).

Per bé que a primera vista sembla molt clara, és important perfilar la classificació al detall, tal com fa Crystal:

- "El *cercle interior* es refereix a les bases tradicionals de l'anglès, on és la llengua primària: consisteix en els Estats Units d'Amèrica, el Regne Unit, Irlanda, Canadà, Austràlia i Nova Zelanda.
- El *cercle exterior* o *ampliat* compta les fases inicials de la difusió de l'anglès en cercles no nadius, on la llengua ha esdevingut part de les institucions centrals del país i juga un paper important com a segona llengua en un context multilingüe: inclou Singapur, Índia, Malawi i més de 50 altres territoris.
- El *cercle en expansió* inclou les nacions que reconeixen la importància de l'anglès com a llengua internacional, tot i que no han estat històricament colonitzats per membres del cercle interior ni han atorgat cap estatus especial a l'anglès en la seua política lingüística. Inclou la Xina, el Japó, Israel, Grècia, Polònia i (tal com indica el mateix nom del cercle) un nombre creixent d'estats. En aquestes àrees s'ensenya l'anglès com a llengua estrangera.

Com en tots els models lingüístics, les distincions no són hermètiques... El valor d'un model rau en l'atenció que canalitza cap a les diverses qüestions històriques i socials provocades per la noció d'"anglès mundial" i... com indica les tendències de creixement lingüístic. (adaptat de B.B. Kachru, 1985)", (Crystal, 1995: 107^{cc1ii}). Qüestions com l'evolució del colonialisme o les relacions comercials entre països són fonamentals per a entendre la situació de l'anglès en cadascun dels *cercles*.

Valor actual de la distinció entre macromercats lingüístics

Tanmateix, d'acord amb Pennycook (2005: 12-13^{cc1iii}), "aquest model té **diversos errors**: la situació d'identitats definides nacionalment en els cercles, la incapacitat d'abordar contextos nombrosos i el fet de privilegiar l'anglès com a llengua nativa per sobre de l'anglès com a segona llengua o llengua estrangera... construeix la identitat dels parlants partint de ratlles nacionals a l'interior dels cercles... tal com assenyala

⁵⁶ Apliquem ara al camp geopolític mundial els termes presentats en [3.1.1](#), "Mercat lingüístic i llengües".

Holborow (1999: 59-60), no arriba a donar compte adequadament dels factors i les diferències socials dins dels cercles. Així, als usuaris d'una llengua se'ls assigna una varietat concreta d'anglès d'acord, per una part, amb la seua nacionalitat i, per l'altra, amb la localització d'aquella nació en un cercle concret". En conseqüència, en la segona edició de la seua obra, David Crystal se sent obligat a afegir el següent comentari com a complement de la taula sobre World English, en què consten les dades sobre països i nombre de persones que utilitzen l'anglès com a L1 i com a L2: "una taula d'aquest tipus només és el reflex de la realitat històrica/política. No reflecteix les realitats sociolingüístiques de la manera en què s'utilitza l'anglès en el món modern com a llengua estrangera. En aquest món, el paper de l'anglès en països com Suècia o Dinamarca és molt més profund del que ho és, per exemple, a Nepal o Namíbia. Convertir una llengua en 'oficial', tal com va passar amb l'anglès a Ruanda el 1996, pot no significar gaire en termes reals. De fet, se suggereix cada vegada més que la diferència entre llengua *segona* i *estrangera*, o entre els cercles *exterior* i *en expansió* és menys significativa ara del que ho era abans. És clar que les noves generacions veuran com les xifres totals de l'anglès al món queden dràsticament influïdes per factors que s'aplicaran per un igual a la Xina, al Japó, a Rússia, a Indonèsia o al Brasil (on hi ha gegantines poblacions potencials de parlants com a *llengua estrangera*) que a l'Índia, Nigèria i els altres països en què és primera o segona llengua (Crystal, 2003: 109^{cciv}).

En el mateix sentit s'expressa David Graddol, quan afirma que "els tres cercles, els va descriure en primer lloc... el sociolingüista Braj Kachru el 1985...; el 1997, aquest model ja no captava la importància creixent del cercle exterior i el grau en què els parlants com a llengua estrangera en alguns països –sobretot Europa– estaven passant a ser més aviat parlants de segona llengua. En un món globalitzat, la definició tradicional d'un *parlant de segona llengua* (entès com algú que utilitza la llengua per a comunicar-se en el seu propi país) ja no té sentit. D'altra banda, hi ha una necessitat creixent de distingir entre els nivells de proficiència en anglès més que no sobre la posició bilingüe d'un parlant. El mateix Kachru ha suggerit que el *cercle interior* s'entén millor actualment com un grup de parlants d'anglès altament competents –els qui són *natus funcionals* independentment de com han après o utilitzen la llengua" (Graddol, 2006: 110^{cciv}). Kachru també ha actualitzat la classificació de 1985 deixant enrere la geografia i centrant-se en aspectes funcionals. Distingeix així entre "els països productors de normes i els qui les reben i en depenen" (Kachru a Schell, 2006: 4^{ccvi}).

Tot i tenir molt en compte la importància de les evolucions assenyalades pels dos autors, observem que la seua perspectiva no valora el fet bàsic que la globalització afecta de manera molt diferent els diversos grups socials i els diferents camps. Així doncs, recordant que les qüestions que s'acaben d'esmentar semblen prou importants però deixen de banda aspectes històrics i socials de primera magnitud, des del punt de vista adoptat en aquest treball la distinció de Kachru continua sent vàlida. Així, utilitzem una classificació geopolítica que no encaixa bé amb els camps més globalitzats, però té les bases en la història mundial i respon al funcionament de molts camps lingüísticament significatius.

A més, la classificació es pot relacionar amb els plantejaments sociològics d'Immanuel Wallerstein (World-Systems Analysis) i de Boaventura de Sousa Santos (que desenvolupa el concepte de semiperifèria de Wallerstein; Santos, 1985). Tots dos presenten una explicació de la relació político-econòmica entre les diverses zones del món. Pel que fa a Immanuel Wallerstein, planteja que hi ha una economia mundial capitalista dins de la qual competeixen les diferents unitats polítiques: "Els països centrals com els EUA, Japó, Alemanya, etc dominen el sistema a costa de la semi-perifèria i la perifèria. La perifèria són els països pobres i febles del Tercer Món, mentre que la semiperifèria es compon dels països que tant tenen característiques del nucli com de la perifèria. Wallerstein sosté que els països poden pujar o baixar en el

sistema-món"(Wallerstein a Phua, 2003: 3^{ccvii}). Els països centrals de Wallerstein coincideixen en gran part amb els països anglòfons. Des de la lingüística aplicada s'ha fet equivaler la perifèria amb les àrees del cercle exterior i cercle en expansió (Phan Le Ha, 2005: 5).

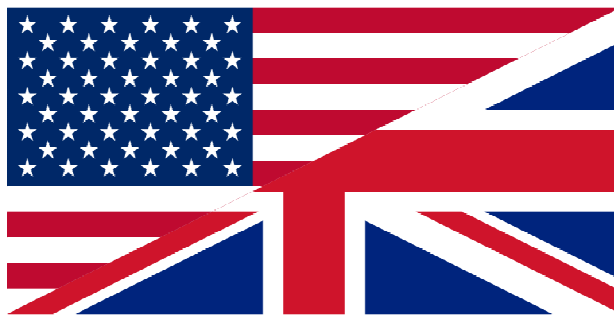
Es presenten tot seguit algunes pinzellades, poc equilibrades i desiguals, sobre els tres cercles descrits en termes de mercats, amb l'atenció centrada en els camps més significatius.

3.2.2.1 El cercle interior com a mercat lingüístic

Definim el cercle interior com el dels països anglòfons, segons la descripció de Kachru utilitzada per David Crystal: els EUA, el Regne Unit, Irlanda, Canadà, Austràlia i Nova Zelanda. Qui parla anglès com a llengua primària o primera llengua s'anomena natiu d'aquella llengua. L'any 1995, l'anglès era la segona llengua amb més parlants nadius del món, només per darrere el xinès, tot i que les tendències demogràfiques dels diversos grups de parlants nadius han alterat fa temps aquesta situació. En paraules de la viquipèdia anglòfona, "en molts països l'anglès és la llengua dominant, però no té l'estatus de llengua oficial. A Austràlia, parla l'anglès la gran majoria de la població i és l'única llengua utilitzada en les institucions governamentals, però Austràlia no té cap llengua oficial. El mateix s'esdevé en el Regne Unit i en els Estats Units, encara que diversos estats i regions dels Estats Units tenen l'anglès com a llengua oficial. L'anglès és la llengua oficial del Canadà juntament amb el francès" (*Wikipedia*: "List of countries where English is the official language", gener 2012^{ccviii}).

Tenint en compte les diferències assenyalades entre les posicions de les llengües en el mercat lingüístic ([veg. 2.1](#)), sembla adequat justificar l'afirmació habitual segons la qual l'anglès és la llengua més important al món. Aquesta afirmació es fonamenta en els capitals que acumulen els seus parlants i que, en conseqüència, traslladen a l'anglès. Per tant, a més de ser un capital cultural lingüístic amb valor instrumental quan hi ha dos parlants que volen interactuar, l'anglès disposa d'un gran capital simbòlic.

Gràfic 4. Icona de la llengua anglesa



<http://listverse.files.wordpress.com/2007/09/800px-english-language-icon.svg.png>

Aquest capital simbòlic va paral·lel a l'alt capital cultural, però sobretot polític (producte de la història, [veg. 3.1](#)) i econòmic d'aquesta llengua.

Taula 8. Països anglòfons i capital econòmic

| PAÍS | PRODUCTE INTERIOR BRUT (milions de dòlars) | POSICIÓ | HABITANTS (milers) | RENDA PER CÀPITA (dòlars internacionals) | POSICIÓ |
|--------------|--|------------|--------------------|--|------------|
| Estats Units | 11.711.834 | 1r | 293.655 | 39.820 | 3r |
| Regne Unit | 2.124.385 | 4t | 59.867 | 31.430 | 14è |
| Austràlia | 637.327 | 9è | 20.111 | 29.340 | 22è |
| Canadà | 977.968 | 13è | 31.974 | 30.760 | 16è |
| Irlanda | 181.623 | 30è | 4.068 | 32.930 | 8è |
| Nova Zelanda | 98.944 | 43è | 4.061 | 22.260 | 40è |
| MÓN | 41.290.410 | 186 països | 6.364.981 | 8.843 | 208 països |

Dades del Banc Mundial, 2006. Elaboració pròpia.

Les dades ens permeten observar l'altíssima relació entre el capital econòmic i l'ús habitual de la llengua anglesa. Més en general, el 1995 s'afirmava que els països anglòfons disposaven del 50% del PIB mundial (Siguan, 1995), dada que actualment ha quedat reduïda al 40%. Un estudi dut a terme per l'empresa EF amb objectius comercials (promoure la seua oferta formativa en anglès), a partir de les dades proporcionades per més de dos milions d'adults d'arreu del món, arriba a conclusions similars: "1. Les exportacions per càpita, el Producte Nacional Brut per càpita i el nombre mitjà d'anys d'escolaritat es correlacionen positivament amb el domini de l'anglès. És a dir, els països més rics parlen anglès. Els parlants nadius de llengües parlades comunament parlen anglès pitjor que els parlants de llengües més poc freqüents" (EF, 2011) L'estudi arriba a altres conclusions rellevants en relació amb el debat sobre la posició de l'anglès a Espanya i en el *cerle exterior* en general, com veurem en 3.2.2.5: "2. Considerats en conjunt, Europa parla el millor anglès; l'Amèrica Llatina, el pitjor. 3. Començar de més petits la formació en anglès a l'escola no millora necessàriament la competència en edat adulta" (EF, 2011^{cclix}).

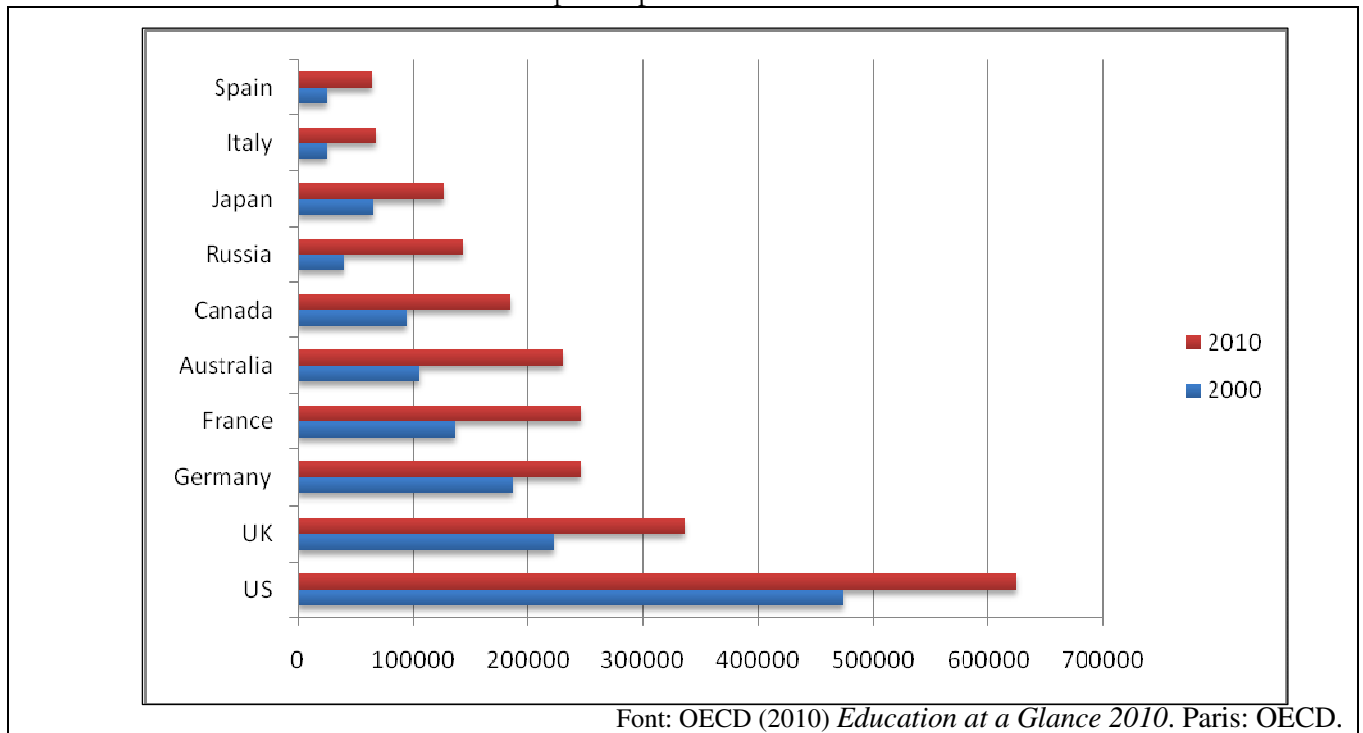
Pel que fa al **capital lingüístic** que suposa la llengua anglesa, Robert Phillipson posa el dit a la llaga en parlar de "la injustícia i asimetria entre els països anglòfons, tendents al monolingüisme, i la colossal inversió per aprendre anglès a la resta del món" (Phillipson, 2004: 1^{ccly}). De manera indirecta, també Rainer Enrique Hamel (2008) assenyala aquesta desigualtat a Mèxic: "un professor associat B d'universitat pública cobra a Mèxic 101 dòlars mensuals, el salari mínim (en 2006), mentre que el col·legi nord-americà de la Ciutat de Mèxic costa 1055 dòlars mensuals, i l'alemany 740" (en Garrido, 2010: 84^{ccxii}). Aquesta sembla la desigualtat fonamental entre els anglòfons i qui no ho és: el fet que disposen d'un alt capital lingüístic sense haver-se de preocupar per adquirir-lo. Sobre la conversió del capital lingüístic de l'anglès en capital econòmic, només cal recordar que un dels eslògans més utilitzats per l'Institut Britànic a l'hora de difondre les seues activitats és que "la llengua anglesa és la més gran història d'èxit de les exportacions del Regne Unit^{ccxiii}". En aquesta frase queda palesa la conversió directa del capital lingüístic en econòmic⁵⁷. Cal recordar que, "tot i que hi ha varietats de l'anglès com l'anglès de singapur, l'anglès indi, l'anglès africà, l'anglès australià, l'anglès americà i l'anglès britànic, es pot afirmar que les normes i regles internacionals de la llengua no les estableixen totes aquestes varietats de l'anglès, ni tan sols es negocien entre ells. Només els anomenats parlants 'nadius' d'anglès poden opinar sobre aquests temes"

⁵⁷ Les crítiques segurament han anat eliminant aquest eslògan, que ha passat pels webs de l'Institut Britànic de diversos països (per exemple, Portugal o Bèlgica). En gener de 2012 es trobava encara en el web de Mèxic: <http://www.britishcouncil.org/mexico-ingles.htm>

(Phan Le Ha, 2005: 2^{cclxiii}). La complexitat és potser encara més gran si tenim en compte que la llengua anglesa no té una institució normativa oficial.

Pel seu costat i en relació amb el **camp de l'educació**, ja el 1992 s'afirmava que "quasi la meitat del total de més d'un milió d'estudiants estrangers del món estaven matriculats en sis països anglòfons: Austràlia, Canadà, Irlanda, Nova Zelanda, el Regne Unit i els Estats Units (Fishman, 1998: 28^{cclxiv}). "És precisament per captar millor aquest negoci que moltes universitats del món s'estan reajustant per oferir formació en anglès" (Tonkin, 2001: 2^{cclxv}). En un sentit una mica més indirecte (ja que la llengua és el mitjà i no l'objectiu últim), aquest és un altre cas clar de conversió de capital lingüístic en econòmic. El següent quadre ens permet observar com la posició dels països anglòfons s'ha consolidat els últims anys en el mercat universitari.

Gràfic 5. Principals exportadors d'educació terciària



Pel que fa al **consum cultural**, el domini dels productes del cercle interior, i més exactament dels Estats Units, és prou reconegut en molts àmbits, potser sobretot en el del cinema. Si ja Guback (1980) adverteix sobre el quasi monopoli de la indústria americana en el món occidental des dels anys 50, les estadístiques del Ministeri espanyol d'Educació, Cultura i Esport sobre les pel·lícules més vistes al llarg de sis setmanes entre novembre i desembre de 2011 indiquen que l'origen estatunidenc és del tot majoritari. Entre 38 pel·lícules diferents, 18 procedeixen dels Estats Units. Per bé que moltes vegades diversos aspectes de les pel·lícules remeten a diferents països (veg. Guback, 1980: 90), no deixa de ser destacable que en aquest llistat oficial apareguen també pel·lícules d'altres països del primer cercle, i eleven el total a 25 de les 38 pel·lícules més vistes.

Taula 9. Pel·lícules més vistes a Espanya, desembre 2011

| ORIGEN | Nombre de pel·lícules |
|--------------|-----------------------|
| Alemanya | 3 |
| França | 3 |
| Austràlia | 3 |
| Regne Unit | 4 |
| Espanya | 7 |
| Estats Units | 18 |

Font: Ministeri d'Educació, Cultura i Esport, www.mcu.es. Elaboració pròpia.

Per bé que en aquest cas no entra en joc la llengua anglesa (almenys en el cas d'Espanya, on el doblatge és molt predominant, veg. [3.2.2.3](#)), es tracta d'un capital econòmic molt relacionat amb aquesta llengua i el seu capital simbòlic: les pel·lícules anglòfones no són neutres, sinó que arrossegueu l'exportació d'una cosmovisió concreta (veg. les relacions entre llengua i identitat en [2.1.3.1](#)).

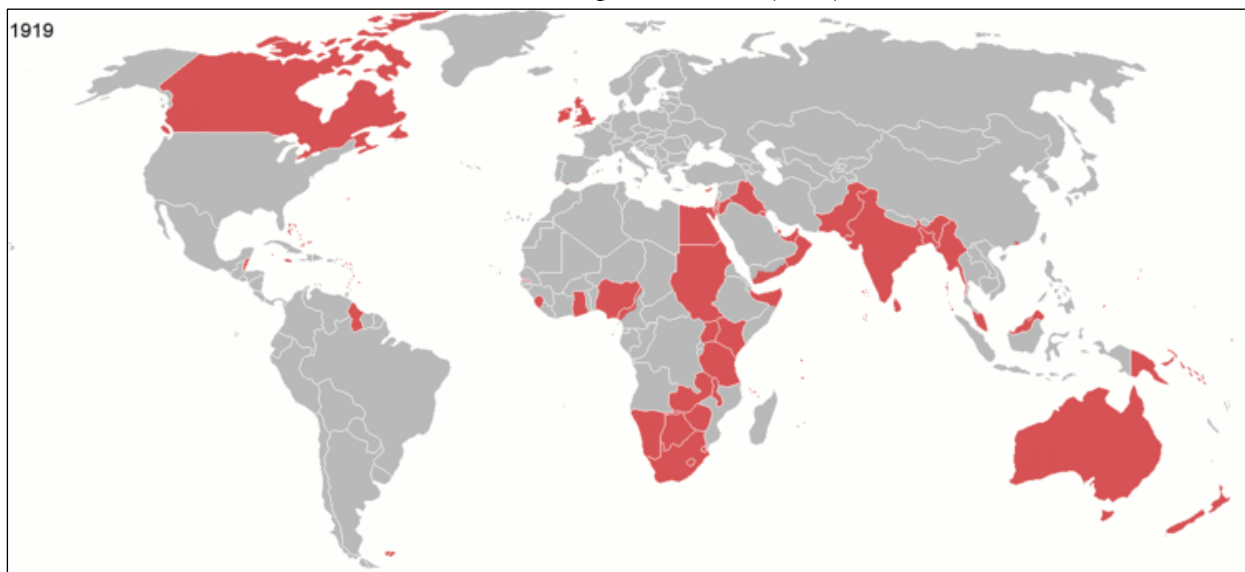
A pesar de la importància internacional de l'anglès i pel que fa a la seua posició en els països del *cercle interior*, la tendència anglòfona de no legislar sobre les funcions socials de la llengua no establint, per exemple, una llengua oficial en diversos dels territoris on és històricament primera llengua, ha portat fins al moviment *English-only*⁵⁸ en diversos estats dels Estats Units, que demana que es fixe l'anglès com a llengua oficial única en resposta a la percepció de canvis no desitjats en el mercat lingüístic, sobretot per l'augment de residents llatinoamericans i la consolidació de l'espanyol com a llengua vehicular. Aquest fet ens mostra que els capitals que comporta la llengua anglesa fins i tot en el primer cercle no deixen d'estar qüestionats i subjectes a canvi.

3.2.2.2 El cercle exterior com a mercat lingüístic

El cercle exterior queda definit pel fet que la llengua anglesa s'hi considera segona llengua i no llengua estrangera ([veg. 2.1.1](#)), fet que remet directament a la història i als processos de colonització duts a terme per l'Imperi Britànic. Si relacionem el mapa d'aquest imperi en el seu moment de màxima extensió amb el de països on l'anglès és llengua oficial (*de iure* o *de facto*), observarem que són idèntics en un percentatge molt alt.

⁵⁸ La derivació popular d'aquest moviment es troba, per exemple, en una cançó interpretada per Roy i Kay Rivoli, "Press one for English", que es pot visualitzar a Youtube (incorporada el 8 de juny de 2007) i que cita Roosevelt com a origen de la política que es demana.

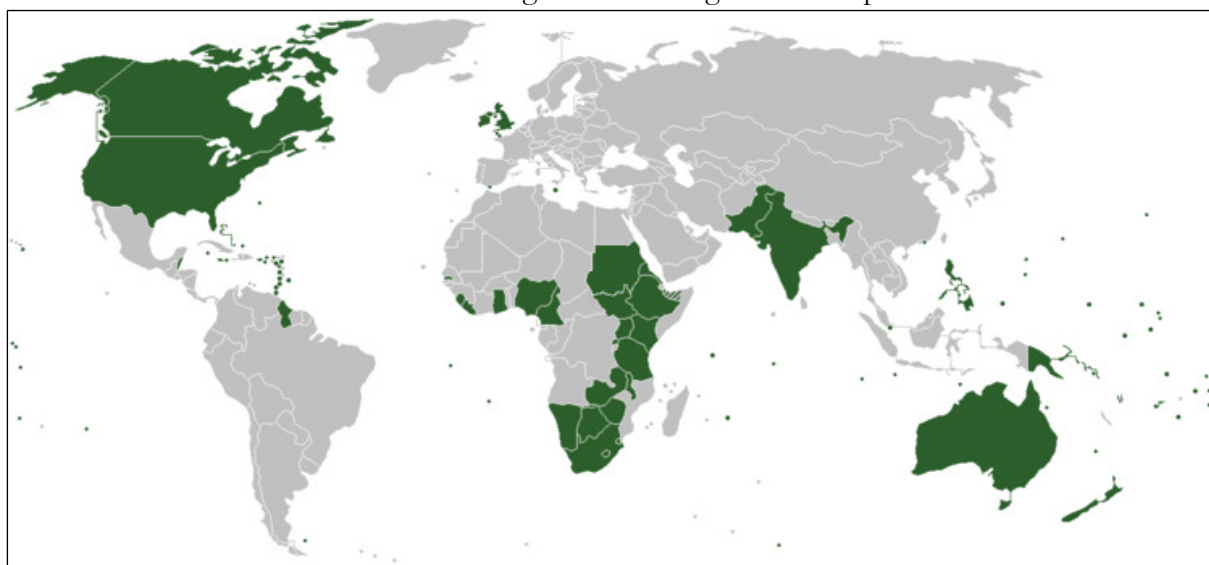
Gràfic 6. Imperi Britànic (1919)



Font: http://en.wikipedia.org/wiki/File:British_Empire_evolution3.gif, gener 2012

Des del **camp polític**, la posició de la llengua anglesa queda definida com a dominant en el mercat lingüístic quan s'ha constituït en llengua oficial d'un estat ([veg. 3.2.2.2](#)), fet que li atorga en principi el més alt capital simbòlic. Sobre aquesta qüestió, la *Wikipedia* anglòfona presenta la següent llista:

Gràfic 7. Estats amb l'anglès com a llengua oficial o predominant



Font: http://en.wikipedia.org/wiki/File:English-as-Official-Language_Map.png, gener 2012

Com és evident, el mapa anterior el conformen els països del primer i del segon cercle. És clar que la llista d'estats que formen part del segon cercle no és absoluta i que cal entendre la distinció de manera flexible. Tanmateix, la classificació és útil per recordar la situació en diversos camps. Per exemple, "l'anglès és la **llengua oficial** del Pakistan i s'utilitza en les relacions empresarials oficials, en el govern i contractes legals. L'anglès és la llengua obligatòria des del primer curs escolar. Tots els cursos s'ensenyen en anglès. El Pakistan és el 9è país anglòfon més gran del món." Quant a l'Índia, "el panorama lingüístic de l'Índia és

complex. D'acord amb la Constitució, l'hindi en l'escriptura devanagari és la llengua oficial de la unió i l'anglès és la *llengua oficial subsidiària*; tanmateix, l'anglès és obligatori per als textos autoritzats de totes les lleis federals i de les decisions de la Cort Suprema, i (juntament amb l'hindi) és una de les dues llengües del parlament indi. L'anglès és gairebé l'única llengua de tota l'educació superior, els negocis i la ciència. També s'utilitza àmpliament en l'administració. Com a tal, es considera sovint que l'anglès és la llengua oficial de facto de l'Índia.

D'altra banda, alguns països utilitzen la llengua oficial anglesa com a força unificadora, a pesar de la influència dels principals idiomes locals en llocs com Bangladesh, Botswana, Fiji, Ghana o Kènia (*Wikipedia*, "List of countries where English is an official language", gener 2012^{ccclxvi}). Quant a l'Àfrica, cal observar que 65% o més dels africans que viuen en àrees rurals són amb tota probabilitat multilingües, però no en anglès o francès (Trudell, 2009: 2^{ccclxvii}). Un quadre de les llengües parlades a l'Àfrica, la seua relació amb el mercat lingüístic i el percentatge de parlants, permet observar que les antigues llengües colonials mantenen la seua posició com a llengües oficials i de docència, però no apareixen com a primeres o segones llengües (Ouane 2003: 261).

Tenint en compte que l'anglès és en aquests països i en general segona llengua i no s'aprèn, per tant, en l'entorn familiar, caldrà veure com s'organitza l'entorn perquè els parlants l'apreguen progressivament. És aquí on entren els plantejaments del **sistema educatiu**: en les zones del cercle exterior amb l'anglès com a llengua colonial o dominant en algun sentit, l'ensenyament de matèries en anglès o, més en general, l'ús de l'anglès com a llengua de docència en diversos nivells educatius és un element no innovador sinó més al contrari continuador d'una tradició de domini, i els analistes el perceben sovint com a problemàtic (Sultana, 2001: 24; Brock-Utne, 2003; Ndumbe, 2004).

Com a exemple, a Hong Kong, amb una evolució històrica molt concreta, ha calgut decidir entre l'ús de l'anglès i del xinès com a llengües de docència, s'han fet estudis i "el Departament d'Educació... va informar que la investigació educativa, tant mundial com a Hong Kong, va demostrar que (1) els estudiants aprenen millor mitjançant la seua llengua materna; (2) estan més motivats per aprendre en la seua llengua materna; (3) els qui aprenen en la llengua materna arriben més lluny en general que els qui utilitzen l'anglès com a llengua d'instrucció (per exemple en els exàmens del Certificat d'Educació de Hong Kong), (Morrison i Lui, 2000: 480^{ccclxviii}). Com a resum, "els arguments *educatius*, *pedagògics* i *psicològics* semblen donar suport a l'ús del xinès com a mitjà d'instrucció (XMI) i el capital lingüístic, pel que sembla, ha de ser reinterpretat com a xinès. D'altra banda, els arguments *econòmics* i *tecnològics* semblen donar suport a l'ús de l'anglès com a llengua vehicular i alhora a un augment del mandarí com a fonts de capital lingüístic (per exemple, la perpetuació de l'elit bilingüe i trilingüe a Hong Kong). Es pot suggerir, potser amb cruïra, que diversos factors de micro-nivell semblen empènyer cap al XMI, mentre que a els factors de nivell macro empenyen cap a l'anglès... Tot això, però, queda invalidat pel factor *polític* de nivell macro, que sembla estar guanyant la batalla, en el qual el XMI serveix una agenda política i redefineix el capital lingüístic en termes xinesos, alhora que reconeix la importància mundial de l'anglès. Com que aquest factor s'afegeix amb força a l'argument educatiu que apunta a l'evidència d'un augment del rendiment dels estudiants a les escoles amb el XMI, és gairebé inqüestionable" (Morrison i Lui, 2000: 482^{ccclxix}). En general, la situació és especialment complexa a l'**Àsia**, on els països del *segon cercle* més significatius són l'Índia i el Pakistan⁵⁹.

Observem tot seguit alguns dels casos del **continent africà**, en què la situació és fonamentalment diferent pel que fa al percentatge de parlants: sobre els estats francòfons, "hi ha força investigació que

⁵⁹ Vaish 2010 ens presenta la posició de l'anglès en diversos països, alhora que s'aborden altres llengües potencialment globals.

demostra clarament que menys del 15% de la població africana dels països "francòfons" pot (arribar a) comunicar en francès, mentre que el 90% de la mateixa població comunica prou bé en llengües africanes d'ús freqüent com el Hausa, Djula/barmanankan, Fulfulde, Suahili i Wolof (Djité, 1990 a Brock-Utne, 2002a: 16^{cclxxx}). Sembla que les mateixes xifres es podrien aplicar als estats anglòfons. En aquest context, té molt de sentit preguntar-se "quines són les classe socials beneficiades per l'ús continuat de les llengües europees a l'Àfrica? Qui hi guanya? Qui hi perd?" (Brock-Utne, 2002a: 7^{cclxxxi}).

Ja el 1986, l'escriptor marxista kenyà Ngugi wa Thiong'o (que havia començant publicant en anglès com a James Ngugi) escrivia, en la seua obra *Decolonising the Mind. The Politics of Language in African Literature*, "l'arma més gran que dirigeix i de fet desferma diàriament l'imperialisme contra el desafiament col·lectiu és la bomba cultural. L'efecte d'una bomba cultural és el d'anihilar la fe d'un poble en els seus noms, en les seues llengües, en el seu entorn, en la seua herència de lluita, en la seua unitat, en les seues capacitats i, al capdavant, en ell mateix. Els fa veure el seu passat com a terra erma incapaç d'èxits i els fa voler distanciar-se d'aquella terra. Els fa voler identificar-se amb allò més allunyat d'ells mateixos; per exemple, amb les llengües d'altres pobles més que amb les pròpies (Thiong'o, 1986: 3^{cclxxii}).

Més endavant, s'observa que "Zàmbia és un exemple d'un dels fracassos més greus d'aquest tipus. En l'actualitat hi ha menys persones capaces de comunicar-se eficaçment en anglès que abans de la independència del país, tot i una política d'ús exclusiu de l'anglès a les escoles" (Alexander, 1997: 87^{cclxxiii}). Per la seua part, Stephen Mugeta Neke fa una anàlisi de l'hegemonia de l'anglès a Tanzània a partir d'entrevistes amb experts en educació de diferents àmbits i nivells, i la conclou amb aquestes paraules: "el que l'anglès està fent a Tanzània és assegurar que l'estructura educativa continua igual que estava durant el període colonial, i que les divisions socials basades en una distribució desigual dels recursos (comptant-hi l'anglès) es mantenen i reproduïxen" (Neke, 2003: 232^{cclxxiv}). En concret, Neke acusa l'ús de la llengua anglesa de limitar el desenvolupament del suahili, de crear elitisme i dependència d'Occident, de crear identitats conformades per la cultura occidental en què "les persones semblen haver perdut confiança en el valor i la efectivitat dels seus sistemes culturals i de la base del seu coneixement". "L'anglès ha creat grups socials amb diferents repertoris lingüístics, la majoria dels quals no aconsegueixen entrar en el centre de l'activitat socioeconòmica del país i, per tant, n'han quedat al marge". "Perquè l'anglès a Tanzània siga una via d'accés empoderadora a l'ampli món, hauria de ser un recurs apropiat i posseït per molts, no tan sols l'elit i alguns rics que poden utilitzar el seu poder per aconseguir-la. Això exigeix un canvi en les estratègies de política i planificació lingüístiques" (Neke, 2003: 245^{cclxxv}).

Pel seu costat, els pedagogs Paulo Freire i Donald Macedo pensen que "cal donar la més gran importància a la llengua materna dels aprenents, ja que és a través d'elles que les persones seran capaces de reconstruir la seua història i cultura. Això no els impedeix emfasitzar que l'objectiu de l'alfabetització, que allibera i emancipa, mai no hauria de ser limitar els estudiants a la seua llengua d'origen. Una restricció lingüística així porta inevitablement cap a un gueto lingüístic i redueix la gent al silenci. Donar poder i responsabilitat als aprenents exigeix que sàpiguen la llengua dominant a la societat" (Ouane, 2003: 250^{cclxxvi}).

A Tanzània, per exemple, guanya pes la idea que és millor que l'anglès deixe de ser llengua vehicular de docència i convertir-lo sempre en una assignatura, encara que entre els no especialistes potser és encara majoritària "la *fa·làcia de la màxima exposició*, pensant que, com més escoltes una llengua, més l'aprens. Definitivament, això no és així. Depèn dels contextos en què estigues exposat a la llengua. Si és en un context natural en què la sents tot el dia i tens abundants oportunitats de practicar-la, l'exposició màxima t'ajudarà a aprendre-la. Tanmateix, si és en un context escolar, en què la llengua és una que no

sents normalment al teu voltant, utilitzar-la com a llengua de docència la convertirà en una barrera al coneixement de l'assignatura i *no* ajudarà a aprendre la llengua estrangera. Sobretot si la sents de professors que no la parlen bé" (Brock-Utne, 2003a: 2^{cclxxvii}). Contra els criteris dels especialistes, l'opinió del ministre tanzà (2003) a favor del manteniment de l'anglès com a llengua vehicular de docència a l'escola secundària es basava "en el fet que cada dia rebia sol·licituds per crear noves escoles primàries privades a Tanzània amb l'anglès com a llengua de docència, però no en rebia cap de pares que volien crear escoles secundàries privades amb el suahili com a llengua vehicular" (Brock-Utne, 2003a: 7^{cclxxviii}). Si es té en compte quins poden ser els grups socials amb suficient capital econòmic i cultural per tenir la iniciativa de crear una escola privada, és fàcil adonar-se que l'opinió del ministre Joseph Mungai es basava en els plantejaments de grups socials molt concrets, mentre que els especialistes tenen en compte segurament un percentatge prou més gran de població.

És clar, però, que l'ús d'una antiga llengua colonial s'ha considerat una solució satisfactòria davant els problemes que crea la selecció d'una llengua autòctona. Per posar l'exemple de Nigèria, "els parlants de llengües minoritàries sovint se senten dominats lingüísticament pels parlants de Hausa, Igbo o Yoruba [les llengües més parlades] i, per tant, opten per l'anglès. De fet, poden considerar la llengua anglesa com la millor herència de l'època colonial... les actituds cap a l'anglès són més negatives entre els influents parlants de Hausa. En general, sembla que l'anglès ja no es percep a Nigèria com la llengua de l'opressor, sinó com a eina que porta a terme una funció útil en una societat multilingüe" (Spichtinger, 2000: 22^{cclxxxix}). Si, seguint una interpretació extrema dels criteris de Robert Phillipson, "fóra necessari eliminar l'anglès perquè és estranger... també caldria dissoldre la mateixa Nigèria, perquè va ser concebuda com una estructura colonial" (Spichtinger, 2000: 21^{cclxxxix}).

Si passem al cas de l'**educació superior**: "avui dia, cap universitat de l'Àfrica subsahariana té una llengua indígena africana com a llengua d'instrucció. Les llengües d'ensenyament a les universitats de l'Àfrica subsahariana són els idiomes europeus: anglès, francès, portuguès, holandès (a Sud-àfrica), i italià (quan la universitat a Somàlia funcionava). Ali Mazrui (1996) argumenta que l'elecció de les llengües europees com a mitjans de comunicació de l'ensenyament a les universitats africanes ha tingut profundes conseqüències culturals per a les societats a les quals serveixen aquestes universitats. Ell posa com a exemple professionals científics japonesos que poden organitzar una conferència i discutir assumptes professionals en la seua totalitat en japonès. (Podria haver també esmentat científics coreans, alemanys, noruecs o finlandesos, que fan el mateix). Diu Mazrui: "Però un congrés de científics africans dedicat a qüestions científiques, dut a terme principalment en una llengua africana, és de moment, sociològicament impossible" (Brock-Utne, 2003b: 27^{cclxxxix}). Tot i que a vegades és difícil assenyalar causes directes per a l'ús d'una o altra llengua de docència en el sistema educatiu, en alguns casos la relació és molt visible. Fins a 1991, data d'inici d'una guerra civil inacabada, "a Somàlia, la llengua de docència en totes les facultats excepte la Facultat d'Educació era l'italià (malgrat que la llengua de docència a l'escola primària era el somalí i a l'escola secundària, l'anglès) perquè la universitat rebia d'Itàlia ajuda per al desenvolupament. Tanmateix, la Facultat d'Educació estava patrocinada pels Estats Units i, en conseqüència, l'anglès era la llengua que s'hi utilitzava per a la docència" (Brock-Utne, 2003a: 16^{cclxxxix}).

Per a tots els nivells educatius s'han esgrimit els costos de la **traducció dels materials** d'aprenentatge que no existeixen en les llengües autòctones. Davant d'aquest argument, Birgit Brock-Utne respon amb una pregunta complementària, ja que cal tenir en compte també "quins són els costos dels infants que abandonen l'escola, que repeteixen curs rere curs, que estan asseguts passivament i aprenen a copiar apunts, gairebé res més" (Brock-Utne, 2003a: 18), és a dir, cal tenir en compte totes les persones

per a les quals la docència en anglès crea barreres insuperables. D'altra banda, cal recordar que l'ús de materials publicats en les antigues llengües colonitzadores beneficia les editorials de països del *primer cercle* directament i indirecta. Així, el 1987 es va crear a Tanzània l'English Language Teaching Support Project amb l'objectiu de millorar els coneixements dels professors d'anglès proporcionant-los llibres i, al contrari que en projectes anteriors, es va donar l'oportunitat que els mateixos tanzanesos crearen els llibres. Tanmateix, "l'acord estipulava que la primera edició de tots els llibres publicats en el marc del projecte ho foren al Regne Unit i per part de Longman, Macmillan, Oxford University Press o Evans. A Tanzània només es podien publicar les reimpressions... Es diu que els editors britànics van insistir que ells havien de publicar els llibres al Regne Unit encara que els manuscrits vingueren de Tanzània" (Bgoya en Brock-Utne, 2003a: 20^{cclxxxiii}). Així la indústria editorial tanzana no guanyava res amb l'acord.

Pel que fa a la dificultat d'utilitzar les llengües autòctones per la seua falta de lèxic especialitzat o per la diversitat existent, s'ha assenyalat, d'una banda, que l'esforç per a desenvolupar la terminologia suposa sempre un reconeixement de la llengua i dels seus parlants; de l'altra i per al context africà, s'observa que la història colonial i el plantejament fragmentador no han ajudat a consolidar l'ús de les grans llengües compartides per les societats africanes (Brock-Utne, 2003a: 20-21), tot i que es constata que "quasi la totalitat de la població africana es pot entendre utilitzant un total d'entre 15 i 18 llengües africanes" (Trudell, 2009: 2^{cclxxxiv}).

La desigualtat entre les persones del cercle interior (els nadius) i les del cercle exterior queda exemplificada en dos sentits relacionats amb la mateixa **adquisició del capital incorporat**. Tal com veiem, només els anomenats 'parlants nadius' poden aspirar a establir les normes i regles de funcionament de la llengua, i s'arriba a la situació que "molts estudiants que han estat utilitzant l'anglès des que van començar l'escolaritat en els seus països (africans i asiàtics), encara han de passar les proves TOEFL o IELTS [veg. 3.3.] abans de poder entrar en universitats dels EUA i del Regne Unit" (Phan Le Ha, 2005: 3^{cclxxxv}).

Si per una part l'aprenentatge de la llengua anglesa es podia veure com una imposició del poder colonial, per l'altra deixar d'aprendre aquesta llengua en qualsevol lloc del món consolida divisions socials importants entre els qui tenen un nou instrument d'accés al "món exterior" i aquells que queden limitats per les llengües autòctones menys difoses (Brutt-Giffler, 2002; Fujimoto-Adamson, 2006). Janine Brutt-Giffler aporta diversos exemples del cercle exterior en què l'anglès s'utilitza per a excloure persones de posicions de poder limitant-ne l'accés a l'Índia o diversos països africans; etiquetant els parlants negres de Sud-àfrica com a no nadius; utilitzant aquesta competència com a filtre per a les oportunitats educatives i laborals al Vietnam o fent que la població japonesa que parla anglès s'occidentalitze i altere la seua identitat⁶⁰. L'autora conclou que l'anglès no pertany a tothom de la mateixa manera i recull propostes de diversos autors des de la lingüística aplicada i la pedagogia (Canagarajah, Pennycook, McKay o Brutt-Griffler) per fer que l'anglès pugui esdevindre una llengua autènticament mundial (Le Ha, 2005). Es tractaria que el **capital simbòlic** que comporta aquesta llengua deixi d'estar associat a les persones del primer cercle i passe a ser compartit pels parlants del segon cercle, que reivindiquen majoria numèrica i de fet són *nadius funcionals* (Kachru, 1998). Val la pena recordar, però, que el capital simbòlic va associat a altres capitals, i que cal tenir-los tots en compte a l'hora de fer qualsevol anàlisi.

De moment, en les zones colonitzades, el capital simbòlic del poder colonitzador comporta una "**docilitat** envers allò internacional que -en última instància- poua les seues arrels en la relació simbòlica desigual entre les nacions on els atributs culturals dels països dominants gaudeixen d'un reconeixement i

⁶⁰ Exemples semblants es poden trobar en Gnutzmann i Intemann, 2005.

d'un valor que s'imposa a les nacionalitats dominades" (Nogueira, 2008: 117). En els casos dels països en desenvolupament, sabem que "un capital internacional de competències i de relacions representa un avantatge no menyspreable en les estratègies de poder en el camp nacional i ha estat, de fa temps, associat a les elits nacionals" (Nogueira, 2008: 117^{cclxxxvi}).

3.2.2.3 El cercle en expansió com a mercat lingüístic

Pel mateix fet que el terme agrupa totes les zones en què l'anglès no ha estat mai llengua oficial, el *cercle en expansió* és un gran calaix de sastre que no permet considerar les zones com una unitat; bàsicament, el que totes les zones tenen en comú és no haver estat mai colònies polítiques de cap estat del primer cercle, en concret del Regne Unit o dels Estats Units. Es donen tot seguit una sèrie de notes disperses i poc homogènies que volen assenyalar algunes tendències significatives en aquests grups de països.

Històricament, aquests països comparteixen el fet que la llengua anglesa hi és **llengua estrangera i no segona llengua**, per la qual cosa el seu capital és molt més baix, comptant-hi el capital simbòlic, que no compta amb el suport de forces passades. Per tant, no s'hi pot assumir la docilitat de què parlen Nogueira et al. (2008) referint-se al Brasil.

D'altra banda, però, els processos de globalització fan que (com hem vist en l'[apartat 2.1.1](#)) la distinció resulte a voltes difícil de mantenir, de manera que en els països del cercle en expansió molts dels aspectes definitoris de la seua situació s'acosten cada vegada més als que defineixen els del cercle exterior. Així, hi ha hagut diversos projectes per a **convertir l'anglès en llengua oficial**, sobretot en països asiàtics: el mateix president de Corea del Sud, Roh Moo-hyun, va plantejar un ús progressiu de l'anglès com a llengua oficial al país en el camp econòmic, amb la finalitat d'aprofitar les oportunitats que obre la ràpida globalització (Shim, 2004^{cclxxxvii}). En el cas de Malàisia, un dels elements que s'ha destacat en la seua evolució educativa són els canvis en la llengua d'instrucció, especialment en les escoles privades, que tendeixen progressivament a adoptar l'anglès com a llengua vehicular (Phua, 2003: 4): després d'una trentena d'anys en què l'esforç es va centrar a convertir la llengua oficial, Mahasa Belayu, en la llengua realment utilitzada en l'administració i l'educació, l'arribada de la societat del coneixement i de la globalització va fer que els esforços canviaren totalment de signe a partir dels anys 90, i sobretot el 2003, amb la introducció de l'anglès com a llengua vehicular per a ciència i matemàtiques (Vaish, 2010: 184).

El resum de la situació en diversos **estats asiàtics** ens el pot oferir la recensió de Park 2009, sobre la construcció de l'anglès com a llengua hegemònica a Corea. Segons afirma el crític, "aquesta investigació ofereix una resposta innovadora a la "febre anglesa" que la majoria de països asiàtics estan patint: si la importància i la necessitat de l'anglès no és natural ni neutral, sinó construïda i reconstruïda a través de discursos locals i globals amb clares ideologies político-econòmiques, ha de continuar la població asiàtica sentint-se boja per aprendre i parlar l'anglès, o bé pensar tranquil·lament vies alternatives de definir la seua relació amb l'anglès?" (Wu-peng, 2011: 813^{cclxxxviii}). Si els orígens de la "febre" a què es refereix l'autor es relacionen amb la voluntat de progrés tecnològic, industrial i comercial que s'ha identificat amb l'occidentalització, és clar que els capitals amb què es relaciona la llengua anglesa són, com en totes les altres zones del cercle en expansió, les causes més generals d'aquesta febre.

Des d'una perspectiva històrica, en els països asiàtics i concretament a la Xina i el Japó, el contacte amb l'anglès va adquirir relleu a partir de la segona part del S. XIX, en què la voluntat dels imperis occidentals d'establir relacions comercials va posar de manifest la seua superioritat tecnològica. Des d'aleshores aquests països s'han debatut per períodes entre la necessitat i el desig d'aprendre anglès com a

part del seu procés de modernització, i la pèrdua d'identitat que es percep que comporta la utilització d'aquesta llengua amb la cosmovisió que se li associa ("representació d'Occident", Fujimoto-Adamson, 2006: 13). Això ha augmentat l'interès pel valor instrumental de la llengua, mentre que ha creat un rebuig al seu capital simbòlic, posició relacionable amb un hàbitus instrumental, veg. [2.4.3](#).

L'estudi de Taeko Seki sobre les motivacions dels estudiants universitaris japonesos per aprendre anglès obté aquests resultats: "la més alta motivació era "l'admiració envers parlants japonesos que dominen l'anglès"... Les següents motivacions més altes estan relacionades amb l'anglès com a llengua internacional, per ampliar horitzons i gaudir de cultures estrangeres -per als estudiants japonesos, l'anglès és la porta d'entrada al món, més que no la llengua de països concrets... Entre les motivacions menys triades... hi havia "l'assimilació amb països anglòfons" -els estudiants japonesos se senten clarament identificats i orgullosos de la seua identitat japonesa" (Seki, 2006: 227^{ccclxxxix}). Una possible 'solució' als problemes que posa el capital simbòlic de la llengua anglesa és la seua apropiació per part dels parlants. Aquesta és precisament la proposta de B. Kachru amb els seus World Englishes o llengües angleses del món (Kachru, 2005). Tanmateix, la proposta s'ha fet pensant en parlants que la tenen com a segona llengua i sembla difícil d'eixamplar als qui la tenen com a llengua estrangera.

La situació actual, doncs, és que "a pesar d'una assignació gegantina de recursos per a l'ensenyament i estudi de l'anglès al Japó, hi ha crítiques generalitzades... que se centren en el fracàs japonès per tenir un plantejament realista i culturalment informat de l'educació en anglès i el que hauria d'assolir... Hi ha quatre crítiques centrals: a) la societat japonesa és insular i llunyana de la resta del món; b) els japonesos, com molts americans i britànics, però a diferència de molts altres pobles que utilitzen l'anglès, són obstinadament monolingües; c) els programes i mètodes d'ensenyament són rígidament convencionals i es resisteixen a qualsevol canvi o innovació substantiva; d) el principal objectiu de la docència en anglès a les escoles és preparar els estudiants per a exàmens no comunicatius de llengua" (Brady, 2008: 45^{cxc}; veg. també Fraser, 2010). La referència al monolingüisme com a problema per a l'aprenentatge de l'anglès també es dona a Corea (Mihyon Jeon a Vaish, 2010: 166).

La Xina és actualment l'estat amb més professors i aprenents d'anglès com a llengua estrangera, uns 150.000 professors estrangers nadius com a mínim i un milió de professors xinesos d'anglès. A causa de decisions polítiques i de la influència de l'Institut Britànic al país, l'anglès actua com a filtre per a l'ensenyament universitari, per a l'ocupació de qualitat, per a la prosperitat econòmica i l'estatus social. La posició de l'anglès a la Xina s'ha interpretat des del punt de vista de l'imperialisme lingüístic per Qiang i Wolff 2005, segons els quals és la segona llengua no oficial. D'acord amb Wolff 2011, l'aprenentatge de l'anglès a la Xina es basa en quatre mites que delaten l'imperialisme al qual està sotmès l'estat: tothom a la Xina ha d'aprendre anglès; cal dominar la llengua anglesa (sense especificar quina varietat de llengua cal aprendre); l'única manera de millorar l'anglès és amb parlants nadius; finalment, es valora negativament utilitzar el xinglès, és a dir, l'anglès amb clares influències de la llengua pròpia⁶¹.

Pel que fa al primer mite, però, cal assenyalar per exemple que "fins i tot en llocs com el Japó, que tenen un alt índex de glocalització, les persones que aprofiten les classes d'anglès són majoritàriament les que volen visitar els països de parla anglesa o aconseguir llocs de treball administratius d'alt nivell en els quals la competència en la llengua estrangera és un plus. Com que *l'anglès no és necessari*⁶² com a llengua vernacla alternativa o com a llengua franca per a la comunicació entre els japonesos al Japó, igual que no

⁶¹ Segons Wolff (2011), quan es desmunten aquests mites, els aprenents milloren, com a mínim, en autoestima, motivació, disciplina, creativitat i habilitats d'autoaprenentatge.

⁶² Cursiva afegida.

ho és en molts altres països del *cercle en expansió*, la majoria dels estudiants no estan particularment motivats per la llengua, sobretot perquè poden guanyar-se la vida dignament en la seua llengua materna" (Mufwene, 2010: 49^{ccxi}). Com a exemple complementari en un sentit paral·lel, Lan exposa en un treball etnogràfic de llarga durada el valor de l'anglès com a capital a Taiwan per part de les immigrants filipines que s'incorporen al mercat laboral com a treballadores domèstiques. Per bé que el fet de provenir d'un país del *cercle exterior* on el coneixement de l'anglès és generalitzat els dóna un recurs que permet una valoració més alta del seu treball, sembla que no els permet canviar d'expectatives laborals, amb la qual cosa es confirma el valor superior del capital econòmic sobre qualsevol altre: "les dinàmiques del poder en una relació laboral queden determinades en última instància per la distribució de capital econòmic" (Lan, 2000: 30^{ccxii}).

La importància de l'anglès a **Llatinoamèrica** ha estat molt relacionada amb les relacions comercials i polítiques amb els Estats Units. A pesar de l'escassetat de bibliografia localitzable electrònicament, es pot afirmar pel que fa a l'aprenentatge que fins i tot la inclusió d'una llengua estrangera a l'escola primària i secundària no és generalitzada en la majoria de països (Báez, 1999). Sembla, per tant, fàcil arribar a la conclusió que la relació entre coneixement de l'anglès i grups socials ha de ser molt estreta. Potser per aquest motiu el capital lingüístic té també valor com a eina d'accés al capital social (López, 2009). Potser també per això, les classes altes tenen "disposicions particulars de reconeixement i d'inversió en béns simbòlics internacionals propis dels països desenvolupats, com el domini de la llengua estrangera, l'assimilació d'una cultura i d'estils de vida específics, considerats com a capitals necessaris per a l'acumulació i la rendibilitat del patrimoni simbòlic de la família... noció de bona voluntat cultural formulada per Bourdieu (1979). S'hauria de buscar el principi d'aquesta mena de "devoció a la cultura" en la distància entre el coneixement i el reconeixement dels estils de vida i dels productes o tries culturals més legítims... l'elucidació d'un discurs i de pràctiques de valoració incondicional de la dimensió internacional del capital cultural" (Nogueira, 2008: 107^{ccxiii}).

De fet, és a Llatinoamèrica on s'identifiquen de fa temps programes educatius bilingües específics: "pel que sé de l'anomenat bilingüisme d'èlit, la majoria dels programes, si més no a Colòmbia i en altres parts d'Amèrica Llatina, s'han desenvolupat a partir de les escoles privades creades originalment per atendre els fills de parlants estrangers que es van assentar al país. Així que encara avui tenim diverses escoles per a infants de llengua francesa, alemanya, suïssa [sic], italiana, anglesa i hebrea. Durant molts anys, aquestes escoles van ser el punt de referència per als programes bilingües d'èlit desenvolupats per a colombians hispanòfons. Quan es van posar de moda, fa uns 30-40 anys, s'inspiraven en els programes d'educació de les comunitats bilingües" (de Mejía, 2012^{ccxiv}).

Per completar la panoràmica de les zones del món en què l'anglès és llengua estrangera, caldria parlar dels estats d'**Àfrica** en què no ha estat la llengua colonial. En aquest sentit, destaca la informació que tenim sobre el Marroc de la mà d'Ahmed Boukouss (2006), que ens confirma que, per bé que l'anglès no té en aquest país cap estatus jurídic concret, ja l'any 1993 es percebia com una llengua molt útil, que progressava i "en el panorama lingüístic marroquí..., representa sens dubte la segona llengua estrangera del país, de bon tros per sobre l'espanyol, que ha retrocedit molt en el mercat marroquí dels béns lingüístics" (Boukouss, 2006: 89^{ccxv}). D'altra banda, una enquesta de 1989 constata que el mercat de treball demanava ja l'anglès com a llengua necessària, perquè s'identificava com la llengua de la nova tecnologia, molt per damunt del francès. Boukouss es basa en els camps de les institucions internacionals, les publicacions

científiques i els mitjans de comunicació, i aporta dades del camp de l'educació per confirmar la importància de l'anglès com a llengua estrangera i fins i tot, en alguns casos, com a llengua vehicular.

Finalment, si arribem a **Europa** i ens centrem en el camp **polític**, la consolidació de la importància de l'anglès s'observa per exemple a Finlàndia, on s'afirma el següent: "malgrat que l'anglès és oficialment una llengua estrangera a Finlàndia, en determinats àmbits i entorns sovint es tria oficialment o extraoficialment com l'única llengua de comunicació" (Leppänen i Nikula, 2007: 11^{ccxvii})⁶³.

A més de les opinions i recerques basades en un sol país, un dels focus centrals d'interès a nivell supraestatal és el de la gestió lingüística de la **Unió Europea** (veg. per exemple Van Parijs 2003 o Savidan 2002). En els seus orígens, el tema lingüístic es definia precisament per la inexistència. De totes maneres, el fet que el mateix tractat que creava la Comunitat Econòmica Europea, es firmara en quatre versions, totes elles jurídicament vàlides, i que aquestes quatre versions foren les de les llengües oficials en els estats signataris (alemany, francès, italià, neerlandès; el luxemburguès es considerava encara dialecte) indica des del principi quin era el plantejament lingüístic per defecte de la nova entitat. Els ens signants del tractat eren els estats i, com a tals, des del principi cadascun d'ells s'havia reservat la jurisdicció sobre el tema. L'anglès no era llengua oficial en cap d'ells i per això no tenia cap paper en la nova entitat. L'evolució de la col·laboració entre els països signataris i els que es van anar afegint al projecte aviat va posar damunt la taula un problema pràctic: la gestió de la comunicació lingüística entre persones d'orígens lingüístics tan diferents (Siguan, 1995: 159-184). De l'absència inicial es va passar, l'any següent (1958) a l'assumpció explícita que les llengües estatals dels països membres serien alhora llengües oficials i de treball de la Comunitat, a diferència del que s'esdevenia en el Consell d'Europa, per exemple.

Per bé que, des dels seus orígens, les declaracions sobre política lingüística general de la Unió Europea (i, prèviament, de la Comunitat Europea i del Mercat Comú) han exaltat la diversitat lingüística com a font de riquesa, la gestió quotidiana d'aquesta riquesa sembla problemàtica en prou sentits i es considera de diverses maneres, des d'una valoració positiva (gestió correcta) fins a l'observació d'una progressiva omnipresència de la llengua més dominant, l'anglès.⁶⁴ A les reunions de les comissions o en la redacció d'esborranys de documents, per exemple, només queda garantit l'ús de l'anglès, del francès i de l'alemany. De fet, en el funcionament quotidià de les institucions i treballadors de les institucions europees, sembla que l'ús de l'anglès és, a molts nivells, cada vegada més hegemònic, i que aquest procés augmenta progressivament amb l'arribada de nous membres que multipliquen les combinacions lingüístiques, l'última ocasió en 2007. Si, el 1986, la llengua d'origen dels textos produïts per la Comissió Europea era el francès en un 58%, ja el 1999 els textos es redactaven originalment en anglès en un 52%. Des d'aleshores la tendència encara s'ha accentuat més.

Sobre aquest ús quasi monopolístic de la llengua anglesa com a vehicle instrumental per dur a terme qualsevol gestió en el context de la UE hi ha prou estudis i queixes, sovint d'origen francès; per esmentar un exemple que respon a objectius diferents, val la pena assenyalar que l'organització esperantista BKC (Brusela Komunikadcentro) publica una pàgina web en la qual recull informació d'organismes diversos dins de la UE que practiquen el monolingüisme absolut i, per tant, situen en posició

⁶³ Aquesta situació, en què l'anglès no és exactament ni llengua estrangera ni segona llengua, ha estat elaborada teòricament per diversos autors. Abram de Swaan 2001 analitza la situació amb detall establint quatre nivells de comunicació lingüística: domèstica, transnacional, comunicació pública en les institucions europees i burocràcia interna de la Comissió Europea. Des del punt de vista de la diversitat lingüística, veg. Strubell, 2006. Una presentació general que presta atenció als àmbits més significatius es troba a Berns, de Bot i Hasebrink, 2007: 15-42.

⁶⁴ Un dels títols més suggerents és "Managing or Celebrating Linguistic Diversity in the EU?" (Peter Ives, 2004).

de desavantatge tots els parlants no nadius de l'anglès a l'hora d'informar-se, accedir a treballs, presentar ofertes de projectes, redactar-ne conclusions, etc. La majoria dels arguments utilitzats per reduir costos i donar suport a l'adopció de l'anglès com a llengua franca europea es basen en una noció de la llengua com a vehicle de comunicació instrumental des de la perspectiva de decisions preses per actors racionals. Són els arguments dels qui proposen que l'anglès pot ser apropiat per tothom: "per paradoxal que puga semblar, la mateixa difusió de l'anglès pot motivar els parlants d'altres llengües a insistir en la seua pròpia llengua local per a la identificació, per a unir-se emocionalment a la seua pròpia tradició cultural i històrica. No hi ha necessitat d'establir una dicotomia antiga entre les llengües locals i l'anglès com a "agressor hegemònic": hi ha lloc per a totes dues, perquè compleixen funcions diferents... L'anglès pot ser apropiat per tots els europeus, no com un símbol cultural, sinó com una manera de fer possible la comunicació" (House en Murray, 2003: 3^{ccxcvii}). Aquests arguments deixen de banda la història de la llengua en el context del sorgiment de l'estat-nació modern i de la democràcia. La llengua no és un bé privat sotmès bàsicament a decisions individuals, sinó un bé públic o hipercol·lectiu que segueix evolucions molt més complexes (De Swaan, 2001). La diferència entre una política lingüística declarada i unes actuacions de gestió lingüística que poden anar en un sentit contrari reflecteix incertesa (Phillipson, 2003:13, a Ives, 2004: 2; Torras, 2007a).

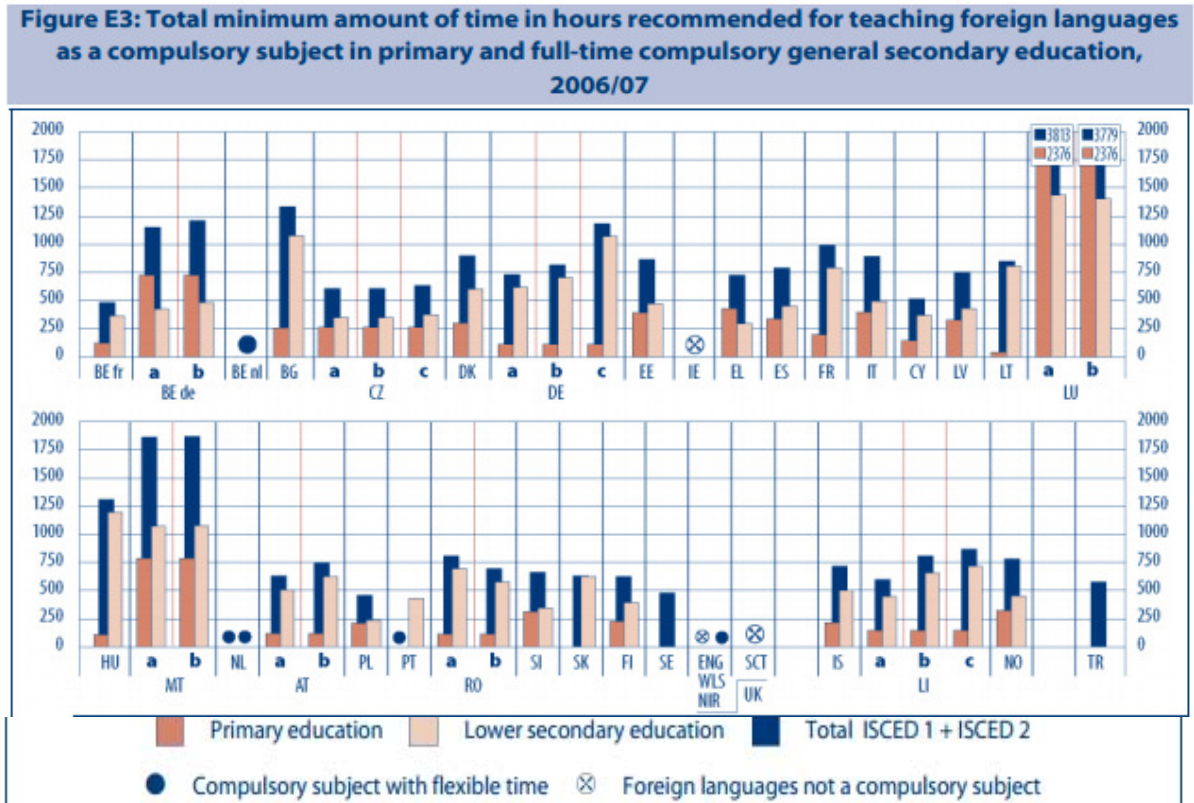
La posició consolidada de l'anglès en diversos entorns com el laboral (comerç i empreses, ciència i tecnologia) o els mitjans de comunicació s'analitza en obres com la de Berns et al., 2007. El **camp de l'educació**, però, és especialment rellevant perquè és on es produeix l'adquisició de la llengua. En aquest sentit i al nivell de la Unió Europea, "el manteniment de la diversitat lingüística i la promoció de l'aprenentatge d'idiomes i el multilingüisme són vistos com a elements essencials per a la millora de la comunicació i per a la reducció dels malentesos interculturals. La Comissió Europea (1995) va optar en un *Llibre Blanc* pel **trilingüisme** com un objectiu polític per a tots els ciutadans europeus. A part de la "llengua materna", cada ciutadà ha d'aprendre com a mínim dos "idiomes de la comunitat". De fet, el concepte de "llengua materna" es referia als idiomes nacionals dels Estats-nació concrets i s'ignorava el fet que la llengua materna i la llengua nacional no coincideixen per a molts habitants d'Europa. Alhora, el concepte d'"idiomes de la comunitat" es referia als idiomes nacionals de dos altres estats membres de la UE. En documents posteriors de la Comissió Europea, es va fer referència a una llengua estrangera amb alt prestigi internacional (deliberadament, no es feia cap referència a l'anglès) i a una anomenada "llengua veïna" (Extra i Yagmur, 2005^{ccxcviii}).

Tenint en compte, doncs, que l'objectiu declarat de la Unió Europea és el trilingüisme dels seus ciutadans, no ens pot sorprendre que, a pesar de la gran diversitat existent, una majoria aclaparadora d'infants comencen a aprendre la seua primera llengua estrangera de manera obligatòria abans dels deu anys en els 31 estats que consideren les dades Eurydice. Pràcticament tots els països tenen normatives que fan obligatori aquest aprenentatge almenys durant un any (EACEA, 2008: 29). Alhora, en les últimes dècades ha augmentat el nombre d'anys en què s'ensenya i es comença a ensenyar cada vegada a una edat més primerenca (EACEA, 2008: 34^{ccxcix}). "La situació més freqüent és aquella en què tots els alumnes han d'aprendre un mínim de dues llengües durant almenys un any en la seua educació obligatòria a temps complet" (EACEA, 2008: 37^{ccc}).

Pel que fa al nombre d'hores de classe en què s'ensenya la primera llengua estrangera, ha augmentat o ha continuat estable en la majoria d'estats examinats; en els casos en què l'Estat marca el nombre d'hores d'ensenyament anuals, no solen sobrepassar les 60 durant l'escola primària, mentre que

solen ser més de 90 durant la primera part de l'ensenyament secundari, època en què es concentra l'ensenyament (EACEA, 2008: 89-92^{ccci}).

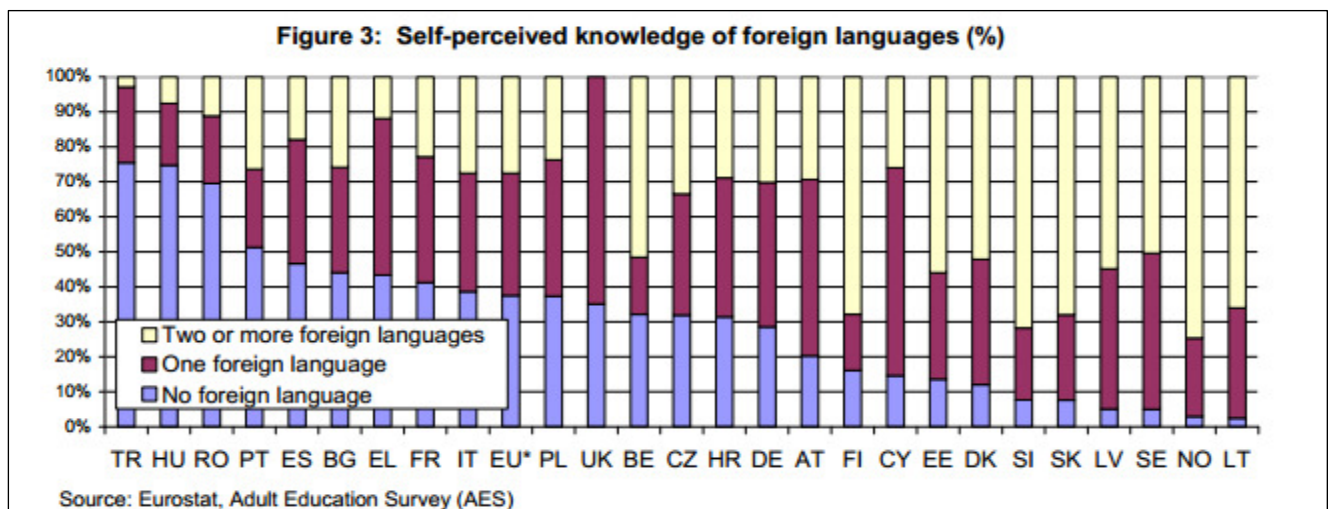
Taula 10. Hores mínimes recomanades per a l'ensenyament de llengües modernes com a assignatura obligatòria en educació secundària



Font: EACEA, 2008: 93

Des del punt de vista del **capital lingüístic incorporat**, és destacable l'autovaloració que fan els europeus de les seues coneixences lingüístiques, que posa de manifest importants diferències entre ells:

Taula 11. Autopercepció del coneixement de llengües estrangeres



Mejer et al, 2010: 7

D'altra banda, a partir d'un estudi centrat en els estudiants de secundària de Bèlgica, els Països Baixos, França i Alemanya, s'assenyala que la llengua anglesa és molt present, fàcil de trobar i accessible, tant en el sistema educatiu com fora d'ell, en molts països europeus (però no en tots, veg. Miquel Berga en APAC, 2005: 2). "Més enllà de l'escola, hi ha almenys tres factors importants que contribueixen a la presència de l'anglès: els mitjans de comunicació [música i ordinadors], les xarxes personals i la comunicació intercultural, tal com que s'exerceix durant les vacances i viatges a l'estranger" (Berns, de Bot i Hasebrink, 2007: 112^{ccvii}). Això fa que els grups d'aprenents-usuaris de la llengua creen "els seus entorns lingüístics personals d'acord amb les seues necessitats i capacitats" (Berns i de Bot en Gnutzmann i Interemann, 2005: 210^{ccviii}). Aquestes variables permeten entendre una part de les diferències en el domini de l'anglès per part dels adolescents, relacionades amb el seu hàbitus, que caldria situar en l'espai social corresponent. Si ens centrem en Espanya, "els alumnes espanyols són els que practiquen l'idioma anglès de l'escola amb la freqüència més baixa quan la pràctica es refereix a parlar en anglès amb els pares, germans o amics; veure la televisió en anglès; veure pel·lícules en anglès al cinema; llegir revistes, diaris o llibres; o viatjar a l'estranger. Però quan la pràctica es refereix a escoltar música en anglès a la ràdio o en cd o cassetts, o jugar a jocs d'ordinador, llavors la freqüència és bastant similar a la dels alumnes dels altres països. Aquesta manca de pràctica de l'idioma anglès fora de l'horari escolar es podria considerar com un fet important amb una gran influència en el rendiment dels alumnes espanyols" (Bonnet, 2002: 152^{ccviii}).

Sense deixar de banda l'adquisició del capital incorporat que suposa la llengua anglesa, cal considerar el **camp de la producció i consum audiovisual**, ja que es considera especialment significatiu l'hàbit de rebre emissions de països estrangers en versió subtitulada i no doblada, hàbit que es pot remuntar als anys 50 (als mateixos principis de la televisió de masses) i, en l'origen, fins als anys 20 i els principis del cinema sonor. Així, escoltar textos orals en una llengua estrangera se sol citar com el factor decisiu que augmenta els nivells de coneixement d'aquesta llengua en un país ("moltes persones en països com Finlàndia, on la majoria de les pel·lícules estrangeres estan subtítulades perquè aquesta és una pràctica més rendible que el doblatge, han assegurat haver adquirit una gran quantitat dels seus coneixements d'anglès gràcies a veure pel·lícules americanes subtítulades en finès o suec a la televisió", Vanderplank 1988 en Díaz i Fernández, 2008: 6; Danan, 2004: 73; Van Parijs 2003^{ccix}). El tema s'ha plantejat sobretot a Europa més que en altres continents, ja que les dues tradicions (doblatge i subtítolació) hi apareixen clarament confrontades. Aquí⁶⁵ s'observa una correlació clara entre els dos fets, per bé que caldria, entre altres, una precisa contextualització històrica per extraure alguna conclusió definitiva.

⁶⁵ Prenem com a referència els 15 països membres de la Comunitat Europea fins a l'any 2004 excepte Irlanda i el Regne Unit, on l'anglès no és llengua estrangera.

Taula 12. Visionat habitual de producció televisiva estrangera

| NIVELL DE CONEIXEMENT D'ANGLÈS ⁶⁶ | | VISIONAT HABITUAL DE PRODUCCIÓ TELEVISIVA ESTRANGERA |
|--|-----|--|
| UE15 | | |
| Països Baixos | 87% | subtitulat |
| Suècia | 85% | subtitulat |
| Dinamarca | 83% | subtitulat |
| Luxemburg | 66% | subtitulat |
| Finlàndia | 60% | subtitulat |
| Àustria | 53% | doblat |
| Bèlgica | 52% | subtitulat |
| Alemanya | 51% | doblat |
| Grècia | 44% | subtitulat |
| França | 34% | doblat |
| Itàlia | 29% | doblat |
| Portugal | 26% | subtitulat |
| Espanya | 20% | doblat |

Font: Comissió Europea, 2005: 4. Elaboració pròpia.

Per a Espanya, són freqüents les referències a la tradició del doblatge com a inhibidora de l'aprenentatge de l'anglès (Quintana 2007, Panataleoni 2008, Vidiella 2008) fins al punt que aquest factor es dona com a descomptat. Tanmateix, caldria com a mínim considerar també el cas portuguès, en què la tradició subtituladora no es correlaciona amb un coneixement molt més alt de la llengua anglesa. Consultant les estadístiques produïdes per Eurostat el 2010 comprovem que, si el coneixement de llengües estrangeres a la Unió Europea varia entre 0'3 i 2'5, essent la mitjana d'una llengua, a Portugal aquest coneixement és de 0,9 i a Espanya de 0,8. En tots dos estats saben anglès un 36,1% i un 32,4% de la població. Tenint en compte que les diferències van del 92,6% de Noruega al 14,5% d'Hongria, aquestes xifres ens recorden que tots dos països continuen a la cua del grup, però no estableixen diferències significatives (Mejer et al., 2010).

En relació amb el mercat lingüístic en els països en què l'anglès ha estat tradicionalment llengua estrangera i, més en concret, en relació amb el mercat lingüístic europeu en un context de globalització, acabem la panoràmica amb dues notes. Per una part, el funcionament d'aquest mercat en el **camp empresarial** està marcat per les seues relacions amb el camp polític i amb les dimensions de l'estat en qüestió: "en aquells països on tradicionalment ha existit un gran mercat lingüístic vinculat al propi Estat o a polítiques imperialistes o colonials, els costos econòmics de la internacionalització s'agraven per les barreres lingüístiques... els països pertanyents als grups lingüístics minoritaris però emparats per un Estat, sofreixen menors costos lingüístics, estan avesats a una major internacionalització de la seua economia i tant els sistemes d'educació públics com les polítiques lingüístiques empresarials semblen millor adaptats a la competència regional i global. En canvi, en els mercats lingüístics tradicionalment grans, les dificultats d'adaptació lingüística al comerç internacional són majors" (Alarcón, 2003: 11). Per l'altra, i en relació amb

⁶⁶ Percentatge de població capaç de mantenir una conversa en anglès.

el mercat laboral, s'han fet estudis a nivell europeu en què es constata l'existència d'anuncis professionals en què no tan sols es demana un alt nivell de competència en anglès, sinó que cal que les persones que presenten la seua candidatura tinguen l'anglès com a primera llengua, fet que suposa una discriminació d'entrada, comparable a la discriminació per sexe o pel color de la pell. "La preferència per un parlant nadiu d'una llengua concreta no és millor que la preferència per un home o per una persona blanca." (Brock-Utne, 2002b: 294^{cccx}).

Si assenyalàvem al principi d'aquest apartat la gran diversitat interna entre els països que formen part del segon cercle, val la pena recordar, pel que fa a Europa, que se solen establir⁶⁷ diverses zones o grups de països d'acord amb la geografia, però més encara amb la seua història, la seua economia, el seu sistema i relacions polítiques o el seu nivell de benestar social. Centrant-nos en els factors rellevants per al coneixement i usos de la llengua anglesa, una possible classificació⁶⁸ distingiria entre

- els països anglòfons (Irlanda, Gran Bretanya i Malta)
- Escandinàvia, els Països Baixos i Luxemburg
- l'Europa continental, amb França i Alemanya al capdavant (a pesar que la història lingüística i les declaracions polítiques sobre el tema són molt diferents en els dos estats, la intensitat de l'aprenentatge i usos de la llengua anglesa en les últimes dècades els fan aproximar)
- els antics estats comunistes de l'Europa Central i de l'Est, on el canvi sobtat d'influència lingüística del rus a l'anglès és el tret més significatiu en els últims vint anys.
- l'Europa mediterrània, amb característiques comunes que abordem tot seguit.

Si ens centrem en l'aprenentatge de llengües, caldrà combinar altres característiques amb la relativament simple classificació geogràfica: caldrà observar la dimensió dels estats per saber fins a quin punt han pogut funcionar històricament de manera aïllada; si han estat també potències colonitzadores, acostumades a tenir-se elles mateixes com a punt de referència i no buscar-lo fora; caldrà identificar també les seues activitats econòmiques centrals: als Països Baixos, per exemple, el comerç ha implicat històricament contacte; les relacions amb els veïns, l'equilibri de forces... "El secretari general del Ministeri d'Educació, Alejandro Tiana, confirma la tesi. Tenir una primera llengua forta fa que els seus parlants suporten menys pressió per aprendre altres idiomes" (Pantaleoni, 2008^{cccxi}). Segons el parer de Javier Orduña, catedràtic de Filologia Alemanya de la Universitat de Barcelona: "fins i tot actualment hi ha factors que poden reforçar la tradicional inhibició hispànica envers les llengües estrangeres, com és ara l'augment de la demanda internacional del castellà. Com es veu a la Gran Bretanya, disposar d'una llengua internacional inhibeix d'aprendre'n d'altres" (Codony, 2006: 21).

3.2.2.4 L'Europa meridional: un mercat lingüístic diferent?

Argumentem en aquest apartat la consideració de l'Europa del sud com un mercat lingüístic no unificat per forces internes, però sí diferenciat de la resta d'unitats geopolítiques del món. En aquest sentit,

⁶⁷ Vegeu, per exemple, la classificació de la viquipèdia anglòfona "Regions of Europe", que fa referència als grups amb què treballen les Nacions Unides.

⁶⁸ Semblant a l'establerta en Spichinger, 2000.

es considera que Espanya i els estats del sud d'Europa (fonamentalment, Portugal, Itàlia i Grècia⁶⁹) formen un macromercat lingüístic relativament unificat atenent al valor de la llengua anglesa com a capital i als usos que se'n fan. Presentem en primer lloc com diverses perspectives globals han argumentat una certa unitat entre els estats del sud d'Europa, unitat que remet sobretot al paper d'alguns agents socials rellevants, que pot tenir influència en la valoració dels diversos capitals. Es tracta d'un primer esborrany, incomplet i desequilibrat, que vol obrir camins de comprensió i podria portar cap a recerques substantives aprofundides.

Des de la **perspectiva històrica**, Salvador Giner (1995: 14-17) argumenta que els estats de l'Europa meridional tenen característiques arcaïtzants i en destaca els següents aspectes comuns a partir d'una descripció històrica cronològica: govern oligàrquic i exclusió popular extrema, és a dir, "l'exclusió sistemàtica de les classes subordinades de qualsevol forma de participació institucionalitzada i constitucional en l'esfera política" (Giner, 1995: 14); consolidació burgesa i exclusió popular; existència de dictadures feixistes i feixistoides amb polítiques públiques i familiars similars; finalment, establiment d'un ordre constitucional democràtic liberal en el marc del corporatisme capitalista. "Es pot contrastar que els quatre països meridionals comparteixen analogies pel que fa a la seua història, sistemes de valors i peculiaritats institucionals. Tots ells han patit, en diferent grau i durada, experiències de dictadures i governs autoritaris durant el segle XX i han experimentat "retards" en els processos de modernització... El factor religiós ha estat d'una gran rellevància estructural en els quatre països" (resum de Luis Moreno, 2001: 70^{ccccxii}). D'altra banda, aquests països, en què la doctrina religiosa ha tingut un paper important en la construcció de l'estat del benestar, comparteixen ara un alt grau de secularització després d'èpoques en què les institucions religioses han estat centrals (A. Moreno, 2004: 65).

Per la seua part, ampliant la perspectiva a l'àmbit mediterrani⁷⁰, Ronald G. Sultana (1996, 2001) fa una apreciació econòmica general: "com a part de la semiperifèria de l'economia mundial.. la "ribera" mediterrània juga un paper específic en la divisió del treball i en l'acumulació internacional de capital" (Sultana, 2001: 9^{ccccxiii}). Segons Sultana, aquesta zona "entre terres" (*medi-terrània*) juga el mateix paper, com a terra de trobada de persones, que la zona del Carib a Amèrica i l'espai entre Indoxina, el sud de la Xina, les Filipines i Indonèsia a l'Àsia. El mateix autor esmenta també qüestions històriques com la predominància i el lideratge econòmic i cultural de la zona dins d'Europa, perduts a partir del segle XVII. Des d'aleshores, es tracta d'una zona, menys desenvolupada que el nord, que comparteix una història política de dominació i de periferialització econòmica. Així, tant a Portugal (1974) com a Espanya (1975) o a Grècia (1974), la democràcia va arribar tardanament, sobretot si es comparen aquests països amb altres del primer món occidental. Pel que fa al procés d'integració en l'antiga Comunitat Econòmica Europea (actual Unió Europea), és destacable que, a pesar que Itàlia formara part del grup de països fundadors (1957), Grècia (1981), Portugal i Espanya (1986) van accedir-hi més tard, en una mateixa època.

Aquests estats comparteixen la tradició napoleònica d'un govern centralitzat amb una forta autoritat de l'estat, així com "un sotsdesenvolupament industrial i una modernització tardana, en què la falta d'una classe emprenedora autòctona i la dinàmica de la divisió internacional del treball van portar l'**Estat** a jugar un paper central en diverses dimensions de la vida del país" (Sultana, 2001: 18^{ccccxiv}).

⁶⁹ L'específic paper de la llengua francesa, la seua rellevància històrica, l'actuació de França com a gran metròpoli colonial i una política cultural i lingüística fortes i amb objectius molt ambiciosos ens fan situar aquest país fora del grup que presentem, tot i que les dades estadístiques sobre llengües estrangeres són sovint similars.

⁷⁰ El marc és, per tant, diferent: no és el mateix parlar dels estats que tradicionalment han conformat el "sud d'Europa" que de l'àmbit mediterrani en general. Tanmateix, no és l'objectiu d'aquest projecte establir agrupacions fixes i molt delimitades, sinó assenyalar situacions generals compartides.

Tanmateix, tot i la seua posició central, l'estat no és capaç d'acomplir totes les funcions de l'estat del benestar. Es tracta d'un estat dèbil, de caràcter assistencialista, que parteix del principi bismarckià de subsidiarietat, en què l'objectiu bàsic de la política social és atenuar les situacions de pobresa extrema, fet que comporta un subdesenvolupament de la política social, que, d'altra banda, es basa en la unitat familiar i no en l'individu. Mentre que les polítiques d'educació i sanitat tendeixen a ser universalistes, l'assistencialisme és molt evident pel que fa a la provisió de serveis socials relacionats amb l'atenció i cura de persones dependents. Per tant, els països mediterranis concilien alhora polítiques universalistes i polítiques assistencialistes, i fan conviure en un mateix sostre la generositat i l'esquifidesa (L. Castelló, 2007), fet que es pot comprendre millor si es té en compte que el desenvolupament de les polítiques públiques ha estat marcat pel dualisme del mercat laboral, un familisme amoral, la intensa presència de l'Església en la vida pública, una cultura cívica "parroquiana" i la debilitat dels partits d'esquerra per aglutinar les demandes d'interès social (A. Moreno, 2004: 65-66).

D'altra banda, el treball remunerat es converteix en la condició central per a rebre protecció social de l'estat, ja que cal ser cotitzant per accedir a aquesta protecció. Així les desigualtats, ja siguin basades en la classe social, en l'edat o el gènere, estan íntimament cenyides al grau de participació en el mercat de treball. Els estats segueixen el model corporativista basat en l'estatus ocupacional (garantir els drets socials dels treballadors) i orientat cap a les transferències econòmiques (A. Moreno, 2004: 70). Per una banda, trobem en aquests països un grup de beneficiaris "hiperprotegits" (Ferrera, 1995), que estan defensats per les muralles del *garantisme* i, per l'altra, trobem els "infraprotegits" que només, i ocasionalment, obtenen prestacions exigües (treballadors de l'economia informal). Aquest *hipergarantisme* selectiu representa una vertadera peculiaritat de la ribera llatina (Castelló, L., 2007). Segons Luis Moreno, Espanya és l'estat "que millor representa la posició equidistant entre els processos d'universalització dels seus sistemes de la salut, educatius i de pensions, i la permanència d'una seguretat social de caràcter contributiu" (Moreno, 2001: 70^{ccccv}).

Si pensem en el **mercat laboral**, s'observen dues característiques bàsiques: "l'heterogeneïtat de la seua força laboral i el pes de l'economia "submergida". En l'Europa meridional existeix una fractura en els seus mercats de treball entre els alts nivells de protecció dels ciutadans formalment ocupats (treballadors "fixos" i funcionaris), els qui es troben en la perifèria laboral (ocupats en llocs "mòbils", d'entrada i eixida en la zona assegurativa) i marginals (precaris, amb "treballs fem" o en l'economia submergida, que no generen drets contributius de la seguretat social (Moreno, 2001: 75^{ccccvi}).

Igualment, si l'any 1999 (segons dades de l'Institut Nacional d'Estadística a partir d'una enquesta de la Unió Europea; *AVUI*, 22-5-99), Grècia, Portugal, Itàlia i Espanya eren els països amb els salaris més baixos de la UE (percentatges entre el 38% de la mitjana a Grècia i el 65% a Espanya) i tots els altres països membres, des de Bèlgica (92%) fins a Luxemburg (186%) superaven de llarg aquestes xifres, la situació era estructuralment la mateixa el 2007. Així, si la mitjana de l'Europa dels 15 era de 1.160 euros mensuals, només quatre països quedaven per sota dels 1000 euros: Itàlia (866 €), Espanya (666 €), Grècia (657 €) i Portugal, amb 470 € (Kat 2008).

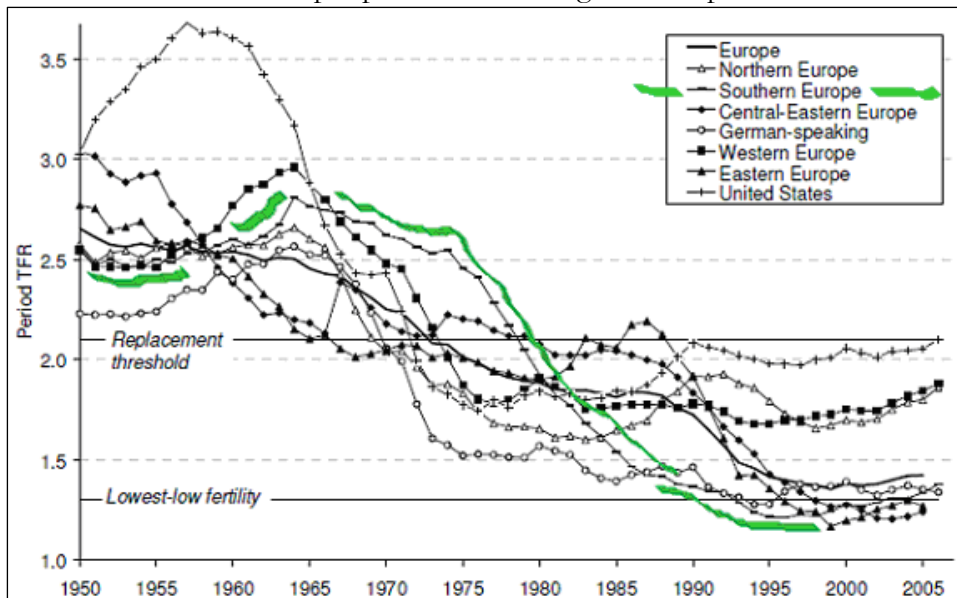
De la mateixa manera, si en tots els contextos el **capital social** és important en la **inserció laboral** (com hem vist en [2.2.3](#)), l'enquesta de 1999 trobava diferències importants que caracteritzen grups de països: "els països mediterranis es diferencien radicalment dels del nord d'Europa en els mètodes dels ciutadans per a trobar feina. Així, mentre que en els primers la major part dels ocupats troben feina a través de les relacions personals de familiars i amics (a Espanya troben feina per contactes i coneixences fins a un 38,1% dels habitants, mentre que els que han trobat feina per la via formal han estat tan sols un

32,3%), als països septentrionals del continent s'utilitzen més els sistemes formals de recerca de feina. La mitjana europea de persones que troben feina per la via formal és d'un 52,7%, mentre que només un 25,4% es col·loca a través de relacions personals" (AVUI, 22-5-99, pàg. 35) El capital social directe resulta, per tant, molt més important en aquests països per a la inserció laboral que no en la resta de països europeus.

La debilitat de l'estat i la baixa eficiència en la provisió de serveis de protecció social està segurament relacionada amb la posició de la **família**, que té un paper central "a proporcionar la satisfacció vital (well-being) i el benestar (welfare) per als seus membres", ja que "en l'Europa meridional la solidaritat adopta un caràcter micro i s'observa fonamentalment a l'interior de la família" (Moreno, 2001: 73^{cccxvii}). Així doncs, la permanència de la família tradicional i l'anomenada solidaritat intergeneracional són també característiques comunes. S'ha analitzat per a Itàlia i Espanya que en tots dos països la família es considera una institució de caràcter privat que ha de resoldre el que es consideren els seus problemes derivats de l'atenció i cura dels fills i progenitors. Cal observar que aquestes funcions solen remetre a les dones, que es converteixen en les encarregades de garantir el benestar familiar en economies en què el pes de la tradició agrària i l'ocupació en l'economia submergida han impedit la implantació total del model d'home sustentador (A. Moreno, 2004: 68). Així, "gràcies a aquesta situació d'hiperactivitat femenina, es pot afirmar que el règim del benestar mediterrani ha pogut solucionar millor els efectes produïts pels processos de postindustrialització, globalització i reestructuració socioeconòmica de l'últim decenni del segle XX a Europa" (Moreno, 2001: 74^{cccxviii}).

Segurament aquest fet té relació amb característiques **demogràfiques** específiques, ja que l'arc llatí es caracteritza per una natalitat molt baixa (taxa de fertilitat d'1,2 a Espanya i 1,3 a Itàlia). L'estudi dut a terme per Frejka i Sobotka opta per establir diversos grups d'estats europeus a l'hora d'analitzar l'evolució de l'índex de fertilitat. Els països del sud d'Europa (Grècia, Itàlia, Portugal i Espanya, a més de Xipre i Malta) es caracteritzen per un descens de l'índex posterior al dels altres grups, però molt ràpid i pronunciat, que s'ha anat unint al dels estats d'Europa central i de l'est a partir de finals dels anys 90.

Gràfic 8. Índex de fertilitat per períodes en les regions europees i els Estats Units, 1950-2006



Frejka i Sobotka, 2008: 21

Pel que fa a la composició de la població, cal recordar d'altra banda que Itàlia i Espanya són els primers receptors actuals de les migracions des de l'Àfrica.

D'acord amb els plantejaments d'Immanuel Wallerstein sobre el sistema-món, l'Europa meridional pertany a la **semiperifèria**⁷¹ concepte ampliat per Boaventura de S. Santos, que l'aborda centrat en el paper de l'estat i és el primer a descriure el fenomen de suplència de certs dèficits en la política social de l'estat per part d'estructures socials informals: "El concepte de semiperifèria per a interpretar les condicions històriques, polítiques i socioeconòmiques específiques dels països del sud d'Europa (Sants, 1992). (...) Les societats semiperifèriques es caracteritzen per una manca de coincidència articulada entre la producció i el consum social. És a dir, mentre que els patrons de consum [i les expectatives sobre l'educació, almenys últimament] estan més a prop dels països capitalistes, hi ha un menor desenvolupament del sistema de producció. Es tracta d'un desajust articulat perquè hi ha dos factors que permeten que la societat hi faci front. D'una banda, els grups d'*amortiment* de l'estructura social ajuden a cobrir alguns dels dèficits de l'oferta pública. Cobreixen les necessitats que el mercat i l'estat [l'educació pública] compleixen en altres economies. Exemples d'això són la importància del treball domèstic de les dones per substituir la provisió de benestar de l'estat, l'economia submergida per complementar els baixos ingressos familiars o el paper de suport de la família substituïnt els serveis comunitaris. Les formacions socials semiperifèriques depenen per tant del suport del que s'ha anomenat societats del benestar -família i xarxes comunitàries- que substitueixen els serveis de l'Estat del benestar (Bonal, 2001: 9-10). "La distància entre les normes legals i les pràctiques institucionals la gestiona el que Santos anomena l'Estat paral·lel" (Bonal, 2001: 11^{cccix}).

L'oferta privada d'**ensenyament** sembla poder relacionar-se amb el concepte d'estat semiperifèric. Així, com a estat semiperifèric, Espanya s'ha recolzat sempre en la provisió privada de serveis per completar allò que el sistema públic no pot oferir. La situació és molt clara en aspectes bàsics de benestar, que queden satisfets amb el treball no remunerat de les dones o amb el suport familiar. Sembla, però, que aquesta explicació es podria ampliar per incloure la provisió privada de serveis que en altres contextos són del tot públics, provisió que, en el cas de les llengües estrangeres, crea llocs de treball i amb ells una classe de petits empresaris. A pesar que, com veurem, les llengües estrangeres formen part del currículum en el sistema públic ([veg. 4.6.1](#)), "tothom sap" que l'anglès s'aprèn de veritat en centres privats, que complementen l'oferta pública. En aquest sentit, el sistema educatiu públic ha renunciat a satisfer algunes de les necessitats d'aprenentatge instrumental més relacionades amb el món laboral, com l'anglès o la informàtica, i ha passat directament el testimoni a l'empresa privada. Aquesta situació s'ha reforçat amb la globalització i el neoliberalisme, que han portat els estats a deixar de banda algunes de les seues responsabilitats històriques en l'estat del benestar (Bonal, 2003: 51).

Des de la geografia, Joel Kotkin ens dóna una classificació actual que agrupa països del sud d'Europa a partir de dades diverses utilitzades, com hem vist, per molts altres autors: el percentatge de població activa, l'índex de natalitat, el deute governamental o l'índex de pobresa. "Amb arrels en l'antiguitat grega i romana, aquestes terres d'olives i vi van darrere dels seus homòlegs nòrdics en pràcticament totes les categories: les taxes de pobresa són gairebé dues vegades més altes, la participació laboral és de 10 a 20 per cent inferior. Gairebé totes les Repúbliques [sic] Oliva -amb Grècia, Espanya i Portugal al davant-, tenen un deute públic enorme en comparació amb la majoria dels països Hansa. També tenen taxes de natalitat entre les més baixes: Itàlia competeix amb el Japó com a país amb la

⁷¹ Encara que se l'ha considerat pertanyent al centre en algun moment: Giner, 1982: 194.

població més envellida del món" (Kotkin, 2010^{ccccxx}). En aquest cas, Espanya queda agrupada amb Portugal, Itàlia i Grècia, però també amb Eslovènia, Croàcia, Montenegro, Kosovo, Macedònia i Bulgària.

Pel que fa a l'educació en concret, és interessant centrar-nos en els **sistemes educatius de nivell superior**. En aquest sentit, el 1996 Ronald G. Sultana afirmava que "els sistemes d'educació superior a la Mediterrània tendeixen a estar més centrats en l'ensenyament que en la investigació, conseqüència clara de la falta de finançament suficient i de la transferència de coneixements cap al sud... Els estils d'ensenyament i les pedagogies tendeixen a ser acrítiques i incondicionals, donades les relacions autoritàries que dominen en molts nivells de les diferents institucions" (Sultana, 2006: vii^{ccccxi}). Per bé que la situació ha evolucionat els últims quinze anys, aquestes característiques també poden ajudar a entendre millor el procés d'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior o *procés Bolonya*. D'altra banda, la fugida de cervells, a la qual fa referència Sultana sobretot en relació amb el Magreb, no ha deixat d'accentuar-se recentment també en el nord de la Mediterrània.

D'altra banda, la creació de **nexes d'unió** entre els països mediterranis ha augmentat de manera exponencial en els últims temps, a mesura que la globalització es fa més evident a tots els nivells i els fenòmens complementaris de glocalització també creixen⁷².

Si ens aproximem al nostre objecte d'estudi, i des del punt de vista de les **relacions internacionals**, l'aïllament històric dels països mediterranis respecte del món anglòfon contribueix a la percepció de la no importància del coneixement de l'anglès; aquesta llengua, per tant, no disposa d'un capital simbòlic gaire alt. És cert que, des de la perspectiva de les relacions entre aquesta zona i els països anglòfons en els últims segles, els quatre estats mediterranis se situen en posicions diferents. Per un costat, Espanya va ser l'imperi occidental (també lingüístic) més important fins fa 500 anys almenys, domini que es pot allargar pel que fa al poder marítim fins a la batalla de Trafalgar (1805), precisament contra l'emergent imperi britànic. En canvi, Grècia, per exemple, va passar d'estar dominada per l'imperi turc a anar consolidant la seua independència, en alguns moments sota la influència directa de Gran Bretanya. Tanmateix, el títol mateix d'aquest apartat ens recorda que cap d'ells no ha estat una colònia de la Gran Bretanya en el sentit ple del terme. Aquest fet ha creat històricament una distància important, juntament amb una evolució aïllada fins fa ben poc, per exemple i de manera destacada durant les dictadures del S. XX: sense contacte ni imposició, el domini i el prestigi anglòfons eren molt baixos. La situació ha fet que, amb tota probabilitat, la interacció directa amb persones anglòfones haja estat més reduïda que en la gran majoria d'altres zones del món. Per tant, considerant l'estrangeritat d'una llengua com a variable contínua, es tractaria de la zona on l'anglès es pot considerar més estrangera que enlloc.

Cal recordar, a més, que els **mercats lingüístics** han estat en molts camps bàsicament estatals durant la major part dels S. XIX i XX, i estem davant de països amb llengües estatals fortes, siga per la seua demografia (llengües d'imperi, com l'espanyol i el portuguès), siga per una funció simbòlica molt valuosa com a element unificador en la construcció dels estats nació (italià) o per la relació amb la història més llunyana (grec). Tot fa que "sens dubte, en el conjunt de la regió, la diversitat i la vitalitat de les llengües establertes des d'antic es traduïska globalment per una resistència al domini de l'anglès superior a la del nord d'Europa" (Bistolfi, 2003: 13^{ccccxii}).

⁷² Així, en relació directa amb la llengua anglesa, es va constituir el novembre de 2005 una associació anomenada *Mediterranean Editors and Translators Meetings* que té com a marc sociogeogràfic d'actuació justament la zona mediterrània. En el mateix sentit, els dies 27 i 28 de novembre del mateix any va tenir lloc una primera Cimera Euromediterrània d'èxit molt dubtós segons els analistes, però amb l'objectiu a llarg termini de constituir una zona de lliure canvi, així com obtenir accions concretes d'ajuda financera per part de la UE (Rodríguez Zapatero, 2005).

3.2.2.5 L'anglès com a capital a l'Europa meridional

D'acord amb el que acabem d'afirmar, algunes dades indiquen la possibilitat que el capital de l'anglès, tant institucionalitzat, com incorporat competencial o simbòlic i instrumental circulant siga menor en el mercat lingüístic dels països del sud d'Europa⁷³ que en la resta de mercats lingüístics pròxims.

Pel que fa al **capital institucionalitzat** de la llengua anglesa com a llengua estrangera, el *European Report on quality of School Education* constata l'any 2001 (Comissió Europea, 2001: 26) la falta de dades sobre el nivell assolit pels aprenents en l'educació formal, dades que s'havien d'obtenir en el futur, i oferia només els resultats d'un Eurobaròmetre de 1997 a partir d'una enquesta a joves de 15-24 anys, com veurem.

Més endavant i en el cas de Catalunya⁷⁴, es va realitzar una anàlisi comparativa de les competències dels alumnes de batxillerat entre 2001 i 2004 en relació amb el nivell objectiu per a aquesta etapa educativa (B1, segons la classificació del MECR, o intermedi baix, [veg. 2.2.3](#)). El resultat va ser que un percentatge molt inferior al 50% tenia o superava aquest nivell, fet que permet pensar que la correspondència entre el capital institucionalitzat del sistema educatiu i el capital incorporat és molt baixa, i fa que els diplomes aconseguits en aquest sistema no gaudisquen de cap capital simbòlic.

Taula 13. Competències en anglès dels alumnes de batxillerat (Catalunya, 2000-2004)

| <i>Descriptors Marc Europeu Comú de Referència</i> <i>Habilitats</i> | <i>% d'alumnat que ha superat la nota de tall (B1 MECR)</i> | |
|---|---|-------------|
| | <i>2000</i> | <i>2004</i> |
| Comprensió oral | 24% | 38% |
| Competència gramatical | 25,7% | 24,4% |
| Comprensió escrita | 34,9% | 29,9% |
| Expressió escrita | 31,6% | 27,2% |
| Expressió oral | 40,5% | 45,3% |

Prats, 2005: 67

Per tant, encara que seria possible tenir dades de persones que completen l'escola primària i secundària, i es podrien intentar esbrinar els resultats aïllats de l'assignatura de llengua anglesa, cal recordar que aquests resultats i els certificats corresponents no se solen acceptar com a indicadors d'un capital incorporat real.

Pel que fa als diplomes aconseguits en l'educació no formal, podem aclarir en primer lloc que, segons un estudi d'Ipsos-Océano Idiomas⁷⁵ de l'any 2011, 83 persones de cada 100 a Espanya declaren no disposar de cap títol acreditatiu del coneixement d'anglès, mentre que 8 afirmen disposar d'un diploma de l'Escola Oficial d'Idiomes; 1, del British Council; 2, el TOIC/TOEFL emès per ETS; 6 declaren haver

⁷³ Malgrat que, amb l'excepció del capital incorporat, disposem de dades només sobre Espanya, tot fa pensar que el valor de l'anglès a la resta d'estats del sud d'Europa és prou similar.

⁷⁴ Per al total d'Espanya, un estudi dut a terme l'any 2001 amb aprenents de 2n i 4t d'Ensenyança Secundària Obligatòria és difícil de valorar perquè els indicadors no formen part de cap marc exterior que permeti una comparació i fins i tot els ítems que descriuen un nivell no s'utilitzen per a un altre. Sí que són interessants les relacions que estableix entre el nivell dels alumnes i aspectes com l'edat d'inici del seu aprenentatge, el nivell d'estudis dels pares, la realització d'activitats extraescolars d'anglès o la pràctica ocasional de l'anglès fora de l'horari escolar (González García, 2004).

⁷⁵ Informació provinent de la viquipèdia hispanòfona, "Inglés en España". Dades lleugerament inexactes. Informe original no localitzat.

aconseguit el First Certificate atorgat per Cambridge ESOL i, finalment, 4 afirmen tenir un diploma d'alguna altra institució (veg. 3.3).

Per tant, les xifres més informatives serien les del nombre de títols atorgats per les EOI, seguides pels de Cambridge ESOL o per l'Educational Testing Service, de les quals només disposem parcialment ja que no es fan públiques de manera sistemàtica⁷⁶. Quant als exàmens del TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*), si el curs 2005-2006 van ser 3508 les persones espanyoles que van examinar-se'n en la seua versió per a ordinador, aquesta xifra suposava un descens des de 2005, any en què s'havien examinat 3833 candidats; el 2004, amb 3607 persones; el 2003, any amb 4072 candidats; fins a l'any 1998, en què els candidats havien estat 5627 (ETS, 2003-2011). A partir de l'any 2007, el principi de l'administració de l'examen per internet pot explicar la falta de dades sobre el total de persones que fan aquesta prova⁷⁷.

Les dades de les Escoles Oficials d'Idiomes a Espanya sobre els titulats en el nivell més alt, per bé que són estadísticament insignificants en relació a la població general, mostren un clar augment en l'última dècada i un salt important entre els cursos 07-08 i 08-09, probablement relacionable amb els efectes de l'inici de la crisi econòmica.

Taula 14. Alumnat que va acabar Cicle Superior d'Ensenyament d'Idiomes, EOI.

| | curs 99-00 | curs 00-01 | curs 01-02 | curs 02-03 | curs 03-04 | curs 04-05 | curs 05-06 | curs 06-07 | curs 07-08 | curs 08-09 | curs 09-10 |
|-----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Total | Total | Total | Total | Total | Total | Total | Total | Total | Total | Total |
| TOTAL | 13.630 | 14.521 | 13.974 | 15.373 | 16.195 | 18.702 | 17.397 | 18.811 | 20.223 | 29.069 | 27.825 |
| COMUNITAT VALENCIANA | 1.403 | 1.442 | 1.681 | 1.455 | 1.589 | 1.814 | 1.905 | 1.972 | 2.324 | 4.910 | 4.152 |
| Castelló | 157 | 185 | 164 | 168 | 159 | 186 | 271 | 287 | 360 | 934 | dada no disp. |
| | Anglès | Anglès | Anglès | Anglès | Anglès | Anglès | Anglès | Anglès | Anglès | Anglès | Anglès |
| TOTAL | 8.088 | 8.257 | 7.542 | 8.183 | 9.043 | 9.712 | 8.831 | 9.728 | 10.853 | 15.043 | 15.094 |
| COMUNITAT VALENCIANA | 743 | 726 | 834 | 729 | 797 | 914 | 964 | 919 | 1.136 | 2.128 | 1.735 |
| Castelló | 74 | 104 | 76 | 71 | 77 | 83 | 111 | 136 | 187 | 347 | dada no disp. |

Font: MECE, 2012. Elaboració pròpia.

Si passem a observar l'anglès com a **capital incorporat competencial** en el sud d'Europa a través de les estadístiques europees disponibles, veiem com la presència de l'anglès a l'estat espanyol és comparable a la que hi ha en altres zones amb una evolució històrica i socioeconòmica semblant, és a dir, Portugal, Itàlia i Grècia. Espanya i els tres països anteriors se solen agrupar quan es tracta de valorar el grau de coneixement de l'anglès⁷⁸ entre la població, ja que tots quatre se situen en els nivells més baixos d'Europa. Si tenim en compte que la principal font d'aprenentatge de llengües estrangeres a Europa és l'educació secundària (veg. 4.4.1, sobre les llengües estrangeres en el camp educatiu), aquesta dada implica un alt índex de fracàs pel que fa a l'ensenyament de l'anglès en l'educació formal. Una ullada als resultats

⁷⁶ En el cas de Cambridge ESOL, es requereix a qui demana aquestes dades una informació molt detallada sobre l'ús posterior que se'n farà, que ha de quedar restringit a la investigació. No es garanteix la cessió de dades sobre nombre d'examinands i s'afavoreix tot el que ha de suposar una millora de les qualitats internes de la prova.

⁷⁷ Tanmateix, la dificultat progressiva d'accés a les dades publicades per internet faria pensar en un interès decreixent d'ETS per donar-hi difusió, si es té en compte que les xifres globals semblen disminuir.

⁷⁸ En tots els casos, aquest grau de coneixement es basa en l'autoatribució que, com hem vist (veg. 2.3.3.1, sobre el capital lingüístic incorporat o competència), és problemàtica. L'Indicador Europeu de Competència Lingüística, la primera aproximació del qual és l'estudi publicat l'abril de 2012, ha d'oferir una referència més objectiva (Comissió Europea, 2012b)

dels Eurobaròmetres que han tractat el tema⁷⁹ i a altres fonts estadístiques de la Unió Europea ens permet confirmar aquesta relació.

Taula 15. Estudis estadístics sobre llengües a la Unió Europea

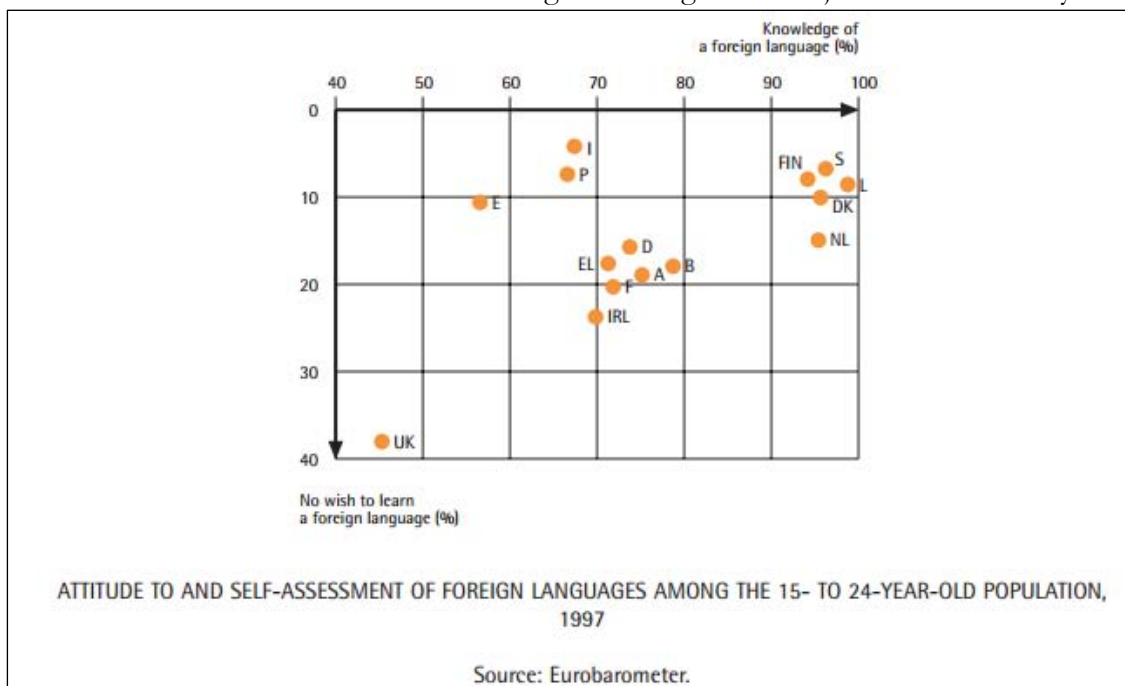
| REFERÈNCIA | TÍTOL | DATA DE PUBLICACIÓ | MEMBRES de la UNIÓ EUROPEA |
|---|------------------------------------|--------------------|----------------------------|
| Eurobaròmetre Especial 386, Onada 77.1 | Europeans and their Languages | juny 2012 | UE27 |
| Eurobaròmetre Especial 243, Onada 64.3 | Europeans and their Languages | febrer 2006 | UE25 |
| Eurobaròmetre Especial 237, Onada 63.4 | Europeans and Languages | setembre 2005 | UE25 |
| Eurobaròmetre Especial 147, Onada 54.1b | Les européens et les langues | febrer 2001 | UE15 |
| Eurobaròmetre Estàndard 52 | Cap. 6. Europeans and languages | novembre 1999 | UE15 |
| Eurobaròmetre Especial 114, Onada 47.2 | Les jeunes européens | octubre 1997 | UE15 |
| Eurobaròmetre Estàndard 44 | Cap. 8. Languages and other issues | abril 1996 | UE15 |

Pel que fa a les dades europees, l'Eurobaròmetre de 1996 s'havia dedicat sobretot als països d'Europa Central i de l'Est, i a confirmar el creixement general de l'anglès: "l'anàlisi sociodemogràfica mostra clarament que els joves tenen més habilitats lingüístiques que la generació dels seus pares, mentre que l'anglès segueix sent la llengua estrangera més coneguda, amb el 54% dels menors de 25 anys que diuen que la parlen (com a llengua estrangera) comparat amb el 15% dels majors de 55 anys. Entre els que continuen estudiant la xifra s'eleva al 65%; les xifres entre gerents i alts grups socioeconòmics són també superiors a la mitjana" (Comissió Europea: 1996^{ccccxiii}).

En l'enquesta de 1997, centrada en els joves, i pel que fa a la relació entre el coneixement d'una llengua estrangera i l'interès per aprendre'n de noves, es mostra ja com Espanya, Portugal i Itàlia formen un grup que acumula índexs baixos de coneixement i màxim interès per l'aprenentatge.

⁷⁹ L'abundància d'estudis en aquest i altres nivells mostra fins a quin punt la diversitat lingüística de la Unió Europea és un tema plantejat en permanència com a qüestió social rellevant. Probablement és així per la tradició monolingüista occidental i per les dificultats de gestió que crea el multilingüisme des d'aquesta tradició (veg. 3.1).

Gràfic 9. Actitud i autoavaluació de llengües estrangeres entre joves de 15 a 24 anys.



Comissió Europea, 2001a: 26. Dades a partir de l'Eurobaròmetre Estàndard 44; Comissió Europea, 1997.

En el context espanyol, segons el baròmetre del CIS de febrer de **1998** un 26'8% dels espanyols diu que coneix l'anglès, però només un 18'1% el parla i l'escriu (CIS, 1998).

L'estudi encarregat pel *European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems* (Bonnet, **2002**: 68-72) inclou vuit països europeus, que queden repartits en dos grups clarament diferents: mentre Finlàndia, Noruega, Suècia, Dinamarca i els Països Baixos formen un grup relativament homogeni i acumulen bons resultats en les quatre habilitats analitzades, França i Espanya, pel seu costat, manifesten uns resultats més baixos en els mateixos conceptes. Pot ser interessant l'evolució percebuda pels autors de l'estudi: "49% dels alumnes espanyols indiquen que els seus pares no parlen gens l'anglès, el 21% afirma que el parlen molt malament i només el 13% pensa que els seus pares parlen anglès bé o molt bé. Si es prenen com a referència els percentatges més propers, el cas dels alumnes finlandesos, trobem que el 12% dels pares no parlen anglès en absolut, el 25% el parla molt malament i el 37% parla anglès bé o molt bé. Els percentatges de la resta dels alumnes són molt més grans. No obstant això, és interessant assenyalar que els percentatges són molt més alts pel que fa a la competència que tenen els germans dels alumnes espanyols de l'idioma anglès, fet que pot suggerir que la nova generació pot canviar aquest punt de vista" (Bonnet, 2002: 152^{ccccxiv}).

El 2005, en la comparació per països, "el 99% dels ciutadans luxemburguesos, el 97% dels eslovacs i el 95% dels letons afirmen que dominen almenys una llengua estrangera. A l'altre extrem de la classificació, Irlanda i el Regne Unit tenen respectivament un 34% i 38% dels ciutadans que saben una llengua diferent de la seua llengua materna. També hi ha menys italians (41%), portuguesos (42%) i hongaresos (42%) que dominen idiomes, a part de la seua llengua materna" (Comissió Europea, **2006**: 9^{ccccxv}). Amb un 44% de persones que declaren poder mantenir una conversa en una llengua diferent de la seua llengua materna, Espanya se situaria al límit superior d'aquest grup. Pel que fa a l'anglès, un 27% de persones declara poder-hi mantenir una conversa, una de les xifres més baixes en el grup de 29 països enquestats (Comissió Europea, 2006: 13).

Quant a les activitats d'aprenentatge lingüístic passades i futures dels ciutadans, els quatre països mediterranis se situen una volta més a la cua, tant en relació amb el que ja s'ha fet per millorar les competències en una llengua que es coneix o per començar a aprendre'n una nova, com pensant en els projectes futurs d'aprenentatge de llengües. Si la mitjana de persones que han emprès activitats a la Unió Europea és del 18% i les que compten fer-ho en el futur proper és del 21%, Suècia i Lituània tenen el percentatge més alt pel que fa a activitats empreses, mentre que la mateixa Lituània i Eslovàquia superen de llarg la mitjana europea quant a activitats planificades. En canvi, Grècia (EL), Portugal (PT), Itàlia (IT) i Espanya (ES) formen part dels sis països amb menys iniciatives d'aprenentatge lingüístic, tant passades com futures.

Taula 16. Activitats d'aprenentatge lingüístic entre ciutadans europeus

| QA6 Have you started learning a new language or improved your command of another language during the last two years? | | QA8 Do you intend to start learning or improve your language skills over the next coming year? | |
|--|--|--|--|
| | Has learned/improved during last 2 years | | Intends to learn or improve over next year |
| EU25 | 18% | EU25 | 21% |
| SE | 32% | LV | 39% |
| LV | 28% | SK | 36% |
| FI | 28% | CZ | 33% |
| CZ | 27% | SE | 32% |
| BE | 27% | DK | 31% |
| //////////////////////////////////// | | | |
| HU | 16% | ES | 17% |
| ES | 14% | AT | 17% |
| IT | 14% | IE | 16% |
| IE | 13% | IT | 15% |
| PT | 10% | EL | 9% |
| EL | 6% | PT | 9% |

Comissió Europea, 2006: 24

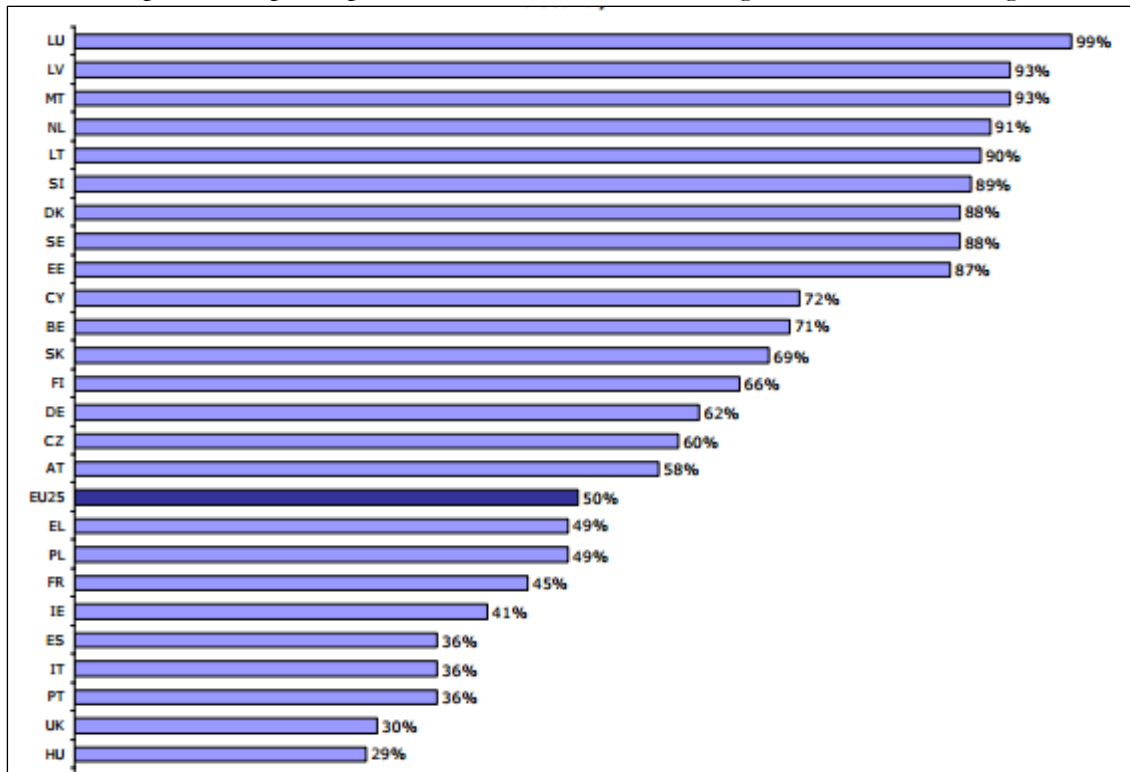
En concret per al cas italià, un estudi del Ministeri de Treball d'aquest estat conclou així: "Contradictòria, gairebé esquizofrènica. Aquesta és l'actitud de la població italiana cap a les llengües estrangeres..., tot i que el 97,7% de la població i el 96% de les empreses consideren molt útil el coneixement de llengües estrangeres, el 78,1% dels italians no té "cap intenció d'aprendre'n una de nova" i el 95,4 % de les empreses no tenen previst organitzar cap curs de formació" (*La Repubblica*, 2006^{cccxxvi}).

El baròmetre del CIS constata novament aquesta tendència l'any 2007, quan, a la pregunta sobre quina llengua estrangera voldria aprendre la persona entrevistada si en tinguera l'oportunitat (independentment de si ja en coneix o no alguna), 29,1% dels enquestats afirmen no tenir interès a aprendre'n cap (CIS, 2007: 9). L'any 2010, si el nombre de persones potencialment interessades a aprendre anglès ha pujat de 42,1% a un 45,9%, el percentatge de desinteressats ha baixat a un 26,5%, fet que podria marcar una tendència (CIS, 2010: 11).

L'informe especial de l'Eurobaròmetre anterior conté dades molt similars a les exposades (Comissió Europea, 2005). Quan es pregunta als enquestats si poden mantenir una conversa en una

llengua diferent de la seua llengua materna, els percentatges són els següents i agrupen de nou els estats del sud d'Europa:

Taula 17. Capacitat de participar en una conversa en una llengua diferent de la llengua materna



Font: Comissió Europea, 2005: 3

Per bé que la mitjana europea és sis punts més baixa que en l'Eurobaròmetre de l'any següent i tres punts més alta que la de l'any 2001, es continuen observant diferències significatives entre estats, diferències que no semblen variar amb el transcurs del temps: "una àmplia majoria a Hongria (71%), el Regne Unit (70%), Espanya, Itàlia i Portugal (64%) responen que només parlen la seua llengua materna" (Comissió Europea, 2005: 4^{ccccxvii}).

Retrocedint en el temps, les dades de l'Eurobaròmetre de febrer del **2001** confirmen la poca evolució experimentada en el període de cinc anys⁸⁰: "L'idioma més conegut pels europeus és l'anglès (41%)", "81% dels suecs, el 80% dels holandesos i el 78% dels danesos diuen saber anglès, en comparació amb només el 39% dels italians i el 36% dels espanyols i portuguesos" (Comissió Europea, 2001: 4^{ccccxviii}); aquest percentatge es divideix entre un 44% que afirma tenir un nivell elemental i un 23% que declara tenir un bon nivell (Comissió Europea, 2001: 16). Si considerem per exemple els percentatges de persones que declaren en l'enquesta de 1999 que poden prendre part en una conversa en una llengua diferent de la seua llengua materna, trobarem una coincidència entre Grècia, França, Itàlia, Espanya i Portugal, del 42% al 36%, mentre que la resta de països (excepte el Regne Unit i Irlanda) estan bastant per damunt de la mitjana europea (44%), amb percentatges entre el 49% d'Alemanya i el 97% de Luxemburg (Comissió Europea, 1999: 91).

Les dades de **2007** publicades per l'Eurostat o Oficina Estadística de les Comunitats Europees confirmen que els estats mediterranis continuen sent aquells en què més persones declaren no saber cap

⁸⁰ Les dades no són comparables en sentit estricte, perquè la formulació de les preguntes és diferent.

llengua estrangera entre els antics membres de l'Europa dels 15; cal assenyalar que entre els nous membres de l'Europa dels 25 també hi ha percentatges molt baixos, sobretot en els estats més grans.

Taula 18. Coneixement de llengües autopercebut entre adults europeus

| Autopercepció del coneixement llengües adults (25-64 anys) 2007 | Cap llengua estrangera | Una llengua estrangera | Dos o més llengües estrangeres | Llengua estrangera més coneguda |
|---|------------------------|------------------------|--------------------------------|---------------------------------|
| EUROPA DELS 15 | | | | |
| Noruega | 2.9 | 22.4 | 74.7 | Anglès |
| Suècia | 5.0 | 44.6 | 50.4 | Anglès |
| Finlàndia | 16.1 | 16.0 | 67.9 | Anglès |
| Àustria | 20.3 | 50.4 | 29.3 | Anglès |
| Alemanya | 28.6 | 41.3 | 30.2 | Anglès |
| Bèlgica | 32.1 | 16.3 | 51.5 | Anglès |
| Regne unit | 35.1 | 64.9 | : | Francès |
| UE | 36.2 | 35.7 | 28.1 | Anglès |
| Itàlia | 38.6 | 33.8 | 27.6 | Anglès |
| França | 41.2 | 35.9 | 22.9 | Anglès |
| Grècia | 43.4 | 44.8 | 11.9 | Anglès |
| Espanya | 46.6 | 35.4 | 17.9 | Anglès |
| Portugal | 51.3 | 22.3 | 26.4 | Anglès |
| MEMBRES DE LA UNIÓ EUROPEA a partir de 2004 | | | | |
| Bulgària | 44.1 | 30.0 | 25.9 | Rus |
| República Txeca | 31.9 | 34.6 | 33.5 | Anglès |
| Croàcia | 31.4 | 39.7 | 28.9 | Anglès |
| Estònia | 13.6 | 30.4 | 55.9 | Rus |
| Xipre | 14.6 | 59.3 | 26.0 | Anglès |
| Hongria | 74.8 | 17.6 | 7.7 | Anglès |
| Letònia | 5.1 | 40.0 | 54.9 | Rus |
| Lituània | 2.5 | 31.5 | 66.1 | Rus |
| Polònia | 37.3 | 39.0 | 23.7 | Rus |
| Eslovènia | 7.7 | 20.5 | 71.8 | Anglès |
| Eslovàquia | 7.6 | 24.4 | 68.0 | Txec |

Eurostat, 2009: 3

Els països mediterranis es poden agrupar també d'acord amb els percentatges decreixents de nivells de competència declarats. Del 41,2% de persones noruegues que pensen que parlen molt bé la seua primera llengua estrangera al 51,3% de portuguesos que declara no parlar-ne cap ni tan sols a nivell elemental, el següent quadre es pot llegir en diagonal i observar la decreixent competència entre els països de la Europa dels 15 dels quals es disposa d'informació.

Taula 19. Nivell d'habilitat autopercebut en la llengua estrangera més coneguda, adults 25-64 anys (%)

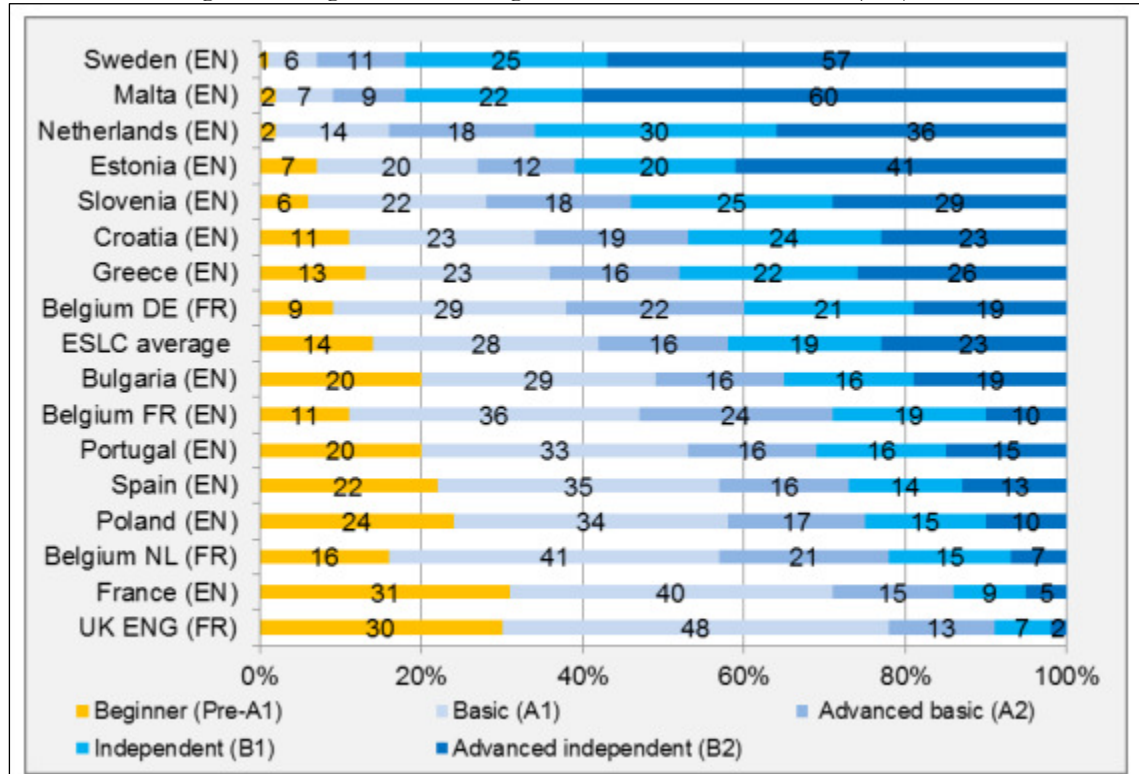
| 2007 % | Competent | Bo | Accept./Bàsic | Cap nivell |
|------------|-----------|------|---------------|------------|
| Noruega | 41.2 | 38.6 | 15.8 | 4.3 |
| Suècia | 39.3 | 39.8 | 15.8 | 5.1 |
| Finlàndia | 18.2 | 32.4 | 32.9 | 16.1 |
| Àustria | 23.0 | 24.2 | 27.8 | 24.8 |
| Alemanya | 21.3 | 16.9 | 33.3 | 28.6 |
| Bèlgica | 18.3 | 20.7 | 27.3 | 32.5 |
| Regne Unit | 7.4 | 10.4 | 46.7 | 35.5 |
| UE | 13.3 | 15.9 | 29.6 | 38.3 |
| Itàlia | 6.0 | 15.0 | 34.6 | 38.6 |
| França | 5.1 | 13.8 | 6.6 | 41.2 |
| Grècia | 10.5 | 18.7 | 25.7 | 43.4 |
| Espanya | 15.6 | 14.2 | 23.2 | 46.6 |
| Portugal | 10.1 | 16.2 | 22.4 | 51.3 |

Eurostat, 2010: 3

L'índex continua essent baix l'any 2010 a Espanya per al coneixement d'anglès, que és la llengua estrangera més coneguda. Segons el baròmetre del CIS, un 63,1% d'espanyols declara desconèixer totalment aquesta llengua; un 7,1% declara ser capaç de llegir-la, un 6,4% la parla i un 22,9% la parla i l'escriu (CIS, 2010: 8). Per bé que la classificació del grau de coneixement d'una llengua parteix de criteris diferents en els dos casos, és fàcil relacionar les dades d'un amb l'altre.

El juny de 2012 s'han publicat finalment els resultats del primer Estudi Europeu sobre Competències Lingüístiques (ESLC), fet amb estudiants de 15-16 anys de catorze estats europeus, que utilitza els nivells establerts pel Marc Europeu Comú de Referència per valorar les competències dels estudiants en la primera llengua estrangera que estudien. Es va avaluar els alumnes en el sistema educatiu en què estudiaven en lectura, escriptura i audició, seguint una metodologia similar a la dels estudis PISA. Les dades confirmen el que s'havia observat fins al moment a partir de l'autoatribució (Comissió Europea, 2012b).

Taula 20. Primera llengua estrangera. Percentatge d'alumnes en cada nivell (mitjana de tres habilitats)



Font: Comissió Europea, 2012b: 10

Potser val la pena afegir a aquestes dades quantitatives una observació qualitativa que el president de l'associació catalana de professors d'anglès expressava per escrit: "És curiós quan t'adones de la gran quantitat de persones qualificades en el sector públic o privat que ocupen llocs de gran influència i tenen un nivell d'anglès que, segons les seues desanimades confessions, és molt pobre" (Berga en APAC, 2005: 2^{ccccxix}).

En el context de Castelló, Maria Pilar Safont (2009) fa un resum molt adequat del que es necessita per adquirir el capital incorporat competencial: "per aprendre una llengua necessitem una exposició adequada, possibilitats d'ús i que la nostra producció lingüística siga esmenada, modificada o corregida". Segons ella, intervenen també factors afectius, les actituds lingüístiques i la situació sociolingüística (anglès com a tercera llengua i no segona). Maria Pilar Safont posa el dit a la llaga quan diu que cal "partir de la idea que l'anglès és un instrument per comunicar-se i no un conjunt de regles i de vocabulari". Si el que es defineix com a instrument de comunicació es queda en capital competencial o fix, desapareix en no tenir ocasió de ser utilitzat.

De fet, els baixos índexs de coneixement no semblen haver comportat problemes, almenys en el camp professional i educatiu: en una enquesta a la població general, a la pregunta de si una persona enquestada s'ha sentit perjudicada o en situació de desigualtat en algun moment per no parlar una llengua estrangera, el 73,9% va respondre negativament, mentre que només un 25,5% considerava que havia estat perjudicat (CIS, 2010: 7). Així, les xifres que hem presentat en aquest apartat podrien quedar justificades pel que deien Fishman, Cooper i Rosenbaum el 1977 (veg 2.1.1): si en un context no es donen les raons econòmiques, educatives o de promoció que impulsen a la comunicació en anglès, no hi haurà aprenentatge de l'anglès encara que hi haja l'oportunitat d'aprendre'l. No n'hi ha prou a augmentar les oportunitats d'aprendre anglès de cara al futur, caldria sobretot augmentar la necessitat d'aquest ús. En

terminologia de Rafael Castelló ([veg. 2.1.3](#)), el capital competencial no creixerà en aquest cas si no s'observa la necessitat del capital instrumental.

També es produeix un decalatge entre l'observació de la necessitat del capital instrumental i el temps que cal per adquirir-lo: aquesta és probablement una de les diferències bàsiques entre grups socials ([veg. 2.1.3.3](#), sobre temps i capital cultural incorporat). Si el sistema educatiu ofereix el temps d'ensenyament, però aquest temps no porta a l'adquisició del capital competencial que es pot activar com a capital instrumental, és molt més difícil adquirir el capital competencial quan se'n percep la necessitat, ja que el nombre d'hores necessàries suposen un obstacle difícil de superar.

D'altra banda, si el coneixement de la llengua anglesa està plantejat de fa temps en el nostre context com un problema social que apareix amb una certa periodicitat en els mitjans de comunicació, en concret per exemple en la premsa escrita (veg. Brox a *El País*, 2002; Codony a *La Revista* de la Universitat de Barcelona, 2006; Pantaleoni a *El País*, 2008; Galván a *El País*, 2010, Rius a *La Vanguardia*, 2010 o les ressenyes en diversos mitjans de l'estudi d'Alvira i García, 2008, per exemple) i per al qual s'ofereixen un ampli seguit de causes^{81ccccxx}, sembla adequat, des de la nostra perspectiva, plantejar quin és el **capital simbòlic** que suposa la llengua anglesa.

Observem de bon principi que els adolescents de 15-16 anys, subjectes d'un estudi en vuit països europeus sobre la qualitat dels sistemes educatius, són capaços de distingir entre la seua valoració personal de la llengua, segurament molt relacionada amb les experiències pròpies d'aprenentatge, i la valoració sobre la importància d'aprendre-la en general: "Quant a l'actitud dels alumnes cap a l'idioma anglès, els alumnes espanyols són aquells a qui agrada aquest idioma en menor proporció; al 38,5% no li agrada en absolut l'anglès i al 61,5% li agrada bastant. Els alumnes francesos són els més propers a aquesta opinió: al 28,7% no li agrada l'anglès i al 71,3% li agrada bastant. Els percentatges més llunyans corresponen als alumnes suecs: al 96,1% els agrada molt l'anglès. Però els alumnes espanyols no són els últims a apreciar la importància de l'aprenentatge de l'anglès; el 85,4% opina que és molt o bastant important aprendre'l. Estan per damunt del 83,3% dels alumnes de França i del 81,8% dels alumnes dels Països Baixos, però per sota la resta dels alumnes" (Bonnet, 2002: 152-153^{ccccxxi}). Per tant, la importància de la llengua anglesa es reconeix sens dubte.

Com hem vist en l'apartat anterior, el que distingeix els països de l'Europa meridional, sobretot en referència al contacte amb el món anglòfon, és que són les zones en què l'anglès és més **llengua estrangera**, és a dir, com a llengua sense valor en el camp polític, el seu capital simbòlic queda filtrat pels discursos dels agents amb més capitals i projecció pública⁸². Així, és un capital simbòlic indirecte, que no forma part del capital que es considera com a propi i com a mitjà per accedir a altres capitals. La falta històrica i, en part, present, de capital social, és a dir, la falta de contacte amb anglòfons dipositaris de capitals econòmics o culturals que es volen assolir fa que es mantinga la **distància** ([veg. 2.1.4.1](#) sobre la

⁸¹ Per exemple, causes tan heterogènies com les que dona Galván, 2010: "Per què als espanyols se'ns dona malament l'anglès". Tres raons: "el nostre nombre limitat de sons vocàlics, el doblatge en cinema i televisió, i la incorporació recent a la nostra ensenyança de la llengua de Shakespeare expliquen que estiguem lluny de nòrdics i portuguesos".

⁸² Seria interessant observar l'evolució de les referències i usos de la llengua anglesa en els mitjans de comunicació, que segur que contribueixen a conformar el capital simbòlic més general o 'capital simbòlic col·lectiu' en termes de David Harvey a *Rebel Cities* (2012). Tanmateix, no ens ha estat possible localitzar estudis en aquesta direcció. Pel que fa a reflexions teòriques sobre la creació de capital simbòlic, *Communication Power* de Manuel Castells (2009) observa les formes de poder en la societat de la informació. Pot ser útil observar com s'aplica en aquest cas (si escau) l'activació de la xarxa en cascada', concepte proposat per Robert M. Entman el 2004.

llengua anglesa com a capital simbòlic) entre grups i dificulta l'adquisició de la llengua objecte d'estudi. Aquest mateix fenomen pot fer que hi falte més que en altres zones un **hàbitus global** (veg. 2.4.2).

Pel que fa a les **creences sobre l'aprenentatge de l'anglès**, és a dir, a què es dona valor en aquest camp, hem de recordar les afirmacions tractades en el baròmetre del CIS (veg. 4.4.1, sobre les llengües estrangeres en el camp educatiu). En aquest sentit, és totalment congruent que la majoria de persones pensen que cal començar a rebre l'ensenyament d'una llengua estrangera com més aviat millor. A la pregunta sobre quan és millor començar a estudiar una llengua estrangera, el 73,6% de respostes afirmaven que abans dels 6 anys, és a dir, durant l'educació infantil o preescolar, mentre que només el 22,6% endarrerien l'inici fins a la primària, després dels 6 anys (CIS, 2010: 7). La creença generalitzada que l'ensenyament en edat primerenca té conseqüències positives per a l'aprenentatge està relacionada amb l'objectiu establert pel Consell de Barcelona de començar l'aprenentatge de llengües tan aviat com siga possible (Comissió Europea, 2006: 23^{ccccxxii}), és a dir, amb l'opinió dels experts del camp polític i educatiu, tot i que no hi ha acord unànim sobre el tema.

Com a conclusió sobre la relació entre els països de l'Europa meridional i la llengua anglesa, es pot observar la falta d'un **capital incorporat instrumental** o circulant. Aquesta falta és la que fa que siga "sabut per tothom que alguna cosa va malament en el sistema quan els estudiants no poden acabar l'educació obligatòria amb un nivell satisfactori d'anglès després de vuit anys de classes... I la situació ha estat regularment insuficient en el passat... El quid de la qüestió sembla, segons l'informe, que, dels vuit països europeus enquestats, Espanya és el que té el **mínim d'aportació d'anglès fora del sistema escolar**, és a dir, "quan en la majoria dels països participants la presència de l'idioma anglès és una cosa usual per a qualsevol alumne (diferents tipus de programes de televisió en anglès en els canals nacionals, pel·lícules en versió original, absència de doblatge), a Espanya aquesta presència no existeix en absolut" (Bonnet, 2002: 150-154^{ccccxxiii}). La conclusió òbvia és, segons l'informe, que l'aportació fora de l'escola ha d'augmentar significativament a través de l'exposició a la llengua estrangera en un entorn natural (accés general a mitjans no doblats, estades a l'estranger, i accés als diaris i revistes en anglès a les nostres escoles, entre altres iniciatives" (Berga en APAC, 2005: 1-2^{ccccxxiv}). Davant la falta de necessitat d'ús de la llengua anglesa en la vida quotidiana, "seria convenient donar carta de naturalització fora de les classes a les assignatures [sic] d'idiomes, sigui dins de l'escola (tot impartint altres matèries en anglès, com ja s'ha provat a Andalusia, a les Illes, a Madrid i també a Catalunya), o bé aconseguint que els parlants siguin convidats a **veure's confrontats a les llengües** que interessa fomentar, mitjançant la seva presència en la vida pública." (Codony, 2006: 24). En altres paraules: "ens heu presentat la possibilitat del multilingüisme com a possible per a les persones cultes, intel·ligents o pertanyents a una elit. L'experiència demostra tot el contrari. Quan hi ha necessitat d'aprendre idiomes, la gent els aprèn" (Wallerstein a Bourdieu et al, 2001: 61^{ccccxxv}).

Des de la perspectiva dels professionals de l'ensenyament de l'anglès o dels agents que actuen en camps en què l'anglès és necessari, l'increment del contacte quotidià amb l'anglès és el camí per a millorar el capital competencial dels alumnes o professionals. Tanmateix, des de la perspectiva de la investigació social, aquest increment és un objectiu que requereix un canvi de valor dels capitals en diversos camps, amb agents que tenen molta veu pública i altres que no es manifesten obertament.

Val la pena recordar com a epíleg que la situació té certes semblances amb la que es viu en diversos països asiàtics com el Japó o Corea, tal com hem vist: "la majoria de coreans no estan especialment motivats per les cultures de llengua anglesa (o les cultures estrangeres en general) i quasi mai no tenen cap

oportunitat per a una autèntica comunicació social en anglès" (Kinch, 2008^{ccccxxvi}). La referència al monolingüisme com a problema per a l'aprenentatge de l'anglès també es dona a Corea (Mihyon Jeon a Vaish, 2010: 166). En el cas del Japó i des del camp de l'ensenyament de llengües, Neus Figueras acaba afirmant: "tendim a pensar que quan dominem les llengües estrangeres, les portes se'ns obriran, la modernitat esclatarà i finalment ens podrem considerar europeus de veritat i ciutadans del món. Però aquest plantejament queda qüestionat de sobte quan es viatja a un país com el Japó, en què tot funciona, tot és net i la tecnologia és de primera línia, com si fóra un món occidental ideal; i tanmateix, l'anglès hi és en gran mesura absent... L'objectiu d'aquestes línies és recordar-nos que la nostra perspectiva europea sobre el paper que juguen les llengües en el desenvolupament o modernització d'una societat s'hauria d'examinar amb cura. Suggestir que l'aprenentatge de llengües ofereix una ruta directa cap al progrés pot ser veritat en part, però és quasi segur que no és tan important com pensem a Europa" (Figueras, 2009^{ccccxxvii}).

3.3 El mercat mundial de la formació lingüística en anglès

Si l'aprenentatge d'una llengua estrangera comporta l'adquisició d'un **capital incorporat**, les definicions sobre els continguts d'aquest capital i el seu procés d'adquisició han estat protagonistes de l'evolució de l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera. A partir del segle XIX i sobretot durant el segle XX, l'augment de la mobilitat de la població i la consegüent expansió de l'interès per l'aprenentatge de llengües estrangeres a grups socials cada vegada més diversos van fer que aquest capital incorporat fóra cada vegada més important. Les definicions han estat teòricament controlades per les institucions educatives corresponents, relacionades en principi amb l'estructura de govern de l'estat nació. A Espanya es creen a principis del S. XX les Escoles Oficials d'Idiomes ([veg. 4.6.1.2](#)), que representen l'inici de la concepció pràctica de l'aprenentatge de les llengües estrangeres i deixen de banda els enfocaments filològics, únics vigents fins aquell moment. Tanmateix, si el camp polític, administratiu i educatiu depenien en tots els sentits de l'estructura de l'estat nació, el camp econòmic experimentava ja un procés de globalització. Un segle després, una de les conseqüències de la globalització sobre l'educació és el desplaçament del poder "des de l'escala de l'estat nació cap amunt, cap al costat i cap avall"; en el segon cas, "el poder es desplaça "cap al costat" quan els estats més poderosos encongeixen el marge de decisió dels estats menys poderosos" (Rambla a Bonal et al., 2003: 54-56). Tenint en compte aquest fet i el fet que una llengua estrangera, per la seua definició, remet a un context polític diferent, la influència dels agents educatius del [cercle interior](#) (aquells en què l'anglès és primera llengua) ha estat sempre determinant.

Des de principis del S. XXI, el capital incorporat que suposa una llengua estrangera queda definit en la gran majoria de contextos pel que proposa el **Marc Europeu Comú de Referència** (MECR, 2001). Aquest document respon a un altre dels efectes visibles de la globalització sobre els sistemes educatius, la convergència en els sistemes d'avaluació i estandarització educativa (Bonal, 2003: 52) "a partir de la creació de diversos indicadors, generats per organismes supranacionals, que defineixen la qualitat de l'educació i dels serveis educatius"⁸³ (Griera, Peraza i Rifà a Bonal, 2003: 61).

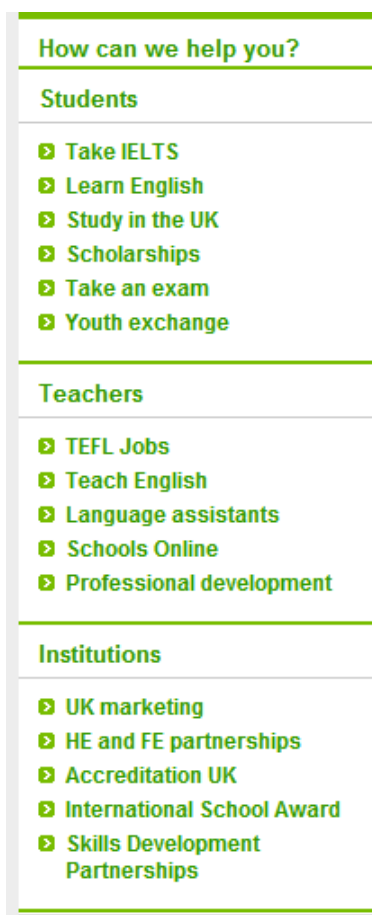
Fruit del treball d'experts durant anys per al Consell d'Europa, el MECR segueix l'estela de treballs anteriors (anys 60-70) que havien produït, sobretot, el Nivell Llidar. "Fomentar la mobilitat dels europeus

⁸³ La reflexió sociològica sobre el tema assenyalava que les transformacions en curs en educació "fonamentalment posen en perill el caràcter de servei públic, universal i igualador d'oportunitats tradicionalment unit a l'educació" (Bonal, 2003: 53). Per bé que la percepció dels professionals de l'educació en aquest cas és prou diferent, ja que es valora de manera molt positiva la clarificació d'objectius i continguts a què ha portat el MECR, no és sobrer recordar que es produeix un trasllat del poder de definició molt cap amunt, fora de qualsevol control proper.

per millorar i ampliar l'aprenentatge d'idiomes per a totes les categories de la població" és l'objectiu reivindicat pel Consell en l'aprenentatge de llengües estrangeres. Segons aquests escrits, és clar que la "necessitat" de parlar una llengua estrangera és sobretot una construcció d'una època, ja que la unió econòmica és una decisió política de primer ordre, i la política lingüística, així com de manera destacada l'aprenentatge de llengües estrangeres, una eina al servei de la construcció europea" (Granget, 2007: 4^{ccccxxviii}). Des dels seus orígens en el Consell d'Europa, la legitimitat política del Marc Europeu Comú de Referència s'ha vist acompanyada pel suport creixent d'algunes de les institucions internacionals més conegudes, creadores i administradores d'exàmens de llengües estrangeres (Goethe Institut, Cambridge ESOL, Instituto Cervantes, Institut Français), que han reforçat així el seu capital simbòlic.

Tot i algunes crítiques a aquest tipus d'estandarditzacions (veg. Bonal, 2003: 52, Kramersch 2006 o Granget 2007), el MECR és actualment el document amb un suport més general (no tan sols a Europa, sinó arreu del món, per exemple a Colòmbia, López 2009) com a referència dels continguts per a l'ensenyament, aprenentatge i avaluació de les llengües estrangeres. Tanmateix, aquesta unificació és molt recent i només marca les dinàmiques de les institucions formadores pel que fa al capital incorporat des de l'any 2005 aproximadament.

Independentment de la definició dels continguts del capital incorporat a adquirir, el fet que els països anglòfons disposen lliurement d'un capital molt valorat ha creat un gran mercat de la formació lingüística en aquestes zones. Aquest mercat està gestionat en part en el context britànic per l'Institut Britànic, que funciona a la Gran Bretanya i, sobretot, a l'exterior, com a ambaixada cultural. A més de promoure les arts i la ciència, gran part de la seua activitat es dedica a la promoció de l'aprenentatge de l'anglès. En aquest sentit, tal com mostra la imatge de presentació de la part del seu web dedicada a l'aprenentatge, cobreix totes les dimensions possibles.



Gràfic 10. Activitats de l'Institut Britànic

<http://www.britishcouncil.org/new/learning/>, abril 2012.

Aquest és un dels exemples més fàcilment observables en què la conversió del capital lingüístic en econòmic és directa. Tanmateix, com a institució d'un estat concret, l'Institut Britànic està molt atent a la competència, sobretot de part dels altres estats anglòfons que s'han adonat més tard del capital de què disposaven. En relació amb un dels àmbits concrets d'actuació de l'Institut Britànic, s'afirma per exemple el següent: "uns 40.000 estudiants espanyols viatgen cada any al Regne Unit per a desenvolupar les seues habilitats lingüístiques en anglès. Nosaltres gaudim ja d'una quota de mercat important, però les dificultats econòmiques actuals i una competència creixent d'altres països anglòfons impliquen que no podem donar-la per descomptat... ara és un bon moment perquè aquest sector britànic reconsideri i reforce el seu màrqueting si volem conservar i augmentar la nostra quota de mercat" (Kingsley, 2010: 2^{ccccxxxix}).

En els altres països amb habitants que monopolitzen el rètol de *parlants nadius*, com per exemple Irlanda, i a falta d'una institució dedicada directament a la promoció de l'ensenyament de la llengua anglesa, aquesta activitat econòmica està gestionada directament pel departament de turisme: "Amb una despesa mitjana d'aproximadament 400€ cada un per setmana, els estudiants d'anglès representen un mercat lucratiu, comptant-ne alguns que arriben a estar-se un màxim de 20 setmanes o més a Irlanda. Aquests estudiants són els futurs turistes d'Irlanda i per tant ofereixen una oportunitat real d'incrementar el nombre de visitants en els pròxims anys" (Fionnan Nestor en Tolerton, 2011^{ccccxl}). Com hem vist, també altres països (com el Canadà) han fet estudis sobre el mercat de la formació lingüística en entorns com Txèquia, el Brasil, Hong-Kong i Macao (Industrie Canada, 2007a, 2007b i 2007c). Gran Bretanya participa també d'aquest plantejament, per exemple en la presentació d'Ipsos Mori (2009) sobre la demanda de serveis de llengua anglesa a l'Índia i a la Xina.

Si passem al **capital institucionalitzat** i recordem que és en principi el que permet reconèixer el capital incorporat corresponent, podem comprendre tot seguit la forta competència creada entre institucions examinadores per atorgar el capital institucionalitzat amb més capital simbòlic, la intensitat de la qual es deu segurament a les conseqüències econòmiques que se'n deriven. A l'interior de les nacions estat, el monopoli sobre les credencials que exerceixen les institucions del mateix estat elimina la possibilitat d'un mercat amb una competència perfecta. D'una banda, el sistema educatiu atorga les credencials de l'educació reglada. Per l'altra, quan aquestes credencials no tenen el capital simbòlic que en principi els correspondria, en alguns estats hi ha altres institucions legítimes en el mateix sentit (per exemple, les Escoles Oficials d'Idiomes a Espanya). Els certificats de les EOI eren els únics reconeguts fins fa poc en les baremacions de les institucions públiques, fet que provocava la creació d'un camp diferent del de l'empresa privada, per exemple. El monopoli en aquest camp ha deixat d'existir per decisions institucionals diverses, des de les de la Universitat Jaume I (que publicava l'any 2000 una taula d'equivalències amb diplomes reconeguts de diverses institucions) fins a l'última iniciativa de la Generalitat Valenciana, que es plantejava en desembre de 2011 la creació d'un organisme oficial certificador en anglès a semblança de la Junta Qualificadora de València (García, 2011).

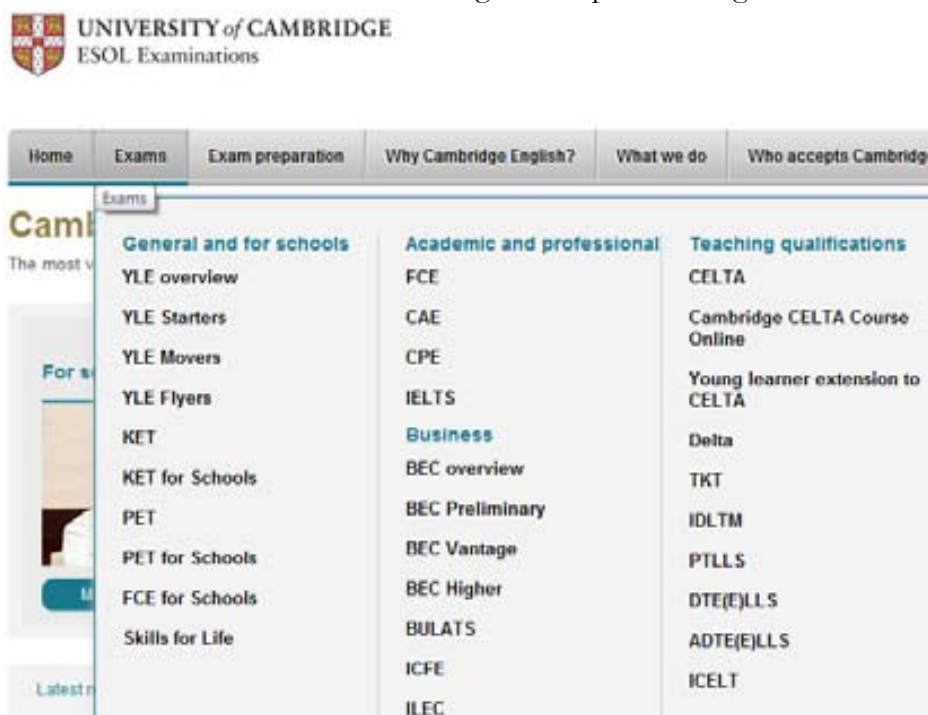
En èpoques de mobilitat de la població i en la globalització actual, apareix també la necessitat d'obtenir credencials reconegudes més enllà de cada estat. Per raons històriques, les primeres institucions atorgadores de capital institucionalitzat es troben en els estats on l'anglès és primera llengua, i molt especialment la Gran Bretanya i els Estats Units, els països anglòfons colonitzadors per excel·lència. Així, en paral·lel a l'augment de la mobilitat i la demanda de diplomes, van anar prenent força les institucions

avaluadores avui més reconegudes: Cambridge Local Examinations Syndicate i Educational Testing Services.

