

Identidades de clase y género en los proyectos lingüísticos nacionales: Alguna evidencia desde Cataluña

KATHRYN A. WOOLARD
Universidad de California

RESUMEN

Las políticas lingüísticas nacionales, elaboradas en términos de fines nacionalistas, son reconstruidas en el uso hablado. A medida que el catalán se convierte en una lengua pública y cívica y su valor como marcador étnico disminuye, la clase social y el género están ocupando el sobrante de significado. En este artículo aprovecho un estudio de etnografía de aula realizado en 1987 en el área de Barcelona para examinar las implicaciones que tiene una forma de identidad para la otra en las respuestas populares a la política lingüística catalana. La utilización del catalán como segunda lengua entre los adolescentes de este estudio estaba condicionada por la clase social: los castellanoparlantes de clase media usaban el catalán, los estudiantes de clase trabajadora no. Además, los chicos y las chicas diferían en la forma en que utilizaban la lengua en las relaciones entre pares. Las diferencias en la estructura de los grupos de pares de chicos y de chicas estaban asociadas con diferencias en las elecciones lingüísticas y en el significado social de tales elecciones. Los intereses nacionalistas y el programa para el cambio lingüístico son reformulados por los constreñimientos de clase social y género que estos jóvenes experimentan como algo personal e inmediato.

El trabajo realizado recientemente en el campo de la antropología y de los estudios culturales intenta comprender la manera en que bases categóricas de la identidad tales como la raza, la etnicidad, la clase y el género interactúan en la comprensión que tiene la gente de sí misma y de los demás. Por una parte, los debates en los estudios femenistas muestran que las categorías sociales inter-

seccionan y fragmentan cualquier identidad hipotéticamente homogénea. Por otra parte, los discursos sobre identidades diferentes también pueden constituir o codificar indirectamente los unos a los otros. Por ejemplo, la «blanquitud» en los Estados Unidos es construida sobre normas de género (Frankenberg, 1993). El discurso colombiano sobre la clase social realmente codifica conceptos raciales, y a su vez, los conceptos raciales proporcionan un lenguaje para hablar sobre el género (Streicker, 1995). Las ideologías nacionalistas parecen suprimir a menudo estas complejas conexiones entre identidades sociales, llamando la atención abiertamente sólo sobre la forma politizada que es la identidad nacional. Al mismo tiempo, sin embargo, las ideologías nacionalistas pueden depender de e incluso abiertamente admitir ideologías de género y de clase social para su proyecto de construcción de identidad.

Esta imbricación de las ideologías de género y clase con el nacionalismo puede tener a veces consecuencias inesperadas e indirectas para los programas nacionalistas, y ésto es en especial cierto para los proyectos lingüísticos nacionalistas. La etnicidad, la clase social, y el género son todo formas de identidad bien conocidas por los sociolingüistas por ser normalmente indexadas a través de los distintos usos del lenguaje. Ésto significa que si el significado de la elección lingüística cambia en una dimensión en respuesta a decisiones políticas, otras dimensiones de la identidad social pueden aparecer en primer plano. Se pueden llegar a consolidar significados sociolingüísticos nuevos y no pretendidos.

Las políticas lingüísticas de las élites, formuladas en términos de fines nacionalistas, son inevitablemente reconstruidas por los hablantes, y pueden ser reconstruidas al menos parcialmente en términos de clase y de género. Tales implicaciones de una forma de identidad por otra pasan a formar parte de las respuestas de la gente a la política lingüística, tanto en Cataluña como en otras partes. La materia de este artículo es la dinámica relación de la clase y el género con la política lingüística nacionalista de Cataluña.

Para ser una lengua minorizada, el catalán tiene una impresionante historia de supervivencia. Ésto es debido en parte a que hablar catalán en la tradición reciente definía una prestigiosa identidad étnica de alto nivel socioeconómico¹. Este valor como marcador étnico contribuyó a la supervivencia lingüística bajo condiciones de subordinación política, pero ya he advertido que podría ser un

¹ El término «grupo étnico» es por sí mismo ofensivo para algunos residentes de Cataluña, que piensan que ello biologiza o tribaliza su universo social. Sin embargo, la distinción social en Cataluña se adecúa al entendimiento científico social contemporáneo de la etnicidad como un constructo social basado en material cultural más que en un hecho biológico. Por tanto, uso aquí el término para indicar un marco sociológico apropiado. A lo largo de este artículo, uso el término «grupo etnolingüístico» tanto como es posible en un intento de minimizar cualquier tipo de connotaciones inadecuadas.

factor limitador para un programa catalanista expansivo de una Cataluña resurgente y autónoma (Woolard, 1989).

La política lingüística catalana en años recientes podría ser vista como un intento de *etnificar el cuerpo político*, en palabras de R. D. Grillo (1980), «catalanizar» a todos los ciudadanos. Pero podría describirse también como un intento de reducir el valor como demarcador étnico del catalán, para convertirlo en una lengua cívica más que étnica, públicamente disponible y aprovechada por personas con diferentes grados de identificación con el nacionalismo catalán. Finalmente, se podría ver como un esfuerzo de transformar la identidad catalana en una identidad nacional (más que local, étnica) superordinada, compatible con identidades étnicas subordinadas, del «catalán catalán», como mis informantes solían decir, a la identidad «castellana» o a veces «andaluza» sostenida por algunos hijos de inmigrantes nacidos en Barcelona.

Las políticas lingüísticas han ido de algún modo reduciendo el cierre étnico del catalán, y ahora es en verdad más una lengua pública. (Los debates acerca de cuánto tiene de pública y si es eso suficiente son bien conocidos y no serán repetidos aquí). Pero el potencial de la lengua para la diferenciación social no ha sido neutralizado tanto como reorganizado. El argumento que me gustaría sugerir aquí es que a medida que el valor étnico de la lengua se reduce, y el catalán se convierte en una lengua pública, una lengua cívica, la clase social y el género toman el excedente de significado.

Hay mucha autoconciencia en Cataluña sobre la notable correspondencia de las fronteras etnolingüísticas y las de clase social. No es sorprendente, entonces, que postule aquí que los significados de clase entren a formar parte del desarrollo de respuestas a la política lingüística catalana. Puede parecer, sin embargo, contrario a la intuición que los significados de clase deberían llegar a ser más fuertes en vez de más débiles cuando el catalán se convierte en una lengua más pública y disponible. Además, también sostengo aquí que hay signos de una incipiente diferenciación de género en la gestión del repertorio bilingüe. Aunque el género no afecta todavía la adquisición o el uso del catalán en el modo en que se muestra en censos y encuestas, puede llegar a hacerlo si las pautas que percibí en un estudio etnográfico prueban ser tendencias.

