

IDEES ENTORN DE LES LLENGÜES A L'ESCOLA:
REPRESENTACIONS LINGÜÍSTIQUES A L'ENSENYAMENT
SECUNDARI OBLIGATORI PÚBLIC DE BARCELONA

Pere COMELLAS CASANOVA
Universitat de Barcelona

PARAULES CLAU: ideologies lingüístiques, representacions lingüístiques, ensenyament secundari obligatori, Barcelona, immigració, diversitat lingüística.

1. INTRODUCCIÓ

La força de la ideologia és, en efecte, tan gran que els mateixos que defensen les seves llengües oprimides contra la centralització glotòfaga en són sovint víctimes. (Louis-Jean Calvet, 1974: 50)

Les persones, a més d'usar el llenguatge de manera força variada, tenim idees sobre com parlem i sobre com ho fan els altres. També tenim percepcions, teories, observacions, valors, prejudicis en una paraula, representacions que tenen a veure amb el llenguatge. No entrarem aquí en la complexa relació entre representacions, actituds i actuacions: en tindrem prou de considerar com a premissa que la relació hi és i que totes tres coses es modelen mútuament. La convicció que l'anglès és la llengua més important del món no ens torna anglòfons, però suposa un bon estímul per posar-nos a estudiar-lo.

Dels mecanismes que societats com la nostra tenen a disposició per tal de transmetre representacions, l'escola és, sens dubte, un dels més eficaços. L'escola pot fracassar moltes vegades a l'hora de fer que les persones facin servir el model de llengua considerat legítim, però fracassa molt menys a l'hora d'ensenyar quin ha de ser aquest model de llengua:

Els mecanismes socials de transmissió cultural tendeixen a assegurar la reproducció de la diferència estructural entre la distribució, molt desigual, del coneixement de la llengua legítima i la distribució, molt més uniforme, del reconeixement d'aquesta llengua. (Bourdieu, 1982: 36)

Aquest treball¹ exposa de manera resumida les conclusions d'una recerca sobre representacions lingüístiques del professorat d'ESO en instituts públics de Barcelona, especialment en barris amb percentatges alts de població recentment immigrada. Les dades que aquí exposem —i interpretem— provenen d'entrevistes obertes i d'enquestes tancades amb professorat d'àrees lingüístiques (català, castellà i llengua estrangera) sobre aspectes diversos relacionats amb la situació lingüística a l'escola i a la ciutat, i sobre la seva feina docent.²

2. LA DIVERSITAT LINGÜÍSTICA ÉS UNA RIQUESA QUE NO ES VEU

Una primera observació general de les opinions del professorat permet constatar la distància entre el discurs explícit a favor de la diversitat lingüística i la dificultat d'interioritzar-lo, de desenvolupar la resta de representacions entorn de les llengües en coherència amb aquest discurs. Aparentment, la posició de l'escola és gairebé unànimement favorable a la preservació de la diversitat. Tanmateix, hi ha indicis que es tracta d'una posició en certs aspectes superficial.

Així, les declaracions explícites de valoració de la diversitat lingüística, que es considera un patrimoni valuós, conviuen amb una considerable invisibilitat d'aquesta mateixa diversitat. Una part important del professorat ignora fins i tot el nom de les llengües que parlen els alumnes. Aquesta apreciació coincideix amb la de l'estudi fet a Madrid i dirigit per la professora Martín Rojo (2003: 196): «[El professorat] no va manifestar gaire interès ni curiositat per les llengües que parlaven els seus alumnes».³

Unes quantes entrevistes revelen una forta consciència de la importància del multilingüisme individual en l'aprenentatge lingüístic. Segons aquesta idea, la

1. Aquest article s'emmarca en el projecte de recerca *La diversidad lingüística en Cataluña: Guía para materiales de acogida*, HUM2006-09478/FILO, dirigit per M. Carme Junyent i finançat pel Programa Nacional d'Humanitats.

2. La recerca va resultar en una tesi doctoral llegida a la Universitat de Barcelona el desembre del 2005 (Comellas, 2005). Agraïxo de tot cor la direcció de la doctora M. Carme Junyent, així com la col·laboració dels instituts i molt especialment del professorat entrevistat. També vull fer constar el deute que tinc amb Elena Villanueva, Maria Carretero i Anna Verdaguer, professionals de l'ensenyament, i amb Marta Riera, documentalista.

3. Martín Rojo (2004) explica que la contradicció entre grans principis intencionals i propostes pràctiques concretes és molt present també en els discursos legislatius i de l'Administració. Aquesta autora parla de «dobles discursos».

familiaritat amb estructures lingüístiques molt diverses dóna flexibilitat i més capacitat d'aprenentatge perquè forneix d'elements contrastius i facilita la consciència metalingüística (recordem la discussió històrica del rendiment d'alumnat escolaritzat en llengües no primeres i les aportacions de l'experiència de la immersió). Així, seria molt positiu que es transmetés la llengua familiar fins i tot de cara a potenciar les habilitats acadèmiques. Això contradiria cert tòpic que es pot trobar entre la població desplaçada i que considera que el millor és deixar de parlar amb la mainada en la llengua del lloc de partida i passar a parlar-los en la llengua local. Al contrari, sembla que la pitjor situació lingüística és precisament la d'aquesta generació de la substitució, que ha estat exposada a un estadi d'interllengua a vegades molt inicial (en l'entorn de la generació adulta nouvinguda l'adquisició de la llengua autòctona és precària i incompleta) i que ja no és competent en la llengua del lloc d'origen. Ara bé, aquest punt de vista, l'expressa un sector minoritari del professorat. En molts casos, les opinions favorables a la preservació de la pròpia L1 semblen més a prop de la correcció política que de la convicció argumentada. Martín Rojo (2003: 229) subratlla la mateixa tendència en el discurs del professorat de Madrid: «Amb freqüència, es manifesta que és bo que els estudiants d'origen estranger conservin les seves llengües. Tanmateix, s'ha assenyalat que en les pràctiques concretes, això no es tradueix en el foment de condicions que de fet ho permetin».

3. L'ESTÀNDARD I LA DIVERSITAT

Una altra àrea temàtica que aporta nombrosos indicis que hi ha principis multilingüistes assumits amb menys profunditat del que les afirmacions genèriques farien pensar és la de la variació intralingüística. Bona part de les representacions observades en aquest àmbit fan pensar que el principi de la igualtat de les llengües, que ningú no contradiu obertament, s'entén de fet com a igualtat dels estàndards.

