

Identidad nacional, lengua y escuela

National identity, language and school

Ignasi Vila Mendiburu
Moisès Esteban Guitart
Judith Oller Badenas

Universidad de Girona. Departamento de Psicología. Girona, España

Resumen

La globalización cuestiona la existencia de una relación mimética entre ciudadanía y Estado-nación. Las identidades homogéneas, sustentadas ideológicamente en nociones como «lengua nacional», plantean problemas en sociedades en las que ha crecido espectacularmente la diversidad lingüística e identitaria. Cataluña es un territorio en el que una parte de la población afirma una identidad catalana distinta a la española y viceversa. Además, se ha teorizado que la identidad catalana y la lengua catalana coexisten mutuamente. Por eso, se suceden voces que defienden la presencia del catalán en la educación escolar como fuente de la identidad nacional catalana, mientras que otras voces defienden su presencia simplemente como una buena manera de aprender el catalán cuando no se puede aprender en el medio social y familiar. En los últimos años, Cataluña ha recibido casi un millón de personas extranjeras que han modificado notablemente su situación sociolingüística. Las últimas encuestas manifiestan que un 6,3% de la población utiliza habitualmente una lengua distinta del catalán y del castellano. En este marco, mostramos las construcciones identitarias de un grupo de adolescentes de origen extranjero que están en el segundo ciclo de la ESO. Los datos fueron recogidos mediante dos grupos de discusión de seis-siete estudiantes de distinto origen, lengua propia y tiempo de residencia en Cataluña. Los resultados muestran la importancia del lugar de origen en la construcción de la identidad. Además, los participantes que afirman sentimientos catalanes o españoles no los relacionan con la lengua sino con los intercambios sociales que han establecido con sus iguales de origen nacional. Las intervenciones muestran también

las dificultades para promover identidades múltiples desde el contexto escolar que eviten actitudes racistas y xenófobas y sirvan para promover proyectos colectivos de futuro en los que se pueda vivir desde una cierta diferencia.

Palabras clave: identidad nacional, lengua catalana, educación escolar, inmigración, adolescencia, socialización, educación antirracista, identidad múltiple.

Abstract

Globalization challenges the existence of a mimetic relationship between citizenship and the nation-state. Homogeneous identities, based on ideological notions such as «national language», are problematic in societies where linguistic and identitarian diversity has grown considerably. Catalonia is a territory in which a portion of the population claims a Catalan identity that differs from the Spanish identity and vice versa. A common theoretical assumption is that the Catalan identity coexists with the Catalan language. Therefore, some people defend the presence of Catalan at school as a source of national identity, while others defend its use as a way to learn a second language that cannot be learnt within the family or the social context. In the last few years Catalonia has received nearly one million immigrants and the sociolinguistic situation has become more complex. The latest available survey shows that 6.3% of the population in Catalonia mainly uses a language other than Catalan or Spanish. Within this context, the authors trace the identity construction of a group of teenagers approximately fifteen years of age and of immigrant origin. Data were collected through two focus groups of six to seven students with different backgrounds, languages and length of residence in Catalonia. The results underscore the importance of origin in identity construction. In addition, according to the results, the participants who felt Spanish or Catalan related such feelings not with the language, but with their social exchanges with native peers. Participants' comments also showed the difficulties involved in promoting multiple identities at school to prevent racist and xenophobic attitudes and to promote future collaborative projects where people can live together with their differences.

Key words: national identity, catalan language, education, immigration, adolescence, socialization, antiracist education, multiple identities.

Introducción

La noción de ciudadanía y su concepto asociado de identidad han tenido un papel central en los procesos escolares de socialización. La concepción de la escuela republicana francesa es probablemente su mayor exponente. Heredera de la Revolución de 1789, su propósito era construir ciudadanos y ciudadanas libres e iguales y mejorar la nación. Desde esta perspectiva, la escuela se concibe como un instrumento del Estado que, como una telaraña, articula educativamente el territorio. Una de sus finalidades es «nacionalizar» el territorio y, en consecuencia, formar la «conciencia nacional», la «identidad nacional», cuya matriz se encuentra en la propia institución escolar.

Esta concepción no es ajena a una visión unidireccional de la identidad individual. La Revolución Francesa fue el exponente intelectual de un pensamiento que abogaba por eliminar cualquier forma de intermediación (gremios, asociaciones, etc.) entre el Estado y las personas. La noción de ciudadanía relacionada con la modernidad presupone que cada persona individual, independientemente de su origen y creencias, tiene los mismos derechos que las otras personas «individuales» y, a la vez, está obligada por los mismos deberes, en forma de leyes, que son el resultado del «contrato social» y del «bien común». El Estado, constituido en nación a partir de la asociación libre de las voluntades individuales, es el garante de la libertad individual y, por tanto, desde esta concepción la adscripción identitaria de las personas sólo se entiende como una adscripción nacional de forma que las personas se identifican como españolas, francesas o alemanas.

Por eso, la ciudadanía queda despojada de cualquier rasgo privado como la lengua, el género, la etnia, la religión o semejantes. La construcción de la identidad nacional es un asunto público, común y único, en el que la diversidad social existente debe de ser domada en el sentido de transformar la «barbarie» en igualdad y libertad individual. Las diferencias individuales son un asunto privado que no pueden considerarse en el ámbito de lo común y, por eso, lo verdaderamente importante es construir una identidad única, ligada a la ciudadanía, y adscrita al Estado convertido en nación.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos políticos por el mantenimiento de unas identidades nacionales únicas como garantía de la cohesión social, las cosas se han complicado enormemente. La diversidad lingüística, étnica, religiosa e identitaria ha crecido espectacularmente en las sociedades occidentales de la mano de la globalización. Además, el racismo y la xenofobia se extienden como

una mancha de aceite de modo que «lo nacional» se opone, a veces de forma virulenta, a «lo extranjero».

Los nuevos fenómenos sociales replantean la adscripción mimética entre ciudadanía y Estado-nación. Tedesco (1999) analiza la crisis del Estado-nación en el marco de un planeta globalizado y afirma que ya no se puede mantener una noción de ciudadanía relacionada exclusivamente con la nación. Desde su punto de vista, se trata de articular una identidad múltiple que, de una parte, relacione la ciudadanía con el destino de la especie humana y, de la otra, con su pertenencia a un ámbito local. Su propuesta pretende articular la tensión y la complementariedad entre lo global y lo local. Así, frente a la concepción clásica que percibe un «nosotros» común frente a un «ellos» extraño, las personas diversifican cada vez más el «nosotros» y, sobre todo, aumentan los «ellos» de manera espectacular. Por eso, la igualdad y la cohesión social ya no pueden apoyarse únicamente en una identidad nacional común, ajena a la diversidad, sino que deben apoyarse en identidades múltiples de modo que algo del «otro» pueda ser reconocido en el «nosotros» individual (Vila, 2006).