Específicamente, en este artículo recorro a una etnografía de aula para examinar las prácticas lingüísticas de un grupo de adolescentes en el contexto de las políticas lingüísticas y educativas catalanas en 1987. Con una década de antigüedad, los datos son obviamente obsoletos desde la perspectiva de ese tipo de políticas. Ninguno de los estudiantes con los que trabajé había experimentado una inmersión educativa, aunque ésto se ha convertido en algo crecientemente común, siendo ahora el centro de la mayoría de los debates políticos. No obstante, las experiencias de estos jóve-

nes siguen siendo relevantes. Los efectos de la clase social y los sutiles efectos del género que este estudio sugiere señalan el complejo de los procesos sociales que están siempre funcionando dentro de programas para el cambio sociolingüístico.

TRASFONDO: CATALUÑA, LA ESCUELA, EL ESTUDIO

Reclutar ciudadanos de habla materna castellana, la mayoría de ellos ahora nativos de Cataluña, como hablantes de catalán como segunda lengua ha sido un serio desafío para los educadores y planificadores lingüísticos en la Cataluña autonómica. Institucionalmente, los planificadores han dependido fuertemente del sistema educativo para transformar el repertorio lingüístico y la situación social del catalán. La catalanización de las escuelas empezó en serio en el año 1983. Para el año escolar 1986-87, alrededor del 62% de las escuelas primarias tenían programas de instrucción que la Consejería de Educación calificó como de línea catalana, ya sea exclusivamente en catalán, de inmersión progresiva, o líneas paralelas de castellano-catalán (Generalitat de Catalunya 1988:10). Para 1989-90, el 90% de los estudiantes de primaria estaban estudiando total o parcialmente en catalán (Sabaté, 1993).

Los observadores están de acuerdo generalmente en que la política educativa ha sido bastante exitosa haciendo aumentar el conocimiento del catalán entre las generaciones más jóvenes, pero señalan que el uso del catalán por hablantes no-nativos fuera del aula, incluso dentro del dominio de la escuela, ha permanecido durante mucho tiempo muy bajo, deprimentemente bajo a los ojos de muchos profesores catalanes (Erill, Farràs y Marcos, 1992, *Crònica d'Ensenyament* 1991: 31). En tal situación, los procesos sociales que afectan la elección de lengua en grupos de pares toman un gran interés, y estos procesos son mi centro de atención.

En el invierno y la primavera de 1987, observé un grupo de 36 estudiantes de primer año en un instituto de bachillerato en una ciudad satélite en el área metropolitana de Barcelona. El grupo tomaba junto todas sus clases, y por unos tres meses les visité varias veces por semana, mirando y observando sus interacciones y a veces grabando las elecciones lingüísticas que hacían. Al final del año escolar realicé una entrevista semiestructurada a todos los 36 estudiantes excepto uno. Entre otros temas, les pregunté sobre sus amistades, sus propias aptitudes y hábitos lingüísticos, y sus percepciones de las aptitudes y hábitos lingüísticos de sus compañeros de clase.

La ciudad donde estaba ubicada esta escuela había recibido mucha inmigración durante las décadas de expansión, pero aún retenía un núcleo catalán fuertemente identificable. Entre las escuelas públicas, ésta era conocida por su

atmósfera relativamente catalana. Aunque la mayoría de los estudiantes eran castellanoparlantes de clase trabajadora, el medio de instrucción era predominantemente catalán². No pretendo decir que ésta es una escuela típica o una muestra representativa. De hecho, se trataba de un grupo catalán inusual en una escuela pública catalana inusual para el área y su población. Pero era una clase real, y me dió la oportunidad de observar la interacción en la frontera etnolingüística donde existía un potencial real para el uso de ambas lenguas.

EL GRUPO

En el grupo con el que trabajé, había 21 chicas y 15 chicos, la mayoría de 14 años de edad. Todos excepto uno nacidos en el área de Barcelona, pero más de un tercio de ellos eran hijos de inmigrantes, la mayoría de Murcia, Andalucía o Extremadura. Estas diferencias en los orígenes de los padres se reflejan en la lengua materna que los niños reclamaban como suya. Aproximadamente un tercio de los estudiantes, con un ligera proporción superior entre los chicos, indicaban el castellano como su lengua materna (LM castellana) y dos tercios eran de lengua materna catalana (LM catalana)³.

Los estudiantes procedían de diferentes partes de la ciudad y de once escuelas primarias distintas. Ir a una nueva escuela les ofreció alguna oportunidad para reafirmarse a sí mismos y redefinir su identidad social. Varios de estos estudiantes me dijeron que éste era un punto de inflexión para ellos para ordenar sus lealtades sociales y lingüísticas:

KW: Tu notes diferències entre castellanoparlants i catalanoparlants?

Marta: ...els catalans i els castellans estaven picats...

KW: Tu creus que sempre ha estat així o ara és més o menys?

Marta: Jo ara és quan me'n dono compte, abans no, abans des de petita

² «Castellanoparlante» y «catalanoparlante» se usan en este artículo no como descripciones literales de habilidades lingüísticas, sino como descripciones sociales, refiriéndose a los miembros de dos grupos étnicos de base lingüística. También utilizaré los términos catalán y castellano para referirme a los dos grupos étnicos, ya que éstos son los términos utilizados por estos estudiantes. Al discutir los orígenes lingüísticos más que la identidad etnolingüística de los estudiantes, me referiré a ellos como «de lengua materna catalana» o «de lengua materna castellana».

³ De los seis niños de matrimonios lingüísticamente mixtos, solamente uno dijo tener lengua materna castellana. Todos dieron sólo una lengua en respuesta a la pregunta «¿cuál es tu lengua materna?» a pesar de que «ambas» era una de las opciones que les ofrecí. Consideré la posibilidad de que «lengua materna» podría ser un término poco familiar para estos estudiantes y así poder haber obtenido como respuesta la lengua de la madre, pero no fue el caso.

amb les meves companyes casi totes en castellà, i no, o sigui jo era feliç, no? Pero ara és quan me'n dono compte d'el que hi ha.

