

DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL



TESIS DOCTORAL

LA POBLACIÓN INMIGRANTE
EXTRANJERA Y LA CONSTRUCCIÓN DE
LA DIFERENCIA. DISCURSOS DE
ALTERIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO
ANDALUZ

AUTORA

ANTONIA OLMOS ALCARAZ

DIRECTOR

F. JAVIER GARCÍA CASTAÑO

GRANADA, 2009

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Antonia Olmos Alcaraz
D.L.: GR. 3521-2009
ISBN: 978-84-692-6401-0

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis doctoral ha sido posible gracias a una beca de Formación de Profesorado Universitario otorgada por el Ministerio de Educación y Ciencia. Asimismo, ha sido posible gracias a la participación en los proyectos de investigación <<Evaluación del Plan de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante, 2004-2005>>, <<Multiculturalidad e integración de la población inmigrante extranjera en las escuelas andaluzas, 2007-2009>> (P06-HUM2380) e <<Integración de escolares denominados “inmigrantes”: relaciones entre el éxito/fracaso escolar y las relaciones familia-escuela, 2007-2010>> (SEJ2007-67155/SOCI).

El trabajo que aquí se presenta es el resultado de largos años de trabajo, y de un proceso que hoy llega a su fin, para dejar paso a otros proyectos profesionales. Son muchas las personas a las que tengo que agradecer que haya sido posible culminar de esta manera una etapa de mi vida profesional y personal, compañeros/as, amigos/as y familia que me han aportado mucho y ayudado -cada uno a su manera- acompañándome en el transcurso de los últimos años.

Agradezco por ello, y en primer lugar, a mi director de tesis F. Javier García Castaño por el gran apoyo y sabios consejos dados durante todo este tiempo, y por la confianza depositada en mí y en mi trabajo, y por sus incansables mensajes de motivación, que al final han dado su fruto.

Agradezco a Aurora Álvarez, Esther Márquez y Beatriz Padilla la revisión parcial y aportaciones hechas a este informe. Agracezco también de manera especial a Nina Kressova la lectura de este trabajo y sus correcciones para hacer más legible el mismo.

Agradezco al Laboratorio de Estudios Interculturales y a todos/as los/as que han pasado por él (Javier, Antolín, Pepe, María García-Cano, Natalia, Ouafaa, María Rubio, Aurora, Ana Bravo, Gunter, Nina, Juande, Livia, Javi Rosón, Esther, Eva, Raquel, Sonia, Mónica, Nayra, Bego, Patri, Arantxa...) el haber podido aprender de la forma en que lo he hecho, de compañeros y profesores, de amigos y con amigos, y haber podido conseguir hacer de la investigación mi profesión y mi pasión.

Agradezco a mis amigas Rocio, María y Eva haberme aguantado en mis peores momentos y haber compartido conmigo éxitos y fracasos. Agradezco también a mis amigas jameñas Mary, Vane, Marijose e Ire haberme "soportado" pacientemente aún cogiéndoles un poco lejos eso de la "investigación".

Agradezco a mis padres, a mis hermanas Juani y Eva y a mi hermano Miguel su comprensión sin límites. Y agradezco especialmente a Manolo TODO lo que ha hecho por mí durante estos años.

A todos MIL GRACIAS.

ÍNDICE

RESUMEN	11
PRESENTACIÓN	31
Capítulo I	
MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	36
1. SOBRE LA ALTERIDAD COMO ESCENANARIO DISCIPLINAR.....	37
2. LA ALTERIDAD COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL: LA CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA.....	55
2.1 Procesos de categorización y comparación en la construcción social de la realidad	59
2.1.1 De cómo construimos categorías	59
2.1.2 De cómo establecemos comparaciones	64
2.2 Procesos de legitimación de las construcciones sociales	67
2.2.1 Describir para construir.....	70
2.2.2 Argumentar para legitimar	71
2.3 Discurso y acción: implicaciones de la construcción social de la realidad en el comportamiento.....	72
2.4 De las categorías a los estereotipos y prejuicios: el papel de las ideologías	75
3. CATEGORÍAS DE ALTERIDAD: GÉNERO, CLASE SOCIAL Y "RAZA"/ETNIA COMO ESCENARIOS DE LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA DIFERENCIA	81
3.1 El papel del género en la organización social de las diferencias	83
3.2 Las clases sociales como principios articuladores de las relaciones sociales.....	86
3.3 De "razas" y etnias: de la herencia biológica a la construcción social.....	92
3.3.1 El debate sobre el concepto de cultura.....	107
3.3.2 El discurso multicultural y la re-esencialización de la cultura.....	114
3.3.3 Las nuevas lógicas del racismo	119
3.4 Hacia un modelo explicativo de la construcción social de la diferencia	123
3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	135
Capítulo II	
MARCO METODOLÓGICO	138
1. EPISTEMOLOGÍA PARA UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN: HACIA UNA ETNOGRAFÍA DE LOS DISCURSOS	142
1.1 Algunas notas sobre el Análisis Crítico del Discurso	143
1.2 Algunas notas sobre Etnografía.....	147
1.3 Etnografía de los discursos: sobre cómo acercarnos al estudio de la realidad social	152

1.4 ¿Qué discursos? Sobre los sujetos de estudio de la investigación	159
1.4.1 Los discursos como sujetos de estudio	160
2. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN: SOBRE EL TRABAJO DE CAMPO Y LAS TÉCNICAS UTILIZADAS	166
2.1 La revisión bibliográfica y documental	167
2.1.1 La inmersión en el Diario de Sesiones del Parlamento de Andalucía.....	170
2.2 La entrevista etnográfica y la observación participante	174
2.3 El proceso de análisis de la información.....	185
2.3.1 Analizando las prácticas y los discursos.....	187
2.3.2 El corpus de textos analizados	187
2.3.2.1 La plantilla de análisis	188
2.4 La redacción del informe.....	194
Capítulo III	
CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: LA REALIDAD MIGRATORIA Y LOS DERECHOS DE LOS EXTRANJEROS EN EUROPA, ESPAÑA Y ANDALUCÍA	196
1. EL PROYECTO POLÍTICO, SOCIAL Y CULTURAL DE LA UNIÓN EUROPEA Y LA EMERGENCIA DEL EXTRANJERO EXTRACOMUNITARIO COMO MÁXIMA FIGURA DE OTREDAD.....	200
2. LA REAPROPIACIÓN DEL DISCURSO EUROPEO SOBRE EXTRANJERIDAD EN ESPAÑA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA MIGRATORIO	210
3. LA GESTIÓN DE LAS POLÍTICAS DE INTEGRACIÓN POR LAS AUTONOMÍAS: EL CASO DE LA ATENCIÓN ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO INMIGRANTE EXTRANJERO EN ANDALUCIA.....	225
4. LA PROBLEMATIZACIÓN DE LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA: DEL PROYECTO HOMOGENEIZADOR A LA INTERCULTURALIDAD COMO PROYECTO.....	234
5. SOBRE LAS INFLUENCIAS DE LOS CONTEXTOS EN LOS DISCURSOS.....	239
Capítulo IV	
REPRESENTACIONES Y DISCURSOS SOBRE LA INMIGRACIÓN EXTRANJERA.....	241
1. SOBRE EL PODER DE DAR NOMBRES Y LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES Y OTREDADES	244

1.1 Sociedades acogedoras y comunidades acogidas: Andalucía y los inmigrantes.....	246
2. SOBRE LA IMAGEN SOCIAL DEL FENÓMENO MIGRATORIO ACTUAL EN ANDALUCIA	263
2.1 ¿De qué inmigración hablamos?	263
2.2 El racismo de élite y la problematización de la inmigración	267
2.2.1 “La inmigración no es un problema, pero...”	272
2.2.2 “La inmigración es un drama”	275
2.2.3 “La inmigración es un problema... de gestión”	279
2.2.4 “La inmigración no es un problema, el problema son las situaciones de racismo que genera”	288
2.2.2 “La inmigración no es un problema. El problema es la llegada de menores inmigrantes, la falta de vivienda, la asistencia sanitaria, la prostitución, la diversidad en la escuela...”	297
2.3 Los beneficios de la inmigración	300
 Capítulo V	
REPRESENTACIONES Y DISCURSOS DE “UN PROBLEMA”: EL ALUMNADO INMIGRANTE EXTRANJERO	307
1. LOS ALUMNOS Y LOS <i>INMIGRANTES</i>	309
2. ¿CÓMO ES EL ALUMNO INMIGRANTE EXTRANJERO? IMÁGENES DE ALTERIDAD Y REPRESENTACIONES SOCIALES	316
2.1 “Lo normal, lo normal... es que sea un alumno que no tiene muchos recursos”	316
2.2 “Son... los que tienen dificultades de aprendizaje	318
2.3 “Son niños y jóvenes que desconocen la lengua y los rasgos culturales básicos de Andalucía”	322
2.3.1 “La cultura es...”	323
2.3.2 Sobre las diferencias culturales del alumnado inmigrante extranjero: “¡es que son tan diferentes a nosotros!”	326
2.3.2.1 “El alumno inmigrante extranjero procede de una cultura <i>atrasada</i> ”.....	327
2.3.2.2 “El alumno inmigrante extranjero tiende al aislamiento <i>cultural</i> ”	330
2.3.2.3 “La cultura del alumnado inmigrante extranjero es una cultura intolerante y antidemocrática”.....	332
2.4 “El alumno inmigrante extranjero es...”	335
3. LOS PROBLEMAS DE LA ESCUELA Y LA PRESENCIA DE INMIGRANTES	336
3.1 Sobre la falta de recursos en el sistema educativo.....	336
3.1.1 “Es que están viniendo muchos... y no tenemos recursos para atenderlos a todos”	337
3.1.2 “Y encima... ¡los que vienen son pobres!”	342
3.2 Sobre el descenso de la calidad en la educación	344

3.2.1 “Con tanta diversidad estamos sobrecargados de trabajo... y eso tiene que notarse en algo”.....	345
3.2.2 “Además tienden a agruparse y saturan nuestros centros escolares”.....	349
3.2.3 “Ellos fracasan en la escuela, y eso a la larga se nota en los porcentajes de fracaso escolar en general”	355
3.3 Sobre el deterioro de la convivencia en la escuela.....	359
3.3.1 “Tenemos un umbral de tolerancia, y si se sobrepasa... ya se sabe”	360
3.3.2 “Hay problemas de convivencia porque son alumnos que no se integran”.....	362
3.4 ¿Nuevos problemas o nuevo racismo?.....	366
4. LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA: DE POLÍTICAS PÚBLICAS Y PRÁCTICAS ESCOLARES.....	374
4.1 Integración e integración educativa: sobre el debate conceptual actual	376
4.2 El modelo andaluz de Educación Intercultural: ¿hacia una efectiva integración?	380
4.2.1 Una Educación Intercultural ¿para todos?.....	384
4.2.2 La Educación Intercultural y la(s) lengua(s).....	389
4.2.2.1 Cuando no saber español es un problema	392
4.2.2.2 Las <i>otras</i> lenguas: objetivos de segunda.....	399
4.2.3 La Educación Intercultural como Educación Compensatoria.....	408
4.2.4 La Educación Intercultural como celebración de eventos festivos en la escuela	413
4.2.5 La Educación Intercultural como el fomento de la convivencia.....	422
A MODO DE CONCLUSIÓN	427
BIBLIOGRAFÍA	448
ANEXOS	483

ÍNDICE DE CUADROS Y TABLAS

Cuadro Nº 1. Sujetos de estudios	161
Cuadro Nº 2. Normativa analizada	168
Tabla Nº 1. Iniciativas presentadas en el Parlamento de Andalucía, según tipo y temática (años 2000-2008)	174
Tabla Nº 2. Entrevistas realizadas	175
Cuadro Nº 3. Observaciones realizadas	183
Cuadro Nº 4. Temáticas de observación	185
Cuadro Nº 5. Plantilla de análisis temático	189
Cuadro Nº 6. Estrategias discursivas de construcción de la diferencia	193
Tabla Nº 3. Evolución del porcentaje de extranjeros en diversos países europeos	199
Cuadro Nº 7. Leyes y Políticas de Extranjería en España	211
Cuadro Nº 8. ¿Cuál es, a su juicio, el principal problema que existe actualmente en España?	220
Cuadro Nº 9. ¿Cuál es el problema que a Ud., personalmente, le afecta más?	220
Cuadro Nº 10. Planes autonómicos de integración de la población inmigrante	226
Cuadro Nº 11. Instrumentos de gestión de la diversidad cultural en las escuelas andaluzas	230
Tabla Nº 4. Evolución del alumnado extranjero en Andalucía. Cursos 1998/99-2008/09	231
Cuadro Nº 12. Distintas formas de denominación del exogrupo y del endogrupo	249
Cuadro Nº 13. Distintas formas de denominar al alumnado inmigrante extranjero	311
Cuadro Nº 14. Objetivos del Plan de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante (2001-)	382

SUMMARY

IMMIGRANTS AND THE CREATION OF A DIFFERENCE. DISCUSSIONS ABOUT OTHERNESS IN THE ANDALUSIAN EDUCATIONAL SYSTEM

This summary shows the main results obtained in our doctoral research. The theoretical object of the study is the otherness in relation to immigrants, focusing our research in a specific context: the Andalusian Educational System. We show here also the methodology of the research and the techniques we use to obtain and produce the data. The huge part of this summary is focused on presenting the data analysis and the results that has been obtained, describing the 'process of creating the differences in relation to immigrants and immigrants' students. This is the reason why we present here the discourses and representations of immigrants and immigrants' students, and the process that they are submitted to in the studied context.

1. OTHERNESS AS A THEORETICAL FIELD OF STUDY: AN ANALITICAL PROPOSAL

Otherness as a theoretical field of study has been a very prolific matter, not only in the Anthropology, but as well in other social sciences like –Sociology, Social Psychology, etc. - and in other disciplines like Literature, Philosophy, etc. The concept of otherness was interesting for scientific community in a special way. In this research we define 'otherness' as a type of difference which is treated like strangeness (without any identification with the 'other') motivated by no contact (ignorance) and by contact. In the majority of cases it often increases because of symbolic power where a group or individual dominates the other group or individual in cultural, social, politic and/or economics context. It happens so because of ideological interests, which finalize the process of 'creating difference'. We must understand otherness as a social construction (Berger and Luckmann 2006) because it is relative and contingent. It is relative because it can be established by any group or person to any group or person: between western people and oriental people, between religious people and non religious people, between Muslims and

Christians, between men and women...; and it is contingent because it might have not existed or it might have existed in another way. The concept of Otherness is neither natural, essential, universal nor inevitable. In fact, it changes within time and place. The person of my concern, 'my other' today may not be the one under other circumstances.

As we can identify an agent who participates in the production of the otherness we are able to see its 'social construction' character. There are groups and individuals which make that otherness exists, and it is thanks to the ideologies –as well as cosmovisions- that it can remain and determinate the development of the social relations, going beyond cognitive levels and establishing social, cultural, politic, and normative levels.

But how these relations can be established? It is a process that occurs on a cognitive, social and cultural level, and the 'categorizations' and 'comparisons' between endogroup/exogroup have the fundamental importance. We categorize the world that has not been previously typified in 'good persons' and 'bad persons', 'western people' and 'oriental people', 'men' and 'women'... and we make the comparisons between these groups. We homogenize both internally and externally and we give positive characteristics to endogroup and negative characteristics to exogroup. In this process the speech – how we speak, and our relationship with the 'other'- have a lot to say in what way to arise and to develop the otherness relations: through the speech we legitimize situations, describe and argue; we support actions and ways to proceed with ideologies, and that allow our categorizations to remain.

There are three main categories around which the humanity has built the difference: gender, social class and 'race'/ethnic group. All of them sometimes have produced the otherness , and have served to naturalize social inequalities because all of them are based on ideologies: androcentrism, classism and racism respectively. In this research we fight for

combined study of all these categories—and as well the other ones- to analyze how the 'foreign immigrant' as a maximum otherness figure in Spanish and Andalusian context was built. What we propose to take into account is the following:

- There are some factors of exclusion and some categories that can be used to exert domination and subordination and it is necessary to know how they operate altogether. To know how the otherness is produced we must see how social categories work with one another.
- To study otherness we must take into account that there are changeable relations, like social categories that produce it (gender, social class and 'race'/ethnic group). The otherness relations are changeable: it doesn't mean the same to be a foreign immigrant until the '70th in Europe (when the industrial economies of some countries were growing up) and today (in the same countries that are characterized by an economic recession).
- The otherness is perceived in a different way by each person and what is a subordination position for one could be interpreted as the opposite for another. It is important take into account this particularity to make a good analysis of how these relations are articulated, and this is why it is essential to considerer the –emic and –etic perspectives in our interpretations: what could be interpreted by Western community as a submission symbol (the Islamic veil of woman) by the endogroup can be perceived as the opposite, as a liberty symbol.
- It is not possible to analyze the otherness and categories that build it in a lineal way. They are not kind of accumulative subordination. They may cross and may be connected with each other and sometimes they can multiply its power: you are not more 'other' because you are an immigrant, but if you are Moroccan, and also Muslim, and a woman on top of that; this accumulation of negative subordination factors can increase the exclusion in a lineal way. The opposite will be to admit that a woman subordination is universal, that leads us to affirm that it

is natural, essential and for that inevitable. The same happens with the other categories showed above.

This is our analytical proposal, and the one we have carried out. Nevertheless, on this occasion we focus our analysis –for time and space reasons- on the last of mentioned categories: ‘race’/ethnic group; taking into account the evolution of both concepts, the quasi-identification of both in the current time and the increase process of culturalization in which they are immersed. It leads us to study the ‘new logic’ of racism (Wieviorka 1992), giving a special importance to the current concept of culture (García García 1996, 2007).

This is why we focused our analysis on a specific sphere of reality, the educational system in order to carry out our theoretical object of study –the otherness and the construction of the difference- in the research concerning the process of construction the difference in relation to immigrants’ students.

2. RESEARCH’S GOALS

Situating ourselves in the field of study of the otherness, we propose to analyze the process of construction the difference, as a social construction, in relation to immigrants, especially, in relation to immigrant students. First we asked ourselves about the construction of the otherness that is perceived now, in the globalization times, taking into account that now ‘new otherness’ exists which must be analyzed.

In the otherness relations between immigrants and autochthonous population, the immigrants’ children are building their identities on the difference, because the host society is making it possible. The differences between both groups are relative because most of these children are in Spain since they were very young, but there are an institutional, social and cultural structure that want the things to be that way. This is why the

differences are more visible than the similarities, and not the opposite, as it would be expected because of the Intercultural Education.

The goals/objectives of our research come up from what we previously said, and are the following:

- To study the construction of the difference, as a social and cultural process in relation to immigrants in the society in general and at school in particular (in relation to immigrants' students).
 - o This is the reason we analyze the process on the discourse level, through the study of the political, normative, technical and administrative discourse and scholar discourse about 'immigration' and 'education'.
 - o We are going to study this process as well in the factual plan, studying the political management of diversity –generated for immigrants' student- at school.
- The second main goal has been to recognise the integration and Intercultural Education model theorized, projected and implemented in Andalusia.

We thought that it would be especially interesting to analyze the process of constructing the difference with a comparative study of, on one hand, the different kind of speech occurring, and on the other hand, the contrast of speeches and political and scholar practices.

3. METHODOLOGY

The methodology used in this research joint the epistemological bases of Critical Discourse Analysis (Van Dijk 1993; Fairclough 2001) and the epistemological bases of Ethnography (Werner y Schoepfle 1987; Hammersley y Atkinson 2001; Wolcott 2005). Our subjects of study have been the speeches/discourses and the discursive practices (Foucault 1970; Van Dijk 1997; Wodak y Matouschek 1998; Fairclough 2001) about

'immigration' and 'education' pronounced by parliamentarians, politicians, technical expert of the educational administration, teachers, school psychologists, etc. We are, as well, interested in the discourses founded in the normative (laws, decrees, plans, programs...) and scholar practices, obtained from interviews, participant observations and documental reviews.

Specifically we have made 188 interviews at schools and 30 at seat of the Educational Administration, in the eight provinces of Andalusia (this part of field work has been made in collaboration with the Laboratorio de Estudios Interculturales research team). The participant observation has been made in Primary and Secondary school of Almería, Granada and Málaga. In relation to the documental review it has two parts. On one hand, we have made a review of parliamentary debates when the parliamentarians were pronouncing about immigration and when they spoke about immigration and education (basically when they debated about immigrants' students), during the period of time from March 2000 to March 2008. We have analyzed in total 487 parliamentary texts (oral questions, debates, appearances...); and, on the other hand, we have made a review of European, Spanish and Andalusian normative texts (law, public, political, etc.) about immigration and education.

Our methodology demanded from us to deconstruct and contextualize continually the discourse and the discursive practices, and made us to contrast the 'said' (-emic perspective) with the 'made' (-etic perspective), for a suitable interpretation of data.

4. REPRESENTATIONS AND DISCOURSES ABOUT IMMIGRANTS: OTHERNESS IN THE CONTEMPORARY SOCIETIES.

The otherness and the social and cultural representations of it that have been produced aren't fixed and immutable. As we showed previously, the process of constructing differences is inside so-called 'social constructions' (Berger

and Luckmann 2006) and it makes possible that the otherness is not always produced in the same way. It means that what we are analyzing today as the major otherness' figure in the studied context - the immigrant - may do not exist in the same way in other place and time, and besides all, now have particular characteristics that may disappear in the future.

Nowadays there are lots of researches pointing in that direction, they show images of the immigrant and the social and cultural meaning which are assigned to him/her. The laws that regulate his/her rights –different from the laws that regulate the rights of the rest of citizens-, the mass media, the politician's discourses, the public administration, etc. help in a particular way to build the image of an immigrant as the 'different', the 'special', the 'unequal'... to the rest of citizens, as the 'other' in contemporary society, as a social figure that detach negativity and cause rejection.

But not all of the people who are 'immigrants' in a strict sense – we mean in a demographic sense, as it is a demographic category- are considered immigrants and are stigmatized because of that. Thanks to the analysis we made, we were able to see that part of the immigrants only are represented as a problem, and consequently treated like that. The category of a national immigrant who migrates from one zone of the country to another or from Spain to the rest of Europe or America escape from this form of negative social categorization They are observed as 'emigrants' and not as a big problem for Spain, unlike the others that seem to be the one. Neither the communitarian foreign immigrants are seen as 'immigrants'. They have specific laws to regulate their rights –as the rest of the foreigners- these laws give them a legal statute very similar to the one that have Spanish citizens. Neither people who come from rich developed and modern countries are seen as 'immigrants' they are treated as 'tourists' or – in the worst of cases 'qualified workers' and they are considered inputs to the host society because they contribute its economic development, that situation is not

considered to be the same for the rest of foreign immigrants that come from non developed countries.

We can see, therefore, how in the constructing the immigrant's figure as the 'other' there are elements related to the social class that take part, as well as the background and membership (cultural? ethnic?). This is why the host society makes that person more 'immigrant' if he/she comes from an African country instead of European country, if the person practices the Islam instead of practicing the Christianity, even if the person has dark hair and skin instead of fair hair and skin. There are some differentiating elements that form the new otherness. They have legal, cultural, ethnic, economic and class character or even the gender character. They cause that the difference between them and "us" is drastic and it is presented as an important matter. And as we can easily notice, the intercultural coexistence under these circumstances is perceived as impossible, and treated more like a problem than opportunity.

4.1. The construction of immigration as a problem and the new logics of racism

We assume that today the social category of 'immigrant' is deeply negative, and we are able to see how the differences between social groups that coexist in the same place are constructed. Nevertheless, in the practices and discourses analyzed, we discovered a major interest to become separated from this way of understanding the migratory phenomenon. It is due to the fact that this way of understanding is risky and one who is representing it might be accused of racism or xenophobia in a society where these are socially penalized.

In Spain the discourses of those who are declaring that the immigration is a problem in today's world are in minority. However, the social categorization of 'immigrant' as someone who is not desirable exists, and we cannot say that it

raised from nowhere. We can see a direct connection between a negative representation of the foreign extra-communitarian immigrant and the manner of understanding the phenomenon of European normative immigration. Nowadays Spain is not the only country where the 'immigrant' represents the 'other', and we can see similar tendencies in other countries of the European Union (Stolke 1994; Santamaría 2002; Rea 2006), where the presence of this phenomenon is more visible and older. We are talking about countries like France, Germany, Netherlands and Belgium, between others, where the immigrant's image which shows somebody not desirable has its roots in the second half of seventies when the energetic crisis of 1973 and the consistent economy slowdown caused that the need of foreign workforce which –until that moment- has been a cover of the foreign immigration, disappeared. The restrictive immigration laws that started to spread on that moment are known as 'zero immigration' policy and it demonstrated to the citizens that some people – certain foreign immigrant workers- are not good for the society anymore, on the contrary, became perceived as a social burden to the State.

This philosophy firstly had been developed in the individual States of Europe, afterwards was introduced to the spirit of European institution and since then we have been able to observe it in the communitarian project about immigration policy. In the same way, today we come across European regulations that 'determine' the way of work with immigrants on the state level, but its philosophy is not inspired by migratory realities like the Spanish one. Santamaría (2002) shows that thanks to the Spanish entering into the European Economic Community (1986) the political and socio-cognitive categories about migratory phenomenon from others migratory contexts like France were incorporated, and it provoked that Spain came up with the immigrant law very similar to the European one and that was as well the beginning of the idea of 'immigration like a problem' in Spain.

Nowadays, more than twenty years after Spain entered the European Economic Community, the representation of the migratory phenomenon as a

problem is more in force than ever. Basing on our analysis we are able to notice that, even parliamentarians, politicians, technical experts and teachers and even the texts of public policies and laws apparently want to separate themselves from those who are affirming the immigration phenomenon with a social problem. A deep analysis of their discursive strategies show us that actually the underlined idea is just the opposite. Their practices and discourses are what some authors identified with 'new logic of racism' (Wieviorka 1992). It is consequently similar to the classic or biological racism (exclusion, discrimination, marginalization) but is presented in a different way: in a subtle, covered, not obvious and politically correct form, just to avoid penalty. Van Dijk (1993, 2003) identifies this new form of the racism above all in the 'elite discourse', i.e. in the discourse that has capacity to influence on other discourse because has a major capacity of diffusion than others, and among which we are able to mention the mass media discourse and political discourse, the discourses of teachers and managers, technicians and administrators. They all create public opinion and monopolize the public discourse.

That was the discourse we wanted to analyze, and that is the discourse which allows us to detect various strategies of constructing the difference in relation to the immigrant that we are going to explain next.

In the political discourse –whether during parliamentary debate whether in the interview- it is quite usual to find declaration about the migratory phenomenon that presents what Van Dijk has identified as disclaimer or early apology (1997). These discourses that begin with sentences as 'I never thought neither my party that the immigration could be a problem, but...' and after that 'but' they say a lot of reasons that shows the immigrant as very problematic. That is a discursive strategy that tries to prepare the audience to make interpretation of posterior declarations –that are racist declarations in fact- in a particular way, as if it had been totally justified, because it could have been declared before 'I'm not a racist'. This behavior that is as well

visible among the teachers, allows them to say whatever they want about the migratory phenomenon without the risk to be accused of racism. There are more ways to affirm without affirming and to say omitting something or to differentiate while hiding some information

Another discursive strategy we found is the one: never to declare 'the migratory phenomenon is a problem' literally, but speak about it connecting it always with negative aspect. We can see this behavior when instead of speaking about immigration, someone talks about 'social dramas', 'human tragedy', 'misery', 'catastrophe without precedent', etc. and a lot of things that describe the phenomenon in a highly negative and problematic way without using the word 'problem'. It serves to show only a part of the phenomenon, probably the most dark, however it is presented as representative of the whole, paying no attention to positive or more neutral aspects of it, ignoring integration, interculturality and/or coexistence.

Thirdly, it is very common to find that the immigration is presented as a problem in an euphemistic way. The most common form of doing it is to say that the immigration is a technical and managing problem, so it maintains a negative image but in a subtle way: 'if immigrants bring problems to our society it is because we do not manage correctly their arrival and stay, which has to be controlled more, in other words, it has to be reduced'. The background is the same, it is the idea of 'non desired' immigrant who we have to control, guard and 'prevent him/her from the entry' when what we want is to throw him/her out, but expressing it in the politically correct way.

Fourthly, there is a discursive strategy of blaming the victim for his/her own situation. A lot of speeches and declarations we had found affirm, again, that the immigration is not a problem but the problem is the racism. We can see how evil is this form of building the difference and constructing the negative otherness. The racism is a clearly negative and highly rejected phenomenon –formally- for the democratic societies or for the societies that say they are democratic. However, when racism appears in the explicit way (fights,

aggressions discriminations and more subtle forms as well) it is likely to be seen as caused by the exogroup and never as something we should or must feel guilty for. When racism episodes were identified in the studied discourses they have been blamed for the immigrants' presence in the territory and have provoked affirmations 'if there is racism it is because there are a lot of immigrants', 'when the phenomenon affects you directly we all are racists' or 'if they were adapted to our culture there would not be any discrimination' that were more frequent than we thought. All of it helps actively to continue to deteriorate the image of the immigrants who, now additionally have been accused of the fact that we are racists.

Last but not least we discovered that creating 'migratory problem' uses the double discourse practice. At the generic level it means that the discourse maintains that 'the immigration is not a problem' but when it is to deal with concrete questions it shows the opposite. In other words, we saw that people sometimes say 'no way immigration is a problem', or 'we must see the immigration as an opportunity for cultural enrichment' and at the same time they say 'the arrivals of immigrant children is one of the worst problems that Spain had in the last years', or 'the lack of housing for immigrants provokes a big anxiety in our society', or 'our health assistance has been deteriorated because of the immigrant population growth, or 'the prostitution is a blight and it is increasing because of the migratory phenomenon', or 'the growing arrival of immigrant students provokes a lot of problems in school'. There are two different kinds of opinions: in favor and against the immigration and it is the same person who pronounces both of them, even in the official documents (laws, plans, projects, etc.) that belong to the same administration we can find these two different opinions as if there were two different realities. On one hand, the phenomenon in general, and on the other hand, the immigrant children who arrive on the coast of Cádiz, the temporary workers that work in the fields of Jaén, the mother who gives birth in the hospital of Almería, the family that brings their children to the school in the village on the coast of Granada or the girl who works as a prostitute to earn

her living, etc. and all it is continually presented as a problem by mass media, politicians and public opinion.

In this research we wanted to go deeply into the last showed discursive strategy that consists of maintaining double debate practice: pro immigration, when the people talk in general and immigration as a problem when they talk about concrete situations when the immigrants' presence is visible. Next we are going to present how this phenomenon is perceived and represented in schools, and how are represented the immigrant students.

5. DISCOURSES AND REPRESENTATIONS OF A 'PROBLEM': IMMIGRANT STUDENTS IN 'OUR SCHOOLS'

In the previous section we have shown the elements which form the category of 'immigrant' in the studied context – legacy, culture, ethnic group, economy, social class, gender, etc. – but we ignored that this is deeply essential category, in so far as it seems to be something hereditary. Nowadays a person is considered 'immigrant', with all the negative values we have already pointed out, when he/she fulfills the characteristics and it does not matter if he/she migrated in a demographic sense. 'Immigrant' is a form of social categorization and it is transferred from fathers to sons and depends on genes like a kind of stigma (Goffman 2001). This is why we can hear people talking about 'second generation' and 'third generation' of immigrants, when in fact they refer to the descendants of these people who one day changed their place of residence and came to Spain to work.

A lot of children of the immigrants –the badly called 'second generation'– have been born already in the Spanish territory, in other words, they have never immigrated in a strict sense of that word and sometimes they even have Spanish nationality, so they are not foreigners. However, they have been constructed socially and culturally as 'immigrants', as the 'others' who are different and do not belong –and never will (to point it out) - to 'our

society' because they come from outside or someone from their family does. We identified these children in our research as the 'immigrant students, because, although we admit that some of them are neither immigrants, nor foreigners, their parents are and in school all of them are considered –and treated- immigrants. The analyzed discourse refers to them as immigrants.

This reality is common in all European countries that receive immigrants and in other ones like United State, Canada or Australia with a longer migration tradition as well, but there we can hear even about 'third' and 'fourth' generation. In that case, until when a person is an immigrant? The tendency seems to prolong the time until infinity, until 'minorities' started to exist, ethnic groups produced internally and externally, like it has occurred in the United State with the 'Latin Americans' or in Germany with the 'Turks'.

In Spain, in Andalusia in the studied context, the immigrant students are represented as a problem. There is an image of the immigrant students which shows them as people who carry and generate difficulties and hitches to the others, their presence serves even to explain and justify problems that took place in schools previously but now they are interpreted in light of their presence.

The immigrant students are perceived and represented mainly as students who lack economic resources, have difficulties in learning and their culture is radically different from 'ours'. These three characteristics are the most visible in the discourses and practices analyzed, and coincide with those given in the normative discourse, the politics discourse, the public administration discourse and the teachers discourse. Among all of them stands out the same idea of immigrant student: 'poor, not very intelligent and culturally different to us'. The last characteristic pointed out is the most important because it is used to explain all the inequality that affects these students and which is not justified by social class or individual matters.

It is a widespread image, very reduced and homogenized, that helps to create differences and discriminations but it is functional to positive self-representation of the endogroup. The question is how this process of constructing the difference is organized and visualized. There are a lot of stages where we can see the process, but it is especially visible when people talk about the 'school problems'.

In the analyzed discourses we were able to observe three important questions to come out when people talk about immigration and school: the idea that our educational system do not have enough resources; the idea that the quality of education is decreasing; and the idea that the coexistence in school has been deteriorated more and more. These problems had already existed before we could see the foreign immigrant students at schools, however now it is explained and all the blame goes on them:

- The problem of the educational system i.e more resources (human and economics) are required to make it efficient is often seen as a consequence of an overwhelming growth the new students' number in a very reduced time. In the analyzed speeches people talk about 'avalanches', 'saturation of schools', 'excessive increase number of students', 'invasion of the schools by the immigrant students that reduce the school's resources, because 'if there are more students there are less resources to distribute'. This idea is reinforced by the image of an immigrant student that –as we have already said - is seen mainly as a poor person, without any economic resources, who require in a massive way grant, economic help for refectory and school transport, books and school material in general, etc. and it is perceived as an extra charge to the State and reduces the possibility of the autochthonous people, who need 'less' to take these grants. The idea which is in the background of these kinds of discourses is that the immigrant is not a legal person (from the point of view of the

law) and when he/she gets a grant it is considered illegal, as a consequence that reduces our quality of life.

- The decrease of education quality is the second big problem related to the presence of immigrants in schools. There are two reasons: now the teachers are overloaded and that prevents them from working adequately; and secondly, the teacher's dynamic concentration on these students saturates the schools and because of that the reduction of quality takes place. Again the problem is interpreted in light of the presence of immigrant students. In relation to the overloaded teachers we found out that it is frequently said that it is a lot of work for a teacher to pay attention to 'so much diversity and so different levels in one classroom', referring to students with different knowledge of the language of the school (Spanish) and different knowledge of the program. This situation provokes that the teachers dedicate an extra time to these student and, consequently, have less time to pay attention to other students. Discourses like 'the level of the classroom is getting lower when there are immigrants in it' or 'the teachers can't spend their time teaching Spanish to the immigrants' are examples of how the presence of immigrant students is perceived. The solution was to incorporate 'special' teachers for 'special' students, and to create 'special' classrooms for them removing the problem from the normal classrooms. On the other hand, the concentration of immigrant students in some neighborhoods and districts, and in the public schools, is seen as a reason which explains the decrease of quality in education. The reason again is the same, it is to think that these students have learning difficulties and besides, they are concentrated in a high number which entail the descent in the educational level. The most interesting thing in this kind of discourse is the reason given to explain this concentration, situated out of school and out of the educational administration. The idea is that the foreign immigrant students are responsible for these 'artificial concentrations'

because they are prone to make ghettos, and not to integrate and to join their compatriots instead of other people.

- Lastly the coexistence in schools in relation to immigrant students is another matter that seems to worry. People talk about 'threats of normal coexistence' in classroom because of an assumption about 'tolerance threshold' of diversity that causes conflicts, violence and a lot of coexistence problems. The most worrying, apart from the number of immigrant students, is the cultural distance between 'them' and 'us', which under particular circumstances makes the coexistence impossible. The most extended ideas are: 'these students don't know the basic cultural elements essential to live in our society' and 'we must work for a better integration and coexistence of these students in our society'. The discourse is a preventive discourse, because the assumed conflicts are not very frequent, and when appear are rather punctual and local, and not attributable specifically to cultural matters.

The 'problem of immigrants' at school is in the reality the 'problem of school' with or without immigrants. The lack of resources has been a constant request of the society to the State and it is not a new situation caused by these new students. For example the 'pre-made classrooms', school huts that were provisionally installed at the beginning of the course when the number of students overcame the prevision that had been made the year before, remained during years making relative its provisional character because of lack of resources to build new schools or enlarge the ones that exist. We can see cases of that in Spain and Andalusia for many years and immigrant students arrival is not the reason. However, nowadays we can see how the building and remaining of school huts at some schools are, often, justified because of the presence of these students. Regarding the reduction of quality of education we must recognize that it is a difficult thing to measure, and it is not possible to blame the immigrant students, because the plans for schools designed by our politicians and experts have to say something as well. In the case of the quality decreasing attributed to the

concentration of immigrant students in some public schools, people forget that this problem has existed before the arrival of foreign immigrant students between different social classes. People forget and/or consciously ignore that the admission politics or private school financed by public resources ('colegios concertados' in Spanish) work like private schools, in other words, select their students, and have a lot to say regarding the concentration logics. Finally, concerning the deterioration of coexistence as a consequence of the arrivals of immigrant student, we insist that it is more a fear than a reality, and the bullying episodes, for example, are present in all schools, with or without immigrant students. The supposed cultural incompatibility between the school and the immigrants hasn't been reflected in explicit conflicts, with some kind of cultural demands of these students.

Basing our opinions on the previous analysis we think that it is better to speak about 'new racism' than 'new problems' caused by the immigrant population at schools. We take part in a process of constructing the difference in relation to these collectives and permits to justify the perpetuation of old inequalities (like social class, gender, 'race'...) and to create new (mainly from cultural and ethnic elements), placing the reason of all the damages in the 'other', in his culture, and never in the own group, as we have observed in the analyzed case, 'our school'. That is a process of total "othernessation" where the immigrant, the immigrant student, is represented as a problem in a very negative way and that permits us not to speak about the deficiencies of a educational system deeply monocultural that still hasn't –or doesn't want- to respond adequately to the diversity, in any sense.

How the school is managing this 'new' diversity? Why we say that the representations of immigrant students that have been build in recent years are helping not to question 'our' educational system? Why these representations permit to give the whole responsibility for problems derived from the relationship between immigration-education to the immigration? The

answer to these questions is not simple, and it is related with the integration and Intercultural Educational models implemented in the studied context. In analyzed case, in the Andalusian educational system, we can observe how the Intercultural Education Policies are referring only to a part of the population: the immigrants. These policies are working for these children wanting them to learn Spanish language as fast as possible and to incorporate them to the normal classroom. As well they are working on the level of Compensatory Education, including a big percentage of these students. And, finally, games and party activities, intercultural parties where these students show their folklore to the rest of students, and where the autochthonous students take part as a spectator mainly. As well they are working to prevent conflicts and the deteriorate of coexistence, as we point out before. But all these activities fix its attention to the 'other', under the excuse that it is he/she who needs to integrate, not we. The concept of 'integration' under this model of diversity management is very similar to 'assimilation' model or even a 'segregation' model. Why we do not include the immigrants' languages in schools? Why the teaching of the Spanish is made in a separate classroom, out of the normal classroom? Why the percentage of immigrant students in Compensatory Education is in disproportion to the autochthonous students? Why we celebrate one day during the year –or one week- the 'interculturality' and the rest of celebrations at school are deeply monoculturals? And, which in our point of view is the most important, why we do not change the school program? We think that this questions are evidence of what kind of Intercultural Education model has been managing in the studied context: based on the idea of the superiority of the own culture –the scholar culture- in front of the rest of cultures presented in the school.

PRESENTACIÓN

La alteridad, como campo teórico de estudio, ha sido un tema recurrente en la investigación a lo largo de la historia. La emergencia de las Ciencias Sociales (Antropología, Sociología...) contribuyó notablemente a su desarrollo, a partir de análisis sobre cómo los distintos grupos humanos se relacionaban con sus "otros", y cómo a partir de estas relaciones emergían procesos de construcción de las diferencias que naturalizaban las desigualdades sociales.

En este proceso de construcción de la diferencia (García Castaño, Granados Martínez y Pulido Moyano 1999) son muy importantes los procesos de categorización social (Tajfel 1984) en los que incurrimos cuando aprehendemos la realidad. A través del establecimiento de categorías sociales, y a partir de un proceso de economía cognitiva (Alegret 1993), organizamos todo lo que nos rodea: objetos, situaciones, personas... e imbuimos un orden a la realidad social, que es contingente, circunstancial y, por lo tanto, arbitrario (Berger y Luckmann 2006). Con ello construimos relaciones de alteridad, que apoyadas por las ideologías -en tanto que cosmovisiones- pueden permanecer en el tiempo y determinar de manera importante el desarrollo de relaciones sociales, traspasando los niveles meramente cognitivos e instaurándose en lo social, lo cultural, lo político, lo normativo...

Las tres categorías sociales en torno a las que tradicionalmente se ha construido la diferencia son el género, la clase social y la "raza"/etnia. Todas ellas han dado pie en algún momento al establecimiento de relaciones de otredad a partir de las cuales se han naturalizado las desigualdades sociales, debido a que todas han estado apoyadas por ideologías:

androcentrismo, clasismo y racismo respectivamente. En esta investigación (Capítulo I) proponemos el estudio conjunto de todas estas categorías -y otras más- para abordar el análisis de cómo se está construyendo el “inmigrante extranjero” como máxima figura de alteridad en el contexto español y andaluz actual. No obstante, centramos nuestros análisis -por motivos espacio-temporales- en la última de las categorías mencionadas: la “raza”/etnia; teniendo en cuenta para ello la evolución que han sufrido ambos conceptos, la cuasi-identificación de los mismos en el momento actual y el creciente proceso de *culturización* en el que se hallan inmersos. Esto nos ha llevado a abordar las “nuevas lógicas” con que funciona hoy el racismo (Wieviorka 1992), otorgando especial importancia al concepto actual de *cultura* (García García 1996, 2007).

Para todo ello hemos situado nuestros análisis especialmente en una esfera concreta de la realidad, a saber, la que tiene que ver con el hecho educativo, lo que materializa nuestro objeto teórico de estudio (las relaciones de alteridad y la construcción de la diferencia) en el alumnado inmigrante extranjero.

El enfoque epistemológico adoptado y los métodos y técnicas de investigación utilizados en la investigación (Capítulo II) vienen determinados por el marco teórico y el objeto teórico de estudio esbozados anteriormente. Nuestra propuesta en este sentido es la de caminar hacia una *etnografía de los discursos* que aúne las bases epistemológicas del Análisis Crítico del Discurso (Van Dijk 1993; Fairclough 2001) y de la Etnografía (Wolcott 1985; Werner y Schoepfle 1987; Hammersley y Atkinson 2001). Para ello nuestros *sujetos de estudio* han sido los discursos y prácticas discursivas (Foucault 1970; Van Dijk 1997; Wodak y Matouschek 1998; Fairclough 2001) que, sobre inmigración y educación, hemos obtenido de parlamentarios/as, políticos/as, técnicos de la administración educativa, profesorado, orientadores de centros escolares... pero también los encontrados en textos normativos (leyes, normas, decretos, órdenes, planes, programas...) y

prácticas escolares. Este enfoque metodológico nos ha llevado a una necesaria deconstrucción y contextualización constante de discursos y prácticas discursivas, y al también necesario contraste entre *lo dicho* (perspectiva -emic) y *lo hecho* (perspectiva -etic), para una adecuada interpretación de los datos.

En nuestro afán por contextualizar los discursos realizamos una aproximación a la realidad migratoria y su regulación normativa en Europa, España y Andalucía (Capítulo III). Entendemos que las formas en que se está gestionando la presencia de la población inmigrante extranjera a estos niveles tienen mucho que ver con las representaciones que la ciudadanía tiene sobre la misma; es por ello que los discursos que problematizan el fenómeno migratorio -y a los inmigrantes- están en conexión directa, en tanto que legitimados, con la normativa sobre extranjería a nivel comunitario, estatal y regional, que camina en esta dirección. En este sentido vemos cómo en el ámbito de lo educativo encontramos un proceso de construcción de la diferencia hacia el alumnado inmigrante extranjero, amparado en parte por los discursos existentes sobre la inmigración como problema a otros niveles, que lo hacen responsable de muchos males que ya existían en la escuela (fracaso escolar, segregación, conflictos...) pero que hoy se presentan como nuevos y provocados por la “nueva diversidad” que supone la inmigración.

Para entender todo este proceso de construcción de relaciones de alteridad que se está produciendo en el contexto estudiado, en primer lugar, presentamos las representaciones y discursos existentes sobre la población inmigrante extranjera en Andalucía (Capítulo VI), haciendo para ello un recorrido por una serie de lógicas discursivas de construcción de la diferencia y que nosotros identificamos como “racismo de élite” (Van Dijk 2003), una variante más de las ya mencionadas “nuevas lógicas” del racismo (Wieviorka 1992); y en segundo lugar mostramos las representaciones y discursos sobre el alumnado inmigrante extranjero como “problema”

(Capítulo V), realizando para ello un ejercicio analítico de comparación entre esta imagen y “los problemas de la escuela”.

Finalmente abordamos de manera crítica cómo está siendo la labor de gestión de la diversidad en la escuela a partir de la llamada Educación Intercultural en Andalucía, y las implicaciones que tiene en la propia construcción del “problema”. Este ejercicio analítico nos permitirá caracterizar el modelo de integración que se está implementando en la comunidad en el ámbito educativo, y con ello desgranar ese proceso de construcción de la diferencia al que nos estamos refiriendo.

Capítulo I
MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo desarrollamos el marco teórico en el que se sustenta toda la investigación. Pretendemos con ello definir cuál es el objeto teórico de estudio que nos ha movido y la relación que éste tiene con el resto de la obra. Al final del mismo nombraremos cuáles han sido nuestros objetivos de investigación.

Existen muchas formas de desigualdad entre los grupos humanos, pero las que nos interesan aquí son las que entran dentro de lo que se conoce como “construcciones sociales” (Berger y Luckmann 1976). La alteridad como construcción social será nuestro campo teórico de estudio, y situándonos dentro del mismo nos proponemos analizar cómo se está construyendo la diferencia en el momento actual respecto a un segmento de la población en España: los ciudadanos inmigrantes extranjeros.

Para ello hacemos un recorrido de cómo se ha abordado el estudio de la alteridad a lo largo de la historia, lo que nos ubica en el momento actual con ciertos referentes comparativos. De vital importancia será también analizar los procesos de construcción de la diferencia a nivel cognitivo y social, y ver cómo funcionan para legitimarse y perdurar en el tiempo. Los procesos de “naturalización” que han sufrido las categorías de género, clase social y “raza”/etnia nos servirán como ejemplo para este propósito.

Finalmente propondremos un modelo de análisis para estudiar la construcción de la diferencia, y que desarrollamos a lo largo de toda la obra.

1. SOBRE LA ALTERIDAD COMO ESCENARIO DISCIPLINAR

Nos proponemos en este apartado delimitar cómo se ha venido construyendo el campo disciplinar de la alteridad a través de la historia, y ello a partir del análisis de los aportes que han realizado diversas disciplinas y autores, finalizando con una propuesta de definición del mismo, como objeto teórico de estudio.

El concepto de alteridad y otredad y la idea de la existencia de grupos diferentes y extraños al “nosotros” ha existido desde siempre tanto en ámbitos académicos, como en la conciencia colectiva e individual. Es algo consustancial al ser humano, como ser social. Es cierto que en el periodo histórico en el que aumentan los contactos culturales a través de comerciantes, viajeros, conquistadores, misioneros... y la comunidad científica empieza a cuestionarse por *lo humano*, parece incrementarse su estudio (Krotz 1994), desde muy diversas perspectivas: el interés por la alteridad es visible en la literatura, en el arte, en las narraciones de viajeros, en los escritos religiosos y jurídicos, en las Ciencias Sociales... y en definitiva en todas las expresiones humanas que versan sobre relaciones entre pueblos. Incluso algunos autores matizan aún más este creciente interés por el desarrollo de la alteridad como campo de estudio, señalando que no es el sentimiento humanista el que lo impulsa, sino, muy al contrario, es el anti-humanismo el que alienta la preocupación por las relaciones de alteridad:

(...) el punto de partida lo constituye justamente no el humanismo, sino el anti-humanismo, esto es, el amargo descubrimiento de que los regímenes totalitarios siempre se han apoyado en alguna idea acerca del verdadero hombre, para luego apartar, excluir, reformar o aniquilar a aquellos que no quisieran amoldarse a ese ideal (Beck 2003: 24).

Siendo Europa quien desarrollará con mayor fuerza todas estas expresiones, hasta el punto de poder llegar a clasificar las formas en que el viejo continente se ha venido relacionando a lo largo de la historia con sus “otros”, a saber, a través del *enfrentamiento*, el *aislamiento* o el *intercambio* (Kapuscinski 2007).

Pero existe una disciplina en la que, quizá, el concepto de alteridad y su estudio teórico han sido más centrales que en el resto, y esa disciplina es la Antropología. Desde el principio la Antropología tuvo como objeto de estudio la cultura de los otros pueblos, definidos inicialmente como “extraños”, y las relaciones de alteridad entre Occidente (Europa en esos momentos) y el resto del mundo:

Una de las tendencias más persistentes en la antropología ha sido la fascinación por “el otro”, actitud que en parte dio su razón de ser a la disciplina que le proporcionó un “objeto”, y en parte legitimó sus aspiraciones de objetividad científica (Devalle 2002:12).

La cultura del “otro” se convierte en objeto de estudio de la Antropología, cuando se reconoce a nivel científico la igualdad física de todos los hombres (Krozt 2002). Es decir, cuando se reconoce que los negros africanos y los indios americanos, principalmente, no son una variante animal, y se pasa a reconocerlos como una variante de la especie humana. Hasta entonces la única manera “cristiana” de justificar la esclavitud había sido concebir a estos pueblos como en un status no humano (Smedley y Smedley 2005). Y este “descubrimiento” lleva a que la comunidad de antropólogos se sienta legitimada para estudiar las culturas de los “otros” humanos, extraños y diferentes al “nosotros”, como una forma de aportar luz para entendernos a nosotros mismos:

Quizá la comprensión de la naturaleza humana, bajo una forma lejana y extraña, nos permita aclarar nuestra propia naturaleza. En este caso, y solamente en éste, tendremos la legítima convicción de que ha valido la pena comprender a éstos indígenas, a sus instituciones y a sus costumbres, y que hemos sacado algún provecho (...) (Malinowski 1993: 111).

Aunque esto último no siempre se reconociera abiertamente. En éste sentido hay que destacar la proliferación de toda una serie de monografías a finales del siglo XIX y principios del siglo XX entre las que podemos reseñar, a modo de ejemplo, el trabajo realizado por la antropóloga estadounidense Margaret Mead. Las investigaciones realizadas por Mead sobre la adolescencia en Samoa, durante la década de los años treinta del siglo

pasado, tenían como objetivo implícito recabar datos que ayudasen a entender los grandes problemas que la sociedad estadounidense tenía con los adolescentes en esa época (Mead 1973). Es decir, durante mucho tiempo la Antropología estuvo dedicada a estudiar la alteridad personificada en el “hombre primitivo”¹ como una manera no explícita de comprender al “hombre moderno”, ya que se pensaba que si era posible entender al *primer hombre* nos entenderíamos a nosotros mismos.

El estudio de la alteridad en Antropología tiene también un origen ligado al nacimiento de las *Teorías de la Evolución* de Darwin, y las *Teorías del Racismo Clásico* y las *Teorías del Darwinismo Social* iniciado por H. Spencer en el siglo XIX, que aplicaban las categorías del análisis naturalista al mundo de lo social, defendiendo que toda obstrucción de la competencia favorece a los más débiles y perjudica a la sociedad en general. Las sociedades estudiadas por los antropólogos evolucionistas eran definidas básicamente por su alteridad, en términos de no occidentalidad y atraso en la escala evolutiva.

Estos inicios no fueron demasiado loables ni supusieron algo de lo que la comunidad científica deba sentirse demasiado orgullosa, ya que en esos momentos fueron los propios antropólogos quienes, en su búsqueda incesante de su objeto de estudio, seleccionaron y clasificaron a los grupos humanos como “otros” o “nosotros”, como “salvajes” o “civilizados”, o “simples” o “complejos”. Es decir, no podemos obviar que el concepto de otredad se forjó inicialmente desde un punto de vista etnocéntrico, al servicio de las sociedades Occidentales blancas:

No pasemos por alto el hecho de que, por lo general, la noción de Otro se ha definido desde el punto de vista del blanco, del europeo (Kapuscinski 2007: 20).

¹ La categoría de *hombre primitivo* fue acuñada por los primeros antropólogos, que definían a todos aquellos pueblos no europeos desde un punto de vista evolucionista, como los primeros hombres en la escala evolutiva, y de ahí el apelativo “primitivo”.

La idea de alteridad a nivel teórico es un invento occidental, eurocéntrico, que nace y crece auspiciado por la proliferación de los grandes imperios coloniales (Said 1990), y que se transforma con éstos. Así, en el momento actual, existe una imagen de alteridad distinta y que muchos han dado en identificar con el *no nacional*, el *extranjero* (Devalle 2002, Santamaría 2002). Pero hagamos un repaso a la evolución del concepto, y veamos con un poco más de detenimiento las figuras de otredad que Occidente ha forjado a lo largo de su historia.

Así, la mayoría de los estudios que se han dedicado a teorizar en el campo disciplinar de la otredad coinciden en señalar cuatro grandes rupturas en la concepción que Occidente ha tenido sobre quién es su “otro”, ligadas así mismo a cuatro grandes momentos históricos. Habría más, desde luego, pero nos parece interesante en este momento detenernos a comentar las definiciones que se han hecho del “otro” como *bárbaro*, como *hereje*, como *salvaje* y como *exótico* y, finalmente, como *extranjero*, y en ese sentido ver cómo han cambiado esas relaciones de alteridad a lo largo del tiempo y del espacio.

- El “otro” como bárbaro. El “otro” como bárbaro era, en primer lugar, el que en época del Imperio Romano, se situaba fuera de éste. Los bárbaros eran todos aquellos que no estaban bajo el influjo del imperio, y que se resistían a ser conquistados. Se trataba ésta de una definición geopolítica principalmente, que, sin embargo, no tenía en cuenta cuestiones culturales, ya que los territorios que quedaban dentro de los límites del imperio eran tremendamente diversos a su vez.
- El “otro” como *hereje*. Durante la edad media la otredad fue definida principalmente en términos religiosos. Los no cristianos eran los diferentes, los “otros”, y éstos a su vez eran diversos internamente. El

“otro” podía ser el infiel o el hereje, o de manera más concreta el judío o el *moro*².

- El “otro” como *salvaje* y el “otro” como *exótico*. El descubrimiento de otros continentes por parte de Europa y la época colonial inauguró otras concepciones de alteridad: el salvaje/primitivo -el indígena del Nuevo Mundo- y el exótico oriental. El campo disciplinar de la alteridad se complejiza de manera importante durante el periodo de tiempo que va desde el siglo XVI al siglo XIX, y el desarrollo de la Antropología como ciencia tendrá mucho que ver con ello. De hecho, es preciso reconocer que la Antropología influyó de manera notable en el desarrollo de la otredad como campo disciplinar, aunque el interés científico por la misma existiese mucho antes de que ésta surgiera.

Los primeros trabajos de corte antropológico fueron, precisamente, descripciones etnográficas que hombres religiosos como Bartolomé de las Casas llevaron a cabo en comunidades indígenas americanas³. Es en este momento, en los albores del siglo XVI, que surge la idea de alteridad como la del *buen salvaje*, imagen defendida por buena parte de los religiosos que hicieron las Américas dentro de un proyecto evangelizador, y que veía a los indígenas americanos como hombres esencialmente buenos, por identificación de los mismos con la naturaleza.

² Para un análisis detallado de la construcción de lo *moro* en el contexto español ver González Alcantud (2002). El autor analiza cómo son construidas las lógicas de alteridad en torno al islam y los musulmanes en el Al-Andalus de la Baja Edad Media, y cómo esas lógicas tienen mucho que ver con la imagen estereotipada y deformante sobre lo islámico en la actualidad. También puede verse el artículo de Kunz (2008), que analiza las distintas denominaciones que existen en el contexto español para referirse a los extranjeros, dedicando un espacio importante a comentar el origen de la palabra *moro* y su uso en la actualidad.

³ Es necesario tener en cuenta que no existe un acuerdo generalizado dentro de la comunidad científica acerca de las fechas exactas de surgimiento de los primeros trabajos verdaderamente antropológicos que se ocupasen del estudio de la otredad. Así, si bien en el ámbito latinoamericano y español sitúan los mismos en el Siglo XVI -trabajos de corte etnográfico describiendo comunidades indígenas, llevados a cabo por religiosos como Fray Bartolomé de las Casas- (Del Pino 2008); la tradición anglosajona sitúa este mismo origen dos siglos después, vinculándolo a la proliferación de trabajos en el campo disciplinar de la otredad con el desarrollo y plenitud de las colonizaciones (Harris 2001).

Pero la imagen de la otredad como el *buen salvaje* se fue modificando con el tiempo; y con la institucionalización del evolucionismo en el siglo XIX y su calado en disciplinas como la Biología, la Sociología, la Antropología... el *salvaje* se torna en el *primitivo*. La alteridad pasará a ser definida en términos evolutivos. Es famosa la clasificación que hizo L.H. Morgan en su obra *Ancient Society* (1877) sobre los estadios evolutivos de la especie humana (salvajismo, barbarie y civilización) que resumía perfectamente los presupuestos evolucionistas de la época (Harris 2001). Los nuevos “otros”, los indígenas americanos, eran vistos -principalmente por los antropólogos⁴- como un anacronismo histórico, situados en una escala inferior de la línea evolutiva del progreso con respecto a los europeos. Se investigaban sociedades pre-industriales y otras formas de poder y organización diferentes a las sociedades de procedencia de los científicos sociales, naturalistas y antropólogos, caracterizadas por el sistema de gobierno del Estado-nación. Y en muchas ocasiones eran los propios funcionarios coloniales los que hacían las veces de etnógrafos, y al servicio de los imperios europeos, trataban de mostrar -describiendo y analizando- a las metrópolis cómo eran esas gentes salvajes y primitivas que habitaban al otro lado del Atlántico.

La segunda imagen de alteridad que destaca en la época es la que desarrolló el enfoque orientalista iniciado en los siglos XVIII y XIX, y

⁴ La Antropología evolucionista contribuyó de manera muy importante a la clasificación de las poblaciones en “desarrolladas” y “no desarrolladas”, en “evolucionadas” y “primitivas”, en “simples” y “complejas”, al establecimiento de relaciones de alteridad entre Occidente y otros pueblos, en definitiva; pero dichas clasificaciones, eminentemente racistas y diferenciadoras, no podían mantenerse a nivel científico durante mucho tiempo y gracias al trabajo de campo empezó a emerger cierta conciencia sobre el proceso de creación de estereotipos y el etnocentrismo que conllevaba el trabajo antropológico de la época (Fernández MacClintock 2007). La institucionalización de la etnografía, como seña de identidad de la Antropología y como *rito de paso* por el que todo aquel que se preciara de llamarse antropólogo debía caminar, permitió tomar conciencia del proceso de creación de otredad ejercido por la disciplina (a este respecto ver las obras de J. Marcus 2001 y C. Geertz 1997 [1988]). No demasiado tiempo después, comenzarían a salir a luz voces que hasta el momento habían estado silenciadas (antropólogos del peyorativamente llamado *tercer mundo*, mujeres antropólogas...) y la Antropología Social revisa sus inicios, porque, desde el otro lado del espejo ese “otro” genérico construido, era el “nosotros”, una reinención descontextualizada de la otredad (Devalle 2002).

fueron las disciplinas relacionadas con el arte (literatura, pintura...) las mayores responsables en ello. El "otro" desde la perspectiva orientalista era definido como totalmente opuesto al occidental, en términos exóticos, folclorizado e inferiorizado. La alteridad era definida como una relación de atracción y fascinación por los pueblos y las culturas orientales, y supuso un campo de producción artística muy prolífico.

- El "otro" como extranjero. Por último, en época más reciente, cuando los Estados-nación ya no son una exclusividad europea, tenemos que hablar del "otro" como extranjero, de la alteridad en términos nacionales -pero también culturales, étnicos, jurídicos, religiosos...-.

Los Estados construyen la idea del "nosotros" alrededor del grupo nacional, y todos los demás quedan establecidos como "gente sin historia" (Gurrutxaga 1992). Pero además, dada su vocación de homogeneización interna, todo aquel que no se ajusta a las pautas establecidas como características de la nación también es considerado como "otro" (grupos étnicos minoritarios, viajeros, migrantes, refugiados...). Hablamos de la existencia de una alteridad interna y de una alteridad externa, tomando como referencia al Estado-nación. Nos encontramos así con una complejización del concepto y una diversificación de las formas a las que hace referencia, que coincide en el tiempo con el abandono por parte de la Antropología de un objeto de estudio situado exclusivamente fuera de los límites de Occidente; con la llegada a la disciplina de antropólogos situados del lado del objeto de estudio; y también con la emergencia de "muchos otros" dentro del territorio de los Estados-nación: todos aquellos que no se ajustan a la norma nacional.

Y damos una vuelta de tuerca más, porque el proceso de globalización hace que el poder que tradicionalmente habían tenido los Estados-nación, hoy, se relativice (que no quiere decir que desaparezca, sino que se transforma). Así, las relaciones de alteridad hoy siguen estableciéndose en gran medida con respecto a los extranjeros, pero hoy éstos están dentro y fuera al mismo tiempo, los límites entre otredad y mismidad no

están tan claros -si es que acaso algún día lo estuvieron- y la alteridad ha de ser estudiada como una relación susceptible de encontrarse en todas partes: fuera y dentro de las fronteras nacionales, incluso fuera y dentro al mismo tiempo, dado el carácter transnacional de las migraciones actuales. El “otro” hoy es el extranjero, pero no todo extranjero, sino el extranjero “no occidental”. Culturalmente diferente. Étnicamente distante. Económicamente desfavorecido.

El presente trabajo está dedicado al análisis de la construcción de relaciones de alteridad presentes en el último periodo señalado -entre la pervivencia de los Estados-nación y los nuevos aportes que genera la globalización y el transnacionalismo-, y ello, en un contexto territorial concreto como es España, y dentro de ésta Andalucía. Así, consideramos que en la sociedad española actual las relaciones de alteridad se construyen gracias a la pervivencia de un nacionalismo de Estado cómodamente instaurado en las instituciones, en la maquinaria oficial puesta al servicio de éste (Taibo 2007), y que quizá por eso, por ser institucional e institucionalizado no es visible. El nacionalismo está presente en el sistema educativo, en las instituciones políticas, en las fuerzas armadas, en los medios de comunicación, en los lugares de memoria, en la calle... y gracias a él la otredad se establece, en un grado muy alto, con respecto al no-nacional, al “extranjero”. Más concretamente con respecto al inmigrante económico extranjero pobre, que es construido y re-construido por toda una sociedad (normativamente, políticamente, mediáticamente...) como ese “otro” diferente a un “nosotros” también construido socialmente como homogéneo.

Pero hemos de ir cerrando el círculo, en esta labor que nos hemos propuesto de definición de la alteridad como campo disciplinar, y para ello resulta especialmente interesante hacer un repaso de los principales aportes realizados al mismo desde esferas científicas, es decir, conocer qué se ha dicho sobre alteridad, cómo ha sido definido el concepto en tanto que objeto teórico de estudio.

En este sentido hemos de decir que la otredad hace referencia a una relación social que se produce entre dos heterogeneidades, entre dos grupos distintos entre sí y diversos, a su vez, internamente:

(...) la alteridad (...) es (...) el efecto de la relación social entre dos heterogeneidades. La alteridad, en consecuencia, no es una realidad sustantiva, sino que es siempre relativa - los otros siempre son los otros de un heterogéneo nosotros - y relacional - los otros de un nosotros son un nosotros que nos ve como otros- (Santamaría 2002: 7).

Es decir, la alteridad es una relación dialéctica cuya cara b es la identidad, y además forma parte, como ésta última, de lo que podríamos llamar *construcciones sociales*. Cuando nos acercamos y estudiamos al ser humano desde esta perspectiva, parece que se desvanecen las particularidades individuales de esas dos heterogeneidades que se ponen en relación. Abordamos el estudio del individuo como si éste fuese igual a todos los demás integrantes de “su grupo”:

Un ser humano reconocido en el sentido descrito como *otro* no es considerado con respecto a sus particularidades altamente individuales y mucho menos con respecto a sus propiedades “naturales” como tal, sino como miembro de una sociedad, como portador de una cultura, como heredero de una tradición, como representante de una colectividad, como nudo de una estructura comunicativa de larga duración, como iniciado en un universo simbólico, como introducido a una forma de vida diferente de otras -todo esto significa también, como resultado y creador partícipe de un proceso histórico específico, único e irrepetible- (Krotz 1994: 9).

Y ello con una intencionalidad clara: nos posicionamos al otro lado, también como miembros de una sociedad y portadores de una cultura, herederos de unas tradiciones y representantes de una colectividad, que presentamos como homogénea y totalmente diferente y distante a las demás.

En esa relación dialéctica que suponen identidad y alteridad, la alteridad es también vista como una “identidad impuesta” por los otros, lo que los otros creen que somos. Es “la otra cara de la identidad” y de ahí su necesidad. Es una relación necesaria porque nos constituye, hace constantemente referencia a lo que no somos para definir lo que somos, es una

relación/proceso necesario para ser nosotros mismos. Y el carácter de inevitabilidad reside en que necesitamos a los otros para hacernos conscientes de quienes somos, y para que nuestra cultura se desarrolle. El verdadero lugar donde se desarrolla la cultura está en la interacción de las personas” (Sapir 1954, en Kapuscinski 2007).

Fontana (2000) en su obra *Europa ante el espejo*, explica este proceso de creación de la identidad y otredad poniendo como ejemplo a los europeos y aludiendo a una especie de “juego de espejos” donde éstos siempre se han reflejado. Nos creamos a nosotros mismos mirándonos en el espejo del “otro” para diferenciarnos, y somos lo que somos simplemente porque nos diferenciamos conscientemente de ese “otro”:

(...) todos los seres humanos se definen a sí mismos mirándose en el espejo de “los otros”, para diferenciarse de ellos, el caso de los europeos es (...) uno de los más complejos (definiéndose siempre) ventajosamente frente a las imágenes falaces del “otro”. Primero fue el bárbaro, denostado por griegos y romanos; más tarde los rostros diabólicos del infiel y del hereje, (...) a fines de la edad media dibujó el rostro amenazador del rústico inculto (...) el descubrimiento de los pueblos de otros continentes, obligó a una nueva definición a partir de los espejos del salvaje, el oriental y el primitivo (Fontana 2000: 7-8).

Y nuestra identidad emergería cuando tomamos conciencia de la diferencia, de la alteridad. Y en el caso de Europa esta toma de conciencia, según algunos autores, se produjo con más fuerza en el momento de la colonización de América (Del Pino 1998). La emergencia de un nuevo “otro”, que no era ni el africano ni el asiático, hizo repensar la idea del “nosotros”.

La alteridad -como la identidad- es una realidad cambiante, contingente, contextual:

(...) cabe asumir que la identidad cultural no es algo sustantivo y permanente. Actualmente se tiende a pensar que la identidad es un proceso. Es decir, frente a concepciones esencialistas prevalecen hoy día visiones mucho más flexibles, que dan cabida no sólo al cambio social, sino también a una multiplicidad de formas inherentes en el mismo proceso de identificación. Admitiendo lo anterior, pienso que la llamada identidad cultural es todavía más efímera y transitoria: se limita a ser un simple acontecimiento contingente. Así pues otro de los conceptos claves para dar cuenta de las similitudes y diferencias entre los pueblos tiene una realidad huidiza y, en el mejor de los casos, tan contextual como los mismos fenómenos a los que, como

acontecimiento, suele acompañar. En consecuencia la identidad tiene lugar, se produce, es un suceso puntual (García García 1998: 7).

Se trata de algo transitorio que, como ya hemos mostrado, se modifica en función de los contextos espacio-temporales.

Es también de suma importancia reconocer que el concepto de otredad tiene connotaciones negativas, por toda la herencia que porta desde sus inicios como categoría analítica referida a todos aquellos que no eran occidentales. La otredad, como categoría impuesta y hecha desde posiciones de dominación, es siempre una forma de definir en negativo:

En un extremo de la jerarquía global emergente están los que pueden componer y descomponer sus identidades más o menos a voluntad, tirando del fondo de ofertas extraordinariamente grande de alcance planetario. El otro extremo está abarrotado por aquellos a los que se les ha vedado el acceso a la elección de identidad, gente a la que no se da ni voz ni voto para decidir sus preferencias y que, al final, cargan con el lastre de identidades que otros les imponen y obligan a acatar; identidades de las que se resisten pero de las que no se les permite despojarse (...) identidades que estereotipan, que humillan, que deshumanizan, que estigmatizan... (Bauman 2005b: 86-87).

Es decir, la alteridad se construye sobre procesos de negatividad, sobre esquemas de negatividad y por eso deviene siempre en una relación de desigualdad. Definir a los "otros" en términos negativos es una forma de jerarquización, a través del establecimiento de la diferencia, y eso es lo que genera desigualdad. La alteridad no supone una simple constatación de la diversidad, no hace referencia a una diferencia *aséptica*, limpia, sin valorar... no se trata de una relación que implique el decir: ¡somos diferentes! y nada más. No. La alteridad siempre incurre en la invención de procesos de inferiorización del "otro", bien sea exotizándolo, bien sea demonizándolo, bien sea ninguneándolo... son diversas las formas de conseguirlo. De hecho, si bien no se puede constatar científicamente que estos procesos de

inferiorización sean consustanciales a la esencia humana⁵, es cierto que una tendencia muy fuerte en la historia de las relaciones entre los pueblos ha sido el rechazo del “otro”, del distinto, del diferente... algo a lo que han contribuido con fuera el desconocimiento, la ignorancia, la superstición y la religión (García Castaño, Granados Martínez y Pulido Moyano 1999).

Sostenemos, por lo tanto, que la alteridad es una relación de diferencia⁶, basada en una categorización bipolar: nosotros/ellos. Pero ¿de qué tipo de diferencia estamos hablando? Algunos autores manifiestan que cualquier tipo de diferencia ha sido siempre suficiente para generar relaciones de alteridad (Gurrutxaga 1992), y atribuir características poco favorables desde la óptica del grupo emisor:

La diferencia puede proceder de un atributo estigmatizador (Goffman, 1980); del desconocimiento del Otro (A. Schutz, 1973); por necesidad cultural (F. Barth, 1976) o por miedo o inseguridad (P. Burke, 1988, J. Delumeau, 1989, R. Girard, 1986). La diferencia es siempre motivo (...) para atribuir al extraño atributos poco favorables desde su óptica cultural (Gurrutxaga 1992: 468-469).

Sin embargo, la mayoría de los que han teorizado sobre la materia hacen referencia a un tipo específico de diferencia. Afirman que no toda diferencia es suficiente para generar esa relación de alteridad, sino tan solo la que entraña *extrañeza*: el “otro” es el diferente al “nosotros” y extraño al mismo tiempo. Y esa extrañeza se produciría de dos formas: a partir del contacto con el “otro” (Krozt 2002); o por el contrario, como manifiestan otros autores,

⁵ Debemos cuestionar la supuesta naturalización de las relaciones de alteridad y su inevitabilidad cuando pensamos, por ejemplo, en el tabú del incesto (Lévi-Strauss 1991). No es posible admitir que el extranjero, el extraño, el “otro”... es siempre naturalmente rechazado -aunque sea una tendencia muy marcada- dado que los grupos humanos han tendido a practicar culturalmente el incesto: si el “otro” fuese siempre rechazado, no hubiésemos “prohibido” los casamientos dentro del propio grupo (San Román y González 1994). Por lo tanto, no podemos admitir científicamente que el ser humano sea etnocéntrico por naturaleza, sino que se trata de una cuestión aprendida, se trata de una cuestión de construcción de la propia identidad y la identidad de grupo.

⁶ Es necesario distinguir entre los conceptos de *diferencia* y *diversidad*. La *diferencia* siempre conlleva jerarquización de distintos elementos, mientras que el concepto de *diversidad* haría referencia a la constatación de una variedad de elementos. Así, no sería lo mismo constatar la diversidad entre los grupos humanos, que constatar su diferencia.

se trataría de una extrañeza motivada por la lejanía y el desconocimiento de los grupos (Bauman 2005).

Así, sería posible que dos grupos muy próximos geográficamente, e incluso culturalmente, se construyan mutuamente como diferentes. Krozit sería uno de los autores que se manifiesta en este sentido, y afirma que para que existan relaciones de alteridad es necesaria la “confrontación de particularidades, el contacto” (Krozit 2002: 57). De hecho, una de las raíces básicas de la españolidad es su condición católica, que se construye gracias al *moro*, justamente porque es el que tiene más cerca y con el que tiene más relación. Por el contrario, autores como Bauman consideran que la alteridad es algo que se produce entre grupos, entre personas debido a todo lo contrario, a la ausencia de relación social. Para él, el elemento imprescindible para que dos heterogeneidades se contemplen como diferentes y al mismo tiempo como extrañas es la falta de contacto entre las mismas (Bauman 2005).

La mayoría de los autores coinciden con esta última postura, y explican esa lejanía, esa falta de contacto, no solo como una lejanía territorial-geográfica, ya que a veces “no son necesariamente las fronteras las que marcan las diferencias” (Nash 2003: 28); sino una lejanía y falta de contacto en sentido amplio que tiene que ver con lo espacial, con lo cultural, con lo político, con lo social, con lo moral y con lo emocional.

Los sentimientos que provocaría esta lejanía y falta de contacto con otros grupos son a su vez de dos tipos: de fascinación y/o ambivalencia y de miedo. El discurso orientalista, magníficamente expuesto por Edward W. Said (1990)⁷, es un claro ejemplo de cómo se pueden establecer relaciones

⁷ E. Said (1990 [1978]) define el orientalismo como un discurso a través del cual la cultura europea ha sido capaz de manipular a Oriente desde un punto de vista político, sociológico, militar, ideológico, científico e imaginario a partir del periodo posterior a la Ilustración.

de alteridad basadas en la atracción y fascinación por el “otro” lejano. Pero en la realidad que aquí estudiamos, las relaciones de alteridad se sustentan en sentimientos que tienen más que ver con miedos y desconfianzas que con la lógica orientalista de la que hablaba Said. Simmel (2002), por su parte, hablaba de relaciones dominadas por la ambivalencia al referirse a las relaciones de alteridad:

La unión entre proximidad y lejanía, implícita en toda relación humana, ha tomado en la figura del extranjero una forma que podría sintetizarse en que en la relación con él, la distancia significa que el extranjero, que es alguien próximo, está lejos, mientras que la extranjería significa que el extranjero, que está también lejos, está realmente cerca (Simmel 2002: 59).

Para este autor el extranjero, el “otro”, nos es próximo y lejano al mismo tiempo. Nos es próximo en tanto en cuanto sentimos que entre él y “nosotros” se dan rasgos comunes de naturaleza nacional, social, ocupacional o simplemente humana; y nos es lejano en tanto que esos rasgos se extienden más allá de él o de “nosotros” y sólo nos conectan porque conectan a mucha más gente (ibídem, p. 63).

Este discurso que define al “otro” -en tanto que extraño- como poseedor de dos caras distintas y opuestas entre sí es recogido por Z. Bauman (2005) en su obra *Modernidad y Ambivalencia*, cuando afirma que:

(...) el extraño mina la vida social en sí misma. Esto obedece a que el extraño ni es amigo ni es enemigo; incluso puede ser ambos; dicho de otro modo, no sabemos ni tenemos modo de saber cuál es su condición en un momento dado (ibídem, p. 87).

Pero sigamos con el *miedo*. ¿Miedo a qué? ¿Por qué la alteridad se produce en grupos sociales lejanos entre los cuales al menos uno tiene miedo del otro? Podemos responder diciendo que se trata del miedo a lo desconocido, a lo desconcertante, a lo imprevisible. Pero de nuevo emerge el discurso orientalista, que ante estas realidades responde con la fascinación, con lo cual, y en ello coinciden diversos estudiosos del tema (Bauman 2005; Cristoffanini 2003), la alteridad puede estar a veces sustentada en una lejanía que provoca una situación ambivalente, ambigua, entre el miedo y la

atracción, y que surge del desconocimiento sobre si el “otro” es amigo o enemigo. Podemos encontrar, por lo tanto, visiones y representaciones de alteridad que no son explícitamente negativas, aunque tampoco podemos decir que sean de carácter positivo o neutro, como el exotismo que se desprende de los discursos orientalistas, y que quizá por eso podamos situar más cerca del polo negativo del *continuum*.

Y con todo lo dicho podemos establecer las siguientes características en torno al campo disciplinar de la alteridad:

1. Las relaciones que se establecen a partir de un proceso de alteridad son relativas. Relativas porque puede ser, en principio, con respecto a cualquier colectivo. Existen relaciones de otredad entre occidentales y no occidentales, entre religiosos y no religiosos, entre cristianos y musulmanes, entre militantes de izquierdas y de derechas. Son susceptibles de producirse entre gran cantidad de colectivos, y no solo entre nacionales y extranjeros, por ejemplo.
2. En segundo lugar hemos de decir que la alteridad es una relación contingente. Contingente porque está dentro del campo de las construcciones sociales, es algo que nosotros mismos como grupo, o de manera individual, decidimos, y podría ser de otra manera, e incluso podría no ser, no existir. De hecho, el “otro” puede ser nuestro “otro” en una esfera de la realidad, y en otra, formar parte del “nosotros”. Nuestro mejor amigo, que comparte con nosotros profesión y que defiende con nosotros los intereses de nuestro colectivo profesional asistiendo a manifestaciones y sindicándose, puede ser al mismo tiempo nuestro “otro”, en el momento en que profesa y práctica la fe en una confesión religiosa distinta a la nuestra, que puede, por otro lado, ser ninguna. Las diferencias que existen entre “nosotros” y los demás no son algo dado de por sí, sino algo que construimos día a día, no son un hecho objetivo y previo a la espera de ser reconocidas, sino que son construidas.

3. Y es por esto que, en tercer lugar, hemos de decir que las relaciones que se establecen en forma de alteridad son cambiantes. Bauman (2005) se refiere a la época actual globalizada como “el mundo moderno líquido”, y con ello alude, entre otras cosas, a que todo fluye muy deprisa y las relaciones de alteridad (igual que la identidad) son un proceso que está siempre en construcción, modificación y cambio, debido fundamentalmente a que somos autores, y no solo portadores de cultura. La construcción del “otro”, como toda construcción social, no es fija, es algo que cambia con el tiempo y es distinto en función del contexto en el que nos situámos. Por esta razón podemos afirmar que hoy, y en el contexto estudiado, la alteridad se construye de manera especial con respecto al inmigrante extranjero, pero en otro momento, quizá, las cosas serían de otra manera. Depende del contexto y el momento en el que se hagan las clasificaciones y surjan las relaciones entre grupos. A este respecto Todorov (1991) afirma que el bárbaro no es más que aquél que la sociedad de su tiempo establece, es un producto histórico y contextual.
4. En cuarto lugar, la alteridad es una construcción social, y en la mayoría de las veces, *discursiva*. Construimos relaciones de otredad a través del discurso cultural, a partir de nuestras formas de hablar y relacionarnos con los demás. Cuando decimos que la otredad es una construcción social discursiva, estamos aludiendo a que el “otro” no está nunca afuera o más allá de “nosotros”; emerge necesariamente en el discurso cultural, cuando pensamos que hablamos más íntimamente y autóctonamente entre “nosotros” (Bhaba 2000). Es decir, el discurso, como herramienta de representación de la realidad, tiene mucho que ver en esa construcción.
5. Y la última característica que señalamos, y que en realidad serían dos unidas entre sí, es que se trata de una relación de poder⁸ y de una relación simbólica, y esto hace que podamos hablar también de

⁸ Poder en sentido clásico, cuando significa opresión. No nos referimos al concepto de poder de Foucault en sentido positivo y creador como algo que circula y funciona en cadena (Foucault 1992: 39) y que no solo significa represión, sino que quizá también construcción.

*construcción social de la diferencia*⁹. Como ya anunciábamos, afirmar que la construcción de la otredad se sustenta sobre relaciones de poder, es afirmar que se sustenta sobre relaciones de opresión de unos grupos sobre otros, y esto puede significar varias cosas. En primer lugar, el poder de decidir sobre la inexistencia o invisibilidad social y política de otros grupos. También implica la sumisión de unos grupos y/o individuos sobre otros ya que alguien ejerce ese poder y alguien lo sufre, no es una relación equitativa ni horizontal. Y al hablar de las cargas simbólicas de las relaciones de alteridad nos referimos a que, además de constatar y crear diferencia, las valora, les da significados y son esos mismos significados los que también contribuyen a la legitimación de la opresión de unos sobre otros.

Recogiendo todo lo esbozado anteriormente, estamos en disposición de exponer nuestra definición de alteridad: se trata de una relación de diferencia como extrañeza (no identificación con el “otro”), motivada tanto por el no contacto (desconocimiento) como por el contacto, y en la mayoría de las ocasiones, vehiculada por relaciones de poder simbólicas donde un grupo (o individuo) domina en términos culturales, sociales, políticos y/o económicos a otro. Se trata, de una relación de dominación de un grupo sobre otro debido a la existencia de intereses ideológicos, lo que hace que el proceso desemboque en la *construcción de la diferencia*.

Pensamos que la otredad es el resultado de un proceso multinivel que se da en múltiples esferas de la realidad, y que desemboca en la generación de desigualdades sociales. Los procesos de otrerización son globales y holísticos, son, incluso, al mismo tiempo productos y relaciones (Lurbe i Puerto 2008), pues las relaciones de alteridad dan lugar a la producción-

⁹ Entendemos por construcción de la diferencia (procesos) y nuevas formas de presentar las distancias culturales, sociales y políticas que son legitimadas bajo la apariencia de ausencia de jerarquías sociales pero que ocultan un refinado mecanismo de exclusión (García Castaño, Granados Martínez y Pulido Moyano 1999: 17).

construcción del “otro”. Es por esto que no se pueden estudiar en abstracto, sino que se trata de procesos que siempre deben ser analizados en contexto. Los procesos de alteridad se nutren de ideologías, en tanto que determinadoras de relaciones de poder simbólicas. Y el androcentrismo, el clasismo, o el racismo... serían ejemplos de procesos de otrerización, que acaban construyendo la diferencia.

2. LA ALTERIDAD COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL: LA CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA

En este trabajo entendemos que la realidad humana es una realidad construida socialmente (Berger y Luckmann 2006). Y lo que hasta aquí hemos descrito como alteridad -un proceso social vehiculado por relaciones simbólicas de poder en el que influye, definitivamente, un mecanismo de naturalización que da como resultado la construcción de la diferencia- entra dentro del espectro de las construcciones sociales. A lo largo de este apartado trataremos de clarificar este posicionamiento teórico, qué entendemos por “construcción social” y cómo se articula su proceso de producción a través de la organización del conocimiento. Asimismo, analizaremos el por qué de nuestro interés por postular el carácter “social” de las relaciones y procesos de alteridad, y de la construcción de la diferencia que éstos implican.

El constructivismo es una corriente teórica, que nace a mediados del siglo XX, y que se nutre de autores que beben de diversas disciplinas. Su principal tesis es la afirmación de la construcción social de la realidad, hecha, hasta cierto punto, por quien la observa:

(...) todos los fenómenos sociales son construcciones producidas históricamente a través de la actividad humana, no existe una sociedad que se dé totalmente por establecida (...) (Beger y Luckmann 2006: 134).

Pero ha sido la Sociología del Conocimiento la disciplina que principalmente se ha ocupado del estudio de la construcción social de la realidad. Aún así,

desde que P. Berger y T. Luckmann publicaran en 1967 su obra *La construcción social de la realidad* -y acercaran con ello el objeto de estudio a lo que ellos mismos llamaron “la vida cotidiana”-, otras disciplinas dentro del campo de las Ciencias Sociales (Antropología, Psicología Social...) se han dedicado también a analizar lo que damos en llamar *construcciones sociales*.

Ese proceso de construcción social de la realidad opera, según P. Berger y T. Luckmann, de la siguiente manera: hombre y sociedad se construyen mutuamente, uno no es posible sin el otro. El ser humano no llega a ser plenamente humano (social) sin estar inserto en una sociedad, y ésta no es posible si no es creada por el ser humano. Se trata de un proceso dialéctico. La sociedad creada por el hombre llega a ser una realidad ajena e independiente de éste a través de lo que los autores llaman proceso de objetivación, y es entonces cuando se convierte en verdadera realidad:

El mundo que el hombre ha producido, se convierte en algo “externo” a él. Está formado por objetos, tanto materiales como inmateriales (...). El mundo creado por los hombres adquiere un carácter de realidad objetiva (Berger 1999: 23).

Es un proceso de externalización, a través del cual surge el orden social. El hombre produce el orden social permanentemente en el curso de su continua externalización, y es éste orden social el que legitima la realidad (instituciones, relaciones sociales, roles...), obviando su carácter social y presentándola como natural. Una vez que la realidad está externalizada, se hace ajena a su creador, se objetiviza y se presenta reificada, naturalizada, especializada a través de un proceso de internalización. Pero, como bien indican P. Berger y T. Luckman, la cuestión decisiva es saber si el hombre conserva conciencia de que el mundo social, aún objetivado, externalizado, fue hecho por los hombres, y de que éstos, por consiguiente, pueden rehacerlo, cambiarlo (Berger y Luckman 2006). Y en ese sentido creemos que en muchas ocasiones sólo una parte de la población es consciente del carácter social de la realidad, en concreto, quienes están situados en las esferas más poderosas de la misma y que, por ello, tienen más poder de

imponer sus visiones del mundo, sus universos simbólicos, y capacidad de presentar situaciones de desigualdad como si fuesen naturales y no fruto de la acción del hombre.

Y después de esta primera aproximación al campo del constructivismo debemos hacernos la siguiente pregunta: ¿qué significa que algo sea una construcción social?; y ello porque hemos afirmado que la alteridad -nuestro objeto teórico de estudio- forma parte de las mismas. Así, provisionalmente podemos decir que una construcción social es algo que *a priori* se nos presenta como natural y necesario, cuando en realidad es producto de un conjunto de interacciones materiales y simbólicas, contingentes y contextuales, y que lleva aparejadas estructuras de clasificación y jerarquización de la realidad.

Pero que algo posea el carácter de construcción social significa muchas otras cosas, porque ¿qué se está construyendo en realidad? Cada caso implicará una noción diferente de construcción social (Hacking 2001), y en función de si se trata de un hecho, un objeto, una persona, una idea... el abordaje de su estudio debería ser diferente. Para la presente investigación, dedicada al estudio de la construcción social de las diferencias, las desigualdades -relaciones sociales en definitiva- como consecuencia de la construcción social de la otredad –cuando nos referimos a personas y grupos de personas-, son relevantes las siguientes apreciaciones:

- En primer lugar, que una situación social de desigualdad provocada por relaciones de alteridad sea una construcción social, significa que es evitable y/o que puede ser de otra manera. Es decir, que no posee ninguna fuerza intrínseca natural que nos impida denunciar y cambiar esa situación. Que el fenómeno migratorio actual, por ejemplo, se presente en forma de problemática social, es una construcción social que se da en distintos niveles de la realidad (político, mediático, cotidiano...) y en la que

operan diversos agentes (políticos, políticas sociales, normativas, medios de comunicación, la escuela...), pero es algo que podemos cambiar.

- En segundo lugar, que algo sea una construcción social significa que hay alguien (aunque, obviamente, ese alguien no puede ser personificado, nos referimos más a grupos sociales, instituciones...) que se ha preocupado porque eso sea así, o por el contrario, se ha despreocupado por deconstruir la situación. Las fronteras entre categorías las establecemos los humanos: qué es adecuado, qué no lo es, qué es bonito y qué es feo, quién es inteligente y quién lo es menos¹⁰, qué supone un problema y qué no... incluso, qué es una planta y qué es un animal (Burr 2003)¹¹.
- Y en tercer y último lugar, debemos aludir a la funcionalidad que portan las construcciones sociales. Éstas son usadas para establecer e institucionalizar privilegios de “quien las hace” sobre “quien las padece”. En muchas ocasiones “constituyen importantes características del sistema de estratificación social” (Figuerola 1991: 39), con lo que, a su vez, influyen en un acceso diferencial al poder. El género, la clase social, la “raza”... son construcciones sociales que estratifican la sociedad y establecen desigualdades entre los individuos aludiendo a supuestas características naturales, cuando en realidad se deben a “características sociales naturalizadas”.

¹⁰ A este respecto véase el trabajo realizado por R.C. Lewontin, S. Rose y L.J. Kamin (1996) *No está en los genes. Crítica del racismo biológico*, y la crítica que en el mismo se hace a los test de inteligencia de finales del Siglo XIX y buena parte del Siglo XX. Estos test postulaban medir de manera objetiva la inteligencia de la gente cuando en realidad estaban midiendo las distancias entre grupos sociales diversos, dado que las preguntas estaban realizadas desde una postura marcadamente etnocéntrica.

¹¹ Las categorías de planta y animal están siendo constantemente redefinidas con organismos vivos que están en cada categoría. Se trata de un sistema de categorización *post hoc*, que es más discursivo que determinado por la naturaleza real de plantas y animales. Plantas y animales, de hecho, comparten elementos, pero el que las separemos en dos grupos significa que nos concentramos en las diferencias que percibimos entre estas dos categorías más que en las cosas que comparten. El hecho de que la frontera se haya movido, muestra claramente que no hay una frontera natural ya determinada entre animales y plantas, sino que los humanos han pensado necesario dibujar esa frontera (Burr 2003: 90; traducción nuestra).

Scheler (1925) analizó con mucho detalle cómo el conocimiento humano es ordenado por la sociedad. Para él ésta ordenación, si bien es relativa con respecto a una situación histórico-social particular, asume para el individuo la apariencia de una manera natural de contemplar el mundo (en Berger y Luckmann 2006). Las formas que tenemos de aprehender el mundo y a los otros, de organizar nuestro conocimiento del mismo y con respecto a los otros, de esta manera, nos parecen las más lógicas y naturales, cuando en realidad están determinadas por las condiciones sociales que nos rodean. Desarrollaremos a continuación cómo se produce esa organización de nuestro conocimiento de la realidad social, centrándonos en la aprehensión del “otro”.

2.1 Procesos de categorización y comparación en la construcción social de la realidad

En la construcción social de la realidad, y dentro de ésta, en la construcción de los procesos de alteridad, dos de los mecanismos cognitivo-sociales más importantes que funcionan son la categorización y la comparación.

Gran parte de la literatura consultada analiza de manera conjunta ambos procesos, hasta el punto de a veces llegar a confundirlos. Nosotros sin embargo, preferimos mostrarlos por separado, dado que ello facilita de manera considerable su análisis. Así, hablaremos en primer lugar de la categorización y posteriormente del proceso de comparación.

2.1.1 De cómo construimos categorías

El mundo no está categorizado de antemano por alguna deidad o por la naturaleza de una manera dada y que todos nos veamos obligados a aceptar, “se construye de una u otra manera a medida que las personas hablan, escriben o discuten sobre él” (Potter 1998: 130). Se construye con

nuestras interacciones y éstas influyen, a su vez, en las representaciones que vamos a tener sobre la otredad.

Para este estudio vamos a partir de la definición que Tajfel (1984) hace sobre categorización o tipificación, como:

(...) el proceso por el que se ordena el entorno mediante categorías, tales como grupos de personas, objetos y hechos que tengan alguna característica similar o equivalente entre sí, que sea relevante para las acciones, intenciones o actitudes de los individuos. Así pues, el proceso de categorización es utilizado por los sujetos para sistematizar y simplificar su entorno social (...) (Tajfel 1984: 160).

Conocer de esta manera, a través de tipificaciones y/o categorizaciones, nos proporciona la ventaja de ahorrar tiempo en la cognición social, se trata de una operación de economía cognitiva (Alegret 1993) ya que con ello imponemos un orden a nuestro entorno. Existe una intencionalidad clara en el proceso, categorizamos para hacer más fácil la aprehensión del mundo social. Nos limitamos a conocer sólo algunos fragmentos de información y extrapolamos su naturaleza al resto de elementos, ahorrando con ello tiempo y esfuerzo (Ibáñez 1979). Esto es a lo que P. Berger y T. Luckmann (2006) llaman *proceso de habituación*, algo que nos comporta la gran ventaja psicológica de restringir las opciones posibles. Como resultado, perverso si se quiere, creemos conocer más de lo que realmente conocemos porque aprehendemos como real lo que es el resultado una selección arbitraria. Tenemos más información de la realmente experimentada y tan sólo una pequeña parte del conocimiento que manejamos se produce a partir de la experiencia con otras personas (Gurrutxaga 1992); el resto, lo obtenemos a través de procedimiento cognitivos abreviados como la categorización. De hecho, cuando las experiencias directas contradicen nuestras ideas previas, las usamos como contra modelos excepcionales, y no para modificar a éstas. Son de todos conocidos los razonamientos del tipo “todos los ingleses, alemanes, españoles... lo que sea, son tal, pero mi amigo X que es inglés, alemán, español... no es así, con lo cual no parece inglés, alemán, español...”. En vez de reflexionar sobre lo estereotipado de muchas de nuestras ideas para aprehender el mundo.

Las categorizaciones y/o tipificaciones poseen un marcado carácter social, en tanto que su objetivo final es modificar el entorno estableciendo un orden en él. Categorizamos a las personas en nacionalidades, por edades, según su género, su altura, su color de pelo, sus profesiones, sus gustos y aficiones, pertenencia a grupos étnicos...; clasificamos las situaciones en arriesgadas, peligrosas, apacibles, inquietantes...; clasificamos los objetos en grandes, pequeños, extraños, funcionales, obsoletos... y con ello organizamos todo lo que nos rodea. Lo ordenamos en un acto meramente cognitivo-social. Existen distintos modos de percibir el mundo en función de las categorías que establezcamos, en función del orden que le inyectemos y de la construcción cognitivo-social que hagamos del él. Así las cosas, lo que es considerado *adecuado* para un jefe de una tribu de la amazonia brasileña puede no serlo para un hombre de negocios londinense.

Los procedimientos por los que llevamos a cabo estas categorizaciones y/o tipificaciones son también sociales y aprendidos, en tanto que varían de unos contextos a otros¹²: de abajo a arriba o de arriba abajo. Las consecuencias de cada uno de estos procedimientos son bien distintas. Mientras la categorización descendente o por deducción suele ser de carácter unidimensional y propiciadora de jerarquías, la categorización inductiva o ascendente provoca casos de superinclusión o superexclusión. En las culturas más occidentalizadas, influidas por toda la herencia de las Ciencias Naturales y del Positivismo, existe la tendencia de categorizar de manera deductiva, con lo que se suelen establecer grandes categorías e incluir en ellas individuos (u objetos, situaciones...) a partir del reconocimiento de algunos de los elementos que componen la categoría

¹² Alegret (1993) señala dos procedimientos de categorización diametralmente opuestos: el nomotético y el ideográfico. El primero opera de manera descendente o deductiva y el segundo de manera ascendente o inductiva. Las ciencias naturales, según el autor, se han decantado por el nomotético, y se han encargado, junto con el positivismo, de extender esta forma de proceder en las categorizaciones que realizamos en nuestro día a día las sociedades occidentales.

general. Con este procedimiento conseguimos, por ejemplo, incluir en el grupo de “africanos” a una persona negra, sin tener más información sobre ella que la “fenotípica”, parcialmente¹³.

Las consecuencias de este modo de proceder en la categorización son mucho más problemáticas cuando las características atribuidas a las distintas categorías son de carácter ideológico (Ibáñez 1979), y esas ideologías hacen referencia a aspectos políticos y sociales importantes (Van Dijk 2003), como el caso que acabamos de comentar. Por supuesto que no tiene las mismas consecuencias sociales pensar que un chico es *heavy* porque viste una camiseta de *Judas Priest*¹⁴, que pensar que un chico necesita una educación compensatoria porque sus padres son “inmigrantes”, o que alguien es terrorista porque profesa el islam y lleva barba.

El carácter de construcción social de las categorizaciones es también visible en la arbitrariedad con que son acuñadas y la variabilidad de las mismas. Las categorizaciones son flexibles y cambian con el tiempo, las condiciones económicas y sociales. Podríamos incluso hablar de la “historicidad inevitable del pensamiento humano” (Berger y Luckmann 2006: 19). Algunos de sus rasgos pueden a veces tomarse más en cuenta que otros, y por esto una persona puede verse en unos momentos dentro de una categoría y en otros formando parte de otras. Además, el observador clasifica los diferentes rasgos parciales de la persona en función de la clasificación global que haya hecho de la misma (Tajfel 1984) y “así, tendemos a ver y recordar como más oscura la piel de personas que consideramos como africanas, árabes, hindúes” (Ibáñez 1979: 54)¹⁵.

¹³ Como sabemos, el fenotipo hace referencia a más elementos que el simple color de la piel.

¹⁴ Grupo británico de *heavy metal*, considerado uno de los más influyentes en el desarrollo de este estilo musical.

¹⁵ Quiero recordar en este momento una conversación que tuve hace unos años durante una estancia de investigación en Holanda, con un amigo canadiense. Hablábamos sobre inmigración, y él me preguntaba por la integración de los marroquíes en España, a lo que yo

Especial importancia tienen para este trabajo las categorizaciones hechas a nivel grupal, las denominadas *categorizaciones sociales* por Tajfel (1984), aunque para nosotros todo proceso de categorización tiene connotaciones sociales, por las razones expuestas anteriormente. Estas categorizaciones son hechas por grupos sobre grupos o individuos. Crean y definen el puesto del individuo en la sociedad (Berger y Luckmann 2006). Dan coherencia a un mundo social complejo: los individuos a través de este proceso, adoptan las interpretaciones que su grupo hace de sí mismo y de los demás, en base a valoraciones sobre lo bueno y lo malo, lo importante y lo prescindible... son las “verdades” definidas por el grupo. Las categorizaciones sociales, siguiendo esta lógica, construyen la diferencia del “otro”, construyen las relaciones de alteridad. Un claro ejemplo de categorización social desfavorable son los estigmas definidos por Goffman (2001). Este autor habla del estigma (atributo desacreditador) como forma de categorizar a partir de la cual creamos la otredad como diferencia desigualitaria:

Son bien conocidas las actitudes que (...) adoptamos hacia una persona que posee un estigma, y las medidas que tomamos respecto a ella, ya que son precisamente estas respuestas las que la benevolente acción social intenta suavizar y mejorar. Creemos, por definición, desde luego, que la persona que tiene un estigma no es totalmente humana. Valiéndonos de este supuesto practicamos diversos tipos de discriminación, mediante la cual reducimos en la práctica, aunque a menudo sin pensarlo, sus posibilidades de vida. Construimos una teoría del estigma, una ideología para explicar su inferioridad y dar cuenta del peligro que representa esa persona (...) (Goffman 2001: 15).

le decía que había algunos problemas pero que en realidad éramos más parecidos de lo que mucha gente pensaba, ya que vivimos muy cerca unos de otros, tan solo nos separan 14 kilómetros, y existe un pasado histórico común entre andaluces y marroquíes. En ese momento mi amigo canadiense se quedó muy extrañado y sorprendido me dijo: “¿14 kilómetros? ¿Un pasado histórico común? Pero si ellos son negros...”. Al margen de valoraciones personales sobre su apreciación, inmediatamente empecé a pensar sobre cuántos marroquíes conocía yo y cuántos de ellos eran realmente negros. Ninguno. Reflexioné también sobre la negritud de los marroquíes que conocía comparada con la negritud de algunas de mis amigas obsesionadas con tomar rayos uva y *estar morenas*. Y en ese momento descubrí la fuerza que pueden tener las categorizaciones, los reduccionismos y las simplificaciones de la realidad en general, que nos hacen atribuir un color de piel pensando tan sólo en procedencias geográficas, y que nos hacen ver las distancias más grandes e insalvables de lo que realmente son.

Las categorizaciones sociales sirven para construir representaciones culturales de alteridad, en tanto que suponen un mecanismo para enunciar identidades sociales de *género*, *clase*, o "*raza*"/*etnia*, que son claves para la construcción sociocultural de la diferencia (Nash 2003). Al adscribirnos y adscribir a los demás a determinadas categorías sociales (género, clase, "raza"/etnia) construimos nuestras identidades sociales y las de los otros: construimos la imagen que tenemos del "otro", y eso, revierte sobre él. "El yo es una entidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significantes. El individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran" (Berger y Luckmann 2006: 165).

2.1.2 De cómo establecemos comparaciones

El segundo proceso que hemos considerado relevante en el proceso de cognición social para el presente estudio es la comparación social, que, por otro lado, está muy relacionada con el establecimiento de categorías y/o tipificaciones.

En el proceso de percepción e interpretación de la realidad nos comparamos con los "otros" (Ibáñez 1979), y cuando lo hacemos incurrimos en simplificaciones y homogeneizaciones ya que el cotejo, la confrontación la hacemos con respecto a ciertos patrones que nos sirven de referencia: nuestros patrones culturales. Es decir, se trata de un proceso etnocéntrico donde -en la mejor de las veces- exotizamos a los "otros", ya que las diferencias con respecto al otro grupo son el único eje de comparación, no atendiendo suficientemente a las semejanzas (Da Cunha 2007). Homogeneizamos tanto la heterogeneidad intragrupal como la heterogeneidad exogrupal. Exageramos las similitudes de los miembros del mismo grupo y las diferencias de los miembros de distintos grupos (Tajfel 1984). Para ello nos fijamos más en lo que nos separa que en lo que nos une. A su vez esto provoca, propicia situaciones de enfrentamiento dicotómico, porque presentar dos heterogeneidades de forma homogénea

facilita las operaciones de identificación y oposición. Es como si operáramos a través de las asociaciones y la antítesis (MacCanneli 1988). Es decir, sólo consideramos los extremos de un *continuum* y no los puntos intermedios que puedan existir, negando la diversidad intragrupal. Impera la lógica de “estás con nosotros o contra nosotros”. Tendemos a ver al “otro” en términos de diferencia cultural, y eso nos lleva a pensar que, como se trata de personas procedentes de *culturas* diferentes a la nuestra, deben ser distintos a “nosotros”, lo cual nos aleja de una verdadera convivencia y comunicación horizontal con ellos.

En el esfuerzo de aumentar nuestras similitudes internas como grupo, en muchas ocasiones, inventamos un pasado común que nos une. Reinventamos tradiciones (Hobsbawn 2002) para excluir al recién llegado, que es diferente y no comparte estos elementos con “nosotros”. Pero también, en este proceso de reinvención histórica, borramos las historias de los “otros” para evitar el riesgo de que mínimamente se parezcan a la nuestra, o encontremos puntos de conexión entre ambas y algo que nos una, lo que -por otro lado- es tremendamente probable¹⁶.

En el proceso de asociación, identificación u homogeneización intragrupal que reduce la diversidad, tendemos a invisibilizar al “otro” exigiendo su asimilación al “nosotros” para reconocerlo. Lo negamos o lo ignoramos, cuando no lo destruimos, hasta que no sea como “nosotros”. Podemos detectar este proceso en muchos escenarios, pero un ejemplo muy significativo del mismo es visible en los requisitos que se piden para otorgar la nacionalidad a ciudadanos extranjeros, o incluso en los exámenes que se realizan en algunos países de la Unión Europea a inmigrantes extranjeros procedentes de terceros países, sobre lengua y cultura nacionales, ya no sólo para otorgarles la nacionalidad, sino para permitir la entrada y

¹⁶ Véase cómo territorios como la actual Andalucía y Marruecos comparten un pasado y una historia, debido a que ambos fueron entre los años 711 y 1492 parte de Al-Andalus.

residencia en el país. Exigimos que el “otro” sea como “nosotros”, que adquiera nuestras costumbres, aprenda nuestra historia, nuestra lengua, y olvide las suyas para reconocerlo entre “nosotros” (para otorgar la nacionalidad de un Estado miembro, en este ejemplo), con el objetivo final de que deje de ser él mismo, el “otro”, y pase a ser una especie de “nosotros de segunda categoría”. Y todo lo que no encaja en el modelo establecido e instaurado como la norma (conocimiento de una lengua, unas costumbres...) es representado y tratado como *diferente*, formando parte de la alteridad, como una especie de “resistencia” a nuestro grupo:

Al negar la diversidad y marcar pautas determinadas como la norma, las otras miradas y procesos se perciben como adaptación o resistencia al modelo dominante” (Nash 2003: 25).

Se trata de un proceso de negación de la diversidad, a partir de las normas que nosotros mismos establecemos -como buenas, como las mejores, como las únicas posibles-, y que acarrea la asimilación, la marginación o incluso la destrucción del “otro”.

Por otro lado, tendemos a valorar todas estas comparaciones que hacemos, buscando mantener o crear nuestra imagen de manera positiva, ya que nuestra autoestima depende de ello (Tajfel y Turner 1986). Este proceso de comparación está, por lo tanto, enmarcado dentro de la dinámica de creación de nuestras identidades, con lo que las valoraciones que hacemos a partir del mismo van encaminadas a proporcionarnos una estimación personal positiva.

Al compararnos con otros grupos creemos que la esencia humana es patrimonio nuestro, de nuestro grupo y, en consecuencia, deshumanizamos en cierta medida a los otros grupos (Rodríguez Pérez y Rodríguez Torres 2002). Esto nos hace sentir bien frente a esos “otros” que son *menos humanos* que “nosotros”. La percepción de la esencia humana es un rasgo etnocéntrico, que propicia que el grupo asuma que las propias creencias y prácticas son expresiones correctas y normales de la forma de vida legítima

y correcta. Desde este punto de vista, el que los “otros” no compartan nuestra misma forma de vida puede ser atribuido a su no autenticidad o normalidad como seres humanos (Lévi-Strauss 1985; Todorov 1991; Harris 2001; Simmel 2002; Berger y Luckmann 2006). Las personas tendemos a pensar que los más humanos son los de nuestro grupo, y es por esto que, en cierta medida, tendemos a deshumanizar a los otros grupos. Literalmente esto es lo que sucedió con los indios americanos y los esclavos negros en el siglo XV durante la conquista de América, cuando la iglesia católica se cuestionaba sobre si los nuevos “otros” tenían o no alma, y por lo tanto eran o no humanos ya que ésta era un privilegio del que sólo gozaban los humanos. Pero es también lo que sucede hoy día cuando juzgamos a los “otros” desde parámetros de nuestra cultura. Pensamos que nuestro espectro de valores es el mejor, el más bueno, el menos malo y trabajamos para que esto siga siendo así.

Y aunque esta tendencia, derivada de la comparación social, parece ser una constante en la historia de la humanidad, y parece que todo grupo humano siempre “ha sentido curiosidad acerca de las costumbres de los extraños” (Harris 2001: 737), a ello, a la deshumanización, han contribuido el desconocimiento, la ignorancia, la superstición, la religión... clasificando lo desconocido y diferente en distintas formas de aversión. Sin embargo, no existen evidencias científicas para afirmar que la tendencia a la categorización en negativo y la comparación ventajosa en estos términos sea un universal cultural. Se trata de una tendencia, muy frecuente ciertamente, pero porque con este proceder se consiguen crear desigualdades donde solo hay diversidad, desigualdades ventajosas para algunos grupos frente a otros.

2.1. Procesos de legitimación de las construcciones sociales

Llegados a este punto, cabe hacernos dos preguntas. La primera, relativa a la agencia en todo este proceso de construcción social de la realidad, y en

concreto del “otro” como diferente, a la que nos estamos refiriendo; y la segunda, relativa al proceso seguido en la legitimación de lo que estamos llamando construcciones sociales. Es decir, preguntarnos quién y cómo lleva a cabo todo el proceso de producción social de la realidad y construcción de la diferencia.

En cuanto a la primera cuestión, hemos de preguntarnos a la vez si todos tenemos, en tanto que individuos que formamos parte de diversos grupos sociales, el poder de realizar construcciones sociales cuyos efectos calen de lleno en la sociedad, en nosotros mismos y en el “otro”. Hemos de decir que no todos los grupos sociales son igualmente influyentes como para poder hacer trascender los efectos de su forma de percibir el mundo, de construirlo y de categorizarlo. “El que tiene el palo más grande -tanto en sentido literal como figurado- tiene mayores probabilidades de imponer sus definiciones de la realidad” (Berger y Luckmann 2006: 138). Una diferencia, una propiedad distintiva, el color de la piel blanco o negro “solo se convierte en diferencia visible, perceptible y no indiferente, socialmente pertinente, si es percibida por alguien que sea capaz de establecer la diferencia” (Bourdieu 2002: 21). Sólo determinados grupos de personas e instituciones tienen el poder de incidir directamente en la construcción de las mismas, ya que sólo algunos grupos tienen el acceso a la producción y puesta en circulación de *discursos* en determinados ámbitos sociales relevantes (Foucault 2002). Sería el caso de la clase política y los *mass media*, entre otros, y de lo que T. A. Van Dijk (1993, 2003b) ha dado en llamar “discurso de las elites”.