También, desde la filosofía liberal, algunos autores (Gutmann, 2003; Kymlicka, 1995; Taylor, 1992) han puesto en duda que los Estados multinacionales tengan capacidad de fomentar una identidad nacional común entre toda la ciudadanía¹. Sus postulados parten de la idea de la existencia de una vinculación profunda entre los pueblos con su lengua y su cultura y, por tanto, su supresión agrava probablemente las divisiones y mina la cohesión social. Por eso, Taylor (1991) aboga por la «diversidad profunda» según la cual las sociedades pueden mantenerse cohesionadas en la medida en que la ciudadanía valore la diversidad por sí misma y quiera vivir en un país con diversas formas de pertenencia cultural y política. Pero, como bien señala Kymlicka (1995), ello implica una identidad compartida que no puede sustentarse exclusivamente en valores como, por ejemplo, la misma idea de justicia, sino que debe «acomodar, y no subordinar, las identidades nacionales» (1996, p. 259). Es decir, desde su punto de vista, los Estados plurinacionales y multiétnicos sólo pueden existir satisfactoriamente en la medida en que alimentan las distintas identidades presentes en vez de subordinarlas a la que proclama el Estado, que normalmente suele ser una de ellas.

⁽¹⁾ Identidad nacional entendida como identidad compartida que se deriva de la historia, de la lengua y, en algunos casos, también de la religión.

No cabe duda de que estas posiciones tienen importantes repercusiones en la educación escolar. O, en otras palabras, ¿cómo se ayuda al alumnado desde la escuela a construir identidades múltiples que hagan posible una identidad compartida basada en el deseo de vivir juntos? Gutmann (1987), también desde posiciones liberales, aborda esta cuestión en el contexto de los Estados Unidos de América, país en el que la autoridad educativa, entendida como la autoridad del Estado, es mucho más débil que, por ejemplo, en los países europeos. De hecho, Amy Gutmann discute sobre la obligatoriedad de la enseñanza del darwinismo y concluye que debe ser así, si bien otras posiciones pueden también estar presentes de acuerdo con las creencias de las familias. Pero, en relación con nuestra discusión, lo más relevante es la introducción de una nueva noción de «autoridad educativa». La autora critica tanto la concepción de la escuela republicana como la liberal (Vila y Casares, 2009) y manifiesta que la autoridad educativa no puede quedar constituida únicamente bien por el Estado, bien por la familia, sino que debe incluir también a los profesionales de la educación. Por tanto, la educación democrática, aquella que promueve identidades acordes con las sociedades actuales (Gutmann, 2003), no es el resultado de las proyecciones, bien de las familias, bien del Estado, sino que tiene unos contenidos específicos que deben ser concertados entre todos los agentes educativos, incluidos los profesionales de la educación.

Esta propuesta de «educación democrática» parte de la base de que la escuela debe promover, en términos de Coll (2006), tanto el ejercicio de una «ciudadanía universal» como de una «ciudadanía en las sociedades de pertenencia» y que, por tanto, requiere, como bien señala Tedesco (1997, 1999), identidades individuales que permitan la articulación entre lo global y lo local.

En fin, la educación escolar se enfrenta en este cambio de época a múltiples retos; uno de ellos se refiere a cómo ayudar a la construcción de identidades múltiples que «blinden» a las personas contra el racismo y la xenofobia y que, en un futuro ya muy cercano, permitan la construcción de proyectos igualitarios colectivos y compartidos en los que se pueda vivir desde una cierta diferencia.

Cataluña, lengua, demografía y sistema educativo

Cataluña es una comunidad autónoma de España con competencias plenas en la organización de su sistema educativo, en la que, a lo largo del siglo XX, han convivido dos lenguas: el catalán y el castellano. Durante la transición democrática, los partidos políticos catalanes consensuaron que la lengua propia de Cataluña era el catalán y legislaron la oficialidad del catalán y del castellano. Posteriormente, el Gobierno postuló que en la medida en que la lengua propia de Cataluña era el catalán también lo era del sistema educativo y, por tanto, la lengua de enseñanza y aprendizaje debía de ser el catalán. No obstante, estableció una limitación durante la primera enseñanza (desde los 3 hasta los 7 años) que consistió en dejar en manos de las familias la lengua de escolarización de sus criaturas, catalán o castellano. A la vez, de acuerdo con la educación bilingüe y la situación sociolingüística de Cataluña, el Gobierno promovió programas de mantenimiento de la lengua familiar dirigidos al alumnado de lengua familiar catalana y programas de inmersión lingüística dirigidos al alumnado de lengua familiar castellana. Pero, a finales de siglo, la situación cambió radicalmente. Así, en menos de diez años, Cataluña recibió más de un millón de personas extranjeras de todos los puntos del planeta, que actualmente representan un 15,9% de la población.

La nueva situación demográfica ha modificado la lengua inicial del alumnado catalán. Así, junto al catalán y el castellano, aparecen casi 150 lenguas más, algunas de las cuales tienen miles de hablantes. La Tabla I presenta la distribución actual de la población de Cataluña de 2 a 14 años según su primera lengua.

TABLA I. Población de 2 a 14 años según su primera lengua. Cataluña. Año 2007

Edad	Catalán	Castellano	Catalán y castellano	Otra lengua	Catalán, castellano y otra lengua	Total
2 a 14 años	33,3	37,7	15,8	10,2	2,9	100

Fuente: IDESCAT (2009a).

La nueva situación lingüística ha modificado en parte las características del sistema educativo de Cataluña. Ya hemos señalado que, desde 1990, el Gobierno catalán organizó la educación escolar de acuerdo con dos grandes modelos de

educación bilingüe: programas de mantenimiento de la lengua familiar dirigidos a los catalanohablantes y programas de inmersión lingüística dirigidos a los castellanohablantes. La realización de ambos programas fue posible por la situación sociolingüística de Cataluña. Las oleadas inmigratorias, iniciadas a finales de los años sesenta del siglo pasado, del resto de España hacia Cataluña se asentaron periféricamente en los entornos de las grandes y medianas urbes catalanas. De hecho, acostumbraba a existir un «centro» catalanohablante y una periferia castellanohablante. Además, la existencia de una escuela de titularidad privada de larga tradición que escolarizaba principalmente a alumnado de lengua catalana y una escuela pública con un público castellanohablante consolidaba la segregación escolar de uno y otro alumnado. Ciertamente, no siempre fue así y, en determinados lugares (poca presencia de la escuela privada, gran presencia del catalán en el entorno social, etc.), se mezclaban en las escuelas alumnado de una y otra lengua. No obstante, en el mundo urbano que concentraba a los mayores porcentajes de población escolar, el alumnado, por razones de vivienda y de tradición escolar, segregaba su presencia, sin que nadie lo quisiera voluntariamente, de acuerdo con su lengua inicial.