No sólo la variabilidad, sino la importancia social de la lengua estaba naciendo en algunos de los estudiantes en esta coyuntura:

Sara: ...ara m'estic donant conte de que si aquí a Catalunya no parles en català, no fas res i no sé, és com una obligació, sí.

KW: Quan te'n vas adonar d'això?

Sara: Quan vaig començar aquí a l'Institut. Tothom parlava català...

Dos amigos de origen castellano, Rafael y Víctor, me dijeron que habían hecho un pacto explícito para hablar solamente catalán cuando empezaron a ir a esta escuela. Víctor explicaba:

«Vaig decidir si jo m'ho proposo parlar català, parlaré en català desde principi... el primer dia de curs, no, vaig dir, bueno, aquí al (nombre de la escuela) parlo català i ja està. I parlo català.»

Estas reflexiones explícitas de los estudiantes sobre la elección lingüística destacan la importancia y la negociabilidad de la identidad lingüística en esta coyuntura en su desarrollo social. El análisis presentado a continuación se centra en los estudiantes de lengua materna castellana y sus respuestas al desafío y oportunidad lingüística, ya que es el uso del catalán como segunda lengua lo que está más en cuestión en Cataluña.

HALLAZGOS SOBRE EL USO DE LA LENGUA

No había un solo modelo de uso de la segunda lengua para estos jóvenes. Todos los catalanoparlantes hablaban también el castellano con soltura, aunque algunos decían que se encontraban incómodos y no se expresaban tan bien en esa lengua. Todos los castellanoparlantes sostenían estar cómodos con el catalán como medio de instrucción en la escuela, y no tenían problemas de comprensión. Entre los trece estudiantes de lengua materna castellana, seis hablaban catalán con soltura, con frecuencia o habitualmente, y un mismo número eran funcionalmente monolingües castellanoparlantes para todos los propósitos sociales informales e incluso para la mayor parte de las tareas educativas oficiales. Las chicas y los chicos fueron hallados en iguales proporciones en ambos polos del espectro.

Entre los chicos, dos estudiantes de origen castellano (Rafael y Víctor, mencionados arriba) no sólo hablaban el catalán con soltura sino que se comportaban en la escuela como si fueran catalanoparlantes. Eran aceptados como tales por sus compañeros, nativos catalanes y castellanos por igual, y algunos pensaban que Rafael era un catalanoparlante nativo. Viejos amigos, Rafael y Víctor habían adquirido competencia en catalán en la escuela primaria, y desde que ingresaron en el instituto habían usado preferentemente el catalán en todas las situaciones sociales tanto en la escuela como en el aula. Un tercer chico castellanoparlante que hablaba con soltura el catalán, Jesús J., era hijo de un matrimonio mixto lingüísticamente y de un hogar bilingüe, pero hablaba sólo castellano en casa y prefería esta lengua.

Encontré en la entrevista que un cuarto niño hablaba con una soltura razonable el catalán, aunque ésto no era percibido por sus pares y la mayoría de sus profesores (su profesor de catalán era una excepción). El habla de Josep en las interacciones entre pares era fundamentalmente castellano monolingüe, aunque ocasionalmente usaba cortas expresiones emblemáticas en catalán con sus amigos. Su acento en catalán era mucho más fuertemente marcado como no-nativo que el de cualquiera de los seis estudiantes que he etiquetado como de habla fluída. Aunque Josep (que prefería la forma catalana de su nombre) veía su propia identidad cultural como «una mezcla», tanto los profesores como los compañeros generalmente lo identificaban como «castellano» y se dirigían a él en esa lengua, tal y como él notó irónicamente en su entrevista:

KW: En quina llengua parles als teus companys de classe?

Josep: Majoritariament en castellà, però a vegades, doncs, el català també una mica. El que passa es que jo sóc castellà, no? Em tenen com un castellà —però jo parlo perfectament el català— i les fa com cosa de parlar en castellà, no? Es creuen que jo no entenc el català, no? Però mira, no m'he parat a dir-li ei! que em parlis en català. Es igual, m'és igual, que em parlin com vulguin.

Los dos castellanoparlantes masculinos restantes, José Luis y Paco, eran en verdad funcionalmente monolingües. Nunca oí a Paco, que era un estudiante introvertido y taciturno, una palabra en catalán, ni siquiera en la clase de catalán.

Entre las chicas como entre los chicos, había tres que hablaban el catalán con soltura y frecuentemente. Laura, Josefina y Marta, todas ellas muy amigas entre sí, y todas con padres que provenían del sur de España, eran tan avanzadas en catalán como lo era Víctor, y al igual que Rafael y Víctor usaban preferentemente el catalán con todos los profesores y compañeros catalanoparlantes. Ellas tam-

bién habían establecido identidades a los ojos de los profesores y pares como hablantes de catalán completamente competentes. A diferencia de Rafael y Víctor, este grupo de amigas continuaban mostrando sus orígenes castellanoparlantes, ya que se involucraban en frecuentes y audibles cambios de código, o en conversaciones en las que dominaba el castellano. Donde Rafael y Víctor parecen haberse «convertido» a una identidad y etiqueta catalana tradicional, pienso en Laura y sus amigas como creadoras de una «nueva identidad» catalana, y una etiqueta lingüística modificada en correspondencia con ello. Pero al igual que Rafael y Víctor, estas chicas se consideraban a sí mismas catalanas, de forma primaria o en conjunción con una identidad española.

Las cuatro chicas restantes de lengua materna castellana eran casi monolingües en la práctica, y eran tratadas como monolingües por profesores y pares. De hecho, Elena, Rosario, y Margarita podían realmente llevar a cabo cortas conversaciones y tareas en un catalán básico, aunque lo hacían de manera infrecuente. Estas tres buenas amigas daban breves respuestas en catalán cuando era necesario hablar en la clase de catalán, y por su elección, usaron el catalán en al menos una conversación conmigo. Pero en todos los encuentros con los pares y en la mayoría de las conversaciones con los profesores de que fuí testigo estas chicas usaban solamente el castellano. La última chica, Adela, era como Paco. Callada e introvertida, rara vez hablaba en clase y nunca en catalán. Adela dejó la escuela antes de que finalizara el año.

El castellano que hablaban la mayoría de los estudiantes que he denominado «funcionalmente monolingües» (y particularmente los chicos) estaba marcado en distintos grados con rasgos andaluces escogidos, como Margarita señaló sobre su propia habla en la entrevista (ver Pujolar, 1995 para una discusión sobre este tipo de marca de acento selectivo). Ellos también poseían identidades «castellanas» bien definidas, identificándose a sí mismos como tales y siendo considerados como «castellanos» por sus compañeros de clase.