Per la seua part, i seguint la tradició britànica d'"externalitzar" l'atorgament de capital institucionalitzat fora de les institucions educatives estatals, el *University of Cambridge Local Examinations Syndicate* (UCLES) es va crear com a institució examinadora el 1858, nascuda a l'empara de la Universitat de Cambridge, però independent d'ella. "Vam ser creats per elevar els estàndards en l'educació a través dels exàmens públics per a les escoles, i també les inspeccionàvem" (Cambridge Assessment, 2008^{cccxi}). Pocs anys més tard, el 1864, es van dur a terme els primers exàmens internacionals. Actualment, *Cambridge Assessment* agrupa tres institucions independents, *University of Cambridge International Examinations* (exàmens internacionals de secundària seguint el currículum britànic), *Oxford Cambridge and RSA Examinations* (exàmens de secundària a la Gran Bretanya) i *Cambridge ESOL* (exàmens d'anglès com a llengua estrangera).

A l'altre costat de l'Oceà Atlàntic, Educational Testing Services és la institució actualment responsable de la creació i l'administració del TOEFL i del TOEIC, els altres dos exàmens més coneguts com a certificadors de coneixements d'anglès llengua estrangera. El 1962 es va formar un consell nacional als EUA, integrat per representants de trenta organitzacions governamentals i privades, per fer front al problema d'assegurar el domini de l'anglès en parlants no nadius que desitjaven estudiar en universitats americanes. Aquest Consell va recomanar la preparació i administració de l'examen TOEFL per al curs 1963-1964, que va passar de ser organitzat pel Centre de Lingüística Aplicada de la Universitat d'Stanford a ser organitzat per l'ETS, una institució privada no lucrativa, a partir de 1973 (Wikipèdia anglòfona, TOEFL^{cccxlii}). Pel que fa al TOEIC, d'orientació no acadèmica sinó professional, es va posar en marxa a partir de 1979 a petició de la federació japonesa d'institucions econòmiques i del Ministeri d'Economia del Japó.

Com veiem, totes dues institucions han anat desenvolupant diversos exàmens per adequar-se a la diversitat de perfils dels examinands i als camps en què actuen. En el cas de *Cambridge ESOL*, hi ha també exàmens diferents segons el nivell que es vol avaluar:

Gràfic 11. Exàmens organitzats per *Cambridge ESOL*

Cambridge ESOL (pàgina web), abril 2012

S'accepta que els exàmens organitzats per *Cambridge ESOL* i per l'*Educational Testing Service* són els més reconeguts internacionalment: "La *Local Examinations Syndicate* de la Universitat de Cambridge és la segona organització examinadora més gran del món, després de l'*Educational Testing Service* de Princeton, Nova Jersey. El 1996 va organitzar exàmens a 154 països" (Phillipson, 2003: 94^{cccxliii}). Fonts diverses afirmen que més de 250.000 candidats s'examinen cada any del *First Certificate of English*, mentre que, segons la mateixa institució organitzadora, més d'un milió de persones a 130 països es presenten a un altre examen de Cambridge ESOL, l'IELTS. La mateixa quantitat de persones es presenten al TOEFL cada any, cosa que fa que siga "l'examen d'anglès que es fa més vegades al món (només amb l'excepció del College English Test, al qual es presenten 2 milions de persones cada any a la Xina), (Paton, 2012^{cccxliiv}).

La lluita pel reconeixement dels títols en el màxim de contextos possibles és central en la dinàmica d'ETS i de Cambridge ESOL, fet fàcilment comprovable observant els webs respectius. "Les puntuacions TOEFL estan acceptades per més de 8.000 escoles, universitats i entitats autoritzadores en més de 180 països La prova també és utilitzada per governs, i programes de beques i d'intercanvi en tot el món" (ETS, 2011: 3^{cccxlv}). És reconeguda per les agències governamentals, organitzacions certificadores i és necessària per a poder accedir a diferents tipus de beques. De fet, la publicitat de Cambridge ESOL a Palerm, per exemple, emfasitza en primer lloc la seua conversió en capital cultural (entrada en una universitat anglòfona) o en capital econòmic (millora de l'ocupabilitat) i només en tercer terme esmenta l'objectiu inicial dels exàmens: "avui dia els exàmens de Cambridge ESOL (Anglès per a Parlants d'Altres Idiomes) són líders en el món dels certificats per a estudiants d'anglès. Cada any se n'examinen més de 1,5 milions de persones en 135 països. Et poden ajudar a aconseguir entrar en una universitat o col·legi universitari, millorar les teues perspectives d'ocupació i mesurar la teua millora en anglès" (International House Language Centre Palermo, lloc web, 2012^{cccxlvi}). Les dues institucions s'asseguren cada dia que "les

persones que desitgen credencials en aquest mercat lingüístic han d'invertir en la forma d'anglès "global" que l'ETS (i el seu equivalent britànic, Cambridge ESOL) ofereixen en benefici propi. Administren el que Bourdieu anomena les sancions del mercat lingüístic (global)" (Phillipson, 2008: 11^{cccxlvi}).

És evident que altres institucions examinadores intenten també jugar un paper en aquest gran mercat, però semblen tenir una importància molt menor. Així per exemple, per bé que afirma gaudir d'importants reconeixements, el paper del *Trinity College London* ha quedat associat en el nostre context al de proveïdor de diplomes per a algunes institucions privades. És cert, però, que el fet de ser l'única institució examinadora que, junt amb *Cambridge ESOL*, pertany a l'Associació d'Avaluadors de Llengua d'Europa (ALTE), li dóna un reconeixement al qual altres institucions no poden aspirar. Els diplomes d'institucions com *City&Guild* (abans *Pitman Qualifications*) o l'*English Language Institute* de la Universitat de Michigan són també reconeguts per algunes institucions.

4 La Plana de Castelló: aspectes de l'estructura social

La delimitació temporal d'aquest projecte comença l'any 1975, l'any al voltant del qual van nàixer els entrevistats, l'any en què va morir el general Francisco Franco i també l'any en que concloïa una anomenada *dècada prodigiosa*: "aquell període, que podríem precisar entre el 1964 i el 1975, bé admet de ser considerat, per al nostre cas concret, com a autèntica *dècada prodigiosa*. Coincidia, com sabem, amb l'etapa de les transformacions més radicals, en extensió i en profunditat, que la societat valenciana ha experimentat en tot el segle XX, si més no: els canvis econòmics i demogràfics, ecològics i culturals d'aleshores han estat de tals dimensions que han alterat els fonaments estructurals del país, el qual ha entrat de ple en l'**etapa industrial**, amb les convulsions humanes –immigració, concentració urbana, noves alternatives de l'associacionisme, etc.- que aquesta dinàmica implica" (Pitarch, 1995: 39).

Gràfic 12. Poblacions d'origen de les persones entrevistades, Titulats UJI 2000⁸⁴



Font: Googlemaps. Elaboració pròpia.

Quant a l'espai a què ens referim, de Les Coves de Vinromà al nord fins a Nules al sud, les poblacions d'origen dels entrevistats⁸⁵ se situen totes en la província de Castelló, aproximadament al voltant dels eixos d'activitat econòmica de la província. En general, "la província de Castelló té una població de dret de 572.345 habitants l'1 de gener de 2007, que representa l'11,75% de la població de la Comunitat autònoma Valenciana de què forma part, i l'1,27% de la població espanyola... Dels 135 municipis que formen la província de Castelló, en aquests moments, la major part dels seus habitants es

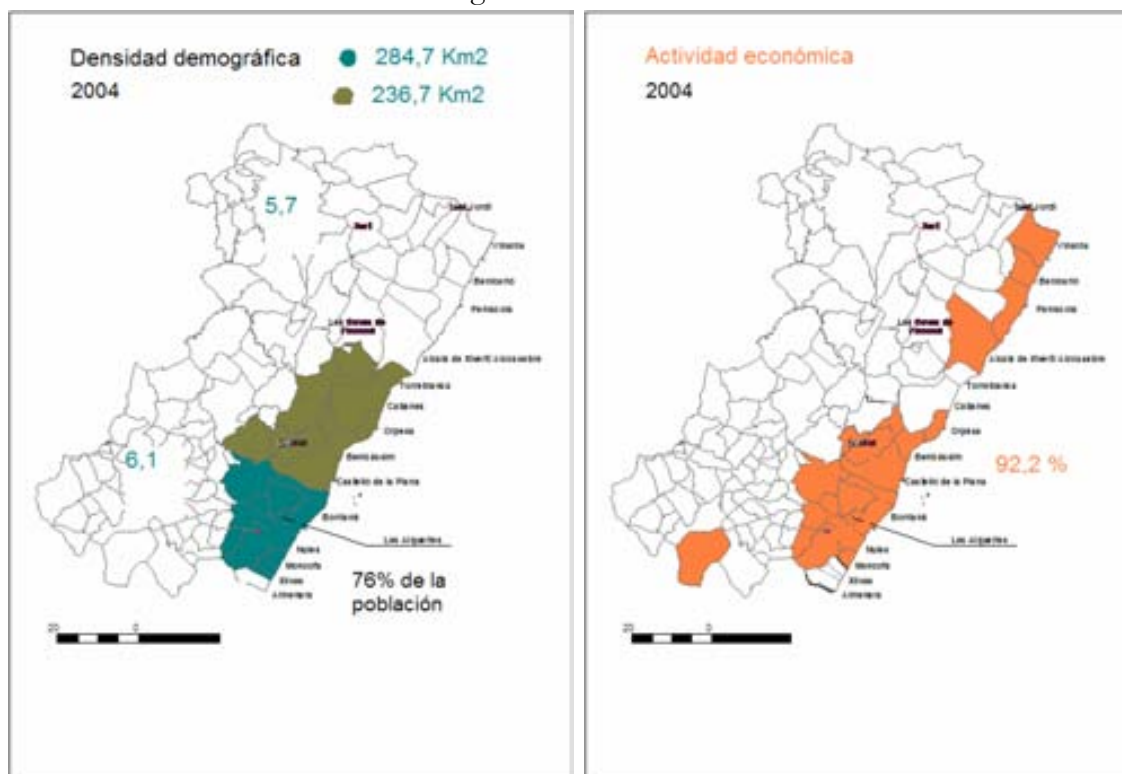
⁸⁴ Nom que utilitzem a partir d'ací per a referir-nos al grup de persones objecte d'aquest estudi, descrit en l'apartat 5.1.4.

⁸⁵ Excepte Marina (que va nàixer a la província d'Alacant) i Alberto, procedent de la província d'Osca, el cas del qual s'explica en l'itinerari general d'adquisició del capital cultural dels titulats, apartat 6.1.2.1.

concentra en una quinzena i només la capital, Castelló de la Plana, comprèn el 30,7%" (Cámara, 2007: 1^{cccxlviii}). El nostre marc sociogeogràfic, per tant, és la **Plana de Castelló**⁸⁶ que, si pensem en els camps polític i jurídic, té dos marcs administratius superiors bàsics: la Comunitat Valenciana i l'Estat espanyol.

Tal com observa Artur Aparici, dues "comarques litorals, Plana Alta i Plana Baixa, concentren el 75,6% de la població; amb data 2004 la **densitat demogràfica** en habitants per km² en la primera és de 236,7 i en la segona de 284,7, mentres que en dos de les comarques de muntanya és de 5,7 (Els Ports) i 6,1 (Alt Millars). Pel que fa a l'**activitat econòmica** també està summament concentrada; 15 municipis dels 125 existents en la província, tots ells pertanyents a les dos comarques litorals esmentades acumulen el 83,7% de l'activitat econòmica provincial. Si afegim els quatre municipis següents en el rànquing, també ubicats en el litoral, el percentatge arriba al 92,2% de l'activitat econòmica... atés que vuit municipis d'estes dos comarques acaparen el 79% de l'activitat industrial de la província no ens pot estranyar que siguen receptores netes de mobilitat laboral" (Aparici, 2007: 9-11).

Gràfic 13. Densitat demogràfica i activitat econòmica a la Plana de Castelló



Font: Aparici, 2007

La urbanització de la Plana de Castelló té lloc de manera intensiva a partir dels anys 60, fet que comporta una aguda pèrdua de població de les comarques interiors. El 2008 s'anotava que "la **població** ha seguit una tendència a l'augment des de la dècada dels anys 60, tendint a concentrar-se sobre els nuclis més poblats. En els darrers 10 anys s'ha observat un repunt d'aquesta tendència, amb un augment del 22% de la població total de la província de Castelló en el període 1996-2006, i en una proporció similar a la capital.

Estudis en aquesta matèria apunten que en els propers anys, el creixement demogràfic podria accentuar-se encara més, assolint la xifra dels 750mil habitants abans de 10 anys. Entre els principals factors que explicarien aquesta evolució es trobaria el manteniment de moviments migratoris per raó de

⁸⁶ Sobre la definició d'aquest marc, veg. Domingo, 1990.

feina, però també la importància creixent del turisme residencial de llarga durada, peninsular i europeu. La finalització de l'aeroport de Castelló, i la millora dels serveis pel turisme i el lleure són claus per a assolir aquestes prediccions." (T. Pitarch, 2008).

Pel que fa a les **activitats econòmiques**, la llargada de la costa en tota la província fa que l'activitat turística siga cada vegada més important, amb un creixent turisme rural promogut per un entorn rural i muntanyenc tranquil i en bones condicions. "Dos paraules defineixen encara de manera bastant encertada l'economia de la província de Castelló: taronges i ceràmica. La primera és sinònim d'obertura a l'exterior i de venda en diferents mercats europeus des de la segona meitat del segle passat. La segona evoca la lluita per la qualitat, el disseny i la tecnologia que ha permès situar Espanya com a segon productor mundial immediatament després d'Itàlia, primer fabricant del món. Però aquestes dos paraules en necessiten cada vegada més una altra, 'sector serveis', que adquireix una creixent rellevància i se situa ja com el primer gran sector de l'economia castellanenca; l'activitat comercial, la turística, els transports i l'activitat immobiliària en són els subsectors principals" (Cámara, 2007: 1^{ccccxlix}).

Dins del sector agrari, la producció agrícola representa prop del 80%, sobretot amb la producció de taronges a la zona costera. Pel que fa al sector industrial, el primer lloc l'ocupen el taulell i paviments ceràmics; les localitats de L'Alcora, Onda, Vila-real, Castelló de la Plana, Almassora i Nules formen la zona productora més important d'Espanya, perquè s'hi fabrica prop del 85% del producte total espanyol i s'exporta el 90% de la producció de l'estat. L'activitat exportadora, iniciada a finals del S. XIX, va tornar a reprendre a partir de 1952, amb el final del bloqueig internacional al règim franquista (Membrado, 1992: 271). L'extensió d'aquesta indústria per tota la Plana fins a llocs insospitats fa repetir a Vicent Ortells el que Vicent Pitarch havia dit de manera general: "la dècada dels setanta fou "prodigiosa" per al paisatge de la Plana que es transforma dia rere dia" (Ortells, 2005: 45).

La província de Castelló també agrupa la pràctica totalitat del sector de frites, esmalts i colors ceràmics, i una bona part de la indústria de maquinària ceràmica. Altres sectors de gran tradició industrial són el dels mobles i el del tèxtil i gèneres de punt. Cal tenir en compte el sector energètic, amb una de les principals refineries espanyoles [propietat de British Petroleum] situada al barri del Grau de Castelló, on també hi ha una planta de gas butà, una altra de producció d'energia elèctrica, fàbriques d'olis essencials, productes químics orgànics i adobs, entre altres (Cámara, 2007).

El sector serveis ha adquirit un pes primordial, amb l'activitat comercial com a subsector més destacat: per una part, el comerç cítricol d'exportació, del qual la província comercialitza al voltant del 20% de l'exportació espanyola i, per altra part, el comerç detallista. El sector turístic es nodreix en gran part de turisme nacional. El sector de transport té un important segment dedicat al transport internacional de cítrics i taulells, i compta amb el Port de Castelló com a centre de l'activitat marítima, que augmenta cada any el seu trànsit total. Té un desenvolupament creixent el sector de serveis per a les empreses: accessoris, informàtica, consultories...

D'acord amb la Cambra de Castelló (2007), els problemes de l'economia de la província se centren en alguns dèficits de comunicacions; problemes amb la salinització de l'aigua i la seua escassetat; qüestions mediambientals en la indústria; excessiva dependència de pocs sectors econòmics, encara que augmenta la diversificació; forta competència internacional, etc. El creixement de l'economia castellanenca i valenciana per a 2006 va ser d'un 4%, lleugerament superior a l'espanyol (3,9%).

Dins de l'entorn urbà, les diverses professions s'han establert tradicionalment en zones diferents, tal com mostra el següent apunt sobre l'estructura de la ciutat de Castelló de la Plana, amb grups socials diferents: "la Vila ha acollit preferentment la classe benestant, formada originàriament per propietaris

rurals i professionals liberals. Al raval de la Trinitat han dominat els comerciants, i al raval de Sant Fèlix, els llauradors. Aquesta distribució ha donat lloc a tres nivells socials, més de caràcter cultural que econòmic: el més alt a la Vila, el mitjà a la Trinitat i el baix a Sant Fèlix" (Montoya en AVL, 2008: 160-161; Prats, 2003: 8). A aquestes zones cal afegir-hi la zona més moderna, on hi ha l'actual estació intermodal o la universitat, i el Grau o zona del port, que es manté relativament separat del nucli urbà⁸⁷.

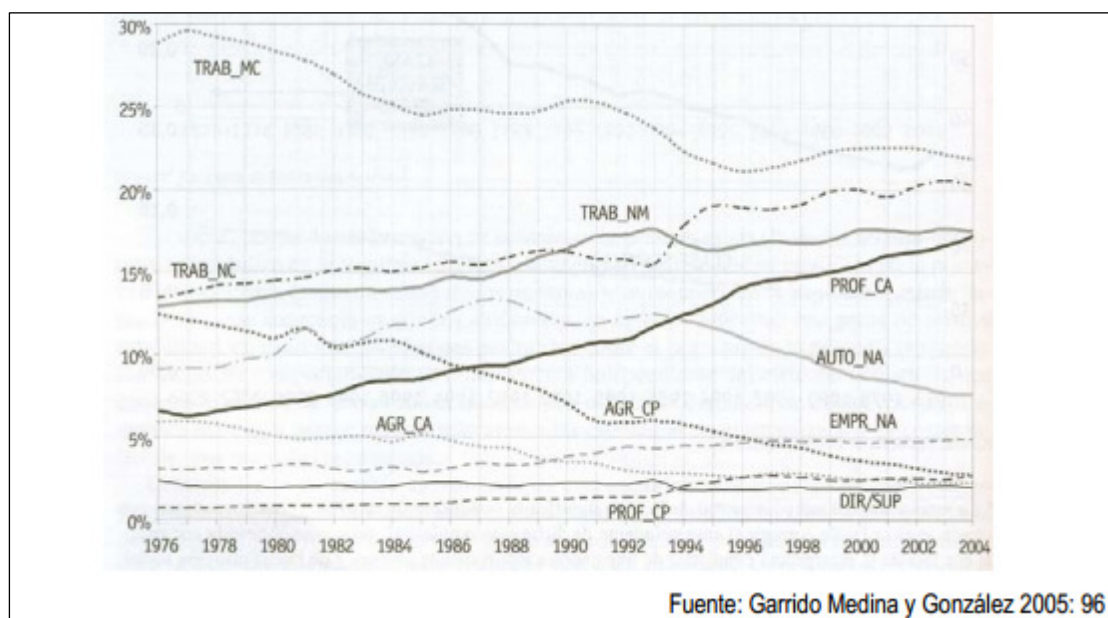
Oferim a partir d'ací una panoràmica impressionista que aspira a conformar un esbós de les característiques dels grups socials al País Valencià i de cadascun dels camps rellevants per a l'anàlisi en el nostre context. A causa de la diversitat d'orígens i d'entorns teòrics de què provenen, en cap cas no es pot considerar que les pinzellades siguin completes ni homogènies. És clar que l'objectiu depassa de molt les possibilitats d'aquest projecte.

4.1 Grups socials al País Valencià

Si situem la societat del País Valencià com a part de la **societat espanyola**, observem que els estudis generals des dels anys 1970 fins a l'actualitat en destaquen la desagrariització, l'assalarització i la qualificació de la força de treball com a fenòmens més significatius, fins que, amb el tombant de segle, el pes percentual de les noves classes mitjanes iguala i comença a superar les velles classes mitjanes de manera que l'estructura de classes s'adapta definitivament al model postindustrial (Grande, 2007: 10 a partir de González i Requena, 2004).

Pel que fa, doncs, al seu capital econòmic observat a través de l'ocupació, l'evolució de l'estructura de classes a Espanya entre 1976 i 2004 és la següent:

Gràfic 14. Grups socials a Espanya 1976-2004



en Grande, 2007: 10

⁸⁷ Ens ha resultat impossible localitzar estudis generals sobre l'estructura social de la ciutat de Castelló o de la Plana en general, per la qual cosa no podem oferir més dades sobre el tema i ens remetem a la presentació sobre la Comunitat Valenciana.

El grup social amb una disminució més clara és el dels agricultors per compte propi (AGR_CP), seguits pels treballadors manuals qualificats (TRAB_MC), que mostren per un costat la desagrariació presentada i per l'altre la polarització creixent. Aquest fenomen també es mostra en l'augment de treballadors no manuals (TRAB_NM) i de treballadors no qualificats (TRAB_NC), sobretot aquests últims. Els autònoms no agraris (AUTO_NA) mostren una evolució irregular, amb un creixement en èpoques de crisi. A l'extrem del creixement màxim tenim els professionals per compte d'altri (PROF_CA), que passen de poc més del 6% a un 17% i mostren un procés d'assalarització progressiva. Finalment, el nombre d'agricultors per compte d'altri (AGR_CA) disminueix lleugerament i el nombre d'ocupadors no agraris (EMPR_NA) puja una mica, mentre que els professionals per compte propi (PROF_CP) i els directius o supervisors (DIR/SUP), o grups més alts, es mantenen en uns percentatges baixos.

Pel que fa a l'**estructura social valenciana** cal començar destacant que no hi ha bons estudis teòrics o empírics sobre la qüestió: "la falta d'un tractament explícit de les classes socials i l'estratificació i mobilitat social (una absència ja advertida a la *Societat valenciana dels 90*), o d'una anàlisi de les transformacions experimentades durant aquesta dècada en l'estructura familiar, assenyalen algunes de les mancances substantives al panorama actual de la recerca" (Ninyoles, 2000:10). Igualment, en el seu projecte docent per a la càtedra sobre Estructura Social del País Valencià, Rafael Castelló afirma que alguns dels grans temes d'anàlisi sociològica iniciats per la Sociologia valenciana "han quedat enrere, i no han tornat a ser estudiats amb deteniment des de mitjans dels anys setanta. En concret, ens referim a l'anàlisi de l'estructura de classes de la societat valenciana. Des dels treballs pioners de la Sociologia valenciana només s'han realitzat estudis parcials i específics, amb un enfocament bastant diferent de l'inicial, referits a l'estructura empresarial valenciana" (Castelló, 2002a: 163pu^{cccl}). Per a una investigadora novvinguda, resulta sorprenent constatar que aquesta falta d'estudis continua anys més tard, fet que potser es pot relacionar amb una falta de suport a la investigació sobre l'estructura social en general^{88cccli}. Des dels plantejaments de Pierre Bourdieu, ens caldrà aconseguir els indicadors adequats per poder observar la situació dels diversos grups socials en l'espai social, indicadors que fan referència sobretot al seu capital econòmic i cultural. Pel que fa al capital econòmic, si ens centrem en l'ocupació com a indicador bàsic i en les dades disponibles per al País Valencià, podem observar parcialment l'evolució històrica assenyalada per Grande 2007 o González i Requena 2004 en la següent taula.

⁸⁸ La situació pot recordar-ne una d'un altre context sobre les capes altes de la societat: "Els treballs sobre l'alta societat són poc freqüents, deixant a l'ombra privilegis i privilegiats. Hi ha raons per a això, més roïnes que bones. L'escassetat de fons que podrien permetre aquests treballs. La dificultat inherent al fet de dur a terme investigacions sobre agents que ocupen posicions dominants, que tenen amplis poders i per tant tornen a posar l'investigador en el seu lloc, dominat" (Pinçon, 2000: 4-5)

Taula 21. Població activa segons ocupació en el País Valencià (1981-1991)

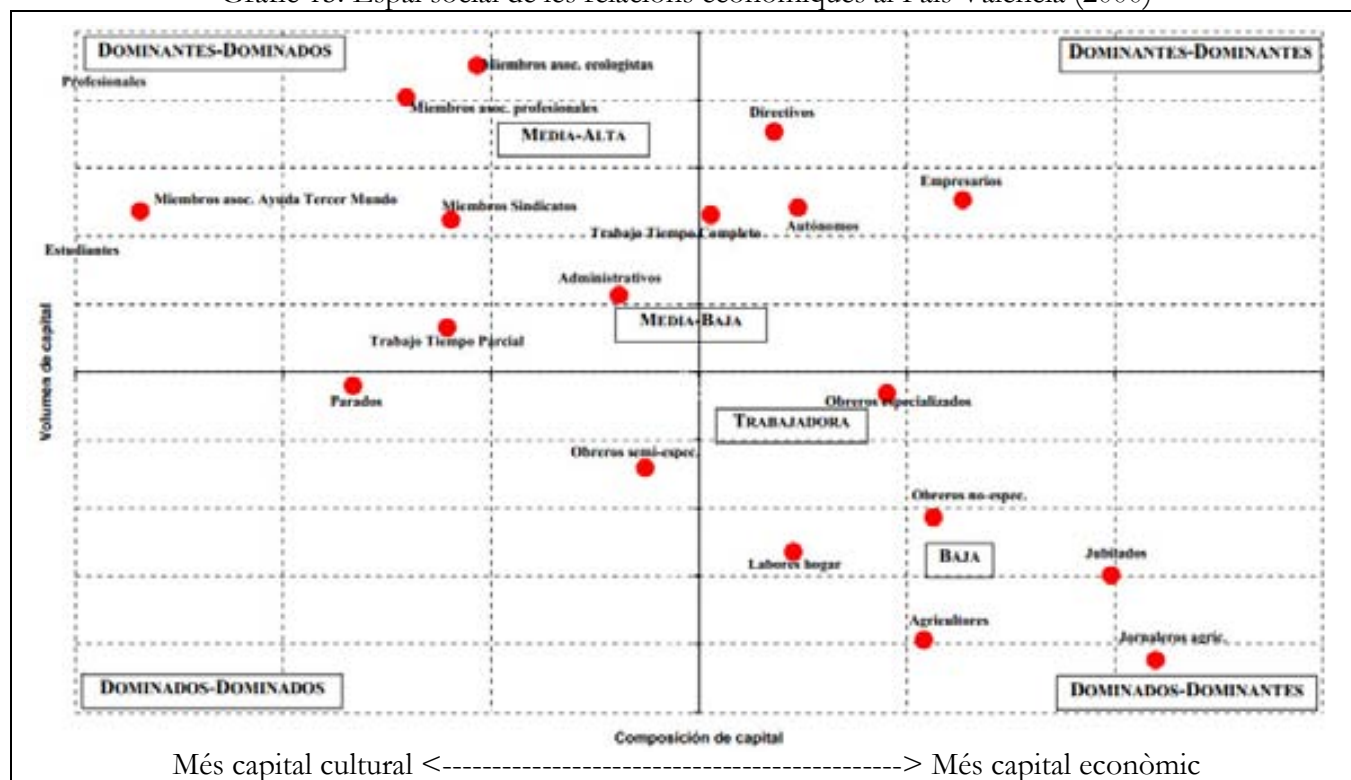
| | 1981 | | 1991 | |
|------------------------------------|------------------|--------|------------------|--------|
| | milers | % | milers | % |
| Empresaris amb assalariats/des | 53.189 | 4,81 | 144.170 | 7,43 |
| Empresaris sense assalariats/des | 156.288 | 14,15 | 304.307 | 15,69 |
| Directius, professionals i tècnics | 82.025 | 7,42 | 164.064 | 8,46 |
| Caps no manuals | 15.672 | 1,42 | 36.411 | 1,88 |
| Administratius | 160.646 | 14,54 | 254.530 | 13,12 |
| Capataços | 13.877 | 1,26 | 47.958 | 2,47 |
| Jornalers agrícoles | 101.959 | 9,23 | 139.980 | 7,22 |
| Personal de serveis | 73.142 | 6,62 | 116.246 | 5,99 |
| Obrers especialitzats | 400.521 | 36,26 | 567.827 | 29,27 |
| Obrers no especialitzats | 40.954 | 3,71 | 150.121 | 7,74 |
| Forces armades | 6.444 | 0,58 | 14.296 | 0,74 |
| Total | 1.104.717 | 100,00 | 1.939.910 | 100,00 |

Font: INE, Censos de població i elaboració de R. Castelló, 2002a: 243pu.

Observem en el quadre per un costat el creixement en xifres absolutes de població ocupada i, pel que fa a xifres relatives, el relatiu augment de les categories laborals més altes, una certa desagrarització i la clara disminució dels treballadors qualificats del sector industrial.

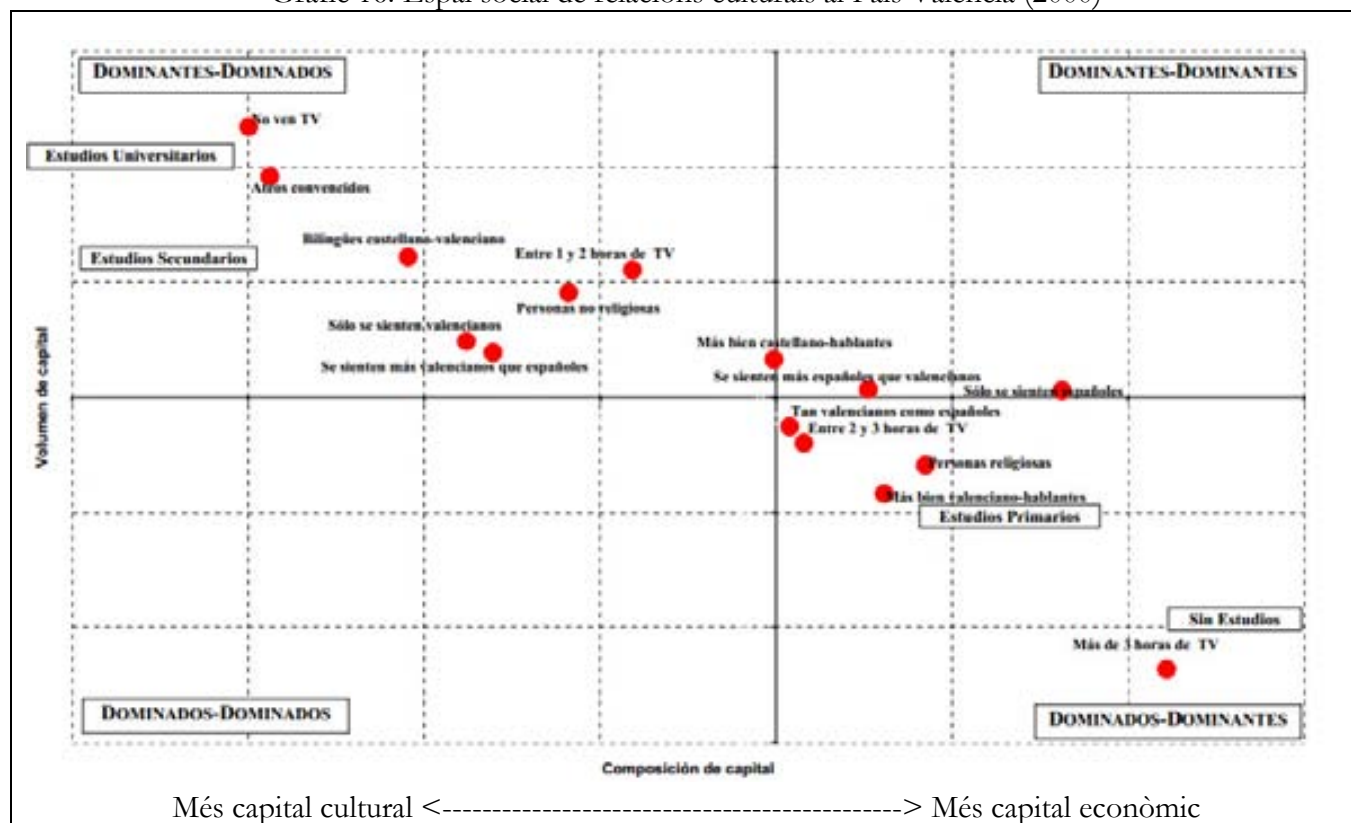
A partir de les dades més significatives disponibles i seguint el model de Pierre Bourdieu (1979a i 1994a), Rafael Castelló elabora l'any 2002 les posicions dels diversos grups socials en l'espai social atenent no tan sols als capitals econòmics i culturals de què disposen, sinó també a les relacions generacionals i polítiques.

Gràfic 15. Espai social de les relacions econòmiques al País Valencià (2000)



Font: Castelló, 2002a: 248pu

Gràfic 16. Espai social de relacions culturals al País Valencià (2000)



Font: Castelló, 2002a: 359pu

Segons aquesta presentació de l'estructura de classes de la societat valenciana (Castelló, 2002a: 365-366pu), la més pertinent i actual que hem localitzat, "podem comprovar que la cúspide de l'estructura social valenciana, la classe **dominant-dominant**, està composta per homes relacionats amb la institució matrimonial (casats, divorciats i separats), amb una edat compresa entre els 30 i els 60 anys, propietaris dels seus mitjans de producció (empresaris o autònoms), dels capitals organitzatius de producció (directius) o que han venut la seua força de treball a temps complet, amb un esquema polític de dreta o centre-dreta i votants del PP, amb una identitat nacional espanyola i usos lingüístics castellans. És a dir, és la confluència de totes aquestes característiques la que atorga una posició de màxim domini en l'estructura social valenciana de l'any 2000... En una estructura social en la qual el **capital econòmic** es constitueix en el principal recurs estratègic, com ocorre en el nostre cas, aquests grups són els que disposen de major capacitat per a l'exercici del poder i, per tant, per a ells, l'estructura social presenta una teixidura més voluntarista que determinista: és a dir, l'*opus operatum* presenta una àmplia coincidència amb el seu *modus operandi*^{ccclii}.

L'afirmació sobre el capital econòmic com a recurs principal coincideix encara amb l'observació que el 1973 (en la introducció a *Los estudiantes y la cultura*, de Pierre Bourdieu i Jean Claude Passeron) feia José Luis L. Aranguren^{cccliii}: "a Espanya la distància entre les classes és enorme en la vessant econòmica, però menuda en la cultural. No només això: Espanya és un país socialment bastant democràtic, si bé l'anivellació es deu més aviat al plebeisme dels privilegiats que a l'intellectualisme dels desposseïts. (Repetisc, no obstant això, que també açò serà menester comprovar-ho sociològicament). En suma, sembla que ací l'índex de correlació entre l'estatus socioeconòmic i la cultura escolar és relativament baix:

els nostres homes acomodats, amb un tipus d'instrucció econòmicament rendible, no es caracteritzen per la seua cultura general". L'observació marca les distàncies més evidents amb l'estructura social francesa.

Pel que fa al capital cultural, per bé que no es disposa de cap variable que indique el grau d'**internacionalització** dels grups socials dominants-dominants ni els capitals simbòlics relacionats, tot fa pensar que no hi tenen lloc les disposicions assenyalades per Nogueira (2008: 107^{cccliv}) que caracteritzen precisament les classes altes dels països en vies de desenvolupament o emergents: "reconeixement i inversió en els béns simbòlics internacionals propis dels països desenvolupats, com el domini de la llengua estrangera".

A més dels grups dominants-dominants "en el pol oposat ens trobem amb la classe **dominada-dominada**, els grups socials més perjudicats per l'estructura social vigent: una confluència de dones que han mantingut una relació matrimonial amb ruptura (separades i divorciades), desocupats i obrers semiespecializados, amb una posició política de centre-esquerra i sense vot definit. Per a aquests grups, l'estructura social és fonamentalment determinista, ja que disposen de recursos inferiors a la mitjana i a més composts especialment per capital cultural (més recursos immaterials –esquemes– que recursos materials)". "Entre ambdós pols se situen les classes amb capacitats intermèdies per a l'exercici de poder: bé per posseir capitals per sobre de la mitjana, bé per tenir una composició favorable als capitals econòmics. En el primer cas, la classe **dominant-dominada** es compon especialment per homes sense relació amb la institució matrimonial (cohabitants o solters), joves (menors de 30 anys), i per dones solteres i menors de 40 anys, que desenvolupen activitats de treball terciarizadas o relacionades amb el coneixement, amb un esquema polític d'esquerra, votants de EUPV, BNV o altres (Verds, especialment), amb una identitat territorial supraestatal i un model d'Estat més descentralitzat que l'existent, al que afigen una identitat preferentment valenciana, usos lingüístics bilingües i poca religiositat o cap."

"En el segon cas, la classe **dominada-dominant** es compon d'homes vidus, majors de 60 anys i dones casades o vídues (amb relació matrimonial mantinguda fins al final) majors de 50 anys, que desenvolupen activitats de treball relacionades amb el sector industrial i agrícola, o no són actius per estar ja jubilats o per dedicar-se a les labors de la llar, votants del PSOE, amb una identitat territorial estatal o subestatal i un model d'estat regional o unitari, al que afigen una identitat dual estricta, usos lingüístics valencians i adhesió a la religió. D'aquest repàs, sembla deduir-se que ens trobem davant dos grups ben dispars: uns, els dominants-dominats, amb posicions favorables al canvi, i altres, els dominats-dominants, amb posicions més pròximes a la tradició." (Castelló, 2002a: 365-366 pu^{ccclv}).

El següent quadre presenta les característiques centrals que defineixen la **posició de classe** en l'espai global d'acord amb els diferents tipus de capitals, descrits en termes de les estadístiques disponibles: eix generacional o familiar (que inclou sexe i estat civil), eix econòmic (definit per l'ocupació de cadascú), eix polític (orientació del vot, tipus d'estat) i eix cultural (lingüístic i de definició de la pròpia identitat).

Gràfic 17. Posicions de classe en l'estructura social valenciana (2000)

| Clases | Generacional | Económico | Político | Cultural |
|----------------------------|---|--|---|---|
| Dominante-dominante | Hombres divorciados Hombres separados Hombres casados Hombres 1940-69 Mujeres cohabitando | Directivos Empresarios Autónomos Trab. Tiempo compl. | Derecha Centro-derecha Votantes PP | Identidad pref. Española Castellano-hablante |
| Dominante-dominada | Hombres cohabitando Hombres solteros Hombres después 1970 Mujeres solteras Mujeres después 1960 | Profesionales Administrativos Estudiantes Trab. Tiempo parc. | Izquierda Votantes EUPV Votantes BNV Votantes otros Ident. Terr. Supraestatal Estado más descentralizado | Identidad pref. Valenciana Bilingües No religiosos Ateos |
| Dominada-dominante | Hombres viudos Hombres antes 1939 Mujeres casadas Mujeres viudas Mujeres antes 1949 | Obreros especializados Obreros no-especial. Jornaleros agrícolas Agricultores Labores del hogar Jubilados | Votantes PSOE Ident. Terr. Estatal o sub-estatal Estado regional o unitario | Identidad dual estricta Valenciano-hablantes Religiosos |
| Dominada-dominada | Mujeres separadas Mujeres divorciadas | Parados Obreros semi-especial. | Centro-izquierda No sabe voto | |

Fuente: Elaboración propia.

Font: Castelló, 2002: 365pu

4.1.1 Joventut i universitat: joves amb carrera

Després de veure una proposta de classificació de l'espai social valencià, sembla adequat fer una ullada amb una mica més de detall a dues de les característiques que defineixen el grup objecte d'aquest treball. Pel que fa al fet que són persones nascudes al voltant de l'any 1975, val la pena recordar que, a Espanya, "entre 1945 i 1960 va ser l'època de la **"invenció" de la joventut** com un col·lectiu dotat de substantivitat pròpia: "Fins llavors —escriu Aranguren— hi havia hagut joves, però no joventut. De la frustració del final de la guerra i de la voluntat de reconstrucció de la convivència sobre sòlids fonaments havia emergit aquella joventut amb tal "força creadora" que s'estava convertint en referència model i fins i tot "moda" per a les altres edats" (Ninyoles, 2000: 71). Assistim, doncs, a l'aparició dels *joves* i de la *joventut* en un moment històric concret.

En aquest sentit, per bé que, tal com afirma el títol d'un article de Pierre Bourdieu, "la joventut només és una paraula" (Bourdieu, 1993b) i conscients que el terme genera sempre un ampli debat⁸⁹, ens interessa només assenyalar, tal com proposa Galland entre molts altres (1984: 50), que la joventut és el moment d'entrada en la vida adulta que es caracteritza en general pel principi de la vida professional, l'emancipació de la família d'origen i la formació d'una nova família mitjançant l'aparellament. És en la cultura occidental entre el segle XX i el XXI, i en les classes mitjanes i altes, on pren tot el seu sentit el terme. Pel que fa a agents i estratègies, amb la inflexió provinent del camp políticoadministratiu que suposen els 18 anys (edat a partir de la qual es pot tenir el permís de conduir, dur a terme compres

⁸⁹ Des del punt de vista teòric, no hem localitzat estudis sobre la joventut plantejats des de l'anàlisi bourdieuniana d'agents, capitals i estratègies. Presentem aquí només un esbós molt inicial que caldria desenvolupar per a construir un marc teòric global i coherent.

importants sense tutela o participar en les eleccions), la joventut és el moment central en el qual la família es retira com a subjecte central de les decisions i cedeix a la jove o al jove el protagonisme com a **decisor** teòricament lliure (sovint no conscient de l'estructura dels capitals que el condicionen) sobre el seu futur. "L'etapa de joventut es considera conclosa quan es compleixen simultàniament els requisits següents:

- a. Independència econòmica, entesa com la responsabilitat sobre l'obtenció dels recursos necessaris per al propi manteniment i la capacitat per a generar-los.
- b. Autoadministració dels recursos que es disposen per al propi manteniment.
- c. Allotjament propi, independent de la llar d'origen.
- d. Autonomia personal: capacitat de decisió sobre si mateix sense tutela aliena" (Garrido, 1997, a Ninyoles, 2000: 76).

L'arribada a aquesta independència crea en paral·lel una assumpció de responsabilitats i ocupacions i, en conseqüència, una **disminució** general del **temps disponible**⁹⁰, ja que es deixa de poder donar per descomptats els capitals familiars i s'ha d'assumir com a pròpia la seua reproducció.

El pas de la dependència a la independència, tant econòmica com personal en general, crea una **etapa de transició**. En el nostre cas, tots els protagonistes de l'estudi estan en un moment de la vida que es caracteritza per la seua inestabilitat i presa de decisions per configurar l'etapa adulta. Ens caldrà emmarcar l'aprenentatge i els usos que les persones entrevistades fan de la llengua anglesa en un context canviant, obert i incert. La presa de decisions bàsiques sobre els capitals de què es disposa i es vol disposar (que formarien part de les estratègies de reclassement), es planteja en termes de futur professional, aparellament estable, etc.; es pensa a casar-se, es comença a tenir fills. És un procés molt gradual que s'allargassa en el temps. Així per exemple, d'acord amb l'estudi de l'Observatori Ocupacional UJI amb titulats dels anys 1998-2000, entre tres i cinc anys després de la titulació "més d'un 50% dels graduats viuen amb els pares, mentre que s'observa un major grau d'emancipació en les titulacions més antigues" (Observatori Ocupacional, 2004: 129).

Des de recerques globals europees en els últims anys, "partim de la hipòtesi que les transicions dels joves a l'edat adulta es troben en un procés de **desestandardització**, mentre que les institucions i polítiques que aborden aquestes transicions continuen assumint un model lineal de cicle vital en què la integració social és equivalent a la integració en el mercat de treball... La joventut no es concep ara només com una fase en el curs de la vida, sinó també com un estat de la vida que es caracteritza per la imprevisibilitat, la vulnerabilitat i la reversibilitat... si parlem de joventut, cal parlar de situacions i condicions molt diferents. La presentació no ha de donar compte només de gènere, classe, grups ètnics o - en la perspectiva europea- contextos nacionals. També ha de reflectir la fragmentació i la individualització de la joventut en termes de l'afebliment dels patrons de socialització col·lectius i d'una autoresponsabilitat creixent, cosa que no vol dir menys desigualtat social (Beck, 1992)... Un segon punt aborda les **trajectòries vitals no lineals**: ...és possible ser alhora estudiant, tenir responsabilitats familiars, tenir una ocupació, estar buscant una feina i estar vivint amb els pares, i la joventut actual es mou cada vegada més sovint entre aquests rols diferents" (Du Bois-Reymond i López, 2003: 19-20^{ccclvi}). A l'hora d'abordar la nostra anàlisi, ens caldrà tenir en compte el context generacional establert pels estudis quantitius sobre trajectòries i situar-hi els titulats universitaris de la Universitat Jaume I al voltant de l'any 2000.

Pel que fa a les persones amb un **títol universitari**, ens cal també observar fins a quin punt aquest fet les ha caracteritzat durant la seua etapa d'estudiants com a grup social. Per un costat tenim la certa

⁹⁰ Aquesta disminució i el consegüent establiment de prioritats s'ha constatat, per exemple, en Mazzoleni i Masulin, 2005: 75.

homogeneïtat de partida que suposa arribar a tenir un títol universitari. Mirant retrospectivament, caldrà tenir en compte l'especificitat i relativa coherència interna de la categoria social del grup de persones que, pel fet d'haver estat dins del sistema d'ensenyament com a mínim quinze anys, comparteixen molts hàbits de pensament, de valoració i d'acció (Lerena, 1986: 352). En el mateix sentit, Pierre Bourdieu observava que, gràcies a la generalització de l'ensenyament secundari, els estudiants viuen en un *no man's land* social, que "els adolescents queden situats, durant un temps relativament llarg, a l'edat en què haurien estat a la feina, en aquestes posicions quasi exteriors a l'univers social que defineixen la condició d'adolescent... aquest tipus d'existència separada que els posa fora de joc social... Des de fa alguns anys [abans de 1978], quasi tots els joves [a França] han tingut accés a una forma més o menys reeixida i sobretot més o menys llarga d'aquesta experiència... decisiva perquè és suficient per a provocar una ruptura més o menys profunda amb tot el que es dona per descomptat" (Bourdieu, 1993b: 145-146^{ccclviii}). Aquestes observacions deixen clar que els universitaris comparteixen part dels seus **capitals simbòlics**, alhora que un **capital institucionalitzat** prou significatiu en acabar els estudis.

Tanmateix, Bourdieu i Passeron tenen una resposta clara a la pregunta més general: "Com parlar, fins i tot a través de la simplificació, de la "condició estudiantil", per descriure un entorn en què el suport familiar permet la vida del 14% dels estudiants fills de pagesos, de treballadors, d'empleats i de quadres subalterns, i del 57% dels fills de quadres superiors i professions liberals, mentre que el 36% dels primers es veuen obligats a treballar fora dels seus estudis i només 11% dels segons ho ha de fer?" (Bourdieu i Passeron, 1966: 24^{ccclviii}) En altres paraules, "estar sotmesos a una mateixa ordenació universitària, ...les cues dels menjadors universitaris, ...iguals formalitats administratives... patir els rigors dels mateixos programes i les manies dels mateixos professors... ¿és tot això suficient per a definir, encara que siga negativament o amb alguna aproximació, un grup integrat i una condició professional?" (Bourdieu i Passeron, 73: 57^{ccclix}) Els mateixos autors responen amb claredat a aquesta pregunta unes pàgines més endavant: "La sociologia d'un grup els membres del qual no tenen en comú més que la seua activitat estrictament universitària i milers de diferències que provenen del seu origen social i que repercuteixen en la mateixa activitat escolar, no pot ser altra cosa que un cas particular... de la sociologia de les desigualtats socials davant l'escola i davant la cultura que transmet" (Bourdieu i Passeron, 73: 64^{ccclix}).

Delia Langa, per la seua part, arriba a la mateixa conclusió reflexionant sobre els joves espanyols de la post-transició i destaca que els de classes treballadores centren els seus objectius en la independència econòmica que aconsegueixen a través del treball, ja que se senten deutors de la seua família. En canvi, per a "les classes alta i mitjanes, l'imperatiu de la reproducció de la seua posició social, que passaria per l'acumulació de capital escolar en la majoria dels casos, afebliria aqueix presumpte sentiment de deure cap a la família de la qual s'és dependent, per la qual cosa serien més proclius a assumir d'una manera més individualista la identitat juvenil, amb la inestabilitat ... i suspensió dels plans de futur que en gran part la conformen" (Langa, 2003: 91^{ccclxi}).

La diferència entre classes s'observa, per exemple, amb les experiències i credencials complementàries amb què solen comptar els titulats. En el nostre context, un 54,8% dels graduats del País Valencià acompanyen el currículum acadèmic amb cursos d'idiomes. En aquest cas, el nivell d'estudis dels pares correlaciona directament amb haver dut a terme cursos de llengües o no (Aparici et al., 2004: 119).

A pesar de tot, ser jove i universitari són dues característiques importants a l'hora de caracteritzar el perfil de persona europea multilingüe. D'acord amb els resultats de l'últim Eurobaròmetre sobre llengües, "semblaria que una persona europea multilingüe té les següents característiques:

- jove
- d'alt nivell educatiu
- amb una formació multilingüe, havent nascut en un altre país de la UE o amb pares d'un país de la UE diferent del país on resideix
- en una posició gerencial o d'estudiant, situacions que probablement requereixen utilitzar llengües estrangeres
- motivada per aprendre" (Comissió Europea, 2006: 10^{ccclxii}).

El mateix eurobaròmetre de 2006 afirma que un 50% de la població de la UE que estudia actualment (implícitament estudis universitaris, ja que es tracta d'entrevistats majors d'edat) pot mantenir una conversa en dues llengües a més de la llengua materna. Aquest percentatge baixa a 23% en la població amb estudis secundaris i al 9% en persones amb estudis primaris (Comissió Europea, 2006: 12). Així, "les dades disponibles permeten observar una relació sistemàtica entre nivell educatiu i habilitats autoatribuïdes en llengües estrangeres. Els adults entre 25 i 64 anys amb educació superior es valoren amb uns nivells alts d'habilitats en llengües estrangeres en tots els països" (Mejer et al. 2010: 7^{ccclxiii}).

4.1.2 La mobilitat social

Per bé que no disposem d'estudis que ens permeten observar la possible mobilitat social a la Plana de Castelló en les últimes dècades, presentem en aquest apartat algunes dades sobre la **mobilitat social** espanyola en general. Cal recordar en primer lloc que aquesta investigació se situa en el tercer període entre els que distingeix Javier Echeverría (1999): "el primer d'ells correspon a l'última part del que hem denominat "societat agrària tradicional" i comprèn tota la part anterior [des de 1940] a 1956. El segon va d'aquesta última data a la meitat dels anys setanta, i abasta tot el període d'industrialització i desenvolupament econòmic espanyol. Finalment, el tercer període comprèn... a partir de la crisi econòmica, social i política que es va generar durant els anys setanta" [fins a 1991] (Echeverría, 1999: 743). "En el tercer període els recursos predominants són els científicotècnics... el problema principal en aquest tercer període està sent l'activació dels **recursos** que es posseeixen (sobretot, la dels **científicotècnics**)" (Echeverría, 1999: 751^{ccclxiv}).

Els fenòmens de **trasllació** pel que fa als nivells educatius de la població quedarien representats per les "equivalències" estadístiques que presenta el següent quadre, que és del màxim interès per a nosaltres perquè aborda els percentatges de cada nivell educatiu per a persones nascudes entre 1971 i 1980 (que són els subjectes del nostre estudi) i per a les nascudes entre 1940 i 1950 (la majoria dels pares de les persones entrevistades). En general, "l'accés a l'educació superior s'ha democratitzat. En la cohort nascuda entre 1971 i 1980, 1 de cada 5 persones amb pares (homes) sense cap titulació acadèmica i 1 de cada 3 amb pares amb educació primària, han obtingut un títol universitari. En la cohort de persones nascudes entre 1941 i 1950 només el 5,6% de les persones amb un pare sense estudis i el 14,4% de les persones amb un pare amb educació primària té avui un títol universitari... Aquest fet no significa, no obstant això, que pugui parlar-se d'una igualació de l'assoliment educatiu. L'expansió de l'educació ha tingut lloc en tots els grups socials, de manera que la bretxa entre persones que provenen de famílies amb nivell educatiu elevat i famílies amb nivell educatiu baix segueix existint. El 73% de les persones nascudes entre 1971 i 1980 amb un pare amb un títol universitari també en tenen (davant del 58% en la cohort nascuda entre 1941 i 1950)" (Marí-Klose et al., 2009: 193).

Taula 22. Nivell d'educació fills/es 1971-1980 i 1940-1950 segons nivell educatiu pare

| Nivell educatiu del fill/a | Cohort nascuda en | Nivell educatiu del pare: | | | | |
|-----------------------------|-------------------|---------------------------|----------|------------------------|-----------------------------|---------------|
| | | Inferior a primària | Primària | Secundària obligatòria | Secundària post obligatòria | Universitària |
| Primària | 1971-1980 | 30% | 14% | 2,3% | 3,8% | 1,3% |
| | 1940-1950 | 73 | 56 | 20 | 12 | 6,4 |
| Secundària obligatòria | 1971-1980 | 29 | 23 | 26 | 6,8 | 3,3 |
| | 1940-1950 | 15 | 18 | 30 | 10 | 5,4 |
| Secundària post obligatòria | 1971-1980 | 21 | 28 | 28 | 31 | 23 |
| | 1940-1950 | 7 | 12 | 20 | 36 | 30 |
| Universitària | 1971-1980 | 20 | 35 | 43 | 58 | 73 |
| | 1940-1950 | 5,6 | 14 | 30 | 42 | 58 |

Font: Elaboració CIIMU a partir de dades de l' ECV_2005, INE.

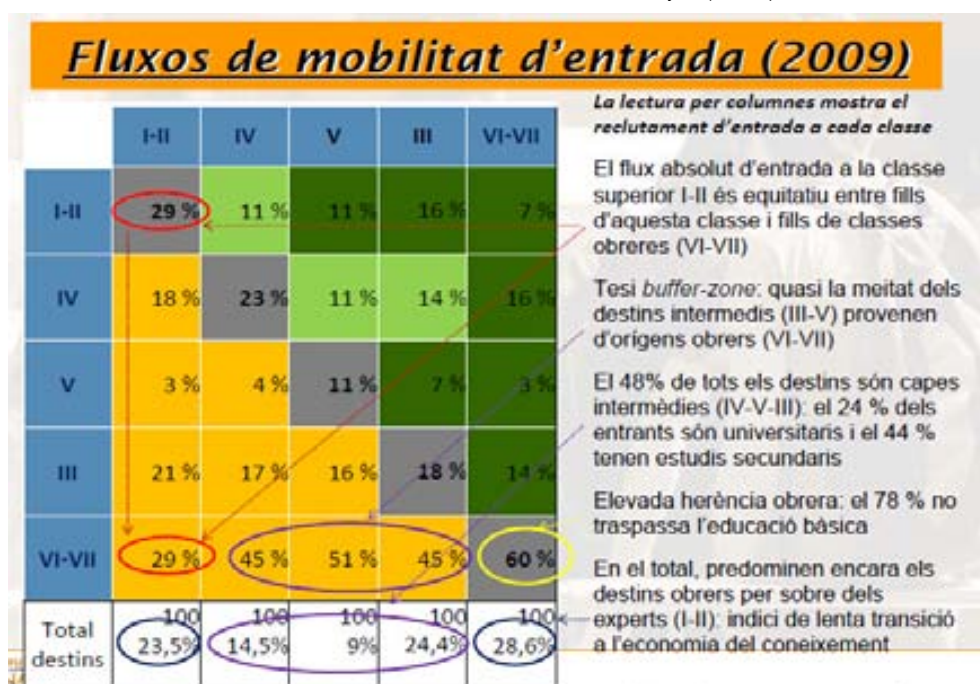
Marí-Klose et al., 2009: 194

L'expansió educativa que concreta en dades el treball de Marí-Klose et al. trasllada les dificultats d'ascens social a altres qüestions. En concret, en una mostra que els processos explícits d'exclusió del sistema educatiu estan sent substituïts per processos implícits, s'observa que "el fet que l'educació postobligatòria doni cabuda a una barreja considerable d'origens socials pot provocar que els joves tinguin més dificultats a l'hora de destriar la informació sobre les seves trajectòries més probables" (Furlog i Cartmel, 2001: 9). És a dir, no és només el nivell educatiu el que pot portar a un ascens social: sense el capital incorporat i simbòlic necessari és difícil arribar a la carrera professional desitjada.

Pel que fa a les trajectòries generals, tot i que el treball de Martínez i Marín (2011) aborda l'estructura social de Catalunya i no és directament aplicable a la Plana de Castelló, el podem utilitzar com a referència indirecta per la compleció de les seues dades i la data recent en què s'ha dut a terme. El treball observa una **mobilitat ascendent** prou **dominant** en el conjunt de la societat catalana entre pares i fills de 5 cohorts d'edat (entre els 25 i els 74 anys) l'any 2009. Conclou en aquest sentit que Catalunya és una societat fluïda i meritocràtica, cohesionada fins al 2009 per una alta taxa d'ascens social (46%) i una baixa herència de classe (22%) (Martínez i Marín, 2011: 2).

El treball considera classe I la de directius i empresaris; la classe II la formen els professionals superiors; la classe III està composta pels empleats no manuals; la IV, per la petita burgesia i els autònoms sense assalariats; la V, pels quadres i tècnics intermedis; la VI, pels obrers manuals qualificats; i la VII, per obrers i empleats poc qualificats. L'eix vertical mostra la classe d'origen; l'eix horitzontal permet observar la classe de destí. Es mostra, per tant, en verd fosc el descens social; i en taronja l'ascens social.

Gràfic 18. Mobilitat social a Catalunya (2009)



Martínez i Marín, 2011: 13

4.2 El camp empresarial a Castelló: créixer i exportar

Per tal d'esbossar el camp empresarial en el qual discorre la vida professional dels titulats objecte d'aquest estudi, cal partir de les dades econòmiques més globals. Les empreses se situen en els diversos sectors econòmics, l'evolució dels quals podem observar en la següent taula referida a la Comunitat Valenciana. Observem com la variació entre 2000 i 2005 (dates centrals del nostre estudi) va ser positiva en tots els sectors excepte el primari, amb un creixement molt alt de la construcció.

Taula 23. PIB de la Comunitat Valenciana per branques d'activitat

| PIB per branques d'activitat, magnitud i període | | | | | |
|---|----------|----------|----------------------------------|-----------------------|------|
| Unitats: milers d'euros i percentatges | | | | | |
| | Valor | | Variació interanual 2000-2005 | Estructura percentual | |
| | 2000 | 2005 | | 2000 | 2005 |
| Comunitat Valenciana | | | | | |
| PIB a preus de mercat | 60985297 | 88452084 | 8 | 100 | 100 |
| Agricultura, ramaderia i pesca | 1826250 | 1901901 | -6,5 | 3 | 2,2 |
| Energia | 1069286 | 1597536 | 10,9 | 1,8 | 1,8 |
| Indústria | 11866124 | 13614214 | 2,2 | 19,5 | 15,4 |
| Construcció | 4953494 | 9487654 | 15,8 | 8,1 | 10,7 |
| Serveis | 35493181 | 52602939 | 8,1 | 58,2 | 59,5 |

Font: Comptabilitat regional INE. Elaboració pròpia.

Per bé que la classificació no es correspon exactament⁹¹, podem comparar les dades de 2005 del quadre anterior amb les del quadre següent, sobre la província de Castelló. A més de les diferències en el valor de l'agricultura, és fàcilment observable que la producció industrial dobla el seu valor respecte del valor de la Comunitat Valenciana en general (Indústria i Energia sumen el 21,3% del valor del PIB de la Comunitat l'any 2005, mentre que Indústria i Minería sumen el 42,32% a Castelló), segurament a causa de la importància de la indústria ceràmica.

Taula 24. Producció de la província de Castelló per sectors econòmics

| PRODUCCIÓN PROVINCIAL POR SECTORES | | | | | | |
|---|-------------------|----------------|-------------------|----------------|-------------------|----------------|
| Valor de la producción total (euros corrientes) | | | | | | |
| Sectores | 2005 | | 2006 | | 2007 | |
| | Millones de euros | % | Millones de euros | % | Millones de euros | % |
| Agricultura y Pesca | 1.057,9 | 4,40% | 1.103,2 | 4,27% | 1.169,4 | 4,24% |
| Industria y minería | 10.175,6 | 42,32% | 10.647,2 | 41,20% | 11.201,7 | 40,59% |
| Construcción | 2.189,2 | 9,11% | 2.509,1 | 9,71% | 2.751,9 | 9,97% |
| Comercio y Servicios | 10.620,8 | 44,17% | 11.585,0 | 44,83% | 12.473,6 | 45,20% |
| Total Valor Producción Total | 24.043,5 | 100,00% | 25.844,5 | 100,00% | 27.596,6 | 100,00% |

Fuente: Funcas: "Balance económico regional" (autonomías y provincias). Años 2000 a 2009. Madrid, diciembre 2010.

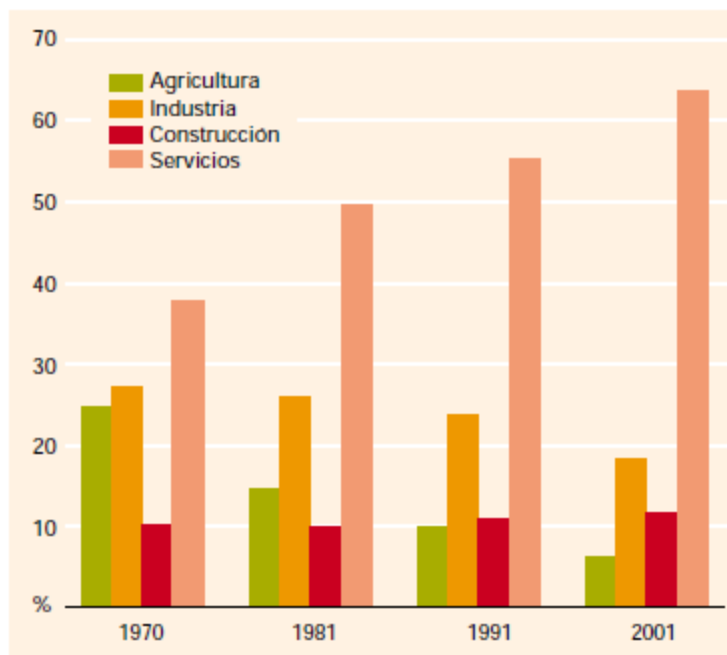
Font: Cambra de Comerç de Castelló, 2010

Com hem vist, els sectors econòmics més significatius a la província de Castelló han estat en les últimes dècades la taronja i la ceràmica, als quals cal començar a afegir el sector serveis, sobretot turístics (Cámara, 2007: 2). Pel que fa a la **ceràmica** en concret, aquesta **indústria** de la província de Castelló "té un gran pes a nivell nacional i fins i tot europeu. El sector suposa a nivell provincial el 10% del total de la seua economia. A Castelló es van produir l'any 2007 (dades d'ASCER i Cambra de Comerç de Castelló) prop de 580 milions de m2 de rajola en totes les seues possibilitats, que equivalen a un nivell de vendes de 3.937 milions d'euros. Aquestes xifres suposen el 94,5% del total de la indústria ceràmica nacional i el 35% de la Unió Europea. Del total de vendes, al voltant del 44% es realitzen en territori nacional, mentre que el 56% s'exporten. En tota la província hi ha un total de 148 empreses del sector. Destaquen Castelló i Vila-real amb 11 cadascuna, Onda amb 35 i L'Alcora amb 46. Aquestes empreses generen un total de 25.000 ocupacions directes aproximadament" (Ayuntamiento, 2009: 22^{ccclxv}).

Si per una part és important observar que el sector ceràmic (dins del sector industrial) té una paper fonamental en la província de Castelló quan no es tenen en compte els nivells educatius dels treballadors, el nostre objecte d'estudi ens obliga a considerar una perspectiva més general sobre **l'evolució de l'ocupació** en cada **sector econòmic**. Les dades més genèriques sobre la relació entre llocs de treball i sector econòmic en la província de Castelló ens confirmen la pèrdua de llocs de treball en el sector agrícola i l'evolució creixent de l'ocupació en el sector serveis. Des d'una perspectiva temporal que ens porta de l'època del naixement del grup de titulats fins al moment de la seua entrada en el món laboral, són les següents:

⁹¹ La majoria d'estadístiques que es presenten en aquest apartat no són comparables exactament entre elles perquè els criteris organitzatius són lleugerament diferents. Tanmateix, s'ha considerat important incloure-les a tall orientatiu.

Gràfic 19. Població activa i sectors econòmics a Espanya



Font: INE, 2001: 33

Si concretem els sectors econòmics en cada branca d'activitat, el següent quadre ens dóna el percentatge d'ocupats en cada activitat econòmica a la Comunitat Valenciana, amb els percentatges més alts marcats en color fosc.la

Taula 25. Ocupats per branca d'activitat a la Comunitat Valenciana

| Encuesta de Población Activa (CNA 1993) | | | |
|---|------------------------------------|--|-----------------------|
| Ocupados por rama de actividad, sexo y comunidad autónoma | | | |
| COMUNITAT VALENCIANA | | | 2005T1 |
| Ambos sexos | Unidades: Miles de personas | | %⁹² |
| Agricultura, ganadería, caza, silvicultura y pesca | 71,7 | | 3,57 |
| Ind aliment, beb y tabaco; textil y confec; cuero y calz; mad y corcho; papel, edición y artes gráficas | 192,3 | | 9,58 |
| Industrias extractivas; refin de petróleo; ind química; transf caucho, metalurgia; energía y agua | 154,1 | | 7,68 |
| Construcción de maquinaria, material eléctrico, material de transporte e industrias manufactureras | 104,2 | | 5,19 |
| Construcción | 253,1 | | 12,61 |
| Comercio y Hostelería | 483,6 | | 24,09 |
| Transporte, almacenamiento y comunicaciones | 98 | | 4,88 |
| Intermediación financiera, actividades inmobiliarias y servicios empresariales | 211 | | 10,51 |
| Administración pública, educación, actividades sanitarias y veterinarias; servicios sociales | 287,7 | | 14,33 |
| Otros servicios; actividades de los hogares y organismos extraterritoriales | 151,9 | | 7,57 |
| Total | 2007,5 | | 100,00 |

Font: INE, EPA 2005. Elaboració pròpia.

⁹² Marcades en verd les activitats que ocupen més del 9% de la població.

A la província de Castelló i en ordre decreixent, la relació entre activitat econòmica i nombre de treballadors es mostra en el següent quadre:

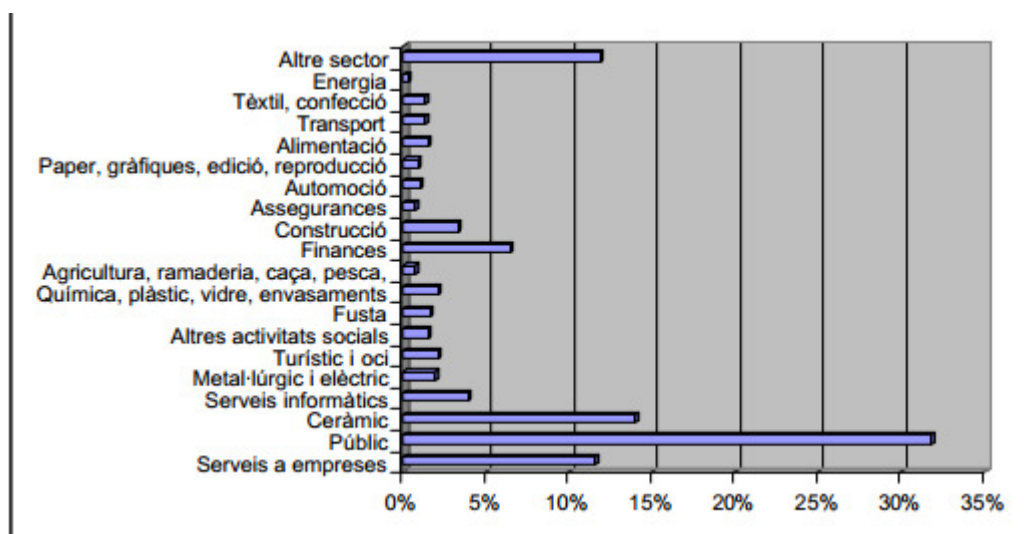
Taula 26. Activitats econòmiques segons nombre de treballadors a la província de Castelló

| CNAE | ACTIVIDAD ECONÓMICA | Nº DE TRABAJADORES |
|------|--|--------------------|
| 45 | Construcción | 31.452 |
| 26 | Industria azulejera | 27.243 |
| 51 | Comercio al por mayor. Intermediarios del comercio | 19.149 |
| 52 | Comercio al por menor. Reparaciones | 16.430 |
| 74 | Otras actividades empresariales | 15.961 |
| 75 | Administración Pública | 11.976 |
| 55 | Hostelería | 10.571 |
| 85 | Act. sanitarias y veterinarias. Servicios Sociales | 9.300 |
| 60 | Transporte terrestre | 5.090 |
| 80 | Educación | 4.973 |

Observatori SEPE-INEM, 2007: 9

Són aquestes dades les que ens indiquen el pes global de cada activitat econòmica en el mercat de treball provincial, que veurem en el següent apartat. Tanmateix, per al nostre objecte d'estudi, el més important és observar els sectors econòmics en què treballen els titulats universitaris. En aquest sentit, l'estudi de l'Observatori Ocupacional de l'UJI ens ofereix dades prou representatives, que confirmen amb escreix la sospita que el sector públic, considerat en bloc (que representava menys del 15% de l'ocupació general a la Comunitat Valenciana), és el màxim ocupador de titulats universitaris (32%). "A continuació... la ceràmica i els serveis a empreses ocupen el 14% i el 12% de titulats, respectivament. També són sectors a remarcar el de finances (7%), els serveis informàtics (4%) i la construcció (3%)" (Observatori Ocupacional UJI, 2004: 120).

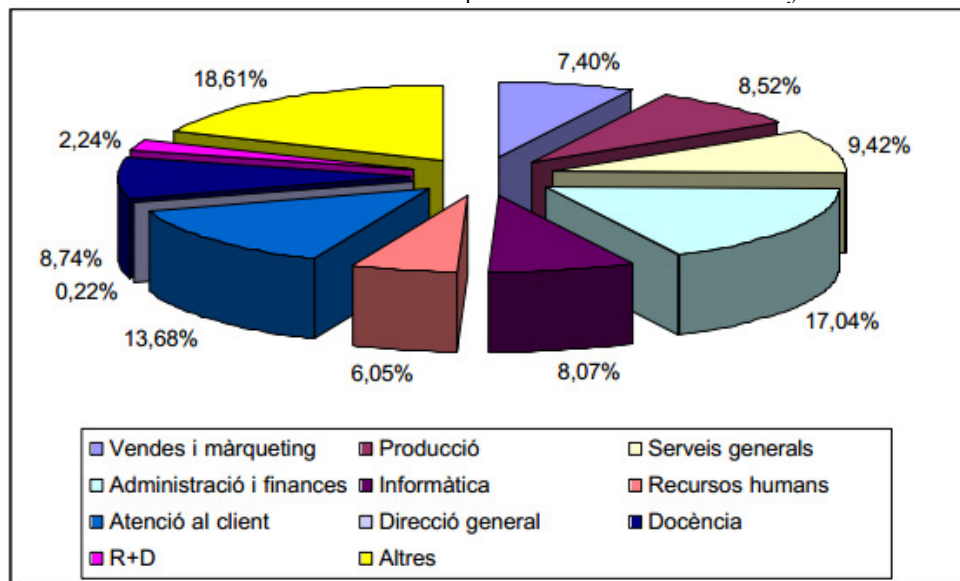
Gràfic 20. Sectors econòmics per ocupació actual (Titulats universitaris 1998-1990)



Font: Observatori Ocupacional UJI, 2004: 120

En canvi, des de la perspectiva de les àrees funcionals, la freqüència més alta de titulats no entra en cap de les categoritzacions dissenyades probablement perquè, en treballar en una Pime, "els seus empleats desenvolupen tasques que es podrien incloure en diferents àrees funcionals". Si la categoria 'administració i finances' (17% dels titulats) no sol portar al contacte amb clients o proveïdors que parlen altres llengües, l'àrea d'atenció al client (13,68%) pot comportar aquest contacte segons l'àmbit d'actuació de l'empresa. "De la resta, és interessant remarcar que un 8,74% s'inclouen en docència, i que un 2,4% dels titulats treballen en departaments dedicats a R+D" (Observatori Ocupacional UJI, 2004: 120).

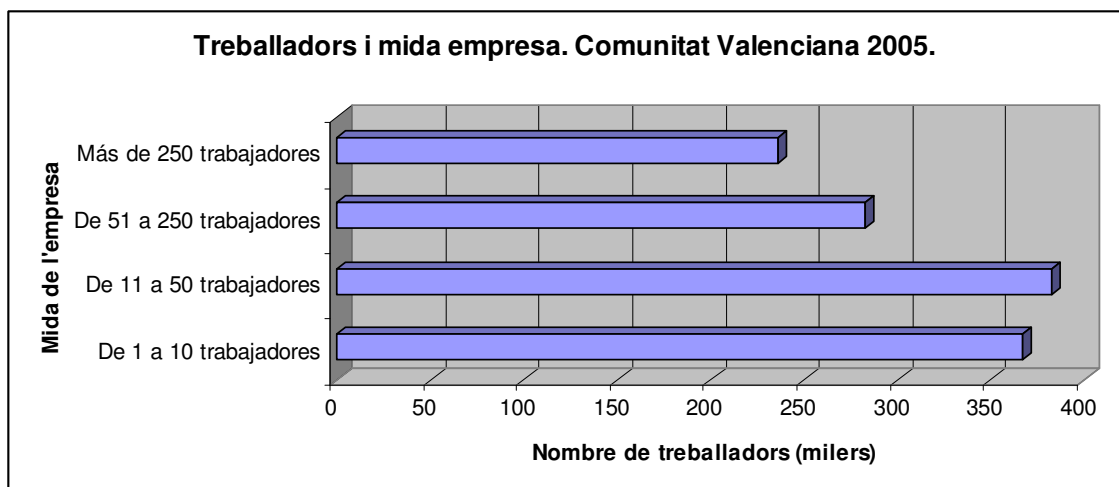
Gràfic 21. Àrea funcional on desenvolupen l'activitat els titulats UJI 1998-2000



Font: Observatori Ocupacional UJI, 2004: 121

Pel que fa a la **mida de les empreses**, ens cal recordar que, per bé que l'any 2001 "el 88,45 de les empreses valencianes tenen un nombre d'assalariats igual o inferior a 5" (Castelló, 2002a: 225pu), la mida mitjana de les empreses valencianes estava creixent i a un ritme més alt que l'empresa espanyola en general.

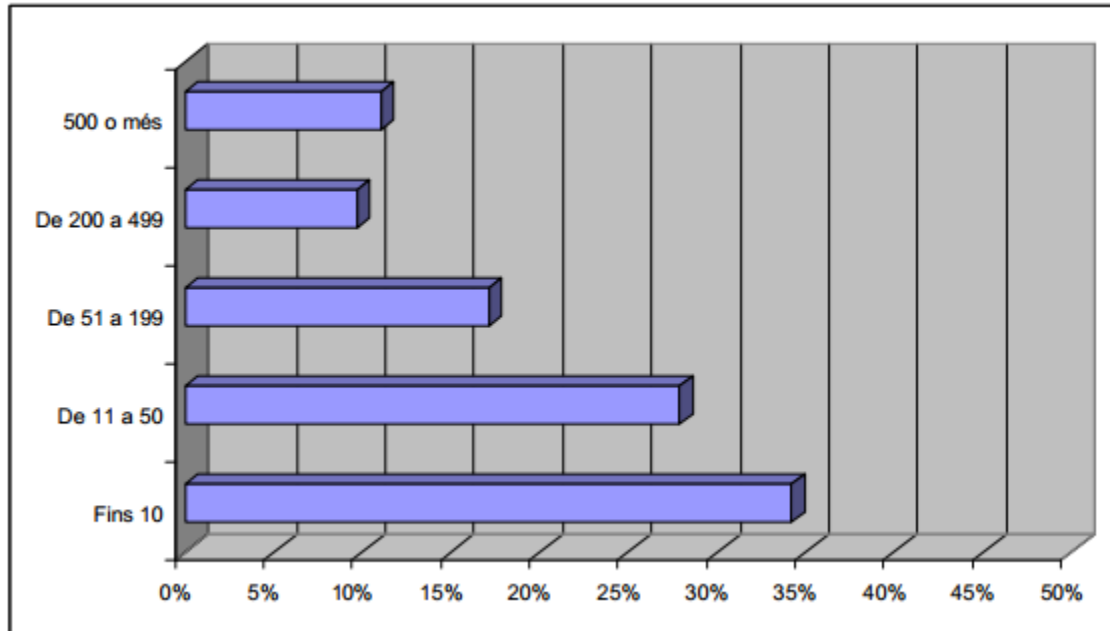
Gràfic 22. Nombre de treballadors segons mida empresa



Font: INE, Enquesta de conjuntura laboral 2005. Elaboració pròpia.

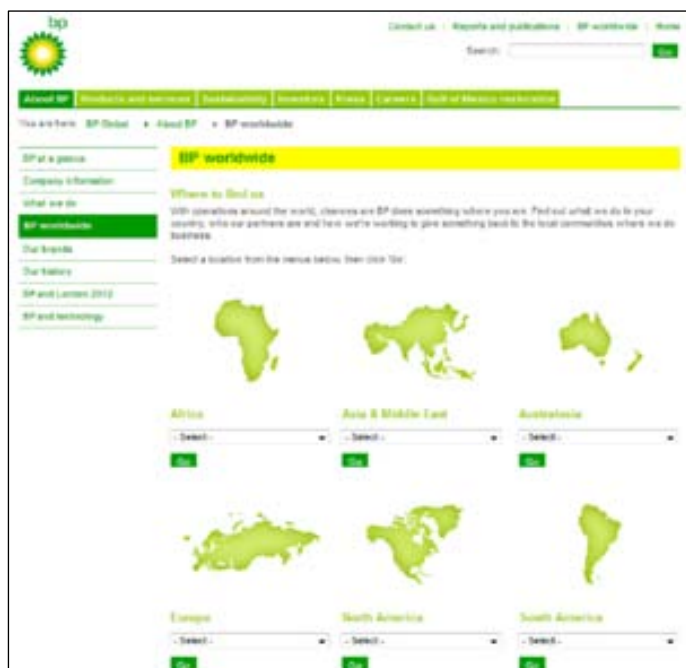
Si comparem les dades generals del 2005 amb les dels titulats universitaris de l'UJI veiem que el percentatge dels qui treballen en una empresa menuda és superior al de la població ocupada general (33% comparat amb un 29% general) i disminueix progressivament, fet que potser té relació amb les vies d'accés a l'ocupació i amb l'inici de la vida professional.

Gràfic 23. Treballadors titulats i grandària de l'empresa



Font: Observatori Ocupacional UJI, 2004: 122

Algunes de les empreses grans (és a dir, de més de 250 treballadors, com vèiem a [l'apartat 2.2.2](#)) són empreses multinacionals que actuen per ser el màxim de competitives seguint els criteris OLI. Destaca en aquest sentit per un costat l'empresa British Petroleum, que, en la seua pàgina web espanyola, emfasitza el nombre de treballadors (2000 persones a Espanya, unes 450 a Castelló), la inversió tecnològica i l'aposta per l'educació i la societat. L'accés a aquesta pàgina, després d'una presentació geogràfica global, és el que ens situa en el tipus d'empresa de què es tracta.

Gràfic 24. Presentació de *British Petroleum* al món

Font: www.bp.com

En canvi, l'empresa Johnson Matthey representa el plantejament contrari de deslocalització, probablement seguint els mateixos criteris OLI per augmentar la competitivitat: amb 183 treballadors l'any 2005 i una facturació de més de 61000 euros (Tortatajada et al., 2008: 59), l'empresa va vendre la seua divisió ceràmica a finals de 2006 i va tancar, en conseqüència, la fàbrica de Castelló, tot i que va mantenir la de la Vall d'Alba, resultat d'una inversió recent.

Es presenta tot seguit a tall indicatiu un llistat⁹³ d'empreses rellevants per al nostre projecte, ordenades segons els criteris habituals que descriuen el volum i l'estructura del seu capital, d'acord amb el rànking establert pel diari digital *Valenciaplaza* i tal com hem vist en la presentació del [camp empresarial](#) (2.3.2). Seleccionem en aquesta llista les onze primeres empreses en sentit absolut, que donen una idea prou aproximada de la situació d'aquest camp al País Valencià⁹⁴. A partir del dotzè element de la llista, es tracta d'empreses en què treballen o han treballat els titulats d'aquest projecte.

⁹³ El llistat es limita a les empreses disponibles en el web Valenciaplaza.com. No s'han localitzat les mateixes dades per a altres empreses rellevants per a aquest projecte. En tractar-se d'un llistat de 2010 i a causa de les crisi econòmica a partir de 2008, és evident que no dona compte exacte de la realitat empresarial al voltant de 2005.

⁹⁴ Hem localitzat la llista amb dades de 2010, que reflecteixen ja una situació de crisi. Així per exemple, és el primer any en què hi trobem l'empresa Oro Direct, molt relacionable amb activitats típiques del moment actual. En la resta de casos i per observacions anteriors de la llista, els canvis són poc importants.

Taula 27. Empreses de la Comunitat Valenciana

| Posició rànkig | Nom de l'empresa | Vendes 2010 | Empleats | Municipi | Sector d'activitat | Àmbit d'actuació |
|-------------------|-----------------------------------|----------------|----------|----------------------|-----------------------|---------------------|
| 1 | MERCADONA SA | 14.402.371.000 | 63.500 | Tavernes Blanques | quaternari | nacional |
| 2 | BP OIL ESPANA SA | 3.948.671.430 | 465 | Castelló de la Plana | secundari | multinac. |
| 3 | CONSUM S COOP V. | 1.489.567.318 | 8.639 | Silla | quaternari | nacional |
| 4 | ARCELORMITTAL SAGUNTO SL | 843.789.000 | 868 | Sagunt | secundari | multinac. |
| 5 | ORO DIRECT SALE SL | 566.199.601 | 29 | València | quaternari | multinac. |
| 6 | AIR NOSTRUM LINEAS AEREAS | 500.700.000 | 1.760 | Quart de Poblet | quaternari | multinac. |
| 7 | MARTINEZ LORIENTE SA | 472.874.968 | 1.448 | Cheste | quaternari | nacional |
| 8 | ANECOOP S COOP | 450.354.303 | 199 | València | quaternari | multinac. |
| 9 | COMP. LEVANTINA DE BEB. GAS. SA | 437.816.163 | 573 | Quart de Poblet | quaternari | nacional |
| 10 | CENTRO FARMACEUTICO, SL | 331.043.942 | 298 | València | quinari | nacional |
| 11 | AUTOPISTAS AUMAR SA | 296.848.000 | 520 | València | quaternari | nacional |
| 12 | FERRO SPAIN SA | 270.753.000 | 833 | Almassora | secundari | multinac. |
| 142 | ENDEKA CERAMICS SA | 68.040.150 | 163 | Vall D'alba | secundari | multinac. |
| 171 | MARINA D OR-LOGER S.A. | 59.962.000 | 1.200 | Castelló de la Plana | terciari | multinac. |
| 196 | QUIMIALMEL SA | 53.489.457 | 45 | Castelló de la Plana | secundari | multinac. |
| 296 | RECORD GO ALQUILER VACACIONAL SA. | 39.085.631 | 190 | Castelló de la Plana | quaternari | nacional |
| 303 | KERABEN GRUPO SA. | 37.874.470 | 522 | Nules | secundari | multinac. |
| 573 | INDUSTRIAS DOLZ S A | 21.976.892 | 103 | Castelló de la Plana | secundari | multinac. |
| 1952 | MICHAVILA AUTOMOCION SA | 6.975.311 | 43 | Castelló de la Plana | quaternari | regional |
| 2040 | MUEBLES PITARCH SA | 6.201.842 | 46 | Borriol | secundari | nacional |
| 3054 | HERMANOS VAQUER SA | 4.464.625 | 80 | Sant Mateu | secundari | multinac. |

Font: Valenciaplaza, 2012 i webs de les empreses. Elaboració pròpia.

Deixant de banda les empreses del sector quinari i les empreses públiques i semipúbliques, el quadre ens permet observar com les empreses més importants dels sectors secundari i quaternari són multinacionals perquè tenen un àmbit d'actuació superior a l'estatal. Per bé que la primera i la tercera empreses valencianes duen a terme la seua activitat fonamentalment a Espanya, el País Valencià ha estat en els últims decennis una zona netament **exportadora**, tal com es deia ja per a 1995, "comparativament, l'economia del País Valencià és una de les economies més exportadores del conjunt espanyol, i... la immensa majoria de les exportacions es realitzen des del sector industrial (83,4%)" (Castelló, 2002a: 240pu). Com a dada simptomàtica, un estudi de 1999 sobre les mil empreses més importants constata que el 44,3% oferien versió en anglès del seu web corporatiu, un 17,1 % en francès i un 11,8 % en alemany. Segons el mateix estudi, "el fet que un 52 % presenten dos o més versions del seu lloc web resulta revelador tant de la tradicional vocació exportadora de les empreses d'aquesta comunitat autònoma espanyola, com de la dilatada experiència a oferir els seus serveis a clients estrangers" (Monsoriu, 1999^{ccclxvi}).

4. LA PLANA DE CASTELLÓ: ESTRUCTURA SOCIAL

Centrant-nos en la província de Castelló, la mateixa tendència ha continuat, com indica l'evolució de la taxa de cobertura de les empreses castellonenques entre els anys 2000 i 2005 presentada al web de la Cambra de Comerç de Castelló:

Taula 28. Evolució del comerç exterior de Castelló gener 2000 - desembre 2005

| EXPORTACIONS | IMPORTACIONS | TAXA DE COBERTURA |
|--------------|--------------|-------------------|
| 22.036.130 | 13.610.226 | 161,91 |

Font: www.camaracastellon.com, Estudis econòmics. Elaboració pròpia.

Si considerem els sectors econòmics, les exportacions que suposen més del 0,2% del total es desglossen en els següents productes:

Taula 29. Exportacions de la província de Castelló 2000-2005

| EXPORTACIONS DE LA PROVÍNCIA DE CASTELLÓ | any 2000 | | any 2005 | |
|---|--------------|-------|--------------|-------|
| | Milers euros | % | Milers euros | % |
| Productes agrícoles (inclosos cítrics) | 542.227,11 | 16,19 | 642.591 | 15,72 |
| Productes pesquers | 11.767,82 | 0,35 | 19.872 | 0,49 |
| Tèxtil i gèneres de punt | 21.840,78 | 0,65 | 17.850 | 0,44 |
| Calcer | 8.540,38 | 0,26 | 4.584 | 0,11 |
| Cuir | 22.327,60 | 0,67 | 23.617 | 0,58 |
| Mobles | 83.973,41 | 2,51 | 83.731 | 2,05 |
| Paper i arts gràfiques | 12.681,36 | 0,38 | 19.509 | 0,48 |
| Productes energètics | 60.533,94 | 1,81 | 144.528 | 3,54 |
| Químic (inclou frites, esmalts i colors ceràmics) | 619.793,73 | 18,51 | 887.163 | 21,70 |
| Taulells i paviments ceràmics | 1.736.732,66 | 51,86 | 1.869.392 | 45,73 |
| Altres materials de construcció | 33.861,02 | 1,01 | 63.407 | 1,55 |
| Transformats metàl·lics | 168.607,94 | 5,03 | 270.800 | 6,62 |
| TOTAL | 3.339.457,65 | 99,72 | 4.065.196 | 99,45 |

Font: Cambra de Castelló, 2007. Elaboració pròpia.

És clar que, per als nostres objectius, cal relacionar aquestes dades amb els treballadors qualificats que trobem en cada sector per poder aproximar-nos a les necessitats d'ús de llengües estrangeres per part dels entrevistats. Aquestes necessitats es concreten més en els següents quadres:

Taula 30. Exportacions i importacions castellonenques 2002

| EXPORTACIÓ CASTELLONENCA 2002: PRINCIPALS CLIENTS | | IMPORTACIÓ CASTELLONENCA 2002: PRINCIPALS PROVEÏDORS | |
|--|----------------|---|----------------|
| TOTAL PROVINCIAL | | TOTAL PROVINCIAL (datos del ICEX) | |
| Nº de orden / País | Miles de euros | Nº de orden / País | Miles de euros |
| 1º Francia y Mónaco | 386.778 | 1º Italia | 287.825 |
| 2º Estados Unidos | 319.315 | 2º Nigèria | 245.013 |
| 3º Reino Unido | 305.843 | 3º Rússia | 196.075 |
| 4º Alemanya | 291.650 | 4º Angola | 107.477 |
| 5º Portugal | 212.486 | 5º Líbia | 102.182 |
| 6º Italia | 199.177 | 6º França y Mónaco | 88.809 |
| 7º Països Baixos | 139.231 | 7º Síria | 76.393 |
| 8º Arabia Saudita | 135.350 | 8º Alemanya | 72.638 |
| 9º Mèxic | 84.748 | 9º Túnez | 66.778 |
| 10º Polònia | 75.633 | 10º Algèria | 64.389 |
| 11º Bèlgica | 66.986 | 11º Estados Unidos | 61.497 |
| 12º Grècia | 63.892 | 12º Portugal | 58.842 |
| 13º Rússia | 58.896 | 13º Mèxic | 48.486 |
| 14º Irlanda | 56.775 | 14º Reino Unido | 42.368 |
| 15º Israel | 53.134 | 15º Països Baixos | 35.863 |
| 16º Suïça | 48.233 | 16º Marroc | 34.984 |
| 17º Algèria | 45.630 | 17º Camerun | 31.749 |
| 18º Egipte | 42.288 | 18º Xina | 31.082 |
| 19º Suècia | 41.371 | 19º Ucraïna | 31.041 |
| 20º Emirats Àrabs Units | 40.176 | 20º Costa de Marfil | 26.376 |

Cabra de Castelló, 2003: 98 i 109

Amb aquesta presentació ens hem pogut adonar de les característiques més generals de l'estructura empresarial a la Plana de Castelló. Aquesta estructura, netament exportadora, emmarca les necessitats d'ús de la llengua anglesa en l'entorn professional de l'empresa privada en què treballen els titulats universitaris.

4.3 El mercat del treball a Castelló

Quant al mercat de treball, la província de Castelló destacava el **2003**, enmig de l'època d'inserció laboral dels titulats objecte d'aquest estudi, per un baix percentatge d'aturats (un 6,58% del total de la població activa) en relació amb la Comunitat Valenciana (10,22%) i Espanya (11,2%) (INEM, 2004). Pel que fa al percentatge general d'aturats en la Unió Europea, arribava al 9,1% per a l'any 2003 (dades segons Eurostat, 2004). En general, els diversos índexs que valoren la situació d'un mercat de treball eren força positius per a la província de Castelló. Així, l'índex d'ocupabilitat registrava una mitjana de 3,5 contractes anuals per cadascun dels demandants de treball (1,3 punt superior a la mitjana estatal); hi havia una elevada rotació d'assalariats en el mercat provincial; el nivell d'eventualitat era mig punt inferior al de la mitjana estatal i es gaudia d'una més gran estabilitat, ja que el percentatge de contractes indefinits respecte del total era de l'11,22% (8,71% a Espanya) (INEM, 2004).

Si ens centrem en les característiques del mercat de treball segons el nivell educatiu, caldrà recordar que no tots els sectors econòmics ocupen titulats universitaris en les mateixes proporcions. Tal com va

observar Pitarch Garrido a partir d'una anàlisi estadística del cens de 1991⁹⁵, els sectors econòmics tenen diferents necessitats d'empleats qualificats:

Gràfic 25. Sectors econòmics segons qualificació dels treballadors

| CLASSIFICACIÓ DELS SECTORS ECONÒMICS SEGONS QUALIFICACIÓ DELS OCUPATS | | | |
|--|---|--|---|
| Elevada qualificació tècnica | Elevada qualificació general | Escassa qualificació general | Qualificació molt baixa |
| - Energia i aigua - Maquinària, equipament mecànic, elèctric i electrònic - Automòbils, accessoris i material de transport - Transport i comunic. - Serveis a les empreses, lloguers i reparacions | - Productes químics - Intermediaris comercials, bancs i entitats asseguradores - Altres serveis | - Indústria tèxtil, cuir i calcer - Construcció - Comerç al detall | - Agricultura, ramaderia i pesca - Extracció i transformació de minerals no energètics - Productes ceràmics - Altres indústries manufactureres |

Font: Pitarch Garrido, 1998: 24^{ccclxvii}

Per a titulats universitaris, aquest fet es tradueix en un alt percentatge d'ocupació en sectors molt concrets, tant en dades espanyoles generals, com de la Comunitat Valenciana o de la província de Castelló. Pel que fa a les primeres, podem observar la proporció d'ocupats en general i en relació amb el seu nivell d'estudis. S'assenyalen en color els percentatges superiors al 9% en les tres categories rellevants.

Taula 31. Distribució percentual d'ocupats x branca d'activitat per a cada nivell de formació (2001)

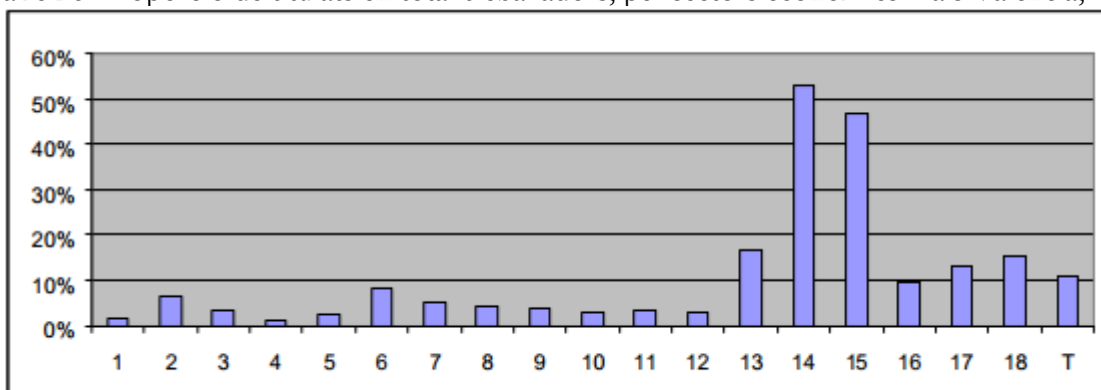
| | Total | Analfabets | Educació Primària i sense est. | Primera etapa d'E. Secundària | Segona etapa d'E. Secundària | Educació Superior | Doctorat |
|---|--------------|--------------|--------------------------------|-------------------------------|------------------------------|-------------------|--------------|
| TOTAL | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Agricultura, ramaderia, caça i silvicultura | 6,5 | 34,8 | 14,0 | 6,6 | 2,6 | 1,1 | 0,4 |
| Pesca | 0,4 | 0,5 | 0,8 | 0,5 | 0,2 | 0,1 | 0,0 |
| Indústries extractives | 0,4 | 0,5 | 0,5 | 0,6 | 0,4 | 0,3 | 0,0 |
| Indústries manufactureres | 18,8 | 6,7 | 19,2 | 23,2 | 17,8 | 15,1 | 1,9 |
| Producció i distribució d'energia elèctrica, gas i aigua | 0,6 | 1,0 | 0,5 | 0,4 | 0,8 | 0,9 | 0,0 |
| Construcció | 10,9 | 17,2 | 16,3 | 14,3 | 7,3 | 4,8 | 0,6 |
| Comerç i reparació vehicles, articles pers. i domèstics | 16,3 | 10,7 | 15,6 | 19,2 | 20,2 | 11,5 | 0,2 |
| Hosteleria | 6,4 | 4,0 | 8,1 | 9,0 | 6,3 | 2,4 | 0,0 |
| Transport, emmagatzemament i comunicacions | 6,0 | 2,1 | 6,2 | 5,7 | 7,4 | 5,1 | 2,1 |
| Intermediació financera | 2,7 | 0,3 | 0,5 | 1,3 | 5,1 | 4,6 | 2,8 |
| Activitats immobiliàries i de lloguer, serveis empresarials | 7,0 | 2,1 | 4,0 | 4,8 | 7,6 | 12,0 | 9,2 |
| Administració pública, defensa i segur. social obligat. | 6,4 | 4,1 | 3,2 | 4,3 | 9,2 | 9,8 | 7,9 |
| Educació | 5,7 | 1,9 | 1,2 | 1,0 | 2,2 | 16,4 | 59,1 |
| Activitats sanitàries i veterinàries, serveis socials | 5,4 | 1,1 | 2,1 | 2,4 | 6,0 | 11,2 | 13,6 |
| Altres act. socials i de serveis comunitat, serv. personals | 3,8 | 4,8 | 3,0 | 3,5 | 5,4 | 3,9 | 2,4 |
| Llars que ocupen personal domèstic | 2,7 | 8,4 | 5,1 | 3,3 | 1,5 | 0,6 | 0,0 |

Font: MECE, 2012b

⁹⁵ Relacionant les qualificacions d'ocupats i aturats amb el sector econòmic en què exerceixen o han exercit la seua activitat.

Des d'una categorització d'activitats lleugerament diferent, l'anàlisi de l'Observatori Ocupacional de la Universitat Jaume I ens mostra dades similars, tant per al País Valencià com per a la província de Castelló.

Gràfic 26. Proporció de titulats en total treballadors, per sectors econòmics. País Valencià, 1999.

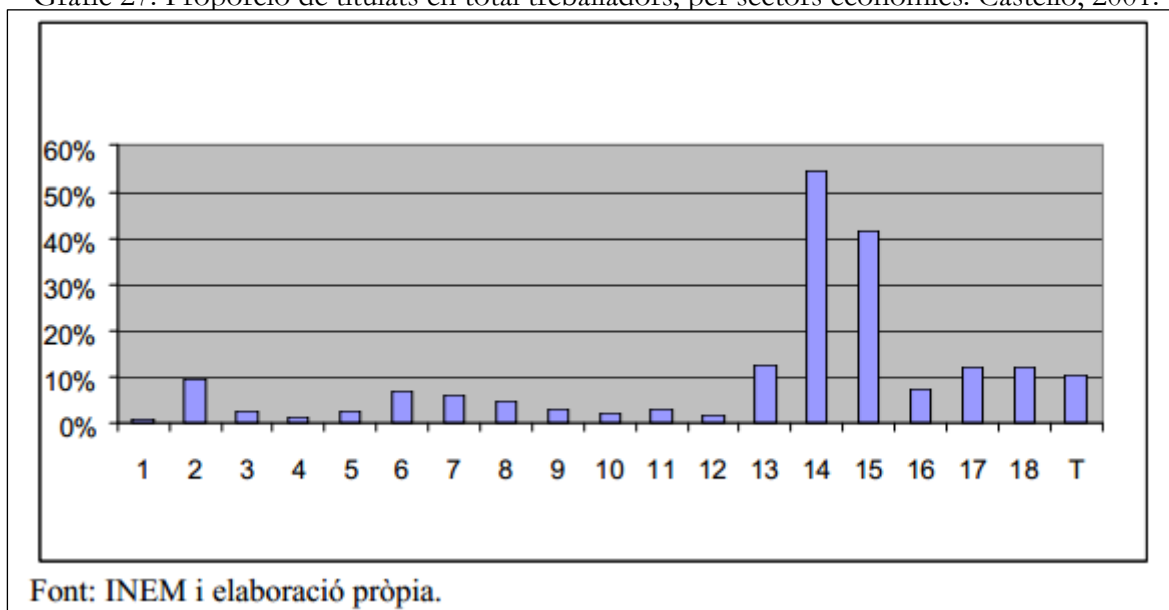


Font: INEM i elaboració pròpia.

Font: Observatori Ocupacional UJI, 2004: 24

Del total de sectors considerats en aquesta anàlisi⁹⁶, és el de les finances, amb més d'un 50%, el que ocupa més titulats, seguit del sector de les assegurances. Per la seua part, el sector públic, el de les activitats associatives, culturals i esportives, i el sector de l'energia tenen també entre els seus ocupats més d'un 10% de titulats universitaris.

Gràfic 27. Proporció de titulats en total treballadors, per sectors econòmics. Castelló, 2001.



Font: INEM i elaboració pròpia.

Font: Observatori Ocupacional UJI, 2004: 22

⁹⁶ Sectors: 1. Agricultura, ramaderia, caça, pesca, silvicultura. 2. Energia. 3. Alimentació, begudes, tabac. 4. Tèxtil, confecció. 5. Fusta (empreses i distribuïdores de mobiliari, fusteries...). 6. Paper, gràfiques, edició, reproducció (copisteries, premsa, mitjans de comunicació, papereries...). 7. Química, vidre, plàstic, envasos. 8. Metal·lúrgic i elèctric (també estructures, ferreteries, foses). 9. Automoció (tallers, fàbriques, botigues d'automòbils, components). 10. Construcció (constructores, agències, empreses auxiliars...). 11. Turístic (i oci). 12. Transport (marítim, mercaderies, naval, couriers, serveis missatgeria). 13. Sector públic. 14. Finances. 15. Assegurances. 16. Serveis a empreses (assessories, ETT, professions liberals). 17. No incloses, altres. 18. Activitats associatives, culturals i esportives. T. Total sectors econòmics.

En un sentit complementari, ens cal observar també quines són les ocupacions majoritàries entre els titulats universitaris. Com és previsible, el més gran percentatge treballa en ocupacions tècniques i professionals científiques i intel·lectuals, seguits dels tècnics i professionals de suport. És potser destacable que en la direcció d'empreses es troben persones amb tots els nivells de formació de manera repartida.

Taula 32. Distribució percentual dels ocupats per ocupació, per a cada nivell de formació, Espanya 2005.

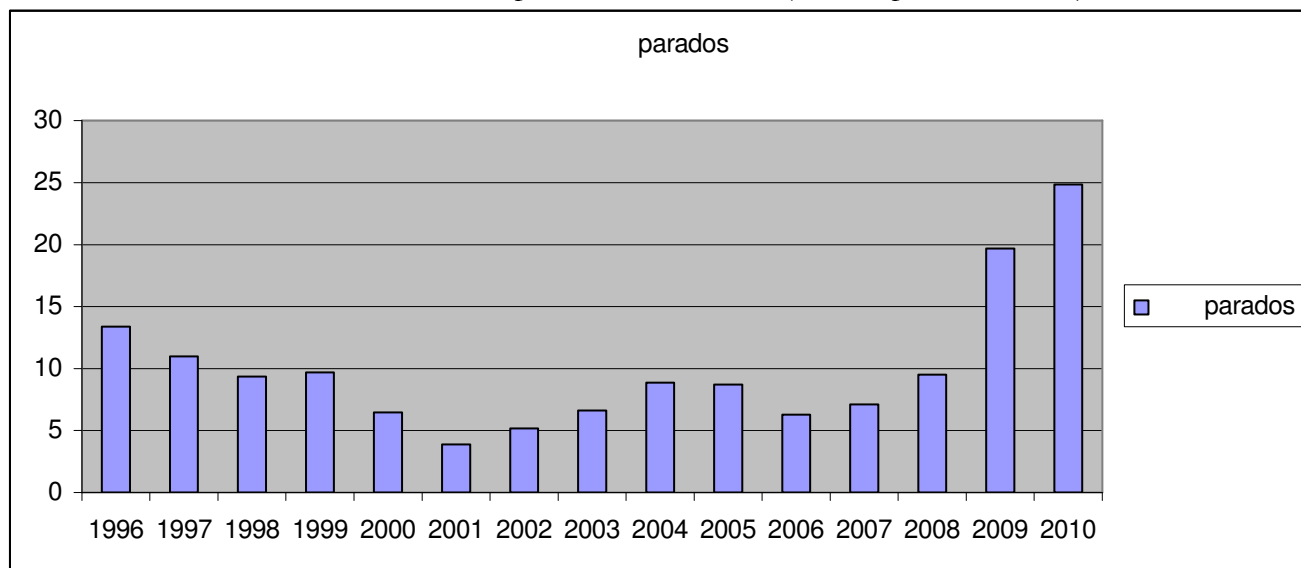
| | Total | Inferior a E. Primària | Educació Primària | Educació Secundària | Educació Superior |
|---|-------|---------------------------|----------------------|------------------------|----------------------|
| Direcció de les empreses i de l'administració pública | 6,8 | 5,2 | 7,4 | 6,3 | 7,5 |
| Tècnics i professionals científics i intel·lectuals | 12,6 | 0,0 | 0,2 | 0,8 | 37,9 |
| Tècnics i professionals de suport | 11,4 | 0,5 | 2,6 | 9,4 | 19,4 |
| Empleats de tipus administratiu | 9,2 | 2,9 | 2,7 | 10,2 | 11,2 |
| Treballadors de serveis de restauració, personals, protecció i venedors de comerç | 15,3 | 8,5 | 13,6 | 20,6 | 8,3 |
| Treballadors qualificats en agricultura i pesca | 3,1 | 10,0 | 8,1 | 2,9 | 0,6 |
| Artesans i treballadors qualificats d'indústries manufactureres, construcció i mineria, excepte operadors | 16,9 | 24,2 | 25,9 | 20,1 | 7,3 |
| Operadors d'instal·lacions i maquinària; muntadors | 9,2 | 10,5 | 13,6 | 11,7 | 3,4 |
| Treballadors no qualificats | 15,0 | 38,1 | 25,9 | 17,5 | 4,1 |
| Forces armades | 0,5 | 0,0 | 0,1 | 0,6 | 0,4 |
| TOTAL | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Font: MECE, 2007

Si, mantenint-nos entre la població ocupada, canviem la nostra perspectiva i observem el **tipus de relació laboral** en la població espanyola en general, s'ha assenyalat que "una vegada descomptada l'agricultura, la taxa d'assalarització es resisteix a créixer per sobre del 84%, cosa que deixa un marge relativament important per a l'existència de petits negocis, al mateix temps que contradiu la freqüent suposició que el petit negoci manca de futur esclafat per la gran empresa capitalista" (González, 2008: 124). "Els autònoms no agraris... el seu comportament és relativament independent del cycle econòmic, fet que contradiu la idea que l'autoocupació és una estratègia defensiva en conjuntures d'atur massiu i sembla remetre, més aviat, a les estratègies d'externalització de costos salarials per part de les empreses" (González, 2008: 102^{ccclxviii}). També al País Valencià el **grau d'autoocupació** és reduït, independentment del nivell de formació que es té, i la taxa d'**assalarització** és alta: "de cada 100 persones que treballen al País Valencià, 81 ho fan segons el model de compra-venda de la seua força de treball, aquell que considera el treball com una mercaderia" (Castelló, 2002a: 215pu), encara que hi ha una "aparent dependència de la taxa d'assalarització del cycle econòmic. En efecte, en la crisi que s'inicia en el nostre país en 1993 i es perllonga fins al 96, la taxa d'assalarització va baixar 2,5 punts i es va recuperar a partir d'aquest moment. Al llarg de la dècada, no obstant això, la taxa d'assalarització creix en 5 punts, des del 88,7% de mitjana el 1992-95 fins al 93,5% el 99" (Aparici et al, 2004: 203^{ccclxix}). Entre els no assalariats, una gran majoria treballen per compte propi i només una minoria (el 27,30% l'any 1999) ho fan associats amb altres persones (Aparici et al., 2004: 206).

Finalment, acabem aquesta presentació del mercat de treball a la província de Castelló presentant la relació general amb l'ocupació. Si, segons l'EPA, en els últims anys la població activa havia anat pujant gradualment d'un 50,01% el 1996 a un 64,52% l'any 2008, a partir d'aquell any ha començat a baixar, sens dubte com a resultat de la crisi actual. D'altra banda, el **percentatge d'atur** en la població general d'ocupats s'havia mantingut per sota el 10% des de l'any 1998 i també va començar a pujar clarament deu anys després.

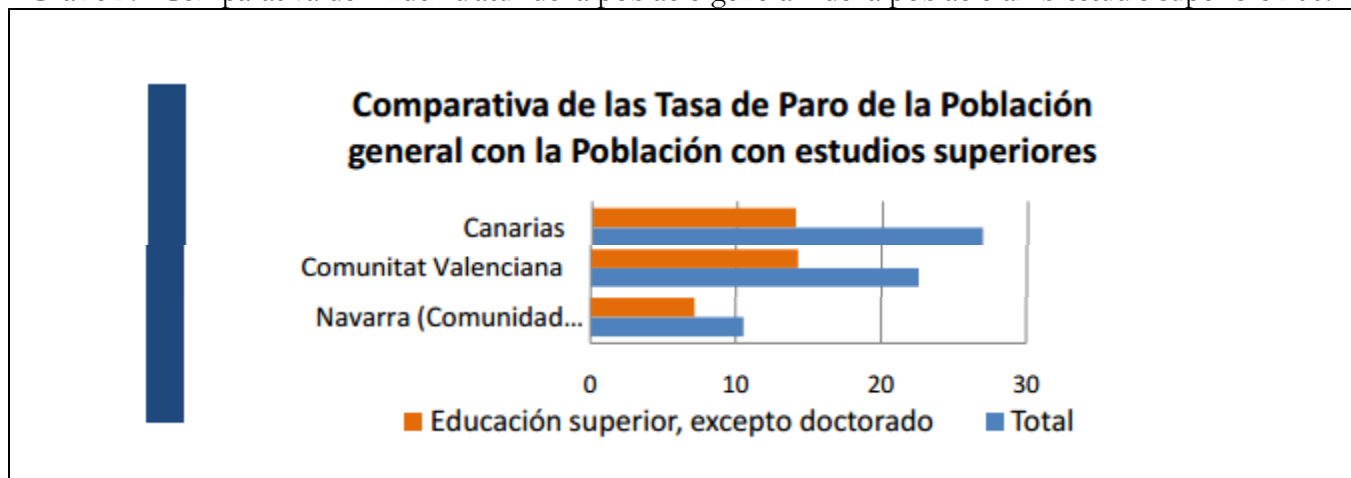
Gràfic 28. Aturats a la província de Castelló (% de la població activa)



Font: INE, EPA. Elaboració pròpia.

Pel que fa als titulats universitaris, el següent quadre, que compara l'atur a finals de 2009 en diferents comunitats autònomes (les Illes Canàries i Navarra representen els dos extrems) i en la població amb estudis superiors, mostra com aquest atur és sempre prou més baix en el cas dels graduats superiors. En el cas de la Comunitat Valenciana, si l'atur dels graduats no arribava al 15% l'any 2009, era superior al 22% entre la població general.

Gràfic 29. Comparativa de l'índex d'atur de la població general i de la població amb estudis superiors 2009



Font: Observaempleo 2010: 9, basat en l'INE-EPA.

Tanmateix, el nostre projecte s'atura abans d'aquest moment i reflecteix, per tant, anys de clara bonança econòmica en què l'atur no forma part de les preocupacions dels titulats universitaris.

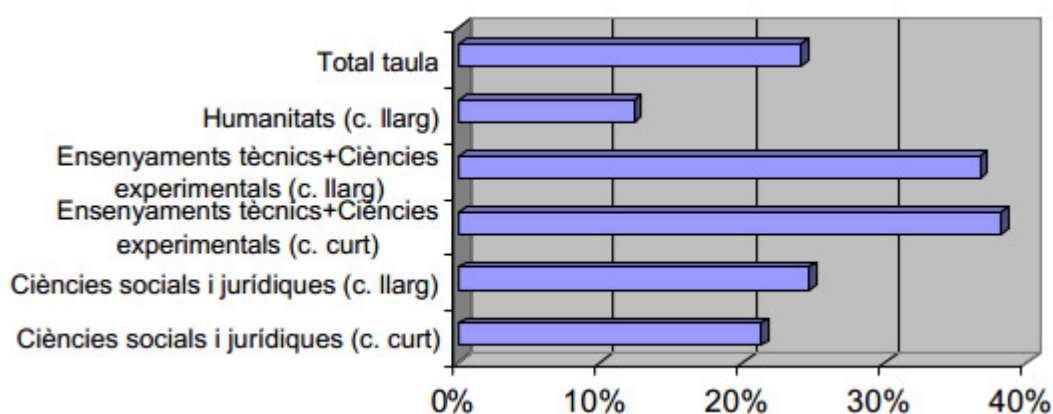
4.3.1 Mercat de treball i inserció laboral

Per a observar el pas del camp educatiu a l'empresarial ens caldrà tenir en compte els tres **agents** bàsics implicats: la universitat, els graduats universitaris i els empresaris, ocupadors o empleadors. El primer agent implicat en un sentit cronològic és la universitat. En aquest sentit, d'acord amb els plantejaments "professionalitzadors" de l'educació superior (veg. 2.3.4), les **universitats** han anat creant serveis d'ocupació per facilitar el pas del camp educatiu a l'empresarial (veg. 2.3.3).

En el cas de l'UJI de manera paradigmàtica, aquesta universitat va oferir des del principi les **pràctiques** com un dels eixos de la seua oferta distintiva, que relacionava el camp acadèmic amb el camp empresarial. Les pràctiques es presenten als estudiants com a element identificador de la institució, juntament amb la impartició de les assignatures d'estil UJI. Així, el 1999 s'afirmava en la revista de la Universitat que "la Universitat Jaume I ha impulsat des del seu naixement les estades en pràctiques per potenciar la qualitat de la seua formació i la vinculació de la universitat amb l'entorn socioeconòmic. Cap alumne titulat per la Jaume I ix al món laboral sense un mínim d'experiència... el pràcticum de caràcter troncal o obligatori de tot l'estudiantat dels últims cursos... en el 98-99 va significar el 21,5% de l'alumnat matriculat a l'UJI. D'aquesta manera, la Jaume I és la universitat de la Comunitat Valenciana que ofereix pràctiques laborals al 100% del seu estudiantat d'últims curs" (VoxUJI, 1999: 8), percentatge que mostrava una diferència significativa respecte de les altres grans universitats de la Comunitat, en què només entre un 19% i un 41% dels alumnes matriculats les duia a terme.

Aquestes pràctiques, que els estudiants duen a terme com a part del seu currículum acadèmic, juguen un paper important de cara a la seua inserció laboral posterior. Així, l'estudi realitzat per l'Observatori Ocupacional de la Universitat amb titulats dels anys 1998 i 1999 comprova que el 24,60% del total han treballat en algun moment en la mateixa empresa on havien fet aquestes pràctiques.

Gràfic 30. Titulats ocupats en l'empresa de pràctiques per grups de titulacions i cicles (en %)

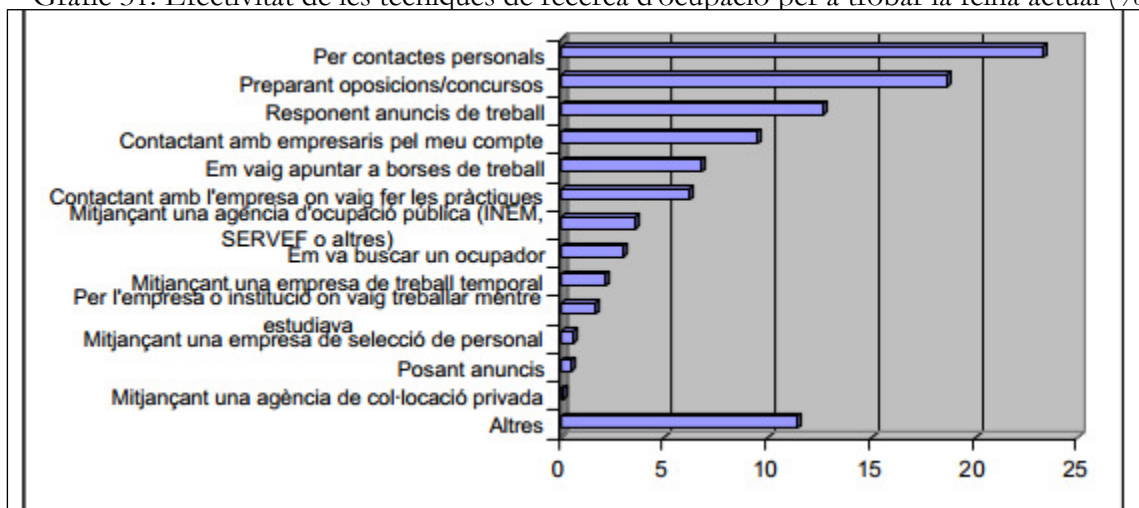


Font: Observatori Ocupacional UJI, 2004: 89

Des del punt de vista dels **graduats universitaris**, l'entrada en el camp empresarial es fa amb la recerca d'ocupació. Segons l'estudi de l'Observatori Ocupacional de l'UJI amb titulats dels anys 98-00, en

un primer moment els graduats s'inclinen, en aquest ordre, per respondre anuncis de treball, anar a una agència d'ocupació pública o utilitzar contactes personals. Dues d'aquestes tres tècniques coincideixen amb les tècniques de més èxit per a trobar la primera ocupació: els contactes personals (esmentats pel 25% dels qui han contestat aquesta pregunta), contactar amb empresaris pel seu compte (13%) i respondre anuncis de treball, també amb un 13% (Observatori Ocupacional, 2004: 93-97). L'experiència, però, afina les tècniques de recerca d'ocupació: mentre els contactes personals es mantenen com a eina d'èxit, puja la preparació de concursos/oposicions (19%) i continua la de respondre a anuncis de treball (13%) quan es pregunta als titulats sobre la manera d'aconseguir l'ocupació actual.

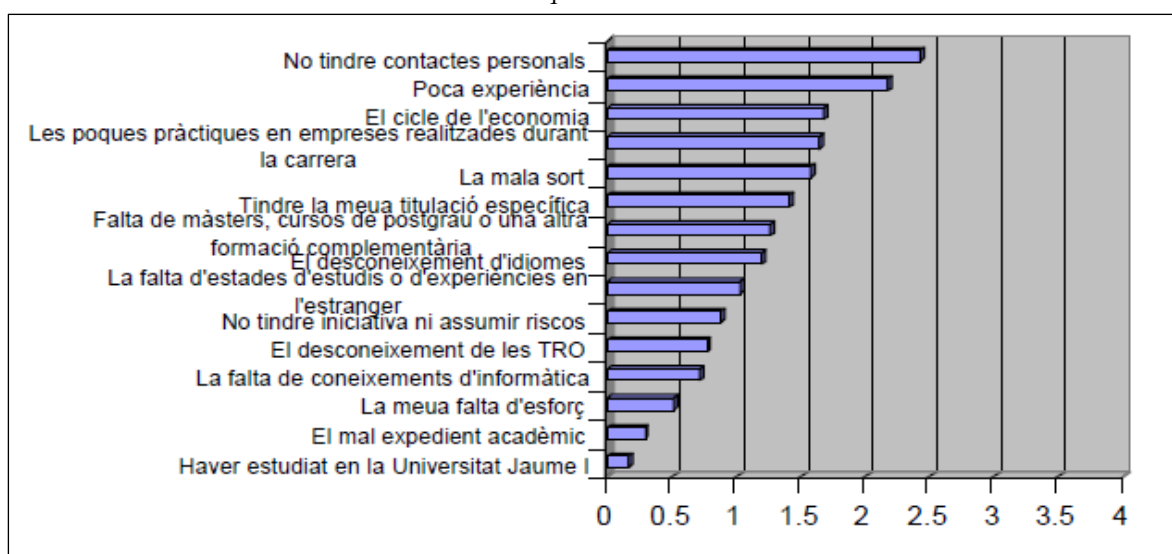
Gràfic 31. Efectivitat de les tècniques de recerca d'ocupació per a trobar la feina actual (%).



Font: Observatori Ocupacional UJI, 2004: 98

La percepció sobre els factors que han dificultat la inserció laboral és que no tenir contactes personals és el factor més influent, percepció que, observant els quadres anteriors i els estudis més globals (presentats en l'apartat 2.2.3) sembla del tot correcta.

Gràfic 32. Factors que han dificultat la inserció laboral



Nota: Només els que afirmen no haver desenvolupat cap activitat professional des de la graduació (N=32).

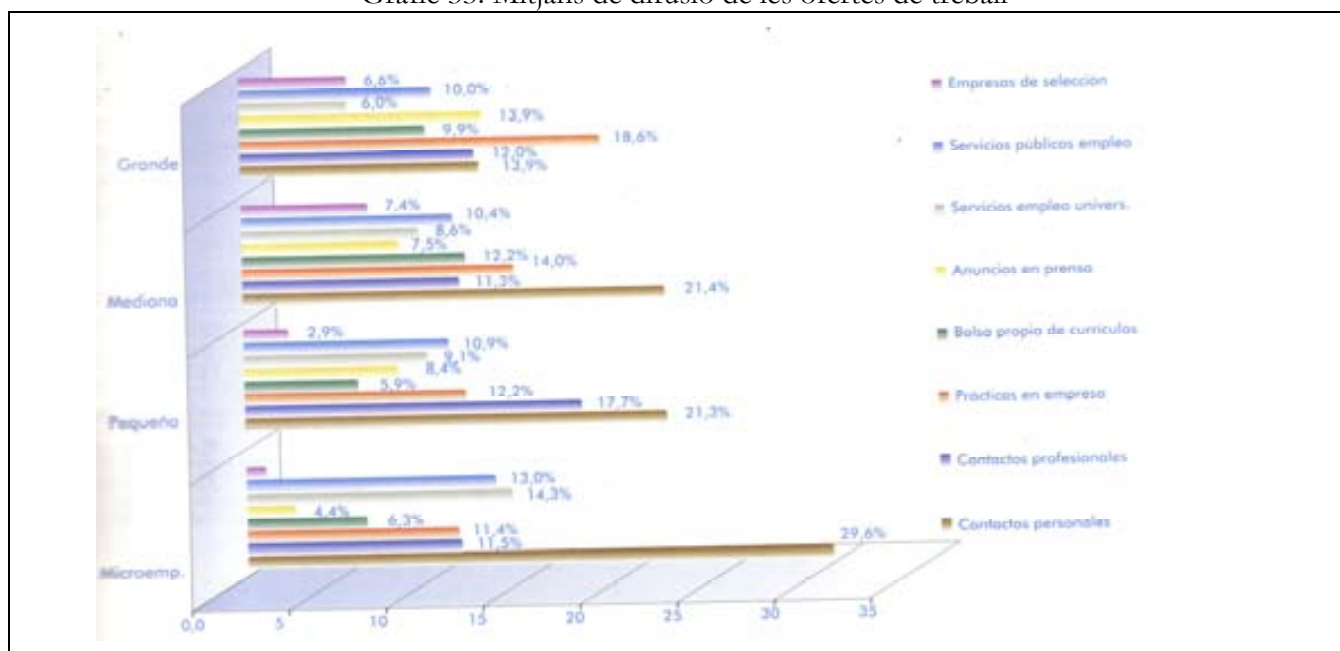
Font: Observatori Ocupacional UJI, 2004: 82

Pel que fa al desconeixement d'idiomes, es troba justament en una posició intermèdia, és a dir, és un factor important per a trobar ocupació, però no el principal ni l'únic.

Aquestes dades contrasten amb la percepció que la població espanyola general té de la importància dels diversos factors a l'hora de trobar una ocupació. Si l'experiència professional es considera en tots els casos el factor més important, cap a l'any 2000 se situava en primera posició en un 52,6%, percentatge que baixa al 40,2% per a l'any 2010. En canvi, la formació acadèmica es percep com a més important l'any 2010 que el 2000 (26,9% de persones la situen en primer lloc, mentre que només 21,9% pensaven el mateix fa deu anys). Pel que fa al coneixement de llengües estrangeres, la percepció és que ara és molt més important que abans. Si un total del 30% de persones entrevistades el situarien entre la primera i tercera posició com a factor important fa 10 anys, el percentatge dels qui li donen un paper rellevant l'any 2010 puja fins al 49,1% (CIS, 2010: 14).

Des de la perspectiva dels **empresaris** i pel que fa als mitjans de difusió de les ofertes de treball, es constata que els contactes personals són sempre la primera manera d'aconseguir nous treballadors en tots els sectors analitzats per l'estudi d'Ayats et al (2004: 22). A l'hora de contractar nous treballadors, sembla que el **capital social** juga un paper fonamental, tal com queda exemplificat en l'anàlisi de 283 empreses valencianes ocupadores de titulats de la Universitat Politècnica de València (Ayats et al., 2004: 21), encara que aquest recurs disminueix a mesura que augmenta la mida de l'empresa⁹⁷.

Gràfic 33. Mitjans de difusió de les ofertes de treball



Font: Ayats et al, 2004: 21

En general, el mitjà de difusió de les ofertes d'ocupació (i, per tant, de manera indirecta, de contractació) més utilitzat per les empreses, amb prou diferència dels següents, són els contactes personals, amb el 32,1%; el següent mitjà són els contactes professionals, amb el 13%; en tercer lloc hi ha la realització de pràctiques en empreses i els serveis universitaris d'ocupació, tots dos amb un 12,6% (Ayats, 2004: 19).

⁹⁷ Els criteris de classificació s'han presentat a l'apartat 2.2.2, "El camp empresarial".

Com més gran és una empresa, més important és la realització de pràctiques i menys ho són els contactes personals.

A partir de la primera ocupació es configuren els **itineraris d'inserció professional**, que han estat estudiats en profunditat en el nostre context, el País Valencià al voltant de l'any 2000 (García Montalvo i Peiró, 1999: 212-213, descriuen les principals aproximacions d'aquests treballs⁹⁸). Un dels primers estudis de referència és el que va dur a terme l'Institut Valencià d'Investigacions Econòmiques els anys 1997-98 amb enquestes a joves de 16-30 anys. Aquesta enquesta defineix sis patrons de transició de l'escola al treball:

- la transició precària en edat primerenca (que caracteritza el 52,3% dels joves enquestats),
- la transició en edat primerenca i desenvolupament progressiu (11%),
- la transició en edat intermèdia amb inestabilitat laboral (19,1%),
- la transició forçada en edat intermèdia (2,6%),
- la transició en edat primerenca o intermèdia i posterior eixida al mercat laboral (7,3%),
- la transició en edat tardana i desenvolupament progressiu (4,1%) i
- la transició en edat tardana i desenvolupament irregular (3,2%).

Per a joves de tots els nivells educatius, l'estudi conclou que "les vies o trajectòries d'inserció des que un jove s'incorpora al mercat laboral per primera vegada fins que consolida raonablement el seu rol laboral són perllongades, diverses i complexes. De fet, fins i tot prenent en consideració un període retrospectiu de cinc anys, no hem trobat molts casos en què poguérem assenyalar que aqueixa consolidació laboral s'ha produït... hem detectat que, per a aquest grup d'edat [16-30 anys], el nivell educatiu assolit pels joves no incrementa les probabilitats de trobar ocupació. Aquest resultat qüestionaria la interpretació de la teoria del capital humà en aquest aspecte, encara que això no significa que la formació aconseguida no tinga valor. De fet, en analitzar els salaris que reben els joves que treballen o han treballat, s'observa clarament la rendibilitat de l'educació i també la de l'experiència laboral." (García Montalvo i Peiró, 1999: 221^{ccclxxx}). D'altra banda, s'observa també "que l'autoocupació només s'utilitza com via d'inserció laboral per una minsa minoria de joves. El supòsit implícit àmpliament generalitzat entre els joves davant la inserció laboral els duu a preguntar-se "qui em donarà ocupació?", sense plantejar-se l'alternativa de com crear la seua pròpia ocupació". (García Montalvo i Peiró, 1999: 221^{ccclxxxi}).

Segons l'enquesta de García Montalvo i Peiró, els universitaris entrarien sobretot en els seus últims models. El model de "transició en edat tardana i desenvolupament progressiu agrupa 33 joves (4,1%), tots ells majors de 25 anys en el moment de l'entrevista i en la seua majoria dones que s'han incorporat al treball a partir dels 23 anys. Només un terç posseeix domicili propi i el seu nivell de formació més freqüent és el de titulat universitari. La gran majoria està treballant en el moment de l'entrevista i les seues relacions contractuals més freqüents són el contracte temporal o indefinit" (García Montalvo i Peiró, 1999: 216^{ccclxxii}). Pel que fa al patró de transició en edat tardana i desenvolupament irregular, "està integrat per 26 joves (3,2%). Tots ells s'han incorporat al treball a partir dels 23 anys, en gran majoria amb títol universitari. Es tracta de joves que, o bé no han aconseguit la seua primera ocupació o només han accedit a ocupacions amb contractes a temps parcial. Durant la setmana anterior a l'entrevista estaven aturats" (García Montalvo i Peiró, 1999: 216^{ccclxxiii}).

⁹⁸ Des de les seues diverses perspectives, aquests estudis conformen una disciplina que no podem ni presentar de manera coherent en la nostra tesi. Sense cap capacitat per a ser objectius ni globals, presentem doncs, només els exemples més rellevants per a nosaltres de les recerques que coneixem.

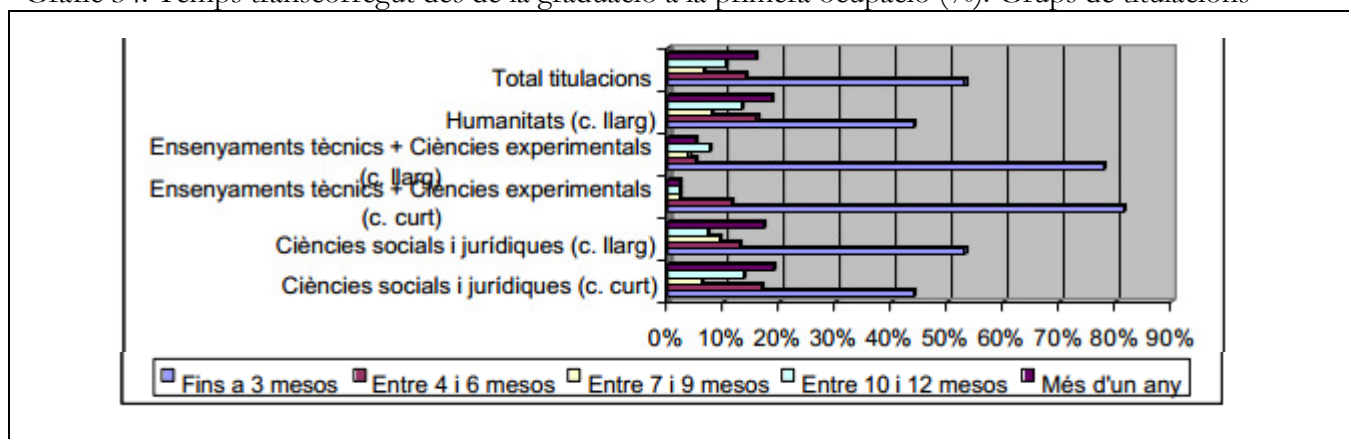
Si acotem els estudis sobre itineraris d'inserció professional als titulats universitaris, destaca en el nostre context en primer terme *Seguimiento de las trayectorias ocupacionales de los titulados por las universidades Jaume I de Castellón, València (E.G.) y Alacant*, amb la direcció d'Artur Aparici i el treball de diversos professors de les universitats estudiades (Aparici et al., 2004). En aquest estudi s'observa que

- més del 40% dels titulats comencen a treballar d'alguna manera abans del final o, fins i tot, de l'inici dels seus estudis universitaris.
- necessiten com a mitjana 11,6 mesos per a inserir-se professionalment.
- la possibilitat de trobar ocupacions adequades, pel que fa al contingut o al nivell dels seus estudis, està relacionada amb la carrera estudiada. La sobrequalificació és freqüent.
- s'opta massivament per l'assalarització.
- hi ha un alt grau de mobilitat horitzontal.
- la qualificació mitjana obtinguda, l'origen familiar i la formació addicional són els factors més influents en la inserció laboral.
- el sector públic ocupa més d'un terç dels titulats (Aparici et al., 2004: 558-565).

De la mateixa manera que les universitats disposen de serveis d'ocupació per facilitar el pas a la vida laboral dels seus graduats, també han anat creant observatoris sobre aquests processos per tal de disposar de dades que permeten millorar el suport. En aquest sentit, la Universitat Jaume I va crear el seu Observatori Ocupacional l'any 2003, un dels primers objectius del qual va ser l'elaboració i anàlisi d'una enquesta a titulats dels anys 1998-2000, els resultats de la qual s'arreglen en *La inserció laboral dels titulats de la Universitat Jaume I. Promocions de 1998, 1999 i 2000* (Observatori Ocupacional, 2004).

L'anàlisi aporta dades molt rellevants per a la caracterització dels titulats objecte del nostre estudi, que presentem tot seguit. Si ens fixem en el **temps necessari** per a trobar la **primera ocupació**, ens adonarem que, de mitjana i en l'època estudiada, més del 50% del titulats trobaven una ocupació menys de tres mesos després d'acabar els seus estudis universitaris⁹⁹.

Gràfic 34. Temps transcorregut des de la graduació a la primera ocupació (%). Grups de titulacions

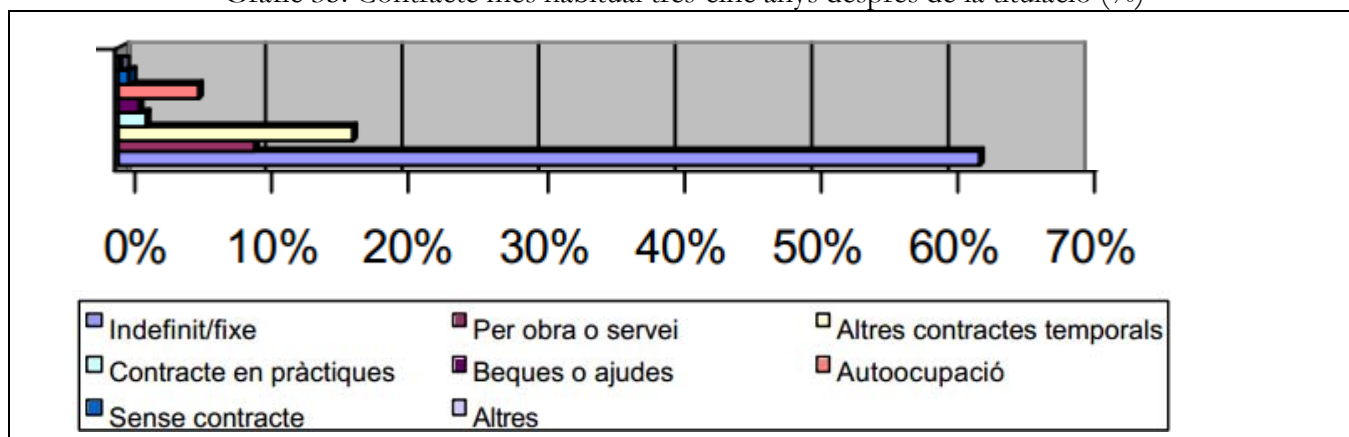


Font: Observatori Ocupacional UJI, 2004: 99

El següent gràfic ens mostra com el tipus de contracte més habitual, entre tres i cinc anys després de la titulació, és l'indeïnit o fix.

⁹⁹ La dada contrasta fins a cert punt amb els resultats de l'estudi d'Aparici et al. (2004) sobre totes les universitat públiques valencianes que, per als titulats de l'any 1999, estableix una mitjana de 6,3 mesos per a trobar feina.

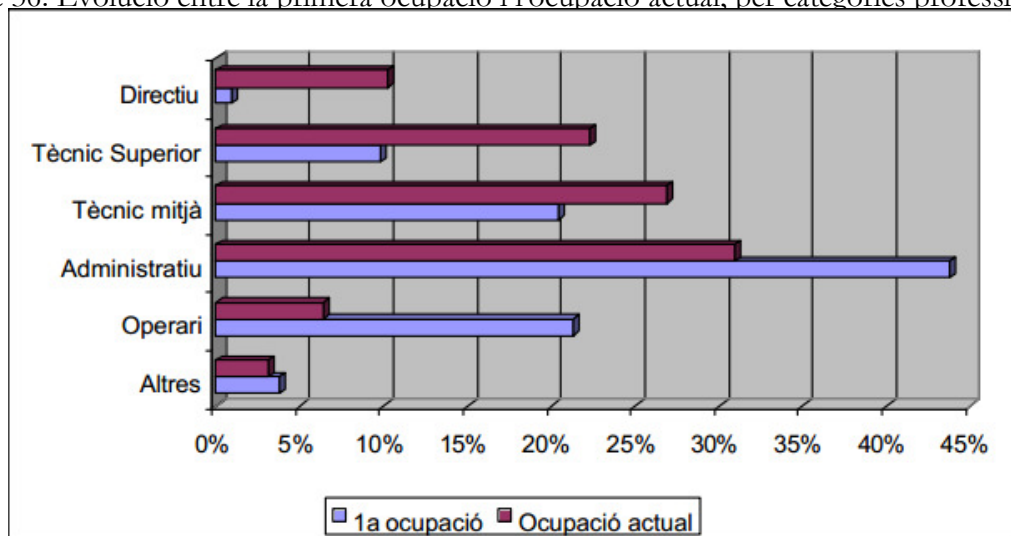
Gràfic 35. Contracte més habitual tres-cinc anys després de la titulació (%)



Font: Observatori Ocupacional UJI, 2004: 104

Pensant en l'adequació del nivell educatiu amb l'ocupació, és interessant observar el gràfic 36, que presenta les característiques generals de l'ocupació dels titulats de l'UJI entre tres i cinc anys després de la seua graduació (titulats dels anys 1998-2000 enquestats l'any 2003). Les millores percentuals en categories professionals reflecteixen en principi itineraris d'**aproximació successiva** (veg. 2.3.3).

Gràfic 36. Evolució entre la primera ocupació i l'ocupació actual, per categories professionals

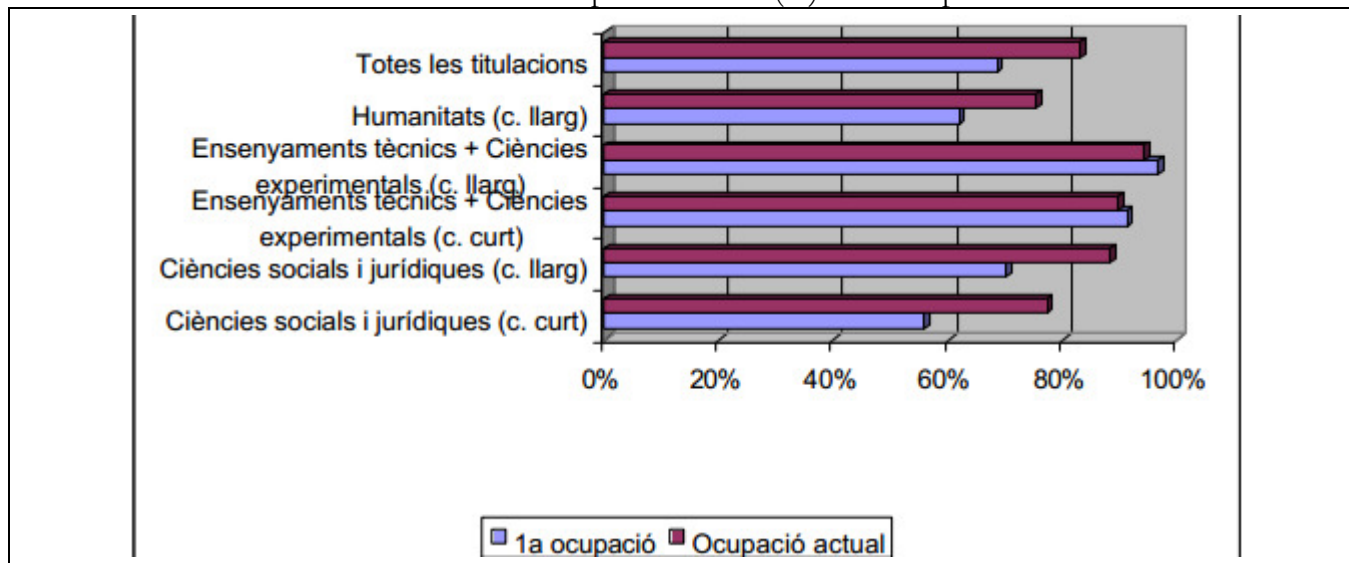


Font: Observatori Ocupacional UJI, 2004: 106

Si valorem conjuntament els resultats que fan referència al temps necessari per a trobar la primera ocupació, al tipus de contracte que es té i a les característiques generals de l'ocupació, podem reflexionar sobre els tipus d'**itineraris** més característics dels titulats de l'UJI. Tenint en compte que el període de temps és prou curt i que la majoria de contractes són indefinits, si les condicions laborals són les adequades, podem qualificar aquests itineraris com d'**èxit precoç**, situació que sembla caracteritzar un nombre important de titulats de l'UJI en l'època que abordem (2000-2005).

La relació entre la titulació assolida i l'ocupació posterior (tant en contingut com pel nivell) també pot contribuir a considerar que una trajectòria siga d'èxit, cas de més del 80% dels graduats enquestats per l'Observatori Ocupacional de l'UJI el 2003.

Gràfic 37. Relació entre ocupació i estudis (%). Global i per titulacions.



Font: Observatori Ocupacional UJI, 2004: 102

De totes maneres, és clar que l'èxit és diferent segons les titulacions, tant pel que fa al temps necessari per a trobar una ocupació (gràfic 34), com si observem la relació entre la titulació corresponent i els estudis (gràfic 37). En tots els casos, i partint dels grups de titulacions establerts en aquest estudi, semblaria que el màxim èxit en la inserció laboral l'obtenen les titulacions de cycle llarg en ensenyaments tècnics i ciències experimentals, seguides del mateix tipus d'ensenyaments de cycle curt; a continuació trobaríem les llicenciatures en ciències socials i jurídiques seguides de les diplomatures en el mateix àmbit, finalment, la titulació d'Humanitats representaria el menor èxit en la inserció laboral.

Determinar una **escala d'èxit en la inserció laboral segons titulacions** és precisament un dels objectius centrals del treball d'Aparici et al. (2004) sobre universitaris del País Valencià.

Taula 33 . Grups de titulacions universitàries segons èxit en la inserció laboral

| | |
|--------|---|
| Grup A | Filosofia, Geografia i Història, Gestió i Administració Pública, Humanitats, Ciències Biològiques, Psicologia, Sociologia, Treball Social, Turisme |
| Grup B | Comunicació Audiovisual, Dret, Dipl. Empresarials, Infermeria, Farmàcia, Filologia, Llic. Química/Enginyeria Química, Mestre/a, Pedagogia i Ciències de l'Educació, Relacions Laborals/ Grad. Social, Traducció |
| Grup C | Arquit. Tècnica, Disseny Industrial, Econòmiques, Empresarials o ADE, Ed. Física, Físiques, Fisioteràpia, Eng. Tec. Inform. de Sistemes/Eng. Tèc. Inform. Gestió, Eng. Electrònica, Eng. Química Ceràmica, Llic. Informàtica/Eng. Informàtica, Matemàtiques, Medicina i Cirurgia, Obres Públiques, Odontologia, Òptica i Optometria |

Font: Aparici et al., 2004: 154

A l'hora de caracteritzar els diversos grups establerts, Aparici et al. (2004: 154) afirmen que, per una banda, "el grup C recull els casos de titulacions [en què] resulta poc freqüent no haver aconseguit una primera ocupació després de la carrera. A més, és molt més habitual de mitjana que qui ha cursat aquests estudis arribi a un primer treball remunerat relacionat amb la titulació i adequat al nivell d'estudis del

treballador. I això s'acompanya d'unes relativament elevades taxes de recanalització d'aquells titulats la primera ocupació dels quals no guarda cap relació amb els estudis cursats, cap al camp professional que els és propi. Per altra banda, la situació laboral més freqüent una vegada arribats a la primera ocupació és mantenir-se com a empleat sense incórrer en períodes significatius d'atur" (Aparici et al, 2004: 156^{ccclxxiv}).

El grup A recull aquelles titulacions en què la inserció laboral té les característiques més allunyades de les anteriors: són aquelles amb el percentatge més elevat de graduats que encara no han trobat la primera feina després d'acabar els estudis; aquelles en què més titulats ocupats tenen un treball no relacionat amb la titulació i/o estan sobrequalificats; les que tenen unes taxes de recanalització més baixes i uns períodes de desocupació més llarg.

Finalment, en el grup B se situen les titulacions amb uns itineraris intermedis entre els anteriors, encara que "no necessàriament s'arriba a aquesta posició intermèdia en tots i cadascun dels indicadors a què hem apel·lat per a reagrupar les titulacions" (Aparici et al., 2004: 157^{ccclxxv}).

Quant al capital que suposa la **llengua anglesa en la inserció laboral**, a un nivell més general i pel que fa al context espanyol, trobem dades que resulten a primera vista contradictòries. Així, en un mateix moment, s'assenyala per un costat que el "coneixement d'idiomes constitueix un dels principals criteris de selecció de candidats de les empreses, segons un estudi realitzat per la Fundació Universitat-Empresa Adeit [Universitat de València] a 515 empreses valencianes^{ccclxxvi}" (*El País*, Brox, 2002). En canvi, segons el projecte CHEERS (40000 enquestes realitzades al Japó i en 11 països europeus, entre ells Espanya), el coneixement de llengües estrangeres és la competència menys demanada per les empreses en els llocs de treball, en un llarg llistat (Bancaixa, 2002).

Gràfic 38. Competències requerides en llocs de treball. Espanya i resultats globals. Escala 1-5.

| | España | Ranking España | Media CHEERS | Ranking CHEERS |
|--|-------------|----------------|--------------|----------------|
| Lealtad, honestidad | 4,17 | 1 | 4,07 | 13 |
| Asumir responsabilidades, tomar decisiones | 4,13 | 2 | 4,19 | 6 |
| Habilidad para resolver problemas | 4,11 | 3 | 4,29 | 2 |
| Adaptabilidad | 4,11 | 4 | 4,13 | 9 |
| Habilidad en comunicación oral | 4,10 | 5 | 4,30 | 1 |
| Predisposición a involucrarse personalmente en el trabajo | 4,03 | 6 | 4,05 | 15 |
| Creatividad | 3,38 | 30 | 3,73 | 25 |
| Amplia cultura general | 3,30 | 31 | 3,68 | 27 |
| Capacidad de liderazgo | 3,26 | 32 | 3,59 | 32 |
| Trabajar independientemente | 3,24 | 33 | 4,28 | 3 |
| Comprensión de sistemas sociales, organizativos y técnicos | 2,88 | 34 | 3,33 | 34 |
| Habilidades manuales | 2,62 | 35 | 2,95 | 35 |
| Conocimiento de idiomas extranjeros | 2,61 | 36 | 2,82 | 36 |
| MEDIA | 3,67 | | 3,88 | |

Font: Bancaixa i IVIE, Enquesta Cheers. Bancaixa, 2002: 5

La poca importància de les llengües estrangeres, tant a escala espanyola com en el global del projecte Cheers, posa en dubte algunes de les afirmacions més habituals sobre els requeriments de les empreses en els seus treballadors, però el nombre d'empreses valencianes enquestades per la Fundació Universitat-Empresa ADEIT semblaria donar més validesa al resultat d'aquell estudi.

En una data molt posterior i en un context de crisi, l'estudi d'ADECCO de 198.500 ofertes de treball mostra que, per a l'any 2010 i a Espanya, l'anglès és la llengua més demandada en les ofertes de treball (72%), però la seua superioritat no és tan aclaparadora com en tota la dècada anterior, i augmenten les ofertes que demanen altres llengües (la primera de les quals és el francès, amb un 8,5% de presència).

Taula 34. Llengües estrangeres en les ofertes de treball

| REQUERIMIENTOS DE IDIOMAS POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS | | | | | | | | |
|---|----------------------------|--------|---|---------|--------|----------|-----------|--------|
| Comunidad Autónoma | % Oferta que indica idioma | | % Sobre las ofertas que especifican idiomas | | | | | |
| | 2010 | 2009 | Inglés | Francés | Alemán | Italiano | Portugués | Otros |
| España 2010 | 27,55% | | 72,66% | 8,56% | 3,17% | 0,70% | 0,75% | 14,17% |
| España 2009 | | 33,76% | 74,01% | 7,28% | 4,52% | 0,32% | 0,36% | 13,51% |
| Com. Valenciana | 21,54% | 27,34% | 74,92% | 14,42% | 5,96% | 0,94% | 0,31% | 3,45% |

Perdiguero i Herencias, 2011: 3

Entre els **sectors** que considera aquesta nota, l'any 2009 era el de recursos energètics el que més demandava llengües estrangeres (anglès en el 95,07% dels casos), seguit del de maquinària, l'ensenyament, l'industrial, l'automòbil, l'informàtic, el de farmàcia i material hospitalari, el de consultoria, la sanitat, hosteleria i turisme, el de telecomunicacions, l'alimentació, la construcció i el comerç en últim lloc, amb només un 13,04% d'ofertes que requerien conèixer una llengua estrangera (85,46% de les quals anglès) (Perdiguero i Herencias, 2011: 4).

Pel que fa a les **àrees funcionals**, molt relacionades amb els diversos nivells educatius, la nota assenyala que, com era previsible, l'àrea d'exportació és aquella en què es valoren més els idiomes, en un 90% dels casos. "Altres àrees que ocupen les primeres posicions són direcció general (50,37%), màrqueting (47,17%), administració i finances (45,39%) i assessoria jurídica (38,07%). Encara que en totes les àrees destaca la importància que es dona a l'idioma anglès, pren especial rellevància en les de màrqueting, informàtica, direcció general, assessoria jurídica i administració i finances". Entre 2009 i 2010 "la valoració dels idiomes s'ha incrementat de forma general en les àrees relacionades amb la direcció de l'empresa, mentre que les tècniques i la categoria d'empleats han vist reduir-se el nombre d'ofertes que requereix el coneixement d'altres llengües. En la direcció és on s'ha produït un augment més significatiu (més de tres punts percentuals) fins a arribar al 52,31%, mentre que en quadres, l'increment tot just s'ha deixat notar (0,22 punts percentuals) i arriba al 38,19% (Perdiguero i Herencias, 2011: 4^{ccclxxvii}). D'aquí es pot derivar una estratègia clara per evitar la sobrequalificació i trobar un lloc de treball qualificat és la competència en llengües estrangeres, sobretot l'anglès.

En l'àrea de **Castelló** s'han dut a terme en diferents èpoques alguns estudis relacionats amb la necessitat de la llengua anglesa entre **titulats universitaris** de la Universitat Jaume I, per exemple Bonet Rosado, P. i Fortanet Gómez, I., "Análisis de las necesidades del conocimiento de inglés en las empresas de la Comunidad Valenciana" (1992); Juan Carlos Palmer Olivera, "Do you really speak English? Learning a language to get a job" (1999); o bé els resultats de l'enquesta inclosos a la tesi doctoral de Miguel Ruiz (2003). Ruiz arreplega dades de la Fundació Servici Valencià d'Ocupació, segons les quals un 25'30% del

total d'ofertes de treball gestionades per aquesta Fundació entre 1996 i 2001 demanaven llengües estrangeres, quasi un 16% de les quals l'anglès.

Taula 35. Relació d'ofertes de treball i coneixement d'anglès a Castelló

| | 1996-2001 |
|---|-----------------|
| Nombre d'ofertes amb llengua o llengües estrangeres | 15.296 (25,30%) |
| Nombre d'ofertes amb anglès | 9.627 (15,93%) |
| % només anglès | 62,94% |
| % anglès i altres llengües | 15,25% |
| % altres llengües estrangeres | 21,81% |

Font: Ruiz, 2003: 61 (adaptat)

Pel que fa a universitaris, "segons la Fundació Universitat-Empresa [de la mateixa UJI], el 97% de les empreses que han donat treball a universitaris exigeix el coneixement d'un idioma: 90,80% demanen l'anglès, 41,10% el francès, 21,10% l'alemany i 8,20% l'italià" (Ruiz, 2003: 62). Si entrem en àmbits de treball concrets, Miguel Ruiz resumeix l'evolució de la demanda d'anglès en les ofertes de treball gestionades pel Servei i relacionades amb l'àmbit empresarial afirmant que "la mitjana d'ofertes realitzades a persones amb titulacions universitàries relacionades amb el món econòmic i empresarial en què s'inclouen coneixements d'anglès és de més d'un terç (34,72%) en el 2001, sent superior a la de 1999" (Ruiz Garrido, 2003: 63^{ccclxxviii}), data en què la mitjana era de 31,29%.

D'altra banda, l'enquesta de Ruiz arreplega resultats de 29 empreses de la província de Castelló que valoren entre 1 i 10 la freqüència d'ús i la importància de les diverses llengües en la seua activitat, que poden tenir importància per a la inserció laboral dels graduats.

Taula 36. Ús i importància de les llengües en l'empresa castellonenca

| Llengües | Empreses que responen | Valoració mitjana |
|-------------------|-----------------------|-------------------|
| Anglès | 29 | 7,79 |
| Castellà | 25 | 9,16 |
| Francès | 24 | 5,38 |
| Alemanys | 21 | 4,86 |
| Altres: Italià | 17 | 5,06 |
| Altres: Àrab | 3 | 5,67 |
| Altres: Xinès | 1 | 5,00 |
| Altres: Portuguès | 1 | 8 |
| Altres: Valencià | 1 | 9 |
| Altres: Japonès | 1 | 5 |
| Altres: Grec | 1 | 1 |

Font: Ruiz, 2003, cap. 2: 66

En un context encara més reduït, del treball acadèmic de Lunardi sobre l'anàlisi dels anuncis de treball per a enginyers informàtics de Castelló (n= 30) es desprèn que en "un 56,66% de les ofertes que hem estudiat es premia el coneixement de l'anglès com a llengua necessària per a realitzar aquestes ocupacions" (Lunardi et al., 2001: 2^{ccclxxix}).

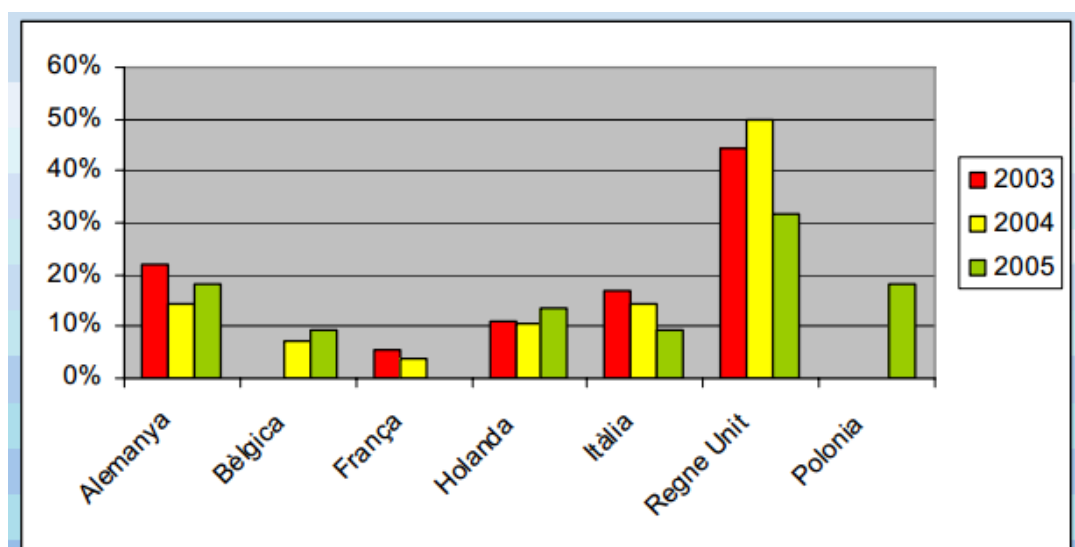
Aquests treballs aborden els usos del capital cultural lingüístic en el camp de l'empresa privada en què, si bé el capital econòmic és central perquè dona sentit a l'existència de la mateixa empresa, altres capitals, com la competència en llengua anglesa, juguen també un paper important.

Per bé que té una mínima importància quantitativa en els processos d'inserció laboral en conjunt, pel seu interès per al nostre objecte d'estudi cal assenyalar els casos en què s'opta per continuar o complementar la inserció laboral amb la **pràctica professional a l'estranger**, en concret en algun país anglòfon. Es tracta en aquest cas de combinar l'adquisició d'experiència professional amb l'aprenentatge natural o informal de la llengua.