Actualmente, las cosas se han modificado profundamente. Hay varias razones. Primero, un buen número de las familias catalanas de origen castellano forman parte de las clases medias catalanas. Segundo, el desarrollo urbanístico ha significado la mezcla de las familias catalanas de origen castellano y catalán. Tercero, la llegada de decenas de miles de personas de lengua distinta al catalán y al castellano, ubicadas en todo el territorio, significa que, en las escuelas, independientemente de la lengua mayoritaria del alumnado, se escolarizan niñas y niños que no tienen ni el catalán, ni el castellano, como lenguas iniciales. Cuarto, la preocupación por el mantenimiento de la cohesión social activa políticas educativas contrarias a la segregación y favorables a la mezcla del alumnado independientemente de su lengua familiar.

Por eso, el Gobierno de Cataluña ha utilizado el término de «nueva inmersión» para evidenciar la nueva situación lingüística en las escuelas e institutos de Cataluña. Ya no se puede describir el sistema escolar catalán sobre la base de los dos grandes modelos de la educación bilingüe: mantenimiento e inmersión. En la realidad, el alumnado de lengua inicial catalana, castellana y de otras lenguas está mezclado. Es cierto que aún existen situaciones que no responden a este parámetro por razones sobre todo de segregación urbanística, pero cada vez hay

más aulas con alumnado de distintas lenguas, algunas de las cuales son el castellano y el catalán.

La nueva inmersión recoge esta situación desde una doble perspectiva. De una parte, manifiesta, a través del término «inmersión», que lo que se hace en Cataluña está en continuidad con lo que se hizo anteriormente y, de la otra, acentúa, bajo el término de «nueva», que, en una misma aula, hay alumnado cuya lengua coincide con la de la escuela y alumnado que tiene una lengua familiar distinta a la escolar.

Lengua e identidad nacional catalana

Cabré y Bayona (2007) afirman que el mantenimiento y el desarrollo de la sociedad catalana han sido posibles gracias a las oleadas migratorias, iniciadas ya en 1920. Sin embargo, a cada oleada ha sucedido una autoafirmación catalanista relacionada con la lengua, la cual era (y es) vista en peligro de desaparición. En 1979, siete intelectuales catalanes, todos ellos profesores de Universidad, publicaron un artículo² en la revista *Els Marges*, en el que se establecía una relación mimética entre la identidad cultural-nacional catalana y la supervivencia del catalán. Entre otros argumentos, los articulistas afirmaban que el nacionalismo catalán, a diferencia del español o el francés, los cuales eran construcciones ideológicas para justificar supraestructuras estatales, tenía una base empírica que se manifestaba especialmente en la lengua, la cultura y en una historia común. En sus palabras:

(el catalanisme és) un nacionalisme de base naturalista, és a dir, fonamentat en realitats objectives, i això no perquè no tenia cap estat a justificar (el tenia, en tot cas, a conquerir), sinó perquè les exigències amb què formulava els seus objectius i els seus drets es basaven en la incontrovertible constatació dels trets diferencials de la societat catalana, una societat conformada unitàriament de manera natural per una mateixa història secular compartida, una mateixa llengua i una mateixa cultura. Era, doncs,

⁽²⁾ Una nació sense Estat, un poble sense llengua.

un nacionalisme ètnic (que cal no confondre amb el racial), la millor fonamentació teòrica i pràctica del qual, a l'hora de lluitar per Catalunya i les seves llibertats nacionals, era precisament la de mostrar les més que evidents diferències històriques, lingüístiques, socials, culturals, econòmiques, etc., que aquesta ètnia presentava en relació amb la dels espanyols³ (Argente y al., 1979, p. 7).

Este pensamiento que relaciona lengua catalana con identidad nacional catalana se ha mantenido con fuerza y aparece continuamente en el imaginario intelectual de Cataluña.

Pronosticar la mort del català es gairebé el mateix que determinar la fi de la identitat catalana. Llengua i nació són un binomi indissoluble en Catalunya (Porta, 2005, p. 37).

Esta manera de pensar fue asumida por la Generalitat de Catalunya mientras Jordi Pujol fue su presidente y, por eso, en el preámbulo del Decreto 75/1992 en el que se concretaba y se desplegaba la reforma educativa iniciada tras la promulgación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), se afirmaba lo siguiente:

La catalanitat de l'ensenyament significa, avui, que els infants i joves puguin trobar en el sistema educatiu, des del respecte als drets de tothom, els signes d'identitat que els permetin de créixer, integrar-se i desenvolupar-se com a ciutadans catalans, oberts al món, assumir aquest fet per mitjà del coneixement profund de les arrels històriques i culturals i de l'ús de la llengua pròpia del país.

En otras palabras, mientras que, para una parte de los defensores de la inmersión lingüística, las razones fundamentales eran identitarias, para la otra parte las razones se limitaban a promover el conocimiento de catalán a toda la población

³ (el catalanismo es) un nacionalismo de base naturalista, es decir, fundamentado en realidades objetivas, y eso no es porque no tenía ningún estado para justificar (lo tenía, en todo caso, para conquistar), sino porque las exigencias con las que formulaba sus objetivos y sus derechos se basaban en la inconvertible constatación de los rasgos diferenciales de la sociedad catalana, una sociedad conformada unitariamente de manera natural por una misma historia secular compartida, una misma lengua y una misma cultura. Era, pues, un nacionalismo étnico (que no se debe confundir con racial), la mejor fundamentación teórica y práctica del cual, a la hora de luchar por Cataluña y sus libertades nacionales, era precisamente la de demostrar las más que evidentes diferencias históricas, lingüísticas, sociales, culturales, económicas, etc., que esta etnia presentaba en relación a la de los españoles.

y en consecuencia a garantizar los derechos lingüísticos individuales y colectivos de los catalanohablantes ya que los de las personas castellano hablantes de Cataluña estaban (y están) ampliamente garantizados por el Estado y por el conocimiento universal del castellano en Cataluña (Vila, 2000).

Pero, independientemente de la discusión ideológica sobre la relación entre conocimiento de catalán e identidad catalana, algunas investigaciones muestran que la adolescencia catalana de los años noventa del siglo pasado era identitariamente heterogénea y que una parte del alumnado castellano hablante que participaba (o había participado) en los programas de inmersión lingüística se definía como español y enfrentaba dicha identidad con la catalana (Vila, Perera, del Valle y Monreal, 1997).

Nueva inmersión lingüística, inmigración e identidad nacional

Oller (2008) estudia los usos lingüísticos habituales y familiares de 625 estudiantes extranjeros de sexto de primaria de 57 escuelas de Cataluña que utilizan el catalán como lengua de enseñanza y aprendizaje. En el conjunto de los participantes, el 36,8% es de lengua familiar castellana.