La identificació entre llengua i estàndard és molt comuna en la nostra tradició cultural. Així, el respecte i la valoració genèrica que es manifesta per les llengües no s'estendria als espais lingüístics no identificables amb l'estàndard, si més no de la mateixa manera. El símptoma més evident d'aquest esquema de representacions és la vitalitat del concepte de *correcció*. L'enunciat «els alumnes cada vegada parlen pitjor», que indica una clara menysvaloració de les varietats lingüístiques emprades per l'alumnat, que es condemnen molt sovint d'una manera general, rebia en les entrevistes un acord sorprenentment alt. És cert que vam constatar que també hi ha professorat que matisa o fins i tot rebutja aquesta percepció gràcies a algunes reflexions. De fet, es podria establir una mena d'escala a partir del discurs generat entorn d'aquesta afirmació:

a) Adhesió total, de manera que es percep que la llengua de l'alumnat és en efecte condemnable i a més progressivament pitjor. Les condicions generals comportarien un empobriment lingüístic progressiu.

b) Constatació d'un empitjorament, però atribuïble a la causa conjuntural de la reforma educativa recent, amb l'allargament de l'obligatorietat fins als instituts, fet que ha modificat la percepció del professorat de batxillerat, que anteriorment només tenia contacte amb una població prèviament seleccionada per la primària.

c) Condemna de la llengua de l'alumnat en general, però no acceptació d'una progressió negativa: sempre hi hauria hagut un desnivell que cal corregir.

d) Relativització de la pròpia percepció: la diferència d'edat, lògicament creixent (l'alumnat sempre és de la mateixa franja, mentre que un mateix se'n va distanciant) provoca distorsió subjectiva. Es jutja el model de llengua juvenil amb cautela.

e) Reflexió lingüística sobre la variació. L'edat i la necessitat de marques identitàries genera models de llengua distanciats de l'estàndard, que és l'única referència acceptada pel professorat. Això explicaria tant la condemna d'aquestes parles conscientment diferenciadores com la sensació de progressiu allunyament del model, ja que són parles especialment innovadores.

No hi ha dubte que aquesta última línia és més minoritària que les que atribueixen a la parla de l'alumnat un caràcter intrínsecament negatiu. Tenim en aquesta qüestió, des del meu punt de vista, una manifestació de la teoria del dèficit. La distància del model s'interpreta com a mancança, pobresa. D'altra banda, hi ha poques (algunes sí) interpretacions d'aquesta distància en termes de creativitat, i, en canvi, és majoritària la consideració d'error. Per a la gran majoria, la llengua que porten a classe és més aviat un problema, una nosa, una font de «vicis», com deia una professora, de manera que es podria inferir que seria molt millor un alumnat de *tabula rasa*. En algun cas —i potser amb un cert paternalisme— es considera que l'alumnat que no coneix gens la llengua obté en certs sentits uns resultats més satisfactoris que no pas el nadiu, perquè no està «contaminat».⁴

D'altra banda, és molt remarcable en la qüestió de la variació geogràfica que ni un sol professor dels entrevistats manifestés el convenciment que calia corregir trets dialectals de l'alumnat. Sembla que l'estigmatització de la variació territorial està superada a l'ESO de Barcelona (una altra qüestió és si aquesta variació és de debò present en la descripció de la llengua). Una mica diferent és el cas de la variació social i de la variació de registres. No pas perquè els principis generals i teòrics sobre aquesta qüestió no siguin si fa o no fa els mateixos. Les reflexions respecte d'aquesta qüestió que hem pogut entreveure en les entrevistes incorporen aquesta variació i no la condemnen explícitament. De fet, el professorat parla

4. Martín Rojo (2003: 196) constata, per al cas de Madrid, que «és freqüent que es consideri que la llengua d'origen interfereix i dificulta el procés d'aprenentatge d'una segona llengua, quan passa tot el contrari, en transferir-se les destreses d'una llengua a una altra». L'alumnat immigrant no sempre es valora com a poliglòt. A vegades es tracta com si calgués ensenyar-lo a parlar (i no a adquirir una nova varietat), cosa que seria la màxima manifestació de la teoria del dèficit.

sovint d'àmbits d'ús i d'adequació, conceptes que com a mínim relativitzen la rigidesa del criteri de correcció i incorrecció tradicional. Però en aquest terreny les incoherències es multipliquen. En alguns casos són flagrants, com la professora que denuncia el sistema d'escriptura dels missatges de mòbil i el considera una de les principals causes de la degeneració lingüística de l'alumnat. La majoria, però, és més subtil. La impressió general és que hi ha confusions freqüents entre tres aspectes relacionats amb la llengua que caldria mantenir diferenciats: l'etiqueta, l'eficàcia comunicativa i la gramaticalitat. Es continua parlant de correcció en termes absoluts; s'entén la correcció com un element intrínsec, essencial de determinades formes.

Podríem aplicar un esquema molt semblant a la distinció entre *oral* i *escrit*. El currículum oficial incorpora nombrosos aspectes de la llengua oral que tradicionalment l'escola negligia. Tanmateix, la idea que la manca de lectura i l'exposició constant a models de llengua dels mitjans de comunicació audiovisuals és una de les causes fonamentals de les deficiències lingüístiques de l'alumnat mostra prou bé quina mena de jerarquització es fa entre les manifestacions orals i les escrites com a models. En les reflexions sobre la qualitat lingüística de l'alumnat es percep una freqüent confusió entre oral i escrit.

Així doncs, crec que es pot afirmar, a partir dels discursos observats, que la ideologia de l'estàndard —mite d'una varietat intrínsecament superior, estigmatització de la variació directament proporcional al grau d'allunyament d'aquesta varietat, essencialisme de la correcció, mite de la supeditació de l'oralitat a l'escriptura— continua essent hegemònica en la secundària pública de Barcelona i en aquest cas no considero gens arriscat generalitzar l'afirmació a tota l'escola. Teòricament, conceptes com *adequació* o *àmbit d'ús* haurien d'haver impugnat considerablement aquest cos de representacions, però es constata que no ha estat així.