Per un costat, i per a universitaris acabats de graduar o bé estudiants dels últims cursos, una molt bona opció és el projecte Leonardo da Vinci, possible gràcies a la pertinença a la Unió Europea, i dirigit a la formació professional en tots els nivells. Les beques tenen una durada mitjana de sis mesos, amb un mínim de tres i un màxim de 12 mesos. Són ajudes que ofereixen manutenció (540 euros al mes l'any 2005); viatge d'anada i tornada; i les diverses assegurances necessàries. Si entre els anys 2000 i 2006 van participar en aquest programa un total de 31.735 persones espanyoles, les dades a la Universitat Jaume I per als anys 2003 i 2004 són les següents:

- 2003: 19 estades. 9 titulacions diferents. 17 empreses de 6 països.
- 2004: 28 estades. 10 titulacions diferents. 18 empreses de 6 països.
- 2005: 28 estades (OCIE, 2006: 10)

Gràfic 39. Distribució de les beques Leonardo da Vinci per països europeus



OCIE, 2006: 13

Podem observar com, per bé que sembla haver-hi una progressiva diversificació de països destinataris, el fet que el Regne Unit fóra el primer receptor de persones becades pel programa Leonardo és fàcilment relacionable amb objectius de millora de competències lingüístiques.

Per la seua part, el Servei Valencià d'Ocupació i Formació és qui gestiona les ofertes europees de treball i formació vehiculades a través de la Xarxa Eures (Serveis Europeus d'Ocupació). Les dades per a 2005 indiquen que es va aconseguir la col·locació de 39 demandants d'ocupació. A més, la memòria de l'any corresponent (Servef, 2005) deixa constància d'una gran varietat d'activitats de promoció de la mobilitat europea ocupacional i formativa.

Taula 37. Resum de les actuacions Eures el 2005

| Actividades Consejeras Eures por provincia | | | | | | | |
|--|----------------------|-----------------|---------------------|---------------------|-----------------|----------------------|-------------------------|
| 2005 | Contactos demandant. | Otros contactos | Contactos empleador | Demandas tramitadas | Nº colocaciones | Nº puestos cubiertos | Nº puestos introducidos |
| Alicante | 1968 | 600 | 20 | 1069 | 198 | 0 | 1 |
| Castellon | 1393 | 605 | 54 | 126 | 39 | 55 | 212 |
| Valencia | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TOTAL | 3361 | 1205 | 74 | 1195 | 237 | 55 | 213 |

Servef, 2005: 112 (La inactivitat a València es deu a l'absència de la persona encarregada corresponent).

També en relació amb l'espai i el nostre objecte d'estudi, és rellevant assenyalar la **disposició a la mobilitat** geogràfica dels titulats universitaris, que pot manifestar d'alguna manera un hàbitus global. En aquest sentit, els resultats del treball de García Montalvo i Peiró (1999) sobre titulats de la mateixa època assenyalen "el grau de flexibilitat geogràfica que tenen aquests joves per a acceptar un treball. Davant la pregunta que demanava la preferència d'un treball en la seua mateixa localitat o un igual però en altra localitat que els obligara a canviar de residència, un 73,7% prefereix un treball en la mateixa localitat [sic]. De tots ells, quasi la meitat estarien disposats a renunciar a l'1% del seu salari a canvi d'aconseguir un treball en la seua localitat" (García Montalvo i Peiró, 1999: 218^{ccclxxx}).

4.4 El camp educatiu

Els orígens de l'ensenyament reglat a Espanya es poden remuntar a la Llei d'Instrucció Pública de 1857, la decisiva **lleï Moyano** que va institucionalitzar l'escola pública (Pitarch, 1995: 22). Les seues idees bàsiques es van mantenir en vigència fins a 1970, any en què es publica la Llei General d'Educació. La llei Moyano va convertir en obligatòria l'ensenyança elemental per a tots els espanyols fins als 9 anys d'edat. A pesar d'això, la taxa d'analfabetisme a Espanya a finals del S. XX arribava al 65% de la població i el 60% dels infants no estaven escolaritzats (Garrido, 2005: 95). Per influència de Giner de los Ríos i la Institució Lliure d'Ensenyança (fundada el 1876), van aparèixer iniciatives com ajudes per ampliar estudis a l'estranger o la Universitat Internacional d'Estiu. El 1931 les estimacions sobre analfabetisme variaven entre el 30% i el 50% de la població, per la qual cosa durant la II República, amb el convenciment que la millora educativa era determinant per a superar l'endarreriment espanyol, els esforços per escolaritzar la població i garantir la pluralitat van ser gegantins. Abans del final de la Guerra Civil, ja el 1938 es crea una Llei de Reforma de la Segona Ensenyança que dóna un perfil formatiu concret al batxillerat: "la cultura clàssica passa a formar part fonamental del currículum i es considera obligatori l'estudi de llengües de països amb trajectòria afí: alemany i italià" (Roig López en Garrido, 2005: 111^{ccclxxxix}). Per altra part, no és fins al 1964 que l'escolaritat obligatòria s'amplia fins als 14 anys.

És a partir de la Llei General d'Educació que s'implanta a Espanya l'anomenada *escola de masses* amb retard respecte de la resta de països europeus, que hi havien arribat els anys 50. L'escola de masses es caracteritza per un accés massiu d'infants, adolescents i joves al sistema educatiu, de manera que l'escolarització primària és completa i augmenta significativament l'alumnat de l'ensenyament mitjà i superior. Aquesta escola suposa la progressiva substitució dels canals d'entrada al món del treball basats

sobretot en la institució familiar i l'aprenentatge in situ de l'ofici per canals més complexos en què el sistema educatiu es converteix en la institució central. A Espanya, però, l'arribada tardana d'aquest model s'encavalca amb la crisi d'ocupació que viuen els països occidentals a partir dels anys 70. Per tant, el creixement progressiu i generalitzat del nivell educatiu dels joves es fa de forma paral·lela al progressiu empitjorament de les seues condicions d'accés al mercat laboral (Cardenal, 2000, basant-se en Casal, 1999 i Sanchis, 1991).

Després de la Llei Orgànica d'Estatuts de Centres Escolars (LOECE, 1980), promoguda per la UCD (1977-1982), el govern socialista (1982-1996) va aprovar el 1985 la Llei Orgànica del Dret a l'Educació (LODE), que consolidava la doble xarxa de centres públics i privats (concertats o no).

Després de la LODE, el Ministeri d'Educació i Ciència inicia un període de reformes experimentals que van culminar l'any 1990 amb l'entrada en vigor de la LOGSE.

Taula 38. Alumnes infantil, primària i secundària segons tipus de centre, en milers i %, Espanya

| | 1985-1986 | 1990-1991 | 1994-1995 |
|---------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| Alumnos | | | |
| Centros públicos | 5.612,5 | 5.516,4 | 5.403,2 |
| Centros privados concertados | 2.823,7 | 2.402,0 | 2.073,5 |
| Centros privados no concertados | 350,4 | 422,0 | 327,0 |
| Alumnos (%) | | | |
| Centros públicos | 63,88 | 66,14 | 69,24 |
| Centros privados concertados | 32,14 | 28,80 | 26,57 |
| Centros privados no concertados | 3,99 | 5,06 | 4,19 |

Fuente: Calero y Bonal (1999: 132). Elaborado a partir del MEC (varios años). *Estadística de la Enseñanza en España* y del INE (varios años). *Encuesta de financiación y gastos de la enseñanza privada*. Madrid: INE.

Bonal, 2002: 18

En el moment d'inserció professional dels titulats objecte d'aquest estudi, la situació a la província de Castelló era la següent:

Taula 39. Alumnes segons tipus de centre, província de Castelló, 2003-2004

| CASTELLÓ | curs 03-04 | Dades | |
|-----------------------|---------------|-----------|--------------|
| | | absolutes | % |
| Alumnes de primària | Centre públic | 23192 | 77,51 |
| | Centre privat | 6729 | 22,49 |
| | Total | 29921 | 100 |
| Alumnes de secundària | Centre públic | 16936 | 77,48 |
| | Centre privat | 4922 | 22,52 |
| | Total | 21858 | 100 |

Font: CESCVC, 2005: 457. Elaboració pròpia¹⁰⁰

A principis dels 80, que és quan la majoria dels entrevistats van fer els seus **estudis primaris**, l'oferta d'ensenyament obligatori (Ensenyança General Bàsica) a la Plana de Castelló es repartia entre les

¹⁰⁰ Les dades del CESCVC no distingeixen entre centres privats concertats i no concertats.

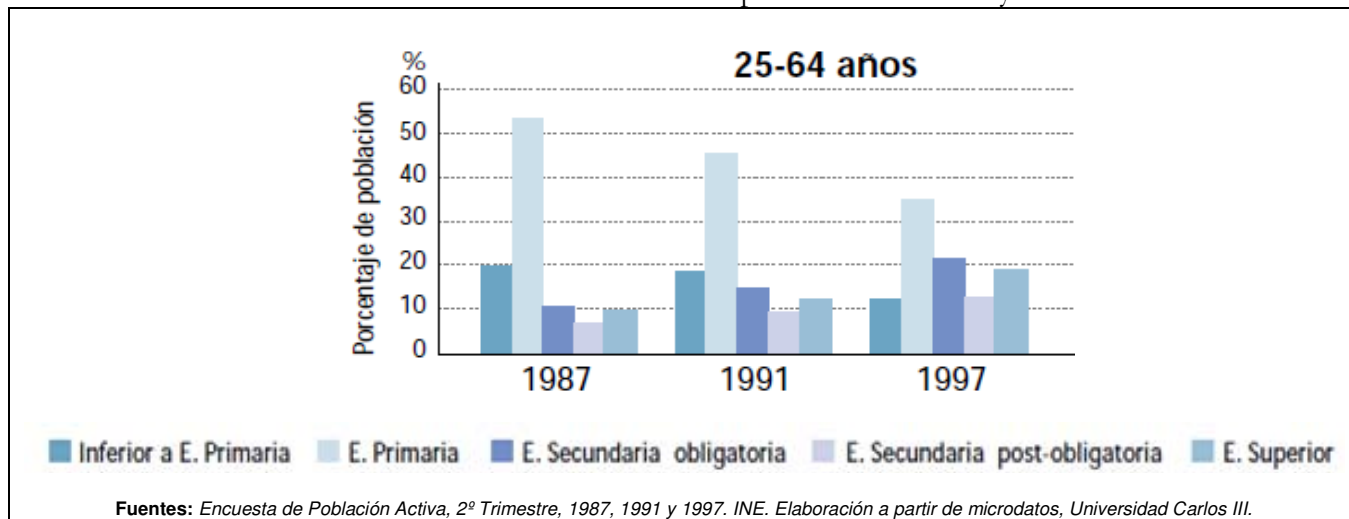
escoles públiques i les privades concertades. Pel que fa a la ciutat de Castelló, les següents escoles públiques oferien l'EGB: en el centre de la ciutat: Cervantes, Ejército, Herrero (creada el 1907), Bisbe Climent; en els barris: Ángel Arnelles, Guitarrista Tárrega (popularment coneguda com a Barranquet), Jaume I, Maestro Canós Sanmartín (fundada el 1955), Pràctiques i San Agustín. Pel que fa a les escoles privades concertades, l'oferta es repartia entre les escoles Lope de Vega, Ramiro Izquierdo i Grans i Menuts. Finalment, entre les escoles religioses concertades hi havia la de San Juan de la Cruz (masculina), les carmelites (femenina), el Sagrat Cor (femenina), les Escoles Pies (masculina, fundada el 1897), Nostra Senyora de la Consolació (femenina; va ser la primera a convertir-se en mixta a finals dels anys 70). La majoria d'aquests centres oferien també el batxillerat (BUP).

Entre els centres públics d'**educació secundària** que oferien el Batxillerat Unificat Polivalent cap a l'any 1990, destaquen els següents: l'Institut Ribalta, el primer i més important de la ciutat, creat el 1846; el Penyagolosa, antic institut femení del Ribalta, creat el 1968; el Vicent Sos Baynat (fundat el 1980) i el Mixto-5 (IES Vicent Castell i Domènech, fundat el 1984).

Pel que fa a la **universitat**, la Llei Villar Palasí va inaugurar el 1970 un procés de transformació bàsic en el model d'Educació Superior espanyol. Aquest procés es va consolidar el 1983 amb la Llei de Reforma Universitària. En tot just dues dècades, la universitat espanyola va adoptar autonomia, organització i sentit propis, al mateix temps que l'alumnat va créixer fins a configurar la coneguda com *universitat de masses*, característica de la dècada dels anys 90 del segle passat. Així, el curs 1959-60 la població universitària era de 170.602 estudiants matriculats; el 1984 existien a Espanya 34 universitats, amb un total de 700.000 estudiants; el 1995 les universitats eren 51, amb quasi milió i mig de matriculats; entre públiques i privades; el curs 2008-2009 hi havia 1.362.173 estudiants matriculats en titulacions de primer i segon cicle i en titulacions de grau. Pel que fa a les institucions, l'any 2000 s'havia arribat a la xifra de 61 universitats a Espanya; el 2005 un total de 73 i el 2010 n'eren 77 (50 públiques i 27 privades)" (Villar, 2010: 1; Mateos i Díaz, 2009).

La taxa bruta d'escolarització en educació superior a Espanya era del 44,6% el 1996 per al grup d'edat de 18 a 22 anys (dades elaborades a Universidad de Oviedo, 2002). Segons la teoria de l'expansió i diversificació de Martin Trow (1973), una de les més conegudes per a explicar l'evolució dels sistemes d'educació superior arreu del món, aquests sistemes passen d'afectar només les elits (taxa fins al 15%) a ser de massa i, finalment, universals quan s'hi matricula més del 40% de la població pertinent. Per tant, quan els universitaris són quasi la meitat de la població de la mateixa edat, la selecció és prou ampla i representativa del conjunt global. L'evolució general del nivell formatiu de la població s'expressa en els següents quadres, en el primer dels quals veiem de manera diacrònica com l'ensenyament primari deixa de ser absolutament predominant i augmenten amb força els percentatges de població amb un nivell de formació més alt.

Gràfic 40. Nivell d'estudis de la població de 25-64 anys



Font: INCE, 2000: 21

Si ens centrem en la població amb un nivell d'estudis superior, el següent quadre ens permet observar el creixement al llarg de 20 anys i distingir l'evolució per sexes.

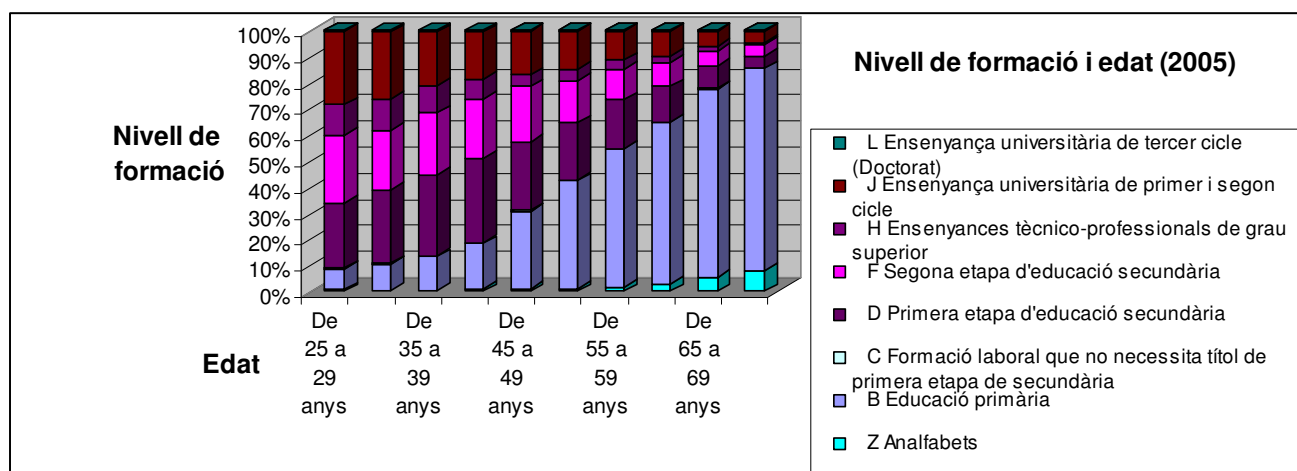
Gràfic 41. Evolució de percentatges d'homes i dones amb educació universitària



INE, 2001: 29

La informació sobre el nivell d'estudis queda plasmada en el quadre següent per a l'any 2005, moment en què, per bé que les persones amb un doctorat continuen formant un percentatge mínim, les persones amb titulació universitària de primer i segon cicle suposen un percentatge proper al 30%, lleugerament superior al grup de persones que han completat la primera etapa d'educació secundària i a les que han completat la segona etapa d'aquest nivell educatiu.

Gràfic 42. Nivell de formació i edat, 2005



Font: EPA, INE. Elaboració pròpia.

Com veïem en abordar la mobilitat social (veg. 4.1.2), "els canvis socials, culturals i polítics esdevinguts en les últimes dècades han afavorit que la porta de l'educació superior s'obris a col·lectius tradicionalment exclosos" (Marí-Klose, 2009: 193), però l'expansió educativa no ha significat una igualació d'oportunitats entre els grups socials, entre altres raons perquè la política d'expansió del sistema universitari ha anat acompanyada d'un **sistema de beques** que, en tots els casos, sembla insuficient. Les beques poden ser convocades per la mateixa universitat i impliquen la col·laboració en departaments o serveis; també poden provenir del Ministeri d'Educació i Ciència espanyol o de la Generalitat Valenciana, en el cas de les universitats del País Valencià. Les dades de les beques de la Generalitat entre l'any 1999 i 2004 són les següents:

Taula 40. Beques de la Generalitat Valenciana per a estudis universitaris a la CV

| UNIVERSITATS | 1999-00 | 2000-01 | 2001-02 | 2002-03 | 2003-04 |
|---------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Universitat Jaume I | | | | | |
| - Sol·licituds | 2.519 | 2.509 | 2.500 | 2.593 | 2.668 |
| - Concedides | 348 | 334 | 408 | 373 | 482 |
| - % Concedides | 13,82 | 13,31 | 16,32 | 14,38 | 18,07 |
| - Import total | 177.244 | 185.348 | 226.040 | 222.572 | 281.788 |

Font: CESCv, 2005: 475

El sistema general de beques queda complementat amb les ajudes a les beques de mobilitat per a participar en el programa de mobilitat d'estudiants universitaris Sócrates-Erasmus. Si es tenen en compte els totals de la taula 46, es comprova el filtre econòmic que suposa la participació en aquest programa o similars, ja que aquestes ajudes arriben a percentatges prou baixos dels participants.

Taula 41. Ajudes complementàries a les beques de mobilitat Sócrates-Erasmus a la CV

| Universitat Jaume I | 2001-02 | 2002-03 | 2003-04 | 2004-2005 |
|---------------------|---------|---------|---------|-----------|
| - Alumnes | 203 | 190 | 264 | 306 |
| - Import (€) | 28.578 | 26.893 | 37.256 | 39.352 |

Font: CESCv, 2005: 477

S'observa en aquest cas com el nombre d'alumnes beneficiaris va augmentar durant l'època observada i l'import total ho va fer de manera proporcional, tot i que la mitjana de l'ajuda per estudiant va baixar de 140,7 a 128,6 euros.

L'expansió viscuda pel sistema universitari espanyol va fer passar les 11 universitats que hi havia el 1967 a les 74 universitats actuals. Entre les universitats creades al voltant de 1990 trobem la Carlos III a Madrid, la Pompeu Fabra a Barcelona i la Jaume I a Castelló, primeres a regir el seu pla d'estudis pel nou sistema de crèdits, directament promogut pel ministeri espanyol. La **Universitat Jaume I** va nàixer el 27 de febrer de 1991, data en què les Corts Valencianes van aprovar la seua creació. La tradició educativa de Castelló havia començat amb els estudis de Magisteri, ja centenaris, i amb el Col·legi Universitari de Castelló¹⁰¹ (CUC), creat el 1969 per a desmassificar els grans centres universitaris. Però el gran canvi va arribar amb la creació de la Universitat Jaume I, que va començar el seu camí amb 4.847 estudiants, 345 professors, 210 professionals d'administració i serveis i 16 titulacions, 10 de les quals eren noves i sis heretades de la Universitat de València, que més tard serien reconvertides. Totes s'agrupaven en tres centres: la Facultat de Ciències Humanes i Socials, la Facultat de Ciències Jurídiques i Econòmiques i l'Escola Superior de Tecnologia i Ciències Experimentals. La universitat va créixer a un ritme important i el 2007 oferia 30 titulacions, tenia més de 13.000 estudiants, 1088 professors i 568 professionals d'administració i serveis. Al llarg d'aquest període havia generat més de 16.000 titulats i una producció investigadora que incloïa més de 2.000 projectes i contractes, amb una comunitat universitària que arribava a més de 18.000 persones¹⁰².

¹⁰¹ Sobre el funcionament d'aquell Col·legi i el que significava d'obertura en molts sentits, veg. Aguirre, 2011.

¹⁰² Informacions extretes del web de la Universitat Jaume I.

Gràfic 43. Mapa de les universitats espanyoles el 2011



Font: <http://www.ua.es/es/internet/unimapa.htm>, Universitat d'Alacant, 2011

Entre els trets especialment interessants que caracteritzen la Universitat Jaume I a principis del segle XXI hi ha la seua **implantació territorial**: en no haver-hi cap altra universitat a menys de 60 kms, la seua població estudiantil és molt representativa de la societat de l'entorn geogràfic. A la vegada, la relació amb l'entorn socioeconòmic també és molt directa. Pel que fa als titulats de 1998-2000, "la major part... (un 86%) provenen de la província de Castelló, un 11% de la de València, un 1% d'Alacant i el restant (2%) de la resta de l'Estat. Podem veure també diferències entre titulacions, de manera que els estudis que atrauen més estudiants de fora de la província de Castelló són les Ciències Socials i Jurídiques de cicle curt](un 22%). Per contra, el 96% d'estudiants de les carreres d'Ensenyaments Tècnics i Ciències Experimentals de cicle llarg són castellonencs" (Observatori Ocupacional UJI, 2005: 34). En anys posteriors, sembla que la tendència disminueix, però continua esseny dominant.

Taula 42. Procedència dels estudiants de la Universitat Jaume I, 2003-2004

| Estudiants matriculats en la Universitat Jaume I. Curs acadèmic 2003/04 | | |
|---|-------------|---------------|
| Província | Matriculats | % Matriculats |
| Alacant | 191 | 1,43% |
| Castelló | 9.967 | 74,68% |
| València | 2.763 | 20,70% |
| Total | 13.346 | 96,81% |

Font: Servei de Llengües i Terminologia, Universitat Jaume I

Si Pierre Bourdieu i Jean Claude Passeron parlaven els anys 60 de "la influència del factor geogràfic que condiciona, en primer terme, notables desigualtats en les probabilitats d'accés a l'ensenyança secundària i superior" (Bourdieu i Passeron, 1973: 51^{ccclxxxii}), tal com ha identificat Delia Langa posteriorment (2003) en un estudi sobre els estudiants de la Universitat de Jaén, tenir la universitat a prop fa que els grups de classes mitjanes-baixes puguen accedir-hi, ja que compta entre els recursos disponibles¹⁰³. Així, és important "la proximitat de la Universitat, ja que quasi tots viuen a Jaén capital amb els seus pares... Tenim, doncs, posicions socials mitjanes-baixes, però la seua estructura d'oportunitats ha canviat amb l'aparició de la Universitat de Jaén (són estudiants que en les seues eleccions han adequat les seues preferències a l'oferta local. De totes maneres, no volem concloure... que al final tot es redueix a un balanç en què es tenen en compte tan sols els recursos econòmics disponibles, sinó que els capitals culturals i els socials també s'han de tenir en compte per a valorar en cada cas el pes que hagen pogut exercir en les decisions)... seguim comptant amb obrers i amb classes mitjanes baixes, però en tots els casos de caràcter urbà, fet que sens dubte confereix una diferent configuració del sentiment de deute [envers els pares], entre altres coses, perquè les despeses que suposa l'opció d'estudiar en la universitat local són menys severes que per a aquelles famílies en què l'estratègia de continuar amb els estudis sent jove no constitueix una possibilitat indiscutida i en les quals, a més, aquesta estratègia implica un desplaçament geogràfic o residencial" (Langa, 2003: 142^{ccclxxxiii}). Tot fa pensar que la situació de Jaén pot no ser gaire diferent de la situació a Castelló. Com la mateixa Langa comenta, no és només la falta de capital econòmic la que pot obligar a estudiar a la mateixa ciutat on es té la residència familiar. També el fet de ser jove no emancipat, la dependència i els criteris familiars poden jugar un paper decisiu.

Pel que fa a l'organització del seu pla d'estudis, la Universitat Jaume I es va crear amb tres objectius que la conformaven de manera molt concreta (una formació de caràcter pràctic, interdisciplinar i integral), que es van traduir entre altres en l'ensenyament obligatori de l'anglès com a llengua estrangera i l'obligatorietat de les estades en pràctiques (presentades en [l'apartat 4.3.1](#), sobre la inserció laboral).

Taula 43: Taula resum dels objectius de l'estil UJI i la seua aplicació

| | Objectius | Forma d'aconseguir l'objectiu | Presència de l'estil en el Pla d'Estudis |
|-------|--|---|---|
| Estil | Formació de caràcter pràctic. | Realització obligatòria d'una estada en pràctiques en empresa. | Inclusió d'una assignatura obligatòria en tots els Plans d'Estudi de la Universitat. |
| | Formació interdisciplinar i integral en els plans d'estudis. | Possibilitar, a l'estudiant, que puga cursar dins del Pla d'Estudi matèries i coneixements d'àmbits diferents als del centre on s'imparteix la titulació. | Inclusió, en el Pla d'Estudi, d'assignatures obligatòries i/o optatives procedents d'altres àmbits o centres. |
| | Formació interdisciplinar i integral fora de pla d'estudis. | Oferta acadèmica que garantisca una formació integral i que complete la de la titulació. | Assignatures de lliure configuració. |

Font: VOAE UJI, 2004: 2

¹⁰³ Tot el contrari del que s'esdevé amb els estudiants de les universitats d'elit britàniques (Vasagar, 2010).

4.4.1 Les llengües estrangeres en el camp educatiu

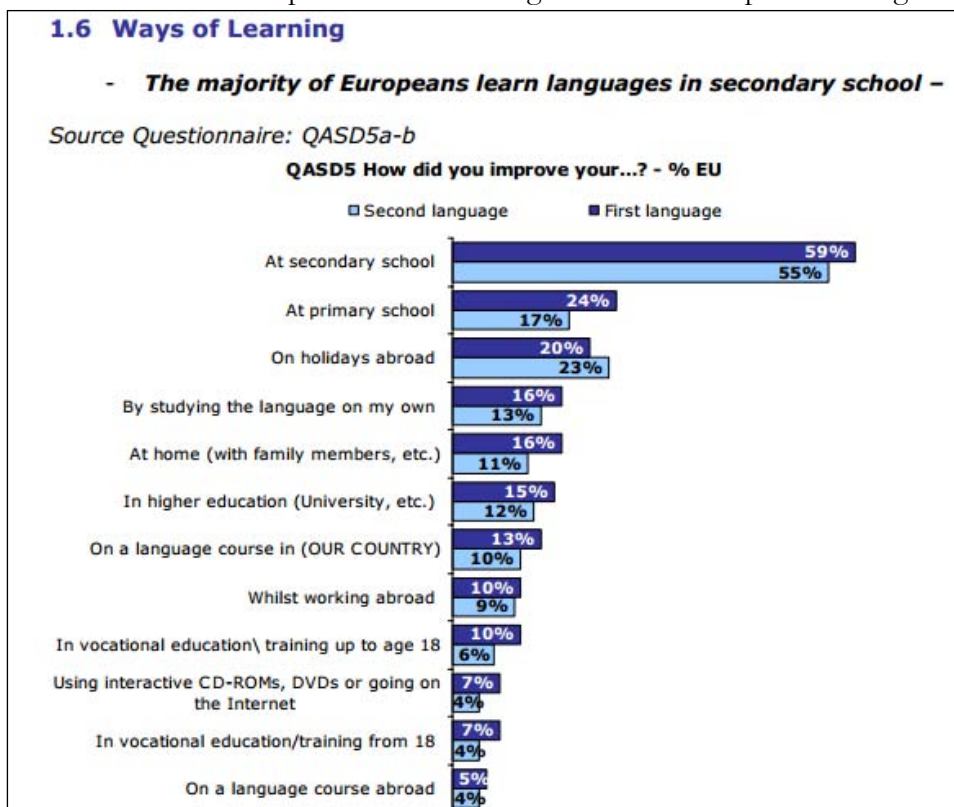
Pel que fa a l'ensenyament de llengües en educació primària, de la comparació entre 'cartilles escolars' i 'llibres d'escolaritat' es constata que a finals dels anys 60 desapareix l'assignatura de Formació de l'Esperit Nacional i apareix la llengua estrangera (francès) (Garrido, 2005: 138). Tanmateix, és oficialment amb la **Llei General d'Educació de 1970** quan s'introdueix l'ensenyança d'un idioma modern per primera vegada en una etapa obligatòria del sistema educatiu. Aquesta llei suposa el primer gran canvi dels principis establerts per la llei Moyano feia més d'un segle. "En principi, aquesta àrea es considerava obligatòria a partir del 6è curs (11 anys), encara que es deixava oberta la possibilitat d'inici a partir de 5è (10 anys) o 3r (8 anys)" (Morales et al., 2000: 30^{ccclxxxiv}). Això suposava unes tres hores lectives setmanals dedicades a la llengua estrangera. "Per primera vegada, la normativa legal va contemplar la possibilitat de començar l'ensenyament de llengües estrangeres a l'edat de 8 anys. Tanmateix... aquesta opció no es va generalitzar, essent el més habitual que l'ensenyament de la **llengua estrangera** començara, amb caràcter obligatori, en el **6è curs**. També resulta innovador el fet que els centres pogueren elegir quina llengua estrangera volien impartir, normalment anglès o francès" (Morales et al., 2000: 31^{ccclxxxv}).

A la Plana de Castelló en concret, no ens consta que hi haguera cap proposta d'introducció de la llengua estrangera com a matèria curricular abans de l'any en què era obligatori impartir-la. D'altra banda, el progressiu pas de la impartició del francès a l'anglès com a llengua estrangera obligatòria va tenir lloc durant els anys 70, essent aquesta llengua majoritària després d'aquells moments. Les dades generals espanyoles indiquen que un 87,89% d'alumnes d'Ensenyança General Bàsica el curs 1989-90 tenia l'anglès com a llengua estrangera, mentre que un 11,71% seguia classes de francès. L'experiència professional fa pensar que aquesta llengua, abans dominant, es va anar convertint en signe de distinció quan era escollida com a llengua estrangera a partir dels anys 90¹⁰⁴. Així, els pocs grups classe actuals que tenen el francès com a primera llengua estrangera estan compostats en la majoria per xiques i xics de famílies que poden assegurar l'aprenentatge de l'anglès fora de l'ensenyament obligatori, en contextos informals o no formals.

L'**ensenyament secundari** del Batxillerat Unificat Polivalent i de la Formació Professional seguia els mateixos criteris establerts per a l'ensenyament de llengües estrangeres en l'educació primària. En el cas de la FP, ja el 1974 hi va haver una Ordre en la qual s'establí "que calia tendir al desenvolupament de les ensenyances relatives a l'anglès, amb caràcter general, excepte en aquells casos en què estiguera especialment justificat l'estudi del francès" (Morales et al., 2000: 36^{ccclxxxvi}). Pel que fa a la metodologia i objectius de l'ensenyament, a "partir de 1989 es va obrir la possibilitat que, per a l'àrea de Llengua Estrangera, en tots els nivells educatius (encara que es va portar a la pràctica sobretot en BUP) es desdoblaren els grups i es poguera dedicar una hora setmanal a la pràctica de la conversa" (Morales et al., 2000: 34^{ccclxxxvii}). Si a Espanya l'escola secundària no sol destacar com un moment important de consolidació de l'aprenentatge de llengües estrangeres, aquest és precisament el moment que la majoria d'uropeus consideren com a bàsic. Com veiem en l'Eurobaròmetre 243, els europeus valoren l'escola secundària com a principal manera d'aprendre llengües.

¹⁰⁴ Com en altres països en què la primera llengua estrangera és l'anglès, per exemple Israel; Ben-Rafaël, 1990: 217.

Gràfic 44. Els europeus i les seues llengües. Maneres d'aprendre llengües



Comissió Europea, 2006: 21

És cert que a Espanya també s'esmenta l'escola o institut com a mitjà fonamental per aprendre una llengua (CIS, 2010: 8) per part d'un 65,3% de persones enquestades, però en aquest cas la mostra queda reduïda als qui havien dit en una pregunta anterior que parlaven i escrivien, només parlaven o només llegien la llengua en qüestió, fet que reduïa la mostra de 2.491 a 907 persones. Per tant, el percentatge baixaria a un 23,7% si es tinguera en compte la població total entrevistada.

L'entrada en vigor de la LOGSE va suposar la incorporació freqüent d'una segona llengua estrangera en l'ensenyament secundari. La LOGSE contemplava l'inici de l'ensenyament de la primera llengua estrangera a partir de 3r de Primària seguint la tendència general d'avançar aquest inici.

Per acabar amb aquesta ràpida ullada a l'educació primària i secundària, recordem que, en el cas del MEQR i de l'Interagency Language Roundtable, unes 600 hores es consideren suficients per assolir un nivell d'usuari independent avançat (veg. la taula 1). En el context de l'ensenyança obligatòria a Espanya (i, en concret, a Catalunya), s'ha afirmat que "convé cridar l'atenció sobre el fet que les hores d'ensenyament de llengües estrangeres en el sistema d'ensenyament públic¹⁰⁵ a Catalunya en el període de l'estudi són molt poques, al voltant de 800, fet que cal tenir en compte a l'hora d'interpretar els resultats obtinguts" (Muñoz, 2002: 3^{ccclxxxviii}). Es parteix en aquest cas d'una valoració molt baixa de l'efectivitat de les hores d'ensenyament formal, que assumeix un molt baix *índex de conversió* d'aquestes hores en aprenentatge i finalment en adquisició, és a dir, en capital incorporat per part de l'alumne.

D'altra banda, a la "LOGSE... front als ensenyaments del règim general es defineixen aquells altres de règim "**especial**": els ensenyaments artístics i els ensenyaments d'idiomes. Una anàlisi conceptual

¹⁰⁵ Veg. la taula 10 per a una comparació d'aquest nombre d'hores amb el d'altres països europeus.

d'aquests epígrafs permet plantejar algunes qüestions: on rau el caràcter "especial" d'uns ensenyaments com ara els artístics o els d'idiomes, per bandejar-los d'aquells altres "generals" en una "Ordenació general"?" (Hernández, 2000: 197). A pesar d'aquest qüestionament lògic, sembla clar que els ensenyaments "especials" (els de llengües, els artístics, els musicals...) existeixen com a tals exclusivament per motius històrics: el fet d'haver estat creats de manera paral·lela al sistema educatiu general en un moment concret en què s'ha percebut la necessitat que existiren. Amb la consideració d'ensenyament de règim especial se'ls normalitza i se'ls incorpora als ensenyaments reglats habituals, encara que el procés no siga complet perquè no arriben a formar part dels ensenyaments generals.

L'aprenentatge de llengües és l'eix de l'existència de les **Escoles Oficials d'Idiomes**, esmentades com a 'ensenyances especialitzades' per la LGE (1970) i regulades com a 'ensenyances de règim especial' per la LOGSE (1990). El fet que es descriuen així es deu al seu origen, ja que van ser creades l'any 1891 per iniciativa del ministre d'Instrucció Pública i Belles Arts del moment, Julio Burrell, que va dotar l'Escola Central d'Idiomes de Madrid del pressupost necessari. En aquells moments "de certa estabilitat política, sota la monarquia parlamentària dissenyada per Cánovas del Castillo... es considera necessari proporcionar a la joventut instruments de treball adequats per a practicar activitats d'índole mercantil i industrial, l'exercici de les quals feia indispensable el coneixement de llengües modernes" (Morales et al., 2000: 40^{ccclxxxix}). Tal com es deia quasi des del seu origen, les EOI van nàixer "amb caràcter especialíssim, fora dels motles en què es van buidar altres instituts docents de l'Estat, i amb un desenvolupament autònom que li permetera la seua vida orgànica, llibertat de moviments, tant per a orientar i intensificar les seues disciplines com per a determinar i desenvolupar l'eficàcia, garantia i auge dels seus ensenyaments" (Asín Palacios, 1927, a Morales et al., 2000: 41^{ccccc}). Un Reial Decret de 1916^{cccxci} concreta que "l'ensenyament de llengües modernes no ha estat instituït amb caràcter purament acadèmic: té una finalitat pràctica de caràcter social, en relació directa i cada dia més necessària amb les múltiples manifestacions del treball, del comerç i de la indústria". Observem que, des del principi, les ensenyances de les EOI es creen amb una finalitat pràctica i per oposició als ensenyaments universitaris, però amb caràcter oficial. La LOGSE no va fer altra cosa que regularitzar una situació poc estructurada.

A partir dels anys 20 es va plantejar "l'establiment d'ensenyaments d'idiomes estrangers en les Universitats del Regne no incloses en els plans oficials d'estudi... Açò va portar com a conseqüència la creació dels Instituts d'Idiomes, sostinguts a càrrec dels fons dels Patronats Universitaris i dotats de la facultat de col·lacionar, sense caràcter oficial, graus de Batxiller Universitari en Llengües Clàssiques o en Idiomes Moderns" (Morales et al. 2000: 45^{cccxci}). L'any 1927 l'Escuela Central de Idiomas fins i tot va quedar adscrita a la Universidad Central (futura Universidad Complutense de Madrid) però, per motius diversos, les EOI van continuar en les dècades següents la seua existència de manera totalment autònoma respecte de les universitats. Per bé que en l'actualitat existeixen prou centres d'idiomes universitaris, la seua aparició ha anat quasi sempre relacionada amb l'evolució política general, dinàmiques internes dins de cada universitat i a la vegada amb paral·lelismes amb altres universitats. Un cert procés d'unificació, reconeixement i homologació general de les credencials que atorguen no ha fet més que començar ja a partir de l'any 2000, amb la creació de l'Associació de Centres de Llengües en l'Ensenyament Superior (ACLES). És clar que un sistema unificat de diplomes de llengües instrumentals en totes les universitats milloraria el seu grau de reconeixement.

Pel fet que les EOI atorguen credencials oficials sobre el coneixement de llengües estrangeres, són les úniques reconegudes per les administracions públiques de manera sistemàtica i, com a centres educatius

públics, ofereixen ensenyaments gratuïts, és a dir, tant pel seu prestigi com per raons econòmiques, les EOI representen l'oferta més significativa per a l'aprenentatge de llengües estrangeres. De fet, a Espanya en conjunt, "amb una xarxa de més de 170 Escoles Oficials d'Idiomes... cobreixen aproximadament el 40% de la demanda d'anglès, però un percentatge molt més elevat pel que fa al francès o a l'alemany, i un percentatge fregant el 100% pel que fa a llengües amb menys tradició de demanda" (Solé, 2002: 10).

Al llarg de la història del sistema educatiu, observem que "el lloc que el sistema educatiu atorga a idiomes diferents (o diferents continguts culturals) és una qüestió important perquè aquesta institució té el monopoli de la producció en massa dels productors i els consumidors, i reproduceix així el mercat que depèn del valor social dels coneixements lingüístics, la seua capacitat de funcionar com a capital lingüístic" (Bourdieu, 1982: 46^{cccciii}). Alhora, el sistema educatiu reflecteix en forta mesura el canvi de valor dels diferents capitals lingüístics en els camps polític i econòmic. Per un costat, la percepció que el mercat demana titulats amb coneixements d'anglès i que aquests coneixements no s'han adquirit a l'escola primària i secundària ha conduït a una progressiva inclusió de l'ensenyament de l'anglès com a matèria curricular en l'educació superior (per exemple, a Catalunya Dursi, 2001). Per l'altre, cal tenir en compte que les universitats es compten entre les institucions més permeables a la influència de la globalització i, com a tal, la llengua anglesa hi suposa un capital molt alt. Tanmateix, es tracta d'una institució en què es troben camps prou diferenciats, amb capitals i actors diversos ([veg. 2.3.4](#)). Si la importància de la llengua anglesa es basa directament en la universitat com a eix del camp acadèmic, també és cert que la influència de la globalització típica del camp acadèmic es fa extensiva al camp educatiu universitari i això es tradueix en una valorització creixent de la llengua anglesa, més enllà de la dinàmica interna i dels plantejaments del camp educatiu.

És en aquest sentit que es produeixen els plans d'impuls a la docència en anglès a les universitats valencianes: "Així, a la Universitat de València en quatre titulacions es pot cursar [el 2006] una part de les assignatures en anglès... A la Universitat Politècnica de València, a partir del curs 2001-02 hi ha la possibilitat de cursar algunes assignatures dels últims cursos en anglès. A l'Escola Tècnica Superior d'Informàtica, a aquells alumnes que es matriculen en una o més assignatures en el grup amb docència en anglès i que superen aquesta/es assignatura/es, se'ls concedeix 1 crèdit de lliure elecció per cada assignatura. La Universitat d'Alacant s'ofereix a un petit grup de professors/es la possibilitat de traducció dels seus materials docents a l'idioma anglès, donant preferència a aquelles matèries d'una mateixa titulació que tinguen una continuïtat en anys acadèmics successius. Des del curs 2005-2006, l'Escola Politècnica Superior proporciona la possibilitat de rebre docència en anglès en algunes de les assignatures de les seues titulacions. El projecte pilot va començar amb cinc assignatures i s'hi van involucrar quatre de les titulacions" (Segura, 2006).

"En el cas de la Universitat Jaume I de Castelló, el Consell de Govern va aprovar el 17 de desembre de 2003 el Projecte d'introducció de la docència en anglès, que anava acompanyat de 36.000 euros per a la seua posada en marxa. Com a conseqüència d'aqueix projecte, el curs 2005/2006 hi havia 22 assignatures que s'impartien parcialment en anglès per 18 professors, en 7 titulacions. La darrera convocatòria per promocionar la docència en anglès ha estat un curs d'estiu a Dinamarca subvencionat amb un màxim de 1.000 euros per professor, de l'1 a l'11 d'agost de 2006" (Segura, 2006).

Posteriorment, per bé que al voltant d'un 5% del total d'assignatures de la Universitat Jaume I es fan en aquesta llengua, la xifra disminueix molt ràpid si destriem aquelles en què la llengua estrangera és necessària, perquè és el vehicle i la finalitat de l'aprenentatge (impartides per professorat dels departaments de Filologia Anglesa o de Traducció) d'aquelles en que el professorat fa voluntàriament la seua assignatura

en una llengua estrangera. El curs 2010-2011 trobem que únicament 6 professors de 1.186 (el 0,5%) imparteixen alguns crèdits en anglès, (17 crèdits, el 0,13%) en algunes àrees concretes (Sociologia, Història de l'Art, Psicobiologia, Metodologia de les Ciències del Comportament o Enginyeria de Processos i Fabricació)(SLT-UJI, 2011: 6). És, per tant, un percentatge molt reduït potser a causa de la necessitat de recursos extraordinaris, les tensions entre els agents a l'hora d'implementar aquesta possibilitat, etc. Segurament el professorat hi participa com a part del Programa de Docència en anglès, que va tenir un gran impuls al voltant del canvi de segle, després va deixar de ser considerat una prioritat i en els últims anys s'ha reprès.

Des d'una perspectiva diacrònica general per a Espanya, els canvis dels últims quaranta anys en l'oferta d'ensenyament reglat d'anglès i la posició global de l'anglès en la societat espanyola s'han valorat en conjunt: "de forma simultània a la promulgació dels programes d'anglès de la LGE i als materials didàctics empleats (replets d'inequívocs símbols de caràcter anglocèntric), l'àmbit internacional ens ofereix exemples tan cridaners com la irrupció de l'ESP en l'escenari educatiu, en clara consonància amb el que Thomas Popkewitz denomina "la racionalització instrumental de l'ensenyament", de la qual participa la llei espanyola... La dècada dels vuitanta, per la seua banda, certifica el triomf de l'extensió de l'anglès com llengua internacional (*lingua franca* abans fins i tot que *lingua cultura*) que, al mateix temps, serveix en l'ensenyament de suport per a la demostració i aplicació d'enfocaments metodològics innovadors (dels quals la legislació espanyola no es farà eco de manera immediata). Tant els programes curriculars d'anglès dels anys vuitanta com els materials didàctics que s'empren llavors deixen entreveure la incipient creació d'una "consciència global", en primera instància i, conseqüentment, d'una "consciència europea" en la societat espanyola... Paral·lelament, l'idioma anglès no només s'associa definitivament al registre específic del consum a través de la denominació dels productes sinó que ell mateix s'adopta, en una inusitada simbiosi, com a estratègia de màrqueting i, conseqüentment, afavoreix com a destinataris les capes més joves de la societat, que constitueixen un sector social d'extraordinari potencial clientelar... Finalment, la dècada dels noranta assisteix a una bolcada definitiva de la concepció curricular, metodològica i didàctica de la llengua anglesa en el sistema educatiu espanyol. Les noves teories comunicatives doten a les llengües estrangeres, entre les quals s'adverteix la pràctica hegemonia de l'anglès, de noves dimensions educatives, lingüístiques i, per descomptat, socials" (Barbero, 2004: 566-568^{ccccxiv}).

A més del sistema educatiu formal, i molt especialment perquè es tracta de l'aprenentatge d'una llengua estrangera, cal incloure l'**oferta formativa** que pretén donar accés al capital lingüístic incorporat i institucionalitzat des d'un **entorn no formal**. Si com a mínim des dels anys 70 alguns centres privats oferien cursos introductoris a l'anglès com a activitat extraescolar prèvia o paral·lela a l'ensenyament obligatori, l'èxit d'aquesta activitat en resultats acadèmics o habilitats cognitives és difícil de demostrar. Es tracta de l'aprenentatge als centres coneguts habitualment com a **acadèmies**, concepte que inclou realitats molt diferents, des de les "acadèmies de repàs", que ofereixen totes les assignatures possibles i prefereixen no especialitzar-se, fins als centres que poden oferir l'accés a les proves d'institucions privades no espanyoles, però reconegudes socialment ([veg. 3.3](#)). En aquest cas l'oferta permet assolir un capital lingüístic institucionalitzat interessant per als aprenents. En general, però, la qualitat de l'ensenyament que ofereixen aquests centres és molt difícil de valorar, sobretot perquè no tenen reconeguda la categoria de centre docent.

Així, una pregunta feta al Senat espanyol al principi de l'anomenada '**crisi de les acadèmies d'anglès**' sobre el tipus de control i seguiment que fa el govern de la qualitat de l'ensenyança de les

acadèmies d'idiomes privades va quedar contestada de la següent manera: "les acadèmies d'idiomes són totalment privades i no requereixen, per al seu funcionament, autorització administrativa del Ministeri d'Educació i Cultura, ja que els ensenyaments que imparteixen no estan reconeguts i per tant manquen de titulació oficial. La Disposició Addicional Sisena de la Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu estableix que: «Els centres privats que impartsquen ensenyaments que no conduïsquen a l'obtenció d'un títol amb validesa acadèmica quedaran sotmesos a les normes de dret comú. Aquests centres no podran utilitzar cap de les denominacions establides per als centres docents, ni qualssevol altres que pogueren induir a error o confusió amb aquelles». La funció inspectora, per a garantir el compliment de les lleis i la millora de la qualitat del sistema educatiu, s'exerceix en els centres docents públics i privats, així com en els serveis i instal·lacions en els quals es desenvolupen activitats promogudes o autoritzades per les Administracions educatives; autorització a la qual no estan sotmeses, com s'ha indicat, les acadèmies d'idiomes" (Corts Generals. Senat, 1998^{ccxcv}).

Tanmateix, la confusió a què fa referència la resposta del govern existeix, i és alta. Sovint es diposita en les acadèmies privades la confiança que aportaran o compensaran els coneixements que s'imparteixen de manera deficient en els centres docents reconeguts com a tals. En tractar-se d'un mercat relativament opac perquè el producte que s'intercanvia (el capital lingüístic) és complex i té dimensions poc definides, és moltes vegades el capital social de què es disposa el que els permet funcionar com a complement efectiu dels ensenyaments reglats. Alhora, les acadèmies s'organitzen perquè es tinga en compte la seua veu en el camp polític-educatiu (Federació Espanyola de Centres d'Idiomes, Associació de Centres d'Idiomes de la Comunitat Valenciana, Associació Espanyola de Promotors de Cursos en l'Estranger, ASEPROCE¹⁰⁶).

En aquest tipus de mercat, alguns centres opten per argumentar la seua capacitat de transmissió del capital incorporat amb estratègies metodològiques i econòmiques. Aquesta va ser l'opció dels centres franquiciats adreçats a adults que van tenir molt èxit a finals dels 90 i principis del S. XXI. Des de la perspectiva dels aprenents tardans, aquests tipus de centres oferien una imatge seriosa gràcies a plantejaments individualitzats rígids en l'estructura formativa, però molt flexibles i adaptables en el temps. Wall Street Institute (fundada el 1972 a Itàlia) va obrir el seu primer centre a Espanya a principis dels 90 i va arribar a tenir més d'un centenar de centres propis i franquiciats, comptant-hi centres a València i Castelló. Seguint el model de Wall Street es va crear la cadena dels centres Opening (Anderson, 2002) i les acadèmies Brighton, Oxford English, Cambridge English School van adoptar com a mínim el mateix patró de finançament. L'espectacular evolució d'aquest model va acabar en una crisi que va deixar 175.000 alumnes sense els cursos promesos i havent de pagar préstecs que desconeixien haver demanat a entitats financeres prestadores (Fundación Eroski, 2005).

L'altra possibilitat d'aquest tipus de centres quan volen demostrar la seua capacitat de contribuir a l'adquisició de l'anglès és la referència i la convocatòria d'**exàmens prestigiosos** organitzats per grans institucions. En el cas dels exàmens de Cambridge ESOL, si fins als anys 90 es feien sempre en col·laboració a les seus de l'Institut Britànic, la situació actual de creixement de la demanda i també la creixent competència entre institucions examinadores han fet que Cambridge haja establert contactes amb entitats en les localitats espanyoles grans, bàsicament capitals de província. En algunes ciutats el contacte s'ha fet amb institucions reconegudes, com a Girona, on la Universitat gestiona aquests exàmens.

¹⁰⁶ Per bé que l'Associació compta amb 10 membres a la província de Castelló i amb 17 centres a la província de València, l'experiència quotidiana confirma que hi ha prou més centres que ofereixen formació en anglès. Sembla que s'està lluny de la concreció de les dades estadístiques disponibles al Japó. Tukayara (2002: 5) detalla amb exactitud que "hi havia 1333 acadèmies privades de llengua estrangera... disposen de 6152 punts operatius i 715051 aprenents".

Pel que fa a l'**aprenentatge natural o informal**, encara que, a "diferència de l'aprenentatge formal i no formal", "no és necessàriament intencionat" (IQPIB, 2002), en el cas de l'anglès aquest aprenentatge sol ser intencionat, encara que la presència social d'aquesta llengua en qualsevol lloc del món fa que fins a cert punt s'acoste a una L2, ja que hi ha oportunitats clares de contacte directe. En qualsevol zona en què l'anglès és llengua estrangera -i la Plana de Castelló no és una excepció-, el contacte es pot establir per algun interès específic com entendre cançons, jugar a jocs de vídeo o navegar per internet; per motius professionals (com ara l'assistència a congressos amb l'anglès com a llengua vehicular o bé el treball en el sector turístic) o altres (com establir relacions d'amistat amb estrangers en el lloc de vacances, etc.) Caldria estudiar com els **interessos lliures** (relacionats amb la família, l'entorn d'amics, el grup de referència) es manifesten en relació amb l'hàbitus de l'aprenent.

Finalment, caldria considerar també les oportunitats de contacte en un **país anglòfon** (per cursos, visites d'estudis, turisme...), tant si l'estada en el país corresponent es fa amb l'objectiu directe de millorar el coneixement de l'anglès (en un context d'aprenentatge no formal en centres del país) com si es fa per altres motius (turisme, per exemple) i té com a conseqüència indirecta l'aprenentatge de la llengua. En més d'un sentit, es pot considerar que l'aprenentatge natural o informal forma part del camp educatiu perquè molt sovint està gestionat per acadèmies d'idiomes centrades en l'educació no formal. A més, es tracta també d'una qüestió econòmica rellevant: "Perquè la inversió, sobretot privada, de les famílies en aquest idioma, mou milions. L'any passat [2007] 105.000 espanyols van viatjar a l'exterior per a seguir algun curs d'idiomes. El 94% va estudiar anglès i el 65% d'ells era menor d'edat. Uns 45.000 més van marxar amb una beca del Ministeri d'Educació i Ciència. La majoria es va traslladar a Gran Bretanya i Irlanda, segons ASEPROCE, el volum de negoci de la qual puja als 300 milions d'euros. Un paquet de quatre setmanes a l'estranger costa entre 2.500 i 3.000 euros" (Pantaleoni, 2008^{ccccxvi}). Segons l'Associació, fundada el 1987, les possibilitats d'aquest tipus d'aprenentatge van des de cursos d'estiu per a joves, programes per a adults tot l'any (de tots els nivells), un any acadèmic d'educació secundària a l'estranger, cursos especialitzats per a professionals i executius, pràctiques professionals i au-pair, estudis de postgrau i carreres universitàries, campaments i colònies d'idiomes a Espanya per als més petits...

Es podrien considerar encara **altres tipus d'ensenyament/aprenentatge no formals**, com professors particulars (que funcionen de manera similar a les acadèmies) o autoaprenentatge amb cursos televisius i radiofònics, fascicles, etc. Com hem vist més amunt (Gràfic 44), si un 59% d'uropeus pensa que ha après la primera llengua estrangera sobretot a l'escola secundària, aquest percentatge baixa al 7% de persones que l'han après "utilitzant cd interactius, dvd o per internet" (Comissió Europea, 2006: 21^{ccccxvii}) i se situa com a 10a opció. Per tant, aquests tipus d'aprenentatge afecten, tant en el nostre context com en altres (per exemple al Japó, Tukahara 2002) a un percentatge extremament reduït de població. El mateix queda clar, per exemple en una enquesta a estudiants de la Universitat Autònoma de Barcelona (Melcion i Prats, 2004). L'enquesta, duta a terme entre els estudiants de la Universitat Autònoma de Barcelona, plantejava les següents possibilitats d'aprenentatge: en l'ensenyament primari o secundari, en una escola d'idiomes, en l'escola d'idiomes de la universitat, com a assignatura de la carrera o amb professor particular. Seria interessant i útil per als professionals implicats observar la relació que es pot establir entre els hàbitus dels aprenents i la utilització de sistemes d'autoaprenentatge.

Taula 44. Tipus d'aprenentatge de la llengua anglesa

| MANERA D'APRENDRE ANGLÈS estudiants universitaris UAB, 2004 | % |
|--|------|
| Ensenyament primari o secundari | 86,2 |
| Escola d'idiomes | 55,0 |
| [Centre d'idiomes de la universitat] | 10,8 |
| Assignatura de carrera | 16,9 |
| Professor particular | 11,8 |

Font: Melcion i Prats, 2004

Pel que fa al **capital simbòlic** en aquest camp, caldrà relacionar-lo bé amb el camp educatiu mateix, bé amb la llengua objecte d'aprenentatge, bé amb la metodologia que s'aplica en el seu ensenyament. En aquest sentit, la pregunta que es feia en el baròmetre del CIS de febrer de 2010 reflecteix el capital simbòlic dels elaboradors de l'enquesta, en considerar que són unes afirmacions concretes i no altres aquelles sobre les quals cal reflexionar. L'assumpció dels elaboradors no és errònia (tot i que potser hi ha l'efecte del criteri d'autoritat en la imposició del tema), per tal com les tres creences es confirmen, encara que en graus diferents.

Taula 45. Opinions sobre condicions per a l'aprenentatge de llengües estrangeres

| Pregunta 17 Ahora me gustaría que me dijera si está más bien de acuerdo o más bien en desacuerdo con cada una de las frases que le voy a leer. | | | | | |
|--|---------------------|------------------------|------|------|--------|
| | Más bien de acuerdo | Más bien en desacuerdo | N.S. | N.C. | (N) |
| Para aprender bien un idioma extranjero hay que empezar desde muy joven | 91.8 | 6.8 | 1.3 | .1 | (2491) |
| Hoy en día con los nuevos métodos de aprendizaje, cualquiera puede aprender bien un idioma extranjero | 64.7 | 23.1 | 11.9 | .3 | (2491) |
| Para aprender bien un idioma extranjero, es necesario un periodo de estancia en el país en que se habla ese idioma | 73.6 | 20.7 | 5.2 | .5 | (2491) |

CIS, 2010: 12

Quant a l'hàbitus instrumental o integratiu (veg. 2.4.3), en podem tenir alguna informació a nivell espanyol a partir del qüestionari administrat pel CIS regularment, que ens en fa observar l'evolució: si el febrer del 2007 el motiu principal pel que s'aprenia una llengua estrangera era la necessitat per al treball o els estudis en un 52,1%, aquest motiu va baixar fins al 45,1% l'any 2010; en canvi, el gust per aprendre idiomes va passar en el mateix període de ser el primer motiu d'aprenentatge per a un 30,8% a un 33'5% (CIS, 2007: 9, CIS, 2010: 10). Aquests canvis es podrien deure a la situació de crisi (menys necessitat immediata, més disponibilitat de temps per a la formació complementària en el cas de persones aturades), però potser també a l'evolució dels plantejaments sobre la qüestió.

4.5 El mercat lingüístic a Castelló

Plantegem aquesta unitat sociogeogràfica com a mercat lingüístic regulat on cada llengua suposa un capital concret en cadascun dels camps. El mercat lingüístic té aquí dues llengües com a capitals bàsics, per tal com en el "País Valencià ens trobem amb dues comunitats lingüístiques (una castellana i una altra valenciana) que interactuen entre si. Aquesta interacció lingüística es veu afectada per les regles d'interacció familiar (relacions de gènere i de generació), d'interacció econòmica (relacions de producció i de mercat), d'interacció política (relacions de poder) i identitària (relacions simbòliques). I sabem que cap d'aquests tipus d'interacció no és neutral en les seues prescripcions, totes i cadascuna d'elles és subjecta a patrons d'intercanvi que afavoreixen uns grups socials més que no altres: les relacions de gènere afavoreixen els homes, les de producció i mercat als empresaris... A més a més, la interacció lingüística està regulada, intervinguda diu el propi Ninyoles, per les institucions estatals mitjançant l'*oficialitat jerarquitzada* dels codis lingüístics que hi conviuen" (Castelló, 2003: 4).

Des del **camp jurídic**, aquest mercat lingüístic queda definit en el preàmbul de l'Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana (reforma de 2006):

"... es defineix la llengua valenciana com a pròpia de la Comunitat Valenciana i l'idioma valencià, junt amb el castellà, els dos idiomes oficials. S'incorporen a l'Estatut les institucions creades després de la promulgació de la Llei Orgànica 5/1982 i al mateix temps es ressenya en l'idioma valencià el nom de totes les institucions valencianes perquè siguen utilitzades així, tant quan s'escriba, o es parle, en valencià com en castellà.

L'article sisè és el que desenvolupa el paper de les dues llengües oficials:

1. La llengua pròpia de la Comunitat Valenciana és el valencià.
2. L'idioma valencià és l'oficial a la Comunitat Valenciana, igual que ho és el castellà, que és l'idioma oficial de l'Estat. Tots tenen dret a conèixer-los i a usar-los i a rebre l'ensenyament del, i en, idioma valencià.
3. La Generalitat garantirà l'ús normal i oficial de les dos llengües, i adoptarà les mesures necessàries per tal d'assegurar-ne el coneixement...

Altres articles complementen aquest desenvolupament:

Art. 9.2... Així mateix, els ciutadans valencians tindran dret a dirigir-se a l'Administració de la Comunitat Valenciana en qualsevol de les seues dos llengües oficials i a rebre resposta en la mateixa llengua utilitzada.

A més del valencià, l'Estatut esmenta la llengua de signes:

Art. 13. 4. La Generalitat garantirà l'ús de la llengua de signes pròpia de les persones sordes, que haurà de ser objecte d'ensenyament, protecció i respecte.

El simple fet que la llengua anglesa no aparega en cap moment del redactat la situa fora de l'àmbit jurídic de les llengües oficials de la Comunitat i, tenint en compte que tampoc no apareix en la norma de rang superior corresponent (la Constitució espanyola), fa que, com sabem, es considere habitualment llengua estrangera.

Pel que fa a la situació de les dues llengües oficials en el mercat lingüístic, s'ha abordat a bastament des de la sociolingüística, per exemple per Hernández en Ninyoles 2000: 263-283 o, més recentment, en la publicació general de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua, *Llibre blanc de l'ús del valencià – II* (2008), que inclou els següents "catorze estudis per àmbits: referents a la família, les administracions públiques, l'ensenyament, l'àmbit jurídic, els mitjans de comunicació, el món del llibre, els espectacles, la cançó, la immigració, el món associatiu, el món festiu, les confessions religioses, el món econòmic i les noves tecnologies" (AVL, 2008: 11).

De les enquestes sociolingüístiques realitzades per la Conselleria d'Educació i Ciència es desprèn que el valencià que s'utilitza en l'àmbit familiar deixa d'utilitzar-se en passar els parlants a camps diferents, com ara l'àmbit laboral i fins i tot l'àmbit de les relacions d'amistat (Hernández, 2004: 14-15) Per bé que el 77,6 per cent dels ciutadans afirma saber parlar valencià, no és difícil concloure que el castellà és dominant en la majoria dels camps, a causa del capital de què disposa seguint les regulacions a què està sotmesa la pràctica lingüística. El castellà es converteix en la llengua no marcada en la gran majoria de camps i és la

llengua amb el capital més alt, ja que és necessària i suficient en els usos lingüístics de molts camps, amb algunes excepcions en els camps administratiu i educatiu.

Pel que fa a la transmissió lingüística intergeneracional, és ben segur que depèn en un altíssim grau del capital simbòlic de cada llengua que la mare (o persona de més contacte amb la xiqueta o xiquet) té al seu abast. Dels resultats de diversos estudis (per exemple Forner, 2009) podem deduir que també en aquest camp el capital simbòlic del castellà és superior al del català.

Podem afegir com a dada complementària que els resultats de les entrevistes dutes a terme per a aquest treball posen de manifest de manera molt clara la situació de dominació simbòlica del valencià. El bilingüisme no es planteja en les entrevistes com a concepte emmarcador per part de l'entrevistadora i, potser com a conseqüència, el valencià no apareix mai com a llengua de referència. Justament com que no es fan preguntes als entrevistats sobre aquesta llengua, no apareix i es nega per omissió. S'arriba a parlar de bilingüisme espanyol/anglès en un sentit molt admiratiu i, en canvi, no apareix quasi en cap moment que la societat valenciana té ja una situació bilingüe valencià-castellà com a punt de partida a molts nivells.

4.6 El mercat lingüístic de l'anglès

Tenint en compte els macromercats lingüístics descrits més amunt ([veg. 3.2.2.3.-3.2.2.5](#)), cal que ara observem amb detall què implica aprendre anglès a les comarques de la Plana de Castelló, en el context administratiu i polític de la Comunitat Valenciana, dins de l'Estat espanyol. Com a mercat lingüístic regulat, cada llengua hi té el seu valor. Observarem la posició de l'anglès com a llengua estrangera en aquest entorn, tant pel que fa a l'aprenentatge com a l'ús. En un cas es tracta d'observar el mercat de la formació en llengua anglesa, mentre que en l'altre es tracta de veure les dades disponibles sobre el seu valor d'ús com a capital incorporat o instrumental i sobre el seu valor de canvi com a capital institucionalitzat.

4.6.1 La formació lingüística a la Plana de Castelló

Una vegada situats en les característiques del mercat lingüístic més general pel que fa a l'anglès, ens cal ara observar el funcionament d'aquest mercat a la Plana de Castelló pel que fa a l'adquisició de la llengua que, com a llengua estrangera, es fa sobretot en l'educació formal o no formal, de manera que aquest mercat té lloc en el camp educatiu tal com s'ha descrit en l'apartat [2.3.1](#). L'aprenentatge natural o informal és possible només en una mesura molt baixa i es duu quasi sempre a terme en entorns creats amb l'objectiu d'afavorir aquest aprenentatge, siguen formals, com a part del sistema educatiu, o bé no formals, creats a partir de la iniciativa privada i no regulats. De fet, l'ensenyament i aprenentatge se sol produir en primer lloc en el marc del sistema educatiu general i condueix a l'obtenció de diplomes reconeguts, és a dir, l'anglès comença sent una matèria en el sistema educatiu reglat.

4.6.1.1 L'ensenyament de l'anglès en l'educació formal de règim general

Com hem vist en abordar el camp educatiu a la Plana de Castelló i a Espanya en general ([veg. 4.4](#)), des dels anys 70 totes les escoles i instituts ofereixen les hores setmanals d'ensenyament d'anglès previstes per la legislació. El reconeixement del capital que suposa la competència en llengües estrangeres, i molt concretament en l'anglès, havia començat ja els anys 60 en el camp polític, tal com queda reflectit en les

formulacions relatives al tema que apareixen en la LGE. Tanmateix, aquest reconeixement no sembla haver començat fins als anys noranta de manera decidida en la societat en general. Abans d'aquest moment, algunes escoles privades oferien cursos introductoris a l'anglès com a activitat extraescolar prèvia o paral·lela a l'ensenyament obligatori, però el reconeixement de l'èxit d'aquesta activitat més enllà dels resultats acadèmics, en termes d'habilitats cognitives demostrables (instrumentals per a la comunicació) no sembla haver estat objecte de preocupació fins fa poc. Les preocupacions per les innovacions metodològiques i per garantir un profit més alt de les hores d'ensenyament semblen haver quedat circumscrites als professionals afectats i no semblen haver-se traduït en millors resultats d'adquisició lingüística.

En el cas específic de la **Universitat Jaume I**, el fet que siga de creació recent (1991) i la cojuntura concreta del seu procés fundacional van comportar des del principi plantejaments moderns quant als currículums generals dels estudiants. Així, l'UJI és una universitat pionera en la inclusió de l'estudi de l'anglès per a tots els estudiants, siga quina siga la seua titulació, molt especialment les titulacions creades en els primers anys de vida de la nova universitat. Això es tradueix en el fet que tots els estudiants d'aquesta universitat tenen com a mínim al llarg dels seus estudis una assignatura obligatòria d'anglès. En paraules de persones a l'origen de la nova universitat, des de les més altes instàncies promotores es va arribar sobre el terreny amb la fórmula d'un "estil UJI" que incloïa com a obligatòries matèries de llengua anglesa, d'informàtica i d'humanitats. El disseny va tenir lloc a nivell del camp acadèmic i polític espanyol general i no a nivell del camp educatiu castellanenc, i va augmentar l'ocupabilitat dels professionals que treballaven en l'educació en anglès en aquells moments. No es tractava d'una inclusió progressiva de l'ensenyament de l'anglès com a matèria curricular, sinó que l'ensenyament de l'anglès era un punt de partida inicial que calia anar encaixant amb la tradició i els plans d'estudis previs.

Si, per un costat, "en el moment de la creació de la Universitat Jaume I, l'estil UJI consistia en una aposta per l'uropeisme, el coneixement de la llengua anglesa i el coneixement de les eines informàtiques" (VOAE, 2004: 1), actualment, tal com afirma el mateix web de la universitat, "la Universitat Jaume I disposa del denominat 'estil UJI' que destaca la formació de caràcter pràctic, la multidisciplinarietat i la formació integral de l'alumnat. Tots els estudiants de la Universitat Jaume I cursen assignatures d'idiomes, de noves tecnologies i d'història d'Europa". Pel que fa al contingut de les assignatures d'anglès que s'imparteixen, es va optar per començar des de molt prompte amb l'anglès per a finalitats específiques, segurament amb l'objectiu d'aproximar-se el màxim possible a la llengua que havia de ser útil per a la inserció laboral en contextos específics i integrar el contingut amb el de la resta d'assignatures¹⁰⁷.

4.6.1.2 L'ensenyament de l'anglès en l'educació formal de règim especial

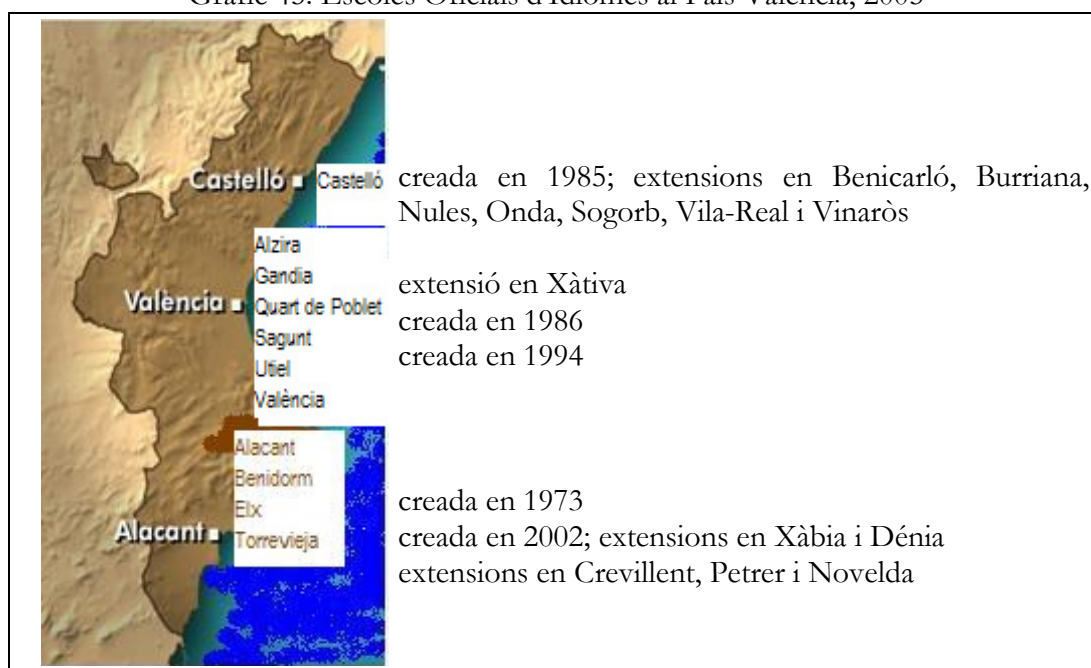
Pel que fa a l'Escola Oficial d'Idiomes de Castelló en concret i tenint en compte que la Universitat Jaume I no ha creat un centre d'idiomes propi, la seua importància és especialment significativa, encara que l'oferta de places va condicionada a l'estructura de la plantilla, directament dependent de la política de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport, i no satisfà la demanda existent, especialment d'aprenentatge d'anglès. Tanmateix, la progressió és clara si tenim en compte que l'any 2000-01 hi havia 126 persones matriculades en 5è (l'últim curs) i l'any 2005-06 s'havia passat a 233 matriculats. El nombre total d'alumnes

¹⁰⁷ Tanmateix, la descripció de T. Dudley-Evans (1997), que continua sent una referència central en la disciplina, afirma que l'ESP "es dissenya en general per a alumnes de nivell intermedi o avançat", fet que no sempre s'acompleix en el cas dels estudiants de l'UJI.

de l'Escola era de 5724 persones el curs 2003-2004, mentre que l'escola comptava amb una plantilla de 67 professors (CESCV, 2005: 467).

Mentre en altres comunitats autònomes s'ha procedit a una ampliació important del nombre d'Escoles Oficials d'Idiomes, aquest no ha estat el cas en el País Valencià, on no s'ha creat cap EOI nova des de fa anys i es manté el sistema de grans escoles amb branques que en depenen en localitats més petites. El següent quadre mostra les EOI del País Valencià amb algunes dades complementàries.

Gràfic 45. Escoles Oficials d'Idiomes al País Valencià, 2005



Font: Generalitat Valenciana, www.gva.es. Elaboració pròpia

Si tenim en compte les 12 Escoles Oficials d'Idiomes que hi havia a l'Aragó ja el curs 1998-99 o les 22 d'Andalusia i recordem que la seua creació depèn del govern de les Comunitats Autònomes respectives, sembla prou evident que hi ha plantejaments diversos. Segurament, cal relacionar l'existència o no d'Escoles Oficials d'Idiomes amb el valor de diversos capitals en el camp polític, que interacciona amb l'educatiu.

Pel que fa a Castelló en concret, la seua localització en el centre de la ciutat entre 1990 i 2002, i molt a prop de la Universitat a partir de 2002 segurament ha contribuït a facilitar i motivar la matrícula i assistència dels aprenents (Almela, 2010: 2).

ET - *Antes no habías hecho nada extra.*

Marina – *Nada, nada. Esto fue porque estaba haciendo una beca de la Universidad. Como estaba haciendo la beca, tenía tiempo libre y la Escuela de Idiomas estaba al lado de la Universidad. Coincidió que, cuando hacían las pruebas para entrar en la EOI yo me enteré, alguien me lo comentó y pensé: "me apunto".*

Gràfic 46. Situació de l'Escola Oficial d'Idiomes de Castelló



Font: www.eoicastello.es

4.6.1.3 L'ensenyament de l'anglès en l'educació no formal

Tant les acadèmies que ofereixen moltes assignatures com les que s'especialitzen en la llengua anglesa, en no ser reconegudes com a centres docents, argumenten diverses causes que justifiquen la qualitat de l'ensenyament que ofereixen, que té com a objectiu l'accés al capital lingüístic incorporat. En alguns casos, són les relacions personals les que garanteixen l'assistència d'alumnes, mentre que en altres es posa l'accent en aspectes més neutres.

Així, l'anunci d'Essex School fa èmfasi en les instal·lacions, el professorat, els materials, els grups d'alumnes...

Gràfic 47. Publicitat d'acadèmia d'ensenyament d'anglès

Essex School

Paseo Ribalta, 18 - 12004 Castellón de la Plana/Castelló de la Plana (Castellón)

[Ver teléfono](#) | [Ver e-mail](#)

Idiomas: Inglés

Nuestra academia

Centro fundado en 1986. **NUUESTRO OBJETIVO:** Desarrollar la capacidad comunicativa que permita entender, hablar, escribir y leer en Inglés. **LES OFRECEMOS:** Instalaciones cómodas y acogedoras, aula de ordenadores e Internet. Profesores licenciados. Materiales didácticos permanentemente actualizados. Cursos por niveles para niños, jóvenes y adultos. Grupos 9 alumnos máximo o grupos especiales. Clases individuales para fines específicos. Campamento de verano, niños de 7 a 13 años. Cursos en Irlanda y Canadá, Jóvenes de 12 a 17 años. Cursos para adultos en Irlanda e Inglaterra- todo el año. **ACREDITACIONES:** Centro examinador del Trinity College London. Centro organizador exámenes Universidad de Cambridge en Castellón. Miembro de A.C.E.I., Asociación de Centros de Idiomas de la Comunidad Valenciana.

Font: www.idiomalia.es

Com veiem, s'emfasitzen aspectes prou diferents dels assenyalats en el seu moment per Wall Street o Opening, centres adreçats a adults amb poc temps disponible, que insistien sobretot en la flexibilitat i la individualització de l'ensenyament, i una metodologia rigorosa basada en la comprovació progressiva de

resultats, i van tenir un èxit important a Castelló, igual que en moltes altres ciutats espanyoles mitjanes i grans, fins que la crisi del seu finançament les va portar a la desaparició.

En alguns casos, l'ensenyament lingüístic no formal es duu a terme de manera complementària en institucions que es limiten a posar en contacte el professorat amb els aprenents interessats, com ara la Confederació d'Empresaris de Castelló, que organitza cursos d'anglès gratuïts per als seus associats, o la Cambra de Castelló. En aquest cas, el control sobre la qualitat de l'ensenyament és encara més baix i tota la responsabilitat del que s'imparteix recau en el professorat corresponent.

Algunes acadèmies, a més, ofereixen l'accés a **capital institucionalitzat**. En el cas de Castelló, és un grup d'acadèmies privades el que s'ha convertit en centre gestor dels exàmens de *Cambridge ESOL*: Academia Irlanda, Skills Centro de Idiomas, Essex School, Speaker's Corner i Centre for English Studies. En aquests casos, al capital social que és el punt de partida per al funcionament de les acadèmies en general es pot afegir el capital cultural institucionalitzat que suposa la gestió d'uns dels diplomes més reconeguts en el context de l'anglès com a llengua estrangera.

Gràfic 48. Centres examinadors de Cambridge ESOL a Castelló

The image shows a screenshot of the Cambridge ESOL Examination Centre Castellón website. The page is titled 'CONTACTO' and provides contact information for five exam centers. The navigation bar at the top includes 'Presentación', 'Noticias', 'Exámenes y Matriculación', 'Descargas', 'Inglés para niños', 'Enlaces', and 'Contacto'. The main content area lists the following centers:

| Academia Irlanda | Essex School | Skills Centro de Idiomas | Speaker's Corner | Centre for English Studies |
|--|--|---|---|---|
| San Blas, 1-1ª Castellón Tlf.: 964 205 471 | Paseo Ribalta, 10-entlo. A Castellón Tlf.: 964 214 818 | Trinidad, 34-1ª Castellón Tlf.: 964 242 666 | Juan Herrera, 8 Castellón Tlf.: 964 223 425 | Concordia, 22 Vall d'Uixó Tlf.: 964 393 716 |

Below the center information, there are five small maps showing the locations of the centers. The website also features the Cambridge ESOL logo and the Skills Centro de Idiomas logo.

Font: www.cambridgecastellon.com, abril 2012

4.6.1.4 L'aprenentatge natural o informal de l'anglès

Aquest tipus d'aprenentatge té com a condició el d'estar en un entorn on l'anglès és L1 o primera llengua per als parlants. Aquesta condició es pot complir de maneres molt diferents, durant la infància o la joventut, com a estada acadèmica o laboral, tipus que comporten sobretot despeses més o menys altes per a l'aprenent. No es disposa de dades quantitatives sobre l'organització de viatges o estades acadèmiques o lingüístiques a països anglòfons amb origen des de la Plana de Castelló, encara que sí que consta la gestió d'aquestes estades per part d'algunes acadèmies o centres amb contactes a l'estranger, així com la participació del Servei en la fira que la Universitat Jaume I organitza per a promoure l'ocupació dels seus titulats, el Fòrum d'Ocupació Universitari ([veg. 4.3.1](#), sobre el mercat de treball i la inserció laboral), que s'organitza des del 2001.

4. LA PLANA DE CASTELLÓ: ESTRUCTURA SOCIAL

Històricament des dels anys 1980, aquest tipus d'aprenentatge s'organitzava ja de manera prou selectiva per part de centres i organitzacions privades, tant en països anglòfons com en poblacions espanyoles. Per bé que existia informació en els mitjans tradicionals (periòdics, fulls publicitaris), l'accés a aquest tipus d'ensenyament es feia quasi sempre per contacte personal, bé amb algun professor d'anglès, bé amb alguna família que ja tenia aquest tipus d'experiència.

També des dels anys 1980 consta l'existència de centres privats de gestió de llocs de treball a l'estranger, abans de les xarxes i centres públics equivalents que compleixen ara aquesta funció en col·laboració amb els serveis d'ocupació, tant estatals (el Servei Públic d'Ocupació Estatal o Sepe, continuador de l'antic INEM des de 2003) com autonòmics (el Servei Valencià d'Ocupació i Formació o Servef).

Pel que fa a l'aprenentatge de la llengua en una estada de tipus acadèmic, podem observar en el següent quadre de la Memòria de la Universitat Jaume I per al curs 2001-2002 com la xifra de 238 participants suposa un increment de més del 10% sobre l'any anterior. Tanmateix, el fet que el percentatge total de realització d'estades acadèmiques a l'estranger afecte un 18% del total de titulats de l'any 2001 indica que menys d'1/5 part dels estudiants ixen a l'estranger durant els seus estudis universitaris, fet que segurament té relació amb les seues competències en llengües estrangeres.

Taula 46. Participació d'estudiants de la Universitat Jaume I en programes d'intercanvi, 2001-2002

Taula 1: Participació d'estudiants ixents en programes d'intercanvi per titulacions i programes 2001/2002

| Titulació | ESTUDIANTS IXENTS | | | | TOTAL 2001/2002 | TITULATS 2001 | % titulats | |
|--|-------------------|--------------|--------------|-----|--------------------|------------------|-------------|-----------|
| | Erasmus | Estats Units | SICUE-Sèneca | PCI | | | Realització | 2000/2001 |
| Llicenciatura en Filologia Anglesa | 41 | 5 | 0 | 0 | 46 | 56 | 82% | 57 |
| Llicenciatura en Humanitats | 8 | 0 | 5 | 1 | 14 | 48 | 29% | 15 |
| Diplomatura en Mestre/a | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 189 | 1% | 2 |
| Llicenciatura en Psicologia | 1 | 1 | 2 | 0 | 4 | 108 | 4% | 8 |
| Llicenciatura en Traducció i Interpretació | 67 | 0 | 1 | 0 | 68 | 57 | 119% | 46 |
| Llic. en Publicitat i Relacions Públiques | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0% | 0 |
| FCHS | 118 | 6 | 8 | 1 | 133 | 458 | 29% | 128 |
| Llic. en Administració i Direcció d'Empreses | 25 | 0 | 0 | 0 | 25 | 152 | 16% | 24 |
| Diplomatura en Ciències Empresarials | 11 | 1 | 0 | 0 | 12 | 159 | 8% | 6 |
| Llicenciatura en Dret | 19 | 0 | 0 | 2 | 21 | 93 | 23% | 10 |
| Diplomatura en Turisme | 6 | 0 | 0 | 0 | 6 | 41 | 15% | 7 |
| Diplomatura en Relacions Laborals | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 127 | 1% | 0 |
| FCJE | 61 | 2 | 0 | 2 | 65 | 572 | 11% | 47 |
| Enginyeria Industrial | 7 | 0 | 4 | 0 | 11 | 26 | 42% | 9 |
| Enginyeria Informàtica | 3 | 3 | 0 | 0 | 6 | 37 | 16% | 6 |
| Enginyeria Química | 13 | 1 | 0 | 0 | 14 | 48 | 29% | 11 |
| Enginyeria Tècnica en Disseny Industrial | 5 | 2 | 0 | 0 | 7 | 40 | 18% | 5 |
| Enginyeria Tècnica en Informàtica de Gestió | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 69 | 1% | 3 |
| Enginyeria Tècnica Mecànica | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 100% | 0 |
| Llicenciatura en Química | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0% | 6 |
| ESTCE | 28 | 7 | 4 | 1 | 40 | 268 | 15% | 40 |
| TOTAL PARTICIPANTS | 207 | 15 | 12 | 4 | 238 | 1.298 | 18% | 215 |
| Increment curs anterior | | | | | 10,60% | 1.373 | 17% | |

Font: Universitat Jaume I, 2002: 186. En color les titulacions objecte d'aquest estudi.

4.6.2 La formació lingüística en anglès: un mercat actiu

En el mateix sistema educatiu formal, un dels criteris de tria d'escola per part de les famílies podria ser la qualitat de l'ensenyament de llengües estrangeres que s'hi ofereix. Tanmateix, tot fa pensar que aquest és un fenomen posterior a l'època que estem abordat, és a dir, finals dels anys 70 i anys 80. És ja en el segle XXI que algunes escoles privades intenten oferir un grau de distinció anomenant-se bilingües i assegurant a les famílies interessades que els seus fills acabaran tenint una competència lingüística equivalent a la d'una persona nativa. Així, no hi ha cap de les anomenades *escoles bilingües* a la Plana de Castelló abans de l'any 1996, en què va ser creada la Laude British School de Vila-Real. En les comarques veïnes, destaca el Caxton College de Puçol (comarca de l'Horta Nord, a menys de 60 km. de Castelló de la Plana), fundat el 1987. Pel que fa a les escoles públiques, els criteris de distinció no han considerat mai un aspecte rellevant la qualitat real o assumida de l'ensenyament de llengües estrangeres, potser entre altres causes per la nul·la identificació del sistema formal com a proveïdor d'aquest capital incorporat.

Si deixem de banda, doncs, escoles primàries i secundàries, hem d'aproximar-nos a l'educació no formal per valorar els envits d'aquest mercat. Per evitar l'opacitat a la qual hem fet referència ([veg. 4.4.1](#), sobre les llengües estrangeres en el camp educatiu) caldria que tots els agents disposaren de la informació necessària per poder decidir quina formació és més adequada als seus interessos. Aquesta informació, però, és molt canviant i s'aconsegueix per vies formals i informals (persones, rètols, publicitat o informació electrònica i en paper, etc.), per la qual cosa obtenir-la i valorar-la adequadament depèn en un molt alt grau dels capitals que posseeix cadascú.

Pel que fa al capital institucionalitzat, la institució que atorga els títols tradicionalment més reconeguts per les administracions, com hem vist, és l'Escola Oficial d'Idiomes. Tanmateix, el capital simbòlic d'institucions privades ha anat empentant al reconeixement dels títols que atorguen, molt en relació amb el que succeeix en el mercat mundial de la formació lingüística en anglès ([veg. 3.3](#)). Quant al reconeixement de diplomes de llengua anglesa, un exemple rellevant en la societat castellonenca (per la seua posició en el camp educatiu i empresarial) és el de la Universitat Jaume I. En aquesta institució s'ha passat d'una primera acceptació de tres organismes examinadors l'any 2000 (EOI, Cambridge ESOL i ETS) a la progressiva incorporació d'altres centres i, sobretot, d'exàmens de les mateixes institucions.

Així, l'any 2008 s'acceptaven la titulacions corresponents de l'ensenyament reglat, els títols atorgats per les EOI, els certificats del mateix Servei de Llengües de la Universitat, els exàmens de llengua general de Cambridge ESOL, tres versions de l'examen TOEFL de l'Educational Testing Service, l'examen TOEIC de la mateixa institució i l'examen IELC, organitzat per l'Institut Britànic en conjunció amb Cambridge ESOL i IDP (originalment International Development Program of Australian Universities and Colleges). La taula aprovada l'any 2011 passava a incloure també els diplomes emesos pel Trinity College de Londres (SLT-UJI, 2008 i 2011).

La progressiva ampliació de certificats reconeguts respon als moviments del mercat, en què cada institució lluita pel capital simbòlic del capital institucionalitzat que ofereix. Amb la incorporació de 2011 s'ofereix la màxima igualtat a aprenents que han seguit camins diversos en la recerca del capital institucionalitzat més prestigiós. Així, els estudiants d'anys posteriors no es trobaran en la mateixa situació que els que l'any 2011 van veure denegat el reconeixement del certificat de Trinity College, presentat per a poder participar en el programa Erasmus (ORI-UJI, 2011).

4.6.3 Aproximació al mercat d'usos lingüístics a la Plana de Castelló

En el cas de la llengua anglesa a la Plana de Castelló, caldria començar coneixent el **capital lingüístic competencial** institucionalitzat a partir dels diplomes o títols reconeguts com a indicadors de competència lingüística en aquesta llengua. Hem observat ja el poc reconeixement dels títols del sistema educatiu en aquest sentit i, per altra part, no disposem de dades sobre els diplomes atorgats per *Cambridge ESOL* (veg. 3.2.2.5). En el cas de l'Escola Oficial d'Idiomes, sabem que entre els anys 2008 i 2009 s'hi van titular en anglès 1.500 persones, en els tres nivells possibles, per davant de les titulades en català, que foren 1.125 (Almela, 2010: 5).

Pel que fa al capital incorporat, es pot conèixer (amb totes les reserves expressades, veg. 2.1.3.2) a partir de l'autoatribució dels parlants. Les dades de què es disposa per a la població general es refereixen al conjunt espanyol, tal com hem vist (veg. 3.2.2.5). En canvi, disposem per a la població dels titulats universitaris de l'enquesta realitzada per l'Observatori Ocupacional de l'UJI, amb els següents resultats: "La mitjana global està al voltant del 2 (d'una escala de 4), però hi ha diferències entre titulacions. Humanitats mostra una mitjana superior a la resta (inclou les titulacions de Traducció i Interpretació i Filologia Anglesa), al voltant de 3. En tots els casos les habilitats de lectura són superiors a les d'escriptura i aquestes majors que les verbals. El 98% de la mostra té algun coneixement d'anglès" (Observatori Ocupacional UJI, 2004: 63).

El **capital lingüístic instrumental** en anglès, per la seua part, es manifesta en aquelles situacions o actes de parla en què s'utilitza l'anglès i no altres llengües. A falta de dades concretes en el nostre entorn, el Japó, context molt diferent però amb una relació similar amb la llengua anglesa (veg. 3.2.2.3), ens pot donar una idea dels camps en què l'anglès pot ser més rellevant. Tukahara (2002: 6) parla de "la vida quotidiana" i selecciona com a àmbits importants l'anglès com a llengua vehicular en alguns cursos universitaris i en departament de grans empreses multinacionals. En el camp empresarial, la simple observació d'anuncis de treball semblen indicar que l'ús de la llengua anglesa és molt alt, sobretot entre les empreses dedicades a l'exportació o bé que formen part de corporacions multinacionals (veg. 4.2.) D'altra banda, és segur que l'anglès i altres llengües estrangeres són molt útils i en cert grau necessàries a les localitats turístiques amb una proporció elevada de visitants estrangers. Tanmateix, no disposem en aquests casos de dades quantitatives que ens permeten valorar l'ús real de la llengua anglesa.

En canvi, sí que disposem de dades sobre els usos de l'anglès en el camp universitari, ja que l'estudi sobre els usos lingüístics a les universitats valencianes fa referència a totes les llengües que s'hi utilitzen. Així, s'observa que "un 62,9% del professorat inclou l'anglès entre les dues llengües que predominen en les seues lectures", xifra que puja al 63,6% en el cas de la Universitat Jaume I; pel que fa a les lectures del personal d'administració i serveis, una mitjana del 31,2% declara llegir en anglès, mitjana que baixa al 13,3% en el cas de l'UJI i puja al 44,2 en la Universitat Miguel Hernández. Podríem especular si aquest alt percentatge pot tenir alguna relació amb l'origen familiar d'aquests professionals de la Universitat.

Taula 47. Llengües utilitzades, en primer lloc, en la producció escrita

| | UA | UV-EG | UJI | UPV | UMH | SUPV |
|------------------|------|-------|------|------|------|-------|
| Castellà | 74,8 | 70,6 | 63,1 | 74,9 | 87,0 | 73,2 |
| Anglès | 16,7 | 12,0 | 26,9 | 20,2 | 11,6 | 16,4 |
| Valencià/català* | 6,6 | 15,9 | 8,8 | 4,1 | 1,4 | 9,0 |
| Alemany | 1,6 | 0,3 | 0,6 | 0,5 | | 0,6 |
| Francés | 0,3 | 0,8 | 0,6 | 0,2 | | 0,5 |
| Italià | | 0,3 | | | | 0,1 |
| N | 340 | 357 | 298 | 358 | 281 | 1.634 |

Aparici i Castelló, 2011: 104

Pel que fa a la producció escrita en anglès, el 16,4% de mitjana de les universitats públiques valencianes puja fins al 26,9% a l'UJI, percentatge que arriba al 49% en el cas de la producció científica (Aparici i Castelló, 2011: 104-105). Si es tracta de mostrar el reconeixement o capital simbòlic de la llengua anglesa, es manifesta clarament quan s'expressen les opinions a favor d'impartir algunes assignatures en aquesta llengua, un 56,9% de persones enquestades a l'UJI. De fet, un 53,6% del professorat pensa que podria impartir una assignatura en anglès sense cap problema, el percentatge més alt entre totes les universitats de l'estudi. D'altra banda, el coneixement de "llengües estrangeres d'interès científic" es valora explícitament en els barems de contractació del personal docent universitari amb un màxim del 5% de la baremació, per exemple en el cas del professorat ajudant doctor (SRH UJI, 2012).

TERCERA PART

5 Les dades: de la població a l'anàlisi

Aquesta tesi es planteja aplicar el mètode científic de caràcter demostratiu, en el qual l'objectiu és contrastar les hipòtesis operatives presentades en el marc teòric de referència amb les dades disponibles. Les dades poden ser documents, estadístiques o, de manera prioritària, les que es produeixen mitjançant la tècnica qualitativa de l'entrevista semidirigida. Tenint en compte que es vol arribar a la reconstrucció de les maneres en què la llengua anglesa se situa en els camps vitals dels titulats (educatius, laborals, d'oci...), ha semblat adequat adoptar com a eina central una metodologia qualitativa basada en entrevistes semidirigides als subjectes amb les característiques seleccionades com a pertinents.

Per bé que l'origen del treball tenia una base quantitativa centrada en l'obtenció de dades estadístiques sobre els titulats de la Universitat Jaume I, alguns factors pràctics i un procés de reflexió personal van fer que s'anara reorientant cap a la riquesa i obertura que proporcionen les dades aconseguides amb tècniques d'un tipus més **qualitatiu**. Així, les persones atorguen significat al món objectiu i donen un sentit concret a les seues experiències, per la qual cosa hi pot haver realitats múltiples. Tot el treball és una exploració de possibilitats obertes que es pot complementar amb dades estadístiques quantitatives posteriors i exposa un resultat típic de les perspectives qualitatives: obrir horitzons plantejant més preguntes, més que no acotar les dades i arribar a conclusions tancades (Myers, 2000). És aquesta metodologia, doncs, la que ha permès arribar a oferir la panoràmica desitjada incorporant tots els aspectes observats, tant els previstos en l'observació del fenomen des del sentit comú com els no previstos inicialment.

Hem tingut en compte, en l'aplicació d'aquesta metodologia, els **criteris d'excel·lència** o fonts de control que permeten arribar a la màxima qualitat dels resultats. Segons Ruiz Olabuénaga (1999: 10), a partir de la presentació que en fan Galán (2005: 21) i Penalva i Mateo (2006: 145ss), els criteris que garanteixen aquesta màxima qualitat són la **credibilitat** o valor de veritat (validesa interna en el cas de les metodologies quantitatives), que "té com a objectiu vigilar la interpretació arbitrària de les dades. Es relaciona amb el recurs que s'haja fet d'un conjunt de recursos tècnics (durada i intensitat de l'observació; documentació escrita i visual del context; discussions amb col·legues, revisions d'informació i interpretació amb les persones estudiades, recórrer a diferents tècniques i fonts de dades)" (Penalva i Mateo, 2006: 145). En el nostre cas, la credibilitat s'assegura a més amb un marc teòric "sense forats", complet, aprofundit i interrelacionat, una referència constant a les fonts de les dades per a garantir-ne la contrastació i la multiplicitat de referències internes, que tenen l'objectiu d'evitar l'aïllament de les afirmacions i les dades, i la construcció d'un cos de reflexió coherent.

Per la seua part, la **transferibilitat** (o *validesa externa* en el cas de les metodologies quantitatives) persegueix l'aplicabilitat o generalització de les dades, que "s'assoleix en els procediments de mostreig qualitatiu (s'ha de veure si els subjectes analitzats són representatius de l'univers al qual poden estendre's els resultats)" (Penalva i Mateo, 2006: 146). En el nostre cas, podem relacionar aquesta transferibilitat amb la representativitat analítica que comentarem més endavant ([veg. 5.1.4](#)) a partir dels criteris de selecció de la mostra entrevistada, que s'expliciten amb detall.

La **dependència** (o *fiabilitat* en metodologies quantitatives) "està relacionada amb la consistència de les dades, i amb l'organització i estructuració del cos de l'estudi" (Galán 2005: 21). A més, "es fa operativa mitjançant algun tipus d'auditoria externa", per la qual cosa "s'ha de facilitar la documentació que faça possible una inspecció del treball (guions d'entrevista, transcripcions, notes, motius i tipus de decisió adoptats en el desenvolupament de l'estudi)" (Penalva i Mateo, 2006: 146). En el nostre cas, s'ofereix una

estructuració de l'estudi que segueix les pautes habituals per a descriure les fases de la recerca sociològica, des de l'establiment d'un marc teòric fins a les conclusions basades en l'anàlisi de dades, passant per una explicitació de les hipòtesis i de les tècniques utilitzades, amb la presentació del marc social, geogràfic i històric que permet la localització fonamentada de les conclusions. En aquest sentit, el marc teòric ha permès desmuntar al màxim les categories provinents del sentit comú i convertir-les en categories rellevants per a un estudi sociològic. Per altra part, es facilita la documentació de treball rellevant: guió d'entrevista; transcripcions i fulls de treball per a l'anàlisi de dades¹⁰⁸.

Finalment, la **confirmabilitat** (*objectivitat* en metodologies quantitatives) es relaciona amb la neutralitat de la investigadora en les seues interpretacions. "Si el criteri de credibilitat intenta suprimir la subjectivitat (interpretacions arbitràries o interpretacions dels mateixos actors), la confirmabilitat apunta cap als riscos d'interpretacions excessivament personals (prejudicis o interessos particulars de la investigadora)" (Penalva i Mateo, 2006: 146). La confirmabilitat consisteix a "capturar el món de la mateixa manera que ho faria una persona sense prejudicis ni interessos particulars" (Galán 2005: 21). En aquest sentit es proporcionen totes les referències consultades i totes les dades emprades en la construcció dels coneixements aportats perquè qualsevol persona interessada en pugua verificar l'origen i els continguts.

5.1 Tècniques d'obtenció i producció de dades

Partint, doncs, d'un plantejament qualitatiu, aquest projecte ha adoptat una posició molt eclèctica, la més àmplia possible, pel que fa a les maneres d'obtenir dades sobre l'objecte d'estudi, des de l'observació participant poc formalitzada fins a la recollida de documentació escrita, passant per la realització d'entrevistes semidirigides, que és la tècnica més formalitzada i de resultats més acotats. La investigació qualitativa es caracteritza per utilitzar múltiples fonts de dades i no dependre d'una sola font, cosa que permet obtenir una visió més completa i holística del tema estudiat. D'altra banda, s'aconsegueixen millors resultats contrastant les tècniques qualitatives amb les quantitatives.

L'**observació participant**, provocada per la pròpia situació laboral de partida (com a assessora d'anglès del Servei de Llengües i Terminologia) i completament integrada en ella és a l'origen de l'interès, de la recollida d'informació i de les preguntes inicials sobre el tema en l'entorn immediat. L'**enquesta de contacte** ha estat el primer procediment de tria de les persones seleccionades amb el perfil establert, que ha permès per un costat descartar desenes de titulats que no complien les condicions inicialment previstes, i ha suposat ja de bon principi comptar amb aportacions sobre el tema que obligaven a reformular preguntes i, sobretot, a afegir nous aspectes rellevants.

Les **entrevistes** signifiquen la voluntat d'aprofundir el coneixement de manera sistemàtica en una població definida com a objecte d'estudi. Igual que en el cas de Delia Langa, són l'entrevista semidirectiva i la immersió etnogràfica en el món observat el que constitueix els dos recursos metodològics bàsics (Langa, 2003: 47). Finalment, la **recollida de documentació** respon a l'obligació d'emmarcar i situar el context general dels fenòmens observats. En els casos pertinents, s'aplica a aquesta documentació una **anàlisi del discurs** complementària amb objectius descriptius. Podem distingir, per tant, entre l'obtenció de dades existents al marge d'aquest projecte, que s'han recollit com a il·lustració o prova d'algun argument, i la producció de dades, que es refereix sobretot al resultat de les entrevistes realitzades.

¹⁰⁸ A demanda en aquests dos últims casos.

5.1.1 Documentació

Pel que fa a la documentació presentada, es tracta sobretot d'estadístiques genèriques creades per grans institucions que permeten contextualitzar els aspectes presentats i s'utilitzen si són pertinents des de les hipòtesis plantejades. Les dades secundàries permeten millorar la credibilitat d'aquesta investigació davant del perill d'una interpretació arbitrària de les dades principals (Penalva i Mateo, 2006: 145).

5.1.2 Entrevista semidirigida en profunditat

Tal com diuen Blanchet i Gottman, l'entrevista "com a tècnica d'investigació, neix de la necessitat d'establir una relació suficientment igualitària entre l'entrevistador i l'entrevistat perquè l'entrevistat no se senti, com en un interrogatori, obligat a donar informació. L'entrevista que modifica la relació entre l'entrevistador i l'entrevistat modifica també la naturalesa de la informació produïda. D'una informació que constituïa una resposta puntual a una qüestió directa de l'entrevistador es passa a una resposta-discurs obtinguda mitjançant la intervenció directa de l'investigador^{ccccxviii}" (1992: 9). Contrastant el fet que les tècniques de qüestionari i entrevista provenen de plantejaments metodològics diferents, Blanchet i Gottman afirmen: "el qüestionari provoca una resposta, l'entrevista fa construir un discurs. L'opinió (o l'actitud) produïda per qüestionari implica una reacció de les persones "a un objecte donat des de fora, acabat (la pregunta). De fet, quan una persona respon a un sondeig, no es diu res del context en què es formulen les respostes ni dels criteris d'opinió que les fonamenten. D'aquí la baixa estabilitat de les opinions arreplegades^{ccccix}" (1992: 40). Són aquestes consideracions les que donen solidesa al plantejament seleccionat, més enllà de les limitacions d'ordre pràctic.

Cal aclarir, potser, que hem optat per entrevistes i no per altres procediments més exhaustius com les tècniques biogràfiques o històries de vida atenent al fet que el centre d'atenció d'aquest projecte juga un paper indubtablement menor en la vida de la gran majoria de les persones entrevistades. Recordem que, en general, "el tema de l'entrevista d'investigació qualitativa és el món viscut dels subjectes i la seua relació amb ell^{cd}" (Kvale, 1996: 29). Igualment, "l'entrevista de la investigació qualitativa se centra en un tema. Dues persones parlen juntes d'un tema que interessa a les dues. L'entrevista que en resulta es pot analitzar principalment en relació amb el món de vida descrit per la persona o amb la persona que descriu la seua vida^{cdii}" (Kvale, 1996: 29-30). En el nostre cas, com és clar, el centre d'atenció i objecte d'estudi és la llengua anglesa i és en relació a ella que es duen a terme les entrevistes.

"El principi de "no-consciència" que formula Bourdieu es basa en la tesi que la vida social no pot explicar-se per les idees que en tenen els agents, sinó per causes més profundes que escapen de la seva consciència. Però no és menys cert que captar les opinions i les aspiracions dels subjectes, tal i com ells creuen que succeeixen les coses al món, és la condició bàsica per a la comprensió total de les representacions i les relacions viscudes pels subjectes –amb la seva "veritat"- en un sistema de relacions objectiu" (Brunet i Morell, 1998a: 203). Així, cal tenir en compte i poder captar com a punt de partida la diferència entre els fets i les opinions, entre allò que s'ha esdevingut en la vida dels entrevistats i la seua reflexió personal sobre aquests fets.

Creiem que el fet d'aplicar, doncs, la tècnica de l'entrevista en profunditat, qualitativa i semidirigida, caracteritzada per ser flexible, dinàmica, no molt estructurada i no estandarditzada, amb uns dispositius oberts de conversa que han permès l'expressió al màxim de lliure, espontània i informativa, és el que ha permès aconseguir el màxim d'informació pertinent per al contrast de les hipòtesis. Cal assenyalar que cada entrevista és diferent de qualsevol altra, no tan sols per motius de contacte personal

sinó també perquè la seua mateixa realització condueix a la descoberta progressiva de fenòmens que en fan reorientar alguns detalls, sense que això signifiqui un canvi del guió estructurador general. S'intenta en tot moment "instaurar una relació d'escolta activa i metòdica, tan allunyada del pur deixar-fer de l'entrevista no directiva com del dirigisme del qüestionari^{cdiii}" (Bourdieu, 1993c: 906). "Només es pot esperar obtenir declaracions tan poc marcades com siga possible pels efectes de la situació de l'entrevista gràcies a un **treball incessant de construcció**. Paradoxalment, aquest treball està destinat a romandre més invisible com més èxit tinga i com més conduisca a un intercanvi dotat de totes les aparences d'allò "natural" (entès com allò que té lloc habitualment en els intercanvis habituals de l'existència quotidiana^{cdiii})" (Bourdieu, 1993c: 910). "L'essencial de les "condicions de felicitat" de l'entrevista passa sense dubte desapercbut. Oferint una situació de comunicació del tot excepcional... l'entrevistador contribueix a crear les condicions perquè aparega un discurs extra-ordinari, que podria no produir-se mai i que, a pesar de tot, era allí, esperant les condicions d'actualització... alguns entrevistats... semblen aprofitar la situació com una ocasió excepcional que se'ls ofereix per donar testimoni... una ocasió, també, d'explicar-se, en el sentit més complet del terme, és a dir de construir el seu propi punt de vista sobre ells mateixos^{cdiv}" (Bourdieu, 1993c: 914-915).

Per la nostra part, hem tingut en compte que l'entrevista permet l'**actualització de l'estructura de l'espai social** i, igual que en el cas de l'entrevista a tres estudiants d'institut de *La misère du monde*, hem volgut per exemple arribar a "llegir, en les seues paraules, l'estructura de les relacions objectives, presents i passades, entre la seua trajectòria i l'estructura dels centres educatius als quals han assistit i, així, tota l'estructura i la història del sistema d'ensenyament que s'hi expressa" (Bourdieu, 1993c: 915-916^{cdv}). D'altra banda, hem intentat "mesurar l'amplada i la natura del decalatge entre l'objecte de l'entrevista tal com el perceben i interpreten les persones entrevistades i l'objecte assignat per l'entrevistadora per tal de reduir al màxim les distorsions resultants" (Bourdieu, 1993c: 905^{cdvi}). En aquest cas, alguns entrevistats han interpretat l'entrevista com una ocasió proporcionada des del camp científic per expressar la queixa i el desacord amb el funcionament del sistema educatiu espanyol, queixa que no sol tenir les condicions adequades per a expressar-se.

5.1.3 Contacte inicial i desenvolupament de l'entrevista

El contacte amb els entrevistats es crea a partir del fet que tenen en comú amb l'entrevistadora la seua relació amb l'UJI, en un cas com a estudiants primer i titulats després i en l'altre una relació laboral, ja que l'entrevistadora es presenta com a antiga assessora d'anglès del Servei de Llengües i Terminologia de la Universitat. Aquest punt de partida és precisament el que permet, en la gran majoria de casos, establir el contacte, sovint a través d'una relació personal intermèdia, altres vegades a partir d'un llistat acadèmic confidencial. Els contactes s'amplien gràcies a l'anomenada tècnica de bola de neu. En els mostresos d'informats estratègics (és a dir, amb unes característiques precises requerides) és freqüent demanar a cada persona entrevistada "que propocione noms de persones que tenen informació sobre l'assumpte per tal d'anar ampliant la mostra" (Penalva i Mateo, 2006: 37).

En el primer contacte, demanem per un costat la confirmació de les dades bàsiques de l'entrevistat i, per l'altre, establim una cita per dur a terme l'entrevista en profunditat. La primera presa de contacte telefònic té un format mínim de qüestionari que permet identificar i caracteritzar les persones, i els temes que s'hi aborden es tracten després de manera aprofundida en posteriors entrevistes als titulats amb perfils potencialment més interessants. Les entrevistes tenen com a objectiu ampliar la informació, introduir

noves consideracions, matisar respostes, i molt especialment incloure la informació més personal pel que fa a l'aprenentatge i ús de l'anglès.

El fet que l'entrevistadora situe clarament la seua posició a l'UJI com a origen de l'interès pel tema fa que l'entrevista tinga, per un costat, una part d'observació participant, i per l'altre s'evite una gran part de la **violència simbòlica** característica d'aquestes situacions, per tal com la relació social que s'hi estableix inclou com a punt de partida la identitat de l'entrevistadora i aquesta identitat té alguns aspectes en comú amb la de l'entrevistada o entrevistat; hi ha, per tant, una certa familiaritat i proximitat social. A més, el fet que l'entrevista siga la materialització del treball de camp per a l'elaboració d'una tesi és també un fet comprensible per a qualsevol titulat universitari (encara que més o menys llunyà, segons la seua posició i relació actual amb el sistema universitari) (Bourdieu, 1993c: 907).

El mercat dels béns lingüístics i simbòlics que s'instaura inclou el mínim de desigualtat possible per tal com hi juga un paper mínim la diferència de capitals disponibles. El fet que l'entrevistadora dispose d'un alt capital lingüístic d'anglès juga papers diversos en les entrevistes, des dels entrevistats que voldrien que l'entrevista es duguera a terme en aquesta llengua fins a aquells que tenen un sentiment d'inferioritat per no dominar-la suficientment bé. L'entrevista es realitza en la llengua en què se sent més còmode l'entrevistat, valencià o bé castellà (encara que, d'acord amb la situació sociolingüística de la Plana de Castelló, no sempre és fàcil saber-ho, tal com hem vist en abordar el seu mercat lingüístic, a 4.5) i s'explicita sempre que és necessari que l'objectiu del treball és precisament determinar la importància de l'anglès i no assumir-la com a punt de partida, contràriament a la premissa inicial del total dels entrevistats.

En més de la meitat de casos s'ha portat a terme una segona entrevista amb dos objectius bàsics: aclarir i completar informacions només esbossades en la primera trobada, en les quals ha semblat important aprofundir amb l'objectiu de millorar el criteri de credibilitat; i actualitzar informacions importants que podien haver variat en el període de temps transcorregut des del primer contacte (a causa de la llarga durada del període d'entrevistes), com ara la situació laboral de la persona entrevistada o el seu nivell de competència en anglès.

Com s'ha exposat, el primer contacte es duu a terme de manera informal (a través de relacions indirectes personals o professionals), fins que es localitza un nombre suficient de persones per a tenir representació dels diferents grups de titulats. Procedint d'aquesta manera, s'assoleix l'objectiu de tenir una representativitat analítica i contactem el nombre de titulats adequat fins arribar a la saturació. És a dir, quan noves entrevistes d'un mateix grup no ens aporten cap dada que complemente el mapa conceptual, considerem que aquesta xarxa ja és completa.

5.1.4 Població i grup seleccionat

L'objectiu del projecte és "contrastar empíricament unes relacions de caràcter teòric entre conceptes com a forma d'aproximació teòrica a un determinat fenomen i no com a "mostra" d'una població a la qual es volen extrapolar les conclusions" (Verd, 2001: 36^{cdvii})¹⁰⁹. Es proclama així la **representativitat analítica** i no estadística dels fenòmens objecte d'estudi. Com a referència de partida, la informació estadística bàsica sobre els titulats de l'UJI dels anys 1998-1999-2000 és prou completa gràcies a l'estudi quantitatiu dut a terme per l'Observatori Ocupacional de la Universitat durant l'any 2003, en el

¹⁰⁹ Aquesta és la referència directa que ha inspirat el plantejament d'aquest treball. Tanmateix, autors reconeguts en la fonamentació de la validesa d'aquest tipus d'estudis són Yin (1984) i Hamel, Dufour i Fortin (1993). Tots ells utilitzen com a eina metodològica bàsica els estudis de cas.

qual es contrasten les dades sociodemogràfiques generals (titulació, sexe, edat, situació de convivència, residència del titulat durant els estudis i en el moment actual) amb la inserció laboral d'aquestes cohorts.

D'acord amb els aspectes més importants que marquen l'adquisició de l'anglès, el seu ús i la relació entre tots dos processos, l'estudi vol mostrar l'acció dels diferents capitals en els camps pertinents per tal de contribuir a la comprensió del paper de la llengua anglesa en la nostra societat. Pel seu caràcter qualitatiu i pel convenciment de la utilitat d'aquest plantejament, l'estudi no intenta en cap moment quantificar els usos o els nivells de competència. Els estudis quantitius sobre competències lingüístiques en llengua anglesa són cada vegada més freqüents en el nostre entorn, però no semblen poder anar més enllà d'una presentació descriptiva basada en implícits no sempre fàcils de revelar i contrastar.

A partir de la informació disponible, ha semblat adequat utilitzar les següents dades com a punt de partida coherent per a una anàlisi analíticament representativa.

1. En primer lloc, s'han considerat en principi només els graduats i graduades universitàries amb un nivell d'**anglès** intermedi¹¹⁰ o superior en el moment de començar la seua inserció laboral després d'obtenir la graduació. És clar que aquest és l'element bàsic per poder avaluar després el valor d'aquesta llengua en els processos d'inserció, per exemple. Amb tot, no s'han exclòs aquelles persones amb un coneixement intermedi baix si podien fer observacions significatives sobre el paper del coneixement de l'anglès en la inserció laboral de la seua titulació, tenint sempre en compte que el nivell propi de coneixement podia influir en gran mesura en els comentaris emesos. S'han tingut especialment en compte persones amb un itinerari específic d'aprenentatge d'anglès, encara que aquests esforços no hagen portat a un alt nivell d'adquisició. S'ha actuat així a causa de la dificultat de contactar graduats amb totes les característiques considerades pertinents.

2. Pel que fa a l'edat (anys des de la graduació) i tal com fa el GRET (Masjuan et al., 1996 i 2002), sembla adequat prendre com a població els titulats que faça prou temps que s'hagen graduat en aquesta universitat per haver completat una mínima trajectòria d'inserció professional. A la vegada, cal un període de temps prou curt perquè els titulats conserven encara vius en la memòria els records i referències sobre l'època universitària i anteriors, i sobre els seus processos d'aprenentatge lingüístic. Els **titulats de l'any 1999**, que a l'inici de la recollida de dades (2005) feia sis anys que havien obtingut el títol, són, per tant, la població escollida. En el cas que hagen seguit tots els estudis reglats sense interrupció ni repeticions, es tracta de persones nascudes en els anys 1976-1978, segons si han estudiat una enginyeria (5 anys mínims de durada), una llicenciatura (4 anys) o una diplomatura (3 anys). La mostra final consta d'una majoria de persones entrevistades que es van graduar aquest any (13 persones sobre el total de 29 entrevistes centrals). La resta d'entrevistats són graduats entre l'any 1996 i el 2003.

3. D'altra banda, s'han concretat les **titulacions** a entrevistar d'acord amb l'oferta universitària del moment. Segons la informació de la Memòria de la Universitat Jaume I (1999: 61), en l'any 1998-1999 la Universitat oferia l'últim curs (3r, 4rt o 5è) de les següents titulacions, és a dir, van poder acabar els seus estudis persones que feien les següents carreres:

- Llicenciatura en Filologia Anglesa
- Llicenciatura en Psicologia
- Diplomatura de Mestre - Educació Física
- Diplomatura de Mestre - Educació Infantil
- Diplomatura de Mestre - Educació Primària

¹¹⁰ En una valoració duta a terme per l'entrevistadora amb diversos mitjans.

- Diplomatura de Mestre - Educació Musical
- Llicenciatura en Humanitats
- Llicenciatura en Traducció i Interpretació

- Llicenciatura en Administració i Direcció d'Empreses
- Llicenciatura en Dret
- Diplomatura en Ciències Empresarials
- Diplomatura en Relacions Laborals
- Diplomatura en Gestió i Administració Pública

- Llicenciatura en Química
- Enginyeria Informàtica
- Enginyeria Tècnica en Disseny Industrial
- Enginyeria Tècnica en Informàtica de Gestió
- Enginyeria Química
- Enginyeria Industrial

De totes aquestes titulacions, ha semblat adequat no considerar en l'estudi, a causa de la seua relació específica amb les llengües, les llicenciatures en Filologia Anglesa i en Traducció i Interpretació, i les diferents especialitats de la diplomatura en Mestre. Actuant així, comptem amb un total de 13 carreres. S'han establert a continuació dins d'aquest conjunt diversos grups de titulats segons els processos d'inserció més típics, d'acord amb els resultats de l'estudi d'Aparici et al. (2004: 569) sobre titulats de les universitats del País Valencià (taula 33). Si distribuïm les titulacions de l'UJI segons els resultats d'aquest estudi pel que fa a la trajectòria i resultats típics de la inserció professional¹¹¹, obtenim els següents grups:

GRUP A

1. Llicenciatura en Humanitats
2. Llicenciatura en Psicologia
3. Diplomatura en Gestió i Administració Pública

GRUP B

4. Diplomatura en Ciències Empresarials
5. Diplomatura en Relacions Laborals
6. Llicenciatura en Dret
7. Llicenciatura en Química

GRUP C

8. Llicenciatura en Administració i Direcció d'Empreses
9. Enginyeria Tècnica en Informàtica de Gestió
10. Enginyeria Informàtica
11. Enginyeria Química
12. Enginyeria Tècnica en Disseny Industrial
13. Enginyeria Industrial

¹¹¹ Les variables tingudes en compte per Aparici et al. (2004:151) són les següents: percentatge de titulats amb/sense experiència laboral des de la titulació; relació entre el contingut del primer lloc de treball després dels estudis i els mateixos estudis; recanalització cap a una més gran adequació entre el treball i el contingut de la titulació, connexió entre el treball actual i els estudis realitzats; taxa d'atur en el moment de l'entrevista; situació laboral de l'entrevistat després del primer treball, continuïtat o no en el fet d'estar ocupat; ocupació adequada al nivell d'estudis o sobrequalificació.

Per tal d'afinar més l'obtenció i comparativitat de dades, seleccionem en cada grup les titulacions més representatives de les trajectòries d'inserció laboral i deixem de banda les que oscil·len entre dos grups. Considerem representatives aquelles que segueixen en totes les variables el patró típic d'inserció del seu grup, mentre que no ho són les que se n'allunyen en alguna de les variables considerades¹¹². No incloem tampoc aquelles que, tot i no tenir una eixida professional directament relacionada amb els idiomes, sí que hi estan vinculades de manera molt característica. Així, no tenim en compte les enginyeries informàtiques per tal com aquesta disciplina està marcada des dels seus orígens per un ús quasi exclusiu de l'anglès com a llengua central en la producció i distribució de productes, etc. Per altres motius, no considerem la Llicenciatura en Química, ja que el seu pla d'estudis és anterior a 1992 i no conté cap assignatura d'anglès; sí que incloem Enginyeria Industrial, encara que no apareix en l'estudi d'Aparici et al. perquè els primers titulats són de l'any 2000. Després de l'aplicació d'aquests filtres conservem les següents titulacions, entre les quals seleccionem graduats al voltant de l'any 1999 (Universitat Jaume I, 2002: 96-97).

Taula 48. Nombre de titulats i titulacions UJI

| GRUP | TITULACIÓ | NOMBRE DE TITULATS | | | |
|------|--|--------------------|------|------|------|
| | | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 |
| A | Llicenciatura en Humanitats | 64 | 47 | 48 | 50 |
| | Llicenciatura en Psicologia | 88 | 90 | 110 | 101 |
| B | Diplomatura en Ciències Empresarials | 196 | 194 | 152 | 155 |
| | Llicenciatura en Dret | 116 | 98 | 1 | 117 |
| C | Llicenciatura en Administració i Direcció d'Empreses | 138 | 115 | 93 | 160 |
| | Enginyeria Tècnica en Disseny Industrial | 56 | 67 | 40 | 47 |
| | Enginyeria Química | 30 | 32 | 50 | 48 |
| | Enginyeria Industrial | -- | 15 | 26 | 28 |

Si tenim en compte les dades més generals, valdrà la pena recordar els percentatges de titulats en cada àmbit a Espanya:

Taula 49. Població espanyola segons estudis universitaris acabats 2001

Población según tipo de estudios completados

| | Valores absolutos | | | Porcentajes | | |
|--|-------------------|-----------|-----------|-------------|---------|---------|
| | Total | Varones | Mujeres | Total | Varones | Mujeres |
| TOTAL | 7.833.967 | 3.919.830 | 3.914.137 | 100% | 100% | 100% |
| Derecho | 454.004 | 233.995 | 220.009 | 5,8 | 6,0 | 5,6 |
| Magisterio, Educación infantil... | 790.574 | 207.337 | 583.237 | 10,1 | 5,3 | 14,9 |
| Ciencias Sociales | 1.693.710 | 657.723 | 1.035.987 | 21,6 | 16,8 | 26,5 |
| Artes y Humanidades | 573.554 | 223.342 | 350.212 | 7,3 | 5,7 | 8,9 |
| Informática | 270.358 | 172.282 | 98.076 | 3,5 | 4,4 | 2,5 |
| Ingenierias | 480.993 | 398.826 | 82.167 | 6,1 | 10,2 | 2,1 |
| Formación Técnica e Industrias | 1.480.354 | 1.209.945 | 270.409 | 18,9 | 30,9 | 6,9 |
| Ciencias | 343.330 | 175.543 | 167.787 | 4,4 | 4,5 | 4,3 |
| Arquitectura o Construcción | 174.194 | 125.830 | 48.364 | 2,2 | 3,2 | 1,2 |
| Agricultura, Ganadería, Pesca; Veterinaria | 88.777 | 63.952 | 24.825 | 1,1 | 1,6 | 0,6 |
| Salud, Servicios Sociales | 984.473 | 265.581 | 718.892 | 12,6 | 6,8 | 18,4 |
| Otros Servicios | 499.646 | 185.474 | 314.172 | 6,4 | 4,7 | 8,0 |

INE, 2001: 30

¹¹² Així per exemple, l'estudi considera que els titulats en Relacions Laborals tenen algunes característiques comunes als de les titulacions del grup A (Aparici et al, 2004: 157).

4. Entre les titulacions seleccionades, ens hem centrat en els titulats que responen a les **trajectòries d'èxit professional**, és a dir, els titulats que gaudeixen d'una ocupació de qualitat i, per tant, no estan sobrequalificats. Aquesta limitació ens ajuda a reflectir encara més acuradament el possible valor de l'anglès. Així, a l'hora d'escollir certs grups i categories professionals i no altres, abordem els directius, tècnics i personal científic, i tècnics i professions de suport, que són els grups que, en una primera selecció, requereixen estudis universitaris (d'acord amb la categorització utilitzada per l'Institut Valencià d'Estadística).

Des de la perspectiva dels estudis del GRET-UAB, es tractaria dels grups de professionals que fan "tasques específiques" o bé de docència i recerca, i no tasques comercials, administratives o diverses que, en una primera ullada, mostren una clara sobrequalificació dels titulats universitaris que les desenvolupen. Seguint el mateix criteri, i tenint en compte la seua categoria professional, els titulats seleccionats poden situar-se dins dels quadres (els professionals que ocupen alguna posició de comandament en l'empresa o bé que gaudeixen d'autonomia per a l'exercici professional, com és el cas de les professions liberals) o els tècnics (professionals que realitzen un treball relacionat amb els estudis duts a terme, diferenciats dels quadres perquè no tenen posicions de comandament) (Masjuan et al, 2001: 113, 143; a Aparici et al., 2004: 18). En canvi, no hem tingut en compte els considerats com a empleats o els aturats.

Tanmateix, la realitat del contacte amb els entrevistats ha fet que s'acceptaren com a entrevistes centrals les de dues persones graduades en Ciències Empresarials que han declarat treballar com a administratives, però no consideren que estiguen sobrequalificades. La percepció dels titulats i la seua possible sobrequalificació és una de les categoritzacions més flexibles a partir dels resultats de les entrevistes.

No considerem com a distinció bàsica, sinó complementària, la classificació establerta en el treball d'Aparici et al. (2004: 202-214) entre assalariats (indefinitos, temporals, sense contracte) i no assalariats (treball per compte propi o treball associat amb altres professionals). Tal com queda clar en el mateix estudi, és una variable indicativa, però no clau en la definició de l'èxit o fracàs en el procés d'inserció. Així, encara que disposar d'un contracte indefinit és indicador d'èxit en la inserció laboral quan es tracta d'assalariats, el mateix estudi comprova com, dins dels grups establerts A, B i C, hi ha carreres en què la taxa de temporalitat es dispara per sobre el 50% (Aparici et al., 2004: 213). En el nostre cas, la totalitat de persones entrevistades treballen per altrí i són, per tant, assalariats; el cas de Laura i d'Ángeles són específics perquè en algun moment de la seua inserció laboral han cotitzat com a autònomes. En el moment de les dues entrevistes, Ángeles forma part d'una cooperativa de treball i Laura és assalariada. No queda reflectit en el nostre estudi el 13% de la població amb educació superior (sense doctorat) que eren treballadors per compte propi a finals del 2004.

Taula 50. Ocupats amb educació superior segons situació professional, 2004

| Educació superior, excepte doctorat | 2004 4t trimestre | |
|--|-----------------------------|---------------|
| | unitats: milers de persones | Xifres abs. % |
| Total | 5552,5 | 100,00 |
| Treballadors per compte propi | 720 | 12,97 |
| - Ocupadors | 272,8 | 4,91 |
| - Empresari sense assal. o treballador independent | 398,8 | 7,18 |
| - Membre de cooperativa | 23,4 | 0,42 |
| - Ajuda familiar | 25 | 0,45 |
| Assalariats | 4826 | 86,92 |
| - Sector públic | 1627,9 | 29,32 |
| - Sector privat | 3198 | 57,60 |
| Altra situació | 6,5 | 0,12 |

Font: EPA, INE, 2004. Elaboració pròpia.

Per a valorar les trajectòries d'èxit professional, prenem com a referència la tipologia de modalitats de transició a la vida adulta presentada per Casal (1999), que inclou persones de tots els nivells educatius. En aquest marc deixarem de banda les trajectòries obreres, les trajectòries en precarietat, els itineraris erràtics o en desestructuració i, per raons diferents (l'exigència dels idiomes per al progrés professional no està relacionada amb l'obtenció del lloc de treball), els itineraris d'adscripció familiar en sentit estricte. Ens centrarem, per tant, en les trajectòries d'èxit precoç i en les d'aproximació successiva, especialment en aquestes darreres, ja que han esdevingut hegemòniques entre les persones amb nivells educatius superiors a partir de la crisi econòmica i laboral dels anys setanta. Totes dues estan marcades significativament pels canvis que es produeixen en el mercat de treball, que es poden sintetitzar en tres fenòmens: blocatge de la mobilitat horitzontal i creixement de la mobilitat obligada i discontinua; la sobrequalificació; el desenvolupament de formes atípiques d'ocupació caracteritzades per la degradació i precarització de les condicions laborals (Bailleau a Aparici et al., 2004: 23). Les trajectòries d'aproximació successiva representen un "ajustament continu d'expectatives, demores i gradualitat en l'assumpció d'èxits (parcials) en la carrera professional i l'emancipació familiar" (Casal, 1999 en Aparici et al., 2004: 24^{edviii}).

5. En relació amb l'espai, ens ha semblat adequat limitar la població a persones que **treballen** en l'àmbit de les **comarques de la Plana**, per tal com, si la gran majoria d'alumnes de l'UJI prové d'aquestes comarques (entre un total de 13232 alumnes, 9955 provenien de la província de Castelló el curs 2002-2003, és a dir, més d'un 75%), és aquest l'àmbit geogràfic preferent de recerca d'ocupació. Aquest marc ofereix també un alt grau de contenció laboral.

6. Per bé que no és l'objecte central de l'estudi, s'ha inclòs en el nostre grup d'anàlisi un nombre suficient de graduats i graduades per tal de poder fer visibles en l'estudi la incidència dels **factors de gènere**, si s'escau.

Taula 51. Titulats de les universitats valencianes i titulació, 1992-1999

| | Total | homes% | dones% |
|---------------------------------|--------------|---------------|---------------|
| Àrea de Ciències Socials | | | |
| Dret | 1055 | 37,7 | 62,3 |
| Diplomatura en Empresarials | 958 | 44,6 | 55,4 |
| ADE/ Llicen. Empresarials | 836 | 48,2 | 51,8 |
| Àrea Art i Humanitats | | | |
| Psicologia | 536 | 17,0 | 83,0 |
| Humanitats | 16 | 43,7 | 56,3 |
| Àrea Científico-Tècnica | | | |
| Eng. química-ceràmica | 39 | 42,0 | 58,0 |
| Enginyeria química | 14 | 65,5 | 34,5 |
| Disseny industrial | 21 | 63,0 | 37,0 |

Font: Aparici et al. 2004: 71. Reproducció parcial.

Cal recordar, com a dada complementària, que el nombre de dones amb un títol, diploma o certificat acreditatiu del seu coneixement d'anglès (fet significatiu de cara a un ús credencialista d'aquest títol) sembla ser molt superior al nombre d'homes. Pel que fa als estudiants de l'Escola Oficial d'Idiomes de Castelló, l'any 00-01 hi havia 126 persones matriculades en 5è, però només hi havia 47 matriculats de sexe masculí. L'any 05-06 la diferència encara havia augmentat, amb 182 matriculades i 51 matriculats. És clar que les dades no inclouen totes les persones amb un coneixement informal de la llengua.

5.1.5 Grup seleccionat i estructura social

Encara que no va ser possible establir com a criteri de cerca de les persones entrevistades la seua classe social d'origen per la dificultat de localitzar persones que respongueren a un perfil tan detallat, el grup final de persones entrevistades respon de fet a diversos orígens i grups socials. Així, sobretot a través de l'ocupació i el nivell d'estudis dels pares, s'han distingit de la manera més clara possible els grups socials familiars d'origen. D'aquesta manera s'han volgut observar plantejaments i estratègies diverses en els usos de la llengua anglesa, així com valors de canvi diferents. S'assenyalen tot seguit les característiques que s'han tingut en compte per situar cada entrevistat en l'espai social de la Plana de Castelló a partir dels indicadors més directament relacionables amb el **grup social d'origen**.

Pel que fa a l'**ocupació dels pares**, ha calgut seleccionar el model de categorització^{113cdix} més adequat tenint en compte els que apliquen els estudis de referència. Des de l'Institut Nacional d'Estadística, la Classificació Nacional d'Ocupacions 1994 (CNO-94), vigent fins a desembre de 2010, distingeix entre les següents ocupacions, que mostren les següents diferències salarials.

¹¹³ Totes les categoritzacions, com ens recorda la presentació de *Sur l'État* (Bourdieu, 2012), "com les famoses 'categories socioprofessionals' de l'INSEE [Institut Nacional d'Estadística i Estudis Econòmics francès] condicionaran la manera de representar-se el món social, ja que és sobre elles que es fonamentaran les estadístiques" (Chevassus-au-Louis, 2012).

Taula 52. Guanys mitjans anuals per grups d'ocupacions 2006

| Comunitat Valenciana 2006 - Guanys mitjans anuals | Mitjana € | % |
|--|-----------------|---------------|
| A Direcció administracions públiques i empreses de 10 o més assalariats | 48557,45 | 268,80 |
| D Professions associades a titulacions de 2n i 3er cicle universitari i afins | 27824,76 | 154,03 |
| E Professions associades a una titulació de 1er cicle universitari i afins | 24437,65 | 135,28 |
| F Tècnics i professionals de suport | 23767,2 | 131,57 |
| N Treball. qualificats indústries extract., metal·lúrgia, construcció maq. | 20693,96 | 114,55 |
| R Conductors i operadors de maquinària mòbil | 17594,52 | 97,40 |
| Q Operadors d'instal·lacions industrials, de maquinària fixa, muntadors | 17387,36 | 96,25 |
| M Treballadors qualificats de la construcció, excepte operadors maquin. | 16740,56 | 92,67 |
| G Empleats de tipus administratiu | 16559,83 | 91,67 |
| P Treball. qual. ind. arts gràf., tèxtil i conf, elab. d'aliments, eben., artesans | 15515,87 | 85,89 |
| K Dependents de comerç i assimilats | 14094,74 | 78,02 |
| H Treballadors dels serveis de restauració i de serveis personals | 12158,14 | 67,30 |
| T Peons de l'agric., pesca, construcció, indústries manufact. i transports | 13444,65 | 74,42 |
| S Treballadors no qualificats en serveis (excepte transports) | 10939,09 | 60,55 |
| Totes les ocupacions | 18064,77 | 100,00 |

Font: Encuesta Estructura Salarial. INE, 2006. Elaboració pròpia.

Simplificada, la CNO-94 estableix els següents grans grups (INE, 1994):

- 1: Direcció de les empreses i de les Administracions Públiques
- 2: Tècnics i professionals científics i intel·lectuals
- 3: Tècnics i professionals de suport
- 4: Empleats de tipus administratiu
- 5: Treballadors de serveis de restauració, personals, protecció i venedors dels comerços
- 6: Treballadors qualificats en l'agricultura i en la pesca
- 7: Artesans i treballadors qualificats d'indústries manufactureres, construcció i mineria, excepte els operadors d'instal·lacions i maquinària
- 8: Operadors d'instal·lacions i maquinària, i muntadors
- 9: Treballadors no qualificats

L'Institut Valencià d'Estadística, en la seua presentació de l'estructura salarial, agrupa les ocupacions d'aquesta manera:

| |
|--|
| Agrupació dels grans grups d'ocupació 1, 2 i 3 de la CNO-94: ocupació alta |
| Agrupació dels grans grups d'ocupació 4, 5, 6 i 7 de la CNO-94: ocupació mitjana |
| Agrupació dels grans grups d'ocupació 8 i 9 de la CNO-94: ocupació baixa |

Font: IVE, 2010

Per la seua part, l'estudi dirigit per Aparici (2004: 686) distingia entre directius i gerents; empleats d'administració i serveis públics de sanitat o ensenyament; obrers industrials, jornalers, treballadors de la construcció, cambres, peons; administratius, dependents de comerç i similars; càrrec intermedi (cap de departament); professional assalariat (cal que tinga qualificació reconeguda); professional per compte propi (cal que tinga qualificació); jubilat; aturat; altres, no recorda, no contesta.

Finalment, podem classificar els grups de la taula 21 segons les agrupacions proposades per l'IVE:

Taula 53. Grups socials segons ocupació en el País Valencià

| | milers | % | Grups |
|------------------------------------|------------------|---------------|-------|
| Empresaris amb assalariats/des | 144.170 | 7,43 | A |
| Empresaris sense assalariats/des | 304.307 | 15,69 | B |
| Directius, professionals i tècnics | 164.064 | 8,46 | A |
| Caps no manuals | 36.411 | 1,88 | B |
| Administratius | 254.530 | 13,12 | B |
| Capataços | 47.958 | 2,47 | B |
| Jornalers agrícoles | 139.980 | 7,22 | C |
| Personal de serveis | 116.246 | 5,99 | C |
| Obrers especialitzats | 567.827 | 29,27 | C |
| Obrers no especialitzats | 150.121 | 7,74 | C |
| Forces armades | 14.296 | 0,74 | B |
| Total | 1.939.910 | 100,00 | |

Font: INE, Censos de població i elaboració pròpia. (Castelló, 2002a: 243pu).

Des de la perspectiva d'aquest projecte, en què l'objectiu central és l'observació de la desigualtat i les diverses posicions en l'espai social, s'ha triat aquesta última classificació perquè permet reflectir adequadament la diversitat de posicions. Les categories agrupades sumen els següents percentatges:

- grup A, 15,9% - grup B, 33,9% - grup C, 50,2%

Pel que fa a les ocupacions dels pares d'estudiants de la Universitat Jaume I, l'any 1999 es distribuïen de la següent manera:

Taula 54. Ocupació dels pares d'estudiants de la Universitat Jaume I, 1999¹¹⁴

| Ocupacions majoritàries (més de l'1%) | Nombre de pares | % | Grup |
|--|-----------------|-------|------|
| Directors o gerents d'empreses de l'Administració Pública | 470 | 3,82 | A |
| Empleats administratius i treballadors dels serveis | 3123 | 25,40 | B |
| Persones que no han tingut cap treball remunerat | 446 | 3,63 | ? |
| Professionals de les Forces Armades | 293 | 2,38 | B |
| Treballadors qualif. i operadors de màquines a la indústria | 2822 | 22,95 | C |
| Tècnics o profes. associats a tit. univ. o no univ. de caràcter postsec. | 1852 | 15,06 | B |
| Treballadors no qualificats | 2238 | 18,20 | C |
| Treballadors qualificats en agricultura i pesca | 872 | 7,09 | C |
| Suma | 12116 | 98,55 | |

Font: SGDE, Universitat Jaume I, 2012. Elaboració pròpia.

S'han agrupat les posicions seguint aproximadament els criteris de l'IVE per fer més visibles les diferències i evitar els grups molt reduïts. La taula següent, que agrupa i classifica l'ocupació del pare de les persones entrevistades, està elaborada a partir de l'absoluta discreció de la gran majoria d'entrevistats, que han estat en general tan vagues com els ha estat possible en descriure l'ocupació dels seus pares. La taula

¹¹⁴ A partir de les dades exhaustives proporcionades pel Servei de Gestió de la Docència i Estudiants de l'UJI s'han seleccionat totes les ocupacions amb una representació més gran de l'1%. Pel que fa a les ocupacions del grup A, totes les que no s'han inclòs en el recompte sumen juntes 0'27% del total de la població. Agraïm a Maria del Carmen Falomir del Campo haver-nos facilitat aquestes dades.

inclou també els percentatges d'aquestes ocupacions en el total de la població del País Valencià (taula 53) i entre els pares dels estudiants de l'UJI (taula 54).

Taula 55. Ocupació del pare en grup titulats UJI 2000

| OCUPACIÓ DEL PARE | xifres abs. Titulats UJI2000 | % població País Valencià ¹¹⁵ | % pares UJI |
|---|------------------------------------|---|-------------------|
| Empresaris amb assalariats; directius, professionals i tècnics (Grup A) 1 psiquiatra, 1 metge, 1 delineant, 1 advocat, 2 enginyers, 1 catedràtic universitari, 2 empresaris automòbils, 1 propietari comerç informàtica | 10/30 | 15,9% | 4% |
| Empresaris sense assalariats (autònoms), caps no manuals, administratius, capatassos, forces armades (Grup B) 3 llauradors, 1 administratiu, 1 militar, 1 tècnic ceràmic de laboratori, 1 professor d'institut, 1 relloger, 1 verdulaire, 1 comerciant insecticides, 1 perruquer, 1 propietari comerç màquines escriure | 12/30 | 33,9% | 45% |
| Jornalers agrícoles, personal de serveis, obrers especialitzats i no especialitzats (Grup C) 2 obrers especialitzats, 1 conductor camió de productes alimentaris, 1 conductor excavadora, 1 treballador empresa transports, 1 vigilant, 1 treballador empresa serveis | 8/30 | 50,2% | 51% |
| Total | 30 pers. | 100% | 100% |

Observem com les proporcions de grups socials generals i en la nostra mostra són prou diferents, fet que no podem assegurar que siga representatiu pel baix nombre de persones entrevistades. No és agosarat pensar, però, que les proporcions de la mostra estiguen relacionades amb els nivells de coneixement de la llengua anglesa en la població¹¹⁶, tot i que no coneixem dades estadístiques sobre el tema.

Quant al sector d'activitat, podem observar el quadre per tenir una visió més general dels diferents sectors econòmics i com queden representats en la població de l'estudi:

Taula 56. Sectors d'activitat en la població general i en els pares del Grup Titulats UJI 2000

| EPA (font: IVE) | | 2n trimestre 2009 (milers) | | % | Titulats UJI 2000 Sector d'activitat del pare | |
|-----------------------------|----------------|-------------------------------|-------|-------|--|--|
| PROVÍNCIA de CASTELLÓ | TOTAL | | | | 30 persones | |
| | OCUPATS | | 248,6 | 100% | 3 | |
| | Agricultura | | 10,6 | 3,0% | 7 | |
| | Indústria | | 53,1 | 20,3% | 3 | |
| | Construcció | | 27,8 | 9,9% | 17 | |
| | Servicis | | 157,1 | 66,1% | | |

Pel que fa a l'ocupació de les mares, no és bàsica en el nostre cas per a categoritzar el grup social d'origen. Com és habitual en dones nascudes al voltant de l'any 1950, és només una minoria la que ha

¹¹⁵ Segons Castelló (2002a: 243pu) amb dades de 1991. Per a la mateixa època i la població espanyola, seguint el model de Goldthorpe, Grande (2007: 22) dona els següents percentatges: classe de servei 20,8%; classes intermèdies, 45,9%; classe obrer, 33,4%.

¹¹⁶ Recordem que un dels criteris de selecció dels entrevistats era precisament el seu nivell d'anglès.

tingut una carrera professional pròpia. La major part de les mares de les persones entrevistades han supeditat la seua vida professional a la familiar: la meitat són descrites pels seus fills com a mestresses de casa (15 dones), algunes treballen en el mateix entorn que el seu home, sovint en una feina complementària o de més baixa qualitat (en l'agricultura, en tendes, com a secretàries, 6 dones) i només una minoria tenen una professió independent (1 personal de neteja, 3 administratives, 1 patronista, 1 mestra, 1 professora de secundària, 1 ATS, 1 graduada social).

Taula 57. Ocupació de les mares d'estudiants de la Universitat Jaume I. 1999

| Ocupacions majoritàries (més de l'1%) | Nombre de mares | | Grup |
|---|-----------------|--------------|------|
| | | % | |
| Directors o gerents d'empreses de l'Administració Pública | 142 | 1,16 | A |
| Empleats administratius i treballadors dels serveis | 2253 | 18,33 | B |
| Persones que no han tingut cap treball remunerat | 6032 | 49,06 | ? |
| Treballadors qualif. i operadors de màquines a la indústria | 285 | 2,32 | C |
| Tècnics o professionals associats a tit. univ. o no univ. postsecund. | 980 | 7,97 | B |
| Treballadors no qualificats | 2297 | 18,68 | C |
| Treballadors qualificats en agricultura i pesca | 224 | 1,82 | C |
| Total | 12213 | 99,34 | |

Font: SGDE, Universitat Jaume I, 2012. Elaboració pròpia.

Pel que fa a l'ocupació de les mares d'estudiants de l'UJI, podem observar que quasi la meitat, malgrat no declarar-se mestresses de casa (possibilitat que selecciona una sola persona entre les mares dels 12294 alumnes de l'any 1999), declaren no haver tingut mai cap treball remunerat (49%); si comptem després les ocupacions agrupades com a mitjanes, el percentatge puja a un 26%, prou més baix que el dels homes. Finalment, els treballs qualificats de nivell baix ocupen quasi un 23% de mares, mentre que només un 1% té ocupacions classificades com a altes.

Si centrem la nostra atenció en el capital cultural familiar expressat en el **nivell d'estudis acabats** de pare i mare, podem comparar les nostres dades amb una taula general de la població espanyola per observar la diversitat en els dos casos:

Taula 58. Titulats en educació secundària i universitària segons data de naixement i sexe

Taula 7.1. Titulats en educació secundària i universitària segons cohort de naixement i sexe

| Cohort nascuda el | Titulats en educació secundària post obligatòria | | Titulats en educació superior | |
|-------------------|--|------|-------------------------------|------|
| | Home | Dona | Home | Dona |
| 1971-1980 | 63% | 71% | 35% | 45% |
| 1961-1970 | 54 | 56 | 29 | 33 |
| 1951-1960 | 45 | 39 | 24 | 18 |
| 1941-1950 | 35 | 21 | 20 | 10 |
| 1931-1940 | 23 | 13 | 14 | 5,9 |
| 1930 i anteriors | 17 | 8,2 | 9,9 | 4,2 |

Font: Elaboració CIIMU a partir de dades de l'ECV_2005, INE.

Marí-Klose et al., 2009: 193

Si els titulats objecte del present estudi, tots nascuts entre 1971 i 1980, formen part del 35% per cent d'homes i 45 % de dones amb un títol en educació superior, és a causa de l'expansió educativa viscuda a Espanya a partir dels anys 30, en què, a més, a partir de la dècada dels 60 s'han capgirat els percentatges femenins i masculins i les dones han passat a tenir superioritat numèrica ja des de l'educació secundària postobligatòria. Assumint que els pares de les persones entrevistades van néixer entre el 1946 i el 1950 com a dates de referència, observarem que, igual que en la població espanyola en general, més de la meitat tenen estudis primaris com a últim nivell complet.

Taula 59. Població espanyola nascuda 1946-1950 per nivell de formació

| Població de 16 i més anys per nivell de formació - Espanya Nascuts 1946-1950 | | | |
|---|--------------------|-------------|--|
| | Milers de persones | % | |
| Z Analfabets | 37,3 | 1,6 | |
| B Educació primària (completa i incompleta) | 1282,0 | 53,4 | |
| D Primera etapa d'educació secundària (amb/sense graduat escolar) | 444,2 | 18,4 | |
| F Segona etapa d'ed. secund. (batxill., cursos prof. grau mitjà, altres) | 284,2 | 11,8 | |
| H Ensenyançes tècnicoprofessionals de grau superior | 80,1 | 3,3 | |
| J Ensenyança universitària de primer i segon cicle | 261,8 | 10,9 | |
| L Ensenyança universitària de tercer cicle (doctorat) | 12,5 | 0,5 | |
| Total | 2.402,1 | 100% | |

Font: INE, EPA 2005TI. Adaptació pròpia

De la mateixa manera, les dones tenen un nivell d'estudis més baix, com queda clar si ailem els sexes de l'estadística anterior i com s'observa també entre les mares de les persones entrevistades per a aquest estudi.

Taula 60. Població espanyola nascuda 1946-1950 i pares UJI per nivell de formació i sexe

| Població de 16 i més anys per nivell de formació i sexe- Espanya, INE - Nascuts 1946-1950 | | | Tit. UJI2000 Nivell d'estudis pare mare | |
|--|-------------|-------------|--|-----------|
| | Homes | Dones | | |
| Z Analfabets | 0,92 | 2,16 | | |
| B Educació primària (completa i incompleta) | 49,36 | 57,20 | 14 | 19 |
| D Primera etapa d'educació secundària (amb/sense graduat escolar) | 18,19 | 18,79 | 9 | 7 |
| F Segona etapa d'ed. secund. (batxill., cursos prof. grau mitjà, altres) | 12,44 | 11,25 | | |
| H Ensenyançes tècnicoprofessionals de grau superior | 5,19 | 1,56 | | |
| J Ensenyança universitària de primer i segon cicle | 13,11 | 8,79 | 6 | 4 |
| L Ensenyança universitària de tercer cicle (doctorat) | 0,79 | 0,26 | 1 | |
| Total | 100% | 100% | 30 | 30 |

Font: INE, EPA 2005TI. Adaptació pròpia.

El mateix fenomen s'observa comparant el nivell d'estudis de les mares i pares (nascuts als voltants de 1950) de matriculats en la Universitat Jaume I. Observem que es tracta de cohorts prèvies a l'expansió educativa femenina viscuda a partir justament de finals dels anys 70.

Taula 61. Nivell d'estudis pares i mares d'estudiants de la Universitat Jaume I 1999 i de Titulats UJI 2000

| | UJI | | Titulats UJI 2000 | |
|---------------------------------------|---------|---------|-------------------|-----------------|
| | Pares % | Mares % | nombre de pares | nombre de mares |
| Sense estudis | 8,45 | 9,47 | 14 | 19 |
| Primaris complets | 47,36 | 55,11 | | |
| Batxillerat elemental o assimilats | 13,98 | 14,06 | 9 | 7 |
| Batxillerat superior o assimilats | 11,33 | 8,07 | | |
| Diplomatura universitària o assimilat | 10,69 | 10,13 | 7 | 4 |
| Títol universitari de grau superior | 8,19 | 3,17 | | |
| Suma | 100,00 | 100,00 | 30 | 30 |

Aspirant, com hem dit ([veg. 5.1.4](#)) a la representativitat analítica i no estadística, és clar que les persones entrevistades provenen d'entorns i grups socials diversos, fet que permet obtenir la panoràmica desitjada. A l'hora de situar-les, elles i les seues famílies en l'espai social, utilitzarem de manera complementària aspectes del seu capital cultural i econòmic que ens ajuden a acabar de perfilar i matisar la seua posició. Es tracta d'alguns indicadors no sistemàtics (no en disposem per a tot el grup entrevistat) de situacions familiars que indiquen nivells diversos de capital econòmic i cultural. D'altra banda, tot i que el nivell d'estudis assolit pels germans, la seua ocupació, el seu coneixement de llengües i altres situacions que es puguen conèixer com les estades o viatges a l'estranger tenen una relació més indirecta amb l'origen social de la persona entrevistada, sí que pot donar una visió general de com és el seu entorn familiar.

Entre aquests aspectes, que formarien part de l'hàbitus de classe (com a capital incorporat), podem destacar els següents fets per part dels pares:

- **Parlar una llengua estrangera.** El simple fet que un baròmetre del CIS indique que només el 10,3% dels pares de les persones entrevistades (espanyols de 18 anys o més) i el 8,1% de les mares parlen una llengua estrangera que, en ordre decreixent és el francès (50,2% dels pares i 58,1% de les mares), l'anglès (42% i 32%, respectivament) i l'alemany (15,2% i 11,8%), indica que és un capital poc freqüent en la nostra societat i, per tant, pot donar un valor de distinció indubtable (CIS, 2010: 14).
- Hàbits familiars d'oci com els **viatges a l'estranger** poden ser també un signe de distinció si ens atenem al fet que, tot i que un 63,4% de ciutadans afirma haver viatjat a l'estranger, el 56,7% entre ells ho fa menys d'una vegada cada dos anys (CIS 2010: 12-13). Cal tenir en compte que un 42% dels europeus afirmaven l'any 2005 que els viatges a l'estranger era el moment principal en què utilitzaven la seua primera llengua estrangera (Comissió Europea, 2006: 19).
- Relació establerta amb **anglòfons** i l'origen d'aquesta relació.
- Portar els fills a una **escola privada o pública**, i el **tipus d'escola**, tant a primària com a secundària. Així, la tria d'una escola cooperativa concertada que fan alguns pares indica un capital cultural i simbòlic diferent dels qui trien una escola regllosa.
- **Inscriure'ls en activitats extraescolars**, i el tipus d'activitats, relacionades amb la criança dirigida ([veg. 2.4.1](#)).

Per part dels mateixos graduats:

- **Criteris per a l'elecció dels estudis** universitaris, amb influència d'aspectes econòmics i pràctics o no, relacionats amb el seu hàbitus (veg. 7.4., sobre els [hàbitus reificadors i aplicats](#)).
- Raons per a la tria dels estudis universitaris a Castelló de la Plana i no en una altra ciutat, relacionades amb el capital econòmic i/o simbòlic familiar i propi.

- Situació econòmica durant els estudis, faenes no qualificades, necessitat de beques, moment i causes de la independència econòmica.
- Comentaris espontanis sobre la falta de diners per part dels mateixos titulats.
- Ús del capital social familiar com a via per a la inserció laboral.

Tots aquests aspectes s'utilitzen per completar de manera impressionista la caracterització del **grup social d'origen** dels entrevistats, que queden situats de la següent manera:

Grup A (classe mitjana-alta): Patricia, Laura, Ramón, Lucas, Eduardo

Grup B (classe mitjana): Piedad, Antonio, Ángeles, Marina, Raquel, Alberto, Anabel, Javier, Salvador, Sandra, David, Carmen, Mónica, Miguel, Manuel

Grup C (classe treballadora): Blanca, Gema, Susana, Maribel, Sergio, Begoña, María, Jordi, Rubén, Ignacio

Aquesta classificació és poc fina i simplista per tal com esborra en alt grau la composició dels capitals de cada grup i permet només veure'n el volum aproximat. A més, es tracta d'una imatge fixa, que no permet observar els canvis en el volum i la composició dels capitals familiars. Sembla vàlida, però, com a punt de partida.

D'acord amb els plantejaments de Pierre Bourdieu i el model establert a *La Distinció*, podem recuperar la complexitat de les posicions i descriure visualment l'espai social de les persones entrevistades donant un valor als capitals culturals i econòmics de què disposen. Així, ordenem el nivell d'estudis dels pares (en concret, del pare), indicador principal del capital cultural, entre 1 (estudis primaris) i 5 (estudis superiors de tercer cicle). Utilitzem l'ocupació com a indicador bàsic del capital econòmic i li atorguem també un valor entre 1 (obriers especialitzats i no especialitzats) i 5 (empresaris amb assalariats). La suma dels capitals ens dóna el volum global, mentre que la posició més a la dreta o a l'esquerra de l'espai dependrà de l'operació de resta entre els valors de tots dos tipus.

Gràfic 49. Grups socials i espai social, Grup Titulats UJI 2000.

| << + capital cultural | | | | + capital econòmic >> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------------|--|--|--|----------------------------|--|--|--|-----------------------------|--|--|--|------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|------------------------------------|--|--|--|---|--|--|--|
| DOMINANTS DOMINATS | | | | Capital total + | | | | DOMINANTS DOMINATS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | 3 | | | | 2 | | | | 1 | | | | 0 | | | | 1 | | | | 2 | | | | 3 | | | |
| 9 | | | | | | | | | | | | Ramón | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | Lucas | | | | | | | | Eduardo Laura | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | David Carmen Patricia | | | | | | | | Mónica Marina | | | | | | | | | | | | | | | |
| cap. cultural + cap. econòmic | | | | 6 | | | | | | | | Ángeles | | | | | | | | Miguel | | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | Sandra Raquel Javier | | | | | | | | | | | | Salvador | | | | Piedad Antonio Alberto Anabel | | | | cap. cultural - cap. econòmic + | | | | | | | |
| 4 | | | | Manuel | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | Begoña Sergio | | | | | | | | | | | | Maribel Blanca Jordi Gema María Ignacio | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | | | Rubén | | | | Susana | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| DOMINANTS DOMINATS | | | | | | | | | | | | Capital total - | | | | | | | | DOMINANTS DOMINATS | | | | | | | | | | | |

Elaboració pròpia, Grup Titulats UJI 2000

Si fem la traducció d'aquest espai a la terminologia marxista tradicional, observem com el nostre espai social queda ocupat per quatre grups, que reflecteixen volums, però també composicions diferents de capitals.

Gràfic 50. Grups socials Titulats UJI 2000

| | | | | | | | |
|----------------------------|--|-----------------------------|--|------------------|--|--|--|
| CLASSE MITJANA ALTA | | | | Ramón | | | |
| Lucas | | | | Eduardo Laura | | | |
| NOVA CLASSE MITJANA | | David Carmen Patricia | | | | Mónica Marina | |
| Sandra Raquel Javier | | | | Ángeles | | Miguel | |
| | | | | | | VELLA CLASSE MITJANA | |
| | | | | | | Salvador | |
| | | | | | | Piedad Antonio Alberto Anabel | |
| Manuel | | | | | | | |
| Begoña Sergio | | CLASSE TREBALLADORA | | | | Maribel Blanca Jordi Ignacio María Gema | |
| | | | | Rubén | | Susana | |

Elaboració pròpia, Grup Titulats UJI 2000

La terminologia utilitzada aquí no s'adequa exactament a la de Pierre Bourdieu, que posa èmfasi en el concepte de dominació. Utilitzant la terminologia de Bourdieu observem els grups dominants

dominants (que correspondrien aproximadament a la classe mitjana alta del nostre quadre), dominants dominats (nova classe mitjana), dominats dominants (vella classe mitjana) i dominats dominats (classe treballadora).

5.1.6 Entrevistes realitzades

Com a resum numèric, després del contacte inicial amb una seixantena de persones, s'han dut a terme un total de 39 primeres entrevistes en profunditat d'una durada al voltant d'una hora. El període d'entrevistes es va allargar entre 2005 i principis de 2008 per circumstàncies personals i per la dificultat de localitzar totes les persones amb el perfil desitjat. D'aquestes 39 entrevistes se n'han seleccionat 30 com a les que complien de manera més estricta les condicions establertes, mantenint, però, una certa flexibilitat. Pel que fa a les altres 9, s'han buidat i analitzat com a complementàries. S'han considerat complementàries les entrevistes que, tot i tenir el perfil desitjat, superaven el criteri de saturació i apareixien com a repetitives; igualment, aquelles en què el discurs de l'entrevistat era poc lliure i es creava la sensació d'aplicació d'un qüestionari. També s'han desestimat les persones que treballaven fora de la província de Castelló, a pesar del seu interès en relació amb els usos de la llengua anglesa, per la dificultat de caracteritzar el camp empresarial.

No s'ha pogut aconseguir una homogeneïtat absoluta entre les entrevistes seleccionades a causa, sobretot, del baix nivell d'anglès d'algunes de les persones; en alguns casos, per la sobrequalificació laboral i, en un cas, per l'origen geogràfic del titulat. A més, la mala qualitat d'alguns enregistraments inicials també ha fet més difícil el tractament de la informació.

Entre les dificultats importants de localització de persones amb el perfil desitjat, ha estat especialment alta la de trobar titulats d'Empresarials amb un bon nivell d'anglès. Per bé que s'han fet contactes amb una quinzena de persones, en tots els casos en què s'ha parlat amb el titulat o titulada de l'UJI, les dades repetides han estat el molt baix nivell d'anglès i la nul·la necessitat d'aquesta llengua en la carrera professional de la persona titulada.

Pel que fa al **nivell d'anglès**, doncs, l'objectiu inicial que totes les persones entrevistades tingueren un nivell B2.1 com a mínim del MECR (referència actualment indiscutida en el camp de la formació lingüística, tal com hem vist en l'apartat 3.3)) ha quedat rebaixat per la dificultat del contacte, ja que la investigació no podia partir de dades generals de cap població inicial. Ha calgut ser flexibles també amb el moment en què s'assolia el nivell d'anglès exigint per la investigació, en comprovar que molt poques persones tenien un nivell intermedi en el moment de la seua graduació.