En cuanto a la segunda cuestión, cómo se lleva a cabo el proceso de construcción social y legitimación del mismo, hemos de aludir al papel de los discursos como hacedores de realidad, no solo como representantes de la misma (Todorov 1991; Fairclough 1998; Potter 1998; Burr 2002) y además como portadores y reproductores de ideología (Van Dijk 2003). Y el lenguaje, como tipo de discurso, juega un papel especial en este proceso. Partimos

pues de que categorizaciones y comparaciones se vehiculan en gran medida a través de los discursos¹⁷, y especialmente a través del lenguaje:

El lenguaje nos permite representar a personas, grupos y acontecimientos de forma simplificada o enriquecida, de forma prejuiciada o tolerante. El lenguaje puede ser utilizado para agrupar detalles y generalizar o para particularizar y argumentar por casos especiales (Cristoffanini 2003: 7).

El lenguaje es un instrumento que “se utiliza para hacer cosas: es un medio de acción” (Potter 1998: 25). Su capacidad simbólica, como expresión eminentemente cultural, es lo que nos permite la interpretación de nosotros mismos y de los demás en tanto que personas, y el mecanismo esencial en la construcción de otredades. Es el vehículo con el que se transmiten códigos culturales socialmente elaborados. Hasta que no decimos con palabras lo que sentimos que somos y que son los demás, no estamos experimentando la identidad y la alteridad. Las narraciones que hacemos modelan nuestra forma de sentir y de actuar y es a través del lenguaje como principalmente podemos legitimar situaciones sociales (de dominación, de desigualdad, etc.) y representaciones sociales (del “otro” como problema, como extraño, como exótico, etc.).

Vamos a destacar dos mecanismos discursivos (sociales y cognitivos) a través de los cuales, creemos, se construye principalmente la realidad social. Hablaremos de (1) descripciones y nominalizaciones y (2) de argumentaciones y significaciones.

¹⁷ Entendemos por discurso una práctica social (Van Dijk 1993; Fairclough 1998; Foucault 2002) que representa y construye al mundo al mismo tiempo (Todorov 1991; Fairclough 1998; Potter 1998; Burr 2002), y que engloba sistemas simbólicos como el lenguaje, tomado éste en sentido amplio (hablado, escrito, gestual, visual...). Para nosotros discurso sería una práctica social más amplia que el lenguaje. Desarrollamos en profundidad el concepto en el apartado 1.4 *¿Qué discursos? Sobre los sujetos de estudio de la investigación*, del Capítulo II del presente trabajo.

2.2.1 Describir para construir

Una de las formas más importantes de construcción social de la realidad consiste en describirnos a nosotros mismos y al resto del mundo. La forma que tenemos de describir y representar el mundo que nos rodea es fruto de las categorizaciones que hacemos para aprehenderlo. Estas categorías han sido asumidas de forma acrítica en el proceso de socialización y han pasado a formar parte del repertorio del sentido común, aunque, no corresponden a una división real del mundo en tanto que han sido construidas a través de prácticas sociales (Berger y Luckmann 2006). Es por esto que cada vez que describimos el mundo le imponemos el carácter de real, lo legitimamos. La forma más característica de describir la realidad es a través del lenguaje, que construye, además de representar al mundo. En este sentido Burr señala que, asimismo, esas descripciones realizadas a través del lenguaje tienen consecuencias directas sobre nuestro comportamiento:

(...) el cómo nos describimos a nosotros mismos, y a otra gente y eventos tiene consecuencias para nuestras acciones, tanto individualmente como a nivel de sociedad (Burr 2003: 62; traducción propia).

La utilización de palabras lleva consigo, a su vez, un orden moral que legitima, en cada cultura de manera peculiar, aquello que está bien o que no está bien, aquello que es preferible/deseable y lo que no lo es, aquello que es aceptable frente a lo que resulta inaceptable (ibídem, p. 2). Desde esta perspectiva podemos afirmar que “cuando se usa un lenguaje descriptivo se producen versiones del mundo” (Potter 1998: 135), aunque debemos tener en cuenta que esto no siempre sucede así, o al menos considerar que unas descripciones son más aceptadas que otras en este sentido, y a nuestro parecer, el autor y el emisor de las mismas tiene mucho que ver en ello.

Podemos considerar una variante de los procesos descriptivos como constructores de realidad a la nominalización. La forma de designar situaciones y personas influye sobre la existencia y la forma de ser de las mismas. La hipótesis de Sapir-Whorf intentaba demostrar cómo la

percepción que las personas tenemos del mundo está determinado por el lenguaje que utilizamos (Potter 1998). El ejemplo más paradigmático que esbozaban los autores para demostrar esto era la capacidad detectada en las tribus esquimales de distinguir con gran precisión entre muchos tipos diferentes de nieve, a causa de la amplia gama de palabras que poseían para designar al color blanco. Nosotros no queremos llegar tan lejos:

La explicación dada por la construcción lingüística dejaba pocas cosas por aclarar; siempre que se expresan palabras se construyen hechos. Esto tiene cierto valor, ya que cuando se utiliza un lenguaje descriptivo se producen versiones del mundo. Sin embargo, no aborda la cuestión de por qué algunas versiones funcionan y otras no. Es decir, por qué una versión se trata como una representación factual de cómo son las cosas en una interacción, o por qué se rechaza considerándola sesgada, confusa o interesada (Potter 1998: 135).

No nos posicionamos abiertamente como construccionistas lingüísticos (el proceso de construcción social de la realidad es más amplio, no se reduce al ámbito del lenguaje), pero, no obstante, creemos que tiene gran importancia la forma que tenemos de nombrar las cosas. Creemos que identificar, llamar, denominar a algunas personas “inmigrantes” y a otras “extranjeras” influye en la forma en que las percibimos, porque una designación y otra tienen cargas de valor distintas. Así mismo, creemos que cuando escuchamos en los medios de comunicación, o a nuestros políticos, hablar de “niños patera” (para referirse a los menores inmigrantes no acompañados procedentes, principalmente, de Marruecos), estamos determinando la forma en que el resto de la sociedad los percibe.

2.2.2 Argumentar para legitimar

Otra forma de cómo los discursos construyen realidades sociales es a través de las argumentaciones. En nuestras argumentaciones elegimos las palabras que vamos a usar, elegimos los temas de los que vamos a hablar y omitimos la información que nos interesa ocultar, y todo ello con un fin específico. Gran parte de nuestra actividad comunicativa está reservada a influir sobre los demás, tiene una intencionalidad persuasiva. Los

argumentos discursivos tienen la clara intención de convencernos de algo, convencernos de un determinado punto de vista (Ibáñez 1979). Una parte substancial de estos argumentos estriba en auto-presentaciones positivas por parte del propio sujeto, como ya veíamos anteriormente. En la mayoría de las ocasiones estas auto-presentaciones son polarizantes, así que además de destacar la parte positiva de lo propio hacen lo mismo de la parte negativa de lo ajeno, en un intento de legitimar nuestra visión del mundo como la más válida y la más acertada.

El proceso de argumentación es también un proceso de significación, una forma de atribuir significados a sucesos, personas y objetos mediante los esquemas interpretativos en los que los situamos (Cristoffanini 2003), que termina legitimando situaciones. Así, cuando encontramos que una política migratoria de control de flujos restrictiva es legitimada por discursos que hablan de un número excesivo de inmigrantes extranjeros en el país, discursos que hablan de un “umbral de tolerancia” de las sociedades receptoras, vemos que todo ello se sustenta sobre argumentos, sobre un proceso de significación -negativa- acerca de la realidad migratoria, que es interpretada como amenaza, como peligro, como riesgo... para esa sociedad receptora.

2.3 Discurso y acción: implicaciones de la construcción social de la realidad en el comportamiento

Aunque la relación entre las representaciones mentales -generadas a partir de la categorización y la comparación- y la conducta no es sencilla, las investigaciones parecen apuntar a que las primeras afectan a las segundas (Allport 1963 [1954]; Barth 1976; Tajfel 1984; Bourdieu 2002; Nash 2003; Cristoffanini 2003; Berger y Luckmann 2006). Nuestra mente forma grupos y clases para guiar nuestra acción diaria:

La realidad de la vida cotidiana contiene esquemas tipificadores en cuyos términos los otros son aprendidos y tratados en encuentros cara a cara (Berger y Luckmann 2006: 47).

De esta manera puedo aprender al “otro” como *hombre*, como *pobre*, como *inmigrante*... y esta tipificación afectará a mi interacción con él. Un estereotipo, un esquema tipificador, sobre un determinado grupo social configura una disposición mental determinada que orienta modalidades de percepción y acción posibles hacia ese grupo. Nuestras conductas hacia los demás quedan orientadas por las específicas categorías sociales a las que los adscribimos (fundamentalmente género, clase y “raza”/etnia), se adscriben ellos, nos adscriben y nos adscribimos a nosotros mismos (Barth 1976), y no las modificaremos a no ser que haya una interferencia por su parte.

Un claro ejemplo de esta forma de funcionar de la mente y su determinación en los modos de actuar podemos observarlo cuando consideramos a alguien como delincuente, ya que inmediatamente surge en nosotros un sentimiento de miedo y desconfianza motivado por la incertidumbre de si nos atacará o no, y evitaremos en la medida de lo posible el contacto con esta persona. Se trata de un mecanismo muy peligroso, sobre todo cuando las adscripciones que hacemos son a categorías sociales estigmatizadas (Goffman 2001). En el caso de la inmigración extranjera, procedente de terceros Estados¹⁸, en España podemos afirmar que se está dando un proceso muy parecido a este, sobre todo en los casos en los que ésta se produce en condiciones de irregularidad. Desde que España entrara a formar parte de la Unión Europea, el fenómeno migratorio entre sus fronteras se ha tratado desde las ópticas del control policial, la prevención de la delincuencia y, en definitiva, la problematización social de la población inmigrada. El nacimiento de la Unión Europea y toda su producción normativa y divulgativa han contribuido notablemente a la conceptualización del inmigrante extranjero como

¹⁸ Inmigrantes extranjeros procedentes de estados no pertenecientes a la Unión Europea.

problemática social (Santamaría 2002; Agrela y Dietz 2005); y es desde la entrada de España en la misma que los *indocumentados* (denominación sin ninguna carga peyorativa) empiezan a ser categorizados y conocidos como *ilegales* (Checa, Checa y Arjona 2000). Vemos con esto cómo la falta administrativa de no tener la documentación en regla de algunos inmigrantes extranjeros (algo equivalente a no tener el DNI en vigor), sirve para legitimar esa visión que se ofrece de los mismos como “potenciales delincuentes” o “delincuentes de hecho”, vemos cómo una categorización y definición de los sujetos desde fuera influye en cómo nos relacionamos con ellos, y en las identidades que ellos mismos despliegan. Nos preguntamos sobre si alguno de nosotros no ha tenido alguna vez el DNI sin renovar durante un tiempo, y si en ese tiempo le ha invadido un incontrolable impulso por delinquir. Suponemos que no. Vemos por lo tanto cómo se hace con ello una interpretación amplia de la categoría “criminal”, extendiéndose al ámbito de las sanciones administrativas, o en términos sociológicos, al ámbito de “los criminales sin víctimas” (Dal Lago 2005: 81), ya que unos *simples papeles* no nos pueden determinar en ese sentido.

Sin embargo, la conceptualización y categorización que el resto del mundo tiene sobre “nosotros” puede que sí:

(...) resulta posible resumir el proceso de formación dialéctica de la identidad diciendo que el individuo acaba por llegar a ser exactamente tal como los demás lo ven y creen que es cuando se dirigen a él (Berger 1999: 33).

Y si la identidad es una construcción discursiva (Hall 1996; Wodak, Cillia, Reisigl y Liebhart 1999), podemos afirmar que la alteridad también lo es. Por lo tanto, si toda una sociedad está categorizando, representando y relacionándose con sujetos, que ya forman parte de la misma, como *ilegales*, sin duda esto influye de alguna manera en los procesos de formación y reformulación de sus identidades.

2.4 De las categorías a los estereotipos y prejuicios: el papel de las ideologías

Llegados a este punto hemos de retomar la cuestión de la categorización, como el proceso socio-cognitivo que más se ha estudiado en la construcción social de la realidad, y -lo que es más importante- con la construcción social de la diferencia, por su vinculación con prejuicios y estereotipos.

Ya apuntábamos en apartados anteriores cómo para conocer, para aprehender el mundo, es necesario categorizar. Se trata de algo necesario porque nos facilita enormemente y nos simplifica de manera importante el proceso de percepción. No podemos analizar cognitivamente toda la realidad social cada vez que nos enfrentamos a ella, tenemos que operar con métodos abreviados, con categorías, para hacer operativa esta forma de enfrentarnos al mundo. Al operar a través de la categorización podemos identificar rápidamente objetos y situaciones, sin embargo, esta forma de proceder se torna problemática, como veremos más adelante, cuando se trata de identificar personas o grupos de personas. Por otro lado, la categorización también es necesaria dentro del proceso de construcción de nuestras identidades. Como resultado del carácter dialéctico del proceso de construcción de identidades, las categorizaciones nos sirven para dotar de identidad al “otro” al tiempo que construimos las nuestras, y derivado de esto, guiar así nuestra conducta respecto a él. Pero también la suya respecto a “nosotros”. Es decir, las categorizaciones orientan nuestras acciones y es por ello que también son necesarias, inevitables:

Recapitulando sobre la naturaleza de la categorización (...) podemos concluir con que (...) se toman ciertos rasgos del sujeto y se los emplea para dotarle de una cierta identidad, y (...) esta identidad se convierte en un medio para orientar el pensamiento y la conducta social de su poseedor y la de los demás (Ibáñez 1979: 56).

Nos interesa, asimismo, enfatizar que los procesos de categorización juegan un papel muy importante en la construcción de la alteridad, por esto de

orientar nuestras acciones. Son un medio para conducir nuestro pensamiento, discurso y modo de interaccionar con los demás.

Pero ¿hasta qué punto las categorías que construimos a nivel individual o a nivel grupal determinan, desencadenan procesos de construcción de la diferencia, relaciones de alteridad? Y lo que es más importante, si el proceso de categorización es un proceso necesario -como hemos mostrado-, y por lo tanto inevitable ¿lo son también los procesos de construcción de la diferencia? Para responder a estas preguntas hemos de recurrir a hablar sobre prejuicios y estereotipos¹⁹, y la relación de éstos con las categorías en general.

Así, gran volumen de investigaciones científicas han identificado ambos procesos: los procesos de categorización y los procesos de estereotipación y prejuiciación. Tanto la Psicología Cognitiva como la Antropología Cognitiva han sostenido esta idea durante mucho tiempo, concluyendo que la categorización es un proceso cognitivo inevitable, junto con las consecuencias o errores cognitivos que ello provoca (Cristoffanini 2003). Esta postura serviría para justificar, legitimar y naturalizar -haciendo inevitables- esos “errores cognitivos”, es decir, estereotipos y prejuicios; así como sus consecuencias sociales: racismo y xenofobia, clasismo y androcentrismo... La base teórica de estos razonamientos podemos encontrarla, en parte, en las tesis esbozadas por Allport (1954). Este autor, si bien consideraba necesario establecer diferencias entre “categorías” y “estereotipos y prejuicios”²⁰, también afirmaba que los reduccionismos que

¹⁹ Entendemos por estereotipo una imagen social preestablecida que poseemos de alguien o algo y que resiste a toda modificación. Puede ser tanto positiva como negativa. Por prejuicio entendemos actitud (sentida o expresada) usualmente negativa e infundada hacia ciertas personas o cosas (Giner, Lamo de Espinosa y Torres 1998).

²⁰ Para ejemplificar la separación entre categorías y estereotipos y prejuicios, Allport (1954) aludía a las representaciones sociales que existían alrededor de las personas “negras”. Así “negro” sería una categoría establecida para aprehender la diversidad humana, igual que la categoría “blanco”, y el estereotipo y/o prejuicio serían todas aquellas imágenes que se asignan a la categoría: buenos deportistas, rítmicos, vagos, potenciales delincuentes...

implica la categorización son la base de estos últimos. Es decir, si bien postulaba que categorización y estereotipación eran procesos diferentes, apuntaba a que en el primero estaba el germen de estereotipo y el prejuicio, lo que inspiraría toda una serie de estudios de corte cognitivo posteriores y que afirmarían la inevitabilidad de estereotipar y prejudicar (Cristoffanini 2003). De hecho, la importante obra de H. Tajfel *Grupos humanos y categorías sociales* (1984), realizada desde la Psicología Social, iría en esta línea, al afirmar que el solo hecho de categorizar conlleva la formación de estereotipos y prejuicios, dado que supone beneficios en términos de ascenso social y autoestima e identidad social positiva para la persona y/o grupo que los hace. La Antropología Cognitiva contribuiría a esta misma tesis, al hablar de la “cognición laminada” de los seres humanos (Andrade 1995). Según esta idea, nuestra mente, nuestra memoria a corto plazo, tiende a reducir los atributos percibidos en personas y grupos, y a asociar rasgos que son distinguibles en uno solo, con la pertinente distorsión de la realidad que se deriva de ello.

En esta investigación diferimos diametralmente de estas posturas, y destacamos, en este sentido, las últimas investigaciones que se han hecho desde la Psicología Social, la Antropología Social, la semiótica o la retórica, en las que existen serias dudas sobre la inevitabilidad de estereotipos y prejuicios. Para ello, en primer lugar, hemos de rescatar la idea de no identificación entre categorizar y estereotipar y prejudicar (Allport 1963 [1954], Billig 1985). No se trata de procesos idénticos, exactos, equivalentes, con lo cual, si el primero es inevitable, los segundos no tienen por qué serlo. Así, es posible que la categorización sea ineludible pero no los estereotipos y los prejuicios: ordenar el mundo para aprehenderlo es inevitable, pero sí que podemos evitar cargar de valor las categorías establecidas para ello (Allport 1963 [1954]; Billig 1985; Ahmed, Nicolson y Spencer 2000; Cristoffanini 2003). De hecho, tenemos que tener muy en cuenta que no sólo es posible, sino necesario distinguir entre categorías (útiles para enfrentarnos a la comprensión del mundo que nos rodea) y estereotipos y

prejuicios, como figuras de representación del “otro”, inadecuadas, sesgadas y “valoradas”, pero prescindibles. Estereotipos y prejuicios, además, poseen un carácter flexible, por lo que se transforman a lo largo de distintas épocas y contextos:

(...) todos sabemos que las representaciones de los Otros se modifican (la de los judíos, los negros, los árabes, la mujer, los homosexuales, los rusos) en grado diferente de sociedad a sociedad, a distintos ritmos, pero cambian. Los estereotipos no sólo cambian sino que a veces determinadas representaciones desaparecen, producto de contextos históricos y políticos específicos (la de los judíos en Europa después de la Segunda Guerra, por ejemplo) para volver a vislumbrarse nuevamente: los judíos en la Europa actual (Cristoffanini 2003: 7).

Lo que nos hace cuestionar aún más su inevitabilidad.

Sin embargo, existiría aún una cuestión pendiente, porque, con todo lo expuesto hasta ahora ¿cómo explicaríamos que la formación de estereotipos y prejuicios parezca ser una tendencia netamente humana e íntimamente ligada a los procesos de categorización? Y para responder a la pregunta, hemos de echar mano de las *ideologías*²¹. Entendemos que cuando las categorizaciones dan como resultado estereotipos y prejuicios es debido a su ligazón con éstas -con las ideologías- y con las relaciones de poder. Esto los hace ser útiles para la formación de una autoimagen positiva. Es decir, las cargas de valor que añadimos a nuestras categorías (sobre todo cuando son negativas) son evitables, arbitrarias y contingentes, pero frecuentes en tanto que rentables ideológicamente hablando. Veamos esta idea con mayor detenimiento.

Cuando el proceso de categorización desemboca en el surgimiento de estereotipos y prejuicios, ocurre en contextos donde las categorizaciones están mediatizadas por ideologías (Cristoffanini 2003). Teniendo en cuenta

²¹ Entendemos ideología como cosmovisión, como un sistema basado en una opinión particular que es lo suficientemente fuerte como para atraer a una mayoría de personas, y lo suficientemente amplia como para guiarlas a través de las diversas experiencias y situaciones de la vida cotidiana (Wierviorka 1992). El racismo sería un ejemplo de ideología.

que una de las funciones principales de las ideologías es servir como arma para intereses sociales y la legitimación de situaciones de dominación (Van Dijk 2003; Berger y Luckmann 2006), no es de extrañar que grupos sociales en situación de privilegio esbocen estereotipos negativos y prejuicios a partir del proceso de categorización para mantener su situación de privilegio. Aquí tendríamos la primera explicación de por qué los prejuicios y los estereotipos negativos surgen a menudo y de manera recurrente, y además se mantienen en el tiempo, sin poder ser considerados científicamente como universales culturales. Pero no podemos responder aún el por qué de la ocurrencia del mismo proceso en grupos sociales desfavorecidos, ya que no existe la necesidad de “legitimar el dominio”. En este caso lo que las ideologías legitimarían es “la oposición y la resistencia contra el dominio y la injusticia social” (Van Dijk 2003: 16), lo que también daría lugar a la formación de estereotipos negativos y prejuicios, pero hechos desde los grupos subordinados, con lo cual las consecuencias no serían la exclusión y la marginación social, sino todo lo contrario: el intento de superación de esta situación.

Debemos replantearnos ahora la relación entre poder e ideologías, pues es en el momento en que ambos coinciden cuando se producen las situaciones de discriminación. Un estereotipo negativo o un prejuicio no son de por sí argumentos racistas:

(...) son las herramientas que emplean los argumentos racistas (...) y se transforman en argumentos racistas a través del ejercicio del poder, cuando se emplean para legitimar un reparto injusto del mismo o de los bienes asociados al mismo (Olmo Pintado 2002: 145).

No así cuando se emplean para deslegitimar la situación de subordinación.

Son muchos los autores que han manifestado que la elaboración y reproducción de estereotipos negativos y prejuicios estigmatizadores se deben considerar como fenómenos universales y consustanciales a la propia esencia humana, porque se dan allí donde existen relaciones humanas. Para

Goffman su manejo es "un rasgo general de la sociedad, un proceso que se produce dondequiera existan normas de identidad" (Goffman 2001: 152). Sin embargo, diferimos de las ideas que presuponen que las relaciones entre distintos grupos sociales y culturales son por naturaleza hostiles y mutuamente destructivas, porque el ser humano es etnocéntrico por definición. Realizar esta afirmación es políticamente peligroso y científicamente discutible. La historia, por ejemplo, a diferencia de la biología, es incapaz de probar la existencia de universales humanos, al menos en lo referente a nuestra comprensión contemporánea de la experiencia humana (Stolke 1994). Además de que existen muchos ejemplos para demostrar que la hostilidad hacia el extraño no forma parte de la naturaleza humana, y que son las ideologías y los beneficios (económicos, sociales, culturales...) los que ayudan a desarrollarla. Recurrimos de nuevo al ejemplo del *tabú del incesto* para constatar cómo los grupos humanos no siempre se han relacionados con sus "otros" en forma de enfrentamiento, dejando espacio a las alianzas y los intercambios (Lévi-Strauss 1991; San Román y González 1994).

El papel que las ideologías desempeñan en todo este proceso es fundamental, porque contribuyen de manera activa a la naturalización de las desigualdades sociales que generan los estereotipos y prejuicios. Ejemplos de ello hay muchos: racismo, androcentrismo, clasismo... pero quizá el caso del racismo como ideología, es decir el "racialismo" como lo llaman algunos autores (Todorov 1991), sea uno de los más paradigmáticos. El racialismo ha conseguido, desde sus inicios en el siglo XIX, naturalizar las diferencias entre grupos de seres humanos diversos:

El racismo, convertido en el valor central de la cultura occidental desde el siglo XIX, se presenta desde entonces como una forma de biologización del pensamiento social, que absolutiza la diferencia convirtiéndola en un rasgo natural (Wieviorka 1992: 84).

Hasta el punto que, una vez demostrada científicamente la inoperancia de la categoría "raza" para clasificar poblaciones, los efectos de dichas

categorizaciones siguen estando enraizados en nuestras sociedades. Analizaremos con más detalle esta idea en el siguiente apartado.

3. CATEGORÍAS DE LA ALTERIDAD: GÉNERO, CLASE SOCIAL Y “RAZA”/ETNIA COMO ESCENARIOS DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA

Hasta aquí, hemos intentado mostrar cómo la alteridad ha sido un campo disciplinar muy prolífico y en el que han participado diversas disciplinas -si bien, unas y otras, con distinta intensidad-. También hemos mostrado cómo aquello a lo que estamos llamando alteridad, como campo de estudio, se caracteriza principalmente por formar parte de lo que conocemos como “construcciones sociales”. Esto significaría -entre otras cosas- como ya hemos comentado ampliamente, que se trata de una relación *evitable*, o como mínimo, que puede ser de otra manera y cambiar con los contextos espacio-temporales. La alteridad, y los procesos de construcción de la diferencia que lleva aparejados, no son algo que obedezca a las leyes de la naturaleza, sino que somos los humanos quienes los propiciamos, a través de diversos procesos de naturalización de las diferencias.

Sin embargo, creemos que todo este planteamiento teórico necesita ser contextualizado para entenderse con mayor precisión. Es por ello que, a continuación, procedemos a la aplicación del mismo al análisis de tres categorías concretas: el género, la clase social y la “raza”/etnia. La elección de las mismas está motivada por la importancia que han tenido y tienen en la organización de la diversidad cultural, y nuestro orden de exposición responderá a criterios de cronología académica: así analizaremos, en primer lugar, la categoría de género, porque las primeras desigualdades estudiadas a nivel científico fueron las de género; en segundo lugar analizaremos la categoría de clase social; y en tercer y último lugar analizaremos la categoría de “raza”/etnia. Dentro de ésta última incluimos también el análisis del concepto de *cultura*, porque entendemos que tanto la “raza” como la etnia

son conceptos que en las últimas décadas se han *culturizado*, es decir, que en muchas ocasiones aparecen confundidos o identificados con *cultura*, y de ahí la necesidad de un análisis combinado.

El género, la clase social y la “raza”/etnia funcionan como categorías sociales, tal y como las hemos descrito anteriormente, en tanto que sirven para “ordenar” el mundo, sirven para “ordenar” las relaciones entre individuos. Su carácter es cambiante, contextual, flexible... no siempre ha significado lo mismo ser mujer, o pertenecer a una clase social determinada, o ser adscrito a una “raza” concreta. Los significados que han adquirido el género, la clase social y la “raza”/etnia han variado a lo largo del tiempo, y varían en función de los contextos espaciales. Y este carácter cambiante está muy relacionado con que todas ellas lleven aparejados toda una serie de estereotipos y prejuicios que son los que realmente varían y han variado con los contextos.

Género, clase social y “raza”/etnia, como categorías sociales, también tienen en común el haber sido utilizadas por las ideologías (androcentrismo, clasismo, racismo) para el establecimiento de sistemas de opresión, para la generación de desigualdades sociales, para la construcción de la diferencia a través de procesos de alterización. Género, clase social y “raza”/etnia son categorías sociales que han sido naturalizadas por las ideologías, y las relaciones sociales desigualatorias resultantes de las mismas han sido vistas por ello como inevitables y -a veces- incluso como necesarias.

Con todo esto, proponemos que en el campo de estudio de la alteridad, la construcción de la diferencia puede ser estudiada a través del análisis de estas categorías sociales, a través del análisis de su funcionamiento como categorías de exclusión. Para ello, a continuación, hacemos una aproximación al estudio de las mismas, tratando de exponer cómo funcionan y cuándo, tratando de explicar su funcionamiento de manera individual y su funcionamiento cuando son puestas en relación unas con otras.

3.1 El papel del género en la organización social de las diferencias

El concepto de género hace referencia a aquello que las diferencias culturales hacen del sexo biológico, y aparece como categoría de análisis en los estudios feministas de la década de los ochenta (Stolke 1992). Podemos decir que hoy día existe acuerdo a nivel teórico a la hora de considerar al género como una construcción social sobre las relaciones entre hombres y mujeres, y no algo que se dirige sólo a las mujeres, como hacía la primera “Antropología de las Mujeres”²² de los años setenta. Son muchas las autoras y autores que han afirmado y afirman que es el género la categoría o principio organizativo de la realidad social que más ha determinado y determina las situaciones de exclusión que viven la mitad de la humanidad con respecto a la otra mitad. Este tipo de discursos fueron especialmente relevantes en las primeras feministas, situadas en contextos occidentales y predominantemente de clase media:

(...) el feminismo radical niega el hecho de que la opresión de la mujer emane meramente de las relaciones de clase (y) la sitúa dentro de esenciales e inamovibles antagonismos de intereses entre hombres y mujeres y, por tanto, la reduce a un conjunto de intereses de fundamente biológico (Anthias y Yuval-Davis 2002: 259).

Si esto fuese así, los intereses de todos los hombres y de todas las mujeres se opondrían entre sí, y todas las mujeres sufrirían algún tipo de exclusión por el hecho de ser mujeres. Es decir, estaríamos hablando de una subordinación universal de la mujer. Este primer análisis feminista postulaba una división esencialista entre hombres y mujeres.

²² La Antropología de las Mujeres es una corriente dentro de los estudios de género desarrollada durante la década de los años setenta que centraba sus esfuerzos en incluir a las mujeres y sus visiones del mundo dentro de la investigación, dada su hasta entonces exclusión de la misma. Es por esto que se ha llegado a considerar que obviaba una visión del género como una categoría relativa tanto al hombre como a la mujer (Gefou-Madianou 1996).

Por su parte, las feministas marxistas han explicado esta preeminencia de la discriminación de género respecto a otros tipos de discriminación en la subordinación que sufren las mujeres al estar excluidas de la esfera pública de la producción y su consecuente relegación al trabajo reproductivo dentro de casa:

Los trabajos feministas marxistas (...) han reconocido que, como relación social, el género se construye, en parte, a través de las relaciones económicas y de clase, y que, a nivel empírico, la forma de la experiencia de subordinación y de opresión varía dentro de clases diferentes y de distintos contextos económicos (ibídem, p. 251-252).

Las explicaciones que el estructuralismo ha aportado sobre la subordinación de las mujeres como principio máximo de exclusión se refieren a su asociación con la naturaleza: debido a su "habilidad" para tener hijos, la mujer, al contrario que el hombre, es relacionada con la naturaleza lo que le proporciona un estatus *adscrito*, que le viene dado, es decir, poco valioso; el hombre por su parte aparecería asociado al ámbito de la cultura -no al de la naturaleza como la mujer-, lo que le otorga un estatus *adquirido*, ganado por sus propios méritos y, por lo tanto, más prestigioso (Gefou-Madianou 1996).

Ambas explicaciones, marxista y estructuralista, han sido ampliamente discutidas, acusando a las primeras de reduccionismo de clase y las segundas de reduccionismo etnocéntrico²³.

Pero nos interesa saber cómo se ha abordado el estudio del género puesto en relación con otras categorías sociales, con otros principios organizativos de la realidad social. Así, hemos de reconocer que la investigación ha sido bastante más prolífica en el estudio sobre cómo se relaciona el género con la clase social (investigaciones realizadas sobre todo por la teoría feminista

²³ Las explicaciones marxistas solo eran aplicables a sociedades industrializadas y basadas en la clase social como criterio organizativo, y las explicaciones estructuralistas, sólo en sociedades occidentales donde la dicotomía cultura/naturaleza fuese visible.

marxista) que en el estudio sobre cómo se relaciona el género con la “raza”/etnia:

(...) la mayor parte de la literatura sobre la emigración y la raza no ha conseguido apuntar (...) el modo en que los procesos de género se relacionan con los de raza. (...) La bibliografía feminista tan solo hace muy poco tiempo, y de manera muy esporádica, ha sido consciente de que ha ignorado el modo en que los procesos de género y clase afectan, de distinta manera, a las mujeres de distintos grupos étnicos y ha asumido, normalmente, una categoría unitaria de mujeres (Anthias y Yuval-Davis 2002: 251).

La mayor parte de la literatura que encontramos sobre estudios relacionales sobre la categoría género y otras categorías, hasta hace bien poco, procedía de ámbitos académicos *blancos*, y es por ello que podemos detectar una carencia de investigaciones sobre cómo los procesos de género se relacionan con los de “raza”/etnia (ibídem). Por su parte, las investigaciones que no proceden de ámbitos feministas y que se dedican al estudio de las relaciones entre “razas” y clase sociales, por lo general, se olvidan de incluir la dimensión de género en el análisis (Stolke 1992). Tradicionalmente ha habido una carencia de investigación en ese sentido, y será de nuevo de la mano del feminismo que se solventará.

Análisis más recientes en el tiempo y cercanos a posiciones postmodernistas sobre la categoría de género, sostienen, que su poder como principio de clasificación y exclusión está subordinado a otros elementos como la clase social o la “raza”/etnia. El movimiento feminista negro es el máximo exponente de esta línea teórica, basando su razón de ser en la crítica hacia el feminismo occidental blanco de clase media por su explicación reduccionista y etnocéntrica de las desigualdades de género. Mujeres de “raza”, clase e historia étnica diferente no comparten necesariamente las experiencias de mujeres blancas de clase media (Gefou-Madianou 1996; Anthias y Yuval-Davis 2002). Es decir, que a veces la “raza”/etnia y la clase social pesarían más que el género en la subordinación y la desigualdad social, que aparece como resultado de condiciones económicas y políticas específicas.

Desde esta perspectiva se sostiene que estas categorías funcionan con un efecto multiplicador que conecta categorías, y en procesos de alterización podemos ver cómo “la mujer exótica es doblemente otra, exterior y extraña por su sexo y además (desde la perspectiva del hombre blanco y occidental) por su *raza*” (Cristoffanini 2003: 18). El género se halla fragmentado por otras variables transversales tales como la “raza”/etnia, la clase social, las características étnicas o la edad, y dependerá de la situación contextual que opere con mayor o menor fuerza como principio opresor o liberador.

Ante éstas críticas las feministas blancas han comenzado a prestar atención a su propio etnocentrismo y han empezado, también, a incorporar a su análisis sobre el patriarcado los temas de la etnicidad (Anthias y Yuval-Davis 2002).

3.2 Las clases sociales como principios articuladores de las relaciones sociales

El concepto de clase social ha sido de gran importancia dentro de la investigación sociológica, y hace referencia a:

(...) una forma de estratificación social que se opone a otras formas de estratificación social como la casta india, el orden romano o el estamento medieval, que son adscritos y están regulados jurídicamente, o las basadas en la etnia (Carabaña 1998: 114).

El sistema de estratificación en clases sociales surge a partir de las revoluciones burguesas, para abolir los privilegios estamentales del clero y la nobleza.

Las teorías marxistas primigenias definen las clases sociales por su relación con la propiedad de los medios de producción. Este determinismo económico es visible aún hoy y es fácil encontrar autores que manifiesten

que el componente económico es el principal condicionante de ubicación en una determinada posición social:

De nuevo hayamos el estereotipo de que un negro pobre parece más negro, una prostituta vieja y miserable más puta y, en fin, un moro rico deja de serlo para convertirse en un árabe digno de respeto y adulación por sus riquezas y posición social (Prat 2007: 127).

Desde la izquierda es desde donde tradicionalmente más se ha sostenido que las diferencias esenciales son las de clase, en clave económica, y que dividen a la gente en mayor grado que otras diferencias como las étnicas, religiosas, lingüísticas, o de género:

(...) la izquierda siempre ha defendido que las diferencias políticas esenciales son las de clase, y que esencialmente la política implica intentos de reconciliar estas diferencias de clase. La izquierda siempre ha sospechado que los criterios culturales- ya fuesen religiosos, lingüísticos, étnicos o simplemente geográficos- son mecanismos explotados por los económicamente poderosos para dividir a la gente, para impedirle defenderse en términos de experiencias de clase comunes (Stevenson 1986, en Kymlicka 1996: 105).

Para esta línea de investigación todos los antagonismos que puedan surgir de la interacción humana empiezan, en primer lugar, en el mercado de trabajo. No son los prejuicios raciales, culturales y étnicos los que hacen que las personas de piel oscura y culturalmente diferentes estén peor pagados, sino que la razón es que los empleadores intentarán pagar siempre el mínimo posible, con lo que para ello buscarán trabajadores de “fuera”, diferentes en esos términos a la mano local (Bonacich 2002).

Se trata éste de un “reduccionismo clasista”, económico, que llega a postular que toda relación social encubre necesariamente una relación de clase (Dietz 1999), y que ésta tiene prioridad explicativa en las desigualdades sociales sobre otras formas de categorización social (Wolpe 1986, en Stolke 1992). Para algunos autores, incluso, otros elementos de articulación de las relaciones sociales, de las desigualdades sociales, distintos a la clase social como la “raza” y la etnia, son “ilusiones basadas en la invención de la tradición (Hobsbawm y Ranger 1983) para servir a los intereses de

empresarios de la clase dominante” (Stone 1996). Es decir, que la clase social es reinventada en forma de estratificación étnico-racial, pero que en definitiva sigue siendo el componente económico el que sigue primando en el juego de las relaciones sociales, debido a que el antagonismo racial/étnico es fundamentalmente un conflicto de clase, porque es el explotador capitalista quien ideará el prejuicio racial cuando le sea conveniente (Cox 2002).

Pero las revisiones de estos posicionamientos, a la luz de una cada vez más compleja estructura de la desigualdad social en el actual sistema capitalista, han incluido otras dimensiones en el análisis de clases. Así, los teóricos neo-marxistas incorporan también en su lectura de las clases sociales dimensiones extraeconómicas (Da Cunha 2007), como el nivel educativo, u otras que tienen que ver con el estatus y el honor, más cercanas a los posicionamientos weberianos de estratificación social²⁴. Esta postura se acerca más a la noción de clase social que ha tenido siempre la Antropología Social. Para los antropólogos existen otras categorías de explicación de las diferencias y desigualdades sociales además del criterio de clase económico, como la religión, el parentesco, la etnicidad... elementos que explicarían situaciones de exclusión social como la que sufre, por ejemplo, la comunidad gitana en todo el mundo, independientemente de que posean o no recursos económicos.

Existen numerosas investigaciones que han estudiado las relaciones entre las clases sociales y la estratificación étnica y racial. Una vez superados los enfoques marxistas tradicionales, muy sujetos a la realidad de las sociedades capitalistas clásicas, la producción neomarxista y de corte más

²⁴ Para Weber la clase social se define también por la posición en el mercado, pero establece al mismo tiempo otras categorías de estratificación social como son los *grupos de status*, que pueden o no coincidir con las clases sociales, y que definen su posición social en función de los hábitos de consumo y maneras de vivir, y los *partidos* en el ámbito de la política, y que de nuevo pueden o no coincidir con la posición de clase o el estatus (Weber 1979).

antropológico ha ido en esta línea de análisis: relaciones entre clase y etnia en el proceso de articulación -exclusión- de las relaciones sociales. Lo que no ha sido estudiado de tal manera es el papel que juega el género en la articulación de estas relaciones, como hemos referido en el apartado anterior, con lo que nos centraremos ahora en analizar las aportaciones que han hecho las investigaciones sobre las relaciones entre clase social y “raza”/etnia.

En este sentido existen líneas de investigación que afirman que las categorías de clase y de etnia coinciden en la articulación y la creación de desigualdades sociales:

A menudo, en los sistemas étnicos jerarquizados o estratificados, un grupo étnico puede identificarse o coincidir con una clase social. Se pueden citar como ejemplos a los trabajadores emigrantes del Tercer Mundo étnicamente diferenciados en Europa Occidental, la historia de los negros en Estados Unidos, los trabajadores indios tameses de las plantaciones de Sri Lanka, los pueblos indígenas de América Latina, los africanos en Sudáfrica, etc. (Stavenhagen 1991: 4-5).

Aunque se siga enfatizando que los componentes económicos subyacen en gran parte de la discriminación étnica (Stone 1996; Cox 2002), en realidad muchos estudios han visto una especie de sucesión, que iría de la clase a la etnia, postulando que la conciencia étnica tomaría el relevo de una conciencia de clase cuya emergencia no ha permitido la historia, desempeñando, mediante la movilización y la solidaridad que fomenta, el mismo papel en la lucha contra las injusticias (Taylor 1996). Este tipo de análisis surge cuando parece agotado el modelo de sociedad industrial clásica y el movimiento obrero, como figura central de la conflictividad social, parece estar llegando a su fin y los teóricos liberales de los años '70 afirman que algo ha desplazo la clase social como criterio de clasificación. Es por esto que determinados estudios han llegado a considerar que las identidades étnicas son ahora más importantes en la definición de los individuos que las tradicionales identidades de clase:

(...) las identidades éticas han asumido el papel que las identidades ocupacionales, sobre todo las de clase trabajadora, desempeñaban a la hora de definir a los individuos (Cox 2002:195).

Algo que según Wieviorka (2002) es ahora cuando empieza a manifestarse de manera importante, de una forma sin precedentes y que se trata de algo que permanecerá así por mucho tiempo:

(...) la constelación de reivindicaciones y afirmaciones culturales que empiezan a manifestarse se situarán cada vez con más nitidez y por muchos años en primera fila, estructurando la vida colectiva (...) (Wieviorka 2002: 292)

Aunque esta postura también haya sido contestada, por quienes consideran apresurado anunciar la desaparición de las clases sociales como criterio de estratificación social, apelando más bien a una transformación de las mismas, fusionándose con otras como las categorías raciales y étnicas:

(...) la substitución de un paradigma clasista por otro etnocultural es precipitada y reductora. El resurgir de la cultura y las identidades, no implica necesariamente la desaparición de la clase social (Martiniello 1998: 30).

En este sentido Rex (2002) considera que las etnias pueden ser consideradas hoy como cuasi clases sociales. Para este autor las comunidades y los grupos étnicamente minoritarios tienen una relación específica con los recursos políticos y económicos que determinan sus intereses y que les proporcionan una cualidad casi de clase, pero con la diferencia de que incluso podrían llegar a ser protagonistas políticos más eficaces, dado que ya tienen conciencia de grupo:

(...) se entiende por clases puras en la sociedad actual, en el sentido marxiano, a grupos con intereses comunes que deben desarrollar una solidaridad ab initio, mientras que para un grupo de inmigrantes esa solidaridad ya está dada bajo la forma de una cultura minoritaria (Rex 2002: 209-210).

Nosotros no estamos seguros de que los pronósticos de Rex sean ciertos, pero de lo que sí estamos es que la emergencia de la conciencia étnica, frente a la de clase, hoy, dado el contexto sociopolítico en el que estamos

inmersos, es especialmente importante en la determinación de las relaciones sociales.

Otro de los enfoques interesantes que se han dedicado al estudio de las relaciones entre las categorías de clase y etnia es el que sostiene la similitud e identificación entre ambas. Autores como Cardoso de Oliveira (2007) consideran que clases sociales y etnias son formas de relación social -no grupos sociales con límites objetivos trazados- tremendamente parecidas, hasta el punto de ser difícil distinguir entre una y otra en el contexto de capitalismo global actual:

(...) el proceso de articulación de estas unidades se reviste, así, de una notable semejanza -sólo formal- con el proceso de articulación de las clases sociales en un sistema global clasista. La polarización de clases en torno a intereses diametralmente opuestos es homóloga a la polarización de las unidades étnicas que componen el sistema interétnico (Cardoso de Oliveira 2007: 118).

Y con este planteamiento se une a Rex (2002) en su propuesta de estudio conjunta de las categorías “raza”, etnia y clase social, dada la gran semejanza y relación estrecha entre ellas. Este punto de vista nos parece particularmente llamativo, ya que hoy es posible encontrar con bastante facilidad cómo la “raza”, la etnia y la clase se han unido en una nueva categoría social, la del *inmigrante*, que aúna significados que tienen que ver con una clase social baja y con la pertenencia a grupos étnicos y raciales estigmatizados, frente a otras categorías como extranjero o turista.

No parece, por lo tanto, que esté tan claro que la clase social sea el elemento de categorización que prima, de manera absoluta, en la articulación de las relaciones sociales, como afirmaba la teoría marxista clásica. Más bien lo que parece existir es una relación entre varias categorías, entre las que está la etnia, pero también el género, como construcciones sociales en las que se basan los procesos de estigmatización y categorización social. De hecho, para la teoría feminista actual -como veíamos- la posición de clase es más un resultado de la combinación de las

relaciones de “raza” y género -que a su vez se construyen mutuamente- que el principio articulador por excelencia de la exclusión social:

(...) la diferencia racial se construye a través del género, (...) el racismo divide la identidad y la experiencia de género, y (...) el género y la raza configuran la clase (Moore 1988: 11, en Stolke 1992: 88)

Desde esta perspectiva, si bien el resultado final del juego de interacciones entre categorizaciones sociales es la posición en una clase social determinada, ésta está configurada por otros principios organizadores que parecen antecederle, como la “raza”/etnia, y el género, que han sido particularmente olvidados en el análisis sobre estratificación social.

3.3 De “razas” y etnias²⁵: de la herencia biológica a la construcción social

El concepto de “raza” ha evolucionado y se ha transformado sustancialmente a lo largo de los dos últimos siglos, hasta el punto de afirmarse hoy día, gracias a los descubrimientos que la genética realiza en el último cuarto de siglo, que la realidad a la que hacía referencia no existe. Aún así, durante mucho tiempo tanto biólogos como científicos sociales, antropólogos y sociólogos principalmente, se han dedicado a realizar innumerables clasificaciones de las “razas” humanas. Así, podemos encontrar sistemas de categorización de las mismas que van desde el clásico realizado por F. Blumenbach en 1795, que distinguía entre cinco “razas” (caucásica, mongoloide, malaya, americana y negroide), hasta autores que, como H. Vallois en los años sesenta del pasado siglo, hablaban de casi tres decenas

²⁵ Entendemos que se podrían analizar por separado las categorías de “raza” y etnia/etnicidad, pero planteamos la posibilidad de abordarlas en conjunto por la sucesión y relación existente en ellas, así como por los objetivos del presente estudio. Asimismo anunciamos que en ocasiones nos referiremos a las mismas como si fuesen una sola (“raza”/etnia), abordándolas de manera conjunta, dada la cuasi-identificación entre ambas y sus contenidos en la actualidad, como mostraremos a lo largo de todo el capítulo.

de “razas”²⁶, pues el número varía dependiendo del investigador. Sin embargo, se han encontrado demasiadas excepciones a estas clasificaciones como para que cualquiera de ellas resulte factible (Guiddens 2000): por ejemplo, una de las “razas” en este sentido sería la negroide, de piel oscura, pelo crespo y negro, pero sin embargo, los aborígenes australianos tienen piel oscura pero pelo ondulado y, a veces, rubio. Es por esto que la genética moderna afirma que, en la especie humana, el concepto de “raza” carece de utilidad científica, ya que no sirve como organizador de la diversidad. Hoy no hay evidencias científicas suficientes para, como se pensaba en el pasado, afirmar que podemos clasificar la diversidad humana en “razas”, ya que la apariencia *racial* está determinada por muy pocos de los muchos localizadores genéticos y éstos varían en su expresión de manera continua a través de los continentes (Sanjek 1996; Tobias 1996); además, tales cambios parecen deberse a variables ambientales y a la adaptación al medio del ser humano y, por tanto, la diversidad genética que existe dentro de poblaciones que comparten ciertos rasgos físicos visibles es tan grande como la existente entre grupos que no los comparten (Lewontin, Rose y Kamin 1996; Tobias 1996; Guiddens 2000). Dada la inconsistencia del concepto para designar aquello a lo que se refiere, podemos afirmar que su uso ha sido más perjudicial que clarificador y ha contribuido de manera importante a la construcción de la diferencia:

(...) [La “raza”] ha contribuido más a la construcción de la diferencia que a la expresión de la diversidad polimórfica dentro de una especie, que es en realidad lo que hoy significa la expresión «raza» (García Castaño, Granados Martínez y Pulido Moyano 1999: 13-14).

²⁶ Este autor establecía cuatro grupos raciales primarios, a saber, australoide, leucodermo, melanodermo y xantodermo, y dentro de éstos distinguía a su vez hasta 27 razas distintas: grupo australoide (australiana y vedda); grupo leucodermo *blanco* (nórdica, esteuropea, alpina, dinárica, mediterránea, anatolia, turania, blanca suroriental, indoafgana y aunú); grupo melanodermo *negro* (melanoafricana, etíope, negrilla, khoisánida, melanoindia, melanesia y negrito); y grupo xantodermo *amarillo* (siberiana, normongólica, centromongólica, sudmongólica, indonesia, polinesia, esquimal y amerindia) (Vallois 1963).

La “raza” ha estado esencializada y parecía real e incuestionable para millones de seres humanos durante mucho tiempo, tanto víctimas como beneficiarios de la clasificación (Sanjek 1996). Aún hoy, a pesar de los descubrimientos que ha hecho la genética, es como si las “razas” existieran realmente, si no de manera biológica, al menos sí socialmente, porque no dejamos de hablar y de articular relaciones sociales entorno a ellas. Ni los medios de comunicación, ni en los discursos políticos, ni las instituciones gubernamentales han superado hoy, al menos a nivel discursivo, la noción de “raza”:

(..) el concepto “raza” es recurrente porque tiene una utilidad funcional en el marco del discurso y de las prácticas racistas. Por eso puede ser contraproducente hablar de que las razas no existen porque, sin embargo, se ven y se oyen en los medios. Las “razas” no tienen un fundamento biológico sino que son relaciones de grupo naturalizadas. En ese sentido no sólo existen sino que son continuamente (re)construidas socialmente (Cachón 2007:2).

Las “razas” no son una evidencia, como sostienen los que suponen su existencia, pero tampoco podemos considerar que sean totalmente ilusorias ya que articulan relaciones sociales. Las “razas” son construcciones sociales, naturalizadas, que llegan a tener efectos muy reales en la articulación de las relaciones sociales:

(...) [Es la “raza”] un concepto construido en base a la elección y/o invención, de unos rasgos fenotípicos y/o culturales, que una vez transformados en “características raciales” mediante su naturalización, pasan a jugar un papel determinante en el proceso de racialización (Alegret 1993: 393).

Y su existencia social se evidencia en la medida en que seguimos usando la palabra “raza” en nuestras relaciones cotidianas, pero también como categoría de análisis y de estudio, como algo que nos viene dado, sin pararnos a pensar en la posibilidad de deconstruirla (Ahmed, Nicolson y Spencer 2000). Las “razas” son construidas a través de las relaciones sociales, interacciones sociales e interpretaciones sociales (Figuroa 1991). Pero habría que ir más allá, y considerar a la “raza”, además de una categoría social y analítica, como una categoría política, es decir, considerar que bajo las clasificaciones raciales encontramos posiciones sociales de

exclusión que en realidad están motivadas por razones socio-políticas y por lo tanto “son las relaciones sociopolíticas las que generan la jerarquía” (Stolke 1994: 245). La realidad de la “raza” es, por lo tanto, social y política.

Esta última consideración nos da la clave para saber por qué seguimos haciendo uso y abuso del concepto: debido a la funcionalidad (política y social) que reporta a quienes sostienen ideologías racistas. Avanzo aquí una de mis propuestas, y me sumo, como no pocos investigadores sociales han venido haciendo desde mediados del siglo XX (Tobias 1996), a sugerir el abandono de su utilización, o por lo menos la deconstrucción de sus significados en el campo de la investigación, ya que si esto no se hace en primer lugar por quienes le dieron legitimidad (la comunidad científica), difícilmente podamos verlo proyectado en las relaciones sociales cotidianas.

Así, es a partir de la segunda guerra mundial cuando comienzan a surgir voces críticas visibles contra la utilización del concepto “raza”, tanto desde el ámbito científico como desde el político, y ello a raíz principalmente del genocidio nazi a los judíos. Una de las consecuencias en el plano científico, sobre todo en Antropología y Sociología, es que empezamos a ver cómo se sustituye el concepto “raza” por el de etnia, políticamente más correcto, pero que supone en, muchas ocasiones, un cambio de forma más que de contenido. A continuación mostramos la evolución sufrida por el concepto etnia, para ejemplificar cómo fue esa sustitución, y situarnos con ello en cómo está siendo conceptualizada actualmente en tanto que categoría social a través de la que se siguen construyendo las diferencias, igual que sucedía antes con la “raza”.

El concepto de etnia es uno de los más complejos de definir dentro de las Ciencias Sociales hoy día, por los muchos enfoques que la han estudiado, que, hasta cierto punto, son contradictorios. Incluye y mezcla una gran cantidad de fenómenos (Devalle 2002). Incluso podemos hablar de una

deficiente delimitación del concepto (Dietz 1999) que a veces se confunde con *cultura*.

El término ya era utilizado en la primera Antropología de finales del siglo XIX, al servicio del colonialismo, pero de manera diferente a como lo hacemos hoy: la etnia era como una especie de “nación de rebajas” (Taylor 1996) que hacía referencia a una forma específica de colectividad diferente e inferior al Estado-nación moderno. Occidente se organizaba en naciones y las “sociedades exóticas” en etnias, definidas éstas por una serie de rasgos negativos. Wieviorka (1992) ha señalado que, entre “nosotros”, el propio término etnicidad sólo se aplica a quien es considerado inferior. Al igual que Rex al afirmar irónicamente que “nosotros somos gente normal y ordinaria, ellos son etnias” (Rex 1995: 204). “Nosotros” -los catalogadores del resto de la sociedad- nos presentamos sin identidad, los “étnicos” son los “otros”, nunca “nosotros” (Devalle 2002). Vemos con ello cómo el término tiene una raíz etnocentrista, y que servía en la labor de construcción del “otro” presentándolo diferente e inferior al “nosotros”.

Más adelante, a partir de la segunda mitad del siglo XX, el concepto sufre un cambio cualitativo y comienza a usarse en sustitución del concepto “raza”, como hemos anunciado. Esto hace que herede algunos de los atributos que éste tenía, y que, como apuntaba más arriba, la transición de la etnia a la “raza” sea, en un principio más de forma que de fondo. Esta noción de etnia conserva el carácter de ser algo esencial, natural, inmutable y consustancial al ser humano. La etnia, desde esta perspectiva, sería una cualidad “primordial”, que existe de forma natural, desde siempre, es una de las cualidades “dadas” de la existencia humana (Smith 1997), y que proviene de elementos biológicos (Van Den Bergue 2002) o culturales (Geertz 1973). Para los primeros la etnia es una extensión de los procesos de selección genética, los grupos étnicos son grupos de parentesco extensos o colectividades basadas en la descendencia; para los segundos son las costumbres, la religión, la lengua, una cultura común, elementos todos

tomados como naturales, esencializados, los que imponen vínculos que crean relaciones de afinidad²⁷.

Esta forma de acercarse al estudio de la etnia se conoce como primordialismo, formalismo, situacionalismo o transaccionismo (Restrepo 2004), y estuvo en plena vigencia hasta principios de los años '70, cuando Frederick Barth en la introducción que hace a *Ethnic group and boundaries: the social organization of cultura difference* (1969), cuestiona el esencialismo étnico en defensa de una definición de etnia como “una organización social de las diferencias”. Las principales consecuencias sociales que ha tenido la noción primordialista de etnia han sido sus efectos clasificadores, que seguían siendo los mismos que tenía la categoría de “raza”: establecía jerarquías que, de nuevo, eran percibidas como inevitables por ser innatas; además de, como establecía Geertz (1973), desdeñar la posibilidad de poseer múltiples identidades y lealtades superpuestas (étnicas o no) en las que se ven inmersos los individuos a lo largo de su vida.

Hoy día la cuestión del esencialismo étnico ya no es motivo central de disputa en las teorías contemporáneas de la etnicidad (Restrepo 2004), ya que, al menos en el ámbito científico, se ha visto superada. No así en planos extra académicos.

La otra gran corriente teórica que ha abordado el estudio de la etnia y de la etnicidad²⁸ es la que conocemos como constructivista, pero que a su vez incluye subcorrientes y es muy diversa internamente. Veremos los puntos más importantes que sostiene y en los que casi todos los autores que se

²⁷ C. Geertz, principal exponente del primordialismo cultural, basó sus estudios en las experiencias postcoloniales en las que las lealtades étnicas sobrevivían y se superponían a las recién estrenadas lealtades impuestas por los estados postcoloniales. Para él las razones de esta pervivencia de las <<adhesiones primordiales>> en los nuevos escenarios históricos estribaba en los lazos de parentesco, lengua, costumbres... experimentados por los grupos étnicos como vínculos inefables, vigorosos y obligatorios en sí mismos (Geertz 1973).

²⁸ Conciencia de pertenencia étnica.

ubican en ella coinciden. En primer lugar, y como su propia designación indica, esta corriente se caracteriza por sostener que, tanto etnia como etnicidad, son construcciones sociales, y “se pregunta por los específicos y localizados procesos no discursivos y discursivos de la producción de la diferencia étnica” (Restrepo 2004: 30). Se define en contraposición a la corriente primordialista, y es por ello que su principal baluarte es la problematización del esencialismo.

Autores como E. Said, F. Barth, B. Anderson o E.J. Hobsbawn, cada uno a su manera, han defendido el carácter construido de las etnias.

Para E. Said (1978) *Oriente* es una construcción social de *Occidente*, concretamente del “viejo continente”, de Europa:

Oriente era casi una invención europea y, desde la antigüedad, había sido escenario de romances, seres exóticos, recuerdos y paisajes inolvidables y experiencias extraordinarias (Said 1990: 19).

Este autor enfatiza el carácter de construcción social de los grupos humanos por otros grupos humanos, es decir, para él las estrategias de construcción de las etnias son externas al grupo, y se llevan a cabo a través de la ciencia, la conquista, la historia... , o más bien, de los discursos que, sobre el “otro”, estas instituciones imponen (ibídem). Destaca también, muestra de ese carácter social, lo arbitrario del proceso:

Podemos mantener que la mente crea algunos objetos distintivos que, aunque parecen existir objetivamente, sólo tienen una realidad ficticia. Un grupo de personas que viva en unos cuantos acres de tierra establecerá las fronteras entre su territorio, los inmediatamente colindantes y el territorio más alejado, al que llamará “el territorio de los bárbaros”. En otras palabras, la práctica universal de establecer en la mente un espacio familiar que es “nuestro” y un espacio no familiar que es el “suyo” es una manera de hacer distinciones geográficas que *pueden ser* totalmente arbitrarias. Utilizo la palabra “arbitrario” porque la geografía imaginaria que distingue entre “nuestro territorio y el territorio de los bárbaros” no requiere que los bárbaros reconozcan esta distinción. A “nosotros” nos basta con establecer esas fronteras en nuestras mentes; así pues, “ellos” pasan a ser “ellos” y tanto su territorio como su mentalidad son calificados como diferentes de los “nuestros” (ibídem 77).

Los grupos étnicos se formarían, según Said, a través de un proceso unidireccional de categorización de los “otros”, sin que importe mucho la autoadscripción de los propios sujetos etnificados.

F. Bart (1969), por su parte, rechazaba la idea de que los grupos étnicos fuesen definibles por un listado de rasgos culturales compartidos por sus miembros. Apuntaba al carácter construido de las etnias en la propia definición que hace de las mismas: formas de organización social construidos por autoadscripción y adscripción por otros. Para él los grupos étnicos son:

(...) categorías de adscripción e identificación que son utilizadas por los actores mismos y tienen, por tanto, la característica de organizar interacción entre los individuos (Barth 1976: 10).

Son construcciones sociales que los individuos utilizan en su interacción como grupos sociales:

En la medida en que los actores utilizan las identidades étnicas para categorizarse a sí mismos y a los otros, con fines de interacción, forman grupos étnicos en este sentido de organización (ibídem, p. 14).

Su énfasis en la necesidad de conservación de las fronteras como requisito para la pervivencia de las etnias es muestra del carácter de construcción social otorgado a los mismos, que varían irremediabilmente y constantemente. Para él uno grupo étnico es tal en tanto que construye sus límites, sus fronteras, continuamente frente a otros grupos.

B. Anderson (1983) consideraba etnias y naciones comunidades imaginadas, subjetivas, y por lo tanto, construidas. Y son imaginadas, no reales, porque según él los integrantes de un grupo étnico o nación, por pequeña que sea, nunca tendrán contacto directo con todos los componentes de la misma, sin embargo “en la mente de cada uno vive la imagen de la comunión” (Anderson 1993b), existe un sentimiento de comunidad:

De hecho, todas las comunidades más amplias que los poblados primordiales de contacto cara-a-cara (y tal vez incluso éstos) son imaginadas (ibídem, p. 5).

Podemos ver ciertas analogías entre los planteamientos de Anderson y lo que ya Max Weber había proyectado en 1922 al afirmar que “las comunidades pueden crear sentimientos colectivos que subsisten después de desaparecida la comunidad y son sentidos como étnicos” (Weber 2002: 78). De hecho, algunos autores (Velmeulen y Grovers 1997; Gros 2000 citados en Restrepo 2004) han ubicado el origen de los estudios que consideran la etnicidad como “comunidad imaginada” en los trabajos seminales de Max Weber (1948:171-179) y han señalado que son notables sus analogías con respecto a *Comunidades Imaginadas* (1983), donde Anderson abordaba las cuestiones de la formación del nacionalismo y la nación. Desde esta perspectiva es la etnicidad -como conciencia de pertenencia étnica- la que construye las etnias, igual que el nacionalismo hace con las naciones. La diferencia entre etnicidad y nacionalismo sería la “comunidad imaginada” resultante, pero el carácter de construcción social del producto es afín a ambos.

Por su parte, Hobsbawn (1983) ha intentado demostrar a través de su teoría de la invención de tradiciones, desde una perspectiva histórica, que tanto etnias como naciones son construcciones sociales. Para él, las naciones serían la extensión política de las comunidades étnicas (Stone 1996), al mismo tiempo que las etnias son el producto de la etnicidad y las naciones el producto del nacionalismo:

Las tradiciones inventadas tienen una gran relevancia para esa innovación histórica comparativamente reciente, “la nación”, junto con todos sus fenómenos asociados: el nacionalismo, el estado-nación, los símbolos nacionales, las historias y demás. Todo esto descansa sobre ejercicios de ingeniería social que con frecuencia son deliberados y siempre innovadores, así sea sólo porque la novedad histórica implica innovación (Hobsbawn 2002: 15).

Para este autor el principal mecanismo que opera en la construcción de las etnias -y naciones- es la recreación de un pasado mítico a través de la

invención consciente de tradiciones. Es lo que Dietz ha llamado la “temporalización mitologizante” (Dietz 1999:90) a través de la cual se consigue una conciencia de grupo, una unión, en base a un pasado común y compartido aunque ficticio. No se trataría de una reconstrucción retrospectiva, sino que, ciertamente, con mucha frecuencia se trata de una reinención del pasado y la costumbre (Hobsbawm y Ranger 1983). Sus planteamientos se parecen mucho a lo que ya defendía Max Weber a principios del siglo XX, con su influyente definición de etnias como grupos humanos, diferentes de los grupos de parentesco, que abrigan una creencia en sus orígenes de tal clase que ésta les proporciona una base para la creación de una comunidad. Es decir, afirmaba que la existencia de las etnias se fundamentaba en creencias subjetivas de parentesco, más mítico que probado (Weber 2002).

Desde la perspectiva constructivista la etnia es contextual, lo que conlleva que las personas puedan cambiar sus adhesiones en función de momento histórico, las circunstancias y el espacio (Barth 1976). Debe verse como “un proceso cuyos significados solo pueden comprenderse en contexto, evolucionando en el curso de la historia en circunstancias sociales específicas de un pueblo dado” (Devalle 2002: 20). La producción de la diferencia étnica sería algo históricamente localizado, producto de un proceso de mediaciones y confrontaciones en el espacio social. Podríamos hablar de “círculos concéntricos de identidad y lealtad étnica” y en unos momentos determinados uno u otro círculo de lealtad ocuparía un lugar preeminente por motivos políticos, económicos o demográficos (Smith 1997). Es como si *usáramos* la etnicidad, como defienden los instrumentalistas, según el momento, circunstancias y necesidades. Es también de carácter relacional. Las etnias no existen fuera de la interacción. Para Barth (1976) las etnias son generadas, reproducidas o transformadas en el curso de las interacciones intergrupales, y ello de acuerdo con unas estrategias individuales a través de las cuales se forma una identidad colectiva específica, una identidad étnica. Según esta perspectiva, la categoría etnia

no tiene contenido intrínseco, no puede ser nunca referida a un catálogo de criterios objetivos que permitan clasificar con seguridad, sino que sólo establece la frontera que un grupo construye y reivindica en relación con los otros grupos, o dicho de otra manera, la referencia étnica no tiene significación más que relacional y por tanto puede ser redefinida (Géaus, Leservoisier y Portier 1998).

Hablar de etnias, desde esta perspectiva, es hablar también de una realidad cambiante flexible, que opera a través de la unión con otros grupos y/o la división del mismo, procesos que se dan de manera muy frecuente (Smith 1997), lo que da muestra de la maleabilidad de los límites y fronteras étnicas. Las etnias no son objetos fijos sino que poseen una intensa naturaleza procesual, son móviles, se asumen y reasumen, se formulan y reformulan por distintas voces de acuerdo con las circunstancias siempre en movimiento (Devalle 2002).

Pero al mismo tiempo se trata de una realidad estable en el tiempo, que tiene permanencia a pesar de que sufra modificaciones, lo cual depende del mantenimiento de una frontera, de una codificación constantemente renovada de las diferencias culturales entre grupos vecinos:

(...) es evidente que los límites persisten a pesar del tránsito de personal a través de ellos. En otras palabras, las distinciones étnicas categoriales no dependen de una ausencia de movilidad, contacto o información; antes bien, implican procesos sociales de exclusión e incorporación por los cuales son conservadas categorías discretas a pesar de los cambios de participación y afiliación en el curso de las historias individuales (Barth 1976: 9-10).

La continuidad de las etnias depende más de procesos sociales de autoafirmación frente a los "otros" que de la ausencia de movilidad intergrupal, que es inevitable. Las etnias existen y permanecen porque se organizan continuamente, delimitándose frente a otras etnias, expresándose y ratificándose continuamente, no porque recluten definitivamente a individuos.

Se ha demostrado, por otro lado, que la tenencia de una lengua común juega un papel muy importante en la continuidad de los grupos étnicos:

En la mayoría de los estudios sociolingüísticos recientes, se ha podido demostrar la alta relevancia de la lengua y el sistema discursivo autóctonos para la cohesión y preservación de una etnia (Hamel 1995: 80).

No obstante, existen numerosos ejemplos de que esto no siempre es así.

Por otro lado, la construcción de las etnias se da tanto desde una perspectiva externa (son los “otros” quienes definen el grupo: etnificación) como desde una perspectiva interna (autodefiniciones: etnogénesis). Hay autores (Taylor 1996; Smith 1997; Bauman 2003) que distinguen en este proceso dos realidades distintas. Para A. Smith las *categorías étnicas* son definidas y construidas externamente y difieren de las *comunidades étnicas*, producidas desde el propio grupo. Unas y otras pueden o no coincidir por completo. A. C. Taylor, por su parte, afirma que los mecanismos de *etnificación* son cronológica y lógicamente anteriores, y son los africanistas los que han tomado conciencia de esto especialmente, al comprobar cómo muchas etnias supuestamente tradicionales son creaciones coloniales surgidas de un abuso de autoridad. Sería el caso -entre muchos otros- de los Hutus y de los Tutsi en Ruanda y la administración colonial belga (Jefremovas 2002). Las clasificaciones étnicas, tal y como las conocemos, proceden con mucha frecuencia de la administración colonial que, por razones de dominio político y económico, creaban e imponían dichas tipologías de manera que pareciera que habían existido desde siempre (Gérais, Leservoisier y Portier 1998).

Z. Bauman (2003) se une a este punto de vista afirmando que las etnias son construidas desde fuera, en primer lugar, desde el poder y, en todo caso, sólo desde dentro, en segundo lugar. Sin embargo, para la mayoría de autores que han teorizado sobre el tema, dentro del enfoque constructivista, las etnias son ante todo realidades producidas por ambos procesos: la autoadscripción y la adscripción externa (Weber 2002; Barth 1976; Stavenhagen

1991). Su persistencia no sólo depende del grupo del “nosotros”, sino asimismo de la categorización de “ellos” que confirme y valide la identidad grupal (Dietz 1999). Y si bien, en algunos casos, concretamente en los casos de colonización, han existido procesos de etnificación forzada desde los grupos colonizadores en el poder, no es menos cierto que en la actualidad, y desde el inicio de los procesos de descolonización, el sentimiento de pertenencia étnica ha sido reafirmado desde dentro y la identidad se ha convertido en un elemento positivo de identidad (Taylor 1996), tanto en los territorios descolonizados como en las antiguas metrópolis.

Para superar este dilema Dietz propone adoptar un enfoque constructivista que distinga permanentemente entre los niveles *-emic* y *-etic*²⁹ en el análisis:

Sólo un enfoque constructivista, que distingue constantemente entre los niveles *emic* y *etic* de análisis, permite constatar este tipo de congruencias estructurales en las ideologías fundacionales de un amplio abanico de diferentes grupos, que abarca desde linajes hasta naciones enteras (Dietz 1999: 83).

Y de esta manera la polémica de si las etnias son creaciones hechas desde el interior de los grupos, o desde el exterior, por otros grupos, y si ambas realidades coinciden o no, queda superada en el sentido de que siempre es necesario distinguir entre una perspectiva u otra a la hora de estudiar grupos étnicos.

Otra característica de los estudios constructivistas sobre las etnias, es que parecen superar la cuasi-identificación que otras investigaciones hacen entre “lo étnico” y “lo cultural”. Barth ya señalaba en 1969 la necesidad de distinguir entre cultura y grupo étnico, algo que incluso hoy podemos ver en algunas definiciones que se dan de etnia. Cardoso de Oliveira (2007) incluso

²⁹ Esta distinción de perspectivas en el análisis fue propuesta a mediados del siglo pasado por el lingüista K. Pike, e introducida y popularizada dentro de Antropología en los años setenta por M. Harris (2001). Hace referencia a las distintas visiones que se pueden tener de un mismo hecho social, de una misma *cultura*, siendo la visión *-emic* la de los nativos y la *-etic* la del investigador.

propone que a veces es mejor separar ambas categorías con fines analíticos, ya que las dos están sujetas a muchas confusiones, dadas las evidentes interconexiones entre ellas. Dietz (2003), por su parte, señala que la persistente confusión entre “lo étnico” y “lo cultural” se debe a una deficiente delimitación de ambos conceptos, y la principal causa de que esto suceda es el frecuente error de no distinguir entre los niveles *-emic* y *-etic*, no distinguir entre las autoadscripciones de los individuos a los grupos y las categorizaciones que nosotros como investigadores y otros actores sociales, creamos. Pero ese “distinguir” no significaría primar un nivel frente a otro, primar la explicación o la interpretación, ya que se trata de quehaceres indisociables, complementarios (González Echevarría 2009) lo que, por otro lado, también ha sido un error frecuente.

Las corrientes de pensamiento más radicales dentro del construccionismo apuntan a que las etnias no existen, son construcciones sociales y analíticas, y que un examen crítico de la noción llevaría a dudar de su existencia efectiva (Amselle y M'Bokolo 1985). Desde esta perspectiva, la etnia no sería más que una categoría de análisis que permite aprehender una realidad social móvil, que es útil para pensar, dados sus aspectos clasificadores.

Incluso Ericksen (1993) ha planteado que la etnia como categoría de análisis de los académicos contribuye a la creación de las etnicidades que dice estudiar, y las líneas más radicales (Banks 1996) afirman que la etnicidad existe en la cabeza de los académicos, ya que la realidad es muchos más compleja.

No obstante, como afirmábamos más arriba cuando analizábamos el concepto “raza”, si bien se puede demostrar de alguna manera que las “razas” no existen, los efectos sociales de la categorización que ejercen las mismas son visibles, con lo cual no podemos desdeñar su uso como herramienta de análisis. Más bien, y siendo afín a los estudios contemporáneos sobre etnia

y etnicidad, es necesario adquirir un enfoque de-constructivista que problematice la construcción misma de la categoría como forma de dominación occidental a través de estrategias de *otrerización* (Bhabha 2000) que han dicotomizado las relaciones entre Occidente y el resto del mundo.

Y vistas algunas de las aportaciones más importantes que se han hecho sobre el concepto etnia, estamos en posesión de apuntar nuestra propia definición. Consideramos que la etnicidad y la etnia no son tanto producto de unos criterios objetivos, naturales, esenciales, heredados, como de la conciencia compartida de una pertenencia basada en características comunes, a veces inventadas, que hacen referencia a un pasado compartido, también inventado a veces. Esta conciencia de grupo compartida sería generada y reproducida tanto interna como externamente, tanto a través de relaciones intragrupalas como intergrupales, y es hoy, en el contexto estudiado, uno de los elementos más importantes en la articulación de las relaciones humanas y de construcción de la diferencia, junto a las categorías ya analizadas de género y clase social.

Pero para analizar el funcionamiento de la categoría etnia -y de la categoría "raza"- como hemos hecho con el género y la clase social, en tanto que categorías sociales organizadoras de la diversidad humana, en tanto que categorías a partir de las cuales se representan las relaciones de alteridad, es necesario también que hagamos un análisis sobre el concepto de *cultura*. La "raza" y la etnia son categorías que se han *culturizado*, que han apoyado tanto en el concepto de cultura que han llegado a confundirse con ésta -sobre todo en espacios extra-académicos, a saber, políticos y sociales-. Pero con una definición sesgada de la misma: cultura como una segunda naturaleza. Es por esto por lo que hoy podemos hablar, por ejemplo, de

*racismo cultural*³⁰, como veremos más adelante. Pero ahora detengámonos un momento en ver cómo ha sido la evolución del concepto de cultura.

3.3.1 El debate sobre el concepto de cultura

La definición de cultura más citada durante el siglo XX es, sin duda, la que hace E.B. Tylor en su obra *Cultura Primitiva* (1872), desde una perspectiva eminentemente evolucionista. Para Tylor la cultura es:

(...) una suma de elementos diversos objetivos (...) un todo complejo que incluye conocimiento, creencia, arte, moral, leyes, costumbres y cualquier otra aptitud y hábito adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad (Tylor 1977: 19).

En el momento en que Tylor hace su definición, se pensaba la cultura en términos de civilización. Existía una línea evolutiva por la que todas las culturas debían pasar y en función del punto del *continuum* donde se situasen serían calificadas de culturas más o menos desarrolladas, porque se suponía que todos los pueblos debían pasar por los mismos estadios. Las culturas pasaban por varias etapas de desarrollo, igual que las “razas”. Los presupuestos teóricos que defendía el evolucionismo a finales del siglo XIX apostaban por la validez de una sola cultura: la occidental.

Se trataba de una visión netamente esencializada y cosificada de la cultura que, como veremos más adelante, aún se mantiene en algunos círculos académicos y fuera de ellos.

El carácter reificado de esta concepción de la cultura es evidente en tanto que Tylor enumera una serie de elementos dentro de la misma (como creencias, arte, costumbres....) fácilmente observables, delimitables objetivamente y exteriores al individuo. Su carácter esencializado es

³⁰ *Racismo cultural* es una de las formas en que se denomina al *nuevo racismo* (Barker 1981), en oposición al racismo clásico de corte biologicista. También es denominado *racismo diferencialista* (Taguieff 1987) o *racismo sin razas* (Balibar 1988).

mostrado en tanto que se establece que evoluciona como la especie humana y que las diferencias que produce en los distintos pueblos son insalvables, porque son naturales y no se puede luchar contra la naturaleza. Se trata de una noción de cultura que es posible encontrar fácilmente en programas políticos de partidos de derechas, y de manera recurrente en los medios de comunicación. Pero esta idea tampoco ha sido descartada totalmente hoy día en la esfera académica, y autores como M. Azurmendi hablan de “progreso moral en la cultura euroamericana” (2003: 45) frente a otras culturas; y otros como G. Sartori sostienen la existencia de “extrañezas radicales” -por naturales- entre la cultura occidental y oriental que hacen imposible la convivencia multicultural (2001: 108). Una visión evolucionista de las culturas que presenta a Occidente como la sociedad más civilizada, y que considera al resto de las culturas ancladas en el pasado e incapaces de escapar de unos límites impuestos desde fuera.

Será F. Boas, en la década de los años treinta, quien por primera vez hablará de la cultura como algo flexible, cambiante y no estático. Entenderá la cultura como “pluralidad de culturas”, y no como una realidad única con una sola línea evolutiva por la que todos los pueblos habrían de pasar, con lo que supera el evolucionismo clásico (García García 2007).

Posteriormente, durante las décadas en las que la Escuela de Cultura y Personalidad se desarrolla como corriente teórica que aúna la Antropología y la Psicología, el estudio de la cultura se centró en dilucidar cuál es la naturaleza de la cultura, si se trataba de algo material o si, por el contrario, se trataba de algo psicológico, mental. Todos los representantes de esta línea de investigación³¹ sostienen, en mayor o menor medida, que la cultura es algo meramente psicológico, mental e interior a la persona: son ideas, constructos que guían nuestra conducta, y modelan nuestra personalidad.

³¹ Los principales exponentes de la Escuela de Cultura y Personalidad son R. Benedict, M. Mead, A., Kardinerz, A. Wallace y W. Goodenough.

Esta línea teórica pecaba de un cierto *determinismo*, al considerar que las culturas, de alguna manera, en un mayor o menor grado, determinan las formas de ser y la psique de las personas. Sería posible por lo tanto, y según esta corriente teórica, que dos personas pertenecientes a distintos grupos culturales portasen personalidades radicalmente opuestas, debido a sus procedencias culturales también radicalmente opuestas, y que diesen como resultado la imposibilidad de convivencia intercultural. Para R. Benedict (1989) lo más probable es que los individuos que tienen distintas culturas no puedan entenderse, a no ser que hagan un extraordinario y difícil ejercicio de traducción entre sus respectivos mundos, debido a que existen entre ellos fronteras de significado, de comportamiento y de formas de ser (citado en García García 2007). Estas mismas tesis son las que recoge S. Huntington en su obra *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial* (1997) para hablar de “diferencias fundamentales entre civilizaciones” que desembocaran irremediabilmente en situaciones conflictivas.

En la última etapa de la Escuela de Cultura y personalidad emerge la idea, de la mano de Wallace (1972), de que la “cultura es una organización de la diversidad”, superándose el debate sobre la naturaleza objetiva o mental de ésta:

(...) el verdadero reto se halla en comprender que una cultura es siempre y en todas partes una “organización de la diversidad”, por lo que el desafío no es otro que descifrar cómo dichas culturas logran alcanzar el orden social para afrontar esa diversidad (Wallace, en Fernández MacClintock 2007: 122).

Y a partir de entonces, cuando los debates sobre la naturaleza, material o mental, de la cultura pierden un poco de sentido, y se empiezan a cuestionar teóricamente los principales presupuestos que habían guiado las concepciones de cultura dentro de la Antropología Social del siglo XX y que aún no habían sido desdeñados, a saber: su carácter esencial y estático. Comienzan en este momento a emerger los discursos que hoy podemos encontrar en la Antropología contemporánea (postmoderna, postestructuralista, postcolonial, deconstruccionista). La cultura así queda

definida como procesual y cambiante, contextual, como una heterogeneidad organizada que da cabida a la existencia de diferencias internas y externas, intragrupal e intergrupales y en definitiva, como construidas. Se afianza el presupuesto de que las sociedades son diversas interior y exteriormente (García García 1996, 2007) y que eso a lo que llamamos *cultura* es lo que impone un “orden” en esa diversidad (García García 1996, 2007; García Castaño, Pulido Moyano y Montes del Castillo 1999; Dietz 2003). Lo que interesará a partir de ahora es conocer cómo y en función de qué criterios se impone ese orden, cómo se negocia la organización de esa diversidad.

Así, el concepto contemporáneo de cultura sostiene que la construcción de las culturas es procesual y constante. Todas las culturas presentan “fronteras porosas” (Kuper 2001: 274) que las hacen cambiar continuamente adquiriendo rasgos de otras y contagiando de los suyos al mismo tiempo. “La diversidad está menos en función del aislamiento de los grupos que de las relaciones que los unen” (Lévi-Strauss 1971, en Kuper 2001: 279), y esas relaciones son constantes y continuas, y provocan una renovación y recreación, asimismo, constante y continua de las culturas. “Baumann afirma, desde un concepto procesual de cultura, que (...) la misma sólo existe mientras dure la actuación y nunca puede quedarse fija o repetirse sin que cambie su significado” (Baumann 2001, en Hall 2003: 41). Es por ello que cuando hablamos de cultura estaríamos siempre hablando de la “historia de la cultura”.

Dado que la cultura es algo que se construye día a día, es obvio pensar que esa construcción es también contextual: depende del momento histórico y espacial en que se haga. Las categorías espacio y tiempo están en todo momento condicionando las características de esto a lo que llamamos cultura. García García en este sentido habla de la “retórica de la elaboración territorial” de la cultura (2007: 51) para referirse a cómo en muchas ocasiones consideramos más iguales a “nosotros”, culturalmente hablando, a antepasados que nacieron en nuestro mismo territorio que a coetáneos

que comparten con nosotros época histórica pero que sin embargo nacieron en territorios alejados del nuestro. Es lo que sucede con las personas inmigrantes, consideradas y construidas como el *summum* de la diferencia cultural, el *summum* de la otredad, a pesar de compartir biografía con “nosotros”. No obstante, no siempre el espacio, la dimensión territorial, determina más que el tiempo este proceso de construcción de la cultura y homogeneización de la diversidad cultural. Es posible, por lo tanto, encontrar similitudes culturales aludiendo a una supuesta coincidencia en el tiempo más que en el espacio, y mucho más hoy cuando las nuevas tecnologías de la información han relativizado las distancias. Es el caso de grupos generacionales que comparten algún tipo de acontecimiento pero que no han coincidido nunca en el espacio: los jóvenes que vivieron el Mayo del 68 en diversos lugares del planeta, los movimientos anti-globalización actuales, la generación de niños que han crecido con la cultura del videojuego... grupos cuyos componentes participan de una serie de códigos culturales afines sin convivir necesariamente en un mismo territorio.

En cuanto a las culturas como heterogeneidades organizadas que dan cabida a la existencia de diferencias internas y externas, intragrupales e intergrupales, no es más que reconocer que:

(...) todas las culturas son multiculturales: todas las culturas son el resultado de un batiburrillo de mezcolanzas y préstamos que ha venido ocurriendo desde el principio de los tiempos (Kuper 2001: 279).

Y en este sentido habría que hablar más de “diversidad cultural organizada” que de culturas. No asumir la cultura como diversidad cultural supone serios problemas para el desarrollo de las relaciones sociales entre individuos. La tendencia a separar binariamente lo civilizado de lo salvaje es una consecuencia de este proceso (Canclini 2003). Asumimos por lo tanto la idea de cultura como diversidad cultural, tanto interna como externa, intragrupal y extragrupal.

En realidad, aquello a lo que llamamos *diferencias culturales* es más el resultado de nuestros discursos que de la entidad a la que se refieren. Somos “nosotros” los que imponemos diferencias y similitudes, quienes establecemos cuándo un rasgo es merecedor de ser destacado como diferencia cultural, y cuando no tiene importancia. Somos “nosotros” los que organizamos la diversidad para convertirla en entidades culturales homogéneas:

Los buenos etnógrafos, como los inmigrantes de éxito, se sienten frecuentemente conmocionados por las continuidades entre el más exótico de los escenarios de trabajo de campo y sus propias ciudades o pueblos de origen (Kuper 2001: 280).

Es decir, las diferencias culturales son más habladas que reales, lo que no quita que sus efectos sociales, las consecuencias de este proceso de categorización, sean profundamente eficaces para determinar las relaciones sociales (García García 2007). Podemos intuir lo que acontece cuando conocemos a una persona que, posteriormente, nos dice que profesa el islam (o el cristianismo si somos musulmanes, o el judaísmo si somos evangélicos...): desplegamos una serie de mecanismos cognitivos, tirando de estereotipos y prejuicios, que nos llevan a “imaginarla y pensarla”, cuando no tratarla, de una manera distinta que si, en esa interacción cotidiana, esporádica y breve no llegamos a descubrir por nosotros mismos cuáles son sus “códigos y prácticas culturales” en este aspecto de su vida, el que se mueve en el plano de las creencias y la religiosidad. Es decir, posiblemente personas pertenecientes a realidades culturales diferenciadas no sean tan distintas ni radicalmente opuestas en muchos aspectos de su vidas cotidianas (todos compartimos una época histórica concreta -la dimensión temporal de la cultura-), pero que sin embargo sea posible establecer esas diferencias a través de un proceso de construcción social que de cómo resultado la emergencia de diferencias y desigualdades reales en sus consecuencias. Es por eso que estamos en posesión de afirmar que la cultura es “la capacidad continuada de los grupos para construir una diferencia real” (Clifford 1988, en Kuper 2001: 278), con lo que en definitiva cultura es algo construido que impone un “orden” a la diversidad existente.

Los seres humanos más que seres culturales somos seres históricos, es decir, autores -y no solo portadores- de cultura (Santamaría y Cavalcanti 2006: 18).

Pero ¿cómo es ese proceso de organización de la diversidad? Numerosos autores, desde la Psicología Social, la Antropología, la Lingüística... señalan unas estrategias o mecanismos a través de los cuales se impone “orden” a la heterogeneidad cultural existente, que, analíticamente, nos deja observar este proceso de manera bastante simplificada. Tajfel y Wilkes (1963) apelan al proceso de categorización, del que ya hemos hablado de manera amplia anteriormente, como mecanismo de organización de la diversidad. Asimismo Van Dijk (2003) se refiere a estos mecanismos de organización de la diversidad al analizar las estrategias que siguen los discursos para funcionar como ideologías, con una especie de solidaridad intragrupal que obvia los aspectos negativos internos y enaltece los positivos, y opera de manera opuesta en las relaciones intergrupales. García García, desde un enfoque eminentemente antropológico, afirma por su parte que “los mecanismos de construcción discursiva de lo colectivo son bastante simples: anulan diferencias internas y generalizan rasgos supuestamente distintivos” (García García 2007: 51). Siguiendo a estos autores vemos cómo ante una heterogeneidad generalizada en el plano cultural son los seres humanos, a nivel individual y a nivel grupal, los que creamos homogeneidad entre determinados individuos y esto da como resultado la emergencia de unos grupos culturales en oposición a otros, también homogeneizados internamente. Da como resultado la creación de “culturas”, con lo que al final conseguimos la “esencialización del producto” (ibídem).

Así es cómo, a partir del reconocimiento y aceptación a nivel científico de que la cultura no es algo esencial, sino una organización de la diversidad, existe al mismo tiempo un reconocimiento de que ese acto (individual y colectivo) de *organizar y poner orden* es el que reifica, esencializa y substancializa la cultura, y facilita en ocasiones la proliferación de procesos

de construcción de la diferencia. Pero veamos más detalladamente este proceso de re-esencialización de la cultura, a través del surgimiento y desarrollo del debate multiculturalista.

3.3.2 El discurso multicultural y la re-esencialización de la cultura

Si bien podemos hablar de una superación a nivel teórico del concepto de cultura como algo consustancial al ser humano, en la práctica, estos discursos esencialistas sobre la cultura propia y la ajena son aún difíciles de eludir.

Es posible observar esta tendencia en la emergencia y desarrollo, a partir de los años setenta, del discurso multiculturalista³² en su vertiente más reivindicativa y culturalista, que no supera las viejas concepciones de la cultura como algo cuasi-biológico:

[Existe un error] al caer en la tentación, si se me permite la expresión, de "culturalizar" el debate (sobre el multiculturalismo). Así sucede cuando se trascendentaliza, transmutándolo a un plano metafísico, y es un error porque se trata de una cuestión de orden político o, como mucho, normativo. Por supuesto que la base es cultural, pero la dificultad no está en la existencia de diversidad cultural, sino en el patrón desde el que se gestiona esa diversidad. La dificultad se presenta cuando ese patrón pretende negar su objeto, haciéndolo desaparecer (ocultando, segregando o eliminando los factores de multiculturalidad). Esto es lo que sucede cuando se habla de culturas -y sobre todo de identidades culturales- en términos de esencias puras, inmutables, excluyentes, lo que no sólo sucede desde la trinchera reivindicativa, sino también desde la mayoritaria, cuando adopta la versión defensiva contra la invasión, sobre todo porque se piensa que la nuestra es la cultura verdadera (De Lucas 2002: 21-22).

³² Hemos de distinguir entre *multiculturalidad* y *multiculturalismo*. Lo primero hace referencia a una realidad, a una situación de hecho que connota diversidad o pluralismo cultural (Arango 2002). Así, existen múltiples realidades multiculturales, y no se trata de un fenómeno en absoluto nuevo (De Lucas 2002); Lo segundo es una ideología, orientación o movimiento que promueve el desarrollo y enaltecimiento cultural de grupos étnicos que han padecido una larga historia de opresión racial (Arango 2002). El multiculturalismo es una propuesta normativa, ética, jurídica, política, sobre cómo hacer frente a la multiculturalidad (De Lucas 2002), y que quizá no se ha dado como posición oficial de todo un Estado más que en Canadá (Kymlicka 1996).

Esta versión del multiculturalismo que apela a una noción de las culturas como esencias puras e inmutables, en parte, ha sido recogida por los discursos interculturalistas en el contexto español actual. Este discurso es el que impera en la práctica escolar analizada (las políticas de atención educativa al alumnado inmigrante), que cuando apela al “derecho a la diferencia cultural” acaba reproduciendo y reinventando diferencias culturales, que, en ocasiones, terminan produciendo desigualdades sociales también conceptualizadas como naturales, y por tanto inevitables (García Castaño, Granados Martínez y Pulido Moyano 1999).

En este sentido podríamos establecer diferencias entre los conceptos de cultura que se manejan en el ámbito teórico (representados por los desarrollos que realiza la Antropología Social especialmente) y otros tantos que aparecen en determinados discursos multiculturalistas. Nos atrevemos a decir que, en la práctica cotidiana, en el día a día de las escuelas estudiadas, el concepto de cultura que impera es este último, estando muy presente en numerosos ejemplos de diseño de políticas sociales, y aún más, en la implementación de las mismas, que arrastran el lastre de una concepción de cultura en este sentido. En el campo de las políticas educativas esto es especialmente relevante, en tanto que la educación formal, la escuela, es una de las principales instituciones de transmisión-adquisición de cultura, que aún hoy funciona con una concepción estática, esencializada y reificada de la misma. Profundizaremos más en este asunto en los siguientes capítulos de este trabajo³³. Ahora nos limitaremos a comentar la génesis de este discurso multiculturalista como instrumento de esencialización de la cultura.

³³ Ver el apartado 4. *La problematización de la diversidad en la escuela: del proyecto homogeneizador a la interculturalidad como proyecto*, Capítulo III.

El giro teórico que acontece dentro de la Antropología en la forma de conceptualizar la cultura y que desemboca en la definición actual de la misma, analizada anteriormente, coincide con la emergencia de los primeros discursos multiculturalistas a principios de los años setenta, que reivindican el valor de la diferencia étnica y/o cultural y la pluralización de las sociedades que acogen a dichas sociedades (Dietz 2003). Hasta entonces, a nivel político, las diferencias culturales habían sido obviadas, o a lo sumo se había pretendido considerarlas a través de prácticas segregacionistas y/o asimilacionistas. Con la llegada del multiculturalismo político emerge la reivindicación del “derecho a la diferencia”, el derecho a la diferencia cultural, pero -en muchas ocasiones- entendiendo ésta de una determinada manera, bajo un concepto reduccionista de cultura (cultura como etnia principalmente, etnia como “raza”, “raza” como algo natural, estático y objetivo), es decir, re-esencializada.

Los avances realizados a nivel teórico no se reflejaron, por lo tanto, en los discursos políticos, o más bien, los proyectos multiculturalistas llevados a cabo no coinciden totalmente con lo que la teoría sostiene, ya que la cultura en éstos juega el papel que la “raza” y el sexo habían tenido anteriormente (Grillo 1998, en Dietz 2003).

El discurso multiculturalista superaba ciertas limitaciones del concepto de cultura, como entender a ésta como *diversidad cultural*, y es por esto que vindica el derecho a ser diferente. Sin embargo, esta celebración de las diferencias también ha sido vista algunas veces como una vuelta a la esencialización de las culturas, tal y como nos muestra el análisis de Taguieff (1987), muy crítico incluso con las organizaciones antirracistas por evocar una concepción igualmente esencialista de la diferencia cultural.

Además, el discurso multicultural no está exento de caer en nuevos reduccionismos, ya que habitualmente, en esferas académicas, políticas y cotidianas, se tiende a identificar diversidad cultural con diversidad étnica

(Taguieff 1995; Stolke 1992; De Lucas 2002; Dietz 2003). Al hacer esto no se consideran otras diversidades distintas a las étnicas, a saber, la diversidad socioeconómica, de género, religiosa, lingüística... y se consigue presentar a las culturas como si fuesen distintos grupos étnicos (esencializados). El discurso multicultural no aporta avances científicos en este sentido, sino que sustituye la categoría de “raza” por la de etnia, y ésta por la de cultura, y las consecuencias sociales de unas clasificaciones y otras se parecen mucho.

En algunas ocasiones estas críticas se han considerado fruto de una oposición al proyecto político multiculturalista:

Es bastante frecuente que tanto en Europa como en América los multiculturalistas sean acusados de “esencialistas” por quienes se oponen al multiculturalismo, esgrimiendo que aquellos que dan por supuesto que cada cultura tiene una especie de esencia central e inmutable que puede ser identificada. Los antiesencialistas se oponen señalando que en los grupos de inmigrantes se puede hallar una amplia gama de respuestas a su situación respectiva, a partir de variables como la edad, sexo, creencias religiosas, la educación y el nivel laboral (Rex 1995: 207).

Pero habría que matizar que no todos los que hacen estas críticas, es decir, aquellos a los que Rex llama anti-esencialistas, se mueven por intereses xenófobos como parece apuntar él, sino que la crítica va más allá y lo que proponen es, en palabras de Taguieff “volver problemáticas ciertas evidencias de base ligadas a la postura antirracista, y despertar a los militantes antirracistas [multiculturalistas, añadiríamos] de su sueño dogmático” (Taguieff 1995:146).

El debate multi-intercultural en el contexto español actual (y su desarrollo práctico), por su parte, a pesar de diferenciarse del debate multicultural estadounidense primigenio, que defendía el *melting pot*³⁴, o incluso del

³⁴ Proceso gradual de asimilación de las minorías étnicas que daría como resultado la desaparición de los distintos grupos dentro de un gran crisol de fusión (Stone 1996). Según esta ideología, la nueva nación americana resultaría de esa gran mezcla de culturas e individuos libres e iguales (Martinello 1998).

desarrollado en Gran Bretaña en el que Rex basa sus análisis, comparte ciertos elementos con los mismos. Por ejemplo, el concepto reduccionista y esencializado de cultura. Todos ellos realizan una defensa –más o menos explícita, en mayor o menor medida institucionalizada en instrumentos legales- de los derechos de las minorías culturales, y todos ellos entienden las minorías culturales esencialmente como minorías étnicas.

Además, se trata de una noción de etnia muy cercana a la categoría decimonónica de “raza”, como algo consustancial al ser humano, lo que conlleva que las diferencias intergrupales que implique serán tomadas como insalvables, lo que a su vez genera más diferencias, y que en ocasiones acaban presentándose en forma de desigualdades sociales. Nos queda decir, ¿dónde están otros elementos que también generan diversidad cultural? ¿dónde están las diversidades socio-económicas y de género en el discurso intercultural actual? Se trata de categorías que siguen tan activas como nunca, siguen construyendo diferencias y desigualdades, pero no siempre son tenidas en cuenta en el debate intercultural, que está profundamente *etnificado*. Pensamos que esto se debe a razones políticas. Es el debate político, mediatizado por otros discursos de élite (Van Dijk 2003b), el que determina en cada momento qué cuestiones son relevantes y cuáles no lo son en cada esfera de la realidad social:

Algunas diferencias y discriminaciones pueden ser constantes durante largos periodos históricos, pero sólo en algunas épocas se vuelven políticamente significativas. La diversidad de cualquier sociedad existe sólo en la medida en que sus individuos la perciben como tal (Cobo 1999: 1).

Y en este momento los discursos sobre multi e interculturalidad no abordan la discusión sobre las categorías de construcción de la diferencia clásicas: el género y la clase social. Aunque esto no quita, como decía, que sigan operado.

De hecho, en la práctica podemos encontrar que hoy, en el contexto estudiado, se da un proceso multiplicador en esto que venimos a llamar

“construcción de la diferencia”, que en demasiadas ocasiones aumenta el grado de exclusión social en circunstancias donde coinciden diversas de estas categorías. Así, la construcción de la diferencia es mayor con respecto a personas que reúnan una posición de clase desfavorecida, la pertenencia a una minoría étnica y que, además, sean mujeres. Encontramos que se produce en ellas un proceso de alterización total, derivado de la interconexión de dichas categorías, ya que aún hoy es el hombre blanco heterosexual de clase media-alta y occidental el que tiene el poder de realizar clasificaciones capaces de determinar y definir en qué términos se desarrollan las relaciones sociales. Y esto no es una situación que se intente paliar desde determinados discursos multi-interculturales actuales, encerrados en sus proposiciones *etnificadas* y esencializantes, a pesar de que se envuelvan de una retórica tremendamente igualitarista y aparentemente liberadora.

Pero ¿cómo hemos llegado hasta aquí? ¿cómo, después de más de cuarenta años de multiculturalismo, aún hoy no se han superado los efectos perversos de la esencialización de determinadas categorías sociales? Ya hemos visto cómo, según establecen las teorías construccionistas, muchas de estas categorías que se toman como naturales son en realidad el resultado de un proceso de fabricación social, consciente e inconsciente, individual y colectivo, en el que las ideologías tienen mucho que ver. Por eso a continuación, y a modo de ejemplo, analizamos una de estas ideologías -el racismo- en su vertiente más actual.

3.3.3 Las nuevas lógicas del racismo

Androcentrismo, clasismo, racismo... son ideologías que han contribuido y contribuyen activamente a la construcción de la diferencia a través de un proceso de naturalización de las desigualdades sociales. El análisis de las mismas nos proporciona respuestas sobre por qué los procesos de estereotipación y prejuiciación cogen fuerza y se anclan en la sociedad,

contribuyendo con ello a la construcción de las diferencias. Y es que estereotipos y prejuicios se enquistan en la sociedad cuando terminan siendo parte de cosmovisiones, de ideologías sustentadas por el poder. Pero veamos cómo funciona todo esto en el racismo actual, el *racismo cultural*.

Son muchos los estudios que afirman que la ideología racista ha desaparecido, puesto que el racismo -racismo biológico clásico-, gracias a los avances que se han producido en la genética, no puede seguir sosteniéndose. Pero, muy al contrario, lo que viene sucediendo aproximadamente desde la segunda mitad del siglo XX, es que la ideología racista se ha reelaborado, bajo unas premisas distintas. Han cambiado las lógicas que lo producían, y hemos pasado de una lógica biologicista a otra culturalista, de una lógica de inferiorización a otra diferencialista (Wieviorka 1992).

Es Taguieff (1987) quien mejor ha teorizado sobre la lógica diferencialista de esta nueva versión del racismo. Para este autor el racismo de hoy, basado en un fuerte discurso sobre la identidad nacional y el recurso al *derecho a la diferencia*, ya no significa relaciones de dominación y jerarquía, sino que más bien se traduce en distanciamiento y exclusión. Los grupos anti-inmigrantes se han apropiado del discurso de la diferencia cultural (inicialmente elaborado por el multiculturalismo) para justificar la necesidad de “apartarlos de la sociedad”:

El elogio de la diferencia y el derecho a la diferencia son esgrimidos por el nuevo racismo para legitimarse a sí mismo. Todas las culturas deben ser preservadas, pero cada una en su propio y exclusivo nicho cultural y político, en su propio Estado-nación (Álvarez Donrronsoro 1998: 4).

Se trata de exagerar las diferencias culturales entre grupos y presentarlas como irreductibles, naturales, insalvables... para legitimar las situaciones de exclusión y marginación que sufren muchos grupos étnicos. Pero los análisis realizados por Taguieff no han estado exentos de polémicas, ya que el autor critica duramente a las propias organizaciones antirracistas por evocar, en

defensa del *derecho a la diferencia*, una concepción igualmente esencialista de la diferencia cultural (Stolke 1994). Para Taguieff la cuestión es que este racismo de corte cultural se confunde, a veces, con las reivindicaciones de cierto multiculturalismo -como apuntábamos más arriba- que pide el *derecho a la diferencia*, y que también ve las categorías sociales como esenciales.

Las nuevas lógicas del racismo hablan de etnicidad y cultura, no de “raza”:

El desplazamiento que hacen numerosos autores pertenecientes a esta corriente, consiste en hablar de etnicidad para (...) “exorcizar el mal del racismo”, [pero esto] no es más que una impostura, ya que el concepto utilitario de “etnia”, si bien nos permite prescindir del término “raza”, en realidad deja un espacio más o menos amplio para los factores físicos, que se combinarían con rasgos culturales para caracterizar a los llamados grupos “étnicos” (Wieviorka 1992: 91).

Pero no por ello las diferencias dejan de verse como esenciales e insalvables. Las nuevas lógicas con las que funciona el racismo actualmente no se basan tanto en la proclamación de jerarquías entre grupos como en la proclamación de las diferencias culturales insalvables que, inexorablemente, conllevan la imposibilidad de convivencia (Balibar 1988). Aboga por el *derecho a la diferencia*, pero encubriendo que esas diferencias (en tanto que naturales) nos impiden vivir juntos, porque presupone que las relaciones entre culturas son esencialmente hostiles.

Se trata de un racismo que es más sutil, indirecto... más difícil de detectar, y en definitiva más difícil de combatir porque se esconde tras otras formas de discriminación. A este respecto Wieviorka propone comprender el racismo globalmente, porque ya no se basa en la “raza”, sino más bien en una conjunción de factores étnico-culturales que, por otro lado, podemos identificar en los grupos de migrantes:

(...) cuanto más se basa en la inmigración y en los fenómenos migratorios contemporáneos -más bien que en la raza- más se debe comprender el racismo globalmente (Wieviorka 2006: 160).

Manifestarse abiertamente racista, hoy, en la mayoría de los países democráticos, está sancionado socialmente. Esto hace que sea más difícil descubrir y denunciar a quienes sostienen posturas racistas:

Es cierto -de ahí los resultados de las encuestas- que es raro encontrar a alguien - aunque sólo sea por mantener una postura políticamente correcta- que piense que existen razas superiores y razas inferiores (Granados y García 1998: 2).

Se trata de un racismo estructural, que está instaurado cómodamente en el sistema, en nuestras instituciones, y por ello pasa más desapercibido e inadvertido:

(...) ¿cómo es posible que el racismo para con los negros americanos sobreviva cuando ya nadie se declara abiertamente racista? (...) El racismo sería institucional, esto es, constituiría una propiedad estructural del sistema, a pesar de que sus actores no se consideran racistas (Wieviorka 2006: 155).

El nuevo racismo no es ya un racismo científico, sino que se trata de un racismo social y político y, a veces, se confunde con la xenofobia: ambos son conceptos que aluden a la discriminación y a la exclusión social, y se confunden porque las fronteras entre lo *racial* y lo *cultural* no están claras, se han difuminado gracias a un proceso de naturalización, de esencialización de las culturas que las hace identificarse con los grupos étnicos. Y es por esto que sus víctimas predilectas son los inmigrantes.

La dimensión territorial es un elemento importante en el nuevo racismo, derivada de la importancia otorgada a la identidad nacional por el mismo. Esto se traduce en que uno de los objetivos de esta nueva ideología sea la expulsión del territorio nacional del inmigrante, el *blindaje* de fronteras... como algo natural para una buena convivencia. El racista hoy se identifica con el discurso anti-inmigración, y algunos de los tópicos más usados por el mismo serían aludir a la metáfora de invasión, un supuesto “umbral de tolerancia”, el *robo* de puestos de trabajo a los trabajadores nacionales, el deterioro y depresión de los barrios en que se instalan y habitan, el peligro

que suponen para “la cultura” del país... y un largo etc. que analizaremos en capítulos posteriores.

Para finalizar, decir que las consecuencias sociales de este nuevo racismo son las mismas que tenía el racismo clásico, o racismo biológico:

Encontramos hoy un nuevo tipo de racismo de carácter culturalista que, sin embargo, sirve a los mismos propósitos de clasificación y conlleva la exclusión del diferente. (...) Sobre la base de esta nueva ideología, la ciudadanía puede percibirse como un concepto racial y divisorio más que inclusivo y universal y legitimarse políticas migratorias selectivas. La aparición de una conciencia de la diferencia en segmentos importantes de las poblaciones de acogida aviva la idea de una futura fragmentación social (López Sála 2005: 107).

Es decir, la legitimación de las desigualdades, pero ahora bajo la apariencia de la “*defensa de las diferencias*”. Es por ello que consideramos que no se ha dado una ruptura total con el “viejo racismo”, pues son demasiadas las semejanzas. Tan solo, como apuntábamos al inicio de este apartado, podríamos constatar un cambio de lógica: de la lógica biologicista a la lógica culturalista.

3.4 Hacia un modelo explicativo de la construcción social de la diferencia

Ya hemos afirmado anteriormente que las desigualdades sociales se han estructurado tradicionalmente a través de las categorías sociales de género, clase social y “raza”/etnia, principalmente. No obstante las investigaciones que se han llevado a cabo al respecto, al menos hasta ahora, como mucho, han logrado dar explicaciones sobre la relación o articulación de solo dos de estas variables: o bien clase social y “raza”/etnia, o bien clase social y género. Se ha tratado de líneas teóricas enfrentadas que solían dar prioridad a una u otra división y no conseguían interrelacionarlas de forma adecuada, ni analítica ni empíricamente (Anthías y Yuval-Davis 2002). Tan solo la teoría “feminista negra” ha hecho hasta ahora un intento consciente de analizar la articulación de las tres categorías, bajo la convicción de que no es posible

entender las lógicas de la exclusión social obviando alguna de ellas. De todas formas, y según afirma Stolke (1992) basándose en E. Moore (1988), la mayoría de estos estudios han adoptado una óptica explicativa apoyada en la convergencia o la simple fusión de variables. Se ha hablado de una especie de suma de diferentes fuentes de opresión que condiciona la posición social de las mujeres. Desde esta línea explicativa, a primera vista, podemos señalar dos limitaciones: la primera, que no se trata de una simple suma, algo que trataremos de explicar más adelante; y la segunda, que no se puede tratar de explicar la importancia y papel de la variable género aplicada sólo al estudio de las mujeres, sino que implicaría tener en cuenta relaciones de poder entre hombres y mujeres. Ante ello Stolke afirma que, aún hoy:

(...) sigue sin estar claro cómo se vinculan en efecto el género, la raza y la clase, es decir, cómo trascender una perspectiva convergente (Stolke 1992: 93).

Una vez establecidas las limitaciones existentes al respecto, nos disponemos a realizar nuestra propuesta teórica para abordar el estudio de lo que estamos llamando “construcción social de la diferencia”, a través de las categorías de género, clase social y “raza”/etnia. El objetivo sería tratar de ver las lógicas de funcionamiento de todas ellas -y de otras más- cuando operan de manera conjunta, ver cómo y cuándo funcionan unas con otras, dado que encontramos muy pocas investigaciones que hayan abordado el tema de manera satisfactoria.

Para ello hemos de tener en cuenta que cuando hablamos de construcción de la diferencia, de construcción de otredades en definitiva, no estamos hablando de la existencia de un binomio. Es decir, no existe una sola figura de otredad que podamos identificar, como tampoco una sola figura de mismidad desde la que podamos hacerlo, sino que:

(...) más allá de la definición intersubjetiva y la dialéctica entre las polaridades “ipse-alter”, se da la coexistencia de una diversidad de figuras sociales de alteridad (Lurbe i Puerto 2008: 81).