Cal subratllar també que en un àmbit com el català, en què la percepció d'ameaçça és molt considerable, la inseguretat lingüística afavoreix el purisme i l'essencialisme de la correcció. D'altra banda, el fet d'haver patit la pressió secular d'una voluntat política d'assimilació lingüística també afavoreix la valoració de la diferència, valoració especialment evident en les varietats geogràfiques. Sembla, però, que el mecanisme en aquests casos consisteix a considerar tals varietats com a subestàndards, de manera que l'essencialisme de la correcció no es qüestiona, només es projecta a un altre nivell.

Finalment, un aspecte que voldria subratllar especialment és el del mite de la pobresa. Els retrets en aquest sentit són de tres tipus: pobresa lèxica, simplicitat sintàctica (poca subordinació, supressió de clítics, abús de certs díctics...) i escassa versatilitat de registres. És remarcable que hi ha poquíssimes al·lusions a la fonètica. En l'àmbit oral —si més no, entre el professorat— es prioritza clarament l'ús de la llengua per davant del purisme fonètic: no hi ha crítiques a l'accent i es considera molt més positiu parlar en català com sigui que no pas no parlar-lo.

Tot fa sospitar que la impressió de pobresa es deu fonamentalment també a l'allunyament de l'estàndard. En el lèxic, per exemple, l'acusació de pobresa conviu amb la condemna de nombrosos recursos considerats negligibles. És a dir, no es mesura realment la quantitat de lèxic usat, sinó la mena de lèxic: els termes «inventats» o «incorrectes» no es tenen en compte. Així, podem suposar (naturalment, és una suposició) que quan una professora afirma que l'alumnat sud-americà té «més riquesa lèxica que els peninsulars» és perquè la singularitat d'aquest lèxic —a les nostres orelles— el fa més visible. En canvi, la creativitat que demostren sovint els argots juvenils es menysté completament.

Crec, doncs, que la idea d'un empobriment progressiu general de la llengua entre l'alumnat de secundària és fonamentalment impressionista i no respon a criteris quantitativs sinó qualitativs: registra com a més pobre qualsevol ús lingüístic que no s'adigui amb l'estàndard, el model del qual és fonamentalment l'escriptura.

4. POR DE DESAPARÈIXER

L'uniformisme estatista fa segles que amenaça el català, tenim raó de sentir-nos en perill, entenem gairebé com a segura la desaparició de la nostra llengua: només en discutim els terminis (dècades o segles?). La qual cosa explica molt bé que estiguem a la defensiva, que temem pel futur. L'amenaça ens fa insegurs i ens ofereix la temptació d'adoptar mesures que funcionin: la mateixa mena de mesures que els estats apliquen contra les altres varietats, mesures assimiladores, destinades a forçar la substitució de l'altre. Mesures essencialment monolingüistes, perquè qualsevol altre plantejament és fora de lloc en una situació d'emergència, de perill. Quan tinguem assegurat el futur, ja ens plantejarem el futur dels altres amb més generositat.

Aquesta mena de plantejament és fàcil de trobar en el nostre àmbit cultural. Però considero que en l'àmbit de l'ensenyament secundari no és en absolut hegemònic. Sí que m'ha semblat, però, percebre indicis, rastres d'aquest discurs, no sempre sistemàtics i explícits. Un d'ells, la poca informació del professorat en general —amb excepcions que justament se situen al pol contrari— sobre altres situacions de llengües interposades. La minorització europea és considerablement invisible a l'ESO. Fins i tot l'estatus d'oficialitat de l'aranès a vegades sembla que es desconeix. No s'aprecia gaire, doncs, un sentiment de destí comú.

Però el factor que més contribueix a pensar que la por pel català indueix a un cert tancament de files i alimenta una tendència més nacionalista que ecologista és el decalatge entre el discurs que fa referència a situacions alienes i el que fa referència a la pròpia. Hi ha un desajust entre les representacions aplicades a situacions lingüístiques més o menys llunyanes i les representacions aplicades a la pròpia situació. Es tracta d'un fenomen difús, però palpable en les entrevistes.

S'observa una certa tendència a escombrar cap a casa: el professorat es mostra més sensible a les qüestions lingüístiques que l'afecten com a parlant que a les que —amb molts paral·lelismes amb les pròpies— afecten altres realitats lingüístiques, encara que siguin properes en algun sentit.

Un exemple: les posicions sobre la sostenibilitat del plurilingüisme. El professorat es mostra respecte d'aquesta qüestió força dividit i amb una representació complexa. D'una banda, la tradició sociolingüística amb l'esquema de la teoria de la normalització, que exclou un plurilingüisme estable, pesa, sens dubte, en les opinions, especialment de la gent de llengua, presumiblement més al corrent de la teoria. D'altra banda, la ja perllongada experiència plurilingüe catalana aporta indicis que, si més no, el procés pot ser llarg i incert. Tanmateix, novament el sentiment d'amenaça és determinant. En l'àmbit català és molt forta la desconfiança envers el bilingüisme. La idea de Maria Carme Junyent que l'única manera de trencar justament aquesta conjuntura bilingüe amenaçadora és a través del multilingüisme per tal de subvertir la jerarquització i la interposició que suposa el bilingüisme asimètric tradicional (que és el que ens fa por) no és gaire freqüent entre el professorat, per bé que també hi és present en alguns casos.

De totes maneres, també és cert que sovint hem percebut que hi ha poc temps per a la reflexió general. Els problemes quotidians, les exigències que la societat fa a l'escola sense que necessàriament li garanteixi els mitjans per afrontar-los, la necessitat de conviure amb situacions per a les quals no s'han format ni han triat, etc., acaparen l'energia i la capacitat del professorat. I, malgrat tot, hi ha un nivell de reflexió pedagògica i lingüística. A més, cal tenir en compte que el mateix alumnat és tant o més monolingüista i estandardista que bona part del professorat. Malgrat que evidentment presenta pràctiques confrontades amb el que l'escola considera ús correcte de la llengua, en els discursos manifesta unes representacions molt poc distanciades: prioritització simbòlica de l'escriptura per sobre de l'oralitat, jerarquització de la variació lingüística amb moltíssims casos d'autoodi (és astoradora la freqüència amb què amaguen que són parlants de determinades varietats), sacralització d'aspectes superficials de la llengua com els errors ortogràfics, identificació de llengua i Estat, etc.