Tenint en compte que es volia fer l'anàlisi a partir del seu capital lingüístic incorporat, ha calgut també prendre una decisió sobre com es valorava el nivell entre totes les possibilitats existents. Per bé que l'autoatribució és el punt de partida de moltes enquestes i estudis, ha semblat en aquest cas, des de la meua experiència professional, que calia valorar l'autoatribució en el context del capital simbòlic dels aprenents/parlants més que no utilitzar-la com una variable independent fonamentadora de l'anàlisi.

Una volta s'havia desestimat aquesta opció, la dada més fiable és el capital institucionalitzat de què disposa cada persona, és a dir, els seus diplomes de coneixement d'anglès. Més enllà del reconeixement i acceptació de cada diploma, sotmesos a envits que hem observat en la descripció del camp de la formació lingüística mundial i espanyol, cal recordar que el coneixement d'una llengua no roman immutable al llarg del temps. Per tant, era també important tenir en compte el moment d'obtenció del diploma.

Finalment, era central no excloure les persones amb un alt capital incorporat que no disposen de diplomes que l'acrediten. S'ha optat, doncs, per remetre's al criteri d'autoritat que l'exercici professional de l'avaluació en el camp de les llengües estrangeres permet a l'autora de la recerca. En cada cas s'han tingut en compte els diplomes assolits, el moment de la seua obtenció, els usos habituals recents de la llengua anglesa, els comentaris personals i les possibles expressions en anglès que han sorgit al llarg de l'entrevista. Per bé que en un estudi sociolingüístic més centrat en els usos hauria estat important conèixer també les diferències entre les quatre habilitats tradicionals en formació i avaluació lingüística (expressió escrita i oral, comprensió lectora i oral), en aquest estudi s'ha optat per fer una valoració conjunta.

D'acord amb la suma d'observacions descrita, es pot afirmar que les persones entrevistades tenen els següents nivells aproximats en el moment de l'entrevista:

Taula 62. Nivell de competències en anglès, Grup Titulats UJI 2000.

| Nivells Marc Europeu Comú de Referència | A2 | B1 | B2.1 | B2.2 | C1-C2 |
|---|------------------|--|---|--------------------------|--|
| Persones | Marisa Anabel | Patricia Raquel Sandra Maribel Carmen Javier María | Ramón Laura Miguel Sergio Piedad Blanca Jaume Antonio Rubén Salvador Ignacio Ángeles Manuel | Gema Mónica Susana | Lucas Eduardo Begoña Alberto David |

veg. Taula 1

5.2 Entrevistes i anàlisi de dades

Per a les dades bàsiques de què disposem, és a dir, les entrevistes dutes a terme, el primer moment de captació del discurs és la mateixa **transcripció de les entrevistes**. L'autora de la tesi ha actuat com a entrevistadora i és qui ha fet la transcripció, no tan sols per motius pràctics sinó perquè es tracta d'un moment en el qual s'activen per un costat tots els dispositius de memòria que poden complementar la informació recollida lingüísticament i, per l'altre, es dona la màxima atenció al text produït en cada entrevista. L'obligació de fer esment a totes les paraules pronunciades obliga a centrar l'atenció en els detalls i suggereix connexions significatives que no apareixen altrament.

Es va optar per una transcripció que transforma l'entrevista en un estil més escrit i formal, que evita les repeticions, dubtes i connectors característics de la llengua oral (Kvale, 1996: 170), per tal com no es volia fer una anàlisi lingüística del discurs en sentit estricte, sinó una anàlisi del contingut de les entrevistes. Tanmateix, no s'han fet resums ni condensacions i s'han transcrit les repeticions d'idees tal com apareixen en el text oral de les entrevistes. De la mateixa manera, s'ha adaptat estilísticament el text original per tal d'obtenir un text gramaticalment i ortogràficament correcte en valencià o castellà, i s'han eliminat la majoria de vulgarismes i col·loquialismes.

Les entrevistes en què es basa aquest treball són bàsicament factuais, no narratives. Tanmateix, ens movem sempre en l'àmbit de les percepcions i representacions, ja que la matèria primera per establir les

relacions entre conceptes és el discurs dels entrevistats. Aquest discurs és la via i a la vegada el filtre d'accés a la realitat que volem conèixer. Hi ha tres eixos que es fan presents als entrevistats amb un fil cronològic que els ajuda a ordenar-los: l'itinerari educatiu, el professional i el de l'adquisició de l'anglès. Són els tres eixos visibles en el guió mateix de l'entrevista (veg. Annex III). A partir d'aquestes categories inicials, hi ha hagut un pas cap a les **categories teòriques** que es desprenen dels plantejaments de Bourdieu i que permeten una comprensió més profunda dels processos en joc. Per tant, **en la codificació** ha calgut sobretot passar de la lògica de l'entrevista, una lògica cronològica centrada en un eix temporal amb dues dimensions, la dimensió educativa (aprenentatge lingüístic) i la professional (usos de la llengua), a la lògica de l'anàlisi, centrada en els conceptes teòrics seleccionats com a bàsics: camp, capital (conceptes estàtics) i hàbitus, estratègies i trajectòries (conceptes dinàmics).

S'ha intentat arribar a la postura analítica que busca produir metòdicament el sentit a partir de l'explotació de les entrevistes d'investigació, superant la postura il·lustrativa i la restitutiva (Verd, 2001: 33). Es tracta d'interpretar les informacions a partir del sentit del discurs tal com ha estat formulat pels subjectes entrevistats, de manera que les unitats seleccionades no siguin només il·lustracions de la teoria proposada o restitucions del discurs original, sinó que contribuïssin a construir la panoràmica desitjada. El fet de considerar cada subjecte com una aproximació a un tipus ideal fa que la metodologia s'aproxime a la dels estudis de casos, amb un examen detallat, profund i sistemàtic de totes les dades obtingudes sobre cadascú.

Aquest pas, extremament complex en alguns casos, s'ha dut a terme gràcies a la construcció d'un **model d'anàlisi** similar al de Bonal (2003) per tal de captar les lògiques de l'aprenentatge i ús de la llengua anglesa, i fer-ho des d'una perspectiva sociològica, tenint en compte tant les posicions socials com les disposicions individuals i col·lectives. Cal considerar la rellevància de l'origen de classe dels individus i la seva socialització per a entendre què hi ha en la base de la construcció de sentit i significat que els subjectes atorguen a la seua relació amb la llengua anglesa. Entendre els aprenentatges i usos de la llengua anglesa "implica forçosament disposar d'un enfocament polièdric, que posa en relació les determinacions col·lectives i les decisions personals, les jerarquies socials i les experiències individuals" (Bonal, 2003: 11-12). Per poder dur a terme l'enfocament polièdric esmentat, l'aspecte metodològic fonamental en aquesta investigació ha consistit a construir un **quadre** d'anàlisi que ens permetera fer alhora una lectura sistemàtica de les entrevistes realitzades i la triangulació de les informacions qualitatives compilades.

Per evitar el risc de ser poc rigorosos, s'ha codificat la informació obtinguda a través de les entrevistes en un sistema integrat de variables i categories que partien dels conceptes teòrics generals fins arribar als indicadors i als valors de les variables que apareixien a partir de l'anàlisi dels fragments seleccionats com a pertinents per a l'indicador del concepte en qüestió. Amb l'objectiu de realitzar una lectura *situada* de les estructures de sentit dels individus, la categorització de la informació ha quedat acompanyada amb els fragments d'entrevista d'on emergeix aquesta informació (Bonal, 2003: 13-14). Alhora, el quadre incloïa una part inicial amb la informació objectiva bàsica que categoritzava els individus. Així es codifiquen de manera complementària i sempre accessible tant els discursos que recullen i organitzen les experiències viscudes relacionant-les amb circumstàncies concretes com els discursos que es refereixen directament a conceptes genèrics i les seues relacions entre ells, de manera que és possible després comparar i generalitzar.

Finalment, assenyalem que les dades obtingudes amb les tècniques complementàries no exigeixen cap anàlisi, per tal com se seleccionen des dels documents o taules estadístiques d'origen amb l'únic criteri

de la pertinència i rellevància, a fi de millorar el control de la qualitat del resultat final, i no són objecte de cap elaboració posterior.

5.2.1 Determinació i codificació de les unitats de registre

Cal observar en primer terme que "l'anàlisi dels discursos en els seus usos sociològics no és una anàlisi interna de textos, ni lingüística, ni psicoanalítica, ni semiològica; no s'hi busca trobar qualsevol tipus d'estructura subjacent de l'enunciació, ni una sintaxi combinatòria que organitze unitats significants elementals, siga en l'expressió simbòlica o en la clau d'interpretació que siga. Més aviat el que es tracta de realitzar és la **reconstrucció del sentit dels discursos** en la seua situació –micro i macrosocial-d'enunciació" (Alonso, 1998: 188). S'intenta aplicar "un model de representació i de comprensió del text concret en el seu context social i en la historicitat dels seus plantejaments, des de la reconstrucció dels interessos dels actors que estan implicats en el discurs" (Alonso, 1988: 188^{cdx}).

Després de fer la transcripció exhaustiva de tots els continguts de les entrevistes, utilitzem com a unitats de registre les més reduïdes possibles amb la idea central de recollir tota la informació sense deixar cap detall. Tenim en compte, però, que aquestes unitats siguen suficientment grans per permetre una interpretació contextual (intratextual i extratextual) del significat. El context extralingüístic es refereix als referents socials personalitzats, a la posició de l'entrevistat en el conjunt de les relacions socials i a les condicions materials en què es realitza la producció del seu discurs. El context intralingüístic, per la seua banda, fa referència a la posició dels enunciatos en el conjunt i en els temes evocats per l'entrevistadora (Verd, 2001: 220). En alguns casos cal incloure notes perquè el context siga clar.

La identificació d'aquestes unitats es fa, en primer terme, relacionant variables definides amb fragments. En segon terme, la cerca de paraules clau com 'EOI', 'professors', 'amics', 'viatges', 'empresa' dona resultats significatius. Tanmateix, alguns conceptes són més relacionables amb paraules clau que altres. Si abordem el capital cultural institucionalitzat, per exemple, moltes vegades és suficient buscar paraules com 'escola', 'institut', 'universitat' o 'assignatura' per localitzar ràpidament el tipus de capital disponible. En canvi, per situar els tipus d'hàbitus que manifesten els entrevistats, l'anàlisi no pot ser inferior al paràgraf o resposta completa a una pregunta de l'entrevistadora. No podem dir, per tant, que la unitat d'anàlisi siga la paraula (Conde, 2009: 23). D'altra banda, un mateix paràgraf pot tenir relació amb més d'un concepte.

A partir d'aquestes unitats anem trobant categories intermèdies progressivament, fent un viatge d'anada i tornada constant des dels conceptes, dimensions i indicadors del marc teòric central fins als fragments dits per les persones entrevistades, passant per les categories i unitats provinents dels estudis sobre inserció laboral i/o de la lingüística aplicada. La codificació d'un nou fragment en el quadre d'anàlisi implica saber quina és la dimensió i concepte que l'expliquen millor i, per tant, haver de completar en alguns casos el marc conceptual previ. Els aspectes prèviament definits han fet el pas des del sentit comú a la conceptualització de Bourdieu i ha calgut trobar indicadors per als seus conceptes; ahora, en les entrevistes n'han aparegut de nous. Ha calgut anar a buscar quin concepte de Bourdieu els explica millor, fet que ha creat un diàleg constant entre les dades i els conceptes teòrics.

Tenint en compte que aquest projecte no busca altra cosa que oferir una panoràmica el màxim d'àmplia possible, cada entrevista té un valor sumatori i totes les entrevistes són complementàries entre elles. L'objectiu final de l'anàlisi de dades és l'obtenció d'una representació organitzada del màxim possible del discurs per tal de no caure en el perill de veure molts arbres però no veure el bosc. Per tal de veure

aquest bosc, és a dir, contrastar les hipòtesis en el seu sentit general i amb el màxim de detalls possibles, cal anar fent i refent el camí de les dades als conceptes, de manera que s'obtinguen **jerarquies conceptuais**, no en forma de cadena sinó en forma d'arbre.

S'ha tingut sempre en compte que el millor sistema de codis és el que millor ajuda a la interpretació final de les dades, per la qual cosa s'ha fet i refet contínuament sense prendre's mai com a definitiu, en un joc continu amb les categories teòriques, que han requerit també un procés específic de recerca i sistematització per al qual s'ha utilitzat tant la inducció com la deducció (Galán, 2006: 18-19). La unitat de registre resultant més habitual és aquella que, en un text escrit, correspon a un paràgraf, ja que ofereix una unitat temàtica basada en la coherència verbal establerta per l'entrevistat/da a un conjunt d'oracions. Cada codi establert és una cadena que, partint dels conceptes definits en el marc d'anàlisi, inclou i assumeix els termes utilitzats pels entrevistats. Hem d'observar que una part dels codis assignats no es corresponen amb cap de les categories de partida, ja que es tracta de conceptes o subconceptes sorgits després de l'establiment del marc teòric previ, que ha calgut adaptar en conseqüència. Així, l'anàlisi de cada unitat de registre consisteix en la recerca del tema central del fragment. L'assumpció dels termes efectivament apareguts en la conversa dins dels codis previstos o altres de nous precedeix l'objectiu final de generalització, al qual s'arriba mitjançant la reducció de dades. L'explicitació de tota la cadena permet conservar la proximitat a les dades empíriques. D'una banda, la generalització permet donar un suport ferm al discurs teòric, però, per l'altra, cal fer explícit el procés d'assignació, és a dir, la relació entre els valors de les variables, els indicadors i les dimensions dels conceptes per evitar una anàlisi poc fina i excessivament simplificadora (Verd, 2001: 223).

QUARTA PART

6 Capitals i aprenentatge d'anglès

Es presenten en la quarta part els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi de dades, intentant mostrar en tot moment la relació entre aquestes dades i les hipòtesis establertes a partir del marc conceptual. Aquesta part viatja per tant, en tot moment, dels conceptes teòrics a les dades, que queden reflectides en cites. La funció de les cites és presentar el panorama visualitzat, il·lustrant i també ampliant els resultats de les hipòtesis. Cal llegir-les, doncs, més que com a confirmacions del que s'afirma teòricament, com a concrecions i ampliacions del que es diu en general.

Abordem en aquest primer capítol de la quarta part la relació entre els capitals disponibles i l'aprenentatge de la llengua anglesa. Entre els diversos tipus de capitals identificats (veg. [2.1](#)), és el capital cultural, en totes les seues formes, el que ens pot donar una informació més directa, ja que el capital objecte d'aquest estudi, la llengua anglesa, en forma part destacada des de la nostra perspectiva. El capital social, entès com a via d'accés al capital cultural, també serà molt rellevant per als nostres interessos.

És evident, d'altra part, que el capital econòmic té certa influència per a l'aprenentatge de l'anglès des del moment en què es descarta que aquest aprenentatge pugui tenir lloc de manera central en el context de l'educació reglada gratuïta i, per tant, té sempre un cost econòmic. Tanmateix, el nostre coneixement de l'entorn ens ha fet adoptar com a premissa inicial el fet que aquest capital juga només un paper complementari al de la resta de capitals. Per altra part, seria necessari disposar de dades més concretes per poder assenyalar les diferències més exactes de capital econòmic entre els nostres entrevistats i les conseqüències que aquestes diferències poden comportar. Les observarem en l'anàlisi dels altres tipus de capital, però sempre de manera complementària.

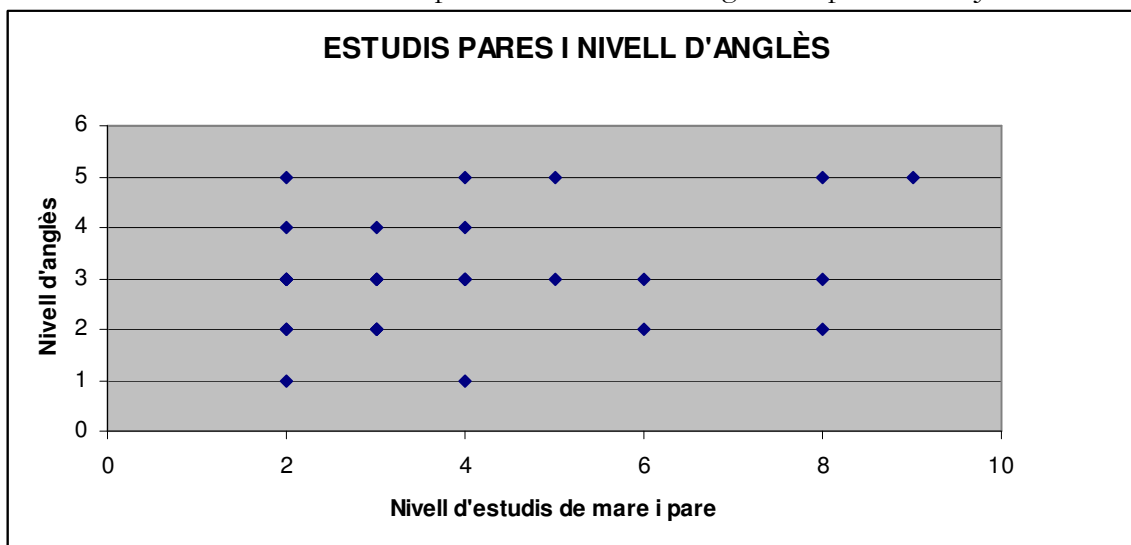
6.1 Capital cultural

Tal com hem assenyalat, analitzarem el capital cultural de què disposen els entrevistats en les seues dues vessants bàsiques, l'heretat o familiar i l'adquirit pels protagonistes al llarg de la seua vida. En tots dos casos, observem el capital incorporat (manifestat sobretot en els hàbitus) i el capital institucionalitzat. Deixarem de banda el capital objectivat, sobre el qual no disposem de dades i sembla actualment poc rellevant per al nostre objecte d'estudi.

6.1.1 Capital cultural heretat o familiar

Els indicadors més directes de què disposem per valorar el capital cultural familiar són el nivell d'estudis de mare i pare, i la seua activitat professional. Pel que fa al nivell d'estudis, si donem un valor progressiu al nivell d'estudis assolit per part dels pares, sumem la xifra equivalent al nivell d'estudis acabat per mare i pare (la xifra final, per tant, és un màxim de 10) i el relacionem amb el nivell de llengua anglesa, podem observar que hi ha una certa relació entre tots dos capitals culturals, el familiar i l'adquirit de nou.

Gràfic 51. Estudis pare i mare i nivell d'anglès Grup Titulats UJI 2000



Estudis pare i mare: 1. primaris, 2. secundaris 1r cicle, 3. secundaris 2n cicle, 4. universitaris, 5. 3r cicle
 Nivell d'anglès segons el MECR: 1=A2; 2=B1; 3=B2.1; 4=B2.2; 5=C1-C2 (veg. Taula 1).

Tanmateix, seria necessari disposar d'una mostra mínimament representativa per confirmar la tendència que apareix en el nostre quadre, plantejat qualitativament. En tot cas, i per a les persones nascudes al voltant de 1975, és clar que es poden trobar casos en els dos extrems, de pares amb un nivell molt baix d'estudis i fills que tenen un alt coneixement d'anglès (cas d'Alberto) com el de pares amb un nivell elevat i fills que saben molt poc anglès (cas de Carmen, per exemple).

Per la seua part, el fet que la mare tinga un nivell d'estudis secundari o superior no té una relació directa amb un domini més alt de l'anglès per part dels fills, cosa que podríem esperar si tenim en compte que el nivell d'estudis de la mare es correlaciona amb l'èxit educatiu en general. Trobem només un cas, el d'Eduardo, en què hi ha una **transmissió** directa del **capital cultural incorporat** que suposa la llengua anglesa per part de la seua mare.

Eduardo - Sé que cuando íbamos al instituto la gente estaba muy verde y yo sabía inglés porque mi madre era profesora de inglés; durante unos años fue profesora de inglés. A mí, desde más o menos pequeño me empezaba a dar cursos... Durante el año, con mi madre al menos hasta que tenía quince años... En mi casa. Era profesora particular: daba inglés, francés y no me acuerdo qué más.

La competència de la mare en anglès és una característica molt aïllada si tenim en compte l'època i l'entorn, i considerem a més que era una competència complementària a les seues qualificacions professionals en el camp de la salut.

Eduardo - Mis abuelos, cuando mi madre era pequeña, la enviaron un año, me parece, a los Estados Unidos, y un año a Suiza, lo que era súper poco frecuente.

Tot i que no tenim més informació sobre els capitals familiars de la mare d'Eduardo, aquestes simples dades ens fan pensar que havien de ser prou grans, tant el capital econòmic com el cultural i el simbòlic. Decidir que una filla fera una llarga estada a l'estranger, en el context espanyol dels anys 50, era totalment excepcional i gens característic de la gran majoria de grups socials.

El cas de Lucas és prou més característic de grups socials amb un **alt capital cultural**. Potser per la seua edat (nascut el 1981, és dels entrevistats més joves), però sobretot pel seu origen social, en el cas de

Lucas s'observa que aprendre anglès no és directament una transmissió del capital familiar, però sí una adquisició/inversió considerada molt important i controlada per la família.

De fet, en les generacions i en l'entorn que aborda aquesta tesi, no hi sol haver transmissió. És a dir, amb l'excepció que hem vist d'Eduardo, no hi ha cap coneixement de la llengua anglesa entre persones nascudes al voltant dels anys 1950 (pares de les persones entrevistades) a la Plana de Castelló, siga quin siga el seu nivell de capitals, el seu grup social o la seua activitat professional. Cal observar que aquesta situació és possiblement diferent de la que s'esdevé entre grups socials més elevats, en altres països¹¹⁷, en èpoques posteriors i potser també en capitals més grans. Aquest coneixement té molta relació amb l'evolució del paper de l'anglès en els diversos espais socials mundials. En el nostre cas, la llengua anglesa ha passat a formar part del capital de les persones entrevistades (per això serà molt interessant estudiar què s'esdevé amb el coneixement de l'anglès entre els fills d'aquesta generació) sense que haja format part del capital familiar.

Per la seua edat, doncs, i per l'estructura de capitals d'origen, Lucas és l'única persona entrevistada que ja tenia un molt bon nivell d'anglès en el moment d'acabar la carrera universitària (segurament, un C1 d'acord amb el MECR, és a dir, un nivell avançat) per mitjans externs a l'adquisició familiar natural. Provenent d'una família amb un capital cultural d'origen molt important, els pares (professora de secundària i professor universitari) van considerar bàsic convertir els seus capitals econòmic i social en un capital lingüístic per als seus fills:

Lucas - *Al principi, la base és la mateixa: començar en una acadèmia, després a Irlanda, anant-hi uns quants anys; primer a Espanya, en immersió, després a Irlanda, després a Anglaterra. Això ho tenim els dos [germans] igual.*

El seu pare havia tingut l'experiència de necessitar i aprendre una llengua estrangera per al progrés professional (per a la seua disciplina, en el seu cas va ser l'alemany el que va aprendre) i, basant-se en el seu propi coneixement del món, va prendre decisions que manifesten un hàbitus molt aplicat i calculador perquè l'aprenentatge siga efectiu:

Lucas - *Mon pare és professor... A més, té la particularitat d'haver emigrat per estudiar, va estar a Alemanya estudiant tota la carrera. I tot el doctorat, el va fer allí també. Va estar 7 anys vivint a Alemanya. Aleshores clar, ell és molt conscient de la necessitat d'idiomes.*

Disposar d'un alt volum de capitals familiars no té conseqüències directes, en l'època i entorn que estem estudiant, per a l'aprenentatge de l'anglès. És la combinació de tipus concrets de capitals culturals i simbòlics, amb el suport d'un mínim capital econòmic necessari, el que concreta la influència en un sentit o altre. Entre tots els titulats entrevistats, Ramón, titulat en Dret i en Humanitats, és segurament el cas més clar de reproducció social, ja que, en acabar els estudis de Dret, es va incorporar al despatx familiar on treballen tant el seu pare com la seua mare. Per bé que la família de Ramón no pertany a les velles classes mitjanes sinó a les noves (en què el paper del capital educatiu és molt més important), per tal com el seu pare és també advocat i la seua mare és graduada social, la posició dels seus pares respecte de l'aprenentatge d'anglès no és tan definitiva com en altres situacions, ja que els camps on actua la seua família estan molt menys globalitzats que el camp acadèmic, on actua el pare de Lucas, per exemple. Així, els seus coneixements d'anglès són més aviat resultat de capitals socials familiars i propis que de capitals culturals directament heretats.

¹¹⁷ Un bon exemple és el de Nogueira i Aguiar (2003), que parlen de les classes mitjanes i altes actuals al Brasil, classes més cosmopolites i anglicitzades fins a cert punt de fa temps.

En el cas de Patricia, l'alt capital cultural patern en forma de coneixements i interès per la música, combinat amb l'hàbitus de la criança dirigida, ha fet que ella dedicara molt temps a objectius musicals i no a la incorporació de la llengua anglesa, fet que ens força a recordar que no és el volum allò important, sinó el tipus exacte de capital de partida.

Patricia – *Siempre he ido al conservatorio. Al hacer esa actividad extraescolar, nunca he tenido tiempo de hacer [otras cosas], de apuntarme a una academia de inglés... Todo lo que es... las asignaturas del conservatorio de música. Voy allí desde muy pequeña y nunca he tenido más horario para hacer otras cosas...*

ET – *Así como me has dicho que has ido siempre al conservatorio, sería al principio porque a ti te gustaba mucho.*

Patricia – *No, no. Porque a ellos...*

ET – *Tu familia pensaba que era un aprendizaje útil.*

Patricia – *Sí, sí. Ellos querían que estudiara. Claro, cuando empiezas tienes 7 años. En esos momentos no tienes tú... [mucho capacidad de decisión]... Sí, estuve unos doce o trece años en el conservatorio. Y porque me lo quise dejar, que podía haber seguido, porque no había terminado.*

Quant al fet que les **mares** tinguen una **ocupació independent** (fet que, com hem vist en 5.1.5, només té lloc en nou casos), és molt rellevant per al tipus de capital cultural que es transmet des de la família, però no té cap relació directa amb el nivell d'anglès que s'assoleix, ja que aquest no sol ser un objectiu educatiu central. En el cas de Begoña, el treball remunerat i qualificat de la mare pot ser un factor que explique l'interès i la preocupació per la formació de la filla. Begoña parteix d'una posició social d'origen relativament dèbil (el seu pare treballava en una empresa de transports i la seua mare era patronista industrial; tots dos tenen un nivell d'estudis secundaris d'orientació professional) en què sembla que el capital cultural heretat és prou baix i l'econòmic no és especialment abundant. Tanmateix, la voluntat familiar de centrar els seus esforços en el sistema educatiu, al qual es dona un valor bàsic com a mitjà d'ascens social, juntament amb un hàbitus de superació, fan que Begoña siga un cas paradigmàtic en què l'escola serveix per a millorar la igualtat d'accés a recursos i oportunitats. És destacable que la iniciativa no fóra dels pares, però li van donar en tots els moments tot el suport necessari.

Pel seu costat, el procés d'aprenentatge de Gema mostra la migradesa del capital familiar de què disposava, que es manifesta, entre altres coses, en els centres educatius als quals va assistir, tots públics i cap amb un prestigi o reconeixement particular. El seu coneixement d'anglès es va sumar a altres capitals culturals institucionalitzats, tots ells aconseguits en el sistema escolar. El seu aprenentatge de l'anglès no és deutor de cap capital familiar, econòmic, social o cultural. Tant si és per falta de recursos econòmics com simplement perquè als seus pares no se'ls va acudir mai que fóra una bona idea fer activitats extraescolars, el fet és que Gema no va anar mai a acadèmies o a l'estranger fins a l'adolescència. Sí que va anar a l'estranger ja durant el seu doctorat com a inversió personal en un procés de consolidació d'un futur laboral. En tot cas, no va anar a cap país anglòfon sinó a Alemanya, per qüestions directament relacionades amb el Dret.

De manera complementària, el projecte es va plantejar si els hàbits familiars que poden comportar un capital incorporat i, en concret, els **viatges** a l'estranger, havien pogut tenir alguna repercussió en l'aprenentatge de l'anglès de les persones entrevistades. Tot i que és cert que quatre persones amb un nivell intermedi o superior han viatjat amb la família de petits, cap d'elles no reconeix els viatges com a centrals en el seu procés, sinó com a part molt complementària.

Per un costat, Laura hi dona un cert valor:

ET - *¿Tú crees que ha influido tu familia en lo de aprender inglés?*

Laura – *En lo de aprender inglés... sí. Siempre nos han motivado a aprender idiomas. Mi padre hablaba muy bien francés y por cuestiones de curiosidad personal ha estudiado inglés. Siempre hemos visto en casa motivación por los idiomas, también hemos viajado desde muy pequeñas... desde que yo tengo nueve años que viajábamos un mes al extranjero. Entonces te das cuenta que o bien era el francés, o bien el inglés o bien el alemán, los idiomas son importantes. A lo mejor indirectamente, a lo mejor nunca nos cogieron y nos dijeron: "te llevo a la academia, te obligo a ir". No es que nunca me hayan llegado a obligar a hacer nada. Pero indirectamente...*

Per l'altre, Piedad no troba que foren gens rellevants:

Piedad – *Sí, hem anat a l'estranger amb la meua família. A més, no sé com ens enteníem. [Anàvem] moltes vegades a soles. No sé com ens enteníem. M'imagino que no anàvem a països... bé, anàvem a Itàlia, a Portugal, a França, a països amb unes llengües més... Ma mare parla francès. Però no anglès.*

Els viatges a l'estranger, amb la família i propis, és capital que Piedad dóna per descomptat. Les competències lingüístiques necessàries per a aquest viatges són d'un nivell baix i no la van fer adonar de la importància de l'anglès en altres nivells. L'ha vista quan ha comprovat que és important per a les relacions professionals internacionals. Piedad estableix una diferència molt important entre els nivells i els usos de l'anglès: distingeix entre allò que necessiten els turistes, que no valora, i l'anglès professional complex, d'un nivell molt superior. Semblaria, doncs, que els viatges familiars a l'estranger només poden contribuir a la millora del nivell d'anglès si van acompanyats d'un capital simbòlic important (la consciència sobre el seu valor) i d'altres iniciatives familiars.

El mateix es podria dir de la relació familiar de Mónica:

Mónica – *Tinc família en Anglaterra... Sí, mon tio, el germà de m'abuelo, va anar a Anglaterra, es va casar amb una anglesa. Ell i la dona van tindre fills i se'n van venir a viure ací, però després se'n van tornar a Anglaterra. El fill d'ells, també casat amb una anglesa, està allí, té la seua família, les seues filles i sempre [tenim] molt de contacte. I sempre m'havia agradat...*

ET – *Però anar allí, passar una temporada amb ells?*

Mónica – *Ells sempre vénen, tots els anys. Sí que vam anar a la boda de la filla.*

Mónica ha millorat substancialment el seu nivell d'anglès després de la titulació i per necessitats laborals, per la qual cosa semblaria que la falta de consciència sobre el recurs de què disposava va ser determinant a l'hora de reduir-ne el valor. El simple fet que no pensara viatjar a Anglaterra per a millorar les seues competències indica que, per a ella, les relacions familiars i l'aprenentatge d'anglès eren qüestions no relacionades.

Pel que fa als viatges personals propis de vacances curtes, en època juvenil i adulta, es poden entendre també com un capital incorporat que podria ser complementari i motivar per a l'aprenentatge i pràctica de la llengua anglesa. De fet, quasi tots els entrevistats (24 persones) afirmen viatjar a l'estranger. Tanmateix, si bé és cert que tots diuen que se solucionen la vida en anglès, també reconeixen que el nivell d'anglès que necessiten és molt limitat i, de vegades, nul (quan altres companys de viatge actuen com a interlocutors). Per tant, el paper d'aquests viatges com a motivadors de l'aprenentatge de llengües es pot posar en qüestió passat un cert nivell molt bàsic, que és el que tenen encara algunes de les persones entrevistades, com Patricia:

Patricia – *Hombre, viajando sí que me doy cuenta de que necesito aprender más, porque me cuesta mucho expresarme. Entonces me doy cuenta de que tengo que seguir intentando mejorar esto, porque estoy muy verde. De eso sí me doy cuenta... El inglés básico de comprar algo, de poder preguntar hacia dónde tienes que ir para encontrar tal sitio, lo típico de un turista, vamos.*

D'altra banda, en més d'una ocasió apareixen els **capitals incorporats dels germans** com a factors influents en l'adquisició de capitals per part de les persones entrevistades o a l'inrevés. Com a capitals incorporats, observar-los no implica adquirir-los, però conèixer-los dóna eines de valoració i imitació, si s'escau.

Maribel – *A lo mejor porque tengo hermanos más mayores y también estuvieron en la Escuela Oficial, y como que sigues un poco el hilo de lo que han hecho.*

Carmen – *Sí, el meu germà va estar a Suècia amb una beca Erasmus i la meua germana a Amsterdam, i també parlava anglès. De fet, ara la meua germana està a Londres i jo, la setmana que ve, me'n vaig a veure-la.*

En el cas de Begoña, és el seu capital social el que es converteix en factor d'aprenentatge per al germà:

Begoña – *Mi hermano habla inglés bastante bien para lo poco que ha hecho. Él ha hecho como yo, hasta el bachiller con la profesora de refuerzo... En mi casa hay mucha circulación de gente extranjera por mi: belgas, franceses, alemanes... Tengo mucho movimiento de gente en casa. Está habituado y la verdad es que habla inglés bastante bien.*

En general, el capital en llengües estrangeres dels diversos membres de la família ens dóna informació sobre el capital familiar global i té efectes positius, encara que siguin molt indirectes. En el cas de Mónica es poden entreveure tendències per al futur que indiquen un canvi generacional important:

Mónica – *Ara tinc un nebotet de la família del meu home, viu ací davant, té cinc anys, i va començar al mateix temps valencià, castellà i anglès... Sí, en la mateixa [escola pública] que vaig anar jo.. Ara se li dóna més importància, també. Per exemple, a l'estiu va a [col·legi britànic] per a dependre per si mateixa un poc més.*

6.1.2 Capital cultural adquirit o escolar

Ens referim en aquest apartat en primer lloc a les condicions d'adquisició del capital cultural més genèric i ens centrem després en el capital lingüístic.

6.1.2.1 Itinerari general

Pel que fa al capital cultural adquirit o escolar, els entrevistats comparteixen una base àmplia i forta: la d'haver arribat en tots els casos a la titulació universitària, de cycle curt (diplomatura) o llarg (licenciatura, enginyeria). Tots, a més comparteixen el fet d'haver-ho fet en una **universitat pública**, la que els "corresponia" per la seua posició geogràfica i la seua tria d'estudis (per exemple en el cas d'Alberto, que volia fer Psicologia i aquesta titulació no es trobava en cap universitat de la seua zona). Aquest fet els distingeix de les persones que han arribat a la titulació universitària en una universitat fora del seu **entorn geogràfic** per diverses causes, des del fet que la titulació desitjada no es trobe a Castelló (fet encara prou freqüent a mitjans dels anys 90, quan tots ells van començar el seu itinerari universitari) fins a orientacions diverses polítiques, religioses o simbòliques, com la creença en la qualitat superior d'unes universitats o facultats respecte d'altres (situació poc freqüent en l'Espanya de meitats dels 90), que podrien determinar un itinerari universitari fora de l'entorn geogràfic immediat. Per la mateixa definició de l'estudi, ens trobem davant de titulats de la **Universitat Jaume I de Castelló**, i aquest fet els distingeix de tots els qui no ho són.

De fet, la tria de la titulació universitària està emmarcada en bastants casos (Javier, Piedad, Miguel, María, Raquel, Susana, Maribel, Piedad i Salvador ho esmenten de manera explícita) per la prioritat d'estudiar a Castelló, siga per motius econòmics, o bé per criteris familiars o personals que no queden mai explicitats del tot.

María - Pensé en Bellas Artes, pero esa carrera suponía un gasto económico porque es en Valencia.

Raquel – M'havia agradat i també per una circumstància: no podia anar a estudiar fora per raons econòmiques i, del que hi havia aquí, era el que més m'agradava.

Javier - Entre las carreras técnicas que había aquí en Castellón no había mucho abanico donde elegir. La más complicada, la que tenía más ofertas laborales donde elegir para el futuro, estaba Ingeniería Química y la Licenciatura en Químicas. De esto hace diez años. Como yo tenía claro que no me quería ir de aquí y era una carrera que estaba bastante bien...

ET: ¿Y por qué Psicología?

Maribel – Porque hice Selectividad en septiembre porque no aprobé en junio, las carreras que quería estaban en Valencia y en ese momento no podía irme. Entonces elegí una carrera en Castellón.

ET – ¿Lo de no poder ir era por cuestiones económicas?

Maribel – Por cuestiones económicas y personales, porque en ese momento no me acabé de decidir de irme fuera.

També comparteixen el fet d'haver seguit un **itinerari** totalment **lineal** des de l'escola primària fins a la universitat. En la gran majoria de casos es tracta dels estudiants més típics: els que van passar de l'EGB a BUP, de BUP a COU i de COU a la universitat. En algun cas hi ha allargament dels estudis universitaris i, en el cas de Ramón, es canvia de titulació i de ciutat per tornar a Castelló, però en cap cas no trobem una pausa en els estudis per madurar i decidir la continuació del projecte d'estudis i acumulació de capital, el *year break* conegut en l'entorn britànic, que sembla que pot afectar un percentatge petit, però significatiu, d'estudiants d'aquell context.

Tanmateix, val la pena observar com la tria de l'escola primària i centre de secundària produeix una forta empremta i té segurament molt a veure amb el capital familiar. Fins a cert punt, les diferències entre els grups socials queden assenyalades pels diversos centres als quals s'assisteix:

Gràfic 52. Grups socials, escola primària i escola secundària

| | | | |
|---|---|--|---|
| CLASSE MITJANA ALTA | | Ramón EGB concertat religiós BUP concertat religiós | |
| Lucas EGB públic BUP públic | Eduardo EGB públic / conc. rel. BUP conc. rel. Laura EGB conc. rel. BUP conc. rel. | | |
| David EGB conc. rel. BUP concertat Carmen EGB públic BUP Ribalta Patricia EGB públic BUP conc. rel. | Mónica EGB públic BUP concertat Marina EGB públic BUP públic | | |
| NOVA CLASSE MITJANA | Ángeles EGB conc. rel. BUP públic | VELLA CLASSE MITJANA | Miguel EGB concert. BUP Ribalta |
| Sandra EGB BUP conc. rel. Raquel EGB públic / conc. coop. BUP Ribalta Javier EGB conc. rel. / públic BUP Ribalta | | | Piedad Escola privada BUP Ribalta Antonio EGB públic BUP públic Alberto EGB conc BUP conc. Anabel EGB públic BUP conc. rural |
| Rubén EGB públic BUP públic Begoña EGB públic BUP públic Sergio EGB públic BUP públic Manuel EGB públic BUP Ribalta | CLASSE TREBALLADORA | Maribel EGB públic BUP Ribalta Blanca EGB Conc. rel. BUP públic Jordi EGB públic BUP públic María EGB públic BUP públic Gema EGB públic BUP públic Ignacio EGB públic rural BUP Ribalta | |
| | | Susana EGB públic BUP públic | |

Elaboració pròpia, Grup Titulats UJI 2000

Per bé que l'assistència a l'institut públic amb més prestigi i història (Institut Ribalta) es reparteix entre tots els grups, l'assistència a escoles concertades, sobretot religioses, es concentra en els grups amb més volum de capitals. En canvi, només dues persones van assistir a l'institut Mixt-5 (oficialment IES Vicent Castell i Domènech), totes dues de classe treballadora:

Gema - Aleshores deien que era el més roí de Castelló, perquè estava a la perifèria i totes estes coses...

Només en un cas (una titulada de cicle curt), l'accés es produeix de manera més lenta, ja que l'entrevistada va haver de canviar el seu **entorn rural** per un entorn urbà per continuar els seus estudis secundaris. No hi va haver una bona adaptació i Anabel va decidir tornar al seu poble i estudiar allò que es poguera estudiar des d'allà. Va seguir, doncs, estudis professionals. Fins i tot aquest fet, però, no li va impedir, en finalitzar aquest cicle i després d'un procés de maduració, tornar a Castelló per continuar els estudis a la universitat. Es tracta, doncs, també d'un itinerari lineal, però que segueix una via més indirecta i està profundament marcat per les limitacions de viure en un entorn rural, tal com Anabel no deixa de comentar durant l'entrevista. En tots els altres casos, excepte el d'Ignacio, que no tenia institut a Cabanes i va anar a estudiar a l'Institut Ribalta de Castelló, i el d'Alberto, que va passar de Barbastro a un internat d'Ossa, els protagonistes han pogut fer els estudis secundaris en la seua mateixa població i només han hagut de canviar d'entorn amb l'accés a la universitat. En tots els casos d'origen en un entorn rural, la continuació en el procés d'acumulació de capital escolar implica unes despeses molt més elevades que en

la resta d'estudiants, ja que cal passar a viure a Castelló i **allunyar-se de la família**. En tots els casos, amb el seu suport econòmic.

Cap de les persones entrevistades no es va emancipar, per tant, abans de començar els seus estudis universitaris. Tots sense cap excepció **depenien econòmicament dels seus pares** en aquest moment, fet que deixa fora de fet qualsevol persona d'un grup social molt baix. En aquest cas, el nucli familiar no hauria pogut fer front al suport econòmic d'una filla o fill en edat laboral. L'adquisició del capital cultural universitari, per bé que amb un cost limitat en relació amb altres opcions (universitat privada, lluny del domicili familiar) o amb altres contextos té un cost econòmic definit, sobretot si s'estudia a **temps complet**, com és el cas de tots els entrevistats i sembla que era la situació prevista per l'organització de la mateixa Universitat Jaume I, per exemple en els seus plans d'estudis.

En cap cas les titulades i titulats van compaginar de manera sistemàtica feina i estudis, potser com a resultat de la bona situació econòmica de l'àrea de Castelló a finals dels anys 90. Per bé que recerques posteriors¹¹⁸ esmenten la importància dels estudis a temps parcial, no consta que es fera cap previsió d'aquesta oferta en la Universitat Jaume I. Així, en 2003 només es planteja com una possibilitat futura: "A més a més, els nous fenòmens de globalització, immigració, etc., faran necessari un posicionament clar de la institució universitària per a respondre als nous reptes i a les noves necessitats derivats d'aquests fenòmens... estudis molt recents [2000] han destacat que en els últims anys la diversitat de l'alumnat universitari ha augmentat considerablement, incloent-hi tipologies tan diverses com l'estudiant/ta que estudia a temps parcial i combina els seus estudis amb el treball..." (VQEHE, 2003: 3).

Han quedat, doncs, exclosos de fet del grup d'entrevistats tots els titulats amb uns itineraris heterogenis o no tradicionals que els estudis assenyalen i que comencen a tenir cada vegada més importància: els de més edat, que s'incorporen a la universitat després d'alguna trajectòria professional, passats els 25 o fins i tot els 45 anys; els qui combinen la dedicació a l'estudi amb altres ocupacions; els qui tenen un compromís flexible; els qui han interromput estudis o han canviat de titulació a mig camí (Villar, 2010: 6). Sense cap voluntat prèvia que fóra així, l'estudi ha quedat limitat a establir una panoràmica de l'estudiantat més tradicional.

6.1.2.2 Capital institucionalitzat

Els estudis d'anglès en el context de la formació reglada que condueix al capital institucionalitzat compartit per totes les persones entrevistades juguen en principi un paper rellevant en els seus itineraris. Abans de la universitat on van estudiar i a pesar d'un itinerari lineal que els homogeneïtza, els entrevistats van fer els estudis primaris i secundaris en entorns prou diferents. Una de les diferències bàsiques és el fet d'haver estudiat en **escoles públiques** o **privades** (totes concertades). En la gran majoria d'escoles públiques, amb només dues excepcions, l'ensenyament de la llengua anglesa va començar en **6è d'EGB**, tal com establia la Llei General d'Educació de 1970. En canvi, en l'escola privada a la qual han assistit alguns dels titulats, l'anglès es començava a oferir ja en anys anteriors d'EGB, sempre com a activitat extraescolar que no comporta, precisament, cap capital institucionalitzat.

¹¹⁸ "A tall d'exemple, hauríem de ser conscients dels efectes que la introducció de l'obligació dels estudis a jornada completa derivada de l'avaluació continuada pugui tenir, si no va acompanyada d'un sistema de beques més generós, en dificultar l'accés al sistema universitari català dels fills d'origen social baix, atès que els resultats ens mostren que la dedicació a temps complet als estudis té una cara relació amb l'origen social dels estudiants." (Planas i Fachelli, 2010: 88).

Per bé que no es marca la idea que assistir a una escola privada o pública haja contribuït en cap sentit específic a l'aprenentatge de l'anglès¹¹⁹, destaca la valoració general del capital adquirit en l'escola privada:

Sandra – Lo único es que siempre... allí nos ponían muchísimas facilidades para aprender, una hora más de colegio que el resto... Entonces siempre teníamos... nos daban clases de inglés, de francés, nos introducían un poquito antes que el resto de colegios. Era una actividad complementaria que podías elegir o no.

En l'altre extrem, malgrat que ja s'havia generalitzat l'anglès com a llengua estrangera a l'ensenyament primari, trobem encara en el grup de persones entrevistades un cas en què l'única oferta era de francès i un altre en què es considera que la mestra no estava capacitada per a impartir l'assignatura d'anglès:

Ignacio – Jo vaig començar a estudiar anglès en sext d'EGB. En aquell moment jo estava estudiant en [el poble] i hi havia una profesora que donava l'anglès. En aquella època els mestres venien conforme venien. Vaig fer de sext fins a l'octau i després me'n vaig vindre ací a la capital... jo tenia eixa sensació, que anava molt limitat perquè jo recorde que en 7è d'EGB vaig tindre una mestra que encara estava estudiant en l'Escola Oficial d'Idiomes no sé si 3r o 4t. Què va passar? Que en octau vam haver d'acabar el llibre de setè. Amb la mateixa. Vaig vindre ací i anàvem molt limitats, molt limitats.

Segurament per motius no gens casuals, els dos casos són persones que vivien en un entorn rural. En l'últim, és més que possible que es tractara d'una professional de francès en procés de reconversió cap a l'anglès.

Pel que fa a l'anglès après en **l'ensenyament secundari**, a l'institut, es recorda de manera específica en molt pocs casos, encara que se sol considerar la base real dels coneixements posteriors en tots els casos en què l'aprenentatge de l'anglès ha estat relativament tardà. De fet, Gema és de les poques persones entrevistades que valora positivament el seu aprenentatge en el sistema educatiu reglat.

ET – D'anglès en vas aprendre més allí que ací [la universitat]?

Gema – No, no, d'anglès, jo, a l'institut, prou bé, i al col·legi també.

De fet, només els itineraris de tres dels titulats es consoliden a partir del que han après a l'ensenyament primari, secundari i universitari: Gema, Rubén i Begoña, tres persones d'origen social de classe treballadora.

Rubén – El Cicle Elemental [3 anys de l'EOI] me'l vaig preparar jo, o siga, m'hi vaig presentar i me'l vaig traure. Per lliure, sí.

ET – Amb els coneixements que portaves de COU, de la carrera, el que fóra.

Rubén – Sí.

Els coneixements adquirits en el sistema educatiu general situen, doncs, Rubén, a un nivell B1 de competència del MECR, fet poc habitual segons els especialistes. El mateix procés segueix Gema quan vol acreditar el que sap amb un diploma reconegut. Begoña, per la seua part, utilitza els seus coneixements per fer un Erasmus a Holanda, moment en què s'exigeixen de manera implícita. L'únic fet destacable des les tres situacions és, justament, que són excepcions a la normalitat.

¹¹⁹ Amb tot, seguint els plantejaments de Basil Bernstein, seria interessant fer treballs empírics en què s'observara la possible relació entre el grup social d'origen i el grau d'aprenentatge de la llengua estrangera en l'educació obligatòria, de manera que es poguera veure la relació entre les metodologies d'ensenyament, l'aprenentatge que en resulta i els capitals i hàbitus d'origen. La premissa impossible, però, consistiria a aïllar aquest ensenyament dels altres contextos d'aprenentatge.

Quant a les **assignatures d'anglès** cursades en els estudis de la titulació a la **Universitat Jaume I**, els aprenents són sempre conscients del contingut especialitzat de les assignatures rebudes i valoren la diferència entre els ensenyaments de llengua general i els de llengua especialitzada d'acord amb les seues expectatives:

Ignacio - *L'únic que vaig millorar va ser el vocabulari tècnic.*

En cap cas aquesta assignatura o assignatures cursades constitueixen una part fonamental del que els entrevistats consideren que és el seu capital lingüístic incorporat. En alguns casos el contingut forma un bon complement del que ja se sabia, mentre que en altres no ha tingut cap rellevància.

La revisió del sistema d'ensenyament reglat és bàsica perquè és el capital cultural institucionalitzat que, en principi, gaudeix de més reconeixement general. Per diversos aspectes de la història de l'educació espanyola ([veg. 4.4.1](#)) s'accepta habitualment, però, que aquest capital no té valor en el mercat lingüístic. Per tant, cal observar l'ús que han fet els entrevistats de la resta d'instruments d'adquisició de capital lingüístic institucionalitzat: les Escoles Oficials d'Idiomes i els altres títols reconeguts en l'entorn.

Gràfic 53. **Titulats** **CAPITAL INSTITUCIONALITZAT ANGLÈS**
ordre decreixent capitals **nivell més alt i data d'obtenció**

| | EOI | Cambridge | Altres |
|----------|--------------|-----------|------------------------|
| Ramón | 1989, 1r EOI | -- | |
| Lucas | -- | 1999, FCE | |
| Eduardo | 1990, 3r EOI | | |
| Laura | 1996, 3r EOI | -- | |
| Patricia | 2007, 2n EOI | | |
| David | -- | 2002, FCE | |
| Carmen | -- | -- | |
| Miguel | 2004, 3r EOI | 2004, PET | |
| Mónica | 2005, 3r EOI | | |
| Ángeles | 2001, 5è EOI | 1994, PET | |
| Marina | 2005, 2n EOI | | |
| Piedad | -- | -- | |
| Antonio | -- | -- | |
| Alberto | 2002, 5è EOI | | |
| Salvador | 2005, 4t EOI | | |
| Sandra | 1995, 4t EOI | | |
| Raquel | 1996, 2n EOI | -- | Intermedi. SLT-UJI |
| Anabel | 1995, 2n EOI | -- | |
| Javier | 2005, 3r EOI | -- | |
| Maribel | 1991, 2n EOI | -- | |
| Blanca | -- | -- | |
| Jordi | -- | -- | |
| Sergio | 2007, 3r EOI | | |
| Begoña | -- | -- | 2004, TOEFLcb 260 |
| Susana | 2005, 5è EOI | | |
| Manuel | 1996, 5è EOI | | |
| María | 2007, 3r EOI | | |
| Gema | 2002, 5è EOI | -- | 2000, Nivell 9 Trinity |
| Ignacio | -- | -- | 1991, Nivell 6 Trinity |
| Rubén | 1999, 3r EOI | -- | |

El fet que la majoria (21 sobre un total de 30) hagen obtingut algun títol de **l'Escola Oficial d'Idiomes de Castelló** (en la majoria de casos, el Nivell Elemental o 3r, segons el pla d'estudis vigent fins al 2008) pot ser degut a diverses causes, entre les quals la facilitat d'accés, la proximitat física entre aquesta escola i la UJI a partir de l'any 2002, un cost econòmic molt limitat i, sobretot, el reconeixement oficial que impliquen aquests títols en qualsevol institució pública espanyola. Els entrevistats, però, només esmenten aquesta última causa i no en tots els casos. És molt clara la diferència entre les persones que compten moure's pel seu capital social en un entorn d'empresa privada d'aquelles l'hàbitus de les quals les empeny al credencialisme, a voler acumular diplomes per a la seua carrera professional, en part perquè veuen el seu futur en l'empresa pública.

ET - *Em vas dir que t'havies tret el First als 17 anys. Però no vam comentar per què te'l vas traure. Si ho recordes...*

Lucas - *Doncs perquè en aquell moment vaig pensar que seria bona idea tindre un certificat, perquè saber anglès està molt bé, però si tu no tens un certificat per a mostrar-ho, a nivell de currículum no es veu.*

ET - *Això ja ho vas veure tu aleshores?*

Lucas - *Sí, sí. La gent amb qui estava en contacte m'ho van aconsellar i no hi va haver cap problema. Vaig dir: "provem".*

Rubén - *El que passa és que, com ací a Espanya desgraciadament encara està molt el tema titulitis, penses: com em defenc prou bé en anglès, a veure si em trac l'altre títol i tinc també punts de cara a oposicions, incentius... Sempre, tot el que siga...*

L'interès de Lucas i de Rubén s'explica segurament pel coneixement de l'entorn universitari on es mouen que, com a empresa pública, funciona amb credencials reconegudes. En general, hi ha una relació entre les persones amb menys capital global, sobretot capital social, i el credencialisme, mentre que les persones amb capital més alt d'origen no solen tenir aquesta preocupació, sobretot si preveuen que el seu futur és a l'empresa privada.

ET - *¿Ellas preparaban a alguien para sacarse títulos?*

Ramón - *La Escuela Oficial de Idiomas, el First Certificate, bueno, sí preparaban.*

ET - *¿A ti no te interesó?*

Ramón - *No, no.*

Probablement, el fet de buscar un aprenentatge de l'anglès que el conduïra directament al capital instrumental o incorporat, així com la falta de necessitat de tenir diplomes reconeguts (la no identificació d'aquest objectiu en la seua adquisició personal de capitals), és el que explica la falta d'interès de Ramón per qualsevol examen oficial de llengua.

En canvi, és una minoria més clara (només 7 persones) la que compta amb el capital institucionalitzat que suposen els títols atorgats per institucions reconegudes com la Universitat de Cambridge, el Trinity College o bé l'Educational Testing Service (TOEFL). Tenint en compte que aquests títols es vehiculen des dels centres d'ensenyament privats, aquest fet demostra, com veurem tot seguit, que l'assistència a acadèmies o classes particulars no sol conduir a l'adquisició de capital institucionalitzat i que segurament aquest no és el seu objectiu primer. Podria ser casual la relació que s'estableix entre les persones amb credencials de Cambridge ESOL i els grups amb alts capitals a què pertanyen. També podria ser casual que les persones d'aquests grups hagen obtingut credencials de Cambridge mentre que dues persones amb menys capitals tinguen credencials de Trinity College, obtingudes a partir de

l'assistència a uns centres privats concrets i que tenen molt menys reconeixement en el mercat¹²⁰. D'altra banda, les poques persones que disposen d'aquestes credencials ho fan, bé per la insistència o oferta del professorat en edat infantil, bé per un interès molt més concret en edat adulta, a vegades relacionat amb les competències adquirides en països anglòfons. Aquest és el cas de David, que es va traure el First Certificate a Dublín.

Cal tenir en compte també que aconseguir aquest capital pot ser difícil, no tan sols per la inversió en temps que suposa, sinó pel capital econòmic que requereix (les matrícules a exàmens de Cambridge ESOL impliquen, per exemple, un cost important) i, en altres casos, per dificultats logístiques:

ET – *¿La Escuela Oficial?*

María – *Sí, me cogían por la mañana, a las once de la mañana, y yo no podía porque trabajaba. Y dices: "pues va, lo dejo". Y ahí está pendiente todavía.*

6.1.2.3 Capital incorporat i ensenyament no formal

ET – *Aleshores, aprendre anglès com a tal, on penses que ho has fet?*

Gema – *A l'EOI, i a l'escola i a l'institut també vaig aprendre prou anglès, perquè jo vaig començar... Jo no vaig fer els cinc anys, vaig entrar directament en 4t [de l'EOI], vaig fer l'accés pel meu compte."*

Havent estudiat exclusivament en l'ensenyament reglat fins a la seua llicenciatura, Gema va aconseguir entrar a cursar 4t d'EOI, fet gens habitual. Es tracta, com en algun altre cas aïllat, d'una persona a qui "se li donen bé les llengües" i per a la qual el tipus d'ensenyament ofert en el sistema reglat va correspondre exactament al seu estil i al seu hàbitus d'aprenentatge, per la qual cosa l'adquisició del capital es produeix directament sense més suports. En el seu cas, doncs, el capital institucionalitzat aconseguit en el sistema reglat va correspondre a un capital incorporat, capital que es valora específicament en les proves d'accés a l'EOI en una part dedicada a l'expressió oral i habilitat que se sol considerar més difícil d'adquirir en el sistema reglat. Però es tracta d'un cas excepcional.

Si en l'apartat anterior l'obtenció del diploma equival al capital institucionalitzat que acredita, siga quin siga el capital incorporat real, en aquest apartat es tracta precisament d'observar si les diverses vies complementàries que s'utilitzen per a rendibilitzar un capital econòmic i una inversió temporal condueixen a l'adquisició de capital lingüístic que es busca.

Cal recordar en primer lloc que les persones que han començat l'aprenentatge formal d'anglès més prompte són aquelles que assistien a escoles privades concertades que oferien aquesta activitat com una extraescolar per a tots els xiquets, des de 1r o 2n de Primària (EGB).

Ramón – *Como actividad extraescolar la asociación de padres ofrecía desde 2º de EGB una hora de inglés. Sí, los rudimentos, vocabulario básico y ya teníamos bastante...*

L'oferta no es restringeix a les escoles privades, tal com comenten Manuel sobre l'escola Vicent Artero i Marina sobre una escola pública d'Almeria on va assistir, encara que tot fa pensar que és prou més freqüent en les primeres i pot tenir molta relació amb l'activitat de les associacions de pares a l'escola.

Marina – *Yo empecé en sexto con... no, mentira, fue en quinto. Estaba en Almería y en quinto nos empezaron a dar en clases extraescolares algo de inglés... me acuerdo que en el mismo colegio, cuando terminábamos a las cinco, me acuerdo que teníamos una hora de inglés dos días a la semana. Recuerdo que fue mi primer acercamiento al inglés. Sabían que en sexto nos iban a dar inglés, a lo mejor era por eso.*

ET – *¿Lo hacían todos los niños?*

¹²⁰ Tal com s'observa en l'apartat 3.3 a nivell mundial i 5.1.3 per a la Plana de Castelló.

Marina – *No, lo elegían.*

Només en un cas de capital lingüístic familiar molt elevat la iniciació a l'anglès s'ha fet per una via diferent, com hem vist:

Eduardo – *Pues yo no me acuerdo, en EGB, lo del inglés como iba, la verdad. Sé que cuando íbamos al instituto la gente estaba muy verde y yo sabía inglés porque mi madre era profesora de inglés. A mi, desde más o menos pequeño me empezaba a dar cursos y con once, doce, trece, catorce y quince años, esos cinco años estuve los dos primeros años en Irlanda y los tres siguientes en Estados Unidos, dos meses cada verano... Durante el año, con mi madre al menos hasta eso, hasta que tenía quince años.*

Seria interessant observar en recerques posteriors el creixement d'aquesta via d'aprenentatge, del tot infreqüent i aïllada en els anys 70. És clar que el possible creixement tindria relació amb els capitals lingüístics familiars.

Caldria observar també la tendència actual a avançar l'inici de l'ensenyament formal de l'anglès per interès familiar, fet que no apareix en cap moment en el grup de titulats entrevistats: amb només l'excepció d'Eduardo, no s'identificava la llengua anglesa com un capital objectiu de les estratègies de reproducció primerenques (0-8 anys). Era més aviat l'oferta que arribava responent a una demanda familiar general de "formació complementària" per a xiquets "després de la primera comunió" (en termes d'Antonio) per a complementar l'estil de criança dirigida que es realitzava. Així, les pràctiques de les famílies amb un alt volum global de capital (com portar els fills a una escola privada) feien que els arribara l'oferta de l'ensenyament de l'anglès sense fer cap esforç extra. Els esforços extraordinaris els feien les famílies amb una distribució de capitals en què el capital cultural és predominant: són elles les que maldaven per oferir oportunitats de qualitat per a diversificar el capital lingüístic dels seus fills.

Gràfic 54. Grups socials i activitat extraescolar d'anglès

| | | | |
|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|---------|
| CLASSE MITJANA ALTA | | Ramón | |
| Lucas | | Eduardo | |
| | | Laura | |
| NOVA CLASSE MITJANA | David | Mónica | |
| | Carmen | Marina | |
| | Patricia | Ángeles | Miguel |
| Sandra | | VELLA CLASSE MITJANA | |
| Raquel | | Salvador | Piedad |
| Javier | | | Alberto |
| Rubén | | | Antonio |
| Begoña | CLASSE TREBALLADORA | Maribel | Blanca |
| Sergio | | Jordi | María |
| | | Gema | Ignacio |
| Manuel | | Susana | |

En aquest sentit, és una àmplia minoria (13 persones) del grup entrevistat la que ha après anglès fora de l'ensenyament reglat abans dels 14 anys, bé com a extraescolar de l'escola (com acabem de veure) o ja com a **clases particulars** o assistint a una **acadèmia**. Assistir a una acadèmia o centre privat mostra l'interès familiar per l'aprenentatge de l'anglès: mostra l'existència d'un capital econòmic (per pagar-la), d'un capital cultural i uns hàbitus (que marquen la consciència i la tria de les activitats extraescolars concretes) i, en alguns casos, d'un capital social (a l'hora de decidir a quina acadèmia es va, es fa per la

proximitat al domicili familiar o per la coneixença d'alguna persona). Anar a una acadèmia no sol tenir conseqüències directes en el nivell d'anglès aconseguit, però sí que és un indicador entre altres de la diversitat d'esforços que es fan des de la classe mitjana per augmentar el capital cultural. Recordem que aquestes activitats s'emmarquen en els hàbits de classe mitjana que s'han caracteritzat també per a altres contextos com a estil de criança dirigida.

Com sabem, la classe mitjana es caracteritza per l'hàbit d'oferir/exigir que els xiquets facen una multiplicitat d'activitats extraescolars i així és com perceben alguns dels aprenents la seua assistència a classes d'anglès:

Raquel – *El que passa és que, eixos anys, apart d'anar a una escola, jo anava a una acadèmia d'anglès. Vaig anar els primers dos o tres anys.*

ET – *Com és que vas anar allí?*

Raquel – *Doncs perquè estava a prop de casa.*

ET- *Hi anaves durant l'EGB. Això va ser idea dels teus pares? Com va anar? Coneixies algun xiquet de l'escola que també hi anava?*

Raquel – *Un any hi vaig anar amb una companya de classe, després ja no ho sé. No res. Idea dels meus pares. Anglès? Doncs anglès... Com per aprendre. Era important de cara al futur i s'havia d'aprendre.*

Laura – *Bueno, en realidad empecé porque mis amigas iban... Yo hacía ballet entonces, no estudiaba idiomas, pero me cansé del ballet. Era a nivel de sacarte títulos y tal. Entonces, me puse enferma y me lo dejé. Empecé inglés por hacer algo. No era porque fuera mala en el cole ni nada, porque en realidad la academia era un nivel superior al del cole, con más... Me apunté aunque iba más por delante, porque es el idioma del futuro y tal...*

ET - *¿Tus padres dijeron algo ahí?*

Laura – *Supongo que les diría: "mis amigas van". No sé cómo vino el tema.*

En aquest cas, la iniciativa parteix de la xiqueta, però no té cap relació amb l'aprenentatge de l'anglès en sí, sinó amb omplir el temps d'activitats interessants, seguint l'objectiu general d'augmentar el capital cultural (i, implícitament, social) perseguit per les famílies.

No haver realitzat aquesta activitat s'emmarca des de la mateixa perspectiva per parts dels entrevistats afectats, a vegades com a retret als pares, altres voltes de manera neutra:

Piedad – *No mai vaig fer res, vull dir... Una, no ho necessitava. Dos, els pares no tenien..., bé no ho veien com una necessitat per al meu desenvolupament, no ho veien com alguna cosa fonamental per al desarrollo de la teua persona, bé, el que siga.*

Patricia – *A mi padre le gustaba mucho la música y quiso apuntarme. En el inglés no ha pasado lo mismo... mi agenda no daba más de sí, porque, entre que iba a eso e iba otro día a hacer deporte, ya no daba para más.*

En aquest últim cas, es tracta d'una família amb un alt capital cultural que, com a tal, no garanteix durant els anys 80 l'interès perquè els fills aprenguen la llengua anglesa. Cal un capital cultural o un capital social familiar específic que comporte el contacte amb aquesta llengua perquè una filla o fill tinga accés a aquesta activitat complementària. Tot i que en molts casos només el podem hipotetitzar, en altres casos queda constància de quin podria ser el capital social o cultural que va fer que la família considerara aquesta activitat per damunt d'altres ([veg. 6.1.1](#)).

Finalment, per part dels aprenents amb un nivell més baix, aquesta activitat queda idealitzada:

ET – *¿Tú ibas a academias, algún profesor particular para reforzar, algún verano en Inglaterra o Irlanda...?*

Marina – *Qué va. Ojalá hubiera ido, pero no.*

La majoria d'entrevistats no valora directament l'acadèmia o les classes particulars com un moment de gran aprenentatge o de millora en els coneixements lingüístics, però sí que se sol valorar de manera molt positiva el suport rebut. És a dir, per bé que l'assistència a una acadèmia o a classes amb un professor particular pot no haver contribuït directament a l'adquisició del capital lingüístic objectiu, tots els aprenents el consideren un capital simbòlic i/o social valuós.

En alguns casos concrets, sovint relacionats amb el professorat, l'assistència a un centre privat va deixar de considerar-se una extraescolar més i es va convertir en la base de l'aprenentatge posterior.

ET - *¿Habías ido a alguna academia? Tenías el nivel de BUP.*

Ángeles – *De antes, de antes. Porque yo iba a una academia privada. Mi madre, en vez de apuntarme a piano, me apuntó a inglés. Pero era como un hobby. Me gustaba mucho. Yo no he aprendido inglés ni en el cole ni en el instituto. Lo aprendí en la academia.*

Lucas – *Jo vaig començar en 6è d'EGB, el col·legi, i vaig continuar en una acadèmia d'anglès on hi havia una xica nativa i el que feia era contar-nos coses en anglès, era un cole en anglès, no ens feia classes, no ens feia res allà, s'inventava històries per a contar-nos pel·lícules en anglès. Fèiem alguna cosa de gramàtica i coses d'estes, però molt poquet.*

ET – *Creus que allí vas aprendre?*

Lucas – *Jo crec que allí va ser la base, la base de tot.*

En aquest cas, la preocupació dels pares i pròpia per adquirir un bon capital lingüístic se centrava en el seu valor instrumental com a capital incorporat.

L'assistència a una acadèmia en època infantil té relació amb l'adquisició d'algun tipus de capital incorporat (musical, artístic, esportiu¹²¹...) i/o social molt genèric, o bé amb la recerca d'una distinció. S'escull sovint el centre per capital social i altres voltes per simple proximitat geogràfica. En els casos d'èxit, l'assistència forma part d'una estratègia que comporta múltiples activitats i acaba amb l'assoliment del capital incorporat. En la resta, és "una manera de passar el temps" que els entrevistats no valoren tampoc de manera negativa.

Cal observar que els usos d'aquest recurs comencen a ser diferents en **l'adolescència** (funció compensatòria o complementària de l'ensenyament reglat).

Ignacio - *Vaig estudiar en el Francesc Ribalta. Em vaig trobar que ací en Castelló els companys tenien una base molt agarrada en acadèmies. La mestra havia d'unificar nivells en una classe de 40 alumnes que estaven aleshores en primer nivell i la gent venia molt preparada d'acadèmies... vaig arribar ací i, veient el panorama... Ací hi havia una acadèmia... Jo vaig fer allí no sé si dos o tres anys. Vaig seguir estudiant l'anglès de l'institut complementant en l'acadèmia perquè estant en l'acadèmia vaig veure una milloria de primer fins a COU quant a notes. Anava apurat en els primers cursos i després ja vaig anar millor.*

I aquests usos formen part d'una estratègia totalment instrumental en edat **adulta**. Com a adults, tots els interessats van assistir a les acadèmies o a classes amb professors particulars com a part d'una estratègia d'adquisició de la llengua amb objectius molt directes.

Jordi – *Itàlia era una beca d'un curs de postgrau... abans d'anar vaig estar tot un estiu tres hores a la setmaneta com a mínim amb un professor natiu, més que res donant classes de conversa. Sobre les classes de conversa ja vèiem*

¹²¹ És el mateix tipus de capital que en història de l'educació va quedar fora dels ensenyaments de règim general (terminologia LOGSE) i s'ha hagut d'anar complementant des del sistema educatiu públic amb els ensenyaments de règim especial.

coses de gramàtica, també feiem... però bàsicament el 80% de les classes era parlar... Abí és quan em vaig començar a desenvolupar en la llengua anglesa parlant i escoltant. Fins aleshores no tenia jo...

Les franquícies Wall Street i Opening, adreçades precisament a aquest tipus d'aprenents, semblen haver complert amb allò que n'esperaven els seus alumnes pel que fa al capital incorporat:

Mónica – *No, m'ho vaig deixar perquè a Wall Street ja havia acabat. És que vaig acabar tots els nivells en el 2002 i aleshores me'n van posar més. Aleshores vaig dir: "ja vale". No és que sapiguera anglès perfecte, però el que jo volia, que era començar a entendre anglès i començar a defensar-me, ja ho havia aconseguit. A partir d'abí, el que jo volia era aconseguir un títol d'anglès.*

ET – *Ells no ofereixen títols per ells mateixos?*

Mónica – *No.*

Tot fa pensar que es va arribar a la selecció del centre o persona concrets gràcies també a la xarxa social o a informacions més genèriques i/o publicitàries, en cap cas gràcies a un coneixement general de l'estructura del camp. L'assistència a acadèmies o centres privats d'ensenyament d'idiomes sol tenir un **paper complementari** en els objectius dels aprenents: el d'ajudar a assolir el capital lingüístic objectiu, tant si és l'institucionalitzat a tots els nivells com l'incorporat en més pocs casos. Hem vist que només en algun cas aïllat, gràcies a l'encontre amb un professor que esdevindrà peça clau de l'aprenentatge o a la confiança de la família en el sistema previst, l'assistència al centre es converteix en l'eix de l'aprenentatge.

Ramón – *La academia era muy, muy buena. Aparte, organizaban cursos de inglés en Inglaterra. Nos llevaban allí. Allí es donde yo fui. Fui todos los veranos, del 88 hasta el 90, 91, aproximadamente.*

Observem que aquest és un dels casos més evidents en què el sistema educatiu obligatori ha renunciat a satisfer les necessitats d'aprenentatge més relacionades amb el món laboral, com les de llengua anglesa o informàtica. És clar que la formació en llengua estrangera en un centre privat requereix un capital econòmic, però res no garanteix que aquest capital econòmic es pugui convertir en capital lingüístic per aquesta acció. Tanmateix, com que l'assistència a un centre privat sol formar part d'una estratègia molt més àmplia, té un efecte sumatiu que a la llarga crea una alta correlació entre els dos fets: assistir a un centre privat i saber anglès. En altres termes podríem dir que, en aquesta època i context, no tothom qui va a una acadèmia acaba sabent anglès. Però és molt probable que qui sap anglès haja anat a una acadèmia.

6.1.2.4 Capital incorporat i aprenentatge natural

Si, com hem vist, el fet que una llengua siga estrangera en un context fa que l'aprenentatge natural quede en principi descartat, però aquest aprenentatge és també el que se sol considerar més efectiu, aquells aprenents que puguin gaudir d'un aprenentatge natural seran, en principi, els qui ho tindran més fàcil per incorporar el capital lingüístic corresponent. L'aprenentatge natural implica en principi, però, un viatge i una estada en un país on l'anglès siga primera llengua i, per tant, uns recursos econòmics que no són a l'abast de tothom. A més, perquè el viatge siga efectiu, implica també un capital social i cultural (informatiu) que oriente cap a la millor manera per dur-lo a terme.

Podrem distingir, doncs, entre diferents situacions que comporten la disponibilitat d'uns capitals per a la seua reconversió: estades durant la infància en entorn anglòfon, estades en universitats estrangeres durant l'època universitària i estades acadèmiques posteriors a la titulació pel costat de l'aprenentatge formal, no formal o informal, però sempre acadèmic; per l'altra part, estades laborals qualificades o no a

partir de la joventut (aquesta última situació és aquella en què s'exigeixen menys capitals d'origen, fet que porta a molt diversos resultats).

El següent quadre ens permet observar com el tipus d'estades descrites es relaciona de manera clara amb els grups socials i la disponibilitat de capitals.

Taula 63. Estades en països anglòfons

| ENTREVISTATS ordre decreixent capitals | ESTADES en PAÏSOS ANGLÒFONS | | |
|---|-----------------------------|------------------------|------------------------------|
| | Fins als 18 anys | Època universitària | Època posttitulació |
| Ramón | 3 estius Anglaterra | -- | -- |
| Lucas | Cursos estiu Irlanda | Curs estiu + est. acad | Estades acad. i altres |
| Eduardo | Cursos estiu Angl. i EUA | (Erasmus França) | Viatges diversos |
| Laura | Intercanvi Holanda | (Erasmus França) | -- |
| Patricia | Curs estiu Anglaterra | -- | -- |
| David | 2 estius Anglaterra | -- | Est laborals Angl i Irlanda |
| Carmen | -- | -- | Estada laboral Edimburg |
| Miguel | -- | Erasmus Anglaterra | -- |
| Mónica | -- | -- | Curs estiu |
| Ángeles | -- | -- | Viatges curts turístics |
| Marina | -- | -- | -- |
| Piedad | -- | -- | Curs estiu i viatges curts |
| Antonio | -- | -- | Est. laborals Irlanda altres |
| Alberto | -- | Intercanvi EUA | Estades acadèmiques |
| Salvador | -- | -- | Estada acadèmica Itàlia |
| Sandra | -- | Erasmus Holanda | Viatges curts turístics |
| Raquel | 1 estiu Anglaterra | -- | Estada laboral Anglaterra |
| Anabel | -- | -- | Viatges curts turístics |
| Javier | -- | -- | -- |
| Maribel | -- | -- | Curs estiu Edimburg |
| Blanca | -- | -- | Estada laboral Anglaterra |
| Jordi | -- | -- | Estada laboral Irlanda |
| Sergio | -- | (Erasmus França) | Estades laborals Anglat. |
| Begoña | estada escola Anglaterra | Erasmus Holanda | Estades acadèmiques Ang. |
| Susana | -- | -- | Viatges curts turístics |
| Manuel | -- | -- | -- |
| María | -- | -- | -- |
| Gema | -- | -- | (Est. acad. Alemanya) |
| Ignacio | -- | -- | Estada laboral Anglaterra |
| Rubén | -- | -- | Estades acad. Viatges curts |

Val la pensa assenyalar que **quatre** dels entrevistats no han participat en cap tipus d'aprenentatge natural. Observant que cap d'ells pertany als grups de nova classe mitjana o de classe més alta que han quedat esbossats, apareix la relació entre la disponibilitat de capitals, però també la rellevància que el capital cultural té en l'hàbitus de la presa d'aquest tipus de decisions d'aprenentatge. Així, el fet que aquestes persones no formen part de la nova classe mitjana o d'una classe mitjana alta sembla indicar la relació entre estils d'aprenentatge i disponibilitat de capital econòmic, però també entre estils d'aprenentatge i la disposició a viatjar i a enfrontar-se amb entorns desconeguts en principi, fet molt relacionable amb un cert hàbitus global i un capital cultural que en seria la base.

En el cas de Rubén, d'altra banda, sembla clar que la falta de capital econòmic és determinant i la falta d'aquest aprenentatge natural ha estat un factor important en el seu itinerari d'aprenentatge posterior. Si establim la comparació amb Lucas, per exemple, que ha tingut un itinerari professional relativament similar, podem observar com la falta del capital econòmic i, potser, també de capital social i cultural familiar, ha establert límits clars.

Des del punt de vista dels resultats s'observa una gran diversitat de nivells: des de les persones que no han superat un nivell bàsic fins a les que han assolit un nivell intermedi alt exclusivament gràcies a l'aprenentatge formal, informal i no formal.

6.1.3 Temps i capital cultural incorporat

Són les famílies amb més capital cultural i un hàbitus global o cosmopolita les que decideixen que els seus fills utilitzen part del seu temps disponible (que és decreixent a mesura que les persones passen de la infància a l'adolescència i a l'edat adulta, [veg. 4.1.1](#)) aprenent anglès. Per tant, és sociològicament rellevant distingir entre infància i joventut, i els tipus d'aprenentatge natural més característics d'aquestes èpoques vitals.

Infància i aprenentatge natural

Hem vist que assistir a una acadèmia és freqüent en edat infantil entre els entrevistats, segurament perquè forma part d'una estratègia molt més general que no l'objectiu d'augmentar el capital lingüístic, potser relacionable amb la distinció. En canvi, l'aprenentatge natural en un país anglòfon és prou més selectiu, forma part d'una estratègia orientada i no es concep com un aprenentatge natural estricte, sinó quasi sempre acompanyat d'activitat acadèmica en un context anglòfon. És a dir, anem a Anglaterra o a Irlanda, però també hi anem a fer cursos de llengua (aprenentatge no formal).

El fet d'anar a un entorn anglòfon comporta el coneixement, implícit o explícit, que, en la seua funció instrumental (objectiu perseguit en tots els casos d'aprenentatge com a llengua estrangera) una llengua és el mitjà preferit per establir comunicació amb altres persones. Si es recorda que el contacte amb aquestes altres persones és l'objectiu perseguit, és evident que la decisió de situar-se en un entorn anglòfon és l'adequada per a obligar-nos a utilitzar (i aprendre) la llengua anglesa. El capital social anglòfon serà, doncs, el mitjà per aconseguir el capital lingüístic desitjat. I aquest és un dels factors que condicionarà l'èxit o el fracàs del viatge o estada.

Observem com en dos dels casos en què el viatge a un país anglòfon es va fer més prompte l'experiència va ser prou oposada. Més que en qualsevol altre tipus de causa, sembla que l'explicació pot trobar-se en l'estratègia familiar, en un cas molt orientada i sistemàtica, i en l'altre, menys.

Per a Raquel, els records són molt negatius:

Raquel – *Quan vaig acabar l'escola, a vuitè, me'n vaig anar un estiu a Anglaterra... Me'n vaig anar un mes. Va ser una experiència horrible, però no per l'anglès, sinó perquè estava amb una família, m'enyorava molt... Hi vaig anar particular. Això, com que la gent se n'anava fora a estudiar... Ma mare va dir:: per què no hi vas? Doncs va. Teníem un amic que organitzava coses i per ell hi vaig anar... La primera família tenia la gent pels diners i no et donaven molt de menjar....*

ET – *Tenies un tutor d'ací de referència?*

Raquel – *No. Anàvem a classe. Perquè a mi em van enviar... Com que eren els meus pares que coneixien no sé qui, em van enviar. Algú ja havia enviat una neboda, així que: "tu, organitza!"*

En canvi, per a Eduardo són tots positius:

Eduardo - *No, desde luego, a mi no me obligaron, pero no fue idea mía, desde luego. Mis padres pensaron que era bueno para mi, me enviaron y, como yo allí me lo pasaba bien y siempre me ha gustado viajar, no me importó.*

Són vuit persones del grup de trenta les que van tenir aquesta oportunitat: en dos casos per iniciativa familiar, de manera aïllada i amb una valoració negativa (Patricia i Raquel); en altres dos casos també de manera aïllada, però per iniciativa escolar (en un cas d'escola pública –per un esforç molt especial del mestre en qüestió, d'acord amb l'opinió de Begoña) i en un altre d'escola privada per la participació sistemàtica de l'escola en un programa europeu, tal com diu Laura. Tant Begoña com Laura recorden el viatge com un moment que els va il·luminar en el seu procés d'adquisició lingüística.

Begoña – *Y en octavo nos llevó a Inglaterra... Allí estuvimos en un colegio en Londres, con niños... Fue un contacto, una inmersión total.*

ET – *¿Esto ya en octavo de EGB?*

Begoña – *Sí, con el mismo maestro, que ganó un concurso y una subvención.*

Laura – *Luego me picó mucho la curiosidad, con el inglés, cuando fui con el colegio en tercero de BUP... Hicimos un intercambio con gente de Holanda, con holandeses. Era totalmente alucinante. Era en 3º de BUP. Eran muy malos escribiendo, pero, en cambio, hablando eran una pasada. Tenían la televisión en inglés, muchos canales. De muy pequeños, los padres de la familia lo entienden perfectamente y nosotros íbamos chapurreando, pero poco a poco nos íbamos soltando, no teníamos vergüenza y fue diez días allá y diez días aquí. Ver que estos chicos hablan superbien y yo hablo estupendo, pero veo que me cuesta, tengo que coger soltura. Entonces puedes escribirte con gente de allí, empezó a cambiar un poco.*

Finalment, els altres quatre casos (Ramón, Lucas, Eduardo i David) responen a una voluntat familiar clara i conseqüent, ja que van fer l'estada dos estius com a mínim, tot i que almenys en un cas l'estada va ser conseqüència de l'assistència a un centre privat com a activitat extraescolar: des d'aquesta acadèmia es va promoure el viatge a Anglaterra.

Ramón – *Aparte, organizaban cursos de inglés en Inglaterra, en Canterbury. Nos llevaban allí. Allí es donde yo fui. Fui todos los veranos, del 88 hasta el 90, 91, aproximadamente. Y muy bien. Una buena experiencia. Estabas con gente en casa y aprendías el inglés en cursos. Muy bien.*

Val la pena assenyalar en positiu el cas de Lucas, única persona que va anar a colònies en anglès per immersió sense eixir d'Espanya, en un moment en què aquest tipus d'activitats eren prou desconeguts. L'activitat comporta per part de la família menys despeses (menys capital econòmic necessari), però implica a la vegada un fort capital social i cultural que permetia orientar correctament l'aprenentatge lingüístic del fill. Lucas té molt interès a destacar que el lleure comportava aprenentatge.

Lucas – *Vaig començar a anar a l'estiu, vaig anar a dos campaments, cursos, en 8è i en 1r de BUP. Eren de tipus intern, quasi immersió, perquè allí estàvem tots fent anglès, els professors d'anglès, tot el dia en un mes... Un a Moncada i l'altre va ser a Terol. Ho portava una agrupació..., feien coses bàsicament en anglès. El portaven nadius que ens donaven quatre o cinc hores de classe; per la vesprada feiem activitats, uns dies únicament d'esport i això, altres vesprades relacionades amb l'idioma. Eren campaments d'estiu, però no tot era perdre el temps ni això. Era un altre tipus de coses, vaja. Era practicar l'anglès.*

Joventut i aprenentatge natural

Després de la infància, la possibilitat de viure en un entorn anglòfon ja no respon a una voluntat familiar sinó a la **voluntat personal dels joves** (veg. 4.1.1), encara que és segur que hi influeix el capital econòmic familiar disponible, per tal com les beques no cobreixen totes les despeses que aquests viatges comporten si es tracta d'estades acadèmiques.

En el grup de graduats entrevistats, la voluntat queda emmarcada pel **context universitari** i és des d'ell que es planteja en principi l'aprenentatge lingüístic, mitjançant els programes d'estades en universitats estrangeres, el programa Erasmus de la UE i els programes bilaterals amb universitats dels EUA. Sorpren fins a cert punt comprovar com només sis persones de les entrevistades van *fer un erasmus* i dues més van fer una estada als EUA. I sorprèn més encara si tenim en compte que aquest programa dóna l'oportunitat de l'aprenentatge informal a persones amb menys capital econòmic del que és habitual quan es fan estades a l'estranger i contribueix en molts sentits a superar la desigualtat, en aquest cas davant l'aprenentatge lingüístic.

Recordem, però, que els percentatges generals de participació dels universitaris de la Universitat Jaume I en programes que comporten una estada a l'estranger són relativament baixos (veg. 4.6.1.4 sobre l'aprenentatge natural) i més encara en les èpoques a què ens estem referint (al voltant de l'any 2000). També sorprèn com només en un cas aprendre anglès era una de les primeres motivacions i es va aconseguir la millora planificada.

Miguel – *Sí, en la UJI hice la asignatura de Inglés para Ingenieros, pero no me fue nada bien... El inglés me fue mal. El gran cambio fue cuando me fui a Manchester, en 5º de carrera, en el año 2000-2001. Allí decidí no juntarme con españoles, no salir con ellos, y me hago amigos ingleses... Para aprender inglés se trataba de abrir los oídos y perder la vergüenza... había decidido no quedar con españoles. Compartía la casa con ingleses.*

En una edat més avançada, l'estratègia comporta un plantejament econòmic a partir d'un hàbitus més instrumental:

Jordi - *En aquell moment buscava una cosa més concreta i en Irlanda m'havien dit que es treballava millor. Hi havia expectatives professionals. A banda, era el moment de dir: "bé, tinc un poc d'anglès mínim i a la millor allí el consolide o ja de veritat el..."*

ET – *Però no va ser el bàsic, el tema de l'anglès, va ser més canviar, buscar...*

Jordi – *Home, va ser fifty fifty, perquè a l'empresa que estava em vaig adonar que l'anglès també podia ser important. Com que el gastava... Mai ho havia pensat, que seria important l'anglès, fins que vaig veure l'entrevista aquesta. Perquè els companys en la meua generació que no teníem beques Erasmus ni res, teníem molt poc nivell d'anglès i era una marca de diferència entre els altres: el que tingueres una miqueta d'anglès a nivell conversa, no ho tenien tots en la titulació.*

Amb la mateixa idea centrada en l'aprenentatge lingüístic, Sergio va decidir precisament no anar a un entorn anglòfon:

ET - *¿Te fuiste de Erasmus a dónde?*

Sergio – *A Francia, a Dunquerque, al norte...*

ET - *¿Llevabas bien el francés?*

Sergio – *No. Había estudiado un año sólo en la Escuela Oficial y sabía cuatro cosas.*

ET - *¿Y allá te fue bien?*

Sergio – *Sí, porque tuve la suerte de que estaba en una residencia universitaria donde eran todos franceses menos una chica alemana que era de mi mismo nivel...*

ET – *¿Cómo lo de Francia y no Inglaterra?*

Sergio – *Porque el inglés se me daba mal. Para compensar o lo que fuera me puse con el francés.*

Tant Miguel com Sergio tenen una visió molt clara de l'aprenentatge lingüístic i actuen en conseqüència. Tots dos emfasitzen el contacte informal amb els parlants com a clau en el procés.

En la resta de casos, aprendre anglès és una conseqüència complementària dels **objectius** marcats, que **no són lingüístics**, estan relacionats amb una estratègia d'obertura i segurament tenen a veure amb la definició dels entrevistats com a joves, amb tot el que aquesta etapa vital significa (veg. 4.1.1). D'altra banda, confirmen la funció comunicativa instrumental de la llengua (veg. 2.1.3.1).

Alberto – *Al intercambio me presenté por la experiencia, más que para aprender inglés o por razones académicas. Quería salir y vivir esa experiencia. No sabía nada de la universidad, era un lugar perdido. No me presenté para los Erasmus creo que porque no me enteré de la convocatoria, no lo supe.*

ET - *¿Esto fue para ti como un cambio?*

Begoña – *No, no, ya lo tenía claro. Yo me iba por vivir en el extranjero, por la experiencia de vivir independiente en el extranjero, si era capaz de... Era más un reto personal que no por la lengua.*

Lucas – *Era por interés meu. Em vaig plantejar on volia anar, m'ho vaig plantejar en aquell moment i vaig veure que potser la que més m'interessava, perquè França és més domèstic... Quantes voltes tindrè l'oportunitat de viure una temporada als Estats Units? Vaig decidir que aquest era el país. Sí, per l'experiència en general. No, el contingut acadèmic... no té res a veure, tampoc. Era una experiència personal que creia que m'aniria bé.*

En un altre cas, fer un *erasmus* va significar l'oportunitat de viure en parella i allunyar-se de la família, oportunitat planificada perquè formara part de l'itinerari acadèmic i, per tant, no fóra rebutjada en l'entorn familiar. L'activitat torna a tenir relació amb l'adquisició d'una experiència personal i el procés d'emancipació central en la joventut.

Sandra – *Aproveché también para decir: "mamá, me voy", porque luego junto me será mucho más fácil. No supe yo después más inglés, pero bueno.*

ET – *¿Y en Holanda no aprendiste tú inglés?*

Sandra – *Sí que aprendí, lo que pasa es que fue una estancia de cuatro meses, tampoco... Al cabo de los cuatro meses es cuando empezaba ya a soltarme, a tener conversaciones...*

Diverses persones han utilitzat l'anada a l'estranger com a via de canvi i creixement personal, l'èxit de la qual es pot relacionar amb els capitals i hàbitus de partida. Amb un objectiu lingüístic, Carmen va anar a treballar a Escòcia sense cap orientació ni suport i considera la seua estada un fracàs. En canvi, Sandra va tenir amb el seu Erasmus de tres mesos un objectiu més limitat i més clar (poder estar amb el seu nòvio) i el va assolir. Ara voldria haver fet un tall més brusc i que eixe moment haguera suposat un canvi més important en la seua vida, però aleshores va fer una estimació molt ajustada dels seus desitjos i la manera d'acomplir-los.

D'acord amb el grup entrevistat, podríem dir que el multilingüisme és una característica de les persones amb més volum global de capital: tant Eduardo com Laura van optar per no fer l'Erasmus en un país anglòfon. En el primer cas és evident que l'anglès es considerava com a capital del tot incorporat i es volia aconseguir un nou capital lingüístic, el de la llengua francesa. En el cas de Laura, apareix la necessitat d'eixamplar el món, de fer un creixement personal gràcies a l'estada a l'estranger. A diferència de Sergio,

no és la dificultat amb l'anglès el que fa que Eduardo i Laura trien França, sinó que aquest país s'adequa molt millor als seus projectes.

La tranquil·litat i control de l'aprenentatge lingüístic de diverses llengües contrasten amb el patiment de Blanca quan conta que, en la seua experiència i en el seu camp professional (el món de les finances), saber anglès és un requisit suficient, però no necessari per trobar una bona feina:

Blanca – Yo, al irme allí, lo hablaba bien, tenía fluidez y me daba la sensación de que me abriría más puertas, pero en todos los sitios me pedían saber francés por lo menos. Para entrar en un departamento de exportación me pedían mínimo dos idiomas. Algo relacionado con contabilidad, exportación o algo así, pero, claro, todos los trabajos que había eran más de exportación, en azulejeras, con inglés, francés, ruso. Y claro, ibas tú con el inglés y "Vale, vale", pero no.

En el procés d'autonomia creixent des de la infància fins a l'edat adulta, amb Blanca entrem en un nou plantejament: el de l'adquisició de capital lingüístic com a part d'una estratègia per millorar les condicions d'inserció en el camp professional. Aquesta estratègia es concreta en dues accions prou distintes: estudiar anglès o treballar en contextos anglòfons. Seguint un fil cronològic, tres persones aprenents tardanes són les que decideixen utilitzar el seu temps, que comença a ser limitat, per a fer un **curs d'anglès en un entorn anglòfon**. Observem una clara diferència en el seu camp professional.

Piedad – Era un poc un congrés perquè la gent es coneguera i entre sí fera amics per a després poder traure grups de treball. Jo, clar, vaig arribar allí i em vaig adonar... que era el moment de començar a estudiar anglès... Que no sabia res. Vaig tornar i: "és qüestió de començar". Vaig apuntar-me a una acadèmia i a l'estiu ja me'n vaig anar a Londres.

A pesar de tractar-se d'un hàbitus instrumental, en el cas en què no hi ha una necessitat immediata i la urgència és menor, les prioritats no estan clares i es volen matar dos pardals d'un tret:

Maribel – Sí, a raíz de hacer el curso de inglés, de estar en la Escuela Oficial, pensé que una forma de estudiar inglés y además viajar a un sitio chulo y conocer la cultura de un país era irme a un curso a través de una academia, un curso privado. Me he ido tres semanas a Edimburgo a hacer un curso de inglés.

ET – ¿Y cómo fue? ¿Qué sensación te queda ahora?

Maribel – Bien. He aprendido bastante en tres semanas, sobre todo para hablar y soltarme para hablar. Me ha gustado, sí. Es una experiencia buena (...) muy práctico.

Tal com hem vist en alguns *erasmus*, el moment en què Blanca va decidir anar a aprendre anglès, després de començar a adquirir experiència laboral, simbolitza un canvi qualitatiu significatiu. Aprendre anglès forma part en tots aquests casos d'una estratègia més àmplia relacionada amb el fet de ser joves, tant si la integració és en l'entorn anglòfon com si es tracta d'una integració en el món global, fruit dels processos de globalització que es viuen.

ET - Entonces, ¿por qué te entró a ti el tema de aprender inglés?

Blanca – Pues no sé, a lo mejor porque estaba un poco agobiada o eso que dices... yo que sé. Por lo menos por saberlo, porque es verdad que sin el inglés no...

ET - ¿Por qué crees? ¿Cómo lo supiste, que te hacía falta el inglés? Porque en la empresa no...

Blanca – No. Veía que no...

ET – Tu familia, tus amigos, las aficiones, la carrera...

Blanca – No, porque a lo mejor yo... Quería yo que sé, aprender, irme allí, aprender el inglés, que a lo mejor no...

D'altra banda, **anar a treballar** en un país anglòfon, apart de no exigir un capital econòmic massa gran (fet determinant en alguns casos, relacionat amb un procés general d'emancipació), pot respondre a un hàbitus instrumental ràpid, però també a la mateixa voluntat que hem observat en alguns *erasmus* anteriors: obrir-se camins i eixir de la vida habitual. En alguns casos com el d'Antonio, que ha estudiat Humanitats, els dos objectius es complementen i el treball té alguna relació amb la titulació que s'ha estudiat.

ET – *El primer treball que vas tindre?*

Antonio – *Quan vaig acabar la carrera vaig anar a Irlanda a fer arqueologia.*

Per bé que no queda descrit explícitament, aquesta possibilitat va estar relacionada amb un ús molt correcte dels recursos administratius a l'abast, és a dir, amb el capital incorporat informacional:

Antonio – *INEM va cridar a una sèrie de persones. Em van dir per ser educador en una escola, amb uns ingressos. Vaig arribar allí, n'érem tres-cents i hi havia dos o tres places. Vaig dir: "total, jo me'n vaig". Però em va picar el cuc. Em van passar lo d'EURES, que és la xarxa de l'INEM. L'INEM té una xarxa europea i em van dir: "per què no anem a Irlanda?".*

En els altres cinc casos, però, sembla que anar a buscar treball en un entorn anglòfon no ha estat prou planificat ni s'ha tingut el suport necessari perquè l'experiència fóra un èxit.

ET – *Eixa idea et va vindre perquè no estaves contenta amb la feina. I per què a Edimburg i no a un altre lloc?*

Carmen – *Una cosina meua se'n volia anar i no sabíem... Volíem anar a un lloc on parlaren anglès i era Estats Units, Anglaterra o Australia. Ja et dic que no tenia molta explicació, perquè vam estar parlant d'anar a un d'aquests llocs. Aleshores vam dir: "primer anem a un lloc que, si ens agarra una plorera que volem tornar, siga fàcil, i si ens agrada, després ja veurem"... Per a mi era la feina... Tampoc va estar molt clar, perquè no va ser una decisió molt conscient, sinó que va ser deixar-me portar per anar fora, m'era igual [on].*

En el cas de Raquel, el temps disponible és el factor bàsic i actua de manera molt més planificada, encara que els seus objectius són el màxim d'oberts, d'acord amb l'etapa de joventut en què es troba:

Raquel – *Vaig acabar la carrera en el 99, vaig treballar tot l'any i me'n vaig anar tot l'estiu a Anglaterra, altra volta, dos mesos i mig..., però me'n vaig anar a treballar. Una d'aquelles coses que et busquen des d'ací, treballar en un hotel. Després em vaig apuntar a unes classes d'anglès...*

A pesar de la insatisfacció que expressa amb el seu nivell, Raquel va anar fent passos per a millorar-lo intentant sempre que la inversió econòmica fóra baixa. Pel seu costat, Jordi va voler alhora aconseguir experiència professional i millorar l'anglès, però l'experiència no va ser reeixida.

Jordi – *Sí, vaig estar tres mesos. Seria l'any 2000 o per abí.*

ET – *Tres mesos és temps. I estar en Irlanda tenia relació només amb aprendre anglès? Amb altres coses?*

Jordi – *Sí, bàsicament amb aprendre anglès. I, a nivell professional, començar a treballar. Havia acabat la titulació, havia estat fent el màster i vaig pensar: "bé, ara, aprendre anglès, un poc". I vaig anar a una escola d'anglès. El que passa és que només podia pagar-me la primera setmana. Vaig estar la primera setmana fent un curs intensiu de l'intermediate i després ja a buscar casa i feina i de tot. Vaig trobar feina primer en un hotel i després en la IBM muntant ordinadors, d'operator. (...) volia buscar feina d'això meu, el que passa és que no em vaig trobar precisament pel nivell d'anglès que tenia. Anaves a les entrevistes i per a desenvolupar-te en un nivell així ja més, en un departament d'arquitectura o en una oficina tècnica, que era el que jo estava buscant, necessitaves un anglès més fluïd que el que tenia jo. Havies escoltat que, dels països que podies anar, era relativament econòmic. Més que res, era la promesa que "allí hi ha feina".*

Sergio va tenir una situació similar, però la segona oportunitat li va eixir millor:

Sergio - *Acabé la carrera, trabajé tres meses de comercial y cuando acabé el trabajo ese me fui a Inglaterra por mi cuenta, porque veía que el inglés no lo dominaba, y yo quería... primero estuve en Londres tres meses. Me fui yo a la aventura... Encontré este trabajo porque no hablaba apenas...*

ET - *Llegas a Londres y te pones en un Pizza Hut porque hablabas muy poquito, pero te quedas sólo tres meses.*

Sergio - *Sí, porque no estuve a gusto. Para estar así, me volví. Aparte, como no tenía... Este chico estaba en una parte de Londres y yo en otra, apenas conocía a gente y, al no poder hablar, no me lo estaba pasando bien, a gusto ni nada. Decidí: "me vuelvo". Porque me di cuenta de que, para aprender, realmente necesitaba más base (...) Después, cuando acabé el contrato de [empresa], no sabía qué hacer y dije: "ahora es el momento de volver a Inglaterra".*

ET - *¿Esta vez te buscaste el trabajo desde aquí?*

Sergio - *Sí, ya no quería repetir lo de la otra vez y busqué una agencia, que fue la que me encontró el trabajo en Leeds. A mi me daba igual, yo escogí Inglaterra o Irlanda. Pagabas 50.000 pesetas, te buscaban un trabajo y ya está.*

ET - *¿De esa estancia tienes mejor recuerdo?*

Sergio - *Sí. Porque llegué ya apanñándome, con un nivel suficiente. Y eso hace mucha diferencia porque te abre más posibilidades, más situaciones...*

David, pel seu costat, va aconseguir un **treball qualificat**, probablement gràcies al seu capital simbòlic i social.

ET - *Me contaste que allá hiciste un curso de inglés. ¿Cómo lo encontraste? Viviendo allá, tu prima lo sabía...*

David - *Mi prima me lo gestionó.*

ET - *¿Era un curso que ya incluía una especie de prácticas? ¿Estaba bien?*

David - *No, al principio no, lo que pasa es que con el tiempo... Al principio era sólo un curso de inglés normal y corriente. Luego, con el tiempo, ellos tenían dentro de sus programas la opción de tener experiencias. Lo cogí y estuve más o menos un mes trabajando.*

El seu capital li va permetre "reconvertir" un curs d'anglès general en un procés amb pràctiques professionals a partir de les quals va poder enllaçar amb una activitat laboral remunerada i qualificada.

El cas de Begoña suposa un salt qualitatiu: com a persona amb un lloc de treball estable a Castelló, va decidir fer un **curs de millora professional en un entorn anglòfon** que apareix en la seua biografia com un moment intens d'aprenentatge lingüístic:

Begoña - *En mi primer año en banca me fui a la London School, a hacer una Summer School en finanzas, en 2001. Estuve ahí, volví y al año siguiente toda mi compañía...*

ET - *¿La Summer School estaba financiada o pagada por la empresa donde trabajabas?*

Begoña - *Yo pagaba la Summer School, pero ellos me mantenían el salario.*

ET - *Para ellos era una inversión.*

Begoña - *Sí, sí, sí.*

Begoña no aclareix si el seu primer objectiu era lingüístic o professional. Allò important és que va aconseguir unir els dos objectius de manera implícita. Ella representa precisament una fase just entre els dos objectius, quan aprendre anglès s'aconsegueix justament utilitzant-lo, en aquest cas per a una finalitat en principi professional. Si, des de la perspectiva de l'ensenyament de llengües, un dels desenvolupaments metodològics de més èxit en els últims anys ha estat l'AICLE (Aprentatge Integrat de Continguts i Llengua Estrangera, tal com hem vist en l'apartat [3.2.2.3](#)), David i Begoña, com a aprenents autònoms, mostren la seua aplicació personal de l'enfocament.

En el cas d'Ignacio **desapareix l'ensenyament acadèmic**: l'aprenentatge va ser encara més directe i l'adquisició de capital social igualment determinant:

Ignacio – *Va passar que es transferia tecnologia de la planta mare d'Anglaterra... Allí, apart del coneixement tècnic, et relacionaves amb la gent, te n'anaves a sopar. D'alguna manera vaig entrar a parlar en anglès, vaig fer una immersió.*

La resta de casos en què hi ha un continu entre aprenentatge i ús de la llengua són en el camp acadèmic, relacionats tots amb el món de la investigació, tant si és de manera esporàdica com habitual. És clar que el nivell més alt el tenen les persones que necessiten i utilitzen **l'anglès en el seu entorn professional**, com Lucas, Alberto o Rubén, que l'utilitzen en entorns acadèmics diversos de manera habitual.

ET – *Para toda tu actividad académica, me imagino que el inglés es esencial.*

Alberto – *Sí, claro, porque además nos dedicamos a..., que es un tema que se vende muy bien y que te recomiendan que publiques en revistas extranjeras. De hecho, [el director del grupo de investigación] hace ya años que publica siempre en inglés... Además, del intercambio saqué las ganas de salir, una o dos veces al año salgo por motivos académicos. Yo prefiero ir a cursos al extranjero que a congresos, porque en los congresos te juntas con españoles, acabas conociéndolos a todos y no hablas nada de inglés. En todo caso, yo a los congresos voy siempre solo, igual que a los cursos.*

Rubén - *De tindre contacte amb ell [l'anglès], doncs sí, a nivell de treball: quan no és llegir un llibre, és llegir o escriure un article científic per a publicar-lo, viatjar—que sempre es gasta l'anglès...*

ET – *Viatjar també? Presentar ponències en anglès...*

Rubén – *Presentar ponències en congressos.*

L'ús més o menys freqüent de la llengua anglesa depèn en aquest cas de l'estructura dels subcamps acadèmics en què està immers cadascú, que funcionen també lingüísticament de manera molt diversa.

Pel que fa a l'adquisició de capital cultural en general, queda clar també per als subjectes del nostre estudi quan arriben a l'edat adulta que el **temps** és un factor clau del qual són molt conscients.

ET - *Després de la carrera vas fer algun curs, postgrau, alguna formació complementària?*

Mónica – *No. Des del meu punt de vista, si no topetes feina de seguida, vas omplint el temps i omplint el currículum. En el meu cas, no em va fer falta omplir el currículum per a res. És més, per culpa d'estar treballant a l'empresa ceràmica, vaig haver de paraitzar-lo al complet. Quan me n'he anat a la docència, m'he adonat que el currículum em feia falta, perquè com més curssets tens i més coses, més et van puntuant. Jo, sin embargo, he tingut abí cinc anys i mig de paràlisi total.*

La necessitat del temps apareix també a l'hora d'estudiar anglès:

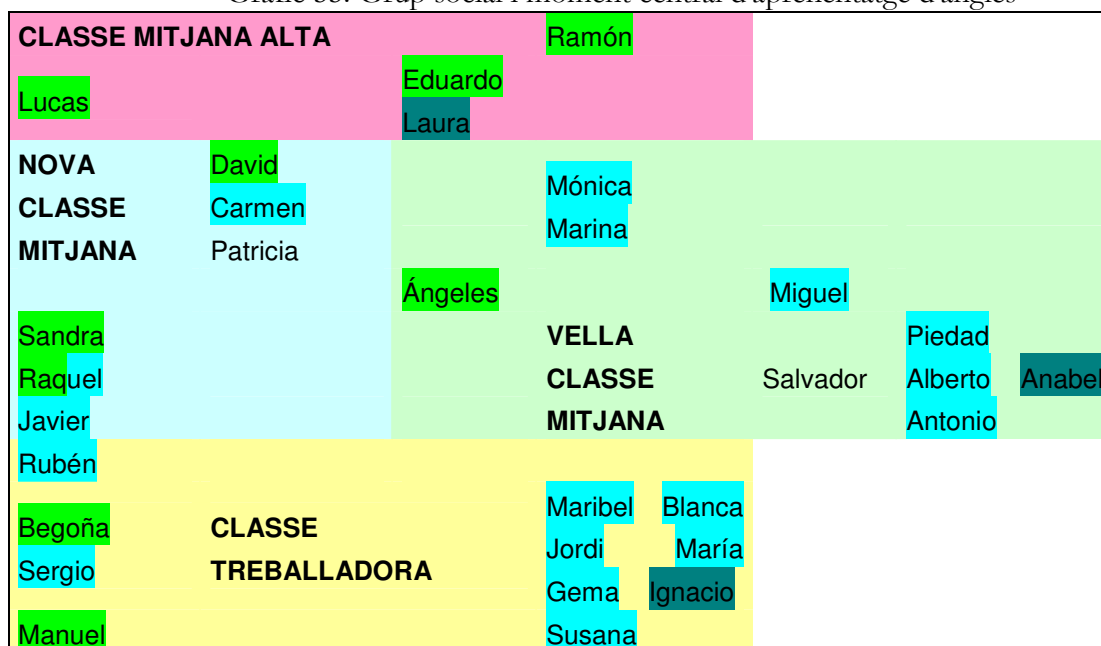
ET - *¿Y ahora por qué te pusiste a aprender inglés justo el año pasado?*

Patricia – *Sí, porque veía un poco que estaba ya estabilizada y podía tener más tiempo. Anteriormente a esto estaba muy ocupada, estaba estudiando la carrera y trabajando. O tampoco podía porque estaba en Valencia y no me venía bien, porque como el trabajo tampoco era algo fijo, tampoco podía apuntarme allí en Valencia. Sabía que me iba a venir a Castellón. No estaba estable y con un poco de tiempo. Ahora, tampoco es que tenga mucho pero al menos tengo unos horarios más fijos. Sé que si me apunto a tal hora es porque a tal hora puedo ir y no estoy estudiando otras cosas, con lo cual estoy más organizada. Hasta ahora no había podido, la verdad.*

Com a conclusió, observem que la desigualtat més gran pel que fa a la relació entre temps i el capital incorporat i/o institucionalitzat de la llengua anglesa s'esdevé quan la falta de la combinació entre capital incorporat i hàbitus global familiar fa que les persones no aprenguen anglès de xiquets, sinó que

aquest siga un objectiu que se'ls presente més tard i que han d'assolir en un moment de molt menys temps disponible, amb la dificultat que això comporta.

Gràfic 55. Grup social i moment central d'aprenentatge d'anglès



Estades a l'estranger com a xiquets. Apreneuts de joventut, època universitària. Apreneuts tardans.

Elaboració pròpia. Grup Titulats UJI 2000.

La continuïtat del capital lingüístic en el temps és tema de preocupació explícita almenys per a dues persones, Maribel i Ignacio. Després d'una època d'ús professional de l'anglès que s'ha acabat, Ignacio comenta:

Ignacio - *El temor que tinc és que no és com anar en bicicleta, que si no practiques... Home, sóc usuari d'internet... Però en aquest últim any, any i mig, per motius de feina, res, i per motius de viatges, tampoc. És el que et deia abans, no ho vull perdre.*

Podem endevinar darrere les seues afirmacions la consciència que el seu estil de vida actual el portarà a perdre aquest capital al qual li ha costat arribar. Ignacio es planteja una vida més local i menys global per al futur, en la qual la necessitat de l'anglès baixarà. El seu capital social anglòfon, que existeix, no és prou fort per a garantir-li la continuïtat de l'ús d'aquesta llengua, que relaciona sobretot amb la vida professional. En el cas de Maribel, amb un nivell més baix, pensa que continuar estudiant anglès és la via per a mantenir-lo.

6.2 Capital social

Observem en aquest apartat com actua el capital social del grup de graduats en relació amb l'assoliment del capital cultural que és el seu objectiu en el nostre estudi. És a dir, volem veure de quina manera el capital social d'un aprenent es reconverteix en capital lingüístic. No abordem, doncs, la formació o la densitat ni el tipus de xarxes que conformen aquest capital social: el projecte no es dedica a identificar les xarxes que conformen el capital social, és a dir, a descriure'l des de l'interior i a justificar-lo, sinó que el dóna per descomptat quan les relacions personals juguen algun paper en el discurs dels

graduats. Així, assumim que les relacions de les quals parlen els aprenents són prou denses, connectades i no casuals per formar part del seu capital social.

Cal tenir en compte en primer lloc com el capital lingüístic implica i és capital social per definició, perquè una llengua només té valor en el marc del grup, com a instrument de comunicació o d'identificació (veg. 2.1.3.1). Independentment de si una llengua es pot aprendre sense establir cap interacció amb altres parlants, l'ús d'aquesta llengua només té sentit en relació amb ells. El nostre centre d'atenció són ara, però, els **usos del capital social** justament per a facilitar el procés d'aprenentatge de l'anglès. Com a marc de contrast i referència complementari observarem els usos del capital social en els itineraris d'inserció professional dels aprenents, ja que es tracta d'un procés central en aquesta època de les seues vides.

Cronològicament, el capital social és en primer lloc familiar: és aquest capital social el que pot afavorir l'aprenentatge d'anglès en principi i queda prou clar que aquest tipus de capital va acompanyat de l'econòmic i del cultural. En canvi, no és gens clar des del sentit comú que una persona o família amb poc volum global de capital faça també poc ús del capital social, però s'observa per les afirmacions dels graduats que aquest és el cas. La dada es pot veure amb claredat en el gràfic següent (Gràfic 56), en què la posició social dels graduats va acompanyada del nombre de vegades en què esmenten l'ús de capital social en algun sentit positiu. Aquests sentits estan relacionats amb la inserció laboral (contactes directes o indirectes que permeten conèixer l'existència d'una feina o accedir-hi directament) o bé amb l'itinerari educatiu o l'aprenentatge d'anglès en concret (informació sobre un centre privat o acadèmia, contactes per anar a l'estranger; o més directe: la bona relació amb una professora o professor concret que permet augmentar directament el capital lingüístic i la relació amb persones anglòfones que el consolida). Així, el gràfic conté les vegades que una persona entrevistada esmenta algun amic, conegut o familiar que l'ha ajudat en el seu itinerari educatiu o professional, siga per a trobar un lloc de treball, per a conèixer una acadèmia o professor d'anglès, per anar a estudiar anglès a l'estranger o per decidir quina carrera s'estudia. El quadre no inclou, per tant, la simple referència a persones conegudes, o bé quan aquestes persones actuen com a capital social negatiu.

Els resultats es podrien deure a la interpretació que cada entrevistat fa de l'entrevista en què participa¹²² i és segur que tenen relació amb el nombre de llocs de treball que s'han tingut, per exemple. Tanmateix, tenint en compte que el guió original ha estat sempre el mateix (veg. Annex III), semblen prou indicatius i es relacionen sobretot amb el capital cultural, més que no amb el volum total de capital.

¹²² Així per exemple, Antonio interpreta l'entrevista com una oportunitat de fer conèixer la seua valoració de l'educació en general i de l'aprenentatge de l'anglès en particular, i el seus itineraris concrets no són els autèntics protagonistes del discurs. Probablement això fa que no esmente cap persona que ha actuat com a capital social per a ell. Per l'altra part, Begoña parla d'ella mateixa com a generadora d'un capital social d'aprenentatge d'anglès que cal entendre com a part del seu capital simbòlic.

Gràfic 56. Usos esmentats de capital social

| | | | | | |
|----------------------------|----------------------------|-----------|-----------------------------|------------|--------------------|
| CLASSE MITJANA ALTA | | Ramón 2 | | | |
| Lucas 6 | | Eduardo 2 | | | |
| | | Laura 5 | | | |
| NOVA CLASSE MITJANA | David 2 | | Mónica 1 | | |
| | Carmen 2 | | Marina 1 | | |
| | Patricia 4 | | | | |
| | | Ángeles 5 | | Miguel 1 | |
| Sandra 0 | | | VELLA CLASSE MITJANA | Salvador 1 | Piedad 0 Alberto 1 |
| Raquel 2 | | | | | Anabel 1 Antonio 1 |
| Javier 2 | | | | | |
| Rubén 4 | | | | | |
| Begoña 0 | CLASSE TREBALLADORA | | Maribel 0 Blanca 2 | | |
| Sergio 5 | | | Jordi 4 María 0 | | |
| | | | Gema 1 Ignacio 3 | | |
| Manuel 0 | | | Susana 0 | | |

Elaboració pròpia. Grup Titulats UJI 2000.

El fet d'esmentar el capital social de què es disposa, més enllà de les preguntes directes de l'entrevistadora, respon també a un hàbitus molt concret, en el qual parlar dels recursos relacionals que es tenen es considera positiu o, com a mínim, vàlid i correcte. Cal assenyalar que, d'acord amb la tècnica utilitzada (entrevista semiestructurada), algunes persones poden no haver esmentat dades importants del seu capital social perquè, guiades pel seu hàbitus, no pensaven que foren pertinents en el context. En l'entrevista només es feia referència directa al capital social com a via d'accés a posicions laborals. La resta de situacions en què una titulada o titulat esmenta el seu capital social respon estrictament al que ella o ell creien adequat i convenient.

Si el capital social és útil i es reconverteix en altres tipus de capital és el que mostra la seua *qualitat*. No n'hi ha prou a tenir amics o coneguts que coneguen gent que sàpiga anglès. Cal, per exemple, que si els volem utilitzar com a professors, sàpiguen també ensenyar-lo. La qualitat de les relacions personals, la possibilitat de traure'n un profit econòmic, cultural o simbòlic és el que les converteix en capital. Si no és així, la conversió no es produeix i els aprenents pateixen, en canvi, per temps i esforços desaprofitats:

ET – *Sí, en el 2005 encara al·lucinaves per allò que no havies pogut [aprovar el cicle Superior de l'EOI]...*

Rubén – *Exacte... vaig buscar un professor, bé, el pare d'un amic que és d'ací però ha estat vivint molts anys a Anglaterra, ha estat donant classes i li vaig dir que em tirara una mà. Em vaig presentar, però no el vaig passar. I ahí es va quedar la cosa.*

De manera indirecta, aquest és també el cas de Carmen, que va basar la seua decisió d'anar a Edimburg en una gestió administrativa i un suposat capital social mínim sense resultat:

ET – *Vas buscar feina ja el primer dia?*

Carmen – *El primer dia vam buscar feina. És que nosaltres vam eixir d'aquí amb feina! Vam anar a l'INEM i ens van dir: "uh!, sense cap problema, perquè la xica que jo conec allí a Edimburg va ací a Espanya, parla espanyol, és molt maja. Fins i tot no val la pena que busqueu res; una vegada estiguen allí..."*

ET – *Ho van dir així a l'INEM?*

Carmen – *Sí, i vam anar allí... a l'oficina aquella hi havia molta gent, no vam trobar la persona que ens havia dit. "No tingueu por". Però no la vam trobar, no la vam trobar.*

El capital social amb què es comptava demostra no ser-ho i deixa les xiques en una posició desprotegida en un entorn desconegut.

6.2.1 Capital social familiar

Des de l'inici de l'aprenentatge acadèmic (recordant, com hem vist, que quasi ningú no compta aprendre anglès de veritat en els ensenyaments formals reglats), la funció del capital social esdevé rellevant per tal com l'aprenent es troba davant d'un mercat de funcionament molt opac i desconegut. Cal tenir relacions amb persones coneixedores del camp per aconseguir la informació pertinent amb l'objectiu d'iniciar i continuar l'aprenentatge de l'anglès amb les màximes possibilitats d'èxit. Aquestes relacions són familiars en el cas dels xiquets i passen a ser pròpies quan l'aprenentatge és a partir de la joventut.

D'una perspectiva cronològica, el primer capital social de què gaudeix una persona és justament el familiar. En aquest sentit, cal parlar en primer lloc de l'accés a centres privats d'ensenyament o acadèmies i cal observar que la majoria d'aprenents que han utilitzat aquesta opció va fer la tria a partir del seu capital social. Ja des de menuts, Lucas i Ángeles van començar a **aprendre anglès** per les relacions dels seus pares. Pel que fa a Ángeles,

Ángeles – *Mi madre tenía una antigua amiga del instituto que era la directora de la academia y pensó que estaba desfaenada por las tardes, y que fuera... Me madre me apuntó a la academia para buscar alguna actividad extraescolar y justo coincidió que una amiga suya había montado esa academia. Supongo que le habló bien y me apuntó.*

Sens dubte gràcies a la xarxa social dels pares, Lucas va anar a Irlanda amb el plantejament correcte (sense contacte amb altres parlants romànics), es va haver de plantejar la supervivència lingüística i per això va acabar aprenent molt anglès. És clar que la decisió correcta basada en una bona xarxa social implica també el capital econòmic necessari per poder-la dur a terme.

Lucas – *Sí, em vaig traure el First i vaig començar a anar a Irlanda; 2n, 3r i COU vaig anar a Irlanda tres mesos, un mes cada any, anàvem amb la mateixa organització.*

ET – *Aquesta organització, la coneixies per l'acadèmia?*

Lucas – *No sé com la coneixien, va arribar d'alguna manera. Jo tampoc no m'enterava molt en aquella època. Va ser mon pare i ma mare, que van organitzar la cosa. M'imagino que seria per uns amics.*

Continuant amb la seua biografia, en principi no sembla que Lucas haja utilitzat cap tipus de capital social en la seua carrera professional o acadèmica, però aquesta és només una primera impressió. Segurament com a part de l'hàbitus familiar, Lucas va decidir començar a treballar en una feina no especialitzada, però va poder utilitzar ja el capital social familiar per aconseguir-la:

Lucas – *Va ser perquè volia treballar, volia diners, i aquesta empresa eren coneguts de mon pare de fa anys. I va coincidir mon pare amb ell en una reunió en el poble o el que siga... "Escolta, tu, no necessites...?" "Sí, perquè a més, ara són vacances i estic buscant gent per als torns". No res, perfecte. Vaig entrar de peó, agarrant una pala.*

6.2.2 Capital social propi

El capital social propi de l'entorn d'origen pot tenir una influència **directa** (persones amb qui parles o de les quals aprens anglès, anglòfons o professors) o bé **indirecta**: persones que t'influeixen en el teu aprenentatge, que et motiven, que te'n fan veure la importància:

Alberto - *En 2º fue igual y además empecé a ir a la EOI.*

ET - *¿Y eso? ¿Por qué te decidiste?*

Alberto - *Pues nada, fue influencia de mi hermano. Él me empujó diciéndome "apúntate, que no te irá mal".*

ET - *¿Él sabe mucho inglés?*

Alberto - *No, qué va, pero siempre me ha dado buenos consejos para la vida.*

Persones que fan l'aprenentatge acadèmic menys solitari i amb les quals es fa un itinerari conjunt, encara que tinga moments negatius:

Javier - *Sí, lo he dejado. Yo iba con [la novia], ella lo ha dejado y a mí... Encontramos a una profesora que nos suspendió a los dos...*

El capital social pot ajudar a concretar el desig d'anar a un país anglòfon:

ET - *¿Qué es lo que tenías claro?*

David - *Quería tener la experiencia de vivir en el extranjero. Mi prima vivía en Dublín y por eso decidí ir allí.*

Si, per una part, el capital lingüístic és capital social en la mesura en què implica contacte amb altres persones, per l'altra les nostres relacions més immediates no anglòfones també poden contribuir a l'adquisició de l'anglès directament. Hi ha casos en què l'anglès no és necessari per a la comunicació, que s'estableix normalment en una altra llengua, però la voluntat d'aprendre fa que s'utilitzi com a **pràctica**, per exemple amb la parella. Per bé que la conversió d'aquest capital social íntim en capital lingüístic és qüestionable, no hi ha dubte que reforça el capital simbòlic dels implicats (la valoració que ells mateixos fan del seu aprenentatge i capacitats).

Cal observar, d'altra banda, que el mateix capital social de l'entorn d'origen, que pot fer aportacions importants per a accedir a diversos altres tipus de capital, pot actuar **com a barrera**, quasi impedir l'adquisició del capital lingüístic i esdevenir capital social negatiu, tal com s'esdevé en els grups d'espanyols en estades lingüístiques en països anglòfons que poden bloquejar l'accés a la llengua de l'entorn.

Maribel - *He aprendido en tres semanas por eso, porque era muy práctico todo.*

ET - *En tu caso, cuando pasa uno de adolescente a adulto, me imagino que no estarías con otra gente española, lo que hace aprender menos.*

Maribel - *Sí, estábamos con otra gente española y hemos aprendido muy poquito inglés.*

ET - *Vas al extranjero, pero si no te preocupas de aislarte un poquito, hablas mucho español.*

Maribel - *Sí, eso ha pasado. Además, no sabíamos cómo evitarlo.*

ET - *Y no apetece, porque además son vacaciones.*

Maribel - *Claro. Son las vacaciones del año. Yo, realmente, el inglés no me lo cojo como una cosa que tengo que aprobar. No me disgusta si suspendo. No me disgusta nada. Es más un hobby que otra cosa.*

Observem com els suggeriments de l'entrevistadora per posar a prova una valoració prèvia extremament positiva fan que els comentaris de Maribel vagen passant de valorar molt positivament la metodologia utilitzada (en contrast amb la de l'EOI on ha estudiat abans) a concloure que no ha après gaire pel contacte amb espanyols.

El mateix succeeix amb els companys en viatges turístics que fan de traductors i exerceixen també un bloqueig. Per adquirir el capital lingüístic de la nova llengua, cal adoptar una estratègia clara: desprendre's del capital social en la o les llengües d'origen i acceptar el repte que suposa l'adquisició del nou capital social que, al mateix temps, representa el capital lingüístic de l'anglès. Justament això és el que no ha fet María:

María – *Pues que mi pareja estuvo, de pequeño, un verano aprendiendo inglés. Estuvo un verano o dos en Inglaterra (...) Él sabe. Por ejemplo cuando fuimos a Londres el año pasado, yo me basaba en él para movernos por allí, en Inglaterra: "Venga, habla." "Habla tú"...*

ET – *En cuanto a las vacaciones, por tu pareja sí vas de viaje a lugares donde se habla inglés.*

María – *Sí, sí. Qué te voy a contar... Yo creo que todavía no me he soltado, no me he visto en el apuro de decir: "lo tengo que hablar, tengo que expresarme".*

És clar que el capital social intervé en molts altres aspectes de la vida dels graduats universitaris, per exemple en la seua inserció professional (com veurem en l'apartat [10.1.1.1](#)).

Javier – *En la consultoría donde estoy ahora, el propietario es el que antes era mi jefe, que es de ..., por lo tanto él ha ido a buscarme, es un poco más una relación personal, de confianza, que no estrictamente laboral.*

6.2.2.1 Professorat

La falta de capital social d'altres tipus pot fer que el professorat tinga un pes molt alt en el procés d'adquisició de la llengua anglesa. Això pot ser complementari al fet que el professor com a principal font d'informació a la qual es té accés és el segon aspecte més puntuat en una valoració dels modes d'ensenyament en una enquesta a titulats universitaris de l'UJI (Observatori Ocupacional 2004: 55). A més d'observar que els professors són bàsics quasi sempre perquè representen l'accés, la transmissió del capital cultural pertinent, en altres casos ho són encara més, sobretot quan el capital cultural no es pot transmetre per la via familiar, amb activitats extraescolars o altres. Si el professorat ajuda a alentir o accelerar el procés d'aprenentatge en quasi tots els casos, en alguns en concret pot exercir una influència determinant en la relació amb aquesta llengua. Aquest és el cas de Gema i Begoña, totes dues de classe treballadora. La mateixa Begoña afirma amb força que va començar amb un professor molt bo, de qui encara ara recorda molts detalls metodològics, i això ja li va suposar una bona plataforma inicial que cap possible mal professor posterior no ha destruït:

Begoña – *En un colegio público y empecé a estudiar inglés en sexto de EGB, con la educación obligatoria, con un profesor que yo creo que ha sido clave en mi desarrollo educativo. Porque, verdaderamente, estaba utilizando una metodología entonces muy novedosa... Y la pronunciación mejoró en meses muchísimo. Lo tuve en sexto, séptimo y octavo, y en octavo nos llevó a Inglaterra.*

Trobar aquest professor li va permetre accedir a l'anglès real i al capital social que en concreta la utilitat:

Begoña – *Allá en Inglaterra, estuvimos en un colegio en Londres, con niños... Cada niña tenía como una compañera de camino durante esos diez días, británica. La mía era... Entonces, ibas a las clases con ella; si algo no lo captabas, te lo explicaba en inglés muy suavemente. Fue un contacto, una inmersión total.*

Des d'aleshores, Begoña no ha deixat de conèixer persones anglòfones sempre que ha tingut ocasió de fer estades en països anglòfons. Els seus amics internacionals són alhora capital social i l'eina que li ha permès millorar el seu capital lingüístic en anglès. És gràcies a ells que el seu nivell d'anglès és bo.

En el cas de Carmen, recorda de manera oposada dos professors que l'han marcat:

Carmen - *Yo, la verdad es que el profesor de inglés que tuve en el instituto era un patata. Y en COU fue cuando nos pusieron a este chico. Ahí fue cuando ya me empezó a gustar algo más el inglés. Hasta ese momento, yo no veía...*

És cert, però, que aquests casos són l'excepció més que la norma; la gran majoria de titulats no recorden en cap sentit o recorden negativament els professors que han tingut.

Continuant amb l'aprenentatge en edat infantil, a vegades falta el capital social familiar basat en relacions de veïnatge, amistat o família (característic de les persones amb més volum global de capital), però es disposa del capital econòmic suficient i el simbòlic que genera un interès per l'aprenentatge de l'anglès en el camp de l'empresa privada. En aquests casos, a voltes es recorre a professors de l'ensenyament reglat que treballen, són propietaris o tenen relació amb centres privats:

Carmen – *Bueno, en el COU y esto sí que hice [clases particulares]. Ahora me acabo de acordar que tenía un profesor en el instituto e iba a la academia donde daba clases su hermana, la hermana del profesor.*

Els professors permeten l'accés a nous contextos lingüístics:

Lucas – *Després vaig estar un any en 2n de carrera en Anglaterra, un mes més en un viatge organitzat... Jo vaig anar de rebot amb un professor meu d'institut que tenia una acadèmia d'anglès.*

Tal com hem vist, el professorat com a capital social pot intervenir en molts altres aspectes de les **trajectòries educatives i professionals** dels graduats. En algun cas, el professorat pot ser determinant a l'hora de conformar el capital simbòlic que determinarà la tria dels estudis universitaris:

Jordi - *I després, alguns professors que tenia de confiança a l'institut em van parlar bé de la carrera. Em van explicar de què anava i em va parèixer interessant.*

ET - *¿Por qué estudiaste Humanidades?*

Laura – *A ver, yo tenía una muy buena profesora de Historia del Arte que me encantaba, me encantaba como daba la asignatura, me encantaba ella como persona.*

Encara que aquesta no és l'única raó per la qual Laura va estudiar Humanitats, tenint en compte els seus condicionants familiars (se li demanava que triara entre l'oferta disponible en la Universitat Jaume I), va resultar determinant el gust per l'assignatura que li havia impartit una professora concreta.

En diversos casos entre els titulats en Enginyeria, el professorat universitari destaca per la seua intervenció com a capital social que afavoreix la **inserció professional**. És destacable que aquest tipus de capital social apareix sobretot en l'entorn acadèmic, on hi ha també mesures meritocràtiques clares.

Rubén- *La relación con los profesores, buena, porque éramos poca gente y los profesores eran siempre prácticamente los mismos, del Departamento. Hi havia molta interacció... Al final ens coneixíem tots... Resulta que, en acabar la carrera, el professor d'una assignatura va comentar que si hi havia algú que estaria interessat en algun camp diferent... jo havia estat fent ja alguna coseta. Castelló és molt menut, ens coneixem tots... Aleshores, vaig anar a parlar amb aquesta persona i em va donar la possibilitat d'anar a fer un treball durant un temps, un espècie d'estància en un centre d'investigació... Eixe mateix professor, quan vaig parlar un dia amb ell per comentar-li que havia rebut resposta d'allà i que no havíem tingut sort, és quan ell em va comentar que coneixia un grup de València.*

Observem com en aquest cas, Rubén fa explícites totes les connexions personals que l'han ajudat a encaminar la seua carrera professional en el mateix entorn universitari. A pesar de l'entorn, aquesta carrera

no apareix en cap moment relacionada amb convocatòries públiques, incertesa i la fredor de l'administració.

En canvi, altres persones com Gema, tot i moure's també en un entorn universitari, no fan mai esment d'un ús explícit del capital social en la seua inserció laboral (com veurem en l'apartat 9.1.1.1). Tots els recursos que esmenta han estat de capital acadèmic, fet molt relacionable amb l'hàbitus de la superació.

D'altra banda, com hem vist, el professorat també pot destacar per la seua **absència** o bé **negativament**. En el cas de les assignatures de llengua anglesa estudiades a la Universitat, que representen l'última oportunitat de aprenentatge en el context de l'ensenyament reglat general, la gran majoria de persones no recorden ni el nom de la professora o professor que impartia l'assignatura. És clar que es tracta d'una assignatura molt complementària en la titulació i massiva pel nombre d'estudiants assistents als cursos, però no deixa de ser un fet destacable la incapacitat de conversió del professorat en capital social de l'alumnat en aquest context.

El mateix s'esdevé en algun cas a l'Escola Oficial d'Idiomes, quan la discontinuïtat de professors provoca fins i tot problemes d'avaluació:

Manuel – *No sé, hi havia molts problemes amb el professorat. Començava un, acabava un altre... Fins i tot n'hi va haver una que vam fer reclamacions; quan quedaven dos mesos per acabar el curs la van traure... Jo crec que alguna cosa vam aprendre, però en tercer...*

ET – *Però puja prou el nivell, no? L'examen igualment te'l treies.*

Manuel – *Sí, però tampoc era... A mi em va costar molt més aprovar tercer que aprovar quart o cinquè. I, encara que pujara un poc el nivell, no era el que demanen de normal. Si m'haguera presentat per lliure, seguríssim que no hauria aprovat.*

Quan el contacte sí que és una influència destacable, pot tenir conseqüències negatives. Segur que l'experiència de Gema pot aplicar-se a altres persones, encara que es referisca a l'alemany i que no hem trobat casos tan clars en altres aprenents. Aquesta influència pot ser determinant sobretot en els casos en què l'aprenentatge depèn de l'entorn acadèmic i no té el suport dels capitals familiars:

Gema – *Li vaig agarrar molta mania, a l'alemany. A partir de 4t li vaig agarrar una mania tremenda...*

ET – *I saps per què t'ha entrat aquesta mania? Per què l'alemany i no l'anglès?*

Gema – *No... Bé, pels professors que vaig tindre a l'Escola Oficial d'Idiomes. És molt clar. Jo era feliç fins a 3r, m'agradava molt, però després...*

La situació contrasta amb la que es viu en l'educació no formal, en què l'hipotètic aprenentatge es construeix a partir de relacions personals positives.

6.2.2.2 Coneguts anglòfons

Hem observat fins ara que, excepte la transmissió directa del capital lingüístic que fan els professors d'anglès o la pràctica controlada que diversos entrevistats afirmen mantenir amb la seua parella o altres persones del cercle íntim, el capital social s'ha reconvertit sempre de manera indirecta en capital lingüístic. Passem ara a observar el capital social que té el màxim rendiment, ja que comporta capital lingüístic directament: les persones anglòfones amb les quals es relacionen els titulats. Qui són aquestes persones? Com s'han convertit en part del seu capital social?

A la relació amb persones anglòfones (deixant de banda si per a elles l'anglès és la L1 o la Ln) s'hi pot arribar de diverses maneres: per raons professionals o personals, de manera grupal o individual. Poden crear-se relacions primerenques provocades per estades en zones anglòfones fins i tot en Primària.

Begoña - *Las niñas estábamos en un colegio de niñas y los niños, en un colegio de niños. Cada niña tenía como una compañera de camino durante esos diez días, británica. La mía era Amy V...*

ET - *¡Recuerdas el nombre!*

Begoña - *Sí.*

ET - *¿Mantienes el contacto?*

Begoña - *No, no lo mantengo, pero recuerdo el nombre perfectamente. Entonces, ibas a las clases con ella; si algo no lo captabas, te lo explicaba en inglés muy suavemente.*

Una de les millors maneres d'establir relacions en el **context universitari** sembla la pertinença a una associació internacional d'estudiants, com ha estat el cas de dos dels entrevistats. Aquesta pertinença no implica cap tipus de capital econòmic inicial, però sí el capital social d'origen correcte:

Ramón - *Luego, aparte de lo que hacía en la universidad... yo estaba en una asociación de alumnos que se llama AEGEE... Abí es donde practicaba mi inglés. Era una manera de refrescar y ampliar inglés brutal...*

ET - *Entonces, ¿tu contacto fue AEGEE?*

Ramón - *Sí. Aparte del nivel académico, tuve la oportunidad de practicar, de escribir correos electrónicos en inglés, de ir a encuentros, ir a Roma, luego venía gente aquí a Castellón, todo.*

ET - *¿Lo de meterte en AEGEE fue por...?*

Ramón - *Fue una llamada de Laura. Acudí, me gustó y fui a Italia. Fenomenal... Sí, me acuerdo de un día que estaban en clase con extranjeros que eran Erasmus. Y ella: "sí, es una asociación internacional de acogida". Sonaba bien y ya está.*

En un context universitari, són aquests tipus de capital social els que permeten transcendir l'anglès com a assignatura amb un plantejament acadèmic i convertir la llengua en un mitjà efectiu de comunicació.

Laura - *Nada, la asociación ésta era mucho trabajar con la idea de Europa, que en aquel momento tampoco estaba muy clara entre la gente. "¿Europa pero, y qué?" Era promover la idea de que todos éramos iguales. Había viajes por muy poco dinero... Las reuniones, recibir gente extranjera en la universidad de verano, te ibas de viaje y luego te carteabas con gente...*

Associacions com AEGEE (Association des États Généraux des Étudiants de l'Europe, Foro Europeo de Estudiantes), l'objectiu de les quals és justament "la cooperació, la comunicació i la integració entre els joves d'Europa" (AEGEE, 2012^{cdxi}) són les que poden proporcionar el capital social més favorable a l'adquisició de l'anglès com a conseqüència indirecta de l'assoliment d'altres objectius acadèmics i professionals. Accedir a organitzacions com aquesta pot ser fruit d'un hàbitus concret relacionat amb la iniciativa individual o bé, com en el cas que acabem de veure, també del capital social de l'entorn.

Ja en el camp **professional**, la relació amb anglòfons s'estableix sobretot en empreses establertes en diversos països. Per a Ignacio, haver de fer un mes d'estada en Anglaterra va significar molt més que adquirir les competències professionals que eren el seu objectiu inicial.

Ignacio - *En un mes. Jo, la meua experiència millor, és eixa. Després, el contacte i el que jo he parlat d'anglès va ser quan es va traslladar la maquinària ací, que venien fabricants alemanys. Quan venien ells a posar en marxa la maquinària, també parlava jo anglès... Jo, la motivació que he tingut amb l'anglès ha estat perquè m'ha permès estar en eixe lloc de treball i haver fet una relació amb els alemanys aquests que van vindre a montar la màquina.*

Avui és el dia que han vingut a l'estiu i potser cridaré a l'alemany per dir-li: "què?", perquè justament té un apartament en l'Hospitalet de l'Infant, el sogre... M'ha permès conèixer gent, comunicar-me.

Tenint en compte que el temps erosiona el capital lingüístic en llengües estrangeres, és important garantir la continuïtat de la relació amb persones anglòfones per garantir també la continuïtat d'aquest capital en el seu sentit més complet:

Lucas – Tinc molts amics que he fet a l'estranger i continue fent relació amb ells en anglès. Aleshores, clar, si vols continuar... Gaste l'anglès com un vehicle de comunicació complet.

Prenent com a punt de partida el fet que capital social i capital lingüístic estan indissolublement lligats, hem observat en aquest apartat les múltiples dimensions en què l'existència de l'un reforça l'altre. En concret, hem vist com és difícil arribar a un capital lingüístic sense una diversitat de capitals socials previs. Per altra banda, el capital lingüístic perd part del seu sentit en absència del capital social en què es fa visible, tal com observarem en els usos d'aquest capital en els diversos camps en què és significatiu.

6.3 Capital simbòlic

Recordant que el concepte de capital simbòlic es refereix a la valoració dels diversos capitals, al seu *desconeixement i reconeixement*, ens caldrà veure com valoren les famílies dels titulats els diversos capitals que abordem en aquest estudi i com els valoren ells mateixos, observant si hi ha canvis significatius i com s'esdevenen. Tenint en compte que el tema explícit de la conversa gira al voltant de l'aprenentatge i els usos de la llengua anglesa al llarg de la seua vida, el capital simbòlic dels entrevistats i de les seues famílies apareix en relació amb tres aspectes concrets:

- La valoració que fan de l'ensenyament rebut en tots els nivells (des de Primària fins a la universitat) i en tots els formats (educació formal, no formal i informal), que és el mitjà per arribar al capital cultural objectiu. La valoració es pot fer des de la distància respecte de la institució de què es parla, però també es pot abordar la posició d'un mateix al llarg de l'itinerari educatiu de cadascú.
- En relació amb la llengua anglesa, apareix la visió que es té d'ella com a eix de l'aprenentatge considerat.
- Considerant l'aprenentatge (acadèmic o informal) de la llengua anglesa, els entrevistats manifesten un capital simbòlic determinat quan valoren els continguts i les metodologies d'aquest aprenentatge.

Finalment, els entrevistats posen de manifest el seu capital simbòlic general com a grup social, és a dir, la seua autoestima social o el reconeixement del seu valor com a grup social. Una alta o baixa autoestima pròpia comportarà disposicions concretes expressades en els corresponents hàbitus.

6.3.1 El capital simbòlic del sistema educatiu

En abordar el seu pas pel sistema educatiu, la majoria dels entrevistats no esmenten cap característica particular sobre l'escola o escoles on van estudiar la **Primària** (Ensenyança General Bàsica) i la **Secundària** (Batxillerat Unificat Polivalent) i, sovint, fins i tot tenen dificultats per recordar el moment en què van començar a estudiar anglès, sobretot si aquest moment és el que marcava la Llei General

d'Educació de 1970, 6è d'EGB. La dificultat a recordar és prou indicativa que es vivia com a irrellevant l'inici d'un aprenentatge que, en altres contextos i moments, pot ser destacat¹²³.

Si per un costat la falta d'un record concret sobre el moment inicial de l'estudi de la llengua anglesa és prou general, el record de les característiques de l'escola on s'assistia permet observar valoracions molt diferents, com les de Gema, quan comenta:

Gema – *Al col·legi Àngel Arnelles i a l'Institut Mixto-5. Aleshores deien que era el més roí de Castelló, perquè estava a la perifèria i totes estes coses...*

ET – *Però tu, per la cara, no en tens mal record en absolut.*

Gema – *No, no, no. Molt bé, molt bé, de tot.*

Gema és l'única persona (segurament perquè prové d'una família amb pocs capitals disponibles) que ha centrat tot el seu aprenentatge de la llengua anglesa en el sistema educatiu públic, tant en el de règim general com en l'especial (EOI), ha aconseguit un nivell prou elevat i, per tant, li atorga un alt capital simbòlic. De fet, valora de manera més positiva el seu aprenentatge general que el que ha fet en els ensenyaments de règim especial. Segurament es tracta d'una excepció que confirma la regla i es pot relacionar amb el professorat amb qui ha tingut contacte.

Begoña, per la seua part, destaca també el fet d'haver assistit a una escola i a un institut de Secundària públics:

ET – *Hiciste la EGB...*

Begoña – *En un colegio público y empecé a estudiar inglés en sexto de EGB, con la educación obligatoria. [Hicimos un viaje a Inglaterra] con el mismo maestro, que ganó un concurso y una subvención... esto fue una subvención pública que él ganó. Se trataba de un viaje subvencionado. Íbamos 30, las 30 mejores notas de 6º a 8º de EGB. Él se dedicó a enseñarnos Londres...*

ET – *¿Y fuisteis las mejores notas, no quién tenía dinero para ir?*

Begoña – *No, no era una selección económica, porque esto es un colegio público. Todo el mundo es de renta media... En BUP, soy también de un instituto público en Almazora, hice una educación normal...*

El simple fet que Begoña remarque la seua assistència a un institut públic mostra que la percep com un fet destacable. Si tenim en compte que a Espanya en 1985 el sistema públic acollia en educació primària més del 63% dels estudiants (veg. 4.4.) i que el País Valencià replica de manera molt similar els percentatges, sembla sorprenent aquesta insistència. És possible que Begoña considere important aquest fet per la comparació amb els seus companys de titulació i després d'itinerari professional. Mostra d'alguna manera que és conscient del seu origen social i sap que hi ha tot un altre sector, el privat, que sol partir de millors condicions. Dins el context de l'entrevista, és una manera d'insistir en el seu ascens social.

Ramón, per la seua part, complementa la panoràmica:

Ramón – *Empecé en la EGB. Nada, en Castellón, en un colegio normal y corriente. Como actividad extraescolar la asociación de padres ofrecía desde 2º de EGB una hora de inglés.*

Per bé que Ramón percep la seua escola com a normal i corrent, sabem que el fet que una escola oferira l'any 1982 des de 2n d'EGB la possibilitat de començar a aprendre anglès no era habitual. De fet, Sandra fa una valoració molt positiva del mateix context escolar:

¹²³ Dos exemples poden il·lustrar la rellevància d'aquest moment. En un entorn televisiu de productes audiovisuals anglòfons no doblats, el moment hauria pogut marcar la millora formal de la comprensió de la sèrie d'animació preferida (veg. 3.2.2.3). En un altre context, a principis dels anys 90 i a Europa Central i de l'Est, el principi de l'aprenentatge de la llengua anglesa marcava el final de l'obligatorietat de l'estudi del rus i, amb ella, el canvi dels referents estrangers.

Sandra – *Sí, sí, empezaba en 6º de EGB. Lo único es que siempre... allí nos ponían muchísimas facilidades para aprender, una hora más de colegio que el resto... Entonces siempre teníamos... nos daban clases de inglés, de francés, nos introducían un poquito antes que el resto de colegios.*

ET – *Entonces empezábais ya en 4º o 5º.*

Sandra – *Sí, yo creo que sí. Creo que antes de 3º de EGB, que es cuando se tomaba la Comunión, me parece.*

És destacable, doncs, que, si una gran majoria dels titulats esmenten de manera molt ràpida la seua escola i no mostren una estima especial per l'escola i l'institut on van assistir, són precisament els antics alumnes d'aquesta escola concertada els que en conserven un record més nítid, que els dona un grau de distinció.

Cal afegir a aquest grup, però, el cas d'Anabel que, provinent d'un entorn rural, és molt conscient dels esforços que s'havien de fer des del poble per poder garantir l'accés dels xiquets als nivells educatius postobligatoris (BUP):

Anabel – *Al poble, els recursos de professors eren limitats. El professor de matemàtiques, per exemple... i tot el que eren ciències, era un xic que treballava en Bancaixa. A les tardes ens feia classes a nosaltres. La xica aquesta era una xica normal que se n'havia anat a Anglaterra, hi havia estat un o dos anys, sabia bastant d'anglès i aprofitava i ens donava classes. El professor de filosofia, per exemple, era un xic que també feia classes a l'escola de... Entre tots volien que els joves no calguera que anàrem... per als pares... Anar cada dia no teníem combinació, ací al poble, haviem de quedar-nos a dormir. Costava més diners que, a la millor, pagar ací els professors entre tots els pares. Es van buscar els professors i va durar molts anys. Va acabar perquè es va canviar, que passàvem ja d'EGB a l'ESO. Aleshores va canviar tot.*

Quant a la rellevància d'aquest ensenyament, l'observació d'Antonio sintetitza la percepció sobre la incongruència del sistema educatiu del nostre país:

Antonio - *Però, clar, el nivell que et demanaven en COU és ridícul. Com pot ser que la gent haja de pagar per aprendre anglès, perquè des dels mitjans d'educació, pràcticament, i nosaltres ací [sense fer res]... És una barbaritat.*

En algun cas queda clar que el capital institucionalitzat no té cap relació amb el capital incorporat teòricament corresponent:

Alberto - *En inglés no pude hacer esto. Cada año repetíamos lo mismo. Aprendí a aprobar sabiendo las estrategias de lo que iban a preguntar los profesores. En COU, la profesora nos preguntaba en el examen ejercicios como los que habíamos hecho. Así conseguí aprobarlo, aunque me quedó para junio y me aprobaron por aquel sistema de compensación que tienen los profesores en COU.*

El pas dels aprenents per l'educació formal de règim especial (**Escola Oficial d'Idiomes**) i/o per l'educació no formal (**acadèmies d'anglès**) no sol ser tan distant en el temps com l'educació primària i secundària i el record que en tenen és més nítid. En general, però, no hi ha comentaris específics que indiquen una forta relació amb aquests entorns educatius; sembla que, potser pel paper complementari d'aquests ensenyaments, la implicació és menys intensa.

Igual que dels mestres de Primària o Secundària, d'alguna acadèmia en època infantil es recorda la qualitat del professorat i el fet que aquest entorn es va convertir en l'autèntic guia de l'aprenentatge lingüístic:

Ramón – *En 8º empecé en una academia privada que se llamaba... Daban un inglés estupendo, era una clase muy, muy buena. Además, prácticamente eran bilingües, porque sabían francés, inglés, etc.*

L'assistència a l'acadèmia s'utilitza d'una manera clarament instrumental, però...

Ramón – *Continué en la academia hasta 2º de BUP. Luego ya me borré.*

ET – *¿Te borraste por...?*

Ramón – *No, no, por nada.*

L'acadèmia no té, en cap cas, un alt capital simbòlic davant de la família, que decideix deixar d'utilitzar-la d'acord amb criteris personals superiors.

En almenys un altre cas es conserva la percepció de la pèrdua de temps:

Antonio – *Recorde que per Nadal vam cantar el Jingle Bells, no sabíem res del que estàvem dient, jo ja portava dos anys en el repàs i recorde que no teníem ni idea. Però ni idea de res. De mestra teníem una xiqueta jove i fèiem el que ens donava la gana. És aixina. Jo me'n recorde, recorde això, que la majoria no fèiem brot.*

Tanmateix, l'alta valoració que en fan Ramón o Àngeles, basada sempre en el professorat, contrasta amb el que diuen Manuel o Gemma sobre l'Escola Oficial d'Idiomes, on van patir molts canvis o metodologies que se'ls van fer molt difícils.

L'Escola Oficial d'Idiomes, pel fet que atorga els diplomes més oficials a Espanya, té un alt capital simbòlic de partida que no sol estar relacionat amb el professorat concret sinó amb la percepció d'una metodologia compartida (percepció basada en la "finalitat pràctica de caràcter social" establerta des de la fundació d'aquestes Escoles, [veg. 4.4.1](#)). Els canvis estructurals dels últims anys i l'adaptació al MECR han creat dubtes i moments d'insatisfacció i de pèrdua de temps entre els aprenents:

ET – *Luego, ya sobre tu itinerario educativo en inglés, estás ahora en 3º, primero de Intermedio, de la EOI. ¿Empezaste el año pasado con 2º? (...)*

Patricia – *Sí, lo que pasa es que, con todos los cambios, es un poco raro. Por ejemplo, si yo no hubiera hecho 2º el año pasado, sólo teniendo bachiller podría haber entrado a 1º de Intermedio también [este año]... Es como si no hubiera cambiado de curso, ¿sabes?... Además, el temario es muy parecido al que hice el año pasado.*

ET – *Entonces, es un poco como si el año pasado hubiera sido tiempo perdido.*

Patricia – *Como si nada, sí.*

Quant a la **universitat**, són destacables les valoracions que alguns entrevistats ofereixen, per tal com amplien el limitat sentit inicial de la pregunta de l'entrevistadora sobre el resultat dels estudis i fan palès el capital simbòlic general que atorguen a la universitat. Si recordem la classificació dels resultats d'inserció laboral de les diferents titulacions de l'estudi d'Aparici et al. (2004, [veg. 4.3.1](#)), és coherent observar com els comentaris més positius són compartits entre diversos titulats d'Enginyeria (una de les titulacions amb millor inserció laboral), com Javier:

Javier – *Sí, aquí muy bien. Aparte de toda la titulación: gestión, alumnos... profesores muy buenos, es gente que te exige, ¿vale? Escogí la rama de..., que tiene salida. En la... estaba este profesor; la verdad es que, como veías que él sabía tanto, controlaba tanto, te exigías. Sabías que, con él, tú también te exigías. Sabías que no podías conformarte con lo más fácil, con lo que en realidad se podía hacer... bien en la universidad porque considero que el nivel es bastante alto, en cuanto a profesorado y en cuanto a contenidos. Yo considero que te exigen.*

Miguel és encara més explícit, potser perquè la seua carrera professional continua relacionada amb la universitat:

ET - *Es decir, ¿cómo fue la carrera respecto a tus expectativas? ¿Lo que pensabas se cumplió?*

Miguel – *Sí. Hasta de más y todo, porque aprendí más cosas que no sabía, por ejemplo... De eso no sabía y también aprendí. Sí, muy contento. Con la universidad me quedé muy contento. Además me decanté porque estaba en Castellón, pero también me decanté porque sabía que la universidad era nueva, no estaba masificada y eso lo he notado muy bien. Hemos tenido una relación muy estrecha con los profesores, jugábamos a fútbol juntos, los grupos eran pequeños, se estaba trabajando con fondos Feder y tenemos material y laboratorios que a lo mejor no tiene ni...*

En un sentit invers, els comentaris més negatius els fan titulats d'Humanitats, d'una banda per les eixides professionals previstes:

Patricia – *Hombre, la verdad es que había profesores que te decían que sí que tenía más salidas de las que pensábamos. Eran muy optimistas, pero luego tampoco vi que lo que esos profesores decían se correspondía con la realidad. Pero supongo que también era que, cuando salías, necesitabas especializarte en algo, porque sólo con la carrera, es muy genérico. No te especializas en nada, es multidisciplinar y, si no sigues estudiando algo, es muy difícil dedicarte a eso.*

El capital simbòlic de què disposen les titulacions té una relació prou clara amb les eixides professionals reals de cada titulació, tal com hem vist en [l'apartat 4.3.1](#) sobre mercat laboral i inserció professional.

Com veiem, la valoració del **professorat** és molt variable i pot ser també extremament negativa.

Laura – *Y también dentro de mis quejas, creo que, o cambian los profesores su manera de dar algunas asignaturas, o sale gente de Humanidades con vacíos importantes en... Hay gente muy buena en ... y hay gente que sabe hacer ... pero que no sabe dar clase. A lo mejor son muy buenos en lo suyo, pero no saben. No saben transmitir...*

Ramón – *De todas maneras, en ... hice buenos amigos, pero la endogamia de cierta parte del profesorado, un poco, ¡qué lástima!, porque a lo mejor esta gente es la que tenía que dar más idea de apertura, de cultura, de hacer partícipe a la gente de todos los valores que en teoría están intentando trasladar... X, una vergüenza de asignatura, toda la rama de asignaturas de X.*

El simple fet de fer una crítica oberta a una entrevistadora desconeguda mostra un alt capital simbòlic propi. Tots dos entrevistats pertanyen a un grup social de classe mitjana alta i és molt clar que, encara que amb un plantejament diferent, s'autoatorguen aquesta capacitat de criticar, que no es dóna a un nivell tan alt en la majoria de titulats.

Així doncs, la universitat gaudeix d'un capital simbòlic molt diferent segons les titulacions: el *reconeixement* i *desconeixement* del seu valor no es basa en el capital cultural institucionalitzat que aporta, sinó que, en els casos en què és alt, es deu a una multiplicitat de factors com recursos tècnics i materials, vida social i, sobretot, contacte quotidià i qualitat percebuda del professorat.

En aquest mateix entorn, tots els titulats comparteixen el fet d'haver seguit alguna **assignatura de llengua anglesa**, bàsica o especialitzada (llengua per a finalitats específiques). Per a la majoria, com María, Manuel, Susana, Sergio, Blanca, l'assignatura obligatòria de l'anomenat estil UJI no va tenir una importància específica en la seua formació.

María – *El inglés era un inglés técnico para describir tornillería, herrajes, tipo herramientas. Muy básico, muy básico. No tengo ningún recuerdo especial.*

Blanca - *En primero tuve un inglés básico que, más o menos, está enfocado a... pero que es básico. Creo que era hasta más fácil que el nivel de COU, con lo cual tampoco era una cosa muy exagerada. En 2º... Ya había exposiciones orales, era más complicado, pero el nivel tampoco fue así como...*

Maribel - *Sí, las cogíamos porque eran obligatorias, pero casi no íbamos a clase, no estudiábamos... no me aportaron nada. Recuerdo mucho más el inglés de la EOI y el del instituto, lo recuerdo mucho más que el de la universidad. El de la universidad no lo recuerdo, no recuerdo ni los profesores.*

Diverses persones comenten que el nivell era inferior al de final de Secundària; per a alguns, aquestes assignatures han estat fins i tot *maries* de la seua titulació. En algun cas els comentaris són molt negatius:

Gema - *...després a l'institut, després en les assignatures que hi ha a la carrera. Fantàstic...*

ET – *D'ahí no has après tu l'anglès, o sí? En eixes assignatures, amb el nivell fantàstic que has dit...*

Gema – *Fantàstic, totalment. Com si no haguera fet res. Dóna igual. Com si no haguera fet res.*

ET – *Aleshores, aprendre anglès com a tal, on penses que ho has fet?*

Gema – *A l'EOL, i a l'escola i a l'institut també vaig aprendre prou anglès.*

La valoració és molt dura en el cas de Gema probablement perquè tenia unes expectatives prou altes. Recordem que és l'única persona que basa tot el seu aprenentatge en el sistema educatiu públic.

D'altra banda, el fet que l'assignatura estiga plantejada com a llenguatge d'especialitzat es critica en alguns casos:

Rubén - *Sí, a veure... el record que tinc és que no la vaig veure massa útil, perquè s'enfoca molt en aspectes de llenguatge tècnic.. en usos molt científics, però es deixa molt de banda el que li pot fer falta a la gent de comunicació, de gramàtica, d'expressions, de comprensió, del que seria la llengua, perquè al final, el que és el vocabulari, ja l'aprendré. Ja me l'aniré trobant, agarraré un diccionari. A mi, el que realment em puga fer falta és tindre l'habilitat per a comunicar-me.*

Només en un cas es comenta el mal resultat personal. La sensació d'inferioritat que comporta el mal nivell reconegut impedeix segurament fer alguna crítica al plantejament de l'assignatura:

Miguel – *Sí, en la UJI hice la asignatura de Inglés para..., pero no me fue nada bien. Teníamos que grabarnos en casset (ahora ya es en vídeo) y la profesora nos preguntaba para comprobar que éramos nosotros los que lo habíamos grabado. El inglés me fue mal.*

En canvi, Lucas, company de titulació de Rubén, que tenia un nivell prou més alt que el de la majoria dels seus companys en el moment de cursar l'assignatura d'anglès específic, és dels pocs (juntament amb Alberto) que la valora molt positivament:

Lucas – *No és el mateix anar per ahí pel món i demanar un tiquet de metro o una cervesa en un bar que poder tindre un anglès científic. Aleshores, l'anglès que nosaltres donàvem en la carrera estava molt focalitzat cap a la comunicació científica.*

ET – *I això et va agradar, pel que em dius.*

Lucas – *Sí, sí. A més, crec que és imprescindible.*

És possible que fóra precisament el seu nivell lingüístic previ el que li permetera apreciar el valor del que se li estava ensenyant (tal com recomanen alguns especialistes; veg. [4.2.1.2](#)), ja que no tenia necessitats més urgents i bàsiques.