TABLA II. Alumnado extranjero y lengua de uso familiar. Sexto de Primaria. Curso 2006-07

	N	%
Catalán	5	0,8
Castellano	190	30,4
Tanto catalán como castellano	28	4,5
Otras lenguas	256	41,0
Tanto catalán como otras lenguas	22	3,5
Tanto castellano como otras lenguas	64	10,2
Tanto catalán y castellano como otras lenguas	60	9,6
Total	625	100

Fuente: Oller (2008).

TABLA III. Alumnado extranjero y lengua de uso habitual. Sexto de Primaria. Curso 2006-07

	N	%
Catalán	55	8,8
Castellano	264	42,2
Catalán y castellano	42	6,7
Otras lenguas	181	29,0
Catalán y otra lengua	26	4,2
Castellano y otra lengua	35	5,6
Catalán, castellano y otra lengua	22	3,5
Total	625	100,0

Fuente: Oller (2008).

Estos datos muestran que, aunque todo el alumnado está escolarizado en catalán y el castellano es únicamente una asignatura del currículum, hay más alumnos extranjeros de lengua propia distinta del catalán y del castellano que asumen el castellano como lengua habitual que los que asumen preferentemente el catalán. Igualmente, se mantienen los usos familiares de la lengua propia. Es decir, una gran parte del alumnado extranjero únicamente tiene contacto con la lengua catalana en el contexto escolar, mientras que en su entorno social y familiar utiliza bien su propia lengua, bien la lengua castellana.

A continuación, presentamos algunos extractos de dos grupos de discusión (Gil, 1993) realizados con un grupo de adolescentes de origen extranjero de tercero de ESO en el que se debaten temas referidos a su identidad, a la lengua y al papel del profesorado y de la escuela. En una de las sesiones, se solicitaba que se pusieran de acuerdo sobre una explicación posible de quiénes eran si se tuvieran que presentar a un extraterrestre que acababa de llegar a su lugar de residencia. En la otra, se les solicitaba acuerdos acerca de su experiencia escolar. Los orígenes de los entrevistados eran diversos (África y Latinoamérica), así como sus tiempos de estancia. Había alumnado nacido en Cataluña (Musa y Sanae), dos alumnos que llevaban menos de cuatro años (Nadia y Brandon) y el resto se situaba entre los nueve y los cuatro años de estancia. Todos vivían en un contexto social en el que el porcentaje de personas extranjeras se acerca al 50% y el catalán tiene escasa presencia social.

La técnica empleada permite que este alumnado construya un nivel de argumentación como producto del debate y que, en consecuencia, se puedan analizar, a través de sus narrativas, sus opiniones y actitudes acerca de ambos temas de discusión. En último término, nuestro objetivo era la comprensión de los significados y los sentidos que se construían a lo largo de los debates sobre la identidad y la escolarización.

La siguiente observación corresponde a una parte de la conversación de los participantes en la que negocian cómo presentarse a un extraterrestre que llega a su barrio. El centro de la atención es la identidad nacional (qué somos y sus motivos).

Observación I. Identidad nacional

Entrevistador (E): Tu també et sents del lloc on són els teus pares? Explica-ho...

Sanae (Sa): A veure, perquè vaig cada any al Marroc i em sento d'allà també... però com que he viscut sempre aquí em sento d'aquí.

Nadia (Na): Jo sóc marroquina també...

E: Marroquina... i no catalana...

Na: No.

E: El fet de que parlis català...

Na: Jo només porto quatre anys... primer, segon, tercer... vaig anar al Vicenç Vives

E: A veure... la Nadia ha dit una cosa molt interessant. Escolteu. La Nadia ha dit que ella parla català però que no se sent catalana... Nadia parla català i diu que no és catalana.

Brandon (B): Igual que yo.

E: I... per què?

Na: perquè no som d'aquí, perquè porto pocs anys aquí...

Chaima (Ch): No acaba d'integrar-se... encara no està ben integrada aquí, falta anys...

Julián (J): Una cosa es vivo aquí y la otra...

Ch: Vives aquí y eres de Colombia, nadie te lo quita, pero eres también de aquí porque vives aquí.

B: Pero yo por ejemplo yo no em sentiré mai català.

E: No. Però en canvi parles català, no?

B: Faig això perquè mira... perquè és fàcil...

E: Tenim dos problemes importants. Tenim a Nadia que diu que parlar català no és ser català. I tenim la Chaima que diu que a més a més de ser catalans som diferents i, per tant, que li explicariem als extraterrestres el que som.

Sa: Que ens sentim catalans però que som marroquins...

Ch: Que som d'un altre país... però que vivim aquí, que ens hem integrat aquí i que ens sentim d'aquí... però que això no deixa que, o sigui, que això no vol dir que no vulgui ser del meu país... Si sóc del meu país, o perquè he nascut allà o perquè hi vaig cada any i... la meva família és d'allà, els meus pares són d'allà...

La observación muestra un acuerdo entre todos los participantes alrededor de la idea de que el país de origen, independientemente del lugar de nacimiento, marca un aspecto importante de la identidad. Cuando se refieren a este aspecto identitario, utilizan preferentemente las formas verbales «soy» o «eres». En cambio, cuando introducen el territorio en el que viven, hablan de sentimientos. Pero los sentimientos no son compartidos por todo el grupo. Nadia, una niña marroquí, no los reconoce porque desde su punto de vista lleva poco tiempo en Cataluña y Brandon y Julián⁴, ecuatoriano y colombiano respectivamente, niegan que el lugar de residencia, independientemente de los años, pase a formar parte de la propia identidad. Precisamente, las dos chicas, Chaima y Sanae, que afirman un

⁴ Julián lleva siete años en Cataluña.

sentimiento de catalanidad echan en cara, especialmente a Julián, que con los años que lleva en Cataluña no se sienta «algo» catalán. De hecho, es la misma recriminación que hacen a sus padres «els meus pares diuen que mai se sentiran catalans».

En el transcurso de la conversación, una parte del grupo acuerda definirse como «catalanes multiculturales». Sin embargo, su contenido no se adecúa estrictamente a los cánones de aquello que habitualmente se proclama como «catalanidad». Así, dos adolescentes marroquíes relacionan su catalanidad con los sentimientos. En las siguientes observaciones, aparece dicha relación y, a la vez, un cierto conflicto sobre «sentirse catalanas» y los supuestos comportamientos que les exige su comunidad de origen.

Observación II. Identidad, sentimientos y conflicto

E: Si. Estás de acuerdo? Y sólo catalanes multiculturales... o podríamos decir más cosas?

Sa: Catalanes sentimentales....

E: Catalanes sentimentales... expliquem això, què vols dir amb això?