CLASE SOCIAL

¿Hay pautas que presten sentido a estas fuertemente variadas respuestas al catalán entre los estudiantes de lengua materna castellana? Sí. El uso del catalán como una segunda lengua en este grupo estaba claramente condicionado por la clase social. Los castellanoparlantes de clase media usaban el catalán, los estudiantes de clase trabajadora no. Los chicos y chicas que aprendieron y frecuentemente usaban el catalán en las actividades de clase y en las interacciones con los pares eran niños de familias de clase media, como queda indicado por las ocupaciones de los

padres: interventor de banco, profesor de escuela, jefe de telecomunicaciones, pequeños hombres de negocios, contable, diseñador. En contraste, los estudiantes identificados como castellanos que no usaban el catalán con los pares eran casi todos hijos de trabajadores: obreros de fábrica, trabajador a tiempo parcial en una fábrica establecida en un taller privado, jardinero, ayudante nocturno en una institución pública residencial, peón de la construcción, trabajador de la construcción en paro. Taxista era la ocupación más elevada y socialmente ambigua en el lote.

La lengua catalana tiene y ha tenido desde hace mucho connotaciones de clase en Barcelona, pero esta relación era tradicionalmente indirecta, mediada por los orígenes étnicos. Tradicionalmente obedecía a la asociación casi exclusiva de la lengua con los catalanes autóctonos, que se concentraban en los estratos socioeconómicos superiores. Lo que observé en el aula era un nuevo modelo, en el que la clase social estaba también sistemáticamente relacionada con el uso del catalán como segunda lengua. Para este grupo, la clase social era indicada más directamente por el catalán: el catalán era una herramienta discursiva utilizada y dominada por las clases medias, sin consideración de su etnicidad adscriptiva. Ya que el catalán se había convertido en una necesidad cada vez mayor para conseguir trabajo en instituciones formales y en las esferas públicas, y para el éxito en la escuela, era también un recurso adquirido y utilizado por los castellanoparlantes de clase media.

Como las clases medias se habían llegado a identificar con los recursos catalanes, la identidad castellana se convirtió en residual entre estos jóvenes, identificada más que nunca con el hecho de no hablar catalán, y con las clases trabajadoras y/o más bajas. En respuesta a las preguntas de mi entrevista sobre las diferencias entre castellanos y catalanoparlantes, la gran mayoría de estudiantes ofrecían estereotipos de los «castellanos» (su transformación de mi pregunta) como no sólo pobres sino a menudo como vulgares, invocando así nociones implícitas de culturas de clase.

Aunque la conexión de clase puede ser relativamente nada sorprendente, es aún importante identificar cómo funciona para crear diferentes modelos de uso de la lengua por los estudiantes en la misma escuela que comparten una base lingüística castellana. Se pueden distinguir tres conexiones:

1. La clase constriñe la residencia, y los vecinos influyen en el repertorio lingüístico. Los usuarios del catalán en mi estudio vivían todos en las áreas más centrales y de clase media de su ciudad, identificadas como vecindades predominantemente catalanas. Los no-usuarios vivían en vecindades de clase trabajadora y eminentemente castellanos en la periferia de la ciudad. Estas diferencias residenciales crearon muy pronto diferencia de oportunidades para interactuar con hablantes de catalán de manera informal y como iguales.

2. La clase influía directamente y a través de la residencia familiar para determinar el tipo de escuela primaria que era accesible para el niño, y la calidad de la escuela afectaba la exposición del niño al catalán. Estos niños no comenzaron su escolarización en programas de inmersión, aunque muchos de ellos entre los de clase media, empezaron una instrucción completa en catalán en el segundo ciclo de la E.G.B. Las particulares escuelas primarias de estos estudiantes de clase media ofrecían más asignaturas en catalán en los primeros grados, tenían más profesores que eran hablantes nativos y que normalmente usaban e insistían en el catalán con los estudiantes, y había más estudiantes catalanoparlantes nativos.

El dominio del catalán basado en el tipo de escuela no implica o automáticamente permite el uso del catalán con los pares. Pero crea un capital lingüístico sobre el cual los alumnos pueden construir nuevos hábitos cuando la oportunidad social surge. Los niños de barrios de clase trabajadora poseían un dominio del catalán basado en la escuela mucho menor. Con toda la voluntad del mundo para llegar a ser reconocido como un catalanoparlante, Josep no tenía los recursos lingüísticos que poseían Rafael y Víctor para efectuar esta transformación.

3. Ya que la escolarización es el vehículo principal para la exposición a y la adquisición del catalán para aquellos que proceden de barrios en los que domina el castellano, la lengua adquiere las connotaciones de la institución oficialmente sancionada. Tal y como los estudiantes ven la escuela, así ven el catalán.

La resistencia a los valores de la escuela parece ser más elevada entre los niños de clase trabajadora en Barcelona, de manera similar a lo que se observa en las escuelas inglesas que Paul Willis describió en su conocido estudio (1977). La resistencia al catalán como lengua de la escuela acompañaba a esto. Ninguno de los no-usuarios del catalán en mi grupo era considerado por los profesores como buen estudiante, y la mayoría eran vistos como estudiantes «desastrosos». En contraste, solamente dos hablantes de catalán, entre los hablantes nativos y los usuarios del catalán como segunda lengua, eran malos estudiantes. Los estudiantes medios y los muy buenos utilizaban el catalán; los malos y desmotivados no. Alienados de la escuela, los estudiantes pobres resultaban además alienados de la lengua catalana. Por varias razones, entonces, los estudiantes de clase media estaban mejor situados que los estudiantes de clase trabajadora para apropiarse el catalán como un recurso social⁴.

⁴ Debe advertirse que la reputada atmósfera catalana de esta escuela probablemente sesgue la muestra, en favor de aquellos que muestran una actitud positiva hacia el catalán. Los estudiantes en contra del catalán probablemente no elegirían ir allí, pero eso debería ser igual de cierto para los de clase trabajadora que para los de clase media.