5. EL PES DE LES REPRESENTACIONS I EL FUTUR DE LA DIVERSITAT

En la qüestió del contacte de llengües, no hi ha dubte que l'escola secundària de Barcelona és un laboratori privilegiat. És clar que hi ha grans diferències entre centres, per la mateixa raó que hi ha grans diferències entre barris de la ciutat pel que fa a la presència efectiva de multilingüisme. Però en molts casos és a l'escola on es produeix de debò la convivència multilingüe, mentre que a la vida social hi ha moltes més possibilitats de mantenir un contacte personal mínim amb persones d'altres llengües, ni que siguin ben veïns. D'aquí que una part molt interes-

sant de les representacions lingüístiques que hem vist faci referència a la situació lingüística —dins i fora de l'ensenyament—, a les línies de futur que s'hi poden veure. No és que es pugui dir que el professorat estigui d'acord a l'hora d'entendre la situació i les perspectives (no en tot, si més no), però em sembla que genera punts de vista que val la pena de tenir en compte.

En primer lloc, una de les qüestions en què més acord s'observava era en la constatació que la llengua franca als instituts de Barcelona és el castellà. La resta de llengües en joc hi té una certa presència, però mantenen una relació orbital amb el castellà (Calvet, 2002) gràcies a la norma de convergència. Aquesta norma —que, segons nombrosos testimonis, segueix també una part important del professorat— invisibilitza el català i el situa, en els àmbits informals, al mateix nivell que la resta de llengües tret del castellà. Ara com ara, el valor simbòlic que li atorga el fet de ser oficialment la llengua vehicular de l'ensenyament no és suficient per fer-la percebre als al·loglots com a viva i, per tant, entre aquest grup —creixent— és el castellà el que es naturalitza. Si els testimonis obtinguts no s'equivoquen, la llengua que els joves nascuts fora de Catalunya nativitzaran si funciona el model de substitució clàssic de l'emigració és el castellà. De fet, quan es parla de la generació de la substitució, és a dir, de l'alumnat ja nascut aquí fill d'immigrants de L1 ni castellà ni català, es parla de joves de L1 castellà (ens referim al context de Barcelona, naturalment). Cal tenir en compte que la resistència al català, segons la impressió del professorat en general, la protagonitzen fonamentalment parlants de L1 castellà, sense distinció d'antecedents culturals i lingüístics.

La idea que la generació d'arribada és més receptiva a l'adquisició del català ja s'havia observat respecte de la immigració peninsular castellanoparlant (Woolard, 1992). A l'escola secundària es confirma aquesta observació: «És més fàcil que parli català algú que ha vingut de fora que no algú que ha nascut aquí i la família és castellanoparlant. Les nenes del Panjab parlen català amb més naturalitat que els que són d'aquí castellanoparlants», segons una professora de castellà. La pèrdua de referents identitaris o el fet de patir estigmatització per tenir aquests referents contribueix clarament al desarrelament de la segona generació. Ara bé, així com determinats trets que els antropòlegs associen a l'etnicitat són impossibles de modificar, la llengua és adquirible i acumulable, especialment durant la infantesa. La conservació de la varietat familiar no ha d'interferir necessàriament en la competència d'altres llengües segones, si no és que es dona una situació d'autoodi. Al contrari, les professores més en contacte amb adquisició afirmaven que com més llengües saps, més saps de llengua, que la transferència és molt important i que, des del punt de vista representacional, l'alumnat multilingüe tendia a ser menys rígid i a tenir una actitud més emprenedora en l'adquisició i a l'hora de treure rendiment dels recursos lingüístics adquirits. De la qual cosa dedueixo que l'únic que pot fer l'escola secundària pública de Barcelona —que no es veu capaç ara com ara d'alterar la correlació lingüística informal favorable

al castellà ni de modificar essencialment la norma de convergència— és afavorir la conservació de les llengües primeres de l'alumnat al·loglot i sobretot transmetre representacions positives envers el multilingüisme per tal de contrarestar els prejudicis lingüístics que sovint manifesten i que en la conjuntura barcelonina es tornen fonamentalment contra el català.⁵

Una observació recurrent en els instituts és que les representacions i les actuacions lingüístiques de l'alumnat varien en funció del grup d'origen. A grans trets, el retrat que es dibuixa és que el grup monolingüe de L1 castellà és el més refractari a l'ús del català. D'una banda, és qui tendeix a veure's com l'altre respecte del català (i a vegades reclama el seu espai acadèmic, com quan protesta perquè la professora de castellà fa servir el català a classe). D'altra banda, pateix especialment la inseguretats d'haver de fer servir una segona llengua, la qual cosa repercuteix molt negativament en el procés d'adquisició. En canvi, el grup al·loglot provinent de situacions lingüístiques més diverses, que ja és plurilingüe (bona part de l'alumnat asiàtic, africà i d'Europa oriental), es percep com a més receptiu a l'adquisició del català i ideològicament més neutre pel que fa a la situació catalana. A més, com acabem de subratllar, manifesten molta més habilitat i menys inhibició a l'hora d'usar la llengua en procés d'adquisició.

Un grup especialment remarcable és el dels hispanoamericans. En general, el professorat els classifica entre el grup monolingüe de L1 castellà, per bé que sovint l'adscripció no és exacta: n'hi ha una part de L1 diferent del castellà i una part que representa la generació de la substitució cap al castellà (els pares encara usen una altra L1, però transmeten el castellà) però que encara té competència passiva en una altra llengua. Tanmateix, el professorat no expressa diferències en les representacions i els usos lingüístics d'aquest grup, que es percep monolític. A més, se'ls associa ideològicament amb un monolingüisme sense esclatxes. Manifesten incomprensió envers la necessitat d'aprendre català i a vegades tenen actituds receloses o fins i tot obertament hostils. Identifiquen *llengua* i *Estat*, i jerarquitzen les varietats segons aquest criteri, de manera que poden qualificar el català de *dialecte* per oposició a la *llengua*, és a dir, al castellà.