Sa: Que nos sentimos un poco diferentes... que tenemos un sentimiento, que tenemos un sentimiento de sentirnos catalanes...

E: Y... únicamente... Os sentís españolas también por ejemplo?

Ch: Sí, a veces...

Sanae establece una relación entre el sentimiento de catalanidad (o españolidad) y la percepción de «ser diferente» a las personas de su comunidad de origen lo cual le ocasiona conflictos. Para Sanae, y no únicamente para ella, «sentirse catalana» implica la posibilidad de modificar alguno de sus comportamientos (formas de vestir, horas de llegada a casa, relaciones con las amistades, etc.), lo cual le lleva, a la vez, a no compartir elementos que se le suponen de su identidad marroquí. Por eso, se siente diferente a las personas que, como ella, afirman también su identidad marroquí. La siguiente observación revela algunos elementos de dicho conflicto.

Observación III. Identidad y conflicto

Ch: Ser diferents ens porta problemes

E: D'incomprensió? Problemes, problemes de...incomprensió

Ch: De la família... que tu vens, tu vens a casa expliques algo que t'han dit a col·legi com el machisme, no? com és diu?

E: El masclisme.

Ch: Això, el masclisme, això només és un exemple. Per exemple, pot ser a classe et diuen algo però tu saps que els marroquins, bueno en general en tot el món hi ha masclisme però que els marroquins en la religió musulmana és molt, molt, molt. Tu quan vens a casa i dius algo, algo que has vist en el col·legi, quan vens i ho dius pues tens problemes perquè no pensen lo mateix. Tenen idees diferents, no sé... per exemple, no deixar-te anar de colònies perquè es clar, una setmana fora de casa no pots perquè la religió no ens ho permet. Perquè una noia fora de la casa seva una setmana no. Ja fica la religió, això és el que tenim. Tenim un gran problema els musulmans que és això, la religió es fica i cadascú té la seva versió... no, no la nostra religió no ens permet quedar, que una noia li deixem anar una setmana fora de casa, i això no ho diu la nostra religió i ho diuen ells. A mi no em deixen anar, l'any que ve vull anar a quart i no em deixen anar per això per una tonteria així. I quan tornes a classe i ho dius, no? clar quan ho dius no, ho dius jo no hi vaig i quan et preguntes què els hi diràs? Que els meus pares no m'han deixat i per què no t'han deixat? A per això i llavors comencen a dir que és una tonteria...

Sa: Es que és una tonteria...

Ch: I això... ja et sents diferent que els altres i per culpa de la religió o... d'això. O la roba o no sé, moltes coses diferents. Clar al Marroc diem que moltes poques persones vesteixen coses així curtes però aquí veiem nosaltres que es vesteixen així amb coses curtes i això pues lo normal és que nosaltres també volem vestir-nos així, no? i ells no, no. No ens deixen ser d'aquí.

Pero el conflicto que expresa Chaima no se reduce a sentirse diferente en el contexto de su comunidad, sino también con respecto a las personas nacionales con las cuales comparte rasgos identitarios («ja et sents diferent que els altres i per culpa de la religió»). La afirmación de Chaima «no ens deixen ser d'aquí» condensa su queja identitaria. Afirma su existencia marroquí y desearía afirmar también su existencia catalana (o española), pero, desde su punto de vista, no puede y,

por tanto, la catalanidad se reduce a un sentimiento relacionado con el deseo de actuar de acuerdo con las formas de vida mayoritarias del territorio.

La incomodidad de algunas de las adolescentes del grupo de discusión con respecto a los contenidos contradictorios de su doble identidad no les impide, por ejemplo, «ofenderse» cuando escuchan críticas acerca de su país o sobre las formas mayoritarias de vida de su comunidad (véase Observación VII). Es decir, en su familia «defienden» una forma distinta de ser marroquí que viven como incompreensión, pero no aceptan que, desde fuera de su comunidad, se establezcan juicios de valor sobre sus comportamientos. Probablemente, las dificultades asociadas a sentirse diferente tanto con respecto a su propia comunidad como a las personas que no son marroquíes les hace enormemente sensibles, como veremos más adelante, a las actitudes racistas.

No obstante, al lado de la catalanidad, algunos participantes también afirman una exclusiva identidad española. Musa ha nacido en Cataluña y, en varias ocasiones a lo largo de la conversación, niega su condición de inmigrante y extranjero. Por eso, afirma que su país es España.

Observación IV. Identidad española

Musa (M): Yo me siento espanyol tio, cuando veo que está jugando la selección de futbol en España... yo me siento espanyol porqué tio... está jugando mi país y yo quiero que gane.

E: O sea que el teu país és Espanya?

M: El país donde estoy ahora.

E: On estàs ara o el teu país...?

M: El meu país, Espanya.

E: El teu país és Espanya... i el país dels teus pares?

M: Gàmbia.

Frente a la importancia que estos adolescentes atribuyen al territorio, bien de origen, bien de residencia, dan poca importancia a la lengua. Tal y como se aprecia en la Observación I, pasan del catalán al castellano y viceversa sin excesivos problemas. Incluso, a veces, empiezan una producción en castellano y la acaban en catalán o viceversa. Da la impresión que el interlocutor al que se dirigen controla el uso del catalán y del castellano. Cuando el interlocutor

es el entrevistador, aumenta la presencia del catalán, mientras que, entre ellos, predominan las interacciones en castellano. La lengua es reconocida fundamentalmente como un instrumento de comunicación y de relación y sólo, indirectamente, tiene un valor identitario. En la siguiente observación, aparece la concepción entre lengua y comunicación. El contenido del extracto que presentamos aparece numerosas veces (ver Observación I) a lo largo de la discusión que se mantiene en el grupo. En este caso, discuten sobre el sentido que otorgan a la palabra «integración».

Observación V. Integración y lengua

E: I per tant, què és això d'integrar-se?

B: Parlar el mateix idioma, no?

E: Ah, en Brandon està dient una cosa important...

B: Adaptar-se aquí i parlar el mateix idioma...

Sa: Per comunicar-se...

B: Per comunicar-se... sinó estariem allà...

Pero, a la vez, no tienen dudas de que la lengua es una marca simbólica de las personas que viven en Cataluña. En la siguiente observación, aparece dicho valor simbólico. Las adolescentes marroquíes cuando hablan del racismo se «quejan» de diferentes estereotipos que creen que existen entre las personas nacionales sobre determinados comportamientos. En concreto, protestan de que determinadas apariencias muy salientes como llevar el velo o tener la piel más oscura conlleve, desde su punto de vista, actitudes excluyentes por parte de las personas nacionales como, por ejemplo, hablarles en castellano.