GÉNERO Y AMISTAD

La descripción ofrecida anteriormente hace aparente que el sexo no era un pronosticador de la adquisición o uso del catalán. Ambos sexos estaban divididos igualmente entre los usuarios competentes y los virtualmente no-usuarios de catalán. Esta aparente similitud entre los sexos me permitió en principio ignorar el género como una variable significativa que afectara el uso de la lengua en este grupo, especialmente dado que en los censos oficiales de 1986 y 1991 no se halló evidencia de diferenciación sexual en el conocimiento del catalán (Reixach, 1990:133, Sáez, 1993)⁵. Pero tal y como Penny Eckert, 1989, ha advertido, no deberíamos concluir que el género no organiza el uso de la lengua de maneras importantes cuando no encontramos correlaciones directas entre sexo y variables lingüísticas.

Este estudio de aula era sólo una fase de un proyecto más amplio para valorar los efectos de las nuevas políticas lingüísticas sobre la distribución social del catalán. Al analizar una medida experimental de actitudes lingüísticas entre 276 estudiantes, había encontrado que las chicas catalanas daban un significativamente mayor valor de solidaridad a la lengua catalana de lo que lo hacían las contrapartes masculinas (Woolard y Gahng, 1990). Este resultado sugería que debería mirar con más detenimiento las diferencias de género en el grupo del estudio, quizá no respecto a la adquisición del catalán, sino en sus usos sociales y sus consecuencias.

Un exámen más detenido de mis entrevistas y datos etnográficos mostraron que los chicos y chicas en esta clase diferían en la forma en que utilizaban la lengua en las relaciones entre pares. Había diferencias entre chicos y chicas en la estructura de los círculos de amistad. Estas diferencias en las estructuras de amistad a su vez estaban asociadas con diferencias en las elecciones lingüísticas y en el significado de tales elecciones.

En las entrevistas, pedí a cada estudiante que nombrara a sus tres mejores amigos de la clase⁶. Sus respuestas mostraron diferenciación de género en varias maneras. Primero, chicos y chicas difirieron en el número de amigos que nom-

⁵ Aunque Bastardas (1985) notó que las chicas adolescentes iban por delante de los chicos en la adquisición del catalán, encontró esta diferencia invertida en la edad adulta. Frill, Farràs y Marcos (1992) concluyen que las chicas son susceptibles de utilizar el catalán en varias situaciones entre un 3% y un 5% más. Sin embargo, esta generalización incluye tanto a catalanes nativos como a castellanoparlantes, y un desvío de la procedencia lingüística, sociocultural y educacional de las chicas en la muestra, comparado con los chicos, hace difícil sacar conclusiones de estas cifras.

⁶ Se debe advertir que la pregunta restringe arbitrariamente las respuestas no sólo a las tres menciones, sino a la clase. Muchos de los mejores amigos de los estudiantes no estaban representados en este grupo. Así pues no estoy describiendo necesariamente todas o incluso las más significativas relaciones

braron. Ningún chico, incluso el aparentemente más marginado socialmente, nombró menos de tres amigos, algunos nombraron más. Pero más de un tercio (8 de 21) de las chicas nombró menos de tres amigas. En segundo lugar, y más importante para mi argumento, había mucha más reciprocidad en la elección de nombres de las chicas que en la de los chicos. («Reciprocidad» significa que cuando Juana nombra a María como amiga, María nombra a Juana). Dos tercios de las elecciones de mejores amigas de las chicas eran recíprocas pero sólo menos de la mitad de las de los chicos lo eran.

Las diferencias en número y reciprocidad de los lazos de amistad replican las clásicas descripciones de diferencias de género en amistad y estructura del grupo de pares en Inglaterra y los Estados Unidos, a las que los sociolingüistas han vinculado diferencias de género en el estilo discursivo y lingüístico (Maltz y Borker, 1982, Tannen, 1990). Los círculos de amistad de las chicas tienden a menudo a ser más pequeños, más estrechos, y más exclusivos que los de los chicos, con un mayor énfasis en la solidaridad, igualdad y homogeneidad. Los grupos de chicos son generalmente descritos como redes más grandes que incorporan mayor diversidad de edad, estatus, habilidades y poder social (Lever, 1978; ver Savin-Williams, 1980, Thorne, 1994:92 para revisiones). Eckert postula que dados los arreglos normativos socioeconómicos, las mujeres deben constantemente mostrar su afiliación a comunidades, lo que constituye el fundamento de su autoridad (1990: 259). Por tanto, las mujeres no sólo controlan su propia conducta lingüística y sociosemiótica y la de otros más estrechamente de lo que los hombres lo hacen, sino que mantienen fronteras sociales más rígidas.

En línea con estas generalizaciones, los chicos en mi estudio de la clase se situaron a sí mismos entre más amigos de lo que lo hicieron las chicas, y sus círculos sociales más amplios estaban más débilmente unidos y eran menos solidarios. La tasa más alta de menciones recíprocas entre las chicas, tanto catalanas como castellanas, creaba camarillas de amigas más cohesivas y demarcadas. Con una tasa más baja de menciones de amigas, las chicas catalanas en particular tendían hacia alianzas de menor tamaño y hacia el modelo diádico de únicos mejores amigos descrito con frecuencia.

Al examinar la base de escuela primaria de los estudiantes en círculos sociales diferentes, encontré que los chicos estaban expandiendo sus círculos para llenar el espacio social nuevamente disponible para ellos en el instituto. Las chicas, en contraste, tendían a estar más estrechamente ligadas a relaciones forjadas en la escuela primaria, y no ampliaban éstas al nivel que lo hacían los chicos. Rosa

entre pares que estos jóvenes tenían. Sin embargo, dada la cantidad de tiempo que pasan en compañía de los compañeros de clase, estas relaciones son probablemente significativas.

y Noemí, por ejemplo, no fueron al colegio con ninguna de las chicas de la clase, y ésto se mostraba en su relativo aislamiento social. Emili, al contrario, era el único chico del colegio donde Noemí también había ido, y él se movía en un círculo mayor que el de Noemí.

Estas diferencias no eran sólo los artificios de la pregunta de la entrevista. Los modelos eran claramente evidentes en las interacciones e incluso en la colocación por asientos en la clase. Además, el discurso de los estudiantes mostraba que reconocían las camarillas claramente demarcadas de las chicas, especialmente aquellas de las chicas de origen castellano, y no identificaban a los chicos de la misma manera por grupos.