Hay muchos “otros”, al igual que un “nosotros” heterogéneo, con lo cual no podemos explicar la relación a través de un análisis simple y simplificado de un único factor de dominación, ya sea el género, la clase o la “raza”/etnia. Necesitamos apelar a una relación multinivel e interseccional de todos estos elementos de categorización que intente dar una explicación holística a las relaciones de mismidad/alteridad. Pero ¿cómo podemos hacer esto? A continuación esbozamos una serie de propuestas que, consideramos, nos pueden ayudar en esta labor de análisis interconectado del género, la clase social y la “raza”/etnia como constructores de diferencias y otredades:

1. En primer lugar hemos de ser conscientes de que ninguna de estas categorías es fija, dada o natural. Se trata de construcciones sociales, como hemos intentado mostrar en los apartados anteriores, y como tales provocan formas de subordinación cambiantes, fluidas... como cualquier relación social, por otro lado. Asimismo, los mecanismos de inclusión/exclusión que de ellas se generan no son estáticos, sino que varían y se modifican con el tiempo (Nash 2000). Es importante tener en cuenta que una celebración y/o defensa de la diversidad cultural no implica necesariamente la desaparición de una concepción de estas categorías como estáticas y naturales, como ya vimos anteriormente. Es por ello que, para la consecución de un análisis adecuado, sería necesario atender a la expresión histórica y contextual de las mismas, atender a cómo han cambiando y evolucionado con el tiempo y en distintos espacios. Todo ello porque, si partimos de su carácter cambiante, seremos capaces de percibir que la relación entre las mismas es también cambiante: no siempre la misma categoría va a ocupar la posición prioritaria en la articulación de las relaciones sociales, se trata de una cuestión histórico-contextual.
2. No todos los sujetos experimentan de igual manera las relaciones de dominación surgidas de estas categorías. No todas las personas inmigrantes sufren situaciones de exclusión derivadas de su posición de clase social, porque se trata de un colectivo muy heterogéneo; no todas

sienten que son discriminadas por motivos raciales/étnicos, e incluso entre las que sí experimentan episodios de discriminación, cada cual lo asume de una manera. De igual forma, cada mujer -y cada hombre- experimenta de una manera distinta las relaciones de género. Y lo que es más importante, no todas las personas “experimentan igual la intersección de diversas opresiones” (Esquerra Samper 2008: 243) porque los sistemas de dominación no tienen efectos idénticos en todas las personas. Para algunos pesará más la discriminación por motivos de género, si la hay, para otros el racismo, si lo sufren, o para otros una situación precaria de clase, o más bien una combinación de todas ellas, que además, como decíamos, puede cambiar con el contexto. Igual que no hay una única identidad étnica compartida por todos los miembros de una minoría étnica inmigrante, sino que se poseen identidades múltiples y elegidas de acuerdo con la situación (Hobsbawn 1994; Rex 2002), las consecuencias de la exclusión son distintas en cada sujeto. Cada persona es única, y es un error analítico considerar a los colectivos como homogéneos, y como tales proyectar generalidades, particularmente cuando estamos estudiando al colectivo inmigrante. Existe una tendencia a alterizar, a atribuir una diferencia radical a este colectivo cuya principal causa es considerar a todos como “pobres, necesitados de atención social y con fuertes identidades étnicas incompatibles con la *cultura nacional*”.

3. Género, clase social y “raza”/etnia no articulan formas de subordinación acumulativas, sino conectadas y cruzadas, y que a veces tienen un efecto multiplicador. El error más frecuente en el análisis de estas variables como articuladoras de las desigualdades sociales, ha sido tratarlas “como si fuesen distintas capas de opresión” (Anthias y Yuval-Davis 2002: 254). Es decir, realizar un análisis simplista y unidireccional donde concluyamos que todas las mujeres sienten discriminación, que esa discriminación aumenta cuando la mujer pertenece a una clase social desfavorecida, y que vuelve a aumentar proporcionalmente en caso de pertenecer a un grupo étnico minoritario. Habrá casos en los que se

pueda concluir un análisis lineal de estas características, pero como decíamos, no podemos reducir todas las situaciones a este esquema. Género, clase social y “raza”/etnia son categorías “relacionales y mutuamente constituyentes” (Esquerra Samper 2008). Las desigualdades sociales se perpetúan y han de entenderse en conexión con todo tipo de diferenciaciones como las de clase, etnia, “raza”... pero también hay que tener en cuenta la historia colonial, la religión... (Nash 2005). V. Stolke (1992) sostiene que no se trata de una simple fusión o suma de diferentes fuentes de opresión, y nosotros sostenemos que se trata de llevar a cabo un análisis donde se tengan en cuenta la posibilidad de que estas fuentes se multipliquen, pero también de que existan permutaciones entre ellas, pero que sobre todo tengamos en cuenta que operan según contextos procesuales temporales, espaciales e individuales. Los sistemas de opresión que se articulan alrededor de estas construcciones sociales no se excluyen mutuamente, por eso es un error estudiarlos de manera aislada. Muchas veces se dan de manera simultánea, reforzándose unos a otros, e intercambiando su intensidad.

4. Hay que tener en cuenta las múltiples dinámicas de poder que generan la exclusión. Proponemos que para un análisis adecuado en este sentido sería necesario considerar más de un punto de vista al mismo tiempo, considerar la perspectiva *-emic* y la perspectiva *-etic*. Lo que nosotros como científicos sociales percibimos, interpretamos y analizamos, y lo que los sujetos en cuestión manifiestan.

Y después de establecer los criterios que, a nuestro parecer, son necesarios para abordar analíticamente la construcción de la diferencia como mecanismo de otrerización, proponemos que es necesario mantenernos alerta sobre todas las categorías señaladas. Han de tenerse en cuenta el género, la clase social y la “raza”/etnia, y su funcionamiento de manera conjunta; ver cómo y cuándo funcionan cada una de ellas; y ver cómo y cuándo lo hacen juntas. Y ello para conseguir explicaciones lo más holísticas posibles sobre los procesos de construcción de la diferencia. No obstante,

también señalamos que es el momento de enfatizar más el estudio de una de ellas, la “raza”/etnia, por diversas cuestiones:

- La primera de ellas tiene que ver con las limitaciones espacio temporales que posee toda investigación. Si bien aquí proponemos el estudio de todas estas categorías, ello solo sería posible en el desarrollo de un gran programa de investigación. Lo que presentamos aquí es una parte del mismo, un proyecto, que no es ilimitado -ni en el espacio ni en el tiempo- y que precisamente por esto se centra en el análisis de una de estas categorías propuestas, la “raza”/etnia.
- La segunda razón por la que hemos decidido focalizar nuestra investigación en el análisis de la “raza”/etnia es relativa a la falta de estudios al respecto. Ya hemos referido anteriormente que hemos encontrado un menor volumen de investigaciones que aborasen el estudio de esta categoría social, sobre todo en lo que tiene que ver con el momento actual. Es cierto que existen muchos estudios sobre “raza”, pero no hay tantos que la analicen en su concepción actual, *culturizada* y muy cercana al concepto de etnia. Y es cierto que se ha investigado mucho sobre la etnia y la etnicidad, pero no tanto tomando a la misma como cuasi sinónimo del concepto “raza” e inmersa en un proceso de *culturización* como este. Es decir, faltan estudios sobre dichas categorías sociales tal y como se están experimentando hoy día, en el contexto globalizado actual. Derivado de todo esto vemos cómo una gran parte de los estudios hacen un mal uso del concepto etnia, al que atribuyen todas las “exclusiones” que no son fruto de las relaciones de género, clase social o edad:

De manera recurrente, la atribución de una causalidad étnica suele constituir la “caja negra” que da cabida a todo aquello que no es explicado ni por la clase social, ni por el género, ni por la edad (Lurbe i Puerto 2008: 86).

Se atribuyen “razones étnicas” a situaciones de opresión de manera muy libre, sin realizar análisis multidimensionales y multifactoriales como el que proponemos, y ello, fundamentalmente, por una errónea

conceptualización del concepto etnia al uso, es decir, la noción que existe del concepto a nivel político, de intervención... y “cotidiano” podríamos decir (medios de comunicación, centros escolares, familias...). La idea que existe sobre qué es la etnia, qué implica, a estos niveles extra-académicos no coincide con lo que la comunidad científica actualmente postula. En este sentido, la categoría etnia está mal definida, mal usada y mal atribuida. Podemos encontrar que, por un lado, se suele identificar con nacionalidad o procedencia geográfica, y que por otro lado se suelen englobar en ella una gran cantidad de significados que no han podido encajarse en otras categorías. Debido a esto en la gama de las instancias de alteridad social, en estos momentos, parece que la etnicidad se toma como el sinónimo más cercano a la “otredad”, y como un enigma que los científicos sociales no llegan a resolver (Devalle 2002). Concepto amplio, indefinido, que recae casi automáticamente sobre todos los individuos a los que se les atribuye características de exterioridad y extrañeza. Nunca veremos que se califique de “étnico” a algo que quede dentro del campo del “nosotros”, sin embargo existe la tendencia de calificar de esta manera a todo aquello que nos es extraño, y aún más si proviene de la inmigración extranjera. Hemos otorgado a esta categoría el carácter de definidora del “resto de la humanidad” que no somos “nosotros”, y es por ello por lo que creemos tan importante prestarle una atención especial en el proceso de construcción de la diferencia, porque es utilizada para explicar demasiadas cosas.

- En tercer lugar, focalizamos la presente investigación en el estudio de la categoría etnia por la revalorización de la misma como sistema de clasificación en el contexto globalizado actual, en el que los Estados-nación no acaban de perder su protagonismo. Muy al contrario, encontramos que hoy éstos han penetrado en todas las sociedades, y que ciertos discursos sobre “la crisis del Estado” no son más que un espejismo. Para nosotros los Estados-nación siguen siendo -quizá hoy más que antes- instituciones con un poder de definición de las identidades enorme. Coincidimos con S. Hall cuando ironiza al respecto para dejar

constancia de que una realidad como la de los Estados-nación que ha imperado durante tanto tiempo no puede desaparecer de un plumazo:

Lo siento, he estado aquí tanto tiempo... pido perdón por todas las cosas que hice: nacionalismo, guerras feroces, racismo. Pido perdón por todo eso. ¿Puedo irme ahora? (Hall 1991: 27; traducción propia).

El Estado-nación no está retrocediendo de esta manera en la época globalizada, sino que se está atrincherando. Estamos asistiendo a una regresión hacia una forma de identidad nacional, muy defensiva y altamente peligrosa, que está motivada por una forma muy agresiva de racismo (ibídem). Existe un resurgimiento de lo nacional frente a la incertidumbre de lo global:

El nacionalismo, en sus distintas formas, sigue siendo una ideología pujante, y a veces las identidades étnicas y culturales son refugios tranquilizadores para una población desbordada y asustada por la rapidez y profundidad de los cambios producidos en la "aldea global" (Martinello 1998: 8-9).

Es posible que el Estado haya perdido su posición monopolista, debido a la emergencia de organizaciones internacionales, multinacionales, transnacionales y supranacionales, económicas, políticas o civiles, pero sigue siendo un ámbito de regulación económica y política muy importante. Aún hoy, y creemos que por mucho tiempo, impera:

(...) la ofuscación y el fanatismo de la fe en el Estado nacional; la ingenuidad persistente y chocante de considerar natural y eterno lo que hace dos o tres siglos se tenía por innatural y absurdo (Beck 2003: 31).

Y esto hace que sea imposible, hoy por hoy, obviar su importancia en la construcción de identidades y otredades, en la articulación de las relaciones sociales, tanto a nivel personal, a nivel del individuo, como a nivel institucional:

Mientras los Estados nacionales europeos se entrelazan, absorben, combinan y sintetizan, en las cabezas rige más que nunca la imaginación de lo nacional, se convierte en un fantasma sentimental, en un hábito retórico en el que buscan amparo y futuro los amedrentados y desorientados (Beck 2003: 31).

La conciencia nacional está actualmente tan vigente, sino más, como siempre. Y consideramos que la exclusión por motivos étnicos está relacionada con esta afirmación de las identidades nacionales. De hecho creemos que la identificación étnica, como mecanismo de inclusión y exclusión de grupos sociales, se ha hecho mucho más importante para el individuo en el desarrollo de las relaciones sociales en los últimos dos siglos, dada su vinculación con el proceso de formación de los Estados-nación (Keyes 1997; Dietz 1999). Los Estados-nación pretenden homogeneizar a sus poblaciones étnicamente, miran con recelo a las minorías étnicas y actúan para neutralizarlas (aculturación, asimilación, exclusión, segregación, expulsión...) Es una especie de lucha entre la mayoría nacional y las minorías étnicas (autóctonas y/o inmigradas).

Son muchos los autores que han establecido semejanzas entre las etnias y las naciones, entre nacionalismo y etnicidad. Y si bien las identidades nacionales son hoy más fuertes que nunca, también lo son las étnicas. En algunos casos, concretamente en los casos de colonización, han existido procesos de etnificación forzada desde los grupos colonizadores en el poder, pero también es cierto que desde el inicio de los procesos de descolonización, el sentimiento de pertenencia étnica ha sido reafirmado desde dentro y la etnicidad se ha convertido en un elemento positivo de identidad (Taylor 1996). Hemos visto cómo Weber consideraba que etnias y naciones eran dos realidades parecidas, sólo diferenciadas en los fundamentos constitutivos de las mismas. Para él una nación era la extensión política de la comunidad étnica (Stone 1996). También establecía la superioridad de las segundas sobre las primeras, y estamos de acuerdo con ello en el sentido de que las naciones tienen capacidad de imponer su visión del mundo, a través de los Estados, cosa que no pueden hacer, en tal medida, los grupos étnicos minoritarios. La etnicidad puede ser considerada como una modalidad particular de dominación que se ejerce mediante una estrategia de otrerización, constituyente de las

lógicas de funcionamiento occidentales que producen un marcado Otro en contraste radical e insalvable con una marcada mismidad (Bhabha 1994, en Restrepo 2004).

Y si bien etnia y nación, nacionalismo y etnicidad coinciden en el sentido de producir “comunidades imaginadas”, su gran diferencia es su vinculación o no con un proyecto de Estado-nación, lo que tiene consecuencias importantes para la interrelación entre ambos fenómenos (Dietz 1999).

Asumimos, por lo tanto, que las naciones son realidades imaginadas (Anderson 1993b) o narradas (Bhabha 2000), son construcciones sociales en definitiva, igual que las etnias. Los Estados, como expresión política de esa construcción social que es la nación, tienen como objetivo homogeneizar a sus poblaciones, a su nación a través de sus instituciones, y delimitar hacia fuera. Para ello, si es necesario, excluyen a quienes no son “iguales” a la mayoría. Ahí es donde entran los grupos étnicos, es donde la categoría etnia, bien atribuida, bien reivindicada, como categoría definidora de los grupos minoritarios distintos a la mayoría nacional, se convierte en una categoría de exclusión muy potente en el contexto actual, porque representa la exterioridad, la diferencia, la no asimilación, la máxima otredad dentro del marco de los Estados-nación. Y creemos que no se trata de un proceso concluido, dada la constante reemergencia y recuperación de interpretaciones divergentes por parte de los grupos periféricos, cosa que obliga al Estado a implementar cada vez nuevas estrategias institucionales para lograr esa ansiada homogenización, para lograr hacer de la ficción nacionalista la realidad nacional (Adams 1989, en Dietz 1999). El Estado-nación sería creador, al mismo tiempo, tanto de identidades nacionales, como de otredades o identidades “disidentes” (ibídem). La etnicidad queda convertida en resorte contrahegemónico, en categoría de adscripción y creación de la diferencia, en la máxima expresión de la otredad.

- Por último, la cuarta cuestión que nos parece determinante para focalizar nuestros análisis en la categoría etnia en el contexto actual -como categoría a partir de la cual se construye la diferencia- estaría relacionada con la actual concepción de ciudadanía, a nuestro parecer, cargada de connotaciones étnicas. El concepto de ciudadanía ayuda a que las identidades y las atribuciones étnicas sean categorías de exclusión, porque va unido inexorablemente a la nacionalidad, y ésta se opone a la extranjería; de este modo los extranjeros, inmigrantes extranjeros pobres, solo por el hecho de serlo y por no ser ciudadanos, quedan marcados por la exclusión, una exclusión connotada étnicamente. Decíamos que son los Estados-nación los que hacen importantes a las identidades étnicas, porque las ven como “sus enemigas”, como amenazas hacia su proyecto homogeneizador nacional. Pues bien, hoy día esas identidades étnicas son proyectadas en mayor medida sobre las poblaciones inmigrantes extranjeras, más incluso que con respecto a las minorías étnicas autóctonas³⁵. Los inmigrantes casi siempre han sido connotados étnicamente (Barth 1976), y hoy -si cabe- aún más. Se suele definir a los inmigrantes como minorías étnicas, automáticamente, independientemente de que ellos se identifiquen así o no. “Esto supone un proceso de etnificación, por el que además se justifica su exclusión por el simple hecho de ser minorías étnicas culturalmente diferentes” (Santamaría 2002: 136). Es por esto que el Estado-nación considera “peligrosos” los movimientos de personas de otras nacionalidades para la integridad de su homogeneidad. La diversidad (étnico-cultural) que aportan los movimientos migratorios, bajo los parámetros del Estado-nación, amenazan su proyecto homogeneizador:

³⁵ En el caso de España tendríamos que analizar el grado de otredad atribuido a la comunidad gitana, como principal grupo minoritario y comunidad histórica. Sin embargo, nos atrevemos a decir que en estos momentos es más fuerte la atribución de otredad a los grupos de inmigrantes extranjeros, dada su visibilidad social (aparición en medios de comunicación, cantidad de normativas para la gestión de la diversidad que “ellos” portan...).

Paradójicamente, para el Estado-nación los movimientos humanos característicos del mundo contemporáneo son una amenaza tan peligrosa como los apegos de los sujetos locales a la vida local. Las formas de circulación humana características del mundo contemporáneo amenazan el isomorfismo de gente, territorio y soberanía legítima que constituye la carta normativa del Estado-nación moderno (Appadauri 1999: 111).

Y es por ello que proliferan en los últimos tiempos legislaciones de extranjería tan duras en la mayoría de los Estados-nación modernos, e incluso normativas que intentan frenar estos movimientos a niveles supranacionales, como es el caso de la Unión Europea con respecto a los inmigrantes extranjeros procedentes de terceros estados.

Llegados a este punto podemos afirmar que se está dando un proceso de construcción de la diferencia, a través de una concepción reduccionista y mal planteada de la categoría etnia, que opera de la siguiente manera: el Estado-nación define, a través de su entramado institucional, un “nosotros” con ansias homogeneizadoras y lo legitima a través de la figura de la ciudadanía, establece con ello una distinción radical entre el nacional y el extranjero (De Lucas 1994; Stolke 1994), que a su vez es connotado étnicamente (Barth 1976, Santamaría 2002). La etnia así, entendida esencialmente como nacionalidad del “otro”, como procedencia geográfica extra-occidental y como cultura diferente, se convierte en la categoría estigmatizadora por excelencia, atribuida a los colectivos migrantes fundamentalmente, en un contexto donde los movimientos migratorios son globales y generalizados. Es, en definitiva, una categoría de exclusión.

Y tomando las anteriores aseveraciones como justificación a nuestro posicionamiento teórico, no pretendemos en absoluto ser encasillados dentro de un “reduccionismo etnicista” que postula la superioridad de las determinaciones étnicas frente a cualquier tipo de exclusión social (Dietz 1999). Al contrario, creemos en la necesidad de articular, en la manera expuesta, categorías como el género, la clase social, la edad, la “raza”, y la etnia, entre otras, para el estudio de la construcción de la diferencia. No

obstante, si bien decíamos que todo estudio ha de ser contextualizado temporal, espacial y políticamente, también creemos en la necesidad de prestar, por las razones contextuales expuestas, un interés especial a la forma en que se están definiendo hoy en términos étnicos algunas situaciones de exclusión social, sobre todo las que tienen que ver con la población inmigrante extranjera.

4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Recapitulando todo lo esbozado hasta ahora, ha quedado definido cuál es el objeto teórico de estudio de la presente investigación: situándonos dentro del campo de estudio de la alteridad, nos proponemos analizar los procesos de construcción de la diferencia, como construcciones sociales, hacia la población inmigrante extranjera -específicamente, hacia el alumnado inmigrante extranjero-. Nuestro punto de arranque ha sido preguntarnos por la construcción de la otredad en el contexto actual, en la era globalizada contemporánea, bajo la certeza de que hoy se siguen construyendo otredades (*otras otredades*) que deben ser también analizadas.

Las relaciones de alteridad se producen en diversos ámbitos y niveles de la realidad social. Por ello es necesario acotar cuál será nuestro contexto de estudio, y dado que nos interesa conocer cómo se construye la diferencia con respecto al alumnado inmigrante extranjero, aplicaremos nuestros objetivos de investigación al ámbito educativo. En las relaciones de alteridad existentes entre población migrante y población autóctona, los niños/as inmigrantes extranjeros/as están construyendo sus identidades desde la diferencia, porque así lo está posibilitando la sociedad receptora. No es que ellos/as sean *diferentes*, que sí, porque muchos están aquí desde edades muy tempranas, sino que existe todo un entramado institucional, social y cultural, que así lo quiere, y que se afana en re-crear las diferencias, las desigualdades, y no todo lo contrario, en acercar similitudes, como cabría esperar de una verdadera Educación Intercultural.

Para todo ello vamos a centrar nuestro análisis, especialmente, en una de las categorías sociales propuestas, a saber, la “raza”/etnia, y ello pese a defender -como hacíamos anteriormente- el análisis conjunto de todas ellas (género, clase social, “raza”/etnia...). Las razones que tenemos para proceder de esta manera ya han sido expuestas, y están determinadas por los contextos en los que nos movemos. La investigación que presentamos aquí es parte de un gran programa que está integrado por varios proyectos y, de momento, el presente se centra en el análisis de la “raza”/etnia como categoría/s constructora/s de diferencias. También es cierto que centrarnos en estas categorías, y en especial en la categoría *etnia* viene motivado por la constatación de una carencia de investigaciones al respecto. Así, si los estudios realizados sobre la construcción social de la diferencia a partir de las categorías de género, pero también de la clase social y de la “raza”, han sido hasta ahora muy numerosas, no podemos afirmar lo mismo en cuanto a la categoría *etnia*. Aunque también es cierto que la ausencia más flagrante es la de estudios que abarquen un análisis conjunto de todas estas categorías, que sería lo que nosotros proponemos. Es por esto que no dejamos de lado el género y la clase social, y las tenemos muy en cuenta en nuestros análisis. No es posible, por otro lado, dejar de atenderlas aunque no nos centremos en ellas, cuando por ejemplo la representación de la diferencia más citada en la escuela en torno a lo musulmán es el velo de la mujer. Pero tampoco lo es con respecto a la categoría de clase social, cuando vemos que buena parte de las diferencias existentes entre los escolares son las diferencias de clase, pero sólo emergen en el discurso cuando son vistas en los inmigrantes, y son presentadas como diferencias étnicas y/o culturales, porque parece que no se puede admitir que aún vivimos en una sociedad clasista. Las diferencias -y desigualdades derivadas de ellas- de género y de clase social son sólo vistas en el “otro”, y son expresadas como si fuesen étnicas y/o culturales.

Y de todo lo anteriormente expuesto surgen nuestros objetivos de investigación, que serían los siguientes:

1. Estudiar la construcción de la diferencia, como proceso social y cultural, con respecto a la población inmigrante extranjera en la sociedad en general y en la escuela en particular (hacia el alumnado inmigrante extranjero):
 - Para ello analizamos el proceso a nivel discursivo, a través del estudio del discurso político, normativo, técnico-administrativo y escolar sobre inmigración y educación.
 - Pero también en el plano fáctico, a través del estudio de la gestión política de la diversidad cultural que aporta el alumnado inmigrante extranjero a la escuela.
2. El segundo gran objetivo de esta investigación, muy relacionado con el primero, ha sido conocer los modelos de integración y de Educación Intercultural que se están teorizando, proyectando e implementando en la comunidad andaluza y como desde ellos aparecen las referencias a nuevas maneras de construir la diferencia.

Nos parecería especialmente interesante poder analizar los procesos de construcción de la diferencia a partir del estudio comparativo de, por un lado distintos tipos de discursos señalados, y por otro, a partir del contraste de éstos con las prácticas políticas y escolares.

Capítulo II

MARCO METODOLÓGICO

Entendemos que la elección de un marco metodológico específico es producto, y está condicionado, por el marco teórico donde ya nos hemos situado y por el objeto teórico de estudio que nos mueve en esta investigación. Pero, además, está en relación con una trayectoria formativa determinada, a cuya exposición también dedicamos las siguientes líneas.

El diseño metodológico que presentamos pretende servir para llevar a cabo una investigación de corte multi e interdisciplinar, es por esto que bebemos de varias disciplinas. Hemos recurrido a la combinación del Análisis Crítico del Discurso³⁶ con la Etnografía en este propósito, de manera que sugerimos una nueva estrategia que coge los aportes que realizan ambos enfoques metodológicos, que rescata lo mejor de cada uno, adaptándose así de la mejor manera posible al objeto teórico de estudio abordado en esta investigación. Exponemos también el proceso seguido en la investigación (tiempos, sujetos y ámbitos de estudio...) y las técnicas de obtención y análisis de datos usadas en el mismo.

Decíamos que la opción por una determinada metodología está condicionada por nuestro objeto teórico de estudio, y por el marco teórico en el que nos situamos para abordarlo, pero lo que no está tan claro son los porqués de estas elecciones y cómo hemos llegado hasta aquí: por qué nos interesan determinados temas, y por qué en un determinado momento empezamos a ser afines a unas tradiciones epistemológicas y no a otras, por

³⁶ En adelante usaremos la forma abreviada (ACD) cuando hablemos de Análisis Crítico del Discurso.

qué nos formamos en una disciplina y no en otras... Algunos dirán que se trata de una cuestión vocacional, otros, casual. Para mí son las dos cosas. Cuando comencé mis estudios de Sociología y Ciencias Políticas, aún no sabía que iba a especializarme en Sociología; cuando terminé Sociología, aún ignoraba que iba a cursar un programa de doctorado -*Globalización, Multiculturalismo y Exclusión Social: Desarrollo, Políticas Sociales/Trabajo Social y Migraciones*- donde acabaría por especializarme en cuestiones migratorias, y finalmente así ha sido. Quizá una conferencia, un profesor, un curso de verano. O incluso un documental, el día a día, nuestra familia, amigos, compañeros... todo lo que nos rodea hace que estemos hoy donde estamos. Los contextos han sido determinantes, y los aportes recibidos en mi formación de postgrado fueron fundamentales en este sentido: me hicieron introducirme a fondo en el fenómeno migratorio y la interculturalidad desde la Sociología y desde la Antropología, pero también desde el Derecho y el Trabajo Social.

Eso para mí es vocación, porque siempre he hecho lo que me ha gustado hacer, aunque muchas veces no supiese muy bien por qué y para qué. Pero también es casualidad: estar en el lugar adecuado en el momento preciso, conocer a la persona acertada cuando estaba en un momento de búsqueda, o simplemente que las cosas salgan hacia delante cuando podrían perfectamente no haber salido.

Pero no se ha tratado de una travesía sencilla, ni determinada desde los inicios, sino que en más de una ocasión he tenido que dar cambios sustanciales, realizados sobre la marcha, sobre pasos que ya había dado. Así, habiendo obtenido el Diploma de Estudios Avanzados en 2004, con la presentación de un trabajo titulado *Análisis Crítico del Discurso sobre la construcción de las diferencias en las políticas públicas de inmigración extranjera de Andalucía*, donde analizaba –exclusivamente- los discursos de parlamentarios/as andaluces/zas sobre cuestiones migratorias en general, desde una perspectiva más cercana al ACD abordado desde la Sociología,

al año siguiente tuve la oportunidad de trabajar en un proyecto de investigación evaluativa de corte etnográfico sobre el Plan de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante (máxima política pública del Gobierno Autónomo Andaluz en la materia), lo que reconduciría mis líneas de investigación. A partir de entonces mis intereses se vieron modificados, viéndose centrados sobre un tema en concreto: inmigración y educación. Posteriormente, mi experiencia de trabajo de campo me llevó a adoptar una metodología específica: la Etnografía.

La cuestión es que, finalmente, decido situarme a ambos lados, dentro de lo que se conoce como Estudios del Discurso y dentro de la Etnografía, entre la Sociología y la Antropología, y dentro, en definitiva, de un marco de investigación eminentemente multi, inter y transdisciplinar, que muchos investigadores consagrados a una sola disciplina posiblemente criticarían, pero que yo valoro como la única y/o mejor manera posible de acercarme a la realidad social: compleja, cambiante, transitoria, volátil y diversa.

Fue mi preocupación por el lenguaje, por las formas de hablar sobre “nosotros” y sobre los “otros”, bajo la sospecha de que eso tenía que influir de alguna manera en las relaciones entre grupos sociales distintos, lo que me llevó a situarme dentro del campo del ACD. A ello ayudó una estancia de investigación realizada en el Centre for Study of the Multicultural Societies-BABYLON, de la Universidad de Tilburg en Holanda (2006). Allí pude profundizar en el estudio del Análisis del Discurso como metodología de investigación, y allí inicié la producción de un artículo científico, que vio la luz años más tarde, y donde realizo mis primeros desarrollos al respecto³⁷. La preocupación por unos determinados temas de estudio (racismo, exclusión social, discriminación, construcción de la diferencia...) me llevan además a

³⁷ El artículo en cuestión lleva por título “Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el *otro* en nuestras escuelas”, y será publicado en la *Revista de Educación* (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte) en los próximos meses (Fecha de aceptación 10/02/2009).

situarme dentro de una corriente dentro de los estudios del discurso, el ACD. El interés por dichos temas me empujó a indagar otros contextos situacionales, y en 2007 decido realizar otra estancia de investigación fuera de España, y seguir conociendo con ello otras realidades. En esta ocasión estuve trabajando en el Centro Studi Emigrazione-CSER de Roma, profundizando en cuestiones que tienen que ver con la alteridad y la construcción de la diferencia, lo que posteriormente se materializó en otro artículo de investigación³⁸. Y finalmente, mi forma de trabajar y hacer trabajo de campo me ha situado, de una manera casi ineludible, dentro de la Etnografía. En este sentido señalar que tuve la oportunidad de presentar los primeros resultados definitivos de mi trabajo de campo durante una estancia de investigación realizada en 2008 en el Centro de Investigaçao e Estudos de Sociologia, del Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (CIES-ISCTE), de Lisboa, en el *Colóquio Internacional Identidades à prova: Jovens, Pertenças, Dualidades e Ancoragens*³⁹.

1. EPISTEMOLOGÍA PARA UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN: HACIA UNA ETNOGRAFÍA DE LOS DISCURSOS

Ha sido fácil definir nuestro enfoque epistemológico dentro de la investigación cualitativa, pero lo que no lo ha sido tanto es situarnos en un marco metodológico determinado, concreto y único. La razón fundamental es el carácter eminentemente multi, inter y transdisciplinar de nuestra investigación -como apuntábamos-, ya que estamos acostumbrados a identificar unas tradiciones metodológicas concretas con unas corrientes teóricas determinadas. Además, entendemos que los fenómenos sociales

³⁸ En este caso el artículo se titula “Estudiar migraciones desde la Antropología Social: una investigación sobre la construcción social de la alteridad en contextos educativos”, y está publicado en la revista *Migraciones*, Nº 23, pp. 151-171. Año 2008.

³⁹ La ponencia presentada en el seminario llevaba por título “Os jovens e a escola: espaço de interculturalidade? Discurso político e institucional sobre atenção educativa a alunado imigrante na Espanha. O caso da Andalucía”. Dicho evento se enmarcaba en el proyecto europeo TRESEGY (Transnational Research on European Second Generation Youth) y fue organizado y dirigido por la Dra. Beatriz Padilla.

son demasiado complejos para tratarlos sólo desde una perspectiva, con lo que es por ello que estimamos conveniente y necesaria la combinación de distintos enfoques metodológicos.

Así las cosas hemos creído que podíamos situarnos dentro del ACD y la Etnografía, y por ello estimamos conveniente exponer brevemente la historia de cada uno de estos enfoques, así como la relación e interacción entre ambos, los puntos que tienen en común y los aspectos que los unen, dado que para nosotros son perfectamente combinables y complementarios en esta investigación. Y como sabemos que se trata de una apuesta novedosa dedicamos los siguientes apartados a explicar nuestra postura en este sentido.

1.1 Algunas notas sobre el Análisis Crítico del Discurso

Debemos distinguir el ACD del simple Análisis del Discurso, tanto por las temáticas que estudia (poder, ideología, racismo, desigualdad, problemas sociales...) como por la mirada crítica con que lo hace. Para algunos autores (Fairclough 2001) el ACD supone tan sólo un método, que ha de situarse dentro de proyectos críticos más amplios. Nosotros nos serviremos del mismo como un enfoque de análisis de la realidad social, como un conjunto de técnicas y/o perspectivas de análisis dentro de un marco metodológico más global, que integra otros enfoques y técnicas dentro de la investigación cualitativa.

Una de las razones por las que nos inclinamos por la utilización de ésta perspectiva de análisis es el carácter y la procedencia de los discursos que hemos analizado: lo que hemos denominado como *discurso de élite*⁴⁰ (Van Dijk 1993, 2003); pero también por la temática que abarcan los mismos:

⁴⁰ Ver punto 1.4.1. *Los discursos como sujetos de estudio*, del presente capítulo.

discurso de élite sobre el alumnado inmigrante extranjero. Así, partiendo de que:

(...) el Análisis Crítico del Discurso (...) toma una posición explícita a favor de los grupos dominados, y ofrece instrumentos analíticos para denunciar, exponer y criticar el discurso de la élite y su poder persuasivo en la construcción del consenso y la hegemonía ideológica (...) (Van Dijk 1997: 16).

Entendemos que es necesario adoptar esta perspectiva frente a otras menos comprometidas.

El ACD surge como una forma de posicionamiento dentro de las Ciencias Sociales que se enfrenta a las diversas formas de control social. Es un enfoque de análisis⁴¹ que, si bien, tiene su origen en diversos paradigmas críticos iniciados en los años setenta⁴², no toma forma hasta principios de los años ochenta, siendo influenciado e influenciando a su vez a muchas disciplinas. Sociología, Antropología, Lingüística, Psicología Social... son algunas de las disciplinas que han contribuido de diversas maneras al desarrollo del mismo. Su objetivo último sería desvelar las ideologías y/o intenciones del comunicador existentes detrás de los textos y el habla. Exige, por lo tanto, la implicación del teórico en aquello que estudia (Martín Rojo, Pardo y Whitaker 1998), lo que no conlleva en absoluto el abandono de la distancia crítica con respecto al objeto de investigación, ni la manipulación de los datos para conseguir el resultado “que se prefiera” (Wodak y Matouschek 1998). Vemos una correspondencia, en este sentido, con lo que en Antropología -y más concretamente en la Etnografía- se conoce como la relación y necesario equilibrio entre las perspectivas *-étic* (la perspectiva del investigador, que ha de estar siempre presente en la labor

⁴¹ Algunos autores, con T.A. Van Dijk a la cabeza, afirman que el Análisis Crítico del Discurso es más que un simple un método o enfoque de análisis, ya que tendría dimensiones teóricas y aplicadas, abogando para ello por una forma más genérica de denominación: “Estudios Críticos del Discurso”.

⁴² La Lingüística Crítica, la Escuela de Frankfurt (Habermas) y los Estudios Culturales, por poner algunos ejemplos.

interpretativa de la realidad social) y *-emic* (la visión de los sujetos investigados, también imprescindible en la interpretación de las culturas), equilibrio que, sin embargo, no siempre llega a conseguirse de manera satisfactoria. De hecho es en esta cuestión donde podemos encontrar que se han hecho críticas a determinadas etnografías, y al análisis “simple” de los discursos que en ocasiones se han realizado dentro de las mismas, desde algunas ramas de la Antropología, al considerar a los discursos *-emic* con mayor valor científico del que realmente tienen:

El tratamiento del discurso en Antropología es bastante peculiar. Mientras una rama de ella, aquella que ha preferenciado la dimensión expresiva de las conductas sociales, ha experimentado una evolución paralela a la que ha tenido lugar en las disciplinas relacionadas con la lingüística, nuestra masiva utilización de los discursos, como consecuencia del recurso a materiales provenientes de la información, ha llenado las monografías de discursos tratados con cierta simplicidad (García García 1996: 11).

Carencias, y/o simpleza en el análisis, que vemos se podrían cubrir con las propuestas analíticas concretas que realiza el ACD⁴³.

La segunda cuestión por la que estimamos oportuno realizar ACD, tiene que ver con el posicionamiento teórico que hemos adoptado, a saber, la construcción social de la realidad (Berger y Luckman 1967), y dentro de ésta, la construcción social de la diferencia (García Castaño, Granados Martínez y Pulido Moyano 1999). En este sentido creemos que para deconstruir determinadas representaciones sociales actuales -léase la imagen de la inmigración como problema, o la imagen del alumnado inmigrante extranjero como problemático- el ACD nos aporta claves fundamentales. A través de la práctica del mismo podemos desvelar cómo se lleva a cabo la construcción de acontecimientos, relaciones sociales e

⁴³ Nos referimos, por ejemplo, a las técnicas de análisis que ofrece el ACD tomadas en su mayoría de la Lingüística y que proponen analizar, entre otras cosas, la intencionalidad del emisor a través de análisis detallado de aspectos como la persona usada en los discursos, las figuras retóricas empleadas, la recurrencia y/u omisión de temas, etc., y que permiten trabajar con los discursos *-emic* de una manera más profunda.

incluso cómo se lleva a cabo la construcción del propio sujeto, a la vez de conocer las implicaciones sociales de estas construcciones -marginación, exclusión, estigmatización, diferenciación, etc.-:

En las investigaciones de ACD se intenta desvelar cómo se lleva a cabo esta construcción de los acontecimientos, de las relaciones sociales, y del propio sujeto a través del discurso, y, paralelamente, se trata de revelar cuáles son las implicaciones sociales de este proceso de construcción (...) (Martín Rojo, Pardo y Whitaker 1998: 11).

Y todo ello porque partimos, como ya hemos dejado claro en el primer capítulo del presente trabajo, de que el discurso juega un papel fundamental en la construcción social de la realidad. De hecho, uno de los objetivos del ACD como enfoque metodológico es estudiar el papel del discurso en la pervivencia de las diferencias sociales y la puesta en funcionamiento de estructuras y mecanismos de dominación (ibídem).

Pero el ACD también tiene limitaciones, que no podemos dejar pasar inadvertidas. Seguimos en este punto a Fairclough (1998), cuando manifiesta su desacuerdo sobre la tendencia reduccionista del ACD centrada en el poder político y la ideología. Para nosotros, éstas, son cuestiones fundamentales a analizar, en tanto que constructoras de representaciones sociales, de la realidad social, de ésta como diferencia, y de problemas sociales en definitiva. Pero, asimismo, pensamos que otro tipo de *poderes* no estrictamente políticos, sino más bien institucionales (véase la administración educativa, la institución escolar y el cuerpo de funcionarios/contratados -que no políticos- que trabajan en las mismas) también son merecedores de un tratamiento en este sentido. Y coincidimos por ello con la definición que hace Van Dijk (2003) sobre qué es el *discurso de élite*, más amplio que el simple discurso político. Creemos que el ACD también puede sernos útil para analizar intenciones ocultas y/o no declaradas existentes bajo los discursos y que, en cierta medida, no tienen por qué ser estrictamente ideológicas.

Siguiendo de nuevo a Fairclough (1998), también creemos que el ACD debería clarificar más las contribuciones que puede hacer a la investigación dentro de las Ciencias Sociales, dado que en muchas ocasiones, en función de la disciplina donde se sitúe el investigador, existen determinadas cuestiones y posicionamientos de éste que se confunden, se solapan. Es lo que sucede, por ejemplo, con la Etnografía, dado que hasta cierto punto ambos enfoques analizan representaciones sociales e imaginarios colectivos a partir de los discursos y las prácticas ofreciendo una especial importancia al contexto donde éstas se insertan. Ante esta tesitura en la presente investigación hemos optado por situarnos a ambos lados, porque entendíamos que al trabajar de la manera en la que lo hemos hecho, con *discursos* -entendidos éstos también como prácticas sociales-, estábamos haciendo ACD; pero al mismo tiempo entendíamos que nuestro trabajo de campo era etnográfico, y nuestro posicionamiento y actitud frente al objeto de estudio considerado también lo era.

Así las cosas, proponemos un acercamiento y combinación de ambos enfoques metodológicos. Consideramos que la Etnografía y el ACD casan muy bien dentro de esta investigación, y que cada una de ellas nos ha aportado luz para un aspecto de la misma.

1.2 Algunas notas sobre Etnografía

Entendemos que la Etnografía es un proceso metodológico global dentro del campo de las Ciencias Sociales. Está claro que se trata de algo más amplio que el ACD, ya que se ocupa también de la recogida de la información y no solo del análisis. La variedad etnográfica casi no tiene límites (Werner y Shoepfle 1987; Velasco y Díaz de Rada 1999; Hammersley y Atkinson 2001), con lo que nos encontramos con muchas definiciones, y no siempre coincidentes. Abordaremos, en primer lugar, los aspectos que hacen referencia a la misma y sobre los que sí hay acuerdo, para pasar a comentar

las características de la Etnografía sobre las que suele haber más polémica o discrepancia entre autores.

Así, parece no haber duda, desde que B. Malinowski definiera los fundamentos básicos de la práctica etnográfica contemporánea en *Los argonautas de Pacífico Occidental* (1922), en que “hacer etnografía” suponga que el investigador participe de los hechos sociales que está estudiando:

En esta clase de trabajo, a veces, conviene que el etnógrafo deje de lado la cámara, el cuaderno y el lápiz, e intervenga él mismo en lo que está ocurriendo. Puede tomar parte en los juegos de los indígenas, puede acompañarlos en sus visitas y paseos o sentarse a escuchar y compartir sus conversaciones (...). De mis zambullidas en la vida indígena (...), siempre he salido con la clara convicción de que sus comportamientos, su manera de ser en toda clase de operaciones tribales, se me a hacían más transparentes y fáciles de entender que antes (Malinowski 1993: 108).

Tampoco hay desacuerdo en reconocer que la Etnografía es una estrategia metodológica especialmente adaptativa y flexible:

Si alguien emprende una expedición, decidido a probar determinadas hipótesis, y es incapaz de cambiar en cualquier momento sus puntos de vista y desecharlos de buena gana bajo el peso de las evidencias, no hace falta decir que su trabajo no tendrá ningún valor (Malinowski 1993: 96).

O en que la Etnografía es una metodología que posee pretensión de conseguir una perspectiva holística, es decir:

La aproximación holística es considerada universalmente por los antropólogos como la característica distintiva de la etnografía clásica. En efecto, la noción de etnografía holística recuerda de inmediato a los clásicos. Antropólogos como Franz Boas (indios Kwakiutl, 1909), Bronislaw Malinowski (nativos de las islas Trobriand, 1922), Robert Lowie (indios Crow, 1935), así como otros que siguieron sus pasos, encajan en esta categoría (Werner y Schoepfle 1993: 121).

Que tiene pretensión de captar con seriedad y rigor todo conjunto de fenómenos y aspectos de la realidad cultural estudiada.

Existe coincidencia también al afirmar que para “hacer etnografía” es necesaria una actitud de *extrañamiento*, un distanciamiento hacia los hechos

sociales estudiados que nos proporcione cierta “objetividad”, aunque nosotros preferimos decir *extrañamiento* que nos proporcione “cientificidad”:

(...) el valor de la etnografía como método de investigación social se basa en dichas variaciones en los modelos culturales de las sociedades, y su significación para la comprensión de los procesos sociales. La etnografía explota la capacidad que todo actor social posee para aprender nuevas culturas, y la objetividad que estos procesos ponen en funcionamiento. Incluso allí donde está investigando un grupo familiar o un ambiente, al observador participante se le pide que lo trate como si fuera “antropológicamente extraño” (Hammersley y Atkinson 2001: 24).

La Etnografía ha de poseer asimismo, irremediabilmente, ciertos rasgos de subjetividad, lo que no significa que sea arbitraria porque lo científico no tiene por qué estar reñido con la subjetividad humana. En este sentido el trabajo realizado por N. Barley en *El Antropólogo Inocente* (1989) muestra claramente -y con una inusual honestidad- cómo lo personal, los sentimientos, el bagaje cultural propio... no desaparecen en el trabajo etnográfico⁴⁴, y que ello no ha de restar valor científico a la obra.

Tampoco parece haber discrepancia en que “hacer etnografía” es algo más que usar una serie de técnicas de recogida de datos -a saber, entrevistas y observación participante- que se puedan describir y adoptar con facilidad (Wilcox 1982; Wolcott 1985):

La etnografía no es una técnica de campo. Las técnicas de campo en y por sí mismas no pueden componer una etnografía. Podría concebirse que un investigador usase una técnica de campo fundamental (por ejemplo, la observación participante o la entrevista), muchas técnicas a un tiempo (como el caso de la triangulación o del respetable enfoque multi-instrumental) o cualquier técnica de campo utilizada en alguna ocasión por los etnógrafos, y que sin embargo no llegase a hacer un estudio etnográfico. Es cierto, se tendría el material con el que se construye la etnografía, pero eso no sería para vanagloriarse demasiado, ya que la etnografía está hecha de material cotidiano (Wolcott 2005: 128).

⁴⁴ Nigel Barley desarrolló trabajo de campo con los dowayos en Camerún (1989). La peculiaridad de su obra reside en la expresión continua de los sentimientos desagradables y episodios traumáticos que el autor experimenta durante la etapa de trabajo de campo. Esta actitud, inusual en Antropología y claramente subjetiva, no restó sin embargo valor científico a la obra.

Se trata de un requisito indispensable, pero no suficiente.

Y, por último señalamos que la Etnografía es, primero y ante todo, una propuesta de descripción e interpretación cultural (Geertz 1973; Wilcox 1982; Wolcott 1985; Werner y Schoepfle 1987):

(..) el buen etnógrafo es capaz no solo de hacer una buena descripción sino también de reconocer qué elementos justifican más la atención cuando lo que se persigue es una etnografía, más que una novela, un catálogo de viajes, un tratado de biología molecular o cualquier otra cosa que requiera una descripción cuidadosa y detallada. (...) la tarea esencial (es) intentar dar sentido a lo que han observado. (...) en la etnografía los datos y su interpretación se desarrollan conjuntamente, uno informando al otro (Wolcott 2005: 129).

Se trata de intentar revelar los significados que sustentan la realidad cultural estudiada, como, por otro lado, también pretende el ACD.

Y es en esta última característica señalada donde hemos encontrado que existe cierta discrepancia, en primer lugar. Si bien la Etnografía es una metodología para el estudio y la interpretación de las culturas, y esto es visto como el propósito esencial de una investigación de este corte:

(...) [La etnografía] se debe orientar a la interpretación cultural (...) [esto es] el atributo crítico que la distingue de otros enfoques cualitativos (Wolcott 2005: 130).

Normalmente se considera que esa interpretación es con respecto a las otras culturas, las culturas del “otro”. Véase cómo lo explica el antropólogo y profesor H. Wolcott, en un intento de mostrarnos cómo se ha de “enseñar a hacer etnografía”:

(..) insisto en que mis alumnos americanizados localicen a un informante de una sociedad “drásticamente diferente” (para este propósito no pueden seleccionar a un compañero extranjero, aunque se aceptan los cónyuges extranjeros de esos alumnos extranjeros siempre que esos cónyuges no sean a su vez alumnos) o un contexto o “escenario” cultural drásticamente diferente en relación con su experiencia previa (así se podrá aceptar una clase de kárate, pero una clase de ejercicios de jazz, de alfarería o de dibujo, probablemente no) (Wolcott 2005: 135).

Sin embargo, desde esta investigación entendemos que la Etnografía es también un instrumento para el estudio de la propia cultura, y ello habida cuenta de que el estudio de ese “otro cultural” supone al mismo tiempo el estudio de la mismidad. En nuestra investigación no podíamos limitarnos a conocer la construcción de la alteridad hacia el alumnado inmigrante extranjero sin con ello acercarnos también a la construcción de la identidad, en este caso de la identidad de la población de acogida (los “andaluces”, los “españoles”, los “nacionales”) aunque siempre desde una posición de extrañamiento.

Tampoco hay acuerdo sobre la disciplina en la que ubicar esta metodología. Desde la Antropología, por razones que parecen obvias, se afirma que la Etnografía es la seña de identidad de la disciplina:

El término “etnografía” alude al proceso metodológico global que caracteriza a la Antropología Social, extendido luego al ámbito general de las ciencias sociales. Una extensión que a veces ha conllevado ambigüedades y no pocas confusiones (Velasco y Díaz de Rada 1999: 18).

De hecho son los antropólogos los que más han escrito sobre la misma y los que más etnografías han producido, desde que Malinowski asentara las bases de la práctica etnográfica a partir de sus estudios en las islas Trobriand en los años veinte del siglo pasado. Los sociólogos, por su parte, abogan por presentarla como estrategia metodológica de las Ciencias Sociales en general, y sostienen que ya se practicaba antes de que la Antropología la “adoptase” como propia. Para la presente investigación estos debates son irrelevantes, dado que -como ya hemos manifestado- no estamos consagrados a una sola disciplina, considerando mucho más enriquecedor para cualquier estudio, y para este en particular, la combinación de varias.

Por último, hemos de hablar también del compromiso político dentro de esta metodología, por suponer una cuestión sobre la que tampoco hay acuerdo entre quienes la practican. Mantener una postura comprometida en

Etnografía ha sido una cuestión relativamente reciente (Lather 1986, en Hammersley y Atkinson 2001), y no prioritaria para todo aquel que se llame etnógrafo. Así, son muchos para los que el principal objetivo de la investigación es y debe seguir siendo la “producción de conocimiento” (ibídem). Sin embargo también son muchas las etnografías postmodernas, postestructuralistas, postmarxistas... que ven el compromiso político como requisito *sine qua non*. Y en este sentido la Etnografía se solapa, de nuevo, con los objetivos del ACD, como afirmábamos en el apartado anterior.

1.3 Etnografía de los discursos: sobre cómo acercarnos al estudio de la realidad social

Llegados a este punto es el momento de exponer las razones por las que creemos necesaria una combinación del ACD y la Etnografía, y lo que es más importante, apuntar cómo hemos procedido para ello en nuestra investigación, cómo hemos caminado hacia lo que estamos llamando “etnografía de los discursos”.

Creemos que los discursos⁴⁵ han de ser observados, como el resto de conductas sociales, para obtener de ellos una buena interpretación:

En la vida real no existe lo observable y su descripción, como si se tratase de dos realidades socialmente distintas. A no ser, obviamente, que se admita -cosa que estaría dispuesto a asumir-, que entre los fenómenos que deben ser observados están los propios discursos. Incluso la descripción discursiva de acontecimientos, aunque no se pueda verificar referencialmente, es una conducta social que puede resultar más trascendente que aquello que desfiguradamente relata (García García 2000:78).

⁴⁵ Recordamos aquí la definición de discurso ya apuntada en el Capítulo I, punto 2.1 *Procesos de legitimación de las construcciones sociales*, pero que desarrollaremos con más detalle en las páginas que siguen (punto 1.4 *¿Qué discursos? Sobre los sujetos de estudio de la investigación*). Baste ahora con apuntar que en esta investigación entendemos los discursos como prácticas sociales, en tanto que formas de representación: son los mecanismos a través de los que los sujetos narran y son narrados.

Y también han de ser interrogados e interpretados, es decir, hemos de “etnografiarlos” como el resto de prácticas sociales. Y es en este quehacer donde, para nosotros, han de unirse el ACD y la Etnografía.

Se trataría de superar y deshacer la visión simple de la utilización de los discursos de los informantes que, en algunas ocasiones, se ha hecho en determinados trabajos etnográficos (García García 2000); y conseguir lo que se propone en teoría la Etnografía, y dentro de esta cualquier análisis de discurso, a saber, responder a una serie de preguntas sobre el proceso de construcción, la intencionalidad y las posibles consecuencias de los discursos:

Todo análisis de discurso admite, desde el punto de vista de la interlocución, una respuesta consistente a cuestiones de este tipo: ¿por qué me cuenta usted a mí esto?, ¿por qué me lo cuenta así?, ¿a quién no contaría usted esto que me está contando a mí?, ¿cómo contaría usted esto mismo a otra persona?... Las respuestas, directas o indirectas, a cuestiones de este tipo forman parte importante del análisis de discurso (García García 2000: 81).

Es decir, detectar las estrategias discursivas implícitas en las formas de hablar y comunicar. El problema que han tenido algunos trabajos etnográficos al respecto es que, a pesar de trabajar tanto con “discursos”, no han sometido a éstos a un análisis profundo, otorgando más importancia – como apuntábamos- a los discursos de los informantes que a las propias observaciones (interpretaciones). Pero también se trataría de no establecer análisis excesivamente ligados al “lenguaje” como a veces se hace desde las ramas más lingüísticas del Análisis de Discurso y del ACD, y salir al campo, zambullirse en el mismo y conocerlo para proporcionar ese *contexto* que tan necesario es para realizar buenas interpretaciones de la realidad social.

Así las cosas, en nuestra investigación -en ese camino hacia una “etnografía de los discursos”- el objeto teórico de estudio nos ha llevado a:

- Una necesaria deconstrucción de los discursos, es decir, preguntarnos por las lógicas de su funcionamiento.
- Y para ello hemos prestado una especial atención a los contextos de producción y emisión de los mismos.
- Y, finalmente, hemos procedido a través de una actitud de contraste continuo entre los discursos *-emic* y los discursos *-etic*, entre los discursos de los informantes y los del/la investigador/a, entre lo narrado por los informantes y lo directamente observado.

Veamos estas ideas con más detenimiento.

Habiéndonos situado en un marco que bebe de diversas disciplinas científicas y enfoques metodológicos, no podíamos sino acercarnos al estudio de la realidad social desde una postura deconstruccionista que cuestionara todo lo que se nos presenta como natural e inevitable (Berger y Luckman 1966; Foucault 1970; Derrida 1975).

Es imprescindible para ello “problematizar” la normalidad establecida y realizar un ejercicio crítico hacia lo que se nos presenta como hechos sociales dados, hacia nuestra propia forma de acercarnos a la realidad que estudiamos. ¿Por qué hemos de ver legítimo, además de necesario, “blindar” nuestras fronteras? ¿Por qué tendemos a ver al inmigrante extranjero como nuestro enemigo? Y ¿por qué creemos que el alumnado inmigrante extranjero perturba el buen desarrollo de la actividad educativa? Constatamos que estos interrogantes se toman como una realidad incuestionable en el discurso público analizado, y es por ello que estimamos oportuno partir en nuestros análisis del deconstruccionismo científico.

Nos planteamos deconstruir discursos y prácticas sociales bajo la sospecha, como ya hemos indicado, de que es a través de éstos como se consigue institucionalizar determinadas ideas y situaciones; y bajo la pretensión de conocer y desvelar los mecanismos de construcción social de la diferencia

que en dicho proceso existen. Este proceso de deconstrucción discursiva lo hemos llevado a cabo, en primer lugar, a partir de la contextualización de los discursos.

Foucault (1970) entiende que los contextos son un conjunto de relaciones que modulan los discursos, que regulan su orden a través de estrategias y que facilitan la puesta en circulación de algunos enunciados en detrimento de otros para definir y caracterizar determinados objetos. En este sentido entendemos que el contexto en el que el habla se produce determina el significado y el alcance de las emisiones, la producción de éstas y el contenido de las interpretaciones que se hagan al respecto (Vasilachis 1997). Incluso, es posible, que ese mismo discurso fuera de su contexto de emisión no sea entendido, o lo sea de manera distinta:

(...) hablar es una conducta condicionada por los interlocutores, negociada implícitamente en su desarrollo y expuesta al peligro de no ser entendida fuera de la situación comunicativa. Es el resultado de un conjunto de estrategias que afectan no sólo a los aspectos formales del discurso, sino también a sus contenidos (García García 2000: 85).

No tendrá las mismas repercusiones y alcance, ni facilitará las mismas interpretaciones, mantener un discurso de problematización de la inmigración extranjera en el seno de un debate parlamentario que en el seno de una reunión semanal de una ONG que trabaja para la integración de esta población. Así lo entendemos y por eso nos proponemos, coincidiendo con Van Dijk, “situar los discursos en sus contextos cognitivos, sociales, políticos, históricos y culturales para entenderlos” (1999: 252), para poder analizar los múltiples significados de las cosas que se dicen y se hacen:

Las frases o las palabras no pertenecen a un determinado discurso en particular, de hecho el significado de lo que decimos depende más del contexto discursivo, del marco conceptual general en el que nuestras palabras están incrustadas (Hall 2001 citado en Burr 2003: 66; traducción propia).

En este sentido, las dimensiones contextuales consideradas en esta investigación han sido:

- Por un lado, la temporal: en qué momento, año, se han realizado los discursos analizados -en qué legislatura, quien gobernaba en ese momento, que marco legislativo operaba, qué políticas públicas estaban vigentes...-.
- Y por otro la espacio-comunicativa: entendida ésta como la situación espacial donde se ha dado la interacción comunicativa -discursos emitidos en el Parlamento, en un despacho en el marco de una entrevista, en una conversación informal en el patio de un colegio...-.

Consideramos que los contextos cognitivos, sociales, políticos y culturales de los que habla Van Dijk, en nuestro caso de estudio, quedan incluidos en las dos dimensiones consideradas. Es por esto que entendemos que dar contexto a un discurso consistiría, por ejemplo, en analizar un texto (la redacción de una ley, un plan...), entrevistar a quien se encargó de la redacción del mismo (representantes políticos, técnicos de la administración...), y entrevistar a los que lo reciben y lo ponen en marcha (profesorado, alumnado...).

Asímismo, entendemos que dar contexto a nuestra investigación supone realizar un esbozo en profundidad de lo que está siendo la evolución política en cuestiones migratorias puestas en relación con la educación a nivel europeo, nacional y autonómico, a cuya exposición reservamos el Capítulo III del presente trabajo.

La contextualización, definida de esta forma, presenta muchas ventajas. Numerosas investigaciones han demostrado que el análisis de los contextos es crucial para entender las relaciones entre los comportamiento lingüísticos y los fenómenos no -o extra- lingüísticos (Wodak y Matouschek 1998), y en este sentido nos parece importante conocer si lo que se dice está

relacionado con el contexto en el que se dice⁴⁶, y al mismo tiempo está relacionado con el desarrollo de determinadas prácticas. En el caso que nos ocupa es interesante analizar si la imagen de la inmigración como problema, que se produce también -además- en el contexto educativo, se traduce en prácticas sociales que responden a esta representación en la escuela por, entre otras cosas, el contexto de producción y emisión de esos discursos que conceptualizan la inmigración como problema. Van Dijk (2003) aporta de nuevo luz al respecto, al definir lo que él entiende como “discursos de élite” - discursos que, por otro lado, son objeto de estudio de esta investigación- y cómo los mismos tienen un mayor calado en la opinión pública y la ciudadanía, dado su mayor poder de difusión frente a otros. Tienen mayor poder de cambiar la realidad social o de mantener el *status quo* de la misma. Es decir, contextualizar los discursos en nuestro caso, nos permite saber que estamos tratando con un tipo especial de los mismos, y que por ello tiene un poder también especial en la determinación de los hechos sociales, en la creación de la realidad social.

Pero en la deconstrucción de los discursos también son fundamentales las perspectivas que adoptemos en el momento de analizarlos. Así, como apuntábamos, estimamos fundamental el contraste entre lo que los informantes dicen que hacen (discurso *-emic*) y lo que nosotros observamos e interpretamos que dicen y que hacen (discurso *-etic*), el contraste entre los discursos y las prácticas de los informantes y nuestros propios discursos. La combinación de ambas aproximaciones a la realidad es una de las estrategias metodológicas más importantes que usamos en esta investigación. El objetivo de ello es alcanzar una visión de los hechos lo más holística posible.

⁴⁶ Por ejemplo, analizar si el discurso que emiten los parlamentarios (“políticamente correcto”) tiene algo que ver con el contexto de emisión del mismo: el Parlamento Andaluz; un contexto público y por ello abierto a una posible sanción de la ciudadanía en mayor medida que otros; o si el cambio del mismo con el cambio de legislatura tiene que ver más con el cambio de partido en el Gobierno que con un cambio de postura frente a una materia en particular, en este caso las políticas públicas sobre inmigración y educación.

Contar con discursos *-emic* y *-etic* nos proporciona numerosas ventajas epistemológicas, que nos ayudan sin duda en la labor de deconstrucción. Así por ejemplo si después de realizar una entrevista a un director de un Centro de Educación Primaria se nos dice que “no hay ningún tipo de discriminación en la escuela” (discurso *-emic*) para con el alumnado inmigrante, porque “todos/as los/as niños/as son tratados/as de igual manera” (discurso *-emic*), pero después de la observación realizada en un aula vemos cómo aquel/lla alumno/a que no domina el castellano no participa en la medida que lo hacen el resto de sus compañeros/as (discurso *-etic*), podemos interpretar que quizá el concepto que el director tiene de “discriminación” es bastante particular (discurso *-etic*). Es decir, los discursos *-emic* y *-etic* nos proporcionan información complementaria, nos proporcionan una perspectiva holística a nuestros análisis. Y esto es lo que aporta significatividad a nuestros análisis, contrastar *lo que se dice que se hace* con nuestra interpretación de lo que *se dice y se hace*. En el ejemplo expuesto, queda claro que para el profesor entrevistado no existe discriminación, y es el investigador quien a partir de sus análisis e interpretaciones leerá la situación de otra manera: para este docente no hay discriminación porque incurre en un proceso de naturalización de las diferencias, para él la “igualdad de derechos” se construye sobre “los que ya están aquí”, no sobre la base de la diversidad, y es por esto que no percibe la situación como discriminatoria.

Es precisamente a raíz de poseer estas dos versiones de la realidad que podemos emprender la labor de deconstrucción. Siguiendo con el ejemplo, podemos advertir cómo afirmar que existe igualdad de derechos en el aula, o que existe igualdad de trato para todo el alumnado por parte del profesor, no significa en todos los casos que no se produzcan de hecho situaciones de discriminación y exclusión. Se produce una no coincidencia entre el discurso y la práctica de los informantes, entre el discurso *-emic* y el *-etic*, que sólo

es visible para el investigador gracias a las herramientas analíticas que posee⁴⁷.

Recogiendo todo lo anteriormente dicho, la propuesta metodológica de esta investigación es la de acercarnos a una perspectiva que aúne los logros del ACD y los de la Etnografía, superando con ello las carencias de ambos. Proponemos para ello recurrir a la deconstrucción de los discursos, a través de la contextualización espacio temporal de los mismos, y a través del continuo contraste entre los discursos de los informantes y nuestras descripciones y observaciones como científicos sociales. Pero veamos a continuación cuáles han sido nuestros sujetos de estudio.

1.4 ¿Qué discursos? Sobre los sujetos de estudio de la investigación

Antes de continuar con nuestra justificación metodológica se hace necesario exponer la concepción de discurso que manejamos a lo largo de toda la investigación, dado que afirmamos por activa y por pasiva que analizamos *discursos*.

Hablar de discurso es hablar de algo que trasciende -pero que también contiene- a la lengua, el lenguaje o las simples palabras. Nuestra concepción de discurso incluye además las prácticas sociales a las que el lenguaje hace referencia, y es por esto que coincidimos con la definición que hace M. Foucault al respecto, sobre la necesidad de hablar de *prácticas*

⁴⁷ Nos parece oportuno puntualizar que es de vital importancia que el lector pueda diferenciar en todo momento en este trabajo cuando estamos haciendo uso de discurso -*emic*, y cuando lo estamos haciéndolo del discurso -*etic*. En este sentido el discurso -*emic*, es el extraído de las entrevistas, de las transcripciones de los debates parlamentarios y de la redacción de la normativa analizada. Este discurso siempre aparecerá con una nota que explique de dónde y cómo ha sido extraído: sujeto emisor, fecha y lugar, si procede. En el caso del discurso -*etic*, elaborado a partir de las conclusiones e interpretaciones del propio investigador y extraído tanto de las observaciones realizadas (en sentido amplio) como de análisis posteriores, no aparecerá reseñado en ningún sentido. Es decir, forma parte del corpus general del texto, aunque aparezca entrecomillado.

*discursivas*⁴⁸ en vez de hablar de discursos (Foucault 1970). Es este autor quien inaugura esta línea de pensamiento en sus disertaciones sobre el poder en general y el poder de los discursos, en particular. Para Foucault el poder del discurso no es sólo un poder represivo o restrictivo (el poder de las leyes por ejemplo), sino que es el poder de crear a través de la seducción, la inducción, la convicción... se ejerce poder a través del discurso incitando a actuar, a pensar de una determinada manera, pero también facilitando o dificultando una forma de actuar o pensar. El discurso representa, pero también construye, reproduce y cambia la realidad social, y todo ello porque tiene el poder de legitimar o deslegitimar representaciones y relaciones sociales.

El discurso es por lo tanto práctica social que forma sistemáticamente los objetos y hechos de los que habla, tiene carácter performativo ya que no solo representa la realidad social sino que ayuda a la construcción de la misma. Y es ahí donde reside su poder: en la capacidad de creación de la realidad social, en su capacidad para traducirse en acción social (Foucault 1970; García García 1996b; Van Dijk 1997; Wodak y Matouschek 1998; Fairclough 2001).

1.4.1 Los discursos como sujetos de estudio

Entendemos que en esta investigación hemos estudiado los discursos-prácticas discursivas en cuatro ámbitos o niveles distintos: lo que vamos a llamar ámbito político, el ámbito técnico-administrativo, el ámbito normativo y el ámbito escolar. Véase el cuadro N° 1:

⁴⁸ En esta investigación usamos los términos *discurso* y *práctica discursiva* de manera indistinta, asumiendo con ello que para nosotros son sinónimos, y que todo discurso implica a su vez una práctica social.

**Cuadro Nº 1. SUJETOS DE ESTUDIO
NIVELES/ÁMBITOS DE ANÁLISIS**

POLÍTICO	TÉCNICO- ADMINISTRATIVO	NORMATIVO	ESCOLAR
- Discurso parlamentario. - Discurso de representantes políticos de la administración educativa autonómica.	- Discurso de técnicos y funcionarios de la administración educativa autonómica.	- Leyes y normativas. - Políticas públicas.	- Discurso de profesorado. - Discurso de otros profesionales del ámbito escolar (orientadores, psicólogos...).

Fuente: elaboración propia

En todos ellos se producen *discursos de élite* (Van Dijk 1993, 2003). El discurso de élite es aquel que hace referencia a las creencias y actitudes de los grupos dominantes -políticos, periodistas, profesores, gerentes...-, que lo son en tanto que son creadores de opinión pública, monopolizan el acceso a los medios de comunicación de masas y el discurso público, tienen mayor visibilidad, capacidad de influencia y difusión que otros. Son discursos autorizados que proceden de fuentes autorizadas (Martín Rojo, Pardo y Whittaker 1998), y que acaban generando creencias colectivas dado su poder de difusión, persuasión e imposición.

Dentro de los discursos de élite hay algunos más influyentes que otros. Las élites más influyentes son aquellas que formulan y evalúan los distintos asuntos relacionados con los grupos minoritarios (Wodak y Matouschek 1998), y por ello tienen capacidad de poner en circulación prejuicios y estereotipos sobre los mismos (Van Dijk 1993, 2003). Y también son más influyentes aquellas que tienen capacidad de plasmar sus discursos en instrumentos normativos y leyes que incidan directamente en el comportamiento del resto de los grupos sociales, ya que éstos son también de por sí solos discurso de élite.

Pero pasemos ahora a caracterizar de forma más pormenorizada aquello a lo que estamos llamando “discurso de élite” en el marco de esta

investigación: el producido en el ámbito político, en el ámbito técnico-administrativo, en el normativo y en el escolar.

En cuanto al discurso producido en el ámbito político, a su vez tenemos que distinguir entre el discurso parlamentario y el discurso de los representantes políticos de la administración educativa andaluza. Los parlamentarios/as, en este caso andaluces/as, son los representantes legítimos de toda la ciudadanía. Es por esto que debemos entender sus palabras como una referencia implícita a todos sus representados, a todos los/as ciudadanos/as, y en particular a los afines a su grupo político. Se trata de un discurso que se emite en representación -en teoría- de muchos otros discursos. Es un discurso que está legitimado de por sí, porque sus emisores han sido elegidos dentro de un sistema democrático; pero también por el contexto donde se emite: el Parlamento de Andalucía. Los discursos analizados surgen en el marco del desarrollo de sesiones plenarias y comisiones, surgen dentro de un marco institucionalizado, con unas “reglas de juego” - tiempo de las intervenciones, temáticas a abordar, turnos de palabra...- bastante rígidas y pautadas, aunque esto no significa que no puedan saltarse en determinados momentos. Es decir, hemos de tener en cuenta en nuestros análisis la legitimidad que posee dicho discurso tan sólo por ser producido por quién lo es y por serlo donde lo es.

El discurso de los/as parlamentarios/as también es, en tanto que discurso político, discurso que crea opinión pública. No es que la ciudadanía acuda masivamente a la celebración de plenos y comisiones, ni que consulten la Web del Parlamento para leer las actas de los mismos -labor reservada solo a los investigadores especializados en la materia-, pero con relativa asiduidad plenos y comisiones son retransmitidos por televisión y, por supuesto, los debates desarrollados en los mismos tienen eco en la prensa escrita. En el caso de Andalucía también hay que destacar la existencia de

un programa televisivo de emisión semanal (sábados, 13:30 h.), Parlamento Andaluz⁴⁹, que lleva en antena desde 1990, lo que hace más accesibles e influyentes los discursos emitidos en el mismo, dada la enorme capacidad de penetración que tiene la televisión en todos los hogares.

Dentro de los discursos de élite, el discurso parlamentario, es de los que más poder ostenta en tanto que tiene gran importancia en los procesos de transformación legislativa, de transformación de la realidad social. En el Parlamento se llevan a debatir leyes, se aprueban o se modifican. Pero también reconocemos en este tipo de discurso la última característica que hemos señalado sobre los discursos de élite: tienen mucho que decir, y de hecho lo hacen, sobre los distintos asuntos que tienen que ver con los grupos minoritarios. Ellos, los/as parlamentarios/as, están en posesión de debatir públicamente sobre la presencia y situación de las minorías existentes en la sociedad, algo que no suele hacer el resto de la ciudadanía.

El segundo tipo de discurso que hemos analizado dentro del “ámbito político” es el extraído de entrevistas realizadas a representantes políticos de las administraciones educativas andaluzas. Podríamos definir a este discurso como el máximo exponente de las fuerzas políticas en el Gobierno. Las personas entrevistadas en este caso representan la voz oficial del Gobierno Autónomo en materia de educación. Es por ello que emiten, sin duda, el discurso más legitimado e influyente de todos los considerados, ya que son ellos quienes deciden, y emiten el discurso oficial sobre la materia.

⁴⁹ *Parlamento Andaluz* es el único espacio de estas características que emite una televisión pública en horario considerado como de alta competencia televisiva. El programa ha pasado por diferentes etapas desde su comienzo el 28 de febrero de 1990. En los primeros años se apostó por la fórmula del debate político, pasando más tarde a tener un enfoque más informativo. A partir de 1995, el espacio se completa con nuevas secciones y reportajes más próximos a la ciudadanía (véase <<<http://www.canalsur.es>>>).

El segundo ámbito del cual hemos extraído discursos para ser analizados es el ámbito “técnico-administrativo”. Los discursos analizados en este ámbito han sido extraídos de entrevistas realizadas a técnicos especializados y funcionarios públicos que trabajan en las distintas áreas de la administración educativa autonómica y relacionadas de alguna manera con la inmigración: área de inspección educativa, educación compensatoria, interculturalidad, ordenación educativa, formación del profesorado.... Estos agentes sociales están encargados de diseñar políticas públicas e instrumentos varios de intervención en educación e inmigración. Se trata de técnicos altamente cualificados que diseñan, debaten, redactan, supervisan planes, programas, órdenes... sobre la atención educativa al alumnado inmigrante extranjero, entre otras funciones. Es por esto que considerábamos fundamental contar para nuestros análisis con sus discursos, que, por otro lado, han estado sujetos a la realización de entrevistas semiestructuradas y observación participante, lo cual nos ha permitido obtener datos que situamos a medio camino entre lo que nosotros “queríamos” saber y ellos “querían” contar/mostrar. Se trata sin duda de discursos que podemos calificar como discursos de élite pues se plasman en documentos normativos oficiales, y se traducen en prácticas administrativas concretas que inciden directamente en la realidad social.

En tercer lugar hemos analizado el ámbito normativo. El discurso producido en éste ámbito se compone de las redacciones e implementaciones de leyes y políticas de extranjería cuando tienen que ver con la educación, y de leyes y políticas de educación cuando tienen que ver con la inmigración y la extranjería. El discurso producido en éste ámbito o nivel de análisis muestra más claramente sus características como discurso de élite, ya que supone prácticas sociales de obligado cumplimiento: las leyes dicen qué podemos y no podemos hacer, y las políticas públicas facilitan el camino para ello. Tienen el máximo poder para determinar las acciones de las personas y suponen el discurso legitimado por excelencia. Asimismo, las políticas y leyes de extranjería e inmigración o las educativas, que hacen referencia a

esta materia, “conforman modos de clasificar personas y definir problemas y tienen consecuencias materiales importantes, en otras palabras: instauran determinadas visiones y di-visiones del mundo” (Shore y Wright 1997, en Gil 2006: 72) en la medida que producen discurso sobre las minorías y el resto de la sociedad.

El último ámbito de análisis considerado ha sido el “escolar”. Para obtener datos del mismo hemos procedido a la realización de observaciones (en los centros escolares) y entrevistas a profesorado “generalista” y profesorado de ATAL (Aulas Temporales de Atención Lingüística)⁵⁰, además de otros profesionales de la educación (orientadores, psicólogos...). Pero daremos más información al respecto en los siguientes apartados.

El discurso del profesorado, en general, es considerado también discurso de élite porque, al igual que el discurso parlamentario, se sitúa en un contexto social altamente autorizado y legitimado como es *la escuela*. Pero, además, también por la capacidad del mismo de influir y crear representaciones sociales colectivas, dado el papel crucial que juega la institución educativa y los profesionales que en ella trabajan en la socialización del alumnado. Afinando un poco más nuestra mirada como científicos sociales, podremos advertir cómo el profesorado es uno de los agentes sociales que más posibilidades tiene de influir sobre las visiones y opiniones que tenemos sobre la diversidad cultural:

[los profesores son los] que más a menudo están en contacto con extranjeros y cuyos discursos llevan más a menudo referencias a las diferencias culturales o que pueden verse obligados a formular respuestas a las cuestiones que encaran en términos culturales o étnicos. En sus acciones cotidianas, estos agentes institucionales producen discursos y prácticas que tienen sus raíces en la visión de un mundo social europeo dividido en grupos étnicamente definidos. Están en el corazón de las

⁵⁰ Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística son programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, con profesorado específico, y en espacios también específicos. Actualmente están reguladas por la Orden de 15 de enero de 2007, sobre medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante, pero tienen su inicio en el año 1997.

redefiniciones étnicas y de los desplazamientos identitarios de las poblaciones europeas (Rea 2006: 178).

Porque, además de estar situado en una institución con tanto poder de influencia como es la escuela, emite de manera constante discursos sobre minorías, ya que tiene una relación recurrente y continua con las mismas: la escuela es un microcosmos de la sociedad (Dewey 1995 [1916]).

2. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN: SOBRE EL TRABAJO DE CAMPO Y LAS TÉCNICAS UTILIZADAS

Procedemos ahora a exponer las fases que ha tenido esta investigación hasta llegar a la redacción del informe final que aquí se presenta. Para ello abordaremos cómo ha sido el proceso de producción/obtención de la información, el proceso de análisis de la misma y las técnicas usadas en ambas tareas.

Hemos de señalar que para la obtención de los datos de esta investigación se ha procedido de diversas maneras. Por un lado, se han “producido” pero por otro, también los hemos “recogido” de situaciones en las que han surgido de manera *natural* -esto es, sin que nosotros los hayamos pedido- (Hammersley y Atkinson 2001). Llamamos datos producidos a los obtenidos a través de las entrevistas, y datos recogidos o recolectados a los procedentes de nuestra revisión bibliográfica y documental, la lectura del Diario de Sesiones del Parlamento de Andalucía y las observaciones.

Distinguimos asimismo dos grandes bloques en el trabajo de campo realizado: uno que podríamos definir como meramente discursivo (revisión bibliográfica-documental y lectura del Diario de Sesiones del Parlamento de Andalucía), y otro que encuadramos dentro de una perspectiva más etnográfica (realización de entrevistas etnográficas y observación participante).

Veamos en primer lugar los datos *recogidos* a partir del trabajo documental, para a continuación abordar los datos *obtenidos* y *recogidos* a partir de las entrevistas y las observaciones realizadas. Por último, veremos cómo ha sido el proceso de análisis de información y de relación del informe final.

2.1 La revisión bibliográfica y documental

Hemos realizado una intensa y extensa búsqueda y revisión bibliográfica y documental sobre las cuestiones que tratábamos de estudiar: inmigración y educación en sentido amplio, identidad, alteridad, ciudadanía, lenguas, extranjería, políticas sociales, educación intercultural... y una lista interminable de cuestiones más concretas que han tenido que ver de algún modo con este trabajo de investigación. Este material conforma el *corpus* de fuentes secundarias de obtención de datos de la investigación.

La labor de búsqueda ha sido transversal a todo el proceso de investigación y aún hoy sigue abierta, porque entendemos que cuando investigamos sobre un tema siempre debemos estar abiertos a nuevos hallazgos, nuevas aportaciones (tanto teóricas como prácticas) y nuevas ideas que vayamos encontrando a lo largo de nuestro camino. Para ello ha sido inmensamente útil tener la oportunidad de realizar estancias de investigación en diversos centros europeos especializados en cuestiones migratorias⁵¹, lo que por un lado me ha dado la oportunidad de conocer investigaciones -e investigadores/as- y estudios realizados fuera del ámbito estatal, y por otro, me ha proporcionado esa perspectiva comparativa con otras realidades sociales, tan necesaria y a veces tan olvidada. Y si bien, finalmente, decidí no incluir dicha perspectiva comparativa en el presente trabajo (por motivos de extensión básicamente) sí que he de reconocer que estas experiencias

⁵¹ Remitimos al lector a la introducción realizada al Capítulo II para conocer más detalles sobre los centros visitados. La estancia en los mismos me han proporcionado una visión más amplia y profunda de la realidad migratoria en países distintos a España.

me han enriquecido enormemente -a mí y a mí trabajo-, tanto a nivel profesional como a nivel personal.

En el cuadro Nº 2 podemos ver un esquema con parte de las fuentes documentales consideradas para el análisis:

Cuadro Nº 2. NORMATIVA ANALIZADA
NORMATIVA INTERNACIONAL

- Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948.
- Convención de los Derechos del Niño, 1959.
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1966.
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, 1966.

NORMATIVA EUROPEA

- Acuerdo Schengen, de 14 de junio de 1985, relativo a la Supresión Gradual de los Controles en las Fronteras Comunes de las Partes Contratantes.
- Acta Única Europea, 1987.
- Tratado de la Unión Europea, Maastricht 7 de febrero de 1992.
- Tratado de Ámsterdam, de 2 de octubre de 1997, por el que se modifica el Tratado de la Unión Europea.
- Consejo Europeo de Tampere, 15 y 16 de octubre de 1999.
- Consejo Europeo de Laeken, 15 y 16 de diciembre de 2001.
- Consejo de Sevilla, 21-22 junio de 2002.
- Consejo Europeo de Salónica, 19 y 20 de junio 2003.
- Directiva 2003/86/CE, 22 de septiembre, sobre las condiciones de ejercicio del derecho a la reagrupación familiar de nacionales de terceros países que residen legalmente en el territorio de la Unión.
- Directiva 2003/109/CE, noviembre 2003, relativa al estatuto de los nacionales de terceros países residentes de larga duración.
- Programa de La Haya (2005-2009).

NORMATIVA ESTATAL

- Constitución Española.
- Plan para la Integración Social de los Inmigrantes, 1995.
- Programa Global de Regulación y Coordinación de la Extranjería y la Inmigración, 2000.
- Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (2007-2010).
- Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España.
- Ley Orgánica 4/2000, de 11 de Enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.
- Ley Orgánica 8/2000, de 22 de Diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.
- Ley Orgánica 11/2003, de 29 de septiembre, de medidas concretas en materia de seguridad ciudadana, violencia doméstica e integración social de los extranjeros.
- Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre, de Reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, modificada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre.
- Real Decreto 155/1996 por el que se aprueba el reglamento de ejecución de la Ley Orgánica 7/1985 sobre Derecho y Libertades de los extranjeros en España.
- Real Decreto 864/2001 de 20 de Julio por el que se aprueba el Reglamento de ejecución de la Ley Orgánica 4/2000 de 11 de Enero, sobre Derechos y Libertades de los

extranjeros en España y su integración social, reformada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de Diciembre.

- Real Decreto 2393/2004, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.
- Orden PRE/140/2005, de 2 de febrero, por la que se desarrolla el procedimiento aplicable al proceso de normalización previsto en la disposición transitoria tercera del Real Decreto 2393/ 2004, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

NOMATIVA REGIONAL

- Estatuto de Autonomía de Comunidad Andaluza.
- I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2001-2004).
- II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2006-2009).
- Plan para la Atención del Alumnado Inmigrante, 2001 (También denominado Plan para la Educación Intercultural).
- Plan de Educación para la Cultura de Paz y No-violencia (2002).
- Plan de Fomento del Plurilingüismo (2005).
- Plan Integral para la Comunidad Gitana de Andalucía (1997).
- La ley andaluza 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación.
- Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas.
- Orden de 26 de febrero de 2004, por la que se regula el procedimiento para la elaboración, aprobación, aplicación y evaluación de planes de compensación educativa por los centros docentes sostenidos con fondos públicos.
- Orden de 20 de junio de 2006, por la que se regula la provisión y actividad de los auxiliares de conversación en los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.
- Orden de 3 de agosto de 2007, por la que se aprueban las bases reguladoras para la concesión de subvenciones dirigidas a entidades sin ánimo de lucro de ámbito provincial o autonómico para el desarrollo de programas dirigidos a la mediación intercultural.
- Orden de 14 de marzo de 2008, por la que se efectúa la convocatoria pública para la concesión de subvenciones dirigidas a entidades sin ánimo de lucro de ámbito provincial o autonómico para el desarrollo de programas dirigidos a la mediación intercultural durante el curso 2008-2009.
- Orden de 8 de enero de 2008, por la que se establecen las bases para la concesión de subvenciones con la finalidad de promover el desarrollo de programas de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar, así como la atención al alumnado inmigrante.
- Orden de 25 de julio de 2008 por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado.
- Instrucciones de 20 de junio de 2006, de las direcciones generales de Planificación y Centros y de Ordenación y Evaluación educativa, por la que se autorizan los cursos de actualización lingüística del profesorado implicado en el Plan de Fomento del Plurilingüismo para el curso 2006/07 y se regulan determinados aspectos sobre su organización y funcionamiento.

Fuente: elaboración propia

Se trata de documentos normativos de ámbito internacional, europeo, nacional y autonómico, y que tienen que ver con la inmigración y con la educación. En el apartado bibliográfico de este trabajo se puede consultar el resto de materiales documentales usados en el análisis, que no son de carácter meramente normativo.

2.1.1 La inmersión en el Diario de Sesiones del Parlamento de Andalucía

Por otro lado, y en segundo lugar, una forma de obtención de datos fundamental para la investigación ha sido la revisión de los Diarios de Sesiones del Parlamento de Andalucía, concretamente de los plenos y comisiones celebrados entre los años que van de 2000 a 2008⁵². Entendemos que es posible considerar esta parte de nuestra investigación dentro del trabajo de campo, aunque haya sido hecha desde un despacho, porque -dada la variedad de posibilidades de “observación”- creemos que hemos ejercido como “observadores externos”, lo cual es totalmente compatible con el trabajo de campo y con la metodología etnográfica (Velasco y Díaz de Rada 1999; Hammersley y Atkinson 2001).

Todas las sesiones celebradas en el Parlamento Andaluz son transcritas y publicadas como documentos PDFs de manera periódica en la Web del Parlamento⁵³, con lo cual la búsqueda de datos se ha circunscrito a la localización de iniciativas (preguntas orales, interpelaciones, proposiciones de ley, debates...) con alusión a la cuestión migratoria, y a ésta puesta en relación con la materia educativa. En este sentido he de decir que fue un trabajo previo al que presento y que tuvo su culminación en la publicación de

⁵² Tiempo que se corresponde con las VI y VII Legislaturas del Gobierno Andaluz. Concretamente, la VI legislatura empieza en marzo de 2000 y la VII acaba en marzo de 2008.

⁵³ Véase <<<http://www.parlamentodeandalucia.es>>>.

un capítulo de libro (Olmos Alcaraz 2007)⁵⁴, el que me impulsó a, finalmente, vincular en mi trabajo de tesis la cuestión migratoria con la cuestión educativa.

En este trabajo realicé una exploración minuciosa sobre las temáticas que en los últimos años se estaban relacionando con el fenómeno migratorio en el seno del Parlamento de Andalucía, qué cuestiones interesaba abordar cuando se debatía sobre migraciones, y entre las más destacadas “la educación” fue la que mayor porcentaje obtuvo⁵⁵. Este dato, entre otras razones, me empujó a focalizar mi investigación en el ámbito educativo.

Pero volvamos al proceso de búsqueda seguido para la obtención de datos - discursos- dentro del Parlamento de Andalucía. Si bien la labor de búsqueda se agilizaba bastante al contar *on line* con las transcripciones de plenos y comisiones, nada más lejos de la realidad al comprobar la cantidad ingente de sesiones celebradas e iniciativas presentadas por los distintos grupos parlamentarios y demás órganos del Gobierno habilitados para ello⁵⁶. Para poder hacernos una idea, aporto algunos datos: entre marzo de 2000 y diciembre de 2005 se habían celebrado un total de 209 sesiones plenarias, en cada sesión plenaria hay un mínimo de 1 iniciativa presentada (cuando se trata de un debate general, un discurso institucional...) y un máximo de 20 (cuando se trata de preguntas orales, interpelaciones, mociones...) (Olmos Alcaraz 2007). Aparte hay que contar las comisiones, que tienen una actividad política tan o más activa que los plenos, dado que a su vez se

⁵⁴ Dicho artículo es el producto de una ponencia presentada en el seminario “Discursos políticos y sociales sobre la inmigración: la Unión Europea y España en perspectiva”, coordinado por T.A. Van Dijk y R. Zapata-Barrero y celebrado el 17 de marzo de 2006 en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona.

⁵⁵ Se trata de un trabajo de carácter cuantitativo donde se contabiliza el número de iniciativas presentadas al Parlamento según temática y tipo.

⁵⁶ Consultar el Anexo 1 para ver todas las iniciativas que han abordado la temática migratoria en Parlamento de Andalucía durante la VI y la VII Legislatura de Gobierno Autonómico.

dividen en grupos temáticos (Comisión de Educación, Comisión de Asuntos Sociales, Comisión de Salud...).

Cuando inicié a indagar en la Web del Parlamento Andaluz, septiembre de 2003, los únicos criterios de búsqueda que existían era distinguir entre plenos (Diario de Sesiones de Plenos) y comisiones (Diario de Sesiones de Comisiones); dentro de las comisiones se discriminaba a su vez entre comisiones SERIE A⁵⁷ y comisiones SERIE B⁵⁸, en función de si eran permanentes o no, existía en ellas la posibilidad de aprobar leyes o no, y las temáticas de trabajo de las mismas. Las comisiones de educación entraban dentro de la SERIE A, así que, finalmente, y después de considerar suficiente la información recabada en ellas, descarté el análisis -no así una primera búsqueda y lectura- del resto de comisiones.

Por último, también existía la posibilidad de realizar búsquedas avanzadas, por fechas de celebración. A estas alturas supongo que el lector se hace cargo del trabajo, en ocasiones tedioso y eterno, que supuso al principio realizar una búsqueda con estos criterios, ya que terminé buscando diario por diario, sesión por sesión y comisión por comisión (con unos términos de búsqueda, eso sí: inmigración, inmigrante, extranjería y extranjero) en todas y cada una de las celebradas desde marzo de 2000 hasta marzo de 2004. Y en ese momento, con el cambio de legislatura, la página Web del Parlamento se actualizó y se incluyó la posibilidad de realizar búsquedas de

⁵⁷ La Serie A contiene los Diarios de Sesiones de aquellas Comisiones que el Reglamento del Parlamento denomina «Permanentes Legislativas» y que son las competentes para que en ellas se tramiten proyectos y proposiciones de leyes y para asumir la aprobación final de una ley, cuando esta competencia le sea delegada por el Pleno. Sólo se publican aquellas sesiones en las que comparezcan los miembros del Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía, el Consejero Mayor de la Cámara de Cuentas o el Defensor del Pueblo Andaluz y aquellas en las que se apruebe el Dictamen de un proyecto o proposición de ley.

⁵⁸ La Serie B contiene los Diarios de Sesiones de las denominadas «Comisiones Permanentes no Legislativas» y de las «Comisiones No Permanentes». Sólo se publican aquellas sesiones en las que comparezcan los miembros del Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía, el Defensor del Pueblo Andaluz, el Director General de la Radio y Televisión de Andalucía o la Directora General del Instituto Andaluz de la Mujer.

iniciativas por tipo (preguntas orales, escritas, interpelaciones, debates, comparecencias, proposiciones de ley, mociones...), por proponente (grupo parlamentario u otros) y lo que es más importante para esta investigación, por temática. Y fue cuando pareció abrirse todo un campo de nuevas posibilidades, ya que en el listado se incluían temas como “integración de los migrantes” o “políticas de extranjería”. Pero este avance, para bien o para mal, ya venía tarde, porque para ese momento tenía tan estructurado y organizado el sistema de búsqueda (actualizándolo cada semana o cada dos semanas) que no supuso apenas novedades para mi trabajo (todas las iniciativas clasificadas en las categorías temáticas susceptibles de poder interesarme ya las había localizado a través de mi sistema de búsqueda). Más aún, descubrí que con la tipología temática del Parlamento podían quedar fuera discursos interesantes que se daban en el seno de iniciativas que no tuviesen en el título la palabra “inmigración, integración, extranjería...”. Así que, finalmente seguí con mi método inicial de búsqueda sesión por sesión, pleno por pleno, y esta vez no, comisión por comisión (en este caso seguí revisando sólo las comisiones de educación).

Al final logré tener una gran cantidad de información (discurso parlamentario, discurso político e institucional, datos, en definitiva) con alusiones a la cuestión migratoria en general y ésta puesta en relación con la educación. Y todo ello clasificado por fechas y lugar de celebración (pleno o comisión). Así mismo tenía identificado, por la propia forma en que se presentan las transcripciones, el tipo de iniciativa (pregunta oral, debate, comparecencia...) y los grupos proponentes y participantes en la misma. Todo un arsenal de discursos dispuestos para ser analizados al detalle, de los que finalmente fueron analizadas en profundidad, debido a su relevancia, 67 iniciativas (ver Anexo 2). En la tabla N^o 1 podemos ver una clasificación de este material por tipo de iniciativa⁵⁹:

⁵⁹ Las iniciativas que pueden ser presentadas en el Parlamento de Andalucía son de cinco tipos: legislativas (a través de proyectos de ley, proposiciones de ley y recursos de

Tabla Nº 1. INICIATIVAS PRESENTADAS EN EL PARLAMENTO DE ANDALUCÍA, SEGÚN TIPO Y TEMÁTICA (AÑOS 2000-2008)

	SOBRE INMIGRACIÓN EN GENERAL	SOBRE INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN	TOTAL
Preguntas orales	12	15	27
Debates	10	1	11
Comparecencias	4	6	10
Proposiciones no de ley	8	1	9
Interpelaciones	4	2	6
mociones	3	0	3
Propuestas de recursos de inconstitucionalidad	1	0	1
Total	42	25	67

Fuente: elaboración propia.

2.2 La entrevista etnográfica y la observación participante

Antes de continuar con la explicación del uso de éstas técnicas de producción y obtención de datos, hemos de advertir y aclarar al lector el contexto en el que se pusieron en práctica. Esta parte del trabajo de campo puede considerarse la más etnográfica de todas, y se llevó a cabo en colaboración con el equipo de investigación del Laboratorio de Estudios Interculturales (Universidad de Granada), en el marco de una investigación- evaluación etnográfica- en la que participaba como investigadora- de una política pública implementada por la Junta de Andalucía⁶⁰, durante el curso escolar 2004-2005 (de septiembre a junio). Esta investigación supuso -entre otras cosas- la realización de entrevistas y observaciones en una selección de centros de educación primaria y secundaria de titularidad pública de todas las provincias andaluzas, así como entrevistas y observaciones en cada una de las ocho Delegaciones Provinciales de de Educación de

inconstitucionalidad entre otros instrumentos), de impulso de acción del Gobierno (a través de resoluciones, mociones y proposiciones no de ley), de control (a través de preguntas, interpelaciones, solicitudes de información y solicitudes de comparecencia), relacionadas con el Defensor del Pueblo y relacionadas con la Cámara de Cuentas.

⁶⁰ Evaluación del Plan de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante en Andalucía.

Andalucía. En la tabla Nº 2 podemos ver un esquema detallado de las entrevistas que se realizaron en el marco de esta investigación, y que han sido analizadas para el presente trabajo en su totalidad:

Tabla Nº 2. ENTREVISTAS REALIZADAS

ÁMBITO/NIVEL	PERFIL PROFESIONAL DE LAS PERSONA ENTREVISTADA	Nº DE ENTREVISTAS REALIZADAS
Escolar	Directores/as de centros escolares	70
	Subdirectores/as de centros escolares	2
	Jefes/as de Estudios de centros escolares	14
	Secretarios/as de centros escolares	3
	Orientadores/as de centros escolares	14
	Profesorado general	33
	Profesorado de ATAL	48
	Profesorado de ELCO ⁶¹	4
	TOTAL	188
Político	Delegados/as Provinciales de Educación	3
	Jefes de Servicio de Ordenación Educativa	3
	Jefes de Servicio Inspección Educativa	6
	TOTAL	12
Técnico-administrativo	Responsables de Orientación Educativa	2
	Responsables de Formación de Profesorado	1
	Responsables de Compensatoria Educativa	9
	Responsables de Planes de Interculturalidad	6
	TOTAL	18
TOTAL		218

Fuente: elaboración propia

⁶¹ Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen. Se trata de programas que se llevan a cabo fuera del horario escolar, y cuyo profesorado pertenece a -y es financiado por- la comunidad de origen del alumnado inmigrante extranjero.

Se visitaron en total 80 centros -48 de educación primaria y 32 de secundaria-, donde se realizaron 188 entrevistas, además de diversos periodos de observación participante); también se realizaron entrevistas y observaciones en cada una de las 8 Delegaciones Provinciales de Educación de Andalucía (un total de 30 entrevistas, acompañadas siempre de observaciones).

Y una vez introducida esta nota aclaratoria, hemos de decir que la observación participante y la entrevista etnográfica han sido las otras dos grandes técnicas de producción y recolección de datos empleadas en esta investigación. Ambas técnicas son lo suficientemente flexibles para adaptarse a situaciones y contextos de investigación heterogéneos, como el que se propone, e intentar abarcar con ello la práctica totalidad de los hechos (Velasco y Díaz de Rada 1997); en esta cualidad radica una de las razones por las que las hemos empleado. Con ellas hemos sido capaces de captar comportamientos y pensamientos, acciones y normas, hechos y palabras, en definitiva, el discurso y la práctica.

Entrevista etnográfica y observación participante son dos técnicas complementarias, funcionan la una con la otra: si bien la observación participante proporciona discurso propio, del investigador (-*etic*), la entrevista proporciona discurso ajeno, del sujeto estudiado (-*emic*). Y en todo caso “la información producida es el resultado de una interacción entre ambos tipos de discurso” (Velasco y Díaz de Rada 1999: 35) y por ello, nosotros, las presentamos conjuntamente.

Werner y Schoepfle, por su parte, plantean que la observación siempre va a ser una actividad previa a la realización de entrevistas y que conforme avanza la investigación, ambas técnicas irán aproximándose hasta conseguir la mejor visión interna o nativa de los hechos:

El proceso etnográfico comienza con la observación. En efecto, el etnógrafo empieza a observar mucho antes de encontrarse en situación de hablar con la gente.

Literalmente, esta fase de observación inicial no puede ser evitada, y ciertamente no debe serlo. No obstante este tipo de observación inicial está fuertemente sesgado por el etnocentrismo del etnógrafo. Para prevenirse las distorsiones los etnógrafos deben preguntar a sus informantes. Esta es la ventaja epistemológica más importante. Conforme el trabajo de campo avanza, la distancia entre las observaciones del etnógrafo y los comentarios de los informantes se estrecha, produciéndose finalmente (...) una aproximación óptima al punto de vista interno de la cultura de un sistema social dado (Werner y Schoepfle 1993: 163)

Otros autores (Wolcott 2005), sin embargo, consideran que la entrevista es quizá la actividad de investigación fundamental, previa incluso a la observación participante, aunque admitan también que posteriormente observación y entrevista se retroalimenten:

En el trabajo de campo que llevé a cabo a lo largo de los años, unas veces me basé más en la entrevista y otras en la observación participante. (Nunca quise que las dos se hallasen en perfecto equilibrio...). En consecuencia, motivo a mis alumnos para que pongan de relieve cualquiera de las dos aproximaciones, sea la entrevista o sea la observación, eso es "lo conveniente". Pero para los alumnos que no intuyen cómo actuar de una manera óptima, estoy de acuerdo con Michael Agar en que la entrevista es la actividad de investigación fundamental. Las oportunidades para hacer observación participante que se presentan con posterioridad pueden servir para comprobar percepciones y para sugerir temas que habrían de ser explorados en profundidad durante las entrevistas (Wolcott 2005: 137).

En esta investigación sostenemos que ambas técnicas -observación y entrevista- son igualmente importantes, son complementarias e incluso, a veces, simultáneas, ya que cuando entrevistamos a alguien, también estamos observando y -en nuestro caso- cuando hemos realizado observaciones, en la mayoría de las ocasiones han ido unidas a entrevistas (más o menos formales, más o menos estructuradas) a los informantes.

Entendemos que una entrevista etnográfica es aquella entrevista que es reflexiva, lo que supone que se consigue con ella la máxima relación e interacción entre investigador y sujeto estudiado. Asimismo, las entrevistas que hemos realizado se pueden encuadrar dentro de las denominadas semi-estructuradas, esto es, que parten de un guión temático que nos orienta en

la realización de la misma pero que en ningún momento nos determina⁶². Es decir, las preguntas no son cerradas, sino que se plantean más bien como temas o focos sobre los que hablar sin llegar nunca a convertirse en secuencias predeterminadas.

En concreto los temas principales sobre los que se preguntó en las entrevistas fueron los siguientes:

- El sistema educativo en la provincia en la que trabaja (oferta educativa, particularidades, problemas percibidos...).
- El fenómeno migratorio en España y Andalucía (conocimiento, valoración...).
- El fenómeno migratorio en la escuela (conocimiento, valoración...)
- El proceso de escolarización (descripción, actuaciones para con el alumnado inmigrante extranjero...)
- La vida en los centros educativos (descripción, convivencia...)
- Formación del profesorado para el trabajo con alumnado inmigrante extranjero.
- Relaciones entre las instituciones y las familias inmigrantes extranjeras.
- Conocimiento de las acciones, programas e iniciativas de cada una de las administraciones del Estado en materia de atención en general a población inmigrante extranjera y en materia de atención educativa en particular.
- Propuestas de actuación desde sus responsabilidades en materia de atención a población extranjera en el sistema educativo

Se trató de un guión elaborado para una investigación distinta a la que aquí se presenta, como ya he comentado, sin embargo dada la similitud de la

⁶² Se realizaron dos guiones de entrevistas. Uno dirigido a los cargos políticos y técnicos de la administración educativa y el otro dirigido al profesorado (directores, jefes de estudios, profesores de español para extranjeros...). Ver Anexos 3 y 4.

temática estudiada y la generalidad de las cuestiones a plantear, lo que en principio podía parecer una limitación para mis objetivos, finalmente resultó ser una ventaja. El guión de entrevista usado era lo suficientemente abierto para sugerir los temas que interesaban para esta investigación, sin necesidad de preguntar expresamente por ellos, y por ello “forzar” las respuestas. Consideramos que de esta forma se logró minimizar la influencia del investigador.

La mayoría de las entrevistas fueron individuales, realizadas a una sola persona, aunque no en todos los casos, habiendo realizado también algunas entrevistas grupales, y habiendo realizado en bastantes ocasiones más de una entrevista a cada sujeto.

Coincidimos con Hammersley y Atkinson al afirmar que:

(...) hacer entrevistas puede ser una fuente muy importante para obtener datos: puede permitir la obtención de una información que sería muy difícil, sino imposible, conseguir de otro modo; tanto a acontecimientos descritos como sobre perspectivas y estrategias discursivas (Hammersley y Atkinson 2001: 148).

Pero ello no resta la importancia que tiene la observación, y la observación participante, en una investigación como la presente.

La observación participante conlleva una puesta en práctica intencional y nos ayuda a atravesar la barrera de lo obvio (Velasco y Díaz de Rada: 1999). Se trata de una acción consciente y reflexiva, eso es lo que diferencia al observador participante de cualquier otra persona porque, en definitiva, todos somos observadores participantes en nuestra vida cotidiana:

(...) todo el mundo es un observador participante que adquiere conocimiento acerca del mundo social en tanto que participa en él.” (Hammersley y Atkinson 2001: 141-142).

Se trata de interpretar correctamente toda la información recogida, en función del contexto y de los actores que de él forman parte. La subjetividad

existe en esta técnica, pero no como arbitrariedad o capricho, sino como calidad de sujeto, con lo que no resta calidad a la investigación. La subjetividad es inevitable e incluso necesaria.

Entendemos que esta técnica de producción de datos nos ha supuesto una serie de ventajas frente a otras utilizadas, como por ejemplo acceder a determinadas esferas de la realidad y recoger determinada información que de otra manera, con otras técnicas, nos hubiera sido imposible. Por otro lado creemos que la observación participante nos ha proporcionado un complemento ideal a las entrevistas realizadas, y la información obtenida a partir de la misma nos ha servido para iluminar la que obteníamos de las entrevistas. Así pues no es lo mismo que un profesor entrevistado nos manifestara su *malestar* por no poder-saber atender a un alumno recién llegado que no maneja la lengua vehicular de la escuela, que ver con nuestros propios ojos cómo ese niño llega por primera vez al aula y cómo es recibido por dicho profesor⁶³. Creemos que ha sido profundamente enriquecedor, en este sentido, poder observar en primera persona lo que se nos narraba en las entrevistas. Así pues, la experiencia como observador y observador participante, creemos que ha tenido efectos positivos sobre cómo interpretamos lo que los informantes nos decían en las entrevistas.

Pero ¿cómo ha acontecido la puesta en práctica de esta técnica de producción de datos? Para realizar observación participante necesitamos introducirnos en los contextos naturales en que acontecen los hechos, para poder entenderlos. Y eso supone no solo la presencia física, sino que es necesaria también la interacción. O. Guasch (1997) señala dos estrategias para la puesta en práctica de esta técnica.

⁶³ Concretamente en el caso al que hacemos referencia pudimos comprobar cómo en ocasiones ese *malestar* no era provocado por la impotencia del docente al no poder comunicarse con el nuevo alumno (dado que había otros alumnos/as que hablaban la misma lengua y podían, y de hecho hacían, de interpretes), sino que más bien se trataba de un malestar generado por la interrupción que suponía para su clase el introducir a un nuevo alumno a mitad de la mañana, debiendo para ello pausar sus explicaciones normalizadas.

La primera sería hacer una selección adecuada de los escenarios de interacción, para obtener una visión lo más completa posible de la realidad estudiada. Con esto nos quiere decir que lo ideal sería –si es posible– realizar un estudio del conjunto de los escenarios, y, en todo caso, sí hacerlo de una muestra lo más representativa y amplia posible. Por nuestra parte entendemos también que es posible acceder a información muy interesante en la observación de “escenarios ocultos”, de los espacios menos explícitos. En nuestro caso éstos harían referencia a espacios no estrictamente escolares o dentro de la administración educativa, sino que serían las dinámicas y conversaciones surgidas, por ejemplo, a la salida de los centros o en el momento en que abandonábamos el campo en general: en el autobús de camino a casa con algún profesor/a o alumno/a, compartiendo coche, en una cafetería en la hora del desayuno de los/as funcionarios/as de las delegaciones... La observación -participante- que se pudo llevar a cabo en estos escenarios no explícitos, nos arrojó luz en muchas ocasiones (e incluso cambió el significado) sobre la información que habíamos recogido en los días anteriores.

La segunda estrategia para una adecuada puesta en práctica de la observación participante, señalada por O. Guasch, hace referencia a la definición previa de cómo va a ser el acceso a los escenarios seleccionados. Es decir, cuál va a ser el rol que adquiera el investigador y cómo se va a proceder para ponerlo en práctica. En ese sentido el autor anima a combinar la teoría con la práctica. Es decir, sugiere que primero se acceda a los escenarios posibles (aquellos que teóricamente nos van a resultar más fáciles y, por ello, nos van a ofrecer mayor información) y luego se negocie el acceso a los escenarios deseables (aquellos que, una vez ya en el campo, advertimos como idóneos para conseguir nuestros objetivos de investigación, aunque *a priori* desconociésemos su existencia).

En nuestro caso realizamos observación participante en las sedes de la administración educativa de las distintas provincias de la comunidad andaluza, y en distintos centros escolares (institutos de educación secundaria y escuelas) seleccionados del conjunto de centros de Andalucía. Esta selección de lugares de observación respondía a nuestra pretensión comparativa entre discursos y prácticas: analizar en qué medida se correspondía lo que se diseñaba y gestionaba en la administración educativa con respecto al alumnado inmigrante, y lo que se implementaba en los centros educativos en el mismo sentido.

El acceso al campo si hizo -como ya hemos comentado- en el marco de una investigación financiada por la propia Junta de Andalucía, con lo que en cierta medida algunas puertas ya estaban abiertas. En otros casos, sin embargo, esta peculiaridad coartó la posibilidad de establecer ciertos contactos en la medida que algunos cargos políticos de la administración no tenían buenas relaciones con quienes habían encargado la investigación y la estaban financiando. En las escuelas sucedió un tanto de lo mismo, en el sentido de encontrarnos con centros que no tenían buena relación con la administración educativa y como consecuencia, mostrarse reacios y poco colaboradores con nosotros.

Así las cosas, se visitaron las Delegaciones de Educación de Andalucía, en repetidas ocasiones, tanto con motivo de encuentros informales y entrevistas, como para la asistencia a actividades relacionadas con la gestión de los programas de atención educativa al alumnado inmigrante (como, por ejemplo, reuniones de los responsables de interculturalidad de las Delegaciones de Educación con los profesores de español para extranjeros de los centros escolares). De igual manera se visitaron los centros educativos en repetidas ocasiones, realizando estancias más prolongadas (de hasta un mes) en algunos de ellos. Véase un esquema detallado de estas observaciones en el cuadro N° 3:

Cuadro Nº 3. OBSERVACIONES REALIZADAS⁶⁴

ACTIVIDAD OBSERVADA	LUGAR DE LA OBSERVACIÓN	TIEMPO EMPLEADO
Recreo	Patio de Colegio de Educación Infantil y Primaria de Málaga	15/20 minutos todos los días durante un mes
Recreo	Patio de Instituto de Educación Secundaria de Almería	15/20 minutos durante 15 días
Recreo	Patio de Colegio de Educación Infantil y Primaria de Granada	15/20 minutos todos los días durante un mes
Almuerzo	Comedor de Colegio de Educación Infantil y Primaria de Almería	1 hora al día durante una semana
Almuerzo	Comedor de Colegio de Educación Infantil y Primaria de Málaga	1 hora al día durante una semana
Clase de lengua	Aula de 5º curso de Colegio de Educación Infantil y Primaria de Málaga.	2 horas todos los días durante 15 días
Actividades de clase	Aula de 1º curso de Colegio de Educación Infantil y Primaria de Málaga	1 hora todos los días durante 15 días
Clase de tutoría	Aula de 4º de ESO de Instituto de Educación Secundaria de Granada	2 horas a la semana durante 15 días
Clase de apoyo de lengua y matemáticas	Colegio de Educación Infantil y Primaria de Málaga	2 horas a la semana durante 15 días
Clase de lengua española para extranjeros	ATAL de un Colegio de Educación Infantil y Primaria de Granada	2 horas a la semana durante un mes
Clase de lengua española para extranjeros	ATAL de un Colegio de Educación Infantil y Primaria de Málaga	2 horas a la semana durante un mes
Clase de lengua española para extranjeros	ATAL de un Instituto de Educación Secundaria de Granada	2 horas a la semana durante un mes

⁶⁴ Esta información es relativa a las observaciones realizadas exclusivamente por la investigadora, y fueron llevadas a cabo en las provincias de Málaga, Granada y Almería. No obstante, en el marco de la investigación en que fueron realizadas, había otros/as compañeros/as realizando observación participante (trabajando en las provincias de Huelva, Sevilla, Cádiz, Córdoba y Jaén), y sus comentarios y aportaciones han sido de mucha utilidad para la presente investigación. Así mismo hemos de decir que esta información no es totalmente exhaustiva dado que es difícil delimitar temáticamente y acotar temporalmente muchas de las observaciones realizadas (sobre todo las que se hicieron en las Delegaciones de Educación), como observaciones realizadas en los pasillos, en la entrada de colegios... o incluso fuera de las Delegaciones y los centros escolares, realizadas durante reuniones informales.