Així doncs, hi hauria la idea entre un grup nombrós de professorat que l'alumnat es pot dividir entre monolingüista (i monolingüe) i plurilingüista (i plurilingüe), i que l'adscripció a un grup o a l'altre condiciona considerablement la representació de la situació lingüística catalana. Ara bé, em sembla que cal complicar

5. Bastardas (2002b: 179) constata la importància de les representacions lingüístiques en el paper dels parlants al·loglots en el futur de la dinàmica lingüística de Catalunya: «Els nous fluxos de població poden afegir-se a la perpetuació de l'ús predominant del castellà com a llengua intergrup i quotidiana de la societat catalana en el seu conjunt o bé afavorir un canvi generalitzat d'aquest hàbit heretat de la situació històrica precedent. L'heterogeneïtzació de la societat catalana no hauria de ser, doncs, un factor necessàriament negatiu, si es tracta adequadament en el pla del discurs i de la ideologia i si s'hi sap intervenir eficaçment».

una mica l'esquema. D'una banda, no sembla que el fet de ser monolingüe o plurilingüe sigui decisiu en la ideologia lingüística. Més aviat, un factor de gran pes és la cultura lingüística a què es pertany. Així, els hispanoamericans es perceben com a monolingüistes, independentment de si són o no són monolingües (sovint amaguen la condició plurilingüe). A més, el que individualitza especialment aquest col·lectiu és el fet que la llengua prestigiosa i col·locada al capdamunt de la jerarquia en la cultura d'origen és la llengua també de l'Estat espanyol. Si a Espanya fos oficial el xinès mandarí, tenim indicis per pensar que bona part de l'alumnat d'origen xinès adoptaria una posició lingüística molt semblant a la que s'atribueix a l'hispanoamericà ara. Senzillament, l'aplicació automàtica de les representacions lingüístiques d'origen de l'alumnat no castellanoparlant es fa més difícil i necessita més ajustaments. Així doncs, interpretem que el plurilingüisme en si no és suficient per abolir determinats trets monolingüistes, com ara la jerarquització de varietats. En aquest sentit, observem que no només l'alumnat hispà s'avergonyeix i oculta que és parlant de determinades varietats. Ho fa també l'alumnat asiàtic o magribí. En canvi, sembla important la tradició ideològica de què s'ha sortit. En general, la ideologia lingüística dominant a l'Amèrica hispànica és brutalment minoritzadora i basa l'estigmatització de les llengües precoloniales en fonaments clarament racistes (s'associen als indis com a grup sovint considerat essencialment inferior). No és la mateixa perspectiva que té, pel que sembla, una persona del Panjab: la seva llengua no és oficial, però no el relaciona amb un col·lectiu estigmatitzat com ho estan els diferents pobles precoloniales americans.

Un altre indicatiu en aquest sentit és que s'observa poca projecció de la situació lingüística catalana com a eina de reinterpretació de la pròpia situació d'origen. D'una banda, és cert que aquesta mena d'informació no arriba fàcilment al professorat d'una manera espontània. Però, de l'altra, hi ha més observacions de projecció de la situació d'origen en la catalana que al revés. És a dir, el fet d'adquirir el català i de no mostrar prejudicis contraris a aquesta llengua no significa necessàriament la superació dels prejudicis monolingüistes ni la superació de la jerarquització. És probable que, de fet, el monolingüista bengalí plurilingüe percebi el català com una llengua important, ja que és la llengua de l'escola, i no la compari amb el seu sileti, sinó amb el bengalí. És il·lustratiu el cas de l'alumna xanganesa que afirmava que la seva llengua no era com el català, que el xangainès no es podia escriure (Comellas, 2004).

Ara bé, que hi ha diferències sensibles en les representacions lingüístiques és evident: hi ha alumnat que s'avergonyeix d'usar una llengua perquè li fa la impressió que no la domina prou i hi ha alumnat que de seguida la fa servir amb un mínim de recursos. Sembla que el primer grup té molt més interioritzada una versió extrema de la ideologia de l'estàndard: el més important és la correcció. L'altre valora més la capacitat de comunicar i no se sent bloquejat per no ser capaç de parlar fluidament. Caldria investigar detalladament la font d'aquesta diferència, però els indicis que hem recollit ens fan pensar que és tan important

el factor ideològic com el poliglòtisme (que és important com a font de recursos lingüístics formals, però només si va acompanyat d'una autoacceptació, és a dir, si no està associat a l'autoodi).

6. EL CONSENS ENTORN DE L'ANGLÈS

Aparentment, l'anglès no té gaires detractors a l'ensenyament secundari obligatori de Barcelona. Hi ha un ampli consens entorn de la importància i de la necessitat de l'anglès com a llengua internacional. Gairebé tot el professorat entrevistat creu que cal parlar l'anglès i que cada vegada caldrà més. I això tant si ells mateixos el parlen com si no.

Naturalment, per bé que la conclusió sigui aquest ampli consens, no tothom enfoca la qüestió de la mateixa manera. De fet, per simplificar podríem dir que hi ha dues grans posicions davant de l'anglès, la favorable i la resignada. La primera, en diferents mesures i amb matisos, considera molt positiva l'extensió d'una llengua auxiliar internacional i s'estimen més que sigui l'anglès —que és vist com a neutre— que no pas altres opcions com el castellà, que en el nostre context no és precisament percebut així. La segona entendria que, com que la situació lingüística internacional és la que és i l'anglès hi domina, el que cal fer és adaptar-s'hi. De fet, els arguments més comuns que faciliten el gran consens entorn de l'anglès sembla que no són gens particulars del nostre entorn. Dendrinós, en parlar de l'ensenyament de llengües estrangeres a Europa, en fa una llista que crec que es podria aplicar linealment al nostre cas:

El primer argument per a la legitimació de l'anglès com a llengua franca és que el fenomen és tan natural com inevitable per causa de l'exigència d'una comunicació internacional i pels costos que es derivarien d'un món multilingüe. [...] El segon i important argument que s'ha infiltrat en el discurs de l'ensenyament de l'anglès és que l'idioma anglès, per causa de la utilització internacional, s'ha convertit en neutral. [...] El tercer argument [...] té a veure amb la utilitat. Ser competent en anglès ha arribat a significar que es té accés al món de la producció cultural moderna, a la ciència i a la tècnica i a qualsevol objectiu intel·lectual. Hi ha una construcció sistemàtica de la realitat segons la qual si un no sap anglès queda exclòs de qualsevol esdeveniment d'importància social. (Dendrinós, 1998: 156-157)

Hem observat, en efecte, aquesta mena de fatalisme resignat força sovint. També hem observat sentiments de vergonya (individuals i col·lectius, com a comunitat que té un baix domini de l'anglès) per la ignorància de l'anglès que no es troben per a cap altra llengua. Es percep una certa sensació que no saber anglès és tenir un grau d'analfabetisme i això no té res a veure amb ser poliglòt o no: únicament l'anglès compta de debò com a llengua estrangera.