AFILIACIÓN ÉTNICA Y CONDUCTA LINGÜÍSTICA

No sólo el tamaño y la forma de los círculos sociales, sino también su composición étnica y su realización lingüística diferían. Muchos de los chicos se mezclaban a través de las líneas étnicas y lingüísticas, sin embargo los grupos de chicas eran en un alto grado étnica y lingüísticamente homogéneos. En conjunto, cerca de tres cuartas partes de las chicas nombraron grupos de amigas etnolingüísticamente homogéneos (basando la homogeneidad en la lengua materna, uso habitual de la lengua, e identificación como «castellano» o «catalán»), y ligeramente más de una cuarta parte de ellas nombraron grupos heterogéneos. En una pauta opuesta, menos de un tercio de los chicos nombraron grupos homogéneos de amigos, mientras que más de dos tercios nombraron grupos heterogéneos.

GRUPO DE CHICOS

Entre los chicos de la clase, había dos círculos sociales, ninguno de los cuales era lo suficientemente cerrado para ser considerado una camarilla (clique). Uno de los círculos era casi exclusivamente identificado como catalán y se utilizaba el catalán como medio de comunicación (aunque incluso este grupo bastante homogéneo incluía a Rafael y a Víctor, los chicos de lengua materna castellana convertidos al catalán). El segundo círculo, que es en el que me centro aquí, era un grupo grande que tenía un núcleo de seis chicos, y unos tres más en los márgenes. De los seis miembros centrales, tres eran catalanes y tres castellanos, no sólo en los orígenes sino en la práctica y en la identidad que mostraban. En esta red de amigos se usaban ambas lenguas. Frederic describió sucin-

tamente este grupo al contestar mi pregunta sobre la lengua que usaba con sus compañeros de clase:

«... les dues (llengües) per igual, no? Perquè, com una colla d'amics, la meitat són catalans, l'altre castellans. Llavors, has de parlar barrejant.»

No es sólo la mezcla etnolingüística y el uso de ambas lenguas lo que resulta particularmente llamativo acerca de este conjunto de amigos, sino el modo en el que las lenguas se distribuían. Toni T., el estudiante más catalanista en la clase, que apoyaba la acción directa para la independencia de Cataluña, estaba incluido en este círculo. Él se describió a sí mismo y fue descrito por todos sus compañeros como alguien que nunca jamás usaba el castellano, no importa cuales fueran las circunstancias. A continuación apunto lo que José Luís, el castellano monolingüe, dijo sobre este tema:

«Hay algunos que son catalanes catalanes, de ésos cerrados que me hablan catalán. Por ejemplo el Toni T. me habla catalán, ése, siempre (risas).»

Sin embargo, José Luis nombró a Toni como uno de sus mejores amigos. Y Toni el «catalán catalán» nombró entre sus mejores amigos a Paco, que era descrito por sus compañeros como alguien que nunca jamás hablaría catalán, sin importar la persistencia con que uno le hablara en esta lengua. El bilingüismo pasivo era la etiqueta lingüística aceptada entre estos amigos.

El estudiante catalán más central en este conjunto, Frederic, practicaba la etiqueta más tradicional de cambiar de acá para allá entre catalán y castellano para acomodarse a sus interlocutores. El tercer catalán, Emili, generalmente usaba esta etiqueta tradicional con José Luis y Paco, pero había comenzado a usar el catalán sin reciprocidad ocasionalmente con su mejor amigo Josep. Así, cada uno de los tres catalanes en el grupo usaban una diferente etiqueta lingüística.

Ésta era, por tanto, una red de amigos decididamente interétnica y bilingüe. Se usaban ambas lenguas, pero no en la misma configuración para todos los miembros del grupo. El ser amigos no implicaba la correspondencia de la conducta lingüística.

LOS GRUPOS DE CHICAS

En contraste, la amistad entre las chicas no sólo presuponía homogeneidad etnolingüística sino que también implicaba una conformidad mayor en la con-

ducta lingüística real que la que se daba entre los chicos. Tal como apunté, la gran mayoría de las chicas catalanas identificaban sólo amigas catalanas, y estas parejas y grupos se comunicaban monolingüísticamente en catalán. Las cuatro chicas castellanas que eran funcionalmente monolingües en castellano también formaban una camarilla lingüísticamente homogénea. Incluso las chicas que he denominado como «nuevas catalanas» que verdaderamente eran bilingües y usaban activamente ambas lenguas, formaban una camarilla aparte. Todas ellas usaban las lenguas de un modo parecido, de una manera que nadie más en la clase usaba. Estas chicas utilizaban generalmente el castellano para intercambios privados y el catalán para la comunicación pública, y cambiaban de código entre ellas en ambos dominios, como un marcador del discurso más que en la línea de la etiqueta tradicional catalana de acomodarse a un interlocutor.

ETIQUETA E IDEOLOGÍA

Dos estudiantes pusieron de relieve muy bien las diferencias entre los modelos de chicas y los de chicos en sus entrevistas. Cuando pregunté a Noemí la chica de origen catalán (y socialmente marginal) si se había sentido alguna vez obligada a hablar castellano, respondió que sí:

K: T'has sentit obligada alguna vegada a parlar castellà?

N: Sí. Quan vaig amb les amigues i quan es troben amb les altres, doncs clar, tinc que parlar castellà si parlen.

K: Entenen el català les amigues?

N: Sí.

K: Però tu creus que has de parlar la mateixa llengua que elles?

N: Sí, crec que sí.

Más tarde pregunté a Noemí lo que haría si obtuviera una respuesta en castellano de un extraño al que ella se hubiera dirigido en catalán.

K: Si tu et dirigeixes a algú en català i et respon en castellà, què penses?

N: Jo seguiria parlant en català.

K: Sí? Tu seguiràs en català... Però, sembla que amb les amigues vas canviant cap al castellà.

N: Sí.

K: Quina diferència fas amb aquesta situació i amb les amigues?

N: Home, perquè a les amigues les conec més. Si és una persona no coneguda, doncs llavors ja parlo la meua llengua.

K: Però si vols ser amiga de la persona, doncs.

N: Doncs, ja canviaria (risas).

Tal como explicó Noemí, la distancia social permite a uno llevar a cabo una conversación bilingüe, mientras que la cercanía y la amistad exigen una lengua compartida. Ciertamente la entrevista forzó la distinción, pero cuando hice preguntas similares, José Luis respondió bastante diferente:

JL: Un momento que ya has hablado con ella y te has dado cuenta que es castellana y sigues hablando en catalán, tal vez sea un poco de mala educación, pero si no lo sabes, no.