Per la seua part, Patricia critica el plantejament general de l'assignatura:

Patricia – *También había gente en Humanidades, hace años en todas las carreras, gente que no había dado el inglés nunca en el instituto o en el colegio porque eran de otra generación. Eran de francés. A esa gente le resultaba muy difícil poder aprobar las asignaturas de inglés y estábamos todos en el mismo pack.*

Pel que fa al sistema educatiu i a l'aprenentatge d'anglès en general, torna a ser destacable en primer terme que l'educació formal de règim general, especialment en els nivells obligatoris, ni tan sols no es considere per part de la majoria d'aprenents com a punt de partida real de l'aprenentatge de la llengua anglesa:

Piedad – *Jo vaig fer els "anglesos" normals per aprovar. Anava fent, anava aprovant... però per a fer-ne un altre. Ni bé ni malament. Més l'apatia de dir: "un altre any el mateix". La sensació que "tornem al [verb] to be". Tenia la sensació que sempre era igual... Jo me n'he adonat després. Però, com te'n pots adonar als 25 anys, havent passat tota la vida estudiant, i ningú t'haja dit que açò és important? Per favor!*

Diverses persones tenen molt interès a destacar la inutilitat de l'ensenyament a primària i secundària, encara que no es demane ni es plantege directament cap valoració. Com que se'ls dóna l'oportunitat en una entrevista, volen deixar constància d'una opinió molt clara sobre la mala qualitat de l'ensenyament d'anglès que han rebut i que es fa en l'actualitat:

Mónica – *Sí. Vocabulari, tot vocabulari. Parlar, entendre, tot açò, res absolutament. Ni en el col·legi, ni en BUP, ni en la carrera. Absolutament. Jo vaig acabar i sabia vocabulari, però no sabia com unir les paraules per fer frases... Aleshores, lectura de textos, sí, i a la millor escriure frases també, però entendre, res, i parlar-lo, menys encara.*

Veiem, doncs, que tots els agents educatius utilitzats per aprendre anglès tenen un capital simbòlic molt limitat i cap no sembla respondre de manera satisfactòria a l'objectiu, a pesar de disposar en alguns casos d'una oferta de capital cultural institucionalitzat molt valorada. Aprendre anglès, en tot cas, és un llarg procés en què sumen molts factors, només alguns dels quals estan relacionats amb el sistema educatiu.

6.3.2 Creences sobre l'aprenentatge de l'anglès

La primera cosa que sorprèn en el context de l'entrevista és la insistència de quasi tots els aprenents a manifestar els criteris i opinions sobre el seu procés d'aprenentatge, sobretot en l'educació formal. Els comentaris són, doncs, freqüents i posen de manifest un capital simbòlic l'origen del qual és difícil situar (la pròpia experiència, segurament, però també diferents discursos rebuts i reflexions compartides...). En qualsevol cas, queda clar que hi ha opinions explícites sobre el procés, opinions que segurament no trobaríem sobre l'aprenentatge d'altres assignatures de l'ensenyament obligatori com les matemàtiques o la història.

En alguns casos concrets com els d'Antonio i Piedad, sembla que hi havia poca consciència del valor de l'anglès, capital que s'ha necessitat de sobte en l'edat adulta i ha fet que es descobriren les mancances de l'aprenentatge anterior. En aquests casos, les valoracions globals són molt negatives.

Piedad - *Recorde que me'n vaig anar fa tres anys a Alemanya, a una reunió d'un projecte europeu pensant-me que, amb el meu anglès macarrònic, entendria jo alguna cosa. Vaig arribar allí i no entenia res. No m'havien servit de res ni les classes de l'institut ni les classes de la universitat, ni res del món.*

Inicialment, sobretot per a qui no ha reflexionat específicament sobre el tema, l'aprenentatge s'identifica amb el **professorat** i depèn en tots els sentits d'ell:

ET – *¿Qué habías hecho para entrar en la Escuela Oficial de Idiomas? ¿Nada? ¿Y entraste en tercero?*

Javier – *Nada. Sí, me preparé con los apuntes de COU. Sí, en COU el inglés lo tenía bien, me gustaba.*

ET - *¿Lo llevabas bien, pues?*

Javier – *Sí, era la profesora. La profesora, la verdad es que era dura.*

El professorat d'anglès com a llengua estrangera parteix en principi d'un alt capital simbòlic com a transmissor d'un coneixement percebut com a misteriós, però el capital de què disposa a partir del seu capital incorporat i institucionalitzat pot desaparèixer ràpidament si no hi ha un acord entre les expectatives dels aprenents i la seua actuació.

Fins i tot en els casos en què el professor fa un esforç metodològic, si el contingut de la classe no correspon a les expectatives dels alumnes, la valoració és negativa:

Raquel - *No, la veritat que va ser... Teníem un professor que era molt majo, que fèiem moltes activitats lúdiques..., però després no sabíem el que havíem de saber per a fer les activitats de COU. Llegíem el Speak Up. Molt xulo, molt graciosa la classe, però després...*

ET – *Fallaven les estructures, vaja. La part més significativa.*

Raquel – *Clar.*

Raquel té la llibertat i la perspectiva per a emetre aquestes opinions perquè ha tingut altres oportunitats d'aprenentatge. En cap altre cas entre les persones entrevistades els aprenents que han fonamentat els seus

coneixements d'anglès en el sistema educatiu reglat general fins a l'edat adulta tenen opinions semblants: siga bo o roí, l'ensenyament general és la font bàsica del seu aprenentatge i no semblen tenir la distància suficient per a valorar-lo de manera tan clara.

Potser per això, la valoració de Begoña d'un professor amb activitats semblants és totalment contrària:

Begoña - *En un colegio público y empecé a estudiar inglés en sexto de EGB, con la educación obligatoria, con un profesor que yo creo que ha sido clave en mi desarrollo educativo. Porque, verdaderamente, estaba utilizando una metodología entonces muy novedosa, que era aprender con canciones... de Madona y tal. Yo creo que, cuando tenía 11-12 años, ahora tengo 29, 17 o 18 años atrás, era un golpe, llegar y poner canciones, y que te las hiciera aprender... Y la pronunciación mejoró en meses muchísimo. Lo tuve en sexto, séptimo y octavo, y en octavo nos llevó a Inglaterra.*

S'observa que, en aquests dos casos, les aprenentes tenien expectatives molt diferents sobre el contingut del seu aprenentatge: en un cas s'accepta que la metodologia comunicativa és la correcta per a conduir el procés, mentre que, en l'altre, la mateixa metodologia es valora com a trivial, perquè els interessos de l'aprenentatge són més acadèmics (capital institucionalitzat)¹²⁴.

En qualsevol cas, el **professorat natiu** no té el mateix tipus de capital simbòlic. Quan és impossible aprendre anglès en el context on és L1, l'aprenentatge en el context de llengua estrangera atorga un molt alt capital simbòlic al professor natiu, molt superior al d'un professor no natiu, sovint de manera independent al seu enfocament metodològic:

Ángeles - *[La academia] la verdad es que me gustó mucho y, como allí teníamos profesoras nativas, aprendíamos rápido, la verdad.*

ET - *¿Para ti el buen nivel era porque tenías profesoras nativas?*

Ángeles - *Yo creo que sí. Creo que aprendí más por ese motivo.*

Deixant de banda els professors nadius, hi ha la percepció que la **metodologia** aplicada a Espanya és negativa quasi per definició:

Ignacio - *Jo, el que sí que veig, almenys anys enrere, és que la forma d'ensenyar l'anglès no sé si era la bona. Clar, classes massificades, tant en l'EGB com en l'institut.*

Jordi - *La meua opinió de l'anglès quant a la formació que he tingut jo: al final he après anglès quan he viatjat fora, quan he estat en Irlanda. L'anglès de l'institut i l'anglès de la universitat no són suficients per a tindre una xerrada mínima i entendre't amb una persona que parla anglès...*

I apareixen valoracions complementàries, que es repeteixen en set persones:

Maribel - *Y se nota mucho la diferencia entre gente española y gente de otros países que lo tienen más diario, más cotidiano.*

La dificultat o inutilitat dels **espanyols per aprendre llengües** sembla un lloc comú entre diversos entrevistats, que l'esmenten sense cap suggeriment ni pregunta de l'entrevistadora. Igual que en els mitjans de comunicació (veg. 3.2.2.5), el capital simbòlic dels espanyols com a parlants d'anglès és nefast per a ells:

Jordi - *Jo vaig tindre una beca per anar-me'n a Itàlia primer. I després vaig estar en Irlanda. Però quan vaig tindre la beca vaig veure que tots els estrangers parlaven en anglès. I l'anglès que teníem nosaltres i els italians era escàs, era molt poc. T'adones que, després d'haver estat tota la vida estudiant en anglès, des del col·legi, l'institut i després a la universitat, no eres capaç ni de tindre una conversa mínima.*

¹²⁴ Per bé que aquest projecte no es planteja en cap moment amb l'estructura de recerca-acció, potser seria important tenir en compte aquestes desavinences i reflexionar sobre si es considera que respondre a les expectatives dels alumnes pot millorar els resultats del procés d'ensenyament/aprenentatge.

El fet de tenir **contactes** familiars amb anglòfons o amb l'estranger en general podria portar a atorgar un capital simbòlic més alt a l'anglès. Aquest és el cas de la mare de Sandra i el pare de Lucas, que han viscut a l'estranger i prenen decisions en conseqüència per a l'aprenentatge dels seus fills.

Sandra – *Yo creo que mi madre estaba un poco obsesionada... lo que pasa es que mi madre estuvo viviendo en Alemania un par de años o tres.*

En canvi, tenir família a Anglaterra, que és el cas de Mónica, no sembla exercir cap influència, potser perquè no són els pares els qui han viatjat.

Les valoracions sobre la metodologia apareixen com a valoracions complementàries que expliquen als mateixos aprenents l'èxit o el fracàs en l'aprenentatge. Així, la valoració positiva que rep una professora contractada per una empresa que, per desgràcia, no va tenir continuïtat, es basa en la seua metodologia:

María - *Durante tres meses una profesora de inglés vino a la empresa, agarró creo que eran tres horas a la semana y lo que consistía era hacernos hablar y a aprender vocabulario: desenvolverse, soltura y seguridad. Yo noté que cambié bastante, porque iban compañeros, había mucha confianza y, aunque soltaras alguna burrada, no pasaba nada. Te das cuenta que vas progresando.*

Tot i que no s'havia plantejat específicament, en demanar la valoració sobre els ensenyaments rebuts, apareix la qüestió de les **habilitats lingüístiques** (escoltar, parlar, entendre, escriure) necessàries o útils en contextos concrets. Alguns titulats fan valoracions sobre les diferents habilitats i sobre els continguts gramaticals. En general, es fa una valoració positiva de totes les situacions d'aprenentatge que han comportat comprensió i expressió oral, i es critica la metodologia de gramàtica i traducció.

Laura – *Yo fui directamente a la escuela de idiomas y empecé primero, porque no sabía nada todavía. No me acuerdo. Ahí sí que practicábamos la parte hablada, ahí sí.*

Salvador - *De hecho, en COU me quedó para junio, así que lo llevaba bastante mal. Aprendíamos memorizando y le cogí manía, no me gustaba nada... tampoco quería era algo otra vez teórico, ejercicios y más ejercicios, y que no fuera práctico. Como That's English eran programas de tele, cintas de casset y muchos ejercicios, yo, como llevaba de gramática y demás hasta COU, pensé: "esta manera me puede ir bien". La verdad es que me gustó por eso, porque era ver escenas reales, vocabulario en uso, escuchar cintas y demás, quizás un método más de Escuela Oficial.*

La mateixa Mónica, que s'ha convertit en professora d'una assignatura tècnica en Secundària, valora la metodologia aplicada als adolescents actuals i l'exemplifica amb casos contradictoris:

Mónica - *Jo crec que també és, en part, culpa del procés, de la legislació... que donen un anglès... encara que es comence més prompte... Com es dona, no està ben donat. Encara a 4t d'ESO, que estiguen dient: "aquestes frases, traduïdes, serien així"! S'ha d'entrar ja parlant en anglès.*

ET – *Vols dir que l'enfocament és totalment gramatical...*

Mónica – *A l'institut on estava, els alumnes, ni idea. Escolten anglès i no tenen ni idea. De tant en tant els posen un casset... La mateixa professora m'ho deia: ella parlava en anglès fent classe i tots "ho, ho, ho", rient-se'n... Jo diria que poques són les classes d'anglès de l'ESO que entren parlant en anglès i ixen parlant en anglès.*

D'altra banda, diversos titulats comenten els enfocaments aplicats a l'EOI, que remetent tant al coneixement popular com a l'experiència directa. És majoritària l'opinió que un tret distintiu de l'EOI és l'èmfasi en l'expressió oral.

ET – *Per ella van passar totes les assignatures de batxillerat? Sabia prou!*

Anabel – *Sí, sí. Home, clar! Apart, tenia interès, ens obligava a parlar perquè poguérem anar a l'Escola Oficial...*

En canvi, després d'haver tingut una experiència d'aprenentatge acadèmic a l'estranger, Maribel no dubta a comparar metodologies en general:

Maribel - *Lo que sí me he dado cuenta, una vez hecho el curso fuera, es que en la Escuela Oficial el método es muy académico, muy discurso, muy aburrido.*

Per coneixement professional del camp educatiu és fàcil saber que el contrast no és realment entre metodologies sinó entre tradicions i professorat concret que imparteix els cursos que ha seguit ella. Com és evident, però, Maribel generalitza a partir de la seua experiència.

Coincidint amb el que s'esdevé a nivell europeu, apareix també una valoració positiva de l'aprenentatge des d'edats molt **primerenques** i de la immersió ([veg. 3.2.2.3](#), sobre el cercle en expansió com a mercat lingüístic).

ET - *Ara tinc un nebodet de la família del meu home, viu ací davant, té cinc anyets, i va començar al mateix temps valencià, castellà i anglès.*

ET - *En l'escola pública d'ací?*

Mònica - *Sí, en la Jaume I, la mateixa que vaig anar jo.*

ET - *Tot el que està passant, el canvi per generacions és prou ràpid.*

Mònica - *Ara se li dona més importància, també. Per exemple, a l'estiu va a Carston College per a dependre per si mateixa un poc més, a Puçol.*

D'altra banda, val la pena destacar que els entrevistats quasi mai fan referència al **tipus d'anglès** que cal conèixer: possibles distincions, habituals entre lingüistes i professionals, entre anglès britànic, anglès americà, fins i tot anglès europeu o anglès internacional no apareixen en cap sentit. El guió de l'entrevista no plantejava aquest tema i tampoc cap entrevistat no l'ha considerat rellevant. Així, en la gran majoria dels casos, la llengua anglesa ha estat un concepte global en l'interior del qual no s'ha aprofundit, fet prou comprensible si recordem que es tracta d'una llengua estrangera l'accés a la diversitat de la qual és molt progressiu. Només Lucas, una de les persones amb més capitals de partida i un nivell més alt, valora les seues característiques.

Lucas - *No m'agrada l'anglès perquè entre tots l'hem destrossat. És una ferramenta, un vehicle, i això li fa perdre gràcia. La literatura escrita no té res a veure [amb l'anglès científic que jo utilitze], és molt més complexa. La televisió és més pobra.*

Lucas pensa que la qualitat de l'anglès ha empitjorat, amb la qual cosa se situa en una posició de *connaisseur*, com a parlant de la llengua amb dret a tenir opinions sobre ella, i esborra la distinció habitual i la inferioritat associada als parlants que accedeixen a una llengua com a llengua estrangera. Comenta i valora la qualitat de la llengua anglesa, distingint quan s'utilitza com a ferramenta i quan és expressió literària: la literatura no té res a veure amb l'anglès científic que ell utilitza i considera que "entre tots hem destrossat l'anglès", fet que demostra la seua consciència dels diferents registres. En cap altre cas l'entrevista no ha evolucionat fins que l'entrevistat expressa la seua identificació amb la llengua anglesa. Sempre s'ha opinat sobre la llengua pensant que es té coneixement de causa, però "des de fora" i en la distància.

Sí que apareix en les entrevistes l'especificitat de l'anglès acadèmic i també es comenten aspectes de vocabulari, sobretot en relació amb l'assignatura d'anglès específic cursada en la majoria de casos durant la titulació universitària.

Miguel - *Entendía las clases bien porque se daban en un inglés muy específico, así que entendía a los profes; en cambio a los compañeros de casa, no.*

En un sentit més global, cap titulat parla de la seua dificultat a situar-se en el **mercat de la formació lingüística** en anglès que, com hem vist a [l'apartat 4.6.1.](#), és prou complex i no necessàriament transparent. Tots els titulats parlen de les seues activitats dirigides a aprendre anglès sense cap dubte, com les més evidents. De fet, són evidents una volta s'observen els objectius de cadascú, però a vegades demostren molt poc coneixement del mercat en qüestió. María, per exemple, no ha identificat les acadèmies que ofereixen l'opció d'accedir a l'anglès com capital incorporat i institucionalitzat, probablement per falta de capital social o fins i tot d'interès. Considera les acadèmies com un tot global d'institucions destinades al repàs de les assignatures del sistema educatiu formal:

ET- *Pero nunca has necesitado ir a academias.*

María – *Bueno, tan mal, tan mal, tampoco.*

María ens mostra un desconeixement gran de les diferents opcions d'aprenentatge d'anglès en un entorn d'educació no formal, ja que les úniques acadèmies que identifica són les que es dediquen al repàs en general ([veg. 4.6.1.3](#)). Begoña, en canvi, mostra o creu que té un coneixement del mercat de l'oferta de l'ensenyament d'anglès que, segurament, l'ha ajudat en la tria dels entorns d'aprenentatge adequats:

Begoña - *Y ésta era una profesora muy buena, tiene muy buena reputación en Almazora... Es una academia, pero únicamente de inglés. Lleva grupos reducidos de gente. Ha vivido muchos años en Inglaterra y es una profesional, filóloga también...*

Diversos aprenents són molt conscients del valor de l'aprenentatge en l'**entorn natural**, al qual atorguen un alt capital simbòlic quan han tingut l'opció de fer aquest aprenentatge i, sobretot, quan no ha estat així:

Jordi – *Perquè els companys d'Erasmus en la meua generació, que no teníem beques Erasmus ni res, teníem molt poc nivell d'anglès i era una marca de diferència entre els altres: una miqueta d'anglès a nivell conversa, no ho tenien tots en la titulació. I això era un punt important que jo creia que calia consolidar perquè... Després, a la llarga, ara que estic de profe, els alumnes, amb tantes beques Erasmus que hi ha, tenen més nivell d'anglès, a la millor perquè han sortit fora: han estat un any a Dinamarca; un altre, un any a Manchester; vulgues o no...*

En el cas de Marina i en el context d'un curs de postgrau, la idea que ve al cap per millorar efectivament el nivell d'anglès és anar a Anglaterra, no a classes o qualsevol altra possibilitat:

Marina – *Todos los que lo hemos comentado, hemos dicho lo mismo: tienes el nivel que tienes o a ver de qué manera te puedes preparar, puedes mejorar. La mayoría lo hemos dicho: cuando acabemos en junio, nos vamos a Inglaterra dos o tres meses o lo que sea..*

Pel que fa a la concepció d'un mateix com a aprenent, és difícil saber a partir del nostre treball (pel fet que no es tracta d'un projecte sincrònic) si el **capital simbòlic propi** és causa o conseqüència de les capacitats com a aprenent de cadascú. Cal destacar en primer terme que sempre que el tema ix en l'entrevista, ho fa per iniciativa del mateix aprenent. No és l'objectiu d'aquest projecte identificar totes les tasques a què es refereixen ells, però sí que és important assenyalar com algunes persones entrevistades tenen molt clara la seua pertinença al grup dels qui *se'ls donen bé* o *malament* les llengües en general i la llengua anglesa en particular, i aquest fet ha marcat en algun sentit la seua trajectòria o hi ha donat sentit i coherència. En tot cas, aquest capital sembla estar profundament relacionat amb la resta de capitals de què es disposa i amb l'hàbitus familiar. Així, parlant no tan sols de l'anglès sinó de l'aprenentatge d'altres llengües, Eduardo comenta:

Eduardo – *[A Francia] Fui sin saber nada. Acabé haciendo todos los exámenes en francés... Me pareció bastante fácil. En tres meses puedes aprender.*

ET – *A ti se te dan bien las lenguas.*

Eduardo – *Sí, se me dan bien, se me dan bien... Pero bueno, un año lo dediqué a aprender alemán. Me dió por ahí. Me tiré un año aprendiendo alemán, pero luego lo dejé, porque era o el alemán o la carrera.*

ET – *¿Te dió por ahí por algo concreto?*

Eduardo – *Porque me gustan los idiomas. Y como me gusta viajar...*

Aquest alt capital, que de ben segur condueix a un hàbitus que afavoreix l'aprenentatge de llengües, contrasta amb les afirmacions de Raquel, que insisteix en el seu baix nivell, a pesar d'haver tingut múltiples iniciatives d'aprenentatge. Segurament, altres capitals simbòlics hi juguen un paper.

Pel que fa a María, la seua conclusió dóna ja propostes de superació:

María – *He intentado hacer algunos cursillos que no valían para nada y demostraban que no. Que, o te pones en serio con esto, o no. Yo soy bastante negada para las lenguas... Entonces, mi nivel es bajito. Yo creo que también es porque tampoco lo he necesitado lo suficiente, porque en esta vida, lo que necesitas, te apaña.*

És interessant contrastar el seu cas amb la inversió en temps i capital cultural que Bourdieu dóna com a punts de partida per a les aptituds escolars ([veg. 2.2.4.2.](#)) La inversió que les classes amb més capitals fan a priori és la mateixa que preveu María a posteriori, després de comprovar la necessitat de la llengua anglesa, necessitat que les classes dominades no poden detectar si no és immediata.

En un altre cas, la mateixa valoració negativa sobre les pròpies capacitats, combinada amb un hàbitus emprenedor, porta a prendre noves decisions d'aprenentatge:

ET – *¿Ibas a una academia también?*

Sergio – *Sí, pero se me daba mal. Pensé: "me voy o no aprendo". Ya en el instituto me apunté a otra academia.*

ET – *¿Allí te apuntaste tú solo, por iniciativa propia?*

Sergio – *Sí, porque me costaba un montón el inglés y necesitaba ayuda.*

Tot i que, en general, els aprenents que parlen de les seues capacitats com a aprenents de llengües semblen parlar com a conclusió de múltiples experiències d'aprenentatge, en alguns casos la concepció positiva d'un mateix com a **bon aprenent de llengües** ha quedat reforçada pel professorat:

Rubén – *Jo crec que, per una part, va ser la professora que vaig tindre quan anava en aquella acadèmia que, alguna vegada, parlant amb els meus pares, pareix que els va dir que, el que eren els idiomes, pareix que se'm donen prou bé. Això, és clar, se't queda.*

D'altra banda, el capital simbòlic propi en relació a la llengua anglesa pot ser molt superior al capital incorporat real, com en el cas de Patricia que, tot i estar estudiant el 3r nivell de l'EOI (és a dir, amb un nivell B1 del MECR, reconegut com a intermedi baix), es presenta en les xarxes socials donant per fet el seu coneixement d'anglès:

Patricia – *Porque hay una sección donde ponía cuáles eran las lenguas que sabías; por eso lo puse... El hecho de ponerlo en [red social] fue simplemente porque preguntaba esa información e indiqué las lenguas que conocía, pero...*

ET – *Lo difícil es que no pone el nivel: "¿sabes inglés?" Y basta.*

Patricia – *Claro, claro. ¿Pero qué es saber? Puedes saber cuatro palabras.*

ET – *Pero tú pensaste que ya tenías un nivel.*

Patricia – *Más que de otro idioma sí que sé, porque de otros no sé nada.*

Aquesta presentació es pot relacionar amb alts capitals familiars i propis, a més d'un hàbitus emprenedor.

Algunes valoracions de persones que han reflexionat sobre el seu procés d'aprenentatge remetent a les que fan els especialistes sobre el nostre context més general, que hem pogut observar en l'apartat [3.2.2.3](#), sobre el mercat lingüístic als estats del cercle en expansió:

Antonio – *És el que t'explicava de la motivació. Si ara mateix la política de llengües del Ministeri d'Educació canviara totalment i en la televisió, tant pública com estatal [sic], tots els continguts de menors no es pogueren doblar, com a molt subtítular; si no es poguera doblar res, tot el món, als deu anys o onze, sabria parlar anglès perfectament.*

L'afirmació, que l'any 2012 s'ha convertit quasi en un lloc comú, mostrava l'any 2006 (quan va ser feta) una reflexió sobre el tema, juntament amb experiències que possibiliten comparacions.

6.3.3 El capital simbòlic de la llengua anglesa

Com a llengua que parla la comunitat lingüística més poderosa del món, l'anglès gaudeix d'un important capital simbòlic que els titulats d'aquest projecte tenen present de diverses maneres. Tal com queda clar observant la transmissió del capital cultural en un sentit cronològic ([veg. 6.1.1](#)), trobem en un extrem **famílies** per a les quals, ja els anys 1980, la **llengua anglesa** disposava del **màxim capital simbòlic**, és a dir, del màxim reconeixement i prestigi, i que, per tant, van posar tots els recursos disponibles per a aconseguir aquest capital cultural: per una part els pares de Lucas, possiblement per la seua relació amb el camp científic i, amb menys intensitat, altres famílies com la de Sergio, també pel seu entorn professional:

Sergio – *Porque mis padres pensaban que era importante... sobre todo mi padre. Les pareció bien y me apuntaron a unas clases particulares con otros niños.*

ET - *¿Por qué piensas que tu padre lo tenía tan claro, que el inglés era importante?*

Sergio – *Al trabajar él en la Ferro, que era una multinacional, veía él en su trabajo que...*

Per l'altra, la família d'Eduardo disposava de contactes amb anglòfons i la mare, sabent anglès, va decidir transmetre'l al fill. Observem que es tracta de famílies amb un alt capital cultural, més alt fins i tot que l'econòmic.

En una posició **intermèdia** trobem les famílies que formen part del grup de classe mitjana descrit per Anne Lareau (2003), que realitzen una **criança dirigida** ([veg. 2.4.1](#)). Tot i que l'anglès no disposa d'un capital simbòlic especial per a elles, es preocupen per l'augment de capital cultural general dels seus fills mitjançant les activitats extraescolars, com la família d'Ángeles, Sandra, Ramón, Antonio, Rubén, Laura, Manuel, Sergio, David i Raquel (que incorpora, a més, l'assistència a una acadèmia especialitzada i un estiu a Anglaterra durant la infància, amb un balanç de fracàs).

Manuel – *No sé, els meus pares em van dir si em volia apuntar, jo no sé si feia mecanografia en aquella acadèmia i van dir: "ah, si vols dependre també anglès". I no sé, crec que va ser primer com a activitat extraescolar als 10 [anys] a l'escola... Home, no anava perquè a escola m'anara malament, sinó per a complementar.*

En relació amb el primer grup de famílies, observem que en aquesta època hi ha una diferència clara, no només de capital econòmic sinó sobretot de volum i composició del capital cultural, entre portar els fills a un centre a aprendre anglès i pensar a fer viatjar els xiquets a un entorn anglòfon.

En l'altre extrem, el del **desconeixement** total del possible valor de la llengua anglesa, hi ha la majoria de famílies, les de Miguel, Maribel, Anabel, Alberto, Marina, Piedad, Salvador, Blanca, Jordi, Gema, Mónica (que es relaciona amb familiars anglòfons des de menuda, però aquest fet no li suposa un

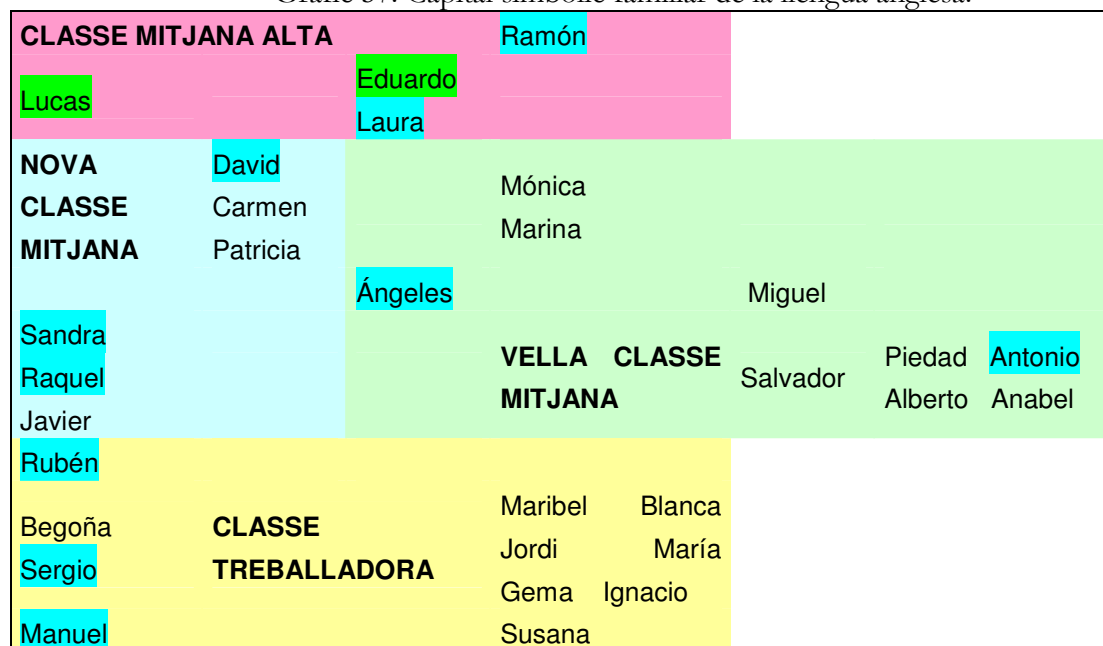
augment del seu capital lingüístic, probablement perquè el capital social no tenia cap traducció com a capital simbòlic), Susana, Ignacio (que va a una acadèmia sembla que només per a repassar i posar-se al dia), María, Javier, Carmen, Patricia i Begoña (que té professora de reforç a iniciativa pròpia, no familiar). El cas de Patricia pot ser exemple d'un grup que, sent de la classe mitjana amb un fort component de capital cultural, té un desconeixement o desinterès total pel valor de la llengua anglesa, possible encara en l'època que abordem:

Patricia – *Eso era porque a mi padre le gustaba mucho la música y quiso apuntarme. En el inglés no ha pasado lo mismo, si es eso a lo que te refieres. Nunca han tenido interés, es decir: "creemos que esto es interesante, te apuntamos a ..." En general, yo creo que nunca lo han considerado muy interesante.*

Tot indica que aquest grup de famílies s'ha modificat en les últimes dècades i que ara ja no és tan fàcil mostrar un desinterès per l'aprenentatge de la llengua anglesa, quan sembla que hi ha un consens prou ampli sobre el seu valor i un discurs general en el mateix sentit.

Si observem com queden repartides les actuacions familiars en l'espai social, ens adonem que el capital global marca el capital simbòlic, però el capital cultural sembla especialment significatiu.

Gràfic 57. Capital simbòlic familiar de la llengua anglesa.



Capital simbòlic específic de la llengua anglesa. Criança dirigida amb anglès.

Elaboració pròpia, Grup Titulats UJI 2000.

En canvi, Mónica (que ha passat d'experimentar de manera molt directa la necessitat de l'anglès en l'empresa privada a la docència d'una assignatura tècnica en Secundària) comenta l'escàs capital simbòlic de l'anglès entre els aprenents **adolescents** encara en l'actualitat, fet que pot fer més difícil la incorporació d'aquest capital:

Mónica – *Jo crec que hi ha, per part dels alumnes, molt poca consciència de què és i què serà l'anglès en les seues vides.*

ET – *Estàs parlant dels alumnes d'ESO?*

Mónica – *El que era quan nosaltres feïem el BUP, jo també tenia molt poca consciència del que era l'anglès.*

La poca consciència a què es refereix Mónica pot tenir part del seu origen en la història de les relacions amb la llengua anglesa en el nostre context ([veg. 3.2.2.5](#) sobre l'anglès com a capital a Espanya).

Després de l'adolescència i per experiències diverses, el capital simbòlic de què gaudeix l'anglès fa que algunes persones, que han anat adquirint un hàbitus global, facen equivaldre l'aprenentatge d'**anglès** amb un **moment de canvi**, amb alguna transformació en la seua evolució personal durant la joventut. La llengua anglesa passa a ser una metàfora de l'ampli món que es té davant:

ET - *¿Entonces, por qué te entró a ti el tema de aprender inglés?*

ET - *¿Era por irte al extranjero también o la lengua era lo más importante?*

Blanca – *Era por el hecho de irme y de paso aprendes el idioma. ... dices: "bueno, va..." No lo hice a lo mejor, en su momento, pues mira [lo hago ahora].*

Begoña va combinar el seu capital simbòlic amb un hàbitus aplicat que li va permetre eixir de Castelló amb un lloc de treball en el destí i tenir èxit en l'experiència ([veg. 7.4](#)). En algun altre cas, però, la falta d'aquest hàbitus aplicat fa molt més difícil l'experiència:

ET – *I la idea d'anar-te'n a Edimburg, d'on va vindre?*

Carmen – *Per a mi era la feina... Tampoc va estar molt clar, perquè no va ser una decisió molt conscient, sinó que va ser deixar-me portar per anar fora, m'era igual [on].*

Veiem en aquests casos com el valor de l'anglès juga només una part en tot el projecte, encara que siga l'excusa legitimadora. De totes maneres, [com hem vist](#), en la majoria de casos es produeix un aprenentatge de l'anglès en l'entorn natural com a conseqüència d'un procés d'obertura i canvi característic de la joventut o bé per un interès pràctic directe, sense que siga el capital simbòlic de l'anglès el que juga un paper important. Són els casos, per exemple, de David, Sergio, Jordi, Antonio, Ángeles, Begoña, Lucas o Sandra.

Ja en l'**edat adulta**, l'anglès es valora sense cap excepció com una llengua útil i el seu ús es considera **positiu** per afavorir la comunicació. Al contrari de posicions sistemàtiques que apareixen en la bibliografia sociolingüística especialitzada ([veg. 3.2](#) i [3.3](#)), no apareix en cap moment en aquest grup de titulats una crítica o percepció d'imposició d'aquesta llengua, amb independència del nivell que tenen, és a dir, tant si l'ús de l'anglès els comporta problemes com si els suposa un avantatge. Una excepció podria ser el comentari de Marina, que té un nivell prou baix, sobre els pubs anglòfons de Benidorm:

ET - *...gente que hablan con extranjeros en Benicàssim, en la playa...*

Marina – *Hombre, las veces que he ido a Benidorm, como está lleno de ingleses, en Benidorm hay muchos pubs o cafeterías que te ponen todo en inglés y dudas si entrar o no.*

La llengua crea en aquest cas com en pocs altres una barrera física i visual, de la qual Marina es fa conscient; és aleshores quan s'adona amb claredat que pertany a una altra comunitat lingüística.

L'alt capital simbòlic de l'anglès, fruit no tan sols de la socialització familiar sinó (amb les excepcions que hem vist) sobretot d'experiències posteriors, pot portar a contradiccions en relació amb la vida quotidiana dels titulats. Així per exemple, després d'haver mostrat que no necessita per a res aquesta llengua en la seua vida professional i personal, Ramón afirma que:

ET - *Pues nada, si me puedes dar alguna opinión sobre el inglés, si te parece bien o mal, si es necesario o poco...*

Ramón – *Es básico. Como aprendizaje y como comunicación, a todos los niveles. A nivel laboral, estamos en una zona que, a la mínima, con el sector cerámico, ya tienes una relación internacional, únicamente por capacidad de externalización del propio sector cerámico. A nivel académico es rara la gente que no se va de Erasmus, con lo cual...*

ET - *¿Pero tú no te fuiste, no?*

Ramón – *No, todavía no.*

El mateix li passa a Gema que, després d'observar que tots els seus companys que exerceixen com a advocats no necessiten l'anglès per a res, manifesta una creença absoluta en el valor de l'anglès no del tot confirmada per la seua experiència laboral (ha necessitat el capital institucionalitzat per accedir al seu lloc de treball, però no utilitza habitualment el capital incorporat corresponent),

Gema - *Avui dia, si no tens l'anglès, no vas a cap lloc a treballar.*

El mateix alt capital simbòlic queda reflectit absolutament en totes les valoracions sense cap excepció que fan els entrevistats sobre la posició de l'anglès en el món actual:

ET - *Sobre lo que tú dices de que no sabemos suficiente inglés, ¿está bien que tengamos que saber inglés?*

Maribel - *Yo creo que sí. Para movernos por el mundo, necesitamos inglés.*

En algun cas, el capital simbòlic es basa en el coneixement directe d'alguns camps:

Mónica – *Jo crec que sí que fa molta falta, perquè en la qüestió del desenvolupament de les empreses, passa tot per l'anglès. Té igual que siga a Europa o en una altra part del món. En tot el món, en l'empresa que jo estava, el know how, la transmissió del coneixement a altres empreses a Xina, Tailàndia, Mèxic (bé, Mèxic no) es feia en anglès... L'expansió, si una empresa vol estar ben situada a nivell internacional, ha de tindre l'anglès, i els titulats, siguen del que siguen: d'una enginyeria, de ciència, de física, de química. Arriba tot en anglès. La bibliografia especialitzada de les carreres, el que tens és en anglès. També està internet, la comunicació, qualsevol cosa.*

En algun cas es fa patent una certa **dominació simbòlica** en la percepció de l'obligació d'un monolingüisme a gran escala:

ET – *Saber si tienes alguna opinión sobre el papel del inglés en el mundo actual. Si te parece bien o si has vivido algún momento en que dices: "vaya rollo lo del inglés, nos podíamos entender todos en español y menos historia".*

Patricia – *[Rialla] No, yo creo que sí es positivo aprenderlo y un poco que sea la referencia a la hora de comunicarse con la gente. Me parece más fácil ése que si nos pusieran el alemán, por ejemplo. Dicen que el alemán podría ser el lenguaje del futuro, ¿no?*

ET – *¿Ah, sí? ¿Lo dicen?...*

Patricia – *Hombre, está claro. Yo preferiría poder entenderme con todo el mundo en mi lengua porque a mí, estudiar idiomas tampoco es que me guste mucho. Lo hago porque creo que me va a servir, pero tampoco es que me apasione.*

7 Hàbitus i grups socials

S'aborden en aquest apartat els hàbitus que es desprenen del discurs dels entrevistats i que són rellevants per al seu aprenentatge i usos de la llengua anglesa, des dels que es relacionen amb la formació en general fins als que emmarquen l'aprenentatge i usos pertinents. No ha semblat necessari distingir de manera estricta entre l'**hàbitus familiar** i l'**hàbitus personal** ja que, en tots els casos, per bé que hi pot haver hagut forts trencaments en els itineraris personals entre la família d'origen i la situació actual dels entrevistats, aquests trencaments només s'esmenten de manera molt vaga i el discurs reflecteix més aviat una permanència de les disposicions. Sí que es detecta en alguns casos un hàbitus de **control familiar** important, que apareix en diversos moments durant l'adolescència d'estudiants de classe mitjana o mitjana-alta com Sandra, Antonio o Laura, i es manifesta clarament en la tria dels estudis universitaris.

Laura – *Pero Filología Hispánica era en Valencia y no me dieron en mi casa la opción en ningún momento de ir a Valencia a estudiar. ...*

ET - *¿Lo de Valencia era por motivos económicos?*

Laura – *No, por motivos como de estar más controlada.*

No sembla, però, que aquest hàbitus, apart d'oferir un marc concret per al creixement personal, tinga conseqüències molt directes per als itineraris d'aprenentatge de la llengua anglesa dels entrevistats, encara que sí que el pot tenir per a l'itinerari professional i fins i tot per a la trajectòria global de la persona afectada. En la majoria de casos, els hàbitus personals no han significat un trencament amb els hàbitus familiars, sinó una continuïtat o una evolució.

7.1 Superació, satisfacció i empenedoria

Pel que fa als hàbitus relacionats amb la **formació** en general i des d'una perspectiva cronològica, el moment inicial de l'aprenentatge de l'anglès en alguns casos està molt relacionat amb la **criança dirigida**, que observem de manera més o menys explícita i detallada en la majoria de persones entrevistades, sobretot aquelles que relacionen el seu aprenentatge d'anglès amb altres activitats extraescolars, des de música fins a formació religiosa.

Raquel – *La veritat és que no sé d'on ve l'interès que ells tenen perquè aprengue [anglès]. M'imagino que veuen la importància que té, no? ... Per exemple, l'esport és una cosa que a mi no m'han matxacat i, en altres famílies, sí que és molt important.*

ET – *Per què havies començat amb set o vuit anys?*

Antonio – *Doncs supose que perquè els meus pares volien que m'ocupara en coses de profit: anglès, música... i ja està. Anglès i música.*

ET – *És perquè ells tenen algun interès especial en les llengües, perquè han viatjat per l'estranger o...?*

Antonio – *No, simplement perquè supose que a principis dels vuitanta s'estilava... Hi va haver un boum de portar allí els nanos perquè sí. Que són les coses després de la comunió. Ara anem a portar-los a altres activitats.*

Rubén – *No, jo crec que ho van fer com una activitat addicional, "perquè estiga entretingut amb alguna cosa"... i el que fóra anglès no sé si va ser perquè era l'única que estava disponible allà.*

Ángeles - *Mi madre, en vez de apuntarme a piano, me apuntó a inglés.*

Si entrem en el sentit d'aquesta criança o educació, ens adonem que el fet d'inscriure els fills en una o altra activitat extraescolar no se sol basar en grans plantejaments conscients, sinó més aviat en disposicions o gustos personals o, més sovint, en la disponibilitat d'una oferta pròxima a partir del capital social i econòmic de què es disposa. En la majoria de casos, aquest hàbitus no té un efecte directe sobre l'aprenentatge de la llengua anglesa i menys encara sobre el nivell de proficiència assolit, però se suma a altres hàbitus de les classes mitjanes i, per tant, d'alguna manera actua en sentit positiu. Formaria part d'un tipus d'hàbitus de superació familiar, ja que persegueix el reclassament amb la conversió de capital econòmic en capital cultural i social.

Pel que fa a la inversió educativa i a l'itinerari professional, cal assenyalar diversos hàbitus que semblen tenir relació amb grups socials diferents. L'**hàbitus de la superació** que s'acaba d'esmentar i la creença en una inversió educativa continuada com a estratègia de reclassament caracteritzen els grups socials mitjans baixos, tal com hem vist en [l'apartat 2.4.1](#), sobre hàbitus, formació i ocupació. En concret, l'hàbitus de l'esforç i el valor concedit al sistema educatiu com a mitjà d'ascens social caracteritzen els orígens de Begoña:

Begoña – *En BUP, soy también de un instituto público en Almazora, hice una educación normal, pero en BUP ya tuve una profesora de refuerzo. Mis padres me pagaron clases particulares y daba tres horas semanales de inglés en un grupo de cinco niños. Con esta profesora estuve desde los 13 años hasta los 18, cinco años.*

Aquest hàbitus de la superació es pot relacionar amb el credencialisme, que és la manera més objectiva i evident de mostrar els avenços i la consecució de canvis i millores.

ET – *Eso, ¿te lo exigieron en el trabajo o te lo promocionaron? ¿Te ayudaron económicamente?*

Javier – *Me ayudaron la mitad para tener la especialidad de ... como Técnico [Superior en ...]. Luego, ya para las [otras], esas ya me las he costeado yo, para completar un poco el espectro..., que son esas tres especialidades. Pero la empresa sólo colaboró conmigo, sólo me costeó... Lo demás me lo he costeado yo.*

A l'hora de triar la seua titulació, Javier també fa èmfasi en els seus resultats acadèmics:

Javier - *No, no. Me daba igual una que otra y, entre las que había aquí, la más complicada era ésta, porque yo sí que tenía buenas notas, podía elegir la carrera que quisiera.*

Tal com han mostrat diversos estudis (per exemple, Bonal 2003), l'hàbitus de la superació sol estar relacionat amb una identificació amb els objectius del sistema escolar i amb l'estil d'aprenentatge que s'espera de l'alumne, i és evident que té conseqüències positives per a l'assoliment del capital lingüístic que suposa l'anglès.

Quan no es considera necessari un ascens social i les estratègies són de reproducció estricta trobem, en canvi, **l'hàbitus de la satisfacció**: per als grups socials dominants, la situació és correcta i es mostra de manera positiva; els fets es prenen amb calma i es viuen positivament. Tant Eduardo com Ramón com Antonio (de classe entre mitjana i alta) semblen tenir aquest hàbitus quan no es plantegen com un objectiu important acabar la seua titulació en el mínim temps possible¹²⁵:

Antonio - *Jo, la carrera la vaig fer en set anys perquè per la universitat no anava. Li vaig agarrar malícia, no em va agradar el mundillo que vaig veure i vaig dir: "jo me la trauré, però al meu ritme".*

ET – *¿Lo de que la carrera durara ocho años es porque era muy difícil, porque te la tomaste con calma...?*

¹²⁵ Aquest fet els situaria entre els estudiants autocomplaents identificats per Delia Langa (2003: 106-116).

Eduardo – *La carrera es de cuatro. Yo creo que está muy desproporcionado. Empezamos más o menos cien personas; el primer año se retiraron veinte; en cuatro años no acabó nadie. No, mentira. Creo que acabó una chica en cuatro años. En cinco años acabaron cinco o seis más. Yo diría que la mayoría de la gente acabó en seis o siete años. A mi me costó ocho porque estudiaba menos.*

Aquest hàbitus té relació amb diverses preferències o gustos, com ara els viatges. Com hem vist a [l'apartat 2.4](#), l'hàbitus organitza l'univers dels gustos i pràctiques d'acord amb el grup social de referència. Així, Eduardo, per exemple, té clar que sempre li ha agradat viatjar, i aquest gust ha anat en total consonància amb el seu aprenentatge de l'anglès.

La seguretat que donen els capitals de què es disposa permet fer una tria integrativa a llarg termini, gens instrumental ni d'objectius immediats o ràpids:

Laura – *Cuando acabé la carrera, una vez acabada me fui de Erasmus. Pero me fui de Erasmus a Toulouse, para que veas, en Francia...*

ET – *Cuando te habías ido, la idea básica era: ¿hacer el doctorado? ¿estudiar en francés? ¿pasar un año fuera?*

Laura – *La idea era... Yo en realidad tenía la idea de irme de Erasmus a Alemania y empecé a estudiar alemán, pero me salió lo de Toulouse, que es una ciudad donde había estado con mis padres y que me encantaba. Entonces pensé: "vamos a Toulouse, habrá que estudiar francés y allá que me voy". Un verano, tal, tal. La idea era tener una experiencia de Erasmus, vivir un año fuera de España, practicar el idioma. Había estudiado la carrera aquí, me apetecía ir fuera, defenderme yo sola, estudiar... Lo del doctorado, en realidad, me importaba muy poco.*

L'hàbitus de la satisfacció parteix d'un alt capital simbòlic d'origen o autoestima social positiva, i es pot relacionar amb l'hàbitus de Ramón o de Sandra de fer **valoracions positives per defecte** (les coses van bé si no es demostra el contrari). Es tracta de mostrar positivament el propi procés, de reconèixer l'esforç als pares per a plantejar un procés ben enfocat i dirigit, més que no el valor personal que aquest procés haja pogut tenir. Més tard, per bé que té discrepàncies profundes amb el contingut dels seus estudis universitaris, Ramón parla bé de tot el professorat que ha tingut en les diverses àrees de coneixement de les dues titulacions que ha acabat, Dret i Humanitats:

Ramón - *Buena gente. En general buen profesorado, muy buenos.*

Potser aquestes afirmacions formen part de l'hàbitus, ja que no queden justificades per cap resultat concret de l'aprenentatge; també poden estar relacionades amb el fet que aquest professorat eren col·legues de l'entrevistadora en el passat. No esmenta cap cas, però, de cap professor que l'haja influït al llarg de la seua adquisició de capital cultural a la universitat.

D'altra banda, la identificació total amb la família pot formar part d'aquest hàbitus de la satisfacció que porta Ramón a voltes a utilitzar un cert plural majestàtic, com quan parla de les causes per les quals va deixar d'anar a una acadèmia en 2n de BUP:

Ramón – *Véíamos que en la actividad había mucha gente y el nivel del colegio lo podía llevar bien, entonces no tenía ningún problema. Decidimos continuar viviendo de renta, por decirlo de alguna manera.*

De fet, les decisions que Ramón va haver de prendre més tard, tant en el moment de decidir sobre els seus estudis universitaris com a l'hora d'encarrilar el seu futur professional, segur que van suposar tensions en la família pel fet que els estudis de Dret comportaven la possibilitat de treballar a l'interior de l'empresa familiar, mentre que els d'Humanitats no hi tenien cap relació, però aquest fet no es mostra en cap moment durant l'entrevista, com a part d'aquest hàbitus que impedeix presentar una família desunida o amb diferències de plantejament. Si bé l'hàbitus de la satisfacció manifestat almenys per Ramón i Eduardo no sembla tenir conseqüències directes per a l'assoliment de competències en anglès, és interessant assenyalar-lo com a característic d'alguns grups socials a l'hora d'enfocar processos d'aprenentatge.

En canvi, en altres entrevistats d'un grup social menys alt es percep la **tensió** en les relacions familiars i un hàbitus personal de superació, és a dir, l'assumpció de projectes propis i la no acceptació de limitacions imposades:

Sandra – *Tardé un año más porque me fui de Erasmus y me fui al final a propósito para irme...*

ET – *¿Pero no para hacer asignaturas de la estancia??*

Sandra – *Sí, sí, para poder irme... Así estoy segura que me dejan irme de Erasmus.*

Una bona autoestima social pot ser la que autoritza a criticar des d'una concepció d'igualtat. Quan disposen d'un alt capital simbòlic propi, alguns entrevistats se situen en la posició de poder opinar, especialment sobre aspectes del sistema educatiu, des d'un suposat o real coneixement de l'entorn:

Ramón - *Todo ese tema me gustaba mucho, tenía que especificar y tal, pero tal como vi el profesorado aquí y, digamos de una manera fina, la endogamia crónica pestilente que reinaba en el departamento, pensé que yo no estaba por pelearme con nadie. A lo mejor en otras circunstancias lo hubiese hecho, pero como, por fortuna, me quedaba otra salida profesional, no quise perder ni un minuto de tiempo y me fui a estudiar... Me hubiese encantado quedarme en la universidad si todo funcionara como tenía que funcionar, si la universidad fuera mejor, pero está la endogamia existente y no me apetece...*

Aquest mateix alt capital és el que permet abordar amb una actitud disciplent hàbits que es consideren normalment com a definitoris d'una cultura general correcta:

Eduardo – *Me gusta ver películas en versión original, pero, para ser sincero, no veo demasiado cine. Y leer libros en inglés me da pereza. Lo entiendo, pero tampoco soy un lector en español.*

Només des del convenciment que se sap tot allò que importa (en aquest cas: es té un molt bon nivell d'anglès) es pot reconèixer a una entrevistadora desconeguda la falta d'uns hàbits unànimement considerats positius.

D'altra banda, [tal com hem vist en 6.2](#), l'hàbitus de la satisfacció inclou la capacitat de fer esment del capital social com una dotació legítima de la qual s'ha de fer ús, creença prou oposada a l'hàbitus que indica que tot s'ho ha de guanyar un mateix sense cap suport extern, gràcies a l'esforç individual en un sistema meritocràtic. En aquest sentit, l'hàbitus de la superació es caracteritza per una discreció màxima, fins al punt que utilitzar el capital social disponible pot arribar a ser quasi tabú:

Gema - *De fet, em van donar una beca de col·laboració en el departament de ... i me la van oferir els mateixos catedràtics després de fer l'examen oral de l'assignatura perquè el vaig fer molt bé, vaig traure un 10 i em van dir que era la primera vegada que ficaven un 10, i que com era possible que no sapieren res de mi fins aquell moment. Perquè jo no em feia de notar mai. Jo anava, estudiava i prou. He sigut sempre molt discreta.*

És possible que siga precisament el fet de tenir aquest tipus d'hàbitus el que haja fet que Gema tinga una trajectòria de màxim èxit acadèmic, però poc èxit professional al principi. Mentre acumulava resultats brillants en tot el seu expedient acadèmic, comptant-hi també els diplomes de coneixement de llengües de l'Escola Oficial d'Idiomes, no aconseguia tenir una progressió directa cap a l'estabilitat laboral, que li va arribar després de llargs anys d'aproximació.

En últim terme, i relacionat amb la formació però també amb els itineraris laborals en general, apareix un **hàbitus emprenedor** que comparteixen entrevistats de grups socials diversos: es tenen prou capitals per creure en un mateix i emprendre molts camins, però els protagonistes s'adonen alhora de tot el que els falta. De fet, l'emprenedoria seria un tipus d'hàbitus de la superació destinat a augmentar i diversificar els capitals d'origen. És clar que aquesta emprenedoria deu tenir també un component psicològic i està molt relacionada amb una època de bonança econòmica en què els moviments formatius i

laborals arriscats no tenien una penalització com l'allunyament del món laboral i l'entrada en períodes d'atur.

Blanca - *También estuve en... Luego me salió otra cosa también. Luego ya me salió esto. Por el mismo asesor: "oye, mira que...", lo típico. Pues, nada, estuve un año, luego me dijeron de quedarme y tal, pero como veía que la cosa no era de subir el salario ni nada, empecé a echar currículums. Tampoco tenía mucho futuro y ¿qué haces? Si ya lo has hecho todo, no hay nada más, yo me aburro, por lo menos. Cada uno... También me pasaba allí. Estuve medio año o así..*

ET - *¿De Almazora a Vilafamés, por qué fue el cambio? ¿y el contacto?*

Blanca - *Allí me lo dejé porque quería hacer un máster en contabilidad. Allí, cuando me iban a renovar el contrato, me puse al paro. Estuve nada, tres o cuatro meses. No me llegaba a todo y además quería acabar la carrera... Luego de allí ya vino el verano. Tenía problemas porque me tocaba coger el coche para irme al trabajo, porque me tocaba bajar allí. Lo típico. Me harté y luego ya fue cuando pensé irme a Inglaterra a estudiar inglés y tal, y me fui en septiembre.*

L'hàbitus emprenedor que el projecte ha localitzat té una relació molt directa amb el moment econòmic que es vivia, en què era possible i freqüent pensar a canviar d'empresa per a millorar la situació laboral que es tenia, per exemple.

Gràfic 58. Titulats emprenedors i espai social

| | | | |
|----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-------------------|
| CLASSE MITJANA ALTA | | Ramón | |
| Lucas | | Eduardo | |
| | | Laura | |
| NOVA CLASSE MITJANA | David Carmen Patricia | Mónica | Marina |
| Sandra | | Ángeles | Miguel |
| Raquel | | | |
| Javier | | VELLA CLASSE MITJANA | Salvador |
| Rubén | | | Piedad Antonio |
| Begoña | CLASSE TREBALLADORA | Maribel | Blanca |
| Sergio | | Jordi | María |
| | | Gema | Ignacio |
| Manuel | | Susana | |

Elaboració pròpia, Grup Titulats UJI 2000.

L'indicador bàsic d'aquest hàbitus serien, per tant, els canvis laborals i formatius, l'acumulació de credencials pel que fa a la formació i una certa reorientació laboral; en concret, considerem que té un hàbitus emprenedor qui ha tingut com a mínim per voluntat pròpia i de manera orientada quatre ocupacions diferents (a temps parcial o complet, qualificades i no qualificades) des de la seua entrada en el món laboral, abans o després de la titulació universitària¹²⁶. Aquest hàbitus es pot relacionar amb un interès per la independència econòmica primerenca i amb una inserció laboral per aproximació successiva en un moment de creixement econòmic (veg. les [modalitats de transició a la vida adulta](#) i les [trajectòries](#)

¹²⁶ Per a un recompte més quantitatiu, vegeu la panoràmica sobre el camp de l'empresa privada a 10.1.

[globals](#)). Per la seua part, no considerem que els titulats amb una inserció progressiva dins el camp acadèmic tinguen un hàbitus emprenedor, per tal com una de les característiques dels emprenedors en general és la diversitat de camps laborals en què cada persona actua i, en termes estrictament econòmics, el treball en l'empresa privada i l'autoocupació. En aquest sentit, l'hàbitus pot tenir relació amb l'àrea d'estudis dels titulats i els perfils d'inserció més habituals.

Atenent al nivell de domini de la llengua anglesa dels entrevistats, no apareix cap correspondència entre aquest nivell i l'hàbitus emprenedor. Tenir un hàbitus emprenedor pot portar a buscar el màxim d'opcions d'aprendre i utilitzar la llengua anglesa, però només si es considera que aquesta llengua aportarà un plus per a l'itinerari vital de la persona. Així doncs, pel que fa a l'**aprenentatge d'anglès**, l'hàbitus emprenedor es manifesta fent tot el que es pot per tenir èxit. L'esforç es pot considerar a dos nivells: seguir tots els camins possibles per aprendre,

Begoña – *No podía, era prácticamente imposible por horario, pero... Lo que te decía: yo llegué a mi casa y "mamá, me han aceptado la preinscripción a todos [primer curs EOI en quatre llengües], tengo que elegir alguno". "No, todos." "Pero mamá, no." "Todos, los tienes que coger todos para ver cuál te gusta más". Ésta es más o menos mi madre.*

ET – *Todo adelante.*

Begoña – *Sí, todo hacia adelante."*

(Des de la visió de Begoña no podem saber fins a quin punt aprendre anglès és bàsic per als pares. Més aviat diríem que no, perquè no van tenir cap iniciativa concreta en aquest sentit. El que sí que és clar és l'hàbitus de la superació, fent tot el que es puga per donar accés a tot a la filla).

O bé mostrar una autonomia en l'aprenentatge, és a dir, tenir clars els objectius d'aprenentatge i les maneres per arribar-hi:

ET – *Amb els coneixements de COU vas entrar a 3r de l'EOI? En quin moment vas fer l'Elemental?*

Rubén – *En acabar la carrera.*

ET – *I com ho vas fer? Vas anar al CAL, per dir alguna cosa?*

Rubén – *No.*

ET – *Vas agarrar tu els materials que tenies...*

Rubén – *Sí, i d'amics que sí que estaven a l'Escola Oficial. Vaig agarrar els llibres que ells gastaven, vaig anar mirant i anar fent.*

Per bé que Rubén ha seguit un itinerari professional acadèmic i no manifesta un hàbitus emprenedor general, sí que es mostra molt emprenedor a l'hora de trobar camins de més o menys èxit per aprendre anglès, tant estudiant pel seu compte com buscant qui el pot ajudar a superar un examen (com hem vist en l'anàlisi del capital social). Pot ser que aquesta emprenedoria siga una manera de compensar el dèficit de capitals inicials que observem en el seu cas.

L'emprenedoria en l'aprenentatge d'anglès també es manifesta en les activitats de pràctica de la llengua: mirar pel·lícules, vídeos, llegir, etc., sempre com una decisió pròpia, no presa per gust sinó per la voluntat d'aprendre. És típica de persones a qui falten contactes reals amb la llengua o bé que, des del seu plantejament, no tenen un nivell prou alt per a considerar-la com a mitjà i no finalitat.

En relació amb l'aprenentatge de la llengua anglesa, doncs, un emprenedor seria aquell que en lingüística aplicada s'ha caracteritzat com a **aprenent autònom**, és a dir, una persona amb iniciatives i capacitats per a dirigir el seu aprenentatge, tal com el va definir Henri Holec el 1979 (sobre el concepte, veg. Benson i Voller, 1997 i [Little, 2006](#)). Tanmateix, l'hàbitus emprenedor s'ha de combinar amb els capitals culturals i socials pertinents per a donar resultat.

Pel que fa a la identificació d'aquest hàbitus amb un grup social concret, la seua distribució en l'espai social mostra la seua complexitat (veg. Gràfic 58) i caldria tenir en compte també la seua relació amb el camp professional en què s'actua. Aquest hàbitus es relaciona més aviat amb la procedència d'una classe mitjana o treballadora, amb prou recursos per tenir confiança en ella mateixa i el seu progrés, i amb la voluntat que la reproducció social implique un guany net de capitals. Es tractaria d'una versió oberta i ambiciosa de l'hàbitus de la superació, que és més típic de la petita burgesia. D'altra banda, l'emprenedoria sembla una característica relativament antitètica i oposada a l'hàbitus de la satisfacció descrit abans: si els capitals de partida es consideren suficients i donen una "tranquil·litat social" clara, l'emprenedoria, el desig de canvi i de nous camins no està motivat sociològicament. Només Antonio manifesta tots dos hàbitus, contradicció que es pot explicar per la seua motivació artística i la creença que aquest és el seu camí, no directament relacionat amb els seus orígens i la seua titulació.

Com a conclusió, cal assenyalar que, si bé l'emprenedoria d'un grup de titulats universitaris no es pot identificar amb uns grups socials molt definits, ha semblat interessant assenyalar aquesta característica que marca els itineraris d'alguns titulats, mentre que és totalment absent de la resta. En recerques posteriors, caldria buscar l'origen tant psicològic com social d'aquest hàbitus que en el marc d'aquest projecte ha aparegut de manera destacada, però no és possible analitzar sincrònicament.

En relació amb l'hàbitus emprenedor en un sentit ampli, ens apareix un **fenomen de gènere** de manera destacada: tant Mónica com Carmen i María comencen o centren la seua carrera professional en el món privat però, després d'anys d'estabilitat laboral, prenen la decisió de passar a l'entorn de la docència en l'empresa pública als 28, 33 i 33 anys respectivament, per raons que, per bé que no es fan explícites en les entrevistes, a més de coincidir amb un moment de crisi econòmica en els casos de Carmen i María, són fàcilment identificables amb qüestions de gènere: quan es plantegen tenir fills, són molt conscients que les condicions laborals en el sector privat són més dures i es proposen accedir al sector públic per gaudir de millors horaris, més vacances, etc.

ET – *Pel que fa al teu canvi d'orientació professional, què has guanyat i què has perdut?*

Mónica – *Les vacances, els horaris, el sou, que és prou més bo. El que he perdut és el creixement personal perquè done classes a uns xiquets que penses...*

Encara que Jordi també ha fet el pas de l'empresa privada a la pública, el seu canvi ha estat molt més progressiu i no sobtat, emmarcat en un hàbitus emprenedor més general i motivat per problemes de salut entre altres.

7.2 Hàbitus globals i locals

A primera vista, tot fa pensar que posseir un hàbitus global pot ser l'origen d'un interès més alt per l'aprenentatge de la llengua anglesa. Tal com conclou el projecte de Lilitiana Arroyo, hi ha una "forta correlació positivava entre el grau de cosmopolitanització i el capital lingüístic en llengua anglesa" (2009: 13). És a dir, si les nostres disposicions (creades a partir de les nostres xarxes socials, entre molts altres factors) ens porten a actuar amb el món com a marc d'actuació més directe i l'exigència de llengües estrangeres en aquest context es fa evident, sembla que es podria relacionar aquest hàbitus (que, com hem vist en 2.4.2, és característic de certs grups socials i no d'altres) amb un alt nivell de llengua anglesa. De fet, un dels entrevistats ho expressa així explícitament:

Javier - *He acabado COU, no he estado de Erasmus ni he hablado con nadie en inglés... No he tenido esa...*

Ahora que lo pienso, mirando para atrás, a lo mejor sí que me hubiera gustado, me hubiera venido bastante bien.

ET - *¿Lo intentaste?*

Javier – *No, no lo intenté. Estaba aquí, estaba bastante apegado a Castellón... Ya ves que he estudiado siempre aquí, no es algo que me planteé. Luego sí que dices, sí que lo hubiera podido hacer, hubiera sido una experiencia más, hubiera aprendido más inglés, pero vaya.*

Un hàbitus global es pot observar amb fets com la lectura de diaris o llibres en anglès, preferir els programes subtítulats als doblats, veure pel·lícules en versió original anglesa (capital cultural); amb les referències a persones estrangeres en general durant l'entrevista (grau de familiaritat i coneixement, tipus de relació...), amb el fet de tenir un familiar de la mateixa generació (germans, cosins) o més gran (pares, avis, oncles...) que viu a l'estranger, hi té o hi ha tingut fortes relacions; amb tenir amics en altres països, comunicar-se habitualment amb persones d'altres països per diverses raons i tenir contactes professionals amb altres països (capital social); amb el nombre, significat i valoració dels viatges i estades a l'estranger (capital cultural, social i/o simbòlic); amb la importància que s'atorga a allò més global enfront d'allò més local, amb els marcs territorials d'identificació (capital simbòlic). Aquest indicador es pot observar per exemple en la disposició a treballar fora de l'entorn d'origen i les causes que es donen per a la falta d'aquesta disposició. En el cas de Gema, per exemple, la distància entre Castelló i València es va percebre com un problema per al desenvolupament professional i aquest plantejament es podria interpretar com una mostra d'un hàbitus prou local.

Observem en el primer quadre del gràfic 59 els indicadors i la seua relació amb el grup social al qual pertanyen les persones entrevistades, ordenades d'acord amb el seu grup social d'origen, és a dir, amb el volum total de capitals de què disposen. Tot i que el quadre ens permet observar un augment dels capitals familiars relacionables amb un hàbitus global a mesura que es tracta de grups socials amb més capitals, i també un relatiu augment dels aspectes del capital social que podem relacionar amb aquest hàbitus, la situació no és gens clara quan s'aborda el capital simbòlic, ja que el desenvolupament de l'entrevista només permet observar en pocs casos els aspectes que impliquen un hàbitus global. Fins i tot en els casos en què tot faria pensar que la persona entrevistada manifesta unes disposicions simbòliques més o menys globals, només s'han assenyalat quan aquestes disposicions es mostren verbalment. Per tant, en el cas dels capitals familiars i del capital social propi, es tracta simplement de comptabilitzar l'existència dels aspectes ressenyats. En canvi, en el cas dels indicadors de capital simbòlic, cal que els aspectes observats apareguen explícitament en el discurs dels entrevistats.

D'altra banda, els indicadors de capital cultural poden limitar-se a mostrar l'hàbitus del bon aprenent de llengües i no tenir res a veure amb un hàbitus global si es tracta de llegir, escoltar o veure obres en anglès amb l'estricta objectiu de mantenir o millorar el capital lingüístic. Només en els casos en què el discurs dels entrevistats permet observar com la llengua deixa de ser la finalitat última i passa a ser el vehicle o mitjà per arribar a uns continguts en anglès que es valoren com a interessants (tant si és per causes professionals com amb objectius lúdics) s'ha inclòs com a part d'un hàbitus global; aleshores té a veure amb els seus hàbits de consum cultural.

El segon quadre del gràfic 59, que ens permet observar el nombre de disposicions comptabilitzades com a part d'un hàbitus global i relacionar-les amb el nivell de coneixement d'anglès entre els entrevistats d'aquest projecte, ens fa veure com hi ha una relació creixent positiva entre aquestes disposicions i el grau de competència. Aquesta relació ens permetria confirmar la nostra sospita inicial.

7. HÀBITUS I GRUPS SOCIALS

Gràfic 59. Indicadors d'hàbitus global
HÀBITUS GLOBAL/LOCAL
ORDRE PER GRUP SOCIAL D'ORIGEN

| | Rubén | Ignacio | Gema | María | Manuel | Susana | Begoña | Sergio | Jordi | Blanca | Maribel | Javier | Anabel | Raquel | Sandra | Salvador | Alberto | Antonio | Piedad | Marina | Ángeles | Mónica | Miguel | Carmen | David | Patricia | Laura | Eduardo | Lucas | Ramón | | |
|---|-------|---------|------|-------|--------|--------|--------|--------|-------|--------|---------|--------|--------|--------|--------|----------|---------|---------|--------|--------|---------|--------|--------|--------|-------|----------|-------|---------|-------|-------|-----|---|
| NIVELL ANGLÈS | B21 | B21 | B22 | B1 | B21 | B22 | C1 | B21 | B21 | B21 | B1 | B1 | A2 | B1 | B1 | B21 | C1 | B21 | B21 | A2 | B21 | B22 | B21 | B1 | C1 | B1 | B21 | C1 | C1 | B21 | | |
| CAPITALS FAMILIARS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Viatges familiars a l'estranger | un | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | un | | | | | | ? | ? | | |
| Familiars amb experiència a l'estranger | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAPITAL SOCIAL | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Relacions per estades acad. estranger (Erasmus...) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ? | | | | |
| Amics en altres països | | | | | | | | | ? | ? | | | | | | | | | | | | | | ? | | | | | | | | |
| Com. personal habitual amb (persones) altres països | | | | | | | | | ? | | | | | | | | | | | | | | | | | ? | | | | | | |
| Contactes professionals o treball a l'estranger | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ? | | | |
| Viatges curts a l'estranger amb ús de l'anglès | un | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CAPITAL SIMBÒLIC | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Valoració positiva viatges i estades a l'estranger | ? | | ? | | | | | | ? | ? | | | | | | | | | ? | | | | | | | | | | | | | |
| Valoració explícita pos. aspectes globals pròpia vida | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ? | ? | ? | | | | | | | |
| Marc territorial de referència | ? | ? | | ? | ? | ? | | | ? | ? | | | | ? | | ? | | ? | ? | ? | | | | | | ? | | | | | | ? |
| CAPITAL CULTURAL | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Veure pel·lícules en anglès | | | | | | | | | poc | poc | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ? | ? | poc | |
| Escoltar música en anglès i entendre-la | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ? | | |
| Lectura (diaris, articles, llibres) en anglès | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

HÀBITUS GLOBAL

| | Anabel | Marina | Maribel | Javier | Raquel | Sandra | Carmen | Patricia | María | Rubén | Ignacio | Manuel | Sergio | Jordi | Blanca | Salvador | Antonio | Piedad | Ángeles | Miguel | Laura | Ramón | Gema | Susana | Mónica | Begoña | Alberto | David | Eduardo | Lucas |
|--|--------|--------|---------|--------|--------|--------|--------|----------|-------|-------|---------|--------|--------|-------|--------|----------|---------|--------|---------|--------|-------|-------|------|--------|--------|--------|---------|-------|---------|-------|
| ORDRE PER NIVELL D'ANGLÈS i GRUP SOCIAL | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| NIVELL ANGLÈS (MECR) | A2 | A2 | B1 | B1 | B1 | B1 | B1 | B1 | B1 | B21 | B21 | B21 | B21 | B21 | B21 | B21 | B21 | B21 | B21 | B21 | B21 | B21 | B22 | B22 | B22 | C1 | C1 | C1 | C1 | C1 |
| Nombre de disposicions d'un hàbitus global | 3 | 1 | 4 | 2 | 4 | 6 | 3 | 2 | 4 | 2 | 4 | 1 | 3 | 3 | 3 | 11 | 8 | 7 | 5 | 6 | 7 | 3 | 3 | 1 | 7 | 10 | 9 | 5 | 9 | 10 |

A partir de l'observació de les dades i discursos de les entrevistes apareix, doncs, una correlació entre persones amb un hàbitus global i persones amb un alt nivell d'anglès, però aquesta característica no constitueix una condició necessària ni suficient per a l'aprenentatge de la llengua, ja que trobem també persones amb un hàbitus molt local que, en combinació amb una concepció instrumental de la llengua, han assolit un bon nivell lingüístic, com Gema.

Cal assenyalar, doncs, que no hi ha una correlació directa entre els hàbitus i l'aprenentatge d'anglès, encara que sí, tal com podem veure en diversos apartats, un efecte acumulatiu. Per un costat, l'afirmació d'Ignacio sembla manifestar un hàbitus local de manera directa. Potser per efecte de prejudicis o mala informació, es va estalviar passar una temporada a l'estranger:

Ignacio - *Estaven les beques Erasmus i tota una sèrie d'idees o d'intercanvis que podies fer, però això està també molt restringit a certs expedients o el que fóra. Jo, en realitat no ho vaig mirar tampoc.*

D'altra banda, els familiars anglesos de Mónica no semblen transformar un hàbitus molt local si ens atenem a les decisions de Mónica sobre la seua vida personal i professional, (que donen prioritat a la construcció de la família i al contacte amb l'entorn d'origen), però poden haver estat rellevants en el procés d'aprenentatge.

Pel que fa a Marina, es queixa de no haver estat conscient de la importància de l'anglès, probablement des d'una evolució del seu hàbitus de més local a més global:

Marina - *Sí, claro. Aprobaba y sacaba buena nota, en BUP y COU, y ya en la universidad, no he tenido ningún problema, o sea, que no me costaba aprender, pero sé que mi base no es buena, si hubiera aprovechado la ocasión para ir a Inglaterra o para haber estudiado más, hubiera tenido ahora un nivel más bueno, pero... Como aprobaba y sacaba buenas notas, no le di más importancia y mi base es muy básica.*

Les seues activitats acadèmiques actuals li mostren la necessitat de l'anglès, necessitat que no percebia en cap sentit durant la secundària i la universitat.

D'altra banda, encara que Ignacio i Anabel, tots dos d'origen rural, semblen tenir un hàbitus molt marcat per l'origen, allò local i global interactua constantment en la seua vida ja que, encara que tenen disposicions molt locals, estan en contacte amb el món globalitzat en contextos més o menys previsibles:

Anabel - *Bé, amb els veïns d'allí, de la platja, que també són estrangers. Alguna vegada, si has de comentar alguna cosa, doncs mira, et defenses. Si et pregunten alguna cosa, per anar a algun lloc o el que siga, doncs mira... Pense que són belgues i això... Però bé, si ells en saben una miqueta i tu en saps una miqueta i veus que et defenses... jo que sé, algun dia saludar-se i si et pregunten pels autobusos o qualsevol cosa, per anar a algun lloc, els dones explicacions.*

Pel que fa al comentari sobre el lloc on s'han fet els estudis universitaris, que en tots els casos és Castelló, dóna un motiu per expressar el sentit territorial de pertinença, que en uns casos és declaradament local:

Javier - *Pues porque, entre las carreras técnicas que había aquí en Castellón, no había mucho abanico donde elegir... Como yo tenía claro que no me quería ir de aquí y era una carrera que estaba bastante bien... Los compañeros de COU, de hecho, el grupo de compañeros de la universidad son los que estaban en el instituto, con alguna incorporación más, pero es básicamente la misma gente... No he tenido nunca la necesidad de marcharme, la necesidad de buscar algo... A lo mejor el dinero me ha influido, pero no ha sido un condicionante. Si me hubiera querido marchar, me hubiera marchado, pero yo estaba a gusto aquí, me siento a gusto aquí...*

És segur que Javier té motius personals forts que fornamenent la seguretat de les seues afirmacions. En altres casos, s'observa alguna tensió¹²⁷ no explicada:

Eduardo – *Yo no quería hacer la carrera en Castellón, quería hacerla fuera, pero mi carrera estaba aquí, así que... claro.*

Eduardo, provinent d'un grup social de classe mitjana alta amb molts capitals disponibles, se sent "atrapat" per una vida massa estable, en què el màxim que ha aconseguit és allargar vuit anys els estudis universitaris. Hauria volgut estar molt temps a l'estranger, però la seua beca Erasmus només era per a tres mesos; després, va tenir la mala bona sort de trobar feina pocs dies després d'acabar i no poder marxar a l'estranger a fer el doctorat. En el seu cas, un hàbitus global que té molta relació amb el seu aprenentatge de l'anglès en diversos entorns anglòfons, queda encotillat en arribar a l'edat adulta per una estabilitat molt local. És veritat que, després de l'últim contacte mantingut, consta a la seua pàgina LinkedIn que finalment s'ha traslladat a Madrid. Eduardo pertany, doncs, encara que de manera molt limitada (pel seu Erasmus de tres mesos) al grup de titulats que, [tal com hem vist](#), inclouen en el seu creixement (segurament com a part del pas de joves a adults) una estada en un país anglòfon, la qual cosa els dota progressivament d'un hàbitus global si no el tenen encara.

ET - *¿Cuando estabas trabajando en Londres y decidiste volver a España, fue por motivos personales, pensaste que ya había acabado [un proceso]?*

David – *Sí, acabar, sí. Cuando me marché de Dublín quería tener un poco la experiencia de vivir en Londres, pero en principio era una experiencia corta. Más que nada, ver lo que era Londres, estar una temporada y luego volver si no hubiera un motivo importante o estuviera muy cómodo. Entonces, después de año y medio llegaron las Navidades y estaba ya un poco aburrido. Tampoco me aportaba... Era como una parada final que, si estaba a gusto, podía estar más tiempo, pero si no estaba muy a gusto, ya me volvía a España.*

Només en el cas de Lucas ha quedat confirmada la previsió que algun dels entrevistats pugua portar el seu hàbitus global fins al límit de sentir que forma part de la comunitat lingüística anglòfona, és a dir, que aquesta llengua complisca una funció definitòria per a ell (com hem vist en 2.1.3.1).

7.3 Hàbitus expressius, integratius i instrumentals

L'hàbitus global que acabem de tractar es pot expressar també com a hàbitus integratiu, és a dir, les disposicions que ens fan actuar per tenir accés i entrar en la comunitat lingüística anglòfona, i s'oposaria des d'aquesta perspectiva a l'hàbitus instrumental, guiat per la visió de la llengua com a instrument per assolir objectius concrets (com ara accedir a una feina o poder posar en marxa un aparell electrònic).

Susana – *Para encontrar una mejor oportunidad laboral cuantos más conocimientos tengas, en general, mejor.*

Laura, per exemple, manifesta un hàbitus instrumental a l'hora de fer el CAP, en el qual té interès concret i aplicat, molt diferent dels seus objectius personals de creixement en fer l'Erasmus.

Laura – *Empecé a hacer el CAP a distancia porque... Yo quería enseñar a niños de secundaria... Me acuerdo que volví a España, le presenté el guión de la tesis a mi tutor. Me dijo: "me parece muy bien, adelante". Pero adelante, pensé yo, adelante no. Me voy a poner a hacer el CAP. Si quiero dar clases, necesito el CAP.*

Per al nostre objecte d'estudi, un indicador clar per valorar si l'aprenent actua guiat per un hàbitus instrumental és el seu **interès per obtenir credencials** reconegudes en llengua anglesa, i quines són les

¹²⁷ En tots els casos, es percep la relació amb la família com a molt determinant del que s'ha fet, en una etapa de joventut prèvia a l'emancipació familiar. Des del rerefons de les entrevistes, es perceben famílies més o menys estrictes, rígides, conflictives... El tema no s'aborda en cap moment, però, de manera directa.

credencials buscades. Tal com hem vist en observar el [capital institucionalitzat en llengua anglesa](#), les credencials de què es disposa més sovint són les de l'Escola Oficial d'Idiomes, en alguns casos per un interès molt directe.

Salvador - *También porque es verdad que That's English te permitía llegar hasta tercero y yo también quería un reconocimiento oficial, para acumular méritos. Si yo quiero hacer una carrera universitaria o lo que sea en el ámbito público, tener un título de Escuela Oficial te da algún tipo de reconocimiento.*

En altres és conseqüència només del guiatge del professorat o d'altres persones rellevants. En casos així no podem dir que es tracte d'un hàbitus instrumental desenvolupat, sinó d'una manera de complementar l'aprenentatge.

Si relacionem les dates d'obtenció de credencials ([veg. 6.1.2.2](#)) amb les motivacions expressades, observem com l'hàbitus instrumental sol ser més conscient, verbalitzat i producte d'un aprenentatge emprès en edat adulta, mentre que l'hàbitus expressiu pot ser bastant inconscient i es relaciona amb la infància, de manera que es vehicula a través d'estratègies familiars.

Quan no és així, un cert hàbitus integratiu apareix en les persones a les quals se'ls dona bé l'anglès ([2.3.4.2](#)), que aprenen amb independència de la voluntat familiar. En aquests casos, és més adequat qualificar **l'hàbitus d'expressiu**, ja que no tindria relació amb la comunitat lingüística anglòfona, sinó amb una identificació total amb els requisits de l'aprenentatge escolar, amb la conducta, el caràcter i el comportament exigits per l'ordre expressiu de l'escola. En el cas concret de Gema (com el d'Ángeles), va aprendre anglès perquè li agradava i perquè li resultava fàcil, sense pensar en res més, de la mateixa manera que va anar aprenent altres llengües estrangeres en moments posteriors. Les va aprendre totes amb un interès de millora de la cultura general (sense cap perspectiva d'usos concrets), excepte en el cas de l'alemany, l'aprenentatge del qual venia d'una pressió professional. En aquest cas, a Gema li va fallar l'hàbitus instrumental necessari, i és possible que el fet d'haver-se de marcar aquest objectiu per necessitats externes haja fet que l'aprenentatge no haja estat satisfactori:

Gema - *Li vaig agarrar molta mania, a l'alemany. A partir de 4t li vaig agarrar una mania tremenda. Jo, ara, m'apunte als tandems i vaig als grups de conversa per a no perdre'l, però... Amb l'anglès no em passa això, m'apunte a grups de conversa i faig coses perquè m'agrada.*

L'hàbitus expressiu es relaciona amb la infància i, com a màxim, l'adolescència, perquè no hi ha un hàbitus instrumental que actue. Lucas recorda com s'ho passava bé aprenent anglès, i Begoña també.

Begoña - *Yo sacaba sobresaliente en inglés. No era por refuerzo, era simplemente porque me gustaba mucho el inglés...*

ET - *Això era en 6è d'EGB.*

Lucas - *Aleshores, acabes fart, els xiquets acaben farts de les lliçons. Jo, no. Jo anava i m'ho passava bé, anàvem una estona, ens xarraven, ens contaven la vida, però tot en anglès. Poquet a poquet vas aprenent l'anglès, no com un natiu, perquè mai no pots arribar a aprendre com un natiu, evidentment, no pots arribar a tindre eixe nivell, però sí almenys tindre-li carinyo.*

Els plantejaments instrumentals arriben més tard; no funcionen quan s'és un xiquet.

Observem en el següent quadre la classificació dels entrevistats segons la seua competència lingüística i el tipus d'hàbitus que manifesten a l'hora de plantejar-se el seu aprenentatge de la llengua anglesa. Per un costat, les persones marcades en **rosa** expressen un hàbitus totalment instrumental, pel qual l'objectiu és tenir un coneixement d'anglès (sovint amb credencials) per utilitzar-lo per a algun altre objectiu professional o personal. Per l'altre, les persones marcades en **blau** mostren un hàbitus clarament expressiu

o integratiu, quasi sempre adquirit durant la infància. Finalment, les persones en **groc** mostren una mescla entre un hàbitus instrumental (l'interès de l'aprenentatge no és la llengua anglesa, sinó allò a què permet accedir) i un hàbitus integratiu (en el sentit que l'anglès els permet accedir al contacte amb persones que valoren profundament, amb la qual cosa queden integrats en algun tipus de comunitat anglòfona, sovint professional).

Gràfic 60. Hàbitus instrumental/expressiu i capital incorporat d'anglès

| Nivells Marc Europeu Comú de Referència | A2 | B1 | B2.1 | B2.2 | C1-C2 |
|---|------------------|--|---|--------------------------|--|
| Persones | Marina Anabel | Patricia Raquel Sandra Maribel Carmen Javier María | Ramón Laura Miguel Sergio Piedad Blanca Jordi Antonio Rubén Salvador Ignacio Ángeles Manuel | Gema Mónica Susana | Lucas Eduardo Begoña Alberto David |

Grup Titulats UJI 2000. Elaboració pròpia. veg. Taula 1 per als nivells d'anglès.

És clar que la valoració que presentem no és basa exclusivament en indicadors discontinus i té un punt interpretatiu molt alt (ha calgut interpretar, per exemple, el discurs dels entrevistats que són el màxim de discrets i tendeixen a no parlar de cap relació personal si no se'ls pregunta explícitament). Tanmateix, tot i que observem alguna relació entre el tipus d'hàbitus i el nivell d'anglès assolit, sempre queda matisada per moltes altres variables.

Atenent, però, a moments clau que marquen una inflexió en l'aprenentatge, és possible afirmar que el fet de tenir un hàbitus integratiu, manifestat quasi sempre en la referència al capital social (contacte amb anglòfons), pot afavorir la rapidesa de l'aprenentatge i el nivell que s'assoleix. L'hàbitus integratiu s'adquireix progressivament justament quan és possible el contacte amb anglòfons. És aleshores que l'aprenent s'adona en profunditat de quines són les oportunitats que obre l'anglès, saber una altra llengua. Normalment, això passa anant a l'estranger, quan fas un **contacte personal real** per primera vegada.

Salvador – *El gran cambio en mi caso, de pasar de tenerle manía a valorarlo muchísimo, cuando vi lo que significaba el inglés fue cuando me fui a Italia en 2001, de abril a julio. Allí, en una residencia... había gente de todos los sitios, de varios países africanos y otros, y nos entendíamos en inglés.*

Piedad – *Recorde que me'n vaig anar fa tres anys a Alemanya. Vaig arribar allí i no entenia res... Era gent que treballava amb majors, en universitats, en ajuntaments, en conselleries, serveis socials, etc. Gent en general. Organitzat per la Unió Europea. Era un poc un congrés perquè la gent es coneguera i entre sí fera amics per a després poder traure grups de treball. Jo, clar, vaig arribar allí i em vaig adonar, vaig veure que no, que era el moment de començar a estudiar anglès per a poder... Que no sabia res. Vaig tornar i: "és qüestió de començar".*

En el cas d'Alberto, el contacte va suposar l'adquisició d'un hàbitus integratiu complementari a l'instrumental de partida:

Alberto – *En todo caso, el inglés ha sido una herramienta, un instrumento para llegar a conocimientos que sin él son inaccesibles. Además, a mí el intercambio me produjo un cambio de perspectiva, un deseo de viajar y conocer a gente.*

En general, aquest hàbitus no sembla tenir una importància excessiva des d'un plantejament que incorpora moltes altres dimensions possibles del procés d'aprenentatge, tenint en compte també un context de llengua estrangera i no de segona llengua. Tanmateix, ha semblat interessant considerar-lo atenent a la importància de la línia d'estudis en aquest sentit.

7.4 Hàbitus reïficadors i aplicats

Tenint en compte la rellevància que la reïficació o la identificació amb el sistema educatiu han pres en recerques anteriors (Bonal, 2003), sembla adequat retornar al plantejament general de la formació per part dels titulats entrevistats, tal com hem fet en veure els seus hàbitus de superació, satisfacció o emprenedoria (apartat 7.2). En aquest sentit, sembla en un primer moment interessant observar les motivacions que expressen els entrevistats per fer uns estudis universitaris. Si la resposta té a veure amb les possibilitats de trobar feina o amb el que s'espera que la titulació permeta, la considerarem aplicada i es podrà relacionar amb l'hàbitus instrumental que hem observat en l'apartat anterior: no s'emprèn un aprenentatge pel contingut de l'aprenentatge mateix, sinó per allò a què l'aprenentatge permetrà aspirar, tant si es tracta d'una llengua estrangera com d'un àmbit de coneixements especialitzats.

ET - *¿Por qué decidiste estudiar ADEM?*

Sergio – *Realmente, no sé. Porque veía que tenía más salidas que otras cosas.*

ET - *¿Por las salidas prácticas?*

Sergio – *Sí, porque veía que luego podía tener salidas relacionadas con cosas de organización, que era lo que...*

ET – *Te apetecía.*

Sergio – *Y, aparte, porque tenía un montón de salidas y pensé que alguna...*

El mateix li passa a Javier, que estableix criteris molt clars i aplicats per a la seua tria:

Javier – *Pues porque, entre las carreras técnicas que había aquí en Castellón, no había mucho abanico donde elegir, lo más complicado, lo que tenía más ofertas laborales no era mucho...*

En canvi, una resposta "idealista" o "vocacional" és aquella en què es té en compte el gust per l'aprenentatge i els seus continguts.

ET - *¿Por qué decidiste estudiar diseño industrial?*

Carmen – *Porque llevaba parte de dibujo, que me ha gustado siempre, y parte de matemáticas, que también me ha gustado siempre.*

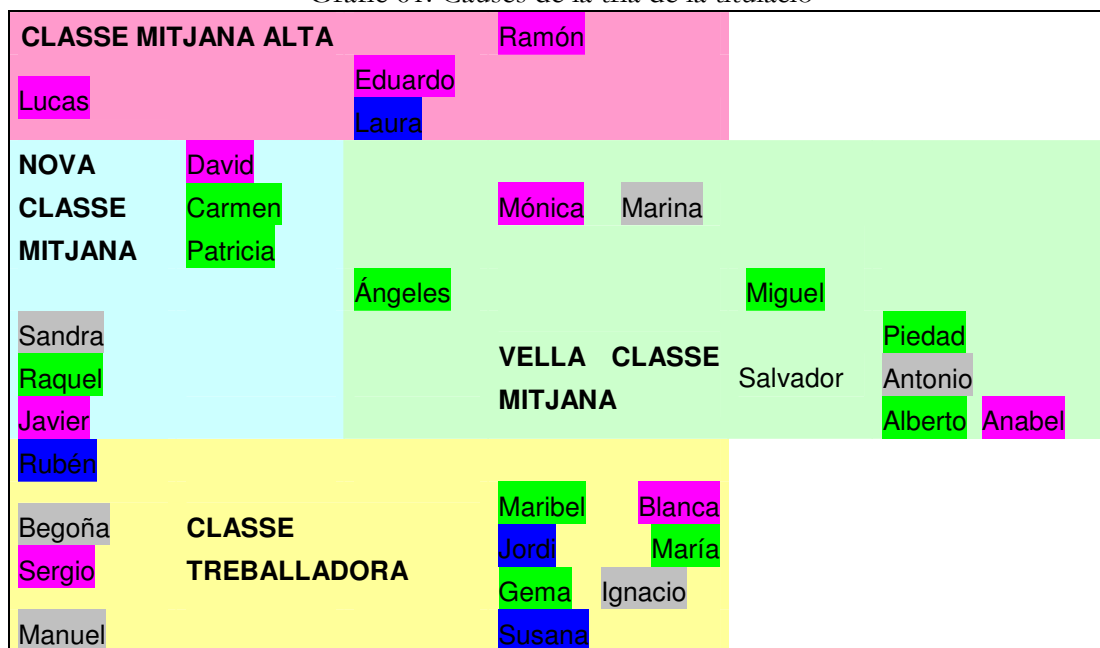
ET – *Y viste que dibujo y matemáticas quedaban incluidos ahí.*

Carmen – *Sí. Y la parte artística también.*

ET – *Más que pensar en el final, lo que harías, era por los contenidos.*

Carmen – *Todo, todo, me gustaba todo.*

Gràfic 61. Causes de la tria de la titulació



Tria **idealista** o **aplicada** de la titulació (**mescla** o **falta** la informació).
Grup Titulats UJI 2000. Elaboració pròpia.

Observant la diversitat de capitals disponibles, no és possible relacionar la resposta "idealista" amb una reïficació o desconeixement del contingut dels estudis, sinó més aviat amb el contrari. Les persones amb més capitals combinen millor els aspectes instrumentals i expressius, i, malgrat haver fet una tria "idealista", tenen recursos per buscar eixides professionals d'èxit. Així, Patricia va triar la titulació que li agradava, però la va complementar amb una segona titulació, un postgrau aplicat i amb el CAP:

ET – *En general, ¿por qué decidiste estudiar Humanidades?*

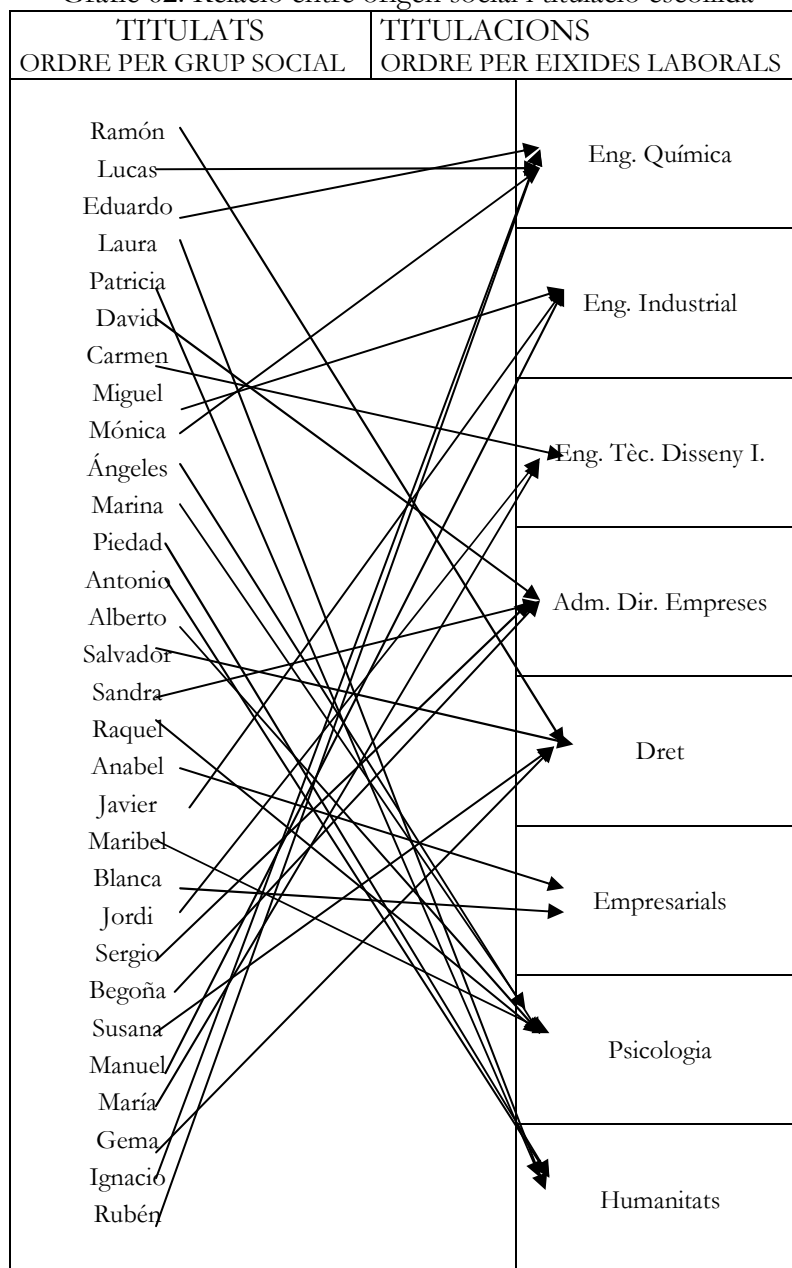
Patricia – *Pues... porque me gustaba. Creo que es la única razón por la que uno puede estudiar Humanidades, porque ya se sabe que por las salidas profesionales no será. Es porque me gustaba el tema, veía una carrera muy interesante. Me gustaban las asignaturas y me matriculé. Luego ya, como vi que tenía que hacer algo más si quería encontrar algo, decidí seguir estudiando.*

D'altra banda, tal com hem vist ([veg. 2.4.1](#), "Hàbitus, formació i ocupació") una certa despreocupació pel futur i per les eixides dels estudis pot formar part de l'hàbitus de la satisfacció, característic de les classes més altes.

Semblaria, en canvi, que una tria "idealista" o aplicada té molt a veure en el nostre context amb la titulació de què es tracte. Els titulats en Humanitats no deixen de destacar que han escollit aquests estudis "a pesar de" les males eixides professionals que tenen, mentre que els qui han fet ADEM són els que tenen més clar que ho han fet per motius pràctics, juntament amb qui explica per què va decidir-se per Enginyeria Química i no una llicenciatura en Químiques també oferta en els mateixos anys.

D'altra banda, observant la **tria de titulacions** per part del grup d'entrevistats i relacionant-la amb el seu **grup social d'origen**, podem arribar a conclusions molt diferents de les d'alguns grans estudis estadístics:

Gràfic 62. Relació entre origen social i titulació escollida



Grup Titulats UJI 2000. Elaboració pròpia.

L'absència d'horitzontalitat de les línies indica que en el nostre cas hi ha poca relació entre el grup social d'origen i la tria de les titulacions universitàries amb millors eixides professionals. Encara que en alguns casos hi ha reproducció fins i tot de la titulació seleccionada (Eduardo i Ramón), en la majoria s'observa com aquest factor té una importància relativa en la reproducció dels grups socials o bé, des de la perspectiva complementària, en la mobilitat social. Si es tenen en compte aquestes variables, es pot considerar que la universitat actua afavorint la mobilitat social, tal com s'ha argumentat en altres contextos (Planas i Fachelli, 2010). Si atenem a la diversitat d'origens socials de les persones que estudien cada titulació i a la diversitat de trajectòries d'inserció laboral dels titulats de cada carrera, és clar que la Universitat Jaume I actua afavorint la mobilitat social entre les persones que viuen al seu entorn. Cal considerar, però, com a mínim, dos factors centrals que condicionen aquesta visió: la diversitat d'"usos" de

la titulació universitària segons els capitals disponibles (anys dedicats a la titulació, ús per a l'obtenció d'un lloc de treball...) i la proximitat geogràfica, que actua com a element igualatori.

Pel seu costat, les afirmacions que ens remetien a un **hàbitus reïficador** i a un **desconeixement** sobre què vol dir aprendre la **llengua anglesa** no són mai en el nostre context suficients per marcar d'alguna manera l'èxit o el fracàs de l'aprenentatge. Per bé que l'alt capital simbòlic de l'anglès i el desconeixement per la falta de contacte poden portar a una certa reïficació, queda almenys el camí de l'accés com a matèria acadèmica, que no és suficient en la gran majoria de casos, però suposa un bon principi en aquelles persones a les quals "se'ls dona bé", com Gema.

A partir del desconeixement, l'hàbitus reïficador implica considerar la llengua anglesa com un tot global del qual les famílies primer i els mateixos aprenents després són incapaços de descomposar les parts i, en conseqüència, de decidir amb algun criteri quines són les vies d'aprenentatge més efectives. Així, es dona molta importància a l'anglès i se'n cosifica l'aprenentatge sobretot per desconeixement. Aquest hàbitus es manifesta en l'actuació de Carmen, moguda perquè és conscient de la importància d'aquesta llengua, però sense cap capital que li permetera emprendre accions per a orientar el seu aprenentatge.

ET – *Però vas anar allà amb algun contacte amb algú, perquè ella coneixia algú?*

Carmen – *No, no.*

ET – *I per què vas decidir Edimburg i no Londres?*

Carmen – *Porque era verde y bonito. Porque... los escoceses, las faldas, era más exótico.*

ET – *No hi ha molta gent que ho faci així.*

Carmen – *Doncs vam aplegar allí i estava ple d'espanyols... però exagerat, exagerat, una colònia brutal. D'anglès, en vam parlar poquet...*

En aquest sentit, la reïficació aplicada es relaciona amb la falta d'un hàbitus aplicat producte d'alts capitals culturals de partida, que comportaria el coneixement d'accions i relacions concretes per afavorir el procés. Cal trencar la reïficació del valor de l'anglès a partir del seu alt capital simbòlic perquè no condueix a l'aprenentatge. Justament, l'alt capital simbòlic i la distància poden portar a una percepció global que no ajuda especialment. El procés d'aprenentatge comença amb el coneixement i el contacte, que permet adquirir l'hàbitus aplicat necessari.

ET – *Tu vas veure que amb el postgrau i l'anglès faries més?*

Raquel – *No, la veritat és que anar-me'n va ser perquè vaig acabar el postgrau, i ara que hago con mi vida? Pues me voy a Inglaterra y por lo menos aprendo inglés. A més, si no ho faig ara, tindrè un treball i no podré fer-ho mai.*

La reïficació, causada per la combinació d'alt capital simbòlic i distància (causada per factors històrics, veg. [3.2.2.5.](#)), podria ser part de l'explicació de la repetida incapacitat dels espanyols d'aprendre llengües, comentada a bastament:

Sandra – *¿Por qué tenemos que ser los más tontos de Europa? De verdad que es una idea... que no sé por qué. Que ya llevamos muchos años con esto del inglés y no sé por qué no vamos a avanzar.*

L'hàbitus aplicat, en canvi, segur que té relació amb els capitals culturals i socials disponibles, que creen proximitat i camins cap a l'objectiu a assolir. Així, per exemple, el pare de Lucas havia tingut l'experiència de necessitar i aprendre una llengua estrangera per al progrés professional (com que és filòsof, en el seu cas va ser l'alemany el que va aprendre) i, basant-se en el seu propi coneixement del món, prendre decisions que manifesten un hàbitus molt aplicat i calculador perquè l'aprenentatge siga efectiu. L'hàbitus

no es manifesta exactament en el que diu Lucas, sinó en totes les activitats que va fer per aprendre anglès, que mostren una visió orientada, amb recursos i idees clares del que calia fer.

7.5 Aspectes de l'hàbitus lingüístic dels entrevistats

Aquest projecte no es planteja com una anàlisi de l'hàbitus lingüístic dels entrevistats pel que fa a la llengua anglesa, entre altres motius perquè es tracta en quasi tots els casos d'una llengua en context d'aprenentatge. Les disposicions que poden afectar l'ús de la llengua anglesa per part dels entrevistats queden fora de l'anàlisi. Pel que fa a les pràctiques interlingüístiques, hi ha una convicció clara i el capital simbòlic provoca afirmacions en el sentit que l'anglès és molt necessari i, per tant, cal utilitzar-lo fins i tot quan la vida quotidiana quasi demostra el contrari. En alguns casos, aquest capital simbòlic portaria a utilitzar l'anglès també quan la intercomprensió entre llengües romàniques és possible.

Més enllà dels indicis sobre les pràctiques interlingüístiques obtinguts en la interacció durant l'entrevista, es pot considerar que la resta de referències a llengües en el discurs dels entrevistats formen part del **capital valoratiu**, un dels tres en què Castelló (2002b: 201, [veg. 2.1.3](#)) operativitza l'hàbitus lingüístic en fer l'anàlisi de l'economia dels intercanvis lingüístics al País Valencià. En referència al valencià, aquesta llengua es valora com a capital cultural institucionalitzat de manera paral·lela a l'anglès quan s'observa el paper que juga en els processos de contractació de les empreses públiques.

ET – *Me imagino yo que, en la Generalitat, en el concurso de méritos, algún puntito tendrían los idiomas. Si tenías inglés, hubieras sacado algún punto más, me imagino.*

Patricia – *Sí, podía haber sacado más puntos si hubiera tenido la Escuela de Idiomas, pero en aquel momento no lo tenía. Valenciano sí que lo tenía, pero de inglés en aquel momento no tenía nada y por ahí no saqué nada.*

Per l'altre, també es valora la seua utilitat per accedir a la comunicació amb persones concretes:

Raquel – *¿Qué has de fer? Jo, per exemple, que treballo amb gent gran, si no sapiguera valencià, moltes vegades això em limitaria, perquè hi ha gent que només parla valencià, o que se sent més còmoda en valencià.*

En aquest sentit, el valencià té el mateix atractiu que qualsevol altra llengua:

Marina – *Pues allá, si te digo la verdad, o sabías cualquier idioma, porque había niños que eran rumanos, búlgaros, franceses, italianos... Si sabías algún idioma, les venía bien por si venía algún niño así, y si no, nada. Había compañeros míos que sabían italiano y francés, y para hablar con algunos niños, les iba muy bien, porque había niños que no sabían hablar español y no había forma de entenderse con ellos.*

D'altra banda, és interessant observar com l'alt capital valoratiu de què disposa sempre l'anglès es contradiu a vegades amb el molt baix capital instrumental que comporta.

Blanca no ha necessitat mai utilitzar l'anglès en cap dels sis llocs de treball que ha tingut (encara que en un se li va demanar en el moment de la contractació).

ET – *Después de Marina d'Or, me has dicho, vas a Muebles ... ¿Aquí hablas inglés finalmente o...?*

Blanca – *No, tampoco, porque esta empresa era de muebles. Los proveedores eran extranjeros, pero una mayoría italianos. Más o menos, con el italiano te entiendes. Ahí no me hace falta el inglés para nada tampoco.*

En canvi, fa una distinció molt gran fins a cert punt contradictòria entre la seua experiència personal i una gran demanda que observa, probablement basada en experiències de coneguts.

Blanca – *Mis amigos, los amigos que más salimos, uno está en banco, otro en contabilidad. De inglés, nada, nadie. A lo mejor es porque cuando salimos entonces, en el 98, todavía no pedían tantos idiomas. ¿Pero ahora? Ahora todo el mundo sabe dos o tres idiomas porque la cosa está muy... Si, cuando salimos en el 1998, nos*

hubiéramos puesto a trabajar, sólo pedían Empresariales y a lo mejor un idioma. Ahora ya veo que piden más, dos o tres idiomas y la licenciatura.

En últim terme, sobta observar com no hi ha ni una referència als **avantatges del bilingüisme** o d'haver après dues llengües enlloc d'una. Aquest aspecte s'aborda en l'entrevista només de manera molt oberta per part de l'entrevistadora, en relació al coneixement familiar de llengües. Per tant, es deixa a iniciativa dels entrevistats l'esment i/o valoració de les altres llengües que coneixen i parlen. En aquest sentit, s'observa que no hi ha **ni un cas** en què es considere el bilingüisme en general i conèixer el valencià en concret com un valor que cal destacar (tal com s'ha descrit a bastament, per exemple a SIES 2010 o a CIS 1998, pràcticament no hi ha en l'actualitat monolingües valencianoparlants, per la qual cosa és sempre el valencià la llengua que podria suposar un plus). Hauria estat interessant poder argumentar, tal com queda demostrat en estudis sobre l'aprenentatge de terceres llengües i, per al cas del valencià, per als aspectes pragmàtics en concret (Safont, 2005), que el coneixement de dues llengües afavoreix l'aprenentatge de la llengua anglesa, és a dir, que el bilingüisme és una característica positiva per a l'aprenentatge de noves llengües. Tanmateix, cap de les persones entrevistades en fa una valoració positiva en relació amb el seu aprenentatge personal. De fet, el més destacable és el menyspreu de la llengua o llengües que es parlen com a punts de partida per a la llengua que es vol aprendre i que tothom reconeix com a necessària. Els espanyols, també com a comunitat lingüística, no són percebuts de manera especialment favorable a l'aprenentatge de llengües (tal com hem vist en abordar el [capital simbòlic, 6.3.3](#)).

Com veiem, ser bilingüe o parlar valencià no implica cap superació d'un **hàbitus monolingüe** dominant, entre altres coses potser perquè es tracta d'un bilingüisme social que comparteix marc territorial i no comporta dues cosmovisions o funcions identificatòries diferents ([veg. 2.1.3.1](#)). Aquest hàbitus monolingüe apareix de manera molt directa, segurament amb una valoració negativa implícita, en la següent afirmació:

ET - *En casa sois tres hermanas y habláis español. ¿Habláis otras lenguas también, extranjeras?*

Marina - *Ni valenciano siquiera.*

ET - *¿Tus hermanas?*

Marina - *Tampoco.*

La valoració sobre la utilitat de l'anglès a nivell mundial pot quedar relacionada amb aquest hàbitus monolingüe que afecta tots els àmbits d'interacció lingüística:

Manuel - *Home, jo crec que és prou important. I no em sembla malament que hi haja un idioma que siga el que tots coneixem. No sé si hauria de ser l'anglès o el xinès, però sí que està bé que, més o menys, hi haja un idioma un poc universal que, vages on vages, pugues usar-lo o que la majoria de coses siguen, almenys si el coneixes, que pugues...*

Tothom dona per descomptada l'opció d'una única llengua mundial per afavorir la comunicació, fet que insereix els entrevistats en la tradició sociolingüística occidental ([veg. 3.1](#)). Tot i que, com hem vist, apareix per exemple el contacte amb italians i el fet que no és gaire necessari saber anglès en aquest context, resulta impossible passar d'aquesta constatació relacionada amb el propi entorn laboral a algun comentari teoritzador en la part final de l'entrevista, quan es pregunta als entrevistats la seua opinió sobre el paper actual de l'anglès. S'observa, doncs, que propostes com la d'afavorir la intercomprensió romànica se situen al nivell dels especialistes i no han arribat a la població no especialitzada ni als mitjans de comunicació.

L'**hàbitus multilingüe** com a plantejament conscient apareix en un sol cas, el de Salvador:

Salvador - *Además, he visto que, cuanto más inglés sabes, más entiendes tu propio idioma. Yo hablo español, si voy a Morella parle un poquet valencià y cuando salgo hablo inglés.*

En un context de comunicació formal multilingüe, s'expressa en el mateix sentit:

Salvador – *Pues había una persona, uno de los miembros más destacados de una [institución] que sabía sobre todo francés pero se adaptó, aunque se hubiera podido quejar, con mucha razón, de que yo tenía que saber francés.*

Des d'un plantejament diferent (no geogràfic, sinó per àmbits d'expressió), Antonio mostra també un hàbitus multilingüe en utilitzar valencià, castellà i anglès per a compondre les seues cançons.

Altres persones comenten que els agrada aprendre llengües, fet que segurament forma part del seu hàbitus global: les llengües obren noves possibilitats per accedir a entorns diferents. Eduardo, a partir del seu alt capital simbòlic propi, decidex aprendre francès i alemany durant un temps per pura iniciativa pròpia desvinculada d'interessos pràctics. Sergio, en canvi ([veg. 6.3.2](#)), considera que l'anglès se li dóna malament, però també mostra un hàbitus multilingüe pel que fa a l'adquisició de capital lingüístic que forma part de l'hàbitus emprenedor que el defineix, com una persona a qui aprendre llengües sembla un més dels processos d'aprenentatge que es poden fer al llarg de la vida. Comença amb el francès, fent un Erasmus allà justament perquè l'anglès no se li dóna bé. Els tres anys següents al final de la carrera universitària dedica una part important del seu temps a fer dues estades a Anglaterra que li permeten aconseguir el nivell desitjat en aquesta llengua. Algun any després canvia els seus interessos lingüístics:

Sergio - *En esa época me interesaba el portugués. Intenté aprenderlo por mi cuenta: me compré un libro, casets y demás... Me interesaba, sí, un poco por gusto, porque suena bien y ya está. El siguiente idioma que aprendería por gusto sería el portugués.*

ET - *¿Y por qué empezó a gustarte? ¿Conociste a alguien? ¿Escuchaste algunas canciones? ¿Cómo te llegó?*

Sergio – *Por escucharlo en cualquier sitio y me gustó. Estuvimos en Francia, cuando estuve de Erasmus, y algunos amigos franceses iban a una asignatura que era de portugués. Yo no me pude matricular pero iba con ellos porque eran mis amigos, para aprender.*

Eixamplant el significat del terme, podríem afirmar que, per a molts entrevistats, el moment del gran salt en l'aprenentatge de l'anglès és aquell en què **passen d'un hàbitus monolingüe** (que pot incloure una o dues llengües i tantes varietats –dialectes i registres- com coneguen) **a un hàbitus multilingüe**, en què incorporen com a pròpia la llengua que fins aleshores era considerada estrangera, és a dir, 'estranya' a ells, i la comencen a utilitzar en una o més de les seues funcions socials (com a vehicle real de comunicació -relacionat amb l'hàbitus instrumental-, d'expressió de la identitat o proveïdor d'una cosmovisió –relacionats amb un hàbitus global-, [veg. 2.1.3.1](#)), no com a mitjà d'una pràctica lingüística, el sentit de la qual s'acaba en ella mateixa. L'adquisició d'aquest hàbitus té a veure sobretot amb l'habilitat de parlar, que és immediata i demana una resposta ràpida, i és necessària quan hi ha relacions socials directes, quan l'aprenent se sent 'obligat' a parlar anglès a acusa del seu capital social.

ET - *Recordes algun moment en què hages vist més clarament que l'anglès t'interessa molt? Molta gent recorda un amic, un viatge, un dia...*

Lucas – *Jo, el primer dia a Irlanda. El primer dia a Irlanda va ser molt fort.*

ET – *Era la primera volta?*

Lucas – *Sí, la primera vegada. Jo aleshores era jove: quinze o setze anys. Em van amollar en una casa a Irlanda i jo em vaig espantar que pa què. Em parlaven en anglès i jo no entenía res. La nit va ser així i, al dia següent, vaig pensar: "o parle anglès o em morc. Així que cal parlar anglès." I au.*

En algun cas, com el de Gema, no sembla haver-hi hagut un canvi d'hàbitus rellevant: es va començar perquè agradava (plantejament acadèmic), no s'esmenta el capital social que segur que ha estat imprescindible per a la millora del nivell, i en tot moment es considera la llengua des de la perspectiva instrumental, com a vehicle referencial de comunicació. També en el cas d'Ángeles, és probable que el fet

de 'donar-se-li bé' les llengües des d'un principi (plantejament acadèmic), juntament amb la nul·la necessitat de l'anglès en la vida professional, han fet que no fóra necessari un canvi d'hàbitus per millorar l'aprenentatge.

ET – *Última pregunta. Tienes alguna opinión sobre el hecho de que tú hiciste el inglés porque te gustaba y no lo usas para nada. ¿Has llegado a pensar, por ejemplo "vaya como he perdido el tiempo"?*

Ángeles – *No. En absoluto. Estoy muy contenta de haber estudiado inglés por los años que lo estudié. A veces he aprendido más, a veces he aprendido menos en las clases. En el instituto, por ejemplo, si no aprendías más, aprendías menos. O en la universidad, Inglés para Psicólogos: tampoco es que aprendiera mucho con aquella asignatura, pero no me resultó desagradable, porque, como el inglés me gustaba.*

ET – *Claro, se te daba bien.*

Ángeles – *Yo no me arrepiento en absoluto. Creo que está bien tener ese título porque a lo mejor algún día lo necesito y sí que me sirve, incluso para trabajar. Y, aunque no me sirva para trabajar, cuando voy por ahí puedo entender y sólo por eso me merece la pena.*

Pel que fa a les dues **llengües oficials** al País Valencià, no eren objecte d'estudi del projecte, però la relació amb els entrevistats ha permès aproximar-se al seu hàbitus en un context de bilingüisme oficial i observar si podria tenir alguna repercusió sobre l'aprenentatge i usos de la llengua anglesa. Com s'ha detallat en abordar el [desenvolupament de les entrevistes](#) (apartat 5.1.3), la relació es feia sempre en la llengua en què l'entrevistat se sentia més còmode. Excepte en dos casos molt concrets, la resta d'entrevistats són de la Plana Alta i Plana Baixa, i allí ha transcorregut la major part de la seua vida. Tenint aquest fet en compte, tots podien ser potencialment bilingües ([veg. 4.5](#)). Per tant, un capital que es podria valorar a priori de manera positiva com a capital lingüístic familiar heretat seria el coneixement del català, juntament amb el castellà. Certament, com a primera llengua familiar (almenys en quinze casos) o com a segona llengua transmesa pel sistema educatiu, quasi tots els entrevistats (excepte Alberto, que ha fet l'educació primària i secundària fora del País Valencià) disposen d'aquest capital en un alt grau. Tanmateix, malgrat que els resultats dels estudis mostren que partir d'un bilingüisme individual dóna avantatges per a l'aprenentatge d'una tercera llengua, ni un sol dels entrevistats el valora positivament de manera explícita, fet que mostra el nul capital simbòlic d'aquest coneixement. En terminologia de Castelló (2002b), el capital competencial o incorporat no disposa de cap capital valoratiu i l'hàbitus lingüístic que se'n deriva mostra aquestes circumstàncies. En algun cas apareix la substitució lingüística com a conseqüència d'aquesta percepció:

ET – *Si hablamos de la lengua en casa, en tu casa se habla también valenciano ¿no?*

Javier – *Sí, mi madre nos habla en valenciano y nosotros le contestamos en castellano.*

La situació mateixa de l'**entrevista** va permetre aprofundir en l'hàbitus lingüístic dels entrevistats. Tenint en compte la violència simbòlica latent en aquesta situació ([veg. 5.1.3](#)) i la norma sociolingüística vigent en la majoria de contextos del País Valencià segons la qual la llengua no marcada per al contacte oral en el camp de les relacions secundàries¹²⁸ és el castellà ([veg. Castelló, 2002b](#): 198; SIES, 2010), el contacte començava amb algunes frases en castellà i altres en valencià (llengua preferida per l'entrevistadora), i la llengua quedava definida molt ràpidament d'acord amb les primeres intervencions de l'entrevistat. Com a resultat d'aquest plantejament, que tenia un punt d'aleatorietat, les entrevistes es van

¹²⁸ D'acord amb les estadístiques disponibles, les relacions secundàries observades eren les relacions al carrer i a les grans superfícies. Es pot considerar també relació secundària la que s'estableix entre dos desconeguts amb motiu d'una entrevista.

dur a terme en una majoria de casos en castellà (17 persones), però un nombre prou alt es va fer en valencià (11 persones), a més de l'alternança lingüística de Carmen.

El cas de Carmen és l'únic en què es canvia dos vegades de llengua durant l'entrevista, canvi que sembla provocat per la relació dels dos codis amb persones diferents.

ET – *Molt bé. Ara la teua germana està vivint a Londres?*

Carmen – *No, està a Castelló. Està a la universitat, té una beca d'investigació de l'Estat.*

ET – *Una beca de doctorat?*

Carmen – *Serà... No sé, voy a fardar un poco de hermana, ¿de acuerdo?*

ET – *Farda todo lo que quieras.*

Carmen – *Ella acabó la carrera con matrícula de honor. Entonces, tiene la beca de la universidad y la del estado, de investigación. Ella se dejó la de la universidad y se cogió ésta, que era de cuatro años.*

Pel seu costat, l'entrevista amb Manuel és l'única en què la tria lingüística es fa de manera explícita:

Manuel – *Puedes hablarme en valenciano si prefieres.*

ET – *Ab, no, como tú prefieras... ¿Qué es lo que tú hablas más normal?*

Manuel – *Yo con mis padres hablo en valenciano, pero...*

ET – *Ab, pos parlem en valencià, que per a mi també... Però això cadascú...*

Manuel – *Jo vaig veure l'accent en la a [d'Eulàlia] i vaig pensar...*

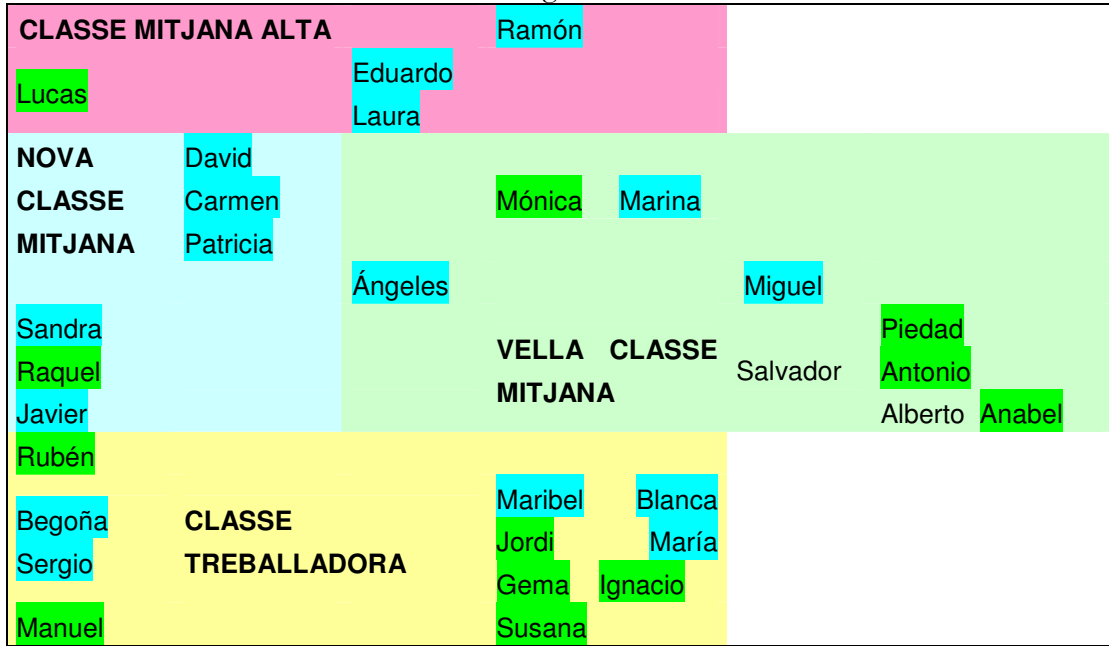
ET – *Sí, no, per això. El meu més normal és valencià, però això cadascú...*

És important assenyalar que els criteris de selecció de la llengua de l'entrevista donaven prioritat al fet d'aconseguir una interacció el màxim d'instrumental possible, en què la llengua utilitzada esdevinguera un mitjà del tot transparent. Aquests criteris han pogut amagar més d'una vegada el bilingüisme de diversos entrevistats, com el de Sergio que, després d'acabar l'entrevista en castellà, va mantenir una conversa telefònica en valencià, o el d'Eduardo (l'entrevista del qual va transcórrer també totalment en castellà) que exposa en una xarxa social els següents coneixements de llengües:

| | | |
|--|---|--|
| | Idiomas de Eduardo García Samos Español (Competencia bilingüe o nativa) Inglés (Competencia profesional completa) Francés (Competencia básica limitada) Valenciano (Competencia bilingüe o nativa) | |
|--|---|--|

Si observem la llengua utilitzada i la relacionem amb els grups socials, sense que siga especialment significatiu pel fet que es tracta de 30 persones en total, sembla destacable assenyalar que les persones de grups socials més alts van tendir a parlar més en castellà, mentre que el valencià es feia més present a mesura que el grup social era més baix, fet que concorda amb les descripcions sociolingüístiques del País Valencià. A més, hi ha també una correlació entre l'origen rural i expressar-se en valencià.

Gràfic 63. Llengua de l'entrevista



Llengua: castellà o valencià. Grup Titulats UJI 2000. Elaboració pròpia.

En tots els casos, la tria de la llengua de l'entrevista es relaciona amb la situació sociolingüística del País Valencià i no permet accedir a l'hàbitus lingüístic dels entrevistats més que de manera molt parcial. S'observa, per exemple, que és molt probable que tenir present el camp universitari (científic i educatiu) durant l'entrevista haja pogut actuar motivant la interacció en valencià, a causa de la política lingüística universitària i, més en concret, de l'actuació del Servei de Llengües i Terminologia en la implantació d'aquesta política.

8 Estratègies, itinerari educatiu i itinerari professional

Entre totes les estratègies de reproducció establertes per Pierre Bourdieu, ens centrem en aquest projecte en les estratègies educatives. Les estratègies dels titulats universitaris i les seues famílies queden reflectides en un seguit de decisions al llarg del temps que donen forma al seu itinerari educatiu i professional, dins del qual aquest projecte centra la seua atenció en la llengua anglesa.

Per bé que en un principi les estratègies de reproducció es defineixen com a familiars, com que aquest objecte d'estudi té en compte els processos d'aprenentatge i usos de la llengua anglesa al llarg del temps, caldrà observar com aquestes estratègies canvien des que els entrevistats són xiquets fins a la seua edat adulta, i com les decisions es prenen en un primer moment per part dels pares en tots els casos, durant l'adolescència mostren canvis de protagonistes i en l'edat adulta passen a ser responsabilitat única dels subjectes directes de l'estudi.

Una estratègia familiar en sentit estricte, o bé personal a partir de la joventut, pot ser generalista o específica, amb un coneixement més o menys ample o limitat dels recursos per aprendre bé l'anglès que s'ha de relacionar amb els capitals culturals disponibles. Caldrà valorar de quins tipus de capital cultural disposa la unitat familiar i quins resulten més significatius per a les decisions d'aprenentatge: és important el coneixement de llengües per part dels pares? els viatges a l'estranger? un entorn multicultural o d'origens diferents? Cap d'aquestes situacions no sembla determinant per ella mateixa, sinó que forma part d'un tot que suma. La necessitat professional de la llengua anglesa o de llengües estrangeres en general sembla la variable més clara a partir de la joventut.

Després de la titulació dels universitaris, apareix en el nostre estudi una **estratègia** que hem anomenat **d'obertura**, que segurament té a veure amb la mateixa definició dels entrevistats com a joves en una etapa de transició ([veg. 4.1.1](#)), en què l'autonomia creixent s'utilitza per a concretar els itineraris futurs. Aquesta estratègia, que porta a prendre decisions lliures molt diverses per a obrir-se més portes professionals i vitals, es pot relacionar amb l'hàbitus que hem anomenat **emprenedor** quan afecta a l'itinerari laboral ([veg. 7.1](#)), amb els itineraris d'inserció laboral no lineals descrits per a tota Europa (itineraris que serien una versió extrema dels d'aproximació successiva i es distingirien d'ells per la voluntat de canvi, més que per la necessitat d'aquest canvi) i sovint amb desplaçaments a països anglòfons, rellevants per al nostre objecte d'estudi. L'estratègia parteix d'alts capitals d'origen (culturals -com a mínim la titulació-, però també socials i, sobretot, simbòlics) i en el nostre estudi es manifesta en Gema, Ángeles, Antonio, Blanca, Jordi, Laura, Sergio, David, Carmen o Patricia. Gema deixa un treball qualificat per a perseguir la seua vocació acadèmica i docent. Laura deixa una empresa cooperativa amb bones perspectives de futur per a dedicar-se a la docència. Sergio abandona un lloc de treball per formar-se com a cuiner i Carmen deixa una ocupació segura que no li agrada per a anar-se'n a la Gran Bretanya amb un futur incert. En tots els casos, un bon context econòmic segur que facilita aquest tipus de decisions, però calen a més capitals alts que permeten assumir el risc que comporten.

Pel que fa a les estratègies educatives generals, s'observa com les persones amb més capitals apliquen estratègies de reproducció: en el cas de Lucas, és segur que el coneixement de la llengua anglesa és part important de la capacitat de mantenir una posició molt similar a la del seu pare, en el seu cas fins i tot en el mateix camp. En el cas de Ramón, la reproducció s'aconsegueix sense necessitat d'un ús professional de l'anglès, al qual s'arriba simplement com a part de l'hàbitus familiar i les xarxes personals. Ramón és l'únic entrevistat que treballa en el negoci familiar, per la qual cosa no ha necessitat cap capital social específic per a la seua inserció professional. Amb el capital social familiar n'ha tingut prou. Pel fet de tenir un capital familiar important (el seu pare és un professional reconegut a la ciutat), ha pogut repensar

la seua orientació professional, no ha tingut pressa per trobar feina, ha fet de diletant en el sentit bourdieunià ([veg. 2.4.1](#), sobre hàbitus, formació i ocupació) i, de fet, no esmenta cap estratègia de recerca de treball.

En canvi, Begoña suposa el cas més clar d'ús de la llengua anglesa com a estratègia de reclassament, ja que aquest llengua és un dels requisits importants per al seu progrés professional. També Javier segueix estratègies de reclassament per una clara **inversió en el capital cultural** institucionalitzat:

Javier – *Sí, de hecho, en COU tuve matrícula de honor de ésta. El inglés me salía o no me salía pero, como estuve todo el año aprobando, al final la profesora...*

ET – *Llevabas una matrícula global o algo así, ¿no?*

Javier – *Saqué todo sobresaliente, pero la matrícula para la universidad es una beca que te dan y claro, la profesora de inglés se tuvo que arrimar...*

Javier té molt clar que els estudis li permeten situar-se en un nivell millor que el de la seua família, en què el capital econòmic tampoc és tan abundant.

Pel que fa a les estratègies **d'inserció i promoció laboral** manifesten objectius de reproducció o de reclassament segons l'origen social i es basen en diversos tipus de capital: cultural institucionalitzat en principi (el títol universitari), però també social en molts casos, tal com hem vist en l'apartat sobre els usos del capital social ([veg. 6.2](#)). Com veurem en abordar la inserció laboral dins del camp empresarial, les tècniques de recerca d'ocupació de més èxit són les que es basen en el capital social ([veg. 9.1.1.1](#)). Observem com un petit però significatiu grup de titulats comença la seua inserció laboral a l'empresa on han fet les pràctiques, tal com reflecteixen estudis representatius d'entorns més amplis, com el titulats de la mateixa Universitat Jaume I ([veg. 4.3.1 Mercat de treball i inserció laboral](#)). En aquest cas, és la Universitat la que adopta un paper més important com a promotora de l'estratègia, mentre que la persona titulada aprofita aquest plantejament universitari ([veg. 4.4](#), sobre el camp educatiu).

Dins de les estratègies de reclassament de Gema o Begoña, l'ús del capital lingüístic institucionalitzat en el seu procés d'inserció laboral sembla important, fet molt minoritari en el conjunt de titulats entrevistats. El mateix succeeix en el cas d'Anabel, en què, malgrat la inversió en el capital que suposa el títol universitari, sembla que l'objectiu és la reproducció més que no el reclassament, si atenem a la voluntat explícita manifestada de supeditar la carrera professional a la continuïtat en l'entorn rural d'on es prové.

Anabel – *Sí, això et marca molt. Si decideixes treballar aquí, ja saps a què t'exposes. Guanyes per una part, perquè guanyes la tranquil·litat d'estar al poble, d'estar amb la teua gent, però, clar, perds d'una altra manera. Cadascú valora coses diferents.*

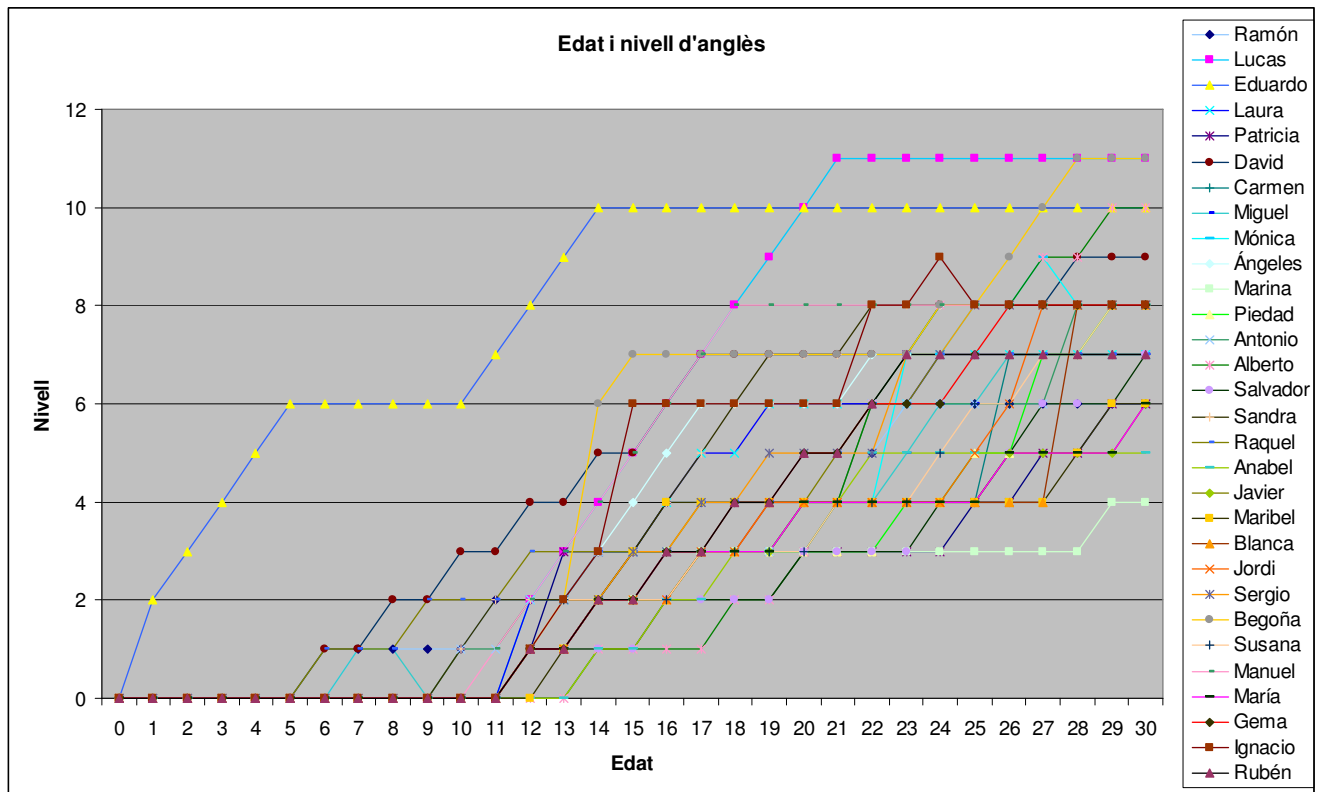
En el cas dels entrevistats amb un itinerari acadèmic, tant si les seues estratègies són de reproducció (cas sobretot de Lucas) com de reclassament, l'aproximació successiva que realitzen barreja en tot moment les credencials necessàries amb el capital social del qual sorgeixen les oportunitats. El capital lingüístic incorporat, per bé que pot aparèixer en disciplines i moments concrets de manera explícita, es dona per suposat i és important implícitament en tots els casos.

8.1 Estratègies d'aprenentatge d'anglès

Per tal que l'aprenentatge de la llengua anglesa forme part de les estratègies familiars de reproducció en sentit estricte -perquè la família és "ella mateixa, el 'subjecte' de les estratègies de reproducció" (Boudieu, 1994a: 6^{cdxii}), cal en primer lloc que la família siga conscient que aquesta llengua pot jugar un paper com a capital lingüístic de la seua filla o fill, formant part del capital cultural adquirit. Aquest és el cas de només vuit entrevistats, la família dels quals, de manera més o menys orientada, decideix impulsar l'aprenentatge amb els recursos (capitals) al seu abast. En la resta de casos, les estratègies són per iniciativa individual del mateix aprenent, encara que continuen responent a la voluntat de conservar o augmentar els capitals d'origen disponibles. D'acord amb aquesta dada i seguint l'eix temporal, tindrem estratègies primerenques o tardanes. Tant les unes com les altres poden ser dependents o independents del context, i orientades o erràtiques a partir del coneixement implícit de les millors decisions per arribar a un bon resultat i a partir de l'adequació de l'aprenentatge als camps presents i futurs en els quals serà necessari el coneixement d'anglès. El coneixement de cada camp i dels capitals que hi són més necessaris orienta també cap a una estratègia més credencialista o més instrumental, que pot patir canvis importants al llarg del temps.

El següent quadre, en què les persones entrevistades estan ordenades aproximadament segons el seu grup social d'origen, ens permet observar com el grup d'origen té relació, per exemple, amb la possibilitat de començar a estudiar anglès abans. El quadre mostra el nivell de competència que cadascuna de les persones entrevistades té a una edat concreta. Per bé que els nivells poden baixar, per qüestions de claredat i informació disponible hem assumit que continuen estables.

Gràfic 64. Edat i nivell d'anglès



Nivell d'anglès segons el MECR: A1= 2, A2= 4, B1= 6, B2= 8, C1= 10, C2= 12. veg. Taula 1. Elaboració pròpia, Grup Titulats UJI 2000.

Tot i que hem intentat ordenar les persones en ordre des de les que tenen més capitals d'origen (colors freds) fins a les que en tenen menys (colors càlids), l'efecte resultant no permet distingir grups ni itineraris compartits. Destaca la primerenca edat d'aprenentatge d'Eduardo, el salt important de Begoña i la pujada constant i progressiva de Lucas.

No abordem en aquest projecte les estratègies d'**ús de l'anglès**, que poden ser objecte d'una complexa línia d'investigació. Caldria en aquest cas delimitar la percepció de la necessitat i/o de l'oportunitat de l'ús de l'anglès que fan els parlants en contextos multilingües com el nostre. Nosaltres prenem com a premissa que els entrevistats utilitzen l'anglès sempre que pensen que és necessari, en contextos comunicatius reals, o bé per practicar –en el seu procés d'aprenentatge. No abordem la pertinència de la seua valoració sobre la necessitat de l'ús de l'anglès. En tot cas, aquesta valoració forma part del seu capital simbòlic.

8.1.1 Primerenques o tardanes

Les estratègies **primerenques** són les estratègies familiars per definició, les que pren una família que, a partir d'una voluntat més o menys orientada i amb més o menys capitals de partida, té una o diverses iniciatives perquè el seu fill o filla pugui aprendre l'anglès durant la infància (casos d'Ángeles, Sandra, Ramón, Antonio, Rubén, Raquel, Laura, Manuel, Sergio, David). Observant els entrevistats que van començar a aprendre anglès a la infància i van adquirir un nivell intermedi o més alt abans del final de la formació universitària (Lucas, Eduardo, Manuel), és fàcil arribar a la conclusió que es tracta en tots els casos de famílies de la nova classe mitjana, amb un capital cultural alt o mitjà. Per a tenir èxit, les estratègies primerenques han d'operar a partir d'un hàbitus expressiu o integratiu, és a dir, és difícil que els xiquets aprenguen si no els agrada el que fan i/o no tenen la cosmovisió que els permet trobar interessant l'aprenentatge. És el seu hàbitus el que els situa dins de la llengua anglesa, com a membres que formen part de tot el que aquesta llengua comporta i que tenen interès a conèixer.

D'acord amb el capital simbòlic de la família, algunes estratègies poden començar sent acumulatives durant la infància i adolescència, no orientades amb un perfil concret: en elles s'utilitzen simplement les oportunitats d'aprenentatge a l'abast de la família. Són aquelles en les quals els pares creuen en la bondat de les activitats extraescolars i, dins de les possibilitats, es creu que aprendre anglès pot ser una bona activitat. Dins d'aquest grup, apareix un subgrup d'estratègies no reeixides o **trencades**, amb un aprenentatge que ha experimentat un tall important entre la infància i l'adolescència per un costat, i l'edat adulta per l'altre. Són, per tant, estratègies primerenques 'falses', en el sentit que el fet d'haver començat a aprendre anglès prompte no ha conduït a uns resultats millors o més precoços de l'aprenentatge. Trobem Maribel o Patricia com a exemples d'aquest grup, que es caracteritza per ser de classe mitjana i tenir un capital simbòlic de desconeixement o desinterès pel valor de la llengua anglesa:

Patricia – *Nada. Bueno, fui un verano a un colegio en Oxford, cuando tenía unos 13 años, que acabé la EGB. Fui 3 semanas a un colegio de esos que haces como un curso de verano... A esa edad, te dejas arrastrar un poco por lo que tu amigo hace. Así que fui para ver si aprendía algo. Tampoco me sirvió de mucho, pero...*

ET - *¿Por qué no te sirvió de mucho?*

Patricia – *Porque, a esa edad, como tampoco tenía mucho nivel y allí había muchos españoles, tampoco... Claro, no tienes mucho nivel para poder establecer una conversación con alguien y, al final, acabas relacionándote con españoles.*

Després d'aquesta experiència fracassada, Patricia no reprén l'aprenentatge d'anglès fora de l'educació formal fins a uns anys després de la titulació.

El fet, però, és que la majoria de famílies ni tan sols participen en el camp de la formació en anglès, perquè no tenen el capital simbòlic que els indique que pot ser una bona idea complementar la formació dels seus fills amb l'aprenentatge extraescolar de l'anglès. Si no són conscients que existeix el camp, encara és més clar que no en coneixen les regles. Per tant, no hi desenvolupen cap estratègia.

Passada la infància, alguns aprenents apliquen estratègies que suposen una combinació entre els seus interessos i les decisions familiars. Els interessos de Begoña troben en l'adolescència tot el suport de la família per millorar un aprenentatge que ha començat de manera prou positiva en l'entorn escolar:

ET - *¿Qué opinas? ¿Fue iniciativa tuya o de tus padres, lo de ir con ella?*

Begoña - *Mía, mía. Yo, a mis padres, les dije: "pues yo quiero estudiar inglés". "Pues vamos a buscarte a alguien que pueda ayudarte". "Han sido personas que han dado muchísimo apoyo a todas nuestras opciones. Además, es gente... como todos los padres, intentan que su hijo vaya lo más"*

En els casos d'Ignacio i d'Anabel, tots dos procedents d'un entorn rural, el trasllat a Castelló a mitjans o a finals de l'adolescència (en un cas per estudiar BUP, en l'altre per començar a l'UJI) suposa un gran canvi en el seu entorn educatiu i l'inici de l'aprenentatge complementari d'anglès. Ignacio i Anabel també es poden classificar com a estratègies primerenques: Ignacio comença a anar a classes d'anglès complementàries ja a l'institut, per la sensació que no té el nivell dels seus companys de l'Institut Ribalta. Ignacio valora més les classes com un repàs dels continguts de l'institut que com un aprenentatge independent complementari. Anabel, per la seua banda, aprofita el temps disponible durant els seus estudis universitaris per seguir el consell de la seua professora de secundària i obtenir credencials a l'EOI.

Anabel - *Quan estudiava batxillerat, la professora que ens donava ací classes, d'ací el poble, ens va apuntar tots a l'Escola Oficial d'Idiomes perquè traguérem el primer curs. Ella va insistir, ens va apuntar, vam anar allí i ens vam examinar de primer. Aleshores em vaig traure primer i després, en el primer any de carrera, aprofitant que ja no tenia tantes coses, vaig fer segon en l'Escola Oficial d'Idiomes...*

Si en aquest dos casos veiem una adequació entre la via d'aprenentatge escollida i els objectius marcats, Maribel ens mostra una situació molt més dubtosa pel que fa als seus objectius.

Maribel - *Además de esto, la Escuela Oficial de Idiomas. Empecé allí cuando iba a 2º de BUP, hice primero y segundo. O sea, primero cuando iba a 2º de BUP y en 3º de BUP hice 2º. Aprobé hasta segundo y ahí me lo dejé.*

ET - *¿Por qué lo dejaste?*

Maribel - *Porque no era interesante para mí el inglés ni tenía ninguna expectativa de futuro, no necesitaba el inglés para nada ni...*

ET - *¿Y por qué lo empezaste, pues?*

Maribel - *Porque, ya que estaba estudiando, tenía más facilidad para sacarme los cursos de la Escuela Oficial porque no me suponía ningún esfuerzo. Para un estudiante que está tocando el inglés en el instituto, no le supone tanto esfuerzo. Lo empecé por eso, sin un objetivo concreto, pero por hacerlo y ya está. Saqué notable...*

ET - *¿No para ayudarte a lo del instituto ni para irte fuera? Sólo porque estabas estudiando...*

És possible que Maribel tinguera un desajustament entre el seu capital simbòlic (que li deia que era important aprendre i tenir un diploma d'anglès) i les seues estratègies d'inserció laboral futura, que va fer que no trobara cap sentit a l'estudi d'aquesta llengua.

Les estratègies **tardanes** presuposen la iniciativa personal de qui ha deixat enrere l'adolescència i, tenint en compte la falta de temps que molts aprenents esmenten en aquest moment de la vida (després de la titulació, l'inici de la carrera professional), es relacionen amb un hàbitus instrumental o aplicat: no s'apren anglès sense motiu, perquè abelleix o per passar l'estona, sinó per assolir una competència amb el

màxim de rapidesa. Miguel, juntament amb Maribel, Alberto, Piedad, Gema, Mónica, Susana, María, Javier, Salvador o Jordi (una mica més majors) són exemples d'aquest tipus d'estratègia.

Carmen (inici de l'aprenentatge amb una estada a l'estranger després de la titulació i formació a l'empresa un temps després) i Marina (que només ha fet un sol curs fins al moment de l'entrevista) comparteixen nivells prou baixos i, per la poca sistematicitat de les seues activitats formatives en anglès, no es pot considerar que tinguen cap estratègia definida.

8.1.2 Independents o dependents del context

Per bé que qualsevol estratègia és producte de l'estructura de capitals familiar i personal, podem distingir entre estratègies més independents o més dependents del context immediat de l'aprenent, és a dir, dels camps professionals en què es mouen. En relació amb un capital simbòlic de valoració de la llengua anglesa (veg. 6.3.3) i un hàbitus global (veg. 7.2) apareix un grup que, amb una estructura de capitals fortament ancorada en el capital cultural, es marca aprendre anglès com un objectiu important de la seua vida de manera prèvia a la necessitat professional.

Les estratègies primerenques són **independents** del context professional futur quan són els pares els que decideixen que el coneixement de la llengua anglesa és fonamental en l'educació del seu fill. A més, aquestes estratègies poden ser **orientades** quan hi ha uns criteris clars que guien la tria d'accions d'aprenentatge de la llengua anglesa. Lucas i Eduardo són els millors exemples d'aquest tipus d'estratègies, en què les famílies, a més d'utilitzar en un cas l'anglès com a llengua vehicular (la mare d'Eduardo li parlava en anglès habitualment), opten per la immersió dels seus fills en contextos anglòfons de manera continuada, en un cas en unes colònies en el context d'origen i en la resta en països anglòfons durant el final de la infància i l'adolescència. Així, Lucas i Eduardo assoleixen un alt nivell abans de començar la titulació universitària. David no sembla arribar a un nivell tan alt, però compta amb una bona base abans de traslladar-se a començar la seua activitat professional en un entorn anglòfon, que li exigirà l'anglès de manera immediata.

Altres persones també aprenen anglès de manera **independent** del context, és a dir, com a formació complementària a partir d'un capital simbòlic que els fa pensar que pot ser important per a ells, però no des de la necessitat directa, tant a partir d'un hàbitus expressiu com instrumental. Aquest és el cas de Sandra; de Begoña durant l'adolescència i de Blanca ja en la joventut; o de Gema i Ángeles. És clar que l'aprenentatge és sempre dependent del context en el sentit que aquest context oferisca opcions concretes de plantejar-lo.

En el sentit complementari, aprenents com Ignacio o Mónica tenen estratègies sempre **dependents** del context, quan es percep que aquest context professional exigeix una competència lingüística específica. En el seu cas, l'aprenentatge d'anglès és sempre instrumental, durant l'adolescència per ajudar a tenir el nivell exigut en l'institut i durant la carrera professional per assolir els coneixements necessaris i exigits per l'empresa a l'hora de realitzar les seues tasques. Tant Alberto com Salvador i Susana comencen tard a aprendre anglès, ja per iniciativa pròpia, amb objectius credencialistes i motivats pel context acadèmic, des del qual, de manera explícita o implícita, els arriba el missatge que l'anglès els pot ser important per als seus objectius professionals:

Salvador – *Sí, mi directora de tesis me dijo: "hay que estudiar inglés porque hay mucha bibliografía, muchos materiales y demás que están en inglés. Porque tú no quieras saberlo no te vas a cerrar eso. Has de estudiar inglés".*

També l'estratègia de Piedad està directament relacionada amb el context:

Piedad – L'any següent... vaig començar a fer allò de [nova especialitat] i em vaig adonar que la majoria dels textos estaven en anglès. Aleshores vaig començar a motivar-me. En eixe sentit, després en el meu treball, i més ara en els últims anys concretament, veig que necessite l'anglès. Aleshores jo vaig veure, vaig caure del meu nívol ideal. Vaig anar en una eixida amb molt poqueta gent, especialistes en el que jo sóc, una nova línia d'investigació...

Altres casos d'aprenents tardans, com els de Mónica, María o Jordi, són sempre prou dependents del context i, per tant, com veurem, canvien d'estratègia segons el que el context els demana. En el cas de Patricia, l'exigència del coneixement de l'anglès com a documentalista és una percepció pròpia i no una exigència directa del context. Pel que fa a Ramón, no té cap exigència del seu entorn professional directe i, per tant, l'aprenentatge és independent en la infància i també durant la joventut -condicionat, però, per l'evolució del seu capital social; ell no s'ha marcat en cap moment l'objectiu d'assolir un nivell concret d'anglès. Encara que el capital simbòlic d'aquesta llengua és molt alt, els camps professionals on es mou no la requereixen.

En un sentit molt similar, Laura no necessita aprendre anglès pel camp professional on es mou, però l'aprèn com a conseqüència del seu capital simbòlic. Antonio, que també ha estudiat Humanitats i en principi no necessitaria professionalment la llengua anglesa, l'aprèn quan se'n va a treballar a Irlanda. Carmen percep que la seua estratègia erràtica l'ha portat al fracàs, perquè el seu aprenentatge no ha seguit un fil orientatiu i lamenta la falta de nivell aconseguit. La falta de necessitat immediata de l'anglès en el seu camp professional ha estat segurament un factor determinant, juntament amb un capital simbòlic dèbil en més d'un sentit. L'itinerari d'aprenentatge de Patricia és similar, amb un aprenentatge que comença en l'època infantil però no es consolida fins prou després del final de la titulació. En el cas de Javier, encara que ha començat de major, el fet de no sentir la pressió del seu context professional fa que avance poquet a poquet. Aquest grup d'aprenents coincideix en les seues estratègies tardanes sense pressió immediata dels camps professionals en què es mouen, fet que porta a un nivell relativament baix i poc satisfactori per a la majoria d'ells.

Com a conclusió, tots els aprenents aprenen anglès en relació molt directa amb les necessitats dels camps on es mouen, però hi ha un desajustament temporal si només ho fan quan tenen la percepció que l'anglès els resultarà necessari per a la seua vida professional, ja que l'aprenentatge lingüístic requereix una llarga dedicació temporal i no pot ser mai immediat (veg. 2.2.3.3) . Per tant, si el capital simbòlic familiar o personal ha actuat abans que es presente la necessitat immediata, la relació entre els coneixements d'anglès i les necessitats del camp serà més adequada.

Si són dependents del context, les estratègies segueixen el patró acció-reacció i van sempre a remolc d'aquest context, amb la qual cosa sol faltar temps per a l'adquisició. Si algun element del capital (social –un conegut), simbòlic (la valoració que és necessari) o cultural (l'anglès se't dona bé i t'abellix estudiar-lo) permet avançar-se a aquest patró, es juga amb avantatge.

8.1.3 Comunicatives o credencialistes

L'itinerari d'aprenentatge d'algunes persones parteix d'un capital simbòlic que valora l'anglès com a instrument de comunicació. Els casos més clars són, una altra volta, els de David, Lucas i Eduardo, per als quals aprendre sanglès no té cap o molt poca relació amb tenir un títol que ho certifique. Eduardo, amb un alt capital incorporat, arriba fins i tot a fer algun comentari pejoratiu sobre la validesa dels títols, parlant de les necessitats de les empreses, fet que recorda el poc reconeixement d'aquest tipus de capital cultural en certs contextos:

Eduardo – *Es que yo creo que [una empresa] coge a alguien que tiene diplomas y "no tiene ni idea de hablar", entre comillas. Quiero decir: a la hora de la verdad, no tiene fluidez porque nunca ha hablado con un inglés.*

Una estratègia **comunicativa** té molta més relació amb el capital social disponible perquè tinga èxit l'aprenentatge: cal tenir el capital social pertinent i adequat. Es tracta de saber quines són les persones o institucions que garantiran un bon aprenentatge, tasca difícil en un mercat tan opac com el de la formació lingüística en un entorn d'educació no formal (veg. criteris de selecció en el punt 4.6.2. i una descripció genèrica del mercat en 3.3).

Les estratègies primerenques solen ser comunicatives, entre altres coses perquè l'accés als diplomes de l'Escola Oficial d'Idiomes no és possible fins després dels 14 anys. En general, els altres diplomes reconeguts (Cambridge o Trinity, per exemple) estaven pensats fins als anys 1990 per a adults o, com a mínim, joves (el Young Learners English de Cambridge ESOL es va començar a aplicar el 1997).

A partir de l'adolescència, però, l'estratègia ja pot ser credencialista, encara que els motius no estiguen relacionats només amb l'obtenció de credencials:

ET – *Y fuiste a la EOI porque era un título oficial, en lugar de irte a una academia.*

Maribel – *Era un título oficial y, además, entonces no había ningún tipo de cola, tenías plaza segura y costaba nada, mucho menos que ahora. No me acuerdo cuanto, pero la matrícula era...*

Més endavant, les estratègies són credencialistes o instrumentals en relació directa amb l'estructura del camp professional pertinent. Si l'anglès es percep com un instrument per a la inserció laboral en l'empresa pública, per exemple, l'obtenció de credencials serà tan bàsica o més que l'adquisició del capital incorporat corresponent (casos d'Ángeles, Alberto, Salvador, Gema, Rubén, Susana). En canvi, en l'empresa privada domina la necessitat del capital incorporat o competència comunicativa, sense necessitat de credencials (Jordi). Mónica, Sergio i María tenen una estratègia primer comunicativa (relacionada amb les seues necessitats en l'empresa privada) i després credencialista (quan volen fer el pas a l'empresa pública i volen aconseguir els punts que els certificats oficials comporten). Per bé que treballa en una empresa privada d'ensenyament, Laura decideix a partir d'un cert moment optar per les credencials de l'EOI, encara que amb un final poc satisfactori.

En altres casos, potser l'estratègia només és credencialista "per casualitat", perquè accedir a l'EOI, per a persones menys coneixedores del camp, és la manera d'estudiar anglès més barata, més coneguda i, pel fet de formar part del sistema educatiu, amb més garanties de qualitat: casos de Marina, Anabel, Sandra, Susana, Javier i Patricia. L'estratègia d'aprenentatge de l'anglès de Gema, per exemple, mostra una tendència clara a aprofitar l'oferta que més directament condueix a les credencials reconegudes, més que no a la que pot conduir a un bon aprenentatge comunicatiu i aplicat de la llengua, que està molt menys formalitzat i és difícil d'identificar sense el capital social necessari ("quines són les acadèmies que em faran aprendre anglès de veritat?", "quina estada a l'estranger em serà profitosa?"):

Gema - *Quan vaig anar a preparar l'oral per al Cicle Elemental de l'Escola Oficial d'Idiomes, la directora de l'acadèmia em va dir: "per què no et presentes a l'examen oficial del Trinity?" I em vaig presentar amb el que havia practicat, com era oral, em vaig presentar al nivell 9..."*

En canvi, si es busca la competència comunicativa per damunt de tot, és clar que aquesta serà l'estratègia, com en el cas de Piedad i Begoña. Piedad té una estratègia comunicativa d'èxit pel seu capital social associat al seu entorn d'amistats i coneixences. Begoña té una estratègia comunicativa d'èxit perquè aconsegueix relacionar el seu desenvolupament professional i lingüístic de manera que tots dos ixen guanyant. Evidentment, les persones que se'n van en un país anglòfon també adopten sobretot una

estratègia comunicativa (Blanca, Antonio, Jordi, Ignacio, Sergio, David, Carmen), encara que, en algun cas, la combinen amb l'obtenció de credencials (David).

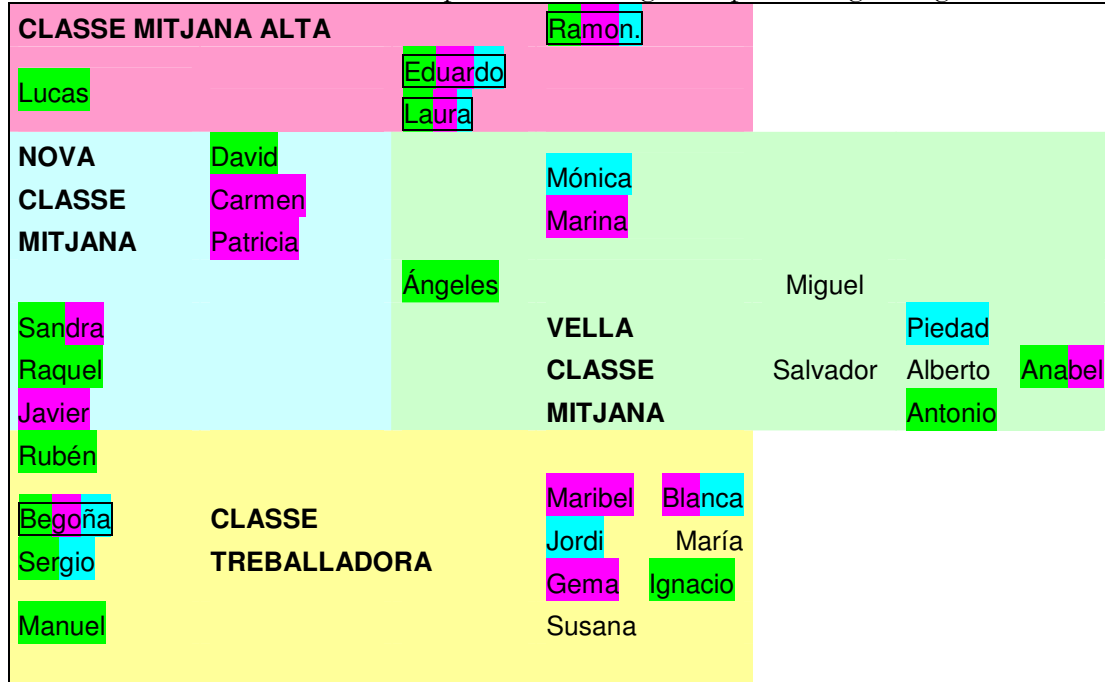
Piedad, que té bàsicament objectius comunicatius, inclou les credencials de manera implícita en una afirmació contradictòria:

Piedad – *No, de fet, no tinc cap títol. Si ara mateix em deien... De fet, a mi l'anglès, el necessite per entendre'm. Prou. O siga, que tampoc. El necessite perquè el vull en el meu currículum. Jo que sé, el que ens deuriem inculcar. I és que, per exemple, en la resta d'Europa, jo veig els currículums dels meus companys dels grups de treball, i tenen l'anglès.*

8.2 Estratègies i grups socials

Si, com hem vist, el sistema d'estratègies de reproducció de cada grup social depèn del volum, però, també, de l'estructura de capitals disponibles, concloem amb una aproximació a les estratègies d'aprenentatge de l'anglès en relació amb els diversos grups socials. Com hem observat en els apartats precedents, les estratègies primerenques, independents del context i comunicatives caracteritzarien els grups socials amb més capitals, que poden "permetre's el luxe" de menysprear fins a cert punt el capital institucionalitzat de l'anglès, ja que *saben* que l'autènticament important és l'incorporat, a partir del qual es pot accedir amb relativa facilitat a l'institucionalitzat ("traure's un títol") que, a més, en els camps professionals que produeixen més rendiment econòmic (sector privat) tampoc sol ser tan necessari, almenys d'acord amb l'estructura d'empreses de la Plana de Castelló.