En un entorn social com el nostre, que arrossega una determinada història sociolingüística, l'anglès no es veu com una amenaça. Sovint al contrari, es considera una mena de vacuna contra el perill de substitució lingüística cap al castellà. O fins i tot una petita venjança històrica; la possibilitat per als catalanoparlants de prescindir del castellà, de saltar-se la interposició que la política estatal ha bastit sobre el castellà. L'anglès trencaria el setge. I, a més, no es concep la possibilitat que es donés substitució lingüística cap a l'anglès. Diversos testimonis fonamenten aquesta opinió en l'exemple nòrdic, on no sembla que el coneixement generalitzat de l'anglès promogui la substitució. Novament semblen bàsiques les representacions entorn de la relació lingüística: l'anglès no minoritza el suec perquè no és percebut com una llengua millor, més apta o jeràrquicament superior, sinó pràctica per a contextos molt delimitats. Seria interessant estudiar el fenomen des de la perspectiva de la subsidiarietat lingüística de Bastardas. D'altra banda, tampoc no hem constatat posicions significatives de prevenció cultural cap a la introducció massiva de l'anglès. L'adquisició de l'anglès com a llengua internacional no es relaciona en general amb un factor d'aculturació. Simplement, es considera l'anglès un instrument, un codi neutre, com deia Dendrinos, no el vehicle d'unes formes culturals concretes.

Pel que fa al tema de l'anglès, però, el més interessant que hem observat té a veure amb l'estratificació social de l'alumnat. En cap institut dels visitats no se'n ha parlat de rebuig envers l'anglès per part dels alumnes. No hi ha un discurs ideològic contra l'anglès, tampoc en aquest àmbit. Però, en canvi, s'observa que l'alumnat en general es representa l'anglès d'una manera molt diferent. A l'IES Les Corts, paradigma de centre escolar amb alumnat socialment benestant, l'anglès es considerava una assignatura seriosa, més seriosa que les altres llengües. Una assignatura realment important, i els resultats en la competència lingüística dels alumnes ho corroboren. En canvi, a l'IES Rambla Prim, paradigma de centre escolar que atén una zona fonamentalment formada per classe treballadora de renda baixa, una part important de l'alumnat es bloqueja davant de l'anglès. No n'aprèn, no s'hi sent implicat, no hi ha motivació. No es veu parlant en anglès, com deia una professora. I, tanmateix, insistim que no hi ha indicis d'un discurs refractari contra el que podria representar aquesta llengua. Senzillament, l'alumnat sent que l'anglès no va de debò, que és una exigència escolar inútil, que no té res a veure amb la vida real (en canvi, en un institut del centre de Manresa, per exemple, vam observar l'any 2004 diverses mostres de discurs antiimperialista associat al rebuig de l'anglès).

Per quina raó s'observa aquesta diferència tan gran d'encarar la qüestió de l'anglès? No és que al Besòs no sàpiguen que en moltes àrees del món professional l'anglès és un mèrit de primer ordre. Ni que el fet de saber anglès és un element de prestigi social. També aquí, com a tot arreu, tothom creu que saber anglès és molt important (encara que després, en les converses, no sempre sigui clara la importància concreta que té; darrerament l'argument que el salva és Internet).

De fet, un estudiant de classe mitjana té moltes possibilitats de mantenir l'estatus al marge de títols i sabers escolars. Són justament els de classe baixa els qui necessiten més recursos de prestigi per assolir un estatus professional més ben retribuït que el dels seus antecessors.

Per explicar aquesta mena d'autoexclusió de la possibilitat de promoció social que representa el fet de renunciar als pocs instruments (en aquest cas, lingüístics) que se'ls ofereixen hem trobat dues pistes. D'una banda, el professorat esmentava la pressió lingüística grupal. No precisament en relació amb l'anglès, sinó en general amb el model de conducta lingüística. Així, si una persona a l'institut s'identifica molt amb la institució, per exemple, si usa un registre molt escolar, molt proper a l'estàndard, el grup l'estigmatitza com a *pija* o com a *empollona*. La renúncia a les marques lingüístiques del grup es castiga, i això, en una edat molt sensible a l'acceptació grupal. Hi ha una tendència col·lectiva al manteniment de la cohesió grupal i identitària que pot ser un valor amb més força i importància que altres interessos com la futura progressió econòmica.

D'altra banda, aquesta mena de necessitat de diferenciació de la institució també s'observa a l'IES Les Corts. Un professor comentava que en general l'alumnat expressa sovint la idea que tot el que es fa allà no serveix per a res, que no se'ls ensenyen coses realment útils. Tanmateix, la majoria es mostrava conscient també que l'obtenció dels títols escolars, fins i tot les bones qualificacions, tenen una funció social independent de la utilitat concreta dels coneixements. De manera que la principal diferència entre l'institut amb població de més estatus i el de menys no consistia en una proximitat ideològica més gran del primer al món escolar, sinó en una capacitat de manipular a favor d'un mateix aquesta institució i en una consciència més gran que allà es reparteix un capital simbòlic que sí que és important. L'alumnat de les Corts es veu parlant en anglès, ocupant llocs de treball prestigiosos, viatjant, etc. L'alumnat del Besòs, no. I aquesta és la segona pista: l'actitud davant de l'anglès seria un indicatiu d'una modalitat de desempatança apresada, un concepte provinent de la psicologia social i que Boix fa servir, per exemple, per explicar les tries entre català i castellà:

També des de la psicologia social algunes recerques experimentals (Garcia i Sevilla, 1984) i alguns treballs teòrics (Viladot, 1989) aporten elements per descriure i explicar els canvis en el significat social de les tries entre el català i el castellà. Garcia i Sevilla (1981, 1983) va establir un paral·lisme entre aquestes normes d'ús lingüístic i el model animal de les depressions de la conducta: el model de la desempatança apresada (*learned helplessness*). Aquest model estableix que un organisme que ha estat condicionat i ha après que la seva situació negativa no té escapatori, no intenta millorar-la, no s'esforça a intentar sortir-ne quan en tingui oportunitat, sinó que cau en una resignació fatalista. Així, hi hauria dues causes psicològiques que dificulten l'aprenentatge i la tria del català en interaccions quotidianes. D'una banda, els cat. 1 interioritzen la desempatança apresada d'efectes

paralitzants: infravaloren la llengua catalana i s'inhibeixen d'usar-la amb membres d'altres grups o fins i tot en qualsevol situació dubtosa, pública o privada. D'altra banda, la percepció d'aquesta desigualtat d'ús porta també els cast. 1 a menysvalorar la llengua catalana i les possibilitats del seu ús, de tal manera que Garcia i Sevilla pot dir que adquireixen omnipotència apresada: a tot arreu poden usar la seva llengua. (Boix, 1993: 100)

És una conseqüència d'una forma de desemparança apresada el fet que l'alumnat de classe baixa no es vegi parlant en anglès, no es vegi treballant fora de la fàbrica o de la caixa del supermercat? O és la pressió grupal i el fet que l'ostensible adaptació a les exigències escolars es pugui veure com una deserció? Si més no, crec que són dos elements que cal tenir en compte, encara que no siguin els únics.