KW: o sea que una vez que ya has hablado... y te contesta en castellano, si continúas hablando en catalán tu crees que es un poco...

JL: Si es una persona que ya conoces, ya no hace falta, puedes seguir hablando catalán con ella.

K: Y un desconocido?

JL: Si sabes hablar el castellano y eso pues creo que se tendría que hablar castellano.

La chica y el chico dieron nociones opuestas de la relación entre solidaridad social y acomodo lingüístico, y formas opuestas también de demostrar una buena amistad. Para la chica, la solidaridad demandaba acomodo y la distancia social permitía la no correspondencia lingüística. Para el chico, la distancia social demandaba acomodo y la solidaridad daba derecho a los individuos a usar sus propias lenguas. Estas mismas opiniones no se hacían manifiestas por todos los chicos y chicas. No puedo decir cómo estas afirmaciones explícitas se correspondían con la conducta real en encuentros no solidarios, pero captan la diferencia entre chicos y chicas que era visible y audible en las relaciones entre pares en la clase.

LA ATRIBUCIÓN SOCIAL DE IDENTIDAD

No es solamente el funcionamiento interno del grupo de amigas lo que refuerza la homogeneidad en las chicas, sino también la percepción de los otros. La asociación con chicas de lengua materna castellana imponía la homogeneidad no sólo de conducta lingüística sino de identidad etnolingüística percibida en las chicas de lengua materna catalana. No era lo mismo para los chicos. Ésto se puede ver en las caracterizaciones de los compañeros de dos chicas de origen catalanoparlante.

Eva era una chica de lengua materna catalana que era la cuarta miembro del grupo de Laura, y fue en verdad nombrada como mejor amiga por esas chicas. Sara era la hija de un matrimonio mixto cuya lengua materna y la lengua hablada en casa era el catalán. Había ido al colegio con Rosario y estaba muy identificada con el círculo castellano de Rosario por sus compañeros de clase.

Estas chicas, Sara y Eva, eran las excepciones a mi postulado de homogeneidad étnica en los círculos sociales de chicas. Pero como excepciones étnicas probaban la regla de homogeneidad lingüística. Ambas, Eva y Sara, adoptaban los hábitos lingüísticos de sus amigas cuando interactuaban con ellas. Sara usaba sólo castellano con su grupo, y Eva mezclaba catalán y castellano a la manera del suyo. Esta asociación y la conducta lingüística que le acompañaba marcó la identidad de las chicas en la clase, aún cuando ambas chicas usaban normalmente un catalán nativo fluído para sus tareas académicas y con los profesores y pares catalanes. Eva y Sara eran de tal forma identificadas con sus amigas a los ojos de sus compañeros de clase que cinco de ellos nombraron a Eva como una no-nativa que hablaba particularmente bien el catalán, y seis describieron a Sara de esta misma manera. Las asociaciones de Eva y Sara afectaron claramente sus identidades personales a los ojos de los pares.

En contraste, no había duda para nadie de que Emili, Frederic y Toni T. eran catalanes, incluso el más catalán de los catalanes en el caso de Toni. Y ésto a pesar del hecho de que estaban estrechamente asociados con José Luis, Josep y Paco, que eran consistentemente identificados por todos como castellanos. No se cometió casi ningún error sobre el trasfondo lingüístico de ninguno de los compañeros de clase catalanes sobre las bases de sus amistades o uso de la lengua con castellanos⁷. Estas bien aparentes amistades interétnicas y la práctica lingüística de mezclar las lenguas de los chicos catalanes no difuminaron sus identidades etnolingüísticas de cara a ellos o a los ojos de sus compañeros de clase.

De acuerdo con mis anteriores resultados experimentales que mostraban un mayor valor de solidaridad del catalán para las chicas que para los chicos catalanes, se podía decir que las chicas de orientación catalana en esta clase eran más rígida y exclusivamente catalanas que los chicos. De forma similar, las chicas castellanas eran socialmente más exclusivamente castellanas de lo que lo eran los chicos castellanos. Cuando las chicas catalanas se mezclaban con chicas castellanas, era probable que aquellas adoptaran el perfil lingüístico de sus amigas y

⁷ En contra del meollo de mi argumento, debería recordar a los lectores que Rafael, que tenía orígenes castellanoparlantes, era percibido por más de un compañero como catalanoparlante nativo sobre la base de su dominio de la lengua catalana.

que fueran vistas por quienes las rodeaban como «castellanas» o de orígenes castellanos, a pesar de su uso fluído del catalán en la clase. No funcionaban como enlaces con sus pares catalanes, en la manera en que los chicos catalanes eran capaces de hacerlo. Así las amistades de las chicas y el correspondiente comportamiento lingüístico tenía mayores consecuencias para la identidad social que eran capaces de proyectar. Independientemente de que intentaran o no acomodarse lingüísticamente a sus amigos, las identidades de los chicos no eran afectadas de igual manera por la compañía que tuvieran.

Mayor número de chicos que de chicas en esta clase mantenían interacciones interétnicas amistosas, y sin duda dicha interacción es una buena cosa para mantener tanto relaciones etnolingüísticas cordiales, como para aumentar la exposición de los castellanoparlantes al catalán. Las relaciones amistosas de estos chicos pueden, a largo plazo y bajo condiciones sociales adecuadas, fomentar nuevos hábitos de lenguaje, como ocurrió finalmente en el caso de Rafael y Víctor. Pero las amistades bilingües e interétnicas de los chicos no ejercían mucha presión para el cambio en el repertorio lingüístico de los individuos. Los modelos de amistad entre chicas ofrecían menor oportunidad para la interacción intergrupal. Paradójicamente, sin embargo, cuando chicas de diferentes orígenes se juntaban o eran puestas juntas, su amistad ponía sanciones más fuertes sobre la conducta lingüística y podía haber ofrecido mayor motivación para el cambio en el uso del repertorio lingüístico.

No he tratado aquí la posible interacción entre clase social y género. En las sociedades industriales de Europa Occidental, las ideologías de la masculinidad son conocidas por estar en relación con la cultura de la clase trabajadora, y la feminidad por estarlo con el refinamiento de las clases media y alta. Dado que el catalán está asociado a un estatus social más alto, y es adquirido por la mayoría de los castellanoparlantes casi exclusivamente a través de la educación formal en la escuela, las lenguas pueden estar adoptando connotaciones distintas que entran en juego en estas ideologías de la feminidad y la masculinidad. Dicho sesgo de género de las propias lenguas es una posibilidad real insinuada en mi análisis, y evidenciada en la investigación sociolingüística de Joan Pujolar (1995). Éste es, sin embargo, un tema complejo que está bien analizado en el trabajo de Pujolar, y que no puedo abordar aquí adecuadamente.