Observación VI. Actitudes sociales y lengua catalana

Ch: Hi ha una cosa que em fa una ràbia!!! Jo, les meves germanes que se posen macador, mocador... pues això, que em fot molta ràbia que la majoria de persones veuen que porten mocador o algo, per exemple les meves germanes, veuen que porten mocador i ja comencen a parlar amb elles en castellà. I les meves germanes expressament comencen a parlar català i es queden més aaaa!!! Sabes

hablar català? Però perquè? Perquè no els hi parlen català? Perquè portin el mocador i ja està, no han de saber català?

E: I creieu que aprendre a parlar català ajuda a integrar-vos?

B: Que va!

Chaima critica abiertamente un comportamiento lingüístico habitual en Cataluña: dirigirse en castellano a las personas extranjeras. Chaima, en este caso, afirma su pertenencia y la de sus hermanas a la comunidad catalana porque hablan en catalán y, además, da a entender que su uso es una manera de manifestar que ellas también pertenecen a dicha comunidad. Sin embargo, Brandon que previamente (ver Observación V) había afirmado la existencia de una relación estrecha entre «integrarse» y «hablar en catalán» la niega en esta nueva observación. Probablemente, Brandon, en el primer caso, dado que el tema era la identidad, encuentra una relación entre «ser catalán» y «hablar en catalán», pero, en la observación anterior, el tema es el racismo y da la impresión de que Brandon piensa que, independientemente de hablar o no en catalán, sigue existiendo una percepción negativa de las personas extranjeras por parte de los nacionales.

Las siguientes observaciones están todas extraídas del grupo de discusión dedicado a su escolarización. A lo largo de la conversación, se refieren numerosas veces, como es lógico, al profesorado, a cuestiones relacionadas con el currículum y la organización escolar y a las relaciones con sus iguales.

La primera observación muestra un amplio acuerdo acerca de lo que el grupo entiende como actitudes racistas en el contexto escolar. Como veremos más adelante, en general no perciben actitudes individuales por parte del profesorado de esta naturaleza, pero sí que consideran que la forma en que el currículum presenta sus países tiene problemas importantes.

Observación VII. Racismo y currículum

Na: La meva profe, quan parla diu que nosaltres venim de països subdesenvolupats i comença a parlar de Marroc perquè nosaltres també, tenim uns profes que anda que no són racistes, eh? Sí, sí, els països subdesenvolupats i diu «nosaltres tenim un nivell alt de vida, una esperança de vida més alta de 85 anys i que som rics i que som més desenvolupats que els altres».

Sa: I una merda!!!

Ch: Sí, sí, sí!!! Hi havia un mapa a la meva classe que posava que, que s'estan desenvolupant i els que són pobres, i en el meu país posava que s'estan desenvolupant i em va dir en Marc, el meu professor, em va dir: «no, no... això està malament, que són del tercer món!». I després diuen que no són racistes, eh?

Sa (amb ironia): Europa està desenvolupat.

B: A mi me da igual lo que digan!

Na: I després diuen que no estem interessats...

B: Per això no estem interessats quan expliquen.

Na: Home, que jo sàpiga el Marroc, el Marroc que jo sàpiga està molt desenvolupat, no sé...

Ch (irònicamente): Som el tercer món!

Na: No és el tercer món! Està molt desenvolupat! Molt desenvolupat! I hi ha ciutats més xules que aquí!

La observación muestra que no aceptan las visiones unilaterales y estereotipadas de sus países de origen. Además, relacionan dichas visiones con actitudes racistas. En la siguiente observación, el tema de la conversación continúa siendo las actitudes racistas, pero, a diferencia de la anterior, ahora se centran en discutir los comportamientos individuales del profesorado.

Observación VIII. Racismo y profesorado

E: I vosaltres creieu que... heu sentit alguna vegada que els vostres professors en comptes d'animar-vos i de dir-vos: va, endavant! Us diuen el contrari?

Wafae (Wa): Sí, ens diuen «no aniràs a la universitat».

Sa (a la Wa): Que lo decía en coña! Te lo dice para que te espabiles, para que nos espabilemos.

B: En canvi a mi la tutora no em deixa, la tutora m'ajuda, parla amb els professors perquè em facin les coses més fàcils, saps?

Las afirmaciones de Brandon sobre su tutora y el profesorado son compartidas por más personas del grupo. Nadia, por ejemplo, afirma que en su instituto nunca ha observado actitudes racistas por parte del profesorado. Sin embargo, a veces, se contradicen y ponen ejemplos de discriminación. La siguiente observación es un ejemplo.

Observación IX. Racismo y profesorado

E: Tengo preguntas para todos, una que me interesaba era: ¿Creéis que por tener los padres inmigrantes los profesores os piden menos que a los otros? ¿o más que a otros?

Ch: No, no. Nooo... pero sí que a veces hacen algunas diferencias.

Sa: No

E: ¿Qué diferencias?

Ch: En inglés!

Sa: Sí, pero en inglés hay un profesor que piensa que no sabemos inglés y nos lleva a otro sitio y a los listos, que saben inglés....

Wa: Que son catalanes!!!

Sa: los llevan a otro sitio. Pero hay inmigrantes, hay catalanes, de todo

Wa: Barrejado, eh?

Ch: Pero hay veces que sí, yo sí que a veces lo he sentido, eh? Yo en sexto y en quinto, muchas veces aprobaba algún examen, la profesora corregía el examen y le decía a un español: «ves, la Chaima ha sacao más buena nota que tu» y entonces pensaba. Y ¿por qué a mi? ¿por qué tiene que compararle conmigo? ¿qué tengo yo?

E: ya, ya.

Ch: Y eso es lo que creo, que sí, hacen diferencias, pero muy pocas y muy puntuales, muy pocos profesores.

Wa: Pero sí que por mucho que te esfuerces en muchas asignaturas ponen mejores notas a los otros que a tí, por mucho que estudies. Pero... depende también de la profe, de si te tiene manía o no.

B: En el caso de la Nadia y yo no es lo mismo⁵

Na: És igual, ens fan la feina igual. Nosotros trabajamos todo igual

B: Ya

Ch: No hay diferencias. Nosotros también, también trabajamos todo igual, lo único que digo es que... yo por ejemplo, el otro día hice un examen y me maté a estudiar... y la profe me tiene una manía. Entra en la clase y lo primero que ve es a la Chaima, venga, fuera! Y sin hacer nada, eh? Nada! Por dejarme la libreta y me saca fuera!

⁵ Brandon y Nadia acuden a una escuela privada concertada en la que el porcentaje de extranjeros es pequeño en comparación con los institutos públicos de la zona.

Sa: Eso es manía, porque a mí también me tiene manía.

Ch: No sé... es porque soy mora, seguramente. Sino no sé porque me trata así!

Wa: Son manías que cogen!

(...)

Na: A la nostra classe hi ha una profe, la Gemma, que se comença a ficar només amb els cinc (estrangers) amb els altres, van xerrant tots, i el que comença primer ens diu a nosaltres que som sempre els que tenim la culpa.