Reunión de profesorado	Despacho de Dirección de un Colegio de Educación Infantil y Primaria de Granada	1.30 horas, un total de 4 ocasiones.
Reunión de profesorado	Despacho de Dirección de un Colegio de Educación Infantil y Primaria de Granada	1 hora
Reunión de profesorado	Sala de reuniones de Instituto de Educación Secundaria de Almería	2 horas, un total de 3 ocasiones
Reunión de profesorado	Despacho de Dirección de un Colegio de Educación Infantil y Primaria de Málaga	1.30 horas, un total de 3 ocasiones
Fiesta del Día de la Cruz	Colegio de Educación Infantil y Primaria de Granada	3 horas
Fiesta del Día de la Cruz	Barrio	2 horas
Día del Libro	Colegio de Educación Infantil y Primaria de Granada	3 horas
Semana cultural	Instituto de Educación Secundaria de Almería	6 horas diarias durante una semana
Día de Andalucía	Instituto de Educación Secundaria de Almería	5 horas
Fiesta Intercultural	Instituto de Educación Secundaria de Almería	5 horas
Fiesta intercultural	Colegio de Educación Infantil y Primaria de Málaga	5 horas
Representación teatral y fiesta de Navidad	Colegio de Educación Infantil y Primaria de Granada	3 horas
Reunión de trabajo de responsables del Plan de Interculturalidad	Sala de Juntas de Delegación de Educación de Almería	1.45 minutos
Reunión de trabajo de responsables de inspección educativa	Despacho en Delegación de Educación de Granada	2 horas
Reunión de trabajo de profesores de ATAL	Sala de reuniones de Delegación de Educación de Málaga	2 horas
Reunión de trabajo de profesores de ATAL	Instituto de Educación Secundaria de Málaga	2 horas

Fuente: elaboración propia

Durante estas estancias tuvimos ocasión de entrar en las aulas, observar los recreos, charlar con el profesorado de manera informal, conocer al resto de personal -no profesores- que trabajan en el centro, asistir a las actividades extra-escolares y días festivos, y relacionarnos con el alumnado y sus familias (a través de las AMPASs y otras asociaciones). En el caso de las Delegaciones de Educación pudimos asistir a reuniones, hablar con

trabajadores de las mismas en los pasillos y la cafetería, y un largo etc de actividades varias.

La observación realizada no ha sido sistemática sino que más bien ha respondido a los acontecimientos que se iban sucediendo en los centros: una actividad de la que no sabíamos la existencia pero que era interesante de observar, que surgiese una colaboración a la que pudiésemos prestarnos o incluso encontrarnos en medio de cualquier altercado mientras estábamos realizando una entrevista. Aún así disponíamos de una guía básica de observación (ver Anexo 5) que nos sugería los aspectos que debíamos focalizar, independientemente del escenario de observación. Algunos de esos aspectos pueden verse en el cuadro N° 4:

Cuadro N° 4. TEMÁTICAS DE OBSERVACIÓN

ASPECTOS QUE TIENEN QUE VER CON LA VIDA EN LA ESCUELA
Recepción de niños/as nuevos/as (especialmente extranjeros/as) por parte de profesorado, por parte de los escolares, de otro personal de la escuela, de padres y madres.
Trato de la comunidad educativa hacia familias extranjeras.
Aulas donde hay niños/as extranjeros/as.
Aulas de enseñanza de español.
Aulas matinales.
Comedor.
Actividades interculturales (fuera y dentro de la escuela). Celebraciones de fechas relevantes (día contra el racismo, etc.).
Patios y recreos (equipos de juegos, relaciones...).
ASPECTOS GENERALES
Procesos de escolarización de un niño/a nuevo/a (en escuelas y administración educativa).
Consejos escolares (preferentemente referidos a cuestiones relacionadas con la escolarización de inmigrantes extranjeros).
Claustros (preferentemente referidos a cuestiones relacionadas con la escolarización de inmigrantes extranjeros).

Fuente: elaboración propia

Y por supuesto, si encontrábamos algún otro aspecto relevante para los objetivos de nuestra observación, era considerado, aunque no se recogiera en nuestro guión de observación.

2.3 El proceso de análisis de la información

Coincidimos con Hammersley y Atkinson (2001) cuando sostienen que el análisis de la información no es un proceso diferente al de la investigación, sino que lo iniciamos incluso antes que la etapa del trabajo de campo, en la formulación de los problemas de investigación, y se prolonga incluso durante el proceso de redacción del informe final. Velasco y Díaz de Rada (1999) se unen a este punto de vista cuando reconocen la unificación de las dos tareas. Para ellos la recogida de datos y la elaboración y análisis teórico de los mismos van de la mano desde el inicio mismo del trabajo de campo:

El trabajo campo supuso la unificación de las dos actividades para el desarrollo de la nueva ciencia: el registro de la información y la elaboración teórica empezaron a ser realizados por el investigador en cuanto a tal. (...) esta unificación de funciones, (es) la etnografía elevada al rango de construcción teórica (Velasco y Díaz de Rada 1999: 21).

No obstante, también creemos que hay un momento en nuestra investigación donde este proceso es más fuerte e intenso, cuando ya hemos realizado la mayoría del trabajo de campo y estamos preparando todo el material para ser redactado, donde se desarrollan conceptos y tipologías. Esta fase es la que procedemos a describir en este apartado.

El análisis de la información supone un ejercicio consciente y concienzudo de reflexión sobre el significado e implicaciones de los datos que hemos recogido y estamos recogiendo. En nuestro caso no hemos parado de reflexionar sobre qué significa y qué implicaciones tiene para el momento social en el que vivimos que se conceptualice la inmigración extranjera, y su presencia en las instituciones educativas, en la manera en que se hace: como problemática social. Pero esa reflexión ha tenido numerosas ramificaciones y extensiones, como ha sido repensarnos a nosotros mismos y repensar nuestras instituciones gubernamentales (escuela, administración...); incluso todo ello a distintos niveles: europeo, estatal y autonómico; y a partir de los discursos y prácticas de distintos agentes

sociales, llevando a cabo con ello un proceso muy cercano a la triangulación metodológica⁶⁵.

2.3.1 Analizando las prácticas y los discursos

El análisis de los discursos recogidos y las prácticas observadas nos ha servido para conocer las representaciones sociales y culturales que existen sobre el inmigrante extranjero en el contexto considerado. Finalmente, todos estos datos han sido transformados en “textos”, y como tales han sido analizados. Debates parlamentarios, entrevistas, observaciones de campo... han sido transcritos o recogidas en forma de notas de campo, y posteriormente en el diario de campo. De forma continua y trasversal a todo el trabajo de campo han sido leídos de manera comprensiva para su posterior clasificación en categorías de análisis.

Hemos de decir también que este proceso de codificación y clasificación de la información ha sido recurrente y continuo. Es posible por ello que una misma información, un mismo discurso/practica sea codificado en dos o más categorías diferentes. Pero, sin embargo, no hemos de ver un problema en ello, ya que la clasificación de la información por categorías en Etnografía difiere de los códigos típicos de la investigación cuantitativa e incluso de otras investigaciones cualitativas (Krippendorff 1997). En Etnografía no se requiere que los datos se asignen a una única categoría ni que haya reglas explícitas para efectuar esa asignación (ibídem).

2.3.2 El corpus de textos analizados

Hemos dividido el material obtenido en el trabajo de campo en dos bloques:

⁶⁵ La triangulación metodológica consiste en “comprobar las inferencias extraídas a partir de una fuente de información mediante el recurso a otra fuente de información “(Hammersley y Atkinson 2001: 249).

- En primer lugar, toda una serie de materiales que sólo han sido leídos -lo que quita que no hayan sido analizados-.
- Y en segundo lugar, materiales a los que se ha aplicado la plantilla de análisis que describimos en el apartado 2.3.2.1 del presente capítulo.

¿Por qué hemos procedido de distinta manera con unos y otros materiales? Dado el volumen tan variado de información con la que finalmente hemos contado, era inoperante, además de innecesario, categorizar todos los textos de que disponíamos.

En cuanto a las sesiones parlamentarias, por ejemplo, muchas de ellas no poseían demasiada carga semántica en el sentido de aportar información demasiado general o también demasiado detallada sobre cuestiones que no nos interesaban (muy centradas en salud, o área laboral...) (ver Anexo 1). Es por esto que se decidió no categorizarlas una vez realizada una primera lectura analítica. En cuanto a todo el corpus de normativa consultada, dado el marcado estilo burocrático-jurídico de su redacción, decidimos que era mejor consultar directamente los textos en vez de seccionarlos para categorizarlos, ya que el resultado serían fragmentos de discursos muy largos y clasificables en muchas categorías al mismo tiempo (ver cuadro N° 2).

El segundo bloque de materiales, a los que sí se ha aplicado la plantilla de análisis, se compone por las sesiones parlamentarias consideradas representativas (ver Anexo 2) y todas las entrevistas (cuadro N° 2) y observaciones (cuadro N° 3), pero teniendo muy en cuenta qué partes podían ser significativas y qué partes no, dado que abordaban temáticas muy amplias.

2.3.2.1 La plantilla de análisis

Para realizar el análisis fue necesario diseñar una plantilla o esquema que pusiese orden en todo el conglomerado de datos de que disponíamos⁶⁶. Así, hemos distinguido dentro del mismo dos niveles de análisis:

- El primero, que respondería a la pregunta “¿qué se dice sobre...?”.
- Y el segundo que surge al preguntarnos “¿cómo se dicen las cosas?”

En cuanto al primer nivel, parecía obvio que debíamos establecer un “índice temático” sobre las materias que nos interesaba considerar para nuestro estudio. De esta manera agrupamos toda la información recogida en torno a tres grandes categorías que respondieran a la pregunta “*qué se dice sobre...*”, a saber, discursos y prácticas sobre la:

- 1.) Caracterización del “nosotros”.
- 2.) Caracterización de los “otros”.
- 3.) Gestión/tratamiento de la diversidad en la escuela.

Dentro de éstas tres grandes categorías a su vez hemos distinguido otras tantas que detallamos en el cuadro N° 5:

Cuadro N° 5. PLANTILLA DE ANÁLISIS TEMÁTICO

1. "Nosotros"	A. Población autóctona en general (aspectos que tienen que ver con la sociedad en su conjunto, con sus instituciones y sistema educativo)	i. Aspectos positivos
		ii. Aspectos negativos
		iii. Otros
	B. Alumnado autóctono	i. Aspectos positivos
		ii. Aspectos negativos
		iii. Otros
2. Los "otros"	A. Población inmigrante extranjera en general (información relativa al fenómeno migratorio, a los	i. Aspectos positivos
		ii. Aspectos negativos
		iii. Otros

⁶⁶ Para la categorización de toda la información recogida nos hemos servido del software Nudist Vivo.

	países de origen...)	
	B. Alumnado inmigrante extranjero	i. Aspectos positivos
		ii. Aspectos negativos
		iii. Otros
3. Gestión/tratamiento de la diversidad en la escuela	A. Concepto de integración	
	B. Concepto de educación intercultural	
	C. Otros	

Fuente: elaboración propia

Dentro de este mismo nivel de análisis, que podríamos llamar temático, hemos distinguido también las ausencias y las reiteraciones: de qué no se habla, o qué temáticas son recurrentes, a qué aspectos se les concede importancia y a qué otros se les resta:

(...) si hablar es el resultado de una estrategia (...) se puede concluir que no hablar y callar determinados aspectos, es consecuencia de esa misma estrategia. Como propone Foucault (1980), el análisis de discurso tiene que dar cuenta tanto de lo que se dice, como de lo que se calla. Lo dicho y lo no dicho es también el título de una obra de Tyler (1978). Lo que se dice es la punta del iceberg del discurso, un iceberg en el que buena parte de lo que le sustenta es silencio (García García 2000: 81-82).

Con estas consideraciones creemos que superamos el sesgo que supone analizar “solo lo que es relevante para nuestra investigación”, como apuntábamos más arriba. Tenemos que tener en cuenta que todos los datos recogidos en el presente estudio no han sido fruto de una estrategia direccionada por parte del investigador en el sentido de buscar y producir información sólo de aquello que nos interesaba. No es éste el camino del trabajo científico. Los datos analizados proceden de la actividad parlamentaria, y de textos normativos y políticos, sobre los que no tenemos ningún poder de influencia como investigadores. También de entrevistas y observaciones, que, si bien, nos han permitido focalizar más nuestro objeto de estudio, igualmente han estado mediatizadas de algún modo al haber sido realizadas en el marco de un proyecto de investigación más amplio. Es por esto que al considerar *lo que no se habla* cuando se discute, se debate y/o se argumenta sobre inmigración y educación, y *lo que aparece en muchas ocasiones* en el mismo binomio temático, conseguimos una visión más holística de la realidad a analizar.

El segundo nivel de análisis hace referencia al “*cómo se dicen las cosas*”, y que tiene a su vez dos subniveles: uno, al que hemos llamado léxico-gramatical, y otro, que hemos llamado interpretativo-argumentativo.

En cuanto al subnivel *léxico-gramatical*, hemos considerado aquí aspectos que tienen que ver con las palabras y el lenguaje usado para hablar de la inmigración como fenómeno, y del alumnado inmigrante extranjero en particular; pero también cómo hablamos sobre “nosotros” mismos cuando abordamos esta temática. Para ello se han tenido en cuenta desde la utilización de figuras retóricas usadas en los discursos analizados (metáforas, eufemismos, estilos gramaticales...) hasta el estilo léxico (palabras usadas) en la nominalización y descripción del endogrupo (“nosotros”) y el exogrupo (los “otros”).

El estudio de las metáforas en las formas de hablar sobre la inmigración es importante en tanto que a través de ellas se potencian determinados significados. Tenemos excelentes ejemplos de estudios que han considerado este nivel de análisis (véase *La incógnita del extraño*, de Santamaría, 2002) en relación al fenómeno migratorio, y que nos hacen ver las posibilidades de interpretación de la realidad social que ello supone. Las metáforas son entendidas como figuras del lenguaje en las que algo es descrito en términos de algo que literalmente no es. Su uso permite hacer afirmaciones arriesgadas, peligrosas, ambiguas... sin el riesgo de ser, por ejemplo, acusado de intolerante, insolidario, xenófobo o incluso racista. Y es por esta misma razón que creímos importante considerarlas en este estudio, habida cuenta de que estamos analizando principalmente “discursos de élite”, donde, por ejemplo para el contexto español, declararse abiertamente racista o xenófobo es bastante infrecuente.

Y por último, en cuanto al subnivel interpretativo-argumentativo, nos ha servido para agrupar y analizar toda aquella información que hacía referencia a cómo la sociedad de acogida está entendiendo (describiendo) el

fenómeno migratorio, y en concreto los aspectos que tienen que ver con su incorporación en la institución educativa formal. Problemáticas asociadas y ventajas percibidas son las principales categorías de análisis consideradas en este punto, pero también toda una serie de modelos interpretativos⁶⁷ de esta realidad social que no encajan necesariamente con aspectos positivos o negativos de la misma. Sería el caso de discursos marcadamente parterneralistas, economicistas, alarmistas, culturalistas... que sin decantarse claramente por definir el fenómeno migratorio en términos de ventajas o inconvenientes (léase para la sociedad receptora, casi siempre), sí que desvelan determinadas representaciones sociales de la realidad social estudiada, porque sirven para justificar acciones y discursos al respecto y legitimar una manera de ver las cosas y no otra.

Muy importantes dentro de este nivel de análisis han sido también las estrategias discursivas de construcción de la diferencia detectadas. Para este trabajo vamos a entender como “estrategia discursiva” una forma de esgrimir argumentos para que determinados discursos queden respaldados, legitimados. El objetivo de las mismas es persuadir al oyente (Charaudeau y Maingueneau 2005), para *construir la diferencia*. Se trata de una forma de argumentar para convencer y crear consentimiento. Tienen la intención de modificar la realidad social propiciando que sea interpretada de una manera determinada, sin dejar opción a alternativas. En el cuadro N° 6 ofrecemos un resumen de dichas estrategias, resultado de una primera revisión de los datos obtenidos en el trabajo de campo, y matizadas y modificadas para clarificar y guiar todo nuestro proceso de análisis.

⁶⁷ Seguimos en nuestro concepto de “modelo interpretativo” a Irene Vasilachis (1997) entendiendo como tal un paradigma empleado para representar la realidad. Supone tener un modelo de sociedad y organización social. Los modelos interpretativos se componen de representaciones sociales y culturales, entendidas como construcciones simbólicas individuales y/o colectivas a las que los sujetos apelan o son creadas por éstos para interpretar el mundo y para reflexionar sobre su propia situación y la de los demás. Es un modelo para comprender las situaciones sociales que en la mayoría de las ocasiones se vehicula a través de estrategias discursivas.

Cuadro Nº 6. ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA

1. Expresión de estereotipos y prejuicios de manera tolerable.	
2. Vinculación recurrente de temas.	
3. Silenciar y/o deslegitimar otros discursos.	
4. Eludir responsabilidades.	A. Aludiendo a que “todos piensan/actúan igual que yo”. B. Aludiendo a que son los “otros” los que piensan/actúan de una determinada manera y no yo. C. Creando un chivo expiatorio (no sólo eluden responsabilidades sobre pensamientos y acciones sino que se busca a otro culpable que cargue con ellas)-Justificando discursos y acciones por motivos excepcionales. D. Invisibilizando a los agentes de discursos y acciones.
5. Búsqueda de credibilidad.	A. Apoyándose en discursos ya legitimados (de otras personas, de leyes y otros instrumentos normativos, de investigaciones...). B. Naturalizando discursos y acciones.

Fuente: elaboración propia

Considerar estos niveles de análisis nos ha ayudado a ordenar toda la información que teníamos, de manera que pudimos generar las categorías analíticas necesarias para conectar nuestros datos con la teoría. Pretendíamos con ello hacer algo más que una mera descripción y/o explicación de la realidad observada: pretendíamos aportar una nueva perspectiva (interpretativa) al fenómeno que estábamos estudiando.

En este sentido entendemos que interpretar consiste en establecer relaciones entre categorías y estimar cuáles de éstas categorías (y relaciones) son fundamentales para los objetivos de nuestra investigación (Hammersley y Atkinson 2001). Pero interpretar es también conseguir articular bien las perspectivas *-emic* y *-etic*, que ya hemos comentado en apartados anteriores. Interpretar supone considerar si el punto de vista del investigador ha coincidido o no con los puntos de vista de los distintos informantes (ya sean personas o decretos ley), y ver por qué sí o no ha habido coincidencias.

Y por último, interpretar es relacionarnos con la teoría, bien para validarla bien para separarnos de la misma. En nuestro caso concreto, el esquema de análisis anteriormente presentado nos ha permitido acercarnos a la información recogida desde distintas perspectivas y con ello poner en práctica lo que Denzin llamó triangulación teórica (1978), a saber, “aproximarse a la información por medio de múltiples perspectivas e hipótesis” (ibídem). Nuestra plantilla de análisis nos ha permitido analizar los discursos y prácticas recogidas desde el punto de vista de las teorías de la construcción de la realidad (Berger y Luckman 1966), y más en concreto las que hacen referencia a la construcción social de la diferencia (García Castaño, Granados Martínez y Pulido Moyano 1999); desde las teorías de la alteridad, que explican la relación con los “otros” en términos negativos (Said 1978; Fontana 2000; Santamaría 2002; Beck 2003; Kapuscinsky 2007); y por último, también a través de las teorías sobre racismo cultural (Taggieff 1987; Wieviorka 1992; Stolke 1994). Y la combinación de estas teorías con nuestro esquema de análisis, nos ha ayudado sin duda a comprender mejor la información recabada.

2.4 La redacción del informe

La última fase de la investigación es la que hace referencia a la redacción del informe final que aquí se presenta, donde intentamos recoger de la manera más clara posible los resultados a los que hemos llegado después de todos nuestros años de trabajo.

El estilo o género que hemos elegido para ello es el narrativo, porque creemos que es el que mejor puede hacernos llegar al lector. A través de este esfuerzo pretendíamos transformar los datos de campo en texto (Hammersley y Atkinson 2001), como si estuviéramos contando una historia. En este afán por acercarnos al lector, y dado que teníamos que ajustarnos a

un formato específico (informe de tesis doctoral), hemos decidido realizar la redacción con una extensión determinada, no excesivamente larga.

Tampoco hemos querido excedernos en la densidad conceptual (utilización de términos demasiado abstractos, utilización de figuras retóricas -metáforas y demás tropos literarios-) habida cuenta de que, como bien hemos sostenido a lo largo de este capítulo y el anterior, tenemos convicción del poder performativo del lenguaje, de su capacidad para crear la realidad social.

Hemos de reconocer también que, sin duda, nuestras exposiciones y explicaciones serán parciales y selectivas, lo cual es inevitable ya que “el mundo no se divide a sí mismo en capítulos y subtítulos según nuestra conveniencia” (ibídem, p. 261). No obstante, hemos intentado conseguir, a través del trabajo de redacción, lo que hemos considerado *equilibrio* entre las versiones *-emic* y *-etic* de la realidad estudiada, hemos intentando ser holísticos en este sentido y dar la misma relevancia científica a ambas interpretaciones de la realidad, contrastándolas. Y para ello ha sido necesario adoptar una posición de cierta distancia sobre el campo y los datos producidos en el mismo; adoptar una postura reflexiva sobre los mismos y sobre la redacción que estábamos haciendo de ellos, reflexionar sobre lo que estábamos escribiendo, por qué y cómo, porque en definitiva, estábamos optando por unas fórmulas en detrimento de otras, y con ello estábamos imponiendo cierto grado de arbitrariedad en la investigación. Pero es que el trabajo etnográfico es reflexivo, el investigador está presente en el texto que redacta, y no por ello hemos de ver que se reste validez al trabajo científico (ibídem).

Capítulo III
CONTEXTUALIZACIÓN DE LA
INVESTIGACIÓN: LA REALIDAD
MIGRATORIA Y LOS DERECHOS DE LOS
EXTRANJEROS EN EUROPA, ESPAÑA Y
ANDALUCÍA

Podemos situar el inicio de la actual etapa migratoria a partir de la segunda mitad del siglo XX. Desde entonces las migraciones internacionales han aumentado y han afectado cada vez a más países (tanto de emisión como de recepción). La inmigración no es un fenómeno reciente ni nuevo -como a veces se apunta- sino que los movimientos de personas más allá de sus fronteras habituales han sido y son una constante en la historia de la humanidad⁶⁸. Lo que es nuevo, quizá, es la forma en que hoy éstas se presentan. Los principales destinos hasta mediados de los años setenta fueron Europa Noroccidental, Estados Unidos, Canadá y Australia. Más tarde también se convierten en destino, entre otros, países del sur de Europa que, como España, Italia o Portugal, habían sido hasta entonces emisores de flujos migratorios. A nivel europeo podemos distinguir una clara diferencia entre la realidad migratoria de éstos últimos y países como Gran Bretaña, Francia, Bélgica, Países Bajos o Alemania⁶⁹. Dichas diferencias, sin embargo, irán perdiendo importancia y significatividad con el paulatino desarrollo de la Unión Europea como institución política, el desvanecimiento de las fronteras interiores con la instauración del mercado único (1987)⁷⁰ y la creación del espacio Schengen (1993)⁷¹. Surge así la

⁶⁸ Para un desarrollo detallado de la historia de las migraciones internacionales Blanco Fernández (2000). La autora expone, en el capítulo 2 de su libro *Las migraciones contemporáneas*, la evolución de los tipos y tendencias migratorias existentes a nivel mundial desde la Edad Pre-moderna (antes de 1850) hasta nuestros días. Así mismo, puede consultarse Colectivo IOE (1999) *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos: una visión de las migraciones desde España*, el capítulo dedicado a la descripción de las etapas de los flujos migratorios internacionales.

⁶⁹ Ver M. Pajares (2000), A. Izquierdo Escribano (2002) y J. Arango (2006) para una descripción más amplia de la historia reciente (a partir de la segunda mitad del Siglo XX) de la inmigración en Europa.

⁷⁰ Fecha de entrada en vigor, a partir de la firma del Acta Única Europea.

⁷¹ Fecha de entrada en vigor.

figura del extranjero extracomunitario y con ello se mitigan formalmente las diferencias que hasta entonces existían entre ciudadanos de la Unión. Como consecuencia, el extranjero no comunitario hoy representa la figura máxima de alteridad en tanto que es portador de una merma de derechos con respecto al resto de ciudadanos (algunos también inmigrantes) comunitarios.

España y Andalucía, tienen experiencia como país y región, respectivamente, de emigración y más tarde -sólo en las dos últimas décadas- como país y región de inmigración. Hoy presentan ya tasas de inmigración muy parecidas a las de países con mayor tradición inmigratoria. Actualmente podemos ver cómo España con casi un 12% de residentes extranjeros y Andalucía con casi un 8% (OPI 2006)⁷² se acercan mucho -e incluso llegan a superar- a países como Francia o Alemania, que ya recibían flujos migratorios durante las décadas de los sesenta y setenta.

No es fácil, sin embargo, obtener datos homogéneos acerca del fenómeno, ya que las estadísticas suelen realizarse por cada Estado, siguiendo cada cual sus criterios. Acceder a unos datos actualizados tampoco es fácil, por el mismo motivo. A modo de ejemplo mostramos la tabla N° 3, con la evolución de los porcentajes de extranjeros residentes en varios países europeos. Se trata de datos que van desde 1995 hasta 2006, pero nos sirven para ver la evolución y hacernos una idea de cómo ha sido la transformación de España de país de emigración a país de inmigración, en comparación con otros países como Alemania que en diez años ha mantenido su porcentaje de extranjeros casi inalterable:

⁷² Datos para el año 2006. Observatorio Permanente de la Inmigración, Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración.

Tabla Nº 3. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE EXTRANJEROS EN DIVERSOS PAÍSES EUROPEOS

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Suiza	21,4	21,3	21,3	21,4	21,6	21,9	22,3	22,8	23,1	23,5	23,8	24,1
Austria	-	-	-	11,2	10,9	10,5	11,1	10,8	11,4	13,0	13,5	14,1
Alemania	11,5	11,9	12,1	12,2	12,4	12,5	12,6	1,8	12,9	-	-	-
Bélgica	9,7	9,8	9,9	10,0	10,2	10,3	10,8	11,1	11,4	11,7	12,1	12,5
Suecia	10,5	10,7	10,8	11,0	11,8	11,3	11,5	11,8	12,0	12,2	12,4	12,9
Dinamarca	4,8	5,1	5,2	5,4	5,6	5,8	6,0	6,2	6,3	6,3	6,5	6,6
R. Unido	6,9	7,1	7,2	7,4	7,6	7,9	8,2	8,6	8,9	9,3	9,7	10,1
P. Bajos	9,1	9,2	9,4	9,6	9,8	10,1	10,4	10,6	10,7	10,6	10,6	10,6
Noruega	5,5	5,6	5,8	6,1	6,5	6,8	6,9	7,3	7,6	7,8	8,2	8,7
Irlanda	-	6,9	7,4	7,8	8,2	8,7	9,3	10,0	10,8	11,6	12,7	14,4
España	-	-	-	3,2	3,7	4,9	6,4	8,0	8,8	10,3	11,1	11,9
Portugal	5,4	5,4	5,3	5,1	5,1	5,1	6,3	6,7	6,7	6,8	6,3	6,1
Finlandia	2,0	2,1	2,3	2,4	2,5	2,6	2,7	2,8	2,9	3,2	3,3	3,6
Francia	-	-	-	-	7,3	7,4	7,5	7,7	7,8	8,0	8,1	8,3

Fuente: Elaboración propia a partir de los informes SOPEMI elaborados por la OCDE

Concluimos este apartado constatando la consolidación de España -junto con otros países del Mediterráneo- como país de inmigración. Podemos ver con ello como se ha dado un acercamiento del modelo migratorio de éstos países (exportadores de mano de obra hasta principios de los años ochenta) hacia el modelo migratorio de otros países europeos como Francia, Países Bajos o Alemania.

A continuación expondremos los contextos políticos y normativos sobre la cuestión migratoria en Europa, España y Andalucía, bajo la certeza de que están íntimamente relacionados unos con otros. Para ello será necesario que nos detengamos también en analizar brevemente el proceso de construcción de la Unión Europea, dada la creciente influencia que ésta - como institución política, económica y social- tiene sobre las acciones de los Estados, y por lo tanto, también en materia de políticas de extranjería. Intentamos mostrar con ello cómo el tratamiento político que se está otorgando al fenómeno, y las representaciones que el mismo está propiciando, tiene mucho más que ver con el actual proceso de problematización de la inmigración que las propias cifras y porcentaje de población inmigrante extranjera en el territorio español.

El objetivo último del presente capítulo será contextualizar toda la información que es analizada en los siguientes, ya que -como hemos manifestado en reiteradas ocasiones- creemos que conocer “los contextos” es una cuestión fundamental para entender los discursos.

1. EL PROYECTO POLITICO, SOCIAL Y CULTURAL DE LA UNIÓN EUROPEA Y LA EMERGENCIA DEL EXTRANJERO EXTRACOMUNITARIO COMO MÁXIMA FIGURA DE OTREDAD

La construcción de la Unión Europea es un proyecto político, social y cultural. Que los avances más visibles se encuentren en el plano económico no significa que los objetivos sobre la construcción de una identidad europea no estuviesen latentes desde el inicio mismo de proyecto. Coincimos con De Lucas (2004) cuando señala que parecen ser tres las razones que han movido a la Unión a trabajar por la construcción de esa “identidad europea”, a saber, la necesidad de crear un sustrato común, un alma, que diese solidez y calor a un proceso que no pocos denuncian como frío, con escaso apoyo ciudadano y, por consiguiente, con poca legitimidad; en segundo lugar, la necesidad de agrupar de alguna manera a toda la diversidad existente, no sólo a nivel de Estados nacionales, sino a nivel de presencia de minorías, pueblos y naciones sin Estado; y por último, debido al proceso de globalización en el que estamos inmersos, que parece clamar por la necesidad de manejar anclajes identitarios supranacionales. Sea como fuere, la realidad es que muchas de los acuerdos y avances a los que ha llegado la Unión están de alguna manera direccionados a potenciar la creación de una identidad europea, al mismo tiempo que fomentan el surgimiento de nuevas figuras de alteridad.

Como decíamos en el primer capítulo del presente trabajo, no es posible la construcción identitaria sin mirarnos en el espejo del “otro”, sin construir también al mismo tiempo a ese “otro”, sin crear relaciones de alteridad. En

este sentido, como también referíamos en el citado capítulo, lo que sí es evitable es que la creación de esas relaciones entre identidad y alteridad se haga sobre la base de la estigmatización, la diferencia, y el establecimiento de jerarquías de poder. Sin embargo, creemos, que no es el caso del proceso de construcción identitaria que está siendo impulsado desde las instancias europeas. Las formas de impulsar un proceso de estas características pueden ser muy diversas, sin embargo, se está optando por la más rápida y fácil, por la vía de fomentar el miedo al “otro” (ibídem) bajo la premisa que éste puede -dada su radical diferencia- poner en peligro nuestra identidad *imaginada* (Rea 2006).

El caso es que la emergencia de la figura del extranjero extracomunitario está muy relacionada con este proceso, más o menos explícito, de construcción europea y construcción de la ciudadanía europea⁷³. Y en este sentido creemos importante conocer cómo ha sido la evolución de la normativa y política europea en materia de extranjería hasta llegar a nuestros días, como un ejercicio de reflexión acerca de la construcción del inmigrante extranjero como máxima figura de alteridad.

Hasta mediados de los años setenta, las medidas políticas con respecto a las inmigraciones adoptadas en el marco europeo estuvieron encaminadas a favorecer la entrada de trabajadores (temporales), con el objetivo último de contribuir al crecimiento económico de los países de recepción:

En un principio, la necesidad de reglamentar la situación de los nacionales de terceros países aparece en la Comunidad ligada a la crisis económica de los años setenta y la falta de mano de obra existente. En esta época, numerosos emigrantes, procedentes de países menos desarrollados y fundamentalmente de las antiguas colonias y zonas de influencia de la Europa occidental, se dirigen al territorio de los Estados miembros con una intención de establecimiento que resultaría permanente (Blázquez Rodríguez 2001: 36).

⁷³ Una exposición detallada de cómo se va forjando la figura del extranjero extra-comunitario a nivel jurídico y social a la luz del proceso de integración europea puede encontrarse en Blázquez Rodríguez (2001).

En estos momentos el inmigrante era visto como un trabajador que contribuía al crecimiento de las economías y que, más tarde o más temprano, volvería a su país de origen, ya fuese éste España o Turquía. La representación simbólica del inmigrante era la del trabajador dócil que, posteriormente, retornaría a su país de origen. Los países, receptores y emisores, incentivaban las migraciones económicas porque presentaban beneficios para ambas partes.

A partir de la segunda mitad de la década de los setenta, a partir de la crisis internacional del petróleo y el estancamiento de las economías, la situación cambia y Europa comienza a fortificar sus fronteras⁷⁴. Ahora los Estados no sólo cesan en la incentivación de los movimientos sino que intentan impedir - gracias a la proliferación de legislaciones sobre extranjería restrictivas- que sigan entrando trabajadores extranjeros dentro de sus fronteras⁷⁵. Es el fin de la figura del “trabajador invitado”⁷⁶ y el principio de la imagen del inmigrante como persona *non grata*, no deseada:

El giro en la mirada sobre la inmigración se traduce en un giro en el sentido y significado que adquiere a partir de estos años el encuentro con el extranjero, que desencadena unos nuevos significados que afectan a cómo se valora y se trata su presencia (Agrela 2006: 205).

Pero los inmigrantes extranjeros que ya estaban en los territorios de acogida, pese a los deseos y esfuerzos de los Estados, en su mayoría no volverían a casa, sino que permanecerían en los mismos, además de

⁷⁴ Las políticas de control de flujos migratorios son de creación bastante reciente. En su mayoría datan de mediados de los años setenta o comienzos de los años ochenta. Antes de esa época apenas existían políticas de control, y si existían apenas había interés por llevarlas a la práctica: “la libre circulación de las personas era la norma, por lo menos en la práctica” (Arango 2003: 53).

⁷⁵ Lo que realmente se consigue con el endurecimiento de las legislaciones y políticas de extranjería en esta época es disparar el número de trabajadores extranjeros en situación irregular, lo que propiciaría una situación de inestabilidad legal y, por consiguiente, social de un importante porcentaje de la comunidad inmigrante (López Sala 2005).

⁷⁶ Traducción del término alemán *gastarbeiter*, acuñado para calificar a los trabajadores inmigrantes extranjeros en la época de posguerra.

comenzar a traer a sus familias desde los países de origen. La inmigración en esta etapa deja de ser un fenómeno temporal para convertirse en estructural y configurador de la realidad europea. Y es el momento en que empieza a concebirse, desde las instancias gubernamentales, como *problemática social*, producto del enfoque utilitarista con que habían sido abordado hasta entonces: surge la necesidad de frenar los flujos, pero también de implementar políticas de integración para con los que permanecían. Se hace evidente la necesidad de reconocer a aquellos que, hasta entonces, no hacían más que aportar -y no recibir- a las economías europeas.

Pero la cuestión migratoria comienza a ser relevante políticamente a nivel comunitario, para las instituciones europeas, a partir del establecimiento y entrada en vigor del mercado único:

Esta necesidad de cooperar se debe a la propia lógica del Mercado Interior que conlleva la supresión técnica de fronteras interiores que permita la libre circulación; en efecto, ello requiere fijar una serie de medidas comunes que garanticen el equilibrio entre el binomio libertad-seguridad en el interior del "espacio común". Entre tales acciones ocupan un lugar especial las relativas al acceso de extranjeros a través de las fronteras exteriores, su circulación por el espacio interior y su permanencia en el mismo (Blázquez Rodríguez 2001: 38).

Es cuando empieza a percibirse como importante la cooperación en el control de las fronteras exteriores, dado que dicho proceso suponía la supresión de las interiores y existía el riesgo de que la población inmigrante (no deseada) se moviera por todos los países de la Unión. Y se pasa con ello del control de los territorios al control de las poblaciones (Rea 2006), lo que pone bajo sospecha a las personas protagonistas de esos movimientos de población.

Había, por lo tanto, dos frentes de actuación abiertos (control de flujos e integración) que sin embargo fueron -y aún siguen siendo- abordados en diferente grado de profundidad. Las líneas seguidas por la Unión Europea y por sus Estados miembros en materia de políticas migratorias, han avanzado

increíblemente más en el “cierre de fronteras” y control de flujos que en la integración (Pajares 2000; De Lucas 2002; Máquez Lepe 2006; Arango 2006). Pero veamos con más detalle cómo ha sido este proceso.

Una de las primeras instancias intergubernamentales que abordaron cuestiones relacionadas con la materia migratoria, ya desde presupuestos que apuntaban y representaban a la inmigración como problema, fue el grupo de trabajo TREVI⁷⁷ (Terrorisme, Radicalisme et Violence Internationale), fuera del marco de las instituciones europeas y con un enfoque *policial* muy claro.

Sin embargo, el avance más importante y restrictivo se hizo a partir del Acuerdo Schengen⁷⁸ (14 de junio de 1985), relativo a la Supresión Gradual de los Controles en las Fronteras Comunes de las Partes Contratantes y su Convenio de Aplicación (firmado el 19 de junio de 1990 y con entrada en vigor en 1 de septiembre de 1993, momento en que es ratificado también por España). Esta medida europea facilitó enormemente la libertad de movimiento dentro de los límites de la Unión a la vez que reforzó, también enormemente, las barreras de entrada:

En 1985 se firmó el acuerdo de Schengen. Se trata de un acuerdo intergubernamental que no formaba parte de las instituciones comunitarias. Su objetivo principal era suprimir los controles en las fronteras interiores (entre los países firmantes) a cambio de asegurar el control de la fronteras exteriores comunes, con el fin de “garantizar la seguridad de los ciudadanos”. A partir de ese momento las medidas relacionadas con la inmigración y la presencia de ciudadanos de “terceros

⁷⁷ El grupo de trabajo TREVI nace en 1976 y desaparece en 1993. Estuvo integrado por ministros de justicia e interior de algunos estados miembros. A través del mismo se pretendía la cooperación en materia de extranjería, pero en un marco estrictamente intergubernamental.

⁷⁸ Firmado inicialmente el 14 de junio de 1985, por solo algunos de los países de la Comunidad Económica Europea (Francia, Alemania, Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo), pero comunitarizado a partir del protocolo Schengen al Tratado de Ámsterdam de 2 de octubre de 1997. De esta manera la cooperación en materia de control fronterizo que establece el acuerdo -y que fue diseñada en el ámbito intergubernamental, sin control ni debate democrático- es incorporada a la normativa europea (a partir del 1 de mayo de 1999) por unas autoridades que dicen abogar por una “Europa de los ciudadanos” abierta y transparente (Colectivo IOE 2001).

países” se convierte en una cuestión de seguridad, por ello se desarrollan medidas de cooperación policial y judicial entre los estados firmantes. En resumen, el denominado “espíritu de Schengen” consiste en desconfiar de los inmigrantes ya asentados y en el rechazo de los que intentan llegar; así la inmigración se constituye en “problema” y “amenaza” (Colectivo IOE 2001: 5).

Los Estados firmantes establecen una serie de medidas comunes en materia de visados, asilo y cooperación policial y judicial que permiten, bajo la presunción de peligrosidad implícita a la condición de inmigrante, a los Estados miembros exigir al extranjero información sobre cualquier cambio de situación dentro de los mismos, a través del establecimiento de un “megabanco” de datos policiales. Se pone en marcha con ello una forma de control mediante el fichaje en masa (Errejón Villacieros 2008). Es el inicio de la idea de la “Europa fortaleza”⁷⁹.

Schengen no supone una verdadera política comunitaria, a pesar de su posterior incorporación a la normativa europea⁸⁰, dado que nace al margen del proyecto de construcción de la Unión Europea, al margen de las instituciones europeas (Parlamento y Comisión), y, además, no trabaja de igual manera en todos los aspectos que tienen que ver con los movimientos migratorios (Pajares 2000). Sin embargo, sí que refleja bien el espíritu de lo que se está vislumbrando como política común europea en materia de inmigración: trabaja en cuestiones de control de flujos y no de integración. Es posible, por lo tanto, calificar claramente de “política restrictiva” los pasos dados por la Unión Europea en materia migratoria hasta ese momento.

⁷⁹ López Sala, sin embargo, señala que no es del todo correcto hacer uso del término “Europa Fortaleza” -a pesar del éxito mediático del mismo- puesto que no podemos hablar de un cierre fronterizo total o una política de inmigración cero, ya que los Estados siguen permitiendo la entrada de familiares, solicitantes de asilo y trabajadores cualificados (López Sala 2005).

⁸⁰ Lo que se incorporará a la normativa europea es el conocido como “Acervo de Schengen”, integrado por la suma de los acuerdos de Schengen de 1985, el Convenio de Aplicación de los mismos de 1990, y todos los compromisos y decisiones posteriores que regulan el cruce de fronteras exteriores y el acceso al territorio de la Unión de las personas con visado de corta duración (Terrón 2001).

Podemos, sin embargo, advertir un ligero cambio de forma, aunque no de fondo, a partir de la celebración del Consejo Europeo de Tampere (octubre de 1999). En este consejo se establece la necesidad de aproximar las legislaciones nacionales sobre las condiciones de admisión y residencia de los nacionales de terceros países, con la excusa de crear lo que se conoce como el “Espacio de Libertad, Seguridad y Justicia”:

(...) la Unión ha de desarrollar políticas comunes en materia de asilo e inmigración, teniendo en cuenta al mismo tiempo la necesidad de llevar a cabo un control coherente de las fronteras exteriores para poner fin a la inmigración ilegal y para luchar contra quienes la organizan y cometen delitos internacionales conexos (Consejo de Tampere 1999: 2).

Todo ello significa un mayor interés por contar con una verdadera política comunitaria de inmigración, en términos de colaboración de todos los Estados miembros (no como se venía haciendo a través de acuerdos intergubernamentales como Schengen). Los elementos sobre los que habrían de trabajar las políticas comunes de inmigración eran la colaboración con los países de origen, la creación de una política común de asilo, un trato justo de los nacionales de terceros países residentes en la Unión y la gestión eficaz de los flujos migratorios⁸¹. Sin embargo, el contenido del proyecto seguía haciendo un énfasis distinto en las cuestiones relacionadas con el control de los flujos y las que tenían que ver con la cooperación al desarrollo y la integración:

Por lo que se refiere a la inmigración, la idea central sigue siendo la lucha contra la inmigración ilegal, para la que deberá cooperarse con los lugares de origen en temas como “la compilación de información y la prestación de ayuda para mejorar los controles”; pero también se habla de integración de los inmigrantes legales” y de “equiparar más aún los derechos de los inmigrantes legales a los de los ciudadanos de los Estados miembros” (Pajares 2000: 141).

⁸¹ Para un desarrollo detallado sobre las líneas de trabajo y la aplicación de la Agenda de Tampere puede consultarse el trabajo de Anna Terrón, eurodiputada entre 1994 y 2004 por el PSC-PSOE (Terrón 2001).

Quedando la “integración”⁸² y la “cooperación al desarrollo”⁸³ prácticamente relegadas al plano de la retórica comunitaria y entendidas de manera muy particular.

Tampere también establecía un plazo máximo para aproximar las legislaciones de los Estados miembros hacia lo que debía ser esa política común europea en materia de inmigración, que se fijaría para 2004 y que, como veremos a continuación, no llegaría a cumplirse (ver González Vega 2006).

De todo el debate político suscitado después no se puede rescatar ninguna iniciativa materializada en normativa vinculante, dado que su aprobación ha de ser por unanimidad y ello resulta de hecho muy difícil. Sí se avanza en el plano de las recomendaciones, existiendo un profuso desarrollo de propuestas y comunicaciones sobre distintos temas que tienen que ver con la inmigración y el asilo, incluso prestando un mayor interés por cuestiones relacionadas con la integración de los extranjeros extracomunitarios:

Haciendo una valoración (de las propuestas y comunicaciones desarrolladas en este periodo) observamos viejos y nuevos planteamientos sobre la inmigración desde la Unión Europea. Los primeros tipos de argumentos siguen insistiendo en la seguridad y el control en frontera como algo esencial de la política sobre este colectivo, sin embargo, se advierte una preocupación creciente por dotar de un mayor abanico de

⁸² La integración es referida sólo a los residentes con permisos de larga duración, haciendo mención a “derechos” que ya estaban conseguidos por esta figura de extranjero (como el derecho a residir o a recibir educación). No se hace ninguna mención a los derechos del resto de residentes o a los derechos de los inmigrantes extranjeros en situación administrativa irregular.

⁸³ Un análisis crítico sobre cómo es entendida la cooperación con terceros Estados a partir de Tampere puede verse en Pajares (2001), en el capítulo relativo a las políticas de inmigración y asilo de la Unión Europea. El autor señala cómo una de las acciones más concretas que se llevaron a cabo en la materia a partir de Tampere fueron los denominados *Planes de Acción*, a partir de los cuales se hicieron análisis sobre la situación y causas de la emigración en algunos de los principales países de emisión de flujos migratorios (Albania, Afganistán, Somalia, Irak, Sri Lanka y Marruecos) para, a continuación, sacar como conclusión que -dado lo dramático de su situación- debían tomarse mayores medidas para frenar los flujos, puesto que todo indicaba que iban a seguir produciéndose. Ese era el concepto de “cooperación al desarrollo” imperante.

derechos a los residentes extranjeros permanentes, así como un interés por profundizar en su integración (Márquez Lepe 2006: 214).

Interés que, por otro lado, parece no llegar nunca a buen puerto, sobre todo después de los atentados terroristas perpetrados en Nueva York el 11 de septiembre de 2001 (De Lucas 2002, 2004; Alba y Leite 2004; López Sala 2005; Márquez Lepe 2006), y posteriormente en Madrid y Londres, que sirvieron de excusa para volver y consolidar las tendencias que ya existían. Prueba de ello son las conclusiones y acuerdos a los que se llegaron en los Consejos Europeos de Laeken (diciembre 2001), Sevilla (junio 2002) y Salónica (junio 2003), en los que se vuelve a hacer énfasis en la seguridad y el control de fronteras como elementos centrales sobre los que actuar con respecto a los movimientos migratorios, y se establece la lucha contra la “inmigración ilegal” el objetivo último de la política comunitaria de inmigración, ahora bajo la premisa de la lucha anti-terrorista. La integración queda reservada solo para los inmigrantes en situación regular:

Las medidas que se adopten a corto y medio plazo para la gestión conjunta de los flujos migratorios han de respetar el equilibrio necesario entre, por una parte, una política de integración de los inmigrantes legalmente establecidos y una política de asilo que respete los convenios internacionales, principalmente la Convención de Ginebra de 1951 y, por otra, la lucha decidida contra la inmigración ilegal y la trata de seres humanos (Consejo de Sevilla 2002: 7).

Emerge una nueva categoría de diferenciación, que se añade a las ya existentes: la del inmigrante extranjero extracomunitario *irregular*, carente de derechos directos y “asistido” -en todo caso- sólo gracias a la protección que ofrecen instrumentos internacionales y la caridad/solidaridad.

Esta nueva figura de alteridad se relaciona, en demasiadas ocasiones, con el inmigrante procedente de países árabes, tendencia desencadenada a partir de los mencionados atentados terroristas perpetrados en territorio occidental por grupos islamistas.

Actualmente podemos hablar de una segunda fase de desarrollo de la política de inmigración de la Unión Europea, a partir del Programa de La

Haya (2005-2009)⁸⁴. Este programa es incluso más restrictivo que el planteado en Tampere, ya que, al menos éste, aspiraba a regular los movimientos de refugiados, su protección dentro del marco de la Unión (Bendel 2005). El programa de la Haya propone el desarrollo de una política *más eficaz* para el ejercicio de los derechos fundamentales de las personas, pero para conseguirlo se centra principalmente en la prevención y eliminación del terrorismo, constatándose como prioridad el control de las fronteras frente a la cohesión social, la integración y la previsión de nuevos mecanismos de admisión de nacionales de terceros países (Illamola 2007). Es decir, se centra especialmente en la restricción de los movimientos migratorios, ya que se percibe la inmigración principalmente como un problema de seguridad, un problema relacionado con el terrorismo:

(...) la inmigración y el asilo también se han convertido en cuestiones importantes de seguridad en lo que respecta a las relaciones exteriores de la Unión. La decisión de establecer planes de acción en cooperación con países de origen y tránsito de la inmigración basados en esa racionalidad "securitaria", están provocando una clara externalización de las fronteras de la Unión que no tiene en cuenta, en algunos casos, la ausencia de protección de los Derechos Humanos (Ferrero 2008: 18).

Y podemos concluir este apartado diciendo que en los últimos cuarenta años Europa ha avanzado hacia una política migratoria de puertas cerradas que, progresivamente ha ido comunitarizándose, aunque se trata aún de un proceso inacabado:

(...) las políticas de inmigración de casi la totalidad de los países de la Unión Europea son cada vez más restrictivas; (...) y esa orientación parece impregnar también, crecientemente, los cambios en las políticas de incorporación y naturalización en algunos países (Arango 2006: 91).

La gestión política de la inmigración a nivel europeo ha avanzado a la par que el propio proceso de construcción europea, y bajo unas premisas acordes con el espíritu comunitario. Así, la construcción de la Europa

⁸⁴ Aprobado por el Consejo Europeo en noviembre de 2004. Este programa pretende dar continuidad a las intenciones expresadas en Tampere, determinando las políticas migratorias hasta el año 2009.

Comunitaria, y en lo que a materia migratoria se refiere, no puede ser considerada un proceso exclusivamente político, sino como un proceso con claras repercusiones sociales y culturales: emergen nuevas formulas de inclusión y nuevas formas de exclusión; emerge el ciudadano comunitario y el extranjero extra-comunitario; el inmigrante regular y el indocumentado; emerge la identidad europea⁸⁵ frente a la alteridad no europea.

Surgen toda una serie de categorías legales, sociales y simbólicas sobre la imagen del extranjero como el “otro” “definido desde la base del derecho - la extranjería- y complementado con una definición cultural y étnicamente coloreada” (Rea 2006: 157), que, además, varía en función del contexto histórico-social en que nos situemos. Es decir, hoy el “otro”, en el contexto europeo actual, es el extranjero extracomunitario, una categoría que une criterios de carácter jurídico, pero también sociales y culturales (étnicos, religiosos...). Pasemos a ver cómo ha afectado todo este proceso a España, como país miembro de la Unión Europea.

2. LA REAPROPIACIÓN DEL DISCURSO EUROPEO SOBRE EXTRANJERIDAD EN ESPAÑA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA MIGRATORIO

¿Por qué ciertas categorías son problematizadas en un determinado momento histórico? ¿Por qué ser inmigrante y extranjero hoy supone asumir el riesgo de ser estigmatizado, aún teniendo en cuenta que la inmigración es una aportación neta para las economías de recepción? Debemos reflexionar

⁸⁵ Y como afirma U. Beck “en el debate sobre la identidad europea se nos cuele la teoría política de Carl Schmitt, basada en las categorías de amigo y enemigo. Quien desee conservar la identidad propia tendrá que discriminar a los culturalmente diferentes” (Beck 2003: 21).

sobre estas cuestiones para intentar descifrar cómo es el proceso de construcción de la diferencia con respecto a la población inmigrante extranjera que se está dando en la actualidad en todos los ámbitos, incluido el educativo. Y para comprender todo este proceso hemos de poner en relación lo que acontece en Europa, en materia de extranjería, con las decisiones y acciones que se están llevando a cabo a nivel estatal en el mismo sentido.

Así, hemos de admitir que el contexto político, social y cultural que representa la construcción comunitaria tiene claras repercusiones a nivel estatal. Cuando España entra a formar parte de la entonces Comunidad Económica Europea (finalmente la entrada se producirá en 1986), las dimensiones del fenómeno migratorio en el país no eran especialmente importantes⁸⁶. Sin embargo, comienza a darse un proceso creciente de politización de la inmigración⁸⁷ que acaba definiendo al país como “país de entrada” del resto de la Unión, lo que abre las puertas para el desarrollo de políticas de control y gestión de flujos de corte muy parecido al de países con mayor presencia migratoria. En el cuadro Nº 7 puede observarse un resumen cronológico de la evolución normativa en España en materia de inmigración y extranjería:

Cuadro Nº 7. LEYES Y POLÍTICAS DE EXTRANJERÍA EN ESPAÑA

AÑO	INSTRUMENTO NORMATIVO	PARTIDO EN EL GOBIERNO
1985	Ley Orgánica 5/1985, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España.	PSOE ⁸⁸

⁸⁶ En el año 1985 el número de extranjeros residentes en el país era de 241.971, cifra incluso por debajo del 1% de la población total (Observatorio Permanente de la Inmigración, Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración).

⁸⁷ Hablar sobre “politización de la inmigración” es hacer referencia a la aparición de la cuestión migratoria en las agendas políticas. López Sala entiende a este respecto que se trata de un proceso en el que “la cuestión inmigrante se convierte en un hecho con gran repercusión en la esfera política de los países de acogida por los retos y transformaciones que genera en las concepciones tradicionales de Estado y la identidad nacional, la ciudadanía liberal y la titularidad de los derechos” (López Sala 2005: 101).

⁸⁸ Partido Socialista Obrero Español.

1986	Real Decreto 1119/1986, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/1985 sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España.	PSOE
1994	Plan para la Integración Social de los Inmigrantes.	PSOE
1996	Real Decreto 155/1996, por el que se reforma el Reglamento de la Ley Orgánica 5/1985 sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España.	PSOE
2000	Ley Orgánica 4/2000 sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social.	PP ⁸⁹
2000	Ley Orgánica 8/2000 de Reforma de la Ley Orgánica 4/2000 sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social.	PP
2001	Real Decreto 864/2001, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, modificada por la Ley Orgánica 8/2000 sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social.	PP
2001	Real Decreto 344/2001, por el que se regula el Consejo Superior de Política de inmigración.	PP
2001	Real Decreto 345/2001, por el que se regula el Observatorio Permanente de la Inmigración.	PP
2001	Real Decreto 367/ 2001 sobre composición, competencias y régimen de funcionamiento del Foro para la Integración Social.	PP
2001	Programa Global de Regulación y Coordinación de la Extranjería y la Inmigración en España (GRECO).	PP
2003	Ley Orgánica 11/2003, de medidas concretas en materia de seguridad ciudadana, violencia doméstica e integración social de los extranjeros.	PP
2003	Ley Orgánica 14/2003, de Reforma de la Ley Orgánica 4/2000, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social, modificada por la Ley Orgánica 8/2000.	PP
2004	Real Decreto 2393/2004, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, modificada por la Ley Orgánica 8/2000 sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social.	PSOE
2005	Orden PRE/140/2005, por la que se desarrolla el procedimiento aplicable al proceso de normalización previsto en la disposición transitoria tercera del Real Decreto 2393/ 2004, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, modificada por la Ley Orgánica 8/2000 sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social.	PSOE
2007	Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración.	PSOE

Fuente: elaboración propia

A esta lógica responde la elaboración de la primera Ley de Extranjería española, la Ley Orgánica 5/1985 sobre derechos y libertades de los extranjeros en España, de 1 de julio, calificada por estudiosos en la materia y numerosas organizaciones sociales como prematura e innecesaria -

⁸⁹ Partido Popular.

además de excesivamente dura- para el escenario español de entonces (De Lucas 1998; Colectivo IOE 2001; López Sala 2005; Aja 2006), pero que obedecía a las exigencias de la Europa Comunitaria:

(...) no hay que olvidar que se aprobó en vísperas del ingreso de España en la entonces Comunidad Económica Europea (que fue efectiva el 1 de enero de 1986), para dar seguridad a los demás estados comunitarios de que España no sería un coladero de inmigrantes, ya que en Alemania, Francia, etc., la inmigración se había cerrado drásticamente a partir de la crisis del petróleo de 1973. La LOE se dirigía realmente a detener la inmigración, pero no tanto pensando en España (...) como en el resto de Europa (Aja 2006: 21).

Se trataba de una ley que no consideraba el desarrollo de medidas de integración, y que pensaba la inmigración como algo exclusivamente laboral y temporal. Se tenía en mente un tipo de inmigrante muy concreto, equivalente al “trabajador invitado”: el inmigrante económico, varón, que emigra sólo y que retorna al país de origen pasado un espacio de tiempo no demasiado extenso. Es posible advertir esto dado que dicha ley no contemplaba la posibilidad de obtener permisos de residencia y trabajo permanentes⁹⁰, además de no prever el derecho a la reagrupación familiar.

E. Santamaría (2002) afirma que en este contexto lo que se produjo en España fue una importación de las categorías políticas y sociocognitivas existentes en torno a la realidad migratoria en otros países de la Unión, con mayor tradición migratoria; y la mezcla de éstas con la imagen problematizada que se tenía sobre otras minorías étnicas históricas presentes en el territorio español, como los gitanos:

(...) el discurso sobre la «inmigración no comunitaria» se elabora importando, en gran medida, categorías políticas y sociocognitivas de los escenarios políticos de la Europa comunitaria (del Parlamento Europeo y, fundamentalmente, de Francia), a la vez que se nutre también de las prácticas y representaciones con las que se venía

⁹⁰ En la redacción de la ley podemos observar cómo se establece que la residencia tiene “una validez máxima de cinco años, salvo en supuestos de arraigo especial, y en las condiciones que se determinen reglamentariamente” (art. 13.1.b. LOE 5/1985); y que “el permiso de trabajo, cuyo otorgamiento corresponderá al Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, tendrá una duración máxima de cinco años” (art. 15.1 LOE 5/1985).

problematizando a otras «minorías étnicas» presentes en la sociedad española, especialmente a los gitanos (Santamaría 2002: 68).

Y el resultado fue la emergencia del inmigrante extranjero construido como problemático, peligroso, amenazante... encarnado por lo que los medios de comunicación han venido en llamar el “sin papeles”:

El uso de la irregularidad en el discurso público tiene un importante valor simbólico, no sólo porque permite segmentar internamente el colectivo, sino porque se convierte en un vehículo que canaliza muchas de las ansiedades de nuestras sociedades: el temor al desempleo, a la inseguridad, el fin de la pretendida identidad nacional, etc. (López Sala 2005: 47).

El porcentaje de los inmigrantes extranjeros en situación irregular a finales de los ochenta se había incrementado desde la creación de la Ley de Extranjería -era más difícil entrar de manera regular al país y era más fácil caer en situación de irregularidad, debido a la exigencia de renovación continua de los permisos-. En este nuevo contexto emerge la necesidad de llevar a cabo una regularización, con la que se conseguiría otorgar permisos de trabajo y residencia por un año a más de 100.000 trabajadores inmigrantes extranjeros⁹¹.

Así las cosas, no sería hasta 1990 que se incluyen en el discurso político cuestiones relativas a la integración de los inmigrantes, a través de una Comunicación del Gobierno al Congreso de los Diputados con el informe titulado “Situación de los extranjeros en España. Líneas básicas de la política española de extranjería” (Blanco Fernández 2002; Márquez Lepe 2006). Se sientan entonces las bases para una futura política de inmigración española que, sin embargo, se caracterizaría por tener casi como objetivos únicos el control de las afluencias de inmigrantes y el reforzamiento de las fronteras (ibídem). Cuatro años más tarde se aprueba el Plan para la Integración Social de los Inmigrantes (1994), instrumento que pretendía, por

⁹¹ Ver Izquierdo Escribano (1996), para un análisis detallado de los datos sobre irregularidad en España a principios de la década de los años noventa.

primera vez en el país, vehicular acciones dirigidas a la integración social de la población inmigrante como parte de lo que debían ser las políticas migratorias. Las críticas que, sin embargo, posteriormente se han realizado a este Plan -por poco explícito y desarrollado- dejan al descubierto que introducir en el debate político la cuestión de la integración en ese momento supuso sobre todo un ejercicio de mera retórica, sin objetivos prácticos⁹².

Quizá lo más relevante de la creación de dicho Plan es que la cuestión de la integración queda incorporada en el debate público sobre las políticas de inmigración en España, lo que favoreció sin duda que en 2000 se creara la Ley Orgánica 4/2000 de 11 de Enero sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social⁹³.

Esta nueva Ley de Extranjería, calificada por numerosos expertos como una de las más progresistas de toda Europa, dejaba ver ya en su título -Derechos y Libertades de los Extranjeros y su Integración Social- el cambio de fondo que se pretendía hacer en materia de extranjería. Se establecían mayores derechos para las personas extranjeras en situación administrativa regular, pero también para las que estaban en situación irregular: asistencia sanitaria completa (no solamente para casos de urgencia), la educación obligatoria y no obligatoria (incluidas las becas de estudios), ayudas sociales, justicia gratuita en casos de necesidad, derechos de asociación, reunión, sindicación...

⁹² El concepto de integración que manejaba dicho instrumento era de carácter unidireccional -su peso recaía en la población extranjera exclusivamente- y entendía ésta como la mera asimilación a la población nacional, y ello exclusivamente en el plano de lo laboral. Así mismo condicionaba esa integración a un estricto control de los flujos y la dirigía sólo al colectivo de inmigrantes extranjeros en situación regular. Una de las mayores críticas que se hicieron al mismo fue la falta de dotación presupuestaria para llevar a cabo las acciones que proponía (Agrela 2006; Márquez Lepe 2006).

⁹³ La elaboración de la ley se realiza a iniciativa de los grupos parlamentarios de la oposición. Tras un intenso proceso de debate y negociación, finalmente es aprobada sin el apoyo del Grupo Parlamentario Popular, que en ese momento gobernaba en minoría. Para un desarrollo en profundidad de cómo fue el proceso de aprobación de la ley ver Márquez Lepe (2006) y Aja (2006), entre otros.

Sin embargo, ese cambio no llegaría a experimentarse, dada la corta vigencia que tuvo la misma⁹⁴ (11 meses). De nuevo fueron las instancias comunitarias, a través de los acuerdos fijados después de la Cumbre de Tampere (1999), quienes *forzaron* un endurecimiento de las medidas adoptadas por la ley 4/2000 gracias a “sus recomendaciones” sobre el necesario refuerzo de fronteras, que debía llevarse a cabo por todos los países miembros. En este proceso tuvieron también mucho que ver los compromisos adquiridos en la materia por el Gobierno del Partido Popular, que siguió a pie juntillas –si no llevó al extremo- las sugerencias de la Unión⁹⁵. Es entonces cuando se hace la reforma de la Ley Orgánica 4/2000 por la Ley Orgánica 8/2000, más acorde con los dictámenes de la “Europa fortaleza” y los planteamientos que sobre ello tenía el Gobierno del Partido Popular, que, si bien “mantuvo algunos de los derechos introducidos por la anterior, recortó otros; saliendo, sobre todo, más perjudicadas las personas en situación irregular” (Pajares 2002: 528). Esta reforma, entre otras cosas, “amplió el cuadro de responsabilidades penales por tráfico ilegal de personas, introduciendo expresamente la sanción de expulsión, como ya se había hecho en otros Estados miembros de la Unión Europea” (García Murcia 2005: 238).

Todo lo acontecido después está íntimamente relacionado con esos “compromisos” asumidos en Tampere por el Gobierno del Partido Popular. Después de la reforma de la Ley de Extranjería, en 2001 saldrá a la luz el Programa Global de Regulación y Coordinación de la Extranjería y la

⁹⁴ Tras las elecciones generales de 2000 el Partido Popular logra la mayoría absoluta, y esto le permitió realizar una reforma sustancial de la ley, con el apoyo de algunos partidos minoritarios.

⁹⁵ Para algunos autores (Pajares 2000; Terrón 2001), sin embargo, de ningún modo es posible justificar la reforma que realiza el Gobierno del Partido Popular de la Ley 4/2000 apoyándose en las Conclusiones de la Presidencia del Congreso de Tampere, abarcando éstas más aspectos que los meramente policiales y suponiendo tan solo “una invitación” - que podría ser aceptada o no- al desarrollo de normativas restrictivas. Según Terrón, en todo caso, lo que se hizo fue una aplicación selectiva de dichas conclusiones.

Inmigración en España (GRECO), con vigencia hasta 2004 y con el objetivo de trabajar en el campo de la integración de la población inmigrante, que era definida *a priori* de manera problematizada. En su redacción encontramos que se habla de “fuerte concentración de extranjeros” (pag. 5); de “capacidad de acogida limitada” (pag. 7); de “hechos delictivos -de los extranjeros- para la supervivencia” (pag.7); y un largo etcétera de adjetivos que califican al fenómeno migratorio de manera negativa. Dicho programa tuvo una orientación marcadamente discriminadora y establecía las mismas diferencias que las directivas de la Unión en la materia: distinción entre extranjeros en situación administrativa regular y extranjeros en situación administrativa irregular a la hora de implementar políticas de integración, y *criminalización* a éstos últimos. La integración queda definida como un derecho sólo para una parte de esta población, creando con ello una diferenciación fuerte entre regulares e irregulares, e institucionalizando con ello la figura del “inmigrante ilegal”, “el sin papeles”, carente de casi todo derecho y sospechoso de ser delincuente⁹⁶.

En 2003 se sucedieron otras dos reformas de la Ley de Extranjería, aún bajo el gobierno del Partido Popular, y también bajo una clara influencia europea. La primera se realiza a través de la Ley Orgánica 11/2003, de 29 de septiembre, y pone especial énfasis en la creación de un marco penal común europeo para la lucha contra la trata de seres humanos y la inmigración ilegal (Aja 2006). Las reformas que introduce son en materia de expulsión, para agilizar su realización. Y la segunda, a través de la Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre, que incorpora a nuestro ordenamiento interno, entre otras normas comunitarias, la Directiva 2002/90 sobre definición del concepto de “ayuda a la entrada, a la circulación y a la estancia irregulares” (García Mucia 2005; Aja 2006). Sigue en la línea de vincular inmigración y

⁹⁶ Pueden consultarse los trabajos de E. Márquez Lepe (2006) y de B. Agrela (2006) para ver una crítica más detallada sobre el contenido y aplicación práctica del Programa Global de de Regulación y Coordinación de la Extranjería y la Inmigración en España.

delincuencia. Asimismo, el Real Decreto 2393/2004, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el reglamento de aplicación de la actual Ley de Extranjería, ya bajo el mandato de Gobierno del Partido Socialista, establece de manera muy clara en su preámbulo que “incorpora al ordenamiento jurídico español el acervo de la Unión Europea sobre la materia”:

(...) el texto normativo es coherente en su forma y en su fondo con el marco jurídico de referencia, que no se limita a la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social, sino que incorpora al ordenamiento jurídico español tanto el acervo de la Unión Europea sobre la materia, como el nuevo reparto de competencias resultantes de la asunción, por parte del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, del desarrollo de las políticas del Gobierno en materia de extranjería e inmigración, a través de la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. En tercer lugar, el Reglamento es fruto del esfuerzo por priorizar la inmigración legal, a lo que se añaden nuevos instrumentos para perseguir más eficazmente la inmigración irregular (Real Decreto 2393/2004, por el que se aprueba el Reglamento de aplicación de la LO 4/2000 modificada por la LO 8/2000. Preámbulo).

Es decir, incorpora su obsesión por el control de flujos, la seguridad y la eliminación de la inmigración irregular. Un ejemplo de ello es el establecimiento de los requisitos exigidos en el mismo para acogerse a proceso de “normalización” (regularización) al que da pie, teniendo en cuenta para ello los antecedentes penales en el país de origen y en España (Disposición transitoria tercera. Proceso de normalización.1.c.).

Podemos advertir en este sentido cómo dos gobiernos, de índole ideológica distinta, siguen de igual manera⁹⁷ las recomendaciones que se establecen a nivel comunitario, constatando con ello que estamos en una fase de casi “competencias compartidas” entre España y la Unión Europea en la materia:

(La cuestión migratoria) se trata de una materia en la que las instituciones comunitarias van preparándose para intervenir pero en la que, al mismo tiempo, sigue siendo esencial la política nacional de los Estados miembros. Desde el punto de vista institucional estamos, así pues, en el ámbito de las competencias compartidas, en el

⁹⁷ Hemos de destacar sin embargo que el mencionado Real Decreto, pese a moverse en las líneas que establece la normativa europea, fue considerado por el Partido Popular un instrumento que no se ajustaba a las directrices comunitarias, por dar pie al proceso de “normalización” de trabajadores extranjeros irregulares llevado a cabo en 2005.

que son de vital importancia, desde luego, los criterios jurídicos de distribución y asignación de papeles (que poco a poco van perfilándose), pero en el que también cobran interés las líneas de tendencia y las perspectivas de futuro, pues la situación actual no es más que el fruto momentáneo de un proceso que con toda seguridad acabará otorgando a la Comunidad Europea la condición de protagonista (García Murcia 2005: 218).

El desarrollo de estos instrumentos políticos, creados a la luz de las directrices europeas, ha servido para legitimar en el país una opinión pública negativa sobre las cuestiones migratorias, sobre el inmigrante extranjero, de hecho en situación irregular -en algunas ocasiones- pero percibido como ilegal (delincuente) en demasiadas, algo que podíamos observar ya desde la elaboración de la primera Ley de Extranjería:

Un dato dice más que mil palabras: a finales del 1992 los extranjeros que viven en España no llegan a representar el 2% de la población. Desde luego no hay ni punto de comparación con el 6% de Francia, el 9% en Bélgica y Alemania y el 26% en Luxemburgo. Definitivamente aquí no hay tanto inmigrantes como en la mayoría de los países comunitarios. Claro que este hecho no es suficiente y a un tercio de los españoles les parece que ya son demasiados. En este país la temperatura social respecto de la inmigración no se corresponde con los datos (Izquierdo 1992: 1).

Como consecuencia, la inmigración es pensada como un fenómeno deseable solo en tanto proporcione beneficios -económicos principalmente- a la sociedad de acogida, para lo que es preciso controlar al milímetro quiénes son los que van a entrar, cuándo y para qué, de manera que los flujos migratorios estén canalizados en función de los intereses nacionales y europeos. Todo lo que escape a este control -la inmigración irregular- se torna inmediatamente “no deseado” y “problemático”, fruto de esa visión funcionalista, economicista y utilitarista que mantiene la Unión Europea y copia España con respecto al fenómeno migratorio.

Como un indicador de la existencia de esta opinión pública podemos consultar los resultados de los barómetros de opinión que mensualmente realiza el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), ya que desde el año 2001 se recogen en los mismos, de manera regular, preguntas relativas a la opinión que tiene la ciudadanía sobre el fenómeno migratorio. A la pregunta ¿Cuál es, a su juicio, el principal problema que actualmente existe en

España?, sobre un listado de más de 30 ítems, encontramos que, desde el año 2001 al 2008, la inmigración siempre aparece entre los primeros puestos, junto a cuestiones como el paro y el terrorismo. El cuadro N° 8 nos muestra esta evolución:

Cuadro N° 8. ¿CUÁL ES, A SU JUICIO, EL PRINCIPAL PROBLEMA QUE EXISTE ACTUALMENTE EN ESPAÑA?

	MARZO 2008	MARZO 2007	MARZO 2006	MARZO 2005	MARZO 2004	MARZO 2003	MARZO 2002	MARZO 2001
1.	Paro	Paro	Paro	Paro	Paro	Paro	Paro	ETA
2.	Prob. Eco	ETA	<u>Inmigración</u>	ETA	ETA	Guerras	ETA	Paro
3.	ETA	<u>Inmigración</u>	ETA	Vivienda	Vivienda	ETA	Drogas	<u>Inmigración</u>
4.	Vivienda	Vivienda	Vivienda	<u>Inmigración</u>	Inseguridad ciudadana	Inseguridad ciudadana	Inseguridad ciudadana	Alimentación y ganadería
5.	<u>Inmigración</u>	Prob. Poli.	Inseguridad ciudadana	Inseguridad ciudadana	<u>Inmigración</u>	Prob. Poli.	<u>Inmigración</u>	Drogas
6.	Inseguridad ciudadana	Prob. Eco	Prob. Eco	Prob. Eco	Prob. Eco.	<u>Inmigración</u>	Prob. Eco.	Inseguridad ciudadana

Fuente: elaboración propia a partir de datos ofrecidos por el Centro de Investigaciones Sociológicas

A juzgar por estos datos podríamos pensar que el fenómeno migratorio, como mínimo, es mirado con recelo por parte de los españoles, cuando no, considerado un gran problema para el desarrollo de sus vidas cotidianas. Pero sin embargo los resultados obtenidos en la misma encuesta en relación a la pregunta ¿y cuál es el problema que a usted, personalmente, le afecta más?, son bien distintos, como nos muestra el cuadro N° 9:

Cuadro N° 9. ¿Y CUÁL ES EL PROBLEMA QUE A UD., PERSONALMENTE, LE AFECTA MÁS?

	Marzo 2008	Marzo 2007	Marzo 2006	Marzo 2005	Marzo 2004	Marzo 2003	Marzo 2002	Marzo 2001
1.	Prob. Eco.	Vivienda	Paro	Paro	Paro	Paro	Paro	Paro
2.	Paro	Paro	Prob. Eco.	Prob. Eco.	Vivienda	Guerras	N.S.	ETA
3.	Vivienda	Prob. Eco.	Vivienda	Vivienda	Prob. Eco.	Prob. Eco.	ETA	N.S.
4.	Inseguridad ciudadana	N.S. ⁹⁸	Inseguridad ciudadana	N.S.	ETA	Inseguridad ciudadana	Inseguridad ciudadana	Prob. Eco.
5.	Calidad empleo	Inseguridad ciudadana	N.S.	Inseguridad ciudadana	N.S.	N.S.	Prob. Eco.	Ninguno
6.	ETA	Calidad empleo	Calidad empleo	Otros	Inseguridad ciudadana	ETA	Ninguno	Alimentación y ganadería

Fuente: elaboración propia a partir de datos ofrecidos por el Centro de Investigaciones Sociológicas

⁹⁸ No sabe.

En esta ocasión no vemos que en ningún momento aparezca el tema de la inmigración como preocupación, con lo que podríamos interpretar que dicho problema lo tiene España, pero no los españoles, que están más preocupados por conseguir una vivienda o por llegar a fin de mes⁹⁹. Es decir, que el discurso sobre la inmigración como problema es, en gran medida, un discurso que ha surgido al margen de la ciudadanía, a partir de un determinado marco normativo y político y en el que la capacidad de influencia y de creación de opinión pública de los medios de comunicación y los políticos tiene mucho que ver. En el caso que más hemos investigado en el presente estudio -la problematización de la inmigración en el ámbito educativo- encontramos cómo es posible ver esa tendencia de culpar a la inmigración de todos los problemas que existen. Es decir, existe ese discurso de problematización de la inmigración, pero vemos cómo éste no es más que una forma de explicar problemas que ya existían previamente, y que ahora presentamos de forma externalizada responsabilizando de los mismos a la alteridad. Veremos esta cuestión en profundidad en los próximos capítulos.

Pero ¿en qué consiste esa problemática asociada a la inmigración? ¿Por qué y en qué sentido compartir espacios y existencia con personas procedentes de otros lugares del mundo se percibe como molesto y/o perjudicial? Creemos que principalmente el problema es entendido en términos económicos (competencia en el mercado laboral, merma de los recursos de Estado del Bienestar...) y culturales (problemas de convivencia, amenazas a la identidad nacional...), a través de lo que se está llamando

⁹⁹ El lugar de aparición de la “inmigración” como problema en la segunda pregunta señalada -¿Cuál es el problema que a usted, personalmente le afecta más?- es siempre a partir de la sexta posición, situándose en muchas ocasiones entre los puestos ocho, nueve y diez. Pero quizá lo más interesante en este caso no sea el orden de aparición sino el porcentaje de personas que señalan a la inmigración como un problema que les afecta personalmente, estando éste siempre por debajo del 10% de los encuestados, y rondando en la mayoría de las ocasiones el 5% de los encuestados.

“umbral de tolerancia”: pensar que sobrepasado un número, nuestra calidad de vida se ve resentida.

Este esquema de razonamiento viene impulsado y legitimado por las instancias europeas, ya que en su proceso de construcción comunitaria necesitan de un “otro” que refuerce su *identidad imaginada* (Rea 2006) y con ello dar solidez a un proyecto político y social -económico- que, como ya hemos dicho, no acaba de cuajar. En los siguientes capítulos profundizaremos en detalle en cómo es entendido y construido este problema, aplicado el análisis a un contexto concreto, el educativo.

Para terminar con este apartado hemos de hablar también de los últimos avances que se han realizado en materia de políticas migratorias en España, recogidos en el Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (2007-2010), elaborado por el Gobierno del Partido Socialista. Es posible advertir un cambio significativo en este instrumento político. Este nuevo Plan no establece *a priori* o de manera explícita (como sí hacía el anterior, Programa Global de Regulación y Coordinación de la Extranjería y la Inmigración en España), diferencias entre extranjeros en situación administrativa regular y extranjeros en situación administrativa irregular, hablando de los mismos como “nuevos ciudadanos”. Introduce con ello en el debate público la cuestión de la ciudadanía, algo que hasta entonces había sido ignorado. Pero, sin embargo, este cambio de actitud no se ha visto reflejado en la normativa sobre extranjería, que sigue invariable desde que en 2005 entrara en vigor el Real Decreto 2393/2004, de 30 de diciembre, por el que se aprobó el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

Para citar solo un ejemplo, podemos reparar en cómo, a nivel educativo, el Plan reconoce que una escolarización temprana ayudaría sin duda a avanzar en el proceso de integración social y escolar:

Otro factor que influye poderosamente en la integración escolar del alumnado inmigrante es su edad de incorporación al sistema educativo. Diferentes estudios han puesto de manifiesto que la incorporación temprana a las escuelas favorece la adquisición de la lengua y de hábitos y competencias básicas, a la vez que disminuye el desfase educativo al facilitar el aprendizaje a lo largo de todo el proceso educativo. Una política de promoción de la escolarización temprana establecerá las bases para lograr con éxito la inclusión escolar (Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007: 144).

Pero la Ley de Extranjería sigue sin reconocer como un derecho esa escolarización temprana a los extranjeros que no se encuentren en situación administrativa regular (art. 9.1.), ya que el derecho a la misma se reserva a los menores extranjeros residentes, siempre para las etapas obligatorias. La enseñanza infantil, por ejemplo, dado su carácter voluntario, queda fuera de estos supuestos, estableciéndose que, en todo caso, se “podrá facilitar el acceso a los que se hallen empadronados” (Real Decreto 2393/2004). Se trata, por lo tanto, de un cambio más aparente que real ya que si no se modifica la ley -una ley que discrimina, como lo es la actual Ley de Extranjería-, que en definitiva es lo que es de obligado cumplimiento, las consecuencias siguen siendo la exclusión, la estigmatización y la creación de la diferencia.

De nuevo advertimos aquí la influencia de la Unión Europea que a través de sus *sugerencias* determina la elaboración de políticas migratorias en el sentido más restrictivo: estableciendo una clara diferencia entre regulares e irregulares. En este sentido es interesante el análisis que hace C. Taibo (2006), planteando que la imagen de la Unión Europea como una institución que tiene una orientación política progresista en todos los sentidos no es más que un mito, ya que sus discursos no siempre se corresponden con las prácticas que finalmente propicia que se lleven a cabo¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Taibo cuestiona el modelo de “capitalismo social” de la Unión, la forma y motivaciones para llevar a cabo las ampliaciones y el “déficit democrático” con que se opera dentro de la misma, entre otras cosas (ver Taibo 2006).

Podemos afirmar que las formas de pensar y gestionar la inmigración en el contexto nacional tienen mucho que ver con la dirección que ha tomado la Unión Europea al respecto, y con las directrices sugeridas a los Estados miembros a tal efecto y es por esto que hablamos de *reapropiación del discurso sobre extranjería*. Las recomendaciones que la Unión hace sobre la materia no son vinculantes, y aún así son muy evidentes las influencias que ésta tiene sobre las legislaciones de los Estados miembros. A este respecto coincido con Agrela y Díez (2005) cuando afirman que para entender la política migratoria en España es necesario analizarla a la luz de la idea de la “fortaleza europea”. Los avances normativos que se han sucedido en el país, obedeciendo los dictados de la Unión, han acabado contribuyendo a la creación “del problema migratorio”: con medidas de restricción de flujos, cuando aún no eran necesarias, se consiguió ver como una invasión lo que no era más que una contribución a nuestra economía; con las expulsiones y los centros de internamiento se consiguió ver como delincuentes y criminales a aquellos que solo habían cometido una falta administrativa¹⁰¹, y con los contratos de integración¹⁰² se perseguía que creyésemos que ser inmigrante te convierte automáticamente en una persona que está desintegrada y que además no quiere integrarse en la sociedad de acogida.

¹⁰¹ Desde la entrada de España en la Unión Europea los *indocumentados* (denominación sin ninguna carga peyorativa) empiezan a ser conocidos como *ilegales* (Checa, Checa y Arjona 2000). Vemos con esto cómo la falta administrativa de no tener la documentación en regla de algunos inmigrantes extranjeros (algo equivalente a no tener el DNI en vigor) sirve para legitimar esa visión que se ofrece de los mismos como potenciales delincuentes o delincuentes de hecho. Se hace con ello una interpretación amplia de la categoría “criminal”, extendiéndose al ámbito de las sanciones administrativas, o en términos sociológicos, al ámbito de “los criminales sin víctimas” (Dal Lago 2005: 81).

¹⁰² Instrumento que ya existe en algunos países europeos (Países Bajos, Alemania, Bélgica...) y que consiste en exigir al inmigrante extranjero “cierto grado de integración” o predisposición a ello incluso, a veces, antes de realizar su entrada al país. En algunos casos se pide un examen de cultura y lengua del país al que se piensa emigrar, pero que debe realizarse antes de la entrada al mismo, como requisito previo y previo pago. Mariano Rajoy, presidente del Partido Popular, planteó en su campaña electoral de las pasadas elecciones (Marzo 2008) una propuesta similar, con el argumento de que para conseguir que los inmigrantes se integren han de “cumplir las leyes, aprender la lengua y a respetar nuestras costumbres” (*El País*, 06/02/2008).

Por último, y a modo de conector con el siguiente apartado, apuntamos que hemos percibido una ligera contradicción entre el discurso de toda la producción normativa que acabamos de analizar y la producción normativa en la misma materia en las autonomías. Veamos a continuación en qué consisten estas discordancias y nuestro análisis interpretativo de las mismas.

3. LA GESTIÓN DE LAS POLÍTICAS DE INTEGRACIÓN POR LAS AUTONOMÍAS: EL CASO DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO INMIGRANTE EXTRANJERO EN ANDALUCÍA

Las autonomías, como instituciones gubernamentales que son, ejercen su potestad en cuanto a la atención de las poblaciones que residen en sus territorios. La Constitución Española establece en su artículo 149.1.2ª que el Estado será competente en materias de nacionalidad, inmigración, emigración, extranjería y derecho de asilo. Sin embargo, cuando hablamos de políticas de integración, hemos de considerar que éstas entran dentro de las denominadas políticas sectoriales, ya que son relativas a materias concretas como la educación, la salud, la vivienda... Así las cosas, nos encontramos con una situación en la que es el Estado quien establece las leyes de extranjería, pero que sin embargo son los gobiernos autonómicos quienes desarrollan las políticas de integración que deben ser complementarias a las mismas.

En cuanto a la materia migratoria se refiere, advertimos que las comunidades autónomas se han encontrado con un panorama de problematización normativa de fenómeno, incluso a veces antes de que se pueda advertir una presencia significativa del mismo:

(...) es observable un estado de malestar generalizado en relación con la inmigración; malestar que frecuentemente se traslada a las políticas que los poderes públicos ponen en práctica para gestionarla. Sería fácil aducir infinidad de ejemplos e indicadores de ese estado de malestar, desde los elevados porcentajes de ciudadanos que consideran que en sus respectivos países hay demasiados inmigrantes, como las encuestas revelan nítidamente, hasta el ascenso de partidos

de extrema derecha que hacen bandera de la hostilidad hacia los inmigrantes, pasando por una ominosa proliferación de incidentes xenófobos. Por lo que hace a la insatisfacción con las políticas de inmigración, un indicio sugerente es la constante revisión que los distintos gobiernos y parlamentos hacen de ellas, con la consiguiente sustitución por otras (Arango 2003: 53).

Esto ha hecho que las autonomías afronten el diseño, gestión e implementación de las políticas de integración con un determinado enfoque, ya direccionado de antemano como mostrábamos en el apartado anterior: diseñando planes para atender a una inmigración que no es deseada, porque se entiende como una amenaza (demográfica, económica, social, cultural...) para la población autóctona.

Las autonomías, en pleno ejercicio de sus competencias vienen, diseñando e implementando en los últimos años este tipo de políticas de integración. Hoy encontramos que 14 de las Comunidades Autónomas poseen ya planes globales de integración para gestionar la presencia de la población inmigrante extranjera presente en sus territorios, y el resto posee planes sectoriales para abordar algunas materias con respecto a la integración de esta población, sobre todo con respecto a temas como la educación o la inserción laboral. Veamos el cuadro N° 10:

Cuadro N° 10. PLANES AUTONÓMICOS DE INTEGRACIÓN DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE

COMUNIDADES AUTÓNOMAS	PLANES DE INTEGRACIÓN DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE.	AÑO DE CREACIÓN DEL PRIMER PLAN.
Andalucía	I Plan Integral para la Inmigración 2001-2004 II Plan Integral para I Inmigración 2005-2009	2001
Aragón	Plan Integral para la Inmigración 2002-2004	2002
Asturias	No posee un plan integral	
Baleares	I Plan Integral de atención a las personas inmigradas 2001-2004 II Plan Integral de atención a las personas inmigradas 2005-2009	2001
Canarias	I Plan Canario para la Inmigración 2002-2004 II Plan Canario para la Inmigración 2005-2007	2002
Cantabria	No posee un plan general	
Castilla y León	Plan Integral de Inmigración, 2005-2009.	2005
Castilla-La Mancha	No posee un plan general	

Cataluña	I Plan Interdepartamental de Inmigración 1993-2000 II Plan Interdepartamental de Inmigración 2001-2004 Plan de ciudadanía e inmigración de Cataluña 2005-2008	1993
Ceuta	No posee un plan general	
Comunidad Valenciana	Plan Valenciano de Inmigración 2004-2007	2004
Extremadura	I Plan para la Integración social de los inmigrantes 2006-2007 II Plan para la Integración Social de los Inmigrantes 2009-2013	2006
Galicia	Plan Gallego de Ciudadanía, Convivencia e Integración 2008-2011	2008
La Rioja	I Plan Integral de Inmigración de La Rioja 2004-2007 II Plan Integral de Inmigración 2009-2012	2004
Murcia	I Plan para la Integración Social de los Inmigrantes de la Región de Murcia 2002-2004 II Plan para la Integración Social de los Inmigrantes de la Región de Murcia 2006-2009	2002
Madrid	I Plan Regional para la Inmigración de Madrid 2001-2003 II Plan Regional para la Inmigración de Madrid 2005-2008	2001
Melilla	No posee un plan general	
Navarra	Plan para la Integración Social de la Población Inmigrante 2002	2002
País Vasco	I Plan Vasco para la Inmigración 2003-2005 II Plan Vasco para la Inmigración 2006-2009	2003

Fuente: Elaboración propia

La creación de este tipo de instrumentos en España es relativamente reciente, ya que proliferan sólo a partir del año 2001 -a excepción de Cataluña que ya poseía un Plan en el 1993, fecha incluso anterior a la creación del Plan para la Integración de la Población Inmigrante de 1994, diseñado a nivel estatal-. Sin embargo, algunas comunidades han diseñado este tipo de políticas hace bien poco, como sería el caso de Galicia y su Plan Gallego de Ciudadanía, Convivencia e Integración del año 2008. No es posible por ello -entre otras razones- realizar una caracterización de las mismas que nos permitiera ubicarlas en los clásicos modelos de integración conocidos, como sería el caso del modelo asimilacionista francés, el segregacionista diferencial de Alemania o los modelos multiculturalistas de Reino Unido, Países Bajos o Suecia (Arango 2003), labor que -por otro lado- excedería las pretensiones del presente trabajo. No obstante, haremos una

aproximación al modelo que se está implementando en Andalucía, y que veremos en la última parte de este informe. Pero lo que ahora nos interesa saber es cómo, a pesar de las diferencias que pueda haber entre las distintas comunidades, y a pesar del poco tiempo que llevan implementando este tipo de políticas en territorio español, se trata de instrumentos que están dentro del marco de una Ley de Extranjería estatal, y dentro del marco de unos Planes de Integración también estatales, que como hemos mostrado, perciben el fenómeno migratorio más como un problema a solucionar que como una oportunidad a gestionar. Este enfoque, sin duda, repercute de manera directa en cómo están siendo y en cómo van a ser las relaciones en un futuro inmediato entre los distintos grupos de población presentes en el territorio:

La reflexión sobre cómo interpretamos el proceso de transformación en una sociedad multicultural no solo es necesaria sino fundamental puesto que, dependiendo de la interpretación que demos al proceso, tendremos un marco determinado para generar argumentos y defender principios que, en un segundo momento, orientan discursos y legitiman políticas (Zapata Barrero 2005: 194).

En el caso concreto de Andalucía será en el año 2001 que por primera vez se diseña y pone en funcionamiento un instrumento político de estas características: el I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, con vigencia hasta 2004. Se trata de un instrumento que organiza y articula todas las políticas de integración de la población inmigrante que implementa la Junta de Andalucía y que define el fenómeno migratorio de la siguiente manera:

La inmigración es un fenómeno que importa e interesa al conjunto de los ciudadanos, que manifiestan ante él una gran sensibilidad. Ocupa el tercer lugar entre las preocupaciones de los ciudadanos españoles, tras el terrorismo y el paro (...) Existen diversas maneras de aproximarse al fenómeno de la inmigración: (...) *problematizar* el hecho mismo de la inmigración; (...) el enfoque *economicista* de la inmigración; (...) la perspectiva meramente *humanitarista*; (...) y una visión *integral* del fenómeno migratorio [que] se propone como fin último la plena integración económica, laboral y cultural de las personas inmigrantes. Es el modo más complejo de hacerlo, pero es el único que vale la pena, y es, en fin, el único que permite diseñar y emprender políticas que contemplando al inmigrante como un todo favorezcan el ejercicio de sus derechos fundamentales en condiciones de igualdad. (...) Y conviene subrayar que éste es el modelo que este Plan pretende llevar a la práctica (I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2001: 1-2).

Se trata de un discurso ambiguo que señala al mismo tiempo la inmigración como problema (“ocupa el tercer lugar entre las preocupaciones de los ciudadanos españoles, tras el terrorismo y el paro”, se nos dice) y como algo que, en todo caso, está necesitado de atención social.

Actualmente está vigente el II Plan Integral para la Inmigración, hasta el año 2009, y existe ya un III Plan en preparación. Este Plan, además, lleva asociada toda otra serie de planes menores que actúan en áreas concretas (salud, educación, vivienda, asistencia social...), ya sean dirigidos en exclusiva a la población inmigrante o a la población en general.

Hemos encontrado que el discurso de este tipo de instrumentos no coincide totalmente con el discurso que se puede extraer de la Ley de Extranjería, siendo el del segundo más duro para con el fenómeno migratorio. La principal evidencia al respecto es el espacio dedicado en unos y otros instrumentos a hablar de integración y el espacio dedicado en unos y otros a hablar de control de flujos.

Pero para el caso que nos ocupa nos interesa conocer como es la gestión que se está haciendo en Andalucía del fenómeno migratorio en las escuelas, y qué imagen de la población inmigrante extranjera (del alumnado) se está proyectando y creando a partir de la misma, y ello bajo la convicción de que éstos instrumentos políticos son constructores de realidad social, y por lo tanto, también en gran medida constructores de “problemáticas sociales” (Bourdieu 2002). El cuadro Nº 11 nos muestra un resumen -que posteriormente iremos comentado- de dichos instrumentos (planes, normativas, leyes, órdenes...), a partir de los cuales se está gestionando la diversidad procedente de la inmigración extranjera en las escuelas andaluzas:

Cuadro Nº 11. INSTRUMENTOS DE GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS ESCUELAS ANDALUZAS

INSTRUMENTO POLÍTICO	AÑO DE CREACIÓN
La ley andaluza 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación	1999
Plan de Atención Educativa del Alumnado inmigrante	2001
Plan de Educación para la Cultura de Paz y No-violencia	2002
Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas	2003
Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística	2007
Orden de 8 de enero de 2008, por la que se establecen las bases para la concesión de subvenciones con la finalidad de promover el desarrollo de programas de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar, así como la atención al alumnado inmigrante	2008
Orden de 25 de julio de 2008 por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado	2008

Fuente: elaboración propia.

La principal justificación que se dio para comenzar a gestionar el fenómeno, para iniciar el diseño e implementación de políticas de integración de la población inmigrante en el ámbito educativo, fue “el aumento incesante de alumnos inmigrantes extranjeros” en los centros andaluces. Se parte, por lo tanto de una situación problematizada (hay muchos ¿qué hacemos con ellos?) para actuar. Así se recogía en el Plan de Atención Educativa del Alumnado inmigrante:

El incremento de la población inmigrante en nuestros pueblos y ciudades es algo que observamos cotidianamente y, en consecuencia, el número de alumnos y alumnas pertenecientes a familias inmigrantes escolarizados en nuestros colegios e institutos también viene aumentando de forma paulatina desde hace varios cursos escolares. Ante este hecho la institución escolar no puede quedar indiferente. Es necesario incluir en la acción educativa la Educación Intercultural como una respuesta del sistema educativo ante las nuevas características y demandas sociales (Plan de Atención Educativa del Alumnado inmigrante 2001: 3).

Y así comienza el capítulo relativo a la integración educativa del II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía:

En los últimos años no solo se ha acrecentado el volumen de personas inmigrantes llegadas al territorio andaluz, sino que las mismas tienden a permanecer, estableciéndose y agrupando con ellas a sus familias, produciéndose un significativo

aumento de la población en edad escolar (II Integral para la Inmigración en Andalucía 2006: 175).

Interpretamos, a la luz de estos discursos, que el interés inicial no era, en absoluto, convertir los centros escolares en centros interculturales sino que era más bien el de “apagar fuegos” ya que se incide continuamente en el incremento del alumnado inmigrante y en la necesidad de “atenderlo”, por su *número* no por su *diversidad*. Volveremos a desarrollar esta idea más adelante. Pero veamos los datos que tenemos sobre escolarización. La tabla Nº 4 nos muestra la evolución del alumnado y del alumnado extranjero acontecida en los últimos diez cursos escolares:

Tabla Nº 4. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN ANDALUCÍA. CURSOS 1998/99-2008/09

CURSO ESCOLAR	TOTAL	EXTRANJEROS	% EXTRANJEROS
1998-99	1.461.672	6.095	0'42
1999-00	1.429.547	11.006	0'77
2000-01	1.432.898	14.159	0'99
2001-02	1.414.389	18.698	1'32
2002-03	1.413.341	27.044	1'91
2003-04	1.416.287	38.996	2'75
2004-05	1.410.966	46.174	3'27
2005-06	1.409.006	54.879	3'89
2006-07	1.420.518	65.065	4'58
2007-08	1.419.979	74.562	5'25
2008-09	1.691.759	108.114	6'39

Fuente: elaboración propia a partir de datos ofrecidos por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

Ciertamente, el porcentaje de matrículas de alumnado extranjero ha aumentado mucho en los últimos años, según las estadísticas que proporciona la administración, pasando de menos de un 1% en el curso 98-99 a casi un 6.5% diez años más tarde. No obstante, habría que realizar un estudio más pormenorizado para constatar que este aumento es tal y que no se debe a una mejora progresiva en los sistemas de contabilización¹⁰³. Lo

¹⁰³ Véase García Castaño, Rubio Gómez y Bouachra (2007) para un análisis en profundidad sobre las investigaciones realizadas en España en materia de cuantificación de alumnado inmigrante extranjero y las carencias con respecto a las mismas. Los autores señalan cómo

que nos interesa saber ahora es que el primer motivo que lleva a la administración a movilizarse con respecto al alumnado inmigrante extranjero es la definición de una situación *a priori* como problemática, sobre la base del número que representa este alumnado.

Así las cosas, la primera y principal acción que se llevó a cabo fue en el campo de la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela: el castellano. Es la primera medida institucional implementada en territorio andaluz a tal efecto, a través de la creación de las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) allá por el año 1997; la principal medida del Plan de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante (creado en 2001 y posteriormente introducido en el I y II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía); y una de las más destacadas, junto a la educación compensatoria, en el Decreto 167/2003 de 17 de junio, que establece la ordenación de la atención educativa a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, así como en una serie de órdenes¹⁰⁴. Podemos deducir al respecto que la política de atención al alumnado inmigrante extranjero en la comunidad es básica y esencialmente una política lingüística. Y podemos afirmar que ésta, además de procurar la integración social y escolar del alumnado, es abordada desde una óptica problematizada ya que el desconocimiento del castellano por parte del alumnado inmigrante extranjero se considera uno de los grandes problemas a resolver, sino el mayor, dentro de la atención educativa a este colectivo.

aún hoy se carece a nivel estatal de trabajos específicamente demográficos, en donde se analice la evolución, se contrasten los datos históricos y, sobre todo, se profundice críticamente en las fuentes utilizadas que den solidez al verdadero carácter del fenómeno.

¹⁰⁴ Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística; Orden de 25 de julio de 2008 por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado.

En segundo lugar, los avances normativos y políticos sobre la atención al alumnado inmigrante han ido en la línea de fomentar y promover una educación compensatoria para con este tipo de alumnado (Ley Andaluza 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación; Plan de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante, Decreto 167/2003 de 17 de junio que establece la ordenación de la atención educativa a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas). Pero también de controlar el absentismo (Orden de 8 de enero de 2008, por la que se establecen las bases para la concesión de subvenciones con la finalidad de promover el desarrollo de programas de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar, así como la atención al alumnado inmigrante); y promover la cultura de paz y no violencia (Plan Andaluz de Educación para la Cultura de la Paz y la No Violencia, 2002), es decir, de controlar posibles conflictos dentro de la comunidad educativa motivados por la diversidad que aporta este alumnado de nueva incorporación.

Podemos ver cómo existe una imagen bastante nítida de lo que representa la figura del alumnado inmigrante extranjero a partir de estos instrumentos políticos (alguien que debe aprender nuestra lengua para integrarse, que necesita educación compensatoria, que tiene tendencia al absentismo, y que puede ser fuente de conflictos), y que analizaremos más detalladamente en los siguientes capítulos de este trabajo. No obstante, hemos de reconocer que el discurso que encontramos en estos instrumentos con respecto a la inmigración es -como decíamos- de carácter mucho más progresista que el discurso de la Ley de Extranjería. Es decir, a nivel autonómico nos encontramos con un panorama de políticas relativamente integradoras pero limitadas, en definitiva, por la Ley de Extranjería. Y creemos que este carácter más benevolente y justo para con la población inmigrante viene derivado de la cercanía con que se aborda el fenómeno y se atiende a la población. Los discursos son contradictorios a nivel estatal y autonómico, en muchas ocasiones, esta disparidad desemboca en prácticas discriminatorias.

A modo de ejemplo, y volviendo al tema del derecho a la educación, vemos cómo el primer objetivo que se plantea alcanzar el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante es “facilitar la escolarización de todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes, en los mismos términos que el alumnado andaluz”; sin embargo, la Ley de Extranjería no reconoce explícitamente en su redacción este derecho a los alumnos mayores de edad en las etapas no obligatorias si no están en situación administrativa regular (art. 9.1.), independientemente de que se diga también que, en todo caso, se pondrán los medios para que haya plazas para todos (menores de edad) y la legislación internacional sí abale este derecho a los menores de edad. La cuestión es que esas contradicciones existen y pueden llevar a situaciones reales de discriminación: un inmigrante extranjero en situación administrativa irregular no puede estudiar, por ejemplo, un ciclo formativo de grado superior si ya ha cumplido los 18 años. Estos casos, que quizá no sean muy frecuentes -o tal vez sí...- existen. Durante mi etapa de trabajo de campo encontré situaciones muy similares, de chicos/as con 18 años que, si bien, no estaban en situación administrativa regular y esto no supuso un problema para asistir a clase (los centros escolares no están obligados a controlar estas cosas, afortunadamente), sí que tuvieron problemas a la hora de realizar las prácticas de empresa que todo ciclo formativo tiene. Este tipo de situaciones no solo crean diferencias, sino desigualdad y exclusión.

Veamos a continuación cómo ha encajado toda esta realidad el discurso teórico sobre la diversidad en la escuela, el discurso actual sobre la interculturalidad.

4. LA PROBLEMATIZACIÓN DE LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA: DEL PROYECTO HOMOGENEIZADOR A LA INTERCULTURALIDAD COMO PROYECTO

La función de este capítulo es contextualizar los discursos que posteriormente son analizados, y es por eso que también tenemos que

hablar de cómo tradicionalmente se ha entendido y gestionado la diversidad en la escuela, ya que nuestro propósito ha sido estudiar discursos -y prácticas- dentro o alrededor de esta institución.

El nacimiento de la institución escolar tal y como hoy la conocemos, allá por el siglo XIX, llevaba implícitos unos objetivos muy claros, a saber, servir a los fines de la construcción del Estado-nación:

[Los sistemas educativos] han sido pensados históricamente para homogenizar poblaciones heterogéneas en el uso de instrumentos y tradiciones de uniformización (como lenguas, medidas, religiones o adscripciones nacionales) más que para adaptarse a (y no digamos ya fomentar) la diversidad cultural (Terrén 2008: 267).

La formación del Estado-nación moderno se hizo sobre el ideal del monolingüismo y el monoculturalismo, y para ello se implementaban políticas de homogeneización cultural, sobre todo, a través de la escuela. La lengua era vista como un símbolo de identidad unitaria, y la escuela la institución encargada de promoverla. Normalmente esas políticas de homogeneización cultural eran de opresión y extinción de las lenguas y culturas minoritarias, bajo el supuesto de que la diversidad cultural y lingüística era algo nocivo para el proyecto de Estado-nación y, por el contrario, el uso de una sola lengua ayudaría a unificar -construir en muchos casos- el Estado-nación.

El caso de España no ha sido distinto, y desde el siglo XIX la escuela se erigió como representante del Estado y de la sociedad, primero llegando sólo a las clases altas y medias urbanas (y sólo al género masculino), y más tarde realizando un intento por universalizarse. Así, desde la segunda mitad del siglo XX, la escuela se promociona como la institución que persigue la igualdad por excelencia. En los años sesenta del pasado siglo, se consiguió que las clases más desfavorecidas y las minorías étnicas autóctonas (gitanos) accedieran en igualdad de derechos a la enseñanza obligatoria (al menos en la teoría), algo que anteriormente les estaba vetado. Y a principios de siglo se había hecho lo mismo con respecto al género femenino.

Podemos hablar, por lo tanto, de una progresiva inclusión de todos los segmentos de población a la institución educativa, bajo la promesa de que así se conseguiría una sociedad más igualitaria. Sin embargo esta teoría no coincide con la práctica, ya que a las tradicionales desigualdades de clase y género-que no habían conseguido salvarse con la escolaridad obligatoria- se añadían también las de etnia y de ciudadanía. Nos encontramos, por lo tanto, con una institución paradójica que promulga la igualdad como derecho pero que reproduce, sino genera, nuevas desigualdades:

(...) pese al discurso igualitario con el que la institución escolar ha procurado mantener formalmente su carácter plural y democrático, han sido muchas las dudas que, desde los años sesenta, se plantean acerca de su eficacia para tratar la desigualdad social (García Castaño, Granados Martínez y García-Cano Torrico 2000: 7).

A través de la escuela se han conseguido los mayores logros, pero también las mayores desigualdades. El discurso sobre la igualdad que surge en este momento -y que en cierto modo se mantiene hasta hoy- se fundamenta en la idea de homogeneizar culturalmente al alumnado para que pueda tener éxito en la institución escolar, que luego se traduciría en éxito en el mercado de trabajo y en la sociedad en general:

[La escuela] está fundada y mantenida sobre el monoculturalismo y con claras estrategias homogeneizadoras y sigue pensando que a los desiguales hay que tratarlos igual para hacerles iguales -confundiendo el derecho de la igualdad y el logro de la equidad con los mecanismos para su consecución- (García Castaño, Fernández Echevarría, Rubio Gómez y Soto Páez 2007: 352).

Pero este modelo de escuela no ha dado sus frutos - ¿o sí?-. La cuestión es que la estrategia de homogeneizar para igualar ha acabado generando más exclusión que integración, y no son pocos los autores que han señalado que aún hoy, a principios del siglo XXI, los grandes problemas que tiene la sociedad están originados en gran medida por la persistencia de éste modelo de escuela decimonónico, que aún hoy sigue vigente:

(...) la escuela de principios de siglo, en un país como España, sigue actuando de acuerdo con el modelo decimonónico: el Estado de las Autonomías no hace más que reproducir a escala local un mismo modelo de organización escolar, unas prácticas y

rutinas pedagógicas comunes y un currículum homogeneizador, porque parte de un mismo principio de ciudadanía y subsume, asimilándolos, en un único modelo de “escolar-ciudadano” al conjunto de los escolares que acoge. Con la machacona insistencia en enseñar la lengua vehicular a los recién llegados no hace sino confirmar estas afirmaciones (ibídem, p. 358).

Y que presupone que unas culturas son mejores y más válidas que otras. Y además este modelo hoy levanta más malestar que antaño, o al menos, éste es manifestado más abiertamente por todos los grupos culturales presentes en la escuela y no representados en la misma.

Son muchos los factores señalados para explicar por qué y cómo se llega a poner en cuestión -al menos a nivel científico- la validez de este sistema educativo y como consecuencia, a principios de los '90, empiezan a surgir voces alternativas más afines a la interculturalidad como proyecto (García Castaño, Granados Martínez y García-Cano Torrico 2000). Hay quienes afirman que esto sucede en el momento en el que hemos llegado finalmente a comprender y reconocer la diversidad de gentes que constituyen nuestro país (Pérez 1992); otra explicación dada es aludir a cuestiones ideológicas, de preocupación por los derechos humanos en general (Jordán 1992); y para otros, los más, se trata de una cuestión que surge con la presencia de nuevas minorías étnicas procedentes de la inmigración (García Castaño, Granados Martínez y García-Cano Torrico 2000; Terrén 2005). Sea como fuere lo cierto es que la mayoría de las normativas (leyes, planes, órdenes...) que regulan la educación intercultural en España, y en concreto en Andalucía, vinculan de manera muy clara la inmigración extranjera -y si apuramos, deberíamos hablar de determinadas procedencias y nacionalidades, religiones y lenguas- con la interculturalidad, con lo que es fácil dar más validez empírica a éste último razonamiento.

Pero, si la escuela siempre ha sido diversa -igual que la sociedad-, ¿por qué es ahora que preocupa esa diversidad? Ya hemos dado algunas pistas. Bajo nuestro punto de vista la emergencia del discurso sobre la interculturalidad en el contexto estudiado se debe a cuatro cuestiones básicamente:

- Constatación de que el modelo anterior no acaba de dar solución a los problemas de desigualdad y exclusión social.
- La diversidad es ahora si cabe, y valga la redundancia, más diversa. Están desapareciendo de las escuelas los grupos-clase homogéneos (en edad, en momento de incorporación al sistema educativo, en conocimiento de la lengua de la escuela...) que antes avanzaban año tras año y llegaban casi inmutables al final de la escolaridad obligatoria. La diversidad que ahora aparece es absolutamente notable y desconocida: “cada curso escolar, o curso sí, curso no, en el mismo grupo-clase hay alumnado que domina la lengua de la escuela y alumnado que desconoce todos sus aspectos formales” (Vila 2007: 4).
- Hoy hay más voces que reivindican el derecho al reconocimiento de sus identidades y códigos culturales en todas las esferas de la realidad, y como no, en la escuela también.
- Y por último, ya no estamos totalmente insertos en el marco del Estado-nación, o si lo estamos, al menos, es de una manera diferente. Estamos integrados en estructuras supranacionales (Unión Europea) y procesos globales que promocionan la movilidad de poblaciones, que a su vez portan consigo todo su bagaje cultural. Existe todo un proceso de diversificación a nivel mundial, que además es reconocido oficialmente - en mayor o menor medida- por la legislación internacional y europea.

La emergencia del discurso intercultural ha estado auspiciada por todos estos factores. Sin embargo, y para finalizar con este apartado, no podemos dejar de decir que “ese discurso” hasta ahora no es más que un proyecto (expondremos esta idea con más detalle en el Capítulo V), y que, más bien, lo que encontramos es una continuidad de fondo - la diversidad sigue viéndose en la práctica (no ya a nivel teórico) como un problema- con el modelo de escuela decimonónico.

5. SOBRE LAS INFLUENCIAS DEL CONTEXTO EN LOS DISCURSOS

Esta investigación trabaja sobre la premisa de que existe una relación estrecha entre la normativa, en sentido amplio, y las representaciones que la gente elabora sobre cualquier fenómeno social. El Estado -y demás instituciones políticas con funciones estatales (llámese Unión Europea o Junta de Andalucía)- tiene un poder inmenso en el ámbito de la producción simbólica:

(...) las administraciones públicas y sus representantes son grandes productores de problemas sociales que la ciencia social con frecuencia se limita a ratificar, asumiéndolos como propios en tanto que problemas sociológicos (Bourdieu 2002: 95).

En el caso concreto que nos ocupa hemos de tener en cuenta cómo se ha definido al inmigrante extranjero desde estas instancias (a nivel europeo, estatal y regional) para entender el por qué de muchos de los discursos que analizamos en el capítulo siguiente. Y en este sentido hemos de advertir que la definición (y gestión) utilitarista que del fenómeno migratorio hacen los Estados europeos, España, es incompatible con los presupuestos de igualdad que proclaman la democracia y el Estado de derecho.