Gràfic 65. Grup social i estratègies d'aprenentatge d'anglès



Estratègies primerenques, independents del context i comunicatives.
Elaboració pròpia. Grup Titulats UJI 2000.

Per a simplificar, el gràfic 65 s'ha elaborat tenint en compte el perfil majoritari per a cada persona al llarg del temps, encara que algunes d'elles poden patir canvis d'estratègies independents a dependents o

de comunicatives a credencialistes. La figura es pot considerar una ampliació del gràfic 55, sobre grups socials i moment central d'aprenentatge d'anglès. És clar que una estratègia primerenca és independent del context per definició; la dependència del context té lloc a partir de l'adolescència, quan la previsió de les necessitats professionals o acadèmiques comença a perfilar-se.

Per bé que molt aproximatiu, el gràfic ens permet observar que, de les quatre persones que responen amb exactitud al perfil d'estratègies d'èxit, tres pertanyen a la classe mitjana alta i una a la classe treballadora amb més capital cultural. Destaca en la figura que les persones que menys responen a aquest perfil pertanyen a grups socials d'origen amb poc capital cultural.

9 Llengua anglesa i camps socials

Després d'observar l'aprenentatge de la llengua anglesa que, com a llengua estrangera a la Plana de Castelló, té lloc bàsicament en el mercat que es forma en el camp educatiu, volem observar en aquest capítol els diversos camps en què l'anglès juga algun paper, és a dir, és un capital rellevant. Per tant, tractem tot seguit la relació entre la llengua anglesa i el valor de què disposa com a capital en els camps socials que hem definit com a rellevants per al nostre estudi. Es presenten en primer lloc les dades més generals obtingudes que permeten caracteritzar la situació dels titulats en cadascun dels camps i es mostren després les dades relacionades amb el valor del capital de la llengua anglesa en el camp corresponent. Alhora, es relaciona el capital lingüístic amb altres capitals i s'observa el seu valor.

9.1 Camp empresarial

Tenint en compte que alguns entrevistats han optat per no donar el nom de les empreses on han treballat o treballen (i per tant, sense cap voluntat de ser exhaustius), es presenten tot seguit a títol il·lustratiu les empreses esmentades pels entrevistats ordenades segons la titulació de la persona que hi treballa, amb informació¹²⁹ sobre el seu sector d'activitat, grandària i àmbit geogràfic d'actuació, d'acord amb els criteris descrits en la presentació del camp empresarial ([apartat 2.3.2](#)).

El quadre que presentem descriu, doncs, les empreses on treballen els titulats objecte d'aquest estudi, excepte els que pertanyen al camp acadèmic. La situació laboral dels entrevistats i la distribució d'empreses per sectors, destinataris, grandària i àmbit d'actuació està directament relacionada amb la del camp empresarial i del mercat de treball a la Plana de Castelló (veg. [4.2](#) i [4.3](#)). En aquest sentit, de les 57 empreses en què han treballat o treballen els titulats, 21 pertanyen al sector quinari, relacionat amb l'educació, la informació o la sanitat; 4 pertanyen al sector quaternari, relacionat amb l'administració o el transport; 8 pertanyen al sector terciari, relacionat per exemple amb l'hostaleria; finalment, 24 empreses són del sector secundari, encara que les tasques qualificades que hi desenvolupen els titulats es podrien englobar dins del sector serveis, ja que donen suport a la transformació de matèries primeres, però no la realitzen directament.

Taula 64. Titulats UJI 2000 i empreses de la Plana de Castelló

| Titulació | Activitat econòmica de l'empresa a partir CNAE | Sector d'activitat | Destinataris | Grandària | Àmbit geogràfic | Ús d'ANGLÈS treballador |
|------------|--|--------------------|--------------------------|-----------|-----------------|-------------------------|
| Humanitats | Activitat d'institució cultural | quinari | servei personal cultural | micro | local | no |
| | Centre educatiu | quinari | servei bàsic | mitjana | local | no |
| | Centre educatiu | quinari | servei bàsic | gran | internacional | contactes intern. |
| | Activitat d'institució cultural | quinari | servei personal cultural | micro | regional | no |
| | Centre sanitari | quinari | servei bàsic | mitjana | regional | no |
| | Activitat de suport professional | quinari | servei personal cultural | petita | nacional | no |
| | Activitat d'institució cultural | quinari | servei personal cultural | mitjana | local | no |

¹²⁹ Les dades provenen del web de l'empresa o de llistats informatius sobre empreses espanyoles disponibles a la xarxa, fonamentalment www.informacion-empresas.com, <http://www.einforma.com> o <http://www.valenciaplaza.com>

9. LENGUA ANGLESA I CAMPS SOCIALS

| Titulació | Activitat econòmica de l'empresa a partir CNAE | Sector d'activitat | Destinatari | Grandària | Àmbit geogràfic | Ús d'ANGLÈS treballador |
|-----------------|--|--------------------|-----------------------|-----------|-----------------|-------------------------|
| Psicologia | Activitat sanitària | quinari | servei bàsic | micro | local | no |
| | Centre educatiu | quinari | servei bàsic | petita | local | no |
| | Centre educatiu | quinari | servei bàsic | petita | local | no |
| | Centre educatiu | quinari | servei bàsic | gran | internacional | no |
| | Centre educatiu | quinari | servei bàsic | mitjana | regional | no |
| | Centre educatiu | quinari | servei bàsic | petita | local | no |
| | Centre educatiu | quinari | servei bàsic | petita | local | no |
| | Centre educatiu | quinari | servei bàsic | petita | local | no |
| Empresarials | Assessoria | quaternari | servei al productor | petita | NO DISP. | no |
| | NO DISPONIBLE | secundari | secundari | NO DISP. | NO DISP. | no |
| | NO DISPONIBLE | secundari | secundari | NO DISP. | NO DISP. | no |
| | Producció ceràmica | secundari | distribució | NO DISP. | multinacional | no |
| | Activitats immob. i turístiques | terciari | servei personal | gran | multinacional | no |
| | Fabricació mobles | secundari | servei personal | petita | nacional | no |
| | Fabricació mobles | secundari | servei personal | petita | internacional | export, clients int. |
| Dret | Activitats annexes al transport | quaternari | servei de distribució | petita | local | no |
| | Activitat de suport professional | quinari | servei al productor | petita | regional | no |
| | Despatx d'advocats | quinari | servei personal | petita | regional | no |
| | Centre d'investigació | quinari | distribució | gran | internacional | no |
| | Centre educatiu | quinari | servei bàsic | gran | internacional | usuaris internacio. |
| | Despatx d'advocats | quinari | servei personal | micro | regional | no |
| | Centre d'investigació | quinari | servei personal | petita | nacional | contactes internac. |
| ADEM | Transport | terciari | servei de distribució | mitjana | multinacional | no |
| | Fabricació sistemes de calefacció | secundari | servei de distribució | mitjana | internacional | export, clients int. |
| | Venda automòbils | quaternari | servei de distribució | mitjana | regional | no |
| | Banca | terciari | servei personal | mitjana | multinacional | prop./clients int. |
| | Activitat de suport professional | terciari | servei personal | mitjana | regional | consultes internac. |
| | Assessoria | terciari | servei personal | petita | local | no |
| | Fabricació productes ceràmics | secundari | distribució | petita | internacional | no |
| | Fabricació productes ceràmics | secundari | distribució | petita | internacional | clients internacio. |
| | Fabricació productes químics | secundari | distribució | mitjana | multinacional | no |
| | Activitats immob. i turístiques | terciari | servei personal | gran | internacional | clients internacio. |
| Dis. Industrial | Fabricació maquinària | secundari | distribució | mitjana | internacional | no |
| | Fabricació mobles | secundari | distribució | petita | internacional | no |
| | Fabr. productes per a l'automoció | secundari | distribució | mitjana | multinacional | clients internacio. |
| | Fabricació maquinària | secundari | distribució | mitjana | internacional | no |
| | Fabricació productes ceràmics | secundari | distribució | petita | internacional | no |
| | Fabricació maquinària | secundari | distribució | NO DISP. | internacional | no |
| | Fabricació materials exposicions | secundari | distribució | petita | internacional | clients internacio. |
| | Fabricació productes ceràmics | secundari | distribució | NO DISP. | internacional | no |
| | Fabricació productes ceràmics | secundari | distribució | NO DISP. | internacional | clients internacio. |
| Eng. Química | Fabricació productes ceràmics | secundari | distribució | gran | internacional | no |
| | Fabricació productes ceràmics | secundari | distribució | gran | multinacional | prop./clients inter. |
| | Fabricació productes ceràmics | secundari | distribució | petita | internacional | no |
| | Fabricació de productes químics | secundari | distribució | petita | internacional | no |
| | Fabricació productes ceràmics | secundari | distribució | mitjana | internacional | prop./clients inter. |
| Eng. Industrial | Consultoria en enginyeria | terciari | servei al productor | micro | regional | consultes internac. |
| | Entitat asseguradora | quaternari | servei al productor | mitjana | nacional | no |
| | Consultoria en enginyeria | terciari | servei al productor | micro | regional | consultes internac. |
| | Tractament de materials | secundari | distribució | petita | internacional | consultes internac. |

Podem observar clarament en el quadre com algunes titulacions condueixen a cert tipus de sectors i no a altres. Tenint en compte que les titulacions estan ordenades d'acord amb la dificultat de la inserció laboral (veg. 5.1.4.), es podria concloure que l'entrada en el sector quinari, amb un gran percentatge d'ocupació en les empreses públiques, resulta més difícil que l'entrada en altres sectors. Tanmateix, si recordem que no hem considerat en el quadre anterior els titulats amb una carrera únicament acadèmica (sempre en el sector públic, a la Universitat Jaume I i altres), és interessant observar que només 14 de les 57 empreses en què han treballat els titulats són públiques, prou per sota del 32% d'ocupació en el sector públic que constata l'estudi de l'Observatori Ocupacional UJI (veg. el gràfic 20 sobre els sectors econòmics de l'ocupació actual dels titulats, apartat 4.2). És en aquest sector privat on els titulats volen fer constar la seua opinió sobre les **condicions laborals** generals, sobretot en relació amb la indústria ceràmica:

Jordi – *Sí, bé, el treball en aquesta empresa m'era molt dur. Diguem que treballàvem de dilluns a dissabte.*

ET- *Cinquanta hores mínim, diguem.*

Jordi – *Sí, sí, tots els dies fèiem una hora i mitja més. Després, viatjaves fora i et queia el cap de setmana. L'1 de maig hi havia treballadors treballant.*

En una empresa diferent:

Jordi – *Me'n vaig anar perquè vaig tindre una lesió en el braç. Porte arrossegant jo luxacions en què em dislocava el muscle. En una d'aquestes em van dir ja "t'has d'operar i has de fer rehabilitació per a recuperar-te bé, perquè sinó després el problema se't repetirà". Total, que em vaig trobar en el tema eixe i amb la incomprensió de l'empresa, que no volien que fera una rehabilitació correcta. Volien que anara a treballar i que estiguera d'alta.*

En diversos casos, la mateixa inserció professional ja és problemàtica:

ET - *¿Dejaste ... porque se te acabó? ¿Por qué estabas descontenta?*

Carmen – *No. Llevaba dos años y no me habían hecho contrato de fija. Ellos me tiraban a la calle un viernes y el lunes me volvían a contratar... A los seis meses o al año te cortaban dos días y luego te volvían a contratar de cero... Y ellos, a mí, no me querían asegurar el puesto de trabajo. Me decían que dependía de si había faena, si no había. Yo veía que... A lo mejor me enfadé yo y ya me fui porque cogí la rabieta. Yo se lo planteé a la empresa: "si no me hacéis fija, yo no voy a seguir así". Y me fui a la calle.*

I la sobrequalificació sembla prou habitual:

ET - *¿Administrativo de compras implica que te contratan como titulado universitario o es un poco más bajo?*

David – *En el contrato siempre te ponen más bajo, pero los requisitos...*

ET – *Sí estaba la titulación, más o menos.*

David – *Sí. Ponía que era para un titulado en ADEM o algo así.*

Aquestes condicions ens recorden, fins i tot en una època de quasi plena ocupació per als universitaris, la posició dominada de tots els titulats que posen les seues qualificacions al servei dels ocupadors.

És el sector al qual pertanyen les empreses el que, en una època de globalització, determina en algun grau el seu àmbit geogràfic d'actuació i, per tant, també els seus usos lingüístics. Les empreses del sector quinari se centren en els serveis bàsics i personals i, per tant, les llengües necessàries seran les de la pròpia zona, excepte en el cas de l'única empresa internacional d'aquest sector, la mateixa Universitat Jaume I que, a causa de les seues relacions internacionals (provinents bàsicament del camp científic, però també de l'acadèmic) utilitza la llengua anglesa i altres. En canvi, en les empreses del sector secundari són les exportacions i els clients estrangers el que marca els usos lingüístics en el cas de les empreses

internacionals, de propietat espanyola. En el cas de les empreses multinacionals, és la mateixa gestió de l'empresa la que es fa a vegades en anglès, que s'exigeix als treballadors. Com veiem, la mida no és un condicionant negatiu pel que fa a l'actuació internacional, almenys en els exemples que hem pogut observar en el nostre grup de persones titulades: excepte les empreses micro, que se solen limitar a una actuació local o regional, tant les empreses petites com mitjanes o grans poden actuar globalment.

9.1.1 Empreses i demanda d'anglès

El següent quadre mostra l'ús de l'anglès a les empreses en què han treballat els entrevistats a la Plana de Castelló amb una ocupació qualificada. No apareixen els entrevistats que han concentrat la seua activitat laboral en el camp acadèmic, que considerem separatament. El quadre distingeix l'ús de l'anglès com a capital institucionalitzat i com a capital incorporat.

Taula 65. Empreses i demanda d'anglès

| | | EMPRESSES Plana de Cast. | ANGLÈS CAP. INST. | ANGLÈS CAP. INC. | NO ANGLÈS |
|--------------------|----------|-----------------------------|----------------------|---------------------|--------------|
| Humanitats | Laura | 2 | - | - | 2 |
| | Piedad | 1 | - | 1 | - |
| | Patricia | 3 | - | - | 3 |
| | Antonio | 1 | - | - | 1 |
| Psicologia | Ángeles | 2 | - | - | 2 |
| | Marina | 3 | - | - | 3 |
| | Maribel | 3 | - | - | 3 |
| Empresarials | Blanca | 6 | 1 | - | 5 |
| | Anabel | 1 | 1 | 1 | - |
| Dret | Susana | 1 | - | - | 1 |
| | Gema | 4 | 1 | 1 | 3 |
| | Ramón | 1 | - | - | 1 |
| | Salvador | 1 | - | 1 | - |
| ADEM | David | 2 | 1 | 1 | 1 |
| | Begoña | 3 | - | 2 | 1 |
| | Sandra | 1 | - | - | 1 |
| | Sergio | 4 | - | 2 | 2 |
| Dis. Industrial | María | 1 | - | - | 1 |
| | Carmen | 4 | - | 1 | 3 |
| | Jordi | 4 | - | 2 | 2 |
| Enginy. Química | Rubén | 1 | - | - | 1 |
| | Ignacio | 3 | - | 1 | 2 |
| | Mónica | 1 | - | 1 | - |
| Enginy. Industrial | Eduardo | 1 | - | 1 | - |
| | Javier | 2 | - | 1 | 1 |
| | Manuel | 1 | - | 1 | - |
| TOTAL EMPRESSES | | 57 | 4 | 17 | 40 |

S'han ordenat les persones titulades seguint l'ordre d'èxit laboral de les titulacions estudiades segons els resultats de l'estudi d'Aparici et al., 2004 (veg. 5.1.4). Si valorem la diferència entre l'anglès com a capital institucionalitzat i com a capital incorporat, destaca ràpidament la mínima importància dels

diplomes en anglès, que només s'han valorat en dues empreses del total de 51 que apareixen en el quadre. En general, la demanda d'anglès és també prou baixa, ja que només juga algun paper en 18 de les cinquanta-set empreses en què han estat ocupats els titulats. A pesar que el quadre no permet extrapolacions quantitatives, sí que és fàcil observar que l'ús de l'anglès com a capital incorporat augmenta a mesura que eixim de les arts i humanitats, i entrem en titulacions de l'àrea científicotècnica. Distingim tot seguit el moment de la inserció laboral, per un costat, i el de l'activitat laboral pròpiament dita.

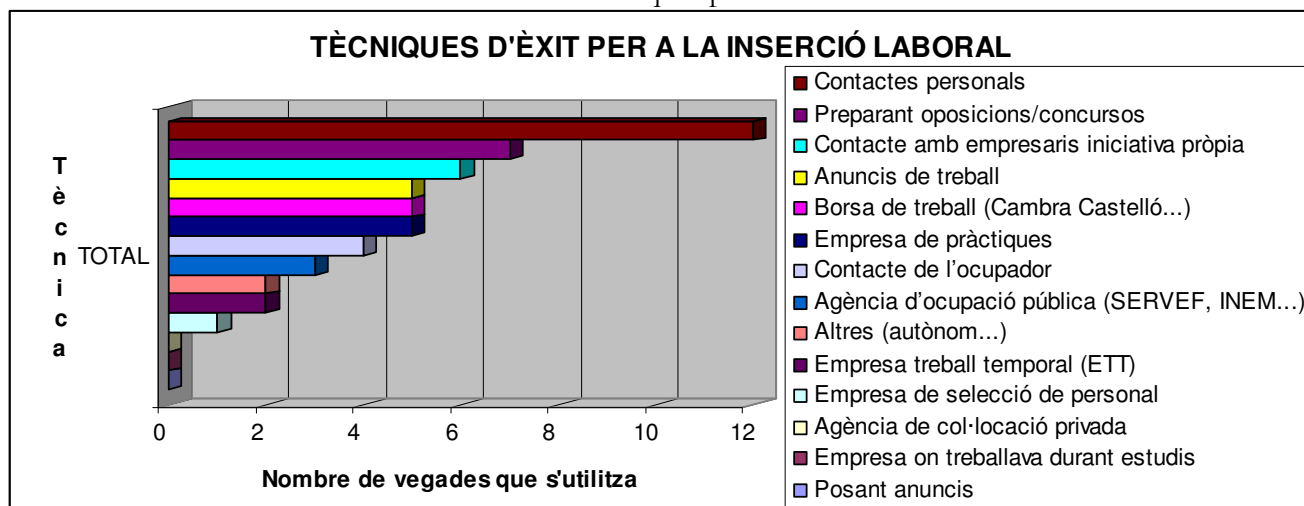
9.1.1.1 Inserció laboral i llengua anglesa

Tal com hem observat en la presentació genèrica dels processos d'inserció laboral, els capitals que hi juguen algun paper són diversos, des del capital cultural institucionalitzat (en què es basa el credencialisme) fins al capital social, amb un petit paper per al capital cultural incorporat. En el nostre grup de titulats es parteix d'una homogeneïtat de capital institucionalitzat de partida, encara que tots els títols universitaris de primer i segon cicle de què es disposa no tenen la mateixa demanda en el mercat laboral. D'altra banda, els titulats comparteixen també el fet de no haver-se emancipat fins al final dels estudis universitaris, poc abans o fins i tot una mica després, i d'haver conviscut amb la família durant el seu pas per la universitat de manera majoritària, excepte Alberto per la distància geogràfica i Antonio pel seu llarg itinerari. En general, és tracta d'itineraris molt més lineals dels que s'estan identificant en els últims anys en cohorts de la seua edat (veg. 2.6., [Trajectòries](#)).

Pel que fa al moment de la inserció laboral, observem en el quadre següent que les tècniques aplicades per a trobar una ocupació per part dels titulats subjecte d'aquest estudi es corresponen a grans trets amb els resultats de l'estudi quantitatiu dut a terme per l'Observatori Ocupacional de la Universitat Jaume I en què destaca l'ús del capital social com a la tècnica més utilitzada, molt per damunt de totes les altres ([veg. 4.3.1](#)). Si agrupem les tècniques identificades per l'Observatori d'acord amb el tipus de capital en què es recolzen, podem sumar-nos a l'observació que és el capital social el que més ajuda a trobar una feina, encara que la preparació d'oposicions o concursos recolza en el capital cultural, tant institucionalitzat (requisit previ) com incorporat (coneixements necessaries per a les proves).

En l'**empresa privada** en concret, que gaudeix de total discrecionalitat a l'hora de contractar, el capital cultural passa sovint el filtre del capital social. És per això que, pel que fa al capital cultural, es valora més l'incorporat que l'institucionalitzat, tenint en compte el fet que totes les persones a què fa referència aquest projecte són titulades universitàries. Aquesta és una diferència important amb les empreses o organismes públics (que formen els agents col·lectius centrals del [camp científic](#), per exemple, veg. 9.2).

Gràfic 66. Tècniques per a la inserció laboral



Elaboració pròpia, mostra de les ocupacions qualificades de 30 titulats UJI, 2000-2005.

Recordem que el context econòmic era molt positiu (veg. 4.3, [El mercat del treball a Castelló](#)) i que un dels objectius de la universitat en el moment de la seua creació era satisfer les necessitats del mercat de personal qualificat en les àrees econòmiques més desenvolupades a Castelló. Així en algun cas la demanda de titulats universitaris era fins i tot superior a l'oferta:

Mònica – *No, vaig començar a treballar quan vaig acabar. El 15 de juliol vaig fer la presentació del projecte de 4t de carrera i el 20 o 21, el que va coincidir dilluns, ja estava treballant.*

ET – *I això com va ser?*

Mònica – *Perquè era la segona promoció d'Enginyeria Química de Castelló. Vam eixir uns 15 i les empreses demanaven més gent de la que eixia.*

Pel que fa al **requisit del coneixement de l'anglès** en la vida laboral dels titulats, apareix per primera volta, si ho fa, en els processos de contractació, tant si les persones contractades l'han d'utilitzar després com si no és així. En la majoria de casos, i en l'època a què ens estem referint (2000-2005), la referència a l'anglès no apareix de cap manera, tot i que hi ha diferències importants segons l'àrea de coneixement. Patricia, per exemple, amb experiència com a titulada en Humanitats en tres llocs de treball diferents, ho expressa així:

ET – *¿En todo este proceso [diferents ocupacions], el inglés ha pintado alguna vez algo?*

Patricia – *Nada, nada.*

ET – *¿Nunca te lo han pedido? Porque, como documentalista, a lo mejor dirías que sí. Se podría pensar que te lo podrían pedir para algunos tipos de documentación... pero no.*

Patricia – *No. Estoy pensando, pero... nunca ni siquiera me lo han preguntado, me han dicho qué nivel tenía de inglés. Nada.*

En aquest sentit, és sorprenent comprovar que només en un sol cas entre totes les empreses que apareixen s'ha valorat un diploma d'anglès i s'utilitza com a filtre ràpid davant la impossibilitat de poder comprovar altrament el coneixement argumentat. El capital institucionalitzat s'utilitza com a indicador de l'incorporat a causa de la falta d'altres maneres de poder-lo valorar.

Anabel - *Al 98, al juny vaig acabar a l'Escola Oficial d'Idiomes i al setembre em van cridar per a treballar a ... Vaig enviar el currículum... i buscaven una xica per a formar-se al departament comercial...*

Fins i tot així, però, al capdavant és la paraula de la futura treballadora la que pesa més en el moment de la contractació.

Anabel - *Vaig fer una prova primer de tot i no em van agarrar a mi, van agarrar una altra xica. Al cap d'uns dies em van cridar per telèfon i em van preguntar si podia portar una conversa en anglès, vaig dir que sí i em van dir que "vale". Com que ja m'havien fet la prova, brrrrm [va anar tot molt ràpid].*

No hem trobat entre els entrevistats més casos en què la credencial en anglès s'utilitza estrictament com a filtre, encara que l'ús que se'n fa en l'empresa pública és sovint aquest (quan el coneixement d'anglès suma punts per a un concurs dirigit a l'obtenció d'un lloc de treball, amb total independència del seu ús posterior).

A pesar que comença a treballar per a una empresa internacional en un context totalment diferent, el procediment de comprovació de la competència lingüística que se segueix amb Begoña és el mateix que per a Anabel, basat en la confiança i no en documents acreditatius. En tot moment, és el **capital cultural incorporat** el que es valora:

ET – *Yo me refiero al momento de contratarte: ¿cómo lo filtraron, eso? ¿te exigieron un título o...?*

Begoña – *Confiraron en mi nivel. "¿Cómo llevas tú el inglés?" "Pues lo llevo bien." "¿Qué has hecho hasta ahora?" "Pues he hecho un Erasmus, he hecho tal y cual..."*

Per poder-lo valorar de manera més objectiva, a vegades el procés de contractació inclou una demostració pràctica dels coneixements, com en el cas de companys de Mónica, enginyers químics:

Mónica – *Companys meus que estaven en una empresa i deien: "vaig a buscar-me'n una altra", n'hi ha que, fins i tot, els han fet les entrevistes en anglès. Que també vénen d'enginyeria química, tampoc és que siga..*

En algun cas l'estratègia de l'empresa és sorprenentment complexa:

Jordi – *Feia falta l'anglès a nivell de conversa. El psicòleg era el que feia la prova. Bàsicament era que a meitat d'entrevista es posava a parlar en anglès... Bé, va fer algunes proves i una de les últimes proves era la conversa en anglès... la meua sensació va ser jugar. Saps què vull dir? Jugues a alguna cosa que no és el teu ofici, parles d'aquella manera, que no acabes de parlar... Ara amb el temps entens que parlava amb una accentuació molt marcada, com si fóra espanyol. Per dir-te que no, que no.*

Podem afirmar, doncs, que el capital l'institucionalitzat no sol aparèixer ni com a filtre en els processos de contractació, siga quin siga el tipus d'empresa contractadora.

ET – *Però em pareix curiós que a ningú li demanen títols. Fan les entrevistes en anglès per veure si es defensen, però el títol no pinta res.*

Mónica – *No. Absolutament. Es va més a la pràctica. Si tu tens un anglès al davant i pots explicar-li tot el procés ceràmic i dir-li coses en anglès, dona igual que tingues un títol com que no en tingues cap.*

En el cas de Blanca, de les sis empreses on ha treballat, només una, la més gran, li va exigir la llengua anglesa, i encara en el procés de contractació, sense cap ús real posterior:

ET - *En las empresas, las pequeñitas y todo, en las que no les veías mucho futuro y eso, en las entrevistas ¿te comentaban algo del inglés?*

Blanca – *No.*

ET – *sobre...*

Blanca – *Nada. No.*

De manera excepcional en aquest grup de titulats, en el cas de la multinacional més important de la província de Castelló el procés habitual de contractació sí que incorpora el capital institucionalitzat (document acreditatiu), com a filtre inicial de selecció:

ET – *¿Alguien te ha pedido alguna vez inglés para un trabajo?*

Javier – *Pedirme en un trabajo, a ver... El inglés sirve para subir, por ejemplo en BP. En BP, la refinera de British Petroleum aquí en Castellón, para poder hacer la primera entrevista tienes que acreditar un nivel de inglés...*

ET – *Pero tienes que acreditar algo ¿con papeles?*

Javier – *Sí. Es que tienes que presentar tu currículum y allí que se vea que tienes un buen nivel de inglés porque, al fin y al cabo, la empresa es británica y exigen saber inglés. El inglés es aparte, el inglés por movilidad geográfica, para poder moverte.*

El capital lingüístic també va ser bàsic per a contractar Sergio:

Sergio – *Empecé a trabajar en el departamento de personal para llevar la gestión de las nóminas del personal en el extranjero. Abí buscaban a alguien con inglés y francés.*

ET - *¿Porque han abierto en muchos sitios, no?*

Sergio – *Están expandiéndose internacionalmente y no tenían a nadie que hablara idiomas.*

ET - *¿Entonces sí fue importante este aspecto, no?*

Sergio – *Sí. Lo que pasa es que yo no sabía ... y fui aprendiendo. Lo que buscaban era con idiomas. Si pudiera ser, con experiencia sobre eso, pero, como era para países distintos de España donde hay una legislación distinta y todo es distinto, importaba más el idioma que...*

En general, l'exigència de l'anglès es fa prou sovint de manera més implícita que explícita, és a dir, es donen per suposats uns coneixements que seran necessaris per al desenvolupament de l'activitat laboral; fins i tot sembla que és més implícita com més necessari és l'ús d'aquesta llengua per part del treballador (sobretot en l'àrea científicotècnica). En tots aquest casos, és el capital incorporat el que es valora.

Mónica – *Vaig estar quatre mesos de pràctiques fins al novembre i al novembre, de l'empresa ja em van dir que em quedara... Em van dir: "anem a fer-te contracte". I em van dir: "què tal d'anglès?" Escriure'l, mig mig. Llegir-lo, bé. Però entendre'l i parlar-lo... "Doncs posa't les piles perquè vas a gastar-lo prou". Abí va ser quan em vaig apuntar a una acadèmia d'anglès.*

Si l'empresa en què treballa el titulat és familiar, amb pocs treballadors i un àmbit d'actuació local, les possibilitats d'utilitzar l'anglès són molt reduïdes, però fins i tot les empreses menudes tenen a vegades un àmbit d'actuació global, com en el cas de Manuel:

Manuel – *Jo, en el currículum adjuntava el que tenia, el títol i això, però no em van demanar res més ni em van fer cap examen, ni l'entrevista va ser part en anglès. No era un mèrit bàsic. Em van dir: "ja en saps", però no és que fora un mèrit fonamental per al lloc de treball.*

ET – *Molt bé. Igual va jugar una xicotíssima part, va ajudar a complementar el que ja tenies.*

Manuel – *No crec que tinguera molt que veure. Al dia següent de l'entrevista em van dir: "mira, si vols conèixer-nos un poc, anem a veure una planta". Vam anar amb uns anglesos i durant aquell dia la [representant] de l'empresa i nosaltres parlàvem en anglès. Donava la casualitat que estaven fent un projecte d'investigació de la Unió Europea i en tenien un d'Irlanda, crec que era, i uns altres de no sé quin país, i parlaven en anglès.*

L'anglès no sembla ser mai un criteri bàsic per a la contractació, però es dona per entès que l'empleat té o s'encarregarà de tenir el nivell de competència necessari per a treballar satisfactòriament (amb o sense el suport de l'empresa, com veurem en [9.1.2](#)).

Podem afegir que, apart de la necessitat de trobar graduats amb bons coneixements de llengua anglesa, s'observa en el nostre projecte la dificultat de les empreses per a valorar l'existència d'aquests coneixements, la desconfiança o ignorància dels diplomes obtinguts i la falta d'altres recursos (personal de l'empresa capaç de jutjar el nivell de competència de qui sol·licita el lloc de treball). És segur que aquesta dificultat té molt a veure amb el tipus d'empreses majoritari a la Plana de Castelló, amb dèficits formatius importants ([veg. 4.2](#), sobre el camp empresarial).

En el cas d'Anabel, l'empresa és familiar i no internacional o multinacional, el context immediat és rural i el nivell real exigít és limitat per la localització geogràfica, encara que la necessitat és imperiosa a causa dels clients.

Anabel - Ells volen gent de la comarca. Normal. Saps què passa? Busquen gent de València, busquen gent d'altres llocs més lluny que sí que estan titulats i preparats, però al cap de no res se'n van. És que de València a [el Maestrat]... no els interessa. Aleshores, d'aquesta zona tampoc no hi havia molta gent.

Per aquesta causa Anabel, que només disposa d'un nivell A2, aconsegueix el lloc de treball.

En canvi, les grans **empreses públiques** en què treballen alguns titulats, com la mateixa Universitat Jaume I, el Dep. d'Educació o el Dep. de Sanitat de la Generalitat Valenciana tenen un sistema clar i transparent basat en el capital institucionalitzat quan cal exigir el domini de la llengua anglesa. Aquest és el sistema utilitzat en el cas de Gema.

Gràfic 67. Exemple de requisits per a la selecció d'un tècnic superior a la Universitat Jaume I
PROVES PER A LA SELECCIÓ D'UN TÈCNIC SUPERIOR

Primera. Requisits dels aspirants

...

- Ser espanyol o nacional d'un estat membre de la Unió Europea o nacional d'aquells estats, als quals, en virtut de tractats internacionals celebrats per la Comunitat Europea i ratificats per Espanya, siga d'aplicació la lliure circulació de treballadors en els termes en què aquesta es troba definida al Tractat Constitutiu de la Comunitat Europea.
- Tenir fets els divuit anys i no haver arribat a l'edat de jubilació.
- Estar en possessió del títol de Llicenciat, Arquitecte, Enginyer o equivalent. En el cas de titulacions obtingudes a l'estranger s'haurà d'estar en possessió de la credencial que acredite la seua homologació.
- Coneixements d'anglès: nivell superior. Aquest requisit s'acreditarà segons la taula d'equivalències que figura a l'annex V d'aquesta convocatòria.

ANNEX V

Taula d'equivalències establerta per acord de la Junta de Govern de la Universitat Jaume I de data 14 de setembre de 2000:

| TÍTOL | ANGLÈS |
|-----------------|--|
| Nivell superior | Llicenciatura en filologia o traducció, en la llengua corresponent Certificat superior (5è curs) de l'Escola Oficial d'Idiomes Diplomatura en Mestre-Especialitat Llengua Estrangera |

Font: web de la Universitat Jaume I

El **sistema d'accés** a aquestes empreses, basat en la meritocràcia i la transparència, inclou proves d'accés obert, fet que es considera habitualment el més just i imparcial, i, igual que en les grans empreses privades, combina el capital institucionalitzat i l'incorporat.

Begoña – ... De todas maneras, el filtro más importante que he pasado en mi vida es para ganar la beca nacional en el Ministerio de Asuntos Exteriores, porque eso son veinte becas para toda España. Eso es un filtro

impresionante. Se me hizo una entrevista de media hora en un tribunal sobre economía en inglés y en francés, tirando preguntas a diestra y siniestra en una lengua y en otra...

ET – *No te pedían ningún título concreto, simplemente...*

Begoña - *¿Para el Ministerio? Para el Ministerio, el TOEFL.*

ET – *El TOEFL y después la entrevista.*

Begoña – *Claro. Si no tenías un resultado de 250, no pasabas, directamente.*

En el moment en què vol guanyar un beca molt selectiva, és des de l'administració pública que es valora el capital institucionalitzat a més del capital incorporat. La valoració des de l'empresa o l'administració públiques és meritocràtica en principi i es basa quasi sempre en les credencials.

Susana (Dret) – *Hombre, en algunas oposiciones sí que cuenta... Los méritos, te hablo de oposiciones concretas como técnico de administración o para auxiliar administrativo... En algunas oposiciones concretas, sí, igual que lo del conocimiento de valenciano, tener el grado superior.*

En alguns casos, però, la percepció sobre la correcció del sistema és profundament negativa, en aquest cas en l'àmbit de la docència:

Mónica – *Volía donar preferència a les oposicions, perquè l'examen d'oposicions que van fer en juny de 2005 va ser descomunal, en una altra òrbita de tots els que havien fet fins aleshores. De fet, vaig estar tot l'any 2005 anant a una acadèmia preparant-me en problemes, els de l'acadèmia els sabia tots perfecte i no vaig saber-ne fer ni un.*

ET – *Era un altre tribunal, un altre plantejament, el que fóra.*

Mónica – *Sí, també van a tops. No mantenen el ritme, puguen, baixen... No sé si és que l'assignatura és nova. També, quant a legislació, l'assignatura està molt marejada perquè ve la LOGSE i posen la tecnologia, la LOE la lleva.*

El sistema preveu també en aquest cas considerar el capital institucionalitzat com a mèrit que fa pujar les possibilitats davant d'altres competidors pel mateix lloc de treball.

Això no impedeix, però, que els llocs de treball poc consolidats i definits no consideren com a requisit aquest coneixement quan probablement hauria de ser-ho, com en el cas de Piedad.

Piedad – *Quan vaig acabar la carrera, jo ja era becària... L'any següent vaig continuar... vaig començar a fer [una especialització] i em vaig adonar que la majoria dels textos estaven en anglès. Aleshores vaig començar a motivar-me. Jo duc la part de coordinació, de gestió, que és tot un altre treball... Però mai m'han dit: "necessites un títol d'anglès". No.*

9.1.1.2 Activitat laboral i ús de la llengua anglesa

Com hem vist a la taula 65, hi ha una relació entre els subcamps professionals en què treballen els diversos grups de titulats segons les titulacions corresponents i el grau de demanda de la llengua anglesa com a capital incorporat. En concret, si hi ha adequació entre la titulació i l'ocupació que es realitza, les persones titulades en Humanitats o Psicologia solen treballar en empreses del sector terciari, i més en concret en empreses de **serveis a les persones** (en la majoria de casos, centres educatius de diversos tipus), és a dir, empreses amb clients o usuaris locals, en contacte directe i quotidià, i amb comunicació lingüística freqüent amb ells. Podem observar com les persones que treballen en aquest tipus d'empreses són les que **menys necessiten l'anglès** en les seues tasques laborals. És clar que treballar com a titulat en Humanitats en **serveis personals culturals** com la gestió del patrimoni cultural, en una excavació

arqueològica o recollint documentació sobre activitats de tècnics ceràmics està basat en l'entorn immediat i dona molt poc paper a la llengua anglesa.

El mateix passa en les ocupacions del sector de l'educació. Aquest és per exemple el cas de Maribel, psicòloga que ha treballat sempre com a educadora:

ET - *¿Y profesionalmente, cómo ha sido?*

Maribel - *No necesito el inglés para nada...*

ET - *Este ámbito es mucho de relación directa...*

Maribel - *con las personas, con las familias.*

ET - *Lo que importa es hablar la lengua que ellos hablan.*

Maribel - *Claro, no importa otra lengua. El inglés, realmente, lo necesito para lo que sean cuestiones académicas o estudiar o investigar.*

En el cas d'Ángeles, l'àmbit educatiu és diferent però també local, i les conseqüències són les mateixes per a la necessitat de la llengua anglesa:

Ángeles - *No, nada. No lo utilizo. En la [psicología] clínica normalmente tampoco te hace mucha falta, si ya empiezas a trabajar. A lo mejor en la universidad, si estás haciendo el doctorado y pretendes dedicarte a la docencia, necesitas ponerte a traducir, saber bien el inglés, pero para mi rama, que es la clínica, la verdad es que no. No es imprescindible, vamos, porque toda la documentación la puedes encontrar en castellano.*

Dintre dels entorns laborals més localitzats, és a dir, els que tenen una relació més directa amb el seu entorn, sobretot en termes de comunicació lingüística, és rellevant el dels psicòlegs i psicòlogues. En concret, en ser preguntades sobre la llengua anglesa, Raquel i Maribel no poden evitar parlar d'altres llengües que són molt més importants en el seu entorn directe de treball:

Maribel - *Árabe y rumano, por ejemplo, serían dos lenguas que sí sería útil hablar en servicios sociales.*

Pel que fa a Humanitats, en ser la titulació amb eixides professionals menys clares, es fan prou referències a titulats que necessiten l'anglès, però la seua feina no té res a veure amb la titulació aconseguida:

Patricia - *Tengo a otro amigo que... encontró aquí un trabajo que lo enviaban de comercial viajando fuera... Él sí que habla un inglés perfecto.*

ET - *¿Pero comercial de cerámica o no?*

Patricia - *Sí, de cerámica.*

ET - *Aunque es titulado en Humanidades, con lo cual...*

ET - *El inglés ha sido útil...*

Patricia - *Pero la carrera no pinta nada... Si no te dedicas a la docencia, es muy difícil. Hay gente que ha estudiado más o buscan trabajo en lo que les sale y van haciendo.*

Pel que fa a les ocupacions dels titulats en Ciències Empresarials, a partir també de múltiples contactes que no han desembocat en entrevistes seleccionades, la sensació és que la llengua anglesa no és necessària perquè treballen en àrees de gestió interna de les empreses, que solen ser de **serveis a altres empreses** (assessories, bancs, auditories...) i tenen un àmbit geogràfic d'actuació com a màxim estatal.

ET - *¿Recuerdas a alguien que tenga una experiencia especial con el inglés de tus compañeros de la carrera?*

Blanca - *Mis amigos, los amigos que más salimos, uno está en banco, otro en contabilidad. De inglés, nada, nadie.*

Fins i tot en una empresa d'àmbit internacional l'anglès no arriba a ser útil:

Blanca - *Claro. Cuando volví, ya te digo... Luego entré en ... porque era un puesto de contabilidad con inglés.*

ET - *Allá estuviste un año. ¿Allá el inglés pintó algo?*

Blanca – *Nada, nada. Mentira, te lo digo porque llevábamos un departamento de incentivos, en algunos departamentos de empresa calculábamos incentivos... En Londres, ves, ahí sí que hablé yo el inglés, pero porque yo quise, pero hablaban español, así que no...*

ET – *Porque eran departamentos de la empresa que estaban fuera.*

Blanca – *Era gente inglesa o gente española, que hablaban los dos idiomas. A mí me hablaban en castellano. Por practicar, pues sí.*

La impressió que té Sandra, que treballa en una assessoria, és prou definitiva:

Sandra – *Yo, antes de ver lo que era el mundo laboral, pensaba que el inglés era importante. Antes.*

ET – *Ahora menos.*

Sandra – *Ahora veo que en realidad es importante a nivel personal, para los viajes y tal.*

En canvi, amb els titulats d'Empresarials comencen a aparèixer les empreses del **sector secundari** (Taula 64, 22 empreses en total), és a dir, aquelles que realitzen algun procés de transformació de matèries primeres. És en aquest moment que entra el factor **exportacions** com a impulsor de l'ús professional de l'anglès en tots els casos en què els clients són estrangers i no parlen castellà. A partir d'aquesta titulació les empreses del sector secundari es faran predominants, sobretot en el subsector de la ceràmica, tant les de fabricació directa de productes ceràmics com les de fabricació de productes de suport a la indústria ceràmica.

En el moment en què l'àmbit d'actuació de les empreses és internacional i els seus **clients** (agents fins a cert punt dominants en el camp pel seu capital econòmic) utilitzen llengües diferents de l'espanyol és quan s'observa la necessitat de la llengua anglesa. És una primera vessant dels efectes de la **globalització**, en aquest cas comercial, que es dona en tot tipus d'empreses, per exemple familiars. Els clients són dominants en la mesura en què poden imposar també l'ús de la llengua anglesa, tant en tasques qualificades com no qualificades:

Anabel - *Aleshores, allí tot el que es comunica... Quan arribava un fax en anglès, te l'ensenyaven i deies això, allò. Quan et passaven una cridada amb un client, preguntant algun dubte o alguna cosa, l'única persona que sabia anglès era ella. La vaig substituir jo i parlava, sinó tots els dies, tres o quatre vegades a la setmana.*

ET - *¿Y ahí sí pinta algo el inglés?*

David – *Sí, sí. Porque los contactos de la empresa son con el extranjero; las ventas, un 80% es al extranjero; y, de proveedores, un 50% más o menos se encuentran en el extranjero. El teléfono no lo utilizo, pero por escrito sí que lo gasto...*

En el cas d'una persona amb una baixa competència en anglès, aquest fet és percebut com un problema:

María – *Yo soy diseñadora industrial. Los diseñadores industriales a veces pueden hablar con los clientes, tanto nacionales como extranjeros, por teléfono. Eso normalmente lo hace un comercial, pero los comerciales no entienden nuestra parte y yo no entiendo su idioma, o sea que es un poco... Si yo tuviera más conocimientos de inglés o de francés o de cualquier idioma con soltura, yo podría comunicarme directamente con el cliente, porque hay otros compañeros míos que tienen más soltura en el idioma y lo hacen. Eso me ha demostrado que lo necesito y lo necesitaré en el futuro.*

De fet, són els titulats contractats com a comercials en el sector industrial els que utilitzen més sistemàticament l'anglès.

Treballar a la **Universitat Jaume I** com a personal d'administració vol dir també treballar en una **empresa d'àmbit mundial**, amb clients o usuaris de tot el món. Com hem vist, el camp científic, part

important del camp universitari, és un dels camps globalitzats abans i de manera més explícita. Si el professorat investigador i l'alumnat són els seus agents principals, és clar que el **personal de suport**, com a agents més dominats per definició, han de comptar amb el capital de la llengua anglesa per a dur a terme les seues tasques. Tant Gema com Piedad se situen, almenys parcialment, en aquesta posició. La diferència entre elles és que, mentre la primera accedeix per les vies oficialment previstes a una feina estable en una administració pública on el coneixement d'anglès es valora amb una puntuació establerta, la segona descobreix que necessita aquesta capital progressivament. En el cas de Gema hi ha la conversió més directa i clara del capital lingüístic en capital econòmic. El seu cas és paradigmàtic de l'ús de l'anglès per part de l'administració pública com a filtre per a l'accés a llocs de treball qualificats. Aquesta és una relativa perversió, ja que suposa un ús simbòlic i no comunicatiu del coneixement de la llengua en qüestió. En el seu cas concret, per bé que les seues tasques en un servei d'afers internacionals de la Universitat implica un ús potencial de llengües estrangeres, ella ha estat destinada a l'àrea de Llatinoamèrica, per la qual cosa es confirma l'ús simbòlic del filtre establert. Piedad, en canvi, es forma a mesura que necessita aquesta llengua, ja que el seu lloc de treball es configura progressivament i no se n'han definit de manera prèvia els requisits.

En empreses privades i en els casos en què els **clients** són **estrangers** o la mateixa estructura de l'empresa és multinacional, l'ús de l'anglès es dona per assumit i es pot exigir en qualsevol moment:

Eduardo – *Hacemos asesoría y consultoría en temas de.. Tenemos algunos clientes de fuera, en concreto de Egipto, y alguna vez me ha tocado hablar con ellos, hacer traducciones de textos del trabajo y cosas así... Nos metimos todo un año en hacer la promoción de ferias en Arabia Saudita... Por lo que sabía de la consultoría, que somos cuatro o cinco nada más, el inglés lo sabía yo. Yo hablaba con las empresas españolas y hacía de intermediario con aquella gente árabe, pero hablábamos en inglés. De hecho, su agente estaba en Londres.*

ET – *Es una consultoría pequeña, si sois cuatro o cinco. Y a ti te toca todo lo relacionado con el inglés.*

Eduardo – *Sí... Por lo de los clientes con Egipto, también había allá otro chico que sabía inglés, con lo cual no creo que me contrataran por lo del inglés. Ahora, que luego lo han agradecido, pues sí, porque el dinero que se aborran en las traducciones y después...*

Begoña - *Después empecé a trabajar en... [Allí] el inglés es primordial porque empecé a trabajar en una multinacional. Todos los informes, tenía conferencias y videoconferencias en inglés con Estados Unidos, porque era mercado internacional lo que hacía. He leído muchísimos financial reportings en inglés.*

Com a enginyer, Ignacio va començar la seua carrera professional treballant per a una de les empreses **multinationals** més importants del sector. En aquest cas, és el tipus d'empresa el que imposa l'ús de l'anglès.

Ignacio – *Va passar que es transferia tecnologia de la planta mare d'Anglaterra. Allí diversificaven i volien abaratir costos i van proposar traspasar la producció ací, a Espanya, i a Itàlia. Vam anar la cap del laboratori i jo a aprendre. Ella, a aprendre els controls i jo, el funcionament de la maquinària per a implantar-ho ací després.*

La necessitat de comunicar en anglès és màxima en el cas dels comercials, dedicats de manera més directa al contacte amb els clients. Encara que cap de les persones entrevistades exerceix aquesta activitat en el moment de l'entrevista i tothom té un perfil més tècnic, la referència es freqüent.

Ignacio – *Jo buscava feina de ceràmica i em va passar pel cap treballar de comercial. Pel nivell adquisitiu que diuen que toquen i demés...*

Encara que siga amb un valor anecdòtic, cal assenyalar, pensant en clients excepcionals, el fet que, encara que ningú del grup entrevistat s'haja dedicat en cap moment a la docència de la llengua anglesa com a eixida professional qualificada, almenys una persona ha utilitzat els seus coneixements per a transmetre'ls i obtenir un profit econòmic:

Ángeles (Psicologia) – *Nada, nada en absoluto. Bueno, no sé si en los trabajos en los que me han contratado han mirado en mi currículum que yo supiera inglés. La verdad es que no lo he utilizado para nada... El único, el primer trabajo que hice, porque era de profesora particular y le daba a un niño clases de inglés, pero ni con contrato ni nada.*

En un sentit contrari, observem com la **normativa administrativa**, que remet directament a l'organització estatal i al concepte d'**estat-nació** (veg. 3.1, [El mercat lingüístic en la història](#)), és un element que restringeix l'ús de la llengua anglesa. Això afecta la pràctica professional quotidiana dels titulats en Dret, que treballen sobretot en temes regits per les normatives espanyoles, per la qual cosa les llengües no oficials resulten innecessàries:

Gema - *Si trabajas en un despacho d'advocats normal, ni l'anglès, ni l'alemany ni res... Sí, els meus amics són tots companys de la promoció. Cap utilitza l'anglès...*

L'entrada de la llengua anglesa es pot deure a la implementació progressiva de normativa superior a l'estatal que s'ha elaborat en un principi en anglès:

ET - *¿El inglés pinta algo?*

Ramón – *Pinta algo, porque ahora ten en cuenta que cada vez está el nivel del derecho comunitario y vemos más la implementación de los temas de la Comunidad Europea. Algo, como mínimo algo, si no es a nivel laboral, porque la competencia está repartida.. En derecho comunitario, la Comunidad Europea actual tiene competencias: la propiedad intelectual, la ley de competencia, derecho industrial, el tema de patentes, distribuidores, derecho bancario... Hay muchas cosas que quien se dedica a ellas tiene que acudir por narices al derecho comunitario porque es la primera fuente legislatora. En mi ámbito [Laboral y Seguridad Social] todavía no, pero empieza a surgir.*

En la tensió entre globalització i estats, aquesta és una de les ferramentes que impedeix la uniformització lingüística i garanteix els límits de cada estat. En aquest projecte s'han pogut observar en diversos àmbits d'aplicació de l'enginyeria.

Gema – *No és com el meu home, que ho té molt fàcil relativament: és enginyer de camins en un ajuntament, és el poble.*

ET – *És enginyer de camins en un poble. Totes les seues feines...*

Gema – *estan dins del poble, no ixen més enllà.*

ET – *Però no ha de consultar... jo que sé... disposicions europees, per dir alguna cosa.*

Gema – *No, no. Quan són europees, les tradueixen, no hi ha cap problema...*

ET - *Al teu home no li fa falta l'anglès per a res.*

Gema – *Per a res. El poder positiu que està aprovat i, si no, res de res.*

No es tracta de necessitat, doncs, sinó de voluntat i obertura:

Javier - *Desde este punto de vista, como técnico en... Porque tú, si trabajas en alguna infracción, tiene que ser algo oficial, algún artículo de alguna ley. Es cierto que algunas leyes son europeas pero, para poderlas aplicar en la ley española, tienen que estar en español. Para buscar en internet, abí sí que te encuentras toda la información en inglés, tienes que tener un conocimiento básico de inglés. Voy descifrando todo lo que encuentro, tanto desde el punto de vista de la seguridad ... como desde el punto de vista técnico a la hora de elaborar algún proyecto de ingeniería.*

En alguns casos, la mateixa normativa estatal de l'àrea en què es treballa pot fer que l'experiència adquirida en un entorn anglòfon siga més un inconvenient que un avantatge:

David (ADEM) - *También vi al principio que era un handicap buscar trabajo con mi experiencia anglosajona. No servía mucho.*

ET - *Sí que me lo contaste. Para los que no sabemos de contabilidad, es una gran sorpresa.*

David - *Sí, porque son sistemas distintos, aunque... El sistema legal es distinto, pero hay unos estudios y unos conocimientos. Encontré ciertos problemas o barreras. Cogí lo que me salió y fui adaptándome y actualizándome al sistema español.*

Acabem de veure com una **estada professional a l'estranger** pot tenir conseqüències negatives per al desenvolupament professional local. Per acabar aquest apartat, doncs, cal considerar les experiències professionals provocades per haver treballat en un entorn anglòfon. En tots els casos s'ha fet per augmentar el capital cultural (per exemple, l'experiència professional), que inclou també el capital cultural lingüístic.

En concret, dos titulats van anar a Irlanda pel bon moment econòmic d'aquest país entre 1995 i 2007, anys ens què l'economia irlandesa va créixer una mitjana de 9,4% (1995-2000) i de 5,5% (2001-2007). "Irlanda va viure una explosió en què va passar de ser un dels països més pobres d'Europa a un dels més rics. Les causes del creixement d'Irlanda són objecte de debat, però s'ha atribuït sobretot a un desenvolupament econòmic impulsat per l'Estat, amb col·laboració social entre empresaris, govern i sindicats; una major participació de les dones en la força laboral; dècades d'inversió en l'educació superior; recerca de la inversió estrangera directa; baixos impostos de societats; una mà d'obra anglòfona, i el crucial ingrés a la UE - que va fer transferències i va permetre l'accés a l'exportació al mercat únic". (*Wikipedia* anglòfona, "Celtic Tiger", 2012^{cdxiii}). Pel que fa a qüestions lingüístiques, la mateixa font indica que "els treballadors irlandesos poden comunicar-se de manera efectiva amb els americans, especialment en comparació amb altres països de salaris baixos de la UE com Portugal i Espanya. Aquest factor és vital per a les empreses nord-americanes que han escollit Irlanda com a la seua seu europea" (*Wikipedia* anglòfona, "Celtic Tiger", 2012^{cdxiv}). És aquest el context que van trobar David i Jordi. El primer va poder començar amb l'ajuda de dues cosines i, a partir d'estratègies molt orientades, va aconseguir progressar cap a treballs qualificats i allargar la seua estada en entorn anglòfon més de quatre anys. En canvi, Jordi ho va tindre difícil des del principi:

Jordi - *Me'n torne d'Irlanda perquè vaig acabar cremat. Vaig estar un mes buscant casa sense una habitació...*

ET - *Estaves a Dublín?*

Jordi - *Sí, estava en un hostal. El primer mes pràcticament va ser això: buscar un lloc per establir-te. Però si no tenies treball, tampoc et... Al final vaig trobar un lloc, vaig treballar en un hotel, i justament en el primer lloc va ser una cosa molt dura. A la setmana em va eixir allò de la IBM, que era una cosa un poc més normal. Allí el que passa és que contractaven per mes... La IBM i les multinacionals a Irlanda el que tenen és com un pacte amb el govern irlandès de contractar un mínim de persones a l'any. A la millor hi ha mesos que els fa falta més gent i fan un contracte temporal. Vaig entrar temporal allí, un mes, i et deien que et renovarien dos més, amb possibilitat de quedar-te, però després, a l'hora de la veritat, no hi havia molta feina: vam estar un mes i no ens van renovar. Després d'això vaig dir: "bé, ara he de buscar feina?, no ho tinc clar". I no. Vaig avançar el bitllet d'avió i vaig tornar.*

ET - *La idea aquesta d'anar-te'n a Irlanda és perquè allí això teu està molt bé?*

Jordi - *Home, perquè tenia amics que estaven a Irlanda i me n'havien parlat molt bé, i tenien una bona feina.*

El mateix li va passar a Carmen a Edimburg:

ET - *Hi havies d'anar per un any i mig o dos, i vas estar només dos o tres mesos.*

Carmen – *Quatre mesos... Perquè no vaig trobar treball en lo meu... Jo buscava feina en principi de lo meu, però en vaig trobar de cambrera, de recogevasos i coses aixina. Aleshores ho vaig pensar i vaig dir: "estic perdent el temps". Quan tornara, les versions per a l'ordinador i tot hauria canviat. No es pot estar tant de temps...*

ET – *Perdent el contacte?*

Carmen – *Clar.*

9.1.2 Empreses i formació en anglès

Entre les empreses en què les persones entrevistades constaten la necessitat de la llengua anglesa, tres d'elles no contempen la formació per al treballador perquè els titulats parteixen del nivell requerit per l'empresa o superior (Anabel, Begoña, Eduardo i David); la resta d'entrevistats (Salvador, Mónica, María, Ignacio, Piedad i Gema) en canvi, comenten les molt diverses situacions en què es troben en relació amb l'oferta de formació per part de l'empresa, des de la no consideració absoluta fins a l'assumpció de la formació dels treballadors a càrrec de l'empresa durant el seu horari laboral amb més o menys durada i coherència. Aquesta diversitat posa de manifest una valoració diferent del capital lingüístic en qüestió.

Així doncs, per bé que no disposem d'informació completa ni contrastada sobre la formació lingüística dels titulats en l'entorn laboral, sembla interessant presentar alguns apunts per a l'anàlisi. D'una part, no sembla clar que es pugui establir una correlació entre necessitat de l'anglès per part d'una empresa i que aquesta empresa decidisca invertir en la formació lingüística dels seus treballadors. Més aviat sembla que la decisió d'afavorir la formació lingüística dels treballadors pot dependre de l'estructura de l'empresa i el seu funcionament intern. Així com una gran empresa de banca té una política clara en aquest sentit (en el cas de Begoña no pagar directament la formació, però sí afavorir-la en tots els sentits, mantenint el sou complet del treballador en període de formació i flexibilitzant el seu horari), no sembla que altres empreses, sobretot de tipus familiar, tinguen uns criteris tan clars.

Quan els treballadors perceben la necessitat de millorar la seua competència en llengua anglesa poden obtenir reaccions diverses per part de la direcció, des del sorprenent desinterès amb què es va haver d'enfrontar Ignacio treballant en una multinacional d'origen britànic:

Ignacio - *Ell coneixia que jo feia allò del Wall Street, perquè jo li vaig dir si l'empresa m'ho podia subvencionar, perquè eixos cursos eren molt cars, però no m'ho van subvencionar. Em van dir que si volíem fer anglès, anàrem a la CEC, la Confederació d'Empresaris de Castelló, que feien cursos per a professionals, per a treballadors, que eixos cursos eren gratuïts.*

O la pressió que va rebre Mónica:

Mónica – *Sí, sí, vaig anar a Anglaterra, vaig estar dos setmanes al 2000... perquè només tenia dos setmanes de vacances a l'any. Si no, haguera estat un mes.*

ET – *Estaves en la mateixa empresa... I no et donaven cap facilitat? A la vegada que et van avisar que gastaries l'anglès...*

Mónica – *No, no.*

ET – *No et donaven cap flexibilitat horària ni posaven cap professor dins l'empresa...*

Mónica – *No, tampoc.*

ET – *I vas anar a una acadèmia?*

Mónica - *Sí, vaig anar al Wall Street, perquè a partir de les 9 de la nit no hi havia cap acadèmia oberta. Ells em van dir que estaven oberts fins a les 10 de la nit, primer a Castelló, després a Vila-Real. Quan acabava de treballar, a les 8 i mitja, agarrava el cotxe, me n'anava a Castelló fins a les 10 de la nit i dissabtes també hi podia anar.*

En els dos casos es tractava d'empreses grans (una, internacional i l'altra, multinacional) que, pel que sembla, tenien clar que podien assumir la competència en llengua anglesa per part del treballador sense haver d'afavorir la seua adquisició.

En canvi, en una altra empresa, la política de formació del personal porta a assumir la formació lingüística per part de la mateixa empresa de manera temporal i poc coherent:

María - *Hombre, en el trabajo nos pagaron durante un cierto tiempo un curso de inglés, una profesora de inglés vino a la empresa.*

ET - *¿Cómo se acabó esto?*

María - *Llegó el verano, cerró la empresa en agosto porque cierran todos los agostos y al septiembre siguiente la chica dejó de dar clases, tuvo problemas de salud y lo dejó. Y la cosa se acabó. No buscaron a nadie más... "No, más adelante, el año que viene". Cuando te lo dicen por tercera vez ya te das cuenta de que no puedes hacer nada más.*

ET - *¿Pero llegó porque alguien de la empresa quiso contactarla?*

María - *Porque nosotros pensamos que era una necesidad que teníamos.*

Trobem també una combinació presentada com a harmònica dels interessos de l'empresa amb els de la treballadora. Sembla que el fet que Begoña treballara en una gran empresa multinacional és significatiu per al plantejament respecte de la formació dels seus treballadors:

Begoña - *Cuando entré en [banc internacional], me dejaron salir para hacer el Wall Street [acadèmia de llengües]... Como en el banco me han dejado siempre vía ancha para hacer lo que quisiera, todo lo que fuera en formación... Además, el inglés lo vieron superbien. No me lo pagaban, pero me dejaban salir las horas que yo quisiera a hacer mis clases.*

En el seu itinerari professional pel camp de l'empresa privada, Begoña mostra com ha tingut el suport per aprendre anglès de les empreses on ha treballat:

Begoña - *En mi primer año en banca me fui a la London School, a hacer una Summer School en finanzas, en 2001. Estuve ahí, volví y al año siguiente toda mi compañía...*

ET - *¿La Summer School estaba financiada o pagada por la empresa donde trabajabas?*

Begoña - *Yo pagaba la Summer School, pero ellos me mantenían el salario."*

ET - *Para ellos era una inversión.*

Begoña - *Sí, sí, sí. A raíz de eso he mantenido muchos contactos con amigos del extranjero.*

Com a gran empresa pública educativa, la Universitat Jaume I sí que té un programa de formació lingüística per als seus treballadors en el qual han participat diversos titulats. Piedad, però, treballadora en la Universitat, prefereix organitzar l'aprenentatge a la seua mida, fet que mostra la seua relativa autonomia (veg. 7.1, sobre l'[hàbitus emprenedor](#)) o la consciència sobre les necessitats més immediates.

Piedad - *Faig classes a vegades... però classes de conversa, perquè és el que m'interessa... Quan jo tinc temps... si jo tinc una reunió del comitè europeu el setembre, a meitat d'agost m'entrarà la paranoia que necessite aprendre anglès una altra vegada perquè arribaré allí i... no. Aleshores em fique els vídeos que toquen, a escoltar perquè se'm faci el ritme una altra vegada. A veure les persones que ens n'anem, anem a parlar en anglès ja, perquè escolta, en anglès macarrònic, però ens hem d'aclarir. Però clar, és una cosa així "a salto de mata", com que ja ve... Anem a repassar una altra vegada...*

9.2 Camp universitari i llengua anglesa

Alberto, Salvador, Jordi, Lucas, Rubén i Miguel comparteixen haver centrat la seua vida en el camp universitari, encara que estan en moments diferents de la seua carrera acadèmica. Es presenten tot seguit, de manera molt aproximada, els seus itineraris d'inserció amb la situació laboral en cada any després del final de la titulació. (Les columnes comencen, per tant, en 1996 per a Jordi i Salvador fins a 2003 per a Lucas).

Gràfic 68. Inserció laboral en el camp universitari

| | PSICOLOGIA Alberto | DRET Salvador | DIS. IND. Jordi | ENG. QUÍM. Rubén | ENG. QUÍM. Lucas | ENG. IND. Miguel |
|----------|----------------------------|---|----------------------------------|-------------------------|-------------------------|---------------------|
| | Titulació | | | | | |
| +1 any | Beca 3r cicle | Beca col·lab. | Estudis compl. | Empresa priv. | Beca doctorat | Beca UJI |
| +2 anys | Ajudant investigació | ▽ | Empresa priv. | Beca doctorat | ▽ | ▽ |
| +3 anys | Beca FPI | Beca FPI | Empresa priv. | ▽ | ▽ | ▽ |
| +4 anys | ▽ | ▽ | Empresa priv. | ▽ | Lectura tesi | Prof. ajudant |
| +5 anys | ▽ | ▽ | Empresa priv. | Beca investig. | ▽ | ▽ |
| +6 anys | ▽ | Fundació ext. | Prof. associat | ▽ | Prof. ajudant doctor | ▽ |
| +7 anys | ▽ | Bec. inv. doct. | ▽ | ▽ | Prof. contractat doctor | ▽ |
| +8 anys | Beca continuïtat | ▽ | ▽ | Lectura tesi | | Representant CIT |
| +9 anys | Lectura tesi | ▽ | ▽ | Prof. ajudant doctor | | Lectura tesi |
| +10 anys | Renovació beca continuïtat | Lectura tesi | Prof. associat + beca invest. | ▽ | | |
| +11 anys | | Contracte PIC postdoc. Prg. Pers. Inv. Contr. | Prof. associat + encàrrecs univ. | Prof. contractat doctor | | |
| +12 anys | Prof. contractat doctor | ▽ | ▽ | | | |
| +13 anys | | Prof. ajudant doctor | Prof. ajudant | | | |

Grup Titulats UJI 2000. Elaboració pròpia.

En tots els casos, per les mateixes característiques definitòries d'aquest itinerari, es tracta d'una inserció professional per aproximació successiva, segons la tipologia de Casal (1999): excepte Jordi, que comença treballant exclusivament en l'empresa privada, la resta de titulats comencen el seu itinerari com a acadèmics amb algun tipus de beca i van consolidant el seu futur laboral de manera progressiva.

Raquel, tot i centrar la seua activitat en el camp sanitari, comparteix moltes de les característiques de l'itinerari acadèmic, entre elles la lentitud en la consolidació de la situació professional en la majoria dels casos, fet que fa que afirme, més de sis anys després de la seua titulació:

Raquel – *Sí, primer [una beca] de la universitat, del 2000 al 2001, beca de col·laboració... associada a un projecte, coses amb un import... Vius a ta casa, jo no puc viure d'una altra manera.*

Per la seua part i a pesar de les seues incursions en el món laboral no qualificat, Lucas suposa l'itinerari acadèmic exacte i més curt, ja que no ha eixit de la universitat en cap moment: de la titulació a una beca; de la beca a professor progressivament consolidat.

Una volta més, el capital social contribueix en més d'un cas a accelerar la velocitat de la inserció o bé a assegurar-la i disminuir la incertesa.

Miguel – *Pues, mira, el director del proyecto [de final de carrera] es mi jefe actual. Cuando lo presenté, me comentó que había una beca de técnico superior, que me presentara, así que estuve con la beca y haciendo el doctorado en...*

Observem que, tot i situar-se en disciplines diferents (Psicologia, Dret, Disseny, Enginyeria Química o Industrial), els set titulats comparteixen en un grau divers, però elevat, el fet de necessitar el **capital incorporat de l'anglès**, perquè és una **eina central** per a la seua activitat en el camp científic.

Jordi (Disseny) – *En la investigación, per a la lectura de libros en inglés, a la millor pels articles, moltes voltes, si són congresos internacionales els has d'escriure en inglés; o com a mínim l'abstract, encara que siga un article nacional.*

Lucas (Enginyeria química) – *Llig a muntó, sí. Prácticamente tot el que escribo es en inglés. Parlar, en congresos i en estancias...".*

Cal recordar, però, com hem vist en el [mercat mundial dels usos de l'anglès](#), (apartat 3.2) que la intensitat d'ús de la llengua anglesa com a llengua vehicular en el camp científic no és uniforme en totes les àrees. En aquest projecte apareix, per exemple, l'ús de l'alemany en Dret i de l'italià en Disseny. A pesar de la relativa homogenietat que presenten els titulats entrevistats de les diverses àrees, cal observar que cap dels qui segueixen un itinerari acadèmic no pertany a les ciències socials que, tal com hem vist en la presentació del camp acadèmic, solen tenir objectes d'investigació més centrats en l'entorn immediat, en el qual la presència de la llengua anglesa pot ser més reduïda. En canvi, de manera similar als subcamps del Dret esmentats per Sánchez Cordero (2007; [veg. 2.3.4](#)), també la directora de la tesi va observar a Salvador que el seu objecte d'estudi no es podia tractar adequadament sense un bon coneixement de la llengua anglesa, ja que abordava aspectes de Dret internacional.

Pel que fa a la **inserció laboral** del professorat universitari, l'anglès forma part dels criteris de baremació per a la contractació del personal docent i investigador, fet que algun entrevistat esmenta de manera explícita:

Miguel (Enginyeria industrial) – *Tengo la plaza de ayudante. Yo no tuve beca FPI porque no había sacado una nota brillante en la carrera. Para sacarme la plaza necesitaba puntos, y algunos podían ser los del inglés, así que me apunté a Skills, con John, y me saqué el PET.*

ET - *¿Fuiste un poco a lo fácil, porque ya tenías un nivel bastante bueno, no?*

Miguel – *Sí, pero quería tener los puntos seguros, no jugármelos. Saqué 3 de los 5 puntos posibles.*

A pesar d'això, en aquest projecte apareix de manera prou més freqüent l'anglès com a **filtre informal**:

ET - *¿Podrías encontrar ejemplos, crees que el inglés te ha permitido acceder a cosas, a puestos donde sin él no estarías? ¿Has podido participar en la redacción de artículos o te han mandado a un curso porque sabías inglés, por delante de otra persona?*

Alberto (Psicologia) – *Creo que implícitamente, sí. El inglés es una herramienta, con el inglés sólo no consigues nada, pero con todos los conocimientos que te permite conseguir sí tienes un punto por delante.*

El filtre pot basar-se en una llengua diferent: en el cas del Dret, com hem vist, és l'alemany la llengua útil en molts casos:

Susana – *Aquí en concreto, en esta beca que yo tengo, creo que sí tiene importancia... Sí, aparte del currículum, cuando tuve la entrevista sí que me preguntó qué tal iba de idiomas, sobre todo hay que saber que el idioma prioritario es el alemán...*

ET – *En el momento de dar la beca, esto no fue un sine qua non, es decir, si no tienes esto, no te la damos, sino que se valoró.*

Susana – *Se valoró y me dijo que sería importante.*

Gema, també titulada en Dret, es va adonar, després d'acabar la carrera, del valor de les llengües en l'itinerari professional que intentava seguir. En el seu cas, tampoc no era precisament l'anglès la llengua amb un valor més alt, sinó que necessitava un altre capital lingüístic incorporat:

Gema - *Quan vaig acabar i vaig començar el doctorat sí que vaig veure que no és exigint però, bàsicament, és un requisit; que hi ha departaments que, si no parles alemany, és com si no fores res.*

Lucas fa una bona síntesi dels usos de l'anglès en el camp científic:

ET - *En la teua carrera..., com t'ha influït saber anglès? Se t'ha demanat algun títol, algun requisit alguna volta?*

Lucas – *Títol, no, però m'ha obert moltes portes perquè... et permet la formació. Una persona que no sap escriure anglès correctament, no pot escriure articles científics i, per tant, depèn sempre d'una altra que li ho faça. És una trava molt forta. Tens problemes en els congressos: si no tens bon nivell, evidentment no t'envien a un congrés. Si tu no eres capaç de defensar-te en anglès...*

Aquesta situació, en què no hi ha un filtre explícit, però el coneixement d'una llengua és un requisit implícit per a progressar, apareix repetidament en diversos àmbits de l'empresa privada i també en l'itinerari acadèmic. Entre totes les persones entrevistades, en dos casos la llengua exigida no és l'anglès.

A més d'eina de suport a la inserció laboral, l'anglès també apareix com a filtre en el **context administratiu universitari**:

Salvador - *Me di cuenta de que, en mi ámbito profesional, hay muchas ayudas y líneas de investigación para las que necesitas el inglés si quieres acceder a ellas... sobre todo de la UE. Yo he visto que el inglés es una barrera, que estas ayudas disponen de mucho dinero y que hay poca gente que las pide por la barrera del idioma. En cambio, las ayudas del Ministerio están muy solicitadas... Pero hay un programa europeo de ayudas a la investigación que tiene un volumen de millones de euros tremendo y que, simplemente por el hecho de no dominar el inglés no puedes acceder a ellos. Eso es un aliciente más. Además, hay más dinero para la contratación de personal. Si, por el simple hecho de no saber inglés...*

ET - *¿Si sabes inglés ya es relativamente fácil acceder a ese programa?*

Salvador – *Al menos solicitar ayudas. Ya sin eso no te puedes ni plantear solicitarlas.*

ET - *¿Es un programa muy bien dotado?*

Salvador – *Sí. Y si quieres desarrollar una carrera investigadora, en España hay una universidad y hay las posibilidades que hay, que son en mi caso pocas. Una posibilidad es poder acudir a algún otro centro europeo donde haya ayudas de la UE para poder contratar a personal investigador de otros países. En vez de cerrar puertas, hay que abrirlas.*

Fins i tot les persones que només han treballat de manera molt parcial en el camp científic observen la necessitat d'aquesta llengua des d'un primer moment i de manera molt central:

Marina – *¿Sabes para lo que sí que me hizo falta también? Yo empecé a trabajar en el verano, pero en octubre me llamó un profesor de la UJI para otra beca de la universidad, que era de investigación. Para esa investigación empecé a trabajar con él y lo primero que tenía que hacer era buscar información y documentación en internet. Allí sí que estaba todo en inglés. Me tuve que comprar un diccionario e ir mirando algunos vocablos. Aunque yo entendía un*

poco por encima, el significado de términos concretos sí que tenía que buscarlo, buscar artículos que se hubieran hecho antes sobre la investigación, artículos que se hubieran publicado anteriormente y estuvieran en internet, coger el abstract del artículo y guardarlo.

No acaba d'entendre's per què Marina va ser seleccionada per a la beca en qüestió, tenint en compte el seu baix nivell d'anglès. Sembla que els criteris de selecció per a moltes activitats complementàries a les tasques científiques (quasi sempre en forma de beques) serien qüestionables i se'n podria criticar la falta de claredat i transparència.

Com aquest, l'anglès apareix en diversos casos en què és necessari per a l'activitat **acadèmica i investigadora no professional**: Maribel (se li va despertar l'interès a partir del seu postgrau en mediació familiar i l'inici del doctorat) i més persones, tots els altres aprenents tardans que no pensen en la llengua anglesa fins després de la titulació, en enfrontar-se a estudis més especialitzats i a la investigació: Marina (postgrau en ajuda humanitària), Salvador (doctorat en dret...). Cal recordar també el cas de Gema: dels seus intents de situar-se professionalment en el camp acadèmic només li queda el premi extraordinari de doctorat. Els comentaris dels titulats permeten afirmar que, en totes les àrees, amb la possible excepció de l'enginyeria, durant els anys 90 no era necessària i només fins a cert punt complementària la llengua anglesa en la bibliografia utilitzada per superar una titulació de primer o segon cicle. L'anglès anava esdevenint necessari en la recerca més aprofundida del tercer cicle.

Manuel (Enginyeria Industrial) – *Jo, quan estava fent el projecte de final de carrera, el que veies que es movia, el que ens passaven, "anem a fer un poc de formació sobre el que siga", sí que estava tot en anglès.*

El mateix comenta Ramón i té relació amb el punt següent.

Ramón (Humanitats) – *Por lo único que me interesa es por el doctorado, porque me gustaría ir. Hay muy buenos hispanistas en el extranjero, concretamente en Gran Bretaña, y me apetece irme. Publican muy bien en inglés y me gustaría...*

9.3 La llengua anglesa en el camp educatiu

Com sabem, la universitat, com a institució encarregada del **nivell superior de l'educació formal**, forma part del camp educatiu, en el qual els dos agents centrals són el professorat i l'estudiantat. Per tant, el professorat universitari forma part d'aquest camp de manera total o parcial. Els professors associats en formen part totalment, perquè no s'espera d'ells investigació de cap tipus, sinó una dedicació exclusiva a la docència (ja que es contracten per l'aportació que poden fer des de la seua experiència professional). D'altra banda, també el professorat dels altres nivells d'ensenyament forma part del camp educatiu. Així, del grup d'entrevistats, són els professors universitaris (Rubén, Salvador, Alberto, Jordi, Míguel i Lucas; i sobretot els associats com María, Manuel o Jordi) i la professora d'ensenyament mitjà (Mónica) els qui aporten la seua experiència sobre el valor del capital de l'anglès en el camp educatiu. Observem, doncs, en quins moments de l'activitat professional dels docents apareix la llengua anglesa com un capital rellevant.

A diferència d'altres contextos sociogeogràfics ([veg. 3.2.2](#), sobre els mercats lingüístics al món), l'anglès no és central en l'activitat educativa, és a dir, en la **docència**, que es planteja en principi en les llengües oficials de l'entorn. Tanmateix, com hem vist ([veg. 4.4.1](#), sobre les llengües en el camp educatiu) sí que hi ha un pla d'impuls a la docència en anglès, amb el qual dos entrevistats no se senten massa relacionats.

Manuel – *Bé, no sé... A mi m'han enviat correus de l'Escola donant-te l'opció de donar classes en anglès, però...*
Per la seua part, Míguel constata el moment baix que es vivia l'any 2007:

ET – *Porque se dan algunas clases en inglés...*

Miguel – *No sé hasta qué punto. Al principio había muchas ganas, pero ahora cada vez menos... Ahora se da mucho menos en inglés. Se han dado unas cuantas, pero... Hubo mucha ilusión al principio, como todo, pero yo creo que se ha terminado.*

Tanmateix, per bé que la docència es fa en castellà o valencià, el contacte i la necessitat de la llengua anglesa arriba de la mà dels alumnes d'intercanvi, i provoca un problema si no es té un nivell adequat per comunicar-se:

María - *Luego, si tengo alumnos de intercambio, que me he encontrado... Lo que pasa es que con los italianos, gracias a Dios nos entendemos muy bien... Pero depende de la persona. Si los alumnos vienen como las dos chicas que vinieron, que eran americanas de intercambio, creo, la comunicación es más difícil. Tuve que enviar a un profesor de Erasmus que controlase, para hablar un poco con ellas, que comunicase y que hiciera un poco de intermediario... A una compañera mía le dije que tenía unas alumnas con las que no me podía expresar como yo quería. Le expliqué lo que les tenía que explicar y ya.*

La mobilitat d'estudiants fa que també Miguel i Rubén necessiten el capital incorporat de l'anglès en el seu treball quotidià, com a tutors d'intercanvi o en la relació amb alumnes estrangers.

Rubén - *Com a tutor d'intercanvi, per contactar les universitats de destinació, els coordinadors, tots els elements, per a llegir els plans d'estudi i totes les assignatures, també [el necessite]...*

Prèviament, la llengua anglesa és un mèrit en el procés de contractació, on té valor com a capital institucionalitzat, encara que, entre els entrevistats, només Miguel hi ha fet èmfasi, per la qual cosa assumim que no ha jugat un paper especialment rellevant per als altres (5% de la puntuació d'acord amb els barems establerts.

Des de la perspectiva dels **estudiants**, segons els titulats entrevistats la necessitat de l'anglès quedaria en principi limitada a la formació posterior al grau, i és prou diversa segons les àrees d'estudi implicades. Si, com en el cas de Marina, es fa un curs de postgrau sobre Especialització en Ajuda Humanitària Internacional des del qual es recomana l'assistència a un congrés internacional que té lloc a Castelló, l'observació que seria bo saber més anglès per aprofitar tots els continguts del postgrau és converteix en la percepció d'una necessitat immediata:

Marina – *Por el tema que te he comentado, el curso de postgrado. Nos hacen leer artículos en inglés también, pocos, pero alguno nos dan. Ahora, por ejemplo, hay un congreso de la ONU que hay que ir, sobre la paz, que resulta que es en inglés, aunque nos han dicho que hay traductores simultáneos en el congreso. La gente del curso ha dicho: "Si va a ser todo en inglés, ¿para qué vamos, si nadie se va a enterar?" Habrá traductores simultáneos y sí que podremos ir porque es asequible, pero el congreso es en inglés. Los ponentes, la mitad lo hace en inglés, la mitad son españoles.*

En canvi, Piedad va fer també un màster l'any 2001 sobre la seua especialitat i va arribar a conclusions molt clares en un sentit contrari:

Piedad –*La bibliografía, la donaven com allò: "té, ahí tens 50 pàgines". "Escolte, que 40 d'aquestes pàgines són en anglès. Vostè mai no parlarà d'aquests 40 llibres?" "Ab, no, de estos no. Yo hablaré de los 10 que están en castellano." Però sé que no [llegiràs la bibliografía en anglès]. No ningú ho farà. Donaven per fet que no ho fariem. Estic seguríssima. Les persones més interessades en el màster i, a més, persones molt punteres en els temes... Professors, professors. Estic segura que no sabien llegir-los... Ho recomanaven perquè els sonava, jo crec que alguna cosa haurien llegit, haurien escoltat persones en conferències i haurien entès que era important, que era interessant i*

que: "escolta, si t'ho lliges, molt millor". Però jo dubte que ells pogueren llegir-ho. Si jo ho llig, ho entenc i, a més, done per fet que és important, ho explique en una hora. En canvi, [deien]: "este artículo está en inglés". "Haremos éste, que está en castellano".

En aquest cas s'observa la deficiència del professorat, que hauria d'estar informat sobre els desenvolupaments de la disciplina en anglès i no ho pot fer per falta d'aquesta competència.

9.4 Llengua anglesa i activitats no remunerades

Entre les activitats que duen a terme els entrevistats no relacionades amb la seua vida acadèmica o professional, cal distingir de bon principi les que fan precisament per millorar o mantenir la seua competència en anglès, en les quals demostren per una part la seua consciència com a aprenents i, per l'altra, el fet que encara no es poden considerar aprenents competents els qui les fan (tenen un nivell B2 segons el MECR, veg. [2.1.3.3](#)). Són les **activitats de pràctica**, que en alguns casos tenen continuïtat:

Mónica – *Sí que li interessa [al meu home] i a vegades em diu: "escolta, a veure què diu, si em pots dir eixa frase, que vol dir això, parla'm una miqueta cada dia".*

ET – *I ho feu de veres?*

Mónica – *Sí, sí... a ell li agrada.*

En el cas de dues persones relacionades amb l'entorn de l'UJI, aquestes activitats formen part d'un plantejament global autònom (veg. l'hàbitus emprenedor en [l'apartat 7.1](#)) de l'aprenentatge amb el suport de l'oferta de la Universitat Jaume I, encara que de vegades la continuïtat és difícil per una falta de necessitat immediata i/o temps:

Salvador – *Me pondré las pilas, hablaré un día a la semana con mi pareja en inglés, escucharé, me iré a la biblioteca... Sobre todo cuando los dos íbamos a la Escuela, de manera muy puntual media horita una vez a la semana o en período de exámenes, si que lo hacíamos. De manera puntual. Incluso llegamos a hacer una reunión de amigos, una cena de noche en inglés. Pero hubo una y ya no más porque no nos salía lo de hablar en inglés, como hablamos siempre en castellano.*

En el cas de Salvador i també en el de Miguel, independentment del resultat, és la relació d'interès i compromís amb la parella (capital social) la que permet contribuir a l'aprenentatge lingüístic. Cal observar que es tracta de parelles joves estables sense fills, és a dir, el capital social disponible més pròxim i freqüent és l'altra persona, i per tant, probablement és molt útil per a l'aprenentatge compartit, encara que ens estem movent sempre en un entorn de possibilitat i no de necessitat. Les activitats de pràctica es fan més o menys freqüents segons l'hàbitus dels aprenents i només són complementàries per a millorar o mantenir el seu nivell de competència. Sobretot, no tenen un efecte immediat. De fet, els titulats que tenen necessitats immediates adopten altres fòrmules d'aprenentatge amb resultats més ràpids, com hem vist per a la seua vida professional en 9.1.2., [Empreses i formació en anglès](#).

Entre les persones amb un nivell més alt adquirit fins a l'adolescència i, per tant, de manera poc conscient i, sobretot, no voluntària o independent, sinó pels interessos familiars, les **activitats actuals no estan centrades en el capital lingüístic** a adquirir, sinó en altres tipus de capital cultural, social, econòmic o acadèmic que es vol mantenir o millorar.

ET – *A partir de esos años, ¿lo de mantener el inglés se ha dado como por supuesto o cómo lo has hecho?*

Eduardo – *Hasta entonces yo tenía el nivel y el resto ha sido de amigos que mantuve de cuando estuve en los Estados Unidos o amigos que he hecho fuera viajando o el tema de la música... Yo tenía un grupo y hacía las letras y ha ido siempre por ahí.*

La culminació del procés d'incorporació de la llengua anglesa es manifesta en el següent comentari de Lucas distingint entre l'anglès acadèmic i l'anglès per a viure:

Lucas – *Sí, perquè ara, en realitat... L'anglès, ara... Abans era un **objectiu**: havia de passar un examen, havia d'estudiar-lo. Ara és simplement un **mitjà** més de la meua vida laboral i personal. A més, viatge prou per gust i l'anglès, el gaste prou.*

En el cas de Begoña aquest aprenentatge ha estat una decisió personal més tardana i ha arribat a un nivell prou alt. Aleshores es combinen les dues perspectives de l'ús de la llengua com a pràctica i com a mitjà per accedir a informacions de diversos tipus.

Per la seua part, Ignacio i Alberto utilitzen la llengua anglesa com a mitjà per **adquirir capital social**, més enllà dels usos laborals i l'hàbitus instrumental (veg. 7.3.) que han conformat l'inici del seu aprenentatge:

ET - *¿Qué usos haces del inglés, además del académico?*

Alberto – *Pues yo creo que conocer gente, poder hablar con personas de todo el mundo. Eso es lo que saqué del intercambio y lo que me gusta hacer ahora. Voy a los cursos yo sólo precisamente para conocer a gente, para no encerrarme en mi grupo.*

El mateix hàbitus és segurament el que fa aprofitar primer i recordar després com a moment d'aprenentatge els contactes amb anglòfons a la província de Castelló:

Anabel – *Bé, amb els veïns d'allí, de la platja, que també són estrangers. Alguna vegada, si has de comentar alguna cosa, doncs mira, et defenses. Si et pregunten alguna cosa, per anar a algun lloc o el que siga, doncs mira... Pense que són belgues i això... Però bé, si ells en saben una miqueta i tu en saps una miqueta i veus que et defenses... algun dia saludar-se i si et pregunten pels autobusos o qualsevol cosa, per anar a algun lloc, els dones explicacions.*

El contacte es pot recordar de manera negativa quan es percep el nivell d'anglès com a insuficient per a la comunicació oral espontània, com en el cas de Marina quan dubta si entrar als pubs de Benidorm on els rètols són en anglès.

Però són els **viatges a l'estranger** els que la majoria d'entrevistats (vint-i-dos de les trenta persones) recorden com a moments d'ús de la llengua anglesa, que tenen un reconeixement o capital simbòlic decreixent segons el nivell de competència, hàbit de viatjar i altres oportunitats d'ús:

Susana – *El año pasado, por ejemplo, nos fuimos al Caribe y estuve frente a Venezuela, en el Gran Caimán, allí se habla solamente inglés. Realmente, no viajo mucho, pero, si alguna vez viajas, pues...*

ET - *¿Lo has vuelto a practicar?*

Susana – *Sí. [He ido] a París, por ejemplo. Yo de francés no tengo ni papa... En el tipo de sitios donde yo he ido, para ir a comprar un tique para subir a la torre Eiffel, para ir a un restaurante, para estas cosas, o en un hotel con los recepcionistas, lo controlas bien. A lo mejor con la gente de la calle [sería distinto].*

En aquests viatges a vegades es barreja la voluntat amb la necessitat: anar a països anglòfons per practicar, enlloc de triar altres destinacions turístiques.

Alberto – *Ahora, cuando hablo con mis amigos de [toda la vida] y decidimos qué cosas queremos hacer, yo siempre les digo "salir de España, yo ya traduciré", y van ellos y proponen ir a Cuba o a Venezuela. No es eso.*

Per a Jordi, és evident que els viatges comporten l'ús de l'anglès:

ET – *Des del 2000, que vas tornar d'Irlanda al cap de tres mesos... què has fet en anglès?*

Jordi - *Doncs no he fet res especialment. Simplement viatjar, i quan viatges, el parles.*

Però aquesta evidència no és compartida per alguns altres entrevistats que utilitzen els seus companys de viatge com a traductors, en un dels usos negatius del capital social per a l'ús de la llengua anglesa que hem observat:

Manuel – *Sí, jo vaig estudiar fins als 19 anys molt, prou, però després ni tan sols no me n'he anat tres mesos a viure allí, no l'he pogut practicar. Un parell de vegades de vacances uns quants dies, però anava amb uns familiars que feien de traductors.*

Pel que fa a Piedad, l'ús de la llengua anglesa en el camp dels intercanvis científicotècnics és el que l'ha fet adonar de la seua importància. En canvi, no valora en cap sentit la dificultat de les interaccions en el camp turístic. La seua postura és oposada a la de Maribel que, amb un nivell inferior, aspira precisament a utilitzar l'anglès en els viatges.

ET – *¿Para ti, qué es lo que más...?*

Maribel – *Sí, si lo puedo utilizar para viajar, realmente es lo que más me interesa.*

ET – *¿Lo has usado ya, has ido...?*

Maribel – *Este verano. Anteriormente he salido al extranjero, pero no lo he usado nunca, porque siempre íbamos un grupo de personas donde alguien siempre sabía más inglés y no, al final no haces nada. Hablar, nada.*

L'ús de l'anglès en els diferents camps ens portaria a abordar les característiques de la competència necessària en cadascun d'ells, fet que ha estat un centre d'atenció constant dels treballs sobre competències lingüístiques ([veg. 2.1.3.2](#)).

Pel que fa a les **aficions i activitats de temps lliure** més habituals, algunes són a mig camí entre la pràctica lingüística i l'oci:

Raquel – *I després música, escoltar en anglès... Això sí que m'agrada, traure'm les lletres i saber què diu la cançó...*

Observem la diferència entre aquest plantejament i el que acabem de veure d'Eduardo, persona amb un nivell de competència més alt i un volum general de capitals més elevat.

El mateix pot passar amb internet, que es mou entre l'obligació professional i una activitat lúdica.

Blanca – *Sí, yo que sé, a lo mejor me da por mirar un coche, a lo mejor miro páginas de coches. Yo que sé qué decirte... Si me hace falta un libro, siempre por internet también he buscado dónde lo puedo encontrar.*

Marina, per la seua part, ha experimentat la limitació dels seus coneixements en anglès intentant col·laborar amb una ONG:

Marina – *Estoy pensando, mira... En Amnistía Internacional, las cartas que se mandan cuando eres voluntario para la liberación de presos y todo eso, te piden que las envíes en inglés. En inglés y, si no es posible, en tu propio idioma, pero si tu mandas una carta en español, yo que sé, a Nepal... si puede ser en inglés, mejor. No he escrito ninguna todavía por eso.*

I Alberto ha utilitzat els seus coneixements amb una finalitat metalingüística i de reforç del capital social en fer classes particulars de manera desinteressada. En tots els casos, l'ús de l'anglès respon a l'existència del capital lingüístic mínim i del capital social i simbòlic que motiven i no aparten de la comunicació lingüística en aquesta llengua.

10 Trajectòries

Observem en aquest apartat l'evolució al llarg del temps dels capitals dels titulats que, en el seu sentit més global, ens porten a identificar les trajectòries descrites per Pierre Bourdieu. Com hem vist en [l'apartat 2.6](#), aquestes trajectòries poden ser modals, ascendents o descendents.

Comencem, però, centrant-nos en aspectes relacionats amb camps més concrets. Pel que fa als **itineraris educatius**, com vèiem en començar l'anàlisi de les dades, tots els entrevistats comparteixen la titulació universitària en una universitat pública i un itinerari educatiu relativament lineal, en alguns casos allargassat en el temps. Si incloem l'adquisició de l'anglès com a part d'aquest itinerari, comprovem que, en les generacions nascudes a finals dels anys 70, només en algun grup social amb molt capital cultural i capital cultural globalitzat hi havia la percepció des dels pares que era important aprendre aquesta llengua. En general, encara que la família tinguera un alt volum de capital, es preocupava per oferir bona formació complementària als fills, però no específicament centrada en l'anglès. Com més baixa el volum de capital d'origen, més trobem titulats que són aprenents tardans, és a dir, que s'han dedicat a l'anglès sense cap influència familiar, per voluntat pròpia i perquè ells l'han arribat a considerar necessari en algun moment de la seua vida, probablement per un hàbitus instrumental relacionat amb el seu desenvolupament professional ([veg. 7.3](#)).

Com hem vist en abordar les estratègies d'aprenentatge d'anglès ([veg. 8.1](#)), els itineraris d'adquisició es poden basar en diferents criteris i seguir estratègies primerenques (familiars) o tardanes, independents o dependents del context (és a dir, basades en el capital simbòlic o bé en la possible reconversió del capital lingüístic en capital econòmic o cultural) i comunicatives o credencialistes (quan es persegueix el capital incorporat o bé es dona prioritat al capital institucionalitzat). Les estratègies es poden aplicar de manera orientada i anar evolucionant durant la vida dels aprenents. La percepció del resultat de les estratègies¹³⁰ per part d'ells mateixos pot portar a un **itinerari d'èxit**, quan els objectius de l'aprenentatge es consideren assolits; o bé a un itinerari de fracàs, que es pot qualificar com a erràtic. En el primer cas, els itineraris paradigmàtics d'èxit comencen des de xiquets amb un aprenentatge natural repetit en un país anglòfon (cas dels aprenents de famílies amb més capital cultural) o bé un hàbitus expressiu (expressat únicament ens els ensenyaments d'educació formal i règim general) que després es va instrumentalitzant, com en el cas de Gema o de Rubén.

En canvi, Carmen és un exemple **d'itinerari erràtic**, perquè el seu aprenentatge no ha seguit un fil orientatiu i lamenta la falta de nivell aconseguit. L'aprenentatge de Carmen és prou vacil·lant, ja que comença amb una estada en país anglòfon i continua anys després amb formació en anglès a l'empresa sense cap pressió directa per l'ús de la llengua. La falta de necessitat immediata de l'anglès en el seu camp professional ha estat segurament un factor determinant, juntament amb un capital simbòlic dèbil en més d'un sentit. L'itinerari d'aprenentatge de Raquel és similar, ja que és l'acumulació de diverses fases sense lligam i amb llargues separacions en el temps. Raquel combina l'aprenentatge formal, no formal (en dos moments diferents) i natural (també en dues èpoques de la seua vida), però la seua valoració global és la següent:

Raquel – *De fet, és una espineta, això de l'anglès. Tota la vida estic estudiant anglès i no sé anglès...*

¹³⁰ Cal observar que l'itinerari dels aprenents tardans és massa curt en alguns casos per a qualificar-lo d'èxit o fracàs, ja que està en ple procés de creixement. Maribel, Marina, María, Javier o Patricia formen part d'aquest grup.

El baix capital simbòlic de Raquel impedeix accedir amb netedat al seu capital incorporat i és segur que ha afectat negativament el mateix procés d'aprenentatge. Caldria esbrinar els orígens d'aquest baix capital, dels quals només coneixem una mala experiència en època adolescent.

També Sandra es pot considerar exemple d'un itinerari de poc èxit, sobretot per la valoració que fa ella mateixa del seu aprenentatge: per bé que passar d'una acadèmia a l'EOI (tenint en compte que cal tenir 14 anys per accedir-hi) i fer després un Erasmus no té perquè ser erràtic, és segur que la seua percepció de l'itinerari com a totalment deslligat i no conduent a cap èxit d'aprenentatge fa que s'haja de considerar com a tal. Del seu pas per un centre privat recorda:

Sandra – *Era un poco refuerzo de la escuela. Creo que también fui, no sé si fue durante BUP y COU o ya durante la universidad, a la Escuela Oficial, me parece. Todo eso para nada, porque mi nivel de inglés no mejoró mucho, pero bueno...*

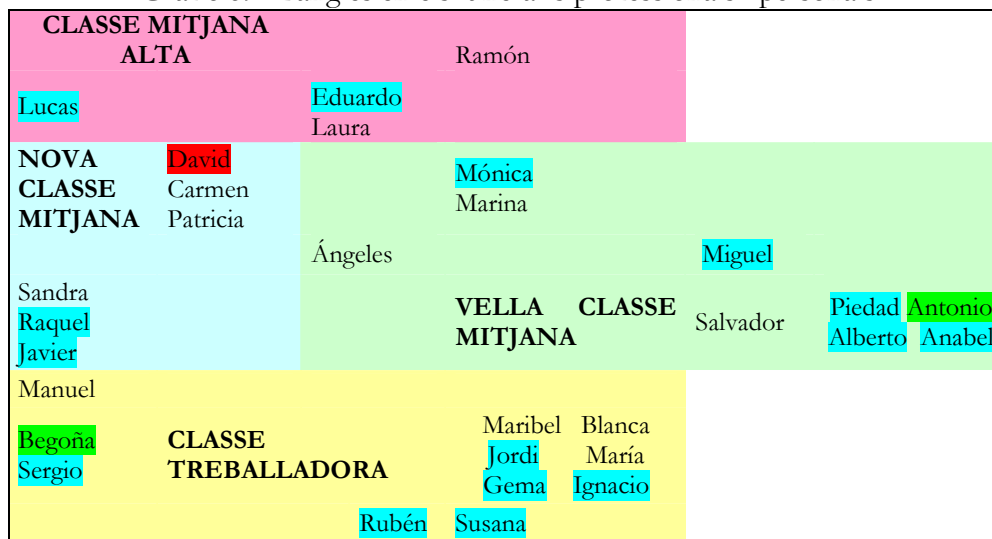
ET – *¿No fuiste a Holanda?*

Sandra – *Sí, y aprendí más italiano que inglés, pero mira... Lo que pasa es que se olvida mucho.*

Els itineraris erràtics, característics de les classes mitjanes, no semblen tenir cap conseqüència negativa (professional o personal) fora del context d'una entrevista en què cal interrogar-se sobre el nivell que es té d'anglès, però manifesten un baix capital simbòlic que pot afectar el procés d'aprenentatge posterior.

En tots els casos, és interessant observar quina diferència marca l'adquisició de l'anglès en els itineraris dels titulats: provoca un canvi d'hàbitus, de local a global, i aquest fet marca un canvi qualitatiu de l'itinerari o bé se suma als capitals aconseguits i ajuda a consolidar l'evolució laboral prevista?

Gràfic 69. L'anglès en els itineraris professionals i personals



Valor **sumatiu** als capitals. **Canvi** d'hàbitus. Valor **negatiu**.

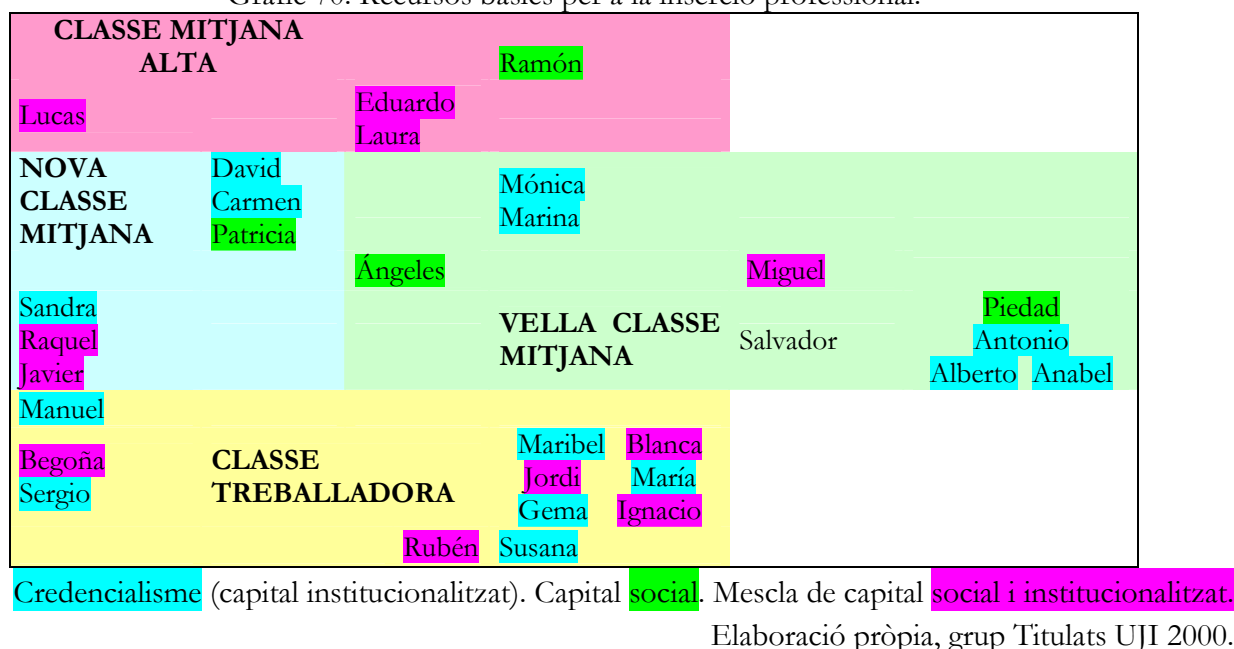
Elaboració pròpia, grup Titulats UJI 2000.

Si en la gran majoria de casos l'anglès actua com a capital incorporat que se suma a la titulació universitària i a altres qualificacions per contribuir a la consolidació professional, en dues persones provoca canvis personals que poden anar més enllà del camp professional. En el cas de Begoña, l'ampliació de perspectives que li ofereix és a punt de provocar canvis fonamentals en la seua vida: quedar-se a viure a l'estranger. És la influència de la família la que fa que segueixca un itinerari centrat a Castelló. En el cas d'Antonio, la seua experiència a Irlanda té conseqüències per a la seua vocació artística (comença

a cantar en anglès), que no semblen, però, repercutir en la seua vida professional posterior. És David, en canvi, el que mostra que l'experiència en el món anglòfon pot dificultar i allargar la inserció professional qualificada.

Considerem en segon lloc els itineraris d'**inserció professional**. Per bé que hem abordat ja el paper de la llengua anglesa de manera agrupada en aquests itineraris (veg. 9.1.1.1), sembla adequat oferir també una visió diacrònica dels itineraris de les persones objecte d'aquest estudi. Des d'aquesta visió es poden distingir els itineraris que utilitzen exclusivament el capital institucionalitzat o credencialistes d'aquells que utilitzen el capital social com a recurs bàsic. Per bé que tots els itineraris parteixen del capital institucionalitzat per aconseguir ocupacions qualificades, l'ús del capital social és prou freqüent i, en alguns casos, la base per a trobar l'ocupació. El següent quadre no permet associar estratègies a grups concrets, però (com hem vist en l'[apartat 6.2.2](#)) sí que permet observar la importància del capital social en tot l'espai social que s'observa.

Gràfic 70. Recursos bàsics per a la inserció professional.



Si intentem classificar els itineraris d'acord amb els models proposats per Casal (veg. 2.3.3), recordem que són els **d'aproximació successiva** els que defineixen la gran majoria de persones d'aquest grup, fins al punt que la inserció professional de diverses d'elles s'ha consolidat entre la primera i la segona entrevista en els casos en què n'hi ha hagut dues. És a dir, en aquests casos, Susana, Raquel, Sergio i Gema arriben a l'estabilitat desitjada entre cinc i vuit anys després d'acabar la titulació universitària. En concret, dos itineraris que han començat en el camp acadèmic amb beques predoctorals han patit una interrupció brusca de la qual les dues titulades han eixit amb èxit, en el cas de Gema cap a l'empresa pública utilitzant diverses formes de capital institucionalitzat, entre elles l'anglès, i en el de Susana també cap a una empresa semipública en què es realitzen les pràctiques d'un màster i són, per tant el capital cultural incorporat (no de llengua anglesa) i el social els que fan d'impulsors del canvi.

Són també casos d'aproximació successiva els de Maribel, Marina, Patricia, David, Antonio, Laura, Sergio, Ángeles o Jordi. En el cas d'Ángeles i en el de Laura, hi ha una fase d'autoocupació, fenomen rar

entre els entrevistats. En el cas de Jordi, hi ha un canvi progressiu des de l'empresa privada al camp acadèmic. Quant a Sergio o Antonio, els canvis de camp professional (de la cuina a l'administració d'empreses, de l'arqueologia a la música) allarguen encara la consolidació de la inserció, però sembla que els titulats controlen en tot moment el procés gràcies a capitals simbòlics que no queden precisats. L'itinerari acadèmic és també quasi per definició un itinerari d'aproximació successiva, en el qual es pot anar més o menys ràpid d'acord amb múltiples factors com l'àrea d'estudis, la situació del departament en què es treballa o la situació de la plantilla universitària del moment: aquest és el cas de Rubén, Salvador, Alberto, Miguel o Piedad.

En un cas concret (el de Lucas), l'itinerari és tan ràpid que quasi es pot considerar d'**èxit precoç**, situació relativament freqüent en el moment i camps que estem observant, on pesa per exemple el fet que la Universitat era prou recent i eixien les primeres promocions de titulacions molt adaptades a les necessitats de les empreses de la zona, que buscaven sobretot el capital institucionalitzat que la Universitat oferia. Per això la situació dels titulats que comencen a treballar en empreses privades és sovint d'ocupació qualificada i contracte estable a partir del mateix moment de la titulació. Aquest és el cas de Mónica, però també de Javier, Blanca, Begoña Manuel, María, Ignacio, Anabel o Eduardo. En tots aquests casos, la conversió del capital institucionalitzat en capital econòmic és directa.

D'altra banda, només una de les persones entrevistades segueix un camí d'**adscripció familiar** en poder-li oferir aquest entorn una ocupació qualificada, ja que Ramón, després d'un primer intent que no acaba de portar a bon terme i una carrera resultat d'una tria vocacional, es decideix finalment pels estudis que el portaran a la inserció familiar directa.

En general, tant els itineraris d'aproximació successiva (fins i tot si pot arribar a ser molt llarga) com, molt especialment els d'èxit precoç, pertanyen encara a les **trajectòries lineals** establertes pels estudis europeus sobre itineraris fins a la dècada dels 90. Per bé que el nostre projecte no considerava dades sobre la situació familiar dels titulats, la gran majoria d'ells s'han independitzat de la família al final dels seus estudis acadèmics o pocs anys després, quan la seua situació econòmica els ho ha permès. Per tant, potser només Antonio, que ha triat un itinerari artístic almenys en una època de la seua vida, respondria a l'afirmació que "és possible ser alhora estudiant, tenir responsabilitats familiars, tenir una ocupació, estar buscant una feina i estar vivint amb els pares" (Du Bois-Reymond i López, 2003: 20).

Si abordem les **trajectòries socials** en general, hem d'observar quines de les persones titulades tenen trajectòries de reproducció i quines són de reclassament ascendent o descendent. En aquest sentit, la dificultat és gran per l'augment general del capital institucionalitzat a Espanya a partir de la segona part del S. XX, per la qual cosa ens caldrà veure si els augments de capital cultural de pares a fills són fenòmens d'ascens social o de simple trasllació. D'acord amb la classificació d'Echeverría ([veg. 4.1.2](#)), es tracta d'observar si en aquest període posterior a 1991 els titulats activen els recursos científic-tècnics de què disposen per a produir un reclassament.

Pel que fa a les trajectòries generals, podem utilitzar per al nostre estudi la classificació emprada en el treball de Martínez i Marín 2011 ([veg. 4.1.2](#)) i observar com l'ascens que ells assenyalen per a Catalunya és encara més clar en el nostre cas, fet molt previsible entre titulats universitaris que han estat seleccionats, entre altres motius, a causa de l'adequació entre la seua ocupació i el títol universitari de què disposen ([veg. 5.1.5](#), sobre la relació entre el grup seleccionat i l'estructura social). Així, quasi tots els titulats es poden qualificar com a professionals superiors: 1 advocat, 6 professors universitaris, 12 tècnics superiors de molt diverses especialitats, 2 professores de secundària, 1 cap d'administració o director financer, 1 tècnica

d'orientació laboral, 2 comptables, 1 professora ensenyaments especialitzats, 1 educadora i 1 auditora. Tots ells han estat contractats amb el seu títol universitari com a requisit, encara que és cert que les condicions laborals d'alguns d'ells fan pensar en una certa sobrequalificació (que hem volgut reflectir amb un parèntesi).

Taula 66. Mobilitat social Grup Titulats UJI 2000.

| Classe d'origen ▶ Posició entrevistats ▼ | I | II | IV | V | III | VI | VII |
|---|-------|--|---|---------------------|---|----------------------------|-------|
| I | | | | | | | |
| II | Ramón | Lucas Eduardo Laura (David) Carmen | Mónica Marina Ignacio María Jordi (Blanca) Salvador Alberto (Antonio) Piedad Miguel | (Sergio) Ángeles | Gema Maribel Raquel Sandra Javier | Manuel Susana Begoña | Rubén |
| IV | | | | | | | |
| V | | Patricia | | Anabel | | | |
| III | | | | | | | |
| VI | | | | | | | |
| VII | | | | | | | |

Adaptació de les taules de Martínez i Marín 2011 al grup Titulats UJI 2000. Elaboració pròpia.

D'acord amb la classificació d'ocupacions utilitzada per Martínez i Marín¹³¹, la gran majoria de pares de les persones entrevistades per a aquest treball pertanyia a la petita burgesia, és a dir, als empresaris amb menys de 10 empleats o al grup de professionals autònoms, mentre que el total del grup pertany, entre 5 i 8 anys després de la seua titulació, al grup de professionals superiors, excepte Anabel i Patricia, que tenen un càrrec tècnic intermedi.

És clar, d'un costat, que les trajectòries ascendents pel que fa al capital educatiu entre els titulats i els seus pares formen part de l'expansió educativa general i indiquen un moviment de trasllació més que de mobilitat social ascendent. En canvi, el fet que les persones objecte d'aquest estudi tinguen una ocupació adequada al seu títol universitari sí que indicaria una mobilitat social ascendent i aniria en el mateix sentit que les conclusions positives de l'estudi de Martínez i Marín sobre l'estructura social catalana. El quadre permet observar, doncs, la importància del capital cultural institucionalitzat i, d'altra banda, la tendència molt dominant a l'assalarització ja presentada en l'anàlisi del camp empresarial. D'altra banda, el quadre no permet veure com la consecució del lloc de treball adequat al nivell educatiu, com a professionals superiors amb un contracte fix, és resultat d'un itinerari d'aproximació successiva que pot arribar a més de deu anys de durada en alguns casos.

Pel que fa a la relació entre les **trajectòries** realitzades i el **rol** que la **llengua anglesa** hi ha pogut jugar, s'observen diferències significatives entre els titulats. Dos casos paradigmàtics són Lucas i Begoña. En tots dos, l'anglès ha contribuït com a capital rellevant per a la trajectòria ascendent. En el cas de Lucas, aquest capital ha format part de l'estratègia de reproducció familiar, mentre que en l'altre són una sèrie de

¹³¹ Que segueix al seu torn l'esquema EGP/CASMIN d'Erikson i Goldthorpe a *The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies* (1993), ja que és l'estàndard de classificació de classes socials que facilita la comparació internacional. Aquesta classificació és lleugerament diferent de l'utilitzada en el present treball, tal com es presenta a 5.1.5.

factors posteriors (començant per un bon professor de Primària que possibilita una estada curta a Anglaterra) els que "afegeixen" el capital lingüístic com a capital disponible i contribueixen de manera encara més significativa a l'ascens social. En moltes altres persones, en canvi (sobretot les que treballen en el sector quinari, en serveis personals bàsics), la competència en anglès no juga cap paper en l'itinerari laboral, encara que sí que ajuda a qualificar qui la té com a persona globalitzada, capaç de moure's, progressar i escollir l'indret on es troba, tal com afirmava Bauman (2001). Laura o Ángeles no han utilitzat l'anglès per a les seues carreres professionals, però aquest capital complementari suposa un element de distinció i d'accés a informacions de què altres no disposen.

En aquest sentit, si tenim en compte per un costat els grups socials de partida i per l'altre l'hàbitus més local o més global i l'itinerari professional realitzat, podríem distingir entre els titulats que s'acostarien més a una persona **global prototípica**, que han començat a aprendre anglès des d'un hàbitus més expressiu, i els titulats que són més aviat **locals globalitzats**, que han fet l'aprenentatge més tardà i des d'un plantejament instrumental, que poden tenir unes competències més baixes i menys segures, i per als quals els elements globals de la seua vida són més complementaris que essencials. Entre aquests, n'hi ha que han basat quasi tota la seua adquisició en l'ensenyament formal i no formal partint d'una adaptació màxima a aquest ensenyament, mentre que altres han fet un aprenentatge natural en entorn anglòfon des d'aquesta instrumentalitat. La seua valoració dels viatges i estades dutes a terme, però, és del tot pràctica; es planteja com un moment concret de la pròpia evolució, amb un principi i un final, mentre que per als globalitzats els viatges formen part de la seua manera de ser i del seu estil de vida.

11 Conclusions

Reprenem en aquest punt les hipòtesis proposades i considerem si han quedat contrastades i les dades ens permeten observar-ne noves dimensions. Abans, però, segurament és bona idea recordar que el perfil de persona que buscàvem ens ha portat a la constitució d'un **grup** certament **privilegiat**, a pesar de les diferències internes que veurem tot seguit.

Així, les dades generals sobre persones de la mateixa edat i fins i tot amb estudis universitaris remarquen dificultats en la inserció laboral en l'època que tractem, amb un temps mitjà d'inserció d'11,6 mesos, una adequació que no es compleix en uns percentatges que van del 42% (continguts) al 36% (nivell de formació) i una contractació temporal que afecta quatre cinquenes parts dels assalariats (Aparici, 2004: 558ss¹³²). En canvi, els mateixos requisits per a la construcció de la població sobre la qual es basa el nostre treball van fer que es tractara d'un grup no representatiu de la població general: en el nostre cas tenir una ocupació qualificada era un requisit previ (que finalment no van complir dos entrevistats), no hi ha cap cas de contracte temporal (encara que vuit persones no havien acabat en el moment de l'entrevista un procés de llarga aproximació a la seua estabilitat laboral) i el temps d'inserció laboral varia entre la immediatesa en dotze casos i els dotze anys necessaris en un cas d'itinerari acadèmic. Es tractava d'observar l'aprenentatge i usos de la llengua anglesa i algunes premisses inicials¹³³ van crear restriccions d'entrada.

A l'hora de contrastar les hipòtesis, sorgides elles mateixes de la contrastació entre l'experiència professional i la lectura de textos científics i periodístics, calia procedir a l'anàlisi de les dades de què disposàvem localitzant els indicadors més exactes. En la majoria de casos, ha estat l'observació atenta i guiada de les mateixes dades la que ha conduït cap als indicadors rellevants. En altres, debats habituals entre especialistes han obligat a qüestionar les dades per intentar obtenir-ne alguna resposta. Si bé tots els indicadors han aportat informació, alguns d'ells no han estat rellevants per mostrar diferències significatives entre grups socials. Altres, en canvi, han mostrat clares diferències no previstes en cap plantejament inicial. Es presenten tot seguit els resultats més significatius.

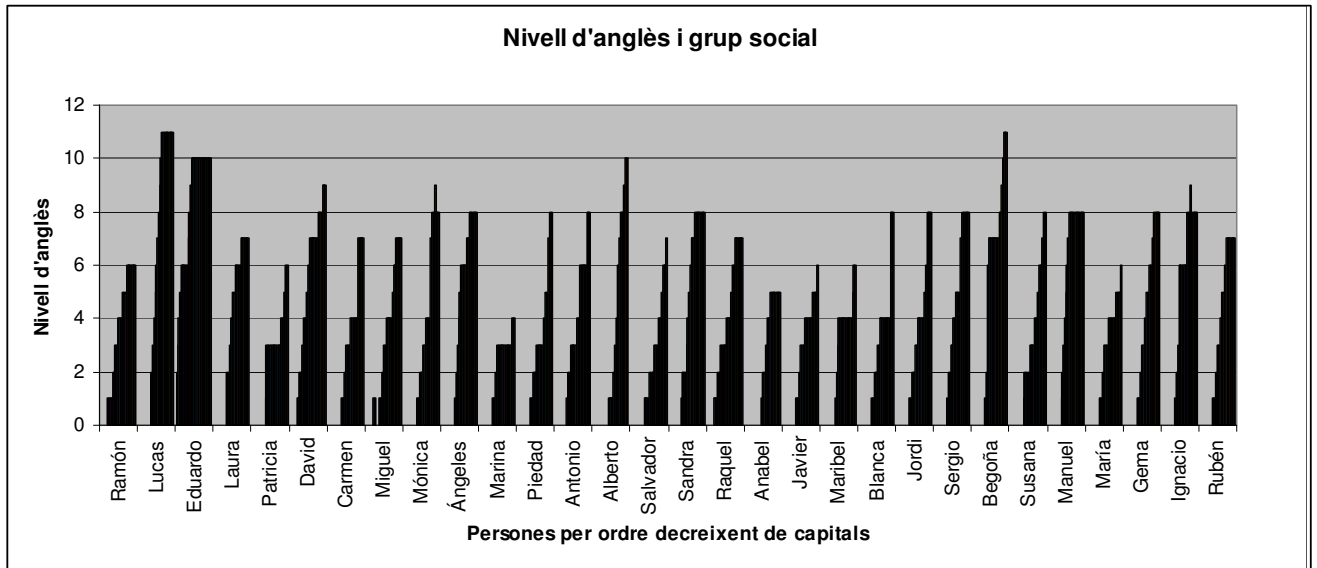
Pel que fa als **capitals** i a la posició de la llengua anglesa com a capital cultural, hipotetitzàvem que les estructures de capital dels diversos grups socials són rellevants per aprendre anglès: tant el capital cultural heretat com el capital escolar adquirit, però també el capital social i el capital simbòlic es relacionen positivament amb l'aprenentatge de la llengua anglesa (Hipòtesi 1).

En aquest sentit, ens cal començar remarcant que, en el lloc i època en què el nostre grup de titulats eren xiquets o adolescents (la Plana de Castelló, anys 1980), la llengua anglesa només significava un capital prou important per constituir un objectiu en grups molt minoritaris amb un alt capital cultural de partida i un hàbitus global. És a dir, a diferència d'altres zones i èpoques, l'anglès no es convertia en un capital significatiu, sinó prou complementari. Observant el següent gràfic, ordenat d'esquerra a dreta en ordre decreixent de capitals disponibles (grup social d'origen), ens adonem que no hi ha unes diferències clares entre grups socials pel que fa a l'assoliment de nivells de competència més alts, entre altres coses perquè la bidimensionalitat del quadre no permet reflectir la composició dels capitals de cadascú ni les diferències en l'evolució al llarg del temps.

¹³² L'estudi d'Aparici et al. (2004) aborda titulats de les universitats valencianes entre 1992 i 1999. El treball de camp es va dur a terme l'any 2000. El present projecte se centra en titulats al voltant de l'any 2000 (entre 1996 i 2003) i el treball de camp es va dur a terme durant dos anys, entre 2005 i 2007. Tots dos tenen en compte un interval de diversos anys en el procés d'inserció laboral.

¹³³ Raonades en la presentació del treball de camp, veg. 6.1.4.

Gràfic 71. Nivell d'anglès i grup social



Nivell d'anglès segons el MECR: A1= 2, A2= 4, B1= 6, B2= 8, C1= 10, C2= 12. veg. Taula 1
La gruixària de les columnes de cada persona reflecteix l'evolució del nivell d'anglès al llarg dels anys.
Elaboració pròpia, Grup Titulats UJI 2000

Si les trenta persones entrevistades tenen uns nivells finals d'anglès no directament relacionables amb el seu grup social d'origen, és a dir, si els capitals d'origen no han tingut influència sobre **quant** anglès sap cadascú, ens caldrà buscar la relació entre la manera **com** s'ha arribat al capital de la llengua anglesa i l'origen familiar de les persones. En aquest sentit, comprovem com la gruixària de les columnes presenta prou diferències, des d'Eduardo, que arriba a una edat molt primerenca a un nivell prou alt fins a Alberto, que arriba al mateix nivell, però amb un aprenentatge molt més tardà. És diferent, per exemple, haver anar a una escola concertada en què s'oferia l'anglès com a extraescolar a partir dels set anys d'haver començat l'ensenyament a l'edat obligatòria prevista, els dotze anys. Encara és més destacable haver començat a aprendre l'anglès a casa directament de la mare, que disposava d'aquest capital per a transmetre'l directament. El tipus d'aprenentatge pot remetre a metodologies diferents, més o menys reeixides, que només podem valorar a partir del capital simbòlic dels entrevistats.

En canvi, és directament observable **quan** comença l'aprenentatge, que sol començar **abans** en els grups amb més capitals, sobretot si disposen d'un alt capital cultural, i encara més si disposen del capital d'alguna llengua estrangera, cas en què també es començarà prompte amb un aprenentatge natural o informal, centrat en el capital incorporat i a partir d'un hàbitus expressiu. Són aquests grups els que atorguen, per les seues experiències, un alt capital simbòlic a l'anglès, és a dir, un reconeixement que els farà dedicar temps i diners perquè els fills adquirisquen aquest capital lingüístic, ja que (amb una sola excepció) no en poden fer una transmissió directa. Per a aquesta adquisició serà útil el capital social acumulat, ja que permetrà identificar, en un mercat poc transparent, els mitjans més efectius per a assolir-la.

La percepció de la utilitat d'aquest capital a priori és una de les característiques que distingeix les famílies amb més capitals de les famílies de classe més baixa. En aquest cas, el cicle serà diferent: la percepció arriba més tard, en un moment en què hi ha menys temps disponible i en què la necessitat pot ser immediata.

En general i pel que fa al capital cultural, fent una ullada als diversos gràfics que relacionen en l'espai social els titulats d'aquest projecte amb els indicadors que correlacionen positivament amb l'aprenentatge de l'anglès, és fàcil observar (per exemple en els gràfics 55 i 64) que és precisament aquest tipus de capital el que marca diferències significatives. Aquest fet, juntament amb l'expansió del sistema educatiu, fa pensar que és probable que l'afirmació de José Luis Aranguren sobre la seua poca importància, feta els anys 70, es pugui qüestionar en l'actualitat (veg. pàg. 136).

En les classes mitjanes en què el capital cultural no és tan alt, l'inici de l'aprenentatge es fa en l'educació no formal, com a resultat d'una criança dirigida. Aquest aprenentatge sol tenir resultats més positius quan les famílies (o, més endavant, els joves mateixos) disposen d'un **capital social** que els ajuda a triar vies complementàries amb un criteri sòlid. Més endavant, és el capital social aconseguit en les relacions amb anglòfons el que permet mantenir la competència en anglès. El capital social d'origen pot actuar com a suport però també pot bloquejar l'aprenentatge buscat.

En els grups socials baixos, l'aprenentatge té lloc en els sistemes educatius formals de règim especial i general; el de règim especial es valora sobretot perquè porta a un capital institucionalitzat prou reconegut gairebé sense cost econòmic. El capital simbòlic de l'educació formal de règim general és tan baix que quasi ningú no compta aprendre anglès de veritat mitjançant aquesta via, la més igualitària. Resulta, per tant, una excepció que aquesta via siga el fonament de l'aprenentatge posterior que condueix a una competència més alta.

En la gran majoria de casos, els aprenents tardans (que ja han esgotat la via de l'educació formal general), no s'accontenten amb l'assistència a l'Escola Oficial d'Idiomes (l'altra via de l'educació formal) i trien altres vies que són més efectives si es disposa del capital econòmic (o bé anant a un curs de formació subvencionat per l'empresa o havent pogut aconseguir un contracte de treball abans de l'eixida de Castelló quan es va a treballar a l'estranger, per exemple), social i simbòlic necessari.

En cap cas en el grup de persones entrevistades s'ha identificat una oposició al paper actual de la llengua anglesa, identificada com a llengua franca però no com a llengua dominant pel total del grup. Es disposa en general d'un **capital simbòlic** positiu encara que, com hem vist, el desconeixement del possible valor de la llengua anglesa per part de la gran majoria de famílies ha fet que no es fera un èmfasi especial ni dirigit per al seu aprenentatge. L'origen del reconeixement cap a la llengua anglesa es basa en els moments en què s'ha necessitat o ha estat útil en alguna circumstància personal o professional. En els mateixos entrevistats i per la mateixa constitució del grup, per bé que en diversos casos no hi ha hagut una necessitat absoluta, totes les persones han tingut contacte amb anglòfons en algun viatge (potser el viatge de noces) o alguna activitat lúdica (cerca d'informació per internet) o laboral. Aquest és amb tota probabilitat un canvi important respecte de la generació anterior. Més d'una vegada l'anglès s'ha convertit en una eina fonamental en viatges a l'estranger, acadèmics o vitals, molt relacionats amb l'etapa de joventut que es viu, entre el final dels estudis universitaris i la inserció laboral completa.

Més enllà d'aquest capital simbòlic positiu general, només una persona opina per iniciativa pròpia sobre les característiques de l'anglès com a llengua, però la majoria fa distincions clares entre la llengua general i la llengua per a finalitats específiques objecte d'almenys una assignatura en el seu currículum a la Universitat Jaume I. També distingeixen entre les diverses habilitats i tenen idees clares sobre els moments i els perquè del seu bon o mal aprenentatge. Aquestes idees solen girar al voltant del **professorat**, però també se centren en **metodologies** aplicades o fins i tot en canvis o enfocaments institucionals (es valora, per exemple, que l'ensenyament a les Escoles Oficials d'Idiomes s'enfoca més cap a la llengua oral). En aquest sentit, és prou general la percepció que aquesta habilitat és justament la que es treballa menys en la

gran majoria de contextos d'aprenentatge i es valoren i es recorden molt especialment els entorns i professorat que se centren en ella. D'altra banda, el professorat natiu disposa pel mateix fet de ser-ho d'un molt alt capital simbòlic que crea desigualtat amb el professorat no natiu en els contextos en què tots dos treballen alhora (l'ensenyament no formal, sobretot).

Per acabar, cal assenyalar com a nota complementària que un apartat al voltant de les creences sobre l'aprenentatge de l'anglès no estava previst en el projecte inicial. Ha estat una més de les aportacions generades per l'entrevista semidirigida que obliga a reflexionar sobre el nul protagonisme reservat als aprenents com a centre del procés d'aprenentatge.

Tenint en compte que l'entorn d'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera és un entorn educatiu formal, va semblar adequat completar el treball sobre el capital simbòlic també amb les valoracions que cadascú podia fer del **sistema educatiu** en què se situa l'aprenentatge. Per bé que les opinions són molt diverses i no semblen tenir conseqüències úniques, sí que sembla important trobar un entorn que es valore positivament i servisca com a autèntica via d'aprenentatge.

Pel que fa a la relació que prevèiem que hi havia entre els **hàbitus** i els itineraris d'aprenentatge de l'anglès com a processos d'adquisició de capital (Hipòtesi 2), hem observat que els diversos itineraris d'èxit tenen relació molt directa amb els capitals disponibles, que marquen per un costat l'inici de l'estudi i aprenentatge lingüístic, i per l'altre el tipus d'aprenentatge que es porta a terme, des d'aquell que se centra en el sistema educatiu formal fins al que es basa en l'aprenentatge primerenc en un entorn natural, relacionable amb un hàbitus cosmopolita. Com hem vist, l'hàbitus cosmopolita o global es manifesta amb diverses actuacions que "faciliten" l'aprenentatge de la llengua anglesa. Entre tots dos queden els aprenents que van començar la seua formació gràcies a l'hàbitus familiar de la criança dirigida, hàbitus que en la Plana dels anys 1980 podia portar a inscriure la filla a una activitat extraescolar d'anglès.

La criança dirigida es relaciona positivament amb assoliment del capital de la llengua anglesa, però no implica rapidesa o un nivell final més alt de capital instrumental. És tractaria, per tant, d'un hàbitus relacionat amb un nivell mitjà-alt de capitals d'origen que contribueix a la reproducció del grup social, reproducció que, com sabem, passa cada vegada més per l'obtenció del capital instrumental de la llengua anglesa.

Quant a la resta d'hàbitus identificats, s'observa que el que hem definit com a hàbitus de l'esforç o la superació (en el context de l'itinerari educatiu) o un hàbitus emprenedor, més relacionable amb una diversitat d'iniciatives en l'itinerari laboral, poden contribuir a l'objectiu establert. La capacitat de perseverar en els estudis que es comencen, de creure en la bondat del capital institucionalitzat o bé la capacitat de tornar a començar quan les coses no van bé té una relació positiva amb l'aprenentatge de l'anglès. Aquests hàbitus, que han de comptar també amb un alt capital simbòlic de la llengua anglesa, poden servir per compensar desigualtats inicials amb classes més altes en què aquest capital lingüístic es transmet directament per part de la família.

De la mateixa manera, els resultats també ens farien pensar que un hàbitus integratiu pot conduir amb més facilitat a l'adquisició de l'anglès, sobretot perquè aquest hàbitus s'adquireix durant la infància i permet una adquisició sense pressió al llarg del temps. Encara que en el nostre grup de persones trobem també exemples d'aprenents d'èxit amb un hàbitus totalment instrumental, no sembla que considerar la llengua estrictament com a eina per a l'accés a situacions laborals o a coneixements que interessin siga el camí més fàcil per a adquirir-la. Aquest plantejament té, a més un perill subsegüent: quan falta la necessitat i l'ús de la llengua en el camp en què es necessita, es deixa de fer l'esforç que suposa mantenir aquest

capital, de manera que dues de les persones entrevistades manifesten la por de "perdre" l'anglès que saben. En canvi, si l'hàbitus és integratiu, els motius per a mantenir la competència continuen existint a pesar dels canvis vitals que s'experimenten.

D'altra banda, si bé és fàcil relacionar un hàbitus reïficador en l'aprenentatge de l'anglès amb mals resultats d'aquest procés, l'indicador seleccionat sobre les causes per les quals s'ha triat una o altra titulació no ha produït resultats pertinents en el nostre projecte, ja que en cap moment es pot establir una relació entre els motius per a la tria dels estudis universitaris i un possible coneixement o desconeixement dels recursos i continguts per a l'aprenentatge de l'anglès. Caldria aprofundir en molts sentits en la diversitat que mostren els titulats per a raonar la seua tria si es volguera establir alguna relació entre les dues decisions. En tot cas, l'indicador ajuda a completar la visió dels titulats com a grup amb una bona situació socioeconòmica. El fet que les tries aplicades de la carrera a estudiar es concentren en els grups més alt i més baix, i que les tries idealistes se centren en les classes mitjanes ens podria portar a conclusions ràpides, que caldria fonamentar posteriorment.

Quant a l'hàbitus lingüístic dels entrevistats, més enllà de comprovar la invisibilitat del capital que pot suposar parlar valencià per a l'aprenentatge d'una tercera llengua, es constata un hàbitus monolingüe dominant en quasi totes les persones, que és possible que comporte algun bloqueig en l'aprenentatge. Diversos titulats assenyalen el contacte oral amb anglòfons com a moment de canvi en la percepció del seu aprenentatge, moment que comporta el pas a un hàbitus multilingüe.

Si atenem a les **estratègies** que esperàvem que marquen els itineraris dels aprenents d'anglès d'acord amb els seus capitals d'origen (Hipòtesi 3), observem com hi ha diferències segons els grups socials, especialment d'acord amb el capital cultural. Les persones amb més capital cultural comencen abans i fan un èmfasi més primerenc en l'aprenentatge, ja que les seues famílies tenen unes estratègies orientades que impliquen activitats repetitives en una mateixa direcció, per exemple l'assistència a cursos d'estiu en un país anglòfon. Les estratègies d'èxit són també independents del context, fet que és condició bàsica per a disposar del temps necessari per a l'aprenentatge i tendeixen a ser més comunicatives que credencialistes, fent èmfasi en el capital incorporat.

Tanmateix, és important recordar que l'aprenentatge de l'anglès no forma part necessàriament de les estratègies de reproducció dels grups socials en el lloc i època abordats en aquest estudi. Per tant, la hipòtesi queda confirmada, però també limitada en el seu sentit. Algunes de les estratègies de reproducció o reclassament utilitzen la llengua anglesa com a capital més o menys central (per exemple, les que apliquen els titulats amb un itinerari acadèmic), però altres es basen en altres tipus de capitals, com el social. Ha resultat rellevant en el context d'aquest estudi l'estrategia d'obertura dels titulats, característica de la joventut que disposa de prou capitals i seguretat per modificar el seu itinerari vital tantes vegades com creguen necessari. Observem l'itinerari sobretot, però no únicament, en la vessant educativa i professional.

Sempre amb l'objectiu de la reproducció o el reclassament, les estratègies combinen l'ús de tots els capitals disponibles, des del cultural institucionalitzat compartit per tot el grup, passant pels diversos cursos de postgrau que resulten útils en casos concrets fins al capital incorporat en forma d'hàbitus emprenedor o de capital lingüístic. Disposar de més capitals i utilitzar de manera organitzada els recursos que es tenen condueix tant a l'objectiu general d'una reproducció o reclassament més ràpid i eficaç com a l'objectiu específic, si escau, d'aprendre anglès.

El que acabem d'observar sobre les estratègies es pot veure també des de la perspectiva de l'oferta de formació en llengua anglesa. Tal com afirmava la Hipòtesi 4 del nostre projecte, el **mercat de la formació** en llengua anglesa a Castelló té una oferta molt diversa i la mirada d'aproximació a aquesta oferta feta en l'apartat 4.6 del treball ens permet confirmar el que prevèiem, des de l'oferta relacionada amb l'aprenentatge natural, que només coneixem de manera molt indirecta, fins a l'oferta en la formació reglada, que presentem amb una mica més de detall. Pel que fa a la segona part de la hipòtesi sobre el fet que els grups socials amb més capitals tenen la capacitat d'identificar la que més els interessa, cal recordar una altra vegada que l'anglès és un capital molt complementari. Entre els nostres entrevistats, són els de grups socials amb més capitals culturals els que trien les maneres més efectives perquè els xiquets disposen del capital incorporat abans de necessitar-lo en el seu futur professional i/o acadèmic. A més, doncs, de triar l'aprenentatge informal, aquestes famílies demostren tenir el capital simbòlic que els permet anticipar una necessitat futura i equipar els seus fills amb capital que els resulta especialment útil.

A mesura que els grups disposen de menys capitals, les famílies actuen més a les palpentes i la criança dirigida és menys efectiva. En el cas dels aprenents tardans, la falta de temps disponible és sempre una dificultat afegida. Les persones amb poc capital econòmic opten de vegades per fer una estada laboral en un país anglòfon, l'èxit de la qual podem pensar que depèn del seu capital social i simbòlic que pot ajudar o no a planificar millor o pitjor l'estada.

S'observa en tots els casos que l'accés al capital incorporat és el que realment importa en primer terme i totes les vies d'aprenentatge tenen aquest objectiu com a prioritari. En canvi, és molt més dubtosa la capacitat de distingir entre el capital incorporat a soles i la conveniència d'accedir al capital institucionalitzat (i quin tipus de diploma pot ser el millor). En relació amb els diplomes de l'Escola Oficial d'Idiomes (que són molt majoritaris, perquè en disposen 21 persones), cap persona entrevistada en fa esment com a criteri bàsic de la seua inscripció a una EOI. Sí que és un criteri complementari "per si un cas", per si es pot necessitar un dia, però aquesta necessitat només queda constatada en dos casos, com veurem tot seguit en relació amb el camp empresarial. Pel que fa als diplomes de Cambridge ESOL, el fet que en disposen persones dels grups de més capitals confirma d'alguna manera el seu hàbitus global i un coneixement (que sembla molt indirecte, perquè no s'esmenta en cap cas explícitament) del seu valor més enllà de les fronteres estatals, entorns on els diplomes de l'EOI no tenen cap reconeixement.

Si observem l'altra cara de la llengua anglesa a la Plana de Castelló, cal que ens centrem en els diversos **campes** en què pot ser necessari aquest capital (Hipòtesi 5). Hipotetitzàvem que l'anglès actua en combinació amb altres capitals, que tenen un valor diferent en cada camp; que és la llengua estrangera que suposa un capital lingüístic més alt; que es converteix en capital econòmic quan actua com a filtre per a treballs qualificats; i que el seu valor pot ser com a capital institucionalitzat i/o incorporat.

En els processos d'inserció professional i deixant de banda el treball en països anglòfons, l'anglès ha actuat com a capital més o menys explícit en 19 persones; en algunes d'elles ho ha fet de manera molt complementària, com en el cas de Blanca que, de les sis ocupacions que ha tingut, només ha necessitat l'anglès una vegada, com a filtre per a accedir a una empresa multinacional; en altres, com les que treballen en el camp acadèmic, l'anglès actua sempre com a capital incorporat més o menys necessari segons el grau d'implicació en el camp. Així, per als professors universitaris associats (que desenvolupen també la seua carrera professional fora de la universitat), la necessitat pot arribar de la mà d'alumnes d'intercanvi que no saben parlar valencià ni castellà. Una de les dues vessants de la universitat, el camp científic, és el que exigeix sense excepció una alta competència en anglès, tant entre els estudiants que comencen la seua

carrera acadèmica en els primers estudis de postgrau com entre les persones per a les quals la carrera acadèmica s'ha convertit en l'eix de la seua activitat professional. En tots dos casos, però, sovint es tracta d'un requisit implícit i no formalitzat en cap sentit, per la qual cosa juga en combinació amb els capitals social i simbòlic.

Tant en el camp acadèmic com empresarial, doncs, el capital lingüístic es converteix en capital econòmic quan permet accedir a llocs de treball més ben remunerats. Tanmateix, el que destaca és la combinació de capitals necessària per a aquest accés. Només en tres casos la possessió d'un diploma o capital institucionalitzat ha estat necessària, mentre que en la resta ha estat fonamental el capital incorporat. De fet, en la gran majoria de casos els ocupadors han donat temps als treballadors per a la millora de les seues competències lingüístiques, han confiat en ells per a les tasques encomanades i han donat per descomptat els capitals lingüístics necessaris: aquesta és la situació en tots els casos de carrera acadèmica excepte un, en què el consell o advertiment ha estat explícit. El mateix s'esdevé en la resta d'activitats professionals, en què solen ser els mateixos titulats els que es preocupen de millorar el seu nivell en previsió de necessitats futures. En un moment de creixement econòmic a la Plana de Castelló i alt percentatge d'ocupació adequada per a titulats universitaris, el títol d'educació superior és el que compta, moltes vegades juntament amb el capital social adequat. La llengua anglesa, per bé que necessària, no s'utilitza com a filtre per part dels ocupadors, potser per l'escassetat de persones amb els diplomes exigibles i potser també per una certa desconfiança en els mateixos diplomes. Des del punt de vista més general, observem com l'anglès forma part de l'estructura de capitals disponibles de manera proporcional al capital cultural de què es disposa. Tanmateix, el seu pes com a capital aïllat és reduït, ja que en totes les ocasions actua en combinació amb altres capitals i jugant un paper complementari. A vegades decisiu, com en el cas d'Anabel, però complementari.

Pel que fa a l'assumpció que l'anglès suposa el capital lingüístic més alt, és clar que cal entendre-la en el marc de les llengües estrangeres, recordant que les llengües oficials són les que gaudeixen en principi del més alt reconeixement. Fins i tot en aquest context, s'observa que no és sempre l'anglès la llengua estrangera amb el capital més alt. Diversos entrevistats manifesten que altres llengües, com l'alemany en algunes disciplines del Dret o l'italià en el camp empresarial del Disseny, poden jugar papers més importants. Pel que fa a les empreses d'atenció a les persones, es recorda que les llengües dels immigrants poden ser les més necessàries per a exercir l'activitat professional correctament. Per tant, quan es concreten les necessitats de capitals lingüístics en activitats laborals concretes, l'anglès és sempre la llengua més valorada en empreses del sector secundari dedicades a l'exportació i també en el camp universitari, però no necessàriament en altres sectors.

Pel que fa a la **dominació simbòlica** que sospitàvem a partir de l'alt capital simbòlic de la llengua anglesa (Hipòtesi 6), el nostre treball de camp no permet observar-ne cap dimensió ni assegurar que existisca. El capital simbòlic de l'anglès és molt alt en tots els casos i només quan l'ús d'aquesta llengua es veu confrontat a la identificació d'una llengua amb un territori és quan es percep de manera problemàtica. És a dir, quan Marina observa el predomini de l'anglès en els bars de Benidorm expressa l'única opinió una mica negativa que hem trobat. Tanmateix, fins i tot en aquest cas, és a dir, quan el contacte amb la llengua anglesa es produeix en territori espanyol a causa de parlants anglòfons, ni un sol dels entrevistats mostra el seu desacord, opina que els estrangers haurien d'aprendre l'espanyol o se sent molest pel fet que els estrangers no parlen les nostres llengües.

Aquesta visió neutra passa a ser totalment positiva quan s'aborda l'ús de l'anglès com a llengua franca internacional. Es dona per assumit en tots els casos que aquesta llengua és necessària en situacions de turisme, professionals o acadèmiques, i no es veu cap problema al fet que siga l'anglès i no cap altra que faça aquesta funció (de fet, es considera preferible). No apareix en cap moment la relació entre la llengua i la identitat dels seus parlants nadius o bé el poder mundial dels estats on es parla com a primera llengua. No apareix, per exemple, cap mínim senyal de l'antiamericanisme que de vegades s'ha associat amb l'opinió pública a Espanya. Per tant, tampoc no es pot fer cap relació entre nivell de capital instrumental i capital simbòlic o creences sobre la llengua anglesa.

En tots els casos es valora la llengua de manera instrumental i les persones entrevistades no semblen ser conscients de les funcions simbòliques i identificatives a les quals està associada. Aquesta valoració es pot relacionar amb l'hàbitus instrumental que sembla relativament dominant entre els aprenents tardans (veg. els gràfics 55 i 59). Però ni tan sols en el cas de les persones amb un hàbitus integratiu, la valoració de la comunitat lingüística a què permet accedir aquesta llengua es fa sempre des d'un plantejament individual (permet accedir a persones concretes) i no apareix cap comentari sobre la possible bellesa general de la llengua com a tal o la qualitat d'allò que s'escriu en llengua anglesa, per exemple. És clar que aquest no és l'objecte de la xarrada i en tots els casos les persones entrevistades haurien d'haver tingut la iniciativa d'afegir valoracions d'aquest tipus. No sembla impossible pensar, per exemple, que, entre totes les persones entrevistades que escolten o fins i tot canten música en anglès, alguna hauria pogut afegir comentaris metalingüístics positius. I no ha estat així.

En tots els casos, excepte el de Lucas, ha dominat una visió molt instrumental de la llengua com a eina útil i neutra que no cal entrar a analitzar. Si aquesta eina conforma la nostra cosmovisió (en la nostra activitat professional investigadora, per exemple) i, per tant, exerceix una dominació simbòlica sobre nosaltres és un tema que queda totalment fora de les preocupacions de les persones entrevistades, fet que es podria interpretar, precisament, com una mostra d'aquesta dominació.

En tot cas, no podem reïficar la llengua anglesa ni perdre de vista que darrere d'ella hi ha persones. Són aquestes persones i els grups socials que conformen les que han portat l'anglès al capital simbòlic de què gaudeix actualment. El reconeixement a la llengua no deixa de ser reconeixement a les persones que la parlen, que l'han utilitzat com a eina al seu abast per a una globalització en benefici propi. Si aquesta globalització i aquesta llengua poden ser apropiades per grups socials i voluntats diferents és un interrogant sense resposta de moment.

Més enllà de les hipòtesis plantejades, pot ser interessant observar els **paral·lelismes** i les **diferències** que s'estableixen entre les persones objecte d'aquesta tesi, i mirar de trobar-ne les causes. Seguint un ordre cronològic, podem contrastar el fet que tant Patricia i Raquel com Lucas, Eduardo o David van aprendre anglès en un país anglòfon durant la seua infància però, mentre la conclusió de Patricia i Raquel és molt negativa, aquest moment es va convertir en part important de l'aprenentatge dels tres xics. En aquest cas és molt fàcil comprovar, tal com hem vist, que els viatges de les xiquetes no formaven part d'una estratègia familiar amb un alt capital simbòlic i social de partida, sinó que es va tractar d'ocasions excepcionals i no d'una rutina continuada d'aprenentatge. En el cas dels xics, es tracta d'una activitat repetida més d'un any i complementada amb ensenyament no formal també continuat, que porta a valoracions molt més positives de tot el procés.

Ja a principis de la carrera professional, si comparem els itineraris de Rubén i Lucas, podem constatar que l'aproximació successiva de l'un és prou més llarga que la de l'altre. Valorar la importància que ha

pogut tindre el nivell de competència en anglès en un i l'altre cas només es pot fer a títol especulatiu, però segur que la diferència de capitals d'origen ha jugat algun paper en el ritme de l'aproximació de tots dos.

Pel seu costat, Rubén i Gema, tots dos de classe treballadora, tenen itineraris d'aprenentatge basats en un hàbitus acadèmic instrumental de molt èxit que, en el cas de l'anglès, els fa aconseguir amb rapidesa el capital institucionalitzat ofert per l'Escola Oficial d'Idiomes. Igual que en el cas d'Ángeles, sense fer cap estada a l'estranger aconseguixen el nivell de competència desitjat. En canvi, els itineraris d'inserció professional de Rubén i Gema, tots dos en principi centrats en el camp científic, divergeixen, entre altres coses potser per la falta de capital social de Gema. L'itinerari acadèmic de Gema és insegur i queda finalment interromput, mentre que el de Rubén acaba per consolidar-se. La inserció professional de Gema en l'empresa pública té lloc gràcies al seu capital institucionalitzat, fet que contrasta, per exemple, amb la carrera professional de Piedad que, també en l'empresa pública, comença amb unes pràctiques i consolida lentament, però sense ensurts, el seu lloc de treball gràcies a un fort capital simbòlic i social.

Si deixem de banda per un moment que el capital de la llengua anglesa sempre juga un paper complementari amb la resta de capitals de què disposa una persona i intentem fer un **resum** sumatori de les característiques que reuniria la persona amb la millor competència en anglès (és a dir, construïm una aproximació a un tipus ideal), haurem de recordar que, en la Plana de Castelló i en el nostre moment històric, es tractaria d'algú provinent d'una família amb alts capitals culturals i, en concret, amb alts capitals lingüístics en llengües estrangeres; amb alts capitals socials, dins dels quals hi hauria algunes relacions internacionals; en aquesta família l'anglès hi té un alt capital simbòlic. El nostre protagonista (segurament un xic, pels exemples que tenim) ha anat a una escola concertada on s'impartia anglès com a activitat extraescolar, ha tingut una criança dirigida, ha après anglès de petit en entorns anglòfons, ha anat a l'Escola Oficial d'Idiomes, ha tingut bones relacions amb algun professor d'anglès, ha conegut i es relaciona amb persones anglòfones, té un hàbitus global, creu que s'aprèn anglès sobretot parlant i amb professorat natiu; té un hàbitus de la superació i emprenedor, instrumental, integratiu o expressiu; té un hàbitus multilingüe i estratègies d'obertura. La seua família ha aplicat estratègies primerenques, independents del context i orientades per a aprendre anglès, estratègies que són preferiblement comunicatives.

En el nostre projecte, totes aquestes característiques ens consten com a possibilitadores de l'aprenentatge de la llengua anglesa. Tanmateix, aquesta redacció sumatòria funcionalista no deixa veure els camins diferents que segueixen els diversos grups socials.

Com és evident, obrir un panorama vol dir enfocar allò general i deixar obligatòriament de costat molts detalls que el completarien i l'enriquirien. Mostrar el panorama de la llengua anglesa a la Plana de Castelló amb les limitacions d'una càmera poc sofisticada obliga a entreveure només aspectes fonamentals que plantegen eixos d'investigació per al futur. Pensant en una arriscada capacitat predictiva, segur que identificar les fonts del capital simbòlic col·lectiu que es troben en els antics i els més nous mitjans de comunicació contribuiria a entendre la percepció actual de la importància de la llengua anglesa en els diferents grups socials, que utilitzen també de manera diferent aquests mitjans. D'altra banda, caldria observar les estratègies individuals o col·lectives que porten a un grau més o menys alt d'ús de l'anglès en els diversos camps rellevants, sobretot entre les persones amb un nivell més alt de competència.

De moment, pensant en els temes de debat en els mitjans de comunicació i entre especialistes, des del punt de vista sociològic i en relació amb les metodologies d'ensenyament, sembla clar que és molt

important tenir en compte, en tots els entorns educatius, les expectatives dels alumnes (construïdes a partir dels seus capitals simbòlics) i ajustar-hi el que se'ls ofereix, sempre tenint com a objectiu el màxim aprenentatge i la màxima adquisició. La diversitat metodològica i de recursos actual, precisament, ho permet més que mai.

Pel que fa a l'edat inicial d'aprenentatge, aquest treball podria aportar que segurament la raó més important per la qual és bona idea començar a aprendre de menuts és que és l'època en què es disposa de més temps, premissa inicial per a l'aprenentatge. En canvi, sembla també que el temps disponible no funciona aïllat, sinó en combinació amb els capitals culturals i simbòlics, i els hàbitus necessaris perquè el procés tinga èxit. El capital simbòlic depèn al principi en gran part dels capitals familiars i cal reforçar-lo amb moments en què es descobreix que l'anglès pot ser útil, que representa possibilitats reals de comunicació, tal com han descobert diverses de les persones protagonistes d'aquest projecte que, més enllà de les estadístiques típiques de l'Europa meridional, han canviat la seua estructura de capitals, deixant de contemplar la llengua anglesa com un capital aliè i poc interessant. Afegir aquest capital lingüístic a la seua estructura de capitals forma part fins a cert punt de l'expansió educativa iniciada en la segona meitat del S. XX. I forma part també en l'actualitat dels processos de globalització, unificació i interdependència experimentats en les últimes dècades en els camps professionals i educatius^{cdxv}.

12 Bibliografia¹³⁴

- * Acadèmia Valenciana de la Llengua (AVL)
2008, *Llibre blanc de l'ús del valencià II. Iniciatives per al foment del valencià*, València: Publicacions de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua.
- * Acar, Kezban
2004, "Globalization and Language: English in Turkey", *Sosyal Bilimler*,
<http://sbe.cbu.edu.tr/dergi3/GlobalizationAndLanguage.pdf>.
- * Addi, Lahouari
2004, "Pierre Bourdieu revisité. La notion de capital social", *L'anthropologie du Maghreb selon Berque, Bourdieu, Geertz et Gellner*, París: Awal Ibis Press, <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/39/89/46/HTML/>.
- * ADICAE, Asociación de Consumidores y Usuarios de Bancos, Cajas, Productos Financieros y de Seguros
2009, "Casos Colectivos. Academias de inglés. Información judicial" [pàgina web], Saragossa,
<http://colectivos.adicae.net/plantilla.php?id=40>.
- * AEGEE-Castelló
2012, "¿Qué es AEGEE? Explicación rápida", *AEGEE-Castello* [lloc web],
<http://www.aegeecastello.org/que-es-aegee/explicacion-rapida>.
- * Aguirre, José Luis
2011, "El CUC nació en contra de todas las opiniones menos la del gobernador Pérez de Sevilla" (entrevista), *Levante*, 23 de gener, <http://www.levante-emv.com/castello/2011/01/23/cuc-nacio-opiniones-gobernador-perez-sevilla/776214.html>.
- * Alarcón, Amado
2003, "Efectes de la unió econòmica i monetària sobre la diversitat lingüística", Ponència presentada al IV Congrés Català de Sociologia, http://www.iecat.net/acs/IV%20Congres%20sociologia/Informacio%20grups%20de%20treball/Grup%20de%20treball%201/Amado_Alarcon_Lluis.doc.
- 2002, *Economía, política e idiomas: Intercambio lingüístico en Cataluña y sus efectos sobre la eficiencia y la distribución de los recursos. Análisis por medio de la teoría de conjuntos borrosos* (tesi doctoral), Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, <http://www.tdx.cat/handle/10803/5109>.
- * Albaigés, Bernat, Mireia Selva i Mireia Baya
2009, *Infants, família, escola i entorn: claus per a un temps educatiu compartit*, Barcelona: Fundació Bofill, www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/489.pdf.
- * Alegre, Miquel Àngel i Diego Herrera
2002, "Escola, oci i joves d'origen magribí. Segones generacions de famílies immigrades i el sentit de la seva inserció social. El cas de Mataró", *Papers*, Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, p. 215-248, <http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/25675/25511>.
- * Alexander, Neville
1997, "Language Policy and Planning in the New South Africa", *African Sociological Review / Revue Africaine de Sociologie*, Dakar, Senegal, http://www.codesria.org/Links/Publications/asr1_1full/alexander.pdf.

¹³⁴ Totes les referències electròniques s'han revisat l'any 2012.

- * Ali-Khodja, Mourad i Annette Boudreau
2009, "Du concept de minorité à la pensée de l'exigüité: pour une autre compréhension des phénomènes linguistiques", *Langage et société*, vol. 3, n. 129,
http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=LS&ID_NUMPUBLIE=LS_129&ID_ARTICLE=LS_129_0069.
- * Almela, Glòria
2010, "Reviviendo 25 años de la EOI Castellón", *Koiné*, Castelló: Escola Oficial d'Idiomes, n. 7,
http://www.eoicastello.es/eoi/upload/Activitats_i_serveis/Koine/Koine_HIVERN_2010.pdf.
- * Alonso, Luis Enrique
1998, *La mirada cualitativa en sociología*, Madrid: Fundamentos.
- * Alvira Martín, Francisco i José García López
2008, "Los idiomas: un reto para los españoles", *Cuadernos de información económica*, Madrid: Fundación de las cajas de ahorros, n. 205, p. 119-138.
- * *Àmbits*
2009, "Monogràfic: Trajectòries juvenils i mobilitat social. La reproducció intergeneracional de les desigualtats", n. 41, p.34-63, Barcelona.
- * Anderson, Christopher
2003, "Criticism. Phillipson's Children", *Language and Intercultural Communication*, vol. 3, n. 1, p. 81-95.
- * Anderson, Rikard
2002, "La publicitat enganyosa, raó de l'auge i declivi d'Opening", *El Triangle*, 16 setembre, Barcelona.
- * Androulakis, George et al
2007, *Pour le multilinguisme: exploiter à l'école la diversité des contextes européens*, Lieja: Comissió Europea, Direcció General d'Educació i Cultura, Programa Sòcrates,
<http://www.uni-giessen.de/rom-didaktik/Multilingualism/download/facette1%20integral.pdf>.
- * *APAC Quarterly Magazine*
2005, número 55, octubre, Barcelona.
- * Aparici, Artur i Rafael Castelló (dir.)
2011, *Els usos lingüístics a les universitats públiques valencianes*, València: Acadèmia Valenciana de la Llengua,
<http://www.uji.es/bin/serveis/slt/triam/ulupv.pdf>.
- * Aparici, Artur
2007, "Desequilibris territorials i igualtat d'oportunitats", ponència presentada a *Seminario. Descentralización y poder local*, fundación Liber Seregni, Colonia del Sacramento, Uruguai, 23 i 24 de novembre.
- * Aparici, Artur
2006, "Castelló, entre la irracionalitat i l'esperança", *Saó*, núm. 305, València, abril.
- * Aparici, Artur (dir.)
2004, *Seguimiento de las trayectorias ocupacionales de los titulados por las universidades Jaume I de Castellón, València (E.G.) y Alacant*, Castelló: Universitat Jaume I.
- * Aranguren, José Luis
1973, "Introducción", Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron, *Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires: Labor.