B: És veritat.

Na: I ens diu, només a nosaltres «aquells cinc de la punta». I la resta només escalfa la cadira, no?

La mayoría afirma que no sufre ningún trato discriminatorio por parte del profesorado. Varias veces repiten que les tratan «igual». No obstante, algunos son capaces de describir alguna situación en la que han percibido un trato diferente por el hecho de ser extranjeros. Por ejemplo, Chaima expresa su disgusto cuando comparaban sus trabajos con los del alumnado nacional o Nadia, refrendada por Brandon, cree que una profesora considera inadecuadamente al grupo de extranjeros de su aula como más indisciplinado que el alumnado nacional. En otras ocasiones, las quejas de una parte del grupo son contrastadas por opiniones en las que se explicita que determinados comportamientos del profesorado no tienen nada que ver con el hecho de ser extranjeros como, por ejemplo, la creación de grupos de nivel en la clase de inglés. Wafae considera que es una forma de segregación del alumnado extranjero y sus compañeras le rebaten y dicen que no es así que, en todos los grupos, hay alumnado extranjero y nacional. Por último, aparece algo recurrente en una gran parte de adolescentes: la «manía» subjetivamente percibida, pero que no se relaciona con la condición de extranjería.

Pero, junto a una percepción positiva de su actual contexto escolar, expresan una percepción más negativa de sus inicios escolares. La siguiente observación es una parte de los discursos que aparecen cuando el alumnado de incorporación tardía habla de sus inicios escolares en Cataluña.

Observación X. Los inicios escolares en Cataluña

E: I llavors tu també... tu també quan vas arribar, representa que tampoc sabies castellà ni català no?

Na: No sabia res. Sort que sabia una mica de francès i almenys ho entenia. Hi havia una amiga que estava a la classe i se sentava tot el rato al meu costat perquè m'han fet tot el dia aula d'acollida. O sigui tots els dies que vaig no feia res de res, només tot el rato aula d'acollida. Sí, faig toota l'hora del matí en una aula d'acollida en una aula i després a la tarda igual, cada dia faig igual.

E: O sigui, vas estar tot un any... tot un any a l'aula d'acollida?

Na: Menys... menys educació física! Que ho feia amb els altres.

E: I plàstica, potser?

Na: Sí, plàstica també crec que ho feia

Abdelghani: I mates!

Na: No, mates no! Mates vaig perdre molt!

Las opiniones de Nadia son refrendadas por otros informantes que se incorporaron tardíamente al sistema educativo. Todos acentúan el valor de las relaciones sociales como forma de integración escolar y cuando se les pregunta sobre qué recomendaciones harían a alguien que acaba de llegar o qué piensan que les podría ayudar, Abdelghani no lo duda: «que es comporti bé, que tingui molts amics i ja està».

Pero las relaciones con sus iguales no siempre son satisfactorias. En la última observación que hemos utilizado para ilustrar algunos rasgos identitarios de un grupo de adolescentes extranjeros y sus actitudes escolares, mostramos algunos aspectos sobre su percepción acerca de si existen o no actitudes racistas entre sus iguales.

Observación XI. Racismo e iguales

E: Pero os hacen sentir inmigrantes?

Ch: Sí, si... diciendo... habéis venido en patera...

Sa: cuando yo he venido en avión

E: I qui diu això?

Ch: Niños de mi clase, hay racistas y gente que no tiene el valor de decir soy racista cuando lo es, y no lo dicen porque la gente no lo vean, pero sí que lo es. Hay muchos racistas porque cuando empezamos a hablar de algo, así de algún tema de inmigrantes, entonces ellos empiezan a decir cosas muy serias, que pueden hacer daño... a mí, me hace sentir mal pero yo grito. Y encima dicen nosotros

no somos racistas, como no sois racistas si decís esto y esto, y nunca acabamos... pero hay que ser fuerte.

E: Y, os molesta mucho...

Ch: Si a veces sí, pero ya te digo, si te sabes defender... no... te molesta pero siempre no les tienes que demostrar que te ha molestado... tienes que demostrar que te ha dado igual y devolverlos y hacerlos sentir que ellos son iguales que tu.

Por último, los adolescentes entrevistados son enormemente sensibles al racismo y lo manifiestan de forma muy diversa. Por ejemplo, Nadia afirma que no hay que ser racista porque «tots som iguals, encara que tinguem el color, el color diferent, costums i religió diferent. Tots som iguals, som humans igual» o Chaima se sorprende de que haya personas de su comunidad que se manifiesten abiertamente racistas cuando se les pregunta por su percepción de la vida cotidiana («parles amb un marroquí i et diu: «sí, sí, aquí muchos negros, muchos.... y yo me quedo: ¡Dios! ¿Y tú que eres?» Es un ejemplo, ¿eh? I això em va molestar, i em va cridar molt l'atenció perquè vaig dir: mira!!! Ells que són immigrants parlen malament d'altres immigrants, és que ens queixem de gent com nosaltres»). Igualmente, critican a sus familias, las cuales llevan muchos años en Cataluña, cuando afirman que hay demasiados inmigrantes.

Las observaciones constatan que una parte del alumnado extranjero puede autoperibirse de varias maneras diferentes y que las razones que invocan son distintas de las categorías que se utilizan habitualmente⁶ para explicar la construcción de la identidad. También, hemos constatado que hay alumnado extranjero que mantiene una identidad unilateral relacionada con su país de origen. De hecho, hemos observado dos situaciones diferentes⁷: 1) la construcción de una identidad nacional compartida, pero en conflicto, y 2) el mantenimiento de una identidad homogénea relacionada con el país de origen.

En los dos casos, el territorio condiciona la identidad. En el primero, convive el territorio de origen y el de residencia, mientras que, en el segundo, sólo se alude al territorio de origen. La lengua aparece, en los dos casos, en un segundo plano, aunque se le reconoce un valor simbólico de pertenencia a la comunidad.

⁶ Por ejemplo, una lengua, una historia o una religión común.

⁷ Evidentemente, existen otras situaciones que no han aparecido en nuestros grupos de discusión.

El tiempo de residencia es una de las variables a las que alude alguna informante para relacionar su identidad nacional con su país de origen. Sin embargo, no siempre es así y, a veces, el tiempo de residencia no parece que haya modificado la pertenencia «nacional». Esta constatación evidencia el señalado aumento de la diversidad identitaria en los países de recepción y las dificultades para construir una identidad nacional común.