7. CONCLUSIÓ: MONOLINGÜISME I MULTILINGÜISME COM A IDEOLOGIES

Així doncs, és l'escola secundària pública de Barcelona un àmbit de revisió de la ideologia monolingüista motivada per la tensió que la situació sociolingüística catalana i la diversitat lingüística i cultural creixent introdueixen en les inèrcies tradicionals? Hi ha una ideologia plurilingüista com a conseqüència d'aquesta tensió? Les dades obtingudes no ens donen una resposta categòrica, però sí orientacions sobre els vectors ideològics que sobresurten en l'entramat de representacions observades i la possibilitat d'extreure'n algunes idees que considerem interessants.

En primer lloc, s'adverteix que el col·lectiu de professorat més en contacte amb l'acollida d'alumnat acabat d'arribar i procedent d'altres cultures i àmbits lingüístics és més sensible a la diversitat, està més informat, manifesta més curiositat i qüestiona amb més facilitat l'estandardisme. Ara bé, el pes d'aquest fenomen és alhora molt localitzat. Es constata també que hi pot haver diferències considerables entre centres amb una població de perfil cultural molt semblant quant a sensibilitat plurilingüista. L'IES Miquel Tarradell és força exemplar en aquest sentit: s'hi observa una preocupació més general (no circumscrita estrictament al personal d'acollida) i més profunda envers la diversitat lingüística que en altres centres semblants. Així doncs, no n'hi ha prou amb la proximitat amb la diversitat lingüística per modificar les representacions prèvies. És necessari reflexionar-hi i rebre estímuls específics, com els passa al professorat d'acollida o al que és en centres on des de direcció o des d'altres àmbits es promou conscientment la consciència i la informació. Com repetidament recomana la professora Martín Rojo, és molt útil una formació específica del professorat de cara a afrontar aquestes noves realitats.

Malgrat la vella i la nova realitat sociolingüística, però, a l'ESO de Barcelona és força hegemònic l'estandardisme, és a dir, la tendència a estigmatitzar la variació lingüística i a jerarquitzar-la de manera que al capdamunt de la piràmide se situa

la varietat estàndard com a model de correcció essencialista. Tanmateix, s'observen alguns discursos renovadors i crítics amb la pràctica tradicional, i que una part del professorat treballa per amarar la pràctica pedagògica dels principis plurilingüistes i constructivistes. Per bé que minoritàries, hi ha posicions que procuren trencar la inèrcia de la preeminència de l'escriptura i de la correcció essencialista i descontextualitzada, com també potenciar i fer visible la riquesa lingüística que suposa la variació a tots els àmbits. En aquest aspecte, especialment les entrevistes revelen tota una gradació de posicions i representacions, un dels extrems de la qual seria l'estandardisme més tradicional, que aplica, de fet, idees de la teoria del dèficit a tot el que s'aparta del model de llengua fornit pels cànons escrits; i l'altre, la voluntat crítica global d'incorporar tota la variació lingüística en la pràctica docent i intentar superar la reproducció dels mecanismes de dominació associats a les pràctiques lingüístiques.

Així doncs, la conclusió general seria que l'escola secundària pública és en un procés de reflexió incipient i incert. D'una banda, es fa present un discurs crític i renovador, encara que sigui d'una manera superficial i encara poc interioritzada. D'altra banda, a més de les inèrcies, la renovació xoca amb moltes forces que li són contràries:

a) La mateixa societat, amb una ideologia lingüística dominant fonamentalment monolingüista, que sacralitza l'escriptura (i aspectes superficials com l'ortografia) i perpetua tota mena de prejudicis, com ara que en un entorn multilingüe i multicultural el nivell escolar cau, cosa que justifica la deserció massiva de determinats centres públics de secundària, sobretot els de les zones amb una forta presència d'immigració recent.

b) La sobrecàrrega que pateix l'escola, que ha d'assumir sovint funcions que s'atribuïen a altres institucions socials —especialment, la família i la comunitat—, associada al desprestigi de l'ensenyament secundari públic.

c) L'esforç suplementari que implica renovar no només les grans declaracions de principis sinó les pràctiques quotidianes, amb la incertesa que això provoca i les grans possibilitats d'equivocar-se i d'haver de refer i corregir moltes vegades (davant d'un sistema més o menys eficient però acceptat i interioritzat com a normal). Esforç que fonamentalment es deixa en mans del professorat, que es queixa reiteradament de falta de suport material, falta de formació específica (i de temps per formar-se), falta de directrius clares, fins i tot falta d'atenció i de valoració de l'experiència que l'activitat docent en condicions ràpidament canviants ha atorgat a alguns i que es podria aprofitar per a la formació d'altres i per a l'afinació de la teoria pedagògica. Tot això, en un entorn laboral desprestigiad, difícil, en el qual els resultats només són tangibles a llarg termini i sovint invisibles pel mateix col·lectiu que els fa possibles, cosa que contribueix a la frustració i a la sensació de poca utilitat. A la qual cosa cal afegir una creixent culpabilització del professorat i una desresponsabilització de la resta de la societat: tot és culpa del professorat, el fracàs escolar, la manca de disciplina, els accidents al pati...

Per tant, doncs, hi ha esforços parcials per transgredir el monolingüisme i l'estandardisme, però hi ha també molta inèrcia, manca d'alternatives i problemes afegits. Ni el fet de tenir una llengua minoritzada i amenaçada ni la presència recent a les aules d'una variació lingüística molt més gran que fa uns anys és suficient per empènyer un procés de renovació profunda de la ideologia lingüística escolar.