Hemos expuesto el contexto social y político del que se extraen los discursos y prácticas que analizamos en el capítulo siguiente y sólo nos queda decir, a modo de resumen de todo el capítulo, que se trata de un contexto caracterizado por la problematización normativa y política del fenómeno migratorio a todos los niveles, algo que viene impulsado desde las instancias europeas que legitiman continuamente una determinada forma de proceder (encaminada hacia la “Europa fortaleza” y la asimilación cultural) bajo la premisa de una realidad construida como amenazante y perturbadora del *status quo* (democrático-cristiano-capitalista) actual. Una tendencia que es refrendada y ejecutada tanto a nivel nacional (Ley de Extranjería), como a nivel regional.

Pretendemos que esta contextualización sirva para entender mejor las relaciones que existen entre discursos y prácticas analizados, y el proceso de construcción de la diferencia a que están dando lugar.

Capítulo IV
REPRESENTACIONES Y DISCURSOS
SOBRE LA INMIGRACIÓN EXTRANJERA

En el presente capítulo tratamos de exponer analíticamente cómo es el proceso de construcción de otredad hacia el colectivo de inmigrantes extranjeros en un contexto espacial determinado: la comunidad autónoma andaluza. Sin embargo, los discursos y representaciones obtenidos pueden ser extrapolables al conjunto del país, dado que –a pesar de haber entrevistado a personas en Andalucía, y haber analizado normativa y textos parlamentarios de carácter autonómico- no hemos preguntado por la percepción de la inmigración sólo en Andalucía. De hecho las respuestas obtenidas -y los discursos recogidos- son en su mayor parte con respecto al conjunto del Estado español.

Como hemos defendido y explicado a lo largo de los capítulos anteriores, consideramos que el discurso juega un papel esencial en este proceso de construcción, y es por ello que tratamos de ver cómo actúa en ese sentido. Analizamos los discursos (y las prácticas) -tal y como han sido definidos anteriormente¹⁰⁵- en relación al fenómeno migratorio actual, con el objetivo de extraer las representaciones que existen al respecto en el contexto estudiado. Para ello hemos dividido este capítulo en dos grandes apartados:

- El primero de ellos está dedicado a la realización de un análisis sobre las formas de denominar a los colectivos estudiados, a saber, la población inmigrante extranjera y la población autóctona¹⁰⁶. Desde una perspectiva

¹⁰⁵ Ver punto 1.4. *¿Qué discursos? Sobre los sujetos de estudio de la investigación*, en el Capítulo II.

¹⁰⁶ Recuérdese cómo señalábamos que no era posible estudiar la alteridad sin, con ello, considerar al mismo tiempo el estudio de la mismidad. Es por esto que para explorar los mecanismos y procesos de construcción del inmigrante extranjero como el “otro” hemos

lingüística veremos cómo son nominalizados, nombrados y descritos el exogrupo (población inmigrada) y el endogrupo (población autóctona)¹⁰⁷, y contrastaremos las coincidencias y diferencias entre los distintos niveles discursivos considerados.

- En el segundo apartado abordamos cuáles son los discursos sobre el hecho migratorio actual, cómo es percibido y definido en tanto que fenómeno social. Para ello analizamos cuáles son las estrategias discursivas empleadas para problematizarlo y cómo éstas responden en gran medida a lógicas racistas. También analizamos los aspectos positivos percibidos en el fenómeno, aunque éstos, como veremos, sean interpretados desde una perspectiva funcionalista y economicista muy fuerte.

En cada apartado articularemos y compararemos el discurso político, el discurso técnico-administrativo, el discurso normativo y el discurso extraído de los profesionales que trabajan en los centros educativos. El objetivo ha sido ver coincidencias o desajustes entre los mismos, como una estrategia para llegar a una mejor interpretación de la realidad social¹⁰⁸.

Todo el capítulo nos servirá para hacernos una idea muy clara de cuáles son las representaciones y los discursos sobre la inmigración extranjera en el contexto estudiado, representaciones y discursos que están contribuyendo a la problematización del fenómeno y que -como veremos en el siguiente capítulo- tienen bastante correlación con las representaciones y discursos que existen sobre el alumnado inmigrante extranjero.

incluido también el estudio de los mecanismos y procesos de construcción del “nosotros”. Ver el apartado 1. *Sobre la alteridad como escenario disciplinar*, Capítulo I.

¹⁰⁷ Cuando hablemos de endogrupo estaremos refiriéndonos a la población andaluza y española autóctona, dado que ha sido de ésta de donde hemos extraído los discursos analizados. Por su parte, cuando hablemos de exogrupo nos estaremos refiriendo a la población inmigrante extranjera, porque es sobre ella que hablan los discursos del endogrupo cuando construyen relaciones de alteridad.

¹⁰⁸ Cuando estemos exponiendo discurso –*emic*, usaremos las comillas, cursivas o párrafos sangrados, aún cuando no especifiquemos de quien procede.

1. SOBRE EL PODER DE DAR NOMBRES Y LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES Y OTREDADES.

Las nominalizaciones/denominaciones suponen la forma más primaria de descripción, de tal manera que el simple hecho de “cómo llamar” a las cosas, personas, fenómenos... puede ayudar al trato que reciben:

Nombrar, asignar un nombre propio común mediante el cual se identifique y exprese la esencia de un grupo social (Hutchinson y Smith 1996) es, sin duda, el acto más contundente de revestir con entidad empírica, un fenómeno social. Nombrar remite al carácter arbitrario de las categorías étnicas que aceptamos, a menudo irreflexivamente. Dichas categorías, suelen proceder de las clasificaciones elaboradas por autoridades administrativas de un Estado y los investigadores sociales (Lurbe i Puerto 2008: 100).

A través de las nominaciones y denominaciones exteriorizamos y mostramos al mundo las categorizaciones que establecemos a nivel cognitivo¹⁰⁹. El ejemplo más claro en el tema que nos ocupa lo tenemos en la utilización del término “ilegal” para denominar a los inmigrantes extranjeros en situación administrativa irregular. Esta forma de denominar acaba generando una imagen del inmigrante como delincuente y como peligroso, porque dicho término evoca situaciones fuera de la ley y ésta es siempre vista como lo adecuado, lo bueno, lo acertado, lo correcto. Veamos cómo se juega con la ambigüedad en el siguiente titular de un periódico aparecido en las vísperas de la celebración del Consejo Europeo de Sevilla¹¹⁰ en 2002:

¹⁰⁹ Remitimos al apartado 2.2.1 *Describir para construir* del Capítulo I para ver el desarrollo de esta idea en profundidad. En el mismo aludíamos a que si bien los procesos de construcción de la diferencia se vehiculan en gran medida a través de los discursos, las descripciones y las nominaciones –como formas básicas de descripción- tienen una importancia fundamental dentro de éstos, en tanto que influyen en nuestros comportamientos hacia los “otros”.

¹¹⁰ El Consejo Europeo de Sevilla, o Cumbre del Consejo Europeo en Sevilla, se enmarca dentro de las reuniones periódicas –suelen ser cuatro al año- que se celebran en el marco de la Unión Europea. Reúne a los Jefes de Estado y de Gobierno (presidentes y primeros ministros) de todos los países de la Unión, más el presidente de la Comisión Europea. El motivo de dichas cumbres es acordar la política general de la Unión Europea y revisar los avances en la misma. En concreto, el Consejo Europeo celebrado en Sevilla el 21 y 22 de

España quiere cerrar su presidencia con duras medidas contra los ilegales. “No estamos contra la pobre gente, pero sí contra los criminales” (El Mundo, 20/06/2002).

El titular parece sugerir que se quiere endurecer la Ley de Extranjería con respecto a la situación de los inmigrantes en situación administrativa irregular. Pero también cualquiera de nosotros podría interpretar que estar en situación administrativa irregular siendo inmigrante extranjero, es decir, según el titular ser un “ilegal”, significa automáticamente ser un criminal, porque es lo que se nos insinúa, si no, indica directamente. Sin embargo, cuando seguimos leyendo el cuerpo de la noticia, vemos que cuando habla de criminales se está refiriendo a las personas que trafican con otras personas, es decir, a lo que habitualmente se conoce como “mafias”. No obstante los “ilegales” son al mismo tiempo la *pobre gente* de la que habla... ¿entonces? ¿el endurecimiento de medidas es para con las mafias, los criminales, la pobre gente o para con los inmigrantes extranjeros en situación administrativa irregular? Se trata de una estrategia discursiva que busca, y consigue desde luego, crear una representación social negativa sobre la inmigración a fuerza de usar dos sustantivos (irregular/ilegal) y dos verbos (estar/ser) como si fuesen sinónimos. Esta forma de proceder – identificar criminalidad y/o delincuencia con inmigración irregular- se ha convertido en algo demasiado habitual, sobre todo en los medios de comunicación¹¹¹, pero también en los discursos de políticos y de la

junio de 2002, hizo especial énfasis en cuestiones relativas políticas migratorias, seguridad y control de fronteras.

¹¹¹ La vinculación entre “criminalidad y/o delincuencia” e inmigración en la prensa escrita es una tendencia consolidada en España. A partir de los datos que nos ofrece el Observatorio de Medios de Comunicación y la Inmigración en Andalucía (OMECIA) podemos ver cómo la mayoría de las noticias que aparecen en los diarios regionales, pero también en dos de los más importantes diarios de tirada nacional (ABC y El País), tienen que ver con el “acceso a las fronteras y el control de la inmigración”, “conflictos” y “delincuencia” y “trabajo y actividad económica”. Para mostrar sólo un ejemplo, en los meses que van desde noviembre de 2008 a marzo de 2009 las noticias que relacionan directamente la inmigración con algún tipo de conflicto y con la delincuencia suponen el 17.7% del total de noticias sobre inmigración, frente al 6.6% que hacen referencia directa a cuestiones que tienen que ver con las relaciones interculturales y la integración. Las más numerosas son las noticias que hablan del acceso a las fronteras y control de la inmigración, con un 24.2% del total.

ciudadanía de a pie, de tal manera que, incluso, en ocasiones se extiende al fenómeno migratorio en general, entendiéndose que toda persona inmigrante es un delincuente o criminal.

Pero veamos con más detalle cómo se va construyendo este proceso. Para ello resulta interesante analizar cómo en los distintos niveles discursivos considerados en este estudio eran denominadas la “población autóctona” y la “población inmigrante” y cómo eran denominado el “alumnado autóctono” en relación al “alumnado inmigrante”. Veamos en primer lugar cuáles son las denominaciones más utilizadas para hablar de poblaciones en general -la autóctona y la inmigrante- y en el siguiente capítulo abordaremos cómo son conceptualizados los/as alumnos/os inmigrantes extranjeros/as en relación al resto de alumnado.

1.1 Sociedades acogedoras y comunidades acogidas: Andalucía y los inmigrantes

Lo interesante de este ejercicio de análisis ha sido ver si existen o no coincidencias, y en qué grado, entre las formas de denominar la mismidad y las formas de denominar otredad que aparecen en la normativa, en el discurso político y en el discurso situado a nivel escolar.

Y el primer nivel analizado ha sido el que se corresponde con lo que hemos denominado discurso normativo (leyes, planes, programas...), dado que se trata del más formal de todos los considerados. Existe poca variabilidad y variedad en los términos usados para denominar al endogrupo y al exogrupo en este nivel de análisis.

Así por ejemplo, para hablar de la otredad siempre se habla de “la inmigración”, el “fenómeno migratorio”, “los inmigrantes”, “la población inmigrante”, “hombres y mujeres inmigrantes” y, en muy pocas ocasiones, de “extranjería”. Se trata de apelativos muy neutros, pero que nos dejan

entrever que lo importante, para intervenir política y normativamente sobre el fenómeno en el contexto analizado, parece ser “haber venido de fuera” obviándose que en la mayoría de los casos la consideración de “inmigrante” se hace exclusivamente a partir de la condición de extranjero¹¹².

Por su parte, la forma en que la normativa analizada habla del endogrupo contiene expresiones como “sociedad andaluza”, “Andalucía”, “población de acogida”, “población receptora” y lo que es más interesante, “ciudadanos”. Estas denominaciones sí nos dicen algo más: nos dicen que Andalucía tiene entidad propia como comunidad, al margen de España y/o Europa; nos dicen que existe una auto-representación positiva como comunidad solidaria que acoge a todos aquellos que, por la circunstancia que sea, acaban eligiendo Andalucía para residir; y nos dice que esos “otros” que son los inmigrantes no son ciudadanos –españoles, andaluces-, es decir, tienen menos derechos que quienes los “acogen”. Hablar de “los inmigrantes” y “los ciudadanos” no tiene más significado que éste: la conciencia –lo que no significa aprobación- de que existe una diferencia de hecho en cuanto a los derechos de distintos grupos de personas¹¹³. Veamos cómo inicia su redacción el I Plan Integral para la Inmigración¹¹⁴, máxima política en materia de inmigración en Andalucía:

¹¹² Cuando analizamos estadísticas, por ejemplo, no obtenemos datos de inmigrantes sino datos de extranjeros, pero sin embargo cuando se comentan las mismas o se desarrollan normativas basándose en las mismas se habla de “inmigrantes”, categoría demográfica que es difícil de cuantificar dado que se trata de un flujo.

¹¹³ Como ya vimos anteriormente, no es hasta el año 2007 -con el Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (2007-2010)- que se empieza a hablar tímidamente de “ciudadanos” para referirse a los colectivos de inmigrantes extranjeros a nivel estatal, en lo que vendría a ser una “declaración de principios” sobre la política de extranjería que parece intentar poner en marcha el Gobierno del PSOE en los últimos años (ver apartado 2 del Capítulo III, *La reapropiación del discurso europeo sobre extranjería en España y la construcción del problema migratorio*). Encontramos, por lo tanto, que existe un paralelismo con los discursos analizados a nivel autonómico, dado que la norma en este caso es usar el apelativo “ciudadanos” solo para referirse a la población autóctona, siendo aún inapreciable a nivel de discurso esa posible influencia del cambio de rumbo que parece querer implementar el Gobierno Central actual en la materia.

¹¹⁴ Recordamos que el I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía fue creado en el año 2001, y tuvo vigencia hasta el 2004, el II Plan Integral para la Inmigración, iniciado en 2005, está aún vigente (2009) y actualmente está en elaboración una III edición del mismo.

La inmigración es un fenómeno que importa e interesa al conjunto de los ciudadanos, que manifiestan ante él una gran sensibilidad. Ocupa el tercer lugar entre las preocupaciones de los ciudadanos españoles, tras el terrorismo y el paro, según todos los estudios de opinión (...) (I Plan para la Inmigración en Andalucía 2001: 2).

Cuando se habla del “conjunto de los ciudadanos” como sinónimo de “los ciudadanos españoles”, como se hace en el fragmento anterior, estamos obviando que “la inmigración” también se compone de ciudadanos, aunque sean de países diferentes a España, y estamos exponiendo -aunque sea de manera inconsciente- la desigualdad de derechos que impera en esta cuestión en la actualidad¹¹⁵.

El siguiente nivel de análisis considerado ha sido el político. Para ello a continuación veremos cuáles han sido las formas más utilizadas en el mismo para denominar a la sociedad autóctona y a la comunidad de migrantes. Hemos cogido al azar las transcripciones de dos sesiones parlamentarias (una en la que se abordaba la cuestión migratoria en general y otra en la que se abordaba la gestión del fenómeno migratorio en su presencia en las escuelas¹¹⁶) y hemos analizado cómo se habla del “nosotros” y cómo se

¹¹⁵ En este sentido De Lucas (1994) señala que la dicotomía entre *hombre* y *ciudadano* que establecen los Estados nacionales es una forma de <<institucionalización de la exclusión>> que tiene importantes consecuencias sobre el reconocimiento de los derechos fundamentales de todos los hombres. Para el autor los extranjeros representan hoy un “vestigio histórico de la evolución de las nociones de Estado y ciudadanía” (ibídem, p. 118), ya que el camino que primero recorrió la burguesía y después el proletariado –en tanto que consecución de derechos- aún no ha sido recorrido por el extranjero. Para García Castaño, Granados Martínez y Pulido Moyano (1999), por su parte, la diferenciación de derechos que establece el concepto de ciudadanía tal y como lo conocemos actualmente es la muestra más clara de cómo es posible la construcción de la diferencia en el ámbito de lo político, donde paradójicamente se han dado los mayores intentos por reducir o eliminar las desigualdades y promover la igualdad, pero también es donde mejor podemos observar los procesos de construcción de la diferencia y la desigualdad (ibídem, p. 38).

¹¹⁶ Las sesiones parlamentarias seleccionadas han sido:

- Moción 7-06/M-000011, relativa a la política general en materia de inmigración en Andalucía (28/09/2006).
- Debate agrupado de las comparecencias 6-00/APC-000159 y 6-00/APC-000243, de la Excm. Sra. Consejera de Educación y Ciencia, a fin de informar sobre las actuaciones, contenido, ámbito de aplicación y medidas que contempla el plan de atención de alumnos inmigrantes anunciado por la Consejería (12/12/2000).

habla de la otredad del inmigrante extranjero, llegando a registrar y contabilizar cada una de las formas usadas para ello¹¹⁷. Los datos obtenidos se pueden observar en el cuadro N° 12:

Cuadro N° 12. DISTINTAS FORMAS DE DENOMINACIÓN DEL EXOGRUPO Y DEL ENDOGRUPO.

EXOGRUPO
<p>1. Denominaciones que tienen que ver con los desplazamientos (106):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los inmigrantes. (36) • Personas/población inmigrante. (30) • La inmigración/el fenómeno de la inmigración. (22) • Esas familias inmigrantes. (2) • Colectivos de inmigrantes. (2) • Personas que llegan a Andalucía. (2) • Las migraciones. (1) • La emigración. (1) • Personas inmigradas. (1) • Los inmigrantes que viven en su país de origen. (1) • Inmigrantes que quieren venir a España. (1) • La gente que venga aquí. (1) • Personas que llegan a nuestra tierra. (1) • Personas que vienen a nuestra tierra a buscar trabajo. (1) • Personas que vienen de fuera. (1) • Personas en pateras, en cayucos. (1) • Oleadas de inmigrantes. (1)
<p>2. Denominaciones que tienen que ver con la procedencia geográfica y nacionalidad (11):</p> <ul style="list-style-type: none"> • De países del Sur (2) • De países del Sur de África, del Magreb, de la zona subsahariana. (3) • Inmigrantes (...) de países del sur no desarrollados, empobrecidos. (2) • Inmigrantes magrebíes. (1) • Personas de Senegal (1) • Procedentes de Europa, de Estados Unidos o de Canadá. (1) • Personas de distintas nacionalidades. (1)
<p>3. Denominaciones que tienen que ver con lo económico (8):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inmigrantes (...) de países del sur no desarrollados, empobrecidos. (2) • Mano de obra barata. (1) • Mano de obra extranjera. (1) • Pobres inmigrantes. (1) • Personas que vienen a nuestra tierra a buscar trabajo. (1) • Los que engrosan las listas de marginalidad de nuestro país. (1) • Población inmigrante desfavorecida. (1)
<p>4. Denominaciones que tienen que ver con la cultura (4):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personas de distintas culturas. (1)

¹¹⁷ El número que aparece entre paréntesis se refiere a las ocasiones en que se ha utilizado dicha denominación en los textos analizados. Así, por ejemplo, podemos ver cómo “los inmigrantes” es la forma más habitual de denominar al exogrupo, con un total de 36 veces contabilizadas.

- Minorías culturales desfavorecidas. (1)
- Grupos minoritarios. (1)
- Minorías inmigrantes. (1)

5. Denominaciones que tienen que ver con la situación administrativa (2):

- Irregulares. (1)
- Los sin papeles. (1)

ENDOGRUPO

1. Denominaciones que tienen que ver con la procedencia geográfica y la nacionalidad (57):

- El pueblo andaluz/la sociedad andaluza/ los andaluces. (20)
- Nuestra tierra/sociedad/comunidad. (18)
- La población autóctona. (3)
- La ciudadanía/los ciudadanos (4)
- La sociedad española. (6)
- La población europea. (2)
- El Norte/países del Norte. (2)
- Esta otra parte del mundo. (1)
- Vecinos y vecinas. (1)

2. Denominaciones que tienen que ver con el carácter “acogedor” de Andalucía (13):

- Sociedad/población de acogida. (5)
- Pueblo no racista. (2)
- Tierra de acogida de inmigrantes. (2)
- Receptores de trabajadores. (1)
- Pueblo receptor de gente. (1)
- Pueblo acogedor. (1)
- Tierra de apertura de fronteras. (1)

3. Denominaciones que tienen que ver con el carácter fronterizo de Andalucía y España (8):

- Andalucía comunidad fronteriza. (3)
- España y Andalucía como comunidad fronteriza. (1)
- Andalucía como frontera sur de la Unión Europea. (1)
- Policía sur de Europa. (1)
- Perro sabueso del sur de Europa. (1)
- Tierra de apertura de fronteras. (1)

4. Denominaciones que tienen que ver con lo cultural (6):

- Nuestra cultura andaluza (2).
- Grupo mayoritario.(1)
- Gente con distintos criterios culturales. (1)
- Sociedad monolítica. (1)
- Sociedad multicultural. (1)

5. Denominaciones que tienen que ver con los desplazamientos (4):

- Comunidad de destino. (1)
- Sociedad de inmigrantes y de emigrantes. (1)
- Exportadores de mano de obra y receptores de trabajadores. (1)
- Tierra de emigrantes. (1)

6. Denominaciones que tienen que ver con lo económico (2):

- Receptores de trabajadores. (1)
- Exportadores de mano de obra y receptores de trabajadores. (1)
- Economías del norte. (1)

Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en el Diario de Sesiones del Parlamento de Andalucía

Como podemos observar, este discurso es mucho más variado que el normativo. Son muchas y muy diversas las formas que los parlamentarios tienen para referirse tanto al fenómeno migratorio, a las personas inmigrantes, como a la sociedad autóctona, a Andalucía. Pero vamos a ir viendo los matices de estas formas de hablar sobre sí mismos y sobre la otredad.

En cuanto a la representación social que se hace de la otredad:

- En primer lugar, hemos visto cómo el exogrupo es definido principalmente por su condición de migrante. En la inmensa mayoría de las veces los parlamentarios, que recordemos se mueven en un contexto donde el discurso políticamente correcto es lo que impera, utilizan términos relativamente neutros –es decir, sin calificar- como “los inmigrantes” o “la población inmigrante”. Pero el caso es que la categoría de inmigrante, y la palabra inmigración ya son categorías y términos connotados socialmente de manera negativa, con lo cual esa pretendida neutralidad, en realidad no lo es tanto. No hemos encontrado apenas ningún discurso que se refiera a la misma realidad con el término “extranjero”, a menos que se esté refiriendo a colectivos procedentes de países ricos o a turistas. Tenemos por lo tanto la primera diferenciación realizada a través del lenguaje: el inmigrante parece ser aquella persona que procede de países pobres, mientras que el extranjero, aunque técnicamente en la mayoría de las ocasiones¹¹⁸ también haya migrado, parece ser aquella persona que procede de países no pobres.

Pero esta denominación de “inmigrante”, que podríamos considerar más o menos genérica, en otras ocasiones es vinculada directamente con aspectos no tan neutros, si no abiertamente negativos. Es el caso del uso

¹¹⁸ Es posible también ostentar una nacionalidad distinta a la española habiendo nacido en España y no habiendo salido nunca de ella, es decir, no habiendo experimentado experiencia migratoria alguna.

de expresiones como “personas en pateras, en cayucos” para referirse a las personas inmigrantes, o incluso cuando se califica la forma de llegada de los mismos con la locución “oleada de inmigrantes”. Lo representativo de estas formas de nominalizar una realidad concreta no es quizá la frecuencia de uso, pues, como ya hemos señalado, en este contexto en particular -el Parlamento- las formas de hablar son cuidadas hasta el extremo, sino la ausencia de otras formas de nominalizar en positivo. Es decir, en la mayoría de las ocasiones los términos que se usan son neutros –con los matices señalados anteriormente- y cuando no lo son, es porque son abiertamente negativos, pero nunca positivos.

También hemos de advertir cómo el proceso migratorio es siempre visto desde la perspectiva del endogrupo: siempre se habla de inmigración y no de emigración (en los dos textos considerados, excepto en una ocasión), incluso se usan expresiones como “los inmigrantes que viven en su país de origen” cuando, en este caso, lo correcto sería hablar de “emigrantes”. Ejemplos como este nos dejan ver cómo todo lo que representa hoy ser “inmigrante” anula en muchas ocasiones todos los demás aspectos de la vida de las personas, de la identidad social de las personas, que son vistas como “inmigrantes”, sea lo que fuere que quiera denotar esta categoría, incluso antes de iniciar su proceso migratorio. La persona que emigra parece dejar de ser persona para convertirse tan solo en “inmigrante”, en una no-persona (Dal Lago 2005). Y esa categorización se sigue manteniendo una vez finalizado el viaje, incluso cuando las personas se establecen definitivamente en una nueva sociedad, con lo que en todo caso, dejan en herencia esta categoría para sus hijos, que serán “inmigrantes de segunda generación”, aunque nunca hayan salido del país¹¹⁹.

¹¹⁹ Este proceso responde perfectamente a lo que describíamos al inicio de este trabajo, cuando explicábamos que una categorización social apoyada por ciertas ideologías puede permanecer en el tiempo en forma de estereotipo –negativo en este caso- y prejuicio muy difícil de modificar. La etiqueta de “inmigrante”, connotada negativamente, se convierte así en un tipo de estigma que es heredado de generación en generación y que es aplicado a

- La segunda forma más común que hemos encontrado para referirse al fenómeno migratorio y a sus protagonistas es aquella que tiene que ver con la procedencia geográfica y la nacionalidad¹²⁰. El inmigrante extranjero es construido así simbólicamente por su procedencia y su nacionalidad, pero fundamentalmente cuando ésta es del continente africano. Denominaciones como “gentes de países del Sur de África”, “de la zona subsahariana”, “personas del Magreb” son bastante frecuentes; mientras que hacer comentarios sobre personas procedentes de países de Centro y Sur América o del resto de Europa no lo es tanto, y ello teniendo en cuenta que en Andalucía son más numerosas las personas procedentes de la Unión Europea y el resto de Europa que las procedentes del continente africano, y que las de Centroamérica y Sudamérica presentan un porcentaje muy similar a éstas¹²¹. No obstante, en el Parlamento se debate principalmente sobre las primeras y ello contribuye a que la imagen que del inmigrante extranjero tenga la ciudadanía de a pie sea la del marroquí, dado que existe un proceso de

todos/as aquellos/as que proceden de unas determinadas zonas geográficas del planeta y cumplen con unas características establecidas de antemano por el grupo que realiza la categorización social (ver punto 2.4 del Capítulo I, *De las categorías a los estereotipos y prejuicios: el papel de las ideologías*).

¹²⁰ Somos conscientes de que ambas categorías no tienen por qué hacer referencia a la misma realidad, pero hemos encontrado que en la mayoría de las ocasiones se usan como sinónimos: es decir, si alguien procede del Norte de Marruecos se considera casi automáticamente que es de nacionalidad marroquí.

¹²¹ Para los años en los que se realizaron los debates que han sido analizados en este ejercicio (2000 y 2006), Andalucía tenía un 47% de su población extranjera de nacionalidad europea (mayoritariamente de Gran Bretaña, seguido de Alemania y Francia) en 2000 y casi un 46% en 2006 (según volumen, procedentes de Gran Bretaña en primer lugar, de Rumanía en segundo, e Italia); un 35% de población extranjera procedente de África en el 2000 (principalmente de Marruecos, pero no sólo) y un 27% en 2006 (donde la nacionalidad mayoritaria sigue siendo la marroquí); y con respecto a la población procedente de Centro y Sudamérica, en 2000 suponía un 10% del total de población extranjera en Andalucía (argentinos, ecuatorianos y colombianos en orden de importancia numérica) y un 21% en 2006 (de nacionalidad ecuatoriana principalmente, seguidos de los colombianos y los argentinos). Quizá lo más reseñable del todo periodo sea la aparición del colectivo de rumanos y su colocación en el segundo puesto entre los extranjeros europeos –algo que posiblemente esté motivado por la entrada de Rumanía en la Unión Europea el 1 de enero de 2007-, pero sin embargo no vemos que ello se refleje en los discursos analizados, que parecen seguir hablando siempre de “marroquíes”. (Datos obtenidos de los anuarios estadísticos de Extranjería, años 2000 y 2006. Observatorio Permanente de la Inmigración de la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración).

invisibilización social hacia otro tipo de colectivos, sobre todo cuando proceden de países desarrollados.

- Muy relacionado con lo anterior, y en tercer lugar, detectamos cómo también una de las identificaciones más fuerte que existe es del fenómeno migratorio, y sus protagonistas, con la precariedad económica. Los parlamentarios usan expresiones y locuciones como “pobres inmigrantes”, “mano de obra barata” o “población inmigrante desfavorecida” para hablar del tipo de migración que existe en Andalucía. Se olvidan, de nuevo, de todos los rentistas -jubilados principalmente- ingleses, alemanes y franceses que viven ya no solo en la Costa del Sol, sino repartidos por toda la comunidad, y que representan un número considerable; pero también se olvidan de todos aquellos que, si bien no son jubilados, procedentes de los mismos países desarrollados deciden emigrar al sur de España, por los motivos que sea. Y también es obviada toda la gente que tiene un trabajo y que, aun habiendo inmigrado e independientemente de proceder de uno u otro sitio, no tienen por qué “engrosar las listas de marginalidad de nuestro país”, como también hemos encontrado que en alguna ocasión se define a la población inmigrante.
- Es también relevante la nominalización que existe del inmigrante extranjero como culturalmente distante al “nosotros”. En este sentido, apelativos como “personas con distintas culturas” o “minorías culturales” dejan entrever la importancia otorgada al componente cultural en la definición de la alteridad y la distinción con “nosotros”. Pero iremos viendo este punto con más detenimiento a lo largo del presente capítulo, ya que la diferencia cultural es uno de los argumentos más usados en la gestión que de la diversidad cultural se está haciendo en el contexto estudiado para el ámbito educativo.
- Y por último, había que hacer mención también a las denominaciones y categorizaciones jurídicas como otra forma de creación de otredad. Si bien no es muy frecuente encontrar en el plano político a parlamentarios que llamen abiertamente a las personas inmigrantes en situación

administrativa irregular “ilegales”, como hemos visto que sucede en la prensa, sí que hemos encontrado bastantes casos de quienes hablan de “los irregulares” (poniendo el énfasis en la persona y no en la situación), y algunos también que usan la locución de “los sin papeles”. Llama la atención también que apenas, en lo que a categorizaciones jurídicas se refiere, se hable de las personas inmigrantes como ciudadanos, aunque sea referido a sus países de origen: ciudadanos marroquíes, ciudadanos ecuatorianos... Esta categoría, sin embargo sí que es usada para definir o hablar de la sociedad de acogida, de Andalucía, de los andaluces como mostrábamos anteriormente.

Pero pasemos a un análisis más en profundidad de este asunto. Así, cuando se debate sobre inmigración en el Parlamento, y con ello se proyectan las representaciones sociales existentes en torno al fenómeno, se está al mismo tiempo dejando entrever la imagen del “nosotros” que tienen los políticos. Y se trata de una imagen caracterizada por:

- En primer lugar, un fuerte componente nacionalista andaluz. A pesar de que las fuerzas políticas nacionalistas en la comunidad no tienen demasiado peso, el conjunto de los parlamentarios hablan de sí mismos y del resto de la ciudadanía cuando ésta es puesta en relación con la población inmigrante, como de “el pueblo andaluz”, “la sociedad andaluza” o “los andaluces”. En mucha menor medida hablan sobre sí mismos como españoles, y menos aún como europeos. Esto puede tener que ver con el foro de donde han sido extraídos los discursos (el Parlamento Andaluz), pero también, sin duda, con la existencia de una conciencia compartida sobre la especificidad de la región frente a otras del país e incluso de Europa. También se habla del “nosotros” como “ciudadanos”, en contraposición a los que sólo son inmigrantes; y como “el Norte”, en contraposición a la imagen que existe sobre el inmigrante procedente del “Sur”. Resultan de interés también (por lo numerosas) expresiones como “nuestra tierra”, “nuestra sociedad” o “nuestra comunidad”, ya que

enfatan la posesión del territorio, como si se quisiera dejar claro quién tiene derechos en tanto propietario y quién, por el contrario, no.

- En segundo lugar, el grupo del “nosotros” es definido por su carácter solidario y acogedor. Cuando se habla de las sociedades a las que llega población inmigrante, se habla de “sociedades de acogida” y cuando se habla de las poblaciones que habitan en las mismas, se utiliza la expresión “población de acogida”. Esto deja claro que, y según el discurso político, Andalucía se caracteriza, dentro de la etapa migratoria actual, por su carácter acogedor. A veces incluso se especifica más y se dan auto-denominaciones como “tierra de acogida de inmigrantes”, “pueblo receptor de gentes” o “pueblo acogedor”. También hemos encontrado, dentro de esta auto-definición, locuciones como las de “tierra de apertura de fronteras” o “pueblo no racista” para definir el carácter solidario y hospitalario de Andalucía.
- La tercera forma más frecuente de definir al endogrupo que hemos encontrado ha sido la de “Andalucía como comunidad fronteriza”. Es interesante analizar el por qué del uso de esta denominación ya que es bastante frecuente en los discursos políticos considerados. Se usan apelativos como “somos la policía del Sur de Europa”, “perro sabueso del sur de Europa” o “frontera Sur de Europa”; el objetivo que se persigue con ello es justificar el carácter especial y específico de la comunidad para, principalmente, legitimar la demanda de mayores recursos económicos para controlar los flujos migratorios. Esta forma de auto-denominación parte de la idea de que existe un exceso de entradas de inmigrantes en Andalucía en relación a otras regiones españolas y europeas, y eso la convierte en especial, diferente del resto. Pero esta forma de calificar al endogrupo tiene una segunda lectura, y es que si una comunidad se considera a sí misma como “un perro sabueso” o como “la policía del Sur de Europa” es porque considera que hay algo de lo que protegerse: los

flujos migratorios, que quedan así definidos, de nuevo, como algo peligroso y no deseado por la sociedad receptora¹²².

- No faltan tampoco las denominaciones que tienen que ver con los aspectos culturales, y así, se habla de que “somos gente con distintos criterios culturales” y se habla de “nuestra cultura andaluza”. Aunque también hemos encontrado a quien define a Andalucía como “sociedad multicultural”, asumiendo con ello que existe la diversidad dentro del territorio.
- Asimismo, Andalucía también es caracterizada con apelativos que hacen referencia al desplazamiento de poblaciones: como “tierra de inmigrantes” y como “tierra de emigrantes”. Esta forma de nominalizar al endogrupo esconde una estrategia discursiva bien conocida que trata de legitimar formas de proceder y discursos apoyándose en la idea de que “nosotros también fuimos emigrantes”. Con ello se consigue que, por ejemplo, se puedan hacer comparaciones entre distintas épocas migratorias y distintos grupos de migrantes (a saber, los españoles y andaluces que en los años sesenta y setenta del pasado siglo emigraron a Francia o Alemania, y los marroquíes o ecuatorianos que ahora lo hacen a Andalucía) con el objetivo de, casi siempre, concluir que “nosotros” lo hacíamos de manera más ordenada, nos adaptábamos mejor... y discursos en esta línea. Es como legitimarse a uno mismo para poder hablar en primera persona de las estrategias migratorias, bajo la excusa de que “nosotros” también hemos sido emigrantes.
- Y por último, también hemos encontrado cómo la sociedad andaluza es definida en términos económicos, igual que lo era la comunidad de migrantes, pero esta vez en términos positivos. Se habla de que Andalucía es una comunidad rica y que forma parte de “las economías del

¹²² De nuevo vemos aquí cómo los discursos que existen alrededor del fenómeno migratorio, en este caso sobre la sociedad que recibe los flujos migratorios (Andalucía, España) responden a una lógica simbólica que pretende legitimar políticas y leyes para conseguir el endurecimiento de las fronteras exteriores, presentando esta forma de proceder como algo inevitable y necesario dada la “alarmante situación” en que nos encontramos.

Norte”, y que es por eso, quizá, por lo que atrae a trabajadores extranjeros.

Pasemos a continuación a analizar la forma que tiene la escuela y sus profesionales de denominar al exogrupo, a la población inmigrante.

En este caso hemos encontrado ciertas diferencias con respecto al discurso político y al discurso normativo. Recordemos, como ya decíamos en el capítulo metodológico del presente trabajo, que este discurso es el más distendido de todos los analizados¹²³. Así, hemos encontrado que para referirse a la comunidad de inmigrantes se usan sustantivos como “colonias”, “avalanchas”, “aluviones”, “oleadas”, “flujos”, “bolsas”...; sustantivos todos ellos mucho menos políticamente correctos que los que encontrábamos en el discurso parlamentario o normativo, y que dejan entrever de manera muy explícita la representación social que se tiene del fenómeno.

Hablar de la existencia de “colonias de inmigrantes” nos sugiere la idea de territorios conquistados, invadidos. Esta forma de referirse a la otredad lleva implícito el presupuesto de una presencia ilícita, no aprobada, de aquellos que, supuestamente, forman la colonia. Veamos en qué términos dialogan dos maestras de primaria cuando se les pregunta por su opinión sobre la presencia de inmigrantes en la zona en la que está ubicado el colegio donde trabajan:

INFORMANTE 3: es un choque cultural tremendo, en fin...y será mayor, mucho mayor...

INFORMANTE 1: siguen viniendo gente. Yo creo que va a venir más gente. Los pakistaníes han hecho aquí su colonia y eso, eso, eso irán creciendo (Maestras de Colegio de Educación Primaria, Jaén 2004).

Para estas informantes la supuesta “colonia” -de pakistaníes en este caso- es una realidad incómoda que genera situaciones de tensión debido a que,

¹²³ Ver punto 1.4.1 *Los discursos como sujetos de estudio*, en el Capítulo II.

según ellas, es una realidad que va en aumento y conlleva inevitablemente un “choque cultural”¹²⁴.

Van Dijk (1993) y Santamaría (2002), a partir de sus investigaciones en el campo del discurso político y mediático, han constatado cómo las metáforas predominantes a la hora de hablar sobre el fenómeno migratorio son las acuosas y las militares. En nuestro caso, en lo que a discurso escolar se refiere, coincidimos en que son relativamente frecuentes palabras como “aluviones”, “oleadas”, “flujos”; pero también otras como “avalanchas”, “bolsas”. Todas ellas hacen referencia a desastre, peligro, enormidad. Sin embargo no hemos encontrado aquellas que, como “invasión”, se mueven en el plano de lo que podríamos llamar lenguaje bélico, que creemos son más frecuentes en los medios de comunicación. No obstante es importante reflexionar sobre el uso de las primeras dentro del discurso escolar (profesores, orientadores, psicopedagogos...), ya que en definitiva sugieren y evocan alarma social dentro de un contexto de especial transmisión-adquisición de significados sociales como es la escuela¹²⁵.

Encontramos también otras formas más neutras de referirse a la población inmigrante, como serían “grupo”, “colectivo”, “porcentaje”... pero que en muchas ocasiones aparecen acompañados de adjetivos de cantidad (“enorme grupo”, “gran cantidad de colectivos”, “altísimo porcentaje”...), con lo que el sentido de lo que se quiere decir acaba apareciendo connotado con tintes alarmistas, de invasión.

¹²⁴ Podemos observar cómo el concepto de “cultura” que se utiliza en este tipo de razonamientos responde muy bien a las lógicas con que funciona lo que estamos llamando “nuevo racismo” o “racismo cultural”, que hace de las culturas “segundas naturalezas”, en el sentido de concebirlas inamovibles, inalterables e inmodificables y por ello incompatibles en cuanto a convivencia entre distintos grupos culturales. Ver Capítulo I, punto 3.3.3 *Las nuevas lógicas del racismo*.

¹²⁵ Para un estudio en profundidad de la importancia de la institución escolar como agente de transmisión-adquisición de cultura y significados sociales ver García Castaño y Pulido Moyano (1994).

Abundan de igual forma las denominaciones que distinguen entre distintos grupos de inmigrantes, por razones de nacionalidad, procedencias geográficas, religión y/o lengua. Encontramos muy frecuente hablar de “latinoamericanos” más que de ecuatorianos, colombianos, argentinos...; pero también hemos encontrado que en ocasiones se usan términos más despectivos como “sudamericano” o incluso “iberoamericano” para referirse al mismo grupo de personas¹²⁶. Palabras como “árabe”, “musulmán”, “islámico”, “marroquí” e incluso “moro”, por su parte, se usan indistintamente, en muchas ocasiones como sinónimos, dando cuenta del desconocimiento que en muchas ocasiones impera en este sentido¹²⁷ y del poder homogeneizador que el lenguaje puede llegar a tener incluyendo en una sola categoría -el inmigrante- a una diversidad de grupos humanos enorme.

Las formas de denominar al “nosotros”, al endogrupo, que hemos encontrado en los discursos recogidos en la escuela, son relativamente coincidentes con lo que encontrábamos en el discurso político: existe la imagen de Andalucía como comunidad fronteriza; como sociedad moderna y rica, que ha pasado de ser una región de emigración a una región de inmigración, y como una comunidad que tiene sus peculiaridades culturales, comunes a todo el territorio, y en muchas ocasiones distantes a la cultura de los otros, de los inmigrantes.

¹²⁶ Entendemos que los tres términos son usados de manera errónea. “Latinoamericanos”, que podría entenderse el más neutro de los tres, es inexacto porque hace referencia a la raíz lingüística de los idiomas hablados por dichos inmigrantes extranjeros, pasando inadvertida la cuestión de que para muchos de ellos esa lengua latina no es su lengua materna (para muchos es su segunda lengua, ya que hablan en primer lugar quechua, por ejemplo). Además también son “latinoamericanos” los canadienses que hablan francés, pero sospechamos que los informantes no se refieren a estos cuando hablan de “los latinoamericanos”; en cuanto a los términos “sudamericano” e “iberoamericano” creemos que además de inexactos son despectivos. “Sudamericano” hace referencia al un connotado negativamente “sur” que evoca pobreza y subdesarrollo; e “iberoamericano” -el más despreciativo de todos- hace referencia a la época colonial e imperialista cuando la Península Ibérica (España y Portugal) conquistó dichos territorios imponiendo con ello su nombre -entre muchas otras cosas- a sus *trofeos*.

¹²⁷ Se mezclan e identifican grupos humanos categorizados a partir de la lengua (árabe), con grupos de carácter religioso (musulmanes), con nacionalidades (marroquíes)... con los consiguientes errores que ello conlleva, ya que no todos los árabes son musulmanes, ni todos los musulmanes son marroquíes, por ejemplo.

La auto-denominación de comunidad fronteriza, igual que sucedía en el caso del discurso político, es utilizada como explicación de por qué hay inmigrantes en la región en mayor proporción comparativa con otras zonas del país:

INFORMANTE 3: (...) y sobre todo como estamos en un sitio, como te decimos fronterizo con el continente africano, pues sobre todo de África viene mucha mano de obra al campo, sobre todo pues a recoger los productos de la agricultura industrial que hay aquí (...) (Maestro de Colegio de Educación Primaria, Huelva 2004).

Y ello ayuda a enfatizar la idea de Andalucía como comunidad *especial*, que necesita de más ayudas –económicas- para gestionar el fenómeno de la inmigración.

De igual manera el sector del profesorado también denomina Andalucía como sociedad de inmigración, que antaño, lo fue de emigración:

INFORMANTE: Yo creo que todos los inmigrantes que nos están llegando, son (...) como cuando los españoles o los andaluces nos vimos o se vieron en la misma tesitura. Son problemas laborales porque yo creo que nadie se mueve de su zona de nacimiento por gusto sino que hay una causa y yo creo, bajo mi punto de vista, que esta causa es el motivo laboral. Los inmigrantes que llegan a España y en concreto a Andalucía pues llegan por motivos laborales y vienen por unos países en los cuales, la cuestión laboral nos trae también la cuestión económica de ese país, que, por supuesto, pues la economía de ese país no tiene la economía que los países occidentales y entre ellos está incluido España. ¿Cómo se ha dado esto? pues está muy claro, cuando la economía española ha sido boyante, cuando nos hemos integrado en Europa a efectos económicos, ha sido cuando ha empezado a venir este tipo de personas (Maestro de Colegio de Educación Primaria, Córdoba 2004).

Y con ello sustenta una representación social de Andalucía como una sociedad moderna, desarrollada, más cercana al resto de Europa, que ahora -como otros países europeos- recibe poblaciones no tan ricas ni desarrolladas como ella.

Pero esta estrategia discursiva también es usada para sugerir, como también encontrábamos que se hacía en el ámbito político, que “nosotros” emigrábamos mejor, y que por ello teníamos menos problemas:

INFORMANTE: No, primero al venir pues que vinieran como cuando nosotros íbamos a Alemania, con sus contratos de trabajo; cuando íbamos a Alemania en los años 60, primero el contrato de trabajo, te hacían un parte médico e ibas con salud y personas que no tuvieran problemas aquí de ningún tipo, ¿no?; te encardinaban perfectamente a la sociedad alemana, primero se iba el padre y después cuando ya tenía solucionado su estancia allí, y luego se iba su familia y tenían su casa y vivían como un ciudadano más ¿no?, igual, con su contrato de trabajo, una situación regular en su país y aquí, y que se incardinan al sistema democrática español y no pasa nada (...) (Maestro de Colegio de Educación Primaria, Huelva 2004).

Y parece ser la cultura la culpable de esas diferencias entre “nuestra” forma de emigrar y su forma de emigrar. Es decir, se externalizan las responsabilidades de los problemas que sufre la población inmigrante extranjera, responsabilizando a la propia víctima de su situación de exclusión y marginación.

Todas estas representaciones -positivas- del endogrupo acaban por legitimar opiniones sobre el necesario control de los flujos, que evitaría que el problema migratorio fuese tal. En estos términos se explicaba un profesor de secundaria. Según él, la falta de control en las fronteras hace que haya personas inmigrantes en situación irregular en la comunidad y esto a su vez, según nos cuenta, es una fuente de posibles conductas delictivas ya que se trata de personas que no encuentran trabajo y para subsistir recurren a cualquier cosa (¿robar?), a diferencia de los españoles que emigraban de forma ordenada:

INFORMANTE: Puede haber de otro tipo. Una inmigración en que no haya ningún control y no haya eso...pues lógicamente si a una persona le faltan medios, que es lo que puede pasar muchas veces, que llega en unas circunstancias en las que tienen que buscarlos de alguna manera. (...) ver como se puede medio controlar. Yo recuerdo que en los años sesenta, setenta cuando los españoles iban a trabajar porque aquí no había trabajo, pues era un trabajo organizado. Los españoles no iban a la aventura, iban ya con un trabajo, entraban en pisos de alquiler. Sin embargo, ahora está llegando una inmigración descontrolada, en la que de pronto se meten seis personas en cualquier lado, están por las calles tiradas. Yo creo que los españoles en la etapa que tuvimos que vivir porque no había trabajo en nuestro país o por motivos políticos también, fue un poco más organizada que la que hay ahora. Pero vamos, que esto ya es cosa de que el sistema establezca los cauces para minimizar ese fenómeno (...) y lógicamente que los que vengan pongan de su parte para adaptarse a nuevas formas de vida, porque lógicamente ellos son los que tienen que hacer más esfuerzo que nosotros en conseguirlo y muchas veces no es así. No quieren adaptarse y entonces viene el problema (Profesor de Instituto de Educación Secundaria, Córdoba 2005).

Es una forma de expresar prejuicios y estereotipos de manera tolerable (son posibles delincuentes porque no encuentran trabajo, porque no vienen en situación regular), y ello justifica una percepción problemática de la realidad migratoria, bajo la sospecha de que su presencia aquí es nociva para todos, incluidos ellos. Pero en esta forma de razonamiento se obvia que en muchas ocasiones lo que desencadena todo -la situación administrativa irregular- es también producto de los procedimientos administrativos y de las estructuras económicas transnacionales (Santamaría 2002), y no sólo del inmigrante.

2. SOBRE LA IMAGEN SOCIAL DEL FENÓMENO MIGRATORIO ACTUAL EN ANDALUCÍA

Creíamos importante tener un cuadro claro sobre cómo era percibida la inmigración -como fenómeno social- por todos los agentes sociales estudiados, y a partir de aquí poder entender de manera más holística los discursos y las prácticas existentes alrededor del mismo.

El objetivo era extraer las representaciones simbólicas que existen sobre el hecho migratorio porque entendíamos que no significaba lo mismo, ni tenía las mismas consecuencias sociales, conceptualizar el fenómeno migratorio en términos positivos que en términos negativos. Así, si el conjunto de la sociedad percibe y representa esta realidad como enriquecedora, los discursos que existan sobre los inmigrantes y las formas de relación que se establezcan con ellos, variarán considerablemente, de si se sostiene que la inmigración como fenómeno social es una realidad que acarrea más problemas que ventajas. Pasemos a ver un análisis detallado de estas representaciones.

2.1 ¿De qué migración hablamos?

La primera pregunta que nos hemos hecho ha sido la de qué colectivos tienen en mente los agentes sociales analizados -discursos normativos,

políticos y técnicos, del profesorado...- cuando hablan sobre inmigración. Era necesario plantearse la misma porque después de un primer análisis descubrimos que no todos los inmigrantes (en tanto que personas que se desplazan de su lugar de origen -país, región... - para vivir durante un tiempo determinado o indeterminado en otro) son considerados como tales. Y caben aquí diversas matizaciones.

Desde luego no se habla de los migrantes nacionales, no se tiene en mente este fenómeno, que sin duda aún se está dando en determinadas zonas de la geografía española. En el caso de que en algún momento hayamos encontrado discursos que aluden a los mismos, en la mayoría de las ocasiones, los informantes se han referido a ellos como *temporeros*. Así, hemos encontrado que se habla de temporeros de la fresa o de la aceituna, haciendo énfasis en la actividad profesional que desempeñan; temporeros andaluces o portugueses, haciendo referencia a su lugar de procedencia o nacionalidad; o incluso temporeros gitanos, haciendo referencia a su pertenencia étnica. Pero estos colectivos no son identificados como inmigrantes. El énfasis se pone en su actividad profesional, son identificados como trabajadores, más que como inmigrantes.

Tampoco se habla de inmigrantes cuando se conversa sobre los andaluces que se trasladaron en su día del campo a la ciudad, o a otros puntos del país (Cataluña, País Vasco...) o incluso a otros países de Europa (Países Bajos, Francia, Alemania...) y que posteriormente han retornado. Éstos son identificados como *emigrantes*, pero nunca como inmigrantes. Con esto vemos cómo el punto de mira en las categorizaciones realizadas siempre es etnocéntrico: "ellos" son inmigrantes y "nosotros" fuimos emigrantes.

Y avanzando más en el análisis vemos cómo la procedencia/nacionalidad también es determinante a la hora de hablar de inmigración. Los inmigrantes comunitarios, muy numerosos en la geografía andaluza y localizados sobre todo en la Costa del Sol -aunque no sólo allí- son considerados *extranjeros* o

turistas (coloquialmente *guiris*¹²⁸). En esta forma de categorizar operan otros factores, como es el económico y el de clase. La categoría social de inmigrante lleva asociadas características que tienen que ver con la situación económica del país de procedencia, que no con las del individuo. Así, un ciudadano inglés que resida en Andalucía va a ser visto, considerado y tratado como un extranjero, como un *guiri* o turista extranjero -aunque tenga su residencia fija en la comunidad- antes que como un inmigrante, aunque a nivel personal carezca de recursos económicos y se haya desplazado a Andalucía por motivos laborales. Pero en el imaginario colectivo siempre está presente que procede de Inglaterra, ese país europeo “más rico, avanzado y desarrollado” que España y que Andalucía. Es por esto que esta categoría se extiende a todos los inmigrantes procedentes de países ricos, no sólo a los procedentes de países europeos; y la categoría de inmigrante, a secas, queda connotada negativamente al serle atribuidas características como pobreza, necesidad, falta de recursos, marginalidad, empleabilidad en puestos laborales rechazados por el “nosotros”....

Y vamos cerrando el círculo. ¿Quién es, entonces, hoy considerado un inmigrante en el contexto estudiado? Es inmigrante toda aquella persona que, habiendo trasladado su lugar de residencia a España, tenga una procedencia o nacionalidad (lo cual es también muy importante) de un país más *pobre*. Pero también sus hijos y los hijos de sus hijos, aunque ya hayan nacido aquí. Es decir, se trata de una categorización social que parece ser

¹²⁸ El diccionario de la Real Academia Española habla de tres significados para la expresión *guiri*: 1). Nombre con que, durante las guerras civiles del siglo XIX, designaban los carlistas a los partidarios de la reina Cristina, y después a todos los liberales, y en especial a los soldados del gobierno; 2) Miembro de la Guardia Civil; 3) Turista extranjero. Nosotros la usamos en la tercera acepción señalada. La palabra *guiri* establece una diferenciación con respecto al extranjero en general que consiste en, además de estar de paso -ser turista- proceder de un país rico. No obstante también son *guiris* los extranjeros procedentes de países ricos que se quedan permanentemente a vivir en España, con lo que pesaría más el componente económico. Habitualmente el término también se relaciona con el color de la piel, que ha de ser *blanco*. Puede consultarse el artículo de N. Monnet (2001) para un análisis detallado del origen y los significados culturales atribuidos a la categoría *guiri* en el momento actual.

“hereditaria”, dado que vemos cómo se habla de “inmigrantes de segunda generación” y de “tercera generación” para referirse a personas que, paradójicamente, quizá nunca hayan migrado. Esta es a la conclusión a la que llegamos después de realizar el análisis de todas nuestras entrevistas, de todas las sesiones parlamentarias consideradas, la normativa y nuestras observaciones. Pero el lector podría pensar que no es una conclusión muy novedosa, y tendría razón, porque estamos muy acostumbrados a ver titulares y declaraciones en los medios de comunicación que funcionan con esta forma de categorizar. Más aún, estamos muy familiarizados con ellas en nuestro discurso cotidiano. La opinión pública se nutre de esta forma de organizar la diversidad cultural. Lo sorprendente -o quizá no tanto- ha sido encontrar que todos los niveles discursivos analizados coinciden en lo hasta aquí expuesto. Maestros, profesores, políticos, técnicos de la administración educativa... coinciden con los medios de comunicación y la opinión pública en esta forma de entender la inmigración. Sin embargo, cabe seguir haciendo más matizaciones.

El grupo de personas que entraría dentro de la categoría social de inmigrante hasta ahora expuesta es aún muy amplio y muy heterogéneo. Es cierto que si una persona cumple esos *requisitos*, en el contexto estudiado, va a ser considerada como inmigrante y lo que es más importante, tratada como tal. Pero también es cierto que hemos encontrado otras formas de categorizar y establecer jerarquías, dentro de la misma. Así, vemos cómo se trata de una categoría tremendamente etnificada. Es como si se pudiera ser más o menos inmigrante en función de la atribución de unos determinados marcadores étnicos (Dietz 2003) como la lengua, la religión, los rasgos fenotípicos.... La figura del inmigrante, en el contexto estudiado, es construida como la máxima figura de alteridad, como el sujeto más alejado y diferente del yo, del “nosotros” (andaluces, españoles, europeos...), también construido socialmente. Y esa figura de alteridad es problematizada en tanto que representa una diferencia radical -e irreconciliable, parece sugerirse- con respecto al “nosotros”.

Nos encontramos así con que ser inmigrante, hoy y en el contexto analizado, supone una realidad no muy grata o agradable para el que la vive en primera persona, pues toda una sociedad se está encargando de establecer diferencias con respecto a ella, de tal manera que le son atribuidas muchas características que pueden llegar a condicionar su día a día. Ello es así hasta el punto de que quien lo es por motivos estrictamente demográficos (personas que se han desplazado de sus lugares de origen), no lo reconozcan, nieguen ser inmigrantes para no ser incluidos dentro de esa categoría tremendamente negativizada, prefiriendo llamarse a sí mismos “estudiantes” o “turistas”. Esto es a lo que J. Rath ha llamado *proceso de minorización*, consistente en usar de tal manera la categoría “minoría” dentro de los debates sobre multiculturalismo (en nuestro caso, sería la categoría inmigrante), que implica una “minorización” real y una adjudicación de un estatus desigual para los grupos minoritarios (Rex 1995).

A continuación exponemos cuáles son, a nuestro parecer, las principales estrategias discursivas a través de las cuales se produce ese proceso de negativización y problematización de la categoría inmigrante.

2.2 El racismo de élite y la problematización de la inmigración

Cuando nos hemos acercado a los informantes, lo hemos hecho siempre con el objetivo de estudiar la alteridad, y han sido ellos los que nos han llevado hacia la inmigración, la inmigración extracomunitaria concretamente. Es así como descubrimos que no toda la inmigración es representada como alteridad y dentro de ésta -la que sí lo es- hay diferencias entre la que es definida como problemática social y la que no lo es.

Encontramos también que en los discursos recogidos aparecía mucho más la inmigración que es definida como problemática social, y que esa problematización se ampliaba, en muchas ocasiones, a todo el fenómeno

migratorio. Es decir, la tendencia ha sido encontrar que los discursos que hablan sobre inmigración lo hacen problematizando el fenómeno y reduciéndolo sólo a una parte del mismo, considerando inmigrantes sólo a una parte de los que realmente lo son.

El caso del discurso político analizado ha sido muy clarificador al respecto. Los parlamentarios sólo debaten sobre inmigración extracomunitaria, aunque den algunos datos globales. El resto de situaciones no interesan, se obvian, se invisibilizan. Así lo expresaba un parlamentario del Grupo Socialista en el desarrollo de un debate sobre la puesta en marcha del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía:

Málaga es la provincia donde residen mayor número de extranjeros, no de extranjeros no comunitarios, pero sí del conjunto de extranjeros (...) y también es verdad que a pesar de su elevado número, no se visualiza de la misma manera ni comporta las consecuencias que comporta la inmigración en la provincia de Almería, donde la concentración es distinta a la provincia de Málaga (Grupo Parlamentario Socialista, 02/05/2002).

Sin embargo, el título de los debates, de las iniciativas presentadas al Parlamento o incluso de los planes y políticas diseñadas que se llevan a debatir, aprobar o rechazar al mismo, se dirigen a todo el fenómeno migratorio, sin hacer distinción. Nótese también cómo se habla de extranjeros, y no de inmigrantes, cuando el parlamentario se refiere a la realidad de Málaga (Costa del Sol...) y cómo se habla de inmigrantes cuando lo hace con respecto a Almería. Es como afirmar que en Málaga hay extranjeros y en Almería, inmigrantes. Y los problemáticos serían éstos últimos¹²⁹.

¹²⁹ Debe saberse que en el momento en el que se realizó este debate parlamentario, año 2002, en Málaga residía el 43,6% de la población extranjera de Andalucía y en Almería tan solo el 21,7% (Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración). Sin embargo, como muestra el discurso citado, las autoridades entendían que era más necesario intervenir en materia de integración en la provincia de Almería que en Málaga. De hecho, en lo que a políticas de integración educativa se refiere -donde, como ya hemos comentado en diversas ocasiones, la acción más representativa son las Aulas de Temporales de Adaptación Lingüística-, desde el principio se dotó de más recursos a Almería, siendo el número de

Pero pasemos a ver con más detenimiento cómo son esas estrategias discursivas de construcción de la inmigración como problema. Hemos detectado dos estrategias básicas, dos formas de expresar que la inmigración es un problema: de manera abierta y de manera encubierta.

En cuanto a la primera forma, relativa a discursos que afirman sin más, sin ningún tapujo o disimulo que la inmigración es un fenómeno problemático y sus protagonistas -los inmigrantes- un problema, hemos de decir que es la manera menos habitual de problematizar. No es lo más frecuente, encontrar discursos abiertos en esta línea, al menos en los niveles discursivos analizados. No obstante, sí que hemos encontrado, en el volumen de datos analizados, muestras de ello. Veamos el caso siguiente, de una directora de un colegio en Huelva, que al ser preguntada sobre su opinión acerca del fenómeno migratorio actual, no duda en calificarlo como problema:

España no es la única que está viviendo esto, hay muchos países, Italia, España... que está sufriendo el problema de la inmigración y la inmigración tiene que estar regulada yo creo, que todo el que venga aquí pues venga con su trabajo, con su familia y en condiciones, y con una visión de futuro (Directora de Centro de Educación Infantil y Primaria, Huelva 2004).

Además, habla de que es algo que “se sufre”, de manera que enfatiza aún más el carácter negativo del mismo: como todos sabemos, lo que se sufre es siempre un daño, una enfermedad, una mala situación... pero no algo positivo. La utilización de este verbo para referirse a la manera en que el fenómeno migratorio cala en las sociedades occidentales es muy utilizada,

estos dispositivos para el curso 2002-03 de 44 y de tan solo 17 para Málaga (Ortiz 2006). La justificación de esta forma de proceder sería la idea de que unas nacionalidades no necesitan medidas para la integración y sin embargo otras -en tanto que problematizadas-, sí. Es decir, los extranjeros en Málaga eran mayoritariamente británicos y en Almería, marroquíes, y se entendía que sólo éstos últimos iban a tener problemas de integración educativa. Con el tiempo la administración ha ido corrigiendo esta tendencia y a día de hoy también considera a los alumnos inmigrantes británicos como objeto de integración, siendo el número de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística ya muy similar entre Málaga y Almería.

por otro lado, independientemente de que se sostenga abiertamente que la inmigración es un problema o no. La inmigración es siempre algo que se “sufré” o que, en todo caso, se “soporta”.

Es dentro del grupo del profesorado donde más ejemplos hemos encontrado de discursos que afirman abiertamente que la inmigración es un problema, quizá por lo que ya hemos apuntado en diversas ocasiones, la forma de recoger los mismos (entrevistas en profundidad), que ha sido más distendida. Pero también encontramos muestras de lo mismo en el discurso político, y dentro de éste en representantes de líneas ideológicas opuestas. El siguiente discurso pertenece a un parlamentario del Grupo Socialista¹³⁰ el cual no duda, en su exposición, de calificar a la inmigración de “problema más serio que vamos a tener los españoles en los próximos años” e incluso no duda en situarlo junto al terrorismo, problematizando aún más el fenómeno:

Y, por tanto, queremos acuerdos porque, lo he dicho antes, junto con el terrorismo, éste es el problema más serio y más grave que vamos a tener los españoles en los próximos años (Grupo Parlamentario Socialista, 07/02/2001).

¹³⁰ El arco parlamentario andaluz en estos momentos está representado, en orden de escaños, por el Grupo Parlamentario Socialista, el Grupo Parlamentario Popular y el Grupo Parlamentario Izquierda Unida-Los Verdes. En la anterior legislatura (2000-2004, VII Legislatura) formaba parte del mismo también el Grupo Parlamentario Andalucista. El Grupo Parlamentario Socialista está formado por diputados pertenecientes al segundo de los dos partidos estatales mayoritarios, el Partido Socialista Obrero Español, formación política hoy día adaptada a los nuevos socialismos europeos de corte socialdemócrata. El Grupo Parlamentario Popular está integrado por representantes de la otra formación política estatal mayoritaria -el Partido Popular-, y encarna las tradiciones más conservadoras del arco parlamentario, ya que en él se aglutinan la mayoría de los representantes de la derecha española. El Grupo Parlamentario Izquierda Unida-Los Verdes está formado por diputados de dos partidos políticos: Izquierda Unida, agrupación política estatal que recoge al socialismo más de izquierdas y a representantes de ideología comunista, entre otros; y Los Verdes, confederación de partidos regionales y estatales de tendencia ecologista y orientación izquierdista. El Grupo Parlamentario Andalucista es la única agrupación cuyos diputados pertenecen a un partido político regional, el Partido Andalucista, de ideología nacionalista andaluza de corte progresista.

De igual manera en el mismo debate un parlamentario del Grupo Popular habla de apoyar a su homólogo para solucionar “los problemas de inmigración” que tiene Andalucía:

(...) en un asunto de Estado, en un asunto de la magnitud, de la realidad de la inmigración, cómo no vamos a votar a favor de las propuestas que solucionen los temas y solucionen los problemas de inmigración. Claro que sí (...) Porque este Parlamento para lo que se ha luchado, para lo que se ha ansiado, es para que hablemos de Andalucía, de los problemas de Andalucía y de cómo resolverlos (Grupo Parlamentario Popular, 07/02/2001).

Pero la forma más habitual de señalar que la inmigración es un problema -es decir, de problematizar el fenómeno- no es de la manera anteriormente mostrada. No es de manera directa y abierta como los informantes construyen una imagen negativa de la inmigración, sino que se valen de estrategias discursivas -conscientes o inconscientes- que más que afirmar sugieren, o incluso niegan y omiten. Estas estrategias entrarían dentro de lo que Van Dijk (2003b) ha denominado “racismo de élite”, sutil y aparentemente respetable, caracterizado precisamente por su negación u ocultación. Este tipo de discurso rechaza el racismo explícito, porque piensa que es el único existente.

Así, hemos detectado hasta cinco estrategias discursivas¹³¹ -seguramente haya más- que caminan en este sentido. Y serían las siguientes:

- La negación aparente de lo que realmente se sostiene: “La inmigración no es un problema, pero...”
- La vinculación recurrente de temas negativizados y el fenómeno migratorio: “La inmigración es un drama”

¹³¹ Recordemos que para nosotros una “estrategia discursiva” es una forma o manera de esgrimir argumentos con el objetivo de respaldar y legitimar ciertos discursos. Es una forma de persuadir al oyente (Charaudeau y Maingueneau 2005), para *construir la diferencia*. Se trata de una forma de argumentar para convencer y crear consentimiento. Las estrategias discursivas tienen la intención de modificar la realidad social propiciando que sea interpretada de una manera determinada, sin dejar opción a alternativas (véase apartado 2.4.3 del Capítulo II, *La plantilla de análisis*).

- La utilización de eufemismos para referirse al “problema de la inmigración”: “La inmigración es un problema... de gestión”.
- La negación del problema en sí mismo, pero la explicación de otros problemas a partir del fenómeno: “La inmigración no es un problema, el problema son las situaciones de racismo que genera”.
- El mantenimiento de un doble discurso, desproblematizado a nivel general pero problematizado a nivel concreto: “La inmigración no es un problema. El problema es la llegada de menores inmigrantes, la falta de vivienda, la asistencia sanitaria, la prostitución, la diversidad en la escuela...”.

Pasamos a continuación a exponer de manera más detallada cada una de ellas.

2.2.1 “La inmigración no es un problema, pero...”

Esta estrategia discursiva es una variante del discurso típicamente racista que se inicia diciendo “no soy racista, pero...”. La parte que va delante del *pero* es una demostración de inocencia que nos permite después afirmar casi cualquier cosa. Es una forma de expresar prejuicios y estereotipos de manera tolerable, librándonos de la sospecha y de los dedos acusadores. Esta estrategia es a lo que Van Dijk (1997) denomina con la palabra inglesa “disclaimer”, literalmente, *disculpa anticipada*.

En nuestro caso, lo que hemos encontrado han sido discursos que afirman, por activa y por pasiva, que la inmigración no es un problema, para después a continuación comprobar cómo el informante parecía tener carta blanca para expresar libremente opiniones y actitudes muy cercanas a una representación problematizada de la inmigración.

El caso del discurso parlamentario es muy clarificador en este sentido, porque la tendencia al iniciar un debate o una intervención en general, es hacer una especie de presentación al resto de la cámara, con

posicionamiento ideológico incluido, donde todos suelen negar que piensen en la inmigración como algo problemático. Lo normal, cuando se debate sobre inmigración en el Parlamento, ha sido encontrar cómo los políticos se posicionaban sobre la materia, y posicionaban así a sus partidos, antes de entrar a debatir. Así, hemos encontrado que existe un discurso común a todo el elenco parlamentario y que se sitúa a este nivel. Veamos algunos ejemplos.

De la siguiente manera comenzaba su intervención el representante del Grupo Parlamentario Andalucista en un debate sobre la situación de la inmigración en Andalucía:

Quiero comenzar mi intervención, más que con una afirmación de carácter político, con una afirmación de tipo ideológico (...). Y hemos de partir de un planteamiento inicial que nos parece fundamental: considerar que la inmigración no es un problema, sino un fenómeno que se produce históricamente en distintas partes del mundo en función de las situaciones en las que se encuentran, situaciones especiales o situaciones circunstanciales específicas, si se quiere, en un lugar del planeta (Grupo Parlamentario Andalucista, 07/02/2001).

Literalmente afirma que debemos considerar que “la inmigración no es un problema, sino un fenómeno que se produce históricamente”, pero poco después, en la misma intervención afirma lo siguiente:

Si lo que creemos es que un problema que puede afectar no sólo a nuestro presente sino también a nuestro futuro, es darle soluciones, y que esas soluciones sean políticas llegado el momento, porque son los poderes públicos, a través de sus políticas públicas, quienes pueden y deben afrontar los retos que esta situación está generando (Grupo Parlamentario Andalucista, 07/02/2001).

Es decir, afirmar que la inmigración no es un problema no es más que una formalidad, una declaración políticamente correcta, que se repite en todas las sesiones y por parte de todos los Grupos Parlamentarios. Incluso el Grupo Parlamentario Popular, representante de la derecha española,

mantiene el mismo tipo de discurso¹³². En el siguiente fragmento podemos ver cómo un parlamentario popular también afirma que “la inmigración no es un problema, sino una realidad que debemos afrontar”:

Por tanto desde la estimación clara de la necesidad del debate (sobre inmigración), desde la estimación clara de que se trata más que de un problema, que no se trata de un problema, sino de una realidad en Andalucía que hay que afrontar desde el rigor, que hay que afrontar desde la coordinación y que hay que afrontar desde una óptica global del conjunto de esta realidad, es como este Grupo Parlamentario Popular se sube a la tribuna (Grupo Parlamentario Popular, 07/02/2001).

Pero continua diciendo que es entre todos como debemos -esta vez sí- “afrontar este problema”:

(...) desde este punto de vista, el objetivo que plantea el Partido Popular, desde su posicionamiento en este debate, es el que afrontemos entre todos este problema desde la búsqueda de una mejora en la coordinación administrativa (...) Pero también tenemos que afrontarlo desde un objetivo de descentralización, y no cabe duda de que los ayuntamientos tienen un principal protagonismo a la hora de abordar este problema (Grupo Parlamentario Popular, 07/02/2001).

En fin, podemos ver cómo es mera retórica política; se trata de un discurso que intenta desproblematizar un fenómeno que está altamente problematizado, un discurso que es aparente, que no es más que una declaración en abstracto, que normalmente aparece al principio de las

¹³² Coincidimos con Zapata-Barrero (2007) cuando afirma que actualmente no es tan fácil como pudiera pensarse identificar partidos políticos y líneas ideológicas concretas con los discursos pro y contra la inmigración. Es una idea equivocada pensar que toda la izquierda política mantiene un discurso favorable a la inmigración y que toda la derecha hace lo mismo pero en contra. Zapata-Barrero propone en este sentido hablar de “discursos pro-activos” y “discursos re-activos” con respecto al fenómeno migratorio, donde los primeros estarían a favor del fenómeno migratorio y los segundos no, y donde los primeros estarían dentro de la retórica del nuevo progresismo y los segundos cercanos a la retórica del nuevo conservadurismo. No obstante los discursos pro-activos no pueden asignarse de manera automática a los partidos políticos caracterizados tradicionalmente como progresistas, y lo mismo sucedería con respecto a los discursos re-activos y los grupos políticos de ideología conservadora, sino que se trata de un ejercicio más complejo. En el caso estudiado, discurso político andaluz, existe bastante homogeneidad entre todos los grupos con respecto a la idea que manejan sobre el fenómeno migratorio, percibido como altamente problematizado, aunque se manifieste todo lo contrario, y quizá sólo podríamos exceptuar al grupo parlamentario Izquierda Unida-Los Verdes, en algunas ocasiones.

intervenciones de los parlamentarios y no se vuelve a repetir a lo largo de la sesión.

Esta estrategia es mucho menos frecuente en los discursos del profesorado, posiblemente por la forma en que hemos recogido sus opiniones, a través de entrevistas, donde no existía una audiencia a la que convencer de nada, ni ante la que “quedar bien”. Es por ello que, sin embargo, cuando los discursos han sido recogidos a partir de entrevistas grupales sí que han dado muestras de lo que venimos contando: un discurso preventivo, políticamente correcto, que sirve de amortiguador para posteriormente poder emitir ciertas opiniones sin el riesgo de ser acusado de racista. Véase la siguiente discusión recogida en un colegio de Málaga:

INFORMANTE 1: yo no creo que el que haya muchas razas, muchas nacionalidades en una ciudad... eso no es un problema. Lo que pasa es que ¿por qué no se reconoce que eso sea un problema todo lo que trae, todas las consecuencias que trae? Pues porque no está bien identificar... políticamente correcto no es identificar diversidad con problema.

INFORMANTE 4: pero es que la palabra diversidad es eso, es diversidad no es...

INFORMANTE 1: hay problemas que trae esa diversidad... (Maestras de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Málaga 2005).

Encontramos aquí las mismas contradicciones que señalábamos para el discurso político cuando, por ejemplo, el informante 1 afirma que la presencia de “muchas razas y nacionalidades no es un problema” y poco después reconoce que “sí hay problemas que trae esa diversidad”.

2.2.2 “La inmigración es un drama”

La segunda estrategia discursiva que hemos detectado en este proceso de problematización de la inmigración consiste en la tendencia a vincular de manera recurrente y continua situaciones y temas negativos con el fenómeno migratorio, pero sin llegar a afirmar que éste sea algo problemático.

En el caso estudiado el ejemplo más claro, repetido periódicamente cada vez que se habla de inmigración, ha sido el de identificación del fenómeno con un *drama humano*. Los discursos que identifican inmigración con drama o tragedia, lo que están haciendo es reflejar sólo una parte de esta realidad, la más cruda, sí, pero éste no es el único tipo de inmigración existente. Sin embargo, a fuerza de vincular ambas realidades éstas acaban siendo identificadas, acaban siendo la misma cosa, y se crea una representación social de la inmigración sesgada, cargada de dramatismo, alarma, miserabilismo... y en la mejor de las ocasiones con tintes victimistas y/o paternalistas.

En el caso del discurso político podemos ver que el fenómeno de llegada de pateras a las costas andaluzas es una cuestión que emerge constantemente en los debates. Incluso se convocan los mismos cuando acontece una de estas situaciones, dando pie a todo un debate posterior sobre las políticas migratorias que se están implementando o deberían implementarse para afrontar -controlar- esta realidad. Todos los Grupos Parlamentarios recurren a estas imágenes de tragedia para definir el fenómeno migratorio. Así lo hacía un parlamentario socialista respondiendo a una pregunta relativa a las actuaciones destinadas a disminuir las muertes de inmigrantes en las costas andaluzas, formulada por Izquierda Unida-Los Verdes:

Porque, señorías, cuando hemos visto en estos días las imágenes de los cadáveres en las playas de Tarifa, cuando estamos diciendo que ante esa situación tenemos que actuar, yo creo que sobran los discursos. No son discursos con mayúscula lo que debemos hacer aquí, y no son actuaciones de cara a la galería o de venir aquí a quitarse las responsabilidades unos a otros. Aquí, lo que se espera de nosotros son respuestas a los problemas (Grupo Parlamentario Socialista, 15/10/2002).

Y el grupo parlamentario andalucista, en la misma sesión plenaria:

(...) no es cuestión de que se anden arrojando esas competencias en el tú más; si tú no haces, yo menos; si yo hago, tú tienes obligación de hacer más. Y mientras, muertos en las playas de Tarifa, problemas que se nos pueden escapar de las manos en un momento determinado (Grupo Parlamentario Andalucista, 15/10/2002).

O el grupo Izquierda Unida-Los verdes, que en una sesión donde la cuestión abordada era la evaluación del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, también recurre a imágenes de tragedia para definir el fenómeno migratorio:

(...) todos los días llegan pateras con un rostro humano, que lo tiene siempre; pero además dramático, que también lo tiene siempre, como ha pasado hoy mismo, o ayer mismo, incluso con el fallecimiento de bebés y una situación absolutamente caótica (Grupo Parlamentario Izquierda Unida-Los Verdes, 20/04/2005).

Pero también el siguiente parlamentario -del Grupo Popular- que un año después, en el desarrollo de un debate sobre el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, vuelve a identificar a la totalidad de los inmigrantes con gente que “arriesga su vida para poder comer”:

En primer lugar quiero manifestarles mi máximo respeto, y el de mi grupo, a los inmigrantes, que arriesgan sus vidas buscando un mundo mejor donde trabajar para enviar a sus familias algunos recursos para vivir, para comer (Grupo Parlamentario Popular, 17/05/2006).

Se trata sólo de algunos ejemplos, representativos de una tendencia muy extendida. Representantes de todo el elenco parlamentario hablan de “cadáveres y muertes en las playas”, “pateras con rostros humanos y fallecimientos de bebés” o de “inmigrantes que arriesgan sus vidas para comer” de manera recurrente, y lo hacen en mayor medida, desde luego, que de experiencias no tan dramáticas, positivas o que tengan que ver con la convivencia alrededor del fenómeno migratorio. Con ello representan al inmigrante principalmente como una víctima -pero también responsable- del propio proceso, presentan la experiencia migratoria como esencialmente trágica y catastrófica y sin posibilidad a otras opciones. Y ello, a su vez, fomenta actitudes de compasión, paternalismo, caridad... que se extienden a

todos los inmigrantes, hayan o no pasado una experiencia dramática en su proceso migratorio¹³³.

Pero las pateras no son el único elemento usado en la definición de la inmigración como drama humano. Las condiciones de explotación laboral, las condiciones de vivienda, el desarraigo, las repatriaciones, la irregularidad... son temas recurrentes con los que se identifica a la inmigración, como un todo.

En el discurso del profesorado también hemos encontrado esta tendencia. Las personas entrevistadas nos destacaban “las miserias de la inmigración” cuando preguntábamos por su opinión acerca del fenómeno actual:

Sin embargo, ahora está llegando una inmigración descontrolada, en la que de pronto se meten seis personas en cualquier lado, están por las calles tiradas. Yo creo que los españoles en la etapa que tuvimos que vivir porque no había trabajo en nuestro país o por motivos políticos también, fue un poco más organizada que la que hay ahora (Director de Instituto de Educación Secundaria, Córdoba 2005).

La imagen que sobresale y prevalece es la del inmigrante como un individuo que, al venir de manera incontrolada -con lo que la responsabilidad de la situación dramática se pone en ellos, en los inmigrantes-, aquí encuentra sólo dificultades, penurias, carencias... lo que además, se percibe como un problema añadido en tanto que deben ser atendidos, como personas necesitadas. Así nos lo manifestaba una maestra de primaria:

(...) las personas que vienen tienen mucho paro, hay muchas carencias y el que viene trae hambre y trae necesidades, de salud y de curarse porque traen

¹³³ Es importante saber que, a pesar de lo *popular* que es la imagen del inmigrante que llega a España en patera, la inmensa mayoría de entradas al país (regulares e irregulares) se realizan a través de los aeropuertos. De hecho, según datos de la Secretaría de Estado de Emigración e Inmigración, existe una tendencia descendente y muy acusada en los últimos años de llegadas de inmigrantes por medio de pateras. Si bien Andalucía no es de las comunidades que más descenso ha experimentado, para el conjunto de España en los años 2004-2005 se constató una bajada de más del 17% (pasando de 5.481 ocupantes detenidos en 2004 a 4.532 en 2005), debido -entre otras cosas- a la implantación y mejora del SIVE (Sistema Integrado de Vigilancia Exterior).

enfermedades también y tienen necesidad de un techo, de una comida, y ¿qué pasa?, ¿qué ocurre?, ¿cómo satisfacemos estas necesidades? Yo veo que nos desborda el tema y la solución no la veo clara (Maestra de Colegio de Educación Primaria, Huelva 2004).

Cuya reflexión final es que la situación “nos desborda”, por dramática.

El resultado de esta estrategia discursiva es una ecuación bastante perversa: se pone énfasis en las experiencias más trágicas, en los momentos más difíciles del proceso (el viaje y la llegada), en los casos más polémicos y las situaciones más extremas; se extrapolan a todo el fenómeno, como si no hubiese otras realidades alternativas, y, finalmente, se consigue identificar inmigración con dramatismo, que -en definitiva- es un tipo de problemática social.

2.2.3 “La inmigración es un problema... de gestión”

En todo el material analizado ha sido muy habitual encontrar opiniones que sostienen que “la inmigración es un problema técnico o de gestión”, aunque lo ha sido más en el discurso político que en el del profesorado.

Esta estrategia discursiva supone afirmar de manera eufemística que la inmigración de hecho es un problema, pero de una forma sutil, suave o decorosa. Los eufemismos, ya sean palabras o locuciones, son procedimientos atenuantes que sustituyen una expresión, que puede chocar con la audiencia, por otra que sea compatible con los tabúes. En nuestro caso, afirmar que la inmigración es un problema de gestión -de gestión pública, se entiende- es un recurso usado por los informantes para seguir problematizando el fenómeno pero sin el riesgo de ser acusados de vincular inmigración y problemática social.

Veamos algunos ejemplos de ello. El siguiente discurso pertenece a un responsable político de la administración educativa autonómica:

Andalucía yo creo que ha sido siempre una tierra de acogida y esto es un fenómeno imparable. Lo que sí hace falta es atenderlo adecuadamente y acostumbrarnos a esa nueva realidad, y no tiene por qué ser para mal, en absoluto (Responsable político de la Administración Educativa, Cádiz 2004).

Partiendo de la inevitabilidad del fenómeno, apunta a que es necesario “atenderlo adecuadamente” para evitar que se generen situaciones problemáticas.

El siguiente discurso, de un parlamentario del Grupo Socialista, afirma lo mismo. Alude a la responsabilidad que existe en “gestionar adecuadamente la inmigración para que sea positiva”, sugiriendo con ello que ahora mismo parece no serlo:

(...) esta Comunidad Autónoma tiene, por lo tanto, una responsabilidad alícuota muy importante en la gestión de un fenómeno que, bien llevado, es positivo, pero que, mal llevado, hacia terrenos muy complicados, buscando los instintos de la población de acogida, se puede terminar en una espiral muy complicada que termine perjudicando a todo el mundo, a la población inmigrante y a todo el mundo (Grupo Parlamentario Socialista, 20/04/2005).

A continuación veamos cómo otro parlamentario, esta vez del Grupo Popular, esgrime su argumentación partiendo de su “preocupación por cómo se está gestionando el fenómeno”, de tal manera que, a su parecer, está ocasionando problemas:

Darle las gracias por la información facilitada y decirle, antes que nada, que, desde luego, esta comparecencia pedida por mi grupo pues se debe a la preocupación que nosotros tenemos por los fenómenos migratorios y la manera en que se están gestionando en Andalucía. (...) El Gobierno del que usted forma parte, no ha sido contundente en su momento, no ha sido nada contundente, no ha sabido defender ni los intereses de los andaluces ni, desde luego, los intereses de los que han venido y vienen a trabajar legalmente junto a nosotros. Y esa postura ambigua pues está ocasionando ahora problemas (Grupo Parlamentario Popular, 16/05/2008).

El testimonio de los siguientes informantes, maestros de educación primaria de Huelva, muestra también la misma idea. Para ellos hablar del problema de la inmigración es hablar de una “mala planificación” de las administraciones responsables:

INFORMANTE 1: la verdad es que eso es una mala planificación porque si hay aquí mano de obra que mucha incluso es legal, que tienen papeles, ¿no?, porque a mí no me gusta decir legal o ilegal como ¿qué?....

INFORMANTE 3: nadie es ilegal, nadie es ilegal

INFORMANTE 1: y entonces me parece mala planificación por parte de los administradores, de los empresarios o de quién sea, pero que si hay mano de obra aquí pues estamos potenciando más el rechazo, porque, además, el rechazo sabemos todo el mundo hacia dónde va, hacia los magrebíes y subsaharianos... (Maestros de Colegio de Educación Primaria, Huelva 2004).

Y sería esto -una inadecuada gestión del fenómeno- lo que potenciaría otra serie de problemas derivados, como podría ser el rechazo al diferente o la exclusión social.

Pero hablar eufemísticamente de la inmigración como de un problema técnico, de gestión, tiene más matices. Existe todo un debate, que es transversal en el discurso parlamentario a todas las discusiones sobre inmigración, y es el tema de las competencias territoriales en la materia. La forma de funcionar de la España de las autonomías establece que el Gobierno de la Nación es competente en nacionalidad, inmigración, emigración, extranjería y derecho de asilo (Artículo 149. 1. 2ª de la Constitución Española), mientras que las autonomías lo son en materias sectoriales como la educación, la salud, la vivienda, servicios sociales... Hasta aquí estaría todo muy claro en cuanto a quién le corresponde actuar en qué materia, pero el problema viene cuando determinadas situaciones se presentan de manera ambigua. Es el caso, por ejemplo, de los inmigrantes que necesitan atención sanitaria justo en el momento de llegar a territorio nacional (las pateras), y aún hay muchos más. En situaciones como estas el elenco parlamentario no se pone de acuerdo en quién tiene las competencias para atender en primera instancia -en este caso-, y es esto lo que es percibido como problema: la indefinición o ambigüedad competencial.

El tema se complica cuando Gobierno Autonómico y Gobierno Central están dirigidos por partidos políticos distintos. En el periodo de tiempo analizado (coincidente con la VI y VII Legislaturas de Andalucía -2000/2008- y la VII y VIII de España -2000/2008-) el Partido Socialista siempre ha estado

gobernando en la Junta de Andalucía. A nivel estatal fue el Partido Popular quien estuvo en el Gobierno hasta marzo de 2004 y, a partir de entonces, lo hará el Partido Socialista. Los discursos de ambas fuerzas políticas con respecto al fenómeno migratorio -como “un problema de gestión”- se han modificado en función de si en el momento de emisión de los mismos sus partidos estaban o no en el poder, y ello principalmente porque este tipo de afirmaciones atacan directamente a la gestión que el Gobierno de turno esté ejerciendo con respecto al tema. Así, por ejemplo, el Partido Socialista de Andalucía utiliza de manera importante esta forma eufemística de afirmar que la inmigración es un problema hasta marzo de 2004, porque hasta esa fecha a nivel estatal gobernaba el Partido Popular y de esta forma -además de evitar afirmar que el fenómeno migratorio es un problema social- acometía directamente contra la gestión que del mismo estaba realizando el partido de la oposición, el Partido Popular, su “enemigo” ideológico. En el caso del Partido Popular de Andalucía sucede lo contrario: es a partir de marzo de 2004 que en sus discursos empiezan a aparecer muchas críticas hacia la gestión de la administración (autonómica y central), dado que a partir de esos momentos pasa a ser el partido de la oposición (en Andalucía ya lo era, pero a nivel estatal lo será a partir de esa fecha). Pero ¿en qué afecta esto al discurso que se mantiene sobre el fenómeno migratorio? Para verlo con un ejemplo práctico, hasta marzo de 2004 el Partido Socialista de Andalucía critica duramente al Partido Popular y al Gobierno Central (Popular) sobre cómo se está llevando a cabo la gestión de los flujos. Según los discursos analizados en esa fecha el “problema de la inmigración” era básicamente un problema de *control de flujos*, responsabilidad directa de los populares y del Gobierno Central que era quien tenía las competencias al respecto. Lo mismo sucedía con las “tragedias” acontecidas con naufragios de pateras. Para el Partido Socialista el “problema de la inmigración” era también visto como un problema de falta de asistencia sanitaria en frontera, un problema responsabilidad directa del Gobierno Central (considerado por ellos competente en la materia en tanto que las intervenciones que debían hacerse eran en “frontera”) y del Partido Popular que era quien gobernaba

entonces. Por su parte, los discursos del Partido Popular al respecto afirmaban que “el problema de la inmigración” era en gran medida un problema de “indefinición” de las competencias, un problema de gestión derivado de no clarificación de lo que cada administración (autonómica y central) debe hacer al respecto, ya que -y ello principalmente hasta marzo de 2004- para ellos algo como la atención sanitaria en frontera era competencia de las administraciones autonómicas, que debían ser competentes en materias sectoriales de las que la sanidad era una, al contrario de lo que pensaban sus homólogos socialistas. Es decir, hemos podido observar cómo los discursos de los políticos se modifican en función de su posición en el Gobierno, en función de si tienen responsabilidad directa o no sobre la gestión que se realiza, y por ello la estrategia discursiva de afirmar que la inmigración es un problema técnico y de gestión es más o menos utilizada según las circunstancias.

Veamos algunos ejemplos. En el primero vemos cómo un parlamentario socialista habla de los problemas de alojamiento que genera el fenómeno migratorio y achaca a la mala gestión, que desde el Gobierno Central (Partido Popular en ese momento) se hace de los cupos, la existencia de dichos problemas:

Si la responsabilidad de los cupos es del Gobierno Central. Y nosotros estamos hartos de pedir que esos cupos vengan con una garantía de alojamiento y con una garantía de un tránsito digno por aquí mientras estén trabajando. Si somos nosotros los que lo estamos pidiendo. Pero es la Ley de Extranjería la que tiene que establecer esos cupos, no es competencia nuestra (Grupo Parlamentario Socialista, 14/12/2000).

En el siguiente ejemplo vemos como es un parlamentario del Grupo Popular quien considera la gestión del fenómeno por parte del Gobierno Central el principal problema que existe en materia migratoria:

(...) un gobierno irresponsable que produjo un proceso de regularización extraordinaria, que ha sido el mayor despropósito en política de inmigración en Europa, criticado por todos los países de la Unión Europea, y que está provocando que, después de ese proceso, haya alrededor de inmigrantes, muchísimos inmigrantes irregulares, que están en nuestra Comunidad y en nuestro país a los que tenemos que hacerles frente (Grupo Parlamentario Popular, 17/05/2006).

En este caso el supuesto problema, de gestión, se deriva del proceso de regularización extraordinaria realizado entre Febrero y Mayo de 2005 por el Gobierno del Partido Socialista. La lectura que este parlamentario hace de la situación es que si la inmigración es un problema es porque el Gobierno Central, del Partido Socialista, a través de su política de inmigración ha generado el famoso “efecto llamada”, dando esperanzas de regularización a muchos inmigrantes en situación administrativa irregular que antes no estaban aquí, pero que ahora, después de la regularización, han venido esperando otras actuaciones en la misma línea. En definitiva, se está afirmando que los *irregulares* son un problema y que el incremento de la inmigración también, pero aludiendo a que el problema ha sido la regularización extraordinaria -realizada por el Partido Socialista- que ha atraído a más personas.

Esta forma de encarar la materia migratoria es observada también en el profesorado. Hemos encontrado cómo los informantes perciben que el fenómeno migratorio es un problema social debido a que no está siendo abordado de la mejor manera desde las instancias gubernamentales, algo que, según ellos, se debe principalmente a las luchas partidistas. Así de claro nos lo explicaba un Jefe de Estudios de un Instituto de Educación Secundaria de Sevilla:

(...) las luchas partidistas influyen mucho en el tratamiento político que se le da a la inmigración, entonces digamos que a mí me parece que las soluciones que se le dan a la inmigración siempre están maquilladas por lo políticamente correcto, pero que no son reales, sino el problema creo yo que no estaría tan desbordado como está... continuamente: sea con gobierno socialista, sea con gobierno popular.... es un tema que les está estallando entre las manos, y las soluciones que se están dando, desde mi punto de vista, son siempre parches. No sé cuál podría ser una buena actuación, pero sí que me da la impresión de que... simplemente, analizando que en los diez últimos años no sé si ha habido cinco leyes de extranjería diferentes, pues quiere decir que algo aquí no se hace bien. Cada vez se parchea sobre problemas nuevos, sin que haya una planificación seria del tema (Jefe de Estudios de Instituto de Educación Secundaria, Sevilla 2004).

La inmigración es también representada negativamente de esta forma desde el profesorado, como problema social o técnico o bien como problema social y técnico al mismo tiempo¹³⁴.

En otras ocasiones el supuesto problema de gestión se presenta como un problema económico. Es decir, se percibe que la inmigración es problemática porque no se dispone de los recursos económicos suficientes para hacerle frente:

Mire usted, los municipios frontera de la provincia de Cádiz y la Junta de Andalucía (...) necesitan ayuda económica y necesitan recursos materiales y recursos humanos para afrontar el problema. Esta tierra necesita infraestructura para paliar el problema de los inmigrantes (Grupo Parlamentario Socialista, 14/12/2000).

Bajo esta línea discursiva existe el presupuesto de que la población inmigrante es en esencia población necesitada de atención social. Sería por esto que su presencia acarrea dificultades en “nuestro” territorio, porque no podemos dejar de atenderlos estando en un Estado democrático, pero, sin embargo, se piensa en que eso está repercutiendo en una merma de los servicios recibidos por la población autóctona, cuando ésta -se afirma- sí que contribuye activamente a engrosar las arcas del Estado. Se trata de un discurso que encontramos tanto en las filas de los políticos de derechas, como podemos ver a continuación:

Pero ¿es la Junta de Andalucía consciente de cómo están los hospitales y los centros de salud andaluces, con el colapso que están sufriendo, especialmente afectando a las zonas receptoras de inmigración en Andalucía? ¿Conocen ustedes el hospital de Poniente de Almería, el hospital de Costa del Sol? Pueden ustedes ir allí y lo verán, lo verán (Grupo Parlamentario Popular, 20/04/2005).

¹³⁴ Véase cómo el informante hace referencia a lo que ya apuntábamos en el Capítulo III de este trabajo, la normativa como forma de problematizar la inmigración. Sus afirmaciones sobre la cantidad de leyes de extranjería sucedidas en un periodo de tiempo relativamente corto, como algo que deja en evidencia que “algo no va bien”, es un ejemplo clarísimo de cómo es posible crear desde la normativa una imagen de descontrol, incertidumbre y peligro sobre un fenómeno que parece no saberse cómo abordar.

Como en los políticos de izquierdas, tal y como muestra el discurso que sigue:

(..) habría que seguir profundizando en ello, porque la población en Andalucía está en constante crecimiento, y no puede darse un descenso en la calidad de las dotaciones públicas, en especial, en los municipios con mayor número de personas extranjeras inscritas en el mismo (Grupo Parlamentario Socialista, 16/09/2008).

Pero también dentro del profesorado, como observar en el siguiente ejemplo:

(...) la realidad es que aquí hay un montón de gente que está trabajando que hacen uso de la Seguridad Social aunque sin papeles, que hace uso de la educación aunque no tenga papeles (Directora de Instituto de Educación Secundaria, Huelva 2004).

Y el problema de gestión se cierra con aquellos para los que la cuestión fundamental es que no están funcionando las fórmulas para erradicar la inmigración irregular. Para el siguiente parlamentario, del Grupo Socialista, la razón esencial reside en que los cupos que abre el Gobierno Central para traer a España trabajadores inmigrantes, en la práctica, se cubren con trabajadores que ya están en el país, de manera irregular, y que aprovechan esta circunstancia para regularizar su situación, con lo que -según él- siguen entrando otros inmigrantes también irregulares, porque los cupos no “se usan adecuadamente”:

Señorías, el problema es que los cupos se cubren con los inmigrantes ilegales que se regularizan, que acreditan su residencia en España, pero carecemos - desgraciadamente es así- de una política de anticipación que traiga a España a inmigrantes con contrato en origen, con derecho a alojamiento y en situación regular (Grupo Parlamentario Socialista, 07/02/2001).

El siguiente discurso, de un parlamentario del Grupo Izquierda Unida-Los Verdes, incide también en que el verdadero problema es la inmigración irregular, aludiendo para ello a que no se ha conseguido fomentar una “cultura de la legalidad”:

No se ha conseguido frenar la inmigración clandestina ni mucho menos se ha fomentado la cultura de la legalidad, y sí ha aumentado hasta niveles desconocidos el número de inmigrantes en una situación irregular, en unos niveles desconocidos muy altos (Grupo Parlamentario Izquierda Unida-Los Verdes, 26/11/2003).

Como si erradicar esta práctica -la inmigración en situación administrativa irregular- dependiera de convencer o adoctrinar al que emigra, en palabras textuales de “fomentar la cultura de la legalidad” porque... ¿cómo se haría eso? ¿responsabilizando al que emigra? O ¿abriendo cauces *realistas* para esa entrada en situación administrativa regular?

Este otro discurso, de un maestro de educación primaria, insiste en la misma idea, y para él el gran problema de la inmigración es la mala gestión que se está realizando para controlarla:

(...) por otra parte, esas avalanchas masivas, pues es imposible poderlas absorber; si yo tengo en mi casa dos habitaciones y me vienen dieciocho a dormir, pues por mucha buena voluntad no puedo.... vienen dos o vienen tres, pues todavía... (Maestro de Colegio de Educación Primaria, Huelva 2004).

Lo que, como afirma este parlamentario, hace que estemos sintiendo las “consecuencias negativas de una inmigración incontrolada”:

Los Ayuntamientos (...) son los que están sufriendo las consecuencias negativas de la inmigración incontrolada que estamos viviendo desgraciadamente. (...) el descontrol de la inmigración se ve a diario en todos los medios de comunicación de este país y de esta Comunidad (Grupo Parlamentario Popular, 17/05/2006).

Esta mala gestión en el control de flujos, a veces, es percibida como una consecuencia de desobediencia a las pautas que indica la Unión Europea en la materia. Este tipo de discurso era sostenido por el Partido Socialista hasta el 2004:

El problema de la inmigración (...) el problema es el siguiente. En estos momentos Europa se debate en dos posiciones: una posición que es la de inmigración cero (...) o la posición que defienden grupos cargados de buena voluntad, que es la libertad total de fronteras. Hoy la posición de Europa y la de todos los Gobiernos europeos es la de mantener un punto de equilibrio entre la inmigración cero, que es un factor de xenofobia y un factor de rechazo racial, y la otra posición, que es en estos momentos inasumible por los Gobiernos europeos. (...) por lo tanto el problema es que Europa ya hace esfuerzos qué número de inmigrantes necesita y España tiene que hacerlo (Grupo Parlamentario Socialista, 07/02/2001).

El parlamentario socialista acusa aquí al Partido Popular y al Gobierno Central de no seguir los consejos de la Unión, pero a partir de ese año, cuando acontece el cambio de Gobierno y el Partido Socialista gobierna en España, será un discurso mantenido por el Partido Popular:

Todo ello se ha obviado cuando, por parte del Gobierno del Partido Socialista, en Madrid se hacen anuncios gratuitos sin consultar con nadie y sin contrastar con la Unión Europea, sin además pensar en las consecuencias rápidas y posteriores, viendo en ello las mafias su agosto particular y teniendo el peligro de las avalanchas en patera, tierra o aire (Grupo Parlamentario Popular, 16/09/2004).

La conclusión que extraemos tras analizar esta estrategia discursiva es que, en definitiva, aunque se trate de argumentar que todas las dificultades señaladas en el fenómeno migratorio vienen derivadas de una mala gestión por parte de las administraciones competentes, la idea que prevalece, la imagen que se consigue proyectar del fenómeno, es que se trata de una situación perniciosa para la sociedad de acogida. Lo que se resume en una representación negativizada de las migraciones, frente a otras posibles visiones alternativas del fenómeno.

2.2.4 “La inmigración no es un problema, el problema son las situaciones de racismo que genera”

No cabe duda de que el racismo y la xenofobia son fenómenos indeseables para una sociedad que se precie de llamarse democrática. Y tampoco cabe duda de que éstas están presentes hoy día en todas las sociedades, y no porque sea algo consustancial al ser humano, sino porque el sistema capitalista globalizado sigue proporcionando las bases ideológicas materiales para ello. El racismo es una conducta aprendida y hoy existen múltiples medios y plataformas para seguir aprendiéndola, y lo que es más peligroso, para hacerlo de manera inconsciente.

Así las cosas, en los discursos analizados hemos detectado racismo. Un racismo sutil, encubierto y poco explícito verbalmente¹³⁵, pero con unas consecuencias fatales, dado que es más difícil de detectar y por lo tanto de combatir (Del Olmo 2002). Existen estrategias discursivas que problematizan la inmigración y que caminan en ese sentido. Todas relacionan los fenómenos de racismo con el fenómeno migratorio, pero nunca reconociendo la existencia del mismo dentro del endogrupo. En los discursos analizados se habla de racismo e inmigración, pero nadie reconoce ser racista.

Lo que primero nos llamó la atención fue cómo, a través del discurso, se puede dar la vuelta a una situación donde, sin duda, los perjudicados son las personas inmigrantes, convirtiendo a éstas en culpables. Es decir, si bien es frecuente que los informantes identifiquen situaciones de racismo, el primer análisis que hacen al respecto es que éste es debido a la presencia de inmigrantes en el país. Todos los niveles discursivos analizados han indicado esto en algún momento. Véase cómo este parlamentario socialista afirma que los inmigrantes “son un riesgo para la cohesión social” de la sociedad:

Esta circunstancia se agrava especialmente cuando nos referimos a los inmigrantes que llegan a Andalucía, que son la inmensa mayoría, sin los resquicios legales exigidos, que se ven abocados a situaciones de precariedad y que pueden convertirse -y de hecho, se convierten en muchas ocasiones- en generadores de riesgo para la cohesión social (Grupo Parlamentario Socialista, 02/05/2002).

¹³⁵ Recuérdese cómo ya explicábamos que las nuevas lógicas del racismo (Wierviorka 1992) no funcionan como lo hacían las lógicas del racismo biológico, sino que se han transformado de tal manera que algunos autores llegan a hablar de “racismo sin razas” (Balibar 1988) o “racismo diferencialista” (Taguieff 1987) donde lo más importante es la diferencia entre las culturas, percibidas como si fuesen esenciales e insalvables de lo que se deriva la imposibilidad de convivencia. La forma de expresar este racismo es poco explícita y muy sutil, dado que ahora el racismo biológico está sancionado. Ver punto 3.3.3. *Las nuevas lógicas del racismo*, en el Capítulo I. No es objeto de esta tesis profundizar en las lógicas de funcionamiento del racismo, pero puede ampliarse esta información en M. Wierviorka (1992).

Responsabilizando directamente a éstos de los posibles conflictos que puedan sucederse. O el siguiente discurso, de un parlamentario del Grupo Andalucista, que sostiene que la llegada de inmigrantes provoca “sentimientos de rechazo” en la sociedad de acogida:

Esta llegada de inmigrantes, a los que se ve como extraños portadores de otra cultura, otra lengua, otra religión, provoca, desgraciadamente un sentimiento escondido de rechazo, como ya vemos en el día a día de nuestros pueblos y ciudades (Grupo Parlamentario Popular 26/11/2003).

En las filas del profesorado vemos cómo las situaciones de irregularidad administrativa -de las que se hace responsable en la mayoría de las ocasiones al propio inmigrante- son señaladas como la principal causa de que se den situaciones de rechazo, situaciones de racismo y xenofobia, llegando a afirmar, como muestra la siguiente profesora de español para extranjeros, que su presencia “marca el efecto rechazo” y eso “contamina nuestra normalidad”:

INFORMANTE 3: es que el acceso de estas personas se hace de dos formas, de la forma legal digamos y de la forma ilegal, y, entonces, la forma ilegal todos sabemos en qué consiste y se forman lo que tú dices bolsas de personas que tienen incluso... de subsaharianas y que no tienen trabajo, que no tienen por supuesto ni contrato y vienen a la aventura y entonces esa digamos esa situación pues incluso marca el efecto de rechazo, la discusión; siempre salen en las noticias de gente inmigrante ilegal que si bueno... el tema de las pateras y todo eso, y eso contamina digamos de alguna manera la situación normal ¿no? (Profesora de Aula Temporal de Adaptación Lingüística, Huelva 2004).

La ecuación es la siguiente: “como vienen de forma ilegal -“a la aventura”, puntualiza la informante- luego no encuentran trabajo (lo cual habría que matizar: encuentran trabajo pero precario, porque ya conocemos lo atractivo que resulta para un empresario no tener que pagar impuestos por contratar a alguien y la fuerza que el empleo sumergido tiene en España), y entonces no gustan a la gente, porque son desempleados y pobres. A veces, cuando una persona inmigrante está en esta situación de indefensión, ni siquiera es percibida como un desempleado más y, como afirma este parlamentario del Grupo Popular, “un español sin trabajo es un desempleado y un inmigrante irregular sin trabajo es un marginal”:

(...) para un nacional, para una persona..., un andaluz, irse al paro significa engrosar las listas del desempleo. Pero es que, para un inmigrante, en muchas ocasiones, para ellos, sobre todo cuando es indocumentado o está de una forma irregular, señora Consejera, significa engrosar las listas de la marginalidad, porque tienen que comer y porque no tienen dónde acercarse. Entonces, a nosotros también nos preocupa ese aspecto (Grupo Parlamentario Popular, 16/09/2008).

Sin embargo, pese a estas afirmaciones, nunca se reconoce ni un ápice de racismo en la sociedad andaluza, española. Y así se resuelve el problema de rechazo que sufren miles de inmigrantes -irregulares o no- en España y Andalucía. En ningún momento se llega a cuestionar la integridad de los españoles y andaluces en ese sentido y si hay racismo es porque ellos vienen como vienen: “¡cómo no vamos a rechazarlos!”. Y en todo caso, si la expresión de racismo se hace muy evidente, en los discursos analizados los racistas siempre son los “otros”¹³⁶: los políticos del otro partido, los ciudadanos autóctonos más pobres -que son los que entran en competencia directa con los ciudadanos inmigrantes-, Europa, los medios de comunicación... pero nunca el que habla en primera persona. Veamos algunos ejemplos.

El partido que más acusaciones de racismo se lleva es el Partido Popular, y sobre todo -según se sostiene- por sus intentos de vincular la inmigración con la delincuencia (recuérdese el polémico vídeo que presentó dicho partido en 2006 con motivo de una conferencia sobre “seguridad ciudadana”, donde se mezclaban imágenes de crímenes con repatriaciones de

¹³⁶ Hemos detectado lo que Calvo Buezas ya señalaba en 1989 en su obra *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los Textos Escolares*. Este autor nos muestra cómo el racismo es una cuestión de la que se habla poco en España, y en concreto, en los libros de texto escolares. En la medida en que se aborda esta temática se presenta siempre situada en contextos específicos y contra grupos “raciales” también muy específicos y localizados, de tal manera que los escolares tienen muchas posibilidades de interiorizar el fenómeno como “un mal que solo se encuentra en los otros”, pero nunca en nosotros, en el endogrupo. De igual manera en los discursos analizados constatamos que no se reconoce muchos episodios de racismo y que cuando se hace nunca se asume responsabilidad sobre ellos.

inmigrantes irregulares¹³⁷). El siguiente discurso, de un parlamentario socialista, camina en esta línea, recurriendo además a otras voces legitimadas socialmente -como son los sindicatos- para dar valor a sus afirmaciones:

Mire, señora Martín, si por ustedes fuera, ahora parece ser que los inmigrantes deberían desaparecer de este país. [Rumores] Hoy, sin ir más lejos —escúchenme, no se pongan nerviosos, hombre: vamos a hablar todos y todas—, hemos leído en todos los periódicos, en todos los medios de comunicación, las declaraciones de su presidente nacional, el señor Rajoy, denunciando que los españoles vuelven a ir a la vendimia, mientras que hay extranjeros cobrando el paro. Eso no me lo he inventado yo: son unas declaraciones que salen en todos los medios de comunicación, en la prensa escrita y demás. Que, por cierto, ha habido más declaraciones. Por ejemplo, los sindicatos andaluces, que rechazan las palabras de Rajoy que incitan al racismo y la xenofobia —no son palabras mías; están dichas desde hace unas cuantas horas, ¿no?—; (Grupo Parlamentario Socialista, 16/09/2008).

Pero el Partido Popular en determinadas ocasiones recurre a la misma estrategia y acusa al Partido Socialista de lo mismo. El siguiente discurso es un resumen de un debate entre socialistas y populares, donde ambos grupos se lanzan acusaciones cruzadas acerca de contribuir al fomento del racismo y la xenofobia en los municipios andaluces. El portavoz del Partido Socialista comienza de la siguiente manera:

Y no se ría usted (...) porque sabe de lo que le estoy hablando y sabe cuántos alcaldes del Partido Popular están fomentando la xenofobia, el racismo y el enfrentamiento social entre los inmigrantes y la población de acogida, tan necesarios, tan fundamentales para el desarrollo económico, social, cultural y el futuro de nuestra comunidad autónoma (Grupo Parlamentario Socialista, 16/09/2004).

¹³⁷ Son muy evidentes los esfuerzos realizados por el Partido Popular para criminalizar la inmigración vinculando a ésta con la delincuencia. El video al que hacemos referencia, elaborado por el Partido Popular en 2006 con motivo de la celebración de una conferencia de seguridad para denunciar el supuesto aumento de la delincuencia durante el Gobierno del PSOE, mostraba imágenes superpuestas de representantes políticos del Gobierno Socialista con imágenes de crímenes, víctimas de delitos, repatriaciones de inmigrantes y actos de vandalismo. Lo más polémico del documento, sin embargo, no fue la identificación tan directa que se hacía entre la inmigración y la delincuencia/criminalidad, sino que algunas de las imágenes mostradas pertenecían a enfrentamientos entre los cárteles de la coca colombianos y al desalojo de una casa ocupa realizado durante el periodo de gobierno de Jose María Aznar. El video puede consultarse en la página Web <<www.elmundo.es/elmundo/2006/11/18/espana/1163834142.html>> [última consulta 12/07/2008]

A lo que el portavoz del Partido Popular responde con la misma estrategia, insinuando que la razón por la que un político -un alcalde en este caso- es sospechoso de fomentar el racismo y la xenofobia depende del lugar donde esté su Ayuntamiento (con más o menos población inmigrante) y no del color político del mismo:

Porque usted también le puede preguntar a los alcaldes del Partido Socialista donde está el fenómeno de la inmigración especialmente latente, qué piensan sobre la política suya y del Gobierno Socialista. Pregúnteles usted sobre el decreto de vivienda y verá usted cuál es la opinión del los alcaldes también, que sufren día a día la inmigración en las puertas de sus ayuntamientos (Grupo Parlamentario Popular, 16/09/2004).