Conclusiones

La existencia de estrechas relaciones entre la identidad nacional y el Estado-nación siempre ha estado presente en los procesos de socialización. En Cataluña, los defensores de la «nación sin Estado» han proclamado un continuo entre la identidad nacional y la lengua catalana. La concepción sobre la «lengua nacional» no ha sido patrimonio exclusivo de los Estados existentes, sino también de las personas que aspiraban a vivir en un Estado propio. Sin embargo, la diversidad lingüística siempre ha existido. Incluso, en aquellos países, como Francia, que han establecido una relación mimética entre ciudadanía y lengua nacional, no han dejado de oírse voces, con más o menos fuerza, que reivindicaban derechos lingüísticos individuales y colectivos de personas que tenían (y tienen) una lengua propia distinta del francés.

La globalización y sus fenómenos asociados como, por ejemplo, la movilidad de las personas a lo largo del planeta han cuestionado las fronteras de los Estados y, sobre todo, las identidades supuestamente homogéneas. En nuestras sociedades, no sólo crece la diversidad lingüística, religiosa o étnica, sino también la identitaria. Por eso, las cuestiones relacionadas con la cohesión social adquieren más relevancia. Los conflictos de «clase» se transforman cada vez más en conflictos «identitarios». Es cierto que las desigualdades económicas constituyen una de las fuentes de los conflictos sociales, pero no es menos cierto que, en los últimos tiempos, los enfrentamientos sociales relacionados con el racismo y la xenofobia han crecido espectacularmente.

No cabe duda de que en un futuro ya cercano las cuestiones identitarias acapararán una buena parte de las reflexiones sobre la educación escolar. El cuestionamiento de las identidades nacionales homogéneas y la reflexión sobre

el tipo de ayudas educativas a la infancia y la adolescencia relacionadas con la construcción de identidades múltiples serán, a nuestro entender, algunos de los temas educativos en los próximos tiempos.

La construcción de una identidad múltiple, enriquecedora y no conflictiva, no es una tarea fácil ya que, entre otras cosas, hace falta una mayor continuidad educativa entre la familia, la escuela y la comunidad (Coll, 2000; Vila y Casares, 2009). No obstante, hay algunos elementos del trabajo escolar que, a nuestro entender, resultan importantes. Primero, no propiciar situaciones segregadoras del alumnado, ni en la organización escolar, ni desde la práctica educativa. Todos los informantes colocan, en primer lugar, la importancia de las relaciones con sus iguales y el rechazo a las situaciones en las que se les apartaba de la mayoría del alumnado o en las que percibían un trato desigual por el hecho de ser de origen extranjero. Segundo, afrontar una reforma en profundidad de algunos contenidos escolares que de manera oculta presentan muchos países (y a las personas que allí viven) como «inferiores» a Occidente. El currículum siempre es una selección de contenidos, pero nunca se selecciona que, junto a la Revolución francesa, los esclavos negros de Haití hicieron también una revolución triunfante bajo el lema de «libertad, igualdad y fraternidad». Tercero, promover sin rubor una educación antirracista que incluya la denuncia de todas las actitudes xenófobas que desgraciadamente son cada vez más y, en muchas ocasiones, se ocultan bajo la etiqueta de «chiquilladas». Los conflictos entre el alumnado tienen que resolverse en el contexto escolar mediante la intervención del profesorado. Cuarto, modificar las actitudes del profesorado que, sobre la base de una igualdad mal entendida, niegan ayudas educativas específicas al alumnado que percibe contradicciones importantes entre el contexto escolar y el familiar.

Referencias bibliográficas

ARGENTÉ, J. ET. AL. (1979). Una nació sense estat, un poble sense llengua. *Els Marges*, 15, 1-9.

- CABRÉ, A. Y BAYONA, J. (2007). Els efectes demogràfics de l'immigració a Catalunya. EN M. PARELLADA (Ed.), *Memòria econòmica de Catalunya 2006* (pp. 76-77). Barcelona: Consell Cambres Comerç de Catalunya.
- COLL, C. (2000). Educación, territorio y responsabilidad ciudadana. En J. A. GARDE (Ed.), *Informe 2000. Políticas sociales y estado de bienestar en España* (pp. 165-187). Madrid: Fundación Hogar del Empleado.
- (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8, 1.
- GIL, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza: Anuario interuniversitario de didáctica*, 10, 199-214.
- GUTMANN, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton, NJ: Princeton University Press (Trad. cast. *La educación democrática*. Barcelona: Paidós, 2001).
- (2003). *Identity in Democracy*. Princeton, NJ: Princeton University Press. (Trad. cast. *La identidad en democracia*. Madrid: Katz, 2008).
- IDESCAT (2009a). *Enquesta demogràfica 2007*.
- KYMLICKA, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minorities Rights*. Oxford: Oxford University Press. (Trad. cast. *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*, 1996. Barcelona: Paidós).
- OLLER, J. (2008). *El coneixement de la llengua catalana i la llengua castellana per part de l'alumnat estranger escolaritzat a l'educació primària de Catalunya: factors explicatius i relacions d'interdependència*. Tesis Doctoral no publicada. Departament de Psicologia. Universitat de Girona.
- PORTA, J. (2005). *El català, o ara o mai!* Barcelona: Angle Editorial.
- TAYLOR, C. (1991). Shared and Divergent Values. En R. WATTS & D. BROWN (Eds.), *Options for a New Canada* (pp. 53-76). Toronto: University of Toronto Press.
- (1992). The Politics of Recognition. En A. GUTMANN (Ed.), *Multiculturalism and the «Politics of Recognition»* (pp. 25-73). Princeton, NJ.: Princeton University Press. (Trad. cast. *El multiculturalismo y la «política del reconocimiento»*, 2003. Madrid: Fondo de Cultura Económica).
- TEDESCO, J. C. (1997). Educación y multiculturalidad. En AA.VV. *Escuela y sociedad* (pp. 29-37). Santander: Gobierno de Cantabria-MEC.
- (1999). Els fenòmens de segregació i exclusió social del coneixement i de la informació. En VVAA, *Per una ciutat comprometa amb l'educació*. Vol. II (pp. 19-31). Barcelona: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.

- VILA, I. (2000). Perspectivas de futuro de la inmersión lingüística. En M. SIGUAN (Ed.), *La educación bilingüe. Veinte años del Seminario sobre lenguas y educación* (pp. 71-79). Barcelona: Horsori.
- (2006). Identidad y cohesión social. En M. ESTEBAN Y J. RIBAS (Eds.), *Reflexiones en torno a la psicología* (pp. 113-124). Girona: Universitat de Girona.
- VILA, I. Y CASARES, R. (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: Horsori.
- VILA, I., PERERA, S., DEL VALLE, A. Y MONREAL, P. (1997). Immersió lingüística a Catalunya, identitat i imatge. *Caplletra*, 21, 95-104.

Dirección de contacto: Ignasi Vila Mendiburu. Universidad de Girona. Departamento de Psicología. C/ Creu, 2, 17071, Girona, España. E-mail: ignasi.vila@udg.edu.