CONCLUSIONES FINALES

Algunos de los jóvenes en este estudio pensaban sobre sí mismos en relación con el nacionalismo catalán, enmarcando conscientemente la visión de su identi-

dad en términos del mismo. Pero muchos de ellos no lo hacían así, y muy pocos formularon sus elecciones de amigos en esos términos. Como Erill, Farràs y Marcos (1992) encontraron en su trabajo, estos adolescentes huyen del conflicto; tal como Boix (1993) argumenta, ellos prefieren considerar las decisiones sobre la lengua y sobre la amistad como algo interpersonal y no de carácter interétnico o político. Pero a través de los constreñimientos de clase social y género que estos jóvenes experimentan como algo inmediato y personal, los temas y los programas nacionalistas son reformulados. Con el fin de lograr el más completo entendimiento de las consecuencias de los proyectos nacionales sobre la lengua, necesitaremos prestar atención a los procesos socioeconómicos, al abanico completo y a la complejidad de las prácticas sociales que se asocian a la lengua y el género.

Reconocimientos: Agradezco al Comité Conjunto Hispano-Norteamericano, al Programa Fulbright, a la Spencer Foundation, a la Wenner-Gren Foundation, y a la University of Wisconsin Graduate School Research Foundation por financiar el trabajo de campo sobre el que se basa esta discusión. Las opiniones y conclusiones presentadas aquí son solamente mías y no reflejan las posturas de estas organizaciones. Todos los nombres de estudiantes usados son pseudónimos. Estoy profundamente en deuda con los estudiantes, profesores, y colegas que hicieron esta investigación posible. Con el fin de proteger su confidencialidad, no puedo desafortunadamente agradecerse por su nombre. Nuria Benet me ofreció una asistencia inestimable con la transcripción de las entrevistas grabadas.

Anteriores versiones de parte de este material fueron discutidos en SALSA II (Austin, TX), en la University of Iowa Department of Anthropology, en los encuentros de 1996 de la American Association for Applied Linguistics, y en la Berkeley Women and Language Group Conferences de 1996. Parte del material aparece en SALSA II (Woolard 1995), en *Proceedings of the 1996 Berkeley Women and Language Group Conference* (Woolard en imprenta), y en *Language in Society* (Woolard 1997).

Agradezco a Karen Adams por las preguntas que desencadenaron este análisis de género, y a Emili Boix, Candy Goodwin, John Gumperz, Amparo Tusón, Sue Gal, Adela Ros, Bambi Schieffelin, Niloofar Haeri, Rebecca Klatch, Ana Celia Zentella, Susan Davis, Rachel Klein y María Charles por sus comentarios y ánimo en varios momentos.

BIBLIOGRAFÍA

BASTARDAS I BOADA, A.: *La bilingüització de la segona generació immigrant*, Barcelona: Edicions de la Magrana, 1985.

- BOIX FUSTER, E.: *Triar no és traïr*. Barcelona: Edicions 62, 1993.
- CRÒNICA D'ENSENYAMENT: *Àmbits de llengua. Crònica d'Ensenyament* 39 (octubre), 25-34. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1991.
- ECKERT, P.: *The whole woman: Sex and gender differences in variation. Language Variation and Change* 1: 245-267, 1989.
- *Cooperative competition in adolescent «girl talk». Discourse Processes*, 13:91-122, 1990.
- ERILL, G.; FARRÀS, J. y MARCOS, F.: *Us del català entre els joves a Sabadell*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura, 1992.
- FRANKEBERG, R.: *White women, race matters: The social construction of whiteness*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.
- GENERALITAT DE CATALUNYA: *Les llengües en el sistema educatiu de Catalunya*, Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, 1988.
- GRILLO, R. D.: «Introduction». En R. D. Grillo, ed., *«Nation» and «state» in Europe*, New York: Academic Press. pp. 1-30, 1980.
- LEVER, J.: *Sex differences in complexity of children's play and games. American Sociological Review*, 43: 471-483, 1978.
- MALTZ, D. y BORKER, R.: «A cultural approach to male-female miscommunication». En J. Gumperz, ed., *Language and social identity*, 195-216. Cambridge University Press, 1982.
- PUJOLAR I COS, J.: *The identities of «la penya»: The voices and struggles of young working-class people in Barcelona*, Unpublished Ph. D. thesis, Dept. of Linguistics, Lancaster University, 1995.
- REIXACH, M.: *Difusió social del coneixement de la llengua catalana*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura, 1990.
- SABATÉ, C.: «El català no supere el 60% de mitjana a classe», *Avui* (24 Octubre), 1993.
- SÁEZ, A.: «Cerca del 94% de los ciudadanos de Catalunya entiende la lengua catalana», *El Observador* (4 mayo), 1993.
- SAVIN-WILLIAMS, R. C.: «Social interactions of adolescent females in natural groups». En Hugh C. Foot, Antony J. Chapman y Jean R. Smith, eds., *Friendship and social relations in children*, 343-364. New York: Wiley, 1980.
- STREICKER, J.: «Policing boundaries: Race, class. and gender in Cartagena», Colombia, *American Ethnologist*, 22 (1): 54-74, 1995.
- TANNEN, D.: *You just don't understand: Women and men in conversation*, New York: Ballantine Books, 1990.
- THORNE, B.: *Gender play: Girls and boys in school*, New Brunswick: Rutgers University Press, 1993.
- WILLIS, P.: *Learning to Labour*, Westmead, England: Saxon House, 1977.

- WOOLARD, K. A.: *Double talk: bilingualism and the politics of ethnicity in Catalonia*, Stanford: Stanford University Press, 1989.
- *Gendered peer groups and the bilingual repertoire in Catalonia*, SALSA II: 200-220, 1995.
- «Between friends: Gender, peer group structure and bilingualism in urban Catalonia», *Language in Society*, 26 (4), 1997.
- «Language and gender in urban Catalonia», *Proceedings of the 1996 Berkeley Women and Language Group Conference*, Berkeley (en prensa).
- WOOLARD, K. y GAHNG, T.-J.: «Changing language policies and attitudes in autonomous Catalonia», *Language in Society*, 19: 311-330, 1990.