- * Arroyo Moliner, Liliana
2009, "Cosmopolitització i llengua. L'anglès com a llengua franca internacional", Universitat de Barcelona: Centre Universitari de Sociolingüística i Comunicació, <http://www.slideshare.net/cusc/liliana-arroyo-cosmopolititzaci-i-llengua-langls-com-a-llengua-franca-internacional>.
- * Ayas Salt, J. Carlos, Pedro Zamora Suárez i Rafael Desantes Fernández
2004, *Los titulados de la Universidad Politécnica de Valencia y los empleadores*, València: Servei de Publicacions de la Universitat Politècnica de València.
- * Ayuntamiento de Castellón de la Plana
2009, *Castellón Avanza 2015. Plan estratégico de desarrollo económico*, http://www.castello.es/archivos/934/Castellon_Avanza_21.pdf.
- * Backhaus, Norman
2003, "The Globalisation Discourse", IP6 Working Paper 2, NCCR, http://www.nccr-north-south.unibe.ch/publications/Infosystem/On-line%20Dokumente/Upload/IP6_WP2_Backhaus.pdf.
- * Báez de Bolaños, Mary Louise
1999, "El inglés como lengua internacional en el umbral del nuevo milenio", *III Congreso de Filología, Lingüística y Literatura Carmen Naranjo*, Cartago, Costa Rica: Tecnológico de Costa Rica http://www.tec.cr/sitios/Docencia/ciencias_lenguaje/revista_comunicacion/VIII%20Congreso%20-%20Carmen%20Naranjo/ponencias/didactica/lenguas/pdfs/mbaez.pdf.
- * Bahloul, Mongi
2000, "English in Carthage; or, the "Tenth Crusade", <http://www.postcolonialweb.org/poldiscourse/casablanca/bahloul2.html>.
- * Ballester Brage, Lluís
2006, *Estratègies familiars i socials dels joves front a les necessitats. El cas de Mallorca* (tesi doctoral), Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- * Banc Mundial,
2006, *World Development Indicators database*, 18 April, <http://data.worldbank.org/products/data-books/WDI-2006>.
- * Bancaixa, Obra Social
2002, "El ajuste entre la formación y el empleo de los graduados de enseñanza universitaria", *Cuadernos de Capital Humano*, n. 22, agost, <http://www.ciberoteca.com/ediciones/home.asp>.
- * Baquero Escribano, Pilar
2010, "Capital social en la comunidad de mujeres rumanas de Castellón: apoyo social y proyección de futuro", treball final per al *Máster en Gestión y Promoción del Desarrollo Local*, Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, <http://www.foromundialadel.org/desc/presentacion%20foro%20mundial%20AEDL.pdf>.
- * Barbero, Javier
2004, *Lengua inglesa y sociedad española: 1970-2000*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- * Barranco, Oriol
2003, "Aportacions de Pierre Bourdieu a la «teoria de la ideologia»", *Revista Catalana de Sociologia*, n. 19, Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- * Barthes, Roland
1984, "De la science à la littérature", *Le bruissement de la langue*, París: Seuil.

- * Bauman, Zygmunt
2004, *Europe. An Unfinished Adventure*, Cambridge, UK. Polity Press.
2006, *Europa. Una aventura inacabada*, Madrid: Losada.
- * Bauman, Zygmunt
1998, *Globalization: The Human Consequences*, New York: Columbia University Press.
2001, *Globalització. Les conseqüències humanes*, Barcelona: Pòrtic, trad. Marta Escribà.
- * Beas, Maribel i Joan Raül Burriel
2005, "Competencias lingüísticas", presentació a la *Jornada de Observatorios de Empleo Universitarios*, Saragossa: Universidad de Zaragoza, <http://www.uji.es/bin/serveis/ocie/acil/prog/obser/accdif/2005/complin.pdf>
- * Beasley-Murray, Jon
"Value and Capital in Bourdieu and Marx" en Nicholas Brown i Imre Szeman, *Pierre Bourdieu : fieldwork in culture*, Lanham, Maryland, EUA : Rowman & Littlefield Publishers, 2000
http://www.williambowles.info/sa/cultural_capital.html (esborrany)
- * Beck, Ulrich
2004, *Der kosmopolitische Blick oder: Krieg ist Frieden*, Frankfurt: Suhrkamp
- * Beck, Ulrich
2002, *Macht und Gegenmacht im globalen Zeitalter*, Frankfurt: Suhrkamp
- * Beck, Ulrich
1998, *Was ist Globalisierung?*, Frankfurt: Suhrkamp
1998, *¿Qué es la globalización?*, Barcelona: Paidós
- * Berga, Miquel
2007, "Trilingües en el mundo global", *La Vanguardia*, 15 abril, p. 28, Barcelona
- * Ben-Rafaël, Eliezer, Rivka Herzlich i Mira Freund
1990, "Symbole d'identité ou capital symbolique : le parcours social du français en Israël", *Revue française de sociologie*, v. 31-2. p. 315-329.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1990_num_31_2_2674.
- * Berns, Margie, Kees de Bot i Uwe Hasebrink
2007, *In the Presence of English: Media and European Youth*, Heidelberg: Springer.
- * Bernstein, Basil
2003 [1975], *Class, codes and control. Towards a theory of educational transmission*, Oxford: Routledge.
- * Bernstein, Basil
2000, *Pedagogy, symbolic control and identity. Revised edition*. Oxford: Rowman and Littlefield Publishers.
- * Bernstein, Basil
1993, *La estructura del discurso pedagógico*, Volumen IV, *Clases, códigos y control*, Madrid: Morata.
- * Benson, Phil and Peter Voller
1997, *Autonomy and independence in language learning*, Londres/New York: Longman.
- * Bistolfi, Robert (ed.)
2003, *Les langues de la Méditerranée*, París: L'Harmattan.
- * Blanchet, Alain i Anne Gottman
1992, *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*, París: Nathan Université.

- * Blommaert, Jan
2010, *The Sociolinguistics of Globalization*, Cambridge: Cambridge University Press.
- * Blommaert, Jan
2009, "Language, Asylum and the National Order", *Current Anthropology*, vol. 50, n. 4, agost, <http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/ldc/publications/workingpapers/50.pdf>.
- * Block, David i Deborah Cameron
2002, *Globalization and Language Teaching*, Londres: Routledge.
- * Boix, Emili
1993, *Triar no és traïr. Identitat i llengua en els joves de Barcelona*, Barcelona: Ed. 62.
- * Bonal, Xavier (dir.)
2003, *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*, Barcelona: Octaedro.
- * Bonal, Xavier
2003, "Dossier: Globalització i Educació" (coord.), *Àmbits*, n. 25/26.
2003, "Les dimensions de l'impacte de la globalització sobre les polítiques i els sistemes educatius", *Àmbits*, n. 25/26.
- * Bonal, Xavier
2002, "El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: evolución y efectos sobre las desigualdades educativas", *Educar*, n. 29, <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn29p11.pdf>
- * Bonal, Xavier
2001, "Managing education legitimation crisis in neo-liberal contexts: some semi-peripheral evidence", ponència presentada en el congrés *Travelling Policy/Local Spaces: Globalisation, Identities and Education Policy in Europe*, Universitat de Keele, juny, <http://www.keele.ac.uk/depts/ed/events/conf-docs/bonal1.htm>.
- * Bonal, Xavier
1995, "Curriculum Change as a Form of Educational Policy Legitimation: the case of Spain", *International Studies in Sociology of Education*, 5 (2), 203-220.
- * Bonal, Xavier, Xavier Rambla i Cristina Sánchez
1996, "El model de semiperifèria i l'estructura social a Espanya. Possibles aplicacions a una sociologia de la política educativa", *Actes del II Congrés Català de Sociologia 1994*, volum II, Barcelona: Societat Catalana de Sociologia.
- * Bonal, Xavier i Xavier Rambla
1996, "Is there a semiperipheral type of schooling? State, Social Movements and Education in Spain", *Mediterranean Journal of Educational Studies*, vol. 1, n. 1, http://www.um.edu.mt/~data/assets/pdf_file/0004/123484/MJES-1-11996.pdf.
- * Bonet Rosado, P. i Inmaculada Fortanet Gómez
1992, "Análisis de las necesidades del conocimiento de inglés en las empresas de la Comunidad Valenciana", S. Michelle de Oliveira (ed.), *Actas do II Congresso Luso-Espanhol de línguas aplicadas as ciências*, p. 9-13, Évora: Universitat d'Évora.
- * Bonnet, Gérard, ed.
2002, *The assessment of pupils's skills in English in eight European countries*, Xarxa Europea de responsables d'avaluació de sistemes educatius, <http://www.eva.dk/projekter/2002/evaluating-af-faget-engelsk-i-grundskolen/projektprodukter/assessmentofenglish.pdf>.

- * Bonnewitz, Patrice
2002, "Premières leçons sur la sociologie de Pierre Bourdieu"
<http://www.fichierpdf.fr/2012/01/07/premieres-lecons-sur-la-sociologie-de-pierre-bourdieu/premieres-lecons-sur-la-sociologie-de-pierre-bourdieu.pdf>.
- * Boroditsky, Lena
2010, "Lost in translation", *The Wall Street Journal*, 24 juliol,
<http://online.wsj.com/article/SB10001424052748703467304575383131592767868.html>.
- * Bouchet, Michel Henry
2008, "Les enjeux de l'économie de la connaissance globalisée", Centre d'Expertise Global Finance,
www.ceramexpert.net/tikiwiki/tiki-download_file.php?fileId=143.
- * Boukouss, Ahmed
2005, "Dynamique d'une situation linguistique: le marché linguistique au Maroc", *50 ans de Développement humain au Maroc*, <http://www.abhato.net.ma/maalama-textuelle/developpement-economique-et-social/developpement-social/culture/langues/dynamique-d-une-situation-linguistique-le-marche-linguistique-au-maroc>
- * Bourdieu, Pierre
2012, *Sur l'État. Cours au Collège de France (1989-1992)*, Paris: Seuil.
- * Bourdieu, Pierre
2003, "La fabrique de l'habitus économique", *Actes de la recherche en sciences sociales*, v. 5, n. 150, p. 79-90,
<http://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2003-5-page-79.htm>.
- * Bourdieu, Pierre
2002a, "The politics of globalisation", *Opendemocracy* [lloc web],
http://www.opendemocracy.net/globalization-vision_reflections/article_283.jsp, 20 de febrer.
- * Bourdieu, Pierre
2001b, "Sociologie [Le champ scientifique]", *Annuaire du Collège de France 2000-2001*, Paris,
<http://pierrebourdieuunhommage.blogspot.com/2010/05/resume-et-livre-pierre-bourdieu-resume.html>.
- * Bourdieu, Pierre
2001a, *Contrafuegos 2: por un movimiento social europeo*, Barcelona: Anagrama.
2001a, *Contre-feux 2: pour un mouvement social européen*, Paris: Raisons d'agir.
- * Bourdieu, Pierre
2000b, *Les structures sociales de l'économie*, Paris: Liber.
- * Bourdieu, Pierre
2000a, *Poder, derecho y clases sociales*, Bilbao: Desclée de Brouwer.
- * Bourdieu, Pierre
1999, "The Social Conditions of the International Circulation of Ideas", *Bourdieu. A critical reader*, Richard Schusterman, ed., Oxford: Blackwell, <http://www.scribd.com/doc/70200048/Bourdieu-a-Critical-Reader-Red-an>.
- * Bourdieu, Pierre
1994a, *Raisons pratiques: sur la théorie de l'action*, Paris: Seuil.
- * Bourdieu, Pierre
1994b, "Stratégies de reproduction et modes de domination", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 105, desembre, p. 3-12,
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1994_num_105_1_3118.

- * Bourdieu, Pierre (ed.)
1993c, "Comprendre", *La misère du monde*, París: Seuil, p. 903-925.
- * Bourdieu, Pierre
1993b (1984) "La 'jeunesse' n'est qu'un mot", *Questions de sociologie*, pàgs. 143-154, Tunis: Cérès Productions (reedició de l'obra editada a París per Minuit).
- * Bourdieu, Pierre
1993a (1984) "Le marché linguistique", *Questions de sociologie*, pàgs. 121-137, Tunis: Cérès Productions (reedició de l'obra editada a París per Minuit).
- * Bourdieu, Pierre
1990, "Social space and symbolic power", *In Other Words. Essays Towards a Reflexive Sociology*, pàgs. 123-139, Stanford, CA: Stanford.
- * Bourdieu, Pierre
1989, *La noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*, París: Minuit.
- * Bourdieu, Pierre
1987, *Choses dites*, París: Minuit.
1988, *Cosas dichas*, Buenos Aires: Gedisa.
- * Bourdieu, Pierre
1984a, "Espace social et genèse des 'classes'", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n. 52-53, París.
- * Bourdieu, Pierre
1984b, *Homo academicus*, París: Minuit.
- * Bourdieu, Pierre
1983, "Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital", Reinhard Kreckel (ed.), *Soziale Ungleichheiten*, Göttingen 1983, p.183-198, trad. R. Kreckel.
<http://unirot.blogspot.de/images/bourdieuKapital.pdf>
1986, "The forms of capital", J. G. Richardson (ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*, Westport, CT: Greenwood, p. 241-258.
<http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>
1997, "The forms of capital", A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown i A. Stuart Wells (eds.), *Education, culture, economy and society*, Oxford: Oxford University Press.
2000, "Las formas de capital", Bourdieu, Pierre, *Poder, derecho y clases sociales*, Bilbao: Desclée de Brouwer, p. 131-164.
- * Bourdieu, Pierre
1982a, *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*, Lib. Arthème Fayard: París.
1991, versió anglesa, *Language and symbolic power*, Cambridge, UK: Polity Press.
2001, *Langage et pouvoir symbolique; préface de John B. Thompson*, París: Éd. du Seuil.
- * Bourdieu, Pierre
1982b, *La leçon sur la leçon*, París: Les éditions de Minuit.
2002b, *Lección sobre la lección*, Barcelona: Anagrama, trad. Thomas Kauf.
- * Bourdieu, Pierre
1980a, *Le sens pratique*, París: Minuit.
- * Bourdieu, Pierre
1980b, "Le capital social. Notes provisoires", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 31, p. 2-3.

- * Bourdieu, Pierre
1980c, « L'identité et la représentation », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 35, p. 63-72,
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1980_num_35_1_2100
- * Bourdieu, Pierre
1979a, *La distinction: critique sociale du jugement*, París: Les éditions de minuit.
1984, *Distinction: a social critique of the judgement of taste*, Londres: Routledge.
1988, trad. al castellà de Ruiz de Elvira, *La distinción*, Madrid: Taurus.
- * Bourdieu, Pierre
1979b, "Les trois états du capital culturel", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 38, novembre, p. 3-6.
- * Bourdieu, Pierre
1977, "L'économie des échanges linguistiques", *Langue française*, n. 34, p. 17-34,
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1977_num_34_1_4815
- * Bourdieu, Pierre,
1974, "Avenir de classe et causalité du probable", *Revue française de sociologie*, vol. XV, n. 1, gener-març, p. 3-42.
- * Bourdieu, Pierre
1972, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Ginebra: Éditions Droz.
1977b, *Outline of a theory of practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- * Bourdieu, Pierre i Luc Boltanski
1975, "Le fétichisme de la langue", *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 1, n. 4, juliol, p. 2-32,
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1975_num_1_4_3417.
- * Bourdieu, Pierre i Isabelle Graw
1996, "Que suis-je? une interview avec Pierre Bourdieu", *Magazine de l'Homme Moderne*, www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/entrevue/quesuis.rtf.
- * Bourdieu, Pierre i Jean-Claude Passeron
1966, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, París: Minuit.
1973, *Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires: Labor.
- * Bourdieu, Pierre i Wacquant, Loïc J.
1992, *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, París: Seuil.
1992b, *An invitation to reflexive sociology*, Cambridge: Polity.
1994, *Per a una sociologia reflexiva*, Barcelona: Herder.
1995, *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México: Grijalbo.
- * Bourdieu, Pierre et al.
2001, "Quelles langues pour une europe démocratique?", *Raisons politiques*, n. 2, p. 41-64,
www.cairn.info/revue-raisons-politiques-2001-2-page-41.htm.
- * Boyer, Henri
2006, "El nacionalisme lingüístic: una opció intervencionista davant les concepcions liberals del mercat lingüístic", *Noves SL*, tardor, http://www6.gencat.cat/llengcat/noves/hm06tardor-hivern/docs/c_boyer.pdf.
- * Brady, Alan
2008, "An Integrated Content and Language University Sociology Study", *School of Sociology. Kwansai Gakuin University*, 関西学院大学社会学部紀要, n. 106, p. 45-56,
<http://kgur.kwansei.ac.jp/dspace/bitstream/10236/1140/1/20081210-4-7.pdf>.

- * Brock-Utne, Birgit
2003a, "But English is the language of science and technology" -the language of instruction in Africa- with a special look at Tanzania, NETREED Conference, http://www.netreed.uio.no/articles/Papers_final/brock_utne.pdf.
- * Brock-Utne, Birgit
2003b, "Formulating Higher Education Policies in Africa -the Pressure from External Forces and the Neoliberal Agenda", http://www.netreed.uio.no/articles/high.ed_BBU.doc.
- * Brock-Utne, Birgit
2002a, "The Language Question in Africa seen in the Context of Globalisation, Social Justice and Democracy", *Language, Democracy and Education in Africa*, Uppsala: Nordiska Afrikainstitute. Revisat en "The Language Question in Africa in the Light of Globalisation, Social Justice and Democracy", *International Journal of Peace Studies*, vol. 8, n. 2, 2003 http://www.gmu.edu/programs/icar/ijs/vol8_2/Brock.htm.
- * Brock-Utne, Birgit
2002b, "The Global Forces Affecting the Education Sector Today – The Universities in Europe as an Example", *Higher Education in Europe*, v. XXVII, n. 3, p. 283-299.
- * Brock-Utne, Birgit i Gunnar Garbo (ed.)
2009, *Language and Power. The Implication of Language for Peace and Development*, Dar es Salaam, Tanzània: Mkuki na Nyota.
- * Brox, Magda R.
2002, "Las otras lenguas en la universidad", *El País*, 30 de setembre.
- * Brullet, Cristina
1996, *Anàlisi de l'organització i repartiment del treball familiar i el treball remunerat entre les parelles joves amb criatures petites, a Catalunya. Pràctiques, representacions i condicions materials de vida, tesi doctoral*, Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, <http://www.tdx.cat/handle/10803/5142>.
- * Brunet, Ignasi
2001, *Joves i transició al mercat laboral*, Barcelona: Pòrtic.
- * Brunet, Ignasi i Morell, Antonio
1998a, *Clases, educación y trabajo*, Madrid: Trotta.
- * Brunet, Ignasi i Morell, Antoni
1998b, "Capitals, trajectòries i estratègies: la teoria general dels camps de P. Bourdieu", *Papers*, 54, p. 201-214, <http://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n54/02102862n54p201.pdf>.
- * Brusela Komunikadcentro - Europa Esperanto-Unio
2004, "English-only Europe", <http://lingvo.org/eo/2/18>.
- * Brutt-Griffler, Janina
2002, *World English: A study of its development*, Clevedon: Multilingual Matters.
- * Cabin, Philippe
2000, "Dans les coulisses de la domination", *Sciences humaines*, n. 105, maig, http://www.scienceshumaines.com/dans-les-coulisses-de-la-domination_fr_14190.html.
- * Cachón Rodríguez, Lorenzo
2003, "Transition policies: strategy of actors and employment policies for young people in Europe", Andreu López-Blasco, Wallace McNeish and Andreas Walther (ed.), *Young People and Contradictions of Inclusion*, Bristol: Policy Press

- * Calvet, Louis-Jean
2005, "Le versant linguistique de la mondialisation, les grands flux de traduction et le cas du chinois", conferència, http://sites.univ-provence.fr/francophonie/archives_calvet/textes/conferences/versant_linguistique%20/versant_linguistique.pdf.
- * Cámara de Comercio de Castellón
2010, *Castellón en cifras. Los datos del año 2010. Población y macromagnitudes*, <http://www.camaracastellon.com/estudios-economicos/ii/ii6/cifras2010/115.pdf>.
- * Cámara de Comercio de Castellón
2007, *Apuntes sobre la economía castellanense*, <http://www.camaracastellon.com/estudios-economicos/i/i11/i-11-10.pdf>. Consultada 2-1-2012.
- * Cámara de Comercio de Castellón
2005a, *Nivel de formación en la empresa comercial castellanense*, <http://www.camaracs.es/apartados/eeconomicos/i/i11/i1111formacion.pdf>, 5 d'octubre.
- * Cámara de Comercio de Castellón
2005b, *Nivel de formación en la empresa industrial castellanense*, <http://www.camaracs.es/apartados/eeconomicos/i/i11/i1110formacion.pdf>, 27 de setembre.
- * Cámara de Comercio de Castellón
2004, *Anuario económico. Los datos del año 2003*, <http://www.camaracastellon.com/estudios-economicos/i/i10/2003/anuarioeconomico2003.pdf>.
- * Cámara de Comercio de Castellón
2003, *Los datos del año castellanense. Las cifras (año 2002)*, <http://www.camaracastellon.com/estudios-economicos/ii/ii3/ii3cs2002.pdf>.
- * Cámara de Comercio de Valencia
2008, *La Economía de la Comunidad Valenciana*, http://www.camaravalencia.com/servicios/docs/infeco/La_economia_de_la_CV_2008.pdf.
- * Cambridge Assessment
2008, "In the spotlight. Our 150th Anniversary Celebrations" [pàgina web], <http://www.cambridgeassessment.org.uk/ca/Spotlight/Detail?tag=150>.
- * Cameron, Deborah
2002, "Globalization and the teaching of 'communication skills'", *Globalization and Language Teaching*, David Block i Deborah Cameron, p. 67-82, Londres: Routledge.
- * Canagajarah, A. S.
1999, *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- * Caplea (Centro de Asesoramiento y Promoción Laboral y Empresarial)
2010, "Los grandes contrastes del conocimiento de idiomas en España", Santander: Jovenmania - Actualidad/noticias, 28 setembre, http://www.jovenmania.com/formacion_jovenes/actualidad_noticias/ampliar.php?Id_contenido=20240.
- * Carabaña, Julio
2003a, "Educación y movilidad social", capítol 8 de l'edició electrònica de les ponències presentades al seminari *El Estado de Bienestar en España*, Barcelona, desembre, <http://www.vnavarro.org/publiclib.htm>.
- * Carabaña, Julio
2003b, "La carrera del profesor universitario: cada vez más larga, más pobre y más precaria", <http://acapiun.idecnet.com/downloads/009.doc>.

- * Carabaña, Julio
2001, "Las políticas de izquierda y la igualdad educativa", <http://www.ucm.es/info/socio6ed/caraba/polig.pdf>.
- * Cardenal de la Nuez, María Eugenia
2000, "Itinerarios y trayectorias escolares: estudios, trabajo y comportamiento ante las encrucijadas entre jóvenes de origen social desigual", *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, n. 3, p. 151-172, http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/3552/1/0237190_02000_0009.pdf.
- * Carvajal, Doreen
2007, "English as Language of Global Education", *New York Times*, 11 d'abril, <http://www.nytimes.com/2007/04/11/education/11english.html?ref=education>.
- * Carrión Torres, Carlos
2011, "English as a Universal Language", *Omniglot*, <http://www.omniglot.com/language/articles/engunilang.php>.
- * Casal, Joaquim
2001, "La transició del joves a la vida adulta en el marc d'una societat en canvi", Ignasi Brunet, *Joves i transició al mercat laboral*, pàgs. 34-65, Barcelona: Pòrtic.
- * Casal, Joaquim
1999, "Modalidades de transición profesional y precarización del empleo", Cachón, Lorenzo (ed.), *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo*, València: Ed. 7 i 1/2, pàgs. 151-180.
- * Casal, Joaquim, Maribel Garcia, Rafael Merino i Miguel Quesada
2006, "Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición", *Papers*, n. 79, p. 21-48, Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, http://www.redligare.org/IMG/pdf/aportaciones_teoricas_metodologicas_sociologia_juventud.pdf.
- * Casal, Joaquim, Maribel Garcia, Rafael Merino i Miguel Quesada
2006a, "Changes in forms of transition in contexts of informational capitalism", *Papers*, n. 79, p. 195-223, Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, <http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/51829/57558>.
- * Casal, Joaquim et al.
1994, *Èxit i fracàs escolar a Catalunya*, Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- * Casanova, Pascale
2002, "Consécration et accumulation de capital littéraire", *Actes de la recherche en sciences sociales*, v. 144, p. 7-20.
- * Castelló i Santamaria, Laia
2007, "El Règim de Benestar Mediterrani: un model de benestar propi i el seu impacte de gènere", http://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2007/hdl_2072_5399/Treball+de+recerca.txt.
- * Castelló Cogollos, Rafael
2003, "El mercat especulatiu del català al País Valencià" en *Actes del IV Congrés Català de Sociologia*, Reus, abril, http://www.iecat.net/acs/IV%20Congres%20sociologia/.../Castello_cogollos.doc.
- * Castelló Cogollos, Rafael
2002a, *Estructura social del País Valencià. Projecte docent*, juny, <http://www.uv.es/socant2/estructuracopy.htm>. Referències donades en aquest treball amb una paginació contínua de tots els capítols (en els documents electrònics apareixen paginats separatament) amb l'observació *pu*: paginació unificada.

- * Castelló, Rafael
2002b, "Economia dels intercanvis lingüístics al País Valencià" en *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 16, pàg. 195-216, València: Eliseu Climent, <http://www.raco.cat/index.php/TSC/article/view/224152/305239>.
- * Castelló, Rafael
2001, "Nacionalisme i actituds lingüístiques al País Valencià: una aproximació", Molla (ed.), *Ideologia i conflicte lingüístic*, Alzira: Bromera, [www.uv.es/socant2/Alcoi%20_2_.pdf](http://www.uv.es/socant2/Alcoi%2020_2_.pdf).
- * Castells, Manuel
2009, *Communication Power*, Oxford: Oxford University Press.
- * Castells, Manuel
2004, "Globalització i identitat. Una perspectiva comparada", Barcelona: *Idees*, n. 21, p. 17-28, http://www.llull.cat/rec_transfer/webt1/transfer01_foc01_cat.pdf.
- * Castells, Manuel
2004a, "Presentació del seminari *La relació entre globalització i identitat cultural en els inicis del segle XXI*", Barcelona: Fòrum 2004, http://www.barcelona2004.org/www.barcelona2004.org/cat/banco_del_conocimiento/documentos/fichafac.htm?IdDoc=1628.
- * Cenoz, Jasone i Ulrike Jessner,
2000, *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*, Clevedon: Multilingual Matters.
- * Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS)
2012, *Barómetro de febrero 2012. Estudio 2932*, http://datos.cis.es/pdf/Es2932mar_A.pdf.
- * Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS)
2010, *Barómetro de febrero 2010. Estudio 2830*, http://datos.cis.es/pdf/Es2830mar_A.pdf.
- * Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS)
2007, *Barómetro de febrero 2007. Estudio 2677*, http://datos.cis.es/pdf/Es2677mar_A.pdf.
- * Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS)
1998, *Barómetro de febrero 1998. Estudio 2299*, http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=1288.
- * Chevassus-au-Louis, Nicolas
2012, "L'État vu par Pierre Bourdieu", Mediapart.fr, 4 gener, <http://upr-marseille.com/wp-content/uploads/2012/01/L-Etat-vu-par-Pierre-Bourdieu.pdf>.
- * Chudzinska, Yasmine
1983, "Compte rendu de Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire. Économie des échanges linguistiques*", *Mots*, n. 7, p. 155-161.
- * Clemente, Ángeles i Michael J. Higgins
2005, "Whose English Is It Anyway? Culture, Language And Identity: Ethnographic Portraits From Oaxaca, Mexico, Working Papers On Culture", *Education and Human Development*, Vol. 1, n. 3, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, http://www.uam.es/otros/ptcedh/2005v1_pdf/v1n3eng.pdf.
- * Codony, Xavier
2006, "Excuse me, I don't understand you...", *La Universitat*, Barcelona: Universitat de Barcelona, gener, n. 34, http://www.ub.edu/web/ub/ca/menu_eines/noticies/Revista/pdf/launiversitat34.pdf.

- * Coleman, James A.
1997, "Residence abroad within language study", *Language Teaching*, 30, 1:1-20,
<http://www.hum.port.ac.uk/slas/rapport/articlea.htm>.
- * Comissió Europea
2012a, *Eurobarometer 386. Wave 71.1. Europeans and their languages*, Brussel·les: Direcció General d'Educació i Cultura, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf.
- * Comissió Europea
2012b, *First European Survey on Language Competences. Executive Summary*, Brussel·les: Direcció General d'Educació i Formació, http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/en/executive-summary-eslc_en.pdf.
- * Comissió Europea
2006, *Eurobarometer 243. Wave 64.3. Europeans and their languages*, Brussel·les: Direcció General d'Educació i Cultura, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf.
- * Comissió Europea
2005, *Eurobarometer 237. Wave 63.4. Europeans and languages*, Brussel·les: Direcció General d'Educació i Cultura, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf.
- * Comissió Europea,
2001a, *European Report on Quality of School Education*, Brussel·les: Direcció General d'Educació i Cultura, <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>.
- * Comissió Europea - International Research Associates (INRA)
2001, *Eurobarometer 54 Special. Europeans and languages*, Brussel·les: Direcció General d'Educació i Cultura, Comissió Europea, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_147_en.pdf.
- * Comissió Europea
1999, *Eurobarometer. Report number 52*, Brussel·les: Direcció General d'Educació i Cultura, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb52/eb52_en.pdf.
- * Comissió Europea
1997, *Les jeunes européens. Eurobaromètre 47.2*, Brussel·les: Direcció General d'Educació, Formació i Joventut, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_114_fr.pdf.
1997, *The young europeans. Eurobarometer 47.2*, Brussel·les: Direcció General d'Educació, Formació i Joventut, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_114_en.pdf.
- * Comissió Europea
1996, *Eurobarometer 44. Chapter 8. Languages and other issues*, Brussel·les: Direcció General d'Informació, Comunicació, Cultura i Audiovisual, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb44/chap8_en.htm.
- * Comitè Econòmic i Social de la Comunitat Valenciana (CESCV)
2005, *Memoria sobre la situación económica y social de la Comunidad Valenciana*, Valencia: Comitè Econòmic i Social, http://www.ces.gva.es/cs /htm trabajos/trabajos_mem_socio_2004.htm.
- * Conde Gutiérrez del Álamo, Fernando
2009, *Análisis sociológico del sistema de discursos*, Cuadernos Metodológicos, n. 43, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- * Conill, Josep J.
1998, "Dir el sentit: Una aproximació a la sociologia araciliana", manuscrit inèdit, introducció a Lluís Vicent Aracil, *Història de les llengües d'Europa*.

- * Consell d'Europa
2002, *Marc Europeu Comú de Referència*, Barcelona: Generalitat de Catalunya,
<http://www6.gencat.net/llengcat/publicacions/marc/index.htm>.
2002, *Common European Framework of Reference*, Cambridge, Anglaterra: Cambridge University Press,
http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Languages/Language_Policy/Common_Framework_of_Reference/default.asp.
- * Corbeil, Jean-Claude
2002, "Les législations linguistiques et leur application", presentació per al Congrés Mundial de Polítiques Lingüístiques, Barcelona, abril, <http://www.linguapax.org/congres/taller/taller1/Corbeil.html>.
- * Cortes Generales. Senado
1998, "Respuesta del Gobierno a la pregunta escrita 698 de Josep Varela: ¿Qué tipo de control y seguimiento hace el Gobierno sobre si la calidad de la enseñanza que ofrecen tales academias [de idiomas] es, en todas ellas, suficiente?", en *Boletín Oficial de Cortes Generales. Senado*, 9 de juny, núm 493,
<http://www.senado.es/legis6/publicaciones/html/textos/I0493.html>.
- * Costa, Ricardo L.
2004, "La lógica de las prácticas en Pierre Bourdieu" versió espanyola de "The logic of the practices in Pierre Bourdieu", in *Current sociology*, vol 54 (6), SAGE Publications, Londres, 2006.
- * Coupland, Nikolas, ed.
2010, *The Handbook of language and globalization*, Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- * Cramer, Jennifer
2007, "English in the Expanding European Union" presentació en *University of Texas at Arlington Student Conference in Linguistics & TESOL*, http://ling.uta.edu/~lingua/conference/15-utascilt-2007/presentations/Cramer_UTASCILT.pdf.
- * Crystal, David
2006, "The future starts here", conferència impartida l'11 de juliol,
http://www.davidcrystal.com/DC_articles/Langdeath17.pdf. Traducció catalana a www10.gencat.net/casa_llengues/binaris/text_Crystal_versio_final_CA_tcm302-50901.pdf.
- * Crystal, David
1997, *English as a Global Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- * Crystal, David
2003, 2a ed. (1995), *The Encyclopedia of the English Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- * Cruz-Castro, Laura, Luis Sanz Menéndez i Jaime Aja Valle
2006, *Las trayectorias profesionales y académicas de los profesores de universidad y los investigadores del CSIC*, Madrid: CSIC, <http://digital.csic.es/bitstream/10261/1667/1/dt-0608.pdf>.
- * Cummins, Jim
2000, "Putting Language Proficiency in its Place: responding to critiques of the conversational/academic language distinction", Cenoz, Jasone i Ulrike Jessner, *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*, Clevedon: Multilingual Matters.
- * Cummins, Jim
1999, "Basic Interpersonal Communicative Skills and Cognitive Academic Language Proficiency", <http://www.iteachilearn.com/cummins/bicscalp.html>.
- * Danan, Martine
2004, "Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies", *META. Traduction audiovisuelle*, vol. 49, núm.1, Montreal.

- * De Avila, Ed
1990, "Assessment of language minority students: political, technical, practical and moral imperatives", *Proceedings of the First Research Symposium on Limited English Proficient Student Issues*, <http://www.ncela.gwu.edu/ncbepubs/symposia/first/assessment.htm>, OBEMLA, Washington, Estats Units.
- * De Clerq, Dirk i Maxim Voronov
2009, "The Role of Cultural and Symbolic Capital in Entrepreneurs' Ability to Meet Expectations about Conformity and Innovation", *Journal of Small Business Management*, 47(3), p. 398–420.
- * De Mejía, Anne-Marie
2012, "Interview. NNEST of the month. Interview with Ana T. Solano-Campos", gener, <http://nnest.blog.com/2011/12/31/anne-marie-de-mejia/>.
- * De Mejía, Anne-Marie
2002, *Power, Prestige and Bilingualism. International Perspectives on Elite Bilingual Education*, Clevedon (UK): Multilingual Matters.
- * De Swaan, Abram
2001, "The European Union: the more languages, the more English", *Words of the World*, Cambridge: Polity.
- * Descheneau, Frédéric
2003, *Choisir, subir, s'ajuster: la place des milieux communautaires dans l'insertion professionnelle des diplômées et diplômés du post-secondaire*, tesi doctoral, Universitat de Sherbrooke, http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/2004_09_0008.pdf.
- * DGIPIIME, Direcció General d'Indústria i de la PIME
2012, "Definició de la PIME a la UE", <http://www.ipyme.org/ca-ES/UnionEuropea/UnionEuropea/PoliticaEuropea/Marco/Paginas/NuevaDefinicionPYME.aspx>.
- * Díaz Cintas, Jorge i Marco Fernández Cruz
2008, "Using subtitled video materials for foreign language instruction", Díaz Cintas, Jorge (ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation*, Benjamins, p. 201–214.
- * Díaz V., Mario
1994, "Aproximacions al camp intel·lectual de l'educació", *Temps d'educació*, n. 11, 1r semestre, <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/viewFile/140671/246825>.
- * Domingo Pérez, Concepción
1990, «La Plana de Castelló: Organización humana», *I Congrés d'Història i Filologia de La Plana. Nules*, febrer 1988, Nules: Ajuntament, p. 17-44.
- * Domingos, Ana Maria i altres
1986, *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*, Lisboa: Fundació Calouste Gulbenkian.
- * Domínguez, Màrius, (comp.), Salvador Carrasco, Andrés Coco, Lúdia Daza, José Luis Giménez, Eduardo Resbier, Montse Simó i Concepció Virgili,
2003, *Sociologia de l'empresa*, Barcelona: Universitat de Barcelona.
- * Donnici, Rosalia
2004, "Pratiche linguistiche e mediazione culturale. Per una ricerca sulle difficoltà scolastiche dei figli di migranti magrebini a Parigi", *Quaderno del Dipartimento di Sociologia e Scienza Politica*, Università della Calabria, n. 87, octubre, www.sociologia.unical.it/quaderni/fatti/Q87.pdf.

- * Dörnyei, Zoltan i Richard Schmidt
2001, *Motivation and Second Language Acquisition*, Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Centre - University of Hawai.
- * Du Bois-Reymond i Andreu López Blasco
2003, "Yo-yo transitions and misleading trajectories: towards Integrated Transition Policies for young adults in Europe", Andreu López-Blasco, Wallace McNeish and Andreas Walther (ed.), *Young People and Contradictions of Inclusion*, Bristol: Policy Press.
- * Dunning, John H.
2001, "The Eclectic (OLI) Paradigm of International Production: Past, Present and Future", *Int. J. of the Economics of Business*, Vol. 8, N. 2, 2001, p. 173±190, <http://biz.konkuk.ac.kr/community/upload/Dunning1.pdf>.
- * Dursi (Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació)
2001, *Programa de formació en tercers llengües a la universitat (2000-2005)*, Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- * Echeverría Zabalza, Javier
1999, *La movilidad social en España*, Madrid: Istmo.
- * Eco, Umberto
1994, *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, Roma-Bari: Laterza.
1994, "La búsqueda de la lengua perfecta" (resum) en <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/959.pdf>
- * Eco, Umberto
1980 (1977), *Come si fa una tesi di laurea*, Milà: Valentino Bompiani.
- * Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA)
2008, *Key Data on Teaching Languages at School in Europe. 2008 Edition*, Brussel·les: Comissió Europea, http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDI2008_EN.pdf.
- * Educational Testing Service (ETS)
2011, *Test and Score Data Summary for TOEFL® Internet-based and Paper-based Tests. January 2010—December 2010 Test Data*, <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/TOEFL-SUM-2010.pdf>.
- * Educational Testing Service (ETS)
2006, *Test and Score Data Summary for TOEFL® Computer-Based and Paper-Based Tests. July 2005—June 2006 Test Data*, <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/TOEFL-SUM-0506-CBT.pdf>.
- * Educational Testing Service (ETS)
2005, *TOEIC Report on Test Takers Worldwide*, <http://www.pro-match.com/toEIC/TOEICWorldwideReport2004.pdf>.
- * Educational Testing Service (ETS)
2003, *TOEFL. Test and Score Data Summary. 2002-03 Test Year Data*, http://ftp.ets.org/pub/toefl/0203test_year_data.pdf, Princeton, EUA.
- * EF Education First Ltd.
2011, *English Proficiency Index*, <http://www.ef.com/sitecore/~/media/efcom/epi/pdf/EF-EPI-2011.pdf>
- * Egbert, Joy i Elizabeth Hanson-Smith (ed.)
1999, *CALL Environments. Research, Practice, and Critical Issues*, Alexandria, VA: TESOL.
- * Enever, Janet
2001, *The politics of non-decision making in language policy in Hungary*, tesi doctoral, Universitat de Bristol.

- * Entman, Robert M.
2004, *Projections of Power. Framing News, Public Opinion and U.S. Foreign Policy*, Chicago: University of Chicago Press.
- * Escandón, Arturo
2008, "Bernstein's Pedagogic Codes and the Issue of Control in Communicative Approaches to Second Language Acquisition (SLA)", *The Fifth Basil Bernstein's Symposium*, Cardiff School of Social Sciences, <http://www.cardiff.ac.uk/socsi/newsandevents/events/Bernstein/papers/index.html>.
- * Eschstruth, Ian
2007, "Lexique sociologique", <http://www.cours-gratuit.org/cours-sociologie/28-lexique-sociologique-et-ethnologique>.
- * Escuela Oficial de Idiomas de Hellín
2003, "Historia y legislación de las EOI en España", <http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/historlegis.htm>.
- * Essen, Athur J. van
2004, "The Rise and Role of English as an International Language. Some Educational Consequences", *Humanising Language Teaching*, nov., <http://www.hltmag.co.uk/nov04/mart02.htm>.
- * Estruch, Joan i Salvador Cardús
2001, "Sociologia. Una ciència en crisi, però no morta", *Àmbits de Política i Societat*, núm. 16-17, Barcelona.
- * Extra, Guus i Kutlay Yaðmur
2005, "Multilingual Cities Project: Crossnational Perspectives on Immigrant Minority Languages in Europe", *Noves SL*, primavera, http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hm05primavera-estiu/extra1_3.htm.
- * Eurostat
2010, "European Day of Languages. In the EU, nearly 80% of children were studying a foreign language at primary school in 2008", *Eurostat Newsrelease*, 24 setembre, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-24092010-AP/EN/3-24092010-AP-EN.PDF.
- * Eurostat
2009, "European Day of Languages. In the EU 60% of students in upper secondary studied at least two foreign languages in 2007", *Eurostat Newsrelease*, 24 setembre, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-24092009-AP/EN/3-24092009-AP-EN.PDF.
- * Eurostat
2004, "Regional unemployment rates in the EU25 ranged from 2.0% to 31.8% in 2003", nota de premsa, <http://www.lex.unict.it/eurolabor/documentazione/altrestat/eurostat091104.pdf>.
- * Farrell, Lillian
2010, "Pierre Bourdieu on European identity: Theories of habitus & cultural capital", *Social and Political Review*, vol. XX, p. 107-115, Dublín, <http://www.spr.tcclife.ie/seperatearticles/xxarticles/theoryidentity.pdf>.
- * Fehlen, Fernand
2006, "Le marché de l'emploi transfrontalier et le marché linguistique du Luxembourg", *Dimensions socio-économiques de la mobilité transfrontalière. Actes du séminaire transfrontalier Eures-OIE*, www.en.uni.lu/content/download/7993/132529/file/langues%20Eures.pdf.
- * Fernández Fernández, José Manuel i Aníbal Puente
2009, "La noción de campo en Kurt Lewin y Pierre Bourdieu: un análisis comparativo", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n. 127, p. 33-53, http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_127_JUL_SEP_2009_pp_33_531246429498222.pdf.

- * Figueras, Neus
2009, "The importance of language", *Catalonia Today*, maig, n. 318, p. 15.
- * Fishman, Joshua A.
2001, ed., *Can threatened languages be saved? Reversing language shift revisited. A 21st century perspective*, Cledevon, RU: Multilingual Matters, 116.
- * Fishman, Joshua A.
1998, "The new linguistic order", *Foreign Policy*, n. 113, p. 26-40, Carnegie Endowment for International Peace. Publicat en català com a "El nou ordre lingüístic mundial", *Idees i al diari Avui*, versió reduïda, 10-12-2001, <http://www.uoc.edu/humfil/articles/eng/fishman/fishman.html>.
- * Fishman, Joshua A.
1991, *Reversing language shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*, Cledevon, RU: Multilingual Matters, 76.
- * Fishman, Joshua A., Robert L. Cooper i Andrew W. Conrad
1977, *The Spread of English: the Sociology of English as an additional language*, Rowley, Mass. : Newbury house.
- * Foote, Nelson N. i Paul K. Hatt
1953, "Social mobility and economic advancement", *The American Economic Review*, vol. 43. n. 2, p. 364-378.
- * Forner i Valls, Enric
2009, "La transmissió de la llengua entre generacions a Castelló de la Plana", *Treballs de Sociolingüística Catalana*, n. 20, p. 357-382, <http://revistes.iec.cat/index.php/TSC/article/view/5788>.
- * Forum Hardware
2008, "Le topic des livres de philo. Rahsaan", 19 setembre, http://forum.hardware.fr/hfr/Discussions/Arts-Lecture/livres-liens-premier-sujet_20205_235.htm#t16215019.
- * Fowler, Bridget
2001, "Pierre Bourdieu", *Profiles in Contemporary Social Theory*, p. 300-319, Londres: SAGE.
- * Fraser, Susan
2010, *Different Courses, Different Outcomes? A comparative study of Communicative Competence in English Language learners following Academic and International Understanding courses at High Schools in Japan*, Durham University, <http://etheses.dur.ac.uk/294/>.
- * Frejka, Thomas i Tomáš Sobotka
2008, "Fertility in Europe: Diverse, delayed and below replacement" (chapter 1), *Demographic Research*, vol. 19, p. 15-46, <http://www.demographic-research.org/Volumes/Vol19/3/19-3.pdf>.
- * Fujimoto-Adamson, Naoki
2006, "Globalization and History of English Education in Japan", *Asian EFL Journal*, vol. 8, núm. 3, http://www.asian-efl-journal.com/Sept_06_nfa.php.
- * Fundación Conocimiento Y Desarrollo
2007, *Informe CYD 2006*, Barcelona, <http://www.fundacioncyd.org/p>.
- * Fundación Eroski
2005, "El cierre de los centros de Wall Street eleva a 175.000 los alumnos afectados por la crisis de las academias de inglés", *Consumer*, 8 de juny, http://www.consumer.es/web/es/derechos_del_consumidor/2005/06/08/142749.php.

- * Fundació Eroski
2003, "El cierre de academias de inglés ha afectado a más de 175.000 alumnos", Consumer.es Eroski, 20 de maig, http://www.consumer.es/web/es/derechos_del_consumidor/2003/05/20/61556.php.
- * Furlog, A. i Fred Cartmel
2001, "Els contextos canviants de la joventut", *Cicle Canvis Socials i Participació Juvenil*, Barcelona: Observatori Català de la Joventut, <http://www20.gencat.cat/docs/Joventut/Documents/Arxiu/aporta14c.pdf>.
- * Galán Giró, Àngels
2005, "Metodologia", *Anàlisi de documents audiovisuals des de la didàctica de la química. Tesi doctoral*, Barcelona: Universitat de Barcelona, http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1312/03.AGG_CAP_02.pdf?sequence=4.
- * Galland, Olivier
1984, "Précarité et entrées dans la vie", *Revue française de sociologie*, vol. 25, n. 1, p. 49-66, París, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1984_num_25_1_3767.
- * Galván, Fernando
2010, "Por qué a los españoles se nos da mal el inglés", *El País*, 19 de juliol.
- * García, Cristina
2011, "Una junta calificadora del inglés para competir en la UE", *Mediterráneo*, 24 desembre, p. 16.
- * García Espejo, Isabel i Marta Ibáñez
2004, "El ajuste entre las competencias adquiridas en los estudios y las requeridas en el puesto de trabajo", Oviedo: Universitat d'Oviedo, comunicació presentada al *VIII Congrés Espanyol de Sociologia*, Alacant, 23-25 setembre.
- * García Ferrando, Manuel
1992, *La sociedad valenciana de los noventa*, València: Alfons El Magnànim.
- * García Ferrando, Manuel i Antonio Ariño Villarroya
2000, *Postmodernidad y autonomía. Los valores de los valencianos 2000*, València: Universitat de València.
- * García Inda, Andrés
2000, "Introducción", Bourdieu, Pierre, *Poder, derecho y clases sociales*, Bilbao: Desclée de Brouwer, p. 9-60.
- * García Montalvo, J. i Peiró, J. M.
1999, "La inserción laboral de los jóvenes en la Comunidad Valenciana", L. Cachón (ed.), *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo*, Valencia, Ed. 7 i mig, p. 203-220.
- * Gardner, R. C.
2006, "Motivation and Second Language Acquisition", presentació a *Seminario sobre plurilingüismo: las aportaciones del Centro Europeo de Lenguas Modernas de Graz*, http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAIN_TALK.pdf.
- * Gardner, R. C.
1960, *Motivational Variables In Second-Language Acquisition*, tesi doctoral presentada a la Universitat McGill, Montreal, <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/phd.pdf>.
- * Gardner, R. C. & Lambert, W.E.
1959, Motivational Variables in Second-Language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13: 266-272.
- * Gardner, Nick
2004, "ALTE: A Minority Sociolinguistic Perspective", *ALTE News Winter 2004 – Spring 2005*, p. 10-17, http://www.alte.org/further_info/altenews_winter04spring05.pdf.

- * Garrido, Joaquín
2010, "Lengua y globalización: inglés global y español pluricéntrico", *Historia y Comunicación Social*, n. 15, p. 63-95, <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/inf/11370734/articulos/HICS1010110063A.PDF>.
- * Garrido Palacios, Manolo
2005, "Historia de la educación en España (1857-1975). Una visión hasta lo local.", *Contraluz*, Cabra del Santo Cristo, Jaén: Asociación Cultural Arturo Cerdá y Rico, <http://www.cerdayrico.com/contraluz/numero02/11%20ensenanza.pdf>.
- * Gazzola, Michele
2002, "La relazione fra costi economici e costi politici del multilinguismo nell'Unione Europea", tesi de llicenciatura, Milà: Università Commerciale Luigi Bocconi, <http://www.esperanto.it/tesi-di-laurea/archivio/2002-gazzola.pdf>.
- * Gil Rivero, José
2002, "La importancia de la educación en la determinación de la hegemonía. Las teorías de la reproducción", *Laberinto*, n. 8, <http://laberinto.uma.es/lab8/Lab8Art5GilRivero.htm>.
- * Gimeno Torrent, Xavier
2007, "Proposta de model per a l'estudi de la negociació col·lectiva", treball de recerca de doctorat, Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, http://ddd.uab.cat/pub/trecrepro/2007/hdl_2072_4076/Treball+de+recerca.pdf.
- * Giner, Salvador
1995, "La modernización de la Europa meridional: una interpretación sociológica", *El estado del bienestar en la Europa del sur*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pàgs. 9-60.
- * Giner, Salvador
1982, "Political economy, legitimation and the State in Southern Europe", *British Journal of Sociology*, vol. 33, n. 2.
- * Gingras, Yves
2002, "Les formes spécifiques de l'internationalité du champ scientifique", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, París, n. 141-142, p. 31, www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2002-1-page-31.htm.
- * Gingras, Yves i Brigitte Gemme
2006, "L'emprise du champ scientifique sur le champ universitaire et ses effets", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, París, setembre, p. 50-60, http://www.archipel.uqam.ca/484/1/Gingras_gemme_ARSS_164.pdf.
- * Gnutzmann, Claus i Frauke Intermann (ed.)
2005, *The Globalization of English and the English Language Classroom*, Tübingen: Günter Narr.
- * Gogolin, Ingrid
2002, "Linguistic and Cultural Diversity in Europe: a challenge for educational research and practice", *European Educational Research Journal*, vol. 1, n. 1, p. 123-138, http://www.wvwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=eerj&vol=1&issue=1&year=2002&article=a10_Gogolin_EERJ_1_1.
- * Gogolin, Ingrid i Sjaak Kroon
2000, "Man schreibt, wie man spricht" *Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klasse*, Berlin: Waxmann, http://books.google.com/books?id=kSZrOcTcJsIC&pg=PA9&lpg=PA9&dq=Gogolin+1994+habitus&source=bl&ots=R_-ulbnMO7&sig=bLbII9As0DGMQg2wx_e7J84vcIs&hl=ca&ei=D9Y2TpKbO9Gg-wauvvX1DA&.

- * González, Juan Jesús i Miguel Requena (eds.)
2008, *Tres décadas de cambio social en España*, 2a ed., Madrid: Alianza Editorial.
- * González García, María
2004, *Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Educación Secundaria Obligatoria 200: informe final*, Madrid : Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo,
<http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/nacional/13evaluacion-de-la-ensenanza-y-el-aprendizaje-de-la-lengua-inglesa.pdf?documentId=0901e72b80110dcd>.
- * González, Héctor
2010, "Eres un bon aprenent de llengües?", *Ovellesgarriades* [blog], setembre,
<http://ovellesgarriades.blogspot.com.es/2010/09/soc-un-bon-aprenent-de-llengues.html>.
- * Graddol, David
2006, *English Next*, Londres: British Council, <http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>.
- * Graddol, David
2004, "The Future of Language", *Science*, febrer, 303: 1329-1331.
- * Graddol, David
1997, *The Future of English*, Londres: British Council, <http://www.britishcouncil.org/learning-elt-future.pdf>.
- * Grande Martín, Rafael
2007, "Las clases sociales en la España democrática", Universitat de Salamanca,
http://rgrande.files.wordpress.com/2011/08/clases-sociales-en-la-espac3b1a-democratica_rgrande.pdf.
- * Granget, Cyrille
2007, "Déliier les langues, une nouvelle forme de dressage des corps?", *Colloque: Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*, Nantes, 22-24 novembre, <http://gramm-flu.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2007/GRANGET.pdf>.
- * Grin, François
2006, "Aspects économiques du plurilinguisme", *Journée des langues de la Chancellerie fédérale. Confédération suisse*, 2 novembre, www.bk.admin.ch/dienstleistungen/kurse/02060/index.html?...lang.
- * Guback, Thomas H.
1980 (1966), *La industria internacional del cine*, Madrid: Fundamentos.
- * Guiu, Jordi (dir.)
2006, *La inserció professional dels graduats de la UPF 2006. Informe executiu*,
http://www.upf.edu/consellsocial/inserciograduats/executiu_06.pdf.
- * Guiu, Jordi, Clara Riba i Anna Cuxart
2009, "De la universitat a la feina: trajectòries diferencials de llicenciats i diplomats" comunicació al *V Congrés Català de Sociologia*, Bellaterra.
- * Haeri, Niloofar
1997, "The Reproduction of symbolic Capital. Language, State and Class in Egypt", *Current Anthropology*, vol. 38, n. 5, <http://www.jstor.org/stable/10.1086/204668>.
- * Hamel, J., S. Dufour i D. Fortin
1993, *Case study methods*, Newbury Park, CA: Sage.

- * Hamel, Rainer Enrique
2005, "Language Empires, Linguistic Imperialism, and the Future of Global Languages", Ciutat de Mèxic: Universidad Autónoma Metropolitana, Dep. d'Antropologia, <http://www.hamel.com.mx/Archivos-PDF/Work%20in%20Progress/2005%20Language%20Empires.pdf>.
- * Hamel, Rainer Enrique
2006, "Sprachimperien, Sprachimperialismus und die Zukunft der Sprachenvielfalt", conferència en el cicle *Die Macht der Sprache*, Munic: Ludwig-Maximilians Universität, <http://www.hamel.com.mx/Archivos-PDF/Conferencias/2006-Hamel-Mcbsnchen-Text2-LH.pdf>.
- * Hamel, Rainer Enrique
2008, "Plurilingual Latin America: Indigenous Languages, Immigrant Languages, oreign Languages – Towards an Integrated Policy of Language and Education", *Forging Multilingual Spaces. integrated Perspectives on Majority and Minority Bilingual Education*, Christine Hélot i Anne Marie de Mejía, ed., Bristol: Multilingual Matters, <http://www.hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/2008e%20Plurilingual%20Latin%20America.pdf>.
- * Harder, Marie-Pierre
2012, "L'allemand est mort, vive le latin? Discours sur le latin, politique de la langue et hégémonie culturelle dans l'Allemagne contemporaine", *Silène*, París: Centre de recherches en littérature et poétique comparées de Paris Ouest-Nanterre-La Défense, http://www.revue-silene.com/images/30/article_107.pdf.
- * Harris, Dave
1987, *Openness and Closure in Distance Education*, Lewes: Falmer Press.
- * Harvey, David
2012, *Rebel Cities: From the Right to the City to the Urban Revolution*, Londres: Verso.
- * Held, David i Anthony McGrew
2003, *The Global Transformations Reader. An introduction to the globalization debate*, Cambridge: Polity, 2a ed.
- * Hernández i Dobon, Francesc Jesús
2004, *Curs de sociologia*, València: Universitat de València – Estudi General, www.uv.es/~fjhernan/Textos/nau_gran/curs_nau_gran.pdf.
- * Hernández i Dobon, Francesc Jesús
2003, "Notas sobre la terminología de la formación profesional", Universitat de València, www.uv.es/~fjhernan/Textos/soc_educacio/fp.pdf.
- * Hernández i Dobon, Francesc Jesús
2001, *El valencià a València* (tesi doctoral), Universitat de València, http://www.uv.es/~fjhernan/Textos/Tesi_soc/Tesi.pdf.
- * Hernández i Dobon, Francesc Jesús,
2000, "Notes sobre el sistema educatiu valencià", Ninyoles, Rafael (ed.), *La societat valenciana: estructura social i institucional*, València: Bromera, p. 189-228. També a http://www.uv.es/~fjhernan/Textos/soc_educacio/educacioPV.html.
- * Higgins, Christina
2003, "Ownership" of English in the Outer Circle: An Alternative to the NS-NNS Dichotomy", *TESOL Quarterly*, vol. 37, n. 4, hivern, www2.hawaii.edu/~cmhiggin/TQ-Higgins.pdf.
- * Ho-Abdullah, Imran
2007, "Language and Globalization: Alternative Models from a Cognitive Semantics Viewpoint", pkukmweb.ukm.my/~iha/Peribadi/desktop%2520May07/Imran_abstrak%2520ICOSH07.doc.

- * Holt, Douglas B.
1998, "Does cultural capital structure American consumption?", *Journal of Consumer Research*, vol. 25, n. 1, <http://www.jstor.org/pss/10.1086/209523>.
- * House, Juliane
2003, "English as a lingua franca: A threat to multilingualism", *Journal of Sociolinguistics*, 7/4, p. 556-578.
- * Hwang, Kumju
2005, "The Inferior Science and the Dominant Use of English in Knowledge Production", *Science Communication*, volum 26, núm. 4, juny, p. 390-427, <http://scx.sagepub.com/cgi/reprint/26/4/390.pdf>.
- * Illouz, Eva i Nicholas John
2003, "Global Habitus, Local Stratification and Symbolic Struggles Over Identity: The Case of McDonald's Israel", *American Behavioral Scientist*, vol. 47, n. 2, octubre, p. 201-229.
- * Industrie Canada
2007a, *Le marché de la formation linguistique à Hong Kong et à Macao*, gener, <http://dsp-psd.tpsgc.gc.ca/Collection/Iu44-36-2007F.pdf>.
- * Industrie Canada
2007b, *Le marché de la formation linguistique à Hong Kong au Brésil*, abril, http://dsp-psd.tpsgc.gc.ca/collection_2007/ic/Iu44-44-2007F.pdf.
- * Industrie Canada
2007c, *Le marché de la formation linguistique en République tchèque*, octubre, http://dsp-psd.tpsgc.gc.ca/collection_2007/ic/Iu44-50-2007F.pdf.
- * Institut Valencià d'Estadística (IVE)
2010, *Enquesta d'estructura salarial. Guany mitjà per treballador*, http://www.ive.es/portal/page/portal/IVE_PEGV/CONTENTS/temas/Val/aecv00479.html.
- * Instituto de Empleo. Servicio Público de Empleo Estatal (INEM)
2004, *Mercado de Trabajo de Castellón 2003*, Castelló, http://www.sepe.es/contenido/observatorio/mercado_trabajo/104-91.pdf.
- * Instituto Nacional de Calidad y Educación (INCE)
2000, *Sistema Estatal de Indicadores de la Evaluación 2000*, Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores-educativos/ind2000.pdf?documentId=0901e72b8011107e>.
- * Instituto Nacional de Estadística (INE)
2006, *Encuesta de estructura salarial 2006. Principales resultados*, <http://www.ine.es/daco/daco42/salarial/prinre06.pdf>.
- * Instituto Nacional de Estadística (INE)
2001, "Estudios y actividad laboral. Educación y estudios", *Censos de Población y Viviendas 2001. España al comienzo del siglo XXI*, <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe242&file=inebase>.
- * Instituto Nacional de Estadística (INE)
1994, *Clasificación Nacional de Ocupaciones 1994*, <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?L=0&type=pcaxis&path=%2Ft40%2Fcno94%2F&file=inebase>. Presentació en <http://www.idescat.cat/Classif/Classif?TC=15&V0=2&V1=7&V6=4>.
- * Ipsos Mori,
2009, "Demand for English Language Services in India and China" (presentació), Institut Britànic, www.britishcouncil.org/india_and_china_elt.ppt.

- * IQPIB (Institut de les Qualificacions Professionals de les Illes Balears)
2002, *Glossari de termes relacionats amb la qualificació i la formació professional*
<http://iqpib.caib.es/user/info/documents/GLOSSARI2002.pdf>.
- * Ives, Peter
2004, "Managing or Celebrating Linguistic Diversity in the EU?", treball presentat a *Multiple Diversities: European Experiences / Diversités Multiples: Les expériences européennes*, Montreal, 1 d'octubre,
www.iee.umontreal.ca/publicationsfr_fichiers/COLLOQUE-2004/IvesIESfinal.pdf.
- * IVIE (Institut Valencià d'Investigacions Econòmiques)
2006, "Bancaja y el Ivie presentan los resultados de la cuarta oleada del Observatorio de Inserción Laboral de los Jóvenes", a *Noticias*, http://www.ivie.es/news/2006/ws_choil2005.php.
- * Jackson, Frederick H. i Marsha A. Kaplan
2007, "Theory and Practice in Government Language Teaching", Washington, EUA: Interagency Language Roundtable, <http://www.govtilr.org/Publications/TESOL03ReadingFull.htm>.
- * Johnston, B.
1999, "The expatriate teacher as postmodern paladin", *Research in the Teaching of English*, 34, 255-280.
- * Jódar, Pere (dir.)
2000, *La inserció professional dels graduats universitaris 2000. Qüestionari per al seguiment de la postgraduació dels diplomats i llicenciats 1994-1999*, Barcelona: Consell Social de la Universitat Pompeu Fabra,
www.upf.edu/consellsocial/inserciograduats/ins_00_tot.pdf.
- * Jones, Sally
2010, "Stuck in neutral? HE entrepreneurship and enterprise education and gender", *Assessment, Teaching and Learning Journal (Leeds Met)*, n. 8, p. 42-44, http://repository-intralibrary.leedsmet.ac.uk/open_virtual_file_path/i3519n95343t/SallyJones.pdf.
- * Juste Carrión, Juan José
1996, "La industria cerámica: el sistema productivo local de Castellón", *Anales de estudios económicos y empresariales*, n. 11, p. 491-512, Valladolid: Universidad de Valladolid,
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=785082>.
- * Kachru, Braj B.
2004, *Asian Englishes: Beyond the Canon*, Hong Kong: Hong Kong University Press.
- * Kachru, Braj B.
1998, "English as an Asian Language", *Links & Letters*, n. 5, p. 89-108.
- * Kachru, Braj B.
1985, "Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle", R. Quirk i H. G. Widdowson (eds.), *English in the World*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 11-30.
- * Kachru, Braj B., Yamuna Kachru i Cecil L. Nelson
2006, *The Handbook of World Englishes*, Malden MA: Blackwell Pub.
- * Kat
2008, "Minimum monthly salaries of EU countries", *LivinginGreece* [loc web], 4 d'abril,
<http://livinggreece.gr/2008/04/04/minimum-monthly-salaries-of-eu-countries/>.
- * Katsarska, Milena i Suman Gupta
2010, *English Studies On This Side: Post-2007 Reckonings*, Plovdiv: University of Plovdiv Press.

- * Kébir, Nadjiba
1998, "À propos du discours intégriste", *Mots*, n. 57, p. 64-71,
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots_0243-6450_1998_num_57_1_2385.
- * Khelfaoui, Hocine
2010, "Algérie: le rapport savoir-pouvoir ou le rêve avorté de la différentiation par le savoir", Dakar: Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique,
http://www.codesria.org/IMG/pdf/Hocine_Khelfaoui.pdf.
- * Kinch, Kristopher
2008, "Teaching in Korea. Korean adult learners", *Asia-Pacific Connections* (lloc web), http://www.asia-pacific-connections.com/adult_learners.html.
- * Kingsley, Jan
2010, *English Language Market Report: Spain*, Londres: British Council,
http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/English%20Language%20Market%20Report%20Spain_final_web-ready.pdf.
- * Koenig, Matthias
1999, "Democratic governance in multicultural societies. Social conditions for the implementation of international human rights through multicultural policies", projecte *Management of Social Transformations – MOST*, Discussion Paper No. 39, <http://www.unesco.org/most/ln2pol2.htm>.
- * Koh Zhenling, Adeline Ann
2009, "A Bourdieuvian Analysis of the Use of Singlish by Youths in Singapore", tesina de m ster, Universitat Nacional de Singapur, <https://scholarbank.nus.edu.sg/bitstream/handle/10635/.../KohAA.pdf?...1>.
- * Koop, Kirsten
2003, "Questions de s mantiue : international, transnational, global, mondial : Quelles acceptions dans quels contextes ? Compte rendu", Paris: GEMDEV,
http://www.gemdev.org/recherche/groupe4/g4_cr_2003_2004/g4_cr_151203.pdf.
- * Koreinik, Kadri
2011, *Language ideologies in the contemporary Estonia public discourse. With a focus on South Estonian*, Tartu, Est nia: Universitat de Tartu,
http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/17925/koreinik_kadri.pdf?sequence=1.
- * Kotkin, Joel
2010, "The New World Order", *Newsweek*, 26 setembre, <http://www.newsweek.com/2010/09/26/the-new-world-order-a-map.html>.
- * Kramsch, Claire
2005, "Post 9/11: Foreign Languages between Knowledge and Power", *Applied Linguistics*, vol. 26, n. 4, p. 547-567.
- * Krauss, Robert M. i Chi-Yue Chiu
1997, "Language and Social Behavior", D. Gilbert, S. Fiske i G. Lindsey (comp.), *Handbook of Social Psychology*, ps. 41-88, Boston: McGraw-Hill, www.columbia.edu/~rmk7/PDF/HSP.pdf.
- * Kvale, Steinar
1996, *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, Londres: SAGE.
- * *La Repubblica*
2006, "Gli italiani non vogliono studiare le lingue. E i pi  diligenti sono gli stranieri", Roma: Cronaca. *La Repubblica*, 23 novembre, <http://www.repubblica.it/2006/11/sezioni/cronaca/italiani-lingue-straniere/italiani-lingue-straniere/italiani-lingue-straniere.html>.

- * Lambert, Stéphane
2004, *Les télécommunications internationales et l'État occidental*, tesi de doctorat, París: Institut d'Études Politiques, http://ecoledoctorale.sciences-po.fr/theses/theses_en_ligne/stephane_lambert_spori_2004/stephane_lambert_spori_2004.pdf.
- * Lamuela, Xavier
1990, "Les perspectives de la política lingüística aplicada a la llengua catalana", *Els Marges*, n. 42, Barcelona.
- * Lamuela, Xavier
1987, *Català, occità, friülà: llengües subordinades i planificació lingüística*, Barcelona: Quaderns Crema.
- * Lan, Pei-Chia
2000, "Remapping Identities across Borders and at Home: Filipina Migrant Domestic Workers and Taiwanese Employers", *V Congrés Anual sobre Història i Cultura de Taiman*, Universitat de Califòrnia a Los Angeles, http://www.international.ucla.edu/cira/paper/TW_Lan.pdf.
- * Langa Rosado, Delia
2005, "La "juventud" de los universitarios construida desde distintas posiciones de clase. Nuevas manifestaciones de las desigualdades en el campo educativo", *Revista Española de Sociología*, n° 5, p. 71-89, <http://www.fes-web.org/uploads/files/res/res05/04.pdf>.
- * Langa Rosado, Delia
2003, *Los estudiantes y sus razones prácticas: heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios según clase social* (tesi doctoral), Madrid: Universidad Complutense de Madrid, <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/cps/ucm-t26504.pdf>.
- * Lareau, Annette
2003, *Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life*. Berkeley, CA: University of California Press. Primer capítol a <http://www.ucpress.edu/excerpt.php?isbn=9780520239500#readchapter1>.
- * Larsen-Freeman, Diane
1991, "Second Language Acquisition Research: Staking Out the Territory", *TESOL Quarterly*, Vol. 25, n. 2.
- * Larsen-Freeman, Diane i Michael L. Long
1991, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Londres: Longman
- * Lazuech, Gilles
2006, "Comment penser l'argent? Programme pour une sociologie des représentations et des usages de l'argent", *2n Congrés de l'Associació Francesa de Sociologia*, <http://www.melissa.ens-cachan.fr/IMG/pdf/Lazuech.pdf>.
- * Leder, Gabriela
2010, "From curriculum development to course delivery", Berlín: European Language Council – Conseil Européen pour les Langues, www.celc.org/docs/leder_text_0.doc.
- * Lele, Jayant
2005, "The Missing Public Searching vaguely for a Community in the Indian English Debate", *Emmeneau centenary seminar*, Central Institute of Indian Languages, Mysore, India.
- * Leppänen, Sirpa i Tarja Nikula
2007, "Diverse Uses Of English In Finnish Society: Discourse-Pragmatic Insights From Media, Educational and Business Contexts", *Multilingua*, n. 26, p. 333-380 <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/opiskelijavalinta/aineistot/leppanennikula>.
- * Lerena, Carlos
1986, *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona: Círculo de Lectores.

- * Lightbown & Spada,
2000, *How languages are learned. Revised edition*, Oxford University Press.
- * Little, David
2006, "Learner autonomy: drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection", *Training teachers to use the European Language Portfolio. Project*, European Centre for Modern Languages, Graz, http://archive.ecml.at/mtp2/ELP_TT/ELP_TT_CDROM/DM_layout/00_10/06/06%20Supplementary%20text.pdf.
- * Llorens, Clara, Joel Martí i Joan Miquel Verd
1996, "El debat sobre la formació", *Papers*, núm 2/96, p. 51-82.
- * Lo Bianco, Joseph
2005, "Language planning for globalisation. Tensions and trends", Melbourne: Universitat de Melbourne, students.edfac.unimelb.edu.au/about/news/events/pdf/lo_bianco_lecture_notes.pdf.
- * López, Alexis
2009, "Impact of a policy-driven test effort on foreign language programs in Colombian universities", *Pensando educación* (seminari permanent), Bogotá: Centro de Investigación y Formación en Educación, Universidad de los Andes, http://pensandoeducacion.uniandes.edu.co/ponencias/Lopez-Impact_of_a_test_effort_on_foreign_language_programs.pdf.
- * López Blasco, Andreu; Wallace McNeish i Andreas Walther
2003, *Young people and contradictions of inclusion*, Bristol: Policy Press.
- * Lunardi, Marco et al.
2001, "La meritocracia: evolución del mercado laboral en su exigencia de títulos académicos", treball de curs per a l'assignatura de Sociologia Industrial - UJI, <http://apolo.uji.es/isi/4/index.htm>, accessible en 2004.
- * Macedo, Donaldo, Bessie Dendrinis i Panayota Gounari
2005, *Lengua, ideología y poder*, Barcelona: Graó
2003, *The Hegemony of English*, Boulder, Colorado, EUA: Paradigm.
- * Magnano, María Cecilia
2004, "Relaciones entre unidad doméstica y reproducción económica en el surgimiento y desarrollo de microempresas en Malagueño, Córdoba", avanç d'investigació, Córdoba, Argentina: Universitat Nacional de Córdoba, <http://redpymes.org.ar/R09/09-031.pdf>.
- * Marí-Klose, Pau, Marga Marí-Klose, Francisco J. Granados, Carme Gómez-Granell i Àngel Martínez
2009, *Informe de la inclusió social a Espanya 2009*, Barcelona: Fundació Caixa Catalunya, http://obrasocial.catalunyacaixa.com/osocial/idiomes/1/inclusio_social/informe%202009_catala.pdf,
2009, *Informe de la inclusión social en España 2009*, Barcelona: Fundación Caja Catalunya, http://www.stecyl.es/informes/Informe_Inclusion_Social_2009.pdf.
- * Martín Serrano, Manuel
1994, *Joventut valenciana 1994*, València: Institut Valencià de la Joventut.
- * Martínez Celorrio, Xavier i Antoni Marín Saldo
2011, *Educació i mobilitat social a Catalunya. Dossier de premsa*, Barcelona: Fundació Jaume Bofill, http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/POL%2071_Dossier%20de%20premsa_DEF.pdf,
http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/POL%2071-Presentacio_Mobilitat%20DEF.pdf.
- * Masjuan, Josep M., Helena Troiano i Jesús Vivas
2002, *I després de la universitat, què?*, Bellaterra: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

- * Masjuan, Josep M., Helena Troiano i Jesús Vivas
1999, "La inserción profesional de los universitarios en Cataluña, L. Cachón (ed.), *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo*, Valencia, Ed. 7 i mig, p. 223-250.
- * Masjuan, Josep M., Helena Troiano, Jesús Vivas i Miquel Zaldívar
1996, *La inserció professional dels nous titulats universitaris*, Bellaterra: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- * Masjuan, Josep M., Vivas, Jesús i Zaldívar, Miquel
1996 (1992), *Estudi dels itineraris de formació i ocupació dels nous titulats universitaris*, Bellaterra: ICE-UAB.
- * Mateos, Alfonso i Ángel Díaz
2009, "Diez claves indispensables para modernizar la Universidad española", *Campus. Suplemento de El Mundo*, 14 de gener, <http://www.elmundo.es/suplementos/campus/2009/536/1231887603.html>.
- * Matsushige, Hisakazu
2001, "English proficiency and economic status of social science graduates", *The Journal of Educational Sociology*, Tokio: Japan Society of Educational Sociology.
- * Mayoral Arqué, Dolors
1994, *Lenguaje y estatus sociocultural: un estudio empírico sobre el lenguaje infantil en los barrios de Lleida* (tesi doctoral), Universitat de Lleida, <http://www.tdx.cat/handle/10803/8193>.
- * Mayoral Blasco, Susana
2008, "Mobbing: un modelo de análisis", *Prevención Integral*, <http://www.prevencionintegral.com/Articulos/@Datos/ ORP2008/825.pdf>.
- * Mauger, Gérard
2002, "Capital culturel et reproduction scolaire", *Sciences Humaines - Hors-Série Qu'est-ce que transmettre?*, mars-maig, p. 10-12.
- * Mazrui, Ali
1996, "Perspective: The muse of modernity and the quest for development", P. G. Altbach & S.H.Hassan (eds.), *The muse of modernity. Essays on culture and development in Africa*. Trenton, Nova Jersey: Rica World Press. p. 1-18.
- * Mazzoleni, Oscar i Maurizio Massulin
2005, "Jeunes, participation politique et participation sociale en Suisse. Une étude de cas", *Swiss Political Science Review*, v- 11 (2), p. 55-81, http://www3.ti.ch/DFE/DR/USTAT/allegati/articolo/16812005_rsspvol11_no2.pdf.
- * McCuiston, Camilla i Stine Spellerberg
2006, *When words don't come easy*, tesi de mestratge, Universitat de Roskilde, <http://rudar.ruc.dk/bitstream/1800/2039/1/When%20Words%20Don't%20Come%20Easy.pdf>.
- * McGee, Alan
1999, "The sociolinguistic aspects of the business presentation and its importance for the teaching", *Intercultural Communication*, <http://www.immi.se/intercultural/nr2/mcgee.htm>.
- * McGroarty, Mary
1988, "Second Language Acquisition Theory Relevant to Language Minorities: Cummins, Krashen and Schumann", Sandra Lee McKay i Sau-ling Cynthia Wong, ed., *Language Diversity. Problem or Resource?*, Boston: Heinle & Heinle.

- * Mejer, Lene, Sadiq Kwesi Boateng i Paolo Turchetti
2010, "Population and social conditions", *Eurostat. Statistics in Focus*, n. 49, Comissió Europea, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-SF-10-049/EN/KS-SF-10-049-EN.PDF.
- * Melcion, Joan i Sònia Prats
2004, *Enquesta sobre coneixements i nivell de domini d'idiomes entre la comunitat universitària*, Bellaterra: Servei d'Idiomes Moderns, Universitat Autònoma de Barcelona.
- * Membrado Tena, Joan Carles
1992, "L'exportació dins la indústria taulellera espanyola", *Cuadernos de geografía*, n. 52, p. 267-296, València: Universitat de València.
- * Merino Pareja, Rafael
2006, "Més enllà de les teories de la reproducció i de l'acció racional en sociologia de l'educació. Un model d'explicació de l'ensenyament secundari segregat o integrat", Bellaterra: *Papers*, n. 21, p. 141-166, <http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000039%5C00000025.pdf>.
- * Mercer, Neil i Joan Swann
1996, *Learning English. Development and diversity*, Londres: Routledge.
- * Merton, Robert K.
1957, *Social Theory and Social Structure*, Glencoe, Illinois: Free Press.
- * Ministeri d'Educació, Cultura i Esport (MECE)
2012a, "Enseñanzas de régimen especial. Enseñanzas no universitarias. Alumnado. Resultados académicos", *Estadística de la educación*, Madrid: Govern d'Espanya, <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/no-universitaria/alumnado/resultados.html>.
- * Ministeri d'Educació, Cultura i Esport (MECE)
2012b, "La educación y el mercado laboral. Distribución porcentual de los ocupados según rama de actividad, para cada nivel de formación", *Estadística de la educación. Las cifras de la educación en España. Curso 2000-2001*, Madrid: Govern d'Espanya, <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2003.html>.
- * Ministeri d'Educació, Cultura i Esport (MECE)
2007, "La educación y el mercado laboral. Distribución porcentual de los ocupados según rama de actividad, para cada nivel de formación", *Estadística de la educación. Las cifras de la educación en España. Curso 2000-2001*, Madrid: Govern d'Espanya, <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2007.html>.
- * Mollà, Toni (ed.)
2002, *Llengües globals, llengües locals*, València: Bromera.
- * Monsoriu Flor, Mar
1999, "Presencia en internet de las principales empresas", *Estadísticas y estudios. Mixmarketing On line*, lloc web, <http://www.mixmarketing-online.com/presencia.html#Presencia en Internet>.
- * Montoussé, Marc i Gilles Renouard
2006, *100 fiches pour comprendre la sociologie*, París: Bréal.
- * Morales Gálvez, Carmen, Irene Arrimadas, Eulalia Ramírez, Alicia López i Laura Ocaña
2000, *La enseñanza de las lenguas extranjeras en España*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, http://www.eeoii.info/dokuwiki/lib/exe/fetch.php?media=documentos:la_ensenanza_de_lenguas_extranjeras_en_espana.pdf.

- * Moreno, Luis
2001, "La "vía media" española del modelo de bienestar mediterráneo", *Papers*, Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, n. 63/64, p. 67-82.
- * Moreno Mínguez, Almudena
2004, *Cambios en la fecundidad y el empleo femenino en los estados de bienestar del sur de Europa en perspectiva comparada: el papel del mercado laboral, la familia y las políticas familiares*, tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, <http://www.tdx.cat/handle/10803/5120>.
- * Morrison, Keith i Icy Lui
2000, "Ideology, Linguistic Capital and the Medium of Instruction in Hong Kong", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, XXX, p. 471-486, vol. 21, n. 6.
- * Moreno, Luis
2001, "La "vía media" española del modelo de bienestar mediterráneo", *Papers*, Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, n. 63/64.
- * Mufwene, Salikoko S.
2010, "Globalization, Global English and World English(es): Myths and Facts", *The Handbook of language and globalization*, Nikolas Coupland, ed., Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, p. 31-55.
- * Muñoz, Carme, Carmen Pérez, Ma LuzCelaya, Teresa Navés, Ma Rosa Torras, Elsa Tragant i Mia Victori
2002, "En torno a los efectos de la edad en el aprendizaje escolar de una lengua extranjera", http://www.ub.edu/ice/portaling/eduling/cat/n_1/munoz-article-n1.pdf, ICE, Universitat de Barcelona.
- * Muñoz, Carme
2007, "Compareixença perquè informi sobre l'estudi que ha dirigit sobre l'aprenentatge de l'anglès", Barcelona: Comissió d'Educació i Universitats, Parlament de Catalunya, transcripció en www.parlament.cat/activitat/dspcc/transcripcions/trans08ceu.pdf.
- * Murray, Heather
2003a, "Swiss English teachers and Euro-English: Attitudes to a non-native variety", *anglais, Englisch, inglese, Français... English! Bulletin suisse de linguistique appliquée (VALS/ASLA)*, primavera, p. 147-165, http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,43,4,20100528153050-JI/11_Murray.pdf.
- * Murray, Heather
2003b, "Are Swiss English teachers ready for Euro-English?", www.phbern.ch/fileadmin/CAMPUS/06_IS1/Englisch/Dokumente/Are_Swiss_English_teacher.doc.
- * Musselin, Christine
2005, *Le marché des universitaires. France, Allemagne, États Unis*, Paris: Presses de la fondation nationale de sciences politiques.
- * Myers, Margaret
2000, "Qualitative Research and the Generalizability Question: Standing Firm with Proteus", *The Qualitative Report*, Vol. 4, N. 1/2, gener <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR4-1/myers.html>.
- * Naiman, Frölich, Stern & Todesco,
1978, *The Good Language Learner*, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- * Navés, Teresa
2007, "EFL: Is Earlier Better, Barcelona: *Catalonia Today*, 1 febrer.
- * Ndumbe, Kum'a
2004, "Langues africaines: le vrai moteur pour un développement durable en Afrique", *Dialogue Forum*, v. 2/2004.

- * Neke, Stephen Mugeta
2003, *English in Tanzania. An Anatomy of Hegemony* (tesi doctoral), Gant, Bèlgica: Universitat de Gant, <http://cas1.elis.ugent.be/avrug/pdf03/neke.pdf>.
- * Ninyoles, Rafael (ed.)
2000, *La societat valenciana: estructura social i institucional*, València: Bromera.
- * Ninyoles, Rafael
1989, *Estructura social i política lingüística*, Alzira: Bromera
- * Nogueira, Maria Alice i Andrea Aguiar
2008, "La formation des élites et l'internationalisation des études: peut-on parler d'une "bonne volonté internationale"?", *Éducation et Sociétés*, n. 21, <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2008-1-page-105.htm>.
- * Observatori de Graduats de la UAB
2003, *Informe Sobre la Inserció Laboral. Diplomatura en Ciències Empresarials*, <http://www.uab.es/servlet/Satellite/institucions-i-empreses/observatori-de-graduats-1096476724211.htm>
- * Observatori Ocupacional UJI
2005, *Enquesta a titulats recents 2004. Experiències durant els estudis dels titulats de la Universitat Jaume I*, Castelló de la Plana: Oficina de Cooperació Internacional i Educativa, Universitat Jaume I, <http://www.uji.es/bin/serveis/ocie/acil/prog/obser/infor04.pdf>.
- * Observatori Ocupacional UJI
2004, *La inserció laboral dels titulats de la Universitat Jaume I. Promocions de 1998, 1999 i 2000*, Castelló de la Plana: Àrea d'Inserció Professional, Oficina de Cooperació Internacional i Educativa, Universitat Jaume I, <http://www.uji.es/bin/serveis/ocie/acil/prog/obser/iglobal.pdf>.
- * Observatorio del Empleo
2010, "Datos sobre empleo universitario a nivel estatal y a nivel autonómico", *Observaempleo*, n. 1, p. 7-11, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, http://www.observatoriodeempleo.ulpgc.es/joomla/index.php?option=com_jdownloads&Itemid=58&view=finish&cid=9&catid=5.
- * Observatorio Ocupacional del SPEE-INEM
2007, *Informe del mercado de trabajo 2006. Castellón*, https://sepe.es/contenido/observatorio/mercado_trabajo/788-1057.pdf.
- * Oficina de Cooperació Internacional i Educativa - Àrea d'Inserció Laboral UJI (OCIE)
2006, *Resultats dels programes de mobilitat per a estudiants i titulats. Universitat Jaume I*, Castelló: Vicerectorat d'Estudiants i Ocupació, <http://www.uji.es/bin/serveis/ocie/acil/prog/millora/0607/mb.pdf>.
- * Oficina de Relacions Internacionals UJI
2011, *Estudiantat que ha presentat certificat de llengües. Puntuació obtinguda. Convocatòria Erasmus 2011/2012*, Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, <http://www.uji.es/bin/serveis/otci/prog/lci1112.pdf>.
- * O'Reilly, Laurie
1998, "English language cultures in Bulgaria: a linguistic sibling rivalry?", *World Englishes*, vol. 17, n. 1, p. 71-84.
- * Ortells Chabrera, Vicent
2005, "La indústria ceràmica a la Plana de Castelló. Tradició històrica i mundialització actual", *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, n. 58, p.35-66, <http://revistes.iec.cat/index.php/TSCG/article/viewFile/37343/37326>.

12. BIBLIOGRAFIA

- * Ortells Chabrera, Vicent
1993, *La Plana de Castelló: jerarquia i connexió urbana*, Castelló: Col·legi Oficial d'Arquitectes València-Castelló.
- * Ortiz, Renato
2003, "As Ciências Sociais e o Inglês", XI Congresso Brasileiro de Sociologia, *Revista brasileira de ciências sociais*, V. 19 n. 54, <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v19n54/a01v1954.pdf>.
2006, "Social Sciences and the English language",
http://socialsciences.scielo.org/pdf/s_rbcsoc/v2nse/scs_a08.pdf.
- * Ouane, Adama, ed.
2003, *Towards a multilingual culture of education*, Hamburg: UNESCO Institute for Education,
www.unesco.org/education/uie/pdf/uiestud41.pdf.
- * Ouyang, Hu Hua i Ewan Dow
2006, "Inside-out: Student criticism of "foreign experts" in universities in the P.R.C.", Southampton: Centre for Languages, Linguistics and Area Studies - Universitat de Southampton,
<http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/2576>.
- * Palmer Olivera, Juan Carlos
1999, "Do you really speak English? Learning a language to get a job", F. Luttikhuisen (ed.), *III Congrés internacional de llengües per a finalitats específiques*, p. 239-242, Barcelona: Universitat de Barcelona.
- * Pantaleoni, Ana
2008, "¿Por qué nos cuesta tanto hablar inglés?", Madrid: *El País*, 23 de març, p. 28,
http://www.elpais.com/articulo/sociedad/nos/cuesta/hablar/ingles/elpepusoc/20080323elpepusoc_1/Tes.
- * Park, Joseph Sung-Yul
2009, *Local Construction of a Global Language. Ideologies of English in South Korea*, Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- * Pascual, Victoria
2002, "Cómo superar un proceso de selección", *Glamour*, novembre, p. 130-134.
- * Paton, Linda
2012, "English as a Second Language", *Transworldeducation* (lloc web),
<http://www.transworldeducation.com/articles/english2.htm>.
- * Patrick, Peter L.
2001, "The Speech Community", J.K. Chambers, P. Trudgill i N. Schilling-Estes (ed.), *Handbook of Language Variation and Change*, Oxford: Blackwell, <http://www-users.york.ac.uk/~wh506/SpeechCommunity.pdf>.
- * Patte, Yves
2005, "Le "champ": réalité sociale ou outil méthodologique? Les questions que pose une mise en oeuvre de la notion", <http://www.sociomedia-europe.com/document.php?id=162>.
- * Pavlenko, Aneta
2000, "Access to linguistic resources: Key variable in second language learning", *Estudios de Sociolingüística 1* (2), p.85-100, www.sociolingüística.uvigo.es/descarga_gratis.asp?id=36, enllaç actiu març 2012.
- * Pearson Longman,
2010, *Teachers' Guide to the Common European Framework*, www.pearsonlongman.com/ae/cef/cefguide.pdf.
- * Penalva Verdú, Clemente i Miguel Ángel Mateo Pérez
2006, *Tècniques qualitatives d'investigació*, Alacant: Universitat d'Alacant,
http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/2466/1/Num77_Tecnicas_qualitatives.pdf.

- * Pennycook, Alastair
2005, "Global and worldly Englishes: Discommunities and subcultural empires", Eurocolonial Language Conference, <http://ebookbrowse.com/pennycook-global-and-worldly-englishes-discommunities-and-subcultural-empires-doc-d141412912>.
- * Pennycook, Alastair
1997, "English and Capital: Some Thoughts", *The Language Teacher Online*, n. 27, octubre, <http://langue.hyper/chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/97/oct/pennycook.html>.
- * Pennycook, Alastair
1994, *The cultural politics of English as an international language*, Londres: Longman.
- * Pennycook, Alastair i Sophie Coutand-Marin,
2003, "Teaching English as Missionary Language", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 24, n. 3, desembre, p. 337-353.
- * Perdiguero, Luis i Patricia Herencias
2011, "El dominio de otra lengua permite acceder a un 27,55% más de las ofertas de empleo", *Notas de prensa ADECCO*, Madrid: ADECCO, 19 juliol, <http://www.adecco.es/data/NotasPrensa/pdf/298.pdf>.
- * Perlin, Ross
2011, *Intern Nation: How To Earn Nothing and Learn Little in the Brave New Economy*, Londres: Verso. Ressenya en <http://globalsociology.com/2011/07/04/book-review-intern-nation/>.
- * Phan Le Ha
2005, "Toward a Critical Notion of Appropriation of English as an International Language", *Asian EFL Journal*, set., http://www.asian-efl-journal.com/September_05_plh.php.
- * Phillipson, Robert
2012, "Imperialism and Colonialism", *The Cambridge Handbook of Language Policy*, Bernard Spolsky, ed., Cambridge: Cambridge University Press, www.cbs.dk/content/download/161965/2121651/file/Cambridge%2520Handbook%2520colonialism%2520imperialism%25203.docx.
- * Phillipson, Robert
2011, "Promoting Linguistic Human Rights: Why and How", *ESL and Mother Tongue Conference: Promoting Linguistic Human Rights in International Schools: From Theory to the Classroom*, European Council of International Schools, Düsseldorf, <http://edmundoc.org/new/conference/esl/Documents/Phillipson2.pdf>.
- * Phillipson, Robert
2008, "The Linguistic Imperialism of Neoliberal Empire", *Critical Inquiry in Language Studies*, v. 5, n. 1, p. 1-43, http://shawnashapiro.com/courses/wrpr102a_s11/Linguisticimperialism_neoliberal%20empire.pdf.
- * Phillipson, Robert
2004, "Figuring out the Englishisation of Europe", <http://www.baal-conference.org.uk/Phillipson-BAAL%20abstract.pdf>.
- * Phillipson, Robert
2003, *English-only Europe? Challenging language policy*. Londres/Nova York: Routledge.
- * Phillipson, Robert
2001, "English and the world's languages", *Humanising Language Teaching*, n. 6, novembre, <http://www.hlomag.co.uk/nov01/sart1.htm>.
- * Phillipson, Robert
1992, *Linguistic Imperialism*, Oxford: OUP.

- * Phua, Kl.
2003, "Sociological Theory 3", <http://phuakl.tripod.com/socio3.html>.
- * Pinçon, Michel i Monique Pinçon-Charlot
2002, *Sociologie de la bourgeoisie*, París: Découverte.
- * Pitarch i Almela, Vicent
1995, *L'Eix Castellonenc de la Cultura Contemporània*, Castelló: Diputació.
- * Pitarch Font, Toni
2008, "Geografia valenciana", *Ciències Socials* [blog], <http://ccsocials.blogspot.com/2008/05/geografia-valenciana.html>, 27 de maig.
- * Pitarch Garrido, María Dolores
1998, "La formación de los trabajadores valencianos. Un análisis sectorial y espacial", *Millars. Espai i Història*, n. XXI, p. 21-50, <http://www.raco.cat/index.php/Millars/article/viewFile/130020/179457>.
- * Planas, Jordi i Sandra Fachelli
2010, *Les universitats catalanes, factor d'equitat i de mobilitat professional*, Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, www.aqu.cat/doc/doc_76034900_1.pdf.
- * Power, Carla
2005, "Not the Queen's English. Non-native English-speakers now outnumber native ones 3 to 1. And it's changing the way we communicate", *Newsweek*, Nova York, 7 març.
- * Prats, Joaquim, dir.
2005, *La situació de la llengua anglesa al batxillerat a Catalunya 2000 - 2004*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Dep. d'Educació, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/doc_56180169_1.pdf.
- * Prats i Fabra, Joaquim
2003, "Estudi comparatiu del coneixement i l'ús del valencià als IES públics de Castelló (1985-2000)", Vicent Martines (coord.), *Llengua, societat i ensenyament. Volum III*, Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, <http://publicaciones.ua.es/filespubli/pdf/LD84608001729182275.pdf>.
- * Pueyo, Miquel
2007, "La política lingüística com a política social. El paper de les llengües en una societat oberta", http://www6.gencat.net/llengcat/publicacions/conferencia_spl2007/docs/conf_spl2007_cat.pdf (català) o http://www6.gencat.net/llengcat/publicacions/conferencia_spl2007/docs/conf_spl2007_ang.pdf (English).
- * Pym, Anthony
2003, "Programa d'assignatura. Anàlisi de la comunitat de parla anglesa", Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, Departament de Filologia Anglogermànica.
- * Qiang, Niu i Martin Wolff
2005, "English as a Foreign Language: The Modern Day Trojan Horse?" *English Today*, vol. 21, n. 4, octubre, <http://chinaholisticenglish.org/articles/trojan-horse.pdf>.
- * Quibria, M. G.
2003, "The Puzzle of Social Capital. A Critical Review", *Asian Development Review*, vol. 20, n. 2, p. 19-39, Metro Manila (Filipines): Asian Development Bank, http://www.adb.org/Documents/ERD/Working_Papers/WP040.pdf.
- * Quintana, Àngel
2007, "La perversion del doblaje", *La Vanguardia*, 15 abril, p. 28.

- * Rambla, Xavier
1996, *La formació de les aspiracions educatives. Anàlisi dels raonaments sobre l'educació dels grups socials a la conurbació de Barcelona*, Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
http://www.tdcat.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0629109-112524//TXRM1de3.pdf.
- * Rambla, Xavier
1996, "La transmissió lingüística familiar segons la teoria dels codis de Basil Bernstein", *Actes del II Congrés Català de Sociologia*, Volum II, Barcelona: Societat Catalana de Sociologia, Institut d'Estudis Catalans, p. 964-974.
- * Rantanen, Terhi
2005, "Cosmopolitanization – now!: An interview with Ulrich Beck", *Global Media and Communication*, v. 1, n. 3, p. 247-263.
- * Rausell, Pau
2002, "Economia de la llengua", Toni Mollà (ed.), *Llengües globals, llengües locals*, València: Bromera, p. 127-154.
- * Reay, Diane
2004, "It's all becoming a habitus: beyond the habitual use of habitus in educational research", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 25, n. 4, setembre, <http://www.jstor.org/pss/4128669>.
- * Reay, Diane, Gill Crozier and John Clayton
2009, "Strangers in Paradise? Working-Class Students in Elite Universities", *Sociology*, vol. 43, n. 6, <http://www.educ.cam.ac.uk/people/staff/reay/Strangersinparadise.pdf>.
- * Renau Piqueras, Juan José
2007, "Tipus d'empreses", *Direcció d'empreses I. Tema 2: L'empresa*, València: Universitat de València, Departament de Direcció d'Empreses, http://www.fernandosanchezguijarro.com/dir_tema2.pdf.
- * Rinvolucrí, Mario
2001, "What is an EFL Teacher?", *Humanising Language Teaching*, n. 5, setembre, <http://www.htmlmag.co.uk/sep01/sart7.htm>.
- * Rius, Mayte
2010, "Sorry, yo no espik inglés", *La Vanguardia. Estilos de vida*, 13 de novembre, p. 18-22.
- * Robertson, Susan L., Xavier Bonal i Roger Dale
2002, "GATS and the Education Service Industry: The Politics of Scale and Global Reterritorialization", *Comparative Education Review*, v. 46, n. 4, p. 472-496, novembre.
- * Roche Cárceles, Juan Antonio
2009, "La cultura valenciana, entre la modernitat i la postmodernitat", *La Comunitat Valenciana S. XXI. Reptes i solucions*, Josep J. Sanmartín (ed.), Alacant: Editorial Club Universitario.
- * Rodríguez Victoriano, José Manuel
2000, "Sociologia de la joventut. L'emancipació de la joventut valenciana a la dècada dels noranta: un llarg camí cap a la precarietat laboral", Ninyoles, Rafael, *La societat valenciana: estructura social i institucional*, València, Bromera, p. 65-86.
- * Rodríguez Zapatero, José Luis
2005, "¿Qué objetivos defenderá en la próxima Conferencia Euromediterránea? Respuesta", <http://www.euromedbarcelona.org/ES/Prensa/comunicadosPrensa/24-11-2005-10.htm>.
- * Romaine, Suzanne i David Nettle
2000, *Vanishing voices*, Oxford: Oxford University Press.

- * Rosas Crespo, Elsy
2003, "El estudio de las obras literarias desde la perspectiva de análisis propuesta por Pierre Bourdieu", *Espéculo*, n. 23, http://www.ucm.es/info/especulo/numero23/b_campo.html.
- * Ruiz Garrido, Miguel
2003, *Aplicaciones pedagógicas del informe empresarial en el aula del inglés de los negocios: implementación de recursos discursivos escritos en contextos de especialidad*, tesi doctoral, Universitat Jaume I, <http://www.tdx.cat/handle/10803/10434>.
- * Ruiz Olabuénaga, J. I.
1999, *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao: Universidad de Deusto.
- * Safont, Maria Pilar
2009, "Com s'ensenyà i com s'aprèn anglès", *Mediterráneo*, 12 de juliol, <http://www.elperiodicomediterraneo.com/noticias/noticia.asp?pkid=477155>.
- * Safont, Maria Pilar
2005, *Third Language Learners: Pragmatic Production and Awareness*, Clevedon (RU): Multilingual Matters.
- * Sainsaulieu, Renaud
1972, "Sur *La Reproduction* de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol 13, n. 3, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1972_num_13_3_2083.
- * Sala, Emilio
2010, "L'empresa i l'empresari. Empreses segons l'àmbit geogràfic de la seua activitat", *Economia de l'empresa. Economics 2B* [blog], Institut Josep de Ribera, Xàtiva, http://eco2b.blogspot.com.es/2010_10_01_archive.html.
- * Samper, Lluís i Dolors Mayoral
1998, "Homogamia educativa y capital cultural", *Papers* 54, p. 139-155.
- * Sánchez Cordero de García Villegas, Olga
2007, "Globalization, Rule of Law and Legal Security. The Role of the Judicial Powers", *Globalization and International Justice*, El Vaticà: Acadèmia Pontifical de Ciències Socials, http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_academies/acdsoc/documents/newpdf/espasp10.pdf.
- * Sánchez Jiménez, David
2012, "La enseñanza de lenguas extranjeras en el entorno europeo", *Elenet. Enciclopedia para profesores de español*, <http://www.elenet.org/Publicaciones/Enciclopedia/La-ense%C3%B1anza-de-lenguas-extranjeras-en-el-entorno-europeo/historia.asp>.
- * Sanchis, Enric
2000, "Un futur incert. La joventut valenciana, entre la formació, el treball i la desocupació", Ninyoles, Rafael (ed.), *La societat valenciana: estructura social i institucional*, València: Bromera, p. 87-116.
- * Sandel, Todd L.
2003, "Linguistic Capital in Taiwan: The KMT's Mandarin Language Policy and its Perceived Impact upon the Language Practices of Bilingual Mandarin and Tai-gi Speakers", *Language in Society*, 32, p. 523-531, <http://faculty-staff.ou.edu/S/Todd.L.Sandel-1/download/papers/Sandel2003.pdf>, 15-8-2010.
- * Santos, Boaventura de Sousa
1992, *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*, Porto: Edições Afrontamento.

- * Santos, Boaventura de Sousa
1985, "Estado e sociedade na semiperiferia do sistema mundial: o caso português", *Análise Social*, vol. XXI (n. 87-88-89), p. 869-901, <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223479107H2nRj8ke6Mb18LZ4.pdf>.
- * Sapir, Edward
1929, "The Status of Linguistics as a Science", *Language*, p. 207-214.
- * Sarasa, Sebastià i Clara Riba
2006, *Capital social i benestar subjectiu. Sistema d'indicadors a Catalunya*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, http://www10.gencat.cat/drep/binaris/capital_social_tcm112-105221.pdf.
- * Saurina Canals, Carme
1997, *Mesura de la qualitat en el sector serveis*, tesi doctoral, Girona: Universitat de Girona, <http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/7758/>.
- * Savidan, Patrick
2003, "Multiculturalism and economic solidarity. A social democratic challenge for the European Union", *Françqui Prize Conference*, Universitat Catòlica de Lovaina, <http://www.etes.ucl.ac.be/Francqui/commSAVIDAN.pdf>.
- * Schell, Martin A.
2006, "Book Review. Whose English is it? *Asian Englishes: Beyond the Canon*", *Asia Times*, 28 gener, http://www.atimes.com/atimes/South_Asia/HA28Df01.html.
- * Schiffman, Harold
2000, "Who controls what?", *French Language Policy: Centrism, Orwellian Dirigism, or Economic Determinism?* <http://ccat.sas.upenn.edu/~haroldfs/540/handouts/french/dirigism/node6.html>.
- * Segura, Maties
2006, "Valencià, multilingüisme i Espai Europeu d'Educació Superior", 18 de setembre. Article publicat al diari *El País* el 26 de setembre de 2006, <http://www3.uji.es/~segura/escrits/escrit4.html>.
- * Seidlhofer, Barbara i Jennifer Jenkins
2001, "Bringing Europe's lingua franca into the classroom", *The Guardian*, 19 abril, <http://www.guardian.co.uk/education/2001/apr/19/languages.highereducation1>.
- * Seki, Taeko
2004, Attitudes to and motivation for learning English in Japan, Stirling, http://dspace.stir.ac.uk/dspace/bitstream/1893/60/1/Thesis_TaekoSeki.pdf.
- * Servei de Gestió de la Docència i Estudiants UJI
2012, "Dades de matrícula 1999-2005: estudis i ocupació de pare i mare" [Fulls excel], Castelló: Universitat Jaume I.
- * Servei de Llengües i Terminologia UJI
2011, *Taula d'equivalències de certificats, diplomes, títols i cursos de coneixements de llengües europees de la Universitat Jaume I. (Aprovada en la sessió número 9, de 24 de març de 2011, del Consell de Govern de la Universitat Jaume I)*, Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, <http://www.uji.es/bin/serveis/slt/normativa/telle11.pdf>.
- * Servei de Llengües i Terminologia UJI
2008, *Taula d'equivalències de certificats, diplomes, títols i cursos de coneixements de llengües europees de la Universitat Jaume I. (Aprovada en la sessió número 18, de 24 d'abril de 2008, del Consell de Govern de la Universitat Jaume I)*, Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, <http://www.uji.es/bin/serveis/slt/normativa/taulaeq.pdf>.
- * Servei de Recursos Humans UJI (SRH)
2012, "Barem ajudant doctor", Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

- * Servei Valencià d'Ocupació i Formació (SERVEF)
2005, *Memoria de actividades 2005*, València: Generalitat Valenciana,
http://www.ocupacio.gva.es:7017/portal/web/home/memoria_servef.
- * Servei de Llengües i Terminologia (SLT) – Àrea de Promoció Lingüística
2011, *Les llengües de la docència a la Universitat Jaume I. Informe del curs 2010/2011*, Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, <http://www.uji.es/bin/serveis/slt/triam/triam11/presen.pdf>.
- * Servei d'Investigació i Estudis Sociolingüístics (SIES)
2010, *Enquesta 2010. Coneixement i ús social del valencià. Síntesi de resultats*, València: Generalitat Valenciana – Conselleria d'Educació, http://www.edu.gva.es/polin/docs/sies_docs/encuesta2010/index.html.
- * Shim Jae-yun
2004, "Roh Back official Use of English", Seoul: *The Korea Times*, 23 febrer, www.koreatimes.co.kr.
- * Shohamy, Elana
2001, "Democratic assessment as an alternative", *Language Testing*, vol. 18, n. 4, p. 373-391,
<http://www.people.iup.edu/pftl/723/Democratic%20Assessment%20as%20an%20Altrnatie.pdf>.
- * Siguan Soler, Miquel
1995, "Llengües de comunicació internacional", *L'Europa de les llengües*, Barcelona: Ed. 62.
- * Siguan Soler, Miquel
1999, *Conocimiento y uso de las lenguas*, Col. Opiniones y actitudes, n. 22, Madrid: CIS.
- * Skehan, Peter
1990, "The Relationship Between Native and Foreign Language Learning Ability: Educational and Linguistic Factors", *Current Trends in European Second Language Acquisition Research*, Avon: Multilingual Matters.
- * Skutnab-Kangas, Tove
2001, *Linguistic genocide in education, or worldwide diversity and human rights?*, Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates.
- * SocProf
2011, "Book Review - Intern Nation", *The Global Sociology Blog*, 4 juliol,
<http://globalsociology.com/2011/07/04/book-review-intern-nation/>.
- * Solé Vilanova, M. D.
2002, "Informe sobre l'ensenyament de l'anglès i les llengües estrangeres en general a Catalunya",
http://www.catalunyaoberta.cat/arxius/10anysFCO/conferencies/L_estudi_de_l_angles_i_les_llengues_estrangeres_a_Catalunya_Dra_A_Sole.pdf.
- * Solé, Carlota i Alarcón, Amado
2001, *Llengua i economia a Catalunya*, Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- * Soler, Vicent
1986, "Condicionaments econòmics de la formació social valenciana", *La cultura valenciana abir i avui*, Rafael Alemany, ed., p. 79-96, Alacant: Universitat d'Alacant i Ajuntament de Benidorm.
- * Soriano, Amparo
1999, "Titulats amb experiència", *VoxUJI*, nov., n. 8, <http://www.uji.es/bin/com/voxuji/9911/pag8-9.pdf>.

- * Spellerberg, Stine
2010, "Multilingual in a monolingual school system – help or hindrance to school success?", projecte de tesi doctoral, Universitat d'Aarhus,
http://vefsetur.hi.is/phdsoced/sites/files/phdsoced/webform/papers/Reykjavik%20paper,%20Stine%20Spellerberg_0.pdf.
- * Spichtinger, Daniel
2000, *The Spread of English and its Appropriation*, tesina per al Mestratge en Filosofia, Universitat de Viena,
<http://spichtinger.net/Uni/sp-dipl3.pdf>.
- * Spolsky, Bernard
1989, *Conditions for Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press,
http://www.oup.com/elt/catalogue/guidance_article/LoC_Conditions_Second_Language_Learning.html.
- * Stolz, Jörg
2005, "Sociologie de la religion. Leçon 7. Pierre Bourdieu: l'économie des pratiques et le champ religieux",
http://www.unil.ch/webdav/site/issrc/shared/Bourdieu_pdf.pdf.
- * Strubell, Miquel
2006, "El compromís de la UE amb la diversitat lingüística: estat de la qüestió", *Llengua, societat i comunicació*, núm. 4, <http://www.ub.es/cusc/LSC/hemeroteca/numero4/articles/Strubell.pdf>.
- * Subirats, Marina
1981, "Introducción a la edición castellana", *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona: Laia.
- * Sultana, Ronald G.
1999, "The Euro-Mediterranean Region and its universities: an overview of trends, challenges and prospects", *Mediterranean Journal of Educational Studies*, vol 4, n. 2,
http://www.um.edu.mt/_data/assets/pdf_file/0006/119850/MJES42-1999.pdf.
- * Sultana, Ronald G.
1996, "The Mediterranean, Education and the Millenium", introducció editorial, *Mediterranean Journal of Educational Studies*, vol 1, n. 1,
<http://www.educ.um.edu.mt/mep/mep%202000/Intro.html>.
- * Sureda, Jeroni
2007, "L'anglès global com a eina de comunicació políticament neutra: un altre mite a trencar?", *Reposoc*, n. 2.
- * Swaan, Abram de
2001, "The European Union: the more languages, the more English", *Words of the World*, Cambridge: Polity.
- * Teichler, Ulrich i Harald Schomburg
2001, *CHEERS. Careers after Higher Education: a European Research Study. Higher Education and Graduate Employment in Europe -European Graduate Survey*, <http://www.uni-kassel.de/wz1/tseregs.htm>.
- * Tena Riano, Marta de
1998, "Le rapport à l'écrit en langue étrangère", memòria DEA Universitat de Lió,
<http://enssibal.enssib.fr/bibliotheque/documents/dea/tena.pdf>.
- * Thiong'o, Ngugi wa
1986, *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*, Nairobi: Heinemann Kenya. Extracte introductor i a <http://www.swaraj.org/ngugi.htm>.

- * Thompson, John B.
1991, "Introduction", Bourdieu, Pierre, *Language and Symbolic Power*, Cambridge: Polity Press, p.1-31.
- * Thompson, Craig J. i Siok kuan Tambyah
1999, "Trying to be cosmopolitan", *Journal of Consumer Research*, vol. 25, desembre.
- * Thorne, Steven L.
2000, "Second language acquisition theory and the truth(s) about relativity" en James Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press, p. 219-243,
<http://Language/la.psu.edu/~thorne/SLArelativity2000.html>.
- * Tolerton, Louise
2011, "Great Revenue and Tourism Potential in English Language Market", Dublin: Failte Ireland,
<http://www.failteireland.ie/Information-Centre/Press-Releases/2011/GREAT-REVENUE-AND-TOURISM-POTENTIAL-IN-ENGLISH-LAN>.
- * Tonkin, Humphrey
2001, "Language Learning, Globalism, and the Role of English", *ADFL Bulletin*, 32, n. 2:5-9,
<http://www.adfl.org/bulletin/V32N2/322005.htm>.
- * Torras, Eulàlia
2007a, "Política i pràctica lingüístiques a la Unió Europea", *Àmbits*, Barcelona: Col·legi de Politòlegs i Sociòlegs de Catalunya, n. 37.

2007b, "Mercado lingüístico y aprendizaje del inglés en la Plana de Castelló", *Espacios de formación. Educación y formas de vida social*, VV.AA., València: Germania.

2003, "Aprentatge i usos de l'anglès", comunicació presentada en la *VII Conferència de l'Associació de Sociologia de l'Educació*, València, setembre, <http://www.uv.es/~jbeltran/ase/textos/torras.pdf>.

1994, *Els itineraris dels titulats universitaris manresans. Projecte d'estudi*, memòria de llicenciatura, Facultat de Ciències Polítiques i de Sociologia, Universitat Autònoma de Barcelona.

1991, *Towards the evaluation of the status of a language. Aspects of the Catalan case*, tesina per al Masters of Arts in Applied Language Studies, University of Salford (Anglaterra).
- * Tortajada Esparza, E., d. Gabaldón Estevan, I. Fernández de Lucio
2008, "La evolución tecnológica del distrito cerámico de Castellón: la contribución de la industria de fritas, colores y esmaltes", *Boletín de la Sociedad Española de Cerámica y Vidrio*, V. 47, n. 2, p. 57-80,
[http://boletines.secv.es/upload/20080512114901.47\[2\]57-80.pdf](http://boletines.secv.es/upload/20080512114901.47[2]57-80.pdf).
- * Tortosa, José Maria
1986, "País invertebrat, país perplex: per a una altra estructura social del País Valencià", *La cultura valenciana abir i avui*, Rafael Alemany, ed., p. 97-114, Alacant: Universitat d'Alacant i Ajuntament de Benidorm.
- * Translation Cloud
2005, "The Top Ten Languages in the Web (Number of Users of the Internet by Language)", Jersey City: Nova Jersey, <http://www.translation-services-usa.com/internet-language-statistics.php>.
- * Trow, Martin
1973, *Twentieth-Century Higher Education: Elite to Mass to Universal*, p. 51-101, París: OECD.
- * Trudell, Barbara
2009, "Multilingualism in sub-Saharan Africa: Describing a phenomenon, leveraging a resource", *International Conference on Multilingualism*, Bamako,
http://www.acalan.org/fr/confeven/forum/communication_trudell.pdf.

- * Tudor, Ian
2002, "Exploring context: Localness and the role of ethnography", *Humanising Language Teaching*, març, <http://www.hlomag.co.uk/mar02/mart1.htm>.
- * Tukahara, Nobuyuki
2002, "La situació sociolingüística de l'anglès al Japó", *Noves SL*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, <http://cultura.gencat.net/llengcat/noves>, tardor.
- * Tusón, Jesús
1988, *Mal de llengües*, Barcelona: Empúries.
- * Universidad de Oviedo
2002, *Libro Blanco de la Universidad de Oviedo. Bases para una planificación estratégica*, Oviedo: Universitat d'Oviedo i Institut Valencià d'Investigacions Econòmiques.
- * Universitat Jaume I
2002, *Memòria del curs 2001-02. Inauguració curs acadèmic 2002-03*, Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, <http://www.uji.es/bin/infoinst/docinst/memoria/20012002.pdf>.
- * Universitat Jaume I
1999, *Inauguració curs acadèmic 1999-2000. Memòria curs acadèmic 1998-1999*, Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, <http://www.uji.es/bin/infoinst/docinst/memoria/memo9899/memo9899.pdf>.
- * Vaish, Viniti, ed.
2010, *Globalization of language and culture in Asia. The impact of globalization processes on language*, Londres/Nova York: Continuum International Publishing Group.
- * Valenciaplaza
2012, *Rànkings de las 5000 primeras empresas de la Comunidad Valenciana*, Valencia: Valenciaplaza (diari digital), http://www.valenciaplaza.com/rankings/lista/general?limite_pagina=9999999.
- * Van Parijs, Philippe
2003, "Europe's three language problems", <http://www1.law.nyu.edu/clppt/program2003/readings/vanparijs.pdf>.
- * Vanhoenacker, Maxime
2003, *The Language Puzzle in the European Integration Process*, PIONEUR Working Paper n. 5, juliol, http://www.obets.ua.es/pioneer/bajaarchivo_public.php?iden=44.
- * Varenne, Hervé
1991, "Review of Bourdieu's Homo Academicus", *Teachers College Record*, p. 263-265, http://varenne.tc.columbia.edu/hv/rev/bourdieu_academicus.html.
- * Vasagar, Jeevan
2010, "Twenty-one Oxbridge colleges took no black students last year", *The Guardian*, 6 desembre, <http://www.guardian.co.uk/education/2010/dec/06/oxford-colleges-no-black-students>.
- * Vecina Merchante, Carlos
2004, "Estudi sobre joves immigrants universitaris a la CAIB", *Tres quarts. Revista especialitzada en joventut i lleure*, n. 16, pàg. 39-46, Palma de Mallorca: Direcció General de Joventut, Conselleria de Presidència i Esports, Govern de les Illes Balears, <http://infojove.caib.es/tresquarts16.pdf>.
- * Verd, Joan Miquel
2002, *Itinerario biográfico, recursos formativos y empleo. Una aproximación integrada de carácter teórico y metodológico*, tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, <http://hdl.handle.net/10803/5111>.

- * Véronique, Daniel
2002, "Pierre Bourdieu et les échanges linguistiques : quelques réflexions en guise d'hommage", *Marges linguistiques*, n. 3, maig, http://www.revue-texto.net/1996-2007/marges/marges/Documents%20Site%200/15_ml_bourdieu_pierre/15_hommage_pierre.bourdieu.pdf, Saint-Chamas: M.L.M.S. éditeur.
- * Vicerektorat d'Ordenació Acadèmica i Estudiants (VOAE)
2004, *Document amb l'objectiu d'impulsar i gestionar l'estil uji en l'àmbit docent*, Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, <http://www.uji.es/bin/infopdi/docs/estil.pdf>.
- * Vicerektorat d'Ordenació Acadèmica i Professorat (VOAP)
2009 (2003), *Document sobre carrera docent. Universitat Jaume I*, Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, <http://www.uji.es/bin/infopdi/docs/dcd.pdf>.
- * Vicerektorat de Qualitat Educativa i Harmonització Europea (VQEHE)
2003, *El model educatiu a la Universitat Jaume I*, Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, <http://www.uji.es/bin/organs/vices/vqehe/medu.pdf>.
- * Vidal García, Javier (coord.)
2003, *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*, Madrid: Ministeri d'Educació, Cultura i Esport, sid.usal.es/idocs/F8/FDO7238/estudio.pdf.
- * Vidiella, Rafa
2008, "En el doblaje 'Spain is different'", *20minutos*, 24 novembre, <http://www.20minutos.es/noticia/431195/1/cine/doblaje/spain/>.
- * Villanueva, María Luisa
2006, "ICT paradoxes from the point of view of autonomy training and plurilingualism", *Mélanges CRAPEL*, n. 28, http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/1_VILLANUEVA.pdf.
- * Villar, Alicia
2009, "Transformacions en la universitat: estudiantat desajustat o universitat desajustada?", Premi de Comunicació Científica Joan Lluís Vives 2009, <http://www.vives.org/files/2010/11/AliciaVillar.pdf>.
- * Wacquant, Loïc
1997, Reading Bourdieu's "Capital", introducció a Pierre Bourdieu, *The State Nobility* (versió anglesa de *La noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*, 1989) Cambridge: Polity Press. <http://www.homme-moderne.org/societe/socio/wacquant/capital.html>.
- * Waltman, Ludo, Robert J.W. Tijssen and Nees Jan van Eck
2011, "Globalisation of science in kilometres", <http://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1103/1103.3648.pdf>.
- * Wallraff, Barbara
2000, What Global Language?, *The Atlantic online*, <http://www.theatlantic.com/past/issues/2000/11/wallraff.htm>.
- * Waltman, Ludo, Robert J.W. Tijssen i Nees Jan van Eck
2011, "Globalisation of science in kilometres", <http://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1103/1103.3648.pdf>.
- * Weininger, Elliot B. i Annette Iareau
2007, "Cultural Capital", *Encyclopedia of Sociology*, Ed. George Ritzer, Oxford, UK: Blackwell, http://www.brockport.edu/sociology/faculty/Cultural_Capital.pdf.

- * *Wikipedia* en
2010, "Association of Language Testers in Europe",
http://en.wikipedia.org/wiki/Association_of_Language_Testers_in_Europe.
- * Wilson, Lou i Keri Chiveralls
2004, "Labor and social capital: disengaging from social justice?", *Australasian Political Studies Association Conference*, http://digital.library.adelaide.edu.au/dspace/bitstream/2440/28930/1/hdl_28930.pdf.
- * Wolff, Loup
2005, *Transformations de l'intermédiation hiérarchique*, Noisy Le-Grand: Centre d'Études de l'Emploi, Rapport de Recherche 29, http://www.cce-recherche.fr/fr/rapports/intermediations_hierarchiques_29.pdf.
- * Wolff, Martin
2011, "China EFL: The Four Great Lies", *Humanising Language Teaching*, vol. 13, n. 1,
<http://hltmag.co.uk/feb11/pubs01.htm>.
- * Wu-peng
2011, "Book review: *The Local Construction of a Global Language: Ideologies of English in South Korea*", *Discourse and Society*, vol. 22, n. 6, p. 812-813.
- * Yin, R.
1984, *Case study research: Design and method*, Beverly Hills, CA: Sage.
- * Zarate, Geneviève
2000, "Constitution d'un capital plurilingue et économie d'une identité pluriculturelle: deux études de cas", *Mélanges CRAPEL* n. 25, p. 75-89.

LLISTAT DE SIGLES I ACRÒNIMS

| | |
|----------|---|
| AICLE | Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengua |
| ALTE | Association of Language Testers in Europe, Associació d'Avaluadors de Llengua d'Europa |
| APAC | Associació de Professors i Professores d'Anglès de Catalunya |
| ASEPROCE | Associació Espanyola de Promotors de Cursos a l'Estranger |
| AVL | Acadèmia Valenciana de la Llengua |
| CAL | Centre d'Autoaprenentatge de Llengües |
| CALL | Aprenentatge de Llengües Assistit per Ordinador, Computer Assisted Language Learning |
| CAP | Certificat d'Aptitud Pedagògica |
| CESCV | Comitè Econòmic i Social de la Comunitat Valenciana |
| CIS | Centre d'Investigacions Sociològiques |
| CLIL | Content and Language Integrated Learning, veg. AICLE |
| CNAE | Classificació Nacional [Espanyola] d'Activitats Econòmiques |
| CSIC | Centro Superior de Investigaciones Científicas |
| CUC | Centre Universitari de Castelló |
| CV | Comunitat Valenciana |
| DGPIME | Direcció General de la Petita i Mitjana Empresa |
| EACEA | Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Agènc. Exec. d'Ed., Cult i Audiov. |
| ELT | English Language Teaching, Ensenyament de la Llengua Anglesa |
| EOI | Escola/es Oficial/s d'Idiomes, Espanya |
| EPA | Enquesta de la Població Activa |
| ESL | English as a Second Language, Anglès com a Segona Llengua |
| ESLC | European Survey on Language Competences / Estudi Europeu sobre Competències Ling. |
| ESOL | English for Speakers of Other Languages / Anglès per a Parlants d'Altres Llengües |
| ETS | Educational Testing Service |
| EURES | Serveis Europeus d'Ocupació, European Employment Services |
| GRET | Grup de Recerca en Estudis i Treball, Universitat Autònoma de Barcelona |
| IDP | International Development Program |
| IELTS | International English Language Test |
| ILR | Interagency Language Roundtable |
| INCE | Institut Nacional de Qualitat i Educació |
| INE | Institut Nacional d'Estadística |
| INEM | Instituto de Empleo. Servicio Público de Empleo Estatal |
| IQPB | Institut de les Qualificacions Professionals de les Illes Balears |
| IVE | Institut Valencià d'Estadística |
| IVIE | Institut Valencià d'Investigacions Econòmiques |
| L1 | Primera llengua, llengua materna |
| L2 | Segona llengua, llengua de l'entorn |
| LGE | Llei General d'Educació (1970) |
| Ln | Llengua apresada després de la primera i la segona llengües |
| LOGSE | Llei Orgànica General del Sistema Educatiu (1990) |
| MECE | Ministeri d'Educació, Cultura i Esport, Govern d'Espanya |
| MECR | Marc Europeu Comú de Referència |
| OCIE | Oficina de Cooperació Internacional i Educativa - Universitat Jaume I |
| OLI | Criteris de propietat (<i>ownership</i>), localització i internacionalització |
| ORI | Oficina de Relacions Internacionals |
| SERVEF | Servici Valencià d'Ocupació i Formació / Servicio Valenciano de Empleo y Formación |
| SGDE | Servei de Gestió de la Docència i Estudiants, Universitat Jaume I |
| SLA | Second Language Acquisition, Adquisició de la Segona Llengua |

ANNEX 1 . LLISTAT DE SIGLES I ACRÒNIMS

| | |
|-------|---|
| SRH | Servei de Recursos Humans |
| TOEFL | Test of English as a Foreign Language / Prova d'Anglès com a Llengua Estrangera |
| TOEIC | Test of English for International Communication / Prova d'Anglès per Comunic. Intern. |
| UCLES | University of Cambridge Local Examinations Syndicate |
| UJI | Universitat Jaume I de Castelló |
| VOAE | Vicerektorat d'Ordenació Acadèmica i Estudiants, UJI |
| VOAP | Vicerektorat d'Ordenació Acadèmica i Professorat, UJI |
| VQEHE | Vicerektorat de Qualitat Educativa i Harmonització Europea, UJI |

LLISTAT DE TAULES I GRÀFICS

| | |
|--|-----|
| Taula 1. Hores d'ensenyament guiat necessàries per a assolir nivells (ALTE)..... | 21 |
| Taula 2. Expectatives aproximades d'aprenentatge al Foreign Service Institute..... | 22 |
| Taula 3. Llengües estrangeres i segones llengües: l'aprenentatge..... | 35 |
| Taula 4. Exemples de termes aplicats a l'anglès..... | 37 |
| Taula 5. Sistema educatiu espanyol..... | 49 |
| Taula 6. Tipus d'empreses segons grandària (definició UE 2003)..... | 51 |
| Taula 7. Llengües en internet..... | 82 |
| Taula 8. Països anglòfons i capital econòmic | 90 |
| Taula 9. Pel·lícules més vistes a Espanya, desembre 2011..... | 92 |
| Taula 10. Hores mínimes rec. per a ensenyar llengües mod. com a assign. obligatòria..... | 103 |
| Taula 11. Autopercepció del coneixement de llengües estrangeres | 103 |
| Taula 12. Visionat habitual de producció televisiva estrangera | 106 |
| Taula 13. Competències en anglès dels alumnes de batxillerat (Catalunya, 2000-2004)..... | 113 |
| Taula 14. Alumnat que va acabar Cicle Superior d'Ensenyament d'Idiomes, EOI..... | 114 |
| Taula 15. Estudis estadístics sobre llengües a la Unió Europea | 115 |
| Taula 16. Activitats d'aprenentatge lingüístic entre ciutadans europeus | 117 |
| Taula 17. Capacitat de participar en una conversa en lleng. diferent de lleng. materna | 118 |
| Taula 18. Coneixement de llengües autopercebut entre adults europeus | 119 |
| Taula 19. Nivell d'habilitat autopercebut en la lleng. estrangera més coneguda..... | 120 |
| Taula 20. Primera lleng. estr. Percentatge d'alumnes en nivell mitjana tres habilitats..... | 121 |
| Taula 21: Població activa segons ocupació en el País Valencià (1981-1991)..... | 135 |
| Taula 22. Nivell d'educació fills/es 1971-1980 i 1940-1950 segons nivell educatiu pare | 142 |
| Taula 23. PIB de la Comunitat Valenciana per branques d'activitat..... | 143 |
| Taula 24. Producció de la província de Castelló per sectors econòmics..... | 144 |
| Taula 25. Ocupats per branca d'activitat a la Comunitat Valenciana..... | 145 |
| Taula 26. Activitats econ. segons nombre de treballadors a la província de Castelló..... | 146 |
| Taula 27. Empreses de la Comunitat Valenciana..... | 150 |
| Taula 28. Evolució del comerç exterior de Castelló gener 2000 - desembre 2005..... | 151 |
| Taula 29. Exportacions de la província de Castelló 2000-2005..... | 151 |
| Taula 30. Exportacions i importacions castellanques 2002..... | 152 |
| Taula 31. Distribució percentual ocupats x branca d'activitat x nivell de formació 2000..... | 153 |
| Taula 32. Distribució percentatge d'ocupats per ocupació, per nivell de formació 2005..... | 155 |
| Taula 33. Grups de titulacions universitàries segons èxit en la inserció laboral..... | 163 |
| Taula 34. Llengües estrangeres en les ofertes de treball..... | 165 |
| Taula 35. Relació d'ofertes de treball i coneixement d'anglès a Castelló..... | 166 |
| Taula 36. Ús i importància de les llengües en l'empresa castellanca..... | 166 |
| Taula 37. Resum de les actuacions Eures el 2005..... | 168 |
| Taula 38. Alumnes infantil, primària i secundària segons tipus de centre, en milers i %..... | 169 |
| Taula 39. Alumnes segons tipus de centre, província de Castelló, 2003-2004..... | 169 |
| Taula 40. Beques de la Generalitat Valenciana per a estudis universitaris a la CV..... | 172 |
| Taula 41. Ajudes complementàries a les beques de mobilitat Sócrates-Erasmus a la CV..... | 172 |
| Taula 42. Procedència dels estudiants de la Universitat Jaume I, 2003-2004..... | 175 |

| | |
|--|-----|
| Taula 43. Taula resum dels objectius de l'estil UJI i la seua aplicació..... | 175 |
| Taula 44. Tipus d'aprenentatge de la llengua anglesa..... | 183 |
| Taula 45. Condicions per a l'aprenentatge de llengües estrangeres..... | 183 |
| Taula 46. Participació d'estudiants UJI en programes d'intercanvi, 2001-2002..... | 190 |
| Taula 47. Llengües utilitzades, en primer lloc, en la producció escrita..... | 193 |
| Taula 48. Nombre de titulats i titulacions UJI..... | 202 |
| Taula 49. Població espanyola segons estudis universitaris acabats 2001..... | 202 |
| Taula 50. Ocupats amb educació superior segons situació professional, 2004..... | 204 |
| Taula 51. Titulats de les universitats valencianes i titulació, 1992-1999..... | 205 |
| Taula 52. Guanys mitjans anuals per grups d'ocupacions 2006..... | 206 |
| Taula 53. Grups socials segons ocupació en el País Valencià | 207 |
| Taula 54. Ocupació dels pares d'estudiants de la Universitat Jaume I, 1999..... | 207 |
| Taula 55. Ocupació del pare grup titulats UJI 2000..... | 208 |
| Taula 56. Sectors d'activitat població general i en els pares del Grup Titulats UJI 2000..... | 208 |
| Taula 57. Ocupació de les mares d'estudiants de la Universitat Jaume I. 1999..... | 209 |
| Taula 58. Titulats en educació secundària i universitària segons data de naixement i sexe..... | 209 |
| Taula 59. Població espanyola 1946-1950 i pares UJI2000 per nivell de formació..... | 210 |
| Taula 60. Població espanyola nascuda 1946-1950 i pares UJI per nivell de formació i sexe..... | 210 |
| Taula 61. Nivell d'estudis pares i mares d'estudiants UJI 1999 i de Titulats UJI 2000..... | 211 |
| Taula 62. Nivell de competències en anglès, Grup Titulats UJI 2000..... | 215 |
| Taula 63. Estadades en països anglòfons..... | 237 |
| Taula 64. Titulats UJI 2000 i empreses de la Plana de Castelló..... | 304 |
| Taula 65. Empreses i demanda d'anglès..... | 307 |
| Taula 66. Mobilitat social Grup Titulats UJI 2000..... | 333 |

| | |
|--|-----|
| Gràfic 1. L'espai social segons Bourdieu | 28 |
| Gràfic 2. Tipus d'empreses segons el criteri jurídic..... | 52 |
| Gràfic 3. Països multilingües | 79 |
| Gràfic 4. Icona de la llengua anglesa | 89 |
| Gràfic 5. Principals exportadors d'educació terciària | 91 |
| Gràfic 6. Imperi Britànic (1919) | 93 |
| Gràfic 7. Estats amb l'anglès com a llengua oficial o predominant | 93 |
| Gràfic 8. Índex de fertilitat per períodes en regions europees i EUA, 1950-2006 | 110 |
| Gràfic 9. Actitud i autoavaluació de llengües estrangeres entre joves de 15 a 24 anys..... | 116 |
| Gràfic 10. Activitats de l'Institut Britànic | 125 |
| Gràfic 11. Exàmens organitzats per Cambridge ESOL | 128 |
| Gràfic 12. Poblacions d'origen de les persones entrevistades, Titulats UJI 2000..... | 130 |
| Gràfic 13. Densitat demogràfica i activitat econòmica a la Plana de Castelló..... | 131 |
| Gràfic 14. Grups socials a Espanya 1976-2004 | 133 |
| Gràfic 15. Espai social de les relacions econòmiques al País Valencià (2000)..... | 135 |
| Gràfic 16. Espai social de relacions culturals al País Valencià (2000)..... | 136 |
| Gràfic 17. Posicions de classe en l'estructura social valenciana (2000)..... | 138 |
| Gràfic 18. Mobilitat social a Catalunya (2009)..... | 143 |
| Gràfic 19. Població activa i sectors econòmics a Espanya..... | 145 |
| Gràfic 20. Sectors econòmics per ocupació actual (Titulats universitaris 1998-1990)..... | 146 |
| Gràfic 21. Àrea funcional on desenvolupen l'activitat els titulats UJI 1998-2000..... | 147 |
| Gràfic 22. Nombre de treballadors segons mida empresa..... | 147 |
| Gràfic 23. Treballadors titulats i grandària de l'empresa..... | 148 |
| Gràfic 24. Presentació de British Petroleum al món..... | 149 |
| Gràfic 25. Sectors econòmics segons qualificació dels treballadors..... | 153 |
| Gràfic 26. Proporció titulats en total treballadors, sectors econ. Com. Valenciana 2001..... | 154 |
| Gràfic 27. Proporció titulats en total treballadors, per sectors econ. Castelló, 2001..... | 154 |
| Gràfic 28. Aturats a la província de Castelló (% de la població activa)..... | 156 |
| Gràfic 29. Compar. de l'índex d'atur en població gen. i en població est. superiors 2009..... | 156 |
| Gràfic 30. Titulats ocupats en l'empresa de pràctiques (grups de titulacions en %)..... | 157 |
| Gràfic 31. Efectivitat tècniques de recerca d'ocupació per a trobar la feina actual (%)..... | 158 |
| Gràfic 32. Factors que han dificultat la inserció laboral..... | 158 |
| Gràfic 33. Mitjans de difusió de les ofertes de treball..... | 159 |
| Gràfic 34. Temps des de la graduació a la primera ocupació (%). Grups de titulacions..... | 161 |
| Gràfic 35. Contracte més habitual tres-cinc anys després de la titulació (%)..... | 162 |
| Gràfic 36. Evolució primera ocupació i l'ocupació actual, per categories professionals..... | 162 |
| Gràfic 37. Relació entre ocupació i estudis (%). Global i per titulacions..... | 163 |
| Gràfic 38. Competències requerides en llocs de treball. Espanya i resultats globals. Escala 1-5..... | 164 |
| Gràfic 39. Distribució de les beques Leonardo da Vinci per països europeus..... | 167 |
| Gràfic 40. Nivell d'estudis de la població de 25-64 anys..... | 171 |
| Gràfic 41. Evolució de percentatges d'homes i dones amb educació universitària..... | 171 |
| Gràfic 42. Nivell de formació i edat, 2005..... | 172 |
| Gràfic 43. Mapa de les universitats espanyoles el 2011..... | 174 |

| | |
|---|-----|
| Gràfic 44. Els europeus i les seues llengües. Maneres d'aprendre llengües..... | 177 |
| Gràfic 45. Escoles Oficials d'Idiomes al País Valencià, any 2005..... | 187 |
| Gràfic 46. Situació de l'Escola Oficial d'Idiomes de Castelló..... | 188 |
| Gràfic 47. Publicitat d'acadèmia d'ensenyament d'anglès..... | 188 |
| Gràfic 48. Centres examinadors de Cambridge ESOL a Castelló..... | 189 |
| Gràfic 49. Grups socials i espai social, Grup Titulats UJI 2000..... | 213 |
| Gràfic 50. Grups socials Titulats UJI 2000..... | 213 |
| Gràfic 51. Estudis pare i mare i nivell d'anglès Grup Titulats UJI 2000..... | 221 |
| Gràfic 52. Grups socials, escola primària i escola secundària..... | 227 |
| Gràfic 53. Titulats UJI 2000 i capital institucionalitzat en llengua anglesa..... | 230 |
| Gràfic 54. Grups socials i activitat extraescolar d'anglès..... | 233 |
| Gràfic 55. Grup social i moment central d'aprenentatge d'anglès..... | 246 |
| Gràfic 56. Usos esmentats de capital social..... | 248 |
| Gràfic 57. Capital simbòlic familiar de la llengua anglesa..... | 268 |
| Gràfic 58. Titulats emprenedors i espai social..... | 275 |
| Gràfic 59. Indicadors d'hàbitus global..... | 279 |
| Gràfic 60. Hàbitus instrumental/expressiu i capital incorporat d'anglès..... | 283 |
| Gràfic 61. Causes de la tria de la titulació..... | 285 |
| Gràfic 62. Relació entre origen social i titulació escollida..... | 286 |
| Gràfic 63. Llengua de l'entrevista..... | 293 |
| Gràfic 64. Edat i nivell d'anglès..... | 296 |
| Gràfic 65. Grup social i estratègies d'aprenentatge d'anglès..... | 302 |
| Gràfic 66. Tècniques per a la inserció laboral..... | 309 |
| Gràfic 67. Exemple de requisits per a la selecció d'un tècnic superior a l'UJI..... | 312 |
| Gràfic 68. Inserció laboral en el camp universitari..... | 321 |
| Gràfic 69. L'anglès en els itineraris professionals i personals..... | 330 |
| Gràfic 70. Recursos bàsics per a la inserció professional..... | 331 |
| Gràfic 71. Nivell d'anglès i grup social..... | 336 |

GUIÓ ORIENTATIU DE L'ENTREVISTA

Tal com hem comentat per telèfon, volia parlar amb tu per saber com has après anglès, si l'utilitzes, per a què... També et preguntaré sobre les teues activitats, hàbits culturals, professionals, etc. Tota la informació és per a un estudi sobre l'aprenentatge i els usos de l'anglès entre els titulats de l'UJI. Serà sempre confidencial i no apareixerà el teu nom en cap moment en l'estudi.

Comencem parlant sobre el teu aprenentatge de l'anglès i el teu **itinerari educatiu** en general.

1. Per centrar-nos, potser és bona idea si em contes primer en quines escoles has estudiat l'EGB, el BUP, si vas estar algun any sense estudiar o estudiant a la universitat i treballant alhora. Sobre la carrera que vas estudiar, per què et vas decidir per aquesta? Com va anar la carrera? Quina nota mitjana vas traure? Quines dificultats bàsiques vas tenir? Quin record general te'n queda?
2. Durant la carrera treballaves? On vivies? Te la van pagar els pares? Feines durant la carrera?
3. Has fet estudis després de la titulació, curssets, postgrau, màsters...? On?
4. A quina edat vas començar a aprendre anglès?
5. Quines assignatures vas fer d'anglès a la universitat?
6. Has estudiat anglès d'altres maneres (anant a acadèmies, fent coses pel teu compte, anant a l'estranger, fent intercanvis...)?
7. Has fet algun examen oficial d'anglès? Tens algun títol?

8. Per contextualitzar, em pots parlar de la teua **família**? Quina edat tenen els teus pares? Quina professió tenen? I el seu nivell d'estudis? Quants germans tens? Què estudien o de què treballen?
9. Com passen el temps lliure els teus pares? Què els agrada fer? Els agrada llegir, anar al teatre, veure la televisió, sortir amb amics? Quin tipus de vacances fèieu o feu en la vostra família?
10. I a tu, què t'agrada fer en el temps lliure en general i en les vacances?
11. Et pot haver influït d'alguna manera la teua família en l'aprenentatge de l'anglès? I en els estudis universitaris?
12. Com porten el tema de les llengües els teus pares i germans? Quina llengua o llengües parleu a casa? Sabeu altres llengües estrangeres?

13. Què i qui t'ha influït per aprendre anglès? Algun fet? Algun amic? Professor? Company en algun sentit?
14. Quin és el moment o situació més important que tu has viscut per aprendre anglès? Has vist en algun moment concret que et començava a servir, que en començaves a saber, que et podies comunicar?

15. Parlem ara de les **llocs de treball** que has tingut fins ara. Quan vas començar a treballar: abans, durant o després de la carrera? Conta'm una mica com ha estat cada feina, quin tipus de contractes has tingut: en pràctiques, temporals, indefinits, si has estat autònom; treball a temps parcial, a temps complet. Han tingut relació amb el contingut de la carrera? Eren del nivell de titulat universitari o sobrequalificació? Si has canviat de feina, per què (final del contracte, insatisfacció...)?

| |
|---|
| <p>16. Ets econòmicament independent? Des de quan?</p> <p>17. Com has aconseguit les feines que has tingut, per contactes personals, fent les pràctiques...? T'han ajudat els teus pares en algun sentit? T'ha costat molt trobar-les?</p> <p>18. En alguna de les feines et van demanar o exigir saber anglès? Com ho van fer?</p> |
| <p>19. A més de demanar-te'l, vas utilitzar o utilitzes habitualment l'anglès al treball? Com? Què fas en anglès?</p> <p>20. A part de la vida laboral, utilitzes l'anglès alguna vegada?</p> |
| <p>21. Quins hobbies tens? Aficions? Cursets? Activitats formatives (informàtica...)? Lectura (de què: llibres – quins?, revistes, diaris –quins?), teatre (última obra), cine (última obra), esports, programes preferits de tele. En alguna activitat utilitzes l'anglès?</p> |
| <p>22. Com han estat les teues vacances en els últims anys? Has viatjat a l'estranger?</p> <p>23. Practiques l'anglès en les teues vacances?</p> |
| <p>24. Com a cosa complementària, si em vols comentar el cas d'altres persones que tu coneixes, si saben molt o poc anglès, si això els ha ajudat en alguna cosa per a la seua vida laboral o personal, em serà molt útil per tenir una perspectiva més àmplia.</p> <p>25. Quina opinió tens de l'anglès en el món actual i les teues experiències d'aprenentatge i ús de l'anglès?</p> <p>26. Estaries d'acord que sense l'anglès no anem enlloc? Tens exemples per justificar la teua opinió?</p> |

Moltes gràcies.

VERSIONS ORIGINALS DELS FRAGMENTS CITATS

- ⁱ "Une partie très importante de ce qui se produit dans la communication verbale, jusqu'au contenu même du discours, reste inintelligible aussi longtemps qu'on ne prend pas en compte la totalité de la structure des rapports de force qui est présente, quoique à l'état invisible, dans l'échange" (Bourdieu i Wacquant, 1992).
- ⁱⁱ "les rapports de communication par excellence que sont les échanges linguistiques sont aussi des rapports de pouvoir symbolique où s'actualisent les rapports de force entre les locuteurs ou leurs groupes respectifs" (Bourdieu, 1982: 14).
- ⁱⁱⁱ "la capacité de faire advenir sa volonté... pouvoir de la réaliser simplement en le voulant" (Wolff, 2005: 19)
- ^{iv} "Bourdieu (1986, 1991) describes power in terms of the forms of "capital" people have access to, use and produce in different cultural fields." (Pennycook, 1997: 1).
- ^v "Quan je vous lis, je ne comprends rien; quan je vous écoute, je comprends tout" (Chevassus-au-Louis, 2012: 1).
- ^{vi} "notions telles qu'habitus, champ et capital peuvent être définies, mais seulement à l'intérieur du système théorique qu'elles constituent, jamais à l'état isolé." (Bourdieu, 1992a: 71).
- ^{vii} "Habitus is only an aspect of Bourdieu's conceptual tool-box. For Bourdieu it is the interaction of habitus, cultural capital and field that generates the logic of practice... habitus is a method... habitus is a conceptual tool to be used in empirical research rather than an idea to be debated in texts" (Reay, 2004: 435-439).
- ^{viii} "Bourdieu (1986, 1991) describes power in terms of the forms of "capital" people have access to, use and produce in different cultural fields. Crucially, such capital is not simply something one has but something that has different value in different contexts, mediated by the relations of power and knowledge in different social fields. He identifies four types of capital: economic, cultural, social and symbolic. Unlike standard, materialist views of political economy, Bourdieu sees economic capital as only one amongst the different forms of capital." (Pennycook, 1997: 1).
- ^{ix} "Different forms of capital, which he understands as the forces through which privilege, class and status are produced and reproduced through social structures and processes. Thus, theorizing capital is an exercise in theorising power, for capital "is what makes the games of society" not least, the economic game "something other than simple games of chance offering at every moment the possibility of a miracle." (Bourdieu, 1986: 241, "The forms of capital")" (Wilson i Chiveralis, 2004: 3).
- ^x "El capital es trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o "incorporada". Cuando agentes individuales o grupos se apropian de capital privada o exclusivamente, posibilitan también, gracias a ello, la apropiación de energía social en forma de trabajo vivo o de trabajo cosificado" (Bourdieu, 2000: 131).
- ^{xi} "Bourdieu utilise... un concept de capital global, ce patrimoine de classe qui fonde les inégalités sociales car il comprend l'ensemble des biens économiques et des moyens de production (capital économique) et aussi l'ensemble des qualifications intellectuelles et du patrimoine culturel (capital culturel)" (Bouchet, 2008).
- ^{xii} "El capital puede presentarse de tres maneras diferentes. La forma concreta en que se manifiesta dependerá de cuál sea el campo de aplicación correspondiente, así como de la mayor o menor cuantía de los costes de transformación, que constituyen una condición previa para su aparición efectiva. Así, el *capital económico* es directa e inmediatamente convertible en dinero, y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad; el *capital cultural* puede convertirse bajo ciertas condiciones en capital económico y resulta apropiado para la institucionalización, sobre todo, en forma de títulos académicos; el *capital social*, que es un capital de obligaciones y "relaciones" sociales, resulta igualmente convertible, bajo ciertas condiciones, en capital económico, y puede ser institucionalizado en forma de títulos nobiliarios. [Nota a peu de página:] El *capital simbólico*, es decir, capital —en la forma que sea— en la medida en que es representado, esto es, simbólicamente apprehendido, en una relación de conocimiento o, para ser más exactos, de reconocimiento y desconocimiento (*misrecognition*), presupone la intervención del *habitus*, entendido éste como una capacidad cognitiva socialmente constituída" (Bourdieu, 2000: 135-136).
- ^{xiii} "The early work of Pierre Bourdieu... differentiates between different forms of capital that included economic capital, cultural capital, linguistic capital, scholastic capital, and social capital. Later on, in his work entitled *The Forms of Capital*, Bourdieu (1986) narrows these different types of capital into three — economic, cultural, and social— and addresses the question of how these forms of capital interrelate and can be converted from one form to the other in order to maximize accumulation" (Quibria, 2003: 26).
- ^{xiv} « J'appelle capital symbolique n'importe quelle espèce de capital (économique, culturel, scolaire ou social) lorsqu'elle est perçue selon des catégories de perception» (Bourdieu, 1994: 161).
- ^{xv} "Economic capital is at the root of *all* the other types of capital" (Bourdieu, 1997: 54)
- ^{xvi} "Les capitaux ne sont pas tous de même nature. Les uns reposent sur un artifice juridique —la propriété privée—, les autres son acquis à l'aide d'une formation (ou transmission de savoir), d'autres encore dépendent de croyances. Ils sont tous source d'une légitimité donnant autorité" (Addi, 2004: 3).
- ^{xvii} "Il existe pour lui un type de capital spécifique à chaque champ social, qui en détermine la structure et y constitue l'enjeu des luttes." ("Pierre Bourdieu", Wikipedia fr, 2012).
- ^{xviii} "which is immediately and directly convertible into money and may be institutionalized in the forms of property rights" (Bourdieu, 1986).
- ^{xix} "*cultural capital*, which is convertible, on certain conditions, into economic capital...; and as *social capital*, ... which is convertible, in certain conditions, into economic capital..." (Bourdieu, 1986).
- ^{xx} "The aggregate of the actual or potential resources which are linked to possession of a durable network of more or less institutionalized relationships of mutual acquaintance and recognition or in other words, to membership in a group which provides each of its members with the backing of collectively-owned capital", a 'credential' which entitles them to credit, in the various senses of the word. These relationships may exist only in the practical state, in material and/or symbolic exchanges which help to maintain them. They may also be socially instituted and guaranteed by the application of a common name (the name of a family, a class, or a tribe or of a school, a party, etc.) and by a whole set of instituting acts... Being based on indissolubly material and symbolic exchanges, the establishment and maintenance of which presuppose reacknowledgment of proximity, they are also partially irreducible to objective relations of proximity in physical (geographical) space or even in economic and social space" (Bourdieu, 1986: 248).

xxi "This [is a] view of social capital as resources—accumulated primarily as a set of obligations from others according to the norm of reciprocity" (Quibria, 2003: 26).

xxii "This definition highlights the network aspect of social capital, i.e., the opportunities and advantages that accrue to individuals from group membership. Bourdieu's concept of social capital is essentially individualistic. In his writings, Bourdieu focuses on the instrumental value of social capital in deriving economic and social benefits from group membership and the impetus for individual investment in such membership" (Quibria, 2003: 21).

xxiii "Bourdieu suggests social capital has three elements: 1. The social relationship that enables individuals to gain access to resources possessed by their associates. 2. The amount of those resources. 3. The quality of those resources" (Wilson and Chiverlis, 2004: 4).

xxiv "L'existence d'un réseau de liaisons n'est pas un donné naturel, ni même un "donné social", constitué une fois pour toutes et pour toujours par un acte social d'institution..., mais le produit du travail d'instauration et d'entretien qui est nécessaire pour produire et reproduire des liaisons durables et utiles, propres à produire des profits matériels ou symboliques" (Bourdieu, 1980: 2).

xxv "La modernité est plus inégalitaire [que la société kabyle] du fait que les capitaux sociaux qu'elle génère divisent plus la société en élargissant la hiérarchie sociale. Le marché produit la pauvreté, le droit crée la délinquance, l'école accroît l'exclusion, etc. Pour éviter la pauvreté, la délinquance, l'exclusion..., il faut que l'individu possède des capitaux sociaux de plus en plus difficiles à acquérir" (Addi, 2004: 3).

xxvi "L'apprentissage de la langue s'accomplit par familiarisation avec des personnes jouant des rôles totaux dont la dimension linguistique n'est qu'un aspect, jamais isolé comme tel" (Bourdieu, 1982:83).

xxvii "Proficiency in speaking a language relates to a communication system, a mental universe, or a history. We do not regard in the same way the bilingualism of rural inhabitants, regional minorities, immigrants or intermarriage couples and that of executives, researchers, and international civil servants (speaking English and then other languages). The mastering of several languages is then part of social capital, which can be seen as a distinctive feature in the reproduction of some elites. In France, if bilingual curricula are thriving, these mainly involve English or German to a lesser extent, but none of them cover Portuguese or Arabic, languages of social importance in France" (Vanhoenacker, 2003: 24).

xxviii "to give the notion its full generality" (Bourdieu i Wacquant, 1992: 119).

xxix "Puede existir en tres formas o estados: en estado interiorizado o *incorporado*, esto es, en forma de disposiciones duraderas del organismo; en estado *objetivado*, en forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos o máquinas, que son resultado y muestra de disputas intelectuales, de teorías y de sus críticas; y, finalmente, en estado *institucionalizado*, una forma de objetivación que debe considerarse aparte porque, como veremos en el caso de los títulos académicos, confiere propiedades enteramente originales al capital cultural que debe garantizar" (Bourdieu, 2000: 136).

xxx "À l'état incorporé", c'est à dire sous la forme de dispositions durables de l'organisme (à commencer par la docilité, soit, étymologiquement, la disposition à se laisser instruire); "à l'état objectivé", sous la forme de biens culturels (bibliothèques, discothèques, médiathèques, etc.), et "à l'état institutionnalisé", sous la forme, pour l'essentiel et pour la période contemporaine, du titre scolaire" (Mauger, 2002: 11).

xxxi "La distinción cultural no es sólo poseer objetos, sino, de modo creciente, realizar actividades diferenciales y exhibir determinadas destrezas; esquiar, hablar idiomas, tocar un instrumento musical... Ello nos remite a diferentes patrones de prácticas culturales" (Samper i Mayoral, 1998: 148).

xxxii "L'accumulation de capital culturel exige une incorporation qui, en tant qu'elle suppose un travail d'inculcation et d'assimilation, coûte du temps et du temps qui doit être investi personnellement par l'investisseur [...] Ce capital "personnel" ne peut être transmis instantanément (à la différence de la monnaie, du titre de propriété ou même du titre de noblesse) par le don ou la transmission héréditaire, l'achat ou l'échange [...] il ne peut être accumulé au-delà des capacités d'appropriation d'un agent singulier; il dépérit et meurt avec son porteur (avec ses capacités biologiques, sa mémoire, etc.) (Bourdieu, 1979:4).

xxxiii "Avec le titre scolaire, ce brevet de compétence culturelle qui confère à son porteur une valeur conventionnelle, constante et juridiquement garantie sous le rapport de la culture, l'alchimie sociale produit une forme de capital culturel qui a une autonomie relative par rapport à son porteur et même par rapport au capital culturel qu'il possède effectivement à un moment donné du temps" (Bourdieu, 1979: 5).

xxxiv "Bourdieu (1991) elaborates further on the uses of tests as instruments of power by discussing their 'symbolic power' which, he argues, is enhanced by a number of mechanisms: using tests as rites of passage, socializing the public, creating a dependency in test-takers on tests from an early age and encouraging a perception of test results as the main criterion of worth. Further, test results are endowed with economic value and thus can provide a means for controlling knowledge" (Shohamy, 2001: 374).

xxxv "Bourdieu (1991) explains the wide public acceptance of and trust in tests in an unwritten contract between those in power, who want to dominate, and those who are subject to tests, who want to be dominated in order to maintain their place and status in society. The need of those who are subject to tests to perpetuate and maintain social order causes them to grant power to those in authority who introduce tests. Tests, then, are instrumental in reaffirming societal power and in maintaining social order, which explains their dominant position and the fact that not only are they unchallenged, unmonitored and uncontrolled, but in fact enjoy enormous trust and support on the part of the public and of institutions" (Shohamy, 2001: 375).

xxxvi "N'est pas seulement question d'un ensemble de compétences linguistiques à acquérir, mais aussi d'un rapport social aux langues étrangères où les différentes conditions sociales d'apprentissage auraient le pouvoir d'instaurer un clivage entre, d'un côté, ceux qui estiment avoir accumulé des attributs linguistiques et culturels et qui ont une maîtrise pratique de l'utilisation de la langue dans des situations quotidiennes d'interaction sociale et, de l'autre, ceux qui n'en ont qu'une connaissance imparfaite et plus formelle" (Nogueira, 2008: 114).

xxxvii "...the social process of reaching understanding, the coordination of action, and the socialization of individuals" que "have been identified as core functions of language (Habermas 1984) [Note 2. For a classical sociological analysis of the social role of language cf. Mead 1934]. It can be concluded that it is by its communicative function that language contributes to social integration" (Koenig, 1999).

xxxviii "Pour les sciences [sociales et humaines], le langage n'est qu'un instrument, que l'on a intérêt à rendre aussi transparent, aussi neutre que possible, assujetti à la matière scientifique (opérations, hypothèses, résultats) [...] : il y a d'un côté et d'abord les contenus du message scientifique, qui sont tout, d'un autre côté et ensuite la forme verbale chargée d'exprimer ces contenus, qui n'est rien" // "Para a ciência, a linguagem é apenas um instrumento, aprisionado a matéria científica (operações, hipóteses, resultados) que se diz, a antecede e existe fora dela, e que se tem o interesse de torná-la o mais transparente e neutra possível: existe de um lado, e primeiro, o conteúdo da mensagem científica, que é tudo, e de outro lado, e depois, a forma verbal que exprime este conteúdo, e que é nada" (Roland Barthes, 1984: 14, extret d'Ortiz, 2003: 17).

^{xxxix} "A qualidade de ser instrumental nao deve ser vista como algo negativo... Trata-se de uma opção deliberada em utilizar a linguagem como uma ferramenta, cujo resultado é altamente compensador – o discurso científico." (Ortiz, 2003: 17).

^{xl} "There is no question that learning a foreign language is different to learning other subjects. This is mainly because of the social nature of such a venture. Language, after all, belongs to a person's whole social being; it is part of one's identity, and is used to convey this identity to other people" (Williams, 1994).

^{xli} "Il est rare que, dans l'existence ordinaire, la langue fonctionne comme pur instrument de communication: la recherche de la maximisation du rendement informatif n'est que par exception la fin exclusive de la production linguistique et l'usage purement instrumental du langage qu'elle implique entre ordinairement en contradiction avec la recherche, souvent inconsciente, du profit symbolique" (Bourdieu, 1982: 60).

^{xlii} "Here, language is analyzed not only as a system of communication on the level of social interaction but also as a system of representation providing a shared world-view on the level of society. Reality as it is perceived by members of a social group is considered to be the result of a social process of externalization, objectification and internalization which is mediated by systems of representations and, above all, by language. Speaking a language is to share a common reality with others. By providing a common world-view, language therefore plays a crucial role in the constitution of a group consciousness and the symbolization of collective identity. Hence, it is not only by its communicative but also by its *symbolic* function that language contributes to social integration" (Koenig, 1999: 4).

^{xliii} "L'uomo comprende se stesso e definisce la sua identità attraverso il linguaggio: il linguaggio è la nostra vera patria e gli "altri significativi" di cui ci ha parlato George Herbert Mead. Il linguaggio è uno strumento di comunicazione, ma oltre a questo è un 'sistema di rappresentazione' della percezione e del pensiero. Secondo l'ipotesi Whorf/Sapir il linguaggio organizza e rappresenta l'esperienza culturale. Grazie ad esso comprendiamo la realtà che ci circonda" (Donnici, 2004: 20).

^{xliv} "Language is a guide to social reality. No two languages are ever sufficiently similar to be considered as representing the same social reality. The worlds in which different societies live are distinct worlds, not merely the same world with different labels attached" (Sapir, 1929: 69).

^{xlv} "la langue est aussi, comme l'affirme l'hypothèse célèbre, appelée hypothèse Sapir-Worf dans les pays anglo-saxons et hypothèse Humboldt-Cassirer dans la tradition européenne, un instrument de construction de la réalité sociale. Les systèmes symboliques ne sont pas simplement des instruments d'expression de la réalité, mais ils contribuent à la construction du réel" (Bourdieu et al, 2001: 46).

^{xlvi} "L'universel, qui en d'autres temps et de façon tout aussi abusive, parlait en français ou en allemand, parle aujourd'hui en anglais, même lorsqu'il s'exprime dans un lexique formellement français ou allemand ou japonais. L'impérialisme peut donc imposer des objets de pensée. Et il faut réfléchir sur ce modèle pour voir si et comment il est possible d'accepter l'usage de l'anglais sans s'exposer à être anglicisé dans ses structures mentales, sans avoir le cerveau lavé par les routines linguistiques" (Bourdieu et al., 2001: 48).

^{xlvii} "Radicate in un patrimonio di relazioni e di simboli sociali e nella linfa vitale della lingua, la differenza si fa voce e parla all'intera società di uno dei suoi dilemmi radicali: come salvare il significato dell'agire umano e la ricchezza della diversità in un pianeta globale". Il conflitto è un conflitto di nomenclazione"... Nella società planetaria dell'informazione nominare equivale a far esistere... l'informazione è la realtà" (Donnici, 2004: 20).

^{xlviii} "Is the English language inevitably linked with Western culture? Or is it a tool or instrument that can be applied to local commerce and literature, like adapting the design of an automobile to fit life in Japan or using a violin to play an Indian raga? ... Kachru... his answer of 'yes' to the second question" (Kachru, 2006; book review by Martin A Schell).

^{xlix} "The majority of EIL interactions world-wide take place between speakers for none of whom English is the mother tongue and for none of whom English is a cultural symbol" (Van Essen, 2004: 5).

ⁱ "Quien dispone de una competencia cultural determinada, por ejemplo saber leer en un mundo de analfabetos, obtiene, debido a su posición en la estructura de distribución del capital cultural un valor de escasez que puede reportarle beneficios adicionales" (Bourdieu, 2000: 142).

ⁱⁱ "L'accumulation de capital culturel exige une incorporation qui, en tant qu'elle suppose un travail d'inculcation et d'assimilation, coûte du temps et du temps qui doit être investi personnellement par l'investisseur" (Bourdieu, 1979: 4).