Volviendo con ello a la misma lógica discursiva: se es racista cuando hay inmigrantes, es decir, los culpables de que haya racismo son ellos.

Pero el resto de fuerzas políticas -que no están o han estado en el Gobierno, Autonómico o Central- también practican esta forma de racismo, recurriendo a esta misma manera de razonamiento. La tendencia ha sido encontrar cómo para ellos los responsables de la emergencia de situaciones de racismo, los racistas, son los partidos mayoritarios y la administración en su conjunto. Veamos cómo lo expresaba un parlamentario del Grupo Izquierda Unida-Los Verdes:

Eso no quiere decir que no haya que dar pasos adelante o que haya que profundizar mucho más y estar atentos ante fenómenos específicos que se vienen produciendo, como dice muy bien la proposición no de ley, en torno al atentado contra las Torres Gemelas y los atentados terroristas, en general, en Estados Unidos, y una cierta ideología de racismo que empieza a propagarse desde algunas instancias gubernamentales y desde algunos Gobiernos europeos (Grupo Parlamentario Izquierda Unida-Los Verdes, 30/10/2001).

O en el caso del Partido Andalucista, que lanza acusaciones sin puntualizar sobre quien, haciendo uso para ello del pronombre indeterminado “algunos”:

Señalar que el fenómeno de la inmigración puede convertirse en un problema, y en un problema grave, por asuntos relacionados con él, y que, desde luego, algunos tratarán de aprovechar para excitar un clima de xenofobia, que nos agobia a muchísimos porque mal camino es ese, sabiendo que el mundo tiene que caminar por

la línea a la que me estaba refiriendo antes (Grupo Parlamentario Andalucista, 20/04/2005).

O sugiriendo que los responsables son los medios de comunicación¹³⁸:

Los falsos prejuicios más usuales (...) que son difundidos por mensajes que ofrecen a veces un análisis simplista y alarmista de la realidad, con titulares de prensa como “la invasión que hace temblar a Europa”. (...) Y la situación no es buena ni para el marco de convivencia que todos perseguimos en nuestra sociedad, ni para el desarrollo socioeconómico de Andalucía, puesto en peligro por la ligereza con que algunas fuerzas políticas plantean sus propuestas, abusando del populismo, del populismo peligroso (Grupo Parlamentario Andalucista, 26/11/2003).

En el discurso del profesorado, sin embargo, sí hemos encontrado confesiones sobre ser o mantener actitudes racistas y de rechazo hacia la inmigración. En algunas ocasiones las personas entrevistadas han reconocido que depende de las circunstancias, o como la siguiente maestra afirma, “si te toca directamente”, sí puedes llegar a ser racista. Veamos como lo expresa:

(...) igual hace falta un poco de tiempo que necesita asimilar este tipo de cosas y bueno, pues cuidar mucho este de tema de racismo, xenofobia y todo que está dentro de todos incluso entre los que decimos que para nada somos racistas y para nada somos, pero hay matizaciones que en un momento pues sí, no somos hasta que te toca directamente, cuando toca directamente ya la cosa se ve de forma distinta ¿entiendes?, pero vamos, mientras que vengan como vienen por lo menos los que tenemos aquí, a hacer trabajos que la gente de aquí no quiere pues yo tampoco entiendo por qué hay tanta furia contenida en esto, porque no vienen a quitar nada... (Directora de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Huelva 2004).

Para esta profesora la clave para ser o no ser racista es sentirse amenazado en el plano laboral. De nuevo la justificación que se da del racismo está cargada hacia polo de la víctima y se culpabiliza a ésta del mismo: “yo puedo ser racista con una persona inmigrante si ésta compite conmigo a nivel laboral, en caso contrario no habría problema, yo no sería racista”.

¹³⁸ Recordamos los datos aportados anteriormente, ofrecidos por el Observatorio de Medios de Comunicación y la Inmigración en Andalucía (OMECIA), que indican la importancia otorgada en los principales periódicos andaluces, además de El País y ABC, a los actos “delictivos” perpetrados por inmigrantes, contribuyendo de manera activa con ello a la vinculación de la inmigración y la delincuencia.

Pero lo más habitual en el discurso del profesorado es, como en el discurso político, apuntar a que los racistas son los “otros”. Esta estrategia es utilizada, por ejemplo, cuando se nos ha narrado un episodio de racismo, pero en tercera persona, indicando que los protagonistas han sido otros profesores u otros colegios o institutos:

(...) hay cierta actitud de rechazo, hay racismo, hay racismo y no poco, quizás el profesorado de cara a ti no te lo manifieste, pero lo ves, te das cuenta, y que no es precisamente como profesor que se te mire con buenos ojos, hombre, y tú vienes a ayudar y no a crear problemas, pero bueno, y racismo pues sí, hay, a mí el año pasado en un instituto de X yo denuncié un acto de racismo clarísimo porque no querían matricular a un niño marroquí en el centro porque el centro está muy bien considerado y el señor director dentro de su trono pues intentó por todos los medios convencerme de que el niño que no podía entrar, porque él tenía alumnos que estando al lado no habían podido entrar y por qué un moro va a entrar y luego poner una bomba y dije yo, hasta aquí hemos llegado (Maestro de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Córdoba 2005).

Como vemos, el informante nos cuenta un episodio de racismo sucedido en otro instituto distinto al suyo, al que asistió como testigo, y nos advierte de que lo habitual va a ser que el profesorado niegue u omite contar situaciones de este estilo, dando muestras del tabú que existe a nivel social al respecto. Es decir, nos reconoce lo que ya hemos visto en el discurso político: que nadie va a admitir ser racista.

También se nos ha mostrado en repetidas ocasiones que existen muchos/as alumnos/as que ya vienen a la escuela con actitudes xenófobas y racistas. En el discurso siguiente un director de un Instituto de Sevilla nos cuenta cómo, a partir de la realización de un ejercicio de redacción hecho en clase, detectó actitudes bastante discriminadoras hacia el fenómeno migratorio:

INFORMANTE: Yo, hablando del cambio social, les mandé hacer una actividad que consistía simplemente en que analizaran la vida que no quieren y cómo les gustaría que fuese su vida, el mundo que no les gusta y cómo les gustaría que fuese el mundo; y ahí sí que se ha dado algún caso de “no me gusta que vengan de otros países a molestartos” y comentarios de ese tipo (Director de Instituto de Educación Secundaria, Sevilla 2004).

Y enseguida, después de comentarnos incidentes similares al anterior, emerge el tema del racismo en las familias. Es decir, el profesorado explica actitudes y pensamientos de este tipo en el alumnado como algo que ya traen de casa y que son los propios padres los que en muchas ocasiones los fomentan y los sostienen. En el siguiente caso vemos cómo el director de un Instituto de Almería ha contactado con los padres de un alumno autóctono después de un episodio de racismo y con ello ha comprobado cómo la reacción del alumno podría deberse, en gran medida, a las actitudes que sus padres mantenían sobre la inmigración:

ENTREVISTADORA: ¿y ha habido conflictos...?

INFORMANTE: sí

ENTREVISTADORA: ¿cómo ha sido?

INFORMANTE: conflictos, digamos, provenientes de las diferencias culturales, ha habido algunas peleas...unos alumnos en un bando y otros en otro...los marroquíes por un lado y los españoles por otro.

ENTREVISTADORA: ¿eso tiene que ver con lo que pasa en la ciudad, en el pueblo...? Quiero decir, ¿entre los adultos hay integración o se reproduce esta mala relación...

INFORMANTE: bueno, por lo que yo he hablado con algunos padres, porque hablas con ellos cuando hay algún conflicto, y hay cierto sentimiento de rechazo en los padres y posiblemente los niños, algunos niños, no todos, manifiesten lo que viven en casa (Director de Instituto de Educación Secundaria, Almería 2005).

Como también muy habitual ha sido encontrar que desde el profesorado se ha identificado como racistas a otros grupos minoritarios presentes en la sociedad española, en las escuelas, por ejemplo, los gitanos.

ENTREVISTADORA: ¿Y hay diferencias entre los cursos, hay niños, los más grandes que se peleen más que los chicos, ves más reacciones de rechazo en algunos cursos más que en otros?

INFORMANTE: No, no por cursos sino por niños, por individuo; el alumno cuanto más gitano es, más racista es, el alumno gitano es muy racista, mucho, mucho (Maestra de Colegio de Educación Primaria, Almería 2004).

Es decir, el racista siempre es el "otro": los alumnos, los padres, los gitanos... aunque en este último caso se trate de un colectivo social que tradicionalmente también ha sido víctima y lo sigue siendo de la exclusión y de la marginación derivada del racismo instalado en las instituciones y en la sociedad en general.

Todos los discursos analizados caminan en la misma línea. Parten de que la inmigración no es un problema, el problema son las situaciones de racismo que se generan a partir de la misma. Pero el caso es que, en esta lógica perversa que acabamos de exponer, siempre se culpa al inmigrante, a su presencia aquí, de que exista ese racismo; o en todo caso, si se responsabiliza a alguien que no sea el inmigrante, nunca es a “nosotros” mismos.

2.2.5 “La inmigración no es un problema. El problema es la llegada de menores inmigrantes, la falta de vivienda, la asistencia sanitaria, la prostitución, la diversidad en la escuela...”

Y llegamos a la última estrategia discursiva que hemos detectado en esto que estamos llamando proceso de problematización de la inmigración. Ésta consistiría en mantener a nivel general (es decir, cuando se habla de inmigración en abstracto, sin personificar el fenómeno) un discurso políticamente muy correcto con respecto a la materia, pero sin embargo, cuando se aterriza en la realidad y emergen cuestiones concretas que tienen que ver con salud, con vivienda, educación..., todo son problemas con respecto a los/las inmigrantes. El discurso cambia hasta el punto de convertirse en otro totalmente distinto, y encontramos que coexisten al mismo tiempo los dos, sin que ello genere ningún problema de contradicción en las personas que los sostienen. Es como si estuvieran hablando de dos cosas distintas o incluso de personas distintas.

Y comencemos con el caso del discurso político. Si bien mostramos en la exposición de la primera estrategia discursiva expuesta - aquella a la que hemos llamado “la inmigración no es un problema, pero...”- cómo todas las fuerzas políticas afirmaban en algún momento de sus intervenciones que la inmigración no es un problema, ahora, vamos a mostrar cómo sí lo es - también para todos- cuando no se habla de ella en abstracto.

Uno de los temas más señalados en este sentido es la presencia de menores inmigrantes no acompañados¹³⁹. La cuestión ha sido calificada de “alarmante y tremendamente preocupante”, de “problema gravísimo”, de “situación complicada y difícil”, de ser “la cara más amarga de la inmigración”... y de un sinfín de calificativos que caminan en la misma línea. Pero principalmente las razones esgrimidas para la problematización de la presencia de menores inmigrantes no acompañados en territorio andaluz han sido sus dificultades para la integración, como señala este parlamentario:

Nos parece importante que reflexionemos sobre uno de los más grandes problemas y uno de los reconocimientos más importantes que me parece ha hecho usted mismo (...), me refiero al asunto de los menores inmigrantes. Le ofrezco al Grupo Parlamentario Popular y le ofrezco la necesidad del diálogo entre todos, el conjunto de las Administraciones también, para abordar este problema. (...) reconocemos la dificultad para resolver esa cuestión y porque le reconocemos la dificultad para lograr el éxito, porque el éxito sólo puede venir de la integración laboral o de la integración pedagógica de estos menores, y esto es muy difícil (Grupo Parlamentario Popular, 07/02/2001).

Y el rechazo que supuestamente presentan dichos menores a las medidas puestas en marcha para ello por el Gobierno Autonómico, como señala éste otro parlamentario, esta vez del Grupo Socialista:

Pero luego además hay otro problema, y es que esos niños no están internos, no son centros penitenciarios, esos niños tienen acceso a la calle y pueden salir, son centros de puertas abiertas; por lo tanto, esos niños, la mayoría se escapan antes de que las autoridades les puedan devolver a sus países y se quedan deambulando por nuestra comunidad. En las primeras setenta y dos horas a partir del ingreso en un centro de acogida de la Junta de Andalucía, se escapan hasta el 40% de esos niños. Una vez que esos niños están en la calle, a ver qué es lo que hacen cuando no pueden estar en ningún otro sitio, porque, además son ilegales (Grupo Parlamentario Socialista, 02/05/2002).

Llegándose a insinuar, como en el discurso anterior, que quizá lo más preocupante de toda la situación es que no sabemos “qué es lo que hacen

¹³⁹ Pueden consultarse los trabajos de V. Quiroga (2002, 2006) y M. Jiménez Álvarez (2003, 2006) para una ampliación sobre la situación de los menores inmigrantes no acompañados en Europa, España y Andalucía. Asimismo, es posible obtener más detalles sobre el discurso político andaluz sobre la materia en Olmos Alcaraz, A. y Peco Navío, R. (2008).

estos chavales cuando no pueden estar en ningún otro sitio -aparte de los centros habilitados para ello- porque, además son ilegales”.

Pero no acaban aquí las cuestiones que son problematizadas con respecto a la inmigración, sino que existen muchas otras que son presentadas de la misma manera. Así, encontramos que se afirma que “la prostitución es uno de los problemas más importantes y que, desde luego, hay que combatir de manera policial importante” (Grupo Parlamentario Socialista); la vivienda también lo es, y en zonas del Poniente¹⁴⁰ “se esconden miles de chabolas, suburbios entre plásticos, con calles de barro, con charcos, donde se alojan los inmigrantes” (Grupo Parlamentario Izquierda Unida-Los Verdes); la salud pública también se ve resentida porque la “afluencia de inmigración ha desbordado totalmente las previsiones y hacen falta nuevos centros hospitalarios”(Grupo Parlamentario Mixto); la marginalidad también, porque “un indocumentado también tiene que comer” (Grupo Parlamentario Popular); la convivencia también, porque ya “hemos tenido brotes graves, complicados, vergonzosos en algún caso en determinados puntos de nuestro territorio” (Grupo Parlamentario Andalucista); la atención educativa también porque “se prevé un aumento espectacular de alumnos inmigrantes en nuestras aulas” (Grupo Parlamentario Popular)... y un largo etcétera de cuestiones que son debatidas en el Parlamento y que, a pesar de que a nivel general se afirme por activa y por pasiva que la inmigración no es un problema, salen a relucir en cuanto comienzan los debates, y no así otro tipo de cuestiones menos negativizadas y problematizadas que, por supuesto, también tienen que ver con el fenómeno migratorio.

¹⁴⁰ Se refiere a la comarca almeriense compuesta por la localidades de Roquetas de Mar, Vícar, La Mojenera, El Ejido, Adra, Dalías, Berja, Enix y Felix, y donde la población inmigrante extranjera tiene un porcentaje bastante importante en relación a otras zonas de la geografía andaluza, debido principalmente a la oferta laboral existente en la agricultura “bajo plástico” (agricultura de regadío de carácter intensivo que se desarrolla en invernaderos).

Y en el caso del profesorado sucede un tanto de lo mismo. Cuando los profesores y demás profesionales que trabajan en la escuela llevan su discurso sobre la inmigración al plano de lo concreto, lo hacen expresando sus opiniones con respecto al ámbito educativo y el alumnado inmigrante extranjero. Los problemas señalados con respecto a este colectivo también son múltiples, pero sólo emergen cuando profundizamos en el discurso de los informantes ya que a primera vista ninguno de ellos parece pensar que la inmigración sea un fenómeno problemático¹⁴¹.

A continuación pasamos a mostrar otro corpus de discursos que expone las bonanzas de la inmigración, y que, si bien no tiene tantos matices como el que acabamos de analizar, desde luego es igualmente de vital importancia porque, de otro modo, estaríamos obviando que también existe una imagen no tan mala y oscura del fenómeno.

2.3 Los beneficios de la inmigración

Se trata de discursos que, ni tienen tantos matices, ni son tan frecuentes.

Dentro del discurso político encontramos cómo los aspectos percibidos como positivos en la inmigración, en el Parlamento, son expresados al inicio de las intervenciones, antes de entrar a discutir sobre materias concretas (salud, educación, vivienda...). En este sentido encontramos que existe, de nuevo, coincidencia entre todos los Grupos Parlamentarios, porque destacan las mismas cuestiones como positivas y son, básicamente, el aporte a “nuestras” economías y cuestiones que tienen que ver con la demografía¹⁴².

¹⁴¹ Desarrollamos esta cuestión en profundidad en el Capítulo V *Representaciones y Discursos de un “problema”: el alumnado inmigrante extranjero*.

¹⁴² Encontramos, por otro lado, un paralelismo entre estos discursos y las declaraciones que se hicieron en la histórica Comunicación de la Comisión al Consejo de Noviembre de 2000 (Unión Europea, 2000), para impulsar una política europea de inmigración y asilo tras la cumbre de Tampere. En dichos documentos oficiales se reconocía expresamente la necesidad que tenían los desarrollados y envejecidos países de la Unión Europea en

De manera muy tímida hemos observado que también se hace referencia al enriquecimiento cultural de la sociedad, pero apenas se entra a explicar en qué consiste esto. En el caso del discurso del profesorado sucede más o menos lo mismo, pero quizá sí encontramos que se hace un mayor énfasis en ese enriquecimiento cultural que aporta el fenómeno migratorio. Veamos estas ideas un poco más de cerca.

Sin duda, el discurso que más se ha repetido es el de los beneficios económicos que reporta la inmigración¹⁴³ para el país y la comunidad. Así lo ve el siguiente responsable político de la administración educativa de Almería, cuando reconoce que si los inmigrantes vienen a trabajar al “nuestro” país, su presencia “puede favorecer a activar la economía”:

El hecho de que haya personas que vienen a trabajar, a contribuir a la riqueza del país, yo creo que eso es bueno... eso puede favorecer a activar la economía del país (Responsable político de la Administración Educativa, Almería 2004).

Y este parlamentario, del Grupo Popular, que anima a que veamos la inmigración como un fenómeno deseable en tanto que “aporta riqueza a la comunidad y al país”:

(...) debemos ver la inmigración como un fenómeno deseable, que aporta riqueza y que contribuye al crecimiento de nuestro país y de nuestra Comunidad (Grupo Parlamentario Popular, 14/03/2001).

O este otro, de Izquierda Unida-Los Verdes, que señala como positiva la existencia del fenómeno migratorio porque es una “aportación al propio desarrollo económico y social” de Andalucía y de España:

Y también valorar como positiva la existencia de los procesos migratorios, en la medida en que también es una aportación al propio desarrollo económico y social en

materia de recepción de flujos migratorios, por razones laborales y demográficas básica y principalmente (Ver Arango 2006).

¹⁴³ Para ampliar la información sobre los aportes y beneficios económicos del fenómeno migratorio en España pueden consultarse R. Aparicio (2002) o J.J. Dolado (2003).

el caso concreto de Andalucía, en el caso concreto de España (Grupo Parlamentario Izquierda Unida-Los Verdes, 02/05/2002).

A lo que se suma también el Grupo Parlamentario Socialista, con discursos como el que siguen, al señalar que la inmigración propicia que “nuestros sectores productivos mejoren”:

Los inmigrantes vienen a nuestra Comunidad buscando un sueño, un futuro, una oportunidad de desarrollo personal y profesional, y, al mismo tiempo, nuestros sectores productivos mejoran, y nuestra sociedad también ha necesitado y necesita de la inmigración (Grupo Parlamentario Socialista, 16/09/2008).

Esos beneficios económicos se explican de diversas maneras. Una de ellas es reconociendo que la población inmigrante extranjera realiza trabajos que “nosotros”, los españoles y los andaluces, ya no queremos desempeñar, por ser manuales, o estar desprestigiados socialmente, como podemos ver en la siguiente cita perteneciente a un parlamentario andalucista:

(...) son necesarios ya en muchos lugares de la propia Andalucía, a pesar de su nivel de paro, para que se hagan determinadas tareas fundamentales para nuestra agricultura (...), porque el nivel de vida de nuestra población y el nivel de empleo permite que se pueda optar por unos trabajos u otros (Grupo Parlamentario Andalucista, 14/12/2000).

Y en esta otra, de un director de escuela onubense:

(...) estas personas también se necesitan entre otras cosas porque hay muchos trabajos que los propios españoles no quieren hacer y son los que se encargan de dar a estas personas (Director de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Huelva 2004).

Ambos informantes hacen hincapié en las ventajas que supone la mano de obra extranjera para los trabajadores españoles, ya que, según el político, son “necesarios para que se hagan determinadas tareas fundamentales en nuestra agricultura” que ya no realizan -o realizan en menor medida- los trabajadores nacionales; y, de manera más general, como afirma el profesor, “hay muchos trabajos que los españoles ya no quieren hacer y que se dan a estas personas”.

Los trabajos que desempeñan mayoritariamente los inmigrantes extranjeros son muy necesarios para el desarrollo de la economía española, y esta realidad es bien conocida por los informantes. Algunos de los acontecimientos que dejaron esta situación en evidencia fueron los sucesos acaecidos en El Ejido en febrero de 2000¹⁴⁴, después de la huelga secundada por miles de personas inmigrantes extranjeras que trabajaban en los invernaderos, a raíz de los altercados acontecidos en la localidad entre autóctonos e inmigrantes:

(...) en el contexto de la situación de El Ejido de este año, se produjo una huelga de los inmigrantes que produjo la pérdida de 2000 millones de pesetas diarios y una pérdida global de más de 12000 millones de pesetas; es decir, que no hubiera un número importante de inmigrantes, no se generaría la posibilidad de desarrollo en territorios importantes de Andalucía, tampoco se recolectaría la campaña de la aceituna ahora mismo en Jaén o en otras provincias andaluzas... es decir, hay una aportación positiva, importante al desarrollo económico y social de nuestra Andalucía (Grupo Parlamentario Izquierda Unida-Los Verdes, 14/12/2000).

Como bien comenta el parlamentario anterior, es perfectamente conocido que “si no hubiera un número importante de inmigrantes, no se generaría la posibilidad de desarrollo en territorios importantes”.

¹⁴⁴ El Ejido es, con más de 80.000 habitantes, a día de hoy la localidad del Poniente Almeriense más poblada. Es una de las localidades que mayor crecimiento económico ha experimentado en toda España desde finales de los años ochenta. Dicho crecimiento está basado fundamentalmente en la agricultura intensiva de invernaderos, en la que se emplean miles de trabajadores inmigrantes. Durante los días 5, 6 y 7 de febrero del año 2000 se sucedieron varios asesinatos en la localidad, de autóctonos a manos de inmigrantes marroquíes, sin conexión alguna entre ellos, pero que fueron interpretados por la sociedad autóctona como una agresión planificada en toda regla, a lo que sucedieron altercados durante casi toda una semana de destrozos de negocios marroquíes, quema de centros de reunión, mezquita y casas, ante la “pasividad” de las autoridades que miraban hacia otro lado. Esta situación tan extrema de agresión racista llevó a que los trabajadores inmigrantes extranjeros, empleados mayoritariamente en los invernaderos, se movilizaran y fuesen a la huelga de manera masiva, lo que provocó que el empresariado perdiese más de 10.000 millones de pesetas en los días que duró la misma. Esto hizo repensar el conflicto en otros términos, ya que la economía de la zona se vio gravemente resentida. Era patente la dependencia que existía con respecto a la mano de obra extranjera en la zona. Para un análisis más detallado de los acontecimientos puede verse Checa Olmos (2001), Martínez Veiga (2001) y Terrén (2003).

Otra forma de explicar los beneficios económicos que reporta la inmigración es aludir a que se trata de trabajadores “más baratos” para los empresarios, independientemente de que se entre o no a valorar esta situación:

(...) El mercado necesita también mano de obra, y como el mercado suele ser poco humanista, al menos esa es nuestra opinión, necesita mano de obra barata, sin derechos... (Grupo Parlamentario Izquierda Unida-Los Verdes, 14/12/2000).

Es decir, insinuar que una mano de obra “sin derechos” es más atractiva para el empresariado que piensa más en su beneficio que en la legalidad.

Y en cuanto a los aportes a “nuestra” demografía, como razón esgrimida para realzar los aspectos positivos de la inmigración, se establecen también varios matices¹⁴⁵. Uno de ellos es aludir al descenso de la natalidad y al envejecimiento de la población en España y Andalucía, como un indicador, por otro lado, de que se trata de sociedades desarrolladas. Así lo expresa un responsable político de la administración educativa, cuando dice que “aquí se necesita gente nueva”:

Aquí se necesita a la gente, o sea, yo creo que este país no puede sostener el sistema social que mantiene si no tiene una renovación de la plantilla, y necesita gente nueva. Si está bajando el nivel de natalidad en España, de algún lado tiene que salir la gente que mantenga la estructura. Entonces, yo creo que son necesarios, pero ¿qué ocurre? Que tampoco pueden venir de cualquier manera (Responsable político de la Administración Educativa, Cádiz 2004).

Y también un parlamentario del Grupo Andalucista, cuando señala que en Andalucía “el fenómeno migratorio es necesario debido al declive demográfico previsto”:

En el caso de Andalucía se nos convierte en un fenómeno casi necesario en este momento, (...) como fenómeno social, no debemos de olvidar el declive demográfico que se prevé para el conjunto de Europa en los próximos años. Pero ese declive demográfico previsto para Europa en los próximos años se convierte no ya en un

¹⁴⁵ Pueden consultarse los trabajos de J. García Latorre (2002), B. León Salas (2005) y A. Domingo I Valls (2006) para ampliar la información relativa a los aportes y beneficios demográficos de la población inmigrante extranjera a España.

declive sino en una dramática reducción para el caso de nuestra tierra (Grupo Parlamentario Andalucista, 07/02/2001).

De esta manera se plantea la inmigración como la solución al envejecimiento de la pirámide poblacional, y es por ello que es positiva para la sociedad de acogida.

Pero si ahondamos un poco más en este discurso, vemos cómo se trata de nuevo del mismo argumento económico, en el sentido de que una población envejecida no puede hacerse cargo del pago de las pensiones de sus ciudadanos, con lo que la inmigración vendría a cubrir esa necesidad del futuro próximo de España y Andalucía:

Una última cosa que quería decir sobre el concepto que tenemos que incorporar de solidaridad interesada. La población española, dentro de 50 años, será sólo de 28 millones de seres humanos. Si la termita demográfica sigue caminando como camina ahora, seremos 28 millones de personas dentro de 50 años. Por tanto, esos 28 millones de personas, el 39,4% tendrá más de 65 años y, por tanto, será imposible el mantenimiento del sistema de Seguridad Social y el mantenimiento de la actividad económica de nuestro país (Grupo Parlamentario Socialista, 07/02/2001).

Es decir, el argumento demográfico es muy parecido al argumento económico, hasta el punto de poder afirmar que se trata de una variante del mismo, porque en definitiva el “enriquecimiento que aporta la inmigración” se percibe básicamente en términos económicos, aunque se quiera disfrazar de otras cosas:

La población andaluza crece, señora Consejera, gracias a Dios, y ese aumento se debe principalmente a la llegada de extranjeros, por supuesto. Y nosotros, a nuestros nuevos vecinos, los acogemos, porque es verdad que han ayudado mucho a salir de una crisis, o, por lo menos, a la economía de esta tierra y a la economía de toda España (Grupo Parlamentario Popular, 16/09/2008).

Asímismo, hay otros factores en el punto de mira de los emisores de los discursos. Como anunciábamos al inicio de este apartado, también se habla de “enriquecimiento social y cultural”:

(...) en la firme convicción de que la inmigración es un elemento fundamental para el desarrollo económico, social y cultural de Andalucía, que es, por lo tanto, una

oportunidad que queremos aprovechar, pero que es también un reto para el que debemos estar preparados (Grupo Parlamentario Socialista, 30/03/2006).

Pero sin embargo, en muy pocas ocasiones se explica qué significa ese enriquecimiento social cultural, como sí se hace con respecto a los mencionados beneficios económicos y demográficos. Y en todo caso ha sido Izquierda Unida-Los Verdes la formación política que más ha entrado en explicar qué entiende por “enriquecimiento cultural”:

Porque los inmigrantes no solamente aportan su trabajo, que, en cualquier caso, es positivo para el desarrollo social y económico de nuestra Comunidad Autónoma, y, en este sentido, así hay que valorarlo y no en otro, sino que también aportan diversidad cultural, de conciencia y de creencia religiosa, de costumbres, de gastronomía; en cualquier caso, aspectos muy positivos que enriquecen, sin ningún tipo de duda (...) Por lo tanto, también hay que verlo desde ese punto de vista positivo, en cuanto a esa aportación que se hace al enriquecimiento de nuestra cultura andaluza (Grupo Parlamentario Izquierda Unida-Los Verdes, 12/12/2000).

Concluimos por lo tanto que la imagen positiva que existe con respecto a la población inmigrante es tremendamente utilitarista y funcionalista, ya que percibe el fenómeno como positivo y deseable sólo en tanto que proporciona beneficios económicos para la sociedad de acogida:

Andalucía necesita inmigrantes, queremos inmigrantes en Andalucía. Andalucía y España desean seguir siendo una Comunidad Autónoma y un país de inmigración, pero queremos que las personas extranjeras que se encuentren legalmente en Andalucía, para que podamos defender sus derechos (...) por eso es importante contestarnos a tres preguntas claves: cuántos inmigrantes necesitamos, cuándo y dónde (Grupo Parlamentario Popular, 07/02/2001).

Hasta el punto de afirmar que “necesitamos inmigrantes” pero habiendo definido y controlado de antemano “cuántos, cuándo y dónde” han de venir. Es decir, se piensa la inmigración en términos positivos sólo desde la perspectiva del endogrupo y nunca teniendo en cuenta las necesidades del “otro”.

Capítulo V
REPRESENTACIONES Y DISCURSOS DE
“UN PROBLEMA”: EL ALUMNADO
INMIGRANTE EXTRANJERO

En el capítulo anterior hemos expuesto y analizado el proceso de construcción de otredad hacia la población inmigrante en su conjunto. A continuación haremos lo mismo pero con respecto al alumnado inmigrante extranjero. Analizamos ahora las representaciones y discursos existentes hacia este colectivo, y para ello –igual que hemos hecho en el capítulo anterior- tomamos en consideración también al endogrupo, en este caso, al alumnado autóctono. Hemos dividido el capítulo en cuatro apartados:

- En el primero de ellos hacemos un análisis de corte más lingüístico, donde estudiamos las formas de denominar y nominalizar al exogrupo (alumnado inmigrante extranjero) y al endogrupo (alumnado autóctono).
- En segundo lugar hacemos un estudio más pormenorizado de cuáles son las representaciones y discursos de alteridad existentes con respecto al inmigrante extranjero, y para ello vemos qué características emergen cuando se habla de los mismos, con qué temáticas se les relaciona e incluso de qué no se habla cuando los informantes tienen en mente a estos colectivos.
- En tercer lugar, hemos indagado en las estrategias de problematización y de construcción de la diferencia existentes sobre el alumnado inmigrante extranjero. En este caso analizamos los principales problemas que emergen en los discursos cuando se habla de los/as alumnos/as inmigrantes extranjeros/as y la vinculación de éstos con la propia institución escolar. Dicho análisis nos permite terminar el apartado con una reflexión acerca de la relación existente en la actualidad entre inmigración y escuela, y con ello desentrañar algunas de las nuevas lógicas del racismo.

- El último punto de este capítulo está dedicado a un análisis de los discursos sobre la gestión de la diversidad cultural en la escuela en Andalucía. A la luz de los resultados obtenidos y comentados en los apartados anteriores indagamos en cómo se está entendiendo la integración y la Educación Intercultural en el ámbito educativo andaluz, lo que nos servirá -como veremos- para concluir que están muy determinados por la representación existente sobre el alumnado inmigrante extranjero como problemática social.

Igual que en el capítulo anterior articulamos en nuestros análisis el discurso político, el discurso técnico-administrativo, el discurso normativo y el discurso de los profesionales que trabajan en los centros escolares, para observar coincidencias y desajustes entre los mismos. Igualmente recurrimos al contraste constante entre discursos y prácticas discursivas, entre *lo que se dice* y *lo que se hace*.

1. LOS ALUMNOS Y LOS INMIGRANTES

Entendemos que la escuela es un microcosmos de la sociedad, en la que están representados todos los sectores de la población. A través de ella también podemos estudiar los procesos de construcción de identidad y de otredad, podemos analizar cómo se autodenomina el endogrupo y cómo se atribuyen características al exogrupo. Para ello también hemos recogido y analizado las formas de denominar -como hacíamos en el capítulo anterior para la población en general-, en este caso, al alumnado autóctono y al alumnado inmigrante extranjero.

Y la primera observación interesante del análisis realizado es advertir cómo para el caso de alumnado autóctono no hemos encontrado ni mínimamente el número de denominaciones que hemos encontrado para el alumnado inmigrante extranjero, y ello en todos los niveles discursivos analizados.

Existen muchas maneras de nombrar a este último y muy pocas para nombrar al autóctono, que simplemente es un/a alumno/a, no es nada más, a lo sumo un niño o niña, un niño o niña andaluz. No caben más matices, o al menos no los hemos encontrado, salvo vergonzosas excepciones en las que se ha usado el apelativo de “alumnos normales” para diferenciarlos del resto del alumnado, del inmigrante extranjero. Pero estas han sido muy escasas y rectificadas por sus propios emisores segundos después, dándose cuenta de la barbaridad que acababan de decir:

ENTREVISTADOR: ¿En el nivel de competencia curricular hay muchas diferencias?
INFORMANTE: Muchísimas (...) los recursos que tienen las familias no son los mismos que tienen los niños normales, entre comillas. Hay niños que tienen en su casa un ordenador, que tiene acceso a una enciclopedia, que su padre puede echarle una mano, pero estos niños... (Maestra de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Sevilla 2005).

La reflexión que podemos extraer al respecto es que *alumno* es un término usado en absoluto, no necesita de ningún otro apelativo para tener significado, pero que sin embargo es referido sólo a una parte del alumnado, ya que para hablar de los/as alumnos/as inmigrantes extranjero/as siempre se hacen matizaciones, y además de muy diverso tipo. Interpretamos con ello que el alumnado inmigrante extranjero es percibido de muchas formas - que a continuación veremos- no sólo como alumno/a -e incluso en último lugar como alumno/a-, a diferencia de su homólogo autóctono.

Y así lo hemos visto en el plano normativo -en lo que a redacción de leyes, planes y órdenes se refiere-; para hablar del alumnado inmigrante extranjero se usan sustantivos como: alumnado inmigrante, alumnado de procedencia extranjera, alumnado perteneciente a familias inmigrantes, niños y niñas de familias inmigrantes, población escolar perteneciente a minorías étnicas y culturales, alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas y/o alumnado que se encuentre en situación de desventaja sociocultural.

Para los casos del discurso político y del discurso del profesorado encontramos estas mismas categorías, pero también muchas otras más. Veamos el siguiente cuadro (Nº 13) relativo a las formas de denominar encontradas en el discurso político¹⁴⁶:

Cuadro Nº 13. DISTINTAS FORMAS DE DENOMINAR AL ALUMNADO INMIGRANTE EXTRANJERO

1. Denominaciones que tienen que ver con los desplazamientos (49):
<ul style="list-style-type: none"> • Alumnado inmigrante/alumnos inmigrantes. (25) • Los inmigrantes.(5) • Población inmigrante. (3) • Menores/niños inmigrantes. (2) • Niños de familias inmigrantes. (13) • Alumnos/as de familias inmigradas. (1)
2. Denominaciones que tienen que ver con la condición de alumnos (39):
<ul style="list-style-type: none"> • Alumnado inmigrante/alumnos inmigrantes. (25) • Este tipo de alumnado. (5) • Alumnos/as de familias inmigradas. (1) • Alumnado asiático. (1) • Alumnado de África. (1) • Alumnado de la Unión Europea. (1) • Alumnos de las diferentes culturas. (1) • Alumnado perteneciente a minorías étnicas y/o culturales. (3) • Alumnado perteneciente a familias desfavorecidas. (1)
3. Denominaciones que tienen que ver con la edad (18):
<ul style="list-style-type: none"> • Menores/niños inmigrantes (2) • Niños de familias inmigrantes. (13) • Pequeños y jóvenes que se incorporan en las aulas. (1) • Niños procedentes de África. (1) • Niña árabe. (1)
4. Denominaciones que tienen que ver con lo cultural (7):
<ul style="list-style-type: none"> • Alumnado perteneciente a minorías étnicas y/o culturales. (3) • Estas minorías. (1) • De culturas diferentes a la andaluza. (1) • Con distintos referentes culturales. (1) • Alumnos de las diferentes culturas. (1)
5. Denominaciones que tienen que ver con la procedencia geográfica y la nacionalidad (5):
<ul style="list-style-type: none"> • Niños procedentes de África. (1)

¹⁴⁶ Las sesiones parlamentarias seleccionadas para este análisis han sido:

- Moción 7-06/M-000011, relativa a la política general en materia de inmigración en Andalucía (28/09/06).
- Debate agrupado de las comparecencias 6-00/APC-000159 y 6-00/APC-000243, de la Excm. Sra. Consejera de Educación y Ciencia, a fin de informar sobre las actuaciones, contenido, ámbito de aplicación y medidas que contempla el plan de atención de alumnos inmigrantes anunciado por la Consejería (12/12/00).

- Alumnado asiático. (1)
- Alumnado de África. (1)
- Alumnado de la Unión Europea. (1)
- Niña árabe. (1)

6. Denominaciones que tienen que ver con la condición de “desfavorecidos” (3):

- Colectivos con necesidades educativas especiales. (1)
- Alumnado perteneciente a familias desfavorecidas. (1)
- Aquellos sectores menos favorecidos. (1)

Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en el Diario de Sesiones del Parlamento de Andalucía

No hay duda, a juzgar por la cantidad de veces que se ha repetido en los textos analizados, que el apelativo más usado para denominar al exogrupo es el de “alumnado inmigrante” y/o “alumnos inmigrantes”¹⁴⁷. Esta forma de designar la otredad aúna dos adjetivos: alumnado e inmigrante, que, sin embargo, no aparecen en igual medida cuando lo hacen en solitario. Es decir, encontramos que, si bien, lo más frecuente es encontrar discursos que hablen de “alumnado inmigrante”, también es relativamente frecuente encontrar discursos que hablen de “inmigrantes” a secas para referirse a la misma realidad (alumnado inmigrante extranjero), pero no así discursos que utilicen la palabra “alumnado” o “alumno/s” para hacerlo. Este sustantivo es sólo referido para denominar al endogrupo, y en todo caso, cuando se usa para denominar al exogrupo, siempre se expresa añadiendo algún pronombre como “estos alumnos”, o “este tipo de alumnado”; o algún otro adjetivante como “alumnado asiático”, “alumnado de África”, “alumnado de la Unión Europea”, que casi siempre tiene que ver con la procedencia geográfica. Podemos ver con esto cómo el alumnado inmigrante extranjero es, en bastantes ocasiones, percibido por su condición de inmigrante más que por su condición de alumno/a o estudiante. De la siguiente manera se

¹⁴⁷ Resulta llamativo cómo a pesar de que lo más habitual -como mostramos en el cuadro N° 13- es encontrar que se habla de “inmigrantes” o “alumnos inmigrantes” /”alumnado inmigrante”, la cuantificación estadística de este alumnado se hace sólo a partir de la condición de extranjero, lo que sitúa a algunos de ellos fuera de la inmigración. Es decir, es bastante impreciso usar este calificativo para identificar a un grupo tan heterogéneo y, sin embargo, así se hace en la mayoría de las ocasiones. Para un análisis más detallado de cómo se contabilizan “los inmigrantes” en la escuela puede consultarse el texto de F.J. García Castaño y L. Capellán de Toro (2000).

expresaba una maestra de primaria, hablando de “los compañeros” y de “los inmigrantes”, y diferenciando entre uno y otro grupo de alumnos/as:

INFORMANTE 1: Hoy estaba con uno y se me acerca y me dice “maestra, que bien te huele el pescuezo” (risas) claro recién llegada por la mañana (risas), que te dan ganas de comértelo. Luego la relación de los compañeros con los inmigrantes muy buena también, muy buena, que ni los aíslan ni nada, ¿verdad?, que se aíslan más ellos y se quieren ser más... no sé, diferentes, sentirse ellos diferentes pero el resto no, que problemas, ninguno (Maestra de Colegio de Educación Primaria, Huelva 2004).

Los/as alumnos/as inmigrantes extranjeros/as también son representados por su condición de menores, pero de nuevo, esta categoría nunca aparece sola y, por el contrario, siempre relativa a cuestiones que tienen que ver con la movilidad (“menores inmigrantes”, “niños inmigrantes”, “niños de familias inmigrantes”, “pequeños que se incorporan en las aulas”...); con la procedencia geográfica (“niños procedentes de África”...); o con sus particularidades lingüístico-culturales (“niños árabes”...):

INFORMANTE: En la clase... yo creo que sí, que los niños se están dando cuenta de... bueno.... Yo creo es que ya se vive de una forma natural en este colegio desde hace unos cuantos de años, que hay un montón de niños que son de distinta raza, de distinta religión algunos de ellos, que tienen costumbres distintas, que hablan de distintas maneras..., todo eso yo creo que está totalmente asimilado ¿no? Y yo creo que eso es un enriquecimiento para los niños y para el colegio. Yo, por ejemplo, he visto que, si uno... o sea, lo tomas ya como una cosa absolutamente normal, pero entre el mismo profesorado ciertos comentarios que se hacían todavía hace diez años o quince años, cuando ya se empezaba un poquito a ver que esto podía suceder, comentarios bastante desagradables: “¿dónde iremos a parar? Que tal y que cual”... y bueno, yo creo que hoy en día eso está ya superado (Maestro de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Sevilla 2004).

Ellos, al contrario que los autóctonos, nunca son percibidos como niños sin más, sino como niños que además son inmigrantes, o que además son de África, o que además no hablan el castellano: son de otra “raza”/etnia¹⁴⁸ o tienen otras costumbres.

¹⁴⁸ Remitimos al punto 3.3 *De razas y etnias: de la herencia biológica a la construcción social*, en el Capítulo I, para recordar la evolución y significado actual de los conceptos de “raza”/etnia, y su cuasi-identificación con el de “cultura”.

Así, su especificidad cultural también es percibida como un elemento definitorio de su imagen social. Podemos advertir esto cuando vemos que se usan locuciones como “alumnado perteneciente a minorías étnicas y/o culturales”, “estas minorías” o incluso cuando se habla de que ellos son “de culturas diferentes a la andaluza”, que tienen “diferentes referentes culturales” o, simplemente, que “son de diferentes culturas”. La diferencia (cultural) es una cuestión muy relevante en la construcción que se está haciendo de la otredad en este sentido, y se trata de una cuestión que a veces es connotada de manera negativa, pero no siempre. Veremos con más atención esta idea en el siguiente apartado.

Y por último, son también representativas las denominaciones que hacen referencia a una situación social desfavorecida y a dificultades en el aprendizaje como elementos caracterizadores de la imagen del alumnado inmigrante extranjero. Encontramos que en muchas ocasiones, para hablar de ellos, los políticos usan expresiones como “colectivos con necesidades educativas especiales”, categoría que relaciona ambos elementos, y denominación que, además, está legitimada por la normativa existente en la materia, que define al colectivo de alumnos/as inmigrantes extranjeros/as de esta manera (lo veremos con más detalle cuando analicemos el concepto de Educación Intercultural que se está desarrollando en Andalucía¹⁴⁹). Pero también con locuciones como “alumnado perteneciente a familias desfavorecidas” o a “los sectores menos favorecidos”, poniendo el peso más en factores externos al propio alumno/a. Esto encuentra su paralelismo en el discurso que tiene el profesorado, que en muchas ocasiones identifica al alumnado inmigrante extranjero con alumnado de compensatoria, por diversas razones, externas o no:

¹⁴⁹ Ver punto 4.2 *El modelo andaluz de educación intercultural ¿Hacia una efectiva integración?*, del presente capítulo.

ENTREVISTADORA: o sea que la compensación educativa la estaríais viendo en términos de lengua, porque desconocen la lengua básicamente, ¿no?

INFORMANTE: no, son varios criterios, varias cosas que nos han hecho pensar que podían ser objeto de compensación educativa. Son por razones lingüísticas, por razones culturales, por razones de tipo económico... y sobre todo porque al darles esa calificación de alumnos de compensatoria se pueden establecer algunas estrategias de ayuda, también rápidas (Orientador de Instituto de Educación Secundaria, Granada 2005).

En resumen, podemos decir que los discursos analizados transmiten, en su mayoría, estereotipos negativos que dan lugar a representaciones sociales en negativo, porque se corresponden con la estrategia discursiva de auto-representación positiva frente a representación negativa del “otro”. A partir del estilo léxico usado para definir la otredad y para definir la mismidad hemos encontrado que se está contribuyendo a la creación de las diferencias, ya que los actores sociales tienden a pensarse a sí mismos como son pensados y repensados por los que tienen poder (el discurso de élite), sobre todo cuando “los modelos interpretativos de la realidad que éstos emplean se muestran como los únicos posibles “(Vasilachis 1997: 144). Y creemos que se trata de un proceso que se hace aún más evidente en edades más tempranas, ya que, como afirmaban Berger y Luckmann (1966), el niño aprende a ser cómo lo llaman:

El niño aprende que él es lo que lo llaman. Cada nombre implica una nomenclatura, que a su vez implica una ubicación social determinada. Recibir una identidad comporta adjudicarnos un lugar específico en el mundo. Así como esta identidad es subjetivamente asumida por el niño, también lo es el mundo al que apunta esta identidad (Berger y Luckmann 2006: 166).

En el caso del alumnado inmigrante extranjero creemos que existe un reflejo de lo que, como ya se ha constatado, sucede con la figura del inmigrante extranjero en general: la creación de una figura social en negativo. Desarrollamos en profundidad esta idea en el siguiente apartado.

2. ¿CÓMO ES EL ALUMNADO INMIGRANTE EXTRAJERO? IMÁGENES DE ALTERIDAD Y REPRESENTACIONES SOCIALES

Como recogíamos en el capítulo anterior¹⁵⁰, las dinámicas de construcción de la diferencia con respecto a la población inmigrante extranjera son diversas. Aludíamos a que una de estas estrategias consiste en mantener un discurso positivo y políticamente correcto en abstracto, cuando se habla de generalidades, y mudar este discurso cuando descendemos al plano de lo concreto. Es decir, sostener una representación positiva de la inmigración en general, pero problematizarla, por ejemplo, cuando hablamos de la presencia del alumnado inmigrante en las escuelas.

El presente apartado está dedicado a la exposición detallada de parte de esta estrategia discursiva, para lo que analizamos las imágenes y representaciones sociales que los informantes poseen sobre el alumnado inmigrante extranjero; esto nos servirá para, en el siguiente apartado¹⁵¹, seguir profundizando en el análisis de dicha estrategia a través del estudio de las principales problemáticas que emergen cuando se habla de inmigración en la escuela, algo que, sin duda, está muy relacionado con la imagen que se tiene del alumnado.

2.1 “Lo normal lo normal... es que sea un alumno que no tiene muchos recursos”

Existen reconocimientos explícitos, tanto en el discurso político como en el discurso del profesorado, de que el colectivo de alumnos/as inmigrantes extranjeros/as es muy heterogéneo y que no todos provienen de familias con necesidades económicas:

¹⁵⁰ Veáse el punto 2.2 *El racismo de élite y la problematización de la inmigración*, Capítulo IV.

¹⁵¹ Veáse el punto 3. *Los problemas de la escuela y la presencia de inmigrantes*, Capítulo V.

No todo el alumnado que consideramos inmigrante en Andalucía tiene necesidades educativas especiales asociadas a su situación económica (...) estamos también contemplando a personas que están aquí pero que tienen sus familias un nivel económico, incluso cultural, elevado (Consejera Educación 14/06/2006).

Pero, sin embargo, la tendencia es homogeneizar al colectivo, de tal manera que se presupone que la generalidad de ellos tiene problemas económicos fuertes, algo que se sostiene desde el discurso político:

Ya sabemos en qué condiciones llegan estas familias, en qué condiciones llega esa gente y, por lo tanto, las necesidades de integración que tienen en una sociedad que no es la suya (Grupo Parlamentario Popular 12/12/2000).

Y desde el discurso del profesorado:

INFORMANTE: Es que... bueno, igual esto es un error por mi parte de haber hecho una generalización aquí que no debería de hacerla, pero lo normal es que un alumno inmigrante... pues lo normal, lo normal es que sea un alumno que llega y que no tiene muchos recursos, por eso creo yo también que ha emigrao ¿no? que igual no tenía muchos recursos en su país de origen...

ENTREVISTADORA: ¿recursos económicos?

INFORMANTE: sí, y recursos culturales (Profesor de instituto de Educación Secundaria, Granada 2004).

INFORMANTE: En temas de ayudas al estudio, hay ayudas extraordinarias, porque estos alumnos inmigrantes casi siempre tienen necesidades económicas (Profesor de Instituto de Educación Secundaria, Jaén 2004).

Sin embargo, las investigaciones han demostrado en numerosas ocasiones que, aunque dentro del colectivo de alumnos/as inmigrantes extranjeros/as la proporción de alumnado en situación socioeconómica desfavorecida sea superior a la de la población escolar autóctona, ésta es una condición que no es ni exclusiva ni excluyente del hecho de ser hijo o hija de familia inmigrante (Alegre 2008), como parece indicarse en ocasiones. Es decir, inmigración y pobreza parecen estar también aliados en los discursos y

representaciones en la escuela y sobre la escuela¹⁵².

2.2 “Son... los que tienen dificultades de aprendizaje”

Coincidimos con aquellos autores (Ortiz Cobo 2005; Besalú 2006; Pàmies 2006) que afirman que la percepción del alumnado de origen extranjero desde la perspectiva del déficit es muy común entre el profesorado. Asimismo, también hemos detectado que lo es en el discurso político. Veamos cómo lo expresaba una parlamentaria del Grupo Socialista al hablar de las dificultades que presenta el alumnado inmigrante extranjero:

El alumnado inmigrante, sobre todo el de incorporación tardía al sistema escolar, suele tener dificultades para seguir con normalidad el proceso de enseñanza-aprendizaje (Grupo Parlamentario Socialista 12/12/2000).

Y un parlamentario del Grupo Popular, al hablar de los Programas de Garantía Social¹⁵³ y sugerir incrementar su oferta “dada la realidad de la cual parten” los alumnos inmigrantes extranjeros:

O, incluso, por ejemplo, los programas de garantía social, de los cuales usted tampoco ha hablado. Nosotros entendemos que el incremento de la oferta de programas de garantía social, previo establecimiento de un mapa regional de necesidades, pues, sería también muy interesante para adecuar la problemática, o las perspectivas de futuro que tenga la población inmigrante, precisamente con la realidad de la cual parten (Grupo Parlamentario Popular 12/12/2000).

El déficit en este caso es definido como “problemas para seguir con

¹⁵² Recuérdese cómo ya indicábamos que la construcción de la diferencia hacia el inmigrante extranjero, hacia el alumnado inmigrante extranjero, no se hace a través de un solo factor de exclusión o diferenciación. En este caso clase social y procedencia geográfica y/o étnica se alían para construir al “otro” como diferente y desigual al “nosotros”. Ver punto 3.4 *Hacia un modelo explicativo de la construcción social de la diferencia*, Capítulo I.

¹⁵³ Los Programas de Garantía Social (PGS) son cursos de formación profesional dirigidos a aquellos alumnos de entre 16 y 21 años que no superen los objetivos mínimos de la Educación Secundaria Obligatoria. Se trata de programas que se sitúan fuera del sistema educativo obligatorio, pero que son de carácter gratuito. Constan de dos fases, una primera de formación profesional polivalente y una segunda de formación específica ajustada a perfiles profesionales concretos. Su duración varía entre 720 y 1.800 horas. Su origen normativo está en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990.

normalidad el proceso de enseñanza-aprendizaje” y “problemas para seguir un itinerario escolar normalizado”, y las razones que principalmente se esbozan para ello son: proceder de entornos desfavorecidos, no manejar la lengua vehicular de la escuela y una defectuosa o inexistente educación previa.

En cuanto a la primera razón, tendríamos que preguntarnos qué significa un entorno desfavorecido. Se nos ocurre, como mostrábamos en el apartado anterior, que cuando los informantes aluden a ello para explicar ciertos déficits en el aprendizaje de sus alumnos/as inmigrantes extranjeros/as, se refieren principalmente a un entorno de falta de medios económicos. Pero, como también indicábamos con anterioridad, el criterio económico no es suficiente para explicar el desfase curricular, o como queramos llamarle. Cuestión distinta sería que por entorno desfavorecido se entendiera otra cosa -como sospechamos que se hace- más relacionada con una supuesta validez de las culturas. En ese caso se estaría apuntando que unas culturas son mejores que otras para lograr el éxito escolar, a saber, las culturas que más tienen en común con la cultura escolar. Recuérdese el discurso que ofrecíamos en el apartado anterior -y que volvemos a citar dada su relevancia-, donde la propia Consejera de Educación hablaba de “distintos niveles culturales” como condicionante para tener más o menos necesidades en el aprendizaje:

No todo el alumnado que consideramos inmigrante en Andalucía tiene necesidades educativas especiales asociadas a su situación económica (...) estamos también contemplando a personas que están aquí pero que tienen sus familias un nivel económico, incluso cultural, elevado (Consejera Educación 14/06/2006).

En cuanto a la cuestión lingüística, como argumento que justifica el déficit en el aprendizaje, hemos de decir que es la idea más recurrente, tanto en el discurso político, como vemos manifiesta este parlamentario socialista al hablar de “problema”, “barrera” y “choque del idioma”:

Usted también ha expresado aquí los problemas que tienen las personas, los pequeños, los jóvenes que se incorporan a las aulas. Tienen el problema del idioma,

la barrera del idioma, el choque del idioma materno y el que tienen diariamente en la escuela, un problema a superar, una cuestión prioritaria a tener en cuenta en lo que debe ser y es un objetivo fundamental en este plan que usted ha expresado aquí (Grupo Parlamentario Socialista, 12/12/2000).

Lo mismo ocurre con en el discurso del profesorado, como nos muestra esta maestra cuando habla de la falta “competencia lingüística del alumnado en relación a su edad”:

(...) estos alumnos son desfavorecidos, que son los que tienen dificultades de aprendizaje, entonces estos niños son desfavorecidos todos, porque son alumnos que se han incorporado tarde al centro, porque no se han incorporado desde infantil, son alumnos que no tienen una competencia lingüística acorde a su edad, son alumnos que no son capaces de seguir el currículo, que tienen un desfase de un ciclo en todas las...en lengua, en matemática y en conocimiento del medio...el desfase de un ciclo es importantísimo aquí (Maestra de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Almería 2004).

Pero el problema no sólo radica en que se desconozca la lengua vehicular de la escuela, como muestran los discursos anteriores, sino que también se percibe como un obstáculo “que ya conozcan otra lengua cuando llegan” a nivel hablado y escrito, es decir, que el/la alumno/a llegue con cierta edad y cierto nivel de instrucción a su nuevo colegio, como podemos observar en el siguiente discurso:

(...) claro, hay que hacer una diferencia entre los niños, porque los niños de infantil, matriculados en infantil, pues es mucho menos problemática la situación, ahora cuando vienen niños que ya tienen un conocimiento previo de una lengua diferente y de una lectoescritura diferente, pues es más difícil, cuando vienen niños de tres, cuatro o cinco años, pues la cosa se diluye y, además, los niños tienen mucha capacidad de aprender, además, eso que tienen una capacidad de aprender horrorosa, igual les pasaría lo mismo a los niños españoles que salieran fuera (Directora de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Huelva 2004).

Encontramos que se trata de una explicación prejuiciosa ya que numerosos estudios han demostrado que para adquirir una segunda lengua es mejor tener un buen conocimiento -oral y escrito- de la lengua materna, lo que proporcionaría las herramientas cognitivas necesarias para avanzar más rápido en el aprendizaje (Cummis 1979). A este respecto Besalú (2007) señala que es importante tener en cuenta que muchos de estos niños conocen más de una lengua y saben comunicarse con todas ellas, tienen

recursos lingüísticos y gramaticales y, aunque desconozcan el castellano, no son unos “ignorantes lingüísticos”, y por ello la enseñanza de la nueva lengua no debería partir de cero.

De hecho, este tipo de discursos se contradice con los que achacan a una defectuosa o inexistente educación previa del alumnado las razones para tener déficits en el aprendizaje, argumento éste también bastante frecuente. Así lo explicaba un representante político de la administración educativa cuando preguntábamos sobre los porcentajes de fracaso escolar entre el alumnado inmigrante extranjero, relativizando el peso de la lengua en los procesos de éxito y fracaso escolar:

INFORMANTE: Por ejemplo es más alto (el fracaso escolar), según la noción que yo tengo, es más alto el procedente de Ecuador o de Colombia, que por ejemplo Argentina, por poner un ejemplo, siendo todos esos países sudamericanos...

ENTREVISTADORA 2: ¿cómo se explica esa diferencia?

INFORMANTE: pues yo creo... porque yo los contactos que he tenido con gente de esos colectivos... que son relativos al pobre sistema educativo del que provienen, fundamentalmente, algunos que vienen desescolarizados y como tú decías, que pese a que conocen el idioma, pero parece ser que para el éxito escolar no es tan sólo el conocer o no conocer el idioma, que es un factor muy importante, incluso pensamos que puede ser decisivo, pero que hay otros factores, como el régimen escolar que han tenido, que es tan importante como conocer o no el idioma (Responsable político Administración Educativa, Almería 2004).

Por otro lado, entendemos que éstos son procesos con múltiples niveles y muy complejos y no pueden ser explicados sólo por cuestiones económicas, o lingüísticas o de la índole que sea, como parece ser la tendencia, sino que se trata de una cuestión bastante más complicada (Gillborn 1997).

Sería necesario realizar estudios más pormenorizados en los que se tengan en cuenta además de éstos, otros factores (estructura familiar, motivación personal, expectativas...), si no queremos caer de nuevo en el reduccionismo y en la naturalización de las diferencias. En este sentido destacamos la investigación realizada por Pàmies (2006) sobre dinámicas escolares de hijos/as marroquíes en la zona periférica de Barcelona, cuyas conclusiones apuntan a que los resultados académicos de estos/as alumnos/as no se derivan de forma necesaria del dominio o no de la lengua

de la escuela.

2.3 “Son niños y jóvenes que desconocen la lengua y rasgos culturales básicos de Andalucía”

Podríamos decir que el elemento que más sobresale en la conceptualización que, tanto políticos como profesores, mantienen del alumnado inmigrante extranjero, es el elemento cultural. El/la alumno/a inmigrante extranjero/a se define como culturalmente distinto, distante y, a veces, desigual a su homónimo autóctono. En este sentido diversos autores coinciden en destacar la existencia de un discurso muy instaurado dentro de la institución educativa y que tiende a construir las diferencias que ésta alberga en términos culturales y/o étnicos (Franzé 2001; García Castaño, Fernández Echevarría, Rubio Gómez y Soto Páez 2007). Es decir, encontramos que es bastante usual explicar las desigualdades sociales que alberga la escuela aludiendo a la pertenencia a determinados grupos étnicos y/o culturales y ello, principalmente, porque las otras culturas -las que son distintas a la escolar- son definidas en términos negativos con respecto a la propia. Veamos algunos ejemplos de esta percepción de lejanía negativizada con respecto al alumnado inmigrante extranjero:

Es un hecho la incorporación constante de niños y jóvenes en edad escolar en la Comunidad andaluza, niños y jóvenes que desconocen la lengua y rasgos culturales básicos en Andalucía que, sin duda, dificultan el desenvolvimiento y su integración social (Grupo Parlamentario Socialista, 10/12/2004).

Esas diferencias se conciben como el elemento que más dificulta el desenvolvimiento del/la alumno/a y su integración social, con lo cual se está poniendo toda la responsabilidad en el alumnado inmigrante extranjero, en su cultura, que, al ser percibida tan radicalmente diferente a la “nuestra”, es representada como un hándicap para la integración. Más adelante analizaremos el concepto de integración que subyace a este tipo de

discursos¹⁵⁴.

Pero ¿qué características culturales de los/as alumnos/as inmigrantes extranjeros/as son destacadas en los discursos estudiados? Sin duda aquellas que más nos separan, en detrimento de aquellas que compartimos o que más nos unen. Existe además una tendencia a la homogenización (todos los inmigrantes tienen la misma cultura, caracterizada básicamente porque es radicalmente opuesta a la “nuestra”) y al reduccionismo (emergen más las culturas que tienen que ver con el mundo árabe e islámico, y apenas se habla de los rasgos culturales del alumnado inmigrante extranjero europeo o procedente de Centro y Sur América). Y ha sido en este ámbito, cuando se habla de cultura, donde más discursos estereotipados y prejuiciosos hemos encontrado, y creemos que tiene que ver con el concepto de cultura al uso (evolucionista y casi decimonónica, podríamos decir), propicio para caer fácilmente en reduccionismos. Es decir, un mal entendimiento de qué es la cultura en la práctica -no en los documentos teóricos, en la redacción de planes y/o programas- estaría, en el origen de este problema, ayudando al mantenimiento de una imagen social del alumnado inmigrante extranjero estereotipada.

Veamos ahora esta idea con más detenimiento para, a continuación, analizar en qué consisten esos estereotipos y prejuicios existentes alrededor de la imagen cultural del alumnado inmigrante.

2.3.1 “La cultura es...”

Desde el Plan de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante (2001), principal política educativa de atención al alumnado inmigrante en

¹⁵⁴ Ver el punto 4.1 *Integración e integración educativa: sobre el debate conceptual actual*, en el presente capítulo.

Andalucía¹⁵⁵, se hace una definición de cultura con el objetivo de delimitar el enfoque y el carácter de las intervenciones que se apuntan en el mismo. Se reconoce explícitamente que “la cultura no es algo estático” y que no es algo “que sólo posean algunos”, sino que por el contrario se reconoce que todos los sujetos tienen una cultura. Es decir, se supera el estereotipo de identificar cultura con “conocimiento libresco”:

Son muchas las definiciones de cultura, así en el uso corriente del término se entiende por cultura el conjunto de producciones que una determinada comunidad ha generado históricamente. Esta definición de cultura la dota de un sentido estático y de posesión, de tal forma, que se entiende desde esta perspectiva que una persona culta es aquella que ha accedido a un cuerpo de conocimientos, a unos saberes y habilidades que son los productos culturales. La cultura también se puede entender de una forma menos restringida, más amplia (Plan de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante 2001: 7).

Estas apreciaciones que, desde el ámbito científico, nos pueden parecer evidentes, no lo son tanto en el ámbito político y menos aún en el educativo, dado que se hace necesario posicionarse en los textos oficiales al respecto. Es decir, creemos que si en un documento como el que acabamos de citar se hace una aclaración explícita sobre que “todos tenemos una cultura” es porque se ha detectado que no todos los profesionales implicados en las instituciones educativas tienen esta cuestión clara. De hecho, nosotros hemos encontrado muestras de esto. Véase el siguiente discurso, de una profesora de español para extranjeros:

La niña ya no está yendo a mis clases porque la niña habla muy bien y el apoyo que necesita es de otro tipo. El otro sigue viniendo, habla perfectamente porque vive con una familia española desde hace un montón de tiempo, ahora, que no sabe leer, no sabe escribir, no sabe separar las palabras. No tiene, por supuesto, una lectura comprensiva, no se entera de nada. Y es que tiene un desconocimiento general de toda la cultura: ni idea de geografía ni de las cuestiones más básicas. Entonces, yo creo que ese niño no está para que esté conmigo y, de hecho, distorsiona la clase porque los otros niños son polacos y rusos, tres polacos y un ruso (Profesora de Aula Temporal de Adaptación Lingüística, Sevilla 2004).

¹⁵⁵ Recordamos que dicho plan fue integrado, primero en el I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2001-2004), y posteriormente -donde podemos encontrarlo en la actualidad- en el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2005-2009).

Vemos cómo nos dice que uno de sus alumnos “tiene un desconocimiento general de toda la cultura”, con lo que está entendiendo a ésta como conocimientos en geografía, historia, lengua... pero, además, geografía, historia y lengua del país de acogida. Como consecuencia, esta profesora obvia los conocimientos que ya posee su alumno, porque para ella no son válidos y para la escuela en su conjunto tampoco, ya que no coinciden con los conocimientos que en ella se transmiten.

Pero en las definiciones de cultura que se hacen desde la administración, como decía, se avanza un poco más de la simple negación de ésta como “conocimiento libresco”. En este sentido se habla de cultura como “formas de ser de una comunidad concreta”, es decir, valores, creencias, tradiciones...:

En este sentido, cuando se habla de cultura se está haciendo referencia a la manera de ser de una comunidad, al modo en cómo interpreta el mundo y se sitúa en él. Desde esta perspectiva la cultura tiene que ver con los valores, criterios de conducta, roles sociales... (Plan de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante 2001: 8).

Y considera a estos elementos -valores, creencias, tradiciones...- cambiantes, dinámicos, adaptables... no fijos, como ya introdujo F. Boas en la década de los años treinta del siglo pasado.

Además, existe la conciencia de la cultura como pluralidad de culturas, superando así el enfoque evolucionista de Tylor (1872) que consideraba la existencia de una sola cultura universal que pasaba por distintos niveles evolutivos:

Cada individuo, en tanto y en cuanto que pertenece a un grupo, es portador, productor y reproductor de su cultura, la cual es distinta y específica y constituye la manifestación de su identidad como grupo social cultural humano (Plan de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante 2001: 8).

Hasta aquí podríamos afirmar, a nivel científico, que el concepto de cultura esbozado por la administración educativa andaluza se acerca bastante al que se maneja en la Antropología contemporánea, pero lo que sucede es que todo esto -las definiciones que encontramos en los documentos

normativos- no coincide, en su mayor parte, con los discursos de políticos y profesores. Es decir, no coinciden la teoría y la práctica, no existe una conexión entre ellas, con lo que podemos afirmar que los esfuerzos hechos desde la administración son insuficientes en este sentido.

Así, por ejemplo, encontramos que a nivel práctico se sigue ubicando las culturas territorialmente, identificando cultura y nacionalidad, e incluso cultura y lengua. Es decir, pervive esa imagen estática, inamovible, de foto fija que sitúa a las culturas en compartimentos estancos (los países), que, además, se ve reforzada porque no se concibe la posibilidad al cambio individual si no es a través de la asimilación a la nueva cultura -dominante-. Y esa imposibilidad al cambio es la evidencia de que existe una visión esencializada de las culturas, que sirve para justificar y legitimar, tanto un inevitable choque cultural (somos radicalmente distintos, algo que no se puede cambiar, con lo que el resultado es el enfrentamiento) como la existencia de desigualdades sociales (hay desigualdades sociales porque nuestras culturas son diferentes, y eso no se puede cambiar, porque es natural)¹⁵⁶.

2.3.2 Sobre las diferencias culturales del alumnado inmigrante extranjero: “¡es que son tan diferentes a nosotros...!”

La imagen que obtenemos del alumnado inmigrante extranjero, una vez analizados los datos de que disponemos, es una imagen homogénea, reduccionista y estereotipada. Al igual que cuando analizábamos la imagen del inmigrante extranjero en general, la imagen del alumnado inmigrante extranjero que emerge en los discursos es la del alumno procedente del mundo árabe e islámico, en detrimento de alumnos de otras procedencias. Y

¹⁵⁶ Remitimos al punto 3.3.1 *El debate sobre el concepto de cultura*, del Capítulo I, donde ya exponíamos los distintos significados que se han dado al concepto de cultura hasta llegar a nuestros días.

no es que no haya otros alumnos, sino que cuando se habla de inmigración, los informantes tienen en mente principalmente a éstos, o más bien, una imagen estereotipada de lo que para ellos es el alumno árabe que profesa el islam, olvidando casi siempre que también existe diversidad dentro de éstos y olvidando casi siempre que además hay otros alumnos inmigrantes extranjeros. Veamos un poco más de cerca cuáles son las imágenes y representaciones más usuales en este sentido, y que -en ocasiones- parecen ser extrapoladas a todo el alumnado inmigrante extranjero.

2.3.2.1 “El alumno inmigrante extranjero procede de una cultura *atrasada*”

Se hace evidente, cuando encontramos este tipo de discursos, que aún existe una visión evolucionista de las culturas. La diferencia cultural entre alumnado autóctono y alumnado inmigrante extranjero se percibe, en primer lugar, como una diferencia de desarrollo, es decir, se piensa que sus culturas han progresado menos en esa supuesta línea evolutiva. En este sentido, encontramos discursos que ponen de manifiesto esa percepción de atraso cultural representando “nuestro” sistema educativo como el gran logro del progreso occidental:

INFORMANTE: (...) el inmigrante argentino es un inmigrante muy respetuoso con la educación. (...) tienen una gran, un gran respeto por la educación, la educación la consideran como un bien de nuestra cultura, un, diríamos, que ha sido un avance que se ha conseguido del mundo civilizado, del mundo de las democracias y... y lo respetan muchísimo (Responsable político de la Administración Educativa, Jaén 2004).

Frente a los otros sistemas educativos, atrasados, menos válidos y/o valiosos, porque en ellos no se enseñan las mismas cosas “básicas” que en el “nuestro”, como manifiesta esta directora de escuela:

Entonces ha habido clases donde tú tienes que trabajar a niveles muy distintos, porque a ti un niño te puede venir de fuera, pero fuera..., por ejemplo, de Marruecos; en educación infantil muy pocos niños están escolarizados, entonces cuando llegan aquí es que por primera vez vienen a la escuela en primaria y no han ido nunca. Entonces ese niño tiene que empezar a contar, a recortar, a pintar...cositas que son

básicas pero que a lo mejor no lo han hecho antes. O niños que por descuido, como han estado de un lao para otro...unos niños que están como despistados, ¿no? Y se nota el contraste (Directora de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Málaga 2004).

Existe una tendencia a oponer la "modernidad" de "nuestra" sociedad frente al "anacronismo" de las sociedades de donde provienen estos colectivos y probablemente un mayor conocimiento nos mostraría que, como en las mayorías, en las minorías la diversidad también es notable (Vila 2002).

Pero ese "atraso cultural" es representado de muchas otras formas. Se entiende, por ejemplo, que es un alumnado propenso al absentismo y al abandono escolar temprano:

Dado, en cualquier caso, que en la cultura de la mayor parte de las familias inmigrantes no se potencia que las adolescentes accedan a estudios post-obligatorios, la Consejería de Educación y Ciencia considera necesario ofertar de manera específica para las alumnas plazas en estas residencias (Grupo Parlamentario Andalucista, 10/12/2004).

Porque no están acostumbrados a la modernidad que significa ir periódicamente a clase. Se entiende también que son alumnos/as, y familias, que no valoran mucho la educación:

He hecho, además, especial incidencia en el tema de las niñas, porque, como ustedes saben, en alguna población de algunos inmigrantes que llegan a Andalucía, la escolarización de las niñas es vista con menor interés (Consejera de Educación 12/12/2000).

Y como consecuencia se produce un abandono prematuro de las instituciones escolares, sobre todo en el caso de las niñas¹⁵⁷. E incluso se los

¹⁵⁷ En este caso podemos observar cómo el género es usado, junto con la "raza"/etnia/cultura/nacionalidad para construir una imagen alterizada de un grupo social sobre otro. Las alumnas inmigrantes extranjeras musulmanas son vistas como "otras", distintas, diferentes y desiguales al resto del alumnado, en tanto que además de ser "inmigrantes extranjeras" y profesar el Islam, son mujeres, lo que ayuda a presuponer que además son sumisas, dóciles y resignadas a su condición de subordinación frente a sus homólogos chicos. Recordamos con ello cómo en los procesos de construcción de la diferencia intervienen múltiples factores que actúan de manera interconectada, no lineal ni

ve como alumnos/as que desconocen las normas más básicas de la convivencia y escolarización en “nuestras” escuelas, como horarios, calendarios, comidas...:

Y con los problemas de integración que se detectan en estos alumnos, y que como decía antes, son niños que ya vienen de una situación problemática en sus países, traen, por consiguiente, una escasa escolarización anterior, un escaso nivel de escolarización, la incompetencia lingüística, la desorientación cultural, tienen conflictos religiosos en los horarios, en las comidas, en los calendarios, tiene escasez, lógicamente, de material y de recursos de uso propio, y , como le decía antes, otra zona de sombra importante es que el reparto de alumnos extranjeros entre los centros públicos y los concertados de Andalucía presenta unos grandes desequilibrios (Grupo Parlamentario Socialista, 02/05/2002).

O incluso las normas de higiene básicas, como por ejemplo asistir a clase limpios:

Pero el problema que están generando los alumnos marroquíes es problemas higiénicos. Son niños que, a veces hemos tenido que ponernos, muchas veces hemos tenido que ponernos en contacto con los Servicios Sociales para que hagan visita domiciliaria, por el tema por ejemplo de...por el tema de venir sucios, por el tema de que les supura el oído y no tienen una atención adecuada (Maestro de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Córdoba 2005).

En este sentido incluso hemos llegado a encontrarnos con discursos que atribuían al uso de elementos culturales tradicionales -como sería el pañuelo en las chicas musulmanas- una utilidad oculta, que tendría más que ver con unas prácticas de higiene deficientes, atrasadas o inexistentes (usar el pañuelo para esconder la suciedad del cabello), totalmente inaceptables en “nuestra” moderna y avanzada sociedad:

INFORMANTE 2: sí, es que llega una edad que llevar pañuelo significa estar prometida.

INFORMANTE 1: pero no es solamente eso, es también las modas entre ellos.

INFORMANTE 4: y lo que pasa también es que llevar pañuelo también esconde algunas cosas, porque una niña el año pasado escondía piojos...

(RISAS)

INFORMANTE 3: es las estadísticas son una cosa y la realidad otra.

acumulativa. Ver punto 3.4 *Hacia un modelo explicativo de la construcción social de la diferencia*, Capítulo I.

INFORMANTE 2: la falta de higiene conlleva... (Maestras de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Almería 2004).

Extrapolando lo que, seguramente, ha sido un caso particular, a todo el alumnado inmigrante, marroquí en este caso, cuando se afirma que “los problemas que están generando los alumnos marroquíes son problemas higiénicos”.

Esta percepción de que los/as alumnos/as inmigrantes extranjeros/as provienen de “culturas atrasadas” penetra en casi todos los aspectos que tienen que ver con el desenvolvimiento de éste en la escuela, actuando como un filtro que sirve para explicar muchos de los problemas atribuidos al colectivo: desde el fracaso escolar motivado por su “atrasado sistema escolar” hasta la exclusión en el aula porque “no vienen limpios a clase”.

2.3.2.2 “El alumno inmigrante extranjero tiende al aislamiento *cultural*”

Numerosas investigaciones han apuntado a que existe una percepción muy común sobre el inmigrante extranjero como sujeto propenso a *guetizarse* (Aramburu 2000). Nosotros hemos encontrado muestras de esta percepción con respecto al alumnado inmigrante extranjero, tanto en los discursos parlamentarios como en los discursos del profesorado. En la siguiente cita, de un director de una escuela de Almería, se explica el fracaso de las políticas de integración implementadas en los centros escolares precisamente por esa propensión del alumnado inmigrante extranjero a relacionarse solo con sus compatriotas:

INFORMANTE: (...) pero falta una conexión entre lo que es la escuela y lo que es la sociedad, el barrio (...) el colegio se queda en una isla, porque los niños [inmigrantes extranjeros] no llegan a la práctica no sólo en el idioma sino que en las costumbres, la relación, porque aquí pasan sólo un tiempo en el que están en sus tutorías, con niños de otras etnias, aquí el niño en cierta manera, entre comillas puede tener relación con otros niños de tres años, pero es que yo creo que el barrio están muy cerrados, los adultos, los mayores están muy cerrados y no se relacionan (...) (Director de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Almería 2005).

El aislamiento cultural o, lo que es lo mismo, el apoyo intra-grupal, es algo

común a todo grupo humano, sobre todo en situaciones donde se está en minoría, y casi siempre se produce como consecuencia del rechazo sufrido por el grupo mayoritario (Aramburu 2000). Sin embargo, hemos encontrado que en muchas ocasiones se percibe como una conducta negativa sólo cuando la realizan *ellos*. En ningún momento hemos visto que se perciba como problema cuando sucede lo mismo en el caso del alumnado español, es decir, no se percibe como problema que los/as alumnos/as autóctonos/as no se relacionen con los otros grupos presentes en el aula, cuando por otro lado es una práctica muy extendida. Por ello es posible que el problema tenga que ver más con la visibilidad social que adquiere el alumnado inmigrante extranjero cuando se agrupa con los de su nacionalidad -en tanto que es muestra de su no asimilación-, que con el simple hecho de agruparse.

Por otro lado tampoco se considera que ese “juntarse entre ellos” pueda significar una forma de integración en el aula y en la escuela en su conjunto, que quizá de otra forma tardaría más en producirse o no se produciría. Veamos cómo en el siguiente discurso aparece esta idea, pero de manera inconsciente, ya que el profesor entrevistado está más preocupado por las supuestas maldades que pueden tramar estos alumnos al juntarse entre ellos que en entender la situación como una alternativa a las dinámicas de aislamiento:

INFORMANTE: (...) lo que sí me he dado cuenta es que en el patio, por ejemplo, el grupo de alumnos marroquíes, como muchos tienen un problema enorme con la lengua, hay algunos que hablan perfectamente los dos idiomas, pero algunos vienen nuevos y solamente hablan árabe, ¿con quién se van a relacionar? Evidentemente, nada más que entre ellos. Se forman unos círculos muy cerrados en el patio, tú ves que están jugando todos por un lado, sobre todo las niñas, los niños con esto del fútbol se relacionan un poquito más, pero tampoco. Se forman unos círculos muy cerrados y, claro, hablan en árabe, y el que pasa por fuera que no tiene ni idea pues... claro, ya empiezan las susceptibilidades: “seguro que están hablando de mí” (Director de Instituto de Educación Secundaria, Cádiz 2005).

Además, los prejuicios se justifican aludiendo a que “hablan en árabe” cuando se juntan, como si eso fuera por sí sólo indicio de que se quiere ocultar algo, de que se está conspirando, cuando lo lógico es que con

nuestros amigos hablemos en nuestra lengua materna (si ellos también la hablan), más aún si no conocemos muy bien la lengua del contexto donde nos estamos moviendo.

2.3.2.3 “La cultura del alumnado inmigrante extranjero es una cultura intolerante y antidemocrática”

Otra de las características que hemos encontrado que se atribuye a la cultura del alumnado inmigrante extranjero es la de pensar en ésta como una cultura intolerante y anti-democrática, y para ejemplificarlo se alude a diversas cuestiones. Una de las que más sobresale es la religiosa, como nos muestra este parlamentario del Grupo Popular:

Otro punto que no puede admitirse tampoco es el sentido excluyente de una cultura sobre otra. La tolerancia significa reciprocidad, reciprocidad. De modo y manera que nosotros acogemos cualquier religión sin problema ninguno, sus templos, sus prácticas, sin problema ninguno, cuando sabemos positivamente que no es al revés lo mismo (Grupo Parlamentario Popular, 02/03/2006).

Y otra sería la cuestión del género, concretamente el machismo, tal y como manifiesta el mismo informante, percibida sobre todo en el alumnado inmigrante extranjero procedente de países árabes y que profesa el Islam¹⁵⁸:

La integración exige y demanda que, por ejemplo, el papel de la mujer dentro del mundo islámico deja muchísimo que desear, muchísimo que desear. No hay que olvidar que el castigo físico está permitido en el Corán. Por lo tanto, en esta cooperación educativa, hay que atender de manera muy importante el que eso no puede ser en una sociedad desarrollada que ha tardado siglos en llegar a estos niveles de igualdad de derechos entre todos (Grupo Parlamentario Popular, 02/03/2006).

La idea de que los alumnos inmigrantes musulmanes son muy machistas ha aparecido de manera recurrente en los discursos analizados, sobre todo,

¹⁵⁸ Y de nuevo vemos cómo la categoría social de género es usada para construir la diferencia junto a la “raza”/etnia/cultura/nacionalidad, en este caso con respecto a los chicos musulmanes que son percibidos como esencialmente machistas y autoritarios por su condición de musulmanes en conjunción con su condición de hombres.

cuando se habla de las relaciones entre éstos y sus profesoras y maestras, llegándose a afirmar, como vemos en la siguiente cita, que “no respetan igual a un profesor que a una profesora”:

INFORMANTE 1: Si, incluso en ellos, los niños, nos cuesta mucho trabajo...cuando una maestra esta en clase, para ellos el respeto a un maestro es mucho mayor que el respeto a una maestra. Entonces nos tenemos que, la verdad algunas veces, tenemos que ponernos un poquito más serios de la cuenta, porque ellos no tienen esa idea de la autoridad en la mujer, no la tienen asumida y entonces pues nos cuesta más trabajillo (Jefa de Estudios de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Córdoba 2005).

Dando como explicación que esos comportamientos se producen porque son normales, propios de su cultura y religión. Pero también se afirma ese machismo al destacar que son muchas las alumnas musulmanas que no asisten a clase porque a sus padres “no les gusta que se relacionen con otros chicos”:

INFORMANTE: (y) llamó el Jefe de Estudios porque dice que faltaba mucho al instituto, que el padre era muy educado..., pero que faltaban mucho y que se quejaba de.... O sea, que no quería que las niñas, a pesar de que son muy pequeñitas, no quería que se relacionaran con ningún español... (Maestra de Aula Temporal de Adaptación Lingüística, Sevilla 2004).

O porque no existe una igualdad entre ellos, que les lleva incluso a “priorizar entre chicos y chicas a la hora de dotar de material escolar”:

INFORMANTE 1: pero es que el material también se lo compran antes a los niños que a las niñas. El material, si tenemos por ejemplo seis niños, ¿no?, y de esos da la casualidad que son dos niños y cuatro niñas, a los niños les compran el material siempre antes que a las niñas, incluso las niñas se pasan el año entero sin el material (Maestra de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Almería 2004).

O a otorgar más libertad a los chicos frente a las chicas:

INFORMANTE 2: las niñas...las que tenemos hermana, hermano se nota una discriminación grandísima incluso de los mismos hermanos varones a las hermanas hembras buf! un trato despectivo total y llevan aquí muchísimos años, que algunos de los que te estoy hablando llevan aquí 10 años otros que....

INFORMANTE 1: pero es que además las mujeres tienen que ir con su velo y con sus cosas y los niños van como les da la gana, es decir que de ellos no hay vestimenta, no hay tradiciones para ellos, van como les da la gana.

ENTREVISTADORA: ¿y ellas si mantienen el velo?

INFORMANTE 2: incluso para hacer deporte y todo (Maestros de Colegio de Educación Primaria, Jaén 2004).

Por otro lado, también se sostiene esta representación en tanto que se alude constantemente, sobre todo en el discurso político, a la necesidad de fomentar los valores democráticos ahora que “tenemos inmigrantes entre nosotros”:

(Tenemos que) favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial en las zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos, no sólo de la comunidad educativa, sino del propio barrio (Grupo Parlamentario Socialista, 10/12/2000).

Y ello porque se sospecha que el alumnado inmigrante extranjero desconoce cuáles son estos valores, ya que en sus culturas -se afirma- “se niegan hasta los derechos más básicos de la persona”, como alega la siguiente parlamentaria:

Sin embargo, aceptar la riqueza de otras sociedades no implica que no haya unos límites. Cuando en los aspectos culturales se encuentre la negación de los derechos básicos universales, de mujeres y de hombres, de niños y de niñas, habrá que desarrollar una dimensión crítica que posibilite el derecho y la libertad a discrepar y a abandonar parte de la propia cultura (Grupo Parlamentario Socialista, 12/12/2000).

En este tipo de razonamientos, de nuevo, encontramos reduccionismos que pueden llevarnos a errores y a conductas que estigmaticen a colectivos enteros. Es por esto que creemos que habría que distinguir entre los regímenes políticos y credos de algunos de los países de donde proceden estos alumnos/as inmigrantes, en los que sí existe la negación de hecho de derechos básicos de la persona, y los valores individuales, personales de cada uno, porque si estas personas han decidido emigrar, si están aquí ahora, es, en muchas ocasiones, precisamente, porque han querido huir de esos sistemas. Entonces ¿por qué presuponemos que ellos son intolerantes, fanáticos, machistas o esencialmente antidemocráticos? Y al contrario ¿por qué presuponemos que todos los sujetos originarios de países llamados democráticos a nivel individual respetan estos valores? Porque de nuevo la tendencia es analizar este tipo de situaciones desde una óptica etnocéntrica

que entiende que “nosotros” somos los únicos capaces de vivir en democracia e igualdad, descartando de entrada que otros colectivos sean capaces de aceptar el común denominador de esos valores (Mustafa 2003).

2.4 “El alumno inmigrante extranjero es...”.

Después del análisis realizado estamos en disposición de responder a la pregunta con la que abríamos este apartado -cómo es el *alumno inmigrante extranjero*- o más bien, cómo es imaginado, percibido y representado por políticos y profesores. El siguiente discurso, perteneciente a la Consejera de Educación de la Junta de Andalucía, resume perfectamente cuál es esa representación:

El alumnado hijo de inmigrantes, sobre todo el de origen africano, asiático o del Este europeo, presenta tres características que hay que tener en cuenta a la hora de hacer un plan de escolarización: en primer lugar, proceden de culturas diferentes a la andaluza; en segundo lugar, su lengua materna dispone de caracteres orales y escritos que distan bastante de la lengua española, y, finalmente, son alumnos y alumnas que en general tienen necesidades educativas derivadas de situaciones de desigualdad en los ámbitos social y económico, sobre todo (Consejera de Educación, 12/12/2000).

Un alumnado pobre, con necesidades educativas especiales -déficits en el aprendizaje- y culturalmente muy distantes a nosotros. Y cuando se define de ésta manera al colectivo, entendemos, suceden varias cosas:

- Las peculiaridades -culturales o no- se convierten en hechos diferenciales insalvables, que están siempre en el discurso sobre el alumnado inmigrante extranjero.
- Se trata de una visión reduccionista (sólo se destacan las características que más separan al colectivo inmigrante del colectivo autóctono) que se presenta de manera homogeneizante (es decir, se trata de características que, en todo caso, corresponden sólo a una parte del alumnado inmigrante, pero se toman como si fuesen representativas de todos los colectivos).

- Y esta representación contribuye al establecimiento de unas determinadas relaciones entre el alumnado inmigrante extranjero y la escuela (como institución), basadas en la diferencia y la desigualdad, que naturalizadas, terminan generando la problematización de su presencia en las aulas.

La representación del alumnado inmigrante extranjero tal y como hemos expuesto es usada para explicar muchos de los problemas que actualmente tiene la escuela, que si bien ya existían antes de la llegada de estos/as alumnos/as a la misma (Fernández Enguita 2001, 2003; Besalú 2005; García Castaño, Fernández Echevarría, Rubio Gómez y Soto Páez 2007), ahora se presentan principalmente como su consecuencia directa. En el siguiente apartado analizamos ésta lógica de problematización.

3. LOS PROBLEMAS DE LA ESCUELA Y LA PRESENCIA DE INMIGRANTES

Hemos encontrado que existe bastante relación entre la imagen social - negativizada- que se tiene del alumnado inmigrante extranjero y del fenómeno migratorio en general y los problemas destacados por profesores, técnicos y políticos en relación a la presencia de alumnos/as inmigrantes extranjeros/as en la escuela. La falta de recursos en el sistema educativo, el descenso de la calidad en la educación, el incremento de la violencia en las aulas... son algunos de estos problemas, que dentro de esa lógica de problematización de la inmigración, en parte, vienen siendo explicados por la presencia del alumnado inmigrante extranjero en las escuelas, percibido como generador y portador de problemas sociales.

3.1 Sobre la falta de recursos en el sistema educativo

Una de las cuestiones que más destaca en los debates sobre inmigración y educación celebrados en el Parlamento de Andalucía es la de la falta de

recursos -económicos- en los centros escolares para hacer frente a los/as nuevos/as alumnos/as que se están incorporando a raíz de los actuales movimientos migratorios. Se trata de un problema que también nos ha destacado la mayoría de profesores entrevistados, con lo que hay coincidencia, en este sentido, entre el discurso político y el discurso escolar: parece, por lo tanto, que el sistema educativo andaluz necesita más recursos económicos para atender esta nueva realidad.

El problema de falta de recursos es explicado por dos razones principalmente: porque la llegada del alumnado inmigrante ha incrementado el número total de alumnos/as -y a más alumnado más necesidad de recursos-; y por otro lado, porque estos/as nuevos/as alumnos/as presentan una peculiaridad especial -mayoritariamente proceden de familias con necesidades económicas- que hace que se incremente la demanda de servicios extra (comedores, residencias, transporte...), con el consiguiente aumento del gasto público. Veamos cada uno de estos argumentos más de cerca.

3.1.1 “Es que están viniendo muchos... y no tenemos recursos para atenderlos a todos”

Existe una percepción generalizada de que la incorporación del alumnado inmigrante extranjero en Andalucía se ha producido de manera muy rápida y ha llegado a unos niveles bastante altos en muy poco tiempo:

Pues bien, la incorporación del alumnado inmigrante a las aulas andaluzas y, consecuentemente, la necesaria adaptación del sistema educativo a más de noventa mil alumnos, en el pasado curso, de nuevo ingreso, ha supuesto, en apenas una década, pasar —fijense en el dato— de 5.092 alumnos y alumnas en el curso 1997-1998 a 91.298 alumnos en el curso académico 2007-2008. Lo que implica un importante esfuerzo económico de la Consejería de Educación. Señorías, el alumnado inmigrante se ha multiplicado por dieciocho en estos últimos diez años en nuestro sistema educativo (Consejera de Educación, 16/09/2008).

Y es cierto que, como veíamos en el Capítulo III del presente trabajo (véase la tabla Nº 4), las estadísticas oficiales muestran que se ha pasado de

menos de un 1% de alumnado inmigrante extranjero en el curso 1998-1999 (un total de 6.095 alumnos/as) a casi un 6.5% para el curso 2008-2009 (108.114 alumnos/as), lo que supone un aumento de más del 5% en un periodo de diez años. La cuestión es que en este tipo de discursos no se repara a analizar cómo se construyen las estadísticas. Es importante fijarnos en que los primeros años de los que se disponen datos del alumnado extranjero escolarizado, éstos están posiblemente subdimensionados, ya que no siempre se han contabilizado nacionalidades en la escuela. Este proceso de contabilización no se implantó por igual en todos los sitios y al principio estaba en manos de la voluntariedad de los centros incluir o no, y a quienes, en la base de datos de alumnado extranjero, con lo cual, no es que hayan venido todos ahora sino que antes no se contaban, o no se contaban bien.

Por otro lado, la consideración de “aumento vertiginoso” -como se suele calificar la incorporación y visibilización de estos colectivos en la escuela- es bastante relativa¹⁵⁹, si tenemos en cuenta que está por debajo de la media nacional¹⁶⁰ y de países como Francia y Alemania¹⁶¹.

Pero lo que más nos interesa de este tipo de discursos es que consiguen que se interprete la presencia del alumnado inmigrante extranjero como una distorsión de la normalidad en la escuela, que en muy poco tiempo ha

¹⁵⁹ Puede consultarse el trabajo de L. Capellán de Toro (2003) sobre la escolarización de la población extranjera en Andalucía para un mayor conocimiento de los procesos y mecanismos de “contabilización” del alumnado inmigrante extranjero en dicha comunidad. El autor realiza su trabajo desde una perspectiva que él mismo califica como “demografía escolar”, y nos ofrece datos desagregados por cursos y etapas de escolarización desde el año 1998 al 2002 de todas las provincias andaluzas.

¹⁶⁰ Los últimos datos de que disponemos son del curso 2006-07, y para régimen general son de un 8,35% de alumnado extranjero (Boletín CIDE de temas educativos, nº 16, septiembre 2007).

¹⁶¹ Si bien es difícil acceder a este tipo de información, ya que países como Francia tienen prohibido por ley preguntar sobre el origen étnico o nacional de los escolares, las estimaciones de que disponemos hablan de niveles superiores a la media nacional siendo, por ejemplo, un 8,8% de alumnado extranjero en el curso 2005-06 para Alemania, además de un 26% con antecedentes migratorios (VII informe sobre la situación de los extranjeros en Alemania, 2007).

pasado a tener que atender a muchos más alumnos/as, lo que se entiende como la principal causa para que se esté generando un todo un gasto extra:

(...) el incremento del alumnado inmigrante en Sevilla ha sido entre un 20% y un 30% anual, de incremento. Al final con toda la escolarización que tenemos anual..., la comparativa de un año para otro, el incremento que hay es de un veinte o un treinta por ciento. Entonces, como te digo, eso requiere también que los recursos estén adaptados a ese incremento (Responsable político de la Administración Educativa, Sevilla 2004).

Existe lo que podríamos llamar un “discurso del incremento” que es utilizado para justificar muchas situaciones, extremas, que de otra manera no serían sostenibles, pero que aludiendo al aumento vertiginoso de las cifras de alumnado inmigrante pasan más o menos inadvertidas. Sería el caso de explicar la existencia de centros con aulas prefabricadas provisionales, que parecen convertirse en definitivas, por el hecho del desbordamiento de los centros. Es decir, el argumento es que “como los alumnos inmigrantes han venido de manera muy rápida y en cantidades exageradas -lo que se define como una situación extrema- no ha sido posible, desde la administración, hacerles frente habilitando los centros escolares de manera permanente, con aulas convencionales, sino que se ha tenido que hacer con improvisadas aulas prefabricadas -más baratas, por cierto-“. Veamos como lo comentaba una parlamentaria del Grupo Socialista:

He hablado de la inmigración y he hablado de otras causas, señorita. Hablar de causas no es justificar: es dar explicaciones. Esto es un simple análisis. Cuáles son las razones por las que..., no justificar, sino cuáles son las razones por las que hemos tenido que poner aulas prefabricadas.

Y le he dado varias; la inmigración una de ellas. Porque, además, la inmigración, la inmigración en algunas zonas, por ejemplo en Almería, en algunas zonas de Málaga, en algunas zonas de Huelva, es uno de los problemas (Grupo Parlamentario Socialista 16/09/2004).

Y cómo era reconocido por un representante político de la administración educativa de Almería:

INFORMANTE 2: En algunos casos el incremento es tan importante que no da tiempo a crear una estructura escolar, entonces tenemos aulas prefabricadas. Se ha montado un colegio entero prefabricado, todas las aulas son prefabricadas... que no es sinónimo de baja calidad, son aulas muy buenas...

ENTREVISTADORA 2: ¿se ha dado el caso de tener que tener que hacer eso?

INFORMANTE 2: sí, este año se ha montado un colegio completo

ENTREVISTADORA 2: ¿en qué zona?

INFORMANTE 2: en Agua Dulce tenemos un colegio completo con 10 aulas prefabricadas, con un recinto vallado, y es un colegio con unas condiciones muy buenas, con aire acondicionado, con calefacción... quiero decir, buenas instalaciones escolares, que los padres estaban un poco recelosos, porque eso de prefabricado suena inicialmente y cuando no se conoce, suena a barracones y demás, pero luego no. Son aulas adaptadas, tienen unas condiciones buenas. Todo esto lo que se hace es anticipar la construcción, no podemos esperar tres años a que se apruebe el proyecto, se edifique y hagan las obras, y entonces a veces hay que acometer actuaciones de este calibre, que son urgentes, que son buenas condiciones, pero que bueno, son condiciones de prisa, porque la población ésta no siempre se va incorporando a los ritmos que la administración puede ir (Representante político de Administración Educativa, Almería 2004).

El discurso del incremento también es usado para poner de manifiesto la saturación de los centros y el consiguiente malestar generado con ello a la población en general que, como afirma el siguiente discurso de un parlamentario del Grupo Popular, tiene que “desplazar a sus niños lejos del domicilio familiar” porque los centros cercanos a casa están “llenos de inmigrantes”:

Y es que el municipio de Adra ha experimentado en los últimos años un crecimiento poblacional importante. No olvidemos que Adra, también, es un municipio especialmente afectado por el fenómeno de la inmigración, y que ha conllevado que varios Centro de Educación Infantil y Primaria del municipio tengan problemas para escolarizar a alumnos debido a la falta de plazas, como muy bien ha dicho la señora Consejera, teniendo que desplazar a los niños a otros colegios mucho más lejanos de sus domicilios habituales (Grupo Parlamentario Popular, 19/06/2008).

Es decir, se asume que el aumento de alumnado inmigrante extranjero está generando situaciones incómodas para todos, para ellos y para la población autóctona.

Por otro lado, en algunos centros el discurso del incremento es también usado para explicar episodios de violencia, aludiendo a que el alumnado autóctono, de alguna manera, percibe una amenaza y una merma en el espacio y en los recursos que siempre ha tenido, y que ahora con la llegada del alumnado inmigrante extranjero parecen ser menores. Así lo explicaba un director de escuela:

ENTREVISTADORA: ¿y se ha notado mucho cambio en la vida del centro desde que empezaron a llegar...desde cuándo?

INFORMANTE: sí, a nosotros hace tres años, pues aquí lo puedes ver, sobre esto (me señala uno de los documentos). Vamos a ver, en el curso, durante los primeros cursos prácticamente la vida del centro comenzó con cierta...en el curso 99-2000, es donde ya había un 28% de inmigrantes, pero donde realmente, donde realmente ha sufrido el cambio increíble ha sido en los dos últimos años (...) estos tres cursos son los que se ha sufrido un cambio tremendo, un cambio más fuerte. Al principio había mucha más violencia, había muchos problemas de rechazo...poco a poco...

ENTREVISTADORA: cuéntame un poco cómo lo vivisteis

INFORMANTE: pues muy mal, lo vivimos muy mal porque los niños, digamos los autóctonos de aquí venían ya con un cierto... (...) sí, se notó muchísimo, fue muy fuerte, fue una entrada muy fuerte de...los chicos de aquí sintieron que su espacio se lo quitaban, ellos se vieron con mucho menos espacio, no sólo de espacio físico solamente. Entonces eso provocó bastante rechazo y bastantes problemas

ENTREVISTADORA: ¿había peleas en el patio?

INFORMANTE: sí, sí, había peleas, muchas peleas, incluso a la salida del instituto aquí ha intervenido la guardia civil muchísimas veces.

ENTREVISTADORA: y eso también es porque hay un número muy alto, ¿no? Que no...

INFORMANTE: efectivamente, eso ha sido obligado por el exceso de la masificación tan tremenda que tenemos de alumnos

ENTREVISTADORA: me comentabas que incluso habíais tenido que hacer aulas prefabricadas en otro lado

INFORMANTE: efectivamente, ahí enfrente hay cuatro aulas prefabricadas (Director de Instituto de Educación Secundaria, Almería 2004).

Vemos cómo un problema del sistema educativo -la falta de recursos o incluso la falta de previsión en la gestión de los mismos- es percibido en ocasiones como un problema derivado de la llegada del alumnado inmigrante extranjero, lo que a su vez sirve para explicar episodios de deterioro de la convivencia, entre otras cosas.

La responsabilidad de todas estas situaciones se suele poner en *ellos* y las voces que se atreven o reconocen que quizá tiene algo que ver el propio sistema educativo, o la administración, son muy escasas. Entendemos que ello se debe a que no se percibe a este alumnado como sujeto de pleno derecho (derecho a la educación en los mismos términos que resto del alumnado), lo que provocaría que se considere suficiente y adecuada la atención precipitada y apresurada que en ocasiones se da a esta realidad. Nos preguntamos qué pasaría si fuese un incremento del alumnado autóctono el argumento usado para justificar la construcción de colegios prefabricados, ¿se vería también como la única opción posible?, ¿surgirían otro tipo de discursos más críticos con el propio sistema educativo y la

administración? O lo que es más importante, ¿seguiríamos responsabilizando a la propia población, por aumentar, por crecer, de la poca previsión de las administraciones?

3.1.2 “Y encima... ¡los que vienen son pobres!”

Constatada, a nivel discursivo, una falta de recursos y percibida ésta como uno de los problemas más importantes que tiene en este momento el sistema educativo, hemos visto cómo esta realidad es en parte también explicada por el tipo de alumnado inmigrante extranjero que hay en “nuestras” escuelas:

Andalucía se ha convertido en tierra de acogida de inmigrantes, se ha pasado de ser exportadores de mano de obra, emigrantes con destino, fundamentalmente, a tierras del norte de España y países europeos en general, a ser receptores de trabajadores, muchos de ellos procedentes del Magreb y de diversos puntos de África. Este hecho supone la necesidad de plantearse la atención educativa de los niños y niñas de las familias inmigrantes, así como acciones formativas a las personas adultas, teniendo en cuenta que, en algunos de los movimientos migratorios, subyace una fuerte privación socioeconómica, por lo que ha de hacerse mediante un gran esfuerzo de compensación y de atención especial (Grupo Parlamentario Socialista, 12/12/2000).

Se habla de la situación de la que parte este alumnado como de situación de “fuerte privación socioeconómica”, lo que los convierte automáticamente en alumnado necesitado de atención social y ayudas sociales (becas, comedores, transporte, residencias, libros...). Se trata, de nuevo, de una forma de construcción de la diferencia a través de la homogeneización de toda una diversidad de colectivos y la asignación de imágenes estereotipadas a todo un grupo:

Los estereotipos también funcionan en relación con la infancia de las familias extranjeras y, al margen de estas y otras cuestiones, se le suponen carencias que muchas veces no existen, con las consecuencias negativas que ello comporta (Vila 2000: 25).

Veíamos cómo este discurso también aparecía cuando hablábamos de los problemas percibidos para el fenómeno migratorio en general, y cómo se entendía, además, que éstos tienden a “abusar” de “nuestro” Estado del

bienestar haciendo para ello uso de artimañas múltiples. El discurso siguiente, perteneciente a un parlamentario del Grupo Popular, está en esta línea al afirmar que “las madres usan a los niños” para conseguir ser beneficiarias de ayudas económicas:

(...) madres que vienen con sus hijos menores y que los ponen de escudo para que se les ayude, atendiendo prioritariamente, como es lógico, al menor (Grupo Parlamentario Popular, 30/11/2006).

Al igual que el siguiente maestro de primaria, que afirma que “voluntad de integrarse no tienen mucha pero de utilizar servicios -sociales se entienden”:

ENTREVISTADOR: ¿Tienen expectativa de retorno?

INFORMANTE 2: Exactamente, entonces es una cosa que a ellos tampoco le vemos voluntad de integrarse. De utilizar servicios y de...sí, pero no, ellos no tienen una actitud de...cuando vas a un país lo lógico es que intentes ver como...pero ellos es cómo si hubiera una pared invisible que no pudiéramos, ni nosotros tratar de...porque, sí, creo que lo intentamos nosotros algo más, conocer su cultura, el Ramadán (Maestro de Colegio de Educación Infantil y Primaria, 2005 Córdoba).

El argumento de fondo sigue siendo que ellos no son sujetos de pleno derecho y que no merecen, en la misma medida que el alumnado autóctono, los servicios que ofrecen la escuela y el Estado. Así lo expresaba una maestra de primaria, al reconocer que existe entre las familias cierto recelo con respecto a la población inmigrante cuando se evidencian casos en los que a un/a alumno/a inmigrante se le dota con una beca de comedor y a otro autóctono se le rechaza:

INFORMANTE: Pues el resto de padres pues... te hablo de la mayoría, cuánto más bajo sea el nivel económico pues peor, peor, tú sabes que es así, no sé si te dirán lo mismo el resto de compañeros, pero que cuanto más bajo sea el nivel económico, más racismo existe.

ENTREVISTADORA: Porque he oído entre padres pues el miedo ese a que sus hijos se queden sin becas, porque se le dan a los niños inmigrantes...

INFORMANTE: Bueno, esos comentarios siempre son de gente que no entienden, te lo vuelvo a repetir, esta gente viene y nos quita la plaza de comedor, por ejemplo, eso lo suelen decir mucho, (...) yo la verdad es que también lo he escuchado pero siempre son gente que no... que no saben lo que están diciendo muy bien, que no saben de dónde viene todo esto, y yo la verdad que en este centro... hombre siempre hay padres que plantan cara y eso, pero siempre se repiten y son gente que tienen un nivel cultural bajo y que no entienden porque no quieren, ellos tienen su teoría y no se

van a bajar del burro como se dice... (Maestra de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Huelva 2004).

Aunque, como ya hemos comentado anteriormente, el discurso es que “los racistas siempre son los otros”, en este caso, las familias de “nivel cultural” más bajo, que no toleran que dentro de la escuela existan otras familias culturalmente diferentes más necesitadas y con los mismos derechos a percibir ayuda social, y que entienden su presencia como una competencia directa ante los recursos que ofrece la administración.

3.2 Sobre el descenso de la calidad en la educación

El segundo gran problema que afecta a la educación y que hemos detectado en los discursos analizados es el que tiene que ver con el descenso de la calidad en la misma. Y también hemos encontrado cómo en parte es explicado por la incorporación de alumnado inmigrante, tanto por el número como por la forma en que se hace esa incorporación. En este sentido coincidimos con Santamaría cuando señala que las representaciones que existen sobre la inmigración como nociva, problemática, hacen que se proyecten en los migrantes las causas del deterioro de los escenarios en los que moran y acuden, como por ejemplo en el caso del descenso de la calidad educativa (Santamaría 2002).

En este sentido el descenso de la calidad en la educación es explicado por varias razones como: la sobrecarga que está sufriendo el profesorado en un contexto de creciente diversidad en la escuela (en términos cuantitativos y cualitativos) que afecta a un buen desempeño de las labores docentes; la saturación de los centros y la concentración escolar; y el aumento de las cifras de fracaso escolar. Veamos a continuación cada una de ellas con más detenimiento.

3.2.1 “Con tanta diversidad estamos sobrecargados de trabajo... y eso tiene que notarse en algo”

Ya veíamos cómo existe un discurso políticamente muy correcto cuando se trata de hablar de inmigración en general. La tendencia se repite cuando se trata el tema de la diversidad en la escuela. Sin embargo, igual que con la inmigración como tema genérico, cuando los discursos aterrizan sobre cuestiones concretas, su cariz se transforma:

Cierto discurso pedagógico algo cándido, o quizá sólo afectado de hipercorrección política, asegura que la diversidad cultural es siempre una oportunidad de enriquecimiento mutuo, etcétera, pero la mayoría de la profesión y del público, compartiendo o no esa opinión, la ve también, o más bien, como una situación que requiere un esfuerzo o supone una carga adicional (Fernández Enguita 2003: 247).

Y una de las cuestiones que más emergen es la carga de trabajo adicional que supone tener más diversidad en las aulas. De hecho la percepción de sobrecarga de trabajo por parte del profesorado relacionada con la presencia de alumnado inmigrante extranjero ha sido una conclusión frecuente en numerosas investigaciones:

El profesorado valora como satisfactoria su experiencia en aulas multiculturales aunque señala que el trabajo con niños y niñas de minorías exige tiempo y dedicación extra, le quita tiempo para atender al resto del grupo o lentifica el ritmo de aprendizaje de la clase, sobre todo al inicio de curso (Aguaded 2005: 511).

En nuestra investigación además hemos detectado cómo es un discurso recurrente entre los políticos. Así lo expresaba un parlamentario de Grupo Popular afirmando que la puesta en marcha el Plan para la Atención Educativa al Alumnado Inmigrante, aprobado para atender al alumnado inmigrante extranjero, está sobrecargando de trabajo a maestros y profesores:

En primer lugar, ha destacado el ámbito de la educación. Mire, señora Consejera, usted para este año, en el ámbito de la educación, con este plan en la mano, destina 297 millones, para este año. Bueno, pues 201 millones están dedicados a la educación, de los 297 que destina del plan para este año, 201 está dedicado a la educación. Y si analizamos esta área, como comprobamos como los recursos con los que se cuenta para poner en marcha las medidas contempladas en el plan no solo

son ya las existentes desde hace años, que era con lo que yo le decía, y genérica para todos los alumnos, sino que lo que hacen en muchas ocasiones es cargar, aún más a los profesores y maestros (Grupo Parlamentario Popular, 16/09/2008).

¿Pero en qué consiste esa “sobrecarga” del profesorado que se traduce en un descenso de la calidad en la educación? Sobrecarga significaría, en este caso, un exceso de trabajo que, en todo caso, provocaría algún tipo de molestia o complicación (al propio profesorado, al alumnado, a las familias...). Bien, pues una vez realizado el análisis de nuestros datos hemos visto cómo esa percepción de sobrecarga es motivada por dos razones principalmente: el que haya un mayor número de alumnos/as que atender, de nuevo; y el que esos/as alumnos/as sean de una diversidad enorme (diversidad de niveles educativos, diversidad de lenguas, de orígenes...). Se trataría de dos cuestiones que están íntimamente relacionadas. Veamos como mostraba su angustia uno de los profesores entrevistados:

INFORMANTE: Lo que venimos haciendo es recurrir a quitarles horas de guardia al profesorado para que se las dedique a darle a estos alumnos conocimientos del español, con su buena voluntad, eso lo hacemos en unos casos con el departamento de inglés, en otros casos con el departamento de lengua, de filosofía o francés... y así es como vamos solventando e intentando cubrir esas deficiencias con las que nos encontramos a lo largo del curso con la incorporación de tantos extranjeros (Director de Instituto de Educación Secundaria, Cádiz 2005).