Al meu entendre, les dades obtingudes als instituts porten a la idea que, com a mesura per preservar el català —tant si ens mou una motivació nacionalista com ecologista com una altra de qualsevol—, a l'àrea de Barcelona necessitem trobar un model lingüístic no assimilacionista, perquè l'assimilació i la renúncia de l'alumnat nouvingut al propi patrimoni lingüístic el converteix en factor de castellanització. Cada descendent d'entorn lingüístic al·loglot que es vegi forçat a la substitució lingüística és un nou parlant de L1 castellà, segons els testimonis. A més, una substitució lingüística traumàtica, assimiladora, en què entra un cert grau de menysvaloració d'allò que és propi, promou la ideologia monolingüista més radical. La terrible ironia històrica és que moltes víctimes de l'imperialisme lingüístic espanyol en poden ser ara peons actius i convençuts, a Barcelona i a altres llocs. Malauradament, molts ja han perdut les arrels lingüístiques, però en tot cas —i com a mesura estrictament egoïsta— hauriem d'aconseguir que els qui encara arriben com a parlants d'alguna llengua diferent del castellà no la perdin a la generació nascuda aquí, perquè no esdevinguin més monolingüistes i per tant més refractaris al català (i a qualsevol variació). El català només sobreviurà en un món multilingüista, pel que sembla.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA

- ALEGRE CANOSA, Miquel Àngel (2005). *Educació i immigració: L'acollida als centre educatius*. Barcelona: Mediterrània. (Polítiques; 44)
- ARACIL, Lluís Vicent (1982). *Papers de sociolingüística*. Barcelona: La Magrana. (Els Orígens; 9)
- (1983). *Dir la realitat*. Barcelona: Països Catalans.
- BASTARDAS, Albert (1996). *Ecologia de les llengües: Medi, contactes i dinàmica sociolingüística*. Barcelona: Proa. (Biblioteca Universitària; 33)
- (2002a). «Política lingüística mundial a l'era de la globalització: Diversitat i intercomunicació des de la perspectiva de la “complexitat”». *Noves SL: Revista de Sociolingüística* (estiu) [en línia]. <http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hm02estiu/metodologia/bastardas1_9.htm> [Consulta: 5 febrer 2005]
- (2002b). «Llengua i noves migracions: Les experiències canadenques i la situació a Catalunya». *Revista de Llengua i Dret*, núm. 37 (setembre), p. 153-188.
- BASTARDAS, Albert; BOIX, Emili [ed.] (1994). *¿Un estado, una lengua?: La organización política de la diversidad lingüística*. Barcelona: Octaedro.

- BOIX FUSTER, Emili (1993). *Triar no és trair: Identitat i llengua en els joves de Barcelona*. Barcelona: Edicions 62. (Llibres a l'Abast; 272)
- (1997). «Ideologies lingüístiques de les generacions joves». A: MOLLÀ, Toni [ed.]. *Política i planificació lingüística*. Alzira: Bromera, p. 195-226. (Lectures de Sociolingüística; 11)
- BOIX, Emili; VILA, F. Xavier (1998). *Sociolingüística de la llengua catalana*. Barcelona: Ariel.
- BOURDIEU, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques*. París: Fayard. [Traducció castellana: *¿Qué significa hablar?* (1985). Madrid: Akal]
- CALVET, Louis-Jean (1974). *Linguistique et colonialisme: Petit traité de glottophagie*. París: Payot.
- (2002). *Le marché aux langues: Essai de politologie linguistique sur la mondialisation*. París: Plon.
- COMELLAS, Pere (2004). *Jerarquització i visibilitat de les llengües en les representacions d'alumnes de quart d'ESO a Catalunya*. Treball d'investigació del programa de doctorat «Lingüística i comunicació». Barcelona: Universitat de Barcelona.
- (2005). *Representacions lingüístiques a l'ensenyament secundari obligatori públic de Barcelona* [en línia]. Tesi doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. <http://www.tesisenxarxa.net/TESES_UB/AVAILABLE/TDX-0228106-083338//01.PCC_TESI.pdf>
- DENDRINOS, Bessie (1998). «Una aproximación política a la planificación de la enseñanza de lenguas extranjeras en la Unión Europea». A: MARTÍN ROJO, Luisa; WHITTAKER, Rachel [ed.]. *Poder-decir o el poder de los discursos*. Madrid: Arrecife.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2004). *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social* [en línia]. <<http://www.xtec.es/lic/documents.htm>> [Consulta: 15 febrer 2005] [Actualitzat el novembre de 2007]
- FUSTER SOBREPÈRE, Claudi (2004). *La volta a l'escola en vuitanta mons: Diari d'un mestre de la diversitat*. Barcelona: Rosa Sensat.
- JUNYENT, M. Carme (1998). *Contra la planificació: Una proposta ecolingüística*. Barcelona: Empúries. (Biblioteca Universal Empúries; 105)
- (2002). «Planificació i diversitat lingüística a l'Àfrica». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 16, p. 281-285.
- (2004). «La volatilització de la literatura». *Els Marges*, núm. 73 (primavera), p. 61-76.
- LIPPI-GREEN, Rosina (1997). *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States*. Londres: Routledge.
- MARTÍN ROJO, Luisa [dir.] (2003). *¿Asimilar o integrar?: Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa.

- MARTÍN ROJO, Luisa (2004). «Dilemas ideológicos». *Estudios de Sociolingüística: Linguas, Sociedades e Culturas*, vol. 5, núm. 2, p. 191-205.
- UNAMUNO, Virginia (1995). «Diversidad lingüística y rendimiento escolar». *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 6 (octubre), p. 19-28.
- (2003a). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural: Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Graó. (Biblioteca de Textos; 189)
- (2003b). «Quién es qui a l'escola?: El reto de observarnos diversos». A: POVEDA, David [ed.]. *Entre la diferencia y el conflicto: Miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, p. 31-66.
- WOOLARD, Kathryn A. (1992). *Identitat i contacte de llengües a Barcelona*. Barcelona: La Magrana. (Els Orígens; 32)
- WOOLARD, Kathryn A.; SCHIEFFELIN, Bambi B. (2004). «Language ideology». *Annual Review of Anthropology*, vol. 23, p. 55-82.