ⁱⁱⁱ "... von allen Maßen für kulturelles Kapital diejenigen am wenigsten ungenau sind, die die Dauer des Bildungserwerbs zum Maßstab nehmen — selbstverständlich unter der Voraussetzung, daß dabei keine Reduktion auf die bloße Dauer des Schulbesuches vorgenommen wird" (Bourdieu, 1983) = Les "menos inexactas de las mediciones del capital cultural son aquellas que toman como referencia la duración del periodo de formación –por supuesto, mientras no se la reduzca a la mera duración del periodo escolar" (Bourdieu, 2000: 139).

ⁱⁱⁱⁱ "Es ist unmittelbar ersichtlich, daß die zum Erwerb erforderliche Zeit das Bindeglied zwischen ökonomischem und kulturellem Kapital darstellt. Unterschiedliches Kulturkapital in der Familie führt zunächst zu Unterschieden beim Zeitpunkt des Beginns des Übertragungs- und Akkumulationsprozesses, sodann zu Unterschieden in der Fähigkeit, den im eigentlichen Sinne kulturellen Anforderungen eines langandauernden Aneignungsprozesses gerecht zu werden. In engem Zusammenhang damit steht außerdem die Tatsache, daß ein Individuum die Zeit für die Akkumulation von kulturellem Kapital nur so lange ausdehnen kann, wie ihm seine Familie freie, von ökonomischen Zwängen befreite Zeit garantieren kann" (Bourdieu, 1983) = "De inmediato se advierte que es el tiempo necesario para la adquisición el elemento que conecta el capital cultural con el económico. Las diferencias en el capital cultural poseído por la familia conducen en primer orden a diferencias respecto del momento en el que comienza el proceso de transmisión y acumulación; a diferencias, por tanto, respecto de la capacidad para afrontar las exigencias propiamente culturales de un periodo prolongado de apropiación. En estrecha relación con esta idea, por cierto, encontramos el hecho de que un individuo sólo puede prolongar el tiempo destinado a la acumulación de capital cultural mientras su familia pueda garantizarle tiempo libre y liberado de la necesidad económica" (Bourdieu, 2000: 143).

^{lv} "La base universal del valor, la medida de todas las equivalencias, no es otra que el tiempo de trabajo... la transformación de capital económico en cultural presupone un gasto de tiempo que resulta posible por la posesión de capital económico. O, dicho más precisamente, el capital cultural, que en realidad se transmite dentro de la familia, no depende exclusivamente de la importancia del capital cultural disponible en la comunidad doméstica, el cual sólo podría acumularse al precio de un desembolso de tiempo. Antes bien, depende todavía más de cuánto tiempo útil (sobre todo en la forma de tiempo libre de la madre) tenga a su disposición la familia para hacer posible la transmisión de capital cultural y permitir una inserción retardada o tardía en el mercado laboral (Bourdieu, 2000: 160).

^{lv} "Le coût de formation n'est pas une notion simple et socialement neutre. Il englobe –à des degrés variables selon les traditions scolaires, les époques et les disciplines- des dépenses qui peuvent dépasser largement le minimum "techniquement" exigible pour assurer la transmission de la compétence proprement dite:

ANNEX 4. CITES ORIGINALS

soit que, par exemple, la longueur des études (qui constitue une bonne mesure du coût économique de la formation) tende à être valorisée pour elle-même et indépendamment du résultat qu'elle produit...; la manière d'accomplir les actes techniques et de mettre en oeuvre la compétence, apparaisse comme indissociable de la lenteur de l'acquisition... Cette consommation ostentatoire d'apprentissage (c'est à dire de temps), apparent gaspillage technique qui remplit des fonctions sociales de légitimation, entre dans la valeur socialement attribuée à une compétence socialement garantie (c'est-à-dire, aujourd'hui, "certifiée" par le système scolaire)" (Bourdieu, 1982a: 43).

| | |
|-----------|-----------------------------------|
| A1 | Approximately 90 - 100 hours |
| A2 | Approximately 180 - 200 hours |
| B1 | Approximately 350 - 400 hours |
| B2 | Approximately 500 - 600 hours |
| C1 | Approximately 700 - 800 hours |
| C2 | Approximately 1,000 - 1,200 hours |

Because no two learners develop their language skills in the same way or at the same pace, it is difficult to define the exact amount of time needed to reach each level. The Association of Language Testers of Europe (ALTE), whose members have aligned their language examinations with the CEF, provides guidance on the number of guided teaching hours needed to fulfill the aims of each CEF level:

Quick reference:
It is difficult to define the amount of time needed to reach CEF level. The number of hours is different for every learner.

Guided teaching hours are the hours during which the learner is in a formal learning context such as the classroom. The number of hours needed for different learners varies greatly, depending on a range of factors such as

- age and motivation
- background
- amount of prior study and extent of exposure to the language outside the classroom
- amount of time spent in individual study

Learners from some countries and cultures may take longer to acquire a new language, especially if they have to learn to read and write with a Latin script.

^{lvii} Aproximate Learning Expectations at the Foreign Service Institute^[1]

| Language "categories" | Weeks to achieve Goal | Class hours to achieve goal |
|---|--|-----------------------------|
| Category I: Languages closely cognate with English. French, Italian, Portuguese, Romanian, Spanish, Swedish, Dutch, Norwegian, Afrikaans, etc. | 23-24 | 575-600 |
| Category II: Languages with significant linguistic and/or cultural differences from English: Albanian, Amharic, Azerbaijani, Bulgarian, Finnish, Greek, Hebrew, Hindi, Hungarian, Icelandic, Khmer, Latvian, Nepali, Polish, Russian, Serbian, Tagalog, Thai, Turkish, Urdu, Vietnamese, Zulu, etc. | 44 | 1100 |
| Category III: Languages which are exceptionally difficult for native English speakers to learn to speak and/or read: Arabic, Chinese, Japanese, and Korean | 88 (2 nd year is in the country) | 2200 |

^[1] All estimates in this figure assume that the student is a native speaker of English with no prior knowledge of the language to be learned. It is also assumed that the student has very good or better aptitude for classroom learning of foreign languages; less skilled language learners typically take longer. Although languages are grouped into broad "categories" of difficulty for native English speakers, within each category some languages are more difficult than others. In the cases of German, Indonesian, Malaysian, and Swahili, learning expectations are between Category 1 languages and Category 2 languages.

^{lviii} "Cualquier forma de capital en tanto que es representada, es decir, aprehendida simbólicamente, en una relación de conocimiento o, más precisamente, de desconocimiento y reconocimiento" (García, 2000: 17)

^{lix} "Symbolic capital, a form which is assumed by different kinds of capital when they are perceived and recognized as legitimate" (Bourdieu, 1990: 128).

^{lx} «l'appelle capital symbolique n'importe quelle espèce de capital (économique, culturel, scolaire ou social) lorsqu'elle est perçue selon des catégories de perception, des principes de vision et de division, des systèmes de classement, des schèmes classificatoires, des schèmes cognitifs, qui sont, au moins pour une part, le produit de l'incorporation des structures objectives du champ considéré, c-à-d de la structure de la distribution du capital dans le champ considéré.» (Bourdieu, 1994b: 161).

^{lxi} "Le capital symbolique, communément appelé prestige, réputation, renommée, etc.... est la forme perçue et reconnue comme légitime de ces différentes espèces de capital" (Bourdieu, 1984a: 3).

^{lxii} "Le poids des différents agents dépend de leur capital symbolique, c'est-à-dire de la reconnaissance, institutionnalisée ou non, qu'ils reçoivent d'un groupe" (Bourdieu, 1982a: 68).

^{lxiii} "If... the second language group chooses the option of preservation, maintaining its own life styles, customs, and values and rejecting those of the target group, the social distance that remains between the two groups makes second language acquisition less probable" (Schumman in Mcgroarty, 1988: 320).

^{lxiv} "Their desire to acquire the symbolic capital offered by the new language may conflict with their resistance to the range of identities afforded to them by that language" (Pavlenko, 2000: 89).

^{lxv} "Even if school children learn a little bit of English, for them the language is just a subject similar to geography and history; it is not necessarily associated with potential personal benefits or with travel abroad and jobs that require competence in this 'second' or 'foreign' language. The little knowledge acquired is lost as quickly as that of various other subjects learned in school, which lack practical applications to the subjects' lives" (Mufwene, 2010: 49).

^{lxvi} "And the fact that [juridical or quasi-juridical constraints] presuppose political and economic unification, which they contribute, retroactively, to the strengthening of does not at all imply that one should impute the progress of the official language to the direct efficacy of [these] constraints, (which can only impose the acquisition of the official language but not the general use of it, and at the same time, the autonomous reproduction of it.) Every symbolic domination presupposes on the part of those who submit to it a form of complicity, which is neither passive submission to an exterior constraint, nor free acceptance of its values. The recognition of the legitimacy of the official language has nothing of a belief deliberately professed and therefore revocable, nor of an intentional act of acceptance of a 'norme'; it is rather inscribed in the practical state of dispositions which are subtly inculcated, as part of a long and slow process of acquisition, by the sanctions of the linguistic marketplace and which are often adjusted, without any cynical calculation or of any consciously resented constraint, to the chances of material and symbolic profit which the laws of the formation of prices characteristic of a certain market objectively promise to the possessors of a certain linguistic capital." (Bourdieu, 1991: 50 and 1982: 35; Schiffman, 2000), (original in Bourdieu 1982: 35-36).

^{lxvii} "term used to denote the belief in the very system by which individuals experience their own subjugation" (Koh, 2009: 17).

^{lxviii} "marché linguistique unifié et dominé par la langue officielle: obligatoire dans les occasions officielles et dans les espaces officiels (école, administrations publique, institutions politiques, etc.), cette langue d'État devient la norme théorique à laquelle toutes les pratiques linguistiques sont objectivement mesurées" (Bourdieu 1982: 27).

^{lxix} "Des tests de compétence linguistique associés à l'observation méthodique du comportement d'expression orale des étudiants montrent que les enfants d'origine modeste doivent, pour acquérir le langage universitaire, vivre une expérience de dédoublement ou de résignation passive à l'abandon de leur univers culturel populaire expressionniste, illustratif, concret, et faisant difficilement le passage entre la connaissance du monde et la reconnaissance par le sujet de ce qu'il sait. En revanche la compétence linguistique bourgeoise, faite d'aisance, d'abstraction, de retenue et de facilité à parler avec détachement même des sentiments, s'est opérée par familiarisation insensible dans le milieu familial et donne aux étudiants le moyen de maîtriser complètement la langue scolaire en autorisant jusqu'aux allusions et aux complicités cultivées" (Sainsaulieu, 1972: 402).

^{lxx} "sobre la relación entre "aptitud" escolar e inversión en educación muestra que descuidan el hecho de que también la "capacidad", el "talento" o las "dotes" son producto de una inversión de tiempo y capital cultural" (Bourdieu, 2000: 138).

^{lxxi} "For Bourdieu, classes are sets of agents who occupy similar kinds and similar quantities of capital, similar life chances, similar dispositions, etc." (Thompson, 1991: 30).

^{lxxii} "Los agentes están distribuidos en la totalidad del espacio social, en la primera dimensión según el volumen global de capital que poseen, en la segunda dimensión según la composición de su capital, esto es, según el peso relativo de los diversos tipos de capital en la totalidad de su capital, especialmente del económico y del cultural, y en la tercera dimensión según la evolución en el tiempo del volumen y la composición de su capital, esto es, según su trayectoria en el espacio social." (Bourdieu, 2000: 106).

^{lxxiii} "Bourdieu constitue un espace cuyas tres dimensiones fundamentales estarían definidas por el volumen global del capital (como conjunto de recursos y poderes efectivamente utilizables: capital económico, capital cultural y capital social), la estructura del capital (como formas diferentes de distribución del capital global entre las distintas especies de capital) y la evolución en el tiempo de estas dos propiedades (puesta de manifiesto por la trayectoria pasada y potencial en un espacio geográfico socialmente jerarquizado)" (Brunet, 1998: 154).

^{lxxiv} "Pierre Bourdieu décrit la société comme un espace à deux dimensions. La polarité verticale désigne la quantité totale de ressources dont disposent les individus. La polarité horizontale (de gauche à droite) marque la répartition de ces ressources entre capital économique (propriété, revenus) et capital culturel (diplômes, connaissances). À chaque position sociale correspondent des styles de vie." (Cabin, 2002: 8).

^{lxxv} "Le dominant est celui qui occupe dans la structure une position telle que la structure agit en sa faveur" (Bourdieu, 2000a: 238).

^{lxxvi} "Il y a différentes manières d'assurer le maintien ou la progression de sa position dans l'espace social, et le moyen qui sera privilégié dépend du volume et de la structure du capital hérité par l'agent. Ce n'est pas tant le montant absolu de capital culturel déjà possédé qui compte, que la part de ce capital dans le patrimoine, autrement dit son importance relative par rapport au capital économique et au capital social" (Perruchet, 2006:88; Bourdieu, 1974).

^{lxxvii} "L'intérêt qu'un agent ou une classe d'agents porte aux "études" dépend de sa réussite scolaire et du degré auquel la réussite scolaire est, dans son cas particulier, condition nécessaire et suffisante de la réussite sociale. [...] Les stratégies scolaires [...] dépendent non seulement du capital culturel possédé, un des facteurs déterminant de la réussite scolaire et par là de la propension à l'investissement scolaire, mais du poids relatif du capital culturel dans la structure du patrimoine, et ne peuvent donc être isolés de l'ensemble des stratégies conscientes ou inconscientes par lesquelles les groupes essaient de maintenir ou d'améliorer leur position dans la structure sociale (Bourdieu, 1974: 37).

^{lxxviii} "Le marché linguistique est quelque chose de très concret et de très abstrait à la fois. Concrètement, c'est une certaine situation sociale, plus ou moins officielle et ritualisée, un certain ensemble d'interlocuteurs, situés plus ou moins haut dans la hiérarchie sociale, autant de propriétés qui sont perçues et appréciées de manière infra-consciente et qui orientent inconsciemment la production linguistique" (Bourdieu, 1993: 123).

^{lxxix} "Les discours... peuvent tenir leur efficacité de la correspondance cachée entre la structure de l'espace social dans lequel ils sont produits... et la structure du champ des classes sociales dans laquelle les récepteurs sont situés" (Bourdieu, 1982: 19).

^{lxxx} "Quelqu'un produit un discours à l'intention de récepteurs capables de l'évaluer, de l'apprécier et de lui donner un prix" (Bourdieu, 1993:123).

^{lxxxi} "Utterances receive their value (and their sense) only in their relation to a market, characterized by a particular law of price formation. The value of the utterance depends on the relation of power that is concretely established between the speakers' linguistic competences, understood both as their capacity for production and as their capacity for appropriation and appreciation; it depends, in other words, on the capacity of the various agents involved in the exchange to impose the criteria of appreciation most favourable to their own products." (Bourdieu, 1991: 67).

^{lxxxiii} "On a given linguistic market, some products are valued more highly than others; and part of the practical competence of speakers is to know how, and to be able, to produce expressions which are highly valued on the markets concerned... Different speakers possess different quantities of "linguistic capital" -that is, the capacity to produce expressions à propos, for a particular market." (Thompson, 1990: 18).

^{lxxxiiii} "Défini en termes abstraits, c'est un certain type de lois (variables) de formation des prix des productions linguistiques. Rappeler qu'il y a des lois de formation des prix, c'est rappeler que la valeur d'une compétence particulière dépend du marché particulier sur lequel elle est mise en oeuvre et, plus exactement, de l'état des relations dans lesquelles se définit la valeur attribuée au produit linguistique de différents producteurs" (Bourdieu, 1993: 123-124).

^{lxxxv} "Le discours est un bien symbolique qui peut recevoir des valeurs très différentes selon le marché ou il est placé. La compétence linguistique (au même titre que toute autre compétence culturelle) ne fonctionne comme capital linguistique qu'en relation avec un certain marché" (Bourdieu, 1977: 22).

^{lxxxvi} "Linguistic utterances or expressions are forms of practice and as such can be understood as the product of the relation between the linguistic habitus (a set of predispositions) and a linguistic market. Linguistic utterances are produced in particular contexts or markets, and they always involve the speaker's socialized assessment of the market condition as well as the anticipations of this market. That is, all linguistic expression is a linguistic performance that addresses a particular market" (Macedo et al. 2003: 27).

^{lxxxvii} "Les échanges linguistiques engagent un marché linguistique et un champ spécifique du social... La seule façon de contrôler la relation entre le marché linguistique et la compétence à échanger linguistiquement est de faire varier les situations de marché" (Véronique, 2002: 7).

^{lxxxviii} "La constitution d'un marché linguistique crée les conditions d'une concurrence objective dans et par laquelle la compétence légitime peut fonctionner comme capital linguistique produisant, à l'occasion de chaque échange social, un *profit de distinction*. Du fait qu'il tient pour une part à la rareté des produits (et des compétences correspondantes), ce profit ne correspond pas exclusivement au coût de formation" [...] Étant donné que le profit de distinction résulte du fait que l'offre de produits (ou de locuteurs) correspondant à un niveau déterminé de qualification linguistique (ou, plus généralement, culturelle) est inférieure à ce qu'elle serait si tous les locuteurs avaient bénéficié des conditions d'acquisition de la compétence légitime au même degré que les détenteurs de la compétence la plus rare, il est logiquement distribué en fonction des chances d'accès à ces conditions, c'est-à-dire en fonction de la position occupée dans la structure sociale.» (Bourdieu, 1982: 43) (*Langage et pouvoir symbolique*, Seuil, 2001, p.84-85; nova versió de l'obra de 1982).

^{lxxxix} "Relations entre deux personnes sont toujours dominées par la relation objective entre les langues correspondantes" (Bourdieu, 1993: 127).

^{lxxxx} "The imposition of another language does not happen [only] because the state decrees it, but because of other social factors correlated with the officialization. Thus, the effects of domination which are correlated with the unification of the market are not exercised except by means of a whole complex of specific institutions and mechanisms, of which language policy proper, along with the intentional interventions of pressure groups, are only very superficial factors." (Bourdieu, 1991: 50 and 1982: 35). In other words, you don't have to have the 'overt' kinds of pressure associated with officialization, because they are only superficially effective; the market and other institutions allied with it do the job for you" (Schiffman, 2000).

^{lxxxxi} "Marché linguistique unifié et dominé par la langue officielle: obligatoire dans les occasions officielles et dans les espaces officiels (école, administrations publiques, institutions politiques, etc.), cette langue d'État devient la norme théorique à laquelle toutes les pratiques linguistiques sont objectivement mesurées" (Bourdieu 1982: 27).

^{lxxxxii} "Des choses triviales : imposer un calendrier; des unités de poids et mesures; une orthographe; un état civil. Il nomme. Il distingue. Il forme des commissions qui ont pour effet de constituer les problèmes dont elles traitent comme légitimes, dignes d'être abordés. Il délimite, décidant par exemple, pour s'en tenir à l'agrégation, que la géographie ira avec l'histoire et la géologie avec la biologie" (Chevassus-au-Louis, 2012:1).

^{lxxxxiii} "To understand why and how a given market, or society, evaluates the language used in a public speech, requires one to look at the whole history of language practices in a given market" (Sandel, 2003: 5).

^{lxxxxiv} "To understand why and how a given market, or society, evaluates the language used in a [specific situation], requires one to look at the whole history of language practices in a given market... To understand a moment of talk not only requires that one understand the speaking practices of the whole community (see Hymes 1974), but also that one understand the concern raised by Bourdieu -the history of that community's speaking practices" (Sandel, 2003: 525).

^{lxxxxv} "L'approche bourdieusienne du "marché linguistique" sur lequel certains acteurs peuvent engranger des "profits" ne relève nullement de l'économie des langues, en dépit de son recours à la terminologie économique. Les mécanismes étudiés relèvent de la sociologie, et non de l'économie" (Grin, 2006: 3).

^{lxxxxvi} "It is the individuals, not the countries, that learn English as a second language. And they do so not due to abstractions, such as the linguistic diversity or the balance of payments, but because the knowledge of English helps them to communicate within a given context, in which, for economic, educational or promotional reasons, they wish to communicate with others and the opportunity of learning English is available" (Fishman, Cooper and Rosenbaum, 1977: 106).

^{lxxxxvii} "Neither the number of speakers, nor the number of countries, nor the density of its population makes the difference. Rather, we have to consider economic power, military strength, the ranking in scientific and technological development, the role in international organizations and the cultural industries of those countries and international corporations that back a given language and are determined to operate through it in order to establish the real power and ranking of a language as international, worldly (Pennycook 1994), global (Crystal 1997) or imperialist (Phillipson 1992)" (Hamel, 2005: 35).

^{lxxxxviii} "La langue officielle a partie liée avec l'État. Et cela tant dans sa genèse que dans ses usages sociaux. C'est dans le processus de constitution de l'état que se créent les conditions de la constitution d'un marché linguistique unifié et dominé par la langue officielle: obligatoire dans les occasions officielles et dans les espaces officiels (école, administrations publiques, institutions politiques, etc.), cette langue d'État devient la norme théorique à laquelle toutes les pratiques linguistiques sont objectivement mesurées. Nul n'est censé ignorer la loi linguistique qui a son corps de juristes, les grammairiens, et ses agents d'imposition et de contrôle, les maîtres de l'enseignement, investis du pouvoir de soumettre universellement à l'examen et à la sanction juridique du titre scolaire la performance linguistique des sujets parlants" (Bourdieu 1982: 27).

^{lxxxxix} " Et ces styles expressifs, qui sont des pratiques langagières socialisées, éminemment variables et hétérogènes, sont mesurées à la norme théorique de la langue saussurienne, qui est en fait la langue dominante, langue officielle, langue d'État, langue légitime. Le reproche essentiel fait par Bourdieu à Saussure (et à ses continuateurs) est d'avoir pris comme objet de la théorie la pratique langagière légitime/dominante, et d'avoir absolutisé ce qui est objectivement relatif et en ce sens arbitraire." (Chudzinska, 1983: 158).

ANNEX 4. CITES ORIGINALS

^{xcix} "les fondateurs de l'école Républicaine se donnaient explicitement pour fin d'inculquer, entre autre choses par imposition de la langue "nationale", le système commun de catégories de perception et d'appréciation capable de fonder une vision unitaire du monde social" (Bourdieu, 1980: 67);

^c "c'est à dire... langue qui sert à réguler la reproduction d'un espace social dans le cadre d'un État-nation" (Fehlen, 2006: 163).

^{ci} "A language showing full linguistic and functional range (Kachru, 1997) and serving as a contact language between persons who share neither a common native tongue nor a common national culture, and for whom English is the chosen foreign language of communication (Firth 1996: 240)" (House, 2003: 557).

^{cii} "The term 'first language' has also developed a number of different meanings, among which...: the first language acquired; the stronger or dominant language; the 'mother tongue'; or the language most used by an individual (Baker & Prys Jones, 1998)... "the continua of development (first language versus second language) and content (mother versus other tongue), as well as context (foreign versus second language) and media (first/second language acquired)." (De Mejía, 2002: 46).

^{ciii} "A second language... is a language which has been defined as having "official recognition or "a recognized function within a country" (Stern in De Mejía, 2002: 46)".

^{civ} "ESL... refer(s) to the situation in English-medium international schools around the world, where students from a range of different language backgrounds need to learn English in order to follow the school curriculum... "Second" in this context ... indicates that ... it is needed for a substantial and essential aspect of the student's life". David Garner (1990: 2, in de Mejía, 2002: 47)

^{cvi} "Foreign languages, in many countries, were largely learned to display social position and to indicate that your family was wealthy enough to have travelled to other countries" (Graddol, 2006: 83).

^{cvi} Foreign Language Learning vs. Second Language Learning

| | Foreign Language Learning | Second Language Learning |
|----------------|--|---|
| TIME | Limited time generally confined to school only. | Unlimited time for both consciousness and unconsciousness learning. |
| INPUT | Limited quantity of highly selected and structured input. | Rich and varied input, but generally unstructured. |
| TEACHER'S ROLE | Teacher plays a major role with little or no peer learning. | Peers play a major role. If formal learning is also involved it is of secondary importance. |
| SKILLS | Emphasis on written skills and test taking ability. Oral skills are less important as there is little or no opportunity to practice. | Oral skills are essential and natural speech comprehension is significant. |

(Brock-Utne, 2003: 3)

^{cvi} "One of the most widespread myths concerning language learning is that the only way to really learn the language of a foreign country is to go and live there. It is a myth shared alike by teachers and students of foreign languages. Intuitively, we assume that to take part in natural interactions, about real-life topics, with native speakers, must be the ideal route to foreign language proficiency" (Coleman, 1997: 2).

^{cvi} "Access to linguistic resources: Key variable in second language learning" (Pavlenko, 2000).

^{cix} "Linguistic resources... will encompass educational practices, such as ESL classes, discursive practices, such as literacy, material resources, such as bilingual texts and dictionaris, and, most importantly, interactional opportunities in the L2" (Pavlenko, 2000: 91).

^{cx} "Access to linguistic resources and, in particular, to interactional opportunities in L2 may be mediated by non.native speaker status, race, athnicity, gender, class, age and social status (such as migrant worker or immigrant status)". (Pavlenko, 2000: 101).

^{cxii} "EFL approaches, like all foreign languages teaching, positions the learner as an outsider, as a foreigner; one who struggles to attain acceptance by the target community... The target language is always someone else's mother tongue. The learner is constructed as a linguistic tourist – allowed to visit, but without rights of residence and required always to respect the superior authority of native speakers. (Graddol, 2006: 82-83).

^{cxii} "In an increasing number of countries, English is now regarded as a component of basic education, rather than as part of the foreign languages curriculum. A surprising number of countries now aspire to bilingualism" (Graddol, 2006: 102).

^{cxiii} David Crystal points out that "a language achieves a genuinely global status when it develops a special role that is recognized in every country" and suggests that English has acquired this status. Such global status, he contends, arises from a combination of factors, including military and political might, economic power, and what he describes as cultural power—primarily the use of English as the means of storing and imparting knowledge and information. The role of English in such storage and imparting of knowledge has expanded by leaps and bounds in the past twenty years or so (Tonkin, 2001: 2).

^{cxiv} "A language becomes an international or global language because of the power of the people who speak it" (Crystal, 2006: 4).

^{cxv} Dizer que o inglês é uma língua inter-nacional significa considerá-lo na sua integridade própria, circulando entre as nações. Uma outra coisa é nomeá-lo como global language, iste é, um idioma que atravessa os distintos lugares do planeta". "No contexto da globalização ele deixa de ser estrangeiro, algo que se impõe de fora, para constituir-se num idioma interno, autóctone à condição da modernidade-mundo". "O processo de globalização implica numa radical transformação da noção de espaço, no qual categorias como difusao ou imperialismo tornam-se inoperantes". "inglês... idioma desterritorializado, apropriado, ressemantizado... expressoes de um imaginário coletivo mundial... ela libera-se de seu enraizamento anterior instituindo um artefato a ser legitimamente "deformado", "deturpado" pelos falantes de uma mesma galáxia"; "para o indivíduo que subscreve a um serviço, lhe importa saber qual o tipo de bnefício que irá obter... todas as vezes que as pessoas... aprendem uma língua específica, ao fazer isso, elas incrementam a utilidade deste... língua para todos os... falantes que já a utilizavam" (Ortiz, 2003: 9-10).

cxvi "La sélection que fait un locuteur plurilingue d'une langue déterminée dans son répertoire langagier est soumise à des conditions sociales; il s'agit d'un choix qui n'est à vrai dire ni libre ni accidentel car la dynamique qui anime le marché linguistique (au Maroc) est régie par des lois qui imposent l'emploi de telle ou telle langue dans telle ou telle situation de communication, selon la valeur de cette langue et selon la langue que requiert le champ concerné. C'est à dire qu'en définitive, le locuteur est sommé par des lois implicites d'employer la langue légitime" (Boukous, 2005: 88).

cxvii "Se substitue à la langue légitime une compétence linguistique légitime multilingue, qui exige l'utilisation du luxembourgeois, du français et de l'allemand dans des registres spécifiques, selon les occasions et selon qu'il s'agit de l'écrit ou de l'oral" (Fehlen, 2006: 150).

cxviii "analyser les liens entre science et traduction à propos d'un exemple historique, celui de la science en arabe, pour en venir dans un troisième temps à la question des traductions vers le chinois et à partir du chinois"; "Le paradoxe de la langue source dominante... selon lequel « plus une langue est située vers le haut du système gravitationnel (langue hypercentrale et langues supercentrales) plus on traduit à partir d'elle et moins l'on traduit vers elle". (Calvet, 2005: 1).

cxix "bilingual speakers of Tai-gi and Mandarin perceive that there are links between school-based speaking policies decreed by the government and family-based speaking practices" (Sandel, 2003: 547).

cxix "The ongoing globalisation of science has undisputedly a major impact on how and where scientific research is being conducted nowadays. Yet, the big picture remains blurred. It is largely unknown where this process is heading, and at which rate. Which countries are leading or lagging?" (Waltman et al., 2011: 1).

cxxi "Zunahme der Interdependenz sozialer Akteure über nationale Grenzen hinweg beobachtet werden, wobei die Besonderheit darin liegt, dass diese "Kosmopolitisierung" sich als ungewollte und ungesehene Nebenfolgen von Handlungen durchsetzt, die nicht als "kosmopolitisch" im normativen Sinne intendiert sind ("real existierende Kosmopolitismen" oder die "kosmopolitisierung der Wirklichkeit") (Beck, 2004: 30).

cxxi "Cosmopolitanization crosses frontiers like a stowaway, as an unforeseen consequence of mundane market decisions: people develop a taste for a particular kind of pop music or for 'Indian' food; or they respond to global risks by sorting their rubbish or changing their diet; or they invest their money in states whose policies conform to the neo-liberal ideal of responsiveness to the imperatives of the global market" (Rantanen, 2005: 249).

cxxi "Through political decisions our governments have dismantled national controls over capital movement, profits and foreign investments" "By this willed or enforced political choice" (Brock-Utne, 2002: 9).

cxxiv "Famously, in a phrase which at least partially echoes Goethe's discussion of *Weltliteratur*, in the *Communist Manifesto* (1848) Marx and Engels link the global spread of capitalism to the production of a global culture. For them, the constant revolutionizing of bourgeois production and the search for new markets that fueled imperialism meant that "national one-sidedness and narrow-mindedness become more and more impossible, and from the numerous national and local literatures there arises a world literature." For all their other differences, both Smith and Marx and Engels viewed the process of economic and cultural globalization as one leading toward a genuine universalism on the other side of the false particularities produced in the era of nations and nationalisms. There remains a strong undercurrent of universalism in some variants of the concept of globalization, especially insofar as it seems to inexorably suggest the production of a single, homogenous planetary space." (Szeman 2001)" (Qiang, 2005: 2).

cxv "marché linguistique unifié et dominé par la langue officielle: obligatoire" (1982a: 27).

cxvii "Politik wird entgrenzt und entstaatlicht, mit der Folge, dass zusätzliche Spiele, neue Rolle, neue Ressourcen, unbekannte Regeln, neue Widersprüche und Knifchte auftauchen" (Ulrich Beck, 2002: 24).

cxvii "Loin de s'effacer, l'État-nation se restructure. De nouvelles formes de régulation politique démontreraient ainsi les capacités d'apprentissage de l'État à s'adapter à un contexte nouveau. En particulier, le recul de l'État-providence dans les pays industrialisés et la responsabilisation concomitante de l'individu peut avoir donné naissance à un type nouveau de politique que certains appellent le politique-centré-sur-la-vie (*life politics*)" (Lambert, 2004: 280).

cxviii "Las tomas de posición públicas de Bourdieu son intervenciones políticas que se ubicarían en otro nivel de discurso diferente al de los trabajos científicos, y no serían, por lo mismo, susceptibles de la comparación establecida. Bourdieu pone especial cuidado en aclarar el carácter de la intervención de un investigador en el ámbito político, y dice que en las intervenciones políticas fuera del ámbito académico el investigador compromete "la competencia y la autoridad específicas", manteniendo en su acción, "en la medida de lo posible, las reglas vigentes en el campo científico", sin abandonar "sus exigencias y sus competencias de investigador" (Contre-feux 2, 2001: 33, 40). Por eso, el hecho de que las normas que rigen el discurso en el ámbito político no sean las mismas que las que se aplican en el académico no sería suficiente para atribuir a las tomas de posición públicas un rigor diferente al del discurso académico en lo que hace a la lógica de las prácticas enunciada" (Costa, 2006).

cxix "La palabra "globalización" (o, en francés, mundialización)... podría designar, en sentido estricto, la unificación del campo económico mundial o la extensión de ese campo a escala mundial. Pero se le da un significado completamente distinto, pasando subrepticamente del sentido descriptivo del concepto tal como acabo de formularlo a un sentido normativo, o mejor dicho preformativo [sic? performativo]: la "globalización" designa entonces una política económica que aspira a unificar el campo económico mediante un conjunto de medidas jurídico-políticas destinadas a abatir todos los límites para esta unificación, todos los obstáculos, lamayoría ligados al Estado-nación, para esta extensión." (2001: 103-104).

cxix "Pseudo-concept that is both descriptive and prescriptive, which has replaced 'modernisation', that was long used in the social sciences in the USA as a euphemistic way of imposing a naively ethnocentric evolutionary model by means of which different societies were classified according to their distance from the economically most advanced society, i.e. American society. ... The word (and the model it expresses) incarnates the most accomplished form of the imperialism of the universal, which consists of one society universalising its own particularity covertly as a universal model" (Bourdieu, 2001: 96-97; traducción a l'anglès de Robert Phillipson)(2001:105; versió castellana).

cxxi "Globalisation is not a fate, but a politics. For this reason, a politics of opposition to its concentration of power is possible. This alternative must be international, and draw on the experience of both trade unions and the newer social movements. The term 'globalisation' suggests the inevitability of economic laws. This masks the political reality. It is an altogether paradoxical reality which relies upon a politics of depolitisation" (2002: 1).

cxxi "ocupan una posición dominante en el campo económico mundial por el hecho de concentrar un conjunto excepcional de ventajas competitivas: ... ventajas culturales y lingüísticas... y por último, la universalidad práctica del inglés, que domina las telecomunicaciones y toda la producción cultural comercial" (Bourdieu, 2001: 107-108).

cxxi "Globalization has an undeniable material aspect in so far as it is possible to identify, for instance, flows of trade, capital and people across the globe. These are facilitated by different kinds of infrastructure – physical (such as transport or banking systems), normative (such as trade rules) and symbolic (such as

English as a lingua franca) – which establish the preconditions for regularized and relatively enduring forms of global interconnectedness" (Held and McGrew, 2003: 3).

^{cxxxiv} "an emerging fissure between those who consider that contemporary globalization is a real and significant historical development – the globalists – and those who conceive it as a primary ideological or social construction which has marginal explanatory value –the sceptics" (Held and McGrew, 2003: 2).

^{cxxxv} "Most people in the world still have no access to the new communication technologies that offer shortcuts to globalization, they live, so to speak, fundamentally un-globalized lives" (Blommaert, 2010: 3).

^{cxxxvi} "Ce qui oriente la production linguistique, ce n'est pas le degré de tension du marché ou, plus précisément, le degré d'officialité qui le caractérise..., mais la relation entre un degré de tension objective "moyenne" et un habitus linguistique lui-même caractérisé par un degré particulier de "sensibilité" à la tension du marché; ou, ce qui revient au même, c'est l'anticipation des profits, que l'on peut à peine appeler subjective, puisqu'elle est le produit d'une rencontre entre une objectivité, les chances moyennes, et une objectivité incorporée, la disposition à apprécier plus ou moins strictement ces chances. L'anticipation pratiques des sanctions promises est un sens pratique, quasi corporel, de la vérité de la relation objective entre une certaine compétence linguistique et sociale, et un certain marché à travers lequel s'accomplit cette relation et qui peut aller de la certitude de la sanction positive... jusqu'à la certitude de la sanction négative" (Bourdieu, 2002a: 82-83).

^{cxxxvii} As a concept, 'domain' originates in early macrosociolinguistic work on patterns of language choice, distribution, variation, shift and loss in multilingual societies (e.g. in the work of Ferguson 1959 on diglossia, and that of Fishman et al. 1971 on language choice). The term was originally introduced by Fishman (1964, 1965, 1972) to represent the contexts of interaction into which social life is organised and which influence language use, e.g. 'family', 'work', 'religion', 'education'. Domains are thus associated with specific language uses and varieties that are seen as appropriate for particular interactions, and they are defined by their topic, social context, location, goals and participants (Mioni 1987). As a concept 'domain' thus focuses analytic attention on central societal institutions, structures and spheres of experience in which the use of language resources is regulated, constrained and made use of in a variety of ways. It is important to note, however, that the relationship between domain and language use is not simply one in which circumstances one-sidedly constrain individuals' language use; domains themselves are also influenced and shaped by what language users do. (Leppänen and Nikula, 2007: 5-6).

^{cxxxviii} "Des espaces structurés de positions (ou de postes) dont les propriétés dépendent de leur position dans ces espaces et qui peuvent être analysées indépendamment des caractéristiques de leurs occupants (en partie déterminées par elles)" (Bourdieu, 1993:113).

^{cxxxix} "Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (situs) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) —cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo— y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.)» (Bourdieu i Wacquant, 1995: 64).

^{cxl} "Quienes ocupan una posición en el campo intentan, de manera individual o colectiva, salvaguardar o mejorar su posición e imponer el principio de jerarquización más favorable a sus propios productos. Dicho de otra manera, las estrategias de los agentes dependen de su posición en el campo, es decir, de la distribución del capital específico, así como de la percepción que tienen del campo, esto es, desde su punto de vista sobre el campo como vista tomada a partir de un punto dentro del campo (Bourdieu-Wacquant, 1995:68).

^{cxli} "Des enjeux et des intérêts spécifiques, qui sont irréductibles aux enjeux et aux intérêts propres à d'autres champs (on ne pourra pas faire courir un philosophe avec des enjeux de géographes) et qui ne sont pas perçus de quelqu'un qui n'a pas été construit pour entrer dans ce champ (chaque catégorie d'intérêts implique l'indifférence à d'autres intérêts, d'autres investissements, ainsi voués à être perçus comme absurdes, insensés, ou sublimes, désintéressés). Pour qu'un champ marche, il faut qu'il y ait des enjeux et des gens prêts à jouer le jeu, dotés de l'habitus impliquant la connaissance et la reconnaissance des lois immanentes du jeu, des enjeux, etc." (Bourdieu, 1993:114).

^{cxlii} "Simultaneously a space of conflict and competition, the analogy here being with a battlefield, in which participants vie to establish monopoly over the species of capital effective in it –cultural authority in the artistic field, scientific authority in the scientific field, sacerdotal authority in the religious field, and so forth- and the power to decree the hierarchy and "conversion rates" between all forms of authority in the field of power" (Bourdieu and Wacquant, 1992: 17-18).

^{cxliii} "We also have trump cards, that is, master cards whose force varies depending on the game: just as the relative value of cards changes with each game, the hierarchy of the different species of capital (economic, social, cultural, symbolic) varies across the various fields. In other words, there are cards that are valid, efficacious in all fields—these are the fundamental species of capital- but the relative value as trump cards is determined by each field and even by the successive states of the same field" (Bourdieu and Wacquant, 1992: 98).

^{cxliv} "On pourrait définir un champ comme un jeu avec un enjeu, donc des règles et des rôles en vue d'une fin (champ universitaire, champ administratif etc.)... La production des agents et la reproduction du champ (du jeu et de l'enjeu) ne se fait pas indépendamment de leur volonté (ce n'est pas malgré moi que je suis distingué, ce n'est pas contre mon gré) mais se fait par contre largement indépendamment de leur conscience (il n'est nécessaire que je me rende compte que j'ai incorporé des règles pour qu'elles me produisent selon leurs normes propres: je reproduis d'autant mieux des règles que je le fais par habitude, inconsciemment)" (Forum Hardware, 2008).

^{cxlv} "Cada campo produce un interés específico en el juego y por el mismo juego, que es lo que permite e invita a la vez a los agentes a realizar un esfuerzo o una inversión en el juego. Para poder explicar esa *inversión por el interés del juego* y esa *inmersión en el mismo juego*, Bourdieu recurre a la noción de *investissement*. Esa doble inversión e inmersión a un mismo tiempo (*investissement*) es la propensión o inclinación a actuar que nace de la relación entre un espacio de juego o campo social y un sistema de disposiciones ajustadas a ese espacio y a ese juego (*habitus*), un sentido del juego y de sus jugadas que implica a la vez una *inclinación* y una *aptitud* para jugar el juego, para tomar interés en el juego y para dejarse coger en el juego; una inclinación y una aptitud que "están tanto una como la otra social e históricamente constituidas y no universalmente dadas" (1992b: 92, *An invitation to Reflexive Sociology*; 1984: 34, *Questions de sociologie*). Así, los agentes son investidos de esa inclinación y esa capacidad para jugar a un juego social determinado, y esa "investidura" (a veces incluso oficial y codificada) se convierte en una condición de pertenencia al campo que es a su vez producida por la misma dinámica del propio campo." (García, 2000: 36)

^{cxlvi} "An analysis in terms of field involves three necessary and internally connected moments ... First, one must analyze the position of the field vis-à-vis the field of power... Second, one must map out the objective structure of the relations between the positions occupied by the agents or institutions who compete for the legitimate form of specific authority of which this field i[s] the site. And third, one must analyze the habitus of agents, the different systems of dispositions they have acquired by internalizing a determinate type of social and economic condition, and which find in a definite trajectory within the field under consideration a more or less favorable opportunity to become actualized" (Bourdieu and Wacquant, 1992: 104-105).

^{cxvii} "The educational systems helps to provide the dominant class with... the practical justification of the established order, which it achieves by using the overt connection between qualifications and jobs as a smokescreen for the connection... between the qualifications that people obtain and the cultural capital they have inherited, in other words, the legitimacy if confers on the transmission of this form of heritage. The most successful ideological effects are those which have no need of words, and ask no more than complicituous silence" (Bourdieu, 1997b: 188).

^{cxviii} "Informal education" refers to informal learning such as learning from family members, from friends, from colleagues and the mass media and so on. Informal education also includes OJT (on-the-job training). Non formal education refers to organised learning outside of school. Examples would be adult literacy programmes and agricultural extension programmes" (Phua, 2003: 4).

^{cxlix} «Si l'on accorde que l'enseignement réellement démocratique est celui qui se donne pour fin inconditionnelle de permettre au plus grand nombre possible d'individus de s'emparer dans le moins de temps possible, du plus grand nombre possible des aptitudes qui font la culture scolaire à un moment donné, on voit qu'il s'oppose aussi bien à l'enseignement traditionnel orienté vers la formation et la sélection d'une élite de gens bien nés qu'à l'enseignement technocratique tourné vers la production en série de spécialistes sur mesure» (Bourdieu et Passeron, 1966).

^{cl} They all have to do with the refinement and extension of human capacities. The product of their operation is to feed back into the working of the previous four kinds of industry new increments of ability, skill, and knowledge (Footo and Hatt, 1953: 365).

^{cli} "A profession that nurtures the growth of or addresses the problems of a person's physical, psychological, intellectual, emotional or spiritual well-being, including medicine, nursing, psychotherapy, psychological counseling, social work, education, life coaching and ministry" (Wiktionary 2012, "helping professions").

^{clii} "Perlin identifies two major post-War trends that contributed to the internship explosion: 1. The rise of the "new" economy, post-industrialism, service jobs and networked capitalism along with its cohort of contingent labor. This casualization of the workforce is a well-known trait of the post-fordist regime based on flexibility and exploitation and the rise of the ubiquitous "independent contractor", a catch-all category. 2. The rise of the field of Human Resources and the "Human capital" approach to education. What this boils down to is what Bauman and Beck have described as individualization in the post-modern era. Students now have to see themselves as having to cultivate individually their own human capital and internships do just that. The student is his/her own entrepreneur, an entrepreneur of one's self, one's own independent contractor. This is also part of the trend of vocationalism in education, that is, seeing education as job training rather than, well, education." (globalsociology.com, 4 July 2011)

^{cliii} "The qualification or credential itself also has two sides: a 'supply' side, where persons attempt to acquire credentials in order to make themselves more employable, by adding to their 'value' as 'human capital', and a 'demand' side, where employers use credentials as a screening device to select applicants. In both cases, the former of the two options usually implies that a credential rationally indicates the possession of some marketable skill, while in the latter options, the credential can be used quite independently of content, as a means of reducing numbers of applicants, even when the required skill is met by all of them, for example" (Harris, 1987: 6).

^{cliv} "El 42,2% de los jóvenes encuestados señalaban que se inscribieron en el INEM. El segundo canal en importancia fueron las entrevistas obtenidas gracias a la intervención de amigos y familiares (28,8%). Finalmente, una proporción no despreciable de los jóvenes, el 11,2%, encontró trabajo porque le ofrecieron un empleo sin buscarlo. La intensidad y diversidad de procedimientos en la búsqueda de empleo se mide a partir del número de estrategias alternativas utilizadas para la consecución de un empleo. En este sentido, el 43,2% de los jóvenes utilizaron solamente un método de búsqueda de empleo, el 38% utilizó dos métodos y el 18,8% restante usó tres o más procedimientos... Los jóvenes destacan como aspectos más importantes para conseguir un empleo los contactos de padres y amigos y la suerte, mientras relegan a un tercer lugar en importancia el tener iniciativa. Entre los aspectos que dificultan encontrar un trabajo destacan la falta de contactos, la falta de experiencia y la mala suerte" (García i Peiró, 1999: 206).

^{clv} "La inserción de los jóvenes en el mundo laboral ha dejado de ser un proceso lineal para convertirse en un proceso largo y complejo influido por múltiples condicionantes" (García Montalvo y Peiró, 1999: 203).

^{clvi} "La segmentación supone la aparición de colectivos laborales diferenciados en el mercado, que no compiten entre sí por los puestos de trabajo. Siguiendo la terminología al uso, Picó y Beneyto (1992: 104) señalan la existencia de cuatro segmentos: el primario, formado por asalariados regulares fijos a tiempo completo y por empleadores, con puestos de trabajo estables, ingresos relativamente elevados, movilidad voluntaria y baja propensión a la irregularidad; el secundario, formado por asalariados temporales y autónomos ocasionales, con ingresos bajos, movilidad involuntaria y elevada participación en la economía submergida; entre ambos se encuentra un segmento intermedio, conformado por trabajadores autónomos regulares y otros asalariados regulares; y, finalmente, hay que añadir un segmento 'marginal' que se corresponde con los parados y trabajadores submergidos, con entradas y salidas periódicas en la ocupación" (Castelló, 2002a: 222pu).

^{clvii} "Les seuls enjeux officiellement reconnus dans le champ, c'est-à-dire la réussite scientifique et le prestige proprement intellectuel" (Bourdieu, 1984b: 132).

^{clviii} "Espèce de capital symbolique qui agit dans et par la communication et qui est fondé sur la connaissance et la reconnaissance" (Bourdieu, 2001b: 467).

^{clix} "Le capital scientifique est le produit d'actes de connaissance et de reconnaissance accomplis par des savants dotés de catégories de perception (ou de schèmes cognitifs) qui leur permettent de faire les différences pertinentes ... et de percevoir et d'apprécier la valeur distinctive des contributions, ou, comme on dit, l'originalité... "des apports". Le capital scientifique est bien le produit de la reconnaissance des concurrents... deux espèces de capital scientifique, un capital purement scientifique, qui est plutôt international, et un capital scientifique que l'on peut appeler temporel, celui par exemple des administrateurs scientifiques, et qui, plutôt national, assure une maîtrise plus ou moins grande des ressources matérielles et symboliques nécessaires à la conduite de la recherche" (Bourdieu, 2001b: 468).

^{clx} "l'opposition entre les agents et les institutions qui sont plutôt tournés vers la recherche et les enjeux scientifiques ou vers le champ intellectuel et les enjeux proprement culturels, et ceux qui sont orientés davantage vers la reproduction de l'ordre culturel et du corps de reproducteurs et vers les intérêts associés à l'exercice d'un pouvoir temporel dans l'ordre culturel" (Bourdieu, 1984b: 100).

^{clxi} "Modèle d'Humboldt, qui fait de l'universitaire un enseignant doublé d'un chercheur, il est en fait difficile d'échapper à cette tension structurelle entre les deux rôles assignés à l'enseignant-chercheur" (Gingras et Gemme, 2006: 54).

^{clxii} "La qualité de la recherche, les capacités d'enseignement et la personnalité de l'individu en tant que futur collègue pouvant partager les différentes tâches du département. Or, le poids relatif de ces trois grands critères varie selon les départements mais aussi selon l'image que les agents se font de la fonction première d'un professeur d'université" (Gingras et Gemme, 2006: 54).

clxiii "La actividad propia del buen profesor no es la investigación, sino el estudio. Son actividades muy distintas. Investigar es buscar saberes nuevos para todo el mundo, saberes nuevos en sí. Estudiar es adquirir saberes que ya existen, saberes que ya son públicos, y que sólo son nuevos para el que estudia. Investigar es una actividad cada vez más especializada, que exige invertir un enorme esfuerzo en cada tema puntual. Pero suelen bastar unas horas para aprender lo costó siglos averiguar, y por eso el estudio puede abarcar disciplinas enteras. La investigación exige el uso de una gran variedad de técnicas e instrumentos: exige del naturalista que salga al campo, del químico que viva en el laboratorio... El estudio sólo requiere, por lo regular, leer los relatos de los investigadores. La investigación es una actividad que compite por el reconocimiento de los iguales, guiada ante todo (creamos por ahora a Merton) por la vanidad y la autoafirmación. El estudio es una actividad sobre todo humilde, guiada por el deseo de aprender de los otros, no de (sólo) enseñarles. Hasta en el modo de leer se distinguen el investigador y el estudioso. El investigador se levanta cada mañana a comprobar que sus rivales no le han pisado el descubrimiento y lee atropelladamente buscando citas en que apoyarse él para derribar al competidor." (Carabaña, 2003b: 12)

clxiv "La science est, de par son principe même de rendre raison des phénomènes, internationale, voire même, dans sa visée, universelle. Mais au-delà de cette généralité philosophique, la question se pose des formes spécifiques de l'internationalité de la science au cours de l'histoire. Depuis au moins la fondation des universités..., on peut en effet identifier plusieurs mécanismes par lesquels les philosophes, les savants et enfin les scientifiques ont transcendé leur localité pour faire exister un espace international de réflexion et d'activité scientifique. De façon générale, on peut reconnaître trois voies par lesquelles s'est exprimé le caractère international de l'activité scientifique. La circulation des personnes, des textes et des objets d'abord, le mode de production du savoir ensuite et enfin le financement de la recherche (Gingras, 2002: 31).

clxv "Elas estão demasiadamente amarradas aos contextos, dá a dificuldade de universalização de sua explicação; o cientista social não possui um laboratório para fazer experiência, a própria noção de experiência, tal como a vê as ciências de natureza, lhe escapa... Por outro lado, o objeto das Ciências Sociais está em permanente mutação, ele é também histórico... O pensamento... é sempre uma tradução, algo intermediário entre o ideal de universalidade (que é necessário) e o enraizamento dos fenômenos sociais... Neste caso, o inglês não pode funcionar como língua franca, não por uma questão de princípio, ou de orgulho nacional, mas devido a própria natureza do saber construído" (Ortiz, 2003: 18).

clxvi "judicial specialization mechanisms in the most globalized fields, such as economic law (international trade, investment, economic competition, intellectual property, international contracts) environmental law, criminal law (especially crimes such as drug trafficking, terrorism and smuggling) and different international trade arbitration mechanisms" (Sánchez Cordero, 2007: 69).

clxvii "People often have a tendency to think that intellectual life is spontaneously international. Nothing could be further from the truth. Intellectual life like all other social spaces, is a home to nationalism and imperialism, and intellectuals, like everyone else, constantly peddle prejudices, stereotypes, received ideas, and hastily simplistic representations which are fuelled by the chance happenings of everyday life, like misunderstandings, general incomprehension, and wounded pride (such as might be felt at being unknown in a foreign country). All of which makes me think that a truly scientific internationalism... is not going to happen of its own accord." (Bourdieu, 1999: 220).

clxviii "It is not composed solely of mental attitudes and perceptions" (Reay, 2004: 432).

clxix "Les dispositions durablement inculquées par les possibilités et les impossibilités, les libertés et les nécessités, les facilités et les interdits qui sont inscrits dans les conditions objectives (et que la science appréhende à travers des régularités statistiques comme les probabilités objectivement attachées à un groupe ou à une classe) engendrent des dispositions [potencialitats] objectivement compatibles avec ces conditions et en quelque sorte préadaptées à leurs exigences" (Bourdieu, 1980a: 176).

clxx "The habitus is a set of *dispositions* which incline agents to act and react in certain ways. The dispositions generate practices, perceptions and attitudes, which are 'regular' without being consciously co-ordinated or governed by any 'rule'" (Thompson 1990: 11).

clxxi "Dispositions are acquired through a gradual process of *inculcation* in which early childhood experiences and the home environment are important, and they subsequently become second nature. Dispositions are also structured in that they unavoidably reflect the social conditions in which they were acquired... In other words, the similarities and differences that characterize the social conditions of existence of individuals will be reflected in the habitus, which may be relatively homogenous across individuals from similar backgrounds" (Thompson, 1991: 12).

clxxii The habitus encompasses an expansive range of dispositions, including the ways in which we are inclined to walk, speak, dress, and our tastes in music, art, food and so on. (Koh, 2009: 14-15).

clxxiii "Cette notion d'habitus permet d'énoncer quelque chose qui s'apparente à ce qu'évoque la notion d'habitude, tout en s'en distinguant sur un point essentiel. L'habitus, comme le mot le dit, c'est ce que l'on a acquis, mais qui s'est incarné de façon durable dans le corps sous forme de dispositions permanentes. La notion rappelle donc de façon constante qu'elle se réfère à quelque chose d'historique, qui est lié à l'histoire individuelle, et qu'elle s'inscrit dans un mode de pensée génétique, par opposition à des modes de pensée essentialistes (comme la notion de compétence que l'on trouve dans le lexique chomskyen). Par ailleurs, la scolastique mettait aussi sous le nom d'habitus quelque chose comme une propriété, un *capital*. Et de fait, l'habitus est un capital, mais qui, étant incorporé, se présente sous les dehors de l'innéité. Mais pourquoi ne pas avoir dit habitude? L'habitude est considérée spontanément comme répétitive, mécanique, automatique, plutôt reproductive que productrice. Or, je voulais insister sur l'idée que l'habitus est quelque chose de puissamment générateur. L'habitus est, pour aller vite, un produit des conditionnements qui tend à reproduire la logique objective des conditionnements mais en lui faisant subir une transformation; c'est une espèce de machine formatrice qui fait que nous « reproduisons » les conditions sociales de notre propre production, mais d'une façon relativement imprévisible, d'une façon telle qu'on ne peut pas passer simplement et mécaniquement de la connaissance des conditions de production à la connaissance des produits. Bien que cette capacité d'engendrement de pratiques ou de discours ou d'œuvres n'ait rien d'inné, qu'elle soit historiquement constituée, elle n'est pas complètement réductible à ses conditions de production et d'abord en ce qu'elle fonctionne de façon *systématique*: on ne peut parler d'habitus linguistique par exemple qu'à condition de ne pas oublier qu'il n'est qu'une dimension de l'habitus comme système de schèmes générateurs de pratiques et de schèmes de perception des pratiques, et de se garder d'autonomiser la production de paroles par rapport à la production de choix esthétiques, ou de gestes, ou de toute autre pratique possible. L'habitus est un principe d'invention qui, produit par l'histoire, est relativement arraché à l'histoire: les dispositions sont *durables*, ce qui entraîne toutes sortes d'effets d'hysteresis (de retard, de décalage, dont l'exemple par excellence est Don Quichotte). On peut le penser par analogie avec un programme d'ordinateur (analogie dangereuse, parce que mécaniste), mais un programme autocorrectible. Il est constitué d'un ensemble systématique de principes simples et partiellement substituables, à partir desquels peuvent être inventées une infinité de solutions qui ne se déduisent pas directement de ses conditions de production" (Bourdieu, 1984: 134).

clxxiv "Although cultural capital may be acquired it flows from habitus (Bourdieu and Passeron, 1977: 94 [*Outline of a theory of practice*]), which Bourdieu defines as a complex interplay between past and present. He writes that habitus "refers to something historical, it is linked to individual history" (1963: 86). Individual histories therefore are vital to understanding the concept of habitus. At the same time, habitus are permeable and responsive to what is going on around them" (Reay, 2009: 1104).

clxxxv "García Selgás (1993, p. 508 y ss.) considera en este sentido que el concepto habitus, a pesar de la sombra del determinismo estructuralista que pueda planear sobre él, constituye un sólido soporte para las investigaciones cualitativas que pretenden acercarse a la "manifestación del trasfondo (de la intencionalidad) cuya delimitación nos permita asentar hoy el análisis del sentido de la acción". La dimensión fundamental en que se basa para afirmar esto es la que él denomina la "encarnación" del habitus, refiriéndose al carácter corporal, y en ese sentido individual, abierto, no mecánico ni determinista, que adquiere lo social y que además necesita inevitablemente para ser actualizado" (Langa, 2003: 39).

clxxxvi "Habitus can be used to uncover how class, 'race' and gender are embodied" (Reay, 2004: 437).

clxxxvii "Potentially generating a wide repertoire of possible actions, simultaneously enabling the individual to draw on transformative and constraining courses of action" (Reay, 2004: 433).

clxxxviii "A compilation of collective and individual trajectories" ... "a complex interplay between past and present" (Reay, 2004: 434).

clxxxix "Habitus cannot be directly observed in empirical research and has to be apprehended interpretively, much of *Distinction* is devoted to a qualitative study of the myriad preferences and practices that cluster in each sector of social space" (Reay, 2004: 439).

clxxx "Habitus organizes how one classifies the universe of consumption objects to which one is exposed, constructing desire toward consecrated objects and disgust toward objects that are not valued in the field. The manifestation of the structuring capabilities of the habitus as tastes and consumption practices across many categories of goods and activities results in the construction of a distinctive set of consumption patterns, a lifestyle ("manifested preferences") that both expresses and serves to reproduce the habitus" (Holt, 1998: 4).

clxxxii "While habitus brings into focus the subjective, field focuses on the objective (Grenfell and James, 1998). This can produce a powerful synergy in which: ... social reality exists, so to speak, twice, in things and in minds, in fields and in habitus, outside and inside social agents. And when habitus encounters a social world of which it is the product, it is like a 'fish in water': it does not feel the weight of the water and it takes the world about itself for granted. (Bourdieu and Wacquant, 1992: 127)" (Reay, 2009: 1105).

clxxxiii "middle-class cultural practices such as out-of school dance, drama, art and music lessons or private tuition" (Lareau, 2003; Reay, 2009: 1106).

clxxxiiii "Style of parenting that is marked by a parent's attempts to foster their child's talents through organized leisure activities. This parenting style is commonly exhibited in middle and upper class American families. Many have attributed cultural benefits to this form of child-rearing due to the style's use in higher income families, conversely affecting the social habitus of children raised in such a manner. A child that has been concertedly cultivated will often express greater social prowess in social situations involving formality or structure attributed to their increased experience in organized clubs, sports, musical groups as well as increased experience with adults and power structure. While this pattern of child rearing holds no innate positive qualities it has been linked to increased financial and academic success. Concerted cultivation also emphasizes the use of reasoning skills and variations in language use. Parents start to encourage their children to learn how to speak with adults so that they become comfortable and understand the importance of eye contact and speaking properly at an earlier age. Concerted cultivation causes a *transmission of differential advantages*, meaning they end up having an advantage in life over children reared based on other methods. Children who are reared using the concerted cultivation method are set apart in academic environments and they also learn to have more confidence when confronted with social interactions. Children start to form a certain sense of entitlement because of their early comfort with interacting with adults. Children also become more comfortable questioning adults and it is easier for them to see themselves as equals" (adaptat en <http://www.mahalo.com/concerted-cultivation/> de Lareau, 2003: 1-13).

clxxxv "L'acquisition de la compétence culturelle est inséparable de l'acquisition insensible d'un sens du placement des investissements culturels qui, étant le produit de l'ajustement aux chances objectives de mise en valeur de la compétence, favorise l'ajustement anticipé à ces chances et qui est lui-même une dimension d'un rapport à la culture, proche ou distant, désinvolte ou révérencieux, mondain ou scolaire... Si la culture est le lieu par excellence de la méconnaissance, c'est que, en engendrant des stratégies objectivement ajustées aux chances objectives de profit dont il est le produit, le sens du placement assure des profits qui n'ont pas besoin d'être recherchés comme tels et procure ainsi à ceux qui ont la culture légitime par seconde nature un profit supplémentaire" (Bourdieu, 1979: 93-94).

clxxxvi "Alumno 'brillante' o 'dotado' dels alumno 'trabajador'... 'el culto al trabajo costosa y escrupulosamente cumplido'" (Bourdieu y Passeron, 1973: 50).

clxxxvii "L'habitus petit-bourgeois est la pente de la trajectoire sociale, individuelle et collective, devenue penchant par où cette trajectoire ascendante tend à se prolonger et à s'accomplir" (Bourdieu, 1979).

clxxxviii "El carácter sigularmente gratuito que tiene la vida intelectual para los estudiantes de clases altas se manifiesta hasta en las más sutiles modalidades de la vocación y en las aficiones intelectuales que despiertan los estudios; más seguros de su vocación y de sus aptitudes que el resto de sus compañeros, muestran su eclecticismo -real o aparente- y su diletantismo más o menos fecundo en una gran diversidad de aficiones culturales... Si el diletantismo en los estudios es un fenómeno especialmente frecuente entre los estudiantes de origen burgués, ello es debido a que, confiados en poder continuar sus estudios... pueden, sin arriesgarse del todo, manifestar un despego que da la impresión de mayor seguridad intelectual" (Bourdieu, 1973: 41-42).

clxxxix "the act of being an entrepreneur, which can be defined as "one who undertakes innovations, finance and business acumen in an effort to transform innovations into economic goods" (Wikipedia) or "one who organizes, manages, and assumes the risks of a business or enterprise" (Merriam Webster Dictionary).

clxxx "a man aged between 25 and 40 with self-employed parents, a higher education degree, need for achievement, risk taking propensity, and preference for innovation (Jones, 2010: 42).

cxc "estar en actividad, ser inquieto, hacer cosas, trabajar para conseguir lo que se necesita... también es una manifestación de ese habitus emprendedor, que se manifiesta desde la juventud y forma parte de los planes futuros, personales" (Magnano, 2004: 11).

cxcii "A cognitive and emotional disposition to move easily and smoothly from one national context to another, to quickly adapt and adopt different cultural outlooks, and to think of himself as an agent operating in the world as a single unit".

cxciii L'apprentissage des langues étrangères se fait dès la naissance avec le recours à des nurses de langue anglaise... Les jeunes filles au pair viennent aujourd'hui compléter ce dispositif, en s'y substituant de plus en plus. Plus tard, les gran collèges internationaux viendront prendre le relais... Pendant ces années, les jeunes acquièrent un capital précieux de relations internationales, un capital social unique fait de connaissances, de complicités, d'amitiés à travers le monde, au-delà

ANNEX 4. CITES ORIGINALS

des frontières, des croyances et des langues... Le milieu familial lui-même vient amplifier cette culture cosmopolite par les réceptions où la présence d'invités étrangers va toujours de soi, par les voyages et les séjours dans des familles amies, par la fréquentation de pays étrangers à travers les activités mondaines et les manifestations culturelles.

^{cxviii} Becoming cosmopolitan of reality is also, and even primarily, a function of coerced choices or a side-effect of unconscious decisions (Rantanen, 2005: 249).

^{cxix} A strong drive to learn the language, favorable attitudes towards the language group, and an expressed desire to learn more about the language group and meet more of its members.

^{cxv} The student's primary aim in studying the language appears to be an interest in acquiring sufficient knowledge of the language for its instrumental value in goal attainment but to retain or improve his membership position in his "old" reference group.

^{cxvi} [It] was to investigate attitudinal differences between successful and unsuccessful students of a second language.

^{cxvii} That complex of behaviour and activities in the school which is to do with conduct, character and manner the expressive order of the school, and that complex of behaviour, and the activities which generate it, which is to do with the acquisition of specific skill the instrumental order.

^{cxviii} "When asked for what reasons they think it important that their child(ren) learn other European languages at school or university, parents tend to answer first because they want them to improve their job opportunities (74%). The other reasons given by parents are: "because the language is widely spoken in the world" (39%) or "widely spoken in Europe" (36%). 34% of parents reply "because they want their children to be multilingual". (Vanhoenacker, 2003: 22; *dades estadístiques de Key Data on Education in the European Union*, 2002).

^{cxix} "A sub-set of the dispositions which comprise the habitus: it is that sub-set of dispositions acquired in the course of learning to speak in particular contexts (the family, the peer groups, the school, etc.). These dispositions govern both the subsequent linguistic practices of an agent and the anticipation of the value that linguistic products will receive in other fields or markets -in the labour market, for example, or in the institutions of secondary or tertiary education" (Thompson, 1991: 17).

^{cc} "Ce qui oriente la production linguistique est... la relation entre un degré de tension objective "moyenne" et un habitus lui-même caractérisé par un degré particulier de "sensibilité" à la tension du marché; ou, ce qui revient au même, c'est l'anticipation des profits" (Bourdieu, 1982: 82).

^{cci} "Bourdieu part d'une idée simple, formulée de façon mathématique: "habitus linguistique + marché linguistique = expression linguistique, discours" (Debroise, 2004: 3).

^{ccii} "In den Strukturen und Formen der nationalstaatlich verfasste Schule ist die tiefsitzenden Obsession, dass Einsprachigkeit in einer Gesellschaft, und besonders in Schulen, der normal Fall sei, durchgehend sichtbar und wirksam. Dieser Normalvorstellung bezeichnen wir als 'monolinguale Habitus'. Der 'monolinguale Habitus' ist eines intrinsisches Merkmal des klassischen Nationalstaats, also derjenigen Nationalstaaten, die sich im Europa des ausgehenden 18. und des 19. Jahrhunderts herausbildeten -und die im übrigen Vorbild für alle weiteren Nationstaatbildungen waren" (Gogolin i Kroon, 2000: 9).

^{cciii} "The intermeshing of languages within multilinguals and in communities, across social domains and communicative practices. Language mediation and translation are common communicative bridges of everyday life communication" (Brock-Utne i Garbo, 2009: 169; Gogolin, 2002).

^{cciv} "Une des questions les plus fondamentales à propos du monde social est la question de savoir pourquoi et comment ce monde dure, persévère dans l'être, comment se perpétue l'ordre social, c'est-à-dire l'ensemble des relations d'ordre qui le constituent" (Bourdieu, 1994: 3).

^{ccv} Modificat a partir de "Las estrategias que los agentes llevan a cabo en los diferentes campos sociales (son) fruto, por lo tanto, de las posibilidades y necesidades de esos mismos agentes en función de su posición en el campo, sus disposiciones o hábitos, etc. Dichas estrategias, que orientan las prácticas, son el fruto del sentido práctico, ese sentido de un juego particular e histórico que se adquiere en la misma actividad social." (García, 00: 35).

^{ccvi} "Un ensemble de pratiques phénoménalement très différentes, par lesquelles les individus ou les familles tendent, inconsciemment ou consciemment, à conserver ou à augmenter leur patrimoine, et corrélativement, à maintenir ou améliorer leur position dans la structure des relations de classe" (Bourdieu, 1979: 145).

^{ccvii} "La notion de stratégie telle que je l'ai employée avait pour vertu première de prendre acte des contraintes structurales qui pèsent sur les agents (contre certaines formes d'individualisme méthodologique) en même temps que de la possibilité de réponses actives à ces contraintes (contre certaine version mécaniste du structuralisme). Comme l'indique la métaphore du jeu, ces contraintes sont inscrites, pour l'essentiel, dans le capital disponible (sous ses différentes espèces), c'est-à-dire dans la position occupée par une unité déterminée dans la structure de la distribution de ce capital, donc dans le rapport de forces avec d'autres unités. En rupture avec l'usage dominant de la notion, qui considère les stratégies comme des visées conscientes et à long terme d'un agent individuel, j'employais ce concept pour désigner les ensembles d'actions ordonnées en vue d'objectifs à plus ou moins long terme et non nécessairement posés comme tels qui sont produits par les membres d'un collectif..." (Bourdieu, 1994: 4, note 3).

^{ccviii} "reside sobre todo en las estrategias de inversión que los agentes llevan a cabo, en función a su vez de la relación que se establece entre los campos -la posición de los agentes en la estructura de distribución del capital específico del campo- y las disposiciones de los habitus" (García, 00: 37).

^{ccix} "the objectively orientated lines of action which social agents continually construct in and through practice. Note: "The problem of the conscious or unconscious character of strategies... becomes "non sensical"... once it is recognized that it is the encounter of habitus with the peculiar conjuncture of the field that drives them" (Bourdieu i Wacquant, 1992: 129).

^{ccx} "Ceux qui, dans un état déterminé du rapport de force, monopolisent (plus ou moins complètement) le capital spécifique, fondement du pouvoir ou de l'autorité spécifique caractéristique d'un champ, sont inclinés à des stratégies de conservation -celles qui... tendent à la défense de l'orthodoxie-, tandis que les moins pourvus de capital (qui sont aussi souvent les nouveaux venus...) sont enclins aux stratégies de subversion -celles de l'hérésie" (Bourdieu, 1993: 115).

^{ccxi} "Série des positions successivement occupées par un même agent (ou un même groupe) dans un espace lui-même en devenir et soumis à d'incessantes transformations. Essayer de comprendre une vie comme une série unique et à soi suffisante d'événements successifs sans autre lien que l'association à un « sujet » dont la constance n'est sans doute que celle d'un nom propre, est à peu près aussi absurde que d'essayer de rendre raison d'un trajet dans le métro sans prendre en compte la structure du réseau, c'est-à-dire la matrice des relations objectives entre les différentes stations. Les événements biographiques se définissent comme autant de placements et de déplacements dans l'espace social, c'est-à-dire, plus précisément, dans les différents états successifs de la structure de

la distribution des différentes espèces de capital qui sont enjeu dans le champ considéré. Le sens des mouvements conduisant d'une position à une autre (d'un éditeur à un autre, d'une revue à une autre, d'un évêché à un autre, etc.) se définit, de toute évidence, dans la relation objective entre le sens au moment considéré de ces positions au sein d'un espace orienté. C'est dire qu'on ne peut comprendre une trajectoire (c'est-à-dire le *vieillessement social* qui, bien qu'il l'accompagne inévitablement, est indépendant du vieillissement biologique) qu'à condition d'avoir préalablement construit les états successifs du champ dans lequel elle s'est déroulée, donc l'ensemble des relations objectives qui ont uni l'agent considéré — au moins, dans un certain nombre d'états pertinents du champ — à l'ensemble des autres agents engagés dans le même champ et affrontés au même espace des possibles. Cette construction préalable est aussi la condition de toute évaluation rigoureuse de ce que l'on peut appeler la *surface sociale*, comme description rigoureuse de la personnalité désignée par le nom propre, c'est-à-dire l'ensemble des positions simultanément occupées à un moment donné du temps par une individualité biologique socialement instituée agissant comme support d'un ensemble d'attributs et d'attributions propres à lui permettre d'intervenir comme agent efficace dans différents champs." (Bourdieu, 1994a: 88-89).

ccxii "Rappelons ici que jusque dans les années 1970, la francophonie a été conçue comme un grand marché linguistique unifié où les francophones étaient soumis aux mêmes lois jugeant de leur performance (compétence). Les contacts entre locuteurs francophones étaient alors moins fréquents qu'aujourd'hui et ces derniers avaient largement intériorisé des représentations voulant que le français soit un, uniforme, le même pour tous..." (Ali-Khodja et Boudreau, 2009).

ccxiii "While one must not forget the contribution which the political will to unification... makes to the construction of the language... one should not regard it as the sole factor responsible for the generalization of the use of the dominant language. This generalization is a dimension of the unification of the market in symbolic goods which accompanies the unification of the economy and also of cultural production and circulation" (Bourdieu, 1991: 50).

ccxiv "Pour que les effets de capital et de domination linguistique s'exercent, il faut que le marché linguistique soit relativement unifié, c'est à dire que l'ensemble des locuteurs soit soumis à la même loi de formation des prix des productions linguistiques" (Bourdieu, 1993: 128).

ccv "Il serait naïf d'imputer la politique d'unification linguistique aux seuls besoins techniques de la communication entre les différentes parties du territoire et, notamment, entre Paris et la province, ou d'y voir le produit direct d'un centralisme étatique décidé à écraser les "particularismes locaux". Le conflit entre le français de l'intelligentsia révolutionnaire et les idiomes ou les patois est un conflit pour le pouvoir symbolique qui a pour enjeu la formation et la re-formation des structures mentales. Bref, il ne s'agit pas de communiquer, il s'agit de faire reconnaître un nouveau discours d'autorité (...) et la représentation du monde social qu'il véhicule." (Bourdieu, 1982: 31).

ccvii "It was in this fashion that the European, Herderian ideology of one language for one nation was adopted by China in the early twentieth century". (Sandel, 2003: 531).

ccviii "According to the alternative view, however, as put by Umberto Eco, the prototypical case is assumed to be plurilingualism, from which bilingualism is a variation, while unilingualism would be an extreme case brought about by specific cultural circumstances" (Villanueva, 2005: 12)

ccviii "Il y a quarante ans, je me trouvais en Côte d'Ivoire avant que cette colonie n'accède à l'indépendance. Un jour, je me rendis compte que le type qui me servait régulièrement de l'essence parlait très bien l'anglais. Je commençai donc à discuter avec lui et il m'expliqua qu'il était d'origine hévé, une région de la Côte d'or du Ghana. Je lui demandai combien de langues il parlait et il me répondit sept, huit, neuf langues. Je lui demandai ensuite si le français avait été la langue la plus difficile à apprendre. « Le français, ce n'est rien, me répondit-il, le français, c'est l'anglais prononcé autrement ». La langue la plus difficile à apprendre avait été la langue locale d'Abidjan, le hébrié. Malgré la difficulté, il avait pu y réussir parce qu'il le fallait absolument. Il le fallait parce que son travail en dépendait. Cet homme sans éducation avait ainsi appris sept, huit ou neuf langues parce qu'il le devait. Dans tous les marchés africains, on rencontre des gens sans aucune éducation qui parlent couramment cinq, six, sept langues de manière tout à fait ordinaire" (Wallerstein à Bourdieu et al. 2001: 62).

ccxix "Proponer el multilingüismo o plurilingüismo es casi obligado cuando se ha dispuesto de formación y experiencia profesional multilingüe en las lenguas apropiadas (como el propio Hamel [autor al qual s'ha fet referència], en Alemania y Estados Unidos, además de su Chile natal y su México de adopción); pero hablar otra lengua, escribirla y dominar sus géneros más elaborados no está al alcance de la mayoría de la población mundial." (Garrido, 2010: 88).

ccxx COUNTRIES THAT ARE OFFICIALLY OR UNOFFICIALLY MULTILINGUAL. ■ Multiple official languages ■ Single official language, functionally multilingual ■ No official language, functionally multilingual. This is an incomplete list of areas with either multilingualism at the community level or at the personal level, http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_multilingual_countries_and_regions

ccxxi "In *The Age of Capital* (1975), Eric Hobsbawm described the paradox of the late nineteenth century, where the classic nation-states of Europe were formed at a time when capital became effectively globalised.. While the state became less and less of a relevant scale level economically, it became more the most relevant political scale level, and the expansion and solidification of a transnational economic infrastructure went hand in hand with the expansion and solidification of a national infrastructure: new political systems, education systems, communication systems, military systems. High modernism set in. The development of 'standard', national languages was, of course, an important part of this nation-building process, and when the discourse of trade and industry started conquering the globe, it did so in newly codified and glorified national languages." (Blommaert, 2009: 415)

ccxxii "It is important... to understand that British colonial language policy was not massively in favour of spreading English. Colonial language policies can be seen as constructed between four poles (for much greater detailed analysis, see Pennycook, 1998; 2000): First, the position of colonies within a capitalist empire and the need to produce docile and compliant workers and consumers to fuel capitalist expansion; second, the discourses of Anglicism and liberalism with their insistence on the European need to bring civilization to the world through English; third, local contingencies of class, ethnicity, race and economic conditions that dictated the distinctive development of each colony; and fourth, the discourses of Orientalism with its insistence on exotic histories, traditions and nations in decline" (Pennycook, 2005: 19).

ccxxiii "US funding and influence facilitated the shift from German to English as the dominant language of the natural sciences" (Phillipson, 2008: 11)

ccxxiv "Widdowson makes an analogy between Englishes and Latin languages, assuming that the evolution of Englishes, such as Ghanaian and Nigerian [developing] out of English, parallels the development of "French and Italian from Latin"... It obviously ignores the fact that French and Italian are separate and independent from Latin, a dead language... This is far different from the story of Ghanaian and Nigerian being dependent on English, the language of developing dominance and inherent hegemony" (Le Ha, 2005: 3).

ccxxv "All in all, the concept is remarkably vague for all the work it has to do: the definition must depend, in each case, on the problem one wants to solve and the particular 'community' to be studied" (Pym, 2003: 2).

ccxxvi "L'intégration dans une même "communauté linguistique", qui est un produit de la domination politique sans cesse reproduit par des institutions capables d'imposer la reconnaissance universelle de la langue dominante, est la condition de l'instauration de rapports de domination linguistique" (Bourdieu, 1982a: 28).

ccxxvii "The concept of the speech community used widely in all kinds of sociolinguistic research is similar in fundamental ways to the idea of an integrated linguistic market. Within a speech community, while there may be different ways of speaking, all share evaluations of linguistic varieties... –that is, the community is integrated in such a way that regardless of sociological distinctions evaluations are shared... in any case, while in the concept of a speech community the role of the state and that of the market is left unarticulated, that role is central to Bourdieu's concept of the integrated linguistic market" (Haeri, 1997: 811).

ccxxviii Some of the components of a speech community "are considered to be: a form of common socialisation, regular interaction during which norms are established and reinforced, a shared body of words to mean certain things and a certain type of verbal behaviour... It is therefore possible for the international speakers of English to be considered as a speech community, providing it can be proved that a shared set of norms and rules for the use of language exists." (McGee, 1999: 2).

ccxxix In a context of globalisation, we could go as far as to say that the English speech community embraces all those mobile groups which regularly use English to become authentically global and free themselves from the constraints of "locality": "Rather than homogenizing the human condition, the technological annulment of temporal-spatial distances tends to polarize it. It emancipates certain humans from territorial constraints and renders certain community-generating meanings exterritorial- while denuding the territory, to which other people go on being confined, of its meaning and its identity-endowing capacity. For some people it augurs an unprecedented freedom from physical obstacles and unheard-of ability to move and act from a distance. For others, it portends the impossibility of appropriating and domesticating the locality from which they have little chance of cutting themselves free in order to move elsewhere. With 'distances no longer meaning anything', localities, separated by distances, also lose their meanings." (Bauman, 1998: 18).

ccxxx "The 'locality' in the new world of high speed is not what the locality used to be at a time when information moved only together with the bodies of its carriers; neither the locality, nor the localized population has much in common with the 'local community'" (Bauman, 1998: 23-24).

ccxxxi The vast majority of scientific texts are now published in English; English is the dominant language on the Internet (though by no means the only one); international business is conducted in English, as, increasingly, is diplomacy. English continues to serve as the language of government in many countries (Tonkin, 2001: 2).

ccxxxii "To say that English is spreading around the whole world as a combination of variables is a summary statement, based on the countless interactions and motivations of the human beings. It is the individuals, not the countries, that learn English as a second language. And they do so not due to abstractions such as the linguistic diversity or the balance of payments, but because the knowledge of English helps them to communicate within a given context" (Fishman et al., 1977: 106).

ccxxxiii "Why do we now have a global language? The chief reason is the growth in the number of countries wanting to talk to each other, for political, commercial or cultural reasons... Other global trends in the use of English, in such domains as air transportation, advertising, science, technology and broadcasting, have been repeatedly documented. It is possible to assert with confidence that every major 20th century cultural trend was either initiated in an English speaking country or (as in the case of cinema) quickly facilitated by one. The result has been a global spread for English which, although sometimes exaggerated, is unprecedented. Current statistical wisdom suggests that about one in three of the world's population (c.2 billion) use English to some degree." (Crystal, 2006: 2-3).

ccxxxiv "English is a neutral vehicle of communication, an empty structural system that does not carry with it cultural, political and ideological baggage" (Anderson, 2003: 81)

ccxxxv "The presence of teachers, academics, curriculum developers, institutions such as the British Council, and publishers in the teaching of English globally in developing and developed countries is part of a mutually beneficial transaction between the 'Anglos' and the recipients of their expertise" (Anderson, 2003: 82).

ccxxxvi "an uncritical endorsement of capitalism, its science and technology, a modernisation ideology, monolingualism as a norm, ideological globalisation and internationalization, transnationalization, the Americanization and homogenisation of world culture, linguistic, culture and media imperialism" (Phillipson Phillipson on the Diffusion of English Paradigm by Yukio Tsuda, in Pennycook, 2005: 8).

ccxxxvii "'Global English' can be seen as a *product* (the code, the forms used in a geographically diverse community of users), as a *process* (the means by which uses of the language are being expanded, by agents activating the underlying structures, ideologies, and uses) or as a *project* (the normative goal of English becoming the default language of international communication and the dominant language of intranational communication in an increasing number of countries worldwide)" (Phillipson, 2008: 4).

ccxxxviii "We need to understand English language teaching as one arm of global linguistic imperialism, as interlinked with the dominance of Western ideology, culture and capitalism, and a crucial element in the denial of linguistic human rights. Such a position [offers] a far more useful analysis of the implication of the global spread of English" (Pennycook, 1997:1).

ccxxxix "montrer le parallèle existant entre le passage du taylorisme au libéralisme, et le passage de la grammaire-traduction à l'approche communicative, soulignant ainsi avec Kramsch (2005) et d'autres que les approches de l'enseignement des langues sont au service des intérêts d'une nation, parfois à l'encontre des intérêts des praticiens." (Granger, 2007: 4).

ccxl "this discourse derives from the 'self-improvement' culture that originated in the USA where problems and conflicts are ironed out in talk; and where the subjects [are perceived to be able to] know themselves better through self-confession... This white, middle-class American form of communication is ethnocentric in that its interactional norms, genres and speech styles are socioculturally located and not 'universal' despite it being exported globally as such... The teaching of 'communication skills' has normative, standardising effects and is not culturally or ideologically neutral." (Anderson, 2003: 90, on Cameron, 2002).

cccli "He critiques a norm of communication that is culturally specific but is promoted globally as a universal norm... 'McCommunication' is understood as the domination of referential communication, i.e. conceptualising communication as a process of information exchange for transactional goals. This referential conceptualisation sees communication framed as efficient, calculable, predictable, controllable and standardised negotiation for meaning, with a resultant pedagogy that seeks to encourage task-based rationalised exchanges in the classroom... one cause of this narrow view of communication is that SLA is rooted in a modern, natural-science epistemology with a psycholinguistic bias that tries to ignore social and cultural factors... communication does not just have a referential purpose but is for other purposes such as the creation of identity" (David Block, "Globalization and Language Teaching" en Anderson, 2003: 91-92).

ccxlii "English is appropriated for local purposes around the world. I have the strong suspicion that Phillipson's notion of "resistance" and Pennycook's critical pedagogy (1994) are, in fact, such appropriations. If, for instance, an ELT book from the West is used in a developing country in a different manner as conceived by the authors of this book, this can be regarded as both, "appropriation" or "resistance". Another form of appropriation/ resistance is the use of indigenous teaching material." (Spichtinger, 2000: 34).

ccxliii "Communicate we must, and while there are obvious dangers that, in drawing on colonising languages we integrate and reproduce colonising concepts and structures (Ngugi wa Thiong'o 1981), there is also the possibility that we creatively use that same language to colonise it with our own meanings and experiences (Achebe 1975; Eco 1994)" (Sultana, 1996: 10).

ccxliv "The spread of English is not to be seen as one directional process of English taking over Finnish society, but rather as a process in which English is taken up and made use of by Finns in a variety of ways, in order to serve their own purposes... Finns are/will become increasingly aware of the roles and functions of more than one language in their lives, and... be able to select, switch between and make use of the languages and their variant styles in ways that are appropriate in the situations, settings and discourses at hand" (Leppänen and Nikula, 2007: 36).

ccxlv "We would argue that there is no real danger of English replacing or marginalising the Finnish language" (Leppänen and Nikula, 2007: 36).

ccxlvii "to the eyes of many, globalization is no more than McDonaldization and Americanization...; and the spread of English is no less than a part of this trend (for such views, propounded in one form or another, see for instance Crystal 2000, 2004; Nettle and Romaine 2000; Skutnabb-Kangas 2000; Phillipson 2003; Hagège 2006). Some linguists have thus claimed that a 'global English' is bound to emerge... According to the same futurologists, the more widely this 'global English' spreads, the more likely it is to drive other languages to extinction... However, neither economic globalization nor language spread is new in the history of mankind... review... a selective, informative history of mankind from the point of view of colonization, which will help us assess more critically the spread of English. This history will explain why we need not fear the emergence of a 'global English', let alone of a time when it might function as the world's exclusive or dominant vernacular" (Mufwene, 2010: 32).

ccxlviii "The UK coming to be seen as the "curator" of a linguistic and literary institution and the US teaching associated with science, technology and business... During the cold war... UK teachers were placed in English medium schools throughout Bulgaria, at which many future Bulgarian diplomats were educated... The US, on the other hand, absent during the cold War, became more influential during the 1990s. In addition to language teaching and teacher education, the US supported various business initiatives... While UK and US language teaching initiatives have to some extent carved out different spaces and spheres of influence, there is still some rivalry... educational developments are also mediated by Bulgarian officials, variously encouraging and regulating UK and US involvement in education. The relationship between these three players –Bulgaria, the UK and the US- is conceptualised as a "triangle of power" through which the development of language cultures is negotiated. O'Reilly points to a degree of tension in the relationship of many Bulgarians with the English language –a desire to learn English along with an unwillingness to accept "all aspects of the agendas" associated with UK and US involvement in education... This case study draws on two... research areas: linguistic imperialism... and world Englishes." (summary from O'Reilly 1998 in Katsarska and Gupta 2010).

ccxlix "Globalization has created an elite of increasingly mobile and deracinated participants who have lost contact with traditional notions of space and time" (Tonkin, 2001: 4).

cccl "Indeed, far from being an objective, impersonal, physical 'given', 'distance' is a social product; its length varies depending on the speed with which it may be overcome (and, in a monetary economy, on the cost involved in the attainment of that speed). All other socially produced factors of constitution, separation and the maintenance of collective identities –like state borders or cultural barriers- seem in retrospect merely secondary effects of that speed." (Bauman, 1998: 12).

cccli "In this respect, English is closely associated with the dominant classes. There is a mobile minority who are independent from space, whereas the vast majority experiences space as an obstacle and an imprisonment. Now that instantaneous communication is possible, present day "closely knit communities" can be thousands of kilometers apart. Thus for example, "high-level professionals, mobile within Europe due to increasing international exchange initiatives are not creating new territory nor are they creating new forms of citizenship. Mobile professionals are in the end just like tourists. They come and go, always the same, and develop a reserved use of the social spaces experienced. Tarrus describes the eradication of any form of social link – especially the sentimental aspect – in the relationship between those migrants and the place they pass through... "they may appear as a kind of caste..., with the strengthening of social boundaries at the European level. Language, thus, goes from being a vehicle for common experience to becoming a means for social division" (Tarrus en Vanhoenacker, 2003: 23).

ccclii "Although people find themselves somewhere along the continuum between globals and locals, they are likely to be closer to a prototypical global if they know and speak English regularly.

cccliii * The *inner circle* refers to the traditional bases of English, where it is the primary language: it includes the USA, UK, Ireland, Canada, Australia, and New Zealand.

- The *outer* or *extended circle* involves the earlier phases of the spread of English in non-native settings, where the language has become part of a country's chief institutions, and plays an important 'second language' role in a multilingual setting: it includes Singapore, India, Malawi, and over 50 other territories (...).
- The *expanding circle* involves those nations which recognize the importance of English as an international language, though they do not have a history of colonization by members of the inner circle, nor have they given English any special status in their language policy. It includes China, Japan, Israel, Greece, Poland and (as the name of this circle suggests) a steadily increasing number of other states. In these areas English is taught as a foreign language.

As with all linguistic models, the distinctions are not watertight... The value of the model is the attention it draws to the different historical and social issues raised by the notion of world English and... its indication of trends in the language's growth. (after B.B.Kachru, 1985.)" (Crystal, 1995:107).

cccliv "This model suffers from several flaws: the location of nationally defined identities within the circles, the inability to deal with numerous contexts, and the privileging of ENL over ESL over EFL... it constructs speaker identity along national lines within these circles... as Holborow (1999: 59-60) points out, [it] "fails to take adequate account of social factors and social differences within the circles. Thus, language users are assigned to a particular variety of English according on the one hand to their nationality and on the other on the location of that nation within a particular circle" (Pennycook, 2005: 12-13).

ccclv "A table of this kind is a reflection of historical/political reality only. It does not reflect the sociolinguistic realities of the way English is being used in the modern world as a foreign language. In such a world, the role of English in such countries as Sweden and Denmark is much more pervasive than it is in, say, Nepal and Namibia. To make a language 'official', as happened to English in Rwanda in 1996, may not mean very much in real terms. Indeed, it is increasingly suggested that the distinction between 'second' and 'foreign' language, or between 'outer' and 'expanding' circles is less relevant now than it used to be. And

ANNEX 4. CITES ORIGINALS

certainly, the next generation will see world English totals dramatically influenced by factors which will apply just as much to China, Japan, Russia, Indonesia, and Brazil (where there are huge potential 'foreign language' populations) as to India, Nigeria, and the other countries listed above" (Crystal, 2003: 109).

cciv "The three circles were first described... by the sociolinguist Braj Kachru in 1985... in 1997, such a model was already failing to capture the increasing importance of the outer circle, and the degree to which foreign language learners in some countries –especially Europe- were becoming more like second language users. In a globalised world, the traditional definition of 'second-language user' (as one who uses the language for communication within their own country) no longer makes sense. Also, there is an increasing need to distinguish between proficiencies in English, rather than a speaker's bilingual status. Kachru himself has recently proposed that the 'inner circle' is now better conceived of as the group of highly proficient speakers of English –those who have 'functional nativeness' regardless of how they learned or use the language" (Graddol, 2006: 110).

ccvi "norm-providing and norm-dependent countries (p 19)" (Schell, 2006: 4).

ccvii "The core nations such as USA, Japan, Germany, etc. dominate the system at the expense of the semi-periphery and periphery. The periphery are the poor and weak nations of the Third World, while the semi-periphery consists of nations which have both the characteristics of the core and the periphery. Wallerstein argues that nations can rise or fall in the world-system." (Wallerstein in Phua, 2003: 3).

ccviii "In many countries English is the dominant language, but does not have official status. In Australia, English is spoken by the vast majority of the population and is the only language used in government institutions, yet Australia does not have an official language. The case is the same in the United Kingdom and the United States, though many states and regions within the U.S. do have English as an official language. English is the official language of Canada along with French".

ccix "1. Exports per capita, Gross National Income per capita and average number of years of schooling all correlate positively with English proficiency. That is to say wealthier countries speak better English. Native speakers of languages that are commonly spoken speak English less well than native speakers of rarer languages. 2. Europe as a whole speaks the best English, Latin America the worst. 3. Starting English education younger in school does not necessarily improve adult proficiency" (EF, 2011).

ccx "The injustice and asymmetry between monolingually-oriented "English-speaking countries" and the colossal investment in learning English elsewhere (Grin 2004, van Parijs 2003)", (Phillipson, 2004: 1).

ccxi "un profesor asociado B de universidad pública cobra en México 101 dólares mensuales, el salario mínimo (en 2006), mientras que el colegio estadounidense en la Ciudad de México cuesta 1055 dólares mensuales, y el alemán 740" (en Garrido, 2010: 84).

ccxii "The English language is the UK's biggest export success story", British Council.

ccxiii "Although there are varieties of English, such as Singaporean English, Indian English, African English, Australian-English, American-English, and British-English, it is arguable that international norms and rules of the language are not set by all these Englishes, nor even negotiated among them. Only the so-called 'native' speakers of English have a voice in the matter" (Le Ha, 2005: 2).

ccxiv "In 1992, almost half of the world's million-plus population of foreign students were enrolled at institutions in six English mother-tongue countries: Australia, Canada, Ireland, New Zealand, the United Kingdom, and the United States" (Fishman, 1998: 28).

ccxv "It is precisely to catch more of this business that universities in much of the world are reengineering themselves into instruction in English" (Tonkin, 2001: 2).

ccxvi English is the official language of Pakistan and used in official business, government, and legal contracts. English is compulsory language from class 1 in schools. All school courses are taught in English. Pakistan is the 9th Largest English Speaking country in the world. India's linguistic picture is complex. According to the Constitution of India, "Hindi in the Devanagari script" is the official language of the union and English the 'subsidiary official language'; however, English is mandated for the authoritative texts of all federal laws and Supreme Court decisions, and (along with Hindi) is one of the two languages of the Indian Parliament. English is used almost exclusively for all higher education, business and science. English is extensively used for administrative purposes in India. As such, many consider English to be the *de facto* official language of India. A number of countries use English as an official language as a unifying force despite the influence of major local languages in countries such as Bangladesh, Botswana, Fiji, Ghana, Kenya, India... (Wikipedia, January 2012).

ccxvii The 65% or more of Africans who live in rural areas are quite likely to be multilingual, but not in English or French (Trudell, 2009: 2).

ccxviii "the Education Department (1997: 1) reported that educational research both worldwide and in Hong Kong demonstrated that (1) students learn better through their mother tongue; (2) they are more motivated to learn in their mother tongue; (3) those who learn in the mother tongue generally achieve better than their counterparts who use English as the MOI (e.g. in the Hong Kong Certificate of Education examinations), (Morrison i Lui, 2000: 480).

ccxix "the *educational, pedagogical* and *psychological* arguments appear to support the use of Chinese as Medium of Instruction (CMI), and linguistic capital, it seems, should be reinterpreted as Chinese. On the other hand, *economic* and *technological* arguments appear to support both the use of English as the MOI together with an increase in Putonghua as the sources of linguistic capital (e.g. the perpetuation of the bilingual and trilingual elite in Hong Kong). One can suggest, perhaps crudely, that several micro-level factors seem to push towards CMI, whilst macro-level factors push towards EMI... However, overriding this is the macro-level *political* factor, which seems to be winning the day, in which CMI serves a political agenda, redefining linguistic capital in Chinese terms whilst recognizing the global significance of English. As this is aligned powerfully to the educational argument which points to evidence of increased student performance in CMI schools, it is almost unassailable" (Morrison and Lui, 2000: 482).

ccxx "There is considerable research which clearly demonstrates that less than 15% of the African population of the "Francophone" countries barely function in French, while 90% of the same population function very well in the widespread African lingua franca such as Hausa, Djula/Bamanankan, Fulfulde, Kiswahili and Wolof". (Djite, 1990, in Brock-Utne, 2002a: 16).

ccxxi "What social classes are profiting from the continued use of the Euro-languages in Africa? Who benefits? Who loses out?" (Brock-Utne, 2002a: 7).

ccxxii "The biggest weapon wielded and actually daily unleashed by imperialism against that collective defiance is the cultural bomb. The effect of a cultural bomb is to annihilate a people's belief in their names, in their languages, in their environment, in their heritage of struggle, in their unity, in their capacities and ultimately in themselves. It makes them see their past as one wasteland of non-achievement and it makes them want to distance themselves from that

wasteland. It makes them want to identify with that which is furthest removed from themselves; for instance, with other peoples' languages rather than their own" (Thiong'o, 1986: 3).

cebxiii "Zàmbia és un exemple d'una de les falles més greus d'aquest tipus. En l'actualitat hi ha menys persones capaces de comunicar-se eficaçment a través d'Anglès que abans de la independència del país, tot i una política d'Anglès-només a les escoles".

cebxiv "What English is doing in Tanzania is to ensure that the education structure remains the way it was during the colonial period, and that the social divisions based on the unequal distribution of resources (including English) are maintained and reproduced" (Neke, 2003: 232).

cebxv "People seem to have lost confidence in the value and effectiveness of cultural systems and their knowledge base. English has created social groups with different linguistic repertoires with the majority failing to enter into the socio-economic mainstream of the state and have thus remained on the fringes. For English to become an 'empowering and a gateway to the wider world' in Tanzania, it should be a resource that is appropriated and owned by many, not just the elite and a few rich who can use their wealth to purchase it. This requires a change in language policy and language planning strategies" (Neke, 2003: 245).

cebxvi "The greatest importance must be attached to the mother tongues of learners, since it is through these languages that the people concerned will be able to reconstruct their history and their culture. This does not prevent Freire and Macedo from stressing that the goal of literacy, which liberates and emancipates, should never be to restrict students to their own vernacular. Such a linguistic constriction inevitably leads to a linguistic ghetto and reduces people to silence. Giving power and responsibility to learners requires them to master the dominant language in society" (Ouane, 2003: 250).

cebxvii "The maximum exposure fallacy" thinking that the more you hear the language around you the easier you learn it. This is definitely not so. It depends on in which contexts you are exposed to the language. If it is in a natural setting where you hear it all day around you and have ample opportunity to practice it, maximum exposure will help you learn the language. If it, however, is in a school setting where the language is one you do not normally hear around you, using it as a language of instruction will make it a barrier to knowledge of subject matter and will not contribute to your learning the foreign language. Especially not if you also hear it from teachers who do not command it well" (Brock-Utne, 2003a: 2).

cebxviii "On the fact that he daily got applications for starting new private primary schools in Tanzania with English as the language of instruction but did not get any applications from parents who wanted to open a private secondary school with Kiswahili as the language of instruction". (Brock-Utne, 2003a: 7).

cebxix "Minority speakers often feel linguistically dominated by the speakers of Hausa, Igbo or Youruba and thus opt for English. These people may indeed regard the English language as the best inheritance from colonial days... Correspondingly, Adegbija reports that attitudes towards English are more negative among the influential speakers of Hausa (1994: 151). Generally, though, it seems that English in Nigeria is no longer perceived as a tongue of the oppressor but as performing a useful function in a multilingual society. (Spichtinger, 2000: 22).

cebxix English should be abolished because it is foreign... then Nigeria itself would also have to be dissolved because it was conceived as a colonial structure" (Spichtinger, 2000: 21).

cebxixi "Today, no university in Sub-Saharan Africa has an indigenous African language as the language of instruction. The languages of instruction at the universities in Sub-Saharan Africa are European languages: English, French, Portuguese, Dutch (in South Africa), and Italian (when the university in Somalia was still functioning). Ali Mazrui (1996) argues that the choice of European languages as the media of instruction in African universities has had profound cultural consequences for the societies served by those universities. He gives as an example professional Japanese scientists who can organise a conference and discuss professional matters entirely in Japanese. (He could have also mentioned Korean, German, Norwegian, or Finnish scientists who do the same). Mazrui states: "But a conference of African scientists, devoted to scientific matters, conducted primarily in an African language, is for the time being sociologically impossible (Mazrui, 1996:4)." (Brock-Utne, 2003b: 27).

cebxixii "In Somalia the language of instruction in all the faculties except the Faculty of Education was Italian (even though the language of instruction in primary school was Somali and in secondary school English) because the University got development aid from Italy. The Faculty of Education was, however, sponsored by the Americans and therefore English was the language of instruction there". (Brock-Utne, 2003a: 16, footnote)

cebxixiii "The agreement stipulated that the first edition of all books published under the project had to be published in the UK and by either Longman, Macmillan, Oxford University Press or Evans. Only a reprint could be published in Tanzania... British publishers, it is said, insisted that they should publish the books in the UK even if the manuscripts originated in Tanzania". (Bgoja in Brock-Utne, 2003a: 20).

cebxixiv "The notion that 15-18 African languages are spoken by nearly the entire African population is an attractive one" (Trudell, 2009: 2).

cebxixv "Many students who have been using English since they started schooling in their countries (some African and Asian ones) but still have to take TOEFL or IELTS tests for their entrance into universities in the US and UK (Le Ha, 2005: 3).

cebxixvi "docilité envers l'international qui –en dernière instance_ pousse ses racines dans la relation symbolique inégale entre les nations où les attributs culturels des pays dominants jouissent d'une reconnaissance et d'une valeur qui s'imposent aux nationalités dominées" (Nogueira, 2008: 117). "Dans les cas des pays en développement, nous savons qu'"un capital international de compétences et de relations représente un atout non négligeable dans les stratégies de pouvoir dans le champ national (Dezalay, 2004) et a été, de longue date, associé aux élites nationales." (Nogueira, 2008: 117).

cebxixvii "to take advantage of opportunities offered by rapid globalization" (Shim, 2004).

cebxixviii This research provides an innovative answer to the 'English fever' most Asian countries are suffering from: if the importance and necessity of English is neither natural nor neutral, but constructed and reproduced through local and global discourses with clear political–economical ideologies, should Asian people continue to be crazy about learning and speaking English, or calmly figure out alternative ways to define their relationship with English? (Wu-peng, 2011: 813).

cebxixix The top-ranking motivation overall was 'out of admiration for fluent Japanese speakers of English', underlining students' positive attitudes to English. The next four top-ranking motivations concern English as an international language, for widening horizons and enjoying foreign cultures – for Japanese students, English is the doorway to the world, rather than the language of any particular countries. The two bottom-ranked motivations... was 'for assimilation into English-speaking countries' – Japanese students evidently have a strong sense of, and pride in, their own Japaneseness" (Sekí, 2006: 227-228).

cexc "Despite an enormous allocation of resources towards the teaching and study of English in Japan, there remain widespread criticisms... that center on Japan's failure to have a realistic and culturally informed view of English education and what it ought to achieve... Four main criticisms are aimed at English language teaching and study in Japan...: a. Japanese society is insular and remote from the rest of the world; b. Japanese people, like a great many Americans and

ANNEX 4. CITES ORIGINALS

British but unlike many other English-using peoples in the world, are stubbornly monolingual; c. Teaching programs and methods are rigidly conventional and are resistant to substantive innovation or change; d. The main objective of English instruction in schools is to prepare students for non-communicative language certification" (Brady, 2008: 45).

ccsci "even in places such as Japan, which have a high globalization index, the people who take advantage of English classes are mostly those who wish to visit anglophone countries or to get senior white-collar jobs for which competence in the foreign language is an asset. Because *English is not needed* [emphasis Eulàlia's] as an alternative vernacular or as lingua franca for communication among Japanese in Japan, just as it is not in many other countries of the 'Expanding Circle', the majority of learners are not particularly invested in the language, especially since they can earn a decent living in their heritage language" (Mufwene, 2010: 49).

ccscii "power dynamics in an employment relationship are ultimately determined by the distribution of economic capital" (Lan, 2000: 30).

ccsciii "des dispositions particulières de reconnaissance et d'investissement dans des biens symboliques internationaux propres aux pays développés, comme la maîtrise de la langue étrangère, l'assimilation d'une culture et de modes de vie spécifiques, envisagés comme des capitaux nécessaires à l'accumulation et la rentabilité du patrimoine symbolique de la famille... notion de bonne volonté culturelle formulée par Bourdieu (1979)... Le principe de cette sorte de "dévotion à la culture" serait donc à chercher dans la distance entre la connaissance et la reconnaissance des modes de vie et des produits ou choix culturels les plus légitimes... P'élucidation d'un discours et de pratiques... de valorisation inconditionnelle de la dimension internationale du capital culturel" (Nogueira, 2008: 107).

ccsciv "From what I know of so-called "elite" bilingualism, most programmes, at least in Colombia and other parts of Latin America, have developed from private schools set up originally to cater to children of foreign speaking people who settled in the country. So today we still have various schools for French, German, Swiss, Italian, English and Hebrew speaking children. For many years, these were the point of reference for the elite bilingual programmes developed for Spanish-speaking Colombians. When they came into vogue, about 30-40 years ago, they were modeled on these community bilingual education programmes" (De Mejia, 2012).

ccscv "L'anglais... progresse sur la scène linguistique marocaine, il représente incontestablement la deuxième langue étrangère du pays devançant assez largement l'espagnol, qui a beaucoup rétrogradé sur le marché marocain des biens symboliques" (Boukous, 2006: 89).

ccscvi "despite the fact that English is officially a foreign language in Finland, in certain domains and settings it is often either officially or unofficially selected as the only language of communication" (Leppänen i Nikula, 2007: 11)

ccscvii "Paradoxical as this may seem, the very spread of English can motivate speakers of other languages to insist on their own local language for identification, for binding them emotionally to their own cultural and historical tradition. There is no need to set up an old-fashioned dichotomy between local languages and English as the 'hegemonic aggressor': there is a place for both, because they fulfil different functions... It may be owned by all Europeans -not as a cultural symbol, but as a means of enabling understanding" (Murry, 2003: 3).

ccscviii "the maintenance of language diversity and the promotion of language learning and multilingualism are seen as essential elements for the improvement of communication and for the reduction of intercultural misunderstanding. The European Commission (1995) opted in a so-called *Whitebook* for trilingualism as a policy goal for all European citizens. Apart from the "mother tongue", each citizen should learn at least two "community languages". In fact, the concept of "mother tongue" referred to the national languages of particular nation-states and ignored the fact that mother tongue and national language do not coincide for many inhabitants of Europe. At the same time, the concept of "community languages" referred to the national languages of two other EU member-states. In later European Commission documents, reference was made to one foreign language with high international prestige (English was deliberately not referred to) and one so-called "neighbouring language" (Extra i Yagmur, 2005).



ccscix "For several decades, Europe has witnessed an increase in the number of years during which teaching of at least one foreign language is compulsory, and a lowering of the age at which this provision begins. These changes have been apparent in a great many countries, especially between 2003 and 2007" (EACEA, 2008: 34).

ccc "The situation in which all pupils have to learn a minimum of two foreign languages for at least one year during full-time compulsory education is the most widespread" (EACEA, 2008: 37).



ccci "Between 2002 and 2006, the amount of taught time for foreign languages as a compulsory subject in primary education and/or lower secondary education has either increased or remained unchanged in all European countries. In a first group consisting of the majority of countries, the amount of taught time recommended for teaching foreign languages as a compulsory subject in a notional year has been increased and sometimes substantially so... In all countries that fix a specific amount of time at the central (or top) level of authority for education, pupils rarely have to do on average more than 60 hours of foreign languages a year in primary education; this often rises to over 90 hours a year during general lower secondary education" (EACEA, 2008: 89,92).

cccii "The main reason given in [an OECD] publication for the introduction of English as the language of instruction in upper secondary and higher education has to do with the movement of people across countries" (Brock-Utne, 2002b: 292).

ccciii "If students, apart from being able to discuss professional matters in their own mother tongue, in addition, also learn to discuss such matters in other tongues, they are receiving a valuable and additional linguistic competence. If that other language is English, it can be said that students have acquired "additive English". This state is a desired one and in clear contrast to acquiring "subtractive English" –where English is learned at the expense of the mother tongues, not in addition to them. Subtractive English kills other languages" (Brock-Utne, 2002b: 293).

ccciiv "The sale of increasing amount of academic literature in English and the stagnation of academic literature in Norwegian; the recruitment of teaching staff who do not speak Norwegian; the growth in the number of Master's degree courses taught in English; the financial rewards being given to academic staff who publish in an international language (read: English) rather than in their mother tongues" (Brock-Utne, 2002b: 295).

ccciiv "English is no longer the object of study but the means of instructing other subjects across the whole of the school curriculum" (Essen, 2004: 5).

ccciiv "Beyond the school, there are at least three important factors contributing to the presence of English: the media [music and computers], personal networks and intercultural communication as it is exercised during vacations and travels abroad" (Berns, de Bot and Hasebrink, 2007: 112).

ccciiv "Their personal language environments according to their individual needs and capacities" (Berns and de Bot in Gnutzmann and Interman, 2005: 210).

cccviii "the Spanish pupils are the ones who practice the English language out of school with the lowest frequency when the practice refers to: speaking in English with parents, siblings or friends; to watching television in English; to watching films in English in the cinema; to reading magazines, newspapers or books; to travelling abroad. But when it refers to listening to music in English on the radio or in CD or cassettes, or to playing computer games, then the frequency is rather similar to the one of the pupils from the other countries. This lack of practice of the English language out of the school time could be considered as an important fact with a big influence in the Spanish pupils' achievement" (Bonnet, 2002: 152).

cccix "many people in countries like Finland, where most foreign films are subtitled because this is a more cost effective practice than dubbing, have reported to have acquired a lot of their knowledge of English through watching American films subtitled in Finnish or Swedish on television", Vanderplank 1988 en Fernández Cruz, 2007: 6; Danan, 2004: 73; Van Parijs 2003).

cccx "The preference for a native speaker of a certain language is no better than a preference for a man or for a white person" (Brock-Utne, 2002b: 294).

cccxi "El secretario general del Ministerio de Educación, Alejandro Tiana, confirma la tesis. Tener una primera lengua fuerte hace que sus hablantes soporten menos presión para aprender otros idiomas" (Pantaleoni, 2008).

cccxi "Puede contrastarse que los cuatro países meridionales comparten analogías respecto a su historia, sistemas de valores y peculiaridades institucionales. Todos ellos han sufrido, en distinto grado y duración, experiencias de dictaduras y gobiernos autoritarios durante el siglo XX y han experimentado "retrasos" en los procesos de modernización.... El factor religioso ha sido de una gran relevancia estructural en los cuatro países" (Luis Moreno, 2001: 70).

cccxi "as part of the semi-periphery of the world economy, ... the Mediterranean "rim" plays a specific role in the international division of labour and capital accumulation" (Sultana, 2001: 9).

cccxi "industrial underdevelopment and delayed modernisation, where the lack of an indigenous entrepreneurial class and the dynamics of the international division of labour led the State to take centre-stage in several dimensions of the country's life" (Sultana, 2001: 18).

cccxi "Que mejor representa dicha posición equidistante entre los procesos de universalización de sus sistemas de la salud, educativos y de pensiones, y la permanencia de una seguridad social de carácter contributivo" (Moreno, 2001: 70).

cccxi "la heterogeneidad de su fuerza laboral y el peso de la economía «sumergida». En la Europa meridional existe una fractura en sus mercados de trabajo entre los altos niveles de protección de los ciudadanos formalmente empleados (trabajadores «fijos» y funcionarios), aquéllos en la periferia laboral (empleados en puestos «móviles», de entrada y salida en la zona asegurativa) y marginales (precarios, y con trabajos «basura» o en la «economía sumergida», que no generan derechos contributivos de la seguridad social) (Moreno, 2001: 75).

cccxi "En la procura de satisfacción vital (well-being) y bienestar (welfare) para sus miembros", ja que "en la Europa meridional la solidaridad adopta un carácter micro y se observa fundamentalment en el seno de la familia" (Moreno, 2001: 73).

cccxi "merced a esta situación de hiperactividad femenina, cabe afirmar que el régimen del bienestar mediterráneo ha podido solventar mejor los efectos producidos por los procesos de posindustrialización, globalización y reestructuración socioeconómica del último decenio del siglo XX en Europa" (Moreno, 2001: 74).

cccxi "The concept of semiperiphery to interpret the specific historical, political and socio-economic conditions of Southern European countries (Santos, 1992).(...) Semiperipheral societies are characterised by... an articulated mismatch between production and social consumption. That is, while consumption patterns [and expectations on education, at least lately] are closer to core capitalist countries there is a lower development of the production system. This is an articulated mismatch because there are two factors that enable the society to cope with it. On the one hand, buffer groups in the social structure help to meet some of the deficits of public provision. They fulfil the needs that markets and the state [public education] fulfil in other economies. Examples of these are the importance of women's domestic labour to substitute welfare state provision, underground economic activities to complement low family incomes or the role of family support in substituting community services. Semiperipheral social formations are thereby supported by what has been named welfare societies -family and community networks- which substitute welfare state services" (Bonal, 2001: 9-10). "The distance between legal regulations and institutional practices is managed by what Santos calls the Parallel State" (Bonal, 2001: 11).

cccxi "With roots in Greek and Roman antiquity, these lands of olives and wine lag behind their Nordic counterparts in virtually every category: poverty rates are almost twice as high, labor participation is 10 to 20 percent lower. Almost all the Olive Republics—led by Greece, Spain, and Portugal—have huge government debt compared with most Hansa countries. They also have among the lowest birthrates: Italy is vying with Japan to be the country with the world's oldest population" (Kotkin, 2010).

cccxi "higher education systems in the Mediterranean, for instance, tend to be more focused on teaching rather than research, an obvious repercussion of lack of sufficient funding and of the transfer of knowledge southwards... Teaching styles and pedagogies tend to be uncritical and unquestioning, given the authoritarian relationships that dominate at many levels of the different institutions" (Sultana, 2006: vii).

cccxi "Sans doute, dans l'ensemble de la région, la diversité et la vitalité des langues anciennement établies se traduit-elle globalement par une *résistance* à la domination de l'anglais SUPÉRIEURE à ce qu'elle est au nord de l'Europe" (Bistolfi, 2003: 13).

cccxi "The socio-demographic analysis shows clearly that the young are more linguistically able than their parents' generation. While English remains the best know foreign language with 54% of the under 25's claiming to speak it (as a foreign language) compared to 15% of the over 55's. Amongst those still studying the figure rises to 65%, figures are also above average for managers and higher socio-economic groups" (European Commission, 1996).

cccxi "49% of the Spanish pupils indicate that their parents do not speak English at all, 21% indicate that they speak it very badly and only 13% think that their parents speak English well or very well. When taking as a reference the nearest percentages, the case of the Finnish pupils, we found that 12% of their parents do not speak English at all, 25% speak very badly and 37% speak English well or very well. The percentages from the rest of the pupils are far higher. However it is interesting to point out that percentages are much higher regarding the Spanish pupils' siblings' command of the English language, what can suggest that the new generation may change this view" (Bonnet, 2002: 152).

ANNEX 4. CITES ORIGINALS

ccccxxv "99% of Luxembourg citizens, 97% of Slovaks and 95% of Latvians indicate that they master at least one foreign language. At the other end of the ranking, Ireland and the United Kingdom are found to have 34% and 38% of citizens respectively knowing a language other than their mother tongue. Also, fewer Italians (41%), Portuguese (42%) and Hungarians (42%) master languages apart from their native language" (European Commission, 2006: 9).

ccccxxvi "Contraddittorio, quasi schizofrenico. Questo atteggiamento della popolazione italiana nei confronti delle lingue straniere... seppure il 97,7% della popolazione e il 96% delle imprese ritenga molto utile la conoscenza delle lingue straniere, il 78,1% degli italiani non ha "alcuna intenzione di apprendere una nuova" e il 95,4% delle aziende non intende organizzare corsi di formazione". (La Repubblica, 2006).

ccccxxvii "large majority in Hungary (71%), the UK (70%), Spain, Italy and Portugal (64%) reply to master only their mother tongue" (Comissió Europea, 2005: 4).

ccccxxviii "the language most frequently known by Europeans is English (41%)", "81% of Swedes, 80% of the Dutch and 78% of Danes claim to know English, compared with only 39% of Italians and 36% of Spaniards and Portuguese" (European Commission, 2001: 4).

ccccxxix "It is intriguing to realize the large number of qualified people in the public or private sectors who occupy posts of great influence and whose level of English is, according to their own downhearted admissions, very poor" (Berga in APAC, 2005: 2).

ccccxxx "Por qué a los españoles se nos da mal el inglés". Tres raons: "Nuestro número limitado de sonidos vocálicos, el doblaje en cine y televisión y la incorporación reciente a nuestra enseñanza de la lengua de Shakespeare explican que andemos lejos de nórdicos y portugueses" (Galván, 2010).

ccccxxxi "Regarding the pupils' attitude towards the English language, the Spanish pupils are the ones who like this language in a lower proportion, 38.5% do not like English at all and 61.5% like it quite a lot. French pupils are the nearest to this opinion, 28.7% do not like English and 71.3% like it quite a lot. The most distant percentages correspond to the Swedish pupils, 96.1% like the English language very much. However the Spanish pupils are not the last ones in appreciating the importance of learning English, 85.4% think that is very or quite important to learn it. They are over 83,3% of pupils from France and 81,8% of pupils from the Netherlands, but under the rest of the pupils" (Bonnet, 2002: 152-153).

ccccxxxii "the goal set by the Barcelona Council of starting language learning as early as possible" (Comissió Europea, 2006: 23).

ccccxxxiii "The Spanish pupils are the ones who practice the English language out of school with the lowest frequency when the practice refers to: to speaking in English with parents, siblings or friends; to watching television in English; to watching films in English in the cinema; to reading magazines, newspapers or books; to travelling abroad. But when it refers to listening to music in English on the radio or in CD or cassettes, or to playing computer games, then the frequency is rather similar to the one of the pupils from the other countries. This lack of practice of the English language out of the school time could be considered as an important fact with a big influence in the Spanish pupils' achievement. When in most of the participating countries the presence of the English language around the learner is something usual (different kind of television programmes in English in the national channels, movies in their original version, no existing any type of dubbing) in Spain this presence does not exist at all" (Bonnet, 2002: 150-154).

ccccxxxiv "common knowledge that something is wrong with the system when students cannot leave compulsory education with a satisfactory level of English after eight years of English language classes... And the situation has been consistently insufficient in the past... The heart of the matter seems to be, according to the report, that, out of the eight European countries surveyed, Spain is the one with the least amount of input outside the school system. The obvious conclusion is that input outside the school should increase dramatically through, the report suggests, exposure to the target language in a natural context (general access to non-dubbed media products, stays abroad, access to newspapers and magazines in English in our schools, among other initiatives mentioned" (APAC, 2005: 1-2).

ccccxxxv "Vous nous avez présenté la possibilité d'un multilinguisme comme possible pour des gens éduqués, intelligents ou appartenant à une élite. L'expérience montre tout à fait le contraire. Quand il y a une nécessité d'apprendre des langues, les gens les apprennent" (Immanuel Wallerstein dans Bourdieu et al., 2001: 61).

ccccxxxvi "Most Koreans are not particularly motivated by English-language cultures (or foreign cultures in general) and almost never have an opportunity for genuine social communication in English (Kinch, 2008).

ccccxxxvii "We tend to think that once we master foreign languages doors will open, modernity will bloom and we will finally be able to call ourselves true Europeans and citizens of the world. But this scenario is suddenly questioned when one travels to a country like Japan, where everything works, everything is clean and technology is top-notch, as if it were an ideal Western world, yet English is largely absent... The purpose of these lines is to remind ourselves that our European views on the role languages play in the development or modernisation of society should be examined carefully. To suggest that language learning provides a direct route to progress may contain some truth but is almost certainly not as important as we might think in Europe" (Figuera, 2009).

ccccxxxviii «Encourager la mobilité des Européens en améliorant et en élargissant l'apprentissage des langues vivantes pour toutes les catégories de la population», tel est l'objectif revendiqué par le Conseil en matière d'apprentissage des langues étrangères. D'après ces écrits, on comprend bien que le «besoin» de parler une langue étrangère est d'abord une fabrication d'époque car l'union économique est une décision politique première et la politique linguistique et notamment d'apprentissage des langues étrangères un outil au service de la construction européenne (Granget, 2007: 4).

ccccxxxix "Some 40,000 Spanish students visit the UK each year to develop their English language skills. We already enjoy considerable market share, but current economic difficulties and increasing competition from other English-speaking countries mean that we cannot take this for granted. As the report indicates, now is a good time for the UK sector to reconsider and reinforce their marketing if we are to retain and increase our market share" (Kingsley, 2010: 2).

ccccxl "Spending on average approximately €400 each per week, English language students represent a lucrative market with some staying up to 20 weeks and more in Ireland. These students are the future tourists of Ireland and therefore offer a real opportunity to increase visitor numbers in the years to come" (Fionnan Nestor in Tolerton, 2011).

ccccxli "We were set up to raise standards in education through public examinations for schools, and we also inspected schools" (Cambridge Assessment, 2008).

ccccxlii In 1962, a national council made up of representatives of thirty government and private organizations was formed to address the problem on ensuring English language proficiency for non-native speakers wishing to study at American universities. This council recommended the development and administration of the TOEFL exam for the 1963-1964 time frame. The test was originally developed at the Center for Applied Linguistics under the direction of Stanford University applied linguistics professor Dr. Charles A. Ferguson. The TOEFL was first administered in 1964 by the Modern Language

Association financed by grants from the Ford Foundation and Danforth Foundation. In 1965, the College Board and ETS jointly assumed responsibility for the continuation of the TOEFL testing program. In 1973, a cooperative arrangement was made between ETS, The College Board, and the Graduate Record Examinations board of advisers to oversee and run the program. ETS was to administer the exam with the guidance of the TOEFL board. (<http://en.wikipedia.org/wiki/TOEFL>).

cccxlvi "The university of Cambridge Local Examinations Syndicate is the second largest examination organisation in the world, after Educational Testing Services of Princeton, New Jersey. It organised exams in 1996 in 154 countries" (Phillipson, 2003: 94).

cccxlvii "the most commonly taken English test in the world (excepting only the College English Test taken by 2 million people annually in China (Paton, 2012).

cccxlviii "TOEFL scores are accepted by more than 8,000 colleges, universities, and licensing agencies in more than 180 countries. The test is also used by governments, and scholarship and exchange programs worldwide. (ETS, 2011: 3).

cccxlvi "Today Cambridge ESOL (English for Speakers of Other Languages) exams are the world's leading range of certificates for learners of English. Each year they are taken by over 1.5 million people, in 135 countries. They can help you gain entrance to a university or college, improve your job prospects and measure your progress in English".

cccxlvii "Those wishing for credentials in this linguistic market must invest in the form of 'global' English that ETS (and its UK equivalent, www.cambridgeesol.org) profitably dispense. They administer what Bourdieu refers to as the sanctions of the (global) linguistic market". (Phillipson, 2008: 11).

cccxlvi "la provincia de Castellón tiene una población de derecho de 572.345 habitantes al 1º de Enero de 2.007 que representa el 11'75% de la población de la Comunidad Autónoma Valenciana de la que forma parte y el 1'27% de la población española... De los 135 municipios que forman la provincia de Castellón, en estos momentos, la mayor parte de sus habitantes se concentra en una quincena y solamente la capital, Castellón de la Plana reúne el 30'7% de la misma." (Cámara, 2007: 1)

cccxlvi "Dos palabras definen todavía de forma bastante acertada la economía de la provincia de Castellón: naranjas y azulejos. La primera es sinónimo de apertura al exterior y de venta en diferentes mercados europeos desde la segunda mitad del siglo pasado. La segunda evoca la lucha por la calidad, el diseño y la tecnología que ha permitido situar a España como segundo productor mundial inmediatamente detrás de Italia, primer fabricante del mundo. Pero, cada vez más esas dos palabras precisan de otra, sector servicios, que adquiere una creciente relevancia y que se sitúa ya como el primer gran sector de la economía castellanense; la actividad comercial, la turística, los transportes y la actividad inmobiliaria son sus principales subsectores." (Cámara, 2007: 1).

ccc "han quedado atrás, y no han vuelto a ser estudiados con detenimiento desde mediados de los años setenta. En concreto nos referimos al análisis de la estructura de clases de la sociedad valenciana. Desde los trabajos pioneros de la Sociología valenciana sólo se han realizado estudios parciales y específicos, con un enfoque bastante diferente al inicial, referidos a la estructura empresarial valenciana" (Castelló, 2002a: 163pu).

ccc "Les travaux sur la haute société sont rares, laissant dans l'ombre privilèges et privilégiés. Il y a à cela des raisons, plutôt mauvaises que bonnes. La rareté des financements qui seraient susceptibles de permettre de tels travaux. La difficulté inhérente au fait de mener des investigations auprès d'agents qui occupent des positions dominantes, qui disposent de pouvoirs étendus et remettent ainsi le chercheur à sa place, dominée." (Pinçon, 2000: 4-5).

ccc "Podemos comprobar que la cúspide de la estructura social valenciana, la clase dominante-dominante, está compuesta por hombres relacionados con la institución matrimonial (casados, divorciados y separados), con una edad comprendida entre los 30 y los 60 años, propietarios de sus medios de producción (empresarios o autónomos), de los capitales organizativos de producción (directivos) o que han vendido su fuerza de trabajo a tiempo completo, con un esquema político de derecha o centro-derecha y votantes del PP, con una identidad nacional española y usos lingüísticos castellanos. Es decir, es la confluencia de todas estas características la que otorga una posición de máxima dominancia en la estructura social valenciana del año 2000... En una estructura social en la que el capital económico se constituye en el principal recurso estratégico, como ocurre en nuestro caso, estos grupos son los que disponen de mayor capacidad para el ejercicio del poder y, por tanto, para ellos, la estructura social presenta una textura más voluntarista que determinista: es decir, el *opus operatum* presenta una amplia coincidencia con su *modus operandi*." (Castelló, 2002a: 365-366)

ccc "en España la distancia entre las clases es enorme en el plano económico, pero pequeña en el cultural. No sólo eso: España es un país socialmente bastante democrático, si bien la nivelación se debe más bien al plebeyismo de los privilegiados que al intelectualismo de los desposeídos. (Repito, no obstante, que también esto será menester comprobarlo sociológicamente). En suma, parece que aquí el índice de correlación entre el status socioeconómico y la cultura escolar es relativamente bajo...: nuestros hombres acomodados, con un tipo de instrucción económicamente rentable, no se caracterizan por su cultura general".

ccc "reconnaissance et investissement dans des biens symboliques internationaux propres aux pays développés, comme la maîtrise de la langue étrangère" (Nogueira et Aguiar, 2008: 107).

ccc "En el polo opuesto nos encontramos con la clase dominada-dominada, los grupos sociales más perjudicados por la estructura social vigente: una confluencia de mujeres que han mantenido una relación matrimonial con ruptura (separadas y divorciadas), parados y obreros semiespecializados, con una posición política de centro-izquierda y sin voto definido. Para estos grupos, la estructura social es fundamentalmente determinista, ya que disponen de recursos inferiores a la media y además compuestos especialmente por capital cultural (más recursos inmateriales –esquemas– que recursos materiales)". "Entre ambos polos se sitúan las clases con capacidades intermedias para el ejercicio de poder: bien por poseer capitales por encima de la media, bien por tener una composición favorable a los capitales económicos. En el primer caso, la clase dominante-dominada se compone especialmente por hombres sin relación con la institución matrimonial (cohabitando o solteros), jóvenes (menores de 30 años), y por mujeres solteras y menores de 40 años, que desarrollan actividades de trabajo terciarizadas o relacionadas con el conocimiento, con un esquema político de izquierda, votantes de EUPV, BNV u otros (Verdes, especialmente), con una identidad territorial supraestatal y un modelo de Estado más descentralizado que el existente, a lo que añaden una identidad preferentemente valenciana, usos lingüísticos bilingües y poca religiosidad o ninguna." "En el segundo caso, la clase dominada-dominante se compone de hombres viudos, mayores de 60 años y mujeres casadas o viudas (con relación matrimonial mantenida hasta el final) mayores de 50 años, que desarrollan actividades de trabajo relacionadas con el sector industrial y agrícola, o no son activos por estar ya jubilados o por dedicarse a las labores del hogar, votantes del PSOE, con una identidad territorial estatal o subestatal y un modelo de estado regional o unitario, a lo que añaden una identidad dual estricta, usos lingüísticos valencianos y adhesión a la religión. De este repaso, parece deducirse que nos encontramos ante dos grupos bien dispares: unos, los dominantes-dominados, con posiciones favorables al cambio, y otros, los dominados-dominantes, con posiciones más próximas a la tradición." (Castelló, 2002a: 365-366 pu).

ccc "We start from the hypothesis that young people's transitions to adulthood are undergoing a process of destandardisation, while institutions and politics addressing such transitions continue to assume a linear life-course model in which social integration is equivalent to labour market integration... Youth is now

not only conceived as a phase in the life course, but also a life condition that is marked by unpredictability, vulnerability and reversibility... if we talk about youth, we must talk about very different situations and conditions. This talk must not only account for gender, class, ethnic groups or –in the European perspective– national contexts. It must also account for the fragmentation and individualisation of youth in terms of the weakening of collective patterns of socialisation and increasing self-responsibility, which does not mean less social inequality (Beck, 1992)... non-linear paths through life...; it is possible simultaneously to be a student, have family responsibilities, have a job, be seeking a job and be living with one's parents, and young people now move increasingly often between these different roles" (EC, 2001:9)..." (Du Bois-Reymond, 2003: 19-20).

ccclvii "Les adolescents sont placés, pendant un temps relativement long, à l'âge où ils auraient été au travail, dans ces positions quasi extérieures à l'univers social qui définissent la condition d'adolescent... cette sorte d'existence séparée qui met hors jeu socialement... Depuis quelques années [jusqu'à 1978], presque tous les jeunes ont eu accès à une forme plus ou moins accomplie et surtout plus ou moins longue de cette expérience... décisive parce qu'elle suffit à provoquer une rupture plus ou moins profonde avec le "cela-va-de-soi". (Bourdieu, 1993: 145-146).

ccclviii "Comment parler, même par manière de simplification, de "condition étudiante" pour désigner un milieu où l'aide de la famille fait vivre 14% des étudiants fils de ruraux, d'ouvriers, d'employés et de cadres subalternes et plus de 57% des fils de cadres supérieurs et professions libérales, tandis que 36% des premiers sont contraints à un travail en dehors de leurs études et seulement 11% des seconds ?" (Bourdieu et Passeron, 1966: 24) = "¿Cómo hablar, siquiera a modo de simplificación, de "condición estudiantil" para designar un medio donde la ayuda familiar tiene un alcance tan diverso? La ayuda económica de la familia alcanza a 14% de estudiantes hijos de agricultores, obreros, empleados y mandos subalternos, y a más de 57% de los hijos de altos directivos y miembros de profesiones liberales; mientras que el 36% de los primeros se ven obligados a simultanear el trabajo con el estudio, solamente 11% de los últimos se encuentran en las mismas condiciones. (Bourdieu y Passeron, 1973: 37).

ccclix "Ahora bien, al estar sometidos a una misma ordenación universitaria, ...las colas de los comedores universitarios, ...iguales formalidades administrativas... sufrir los rigores de los mismos programas y las manías de los mismos profesores... ¿es todo eso suficiente para definir, siquiera negativamente o con alguna aproximación, un grupo integrado y una condición profesional?" (Bourdieu y Passeron, 73: 57).

ccclx "La sociología de un grupo cuyos miembros no tienen en común más que su actividad estrictamente universitaria y miles de diferencias que provienen de su origen social y que repercuten en la propia actividad escolar, no puede ser sino un caso particular... de la sociología de las desigualdades sociales ante la Escuela y ante la cultura que transmite" (Bourdieu y Passeron, 73: 64).

ccclxi "las clases alta y medias, el imperativo de la reproducción de su posición social, que pasaría por la acumulación de capital escolar en la mayoría de los casos, debilitaría ese presunto sentimiento de deber hacia la familia de la que se es dependiente, por lo que serían más proclives a asumir de un modo más individualista la identidad juvenil, con la inestabilidad ... y suspensión de los planes de futuro que en gran parte la conforman" (Langa, 2003: 91).

ccclxii "it would seem that a "multilingual European" has the following characteristics: Young; Well-educated; With a multilingual background in terms of being born in another EU country or having parents from other EU countries than the country of residence; In a managerial position or a student, positions that presumably require the use of foreign languages; Motivated to learn" (European Commission, 2006: 10).

ccclxiii "a systematic relationship between educational attainment and self-perceived foreign language skills can be observed from the data available. Adults aged 25 to 64 years old with tertiary education perceive themselves as having comparatively high skill levels in foreign languages in every country" (Mejer et al. 2010: 7).

ccclxiv "el primero de ellos corresponde a la última parte de lo que hemos denominado "sociedad agraria tradicional" y comprende toda la parte anterior [desde 1940] a 1956. El segundo va de esta última fecha a la mitad de los años setenta, y abarca todo el período de industrialización y desarrollo económico español. Por último, el tercer período comprende ... a partir de la crisis económica, social y política que se generó durante los años setenta" [hasta 1991] (Echeverría, 1999: 743). "En el tercer período los recursos predominantes son los científico-técnicos... el problema principal en este tercer período está siendo la activación de los recursos que se poseen (sobre todo, la de los científico-técnicos)" (Echeverría, 1999: 751).

ccclxv "Tiene un gran peso a nivel nacional e incluso europeo. El sector supone a nivel provincial el 10% del total de su economía. En Castellón se produjeron en el año 2007 (datos de ASCER y Cámara de Comercio de Castellón) cerca de 580 millones de m2 de azulejo en todas sus posibilidades, que equivalen a un nivel de ventas de 3.937 millones de euros. Estas cifras suponen el 94,5% del total de la industria cerámica nacional y el 35% de la Unión Europea. Del total de ventas, alrededor del 44% se realizan en territorio nacional, mientras que el 56% se exportan. En toda la provincia hay un total de 148 empresas del sector, destacando: Castellón y Villarreal con 11 cada una, Onda con 35 y Alcora con 46. Estas empresas generan un total de 25.000 empleos directos aproximadamente". (Ayuntamiento, 2009: 22).

ccclxvi "el hecho de que un 52 % presenten dos o más versiones de su website resulta revelador tanto de la tradicional vocación exportadora de las firmas de esta comunidad autónoma española, como de la dilatada experiencia en ofrecer sus servicios a clientes extranjeros" (Monsoriu, 1999).

CUADRO 2
CLASIFICACIÓN DE LOS SECTORES ECONÓMICOS SEGÚN LA CUALIFICACIÓN DE SUS OCUPADOS

| ELEVADA CUALIFICACIÓN TÉCNICA | ELEVADA CUALIFICACIÓN GENERAL | ESCALA CUALIFICACIÓN GENERAL | CUALIFICACIÓN MUY BAJA |
|--|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Energía y agua - Maquinaria, equipo mecánico, eléctrico y electrónico - Automóviles, accesorios y material de transporte - Transporte y comunicaciones - Servicios a las empresas, alquileres y reparaciones | <ul style="list-style-type: none"> - Productos químicos - Intermediarios comerciales, bancos y entidades aseguradoras - Otros servicios | <ul style="list-style-type: none"> - Industria textil, cuero y calzado - Construcción - Comercio al detalle | <ul style="list-style-type: none"> - Agricultura, ganadería y pesca - Extracción y transformación de minerales no energéticos - Productos cerámicos - Otras industrias manufactureras |

ccclxvii

ccclxviii "una vez descontada la agricultura, la tasa de asalarización se resiste a crecer por encima del 84%, lo que deja un margen relativamente importante para la existencia de pequeños negocios, al tiempo que contradice la frecuente suposición de que el pequeño negocio carece de futuro arrollado por la gran empresa

capitalista" (González, 2008: 124). "Los autónomos no agrarios... su comportamiento es relativamente independiente del ciclo económico, lo que contradice la idea de que el autoempleo es una estrategia defensiva en coyunturas de desempleo masivo y parece remitir, más bien, a las estrategias de externalización de costes salariales por parte de las empresas" (González, 2008: 102).

cccclxix "de cada 100 personas que trabajan en el País Valenciano, 81 lo hacen según el modelo de compra-venta de su fuerza de trabajo, aquel que considera el trabajo como una mercancía" (Castelló, 2002a: 215pu), encara que hi ha una "aparente dependencia de la tasa de asalarización del ciclo económico. En efecto, en la crisis que se inicia en nuestro país en 1993 y se prolonga hasta el 96, la tasa de asalarización descendió 2,5 puntos, recuperándose a partir de este momento. A lo largo de la década, sin embargo, la tasa de asalarización crece en 5 puntos, desde el 88,7% de media en 1992-95 hasta el 93,5% en el 99" (Aparici et al, 2004: 203).

cccclxx "las vías o trayectorias de inserción desde que un joven se incorpora al mercado laboral por primera vez hasta que consolida razonablemente su rol laboral son prolongadas, diversas y complejas. De hecho, aún tomando en consideración un período retrospectivo de cinco años, no hemos encontrado muchos casos en los que pudiéramos señalar que esa consolidación laboral se ha producido... hemos detectado que, para este grupo de edad [16-30 anys], el nivel educativo alcanzado por los jóvenes no incrementa las probabilidades de encontrar empleo. Este resultado cuestionaría la interpretación de la teoría del capital humano en este aspecto, aunque ello no significa que la formación alcanzada no tenga valor. De hecho, al analizar los salarios que reciben los jóvenes que trabajan o han trabajado, se observa claramente la rentabilidad de la educación y también la de la experiencia laboral." (García Montalvo i Peiró, 1999: 221).

cccclxxi "que el autoempleo sólo se utiliza como vía de inserción laboral por una exigua minoría de jóvenes. El supuesto implícito ampliamente generalizado entre los jóvenes ante la inserción laboral les lleva a preguntarse ¿quién me dará empleo?, sin plantearse la alternativa de cómo crear su propio empleo". (García Montalvo i Peiró, 1999: 221).

cccclxxii "Transición en edad tardía y desarrollo progresivo. Agrupa a 33 jóvenes (4,1%), todos ellos mayores de 25 años en el momento de la entrevista y en su mayoría mujeres que se han incorporado al trabajo a partir de los 23 años. Solo un tercio posee domicilio propio y su nivel de formación más frecuente es el de titulado universitario. La gran mayoría está trabajando en el momento de la entrevista y sus relaciones contractuales más frecuentes son el contrato temporal o el indefinido." (García Montalvo y Peiró, 1999: 216).

cccclxxiii "Está integrado por 26 jóvenes (3,2%). Todos ellos se han incorporado al trabajo a partir de los 23 años, en su gran mayoría con título universitario. Se trata de jóvenes que, o bien no han conseguido su primera ocupación o sólo han accedido a ocupaciones con contratos a tiempo parcial. Durante la semana anterior a la entrevista estaban desempleados" (García Montalvo y Peiró, 1999: 216).

cccclxxiv "El grupo C recoge los casos de titulaciones [en que] resulta poco frecuente no haber conseguido un primer empleo después de la carrera. Además, es mucho más habitual en el promedio que quienes han cursado estos estudios alcancen un primer trabajo remunerado relacionado con la titulación y adecuado al nivel de estudios del trabajador. Y lo anterior se acompaña de unas relativamente elevadas tasas de re canalización, de aquellos titulados cuyo primer empleo no guarda ninguna relación con los estudios cursados, hacia el campo profesional que les es propio. Por otra parte, la situación laboral más frecuente una vez alcanzado el primer empleo es mantenerse como empleado sin incurrir en períodos significativos de desempleo." (Aparici et al., 2004: 156).

cccclxxv "no necesariamente dicha posición intermedia se alcanza en todos y cada uno de los indicadores a los que hemos apelado para reagrupar las titulaciones" (Aparici et al, 2004: 157).

cccclxxvi "El conocimiento de idiomas constituye uno de los principales criterios de selección de candidatos de las empresas, según un estudio efectuado por la Fundación Universidad-Empresa Adeit a 515 empresas valencianas" (El País, Brox, 2002).

cccclxxvii "Otras áreas que ocupan las primeras posiciones son dirección general (50,37%), marketing (47,17%), administración y finanzas (45,39%) y asesoría jurídica (38,07%). Aunque en todas las áreas destaca la importancia que se le da al idioma inglés, adquiere especial relevancia en las de marketing, informática, dirección general, asesoría jurídica y administración y finanzas". Entre 2009 i 2010 "la valoración de los idiomas se ha incrementado de forma general en les àrees relacionadas con la dirección de la empresa, mientras que las técnicas y la categoría de empleados han visto reducirse el número de ofertas que requiere el conocimiento de otras lenguas. En la de dirección es donde se ha producido un aumento más significativo (más de tres puntos porcentuales) hasta alcanzar el 52,31%, mientras que en mandos, el incremento apenas se ha dejado notar (0,22 puntos porcentuales), alcanzando el 38,19% (Perdiguero y Herencias, 2011: 4).

cccclxxviii "la media de ofertas realizadas a personas con titulaciones universitarias relacionadas con el mundo económico y empresarial en las que se incluyen conocimientos de inglés es más de un tercio (34,72%) en el 2001, siendo superior a la de 1999" (Ruiz Garrido, 2003: 63)

cccclxxix "un 56,66% de las ofertas que hemos estudiado se premia el conocimiento del inglés como lengua necesaria para desempeñar estos empleos" (Lunardi et al., 2001: 2)

cccclxxx "El grado de flexibilidad geográfica que tienen estos jóvenes para aceptar un trabajo. Ante la pregunta que pedía la preferencia de un trabajo en su misma localidad o uno igual pero en otra localidad que les obligara a cambiar de residencia, un 73,7% prefiere un trabajo en la misma localidad [sic]. De todos ellos, casi la mitad estarían dispuestos a renunciar al 1%% de su salario a cambio de conseguir un trabajo en su localidad" (García Montalvo y Peiró, 1999: 218).

cccclxxxi "La cultura clásica pasa a formar parte fundamental del currículum y se considera obligatorio el estudio de lenguas de países con trayectoria afín: alemán y italiano" ((Roig López en Garrido, 2004: 111).

cccclxxxii "Influencia del factor geográfico que condiciona, en primer término, notables desigualdades en las probabilidades de acceso a la enseñanza secundaria superior" (Bourdieu y Passeron, 1973: 51).

cccclxxxiii "la cercanía de la Universidad entre ellos, pues casi todos viven en Jaén capital con sus padres... Tenemos, pues, posiciones sociales medias-bajas, pero cuya estructura de oportunidades ha cambiado con la aparición de la Universidad de Jaén (Son estudiantes que en sus elecciones han adecuado sus preferencias a la oferta local. De todas formas, no queremos concluir... en que al final todo se reduce a un balance en el que se tienen en cuenta tan sólo los recursos económicos disponibles, sino que apreciamos que los capitales culturales... y los sociales han también de ser tenidos en cuenta para valorar en cada caso el peso que hayan podido ejercer en las decisiones)... seguimos contando con obreros, y con clases medias bajas, pero en todos los casos de carácter urbano, lo que sin duda confiere una distinta configuración del sentimiento de deuda [hacia los padres], entre otras cosas, porque los gastos que supone la opción de estudiar en la universidad local son menos severos que para aquellas familias en que la estrategia de continuar con los estudios siendo joven no constituye una posibilidad indiscutida y en las que, además, dicha estrategia implica un desplazamiento geográfico o residencial" (Langa, 2003: 142).

ANNEX 4. CITES ORIGINALS

cccxxxiv "En principio, esta área se consideraba obligatoria a partir del 6º curso (11 años), aunque se dejaba abierta la posibilidad de inicio a partir de 5º (10 años) o 3º (8 años)" (Morales et al., 2000:30).

cccxxxv "Por primera vez, la normativa legal contempló la posibilidad de comenzar la enseñanza de lenguas extranjeras a la edad de 8 años. Sin embargo... esta opción no se generalizó, siendo lo más habitual que la enseñanza de la lengua extranjera empezase, con carácter obligatorio, en 6º curso. También resulta innovador el hecho de que los centros pudiesen elegir qué lengua extranjera impartir, habitualmente inglés o francés" (Morales et al., 2000:31).

cccxxxvi "Que debía tenderse al desarrollo de las enseñanzas relativas al inglés, con carácter general, salvo en aquellos casos en que estuviese especialmente justificado el estudio del francés" (Morales et al., 2000: 36).

cccxxxvii "A partir de 1989 se abrió la posibilidad de que para el área de Lengua Extranjera en todos los niveles educativos (aunque fundamentalmente se llevó a la práctica en BUP) se desdoblaran los grupos y se pudiera dedicar una hora semanal a la práctica de la conversación." (Morales et al., 2000: 34)

cccxxxviii "conviene llamar la atención sobre el hecho de que las horas de enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema de enseñanza pública en Cataluña en el período del estudio son muy pocas, alrededor de 800, lo cual debe tenerse en cuenta a la hora de interpretar los resultados obtenidos" (Muñoz, 2002: 3).

cccxxxix "de cierta estabilidad política, bajo la monarquía parlamentaria diseñada por Cánovas del Castillo... se considera necesario proporcionar a la juventud instrumentos de trabajo adecuados para practicar actividades de índole mercantil e industrial, cuyo ejercicio hacía indispensable el conocimiento de lenguas modernas" (Morales et al., 2000: 40).

cccxc "con carácter especialísimo, fuera de los moldes en que se vaciaron otros institutos docentes del Estado, y con desenvolvimiento autonómico que le permitiese su vida orgánica, libertad de movimientos, así para orientar e intensificar sus disciplinas, como para determinar y desarrollar cuanto fuese eficacia, garantía y auge de sus enseñanzas" (Asín Palacios, 1927, en Morales et al., 2000: 41).

cccxi la "enseñanza de lenguas modernas no ha sido instituida con carácter puramente académico: tiene un fin práctico de carácter social, en relación directa y cada día más necesaria con las múltiples manifestaciones del trabajo, del comercio y de la industria".

cccxcii "el establecimiento de enseñanzas de idiomas extranjeros en las Universidades del Reino no incluidas en los planes oficiales de estudio... Esto trajo como consecuencia la creación de los Institutos de Idiomas, sostenidos con cargo a los fondos de los Patronatos Universitarios y dotados de la facultad de colacionar, sin carácter oficial, grados de Bachiller universitario en Lenguas Clásicas o en Idiomas Modernos" (Morales et al. 2000: 45).

cccxciii "la place que le système d'enseignement accorde aux différents langues (ou aux différents contenus culturels) n'est un enjeu si important que parce que cette institution a le monopole de la production massive des producteurs-consommateurs, donc de la reproduction du marché dont dépend la valeur sociale de la compétence linguistique, sa capacité de fonctionner comme capital linguistique" (Bourdieu, 1982: 46).

cccxciv "De forma simultánea a la promulgación de los programas de inglés de la LGE y a los materiales didácticos empleados (repletos de inequívocos símbolos de carácter anglocéntrico), el ámbito internacional nos ofrece ejemplos tan llamativos como la irrupción del ESP en el escenario educativo, en clara consonancia con lo que Thomas Popkewitz denomina "la racionalización instrumental de la enseñanza", de la que participa la ley española... La década de los ochenta, por su parte, certifica el triunfo de la extensión del inglés como lengua internacional (*lingua franca* antes incluso que *lingua cultura*) que, al mismo tiempo, sirve en la enseñanza de soporte para la demostración y aplicación de enfoques metodológicos innovadores (de los que la legislación española no se hará eco de manera inmediata). Tanto los programas curriculares de inglés de los años ochenta, como los materiales didácticos que se emplean entonces dejan entrever la incipiente creación de una "conciencia global", en primera instancia y, consecuentemente, de una "conciencia europea" en la sociedad española... Paralelamente, el idioma inglés no sólo se asocia definitivamente al registro específico del consumo a través de la denominación de los productos sino que él mismo se adopta, en una inusitada simbiosis, como estrategia de mercadotecnia y, consecuentemente, favorece como destinatarios a las capas más jóvenes de la sociedad, que constituyen un sector social de extraordinario potencial clientelar... Finalmente, la década de los noventa asiste a un vuelco definitivo de la concepción curricular, metodológica y didáctica de la lengua inglesa en el sistema educativo español. Las nuevas teorías comunicativas dotan a las lenguas extranjeras, entre las cuales se advierte la práctica hegemonía del inglés, de nuevas dimensiones educativas, lingüísticas y, por supuesto, sociales (Barbero, 2004: 566-568).

cccxcv "las academias de idiomas son totalmente privadas y no requieren, para su funcionamiento, autorización administrativa del Ministerio de Educación y Cultura, ya que las enseñanzas que imparten no están reconocidas y por tanto carecen de titulación oficial. La Disposición Adicional Sexta de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo establece que: «Los centros privados que impartan enseñanzas que no conduzcan a la obtención de un título con validez académica quedarán sometidos a las normas de derecho común. Estos centros no podrán utilizar ninguna de las denominaciones establecidas para los centros docentes, ni cualesquiera otras que pudieran inducir a error o confusión con aquéllas». La función inspectora, para garantizar el cumplimiento de las leyes y la mejora de la calidad del sistema educativo, se ejerce en los centros docentes públicos y privados, así como en los servicios e instalaciones en los que se desarrollan actividades promovidas o autorizadas por las Administraciones educativas; autorización a la que no están sometidas, como se ha indicado, las academias de idiomas" (Cortes Generales. Senado, 1998)

cccxcvi "Porque la inversión, sobre todo privada, de las familias, en este idioma, mueve millones. El pasado año [2007] 105.000 españoles viajaron al exterior para seguir algún curso de idiomas. El 94% estudió inglés y el 65% de ellos era menor de edad. Otros 45.000 se marcharon con una beca del Ministerio de Educación y Ciencia. La mayoría se trasladó a Gran Bretaña e Irlanda, según la Asociación Española de Promotores de Cursos en el Extranjero (ASEPROCE), cuyo volumen de negocio asciende a los 300 millones de euros. Un paquete de cuatro semanas en el extranjero cuesta entre 2.500 y 3.000 euros." (Pantaleoni, 2008).

cccxcvii "Using interactive CD-ROMs, DVDs or going on the Internet" (European Commission, 2006: 21).

cccxcviii "L'entretien, comme technique d'enquête, est né de la nécessité d'établir un rapport suffisamment égalitaire entre l'enquêteur et l'enquêté pour que l'enquêté ne se sente pas, comme dans un interrogatoire, contraint de donner des informations. L'entretien qui modifie les rapports entre interviewer et interviewés modifie aussi la nature de l'information produite. D'une information qui constituait une réponse ponctuelle à une question directe de l'enquêteur, on est passé à une réponse-discourse obtenue par des interventions directes de l'enquêteur." (Blanchet et Gottman, 1992: 9).

cccxcix "Le questionnaire provoque une réponse, l'entretien fait construire un discours. L'opinion (ou l'attitude) produite par questionnaire implique une réaction des individus "à un objet qui est donné du dehors, achevé" (la question). Par ailleurs, lorsque le sujet répond à un sondage, rien n'est dit du contexte dans lequel les réponses sont formulées, ni des critères de jugement qui les sous-tendent. D'où la faible stabilité des opinions recueillies." (Blanchet et Gottman, 1992: 40).

cd "The topic of the qualitative research interview is the lived world of the subjects and their relation to it" (Kvale, 1996:29).

cdi "The qualitative research interview is theme oriented. Two persons talk together about a theme that is of interest to both. The resulting interview can then be analyzed primarily with respect to the life world that is described by the person, or the subject describing his or her life" (Kvale, 1996: 29-30).

cdii "instaurer une relation d'écoute active et méthodique, aussi éloignée du pur laisser-faire de l'entretien non directif que du dirigisme du questionnaire" (Bourdieu, 1993: 906).

cdiii "On ne peut espérer obtenir des propos aussi peu marqués que possible par les effets de la situation d'enquête qu'au prix d'un travail incessant de construction. Paradoxalement, ce travail est destiné à rester d'autant plus invisible qu'il sera plus réussi et qu'il conduira à un échange doté de toutes les apparences du "naturel" (entendu comme ce qui advient d'ordinaire dans les échanges ordinaires de l'existence quotidienne)" (Bourdieu, 1993: 910).

cdiv "L'essentiel des "conditions de félicité" de l'entretien reste sans doute inaperçu. En lui offrant une situation de communication tout à fait exceptionnelle... l'enquêteur contribue à créer les conditions de l'apparition d'un discours extra-ordinaire, qui aurait pu ne jamais être tenu, et qui, pourtant, était déjà là, attendant ses conditions d'actualisation... certains enquêtés... semblent saisir cette situation comme une occasion exceptionnelle qui leur est offerte de témoigner... une occasion aussi de s'expliquer, au sens le plus complet du terme, c'est à dire de construire leur propre point de vue sur eux-mêmes" (Bourdieu, 1993: 914-915).

cdv "Lire, dans leurs paroles, la structure des relations objectives, présentes et passées, entre leur trajectoire et la structure des établissements scolaires qu'elles ont fréquentés et, par là, toute la structure et l'histoire du système d'enseignement qui s'y exprime" (Bourdieu, 1993: 915-916).

cdvi "Mesurer l'ampleur et la nature du décalage entre l'objet de l'enquête tel qu'il est perçu et interprété par l'enquêté, et l'objet que l'enquêteur lui assigne" (Bourdieu, 1993: 905).

cdvii "contrastar empíricamente unas relaciones de carácter teórico entre conceptos como forma de aproximación teórica a un determinado fenómeno y no como "muestra" de una población a la que se pretenden extrapolar las conclusiones" (Verd, 2001: 36).

cdviii "ajuste continuo de expectativas, demoras y gradualidad en la asunción de logros (parciales) en la carrera profesional y la emancipación familiar" (Casal, 1999 en Aparici et al, 2004: 24).

cdix "Les fameuses "catégories socio-professionnelles" de l'Insee, qui conditionneront la manière de se représenter le monde social puisque c'est sur elles que seront fondées les statistiques" (Chevassus-au-Louis, 2012).

cdx "el análisis de los discursos en sus usos sociológicos no es un análisis interno de textos, ni lingüístico, ni psicoanalítico, ni semiológico; no se busca en él encontrar cualquier tipo de estructura subyacente de la enunciación, ni una sintaxis combinatoria que organice unidades significantes elementales, sea en la expresión simbólica o en la clave de interpretación que sea. Más bien lo que se trata de realizar es la *reconstrucción* del sentido de los discursos en su situación – micro y macrosocial- de enunciación." (Alonso, 1998: 188). S'intenta aplicar "un modelo de representación y de comprensión del texto concreto en su contexto social y en la historicidad de sus planteamientos, desde la reconstrucción de los intereses de los actores que están implicados en el discurso" (Alonso, 1998: 188).

cdxi "la cooperación, la comunicación y la integración entre los jóvenes de Europa" (AEGEE 2012).

cdxii "elle-même, le "sujet" des stratégies de reproduction" (Bourdieu, 1994a: 6)

cdxiii Ireland experienced a [boom](http://en.wikipedia.org/wiki/Celtic_Tiger) in which it was transformed from one of Europe's poorer countries into one of its wealthiest. The causes of Ireland's growth are the subject of some debate, but credit has been primarily given to state-driven economic development: social partnership between employers, government and unions, increased participation in the labour force of women, decades of investment in domestic higher education; targeting of foreign direct investment; a low corporation tax rate; an English-speaking workforce, and crucial EU membership – which provided transfer payments and export access to the Single Market. (http://en.wikipedia.org/wiki/Celtic_Tiger, "Celtic Tiger", 2012).

cdxiv "Irish workers can communicate effectively with Americans — especially compared to other low-wage EU nations such as [Portugal](http://en.wikipedia.org/wiki/Portugal) and [Spain](http://en.wikipedia.org/wiki/Spain). This factor was vital to U.S. companies choosing Ireland for their European headquarters" (http://en.wikipedia.org/wiki/Celtic_Tiger#Geography_and_Demographics, 2012).

cdxv

ÈPILEG

"Les ciències socials no són tan sols una forma de coneixement, ans també... una forma de consciència, que es desenvolupa en aquells contextos històrics en què les estructures de plausibilitat d'una societat trontollen, esdevenen problemàtiques. Una forma de consciència crítica, característica de les societats en crisi" (Estruch i Cardús, 2001: 24)

"... recuperare il senso positivo e progressivo dello studio, non inteso come raccolta di nozioni ma come elaborazione critica di una esperienza, come acquisizione di una capacità... a individuare i problemi, ad affrontarli con metodo, ad esporli secondo certe tecniche di comunicazione" (Eco, 1980: 9)

"Le langage exprime plus facilement les choses que les rapports, les états que les processus" (Bourdieu, 1982b: 34)

"On n'entre pas en sociologie sans déchirer les adhérences et les adhesions par lesquelles on tient à des groupes, sans abjurer les croyances qui sont constitutives de l'appartenance et renier tout lien d'affiliation ou de filiation" (Bourdieu, 1982b: 9). "No se mete uno a sociólogo sin romper las adherencias y las adhesiones mediante las cuales suele sentirse apegado a grupos, sin abjurar de las creencias que son constitutivas de la pertenencia y sin rechazar cualquier vínculo de afiliación o de filiación" (Bourdieu, 2002b).

"Voué à la mort, cette fin qui ne peut pas être prise comme fin, l'homme est un être sans raison d'être. C'est la société, et elle seule, qui dispense à des degrés différents, les justifications et les raisons d'exister ; c'est elle qui, en produisant les affaires ou les positions que l'on dit « importantes », produit les actes et les agents que l'on juge importants pour eux-mêmes et pour les autres, personnages objectivement et subjectivement assurés de leur valeur et ainsi arrachés à l'indifférence et à l'insignifiance". (Bourdieu, 1982b: 51-52; Bourdieu, 2002b: 55).