El informante nos habla de exceso de trabajo porque el profesorado tiene que emplear horas no dedicadas a la docencia (guardias...) a “enseñar español” a “tantos extranjeros”. Y en este caso en concreto no vemos por qué el profesorado haya de verse sobrecargado, porque lo que estaría haciendo es cambiar su tarea a realizar (de una guardia a una clase de español) no cargarse con tareas nuevas, a no ser que se entre a valorar que -en realidad- es más “cómodo” y deseable realizar una guardia que impartir una clase. Y en ese caso cabría hacernos las siguientes preguntas: ¿no es dar clase el trabajo de un docente? o ¿acaso es que por dar una clase de español, en vez de hacer una guardia, “se está más cansado” y no se pueden impartir bien las materias? Lo que está claro es que siempre se va a ver mejor y más deseable que venga un profesor de español para

extranjeros para dedicarse en exclusiva a realizar este trabajo, como nos reconocía un responsable de la administración educativa, al afirmar, palabras textuales, “que no todos cuentan con esa guinda que todo el mundo quiere que es un profesor de ATAL”¹⁶²:

INFORMANTE: pues no sé...te estoy hablando del centro público... no sé, hay más casos, pero me refiero que esto se vive de diferentes maneras.

ENTREVISTADORA 2: Claro, que al plan se adscriben los centros cuando ven que tienen la necesidad, piden apoyo y reciben...pero también hay otros, como tú dices, que se organizan y que pueden estar trabajando pero no estar contemplados como dentro del plan de educación....

INFORMANTE: No, sencillamente, en el plan, están pero a lo mejor no cuentan con esa guinda que todo el mundo quiere que es un profesor de ATAL que sea con carácter fijo o con carácter itinerante...si esa es la...la cuestión. Pero a efectos de formación, a efectos de orientaciones, pues el orientador de zona orienta... (Responsable político de la Administración Educativa, Almería 2004).

Pero esta sobrecarga es percibida también de otras formas. Cuando la diversidad es muy grande (en términos cualitativos, es decir, muy diversa y valga la redundancia) se entiende que acarrea más problemas, sobre todo cuando implica tener en la misma aula a alumnos/as con “desfases curriculares” muy grandes:

INFORMANTE: (...) atender la diversidad en el aula es difícil pero cuando la diversidad es muy disparatada pues lo que... la práctica, en teoría es muy bonito pero luego en la práctica, pues el material, haciendo en determinados momentos mientras que atiendo al otro grupo y tal, se hace muy complicado cuando el desfase es muy grande, entonces al principio se empezó a hacer por la voluntariedad de los profesores y sobrecargandose de horario, o sea, que creo que hay mucha conciencia aquí dentro (Secretaría de Instituto de Educación Secundaria, Málaga 2005).

Y ello porque se entiende que una situación como estas hace que el profesorado dedique más tiempo a los/as alumnos/as inmigrantes extranjeros/as que al resto del alumnado -aunque éste también lo necesite-,

¹⁶² Recordamos que las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) son programas de enseñanza y aprendizaje del español. Se han ido implantado progresivamente en los centros escolares con presencia de alumnado inmigrante extranjero de Andalucía progresivamente desde 1997, año en que surgieron. Tienen un profesorado específico -el profesor de ATAL, o de “interculturalidad”- y un espacio también específico. Para un análisis detallado de este instrumento, de su funcionamiento y evolución en el tiempo, así como del análisis de experiencias concretas, pueden consultarse los trabajos de Ortiz Cobo (2005) y más recientemente Jiménez Gámez et al. (2008).

tanto para enseñar la lengua:

INFORMANTE El problema que tenemos es el idioma y lo que nos hacía falta son especialistas que pudieran dar una respuesta a esa carencia del idioma para que su avance en el aprendizaje fuese mucho mayor de lo que es hasta ahora. Si intentándolo en las clases, si además de lo que se imparte, el profesor tiene que dedicarles tiempo para que aprendan el idioma... eso es un poco complicado (Profesor de Instituto de Educación Secundaria, Cádiz 2005).

como para ofrecer un refuerzo en el resto de las materias:

INFORMANTE 3: te puedo decir que en Marbella había alumnos nuevos y había interculturalidad, pero como a lo mejor en la clase había un niño inglés, sudamericanos... que ya no era el problema del idioma, y entonces, si hay clases de apoyo pues te llevas al niño extranjero y dejas a los que de aquí, españoles, que van mal. Entonces las profesoras, yo he escuchado de que se han quejado de que oye, que estamos dejando a nuestros niños en 1º, 2º, 3º... sin apoyo por llevarnos a estos niños que han llegado extranjeros, es que nuestros niños cuando lleguen...es que no van a poder llegar, porque si tú un niño de 1º que a lo mejor no sabe leer bien como es español dices, pues bueno, ya aprenderá en su casa, y te llevas al extranjero, ese niño no está recibiendo el apoyo que en otros centros recibe. Ese niño termina 1º y a lo mejor no sabe leer, pasa a 2º, ya tiene ese déficit, pasa a 3º y va llevando una carga atrás y no... y entonces en ese centro yo escuché esa queja, de decirles por favor, vamos a ponerles apoyos a todos que todos tengan derechos, porque llegaba el extranjero y al español que necesitaba una pequeña ayuda se le quitaba para dársela a otro (Maestra de Colegio de Infantil y Primaria, Málaga 2005).

El caso es que, se haga lo que se haga con el alumnado inmigrante extranjero, son muchos los docentes que entienden que les están dedicando unos recursos, un esfuerzo y un tiempo que por otro lado están restando al alumnado autóctono. Y esta idea no es en absoluto nueva, sino que el aumento de la diversidad, de todo tipo -no solo la que porta el alumnado inmigrante extranjero-, lleva viéndose como una dificultad para la práctica educativa durante todo el siglo XX (Vila 2008), lo que, por otro lado ha fomentado y legitimado medidas organizativas escolares destinadas a disminuirla o controlarla, como argumento que ayuda a mejorar la práctica y la calidad educativa. Existe, sin embargo, otro punto de vista al respecto y que no podemos desdeñar, ya que también es cierto que la diversidad genera un cambio en la forma tradicional de trabajar de los docentes lo cual parece no gustar nada a los mismos (Ortiz 2005), y es por ello que emergería el discurso de la "sobrecarga".

3.2.2 “Además tienden a agruparse y saturan nuestros centros escolares”

Es cierto que existe una concentración del alumnado inmigrante extranjero en determinadas zonas y determinados centros escolares (de adscripción pública normalmente). Los motivos esgrimidos para explicar esta situación son muy diversos: desde la supuesta tendencia natural del inmigrante extranjero a “juntarse con los suyos”, hasta razones que tienen que ver con los propios centros educativos que ejerciendo ciertas prácticas (cuotas para las actividades extra-escolares, derivaciones a otros centros con recursos específicos...) consiguen evadir las matriculas de este alumnado, pasando por razones que tienen que ver con la distribución residencial de la población inmigrante en general, con su momento de llegada (que no tienen por qué coincidir con el periodo oficial de matriculación), con los servicios que ofrecen los centros (comedores escolares, aulas matinales...) ... y un largo etcétera¹⁶³.

El caso es que, al producirse estas concentraciones, se entiende en muchas ocasiones que unos centros se saturan mientras que otros apenas escolarizan alumnado inmigrante extranjero:

¹⁶³ La concentración y segregación escolar del alumnado inmigrante extranjero es un tema de investigación prioritario en el momento actual en Europa. Autores como S. Burgess (2005), S. Gorard (2007) o G. Crozier y J. Davies (2008) en Reino Unido; M. Nordin (2006) en Suecia; C. Barthon (1998) en Francia; N. Hirtt (2006) y D. Ruitter (2008) en Bélgica y Holanda respectivamente; o J. Dronkers y M. Levels (2006) para el conjunto de Europa vienen trabajando la temática de manera importante en los últimos años. En España ya empieza a ser un tema de investigación emergente y autoras como A. Franzé (1996, 1999) en Madrid o S. Carrasco (2008) para la realidad catalana, nos han aportado ya importantes reflexiones al respecto. La importancia de la cuestión en el país es también visible a partir de un análisis de las notas de prensa aparecidas durante los meses de septiembre y octubre de cada año (periodo en el que se inicia el curso escolar), que reseñan muy a menudo la inquietud política y el interés popular que generan dichas concentraciones y segregaciones del alumnado inmigrante extranjero en determinadas zonas y escuelas (ver los datos que ofrece el Observatorio de Medios de Comunicación y la Inmigración en Andalucía, en <<<http://ldei.ugr.es/omecia/>>>).

ENTREVISTADORA: El proceso de escolarización ¿cómo se lleva a cabo con estos niños?

INFORMANTE: El proceso de escolarización se lleva a cabo de igual manera, de igual manera porque esos niños son como todos, lo que pasa es que ellos no hacen un proceso de escolarización como lo hacen todos los demás que es que en el mes de abril (...) éstos no, porque estos te pueden aparecer en noviembre, en diciembre, sabes?, entonces a partir de eso pues no escolarizan los centros, escolarizan los Ayuntamientos por lo menos aquí, (...) lo que pasa es que se ha dado el caso por lo menos aquí que esto se estaba convirtiendo en un gueto de inmigrantes porque todos los niños inmigrantes venían para acá y, claro, había que diversificar un poco la situación, por el bien de todos, porque los centros son reflejo de la sociedad y la sociedad estamos todos juntos, bueno, pues... hay mucha acumulación, porque a lo mejor en otros centros hay uno, y yo, cuando voy a las reuniones, pues digo que qué pasa aquí, además nos pasa igual que con las necesidades educativas especiales, nos pasa lo mismo con... y este centro no es específico de nada, ¿sabes? (Directora de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Huelva 2004).

Y un centro con esas características, “saturado” de alumnado inmigrante extranjero, se entiende que es un centro donde hay muchas probabilidades de que descienda la calidad de la educación que se ofrece. Y ello, principalmente, porque al aumentar las ratios de las aulas con alumnado de este tipo, el nivel de la clase disminuye. Veamos cómo expresan esta idea los siguientes informantes cuando afirman que “si se tienen que quedar con alumnos así” -inmigrantes extranjeros- sería preciso disminuir la ratio para que la calidad de la enseñanza no se viese resentida:

INVESTIGADORA: ¿y qué creéis que habría que hacer, disminuir la ratio de alumnos, llevarlos a otros colegios...

INFORMANTE 2: lo primero era disminuir la ratio, si nos tenemos que quedar con unos alumnos así, disminuir la ratio, la calidad de enseñanza que tanto dicen...

INFORMANTE 1: y lo que habíamos propuesto en el plan de compensatoria, que siga el aula de ATAL, que una vez esos niños aprendan español se pongan en un aula específica a ponerse al nivel en las instrumentales, porque si no, esos niños hablan español, pero el nivel de la clase....

INFORMANTE 2: somos centros que estamos recibiendo a muchos alumnos inmigrantes, muchos...que nos pongan también muchos medios para poder trabajar, porque es que los niveles están bajando y ya no puedes trabajar...

INFORMANTE 1: y ya son los mismos españoles que dicen “no, yo no mando a mi niño a este colegio porque aquí el nivel con los extranjeros va por los suelos...” y no podemos llegar a eso, nosotros tenemos que ofertar lo mismo que oferta la privada y que oferta la concertada (Maestros de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Málaga 2005).

Pero también se entiende que desciende el nivel educativo, y por tanto la calidad misma de la enseñanza, porque “al haber muchos, se juntan entre ellos en clase y ni trabajan ni dejan trabajar”:

INFORMANTE 1: antes, cuando venía un niño, que había na más que un niño de estas condiciones en la clase, ese niño lo apoyaban al máximo, le ayudaban, a protegerlo... y el niño aprendía mu rápido, y no había nadie con quien pudiese hablar su lengua, pero ahora, como hay tantos, pues entonces se juntan, no tienen interés y los de la clase, como ven que se perjudican ellos, porque como tienes que dedicarles tanto tiempo a esos niños, cuando viene alguno, más bien ponen caras de desagrado
INFORMANTE 3: es decir que antes venía un niño y estaban alegres y ahora dicen - ¿otro pa nosotros?, ¿y otro que nos toca a nosotros?- porque los grandes saben que otro niño más en las clases es otra atención menos para ellos... (Maestros de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Almería 2004).

El proceso y las dinámicas de concentración escolar no son en absoluto simples, en el sentido de delimitar las causas de las mismas. Algunos estudiosos de la materia afirman que sería la propia idea de descenso de la calidad en la educación la que provocaría la concentración y no al revés, en el sentido de que la población autóctona “huye” de las escuelas sospechosas de tener un nivel educativo más bajo -es decir, de las escuelas donde se escolariza el alumnado inmigrante extranjero:

Aunque la “diversidad cultural” constituye un valor celebrado, sobre todo por las clases medias urbanas, cuando se trata de escoger un centro educativo para sus hijos, predominan los argumentos académicos: la presencia de niños susceptibles de encontrar “problemas” asociada directamente al descenso del nivel educativo de los centros y buscar escuelas “más seguras” y de “mejor nivel académico”, según las expresiones más frecuentes” (Franzé 1999: 181-182).

Con lo que nos encontraríamos con un círculo vicioso donde las opiniones están encontradas, en el sentido de no saber si se produce antes el descenso del nivel educativo, “la huida” del alumnado autóctono o la concentración del alumnado inmigrante extranjero. Sea como fuere, lo que nos importa saber en este momento es que muchos expertos en la materia aconsejan trabajar para evitar esa concentración, sobre todo la que se refiere a la distribución desigual entre la escuela pública y la privada concertada financiada con fondos públicos. Es decir, en principio, entendemos que la concentración se percibiría como negativa y así se sostiene también mayoritariamente desde el discurso político:

INFORMANTE: a mí no me consta [que haya concentración], pero claro yo desde mi servicio tengo una determinada información, y no me costa. Lo que si ocurre es que empiezo yo ya, de una manera objetiva sin tener datos concretos de lo que pueda tener cada centro, es que la concentración por la concentración tampoco es buena si

lo que pretendemos es integrar. Que si tu a todos los alumnos procedentes de un determinado país o de una determinada región los colocas en un mismo sitio por el motivo que sea, al final no se integran, organizan su propio grupo aparte. Pero vamos ahí nosotros no tenemos ideas preconcebidas y decimos cómo tenemos previsto integrarlos los vamos a mandar...los vamos a dispersar. No, no, no, se establecen los mismos criterios que hay para el resto de la ciudadanía que yo creo que es representativo... (Representante político de la Administración Educativa, Córdoba 2004).

Y desde el discurso del profesorado:

INFORMANTE: sí, los niños por ejemplo las matemáticas las siguen casi casi intuitivamente. Por eso, que yo te digo lo del tema de la Junta, el niño llega y la junta de escolarización tiene que escolarizarle, pues que en todos los centros dejen vacantes para niños extranjeros. La administración dice y todo el mundo dice que es una riqueza...pues la riqueza hay que repartirla entre todos, porque si no ocurre lo que ha ocurrido en Cataluña, los concertados se están quedando con los alumnos catalanes y la pública con guetos de extranjeros (Director de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Granada 2004).

Sin embargo, en la conceptualización que se hace de esta realidad no siempre se explican los porqués de su supuesta negatividad, no al menos, hasta que se identifica con la segregación y la formación de guetos escolares:

INFORMANTE: yo creo que la concentración no es buena. Muchos recursos, muchas historias (interrupción; entra un niño). Yo lo veo así, a nivel nuestro, yo lo digo muchas cosas, y cuando vamos allí lo comentamos. Es invertir dinero, mucho dinero en algo que no sale adelante mientras estemos haciendo colegios gueto, barrios gueto y todo gueto. ¿Qué integración? (Orientadora de Instituto de Educación Secundaria, Almería 2005).

Lo que sirve para relacionarla de nuevo -a la concentración- con el descenso de la calidad educativa, en tanto que un gueto escolar, como un gueto a nivel general, se caracterizaría básicamente por ser todo lo contrario a una situación de integración y calidad educativa:

INFORMANTE: convivimos con eso, eso supone también mayor trabajo para el profesorado, una mayor coordinación y también pues supone, no supone una ralentización pero porque ya llevamos muchos años trabajando con esto, pero sí supone que a lo mejor en vez de irnos hacia arriba, siempre pues tenemos una cierta tendencia a irnos digamos hacia abajo, es decir, en vez de llevar el nivel superior de los objetivos...

ENTREVISTADORA: ¿Pero a qué te refieres, al nivel de clase?

INFORMANTE: Pues claro, por hacérselo más comprensivo y cosas de esas así, pues normalmente intentas que el nivel [de clase] pues sea más normalito... (Director de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Almería 2005).

Sin embargo, según se puede extraer de los análisis que se han realizado al Informe Pisa (2003)¹⁶⁴, un mayor número de alumnos/as inmigrantes extranjeros/as por centro no equivale automáticamente a unos peores resultados académicos globales o entre este alumnado.

El problema es que en esta lógica discursiva hay razonamientos apresurados, simplistas y reduccionistas. Apresurados porque no toda concentración de alumnado inmigrante extranjero se traduce inmediatamente en lo que se está viniendo en llamar “gueto escolar”. De hecho hay autores que afirman que el concepto de gueto es un concepto importado de la realidad estadounidense, y que en Europa no existen tal cual, con lo que habría que evitar la expresión, principalmente porque ni hay tanta pobreza ni los grupos excluidos son tan homogéneos (Touraine 2002). Y también hemos encontrado discursos dentro del profesorado que sostienen esta idea, huyendo de las categorizaciones estigmatizadoras que ello implica. Para la siguiente informante sería necesario entrar a valorar más cosas antes de poner la etiqueta de “gueto” al centro donde trabaja:

INFORMANTE: Entonces eso ha ido *in crescendo*, hasta tener lo que tenemos ahora: 29 nacionalidades, tenemos un porcentaje del 40% del alumnado inmigrante, puede ser perfectamente alumnado inmigrante. Dao, como te he dicho, el perfil de las causas por las cuales aquí vienen... aquí no los trae nadie, ellos vienen solitos, todo el mundo pregunta -¿y quién...?- no, no, no. Esto no es un gueto. Aquí vienen solitos, la causa ya te he dicho cual es, es que la vivienda la tienen aquí. Últimamente también es verdad que como trabajamos, trabajamos la interculturalidad pues ellos se sienten muy bien aquí, y hay gente que se ha ido a vivir fuera y sigue trayendo aquí a los niños (...) que no es un gueto, que aquí nadie dice pues los niños inmigrantes que vayan a tal colegio, en absoluto... Entonces, cuando ya se fue esto incrementando, digamos, en número, el alumnado era al principio eminentemente marroquí, entonces eran un número muy significativo y tal y entonces empezamos a notar que a esto había que darle una respuesta, que esto necesitaba ser tratado de una forma especial

¹⁶⁴ Algunas de las investigaciones más destacadas en este sentido sobre el Informe PISA (2003) en el contexto español son los trabajos de J.M. Avilés Martínez (2003) y J. Carabaña (2004); y para fuera de España A. Schleicher (2006), N. Hirtt (2006) o D. Jacobs et al. (2007).

desde el punto de vista de que este alumnado se sintiera bien, se sintiera acogido, se tratara como te vuelvo a decir, de una forma intercultural ¿no? O sea, nosotros en el colegio decimos que el santo y seña es la interculturalidad (Directora de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Málaga 2005).

Porque, según nos dice, más que considerarse un gueto son un centro donde, palabras textuales, el “santo y seña es la interculturalidad”, y esa es su forma de interpretar la diversidad, aunque hemos de reconocer que este discurso resulta muy minoritario en nuestras investigaciones.

Pero decíamos que los razonamientos que identifican concentración de alumnado inmigrante con guetos escolares -entendiendo éstos como centros donde la calidad educativa es menor-, además de apresurados, son simplistas y reduccionistas. A este efecto coincidimos con Carrasco (2008) cuando afirma que la concentración no significa siempre segregación y guetización, al igual que la “dispersión” o reparto tampoco significa automáticamente integración. Se trata de un proceso más complejo donde hay que tener en cuenta otros factores. En el caso de la formación de guetos escolares la autora, siguiendo a Aniyon (1997), señala que no es suficiente la concentración sino que un gueto escolar es un centro caracterizado por el abandono institucional, económico y profesional; un centro en el que el profesorado y las familias del alumnado desconfían de la capacidad integradora y emancipadora de la escuela, explicando las desigualdades por las propias características socioculturales del alumnado; y un centro con un fuerte aislamiento social, lo que les lleva a no relacionarse con el resto de instituciones del contexto donde se ubican. Es decir, el número de alumnos/as inmigrantes extranjeros/as no sería determinante para la conversión de un centro educativo en gueto. Sin embargo, y coincidimos en ello con Zirotti (1998), lo que sí ayuda a la creación de guetos en la escuela es el reconocimiento público de centros con problemas, es decir, hablar de “centros de integración”, “centro de educación compensatoria”, “centros con problemas”... porque, según el autor, esto acentúa el riesgo de que los mismos sólo sean frecuentados por niños/as pertenecientes a las familias más marginales, al tiempo que provoca la huída del resto. Es decir, vincular

automáticamente la concentración con el descenso de la calidad educativa es sin duda un razonamiento estereotipado y prejuicioso que en nada ayuda a la consecución de la equidad y el mantenimiento de la cohesión social:

(...) más allá de las medidas administrativas que se puedan emprender para modificar las “concentraciones artificiales” es necesario un cambio radical sobre el discurso educativo respecto a la calidad de la educación y manifestar los graves peligros que tiene para la consecución de la equidad y el mantenimiento de la cohesión social la perseverancia en creencias, prejuicios y estereotipos que hacen de la información y la homogeneidad las claves de la calidad educativa (Vila 2002: 12).

Existe otro debate muy relacionado al que acabamos de presentar, y en el que no entraremos, sobre la distribución desigual del alumnado inmigrante extranjero entre los centros de titularidad pública y los centros privados-concertados financiados con fondos públicos. Ambos temas aparecen en los discursos analizados a veces solapados, en tanto que las concentraciones se están dando en la escuela pública. Sin embargo creemos que la discusión de fondo de este debate es anterior a la presencia de alumnado inmigrante extranjero, y tiene que ver más con la forma de funcionar de determinados centros que, a pesar de estar financiados con fondos públicos, siguen funcionando como privados cuando se trata de admitir a un/a nuevo/a alumno/a, pero que, sin embargo, cuando reciben subvenciones, funcionan como públicos.

3.2.3 “Ellos fracasan en la escuela, y eso a la larga se nota en el los porcentajes de fracaso escolar en general”

Es cierto que algunos estudios realizados en el ámbito europeo y español muestran que los/as niños/as pertenecientes a minorías étnicas abandonan la educación antes, obtienen títulos de menor graduación y están contemplados en demasiados programas de educación especial (Navarro Sierra 2003). Éste es precisamente el último elemento destacado, por políticos y profesores, como determinante para que se esté produciendo un descenso de la calidad de la educación. El razonamiento es el siguiente: “como ahora tenemos un porcentaje mayor de abandono escolar y de

alumnos de compensatoria educativa, las tasas de fracaso escolar se ven aumentadas, lo que conlleva que la calidad de la educación, en definitiva, se vea afectada”.

Ya veíamos cómo una de las representaciones que se hacía del alumnado inmigrante extranjero era de éste como un alumno/a que tiene dificultades para el aprendizaje. Esta representación estaría en el origen de la explicación de los problemas de aumento del fracaso escolar. Es decir, hemos encontrado que la presencia de alumnado inmigrante extranjero es percibida también como una de las explicaciones de que las tasas de fracaso escolar se perciban en aumento¹⁶⁵, en tanto que son vistos como alumnos/as que abandonan la escolaridad y alumnos/as que, mayoritariamente, necesitan una educación compensatoria. Veamos con más detenimiento como se articula este discurso.

Así encontramos que tanto desde el discurso político como desde el discurso del profesorado, la idea que predomina es la de que el alumnado inmigrante extranjero es un alumnado que abandona tempranamente la escolaridad, sobre todo en los niveles de secundaria no obligatoria y sobre todo las chicas. El siguiente informante nos comentaba cómo en su centro la generalidad del alumnado inmigrante extranjero no sobrepasa el nivel de 4º de ESO, fundamentalmente porque sus expectativas no son formativas, sino laborales:

ENTREVISTADOR: Y dices que ¿no suelen llegar a bachillerato?

¹⁶⁵ En la presente investigación no entramos a valorar si realmente las tasas globales de fracaso escolar están aumentando en la actualidad, y si la presencia de alumnado inmigrante extranjero está en la base de ese aumento, sino que sólo analizamos el discurso que sobre ese incremento existe entre los informantes. No obstante, sí que constatamos que el porcentaje de escolarización por niveles desciende para el alumnado extranjero con el paso de la secundaria obligatoria (E.S.O) a la secundaria no obligatoria (Bachillerato), es decir, existe cierto grado de abandono escolar. Para un análisis más en profundidad de las trayectorias escolares y el éxito/fracaso escolar del alumnado inmigrante extranjero en España pueden verse los trabajos de Besalú (2002), González-Anleo (2002), Serra y Palaudarias (2003), Carrasco (2004), Huget y Navarro (2005) y Pamiès (2006).

INFORMANTE: A bachillerato pocos, pocos pasan de cuarto de ESO y siguen el proceso

ENTREVISTADOR: Porque abandonan o porque tienen un índice de fracaso más elevado...

INFORMANTE: El trabajo... porque ellos fundamentalmente vienen aquí a trabajar. Hay muy poquitos casos... hemos tenido a una brasileña, pero claro, el padre estaba aquí en la universidad. Pero casos de inmigrantes con un nivel cultural... poquitos (Profesor de instituto de Educación Secundaria, Sevilla 2005).

Y de igual manera un representante político de la administración educativa nos explicaba cómo en su provincia “el alumno inmigrante no suele continuar los estudios en niveles post-obligatorios”, porque sus condicionantes económicos se lo impiden:

ENTREVISTADORA: la diferencia que se ve de concentración en función de públicos y concertados ¿se ve también entre niveles educativos, entre primaria y secundaria? ¿Hay una diferencia importante de presencia de escolares, hay abandono, hay...?

INFORMANTE: sí, sí, sí. El inmigrante en la enseñanza primaria, en la primaria, eh, permanece el tiempo necesario y en la secundaria permanece menos tiempo. O sea, que el inmigrante no continua estudios, sino que cuando cumple la edad, 16 años, si por las circunstancias que fueran, a lo mejor está retrasado de curso o se encuentra en un tercero de secundaria, por ejemplo, abandona sin... generalmente abandona, porque el inmigrante está sometido a otra, condicionamiento, fundamentalmente de tipo económico, tiene unas necesidades vitales económicas, sociales, de vivencias de otro tipo que le impiden el atender la educación post obligatoria, y no es frecuente ver a un niño extranjero en la enseñanza post-obligatoria (Profesor de instituto de Educación Secundaria, Jaén 2004).

En el caso de las alumnas, la percepción es que abandonan incluso antes que los chicos, pero las razones que se ofrecen tienen que ver más con la diferencia de género, con el androcentrismo de sus familias y culturas (y se mira siempre a alumnas procedentes de países árabes e islámicos), que con la cuestión económica. Véase como una de las profesoras entrevistadas analizaba la situación de una chica marroquí que, según ella, abandonaría muy pronto la escolaridad obligatoria:

INFORMANTE 3: Y también hay diferencias entre los niños y las niñas, los niños marroquíes por ejemplo, pues tienen unas miras distintas a las de las niñas, y tengo por ejemplo una niña que está haciendo diversificación curricular, está en cuarto de ESO y la han puesto en un grupo de diversificación y que ella me dice que yo para qué quiero dar ciencias de la naturaleza si en la cocina no me va a servir, me dice ella ... porque ella ya está predeterminada por los padres para casarse, incluso ya tiene un novio, y su fin es casarse, entonces ella dice... y sabe español ya muy bien, pero que ella a los estudios no le ve futuro ninguno porque ella su futuro lo ve en la cocina, entonces eso ya es la cultura que determina la evolución de las personas en este caso las niñas ... no sé, y los niños no, los niños tienen otras miras, aunque la

mayoría de los niños dicen que quieren trabajar, pero ya hay algunos, como tú decías, que piensan al salir del Instituto, pues enlazar con otro eslabón de la enseñanza, un ciclo o algo.... (Maestra de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Huelva 2004).

Pero el aumento de las tasas de fracaso escolar es interpretado también como una consecuencia de la presencia -en aumento- de alumnado considerado de educación compensatoria, entre los que los inmigrantes extranjeros son mayoría. También existe una coincidencia entre el discurso del profesorado y el discurso político respecto a esta cuestión. En el siguiente fragmento de entrevista podemos ver cómo una de las personas entrevistadas, responsable político de la administración educativa, comenta cómo el alumnado inmigrante extranjero que hay en su provincia es un alumnado “que muestra características de compensación”:

INFORMANTE: sí, nosotros tenemos los planes de compensación educativa (...). En esta provincia 40 centros han entrado en esos planes, se les ha aprobado, donde la intervención con alumnado extranjero es una de las partes más importantes de ese plan ¿por qué? pues porque lo diverso, lo diferente que en casi todos los centros de nuestra provincia es la presencia de este alumnado extranjero, alumnado extranjero que muestra características de compensación (Responsable político de la Administración Educativa, Almería 2004).

Y en la misma línea la siguiente conversación, con maestros de primaria, muestra cómo éstos perciben un descenso en los niveles curriculares de su alumnado, precisamente, porque tienen alumnos/as inmigrantes extranjeros/as para ser atendidos en educación compensatoria:

INVESTIGADORA: me estabais diciendo que la evolución la habéis notado sobre todo de cinco años para acá, ¿no?

INFORMANTE 4: yo te puedo decir que nosotros a nivel profesional sobre todo lo que hemos notado es un bajón de los niveles total, por aulas...

INVESTIGADORA: ¿del nivel curricular?

INFORMANTE 4: sí, porque los niños extranjeros van muchísimo más lentos, entonces nosotros hemos comentado incluso en los claustros que se podrían crear unas aulas de integración que se llaman, que recogen a los niños que no hablan castellano, los tienen un par de meses hasta que ellos se sueltan, si ellos se sueltan muy rápidamente, si los tienes diariamente cinco horas, y una vez que ya tienen el nivel se meten en el aula...

INFORMANTE 1: y el desfase curricular, que es justamente por lo que hemos presentado el proyecto de compensatoria (Maestro y maestra de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Málaga 2005).

Y el principal criterio para la inclusión de este alumnado en educación compensatoria es el del desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela, con lo que existe una creencia muy generalizada de que unas habilidades limitadas en el dominio de la lengua de la escuela implican una habilidad cognitiva baja (García Castaño, Fernández Echevarría, Rubio Gómez y Soto Páez 2007). Es decir, que finalmente, el problema del aumento de las tasas de fracaso escolar como indicador del descenso de la calidad en la educación es explicado en términos culturales y/o externos a la escuela: las familias, los sistemas educativos de origen, los contextos de procedencia... con lo que, de nuevo, emerge el razonamiento de “los racistas son los otros”, nunca “nosotros”, nunca “nuestra” escuela.

3.3 Sobre el deterioro de la convivencia en la escuela

El último gran tema destacado por los informantes y que relaciona al alumnado inmigrante extranjero con los problemas que actualmente presenta la institución educativa, sería la cuestión del deterioro de la convivencia en la escuela.

Según los datos analizados, existe una percepción generalizada, en políticos y profesores, de que la diversidad generada por la presencia de alumnado inmigrante extranjero en las aulas amenaza, de alguna manera, la normal convivencia en la misma. Así lo manifestaba un parlamentario del Grupo Popular, al pedir responsabilidades a la Consejera de Educación respecto de la aparición de bandas en los centros de secundaria:

¿Va a afrontar, señora Consejera, el segundo plan el problema de la degradación sistemática que está sufriendo la Educación Secundaria en Andalucía? Están atendiendo, dentro de los centros andaluces, a todos los inmigrantes que llegan. Pero, ¿estamos viendo los problemas reales que hay en estos centros? ¿O realmente evita profundizar en la integración, que haya problemas en las aulas, el *bullying*, la aparición de bandas? ¿Se está planteándose ese segundo plan atender a esa cuestión? (Grupo Parlamentario Popular, 20/04/2005).

Vinculando, así mismo, la degradación de la calidad de la educación con la

presencia de alumnado inmigrante extranjero. Y en esta lógica discursiva operan varios presupuestos: el primero sería aludir a un supuesto “umbral de tolerancia”, cuyo sobrepaso explicaría ese deterioro de la convivencia en contextos de diversidad; y el segundo tiene que ver con la falta de integración de este alumnado. Veamos cada uno de ellos con más detenimiento.

3.3.1 “Tenemos un umbral de tolerancia, y si se sobrepasa... ya se sabe”

El discurso sobre la existencia de un supuesto “umbral de tolerancia” o una “capacidad limitada de asimilación” sería otra versión del ya comentado “discurso del incremento”. Veamos algún ejemplo:

INFORMANTE: los grandes, los estudiosos dicen que tiene que haber un máximo de un 30% por ciento de alumnado inmigrante para que se dé un nivel de integración y ahora estamos en unos niveles de un 50%, pues, ¿qué solución podría haber?, pues yo que sé, por ejemplo, pues niños mediante el transporte o lo que sea pues dijéramos llevarlos a otros centros de Almería capital, más cercanos pero que haya un reparto, entonces creo que ahí hay...yo ya te digo, lo que he leído, que dicen los estudiosos que para que haya un grado de integración tiene que haber un 20, un 30% como máximo de alumnado inmigrante.

ENTREVISTADORA: Pero, ¿por qué sería?, porque al haber tanto número se relacionan ¿sólo entre ellos?

INFORMANTE: Claro, y entonces intenta haber... creo yo, intentan hacerse fuertes, en sus tradiciones y no permeabilizar un poco, y de hecho pues lo ves, es una realidad, es una cosa que puede haber un poco de ayuda o de cambio pero que realmente faltan medidas (Maestro de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Almería 2005).

Es decir, se parte de que un número reducido de alumnado inmigrante extranjero no genera ningún tipo de problema en las aulas, pero que sin embargo, sobrepasado un porcentaje, que el anterior informante sitúa en el 30%¹⁶⁶, empezarían a notarse problemas de convivencia derivados de una

¹⁶⁶ El informante cita a “los grandes estudiosos” para apoyar y legitimar sus declaraciones sobre el umbral de tolerancia, pero tales estudiosos y/o sus investigaciones no existen en la actualidad o, al menos, nosotros los desconocemos y manejamos un importante volumen de bibliografía relacionada con la materia. A nivel científico hoy es imposible realizar esas afirmaciones tan categóricas.

falta de integración entre los grupos.

Este tipo de argumentos nos recuerdan mucho a los presupuestos del llamado *nuevo racismo* que traslada a la vida social los parámetros etológicos de las especies animales, en el sentido de afirmar que cuando una minoría sobrepasa cierto límite cuantitativo (el umbral de tolerancia) actuaría el imperativo territorial, es decir, la defensa del territorio contra los intrusos (Stolke 1994; Fernández Enguita, Gaete y Terrén 2008).

Pero ¿qué sucede cuando se sobrepasa ese supuesto límite para que la convivencia se vea deteriorada? Los informantes señalan diversas consecuencias, pero todas ellas indican que el proceso de integración no llega a buen puerto. Se señala que si hay muchos/as alumnos/as inmigrantes extranjeros/as, una de las cosas que sucede es que empiezan a reivindicar sus símbolos culturales (formas de vestir...) y eso se entiende como falta de integración:

INFORMANTE 3: pero mira, ha empeorado todo al haber muchos, es verdad, cuando había pocos, ellos se integraban muchísimo mejor y yo me acuerdo de Linda, su madre es una niña muy interesada por el aprendizaje de su hija, por la integración... y la madre venía muchísimo, y la misma madre estaba integrada. Y ahora sin embargo, vemos un retroceso, tanto en los niños como en los propios padres, porque la madre de Linda que yo la vi como era, vestía de manera occidental, sin embargo las madres que ahora vienen al centro ya no, y es que ahora ya son muchos y ya tienen peso socialmente, entonces...

INFORMANTE 1: el año pasao empezaron los pañuelos, el año pasao... (Maestras de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Almería 2004).

Se considera que esta situación puede devenir en conflictos, como que “los chicos en clase protesten porque sus compañeras musulmanas puedan llevar un pañuelo en la cabeza en clase y ellos no puedan llevar gorra”:

ENTREVISTADORA: ¿habéis tenido problemas con lo del velo? Que algún padre diga algo...

INFORMANTE 2: no, no.

INFORMANTE 3: no, no, los niños...

INFORMANTE 1: el año pasao algunos niños de mi clase me comentaban, porque decían que ellos se tenían que quitar el gorro, que por qué ellos se tenían que quitar el gorro o la gorra en clase y las niñas podían llevar el pañuelo. Eso sí, un niño que venía con la gorra y que decía - yo tengo que quitarme la gorra y el otro...- y les

decíamos - porque nosotros no usamos gorra y ellos sí el pañuelo- y ya está (Maestras de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Almería 2004).

Sin embargo, la lectura que nosotros haríamos de situaciones como ésta es que lo que se produce cuando hay un mayor volumen de alumnado inmigrante extranjero es una mayor visibilización social del mismo en detrimento de una asimilación. Lo que sucede es que, en muchas ocasiones, el concepto de integración que se maneja se parece demasiado al de asimilación, y cuando las personas entrevistadas dicen que “no se integran” en realidad están diciendo “no se asimilan”.

Por otro lado, los informantes también nos han señalado cómo un número elevado de alumnos/as inmigrantes extranjeros/as provoca que “hablen entre ellos” y no aprendan la lengua de la escuela todo lo rápido que sería deseable:

INFORMANTE: pues el barrio ha evolucionado mucho (...) en principio fue una pequeña minoría de gente árabe que vino, los primeros que apostaron por la inmigración. Como eran pocos todo iba bien, porque llegaban con mucha ansia de aprender el idioma rápido, era gente que se adaptaba enseguida y sin ningún tipo de problema, tampoco necesitaban una atención especial ese tipo de alumnado, simplemente se integraban muy bien. Pero claro, ya las circunstancias sociales y tal han hecho que la población árabe vaya creciendo y tenemos la mayor parte de la población de la escuela es árabe. Ha crecido mucho, mucho. Entonces en las clases ahora la mayor parte de los alumnos son árabes (...) entonces aquí nosotros estamos intentando que aprendan español, por eso hablo de las aulas de ATAL, y cada vez nos cuesta más, porque los chicos hacen en las clases ordinarias suyas, hay mayoría de niños árabes, entonces ellos siguen hablando árabe entre ellos y entonces el contexto donde se desenvuelven... hay cierta resistencia, ¿sabes? (Maestra de Colegio de Infantil y Primaria, Almería 2005).

Lo que también -se entiende- estaría generando algunos problemas de convivencia y conflictos, derivados de malentendidos y de la imposibilidad de una comunicación real entre grupos.

3.3.2 “Hay problemas de convivencia porque son alumnos que no se integran”

El segundo gran argumento esgrimido, por políticos y profesores, y que

explicaría el deterioro de la convivencia en la escuela en la actualidad es el de la existencia de una falta de integración -¿lingüística?- del alumnado inmigrante extranjero. Pero vemos que no existe una total coincidencia entre el discurso del profesorado y el discurso político al respecto. En cuando al discurso político hemos encontrado que esa falta de integración se explica sobre todo por motivos culturales:

Y es cierto que un porcentaje importante de ellos desconocen nuestra lengua y, como usted decía, los elementos culturales básicos para desenvolverse socialmente e integrarse en nuestra sociedad (Grupo Parlamentario Socialista, 10/12/2004).

Con lo que existiría un discurso de fondo sobre un supuesto “choque cultural” entre inmigrantes y autóctonos que, en esencia, sería lo que estaría provocando la falta de integración y deterioro de la convivencia en la escuela.

En el caso del discurso del profesorado esa falta de integración del alumnado inmigrante extranjero, sin embargo, no se considera sólo producto de un “choque cultural/lingüístico”. Y, aunque, estas razones también aparecen:

INFORMANTE: estamos hablando de que el inmigrante, el porcentaje más alto de inmigrantes que nos llega son de África, marroquíes y subsaharianos, y ellos tienen una cultura, una estructura social que es completamente distinta a la nuestra, pero completamente distinta, y encima, aparte de eso el grado de integración de ellos no sé no lo puedo calificar, pero no creo que sea muy alto, entonces somos sociedades que chocan, y ellos llegan aquí y parece que quieren imponer sus cosas, vete tú a Marruecos y di que quieres poner una iglesia por ejemplo o que tus hijos van a ir con crucifijos al colegio, por ejemplo, en temas de religión te estoy hablando, entonces yo por esa parte los veo a ellos muy poco tolerantes, muy poco tolerantes y nosotros somos excesivamente tolerantes, excesivamente, perdiendo incluso nuestras raíces (Jefe de Estudios de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Huelva 2004).

La mayoría de las explicaciones se basan en la edad de llegada de este alumnado. Es decir, se percibe que, si bien se puede dar un deterioro de la convivencia en la escuela cuando aparece el alumnado inmigrante extranjero, éste se produce sobre todo en casos en los que los/as alumnos/as se incorporan al sistema educativo ya con cierta edad (en los niveles de secundaria):

ENTREVISTADORA: Y la vida del centro a nivel de convivencia, ¿cómo es?

INFORMANTE: en ese sentido, bien, pero bien entre comillas porque los centros de secundaria, pues todos tienen problemas, se dan problemas de eso, de sobre todo lo que te he comentado antes, más que nada son problemas de ese tipo, ¿no? alumnos que hay muchos que no quieren estar aquí y como están obligados hasta los 16 años pues... ¿qué ocurre? que tienen que romper por algún lado, que hasta cierto punto lo entiendes, claro el problema está también en... dentro del centro que nosotros teníamos que dar respuesta a estos alumnos porque siempre decimos que la administración tenía que ofertar para estos alumnos algo que les atraiga, algo interesante, pero claro, como está la ley de educación por la que nos regimos ahora, y a ver ahora cuando salga la nueva, a ver lo que nos propone pero que nosotros teníamos que ofertar adaptaciones, y en fin, ... pero es complicado (Orientador de Instituto de Educación Secundaria, Huelva 2004).

Y los motivos de los conflictos serían que este alumnado no está motivado y no desea seguir escolarizado, ya que su prioridad sería la de abandonar los estudios y encontrar trabajo. Pero nosotros también interpretamos que en esas circunstancias se percibe que el/la alumno/a ya no va a “integrarse”, quizá, porque a cierta edad ya no puede dejar atrás su bagaje cultural para adquirir el de la sociedad de acogida. Es decir, ya no puede *asimilarse* totalmente.

Los razonamientos del profesorado en cuanto a este tema son un poco más complejos. Veamos en qué sentido. El discurso general sobre esta cuestión es un discurso preventivo, es decir, siempre que hemos preguntado por la convivencia en la escuela desde que hay alumnos/as inmigrantes extranjeros/as en ella, la primera respuesta que hemos encontrado ha sido que “se están realizando muchas actividades sobre el fomento de la paz y la no violencia”:

INVESTIGADOR 1: entonces, este proyecto de convivencia es algo nuevo que se ha creado este año, o el año pasado...

INFORMANTE 1: sí, sí. Esto surge por los problemas que está habiendo en todos los centros con la convivencia. No es que haya aquí un problema grave de convivencia, porque no lo hay, pero era conveniente tenerlo más o menos legislaio, tener unas normas y unos recursos para echar mano en función de lo que fuera, y este año se nos está poniendo en marcha. Dentro de este plan estaban las reuniones periódicas, hemos dicho, con el mediador. Van también reuniones periódicas con los padres, y no sé si el día 20 de marzo o el 22 hay una fiesta que es de la solidaridad, o de... pa los inmigrantes o algo de eso, pues queríamos hacer algunas actividades en las que participaran los padres de estos alumnos, con lo que ellos saben, pues comidas de ellos, con lo que ellos sepan, para integrarlos. Todo esto cuesta, hay que conseguir

participación y está fallando por ahí (Profesor de Instituto de Educación Secundaria, Granada 2004).

Pero sin embargo, cuando preguntamos por casos concretos de conflictos, éstos, o no aparecen:

ENTREVISTADORA: La convivencia en los centros ¿cómo es?

INFORMANTE: Yo lo veo bien, muy bien, como te comentaba antes con los chavales marroquíes, que esos pueden ser problemáticos pero no menos ni más que los españoles que pueden ser mucho más golfos, más problemáticos, más mal educados y más violentos, como el resto, ¿no?, se pueden integrar rápidamente, se hacen amigos y demás (Profesora de Instituto de Educación Secundaria, Sevilla 2005).

O no aparecen en la escuela:

INFORMANTE: (...) pero que no ocurre, sí que se percibe en los alumnos, cuando hablan, xenofobia; se percibe que es eco de lo que oyen en casa y de lo que se vive en el pueblo, pero luego en el trato con los extranjeros que tienen inmediatamente al lado, con los que conviven ahí, no se les nota absolutamente nada (Maestro de colegio de Educación Infantil y Primaria, Huelva 2004).

O aparecen de manera muy puntual:

INFORMANTE: Desde fuera yo creo que normalizada, problemas de convivencia no, se pueden haber dado problemas; por ejemplo, hay un niño que no es porque sea marroquí pero es especialmente difícil, pero como puede ser Paquito, pero vamos, en general, no, solamente tenemos una problemática especial con las niñas británicas desde mi punto de vista, porque son muy especiales, porque son.... como te diría, especiales me refiero mmmm, muy suyas, yo que sé, se relacionan muy poco, porque ellas son así, yo creo que son niñas... que tienen problemas de convivencia con los demás niños, porque los niños son muy crueles y entonces en el momento que se diga una tontería, pues están riendo, pero ese tema, pero exclusivamente, pero vamos que con los demás niños no veo yo, que aquí ese tipo de problemáticas no excepto, esto que te comento, pero es esporádico (Directora de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Huelva 2004).

Y el argumento siempre es el mismo: el posible “choque cultural”; que, por otro lado, es lo que aparece continuamente en el discurso político. De hecho, en las políticas de atención educativa al alumnado inmigrante, uno de los planes más importantes, junto al Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante, es el Plan para la Educación para la Paz y la No Violencia (2001). Y ¿qué interpretamos al respecto? ¿Cómo es posible que el discurso sea marcadamente preventivo, y sin embargo no se destaquen

episodios de violencia a nivel personal? Entendemos, en este caso, que existe una influencia muy grande desde del discurso político hacia el discurso del profesorado, que a nivel teórico se nutre de las declaraciones políticas e institucionales (“si hay que implementar un plan para prevenir la violencia dentro de las políticas de atención al alumnado inmigrante extranjero, será porque éste tiene probabilidades de generar conflictos...”), y, sin embargo, a nivel práctico y de experiencias personales no encuentra evidencias reales al respecto. Y los conflictos que aparecen, en su mayoría, son los conflictos comunes a todo el alumnado. Sería un ejemplo más del calado que tiene el discurso problematizador que existe sobre el fenómeno migratorio a nivel europeo, que cala a nivel nacional y que vuelve a calar en cada uno de los ámbitos donde el inmigrante extranjero está presente.

3.4 ¿Nuevos problemas o nuevo racismo?

Ya hemos visto la representación social que existe del alumnado inmigrante extranjero. Se trata, como decíamos, de una representación reduccionista, sesgada, a veces estereotipada y prejuiciosa y con vocación homogeneizante. El alumnado inmigrante extranjero, a través de esta representación, termina siendo el “otro” por excelencia, la alteridad personificada. Entendemos que la sociedad de “acogida”, la sociedad “receptora”, Andalucía, España o incluso la Unión Europea, las instituciones, la escuela, las políticas públicas, la ciudadanía de a pie... están estableciendo con respecto a este colectivo una relación de diferencia como extrañeza, motivada por el desconocimiento -pero también por el contacto-, vehiculada por relaciones de poder simbólicas y dónde el grupo del “nosotros” domina en términos culturales, sociales, políticos y económicos sobre el grupo de los “otros”; es decir, todo un sistema está construyendo la diferencia con respecto al alumnado inmigrante extranjero.

En este proceso de construcción social encontramos que las “diferencias culturales” emergen sobre otras cuestiones como la explicación de todos los

males. En el actual proceso de problematización de la inmigración extranjera localizado en la escuela encontramos que muchas cosas son explicadas por la radical diferencia en términos culturales que separa al endogrupo del exogrupo. Los problemas que son destacados tienen una definición cultural constante, y los problemas con que se define al alumnado inmigrante extranjero, también. Así, encontramos cómo los problemas de aprendizaje, fracaso escolar, abandono, absentismo, exclusión, marginación, segregación, conflictos... y un largo etcétera de problemas localizados en la escuela encuentran su explicación en las culturas de los “otros”, en las culturas de los/as alumnos/as inmigrantes extranjeros/as.

Pero la pregunta que nos surge al respecto es la siguiente: ¿realmente la incorporación del alumno/a inmigrante extranjero/a al sistema educativo español, andaluz explica todos estos problemas? O ¿más bien lo que hace es visualizarlos? Son numerosas las investigaciones que apuntan a la segunda opción en detrimento de la primera (Fernández Enguita 2001, 2003; Besalú 2005; García Castaño, Fernández Echevarría, Rubio Gómez y Soto Páez 2007). Nosotros también creemos que esta nueva realidad no estaría generando nuevos problemas -como estamos acostumbrados a escuchar- sino que más bien está contribuyendo a evidenciar y poner al descubierto los que ya existían y que aún no estaban resueltos, a través de una forma de funcionar muy cercana a lo que hoy, a nivel teórico, se ha identificado como “las nuevas lógicas del racismo” (Wieviorka 1992).

Ya exponíamos anteriormente¹⁶⁷ cómo las lógicas de funcionamiento del racismo han cambiado a lo largo de la historia, y que en la actualidad éste responde a parámetros que tienen más que ver con la *cultura* que con la “*raza*”.

¹⁶⁷ Remitimos al punto 3.3.3 *Las nuevas lógicas del racismo*, Capítulo I.

(...) el racismo actual sostiene que algunas culturas son tan incompatibles con otras que de nada vale ofrecerles un espacio social, ya que nunca lograrán integrarse en la cultura dominante. Según esto, la diferencia cultural de los grupos representa una amenaza a la que solo se puede responder con la exclusión, el rechazo, la expulsión -o en último término- la aniquilación. Al contrario que el racismo clásico, que prefiere denigrar al otro para facilitar su explotación, lo cual es una forma de incluirlo, la versión cultural del racismo hace hincapié en la diferencia para facilitar su exclusión (Wieviorka 2003: 187).

Y la diferencia cultural esencializada -del alumnado inmigrante extranjero en este caso- es el argumento principal usado para explicar todos los problemas que tiene la escuela como institución, y para explicar la mayoría de situaciones de exclusión.

El concepto de cultura predominante en los discursos analizados es el de ésta como “monolito”: fija, perdurable, inflexible e inmutable. Esta idea contribuye a la proliferación de lógicas discursivas racistas que hablan de conflictos y choque entre culturas:

El supuesto de la cultura estática apoya la hipótesis extendida del conflicto cultural, según el cual las culturas chocan en contextos de inmigración (Luchtenber 1998: 52).

Los problemas señalados por los informantes -en su mayoría- son problemas que ya existían, pero que ahora se interpretan en términos culturales. Veamos algunos ejemplos con más detenimiento.

En el caso del fracaso escolar del alumnado inmigrante extranjero, apuntado por los informantes como uno de los “nuevos problemas” con que se encuentra la escuela a día de hoy, hemos de decir que los grupos culturalmente minoritarios -véase la comunidad gitana para el caso de España- han sido grupos que han presentado tradicionalmente índices de fracaso mayores a la media (Fernández Enguita 1998). Es decir, el fracaso escolar de las minorías en la escuela es un problema que existía antes de la llegada del alumnado inmigrante extranjero, pero que sin embargo ahora se ve como un problema nuevo, un problema que aparece en el momento en que aparecen estos grupos de alumnos/as. El problema es analizado e interpretado por los informantes principalmente en clave cultural:

Uno de los asuntos relevantes de los últimos tiempos ha sido la explicación cultural de las diferencias étnicas en relación al éxito y fracaso en la escuela. La aparición de "listas de éxito" escolar en base a la procedencia geográfica no hace sino ocultar un rancio discurso xenófobo, que intenta relacionar progreso escolar y nacionalidad de procedencia (García Castaño, Rubio Gómez y Soto Páez 2007: 197-198).

Se afirma que este alumnado fracasa en la escuela porque "su cultura", "su lengua", "sus formas de ser y de hacer"... son muy distantes a las que promueve la escuela:

Un error común resulta especialmente dañino para la educación: creer que la inmigración procede de países y grupos extremadamente atrasados, arcaicos y poco equipados y dispuestos para las demandas educativas (Fernández Enguita 2003: 244).

Lo que los lleva a no obtener buenos resultados en la misma.

El principal elemento señalado en este proceso es la lengua. Dentro de los discursos estudiados el gran problema es que este nuevo alumnado no tiene suficiente competencia en la lengua vehicular de la escuela, y lo que es más importante, ni habilidades suficientes para salvar de manera rápida esta dificultad. Pero en realidad, no todos los/as alumnos/as inmigrantes extranjeros/as desconocen la lengua vehicular de escuela, véase por ejemplo el alumnado hispanohablante procedente de Centro y Sur América. Numerosos estudios, en Europa y España, han demostrado que el argumento de la lengua no es suficiente como argumento explicativo del fracaso escolar:

En Gran Bretaña, la política del gobierno nacional ha resaltado el problema lingüístico sobre todo lo demás, asumiendo que la lengua presenta la mayor barrera para la participación y el éxito escolar. [Sin embargo], incluso una breve consideración de las estadísticas disponibles revela que la situación es considerablemente más compleja (Gillborn 1997: 377).

Con lo que, más bien, este tipo de explicaciones respondería a una lógica, muy habitual en la escuela, de buscar la explicación de todos los males fuera de sus fronteras, en las culturas de determinados grupos minoritarios. Nosotros pensamos que el problema no debe ser la lengua -o al menos no

solo-, porque si no el alumnado inmigrante extranjero hispanohablante no presentaría tasas de fracaso escolar similares a sus homólogos cuya lengua materna no fuese el castellano. Las explicaciones que se dan sobre el fracaso escolar de los colectivos minoritarios nunca llegan a cuestionar la propia institución, la escuela. Y sin embargo, ésta sigue estando sedimentada sobre un fuerte componente mono-cultural en un momento histórico caracterizado por la multiculturalidad, y se resiste al cambio a pesar de mostrarse formalmente afín a los principios que proclama la Educación Intercultural. En las explicaciones que los informantes dan sobre el fracaso escolar del alumnado inmigrante extranjero no aparecen estas contradicciones, este doble discurso. No se piensa sobre la posibilidad de que el fracaso de estos/as alumnos/as se deba a la desmotivación o desinterés que pueden sentir al verse obligados a formarse en un currículo marcadamente etnocéntrico y de contenidos mono-culturales que ignora, cuando no rechaza, todo lo que no tiene que ver con los planteamientos culturales del grupo mayoritario (Vila 2002; Castiello Costales 2002; Navarro Sierra 2003; Aguadez Ramirez 2005). Y un currículo que, además, desdeña, desprecia y no valora sus conocimientos previos, como bien indica Franzé (2001):

La naturalización de las habilidades y competencias asociadas a las formas específicamente escolares de producción y relación con el saber, conlleva la aplicación de unos principios de apreciación de los alumnos y de sus “capitales culturales” basados en aquellas habilidades tenidas por universales. El efecto de devaluación y desposesión cultural hacia los esquemas de comportamiento heterogéneos respecto a los exigidos por la escuela que de ello se sigue, sitúa a sus portadores en una posición desventajosa frente al sistema escolar (ibídem, p. 380).

Son muy pocos los que reparan en mirar más allá, en mirar a la propia institución escolar. Los problemas que genera la diversidad de lenguas presentes en la escuela son, por lo tanto, problemas que quizá también tienen que ver con la institución misma, incapaz de adaptarse e integrar y/o reconocer las lenguas de los nuevos escolares. El problema no es esta nueva diversidad (cultural-lingüística) sino que la escuela sigue sustentado un modelo de sociedad de cultura única, de unidad lingüística cuando ni

ahora, ni antes, eso se corresponde con la realidad que encontramos en el día a día, tanto dentro como fuera de las aulas.

Por otro lado, cuando se relaciona el deterioro de la convivencia en la escuela con la llegada de un nuevo tipo de alumnado a la misma -el alumnado inmigrante extranjero-, también se tiende a explicar la situación por motivos culturales. En este caso las incompatibilidades, los choques, los roces... son expresados en términos de diferencias, pero el caso es que la escuela ya era diversa antes de que llegara el alumnado inmigrante extranjero, y los problemas de convivencia ya existían también. De hecho los episodios de *bullying* son un fenómeno generalizado en la escuela occidental, y no se localizan en un mayor grado en centros educativos donde exista un mayor número de alumnado inmigrante extranjero. En este sentido existen investigaciones que indican que el aumento de la violencia y el conflicto en las aulas se debe principalmente a la “agresividad consumida por los niños a través de la televisión y los videojuegos” (Serrate 2007), es decir, a los cambios acontecidos en los modelos de socialización de los/as niños/as y no a cuestiones que tengan que ver con la presencia de una mayor o menor diversidad cultural en las aulas. Este tipo de explicaciones tienen connotaciones racistas ya que se trataría, de nuevo, de explicar problemas que existen de manera independiente a la presencia de inmigrantes extranjeros en las escuelas por un supuesto “choque cultural” entre grupos que haría imposible la convivencia. Asimismo veíamos cómo en algunas ocasiones se hacía referencia expresa sobre la particular tendencia a los conflictos del alumnado inmigrante extranjero procedente de “culturas no democráticas”, obviando que, si bien, es posible que los conflictos existan, las razones de los mismos no son culturales, sino debidas a la excepcionalidad que supone para cualquier adolescente o niño/a cambiar de contexto y/o sentirse rechazado por sus nuevos compañeros (Regil 2001):

La agresividad es empleada como arma defensiva ante un rechazo manifiesto o un desprecio de sus compañeros y es más frecuente en los alumnos recién llegados y se reduce a medida que transcurren los años (Regil Amorena 2001).

Para el caso de los problemas de concentración/segregación escolar vemos cómo también se trata de un problema que viene de antaño, que ya existía. Ya lo hemos señalado anteriormente. La concentración escolar de población más desfavorecida en determinados centros escolares es una realidad que ya se daba, y es producto fundamentalmente de la creciente mercantilización que está sufriendo desde hace tiempo el sistema educativo español:

La mercantilización de la educación, la dualización de la red escolar, incrementa notablemente el peligro de guetización de muchos centros públicos, (...) dejar la matriculación del alumnado en manos exclusivamente del mercado genera la progresiva deserción de determinados centros del alumnado con más garantías de éxito escolar hacia ofertas más selectivas y prestigiadas y la concentración artificial subsiguiente (...) de alumnos con problemas sociales y económicos asociados (Besalú 2003: 3).

Pero que ahora se explica, en parte, en términos culturales: “son ellos los que tienen a guetizarse”, “sus culturas son propensas al aislamiento y por eso provocan estas dinámicas perniciosas” -se nos dice-. La población inmigrante extranjera es usada como chivo expiatorio para explicar unas dinámicas que mucho tienen que ver con las propias escuelas, con determinadas formas de funcionar de algunas escuelas, que aún hoy siguen “seleccionando” de manera encubierta a su alumnado.

Fracaso escolar, deterioro de la convivencia y las dinámicas de concentración/segregación escolar son los problemas que más sobresalen en los discursos analizados cuando se habla del alumnado inmigrante extranjero. Existen otros, pero éstos son los que parecen preocupar más, en tanto que se analizan y se explican, como decíamos, en términos culturales:

En la percepción de muchos agentes institucionales tanto como no-gubernamentales y académicos, el “fracaso de la integración” de estas minorías, supuestamente evidenciado por el surgimiento de “sociedades paralelas”, “guetos identitarios” y demás reductos no completamente nacionalizados por el Estado-nación integrador, se tiende a equiparar con la pertenencia a un determinado “grupo étnico” o a una cierta confesión religiosa (Dietz 2007: 193).

Obviando con ello que antes también existían, que antes también se daban; y limitando su justificación a explicaciones mono-causales que apuntan a la cultura-etnia, olvidando elementos como la clase social, el contexto laboral y residencial de la familia o la actitud de rechazo de la sociedad de acogida.

Existe toda una lógica explicativa que relaciona el fenómeno de la inmigración extranjera con todo tipo de problemáticas presentes en la escuela. Y en esta lógica además vemos cómo se ve al inmigrante extranjero principalmente como árabe, musulmán, marroquí, africano... a pesar de que los extranjeros europeos y procedentes de Centro y Sur América sean más o igual de números que éstos. Esto es sintomático de las nuevas lógicas de funcionamiento del racismo que tienen como su blanco preferido al Islam (Wieviorka 2003) y a eso responde la dinámica reduccionista de identificar al “alumnado inmigrante extranjero” con el alumno árabe, musulmán, marroquí, africano..., algo que no es específico del contexto estudiado:

En países como Bélgica, Dinamarca, Francia, Alemania, Inglaterra y Holanda se ve al extranjero como turco, árabe, africano o asiático (Fuchs, Gerhards y Roller, 1995), aunque la mayoría de no-nacionales son de hecho europeos. Además, estos extranjeros no-europeos son rechazados con mayor frecuencia que los europeos. Se dibujan nuevas fronteras entre «nosotros» y «ellos», entre nativos e inmigrantes de otros países de la UE, por una parte, e inmigrantes de fuera de Europa, y especialmente de «países no blancos», por la otra (Rea 2006: 167).

Sino que responde a una lógica a mayor escala, de la que participan otros países pertenecientes a la Unión Europea, lo que nos lleva a preguntarnos ¿es posible que ésta tenga algo que ver en ello? ¿Es posible que se esté dando una creciente islamofobia sustentada -en gran medida- por instancias supranacionales europeas? Ya hemos apuntado a lo largo de todo este trabajo cuál es nuestra posición al respecto, y nos reiteramos en ello: el proyecto de construcción europea se está llevando a cabo sobre la idea de una supuesta unidad cultural-identitaria de base cristiana, y eso convierte en “enemigos” a todos los que son sospechosos de profesar otra fe. El

problema que existe en la escuela hoy, en relación al alumnado inmigrante extranjero, es un problema de racismo cultural, de un racismo mucho más sutil en su expresión que el racismo clásico y que por esto mismo no es percibido como tal, incluso por quienes lo están poniendo en marcha y sustentando. Los políticos, las políticas, la escuela en su conjunto no son conscientes -o no quieren serlo- de cómo están actuando con respecto a la nueva diversidad porque están situados dentro de unos patrones culturales dominantes y miden a partir de ellos todo lo que los rodea. Se percibe el fracaso escolar del alumnado inmigrante como un problema cultural de ellos porque no se nos ocurre cuestionar la cultura homogeneizante que promueve la escuela; se percibe el deterioro de la convivencia como un problema de choque cultural porque pensamos en el “otro” como diametralmente opuesto al “nosotros” y sin posibilidad al cambio; y se percibe la concentración/segregación escolar como un problema que está provocando la llegada de población extranjera a “nuestros” barrios porque somos incapaces de cuestionar la forma de funcionar de “nuestras” instituciones, que son *democráticas* y por lo tanto perfectas. Y todo ello ayuda a que “viejos problemas” se vean redimensionados como “nuevos”, en un marco explicativo diferenciador, cargado de argumentos que emanan de este nuevo “racismo cultural”.

4. LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA: DE POLÍTICAS PÚBLICAS Y PRÁCTICAS ESCOLARES

El objetivo de este apartado será analizar los discursos sobre la gestión de la diversidad cultural que se está llevando a cabo en las escuelas andaluzas, como parte de lo que están siendo las políticas de integración de la inmigración. Para ello indagamos sobre la noción de integración que se maneja en el marco autonómico en general y cuando ésta es aplicada al ámbito educativo en particular. Asimismo, estudiaremos cómo es la Educación Intercultural que se está implementando en las escuelas, entendiendo que es ésta la alternativa propuesta para conseguir dicha

integración. Igual que en apartados anteriores, nuestras interpretaciones se desprenden del análisis y comparación del discurso político, del discurso normativo y técnico y del discurso del profesorado; del análisis y comparación de lo que se *dice* y de lo que se *hace*; y del análisis de los discursos *-emic* y *-etic*. Es decir, tratamos de responder a la pregunta ¿existe en las escuelas una práctica de Educación Intercultural similar a la que se proclama y defiende en los discursos institucionales? y para ello nos servimos de las observaciones llevadas a cabo en centros escolares durante nuestra etapa de trabajo de campo, en comparación con los discursos recogidos.

Encontramos justificado este apartado porque, como ya hemos señalado con anterioridad, creemos que existe una correspondencia entre “cómo es pensado” el alumnado inmigrante extranjero y “cómo es tratado en los centros educativos”. Ya hemos mostrado ampliamente cuáles son las representaciones sociales dominantes a este respecto, pretendemos ahora mostrar cómo y en qué sentido existe una correspondencia entre esta imagen social y las formas de actuar en las escuelas con respecto a ellos/as. Así, como la categoría de alumno/a inmigrante es referida a colectivos percibidos esencialmente como problemáticos -generadores y/o portadores de problemas sociales-, las relaciones que se establecen mayoritariamente con ellos son en forma de problemática social. Y esta tendencia no es exclusiva del ámbito educativo, ni del alumnado inmigrante extranjero, sino que ya ha sido constatada con anterioridad para el fenómeno migratorio en general:

En efecto, existe una íntima conexión entre la percepción del fenómeno migratorio y la política de inmigración; conexión que no es otra que la que opera entre el estímulo y la respuesta. Si la inmigración de extranjeros se percibe como nociva, la respuesta será una política restrictiva de cierre de fronteras. Si se percibe como inocua, siempre que se mantenga dentro de unos márgenes aceptables de volumen y características, la reacción será una política fundamentada en el control para que se mantengan tales características. Si se entiende como fuente de beneficios, la política será la de promover la inmigración que sea beneficiosa y evitar la que no lo es (Blanco 2002: 235).

Es decir, si pensamos que algo no es positivo para “nosotros” trataremos de apartarnos de él, y esto es lo que hemos constatado que está sucediendo con la actual gestión de la diversidad cultural en la escuela. Es decir, vemos cómo las formas de actuar con respecto al alumnado inmigrante extranjero son consecuencia directa de su conceptualización de alumnado problemático, lo que, por otro lado, nos dice mucho más de quien diseña e implementa esas formas de actuar, esas políticas, que del propio sujeto a las que van dirigidas:

Según ha demostrado la *anthropology of policy* (Shore y Wright 1997), las políticas y prácticas de integración están estrechamente relacionadas con estas percepciones y problematizaciones del “otro”, generadas desde el Estado-nación. Por ello, conforme demuestran los análisis de las políticas de integración desplegadas tanto frente a poblaciones inmigrantes (Gil 2006) como ante comunidades gitanas (San Román 1996), estas políticas revelan más sobre sus gestores que sobre los gestionados por ellas (Farrell 2000) (Dietz 2007: 192-193).

Y es de esta forma que consideramos se evidencia ese “nuevo racismo”, ese “racismo cultural” del que venimos hablando, ese “racismo sutil” o incluso ese “racismo de élite” que ya hemos mencionado, y que está sustentado, en gran medida, institucionalmente. Además algunas nociones de Educación Intercultural, y en general todas sus prácticas, se asocian a la presencia en la escuela de población inmigrante, lo que justifica que, tratando de comprender los significados de los discursos sobre la población inmigrante, estudiemos también cómo se construyen desde las prácticas escolares y sus discursos.

Pero veamos con más atención en qué consisten estas medidas de gestión de la diversidad cultural.

4.1 Integración e integración educativa: sobre el debate conceptual actual

Las políticas educativas de gestión de la diversidad en la escuela en el contexto analizado se sustentan sobre un determinado concepto de

“integración” y de “integración escolar”. Pero antes de empezar a comentarlo veamos qué se entiende a nivel científico, dentro de las Ciencias Sociales, por ambos conceptos.

En cuanto a la noción de integración, vemos cómo ya desde hace tiempo - desde la década de los años noventa aproximadamente- existe acuerdo sobre a qué nos referimos cuando hablamos de integración. A ello han contribuido numerosos autores (Giménez 1993; Aparicio 1996; Magelsini y Gimenez 2000; Martínez Veiga 1997; Blanco 2002b) que han venido trabajando sobre su clarificación conceptual. Se sostiene que el proceso de integración es un proceso en el que se están implicados tanto los grupos minoritarios como el mayoritario, es un proceso que supone interacción, negociación y generación de nuevas realidades a partir de y entre todos los grupos, y es un proceso que se separa diametralmente de otros procesos como la asimilación, la segregación o la aculturación:

Integración es una noción clave a la que se recurre para expresar la relación entre las partes y un todo, en nuestro contexto la relación entre las minorías y la mayoría que conforman un determinado conjunto societal. En las ciencias sociales (...) el concepto de “integración” se ha venido definiendo en oposición al concepto de “asimilación” o incluso “aculturación”. Mientras que en estos últimos se entiende convencionalmente que un grupo minoritario se “diluye” como tal formando parte del grupo al que se asimila o se integra y perdiendo con ello sus rasgos culturales característicos y su identidad étnica diferencial, la noción de “integración” en cambio, se aplica cuando en el proceso de integración ambas partes implicadas (...) interactúan, negocian y generan -de forma bidireccional, no unidireccional como en el caso de la asimilación- espacios de participación y de identificación mutua que transforman a todos (...) (Dietz 2007: 192).

Los discursos oficiales de las administraciones públicas implicadas en su implementación se han hecho eco de esta definición, como podemos ver en la redacción del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía:

(...) una auténtica integración entre población inmigrante y población receptora [es la que] se basa en el “criterio de la reciprocidad”, y que está tan lejos de la mera inserción pasiva que niega la identidad cultural del inmigrante, como de la segregación que aísla y empobrece el pluralismo cultural; este enfoque es el que, por medio de una integración voluntaria y racional, suma valores en lugar de fraccionar y fragmentarlos. Obvio es señalarlo, pero conviene subrayar que éste es el modelo que este Plan pretende llevar a la práctica (I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2001: 2-3).

Se habla de un proceso que implica tanto a la población inmigrante como a la población receptora, y que se distancia abiertamente de otros modelos de relación entre poblaciones como la “inserción pasiva” o la “segregación”.

Para nuestro caso de estudio también nos interesa saber qué se está entendiendo a nivel teórico por “integración educativa” referida al alumnado inmigrante¹⁶⁸, y partimos para ello de que no se trata de un mero trasplante del concepto en general al ámbito de la escuela. Las definiciones que se han hecho sobre “integración educativa” han ido unidas a los distintos modelos teóricos propuestos de gestión de la diversidad en la escuela, y en este sentido, se han hecho muchas tipologías de los mismos. García Castaño¹⁶⁹, Rubio Gómez y Soto Páez (2007) -basándose en Gibson (1984), Banks (1986), Sleeter y Grant (1988), Muñoz Sedano (2001) y Besalú (2001)- hablan de hasta tres nociones de “integración educativa”, cada una de ellas en relación directa con un modelo de gestión de la diversidad en la escuela:

- La primera es la que se desprende de los modelos asimilacionistas y haría referencia a un proceso en el que el alumnado abandona sus referentes lingüísticos y culturales para incorporarse lo más rápido posible a la lengua vehicular de la escuela y los códigos culturales dominantes. Es una noción de “integración escolar” con un marcado carácter unidireccional que busca borrar las diferencias con la excusa de borrar la desigualdad.
- La segunda acepción de “integración educativa” es la que se desprende de los modelos multiculturalistas de gestión de la diversidad. La noción de

¹⁶⁸ Somos conscientes de que los alumnos inmigrantes extranjeros no son el único objetivo de la denominada “integración educativa”, sin embargo para el presente estudio son ellos los que nos interesan.

¹⁶⁹ García Castaño -junto a otros autores- tiene trabajos anteriores donde se detallan más extensamente los modelos de Educación Multicultural e Intercultural. Se puede acudir a F.J. García Castaño, R. Pulido Moyano y A. Montes Del Castillo (1999) para un desarrollo detallado de tales modelos.

“integración escolar” que defienden estos modelos es un poco más compleja, debido a que se pueden distinguir a su vez distintos enfoques dentro de los modelos multiculturalistas. En este sentido habría que hablar del *entendimiento cultural*, del *pluralismo* y del *biculturalismo*.

Para el primero de ellos la “integración escolar” consistiría en un proceso consciente de valoración de todas las culturas para conseguir un enriquecimiento de todos los implicados a través de la introducción de la multiculturalidad en el currículo. Por su parte, el enfoque del pluralismo pretende alcanzar la “integración escolar” a partir de un reconocimiento expreso de las minorías, reflejando la diversidad cultural en aspectos como la composición del profesorado. Es decir, se entiende la integración como un proceso de visualización de todos los grupos culturales pero sin que ésta pase por la asimilación o la fusión cultural. Y por último, para el biculturalismo, la “integración escolar” se entiende como la consecución de la competencia del alumnado en dos culturas.

Todas las acepciones de “integración escolar” que proponen los modelos multiculturalistas consisten en un reconocimiento expreso de las diferencias como estrategia para acabar con las desigualdades, pero sin contemplar la posibilidad de una fusión e interrelación entre los distintos grupos culturales con el objetivo de la creación de una realidad nueva. Esto, sin embargo, es el sentido que el modelo intercultural otorga al concepto de “integración escolar”.

- El tercer modelo es el modelo intercultural¹⁷⁰. La “integración escolar” es entendida desde el mismo como una coexistencia de grupos culturales distintos donde todos (minorías y mayoría) se enriquezcan mutuamente. Para ello se propone que la escuela debe promover una visión crítica de todas las culturas que ayude a la formación de una nueva realidad -

¹⁷⁰ Es necesario aclarar que la distinción entre el modelo multicultural y el modelo intercultural es una cuestión que sólo encontramos en la literatura europea continental. Para la literatura anglosajona (Estados Unidos y Gran Bretaña) no existe esta separación, y cuando encontramos que se habla de educación multicultural hemos de entender que se están refiriendo a lo mismo que a nivel europeo cuando se habla de educación intercultural.

escolar y social- donde el racismo y la desigualdad no tengan lugar. Es decir, se trata de una noción de “integración escolar” que implicaría a todo el alumnado, y sería un proceso que se inicia en la escuela pero que no se queda en la misma.

Este último concepto de “integración educativa” es el que está más extendido actualmente, tanto a nivel científico como a nivel político, en el contexto estudiado. Así, y siguiendo de nuevo a García Castaño, Rubio Gómez y Soto Páez (2007), entendemos que la “integración educativa” del alumnado inmigrante extranjero supone pensar al mismo tiempo en la integración dentro de la institución educativa y fuera de ésta y supone también un proceso que debe implicar a toda la población, no solo a la migrante. La “integración escolar” tiene que traspasar necesariamente el ámbito meramente escolar y superar con ello el pensamiento etnocéntrico que identifica escuela y educación. Y a través de la misma se ha de conseguir una nueva realidad social de convivencia cultural en plano de igualdad. No obstante avanzamos que esta definición teórica no se corresponde necesariamente con los desarrollos prácticos que se hacen de la misma, y que exista un acuerdo más o menos explícito sobre “qué recoger en los documentos políticos y científicos” que hablan sobre el tema no se traduce automáticamente en un proceso de integración como el que acabamos de describir. Pero veámoslo de manera más detallada.

4.2 El modelo andaluz de Educación Intercultural: ¿hacia una efectiva integración?

La forma de conceptualizar la Educación Intercultural en Andalucía viene recogida en diversos documentos de carácter técnico y político. Si bien la base normativa procede de la Ley de Solidaridad en la Educación (1999)¹⁷¹,

¹⁷¹ Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación. Esta ley establece en su artículo 2 que uno de sus objetivos es “potenciar el valor de la interculturalidad, integrando

es a partir del Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (en sus ediciones I y II, 2001-2004 y 2005-2009 respectivamente), y en el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante (2001) -recogido dentro de los anteriores- donde podemos encontrar que, con más detalle, se especifica en qué consiste dicho modelo y qué acciones concretas se han de poner en marcha para implementarlo¹⁷². De la siguiente manera quedaba definida en 2001 la perspectiva intercultural en el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante:

La perspectiva intercultural parte de un planteamiento donde lo sustantivo es la interacción, el reconocimiento de que lo cultural es necesariamente un fenómeno interactivo donde no es posible poner barreras. Construir la interculturalidad precisa de la posibilidad de afirmar la propia cultura en su relación con las otras culturas. Esto sólo es posible si se establece un proceso donde todas y todos puedan aportar y donde estas aportaciones sean sujeto de intercambio y valoración crítica. La interculturalidad va más allá de la perspectiva multicultural porque, partiendo de la constatación y el reconocimiento del hecho de la diversidad cultural, sitúa la interacción cultural como un hecho educativo en sí mismo. La interculturalidad obliga a pensar en las relaciones culturales dentro de un proyecto educativo, pero también dentro de un proyecto social, que supone hacer posible la igualdad de derechos y de oportunidades entre los seres humanos que conviven en una sociedad determinada (Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante 2001: 8-9).

Se habla de una necesaria interacción entre todos los grupos implicados, es decir, podemos ver cómo se piensa que es algo que debe implicar a toda la comunidad educativa, no solo a los/as alumnos/as procedentes de la inmigración; y se habla también de que ha de ser un proyecto educativo y

en el hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y el respeto por la cultura propia de los grupos minoritarios y desarrollar actitudes de comunicación y respeto entre los miembros de la comunidad educativa, independientemente de sus capacidades personales y de su situación social o cultural". Asimismo, el Capítulo V de dicha ley describe las actuaciones a desarrollar con la población escolar perteneciente a minorías étnicas y culturales.

¹⁷² Encontramos un precedente en 1997, en el Plan Integral para la Comunidad Gitana de Andalucía (BOJA de 20 de febrero de 1997), donde también se establecía la necesidad de un enfoque intercultural en las escuelas, a través de la promoción de actividades de convivencia pluricultural (actuación 5), fomento del estudio de la cultura gitana en la formación del profesorado y cursos de formación al respecto (actuación 7, 8) e inclusión de información positiva de la cultura gitana en los materiales escolares (actuación 10). Pero hay que decir que en la mayoría de las ocasiones, y en los últimos años, cuando se habla de Educación Intercultural se hace en relación, mayoritariamente, a la atención educativa al alumnado inmigrante extranjero.

social, dentro y fuera de la escuela -interpretamos- que, en definitiva, haga posible la igualdad de derechos entre todas las personas que comparten una sociedad dada.

En principio esta definición está muy acorde con la definición que hacíamos sobre “integración escolar” que se desprende del modelo intercultural. No encontramos grandes desajustes entre lo que propone la Junta de Andalucía y los planteamientos teóricos que defiende la Educación Intercultural. Pero sigamos analizando a través de qué medidas y acciones concretas se está intentando llegar a este objetivo teórico de la interculturalidad.

Así, los objetivos que se proponía alcanzar el mencionado Plan podemos verlos en el cuadro Nº 14:

Cuadro Nº 14. OBJETIVOS DEL PLAN DE ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO INMIGRANTE (2001-)

1. Facilitar la escolarización de todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes, en los mismos términos que el alumnado andaluz.
2. Favorecer que los centros elaboren Proyectos Educativos interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.
3. Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española.
4. Facilitar el aprendizaje de la lengua materna del alumnado para que éste no pierda la conexión con su cultura de origen.
5. Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial en las zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no sólo de la comunidad educativa sino del propio barrio.
6. Potenciar el desarrollo de acciones de formación integral del alumnado inmigrante adulto, incidiendo de forma particular sobre los padres y madres que han inmigrado y cuyas hijas e hijos están escolarizados en la educación básica.
7. Impulsar Planes de Integración Social de la población inmigrante más desfavorecida con la participación de las distintas administraciones y organizaciones sin ánimo de lucro.

Fuente: elaboración propia a partir del Plan de Atención Educativa del Alumnado Inmigrante, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía

Estos objetivos han sido recogidos posteriormente por el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2005-2009), el instrumento más reciente en el tiempo que hace referencia a las políticas de atención educativa al alumnado inmigrante, con lo que estimamos que dichos objetivos son, y han sido desde 2001 que nace el Plan de Atención Educativa al Alumnado

Inmigrante, los que siguen vigentes en la actualidad a nivel andaluz en cuanto a la gestión de la diversidad cultural en la escuela. Sin embargo, no todos ellos están moviendo los mismos esfuerzos desde la administración educativa y los centros escolares, y no todos ellos tienen una posición central en los discursos y prácticas sobre Educación Intercultural en Andalucía. Así, el objetivo número 5 - relativo a potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española- es uno de los que más se está trabajando, hasta el punto de llegar a producir una orden a nivel autonómico¹⁷³ que regula quién, cómo, cuándo, porqué y dónde se tienen que llevar a cabo dichos programas -las denominadas Aulas de Adaptación Lingüística-; y otros como el objetivo 2 - favorecer que los centros elaboren Proyectos Educativos Interculturales- se están dejando más en manos de la voluntariedad de los propios centros escolares¹⁷⁴.

En este sentido, en los próximos apartados, analizaremos comparativamente *lo que se dice y lo que se hace* en materia de Educación Intercultural, porque como acabamos de sugerir, no siempre coinciden las intenciones proclamadas en los textos y declaraciones políticas oficiales, y lo que finalmente vemos que se está llevando a cabo en las escuelas.

¹⁷³ Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.

¹⁷⁴ Si bien a nivel autonómico también existen órdenes que regulan un sistema de ayudas económicas a los centros para la elaboración de materiales curriculares, éstas no son específicas para la materia intercultural, y no vemos que se estén traduciendo en la práctica en una mayor producción de materiales de esta índole. Las ordenes a las que nos referimos son las siguientes:

- Orden de 20 de junio de 2007, por la que se establecen las bases reguladoras de las ayudas para la elaboración de materiales curriculares y para el desarrollo de actividades de formación y de investigación educativa dirigidas al Profesorado de los Centros Docentes sostenidos con fondos públicos, a excepción de los Universitarios.
- Orden de 23 de octubre de 2007, por la que se modifica la de 20 de junio de 2007, por la que se establecen las bases reguladoras de las ayudas para la elaboración de materiales curriculares y para el desarrollo de actividades de formación y de investigación educativa dirigidas al profesorado de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, a excepción de los universitarios.

4.2.1 Una Educación Intercultural ¿para todos?

Que la Educación Intercultural -como principal instrumento para conseguir la integración de toda la comunidad escolar- sea un enfoque que debe ir dirigido a acometer transformaciones estructurales en el sistema educativo actual, es una idea que está bastante clara entre los teóricos que se dedican a escribir sobre interculturalidad:

(...) educación pluricultural significa una educación que prepare a los alumnos para existir en una sociedad pluricultural, lo que implica no solo respetar las diferencias sino sentar las bases de la colaboración por encima de las diferencias étnicas y culturales. Una educación por tanto que no se dirige en primer lugar a los inmigrados sino a los autóctonos, y no sólo a los autóctonos que comparten las aulas con los inmigrados sino también y sobre todo a los que no las comparten y que pueden el día de mañana discriminarlos. Lo cual significa que una verdadera educación pluricultural debería programarse para el conjunto del sistema educativo. Y dado que, como se ha dejado claro, los objetivos de nuestro sistema educativo, como los de todo los pases de Europa continúan siendo estrictamente nacionales y se propone como objetivo frente a los inmigrados la asimilación cultural, la educación cultural sólo podrá implantarse después de un profundo debate sobre sus objetivos y sobre el sistema de valores en el que puede apoyarse (Siguan 1998: 132).

De lo que no estamos seguros es de que a nivel político y a nivel de práctica escolar esté igualmente de claro.

Hemos visto cómo en los documentos técnicos que hablan sobre la materia, la tendencia es afirmarse en este sentido. Incluso en las declaraciones más formales que los responsables políticos del área de educación hacen en sus comparecencias en el Parlamento, también podemos observar este presupuesto:

La interculturalidad supone, pues, pasar de poner el acento en la integración de la población inmigrante, en la sociedad de acogida, a pasar a poner el acento en una educación que se destina a la generalidad de la población y no sólo a las minorías nacionales o inmigrantes (...) hablar de educación intercultural no supone hablar de un conjunto de objetivos y estrategias educativas que deban tenerse en cuenta, exclusivamente, en aquellos centros que escolarizan alumnado perteneciente a minorías culturales (...) Por ello, solo volviéndose intercultural el centro docente, podrá poner en marcha un modelo educativo desde el que se inculque y fortalezca el deseo de conocer y dialogar con otras culturas y formas de vida, donde se eduque para ser capaz de ponerse en el lugar de la otra persona y entender que todo el mundo es respetable, huyendo de cualquier tipo de arrogancia cultural. En definitiva, un modelo de centro que consiga que todos los miembros de la comunidad educativa desarrollen un compromiso personal en la defensa de la igualdad de los derechos

humanos, cívicos y políticos y de rechazo a todo tipo de exclusión (Consejera de Educación 12/12/2000).

Pareciera que no hay dudas al respecto. La Educación Intercultural ha de afectar a todos y cada uno de los que pasan por la institución escolar, porque es ésta la que ha de ser intercultural en su conjunto y porque a través de ella se pretende conseguir la integración educativa.

Sin embargo esta integralidad de las actuaciones es más *hablada* que *practicada*, e incluso a veces no es ni siquiera *hablada*, y sólo en los casos en los que detectamos que el discurso es más formal, más estudiado, más comedido y pautado, y menos espontáneo, encontramos que se sostiene esta idea. Vemos cómo el mismo cargo político, que anteriormente afirmaba una Educación Intercultural para toda la población, posteriormente manifiesta que las acciones que se están implementando van dirigidas al alumnado inmigrante y a las zonas donde fundamentalmente éste se concentra, como Almería:

Señorías, ésta es una realidad que ya se está viviendo, por suerte, en muchos centros escolares de Andalucía. Cuando nosotros impulsamos este plan de integración, este plan dirigido al alumnado inmigrante, partimos ya de una experiencia previa que se está llevando a cabo, fundamentalmente, en bastantes colegios de Almería, en algunos de Huelva y en algunos también de Granada; en menor medida en otras provincias (...) El plan va a extenderse allí donde haya población inmigrante. (...) es cierto que, dada la mayor incidencia y el mayor volumen de personas inmigrantes, que es en Almería, habrá una actuación muchísimo más intensa en esas zonas (Consejera de Educación 12/12/2000).

Obviando incluso que la mayor población inmigrante en las escuelas en Andalucía se concentraba, en el momento del discurso, en Málaga¹⁷⁵, aunque por entonces las poblaciones inmigrantes en Málaga se pensaban mayoritariamente británicas y para ellos parecía que no resultaba necesaria una Educación Intercultural. El tiempo no solo ha obligado a cambios de

¹⁷⁵ La distribución del alumnado extranjero en Andalucía durante el curso escolar 2000-2001 era, según volumen, la siguiente: Málaga con un 40,84%, Almería 18,51%, Sevilla 10,02%, Granada 9,62%, Cádiz 9,04%, Huelva 5,91%, Córdoba 3,28% y Jaén 2,79% (Obtenido de datos ofrecidos por la Delegación de Educación de la Junta de Andalucía).

perspectiva sino que, además, el profesorado no se cansa de denunciar las enormes dificultades que para trabajar con el alumnado inmigrante anglófono tiene la escuela.

Existen incoherencias en los discursos que se manejan. Es como si los políticos/as conociesen que deben mantener un discurso afín a lo que se plantea en la normativa y en los planes de actuación, pero que en ocasiones su subconsciente les traicionara, y es cuando aparece la idea de que la Educación Intercultural es algo “de los inmigrantes”, porque en definitiva “son ellos los que deben integrarse”. Veamos el siguiente fragmento:

(...) por el tiempo que tengo en esta intervención, difícilmente puedo dar cuenta de todas las actuaciones relacionadas con el Plan de Igualdad, de todas las actuaciones relacionadas con el Plan de Inmigrantes, de todas las actuaciones relacionadas con la atención educativa a colectivos que necesitan esa atención (...) (Consejera de Educación, 14/06/2006).

La propia Consejera de Educación denomina a uno de los instrumentos políticos más importantes que tiene el Gobierno Autonómico para la implementación de una Educación Intercultural -el Plan de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante- “Plan de Inmigrantes”, es decir, algo que es para *ellos* y no para *todos*, cuando hemos visto que en la redacción del mismo se incluían objetivos a conseguir dirigidos a toda la población.

Se habla de esa necesidad de integración, a través de la Educación Intercultural, en función del grado de diferencia percibida, así, también encontramos que se defiende una mayor actuación en las zonas donde la procedencia del alumnado inmigrante es el Magreb y/o el África subsahariana, en mayor medida que otras zonas como el resto de Europa:

Pero, por ejemplo, usted me señalaba: «Díganos los lugares concretos donde va a ir el plan». El plan va a extenderse allí donde haya población inmigrante —lo he dicho al comienzo de mi intervención—. Los lugares donde, fundamentalmente, hay población inmigrante son: Almería, procedentes, sobre todo, de la zona del Magreb y de la zona subsahariana; (...) hay también una población inmigrante importante en Málaga, pero, fundamentalmente, es un inmigración procedente de Europa o de Estados Unidos y de Canadá... (Consejera de Educación, 12/12/2000).

No se trata de un discurso aislado. Representantes de todos los grupos políticos se manifiestan constantemente en el mismo sentido. A continuación mostramos un ejemplo, donde un representante del Grupo Parlamentario Andalucista afirma que el Plan de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante ha de actuar para que “esa gente, que viene buscando una vida mejor, se integre”:

Además, la Consejera ha señalado en la filosofía del plan, que a mí me parece fundamental, que el mismo gira sobre dos ejes fundamentales: uno, el hacer frente con medidas de solidaridad a esas posibles situaciones de xenofobia y, dos, trabajar, actuar para conseguir la integración de este colectivo de gente que viene buscando en nuestro territorio -como he dicho antes- una vida mejor (Grupo Parlamentario Andalucista, 12/12/2000).

Sosteniendo con ello una noción de integración unidireccional. Veamos también el siguiente diálogo desarrollado en la presentación de una Proposición no de Ley sobre la cooperación con Marruecos en materia de educación no universitaria. El Grupo Parlamentario Popular echa en falta que en el texto que se propone se hable “de la integración de *ellos* en *nuestros* valores culturales”:

Cuando se lee la proposición no de ley con todo detalle, se ve que en los textos se fomenta o se pretende fomentar la interculturalidad, la tolerancia, el respeto..., y en eso estamos todos de acuerdo. Pero hay una palabra que no aparece, y es la palabra «integración», «integración». Integración de los inmigrantes que están viviendo en Andalucía y en España. Indiscutiblemente, la interculturalidad, la tolerancia y el respeto son factores fundamentales para una convivencia adecuada, pero también lo es la integración. La integración significa que participen de los valores culturales de libertad, democracia, igualdad de derechos y solidaridad que caracterizan a nuestra sociedad. Debemos fomentar también esa integración en estos aspectos (Grupo Parlamentario Popular, 02/03/2006).

Y el Grupo Parlamentario Socialista responde que sí que se considera “la integración de los inmigrantes”, desde el momento en que llegan y se introducen en “nuestro sistema educativo”:

¿La palabra integración se nos ha escapado? Bueno, creo que no. ¿Por qué? Porque la integración se da cuando los inmigrantes marroquíes vienen a nuestro país y se integran en nuestro sistema educativo (Grupo Parlamentario Socialista, 02/03/2006).

Es decir, además de que se presupone la “desintegración” de todo el

alumnado inmigrante extranjero, inequívocamente, se está pensando en una forma de acercamiento que han de hacer “ellos” y no “nosotros”. Que la Educación Intercultural es algo que compete a ellos, en tanto que “son los diferentes”, y no al alumnado autóctono, o al menos no en tal medida. Incluso podemos ver cómo en ocasiones cuando habla de “integración” en realidad están queriendo decir “asimilación”, ya que es referida sólo al alumnado inmigrante, y ya que incluso es diferenciada de la “interculturalidad”, como veíamos que hacía el parlamentario del Grupo Popular al decir “la interculturalidad es un factor importante para una convivencia adecuada, pero también lo es la integración”. Y nosotros nos preguntamos ¿no era a través de la Educación Intercultural que se pretendía conseguir la integración? ¿Por qué se ven, entonces, como dos principios a través de los cuales se consiguen cosas diferentes? La respuesta sería que, en ocasiones, cuando se habla de “integración” el contenido del concepto hace referencia a la participación de los inmigrantes en lo que se define como “nuestros valores culturales”, a saber, libertad, igualdad, solidaridad, presuponiendo, por otro lado, que ellos son contrarios a estos valores presentados como propiedad de la sociedad andaluza, española, occidental.

También dentro del profesorado encontramos cómo existe la idea de que la Educación Intercultural es algo que tiene que ver sólo con el alumnado inmigrante extranjero. De hecho, durante las observaciones realizadas durante el trabajo de campo en los centros escolares, pudimos advertir cómo esto se trasladaba a la práctica escolar y, como reconocía el siguiente informante, en los centros donde no había alumnado inmigrante extranjero, o había un volumen reducido del mismo, eso de “la interculturalidad” no significaba nada. Es decir, no pasaba de ser algo que, de vez en cuando, aparecía en el título de un curso o unas jornadas, o algo que aparecía en los dípticos y carteles que la administración educativa enviaba de vez en cuando. O incluso, ni eso:

INFORMANTE: Por ejemplo en un centro donde no hay inmigrantes no se programan normalmente ningún tipo de actividad para potenciar la comprensión mutua de las

diferentes culturas pero, aparte de eso, de que tienen que haber actuaciones diferentes, programaciones ligeramente diferentes yo creo que no tiene que haber ninguna diferencia.... (Profesor de Instituto de Educación Secundaria, Huelva 2004).

Pero ¿por qué sucede esto? ¿Por qué encontramos ese desajuste entre lo que la normativa y el discurso académico establecen y lo que sucede en la práctica diaria de las escuelas? Es cierto que el debate sobre la Educación Intercultural en España surgió ligado a la llegada de los/as primeros/as alumnos/as inmigrantes a “nuestras” escuelas (García Castaño, Granados Martínez y García-Cano Torrico 2000; Besalú 2005). Pero consideramos que hoy, casi 20 años después, la investigación y la práctica han avanzado lo suficiente como para que este tipo de cuestiones estuviesen superadas. Sin embargo, la idea que persiste sobre qué es la “integración” es una idea de proceso unidireccional, de la que sólo han de participar activamente los colectivos de inmigrantes, por eso -se entiende- la Educación Intercultural ha de actuar prioritariamente con ellos. El concepto de integración que se maneja a nivel práctico se parece mucho en su contenido a un proceso de mera asimilación, acomodación de los grupos minoritarios al mayoritario.

4.2.2 La Educación Intercultural y la(s) lengua(s)

Ya avanzábamos en el Capítulo III del presente trabajo que las medidas para la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela eran las más importantes -por notables- dentro de lo que podríamos llamar las políticas de gestión de la diversidad. En el plano lingüístico -en la enseñanza del español- es donde más se ha avanzado normativamente, como podemos ver a través de la Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.

Dicha normativa, a pesar de referirse, tanto en el título como en su artículo 1, a una generalidad de actuaciones relacionadas con la atención educativa al alumnado inmigrante y con la Educación Intercultural, dedica en exclusiva el resto del texto a regular el funcionamiento de la enseñanza del castellano a

través de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística:

1. La presente Orden tiene por objeto regular las actuaciones educativas destinadas a la educación intercultural y la enseñanza del español como lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje y, de manera específica, la organización y el funcionamiento de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística a las que se refiere el artículo 5 de la presente Orden (Artículo 1 de la Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística).

En los casos en los que se refiere a modificaciones en los Proyectos de Centro para que recojan aspectos que tienen que ver con la valoración e intercambio entre las distintas culturas (art. 2.2.), lo hace sólo refiriéndose a aquellos centros que escolarizan alumnado inmigrante, y además sin especificar apenas cómo debe hacerse:

Artículo 2. La atención del alumnado inmigrante.

1. Los centros docentes que escolaricen alumnado inmigrante deberán desarrollar medidas y actuaciones que favorezcan su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.

2. Estas actuaciones, que fomentarán el valor de la interculturalidad, el respeto a la diversidad cultural y la cooperación y el intercambio de experiencias entre diferentes culturas, deberán reflejarse en todos y cada uno de los apartados en que se estructura el Proyecto de Centro e incluir acciones tendentes al desarrollo de, al menos, los siguientes aspectos:

a) La acogida del alumnado inmigrante, de manera que se facilite el proceso de escolarización e integración de este alumnado.

b) El aprendizaje del español como lengua vehicular, con todas las medidas que los centros docentes que escolaricen alumnado inmigrante consideren más oportunas, en el ámbito de sus competencias.

c) El mantenimiento de la cultura de origen del alumnado inmigrante, con el fin de promover el conocimiento y la valoración de las diferentes culturas (Artículo 2 de la Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística).

Es decir, entendemos que dicha Orden se trata de una normativa que se mueve casi exclusivamente en el plano de lo lingüístico, dedicando 11 de sus 13 artículos a cuestiones que tienen que ver con la enseñanza del español a los/as alumnos/as inmigrantes extranjeros/as. Los otros dos artículos restantes se dedican a apuntar cuales deben ser las actuaciones a implementar para acoger al alumnado inmigrante (art. 3) y qué se debe hacer para el mantenimiento de la cultura de éste (art. 13). Es decir,

actuaciones que, si bien, superan el ámbito meramente lingüístico, quedan circunscritas solo al alumnado inmigrante y a los centros escolares donde éste se escolariza.

Esta centralidad de la cuestión lingüística, cuando se habla de la gestión de la diversidad en la escuela y de Educación Intercultural, no es exclusiva de los documentos normativos. De hecho, las personas entrevistadas han mostrado como tendencia mayoritaria pensar en estos mismos términos, y cuando hemos preguntado por “acciones interculturales” o por acciones desarrolladas para gestionar la diversidad en las aulas nos han contestado aludiendo a la enseñanza del español. En el siguiente discurso vemos cómo un profesor de Educación Primaria de Málaga, al explicarnos qué planes educativos tiene activos en el centro en el que trabaja, acaba diciendo que “el plan de interculturalidad” consiste fundamentalmente en “el ATAL”, es decir, en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística:

INFORMANTE: estaba contemplado en el plan de interculturalidad, en parte, y en otro lo habíamos completado o lo habíamos complementado con el plan de compensación educativa, donde figuraba todo eso, lo que ocurre es que el plan de compensación educativa no nos lo han dado. Tenemos el de interculturalidad, que es más restrictivo, porque claro es solamente una persona, en este curso una persona y media, es decir uno a tiempo completo y una profesora a tiempo compartido con el instituto que se dedican básicamente a enseñar lengua española, el español. Así que el de interculturalidad se trata de recibirlos, de admitir su cultura, de ver elementos de su cultura, y estudiarlos y decírselo a los demás críos... pero fundamentalmente es lo que llamamos el ATAL, es decir, aulas temporales de adaptación lingüística, que es lo que necesitan esos críos para integrarse y para que se puedan comunicar un poco con sus compañeros y con su profesores tutores (Maestro de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Málaga 2004).

Es decir, enseñar español a aquellos/as alumnos/as inmigrantes extranjeros/as que lo desconocen.

Y en la misma línea, en el Parlamento, encontramos con mucha facilidad que parlamentarios y parlamentarias acaban siempre hablando de las ATAL, de cuántas hay, cuántas nuevas se han creado, cuántas se necesitan, cuántas faltan... como si “enseñar español” fuese lo único a hacer para llegar a ese objetivo que se ha planteado de la interculturalidad:

En el ámbito del Plan de Atención Educativa del Alumnado Inmigrante, hicimos un primer plan, que ha dado sus resultados, simplemente, por varias razones: el crecimiento del número, por ejemplo, de aulas temporales de adaptación lingüística, que están permitiendo que el alumnado inmigrante que llega a Andalucía pueda incorporarse en las mejores condiciones a nuestro sistema educativo, a partir de algo imprescindible, que es el conocimiento de la lengua española y el conocimiento de las normas elementales para poderse desenvolver en nuestro sistema educativo y en nuestra sociedad (Grupo Parlamentario Socialista, 14/06/2006).

Y no es que consideremos que este tipo de medidas no sean positivas. Es obvio que el aprendizaje de la lengua oficial de la escuela tiene una importancia incuestionable para el éxito dentro de ésta. Lo que sí nos preocupa es que a veces se percibe -y practica- como lo único, no dedicando los mismos esfuerzos a otro tipo de medidas, como por ejemplo la interculturalización de los contenidos curriculares.

4.2.2.1 Cuando no saber español es un problema

Ya veíamos cómo existe una idea generalizada, entre políticos y profesores, sobre que el desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela por parte de algunos/as alumnos/as inmigrantes extranjeros/as es el mayor problema que presenta este tipo de alumnado, y por consiguiente el mayor problema con que se encuentra la escuela a la hora de atenderlo. Una de las razones para que la gestión de la diversidad se esté realizando principalmente a través de este tipo políticas lingüísticas la vemos, precisamente, en esto.

Y los motivos por los que el desconocimiento del español se percibe como algo tan problemático son, por un lado, la convicción de que sin saber la lengua no es posible la integración, y por el otro, el convencimiento de que sin conocer la lengua de la escuela es inevitable el fracaso escolar. Existe coincidencia entre el discurso político:

Una mala resolución de las necesidades de este alumnado en el aprendizaje de la lengua de comunicación de la escuela puede implicar, en muchos casos, la consolidación de déficit y retrasos escolares que no se acaben de superar nunca. Cuando una persona no habla el idioma escolar tiene problemas, no sólo en cuanto a resultados escolares, sino también en las relaciones con sus compañeros y

profesores, en definitiva, con todo el entorno escolar y social (Consejera de Educación, 12/12/2000).

Y el discurso del profesorado:

INFORMANTE: (...) pero vamos que lo ideal para poder llevar bien el tema de inmigración sería eso: alumnos que vengan sin un mínimo de dominio del idioma, solamente en actividades deportivas, algunas cosas, manualidades, plástica, visual, sí, pero en el resto de las asignaturas básicamente cuatro horas diarias trabajando contenidos de manera que en dos meses adquiriese el dominio imprescindible para poder desenvolverse, que es lo fundamental porque una persona que venga de otro país el primer problema que tiene es el idioma... (Director de Instituto de Educación Secundaria, Córdoba 2005).

Entendemos que una de las razones por las que casi todas las medidas que se están poniendo en marcha -dentro de ese marco ideal de Educación Intercultural- son de índole lingüística obedece a esta idea: si se percibe que el desconocimiento de la lengua de la escuela es el mayor problema, en consecuencia se actuará mayoritariamente en esa dirección.

Pero ¿qué consecuencias tiene esa percepción problematizada sobre el desconocimiento del español? Hemos encontrado incluso para quienes ese desconocimiento se extiende a la capacidad de hablar en general. Obsérvese como se expresa esta idea en los siguientes ejemplos, y véase la forma tan sutil -pero profundamente estigmatizadora- de hacerlo, en el primer caso, cuando la informante -una maestra de Educación Primaria- afirma que si tienes bastantes alumnos “de estos que no hablan” desde la administración educativa te mandan un profesor de español:

INFORMANTE: Sí. Con Sevilla Acoge tenemos relación porque además organizan un aula de apoyo y, al principio de curso yo les hago un listado de todos los inmigrantes, y ya se apuntan y eso. Además lo hacen aquí cerca, en el instituto y es por la tarde. Ya te digo, con esas organizaciones sí. La Delegación lo que hace es que, si tienes bastantes alumnos de éstos que no hablan, te mandan el profesor de ATAL, como lo mandaron aquí hace dos cursos (Maestra de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Sevilla 2004).

O esta otra maestra, también de Educación Primaria, que se alarma -hasta el punto de llamar a la policía- porque “se les metió un niño” en el centro que no era del colegio” y “claro, es que no hablaba...”:

INFORMANTE: pues qué hacemos, pues nada, llamamos al ayuntamiento, llamamos a los asesores, llamamos a la policía porque se nos metió un niño que no era del colegio, que era de infantil y entonces -¡pero bueno si este niño no es nuestro!- se metió a la hora del comedor, estaba en el comedor y entonces pues tienes que llamar, porque claro el niño no habla, nosotros tampoco hablamos su idioma y son las dos de la tarde ¿qué haces con ese niño? Pues tienes que llamar a la policía, o sea que es que no es tan fácil el trabajar con estos niños, porque todo son problemas, aunque tú no quieras surgen problemas (Directora de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Almería 2004).

O esta Jefa de Estudios que repite hasta en tres ocasiones que hay una niña inglesa en su colegio que “no hablaba, no habla y no habla” y además luego se rie:

INFORMANTE: Es verdad que tú observas a principios de curso pues tú ves que los ingleses se juntan y han formado guetos pero es que claro es que no pueden comunicarse no?, mira un niño, Fernando, muy gracioso pues le pegaba a una niña inglesa de tres años porque decía que no hablaba, es que no habla, porque no habla... (risas)... pero ya que van mayores pues bien, ya se relacionan muy bien, al principio pues sí porque claro para comunicarse (Jefa de Estudios de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Huelva 2004).

E incluso este otro informante que nos cuenta cómo “parecía” que su alumno “hablaba” el pasado curso, pero que ahora “es como si se le hubiese olvidado todo”:

INFORMANTE: Luego tengo un niño de primero que llegó el año pasado, el curso pasado parecía que hablaba, pero este año parece como si se le hubiera olvidado todo, encima es de los que dan la lata y pinchan (Maestro de colegio de Educación Infantil y Primaria, Sevilla 2004).

Todos los ejemplos apuntan, desde una óptica profundamente etnocéntrica que “no hablar la lengua de escuela” equivale a no saber hablar en general:

Como señala Todorov (1982, 81), la primera reacción, espontánea, ante la presencia del extranjero es la de imaginarlo inferior, puesto que es diferente de nosotros; incluso puede no ser considerado un "hombre". Y si lo es, se trata de un "bárbaro" inferior; y si no habla nuestra lengua, es que no habla ninguna. Así, por ejemplo, los eslavos de Europa llamaban al alemán, su vecino, nemec, el mudo; los mayas del Yucatán denominaban a los toltecas invasores nunob, los mudos; y los mayas cakchiqueles se referían a los mayas mam como los "balbuceantes" o los "mudos". Los aztecas llamaban a las gentes del sur de Veracruz nononalca, los mudos; y a los que no hablaban náhuatl, tenime, bárbaros, o popoloca, salvajes (Contreras 2002: 6).

En lo que sería un ejemplo más de construcción de la otredad en términos de diferencia, porque se trata de medir al “otro” en función de nuestros parámetros, considerar que es inferior a “nosotros”, sin la capacidad “básica” de hablar porque no habla nuestra lengua.

Pero para nosotros, principalmente, que se piense en esta realidad en términos de problemática da como resultado una gestión de la misma también problemática. Es decir, si los/as alumnos/as que no hablan correctamente la lengua vehicular de la escuela son vistos como portadores y creadores de problemas a la escuela, la atención que se dé a los mismos corre el riesgo de ir inevitablemente en esta línea. Y en el caso que nos ocupa vemos cómo, en casi la totalidad de casos observados, se atiende a este alumnado fuera del aula ordinaria. Esta práctica es resultado de esa percepción y definición como problema, que deriva en una inevitable separación del *problema* del resto del alumnado, construido como no problemático.

Y vemos de nuevo cómo la normativa no coincide con la práctica y los discursos observados. Si bien en la citada Orden de 15 de enero de 2007, que regula el funcionamiento de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, se establece que la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela ha de hacerse preferiblemente dentro del aula ordinaria (o bien a partir del propio profesor ordinario, o bien a partir de la inclusión de un segundo profesor en el aula):

Artículo 5. Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.

1. Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística son programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular (...).
2. Estos programas deberán realizarse en el aula ordinaria. Se podrán organizar grupos de apoyo atendidos por profesorado específico para llevar a cabo la atención fuera del aula ordinaria cuando circunstancias especiales en la comprensión-expresión de la lengua española así lo aconsejen (Artículo 5 de la Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística).

Hemos observado como la tendencia mayoritaria es aquello que en la

normativa se establece como excepción, es decir, atender al alumnado en espacios segregados del grupo clase ordinario, en aulas específicas donde sólo asisten otros/as alumnos/as inmigrantes extranjeros/as que también desconocen o no manejan bien el castellano. Es decir, lo que se establece como una actuación sólo en caso de circunstancias especiales, acaba siendo la norma.

Como científicos de lo social no nos cabe otra opción que ser críticos con esta forma -desde una perspectiva de problematización- de llevar a cabo la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela. Y lo que más nos llama la atención sería la contradicción entre diseñar una acción para evitar o prevenir la desintegración de un colectivo y para ello “apartar” del resto al colectivo en cuestión.

Es cierto que la justificación de esta manera de proceder es apelar a que se trata de algo provisional, pero la normativa establece esa *provisionalidad* en “todo un curso escolar”, que incluso se puede convertir en dos si las circunstancias lo aconsejan, previa autorización de Servicio de Inspección. La experiencia de campo nos dice que la norma es, al menos, permanecer todo un curso escolar asistiendo a estas aulas específicas, lo que a nuestro parecer contribuye a la institucionalización de una pedagogía del éxito y otra del fracaso (Paludárias 2002; García Castaño, Fernández Echeverría, Rubio Gómez y Soto Páez 2007) que diferencia y separa a los alumnos/as cuya lengua materna es la vehicular de la escuela de los que no, y que diferencia y separa a los alumnos/as que tendrán éxito en la escuela de los que no:

Aunque algunos trabajos apoyan las llamadas aulas de acogida, entendiéndolas como puentes entre la exclusión y la integración, son más numerosos los trabajos que las critican afirmando que a través de ellas se está poniendo en marcha una “pedagogía del éxito y otra del fracaso escolar”, destacando y advirtiendo del aislamiento y la segregación que el alumnado de origen inmigrante extranjero puede padecer en estas aulas de acogida (García Castaño, Fernández Echeverría, Rubio Gómez y Soto Páez 2007: 349).

Durante todo ese tiempo los alumnos/as inmigrantes extranjeros/as no seguirán el curriculum normalizado de su grupo clase ordinario, sino que -en la mayoría de las ocasiones- solo asistirán a las clases no instrumentales (educación física, tecnología y música). Así se recoge en la normativa:

La eventual asistencia del alumnado a estos grupos de apoyo se organizará de forma que permita su reincorporación al aula ordinaria cuando se impartan asignaturas en las que no resulte absolutamente determinante el dominio del idioma para su acceso al currículo ordinario (Artículo 5.3 de la Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística).

Y así nos lo narraba una de las informantes:

ENTREVISTADOR: Pero lo más habitual es que salgan de las aulas durante algunas hora, ¿crees que es un buen modelo?

INFORMANTE: Sí, pero dedicándole más tiempo ¿entiendes? (...) Son personas que necesitan mucha atención por tu parte, si fuera por ellos, estarías todo el día con ellos y, claro, tú no puedes dejar de atender a los demás. Para mí el sistema sería... (...) habría que hacerlo de una forma bastante más progresiva, en el sentido de que en un principio estuvieran en el aula de compensatoria y [ATAL] más tiempo y se fueran integrando en las clases en asignaturas donde ellos puedan hacerlo mejor: en educación física, en plástica, en música. Donde ellos no se vean... no es discriminados, pero no llegan... qué hace un niño de esos en una clase de inglés, qué hace en una clase de lengua, qué hace en una clase de matemáticas si están explicando las fracciones y él no sabe sumar ¿entiendes? O sea, que se integren donde no se vean desplazados porque en una clase se aburren y el profesor tampoco puede estar constantemente con él. Entonces habría que ir incorporándolos poco a poco (Maestra de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Sevilla 2005).

Entendiendo también, en ocasiones, que el desconocimiento de la lengua implica un desconocimiento en los contenidos de las asignaturas, lo que refuerza a su vez esa percepción “necesidad imperiosa” de enseñar la lengua de la escuela lo antes posible:

(...) detrás de esta estrategia encaminada a enseñar la lengua vehicular con “rapidez” se esconde la creencia ya descrita en muchas investigaciones de que unas habilidades limitadas en el dominio de la lengua de la escuela implicaban una habilidad cognitiva baja (García Castaño, Fernández Echeverría, Rubio Gómez y Soto Páez 2007, en Alegre y Subirat 2007: 30).

Si, además, restamos el tiempo que este alumnado pasa en las “clases de apoyo” -en espacios diferentes al grupo clase también- producto de las adaptaciones curriculares que todos los que van a clase de ATAL tienen, las

horas que pasan a la semana con el resto del alumnado se reducen enormemente, con lo que las relaciones con el resto del alumnado también.

La investigación abala que ésta no es la mejor forma para conseguir aprender una lengua lo más rápido posible, ya que la mejor forma de hacerlo es hablándola, practicándola en espacios normalizados:

Es decir, de acuerdo con los presupuestos de la inmersión lingüística, la práctica educativa no puede depender del conocimiento de la lengua de la escuela del alumnado, sino que, desde la enseñanza de los contenidos escolares, se tiene que destilar el conocimiento lingüístico (Vila y Siguan, 1996). El alumnado de origen extranjero aprende el catalán a través de su participación en las situaciones de enseñanza y aprendizaje que utilizan vehicularmente la lengua catalana (Vila, Fresquet, Oller, Rodríguez, Serra y Siqués 2008: 3).

El aprendizaje de la lengua está sin duda en relación con la participación activa del aprendiz en las relaciones sociales con sus pares, tanto en el ámbito escolar como el extraescolar, y cualquier política que promueva la segregación de este alumnado de las aulas ordinarias para cursar contenidos lingüísticos u otros al margen del resto del alumnado dificulta la posibilidad de su incorporación a la lengua de la escuela. Evidentemente eso no significa que no reciban apoyos ningunos, pero éstos serían más positivos si se ejercieran dentro del aula ordinaria.

Y eso es lo que, precisamente, se está impidiendo con esta fórmula de enseñanza del español, además de facilitar el surgimiento de “pequeños guetos dentro de la escuela” (Alegre y Subirats 2007: 28) que dificultan la normal interrelación entre grupos de iguales.

Por otro lado, tampoco se ha comprobado científicamente que hablar un único y mismo idioma favorezca la cooperación entre grupos y/o comunidades distintas, es decir, que sea fundamental para que exista convivencia e integración:

Glyn Williams (1992: 127) cree que este argumento parece ser un dogma entre los que hacen las planificaciones lingüísticas, pues se le ha asociado a la reivindicación

de que la comunicación entre y dentro de los estados favorece la cooperación entre comunidades y es por lo tanto un bien inherente a las mismas, sin que se especifiquen cuales son los intereses que se ocultan tras esa concepción de la comunidad (Dendrinós 1998, 155).

Muy al contrario, esta idea tan extendida deriva de los preceptos establecidos por los Estados nacionales para legitimar sus políticas homogeneizadoras de la diversidad, que sin duda eran funcionales para el mantenimiento de un poder centralizado.

4.2.2.2 Las otras lenguas: objetivos de segunda

La segunda cuestión que consideramos inapropiada dentro de este modelo lingüístico es que es profundamente asimilacionista. No se trata de un modelo plurilingüe en absoluto -aunque se intente promocionar lo contrario- ya que unas lenguas son, de hecho, más centrales que otras y la presencia de las lenguas maternas del alumnado inmigrante es meramente simbólica. Un importante estudio realizado por Extra y Yagmur (2004) sobre la diversidad lingüística en escuelas de toda Europa, muestra cómo las lenguas de las minorías son consideradas en la mayoría de las ocasiones más como una fuente de problemas que como una forma de enriquecimiento y conocimiento.

En este sentido, tenemos que destacar que la política plurilingüe de la Junta de Andalucía tiene un doble rasero por el que se rige para actuar de manera distinta con poblaciones distintas. Hay una política plurilingüe para determinados/as alumnos/as inmigrantes extranjeros/as y otra para el resto de alumnos/as, pero sin embargo se juega con la ambigüedad a la hora de “promocionar” la misma. Veamos esta idea con más detenimiento.

En el II Plan para la Integración de la Población Inmigrante en Andalucía (2005-2009) se establece la necesidad de una formación en otras lenguas para toda la población escolar, como una forma de mejorar las posibilidades de éxito y tener un futuro mejor:

(...) debemos plantearnos de manera rotunda el reto educativo del conocimiento de otras lenguas en el marco de un mundo global, como instrumento fundamental que asegure las posibilidades de éxito y de compartir un futuro mejor. (II Plan para la Integración de la Inmigración en Andalucía 2005: 176).

Los planes y/o documentos oficiales en los que se basa para realizar estas afirmaciones son, por un lado el Plan de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante (2001), y por otro el documento “Estrategias y propuestas para la segunda modernización de Andalucía” (2003). Ambos planes tienen objetivos distintos, se articulan a través de estrategias distintas y van dirigidos a poblaciones distintas. Sin bien, en el primero de ellos, el Plan de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante, las propuestas de formación en otras lenguas se hacen a través de los programas de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO), el segundo habla de fomentar el bilingüismo en inglés/francés/alemán-español en Andalucía, lo cual se lleva a cabo a través del Plan de Fomento del Plurilingüismo, y ambos funcionan de manera bastante diferente.

Los programas de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen tienen su origen en una Directiva de 1977 de las Comunidades Europeas, relativa a la escolarización de los hijos/as de trabajadores inmigrantes¹⁷⁶. Dado el contexto temporal en el que surge dicho instrumento -caracterizado por la idea del inmigrante extranjero como “trabajador invitado”- parece claro que los objetivos de los programas que establece eran los de conseguir que los/as alumnos/as inmigrantes extranjeros/as no olvidaran sus lenguas y culturas de origen porque se pensaba en un retorno de los mismos a sus países. Esta filosofía estructura de manera clara el cómo y dónde poner en práctica los mismos. Así, en la mayoría de las experiencias europeas la enseñanza de las lenguas y culturas de origen del alumnado inmigrante extranjero no han sido una parte central de los currículos, no han sido

¹⁷⁶ Directiva 77/486/CEE del Consejo, de 25 de julio de 1977, relativa a la escolarización de los hijos de trabajadores inmigrantes. Diario Oficial nº L 199 de 06/08/1977.

introducidas en horario escolar y no han sido financiadas por los órganos estatales ni llevadas a cabo por profesores pagados -y supervisados- por éstos:

Desde hace décadas, la mayoría de las comunidades inmigrantes han organizado, asumiendo los costes y con sus propios maestros cursos de lengua materna y cultura del país de origen, siempre en horario extraescolar (Montignies 2007: 191).

Es decir, las lenguas -y culturas- enseñadas a partir de estos programas, sin duda, han sido y son consideradas menos importantes en la formación del alumnado: no son enseñadas dentro del horario escolar, con lo cual no es obligatorio su aprendizaje; no son enseñadas por la escuela sino por otras entidades como ONG, asociaciones...; y no son supervisadas y financiadas por las autoridades educativas del país¹⁷⁷.

El caso de Andalucía no se diferencia mucho del resto de experiencias de este tipo desarrolladas en Europa. En el momento de realización del trabajo de campo para esta investigación localizamos tres de estos programas: el programa de enseñanza de Lengua y Cultura China, el programa de enseñanza de Lengua y Cultura Árabe y el programa de Lengua y Cultura Portuguesa. Todos ellos eran llevados a cabo en horarios extraescolares, o bien en las propias instalaciones escolares o bien en las instalaciones de asociaciones u ONG, y todos ellos eran llevados a cabo por profesores que financiaban los propios gobiernos de los países de origen. Como es de suponer, dada la información que hasta aquí hemos dado, este tipo de programas no van dirigidos a toda la población escolar, sino a las minorías inmigrantes extranjeras. Y, por supuesto, no suponen modificación alguna en el curriculum general, ya que se sitúan al margen de éste, lo que, bajo nuestro punto de vista, no contribuye en absoluto a la promoción de la integración y de la Educación Intercultural:

¹⁷⁷ Para ampliar la información sobre el desarrollo de los programas de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen en España pueden consultarse los trabajos de A. Franzé Mudano (1999b) y L. Mijares Molina (2005).

Un programa de LCO (Lengua y Cultura de Origen) que no afecte a una parte muy importante del currículum global (en el sentido más amplio, incluso de organización) de las llamadas escuelas multiculturales, no será más que una nueva estrategia con posibles indicadores de estigma, de exclusión, de intento de solución del fracaso escolar de la población minoritaria (García Castaño, Granados Martínez y García-Cano Torrico 1999: 120).

Sino que, más bien, funcionan como marcadores de diferencias que establecen jerarquías entre unas lenguas y otras, entre unos grupos culturales y otros, en definitiva, entre unos/as alumnos/as y otros/as. Y esta forma de enseñar y promocionar las lenguas de origen no nos parece que las valore en demasía. Es decir, son tratadas como “lenguas de segunda”, enseñadas -en todo caso- en horario extraescolar.

El caso de los programas desarrollados dentro del Plan de Fomento del Plurilingüismo es también bastante significativo, y digno de analizar, dentro de las políticas interculturales de Andalucía.

Este Plan surge de las propuestas comunitarias de la política lingüística del Consejo de Europa:

El Consejo de Europa, atento a la situación que en el ámbito lingüístico y cultural se vive en el Viejo Continente, ha mostrado un abierto interés por el enfoque que se da al proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas. (...) El enfoque plurilingüe pretende ir más allá y así fue recogido en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación, elaborado por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa. En dicho documento se exponen con claridad las pretensiones del Plurilingüismo, al afirmar que gracias a él se “enfatisa el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos cultural de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad general, y después hasta la lengua de otros pueblos (...) el individuo (...) desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (...) A todas estas razones obedece el Plan de Fomento del Plurilingüismo que se pone en marcha desde nuestra comunidad autónoma, un Plan que se recoge en el programa electoral del PSOE y fue concretado por el Presidente de la Junta de Andalucía en su discurso de investidura (Plan de Fomento del Plurilingüismo 2005: 5).

Y establece como uno de sus objetivos también “la interculturalidad”:

El objetivo final es, pues, lograr que la democracia sirva, como se ha dicho, de “unidad sin violencia de lo múltiple” y, para ello, la herramienta fundamental debe ser

la educación, y especialmente la educación lingüística, que allane los abismos culturales y permita, junto a otras actuaciones, el reconocimiento, la tolerancia y el pluralismo democrático. Con esta finalidad, el Programa Plurilingüismo e Interculturalidad, que implica un extraordinario esfuerzo de coordinación, se pondrá en marcha con tres grandes líneas de actuación (...) aportar al alumno inmigrante o de colonias de residentes extranjeros de lengua no española una enseñanza que facilite su integración (...), potenciar la educación intercultural dirigida al resto del alumnado (...) y en lo que respecta al profesorado que se ocupa del alumnado inmigrante, se pretende poner en marcha cursos específicos de formación en lenguas extranjeras que favorezcan la comunicación con este alumnado (Plan de Fomento del Plurilingüismo 2005: 56).

Sin embargo, la traducción práctica de dicho Plan, hasta la fecha, ha sido la introducción del bilingüismo (inglés, francés y alemán) en 500 centros andaluces de primaria y secundaria¹⁷⁸. Nada sabemos de “las otras lenguas”, las de las minorías de inmigrantes no procedentes de países no comunitarios. Es decir, se trata de “otro tipo de interculturalidad” para “otro tipo de alumnado”.

En contraposición con la forma de funcionar de los programas de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO), esta forma de introducir otras lenguas en la escuela sí es estructural, sí modifica los currículos porque, de hecho, todo se hace dentro del horario escolar, para todo el centro y a través de la implicación del profesorado ordinario. Pero los planes de bilingüismo no se están introduciendo en las zonas donde mayoritariamente se concentran alumnos/as cuya procedencia sea de algún de los llamados países del “Tercer Mundo”, porque éstos “ya tienen bastante con intentar aprender español”, se nos dice. Sin embargo, este tipo de planes sí están teniendo muy buena acogida en centros escolares donde la procedencia del alumnado inmigrante extranjero es el resto de Europa, como por ejemplo la Costa del Sol. Véase como lo narraba un maestro de primaria de Málaga, cuyo centro tiene alumnado inmigrante extranjero de habla inglesa, principalmente:

¹⁷⁸ Dato obtenido en las Jornadas sobre competencia en comunicación lingüística: el currículum integrado de lenguas, celebradas en Sevilla los días 27 y 28 de noviembre de 2008.

INFORMANTE: bueno la zona es una zona que tiene todas las características de la Costa del Sol, con personal multicultural, multiétnico, multilingüe... que en principio era solamente zona turística, ahora es ya zona residencial y la verdad es que cada vez es más. Nosotros tenemos unos incrementos de matrículas porcentuales de hasta el 37%, hemos tenido incrementos del 35 y del 37%, quiere esto decir que hace 4 o 5 años teníamos 250 alumnos y ahora tenemos 650 aproximadamente entre infantil y primaria. La zona es una zona... no digo rica pero sí de clase media. Como tú sabes el sector servicios es el predominante, tenemos hecha una encuesta entre todos los padres de alumnos, que la presentamos precisamente para el proyecto de compensación educativa que presentamos el curso pasado, lo que yo estaba hablando antes con la directora... no sé si me has oído, que le estaba diciendo que lo iba a presentar otra vez, pero que me interesa más el tema del bilingüismo y tal... (...) acaba de presentar la consejera un proyecto de centros bilingües que no es que esté hecho para nosotros, ni mucho menos, está hecho para que los niños andaluces terminen conociendo un segundo idioma, como es la perspectiva de Europa ¿no? (...) pero a nosotros nos vendría muy bien, porque dependiendo de las características del centro y de las capacidades y recursos, se podría hacer el bilingüismo en una línea, es decir tener unos cursos que dieran todas las materias en inglés y otros en español. Se podría hacer mixto, es decir, mitad y mitad, que la mitad de los alumnos dieran el currículum en inglés, la mitad en español (Maestro de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Málaga 2004).

Nos cuenta cómo, a pesar de que de manera oficial el Plan de Fomento del Plurilingüismo no está dirigido a centros con un número importante de alumnado inmigrante extranjero de habla inglesa -como en el que trabaja-, dadas las circunstancias, un centro bilingüe en este sentido, es la mejor opción que podrían tomar colegios de éstas características.

Y hemos de detenernos de nuevo para analizar la presencia que tienen las distintas lenguas en la escuela, y la importancia otorgada a unas y otras. De la forma en que están estructurados este tipo de planes (nos referimos de nuevo a los de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen y a los de Fomento del Plurilingüismo) están contribuyendo a la construcción de una imagen distinta de cada una de las lenguas. Este tipo de políticas legitima y realza una imagen social positiva del inglés, francés y alemán como lenguas que se identifican con la modernidad (recuérdese la promoción de las mismas desde la citada iniciativa del Gobierno Andaluz denominada *Segunda Modernización de Andalucía*), con el progreso, con el éxito académico y con la competitividad. Y al mismo tiempo legitima y señala aún más la diferencia a *la baja* de otras lenguas como el árabe y el chino (y muchas otras) que no son merecedoras de ser enseñadas en la escuela,

sino fuera de ésta; que no son merecedoras de que otros las aprendan -sólo a quienes se les presupone la adscripción y el grabado a fuego en los genes de las mismas-; y que no son vistas como útiles para la comunidad en su conjunto, sino más bien como una especie de lastre que portan algunos grupos de inmigrantes extranjeros minoritarios.

Y hemos de decir que estas lógicas de funcionamiento no son causales. El por qué enseñar inglés o francés en la escuela pero no árabe dialectal o chino mandarín es una cuestión política e ideológica:

(...) el estudio teórico de la lengua y de la pedagogía de las lenguas extranjeras, al igual que las diferentes prácticas de los programas de planificación de lenguas extranjeras tiene numerosas funciones e implicaciones políticas. Sin embargo, por diversas razones, algunas de las cuales nos interesan hoy en día, la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido vista tradicionalmente como un campo libre de trabas éticas o ideológicas, y los programas de planificación de lenguas extranjeras como algo apolítico (Dendrinos 1998: 149).

Y ello porque no hay dudas de que la promoción internacional de un idioma supone innumerables ventajas económicas y políticas. Además los argumentos usados para legitimar la instrucción de una lengua en el curriculum y no otra son presentados de tal manera que parezca lógico y natural esa forma de proceder y no otra, de manera que no se detecten los intereses ideológicos que han llevado a tomar esas decisiones políticas. El resultado es que a nadie se le ocurra cuestionar por qué enseñamos inglés, francés o alemán en las escuelas españolas, andaluzas, porque se ve como algo natural, lógico... lo más práctico y lo mejor para todos, y sin embargo no se percibe en absoluto que sea algo impuesto desde instancias gubernamentales superiores, por grupos de poder político y económico y que responde a unos intereses ideológicos concretos. Pero el resultado también es que nadie se detenga a pensar el por qué no se enseña árabe dialectal o amazigh, teniendo en cuenta que son idiomas que hablan en territorios muy cercanos a Andalucía y España; o incluso si pensamos en términos meramente económicos por qué no aprender chino si China será en muy poco tiempo una de las mayores economías a nivel mundial.

Algunos autores han llamado a este proceso imperialismo lingüístico, destacando una función represiva del inglés, sobre todo, en el currículum escolar:

(...) el inglés, comercializado como un bien universal, se presenta como la única alternativa y solución eficaz para una comunicación a nivel mundial. Se silencia la importancia de otros idiomas, del multilingüismo y de la polifonía (Phillipson 1992, en Dendrinos 1998: 163).

Sugiriendo con ello que una política lingüística debería incluir el desarrollo de prácticas pedagógicas que respondan a las necesidades locales, y el desarrollo de enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras que sean apropiadas para comunidades concretas y sus circunstancias socioculturales (ibídem). Y ello no conllevaría ni la exclusión del currículum de las lenguas dominantes ni la inclusión sin más de las no dominantes, sino un equilibrio de las mismas ajustado al contexto en cuestión. Para ello sería bueno deconstruir nuestros propios enfoques sobre las lenguas y la enseñanza que hacemos de las mismas.

Y apuntábamos que estas formas de proceder que, a nivel político, se presentan como “interculturalidad”, se parecen mucho a una política asimilacionista. Cualitativamente es mucho mayor el esfuerzo que se está haciendo para enseñar lo más rápido posible el español al alumnado inmigrante extranjero, que el esfuerzo hecho para enseñar las otras lenguas, sean cuales sean. Y esto no es interculturalidad, no es poner a la misma altura todas las lenguas -y culturas-, sino acomodar (¿asimilar?) a los grupos minoritarios al patrón que dicta el grupo mayoritario.

El principal argumento que detectábamos para la puesta en funcionamiento de este modelo intercultural era la imposibilidad de integración y éxito escolar percibido en el alumnado que no domina la lengua vehicular de la escuela. Pero numerosos autores (Vila 2000; García Castaño, Fernández Echevarría, Rubio Gómez y Soto Páez 2007; Alegre y Subirat 2007) han señalado que conocer la lengua de escuela no es lo único ni lo más

importante a la hora de conseguir esa integración y éxito escolar. La integración social y escolar se nutre de muchos más aspectos que el conocimiento de la lengua de la escuela.

En este sentido son muchas las investigaciones (Cummins 1979; Hamel 1995; Vila 2000; Pandraud 2007), que apuntan a que un adecuado programa formativo en las lenguas maternas ayuda tanto a una mejor adquisición de una segunda lengua:

Una de las hipótesis que ayuda a entender y explicar con mejor fortuna los resultados de la educación bilingüe se refiere a la existencia de interdependencia entre la competencia lingüística en la lengua familiar y la segunda lengua, de modo que un buen dominio de la primera redundante en el dominio de la segunda, y viceversa (Vila 2000: 29).

Como a la generación de una imagen positiva de los grupos minoritarios, que verán reconocida su identidad de grupo en la escuela:

Para la adquisición de una nueva lengua son muy importantes las actitudes hacia esta lengua. El hecho de que el alumnado no se sienta "obligado" a aprender la segunda lengua por el hecho de que pueda utilizar la suya propia, que es aceptada y valorada por la escuela, se convierte en una fuente de actitudes positivas hacia la segunda lengua y su aprendizaje (Navarro Sierra 2003: 42).

Y este tipo de práctica redundaría en una mejora de la autoestima de este alumnado:

(...) dichas clases le permiten progresar en un dominio competencial claramente transformable en habilidades necesarias en otros campos del aprendizaje. Pero al mismo tiempo, cabría también remarcar las implicaciones positivas de que el alumnado inmigrante vea reconocida su lengua materna por el centro educativo. Implicaciones positivas que se darían tanto en la esfera de la autoimagen como con los lazos de identificación expresiva respecto a la institución escolar (Alegre y Subirat 2007: 35).

Y eso, sin duda, ayuda para tener un itinerario exitoso tanto en la institución escolar cómo fuera de esta.

Pero tal y cómo se está llevando en el contexto estudiado esa formación en las lenguas (la de la escuela y las maternas), creemos, no se está

contribuyendo a esa imagen positiva y mejora de la autoestima necesarias para articular un buen proceso de integración, para llegar a esa ansiada interculturalidad. Más bien se está consiguiendo un perfecto proceso de asimilación cultural, donde el/la alumno/a ha de olvidarse de sus referentes culturales y lingüísticos propios porque éstos no son más un lastre, un peso con el que han de cargar a modo de estigma y que, dadas las circunstancias, conlleva más ventajas dejar atrás que intentar conservar. La *diferencia*, hoy por hoy, en “nuestro” sistema educativo genera desigualdad, y no enriquecimiento, dado que no todos los grupos culturales están siendo valorados de la misma forma.

4.2.3 La Educación Intercultural como Educación Compensatoria

Otra de las características del modelo de Educación Intercultural que se está implementando en Andalucía es su marcado carácter compensador. Si bien, en teoría, la Educación Intercultural ha de permitir la igualdad de trato y de derechos en todos los/as alumnos/as, y una de las formas de conseguir esto es a través de medidas de compensación educativa (adaptaciones curriculares básicamente) para quien las necesite, hemos detectado cómo, en el caso de la población inmigrante extranjera éstas medidas son aplicadas de manera casi generalizada:

Nuestro sistema educativo entiende las diferencias como deficiencias y es por esto que pretende “nivelar” los conocimientos de los alumnos inmigrantes extranjeros, a los que se considera con conocimientos insuficientes o no válidos para cumplir con los requisitos mínimos que pide la escuela (Mijares Molina 2004: 392).

Es decir, la tendencia mayoritaria es considerar que el alumnado inmigrante extranjero es un alumnado necesitado de medidas de compensación educativa. Como ya apuntábamos anteriormente esta percepción está muy relacionada con la llamada Teoría del Déficit, que presupone que los/as alumnos/as con determinadas características (como sería en este caso la posesión de una lengua materna distinta a la de la escuela, y la procedencia de contextos culturales también distintos a los de la escuela) son más

propensos a presentar dificultades de aprendizaje que otros.

Esta relación tan estrecha entre Educación Intercultural y Educación Compensatoria aparece en la normativa autonómica por todas partes. Así quedaba establecido en la Ley 9/1999 de Solidaridad en la Educación:

(...) la presente Ley establece los objetivos que se pretenden alcanzar con la aplicación del principio de la solidaridad en la educación. Estos objetivos van encaminados a mejorar y complementar las condiciones de escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, a potenciar la asunción de valores inherentes en la interculturalidad que permitan desarrollar en la comunidad educativa actitudes de respeto y tolerancia hacia los grupos minoritarios. Como medida estratégica se pretende impulsar la coordinación de las distintas Administraciones y la colaboración de instituciones, asociaciones y organizaciones no gubernamentales en el desarrollo de programas y acciones de compensación educativa y social según el espíritu que caracteriza a las organizaciones de acción voluntaria (Preámbulo Ley 9/1999 de Solidaridad en la Educación).

Pero también y de manera muy explícita en el Plan de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante (2001), que venía a reiterar lo ya establecido en la Ley de Solidaridad en la Educación de 1999:

El Plan se justifica porque el colectivo de hijos de inmigrantes presenta necesidades educativas a las que hay que dar respuesta específica y se sustenta en la normativa que recoge el derecho y las finalidades de la educación así como en la que recoge el desarrollo de acciones de carácter compensador dirigida a los colectivos más desfavorecidos. De especial referencia para este Plan es la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, que viene a consolidar y reforzar las medidas de compensación educativa iniciadas desde hace más de una década en la Comunidad Autónoma Andaluza. (Plan de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante 2001: 9-10).

Posteriormente será el Decreto 167/2003, de 17 de Junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, el instrumento normativo que volverá a reiterar la relación entre la Educación Intercultural y las medidas de carácter compensador, y esta vez de manera mucho más explícita:

El presente Decreto establece un conjunto de medidas y actuaciones, de carácter compensador, dirigidas al alumnado que se encuentre en situación de desventaja sociocultural, al perteneciente a minorías étnicas o culturales que lo precisen (...) Los diferentes colectivos mencionados tienen en común una situación desfavorable para

su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo, motivo por el cual es preciso arbitrar actuaciones, medidas, planes y programas específicos de compensación educativa y social (...) La integración social de este alumnado [alumnos y alumnas de familias inmigrantes en situación de desventaja social y económica] exige la adopción de medidas tendentes a facilitar su escolarización, a promover el aprendizaje de la lengua española y, a respetar la identidad cultural de estos alumnos y alumnas. Se pretende, en general, favorecer un clima social de convivencia en el respeto a los derechos y obligaciones ciudadanas (Decreto 167/2003, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas).

Y ello dedicando toda la segunda sección de su Capítulo IV (relativo a las actuaciones en relación con el alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales que se encuentre en situación desfavorecida) al desarrollo de las acciones y medidas que se han llevar a cabo con respecto al alumnado inmigrante en situación de desventaja sociocultural.

El último instrumento normativo a nivel autonómico que encontramos vincula la Educación Intercultural con la Educación Compensatoria sería la mencionada Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. Dicha Orden establece en su artículo 2.6 que será el área de Compensatoria Educativa de las Administraciones Educativas quien asesorará a los centros para la elaboración de proyectos y medidas de carácter intercultural:

6. Las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación, a través del Área de Compensación Educativa del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional, asesorarán a los centros docentes para la realización e implantación de estas medidas de educación intercultural (Artículo 2.6. de la Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística).

Lo que, por otro lado, nos explicaría el por qué en los centros escolares visitados hemos encontrado de manera recurrente, cuando preguntábamos por medidas de carácter intercultural o planes de interculturalidad, que se nos contestara aludiendo a los planes de compensatoria:

INFORMANTE: Nosotros nos hemos encontrado este años con muchísimos inmigrantes: treinta y cinco, cuarenta y van entrando por semanas. Entonces al principio no teníamos como atenderlos (...) y bueno, lo que hemos hecho, porque vemos que es un tema urgente y que va en aumento continuamente, es hacer un Plan de Compensación en el que uno de los apartados va dedicado al aprendizaje del español para extranjeros y solicitar un Aula de Adaptación Lingüística para el próximo curso (Maestra de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Cádiz 2005).

Es lógico que, si para recibir más recursos para interculturalizar los centros, éstos han de hacer un “plan de compensatoria” el profesorado identifique la Educación Intercultural con la Educación Compensatoria, ya que así parece hacerse desde las administraciones:

INFORMANTE: Precisamente el Plan de Compensatoria que nosotros presentamos iba dirigido al grupo de alumnos inmigrantes que desconocen el idioma, concretamente... actualmente se matriculó otra niña de origen chino, pues hay cinco niñas chinas, de las cuales cuatro desconocen totalmente idioma, también hay otro niño marroquí... a los que desconocen el idioma español y, otra parte, a las familias y a los alumnos que son hijos de familias desfavorecidas que, junto a esas carencias, hay un retraso en el aprendizaje, eso es paralelo prácticamente (Director de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Sevilla 2004).

En esta lógica podemos identificar cómo una vinculación recurrente de temas (inmigración-desconocimiento de la lengua de la escuela-interculturalidad-compensatoria) acaba funcionando como una estrategia discursiva de construcción de la diferencia que hace que al final los/as alumnos/as inmigrantes extranjeros/as sean percibidos -y tratados- esencialmente como alumnos/as de compensatoria, debido a su desconocimiento de los códigos culturales que funcionan en la escuela, principalmente en lo que hace referencia al desconocimiento de la lengua, como ya explicábamos anteriormente, y como muestra el siguiente informante:

INFORMANTE: porque claro esos niños siempre necesitan una atención especial (...) hombre que duda cabe que cuando hay identidad cultural, lingüística, digamos que la tensión o impacto en ese niño o esa niña es menor que cuando está sometido a muchas más tensiones, que no es ya la tensión del cambio de residencia con lo que conlleva sino que también es un cambio de cultura, es que es un cambio de lengua, de alimentación porque claro la mayoría de los niños éstos pues se escolarizan y van a los comedores escolares entonces es un cambio de todo (Responsable político de la Administración Educativa, Málaga 2005).

Creemos que esta forma de proceder crea más problemas que los resuelve. De hecho son numerosas las investigaciones y los autores que han identificado a los modelos compensadores, en la forma, como modelos asimilacionistas, en el fondo:

Algunos autores llegan a establecer una correspondencia entre el modelo compensador y esta estrategia asimilacionista. Se llega a concluir que los resultados de este modelo son negativos, sobre todo para los alumnos minoritarios, entre otras cuestiones, por centrar su objetivo principal en la adquisición de la cultura y la lengua de la escuela (García Castaño, Fernández Echevarría, Rubio Gómez y Soto Páez 2007: 349).

Y es por eso que a la hora de aplicar medidas de compensación educativa, dado el innegable carácter asimilador y segregador de las mismas, sería necesario tener en cuenta muchos otros elementos además de la procedencia de grupos culturales minoritarios o el desconocimiento de la lengua. De hecho, gran parte de la literatura sobre Educación Intercultural cuestiona la eficacia de las acciones de compensación educativa a la hora de lograr buenos resultados en el alumnado inmigrante extranjero (CIDE 2005). En este sentido, Alegre (2009) señala que habría cuestiones como la edad de llegada al sistema educativo, la edad de inicio de la escolaridad, el conocimiento o no de las lenguas de la escuela, la trayectoria educativa previa o incluso el nivel de aprendizaje previo, que habrían de tenerse en cuenta para una adecuada atención a la diversidad en la escuela. Es decir, no se trata de atender a través de medidas de compensatoria educativa a todo el alumnado inmigrante extranjero, como parece ser la tendencia, sino de idear fórmulas a través de las cuales la diversidad no suponga un problema en el aula, y la integración entre autóctonos e inmigrantes se haga efectiva dentro de un mismo espacio y sin necesidad de “apartar” a los diferentes. Y para ello, es el propio sistema educativo el que ha de reformarse.

4.2.4 La Educación Intercultural como la celebración de eventos festivos en la escuela

En el análisis descriptivo que estamos realizando sobre el modelo de Educación Intercultural implementado en Andalucía no podemos dejar de incluir toda una serie de actividades que tienen que ver con celebraciones y días festivos dentro de la escuela; y ello porque cuando hemos preguntado expresamente por “actividades interculturales” que se realizan en los centros, los informantes nos han contestado en este sentido, además de destacar la enseñanza de español para extranjeros o las medidas de carácter compensatorio. Pero hemos de decir que este discurso sólo lo hemos encontrado dentro de la escuela, entre el profesorado y demás profesionales que trabajan dentro de la misma, no existiendo en el discurso político y parlamentario -dedicado, casi en exclusiva, a hablar sobre las clases de atención lingüística al alumnado inmigrante-.

Así las cosas, la respuesta más habitual que hemos obtenido al interrogar a maestros/as y profesores/as sobre el carácter intercultural del centro ha sido aludir a las “fiestas interculturales”. Las fiestas interculturales consisten en la organización de una serie de eventos -o bien de un día de duración o bien de una semana de duración, coincidiendo con la tradicional semana cultural- donde se realizan toda una serie de actividades en las que el alumnado inmigrante extranjero muestra el folclore típico de sus países de origen y el alumnado autóctono hace lo mismo, pero quizá con un menor énfasis. Es decir, se trata de jornadas gastronómicas con comida típica de cada país, de exposiciones de utensilios de diferentes procedencias, actuaciones de bailes y danzas originarias de cada país, donde los/as alumnos/as aparecen vestidos con los trajes característicos de sus regiones... toda una serie de actividades de índole folclórica donde el alumnado inmigrante extranjero tiene espacio para mostrar “sus culturas”, casi como si de un expositor se tratara:

ENTREVISTADORA: Y ¿se realizan en el colegio actividades interculturales?

INFORMANTE: (...) el año pasado el fin de curso lo dedicamos a eso, a una fiesta intercultural, entonces hubo algunos maestros que se implicaron en realizar la fiesta y, por ejemplo, había niños marroquíes que hicieron bailes típicos de su tierra, hubo también unos ecuatorianos que también hicieron cantos y bailes, entonces la fiesta del año pasado pues la dedicamos a estos niños inmigrantes y cada uno de... todos los niños que había en el colegio pues hicieron actividades típicas de su región, y muy bien también (...) (Maestro de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Huelva 2004).

Dentro de este tipo de actividades, claro está, hay diferencias en cómo unos centros las llevan a cabo y cómo lo hacen otros. Así, hemos encontrado desde aquellas en las que sólo participa activamente el alumnado inmigrante extranjero y sus familias, y el resto se dedica a observar, mirar... y por eso lo de comparar este tipo de evento con un “expositor”; hasta aquellas en las que todos los/as alumnos/as participan por igual y los/as alumnos/as autóctonos/as también realizan actividades típicamente folclóricas y coloristas, como vestir el “traje de gitana o flamenco” o bailar sevillanas, que serían, en este caso, lo “típico” de Andalucía. Sin embargo, hemos encontrado que esto último no es lo más habitual, y en los casos en los que el alumnado autóctono participa en las fiestas interculturales lo hace a través de actividades que podríamos calificar como “genéricas”, no típicamente folclóricas, como por ejemplo, en el caso de las chicas, la realización de coreografías con música actual (internacional y nacional) o exhibiciones de aeróbic, por poner algún ejemplo; y en el caso de los chicos exhibiciones de artes marciales varias, o competiciones deportivas especiales para ese día¹⁷⁹ donde sí que participan también los alumnos inmigrantes extranjeros, pero en calidad de competidores¹⁸⁰.

Lo que intentamos transmitir al lector es que en dichos eventos, en las fiestas interculturales, por lo general, la participación de autóctonos y extranjeros es diferencial: no todos muestran por igual su folclore -en el

¹⁷⁹ Nótese, por otro lado, cómo las desigualdades construidas por el género son aún bastante presentes en este tipo de actividades.

¹⁸⁰ Por ejemplo, la celebración de un partido de fútbol, con ocasión de la jornada intercultural, donde los equipos eran españoles contra extranjeros.

sentido más estereotípico del término- y no todos participan por igual de lo que podríamos identificar como la *cultura adolescente global actual*. A este respecto nos gustaría traer un ejemplo a colación.

Durante nuestra etapa de trabajo de campo, normalmente, cuando asistíamos a este tipo de celebraciones o bien avisábamos con bastante tiempo de antelación o bien éramos invitados a la asistencia de las mismas, también de manera anticipada. Es decir, el profesorado conocía de nuestra presencia en dichos eventos incluso antes de la celebración de los mismos. Pues bien, durante el transcurso de una de estas fiestas celebradas en un instituto de secundaria de una localidad de la provincia de Almería, el profesorado nos acompañó para que viésemos y captásemos con nuestras cámaras todas las actividades que se estaban realizando en el centro ese día, para que viésemos lo *interculturales* que eran. Se trataba de un centro con casi la mitad del alumnado de procedencia extranjera, principalmente del continente africano (Marruecos, Senegal, Argelia), al margen de que muchos de los/as niños/as identificados como “inmigrantes” y/o “extranjeros” eran españoles, nacidos en la localidad. El caso es que estuvimos toda la jornada visitando talleres de manualidades donde se hacían trabajos con referencias a distintos países, talleres de danza oriental, talleres de escritura y poesía sobre Andalucía y Marruecos, talleres de pintura donde se hacían trabajos que representaban la unión de Andalucía y países africanos... y toda una serie de actividades donde las diferencias entre el “ellos” y el “nosotros” se marcaban constantemente, para luego concluir con fórmulas como “todos iguales pero todos diferentes”.

Hasta aquí nada nos llamó la atención más de lo normal, o más de lo que ya lo había hecho en otras fiestas o jornadas interculturales a las que habíamos asistido. Pero una media hora antes de que se acabaran las clases, de que nos marchásemos del centro, cuando ya todos los/as alumnos/as y profesores/as estaban recogiendo, volviendo a sus aulas o despidiéndose hasta el próximo día, advertimos que algo estaba sucediendo en el patio del

instituto. Se habían concentrado unos 15 alumnos y alumnas (autóctonos e inmigrantes extranjeros), habían puesto música hip-hop¹⁸¹ en sus móviles y habían comenzado a bailar. Como si de una exhibición callejera se tratase, los chicos (y alguna chica) hicieron una rueda a la que iban saliendo poco a poco todos a bailar y mostrar sus destrezas en el arte del *breakdance*¹⁸², eso sí, con algún aderezo oriental y/o flamenco. Nos dirigimos hacia donde se habían congregado y advertimos que en esa parte del patio había grafitis en los muros. Estábamos presenciando una muestra de la verdadera cultura juvenil de esos adolescentes, que era común a todos (autóctonos e inmigrantes) y que podía serlo también con respecto a otros adolescentes de Barcelona, París o Nueva York. Pero sin embargo, sus profesores/as, la escuela, las instituciones en general, se habían empeñado -ese día- en que mostraran “sus culturas”, sus “diferencias culturales” para celebrar la diversidad presente en las aulas. Es decir, en ningún momento del día hubo una actividad reservada a este tipo de actuación, con motivo de la celebración de la interculturalidad, pero sin embargo cuando ya no estaban siendo controlados por el profesorado esta conducta emergió de manera espontánea entre ellos, y como posiblemente lo hacía muchos de los días al terminar las clases.

Con esta reflexión queremos poner de manifiesto que, en muchas ocasiones, este tipo de eventos, tan celebrados y alagados como son las fiestas interculturales, en realidad lo que hacen es cosificar las culturas, hacer fotos fijas de las mismas e incluso exponer “sus historias” de manera que exotizan y folclorizan al máximo a sus portadores, más que dar cabida a

¹⁸¹ El *hip-hop* es un movimiento artístico caracterizado por una forma de vestir determinada (ropa ancha y holgada), una música (mezcla de funk, rap, blues, DJing), una pintura (grafiti) y un tipo de baile. Surge en los Estados Unidos a finales de los años '60 entre las comunidades afroamericanas y latinoamericanas de barrios populares de las grandes ciudades.

¹⁸² El *breakdance* es un tipo de baile urbano que forma parte de la conocida como *cultura hip-hop*, surgido en los años setenta en las comunidades afroamericanas de barrios como el Bronx de Nueva York, pero actualmente muy extendido en las grandes ciudades Europeas como París, Londres o Barcelona, además de en muchas otras del resto del mundo.

expresiones culturales vivas, contemporáneas y en proceso de fusión e hibridación. Y no por ello queremos desdeñar el esfuerzo que realizan los centros escolares en las mismas, que no es poco, pero quizá habría que pautar menos y dejar expresarse más a los propios alumnos/as.

Pero existe otro tipo de “fiesta intercultural” identificada por los informantes, de índole distinta a la que acabamos de señalar. Se trataría de aquellas expresiones lúdicas que son típicamente de *aquí* (la Navidad, la Semana Santa...) pero en las que participan los de *allí* (los/as alumnos/as inmigrantes extranjeros/as):

ENTREVISTADORA: ¿habéis hecho actividades interculturales?

INFORMANTE: muchísimas

ENTREVISTADORA: cuéntame qué habéis hecho, qué tipo de cosas...

INFORMANTE: Pues espera que te voy a enseñar... (se levanta y va a coger álbumes de fotos que tiene en una estantería). Mira, este álbum de la fiesta de Navidad...incluso los moritos cantan perfectamente los villancicos

ENTREVISTADORA: ¿no tienen problemas porque sea otra religión?

INFORMANTE: no, no, no, nada, nada. Mira, un concurso de tronos de Semana Santa, y muchos de ellos están hechos por marroquíes

ENTREVISTADORA: ¿ah, sí?

INFORMANTE: ninguno. Ellos no dan religión católica. La Cruz de Mayo, pero no como fiesta religiosa, sino como fiesta tradicional...

ENTREVISTADORA: se visten de gitanas también las niñas marroquíes (señalando una foto)

INFORMANTE: ¡ah! y las chinas son las primeras que se visten de gitanas, y las marroquíes... (Maestra de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Málaga 2005).

Es decir, hemos encontrado para quienes que un niño inmigrante extranjero que participa de la celebración de la Navidad sin ser cristiano es una muestra de interculturalidad. A nosotros, sin embargo, esto nos parece más bien una muestra de asimilacionismo y/o aculturación. A este respecto es muy significativo el ejemplo que muchos maestros y profesores nos daban para mostrarnos la interculturalidad practicada a través de la Navidad. Algunos centros han decidido que podían recabar canciones típicas de Navidad de todos los países:

INFORMANTE: (...) intentamos también que la cultura suya no se pierda y que enriquezca al resto, a los españoles ¿no?

ENTREVISTADORA: ¿y cómo se hace eso?

INFORMANTE: pues normalmente eso en las formaciones, en un área transversal...intentando... ahora por ejemplo con la Navidad, vamos a recuperar villancicos de otros sitios del mundo... (Director de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Granada 2004).

O felicitar a todos sus alumnos/as la Navidad en sus idiomas respectivos, a través de una tarjeta enviada a las familias, como la muestra de respeto e interculturalidad “más grande” que podrían hacer:

ENTREVISTADORA: ¿y eso se proyecta luego en actividades concretas en el centro? ¿se hacen semanas interculturales?

INFORMANTE: hombre es que si no, no tendría sentido.

ENTREVISTADORA: ¿y cómo se hace todo eso?

INFORMANTE: pues mira, como te diría yo, pues en la Navidad por no ir más lejos, pues había una felicitación que se hacía en todos los idiomas de cada uno de, de cada uno de estos grupos, de estas nacionalidades, por ponerte un ejemplo, entonces yo recuerdo que entonces hicimos una felicitación, unas pancartas muy grandes donde cada alumno hacía su felicitación en su idioma (Maestro de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Granada 2004).

Sin embargo, no se les ha ocurrido hacer lo mismo con el Año Nuevo Chino, con el Ramadán o con la celebración del Día del Cordero. ¿Qué pensaría un padre español católico que recibe de la escuela una tarjeta felicitándole alguna de estas fiestas? Pues lo mismo que puede pensar un padre marroquí musulmán cuando recibe la tarjeta de Navidad, aunque esté escrita en árabe. A lo mejor puede ser interesante si se hiciera con todas las religiones, pero al hacerlo sólo con una, y además que ésta sea la de la cultura mayoritaria, lo que se persigue/consigue -ya sea de manera consciente o de manera inconsciente- es la asimilación de los grupos minoritarios a la cultura dominante.

De todas formas vemos muy difícil que este tipo de cosas se hagan para todos los grupos culturales, porque cuando se plantea algún tipo de reconocimiento de otras religiones en la escuela, en tanto que expresiones culturales, enseguida emerge el discurso de que la escuela española es una escuela laica, algo que, por otro lado, podríamos cuestionar abiertamente porque una institución que se precie de ser laica no debería celebrar la Fiesta de los Santos, el Día de la Inmaculada Concepción, la Navidad y la Semana Santa; además todas las fiestas religiosas de carácter más local

como el Día de la Cruz, el Rocío, el Día de San Marcos, la Candelaria, la Feria de Abril... y un largo etcétera de fiestas de raíces católicas y cristianas que son celebradas en mayor e menor grado en los colegios andaluces.

Y a este respecto es interesante destacar la intervención de una parlamentaria del Grupo Popular, a través de una pregunta oral en pleno en el Parlamento, sobre la difusión que el Gobierno autonómico hizo en 2004 de un folleto informativo sobre el Ramadán. Dicha intervención criticaba duramente la citada iniciativa que la administración educativa había puesto en marcha para dar a conocer, a toda la comunidad educativa, esta fiesta religiosa de la comunidad musulmana:

Señora Consejera, todos somos iguales. Estamos en un Estado aconfesional, aunque ustedes lo prefieren laico, y presumen de eso, lo que hace mucho más incomprensible la campaña iniciada por usted, por su Consejería, sobre el Ramadán, pretendiendo integración. Dicen ustedes por activa y por pasiva que hay que eliminar la religión de las Administraciones públicas y que no se pueden hacer compatibles Estado e Iglesia. Supongo que para ninguna creencia. Cuando estamos llegando al esperpento de que ya no se pueden celebrar certámenes de villancicos en Administraciones socialistas, o no se pueden instalar belenes municipales en Administraciones socialistas —la próxima pregunta sería si vamos a quedarnos sin cabalgata y sin Reyes Magos para los niños—, hacen ustedes un folleto sobre el Ramadán en donde se pueden leer, textualmente, frases como ésta: «Alá es el único Dios verdadero», o «el ayuno enseña al musulmán a apreciar los dones que Dios le otorga». ¿Por qué hacen ustedes una campaña de integración, precisamente estimulando las prácticas religiosas, o enseñando las prácticas religiosas de otros, cuando, al mismo tiempo, critican las prácticas religiosas de nuestro país? (Grupo Parlamentario Popular, 25/11/2004).

Afirmando, literalmente, que cómo era posible promover la integración “estimulando las prácticas religiosas de otros”, cuando el folleto en cuestión lo que hacía era dar a conocer -no estimular, promover o incitar a- una de las muchas prácticas que tiene la comunidad musulmana, explicando el por qué del mismo y en qué consiste (ayuno, oración...). Las frases a las que se refiere la parlamentaria en la cita -“Alá es el único Dios verdadero” y “el ayuno enseña al musulmán a apreciar los dones que Dios le otorga”- aparecen en el folleto como meras traducciones de lo que son los 5 pilares en los que se apoya el Islam como religión y no como preceptos que deban ser seguidos, ya que no se trata de un folleto con fines adoctrinadores sino

informativos. Sin embargo, la informante saca de contexto las mismas, dando a entender que la administración educativa lo que pretendía con esto era hacer propaganda y publicidad del Islam como religión, dando muestras con ello de un discurso tremendamente racista, y que es más habitual de lo que pudiéramos -a primera vista- pensar.

Pero no todas las “fiestas interculturales” que nos han destacado los informantes son igualmente criticables, por marcar las diferencias o por pretender la asimilación. Hemos encontrado cómo también, en bastantes centros de los visitados, la interpretación que se daba a las mismas era distinta. Es el caso de aquellos centros que hacen coincidir fiestas típicamente de aquí con fiestas típicas de los países de procedencia de sus alumnos/as inmigrantes extranjeros/as. Se trata de aprovechar un evento festivo que normalmente se celebra en la escuela con otro que coincida más o menos en las fechas, y celebrar los dos al mismo tiempo dando lugar a algo nuevo, híbrido, mezclado, en definitiva, intercultural. Y como ejemplo podemos hablar de una práctica relativamente extendida entre algunos centros de la Costa del Sol donde la procedencia del alumnado es mayoritariamente europea con una importante presencia de alumnos/as británicos, en los que se hace coincidir la celebración de la “fiesta del otoño” o “fiesta de la castaña” con el día de Halloween, muy popular en países como Reino Unido, Irlanda o Estados Unidos. Veamos cómo nos lo narraba uno de los maestros entrevistados:

INFORMANTE: espera que te voy a enseñar más fotos (se levanta y sigue cogiendo álbumes de la estantería)

ENTREVISTADORA: ¡ah! vale...habéis hecho muchas fiestas...

INFORMANTE: porque llevamos muchos años ya trabajando el tema. Mira, el día de Halloween y el día de las castañas. Como hay muchos extranjeros en el colegio...

ENTREVISTADORA: ¿la fiesta de la castaña qué es?

INFORMANTE: la fiesta del otoño

ENTREVISTADORA: ¡ah! Vale...

INFORMANTE: La hacemos coincidir con Halloween. Entonces todos los niños con sus castañas, recogiendo sus castañas...

ENTREVISTADORA: y se celebra la fiesta de las castañas y el día de Halloween el mismo día...

INFORMANTE: el mismo día

ENTREVISTADORA: y la fiesta de Halloween ¿es por los ingleses? o es porque se hace aquí...

INFORMANTE: no, no, por los ingleses tampoco, para todos...no sólo para ellos, ¿no? ... hay un montón de fotografías... esto es todo igual... que pasamos un frío del copón ese día... aquí, haciendo las castañas... un humo en el patio... aquí, actividades interculturales por un tubo, ¿eh? (Director de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Málaga 2005).

Consiguiendo con ello que la diversidad en las aulas se entienda y se complemente mutuamente en la plano de lo lúdico, sin necesidad de recurrir a una excesiva y forzada folclorización y exotización de ninguno de los grupos, ya que todo el alumnado participa por igual, disfrazándose, y sin el riesgo de provocar una asimilación o acomodación sin opciones de los grupos minoritarios al mayoritario, puesto que ese día todos tienen algo propio que celebrar. Podríamos preguntarnos, por lo tanto, cómo resulta posible hacerlo con estas fiestas y no con otras.

Pero sin duda lo que más debe importarnos en todo lo analizado hasta ahora es esa fuerte vinculación entre la Educación Intercultural y “fiestas interculturales”, en cualquiera de las versiones comentadas. Y ello porque esta identificación nos desvela, de nuevo, que existe una concepción reduccionista y sesgada de lo que es la cultura, y por lo tanto de lo que es la Educación Intercultural. Si bien la Educación Intercultural proclama como una necesidad incuestionable la puesta en valor y el reconocimiento de todos los grupos y sus culturas, y esto es algo que vemos recogido en todos los documentos que para ello se han elaborado desde el Gobierno Autonómico:

(...) el Plan debe entenderse como una iniciativa derivada de la Ley de Solidaridad en la Educación. Esta Ley, aprobada por el Parlamento Andalucía en diciembre de 1999, recoge entre sus objetivos el de potenciar el valor de la interculturalidad, integrando en el hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y respeto de la diversidad cultural, lo que debe traducirse en la elaboración por parte de los centros educativos de Proyectos de Centro basados en el respeto a la diversidad cultural y al intercambio, interacción y cooperación entre las diferentes culturas representadas por el alumnado escolarizado en el centro (Plan de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante 2001: 3).

Entendemos que con ello no se refiere a reconocer de manera aislada, una vez al año, el folclore de los grupos de alumnos/as inmigrantes extranjeros/as presentes en la escuela, mientras que para los autóctonos

queda ese mismo reconocimiento pero durante el resto del año. Ni tampoco a presentar de manera casi expositiva la diversidad de tradiciones, costumbres, gastronomías y demás muestras de las formas de vida de distintos grupos, como si de retratos se tratase, inmóviles e inmunes a los cambios y transformaciones espacio-temporales que afectan a todas las culturas. El reconocimiento de las distintas culturas al que se refiere la Educación Intercultural es un reconocimiento que ha de hacerse a nivel estructural, en todos los aspectos, elementos y agentes que forman parte de la escuela: currículo, organización de tiempos y espacios, pedagogías, profesorado...; y fuera de ésta. Y todo ello para que el resultado sea algo nuevo, una realidad nueva y distinta a la anterior, donde, esta vez sí la interculturalidad sea un hecho global.

4.2.5 La Educación Intercultural como el fomento de la convivencia

Otra de las ideas muy extendidas acerca de lo que supone incorporar una perspectiva intercultural en la escuela está relacionada con el fomento de la convivencia entre distintos grupos culturales. Así se recoge en el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, aún vigente actualmente:

La política educativa practicada en Andalucía intenta ofrecer un medio educativo para la convivencia y la interculturalidad que, con el transcurrir del tiempo, mejore y sirva de sustrato para la enseñanza, la transmisión y el ejercicio de valores tan importantes como el respeto a la diversidad, la tolerancia, la solidaridad, la responsabilidad y el rechazo a toda forma de xenofobia y racismo (II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2005: 176).

Vemos con ello cómo se presupone que la presencia de una determinada diversidad en la escuela -concretamente, la que porta consigo el alumnado inmigrante extranjero- se considera suficiente para puedan desatarse episodios conflictivos entre grupos¹⁸³. Es decir, para nosotros, existe una

¹⁸³ Esta relación de ideas es en realidad un poco más compleja. Los porqués de la introducción de una temática determinada en las formas de gestionar la cosa pública en general, y la diversidad cultural en este caso, no siempre son simples y claros. Así, hemos

tendencia a presuponer que el mero hecho de “migrar” predispone a la gente para desarrollar comportamientos sospechosos de amenazar la -también presupuesta- buena convivencia:

Se piensa que “el desarraigo” cultural del inmigrante, sobre todo adolescente, de forma casi automática genera comportamientos “antisociales” que requieren de una decidida intervención pedagógica o social (Dietz 2007: 195).

A este respecto es muy significativa la existencia, a nivel autonómico, de instrumentos diseñados expresamente para prevenir la violencia y fomentar la cultura de la paz en espacios educativos, que en determinados momentos han sido dirigidos y fomentados con mayor énfasis en centros donde la población inmigrante extranjera era más numerosa. Sería el caso del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No-violencia (2002). Este plan nace de las iniciativas a nivel internacional llevadas a cabo principalmente por Naciones Unidas y la UNESCO. Concretamente, el año 2000 fue proclamado por Naciones Unidas como el “Año Internacional de la Cultura de la Paz”, y el decenio 2001-2010 como “Decenio Internacional de la promoción de una Cultural de Paz y Noviolencia en beneficio de los niños y niñas del mundo”. Es en este marco como la Junta de Andalucía elabora este instrumento, como algo que debía implicar a todos los centros escolares, a todo el alumnado y sus familias y a todo el profesorado. Es decir, se trataba de un instrumento de aplicación a toda la comunidad educativa en su conjunto. Aún así, de todas formas, en la redacción del mismo ya veíamos cómo la inmigración y la diversidad cultural eran presentadas como realidades que quizá estaban demandando esa formación en valores democráticos, solidarios, de tolerancia y respeto que propugnaba

podido conocer cómo el responsable político encargado de impulsar el Plan de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante -posteriormente incluido en los planes integrales de inmigración- es una persona muy vinculada en el plano de la investigación a los temas que tienen que ver con la Paz y los Conflictos. Esto, posiblemente, haya ayudado a introducir dicha temática en la gestión de la diversidad en la escuela en el contexto estudiado lo que, a nosotros particularmente, no nos parece lo más acertado, pero no por ello dudamos de lo bienintencionado de dicha forma de proceder.

el plan. Veamos cómo era recogido en la redacción del texto:

OBJETIVOS:

La educación constituye, como factor de progreso, de cohesión social y de desarrollo, la base esencial de la Cultura de Paz y uno de los pilares sobre los que se fundamenta cualquier proyecto de futuro para afrontar con éxito los procesos constantes de cambio de nuestras sociedades. A través de la educación se facilita la adquisición y construcción, durante toda la vida, de valores, actitudes y conocimientos fundados en el respeto de los derechos humanos; se asegura la convivencia en entornos caracterizados por la pluralidad y la diversidad cultural; se aprende a convivir de manera pacífica con los conflictos, elementos de este modo creativos y dinámicos presentes en todas las relaciones humanas; y, se evita y previene la violencia (Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No-violencia 2002: 1).

Se nos dice, literalmente, que es a través de la educación bajo estos valores cómo “se asegura la convivencia en entornos caracterizados por la pluralidad y la diversidad cultural”. Es decir, se presupone la ausencia de ésta -de la convivencia- en circunstancias de diversidad.

Además podemos ver reforzada esta idea en el momento en que observamos que la política educativa para con el alumnado inmigrante extranjero en Andalucía se ha articulado fundamentalmente a partir de dos planes, y uno de ellos era, precisamente, el Plan para la Cultura de Paz y Noviolencia. Así se recogía en un documento de seguimiento y evaluación interna del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, elaborado por la Consejería de Gobernación en 2003:

(...) esta política educativa se ha concretado en la concreción y puesta en marcha de dos proyectos ambiciosos: el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante y el Plan Andaluz de Educación para la Cultura y la No Violencia. [Desde este marco] se pretende favorecer la plena integración de los inmigrantes en el ámbito educativo y social (Documento Técnico de Evaluación del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2001: 27).

Con lo que las dudas o sospechas que podíamos tener sobre si un plan que, en principio, se diseña para ser aplicado a toda la comunidad educativa ha sido posteriormente dirigido con más fuerza a un segmento de esa comunidad -el representado por los centros donde existe una mayor presencia de alumnado inmigrante extranjero- quedan totalmente despejadas, y si no ¿por qué incluir algo que ya es para todos en la

evaluación de un plan que se llama a sí mismo de “integración de la inmigración en Andalucía?

De hecho, a partir de la etapa de trabajo de campo pudimos contrastar todas estas impresiones que nos dejaban los textos oficiales, la redacción de estas políticas públicas, con los discursos políticos y del profesorado y las prácticas escolares, y las dudas al respecto quedaron aún más clarificadas. En el caso del discurso del profesorado entrevistado ha sido evidente cómo existe una identificación muy directa entre las medidas interculturales que el centro pensaba estar aplicando y las acciones llevadas a cabo en el marco del Plan Andaluz para la Educación en la Cultura de Paz y Noviolencia. Véase como responde el siguiente informante a la pregunta sobre las medidas interculturales llevadas a cabo en su centro:

ENTREVISTADORA: ¿tenéis actividades interculturales en el centro, habéis hecho algo...?

INFORMANTE: alguna, sí, algún año...hicimos una jornada de convivencia (...). El departamento de orientación y el APA son los que llevan exclusivamente estas actividades.

ENTREVISTADORA: ¿cómo son esas jornadas de convivencia?

INFORMANTE: les llevamos a algún sitio y que convivan con los demás...es complicado.

ENTREVISTADORA: ¿complicado por qué?

INFORMANTE: porque se agrupan entre ellos. Van todos juntos los marroquíes, se ponen en una esquina.

ENTREVISTADORA: ¿y ha habido conflictos...?

INFORMANTE: sí

ENTREVISTADORA: ¿cómo ha sido?

INFORMANTE: conflictos, digamos, provenientes de las diferencias culturales, ha habido algunas peleas... unos alumnos en un bando y otros en otro...l os marroquíes por un lado y los españoles por otro (Director de Instituto de Educación Secundaria, Almería 2005).

O este otro, que nos enumera todas las actividades que llevan a cabo dentro del “Plan Escuela Espacio de Paz” y el “Plan de compensatoria”, como ejemplos de lo que hacen en aras de conseguir implementar una perspectiva más intercultural:

INFORMANTE: pues por ejemplo hicimos una donde participaron todos y tenemos un vídeo (se levanta a buscarlo). Esto fue con motivo de la guerra... también hicimos unas jornadas de convivencia multicultural donde cada país presenta... la que hicimos el año pasado, había unos rincones donde cada país ponían ropa, utensilios, y luego

hicieron postres, hicimos en la misma mañana jornadas gastronómicas. También lo tenemos previsto este año para hacerlo en vez de... para hacerlo pues creo que el veintitantos de... (se levanta a buscar algo). Yo si quieres te puedo dar también... es que todo esto lo hacemos, esto está contemplado en dos proyectos que tenemos, un proyecto que se llama "Escuela Espacio de Paz" y un proyecto de compensación educativa. Mira, aquí, 19 de diciembre jornadas interculturales, donde tendrán cabida talleres, exposiciones y murales, concurso navideño y cuentos navideños. Declaración universal de los derechos humanos, que estamos preparando también en la semana del quince al diecinueve... o sea, todo lo que es actuaciones en temas transversales de derechos humanos, los valores humanos es otra forma de evitar, digamos la... (Profesor de instituto de Educación Secundaria, Almería 2004).

Y vemos cómo aparece todo mezclado: jornadas de corte pacifista, de convivencia, de exposición de objetos de las diversas culturas, la celebración de la Navidad, la celebración de la Declaración Universal de los Derechos Humanos... todo, y en mayúscula TODO lo que se hace en el centro se considera como intercultural, porque, palabras textuales, ayuda al fomento de "los valores humanos y es otra forma de evitar...." ¿evitar qué? ¿los conflictos?

Encontramos que bajo estas declaraciones y prácticas se encuentra implícito el discurso, que ya analizábamos anteriormente, de la imposibilidad de convivencia entre grupos percibidos como radicalmente distintos, opuestos; discurso de la imposibilidad de la convivencia intercultural debido al percibido carácter natural y estático de las culturas; idea característica, por otro lado, de ese nuevo racismo o racismo cultural que percibía a las culturas como segundas naturalezas, grabadas a fuego en los genes y cuyo enemigo predilecto era todo aquel o aquella sospechoso/a de no pertenecer a la "cultura cristiano-occidental" y sí hacerlo a la "islámico-oriental".

A MODO DE CONCLUSIÓN

Procedemos a continuación, a modo de conclusión, a recapitular los puntos más importantes desarrollados a lo largo de todo el trabajo presentado.

Esta tesis tenía como objeto teórico de estudio las relaciones de alteridad. Entendemos que cuando hablamos de alteridad estamos refiriéndonos a una relación de diferencia como extrañeza (no identificación con el “otro”), motivada tanto por el no contacto (desconocimiento) como por el contacto y en la mayoría de las ocasiones vehiculada por relaciones de poder simbólicas donde un grupo o individuo domina en términos culturales, sociales, políticos y/o económicos a otro debido a la existencia de intereses ideológicos, lo que hace que el proceso desemboque en la construcción de la diferencia. Hemos de entender la alteridad como una construcción social (Berger y Luckman 2006), en tanto que es relativa y contingente. Relativa porque puede ser establecida desde cualquier colectivo o individuo hacia cualquier colectivo e individuo: entre occidentales y no occidentales, entre religiosos y no religiosos, entre musulmanes y cristianos, entre hombres y mujeres...; y contingente, porque, sencillamente, podría no existir o podría ser de otra manera. No se trata de una relación natural, esencial, universal o inevitable. De hecho, cambia con el espacio y el tiempo. Quien es hoy mi “otro” puede no serlo en un lugar o momento distinto.

El carácter de construcción social de las relaciones de alteridad es también visible en la medida que podemos identificar una *agencia* en la producción de las mismas. Son determinados grupos o individuos quienes hacen posible que se produzcan otredades, y es gracias a las ideologías -en tanto que cosmovisiones- como éstas pueden permanecer en el tiempo y determinar

de manera importante el desarrollo de relaciones sociales, traspasando los niveles meramente cognitivos e instaurándose en lo social, lo cultural, lo político, lo normativo...

Pero ¿cómo se establecen estas relaciones? Se trata de un proceso que se produce a nivel cognitivo, social y cultural, y en el que las categorizaciones y las comparaciones endogrupo/exogrupo tienen una importancia fundamental. Categorizamos el mundo, que no está parcelado de antemano, en “buenos” y “malos”, “occidentales” y “orientales”, “hombres” y “mujeres”... y establecemos comparaciones entre los grupos resultantes, donde homogeneizamos interna y externamente, y donde atribuimos características positivas al endogrupo y negativas al exogrupo. En este proceso los *discursos* -las formas de hablar y de relacionarnos de y con el “otro”- tienen mucho que decir en cómo surgen y se desarrollan las relaciones de alteridad: a través de los mismos legitimamos situaciones describiendo y argumentando; apoyamos acciones y formas de proceder con ideologías, lo que hace que puedan permanecer en el tiempo.

Las tres categorías sociales en torno a las que tradicionalmente se ha construido la diferencia son el *género*, la *clase social* y la *“raza”/etnia*. Todas ellas han dado pie en algún momento al establecimiento de relaciones de otredad a partir de las cuales se han naturalizado las desigualdades sociales, y ello porque todas ellas han estado apoyadas por ideologías: androcentrismo, clasismo y racismo respectivamente. En esta investigación abogamos por el estudio conjunto de todas estas categorías -y otras más- para abordar el análisis de cómo se está construyendo el “inmigrante extranjero” como máxima figura de alteridad en el contexto español y andaluz actual, y para ello proponemos tener en cuenta que:

- Existen diversos factores de exclusión y categorías a partir de las que se pueden ejercer relaciones de dominación y subordinación y es necesario conocer las lógicas de funcionamiento de éstos cuando operan de manera

conjunta. Para conocer cómo se producen las relaciones de alteridad hay que ver cómo funcionan unas categorías sociales con otras.

- Para estudiar relaciones de alteridad hemos de considerar que se trata de relaciones que son cambiantes. Igual que las categorías sociales que dan lugar a las mismas (género, clase social, “raza”/etnia...), las relaciones de alteridad también son versátiles: no significaba lo mismo ser inmigrante extranjero en Europa hasta los años setenta (en un periodo de crecimiento de las economías industriales de algunos países de recepción) que hoy (en esos mismos países caracterizados por un momento de recesión económica).
- Las relaciones de alteridad son percibidas de distinta manera por cada individuo y lo que para una persona puede ser interpretado como una posición y/o situación de subordinación para otra puede ser interpretado de manera totalmente distinta. Es importante tener en cuenta esta particularidad para un buen análisis de cómo se articulan dichas relaciones, para lo que es esencial considerar las perspectivas *-emic* y *-etic* en nuestras interpretaciones: lo que para Occidente puede ser interpretado como un símbolo de sumisión en la mujer musulmana (el velo islámico), desde el propio grupo puede verse como todo lo contrario, como un símbolo de libertad y autonomía personal y/o grupal.
- No es posible analizar la alteridad y las categorías que dan lugar a la misma de manera lineal, porque no se trata de formas de subordinación acumulativas sino cruzadas, conectadas y que a veces multiplican su poder: no se es más “otro” por ser inmigrante, además de marroquí, además de practicante del Islam y además de mujer; en algunas ocasiones esta acumulación de categorías sociales negativizadas puede incrementar los grados de exclusión de manera lineal, pero en otros, seguramente no. Lo contrario sería admitir que la subordinación de las mujeres es un universal, lo que estaría muy cerca de afirmar que es algo natural, esencial y por lo tanto inevitable, y lo mismo sucede con las otras formas de categorización señaladas.

Esta ha sido nuestra propuesta analítica, y con la que hemos trabajado a largo de toda la investigación. No obstante, hemos centrado de manera especial nuestros análisis -por motivos espacio-temporales- en la última de las categorías mencionadas: la “raza”/etnia; teniendo en cuenta para ello la evolución que han sufrido ambos conceptos, la cuasi-identificación de los mismos en el momento actual y el creciente proceso de culturización en el que se hallan inmersos. Esto nos ha llevado a abordar las “nuevas lógicas” con que funciona hoy el racismo (Wieviorka 1992), otorgando especial importancia al concepto actual de cultura (García García 1996, 2007).

Para todo ello hemos situado nuestros análisis en una esfera concreta de la realidad, a saber, la que tiene que ver con el hecho migratorio en la esfera de lo educativo, lo que materializa nuestro objeto teórico de estudio -las relaciones de alteridad y la construcción de la diferencia- en el estudio de los procesos de construcción de la diferencia hacia la población inmigrante en general y hacia el alumnado inmigrante extranjero en particular.

Los objetivos que nos planteábamos en la investigación fueron los siguientes:

- Estudiar los procesos de construcción de la diferencia hacia la población inmigrante extranjera y hacia el alumnado inmigrante extranjero analizando discursos y prácticas políticas, normativas, técnico-administrativas y escolares sobre inmigración y educación.
- Conocer los modelos de integración y de Educación Intercultural que se están teorizando, proyectando e implementando en la comunidad andaluza.

La metodología de trabajo que nos ha permitido acercarnos a nuestro objeto teórico de estudio y a los objetivos de investigación planteados aúna las bases epistemológicas del Análisis Crítico del Discurso (Van Dijk 1993; Fairclough 2001) y de la Etnografía (Werner y Schoepfle 1987; Hammersley

y Atkinson 2001; Wolcott 2005). Nuestros sujetos de estudio han sido los discursos y prácticas discursivas (Foucault 1970; Van Dijk 1997; Wodak y Matouschek 1998; Fairclough 2001) que, sobre inmigración y educación mantienen parlamentarios/as, políticos/as, técnicos de la administración educativa, profesorado, orientadores de centros escolares... pero también los encontrados en textos normativos (leyes, normas, decretos, órdenes, planes, programas...) y prácticas escolares, obtenidos a partir de la realización de entrevistas en profundidad, observación participante y revisión documental. Este enfoque metodológico nos ha llevado a una necesaria deconstrucción y contextualización constante de discursos y prácticas discursivas, y al también necesario contraste entre lo dicho (perspectiva *-emic*) y lo hecho (perspectiva *-etic*), para una adecuada interpretación de los datos.

En la presentación de nuestro trabajo hemos preferido no separar el análisis de los datos de los resultados obtenidos, porque entendemos que dicho ejercicio supondría una exposición artificial de la realidad estudiada. Es por esto que los presentamos de manera conjunta y por lo que no existe un capítulo específico que se llame *resultados*, como viene siendo habitual en este tipo de trabajos.

Una de las premisas más importantes de nuestra investigación ha sido tomar las relaciones de alteridad -y las representaciones sociales y culturales a las que dan lugar- como no fijas e inmutables. Esto significa que lo que hoy estamos analizando como máxima figura de alteridad en el contexto estudiado, el inmigrante extranjero, es posible que no existiese de igual manera en otro espacio y en otro tiempo, y -en todo caso- ahora presenta unas características particulares. Son numerosos los estudios que en el momento actual señalan en esta dirección, exponiendo toda una serie de imágenes con que se relaciona al inmigrante extranjero y toda una serie de significados que le son asignados desde diversas esferas de la realidad. La normativa que regula sus derechos -distinta a la que regula los del resto de

ciudadanos-, los medios de comunicación de masas, las encuestas de opinión, instituciones como la escuela, los discursos políticos, las administraciones públicas... contribuyen todos ellos de manera particular en la construcción de la imagen de inmigrante extranjero como diferente, distinto, desigual... al resto de ciudadanos, como “el otro” de las sociedades contemporáneas, como una figura social que desprende negatividad y provoca rechazo.

Pero no todas las personas que en sentido estricto son “inmigrantes” - demográfico queremos decir, ya que se trata de una categoría de este carácter- son representados como tales y son estigmatizadas por ello. A partir de los análisis realizados hemos podido ver cómo sólo una parte de la inmigración es representada como problema, y en consecuencia tratada. Escapan a esta forma de categorización social en negativo los inmigrantes nacionales, aquellos españoles que emigran o emigraron de una parte del país a otra, o de España a países del resto de Europa o América. Estos son vistos como “emigrantes” y no suponen un problema de primer orden para España, como sí parecen serlo otros. Tampoco son vistos como tales los inmigrantes extranjeros comunitarios, que si bien también se rigen por una normativa específica como el resto de inmigrantes extranjeros, ésta otorga a los mismos un estatus jurídico -el de ciudadano comunitario- muy parecido al de los españoles. Pero tampoco son vistos como inmigrantes todas aquellas personas que proceden de países ricos, desarrollados y *modernos* que son vistos como turistas o -en la peor de las veces- “trabajadores cualificados” y que son considerados como aportes para la sociedad de acogida en tanto que contribuyen al desarrollo económico de la misma, algo que sin embargo no es percibido en el caso del resto de inmigrantes extranjeros procedentes de países “menos desarrollados”.

Vemos, por lo tanto, cómo en la construcción de la figura del “inmigrante extranjero” como el “otro” participan elementos que tienen que ver con la clase social, pero también con la procedencia y con la pertenencia

(¿cultural? ¿étnica?), y es por ello que la sociedad de acogida hace que se sea *más inmigrante* si la procedencia es de un país africano en vez de un país de la Europa comunitaria, si se profesa el Islam en lugar del Cristianismo, incluso si se tiene la piel y el cabello oscuros en vez de blanca y rubios. Esta nueva forma de alteridad está conformada por elementos de diferenciación de carácter jurídico, cultural, étnico, económico y de clase... e incluso de género, de manera que la diferencia y la desigualdad con el “nosotros” es radical y presentada de manera esencializada. Y, como podemos advertir fácilmente, la convivencia intercultural en estos términos se percibe como imposible, y más como un problema que como una oportunidad.

Vemos cómo la categoría social de “inmigrante”, hoy por hoy, está profundamente negativizada de manera que podemos observar cómo a partir de la misma se *construyen las diferencias* entre grupos sociales que coexisten en un mismo espacio. Sin embargo, en los discursos y prácticas analizadas, hemos detectado que existe un gran interés por distanciarse de esta forma de entender el fenómeno migratorio, entre otras cosas porque lo contrario entrañaría el riesgo de ser acusado de racismo, xenofobia o discriminación del *diferente* en un sentido amplio en una sociedad donde ser “racista” está sancionado socialmente.

En España son muy minoritarios los discursos de quienes afirman abiertamente pensar que la inmigración sea un problema de la sociedad actual. Sin embargo, la categorización social del inmigrante como alguien no deseado existe y no podemos decir que haya surgido de la nada. Vemos una conexión directa entre una representación negativa del inmigrante extranjero extracomunitario y las formas de entender el fenómeno que se derivan de la normativa europea en materia de inmigración. España no es el único país donde el inmigrante está encarnando la figura del “otro” en la actualidad, pues tendencias similares se han detectado en otros países de la Unión Europea (Stolke 1994; Santamaría 2002; Rea 2006), donde sin embargo,

eso sí, la presencia del fenómeno es más notable y la antigüedad de éste mayor. Nos referimos a países como Francia, Alemania, Países Bajos y Bélgica, entre otros, en los que la imagen del inmigrante como alguien no deseado hunde sus raíces en segunda mitad de la década de los setenta cuando la crisis energética sufrida en 1973 y la consiguiente desaceleración de las economías hizo descender y/o desaparecer la necesidad de mano de obra extranjera que, hasta esos momentos, había sido cubierta por la inmigración extranjera. A partir de entonces empiezan a proliferar legislaciones de extranjería restrictivas, las conocidas como políticas de “inmigración cero” que daban a entender a la ciudadanía de a pie que ciertas personas -determinados trabajadores inmigrantes extranjeros- ya no suponían un bien para la sociedad, sino por el contrario, una carga social para los Estados que había que evitar por todos los medios. Esta filosofía, que en primer lugar es desarrollada por los Estados europeos de manera individual, es heredada por el espíritu de las instituciones europeas y desde el principio es posible advertirla en el proyecto de política de inmigración comunitaria. Así las cosas, hoy nos encontramos con una normativa a nivel europeo que “determina” las formas de proceder en la materia a nivel estatal, pero cuya filosofía no se ha inspirado en realidades migratorias como la de España. Santamaría (2002) señala que gracias a la incorporación de España a la entonces Comunidad Económica Europea (1986) se importaron las categorías políticas y socio-cognitivas existentes en torno a la realidad migratoria en otros países como Francia, lo que daría como resultado la emergencia de legislaciones de extranjería muy similares a las europeas y el nacimiento de la “inmigración como problema” en España.

En el momento actual, más de veinte años después de esa incorporación de España a la entonces Comunidad Económica Europea, la representación del fenómeno migratorio como problema está más vigente que nunca. A partir de nuestros análisis hemos podido ver cómo, a pesar de que políticos y profesores, técnicos y funcionarios de la administración pública, e incluso redacciones de políticas públicas y leyes, aparentemente, se desvinculen y

distancien de quienes identifican inmigración con problemática social, un análisis en profundidad de sus estrategias discursivas nos muestra cómo en realidad en muchas ocasiones la idea que subyace es precisamente la contraria. Sus discursos y prácticas responden a lo que algunos autores han identificado como “nuevas lógicas del racismo” (Wieviorka 1992), cuyas consecuencias son similares a las del racismo clásico o biológico -exclusión, discriminación, marginación...- pero que sin embargo se presentan de manera distinta a éste: de forma sutil, encubierta, no manifiesta y políticamente correcta para evitar ser sancionado. Van Dijk (1993, 2003) identifica esta nuevas lógicas de funcionar del racismo sobre todo en los “discursos de élite”, en los discursos que tienen capacidad de influir sobre otros discursos dada su mayor posibilidad de difusión y entre los que destacan los discursos emitidos por los medios de comunicación de masas y los discursos políticos, pero también los discursos de profesores y gerentes, de técnicos y administradores... en tanto que son creadores de opinión pública y monopolizan el discurso público. Este es el discurso que nosotros hemos analizado, y éste es el discurso que nos ha permitido detectar diversas estrategias de construcción de la diferencia hacia el inmigrante extranjero, y que pasamos a describir a continuación.

En el discurso político -ya sea en un debate parlamentario ya sea en declaraciones realizadas en una entrevista- es bastante habitual encontrar afirmaciones sobre el fenómeno migratorio que responden a lo que Van Dijk ha identificado como *disclaimer* o disculpa anticipada (1997). Se trata de discursos que se inician con sentencias del tipo “en ningún momento ni yo ni partido creemos que la inmigración sea un problema, pero...” y a continuación del *pero* se esbozan toda una serie de razones que problematizan al inmigrante. Es una estrategia discursiva que trata de allanar el terreno, de preparar a la audiencia para que interpreten declaraciones posteriores que de hecho son racistas como si estuviesen totalmente justificadas. Ya se ha manifestado de antemano que no se tiene ningún tipo de opinión negativa al respecto, en lo que podríamos considerar una

“declaración de principios”, y se ha manifestado estar al margen de los que piensan en los inmigrantes como personas problemáticas y en la inmigración como problema social. Esta forma de proceder, que también existe entre el profesorado, permite decir casi cualquier cosa sobre el fenómeno migratorio y sobre sus protagonistas -los/as inmigrantes- con la tranquilidad de que no vamos a ser señalados con el dedo inquisidor del racismo. Pero existen más formas de afirmar sin afirmar, de decir omitiendo y de diferenciar ocultando. Una segunda estrategia discursiva detectada en este sentido sería la de, sin llegar nunca a declarar literalmente “la inmigración es un problema”, hablar de fenómeno siempre relacionándolo con aspectos negativos del mismo. Encontramos esta forma de proceder cuando al hablar de inmigración se habla mayoritariamente de “drama social”, de “tragedia humana”, de “miseria”, de “catástrofe sin precedentes”... de toda una serie de realidades que describen el proceso y el escenario migratorio de una manera altamente problematizada sin apenas usar el calificativo “problema”. Se trata de destacar sólo una parte, la más oscura, del fenómeno pero sin embargo presentarla como representativa del conjunto del mismo, obviando episodios positivos o más neutros, obviando hablar de integración, de convivencia o de interculturalidad. En tercer lugar, es también bastante frecuente encontrar cómo se habla de la inmigración como problema de manera eufemística. La forma más frecuente de hacerlo es refiriéndose a la misma como un *problema técnico y de gestión*, de manera que se sostiene una imagen también problematizada y negativa pero ésta es expresada de forma muy sutil: si los/as inmigrantes generan problemas en “nuestra” sociedad es porque no estamos gestionando bien su llegada y permanencia, que debería estar más controlada, es decir, que debería reducirse. La idea de fondo es la misma, es la idea y la representación del inmigrante “no deseado” al que hay que controlar, vigilar y no “dejar entrar” cuando no expulsar, pero enunciada de manera políticamente correcta. En cuarto lugar, existe la estrategia discursiva de culpar a la víctima de su propia situación. Se trata de todo un corpus de discursos y declaraciones que afirman, de nuevo, que la inmigración no supone de por sí ningún problema sino que el problema son

las situaciones de racismo que a partir de la misma se generan. Nótese lo perverso de esta forma de construcción de la diferencia y creación de relaciones de alteridad negativizadas. El racismo es un fenómeno con tintes claramente negativos y altamente rechazado -formalmente- por las sociedades democráticas o que dicen serlo. Sin embargo, cuando éste aparece de manera explícita (en forma de altercados, peleas, agresiones y discriminaciones varias, también más sutiles) es visto como un producto del exogrupo y nunca como algo de lo que podamos o debemos sentirnos culpables. En las ocasiones que los discursos estudiados han reconocido episodios de racismo, éstos han sido achacados de manera más o menos abierta a la presencia de inmigrantes extranjeros en el territorio, y declaraciones del tipo “si hay racismo es porque hay muchos inmigrantes”, “cuando nos toca de manera directa todos somos racistas” o “si ellos se adaptaran a nuestra cultura no habría discriminación” son más frecuentes de lo que podríamos pensar, y contribuyen de manera activa a seguir problematizando la imagen del inmigrante que ahora también es culpable de que “nosotros” seamos racistas. Y por último, pero no por ello menos importante, hemos encontrado cómo también es posible contribuir a este proceso de construcción del problema migratorio manteniendo un doble discurso que sostiene a nivel genérico que la inmigración no es un problema pero que se torna distinto cuando aborda cuestiones concretas. Es decir, hemos visto cómo no genera ningún tipo de contradicción afirmar que “de ningún modo la inmigración es un problema”, e incluso afirmar que “la inmigración es uno de los mayores aportes económicos y demográficos que tiene hoy día nuestro país”, o que “debemos ver la inmigración como una oportunidad para enriquecernos culturalmente” y al mismo tiempo afirmar que “la llegada de menores inmigrantes extranjeros es uno de los mayores problemas que hoy tiene España”, que “la falta de vivienda para el colectivo genera un gran malestar en nuestra sociedad”, que “la asistencia sanitaria se está viendo deteriorada a causa de la creciente llegada de inmigrantes”, que “la prostitución es una lacra que va en aumento gracias al fenómeno migratorio”, o que “la creciente llegada de alumnado inmigrante extranjero

está ocasionando muchos problemas en el sistema educativo”. Son dos tipos de discursos contradictorios. A favor y en contra del fenómeno migratorio respectivamente, pero que encontramos de manera recurrente en un mismo sujeto, e incluso en la redacción de documentos oficiales pertenecientes a la misma administración como si de dos realidades distintas se tratara. Por un lado el fenómeno en general, en abstracto y por otro los menores inmigrantes que llegan a Tarifa, el trabajador temporero que duerme en un albergue de Jaén, la madre que da a luz en un hospital de El Ejido, la familia que escolariza a sus hijos en un pueblo de la costa de Granada o la chica que ejerce la prostitución para ganarse la vida... y todos ellos sí son problematizados continuamente por los medios de comunicación, por los políticos, por la opinión pública.

En esta investigación hemos querido profundizar en la última estrategia discursiva señalada, consistente en mantener un doble discurso: pro-inmigración cuando se habla en general y problematizando el fenómeno cuando se abordan temáticas concretas en las que es visible su presencia. A continuación exponemos éstas ideas de manera sintetizada

Cuando hablábamos de cuáles son los elementos de los que se nutre la categoría social de “inmigrante” en el contexto estudiado -jurídicos, culturales, étnicos, económicos y de clase, de género...- hemos obviado hacer referencia a que se trata de una categoría profundamente esencializada, en el sentido de que es algo que parece heredarse. Hoy se es considerado inmigrante, con todas las cargas de valor negativas señaladas, si se cumple con las características que hemos mencionado en mayor medida que si se ha emigrado en sentido demográfico. Esto es así hasta el punto de tratarse de una forma de categorización social que se traspasa de padres a hijos, que se porta en los genes como una especie de estigma (Goffman 2001). Es por ello que oímos hablar de las “segundas generaciones” y las “terceras generaciones” de inmigrantes para referir a los

descendientes de aquellas personas que en su día cambiaron su lugar de residencia para venir a trabajar a España.

Muchos hijos/as de inmigrantes -la mal llamada “segunda generación”- ya han nacido en territorio español, es decir, no han inmigrado nunca en sentido estricto e incluso en muchas ocasiones poseen la nacionalidad española, con lo cual ni siquiera son extranjeros/as. No obstante, siguen siendo contruidos social y culturalmente como inmigrantes, como el “otro” diferente al “nosotros” que no pertenece -ni pertenecerá nunca, parece apuntarse a veces- a “nuestra sociedad” porque ha venido de fuera o alguien de su familia lo hizo en algún momento del pasado. Estos niños y niñas, chicos y chicas son lo que en esta investigación estamos identificando como “alumnado inmigrante extranjero”, ya que si bien como decimos, en sentido estricto, muchos de ellos no son inmigrantes, otros tantos no son extranjeros, o son ambas cosas e incluso ninguna pero sus padres sí, dentro de la escuela todos ellos son considerados -y tratados- como tales. Los discursos analizados hablan sobre ellos cuando hablan de inmigración.

Esta realidad es común a todos los países europeos de recepción de inmigración y a otros como EE.UU., Canadá o Australia con una tradición migratoria de muchos más años, y en los que, como apuntaba, incluso se habla de “terceras” y “cuartas” generaciones. ¿Hasta cuando se es inmigrante entonces? La tendencia parece prolongarse en el tiempo de manera infinita, hasta que éstos llegan a convertirse en minorías, en grupos *étnicos etnificados* (producidos interna, pero lo que es más importante, externamente) como ha sucedido ya en EE.UU. con los “latinos” o en Alemania con los turcos.

En España, en Andalucía y en el contexto estudiado, el alumnado inmigrante extranjero es representado de manera problematizada, a pesar de que los discursos estudiados -como decimos- quieran distanciarse de quienes consideran la inmigración algo negativo. Existe una imagen del alumno/a

inmigrante extranjero/a como un sujeto portador y generador de dificultades y contrariedades, hasta el punto de servir para explicar la existencia de problemas que ya estaban presentes en la escuela antes de su incorporación pero que ahora son reinterpretados a la luz de su presencia.

Así, el alumnado inmigrante extranjero es percibido y representado principalmente como un/a alumno/a que carece de recursos económicos, que tiene dificultades de aprendizaje y que tiene una cultura radicalmente diferente a la “nuestra”, con todo lo que ello conlleva. Estas tres características son las que en mayor medida han emergido en todo el corpus de discursos y prácticas analizadas, y son coincidentes en el discurso normativo, en el discurso político, en el discurso de la administración pública y en el discurso de los profesionales que trabajan en la escuela. En todos ellos sobresale la misma idea de alumno/a inmigrante extranjero/a: “pobre, poco inteligente y culturalmente distante a nosotros”. Especial importancia tiene la última característica señalada, dado que sirve para justificar todas las desigualdades que afectan a este alumnado con respecto al autóctono y que no son explicadas ni por la clase social ni por cuestiones individuales.

Se trata de una imagen muy extendida, reduccionista y homogeneizante, profundamente diferenciadora y discriminadora pero que es funcional para una auto-presentación positiva del endogrupo. Pero ¿cómo se articula y cómo es visible este proceso de construcción de la diferencia? Existen múltiples escenarios donde hemos podido observarlo, y quizá es especialmente visible cuando se habla de los “problemas de la escuela”. Veamos esta idea con más detenimiento.

Hemos podido observar cómo al hablar de inmigración y escuela en los discursos analizados emergen tres cuestiones de especial relevancia: la idea de que “nuestro” sistema educativo carece de recursos suficientes, la idea de que la calidad en la educación está descendiendo y, en tercer lugar, la idea de que la convivencia dentro de la escuela está cada vez más

deteriorada. Estos tres problemas ya existían antes de que la población inmigrante extranjera fuese notable en los centros educativos, pero sin embargo ahora son explicados -en parte- por la presencia de ésta:

- El problema de un sistema educativo que demanda más recursos (económicos y humanos) para ser eficaz es visto a menudo como consecuencia de una creciente y desbordada incorporación de nuevos/as alumnos/as en un espacio de tiempo muy reducido. Los discursos analizados hablan de “avalanchas”, “saturación de centros”, “incremento desmesurado”, “invasión de los centros escolares por el alumnado inmigrante extranjero” que hace mermar los recursos educativos, ya que “si hay más alumnos los recursos a repartir son menores”. Esta idea se ve reforzada por la imagen de un alumno/a inmigrante extranjero/a que - como ya hemos apuntado- es percibido mayoritariamente pobre, sin muchos recursos económicos que demanda de manera masiva becas, ayudas para comedores y transporte, libros y material escolar... lo que supone una carga para el Estado y reduce las posibilidades de estas mismas ayudas para la población autóctona que “está menos necesitada”. La idea de fondo que subyace a este tipo de discursos es que el inmigrante no es un sujeto de pleno derecho, con lo cual el disfrute que pueda hacer de dichas ayudas es considerado ilícito y una competencia directa que merma “nuestra” calidad de vida.
- El descenso en la calidad de la educación es el segundo gran problema que se relaciona con la presencia de población inmigrante extranjera en la escuela. Los argumentos esgrimidos para ello son principalmente dos: ahora los docentes están sobrecargados y esto les impide desempeñar adecuadamente sus funciones como debieran; y en segundo lugar, las dinámicas de concentración escolar protagonizadas por este alumnado saturan las instalaciones escolares con la consiguiente merma de la calidad de las mismas. De nuevo el problema es interpretado a la luz de la presencia del alumnado inmigrante extranjero de manera exagerada. En cuanto a la supuesta sobrecarga de los docentes, hemos encontrado

bastante habitual aludir a que supone demasiado trabajo para un/a profesor/a atender “tanta diversidad y niveles en un aula”, haciendo referencia expresa a la presencia de alumnos/as con conocimientos distintos sobre la lengua vehicular de la escuela y los contenidos curriculares. Todo ello -se manifiesta- hace que el docente tenga que dedicarle un tiempo extra al alumno/a con la consiguiente merma de atención dedicada al resto. Discursos como “el nivel de la clase baja cuando en ella hay inmigrantes” o “los profesores no pueden perder el tiempo enseñando a hablar español” son ejemplos de cómo es percibida la presencia de alumnado inmigrante extranjero en este sentido. La solución que se ofrece al respecto es la incorporación de un profesorado específico para atender a un “alumnado especial” y la creación de espacios también específicos para que el supuesto problema no interfiera en el curso normalizado del aula. Por otro lado, la concentración de alumnado inmigrante extranjero en algunas zonas y barrios y en la red educativa pública es vista como otra de las explicaciones al descenso de la calidad en la educación. El motivo es de nuevo pensar en este alumnado como un alumnado con dificultades en el aprendizaje, que además, concentrado en un número importante conlleva el descenso de los niveles educativos de los centros donde mayoritariamente se escolarizan. Pero lo más interesante de este tipo de discurso ha sido analizar las razones esbozadas para explicar esa concentración, situadas fuera de la escuela y de la administración educativa. La idea que se sostiene al respecto es que el alumnado inmigrante extranjero es responsable directo de estas concentraciones “artificiales” porque es propenso a *guetizarse*, porque tiende a la no integración y porque va allí donde están sus compatriotas, ¿acaso “nosotros” no?

- Por último, la convivencia escolar es otra de las cuestiones que parecen preocupar más en relación a la presencia de alumnado inmigrante extranjero en la escuela. En este caso se habla de “amenazas a la normal convivencia” en las aulas debido a un supuesto “umbral de tolerancia” de diversidad que, sobrepasado, provoca conflictos, roces y toda una serie

de problemas convivenciales múltiples. Lo que más preocupa, a parte del número de alumnos/as inmigrantes extranjeros/as, es la distancia cultural percibida entre “ellos” y “nosotros”, que bajo una noción muy particular sobre qué son y cómo son las culturas, provoca que la convivencia se perciba como imposible de llevar a cabo. Algunas de las ideas más extendidas al respecto son que “estos alumnos desconocen los elementos culturales básicos para desenvolverse en nuestra sociedad”, y que por ello “debemos trabajar para una mejor integración y convivencia del alumnado inmigrante extranjero”. El discurso es preventivo en este sentido porque, de hecho, los supuestos conflictos y deterioros convivenciales no son muy numerosos y cuando aparecen lo hacen de manera muy puntual y localizada, y posiblemente, no achacables a cuestiones culturales específicamente.

Los “problemas de los inmigrantes” en la escuela en realidad son los “problemas de la escuela” con o sin inmigrantes. La falta de recursos ha sido una demanda constante de la sociedad a los organismos gubernamentales y no una situación de nuevo surgimiento que hayan causado este nuevo alumnado. A modo de ejemplo podríamos hablar de las “aulas prefabricadas”, barracones escolares que se instalan de manera “provisional” al inicio del curso cuando las escolarizaciones superan la previsión hecha en el año anterior y que en demasiadas ocasiones permanecen durante años relativizando al máximo su carácter provisional debido a una falta de recursos para construir nuevos centros escolares o modificar/ampliar los ya existentes. Ésta es una realidad que se puede observar en España y en Andalucía desde hace mucho tiempo y no está motivada en absoluto por la llegada de alumnado inmigrante extranjeros. Sin embargo hoy vemos cómo se alude a los mismos para justificar la creación y permanencia de las mismas en algunas escuelas e institutos. En cuanto al descenso de la calidad en la educación, hemos de admitir que se trata de una cuestión difícil de medir, y que no es posible achacar sin más la responsabilidad de la misma a la llegada de alumnado inmigrante extranjero,

aparte de que los planes educativos diseñados por “nuestros políticos” tendrán algo que decir al respecto. En el caso del descenso achacado a la concentración de alumnado inmigrante extranjero en determinados centros escolares de titularidad pública, ahora parece olvidarse que este problema ya existía antes de la llegada de éstos, con respecto a las clases más necesitadas y el resto de la población. Y parece olvidarse, ignorarse y omitirse que las políticas de funcionamiento de los centros privados-concertados financiados con fondos públicos tienen mucho que ver con estas lógicas de concentración, ya que en la admisión de su alumnado siguen actuando como si fuesen privados. Y por último, en cuando al deterioro de la convivencia achacado a la llegada de alumnado inmigrante extranjero, hemos de insistir en que se trata más de un temor que de una realidad y que los episodios de *bullying*, por ejemplo, son generalizables a todos los centros escolares -con o sin inmigrantes o con sin extranjeros-. La supuesta incompatibilidad cultural entre la escuela y los inmigrantes no se ha visto reflejada en aparición de conflictos explícitos, donde éstos actúen para deteriorar la convivencia movidos por motivos de reivindicación cultural.

Y es por todo ello que pensamos que es más adecuado hablar de “nuevo racismo” en vez de “nuevos problemas” causados por la población inmigrante en la escuela. Estamos asistiendo a un proceso de construcción de la diferencia hacia este colectivo que permite justificar la perpetuación de viejas desigualdades (de clase, de género, de “raza”...) y la creación de nuevas (a partir de elementos culturales y étnicos principalmente) a través de una lógica que sitúa la causa de todos los males en el “otro”, en la cultura del “otro”, y nunca dentro del propio grupo, o como cabría pensar en el caso analizado, en “nuestra” escuela. Se trata de un proceso de alterización total donde el inmigrante, el alumno/o inmigrante extranjero/a, es representado de manera problematizada y negativa y ello permite no hablar de las deficiencias de un sistema educativo marcadamente monocultural que aún hoy no es capaz -o no desea- de responder de manera satisfactoria a la diversidad, de cualquier tipo, que pueda albergar.

Pero ¿cómo está gestionando la escuela esta “nueva” diversidad? ¿Por qué decimos que las representaciones que se están construyendo hoy sobre el alumnado inmigrante extranjero permiten no cuestionar el sistema educativo que lo alberga? ¿Por qué dichas representaciones permiten achacar todos los problemas que se derivan del binomio educación-inmigración a la última parte del mismo? La respuesta a estas preguntas no es sencilla, y está muy relacionada con los modelos de integración y de Educación Intercultural que se están implementando. En el caso analizado, el sistema educativo andaluz, observamos cómo las políticas de educación intercultural implementadas están mayoritariamente dirigidas sólo a una parte de la población escolar: la inmigrante extranjera. Así, se trabaja básicamente para que estos/as alumnos/as aprendan el español lo más rápido posible para incorporarse a funcionamiento normalizado de clase. También se trabaja en el plano de la educación compensatoria, incluyendo en ésta a gran parte de los/as alumnos/as inmigrantes extranjeros/as. Y se hacen actividades a nivel lúdico-festivo: celebración de fiestas interculturales donde estos/as alumnos/as muestran su folklore al resto del alumnado, y donde el alumnado autóctono participa mayoritariamente como espectador. Además, se trabaja para prevenir posibles conflictos y el deterioro de la convivencia, como apuntábamos más arriba. Pero todas estas actividades fijan su atención en el “otro”, bajo la excusa de que ha de *integrarse*. Sin embargo el concepto de integración que subyace a este modelo es un concepto de integración que se asemeja mucho al de asimilación o al de una incorporación segregada ¿Por qué si no se obvia incluir la enseñanza de otras lenguas, de las lenguas de los/as inmigrantes, en la escuela? ¿Por qué si no la enseñanza del español se hace fuera del aula normalizada? ¿Por qué si no el porcentaje de alumnado inmigrante extranjero atendido en educación compensatoria es desmesurado en relación al resto del alumnado? E incluso ¿Por qué se celebra un día al año -o una semana- la interculturalidad y el resto de celebraciones escolares son marcadamente monoculturales? Y lo que, a nuestro parecer, es más importante ¿Por qué los contenidos

curriculares no están siendo modificados en absoluto? Creemos que son cuestiones que dejan en evidencia el modelo de Educación Intercultural que se está implantando, que parte claramente de una noción de superioridad de una cultura -la escolar- frente al resto presentes en las aulas.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAMS, R.N., 1989. *Internal and external ethnicities: with special reference to Central America*. Austin: University of Texas at Austin-ILAS.
- AGUADED RAMÍREZ, E.M., 2005. *Diagnóstico basado en el currículum intercultural de aulas multiculturales en educación obligatoria*. Tesis doctoral presentada en el Departamento de Métodos de investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada.
- AGRELA, B., 2006. *Análisis antropológico de las políticas sociales dirigidas a la población inmigrante*. Tesis doctoral presentada en el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Granada.
- AGRELA, B. y DIETZ, G., 2005. Emergencia de regímenes multinivel y diversificación público-privada de la política de inmigración en España. *Migración y Desarrollo*, Nº 4, pp. 20-41. Obtenido de la página Web <<www.migracionydesarrollo.org>> [última consulta 13/03/06].
- AHMED, B., NICOLSON, P. y SPENCER, C., 2000. The Social Construction of Racism: The Case of Second Generation Bangladeshis. *Journal of Community & Applied Social Psychology J. Community Appl. Soc. Psychol.*, Vol. 10, pp. 33-48.
- AJA, E., 2006. La evolución de la normativa sobre inmigración (17-44). En E. AJA y J. ARANGO (Eds.), *Veinte años de inmigración en España. Perspectivas jurídica y sociológica (1984-2004)*. Barcelona: Fundación CIDOB.
- ALBA F. y LEITE, P., 2004. Políticas migratorias después del 11 de Septiembre: los casos del TLCAN y la UE. *Migración y Desarrollo*, Nº 2, pp. 4-20. Obtenido de la página Web <<www.migracionydesarrollo.org>> [última consulta 28/03/06].
- ALEGRE CANOSA, M.A., 2008. Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? *Revista de Educación*, Nº 345, pp. 61-82.
- , 2009. Polítiques d'acollida escolar a Catalunya: una aproximació crítica. *Perspectiva Escolar*, Nº 332, pp. 61-70.
- ALEGRE, M.A. y SUBIRATS, J., 2007. Los principales dilemas y debates en relación a la acogida y escolarización del alumnado inmigrante (11-51).

- En M.A ALEGRE y J. SUBIRATS (Eds.), *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Madrid: CIS
- ALEGRET TEJERO, J.L., 1993. *Cómo se enseñan los otros. Análisis de la presentación racialista de la diversidad étnica en los libros de texto de EGB, BUP y FP utilizados en Cataluña en la década de los 80*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- ALIENDE, A. y AZCONA, J., 2007. Etnicidad (128-132). En A. BARAÑANO, J.L. GARCÍA, M. CÁTEDRA y J. DEVILLARD (Coord.), *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización*. Madrid: Editorial Complutense.
- ALONSO, A. M., 1994. The politics of space, time and substance: state formation, nationalism, and ethnicity. *Annual Review of Anthropology*, N° 23, pp. 379-405.
- ALLPORT, G. W., 1963 [1954]. *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Eudeba.
- ÁLVAREZ DORRONSORO, I., 1998. La negociación de la diversidad cultural en las sociedades multiétnicas y pluriculturales modernas. Trabajo presentado en el Curso *Políticas Sociales, Intervención Social e Inmigración* desarrollado en la Universidad Internacional de Andalucía (Sede Antonio Machado de Baeza).
- AMSELLE, J.L. y M'BOKOLO, E., 1985. *Au coeur de l'ethnie. Ethnies, tribalisme et État en Afrique*. París: Éditions la Découverte.
- ANDERSON, B., 1993. Viejos imperios, nuevas naciones (331-331). En G. DELANNOI y P.A. TAGGUEFF (Comp.), *Teorías del nacionalismo*. Barcelona: Paidós.
- , 1993b [1983]. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ANDRADE, R., 1995. *The development of Cognitive Anthropology*. Nueva York: Cambridge University Press.
- ANGUERA, M.T., 1989. *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.

- ANTHIAS, F. y YUVAL-DAVIS, N., 2002 [1996]. Raza y género (250-262). En E. TERRÉN (Ed.), *Razas en conflicto. Perspectivas sociológicas*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- ANYON, J., 2005 [1997]. *Ghetto schooling: a political economy of urban education reform*. New York: Teachers College Press.
- APARICIO, R., 1996. Las exigencias de la integración. *Migraciones*, Nº 0, pp. 25-44.
- , 2002. El impacto económico de la inmigración: costos para el Estado y movimiento de consumos y salarios. *Cuadernos de Trabajo Social*, Nº 15, pp. 145-175.
- APPADAUARI, A., 1999. Soberanía sin territorialidad. Notas para una geografía posnacional. *Nueva Sociedad*, Nº 163, pp.109-125.
- ARAMBURU OTAZU, M., 2000. *Bajo el signo del gueto. Imágenes del "inmigrante" en Ciutat Vella*. Tesis doctoral presentada en el Departamento de Antropología Social i Prehistoria de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- ARANGO, J., 2002. ¿De qué hablamos cuando hablamos de multiculturalismo? *El País*, 23 de marzo.
- , 2003. Dificultades y dilemas de las políticas de inmigración. *Movimientos Migratorios y Derecho. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, Nº 7, pp. 53-66.
- , 2006. Europa y la inmigración: una relación difícil (91-111). En C. BLANCO (Ed.), *Migraciones. Nuevas movilidades en un mundo en movimiento*. Barcelona: Anthropos.
- AZURMENDI, M., 2003. *Todos somos nosotros*. Madrid: Taurus.
- BANKS, J.A., 1986. Multicultural Education: development, paradigms and goals (12-28). En J.A. BANKS y J. LINCH (Eds.), *Multicultural Education in Western Societies*. Londres: Holt, Rinehart and Winston.
- BANKS, M., 1996. *Ethnicity: Anthropological Constructions*. Londres: Routledge.
- BARKER, M., 1981. *The New Racism: Conservatives and the Ideology of the Tribe*. Londres: Junction Books.

- BARLEY, N., 2001. *El antropólogo inocente*. Barcelona: Anagrama.
- BARTH, F. (Comp.), 1976 [1969]. *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- BARTHON, C., 1998. L'école à l'épreuve de la ségrégation. Une étude de cas: Asnières-sur-Seine (179-194). En I. SIMON-BAROUH (Dir.), *Dynamiques migratoires et rencontres ethniques*, Paris: L'Harmattan.
- BAUMAN, Z., 2003. *Comunidad*. Barcelona: Paidós.
- , 2005. *Modernidad y ambivalencia*. Barcelona: Anthropos.
- , 2005b. *Identidad*. Barcelona: Anthropos.
- , 2006. *Confianza y temor en la ciudad: vivir como extranjeros*. Barcelona: Arcadia.
- BAUMANN, G., 2001. *El enigma multicultural: un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona: Paidós.
- BECK, U., 2003. Por una Europa cosmopolita. La Unión Europea más allá de la federación de Estados y del Estado federal. *Archipiélago*, Nº 58, pp.19-33.
- BENDEL, P., 2005. ¿Blindando la <<fortaleza europea>>? Intereses, valores y cambios jurídicos en la política migratoria de la Unión Europea. *Migración y Desarrollo*, Nº 4, pp. 54-65.
- BENEDICT, R., 1989. *El hombre y la cultura*. Barcelona: Edhasa.
- BERGER, P., 1999. *El dosel sagrado. Para una teoría sociológica de la religión*. Barcelona: Kairós.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T., 2006 [1967]. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BESALÚ, X., 2001. *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- , 2002. Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes. El alumnado de origen africano en Girona. *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 315, pp. 72-76.
- , 2003. Cuatro notas sobre educación. Versión castellana del artículo "L'educació no és una mercaderia". En AAVV., *El blanc i el negre. Un diàleg a fons sobre immigració política i ciutadania*. Girona: GRAMC.

- , 2005. Emigración y cultura (95-107). En M.A PENA y A. GALINDO (Eds.), *Inmigración y Universidad. Acogida del inmigrante desde el ámbito universitario español*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca.
- , 2006. *Diversitat cultural i educació. Per una educació intercultural a les escoles d'educació primària*. Tesis Doctoral presentada en el Departamento Pedagogía de la Universidad de Girona.
- BESALÚ, X. (Coord.), 2007. *Educación en sociedades pluriculturales*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- BESALÚ, X. y VILA, I., 2007. *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- BEZEMER, J., KROON, S., WAL PASTOOR, L., RYEN, E. y HEEN WOLD, A., 2005. *Language Teaching and Learning in a Multicultural Context. Case Studies from Primary Education in the Netherlands and Norway*. Elmsford, N.Y.: Pergamon Press.
- BHABHA, H., 1994. *The location of culture*. Nueva York: Routledge.
- , 2000. Narrando la nación (211-219). En A. FERNÁNDEZ BRAVO (Comp.), *La invención de la Nación. Lecturas de la identidad de Herder*. Buenos aires: Manantial.
- BILLIG, M., 1985. Prejudice, categorization and particularization: from a perceptual to rhetorical approach. *European Journal of Social Psychology*, Vol. 15, pp. 79-103.
- BLANCO FERNÁNDEZ, C., 2000. Evolución histórica: tipos y redes migratorias (34-56). En C. BLANCO, *Las migraciones contemporáneas*. Madrid: Alianza Editorial.
- , 2002. La gestión de los flujos migratorios. Algunas cuestiones previas en torno al caso español. *Mediterráneo Económico: Procesos Migratorios, Economía y Personas*, Nº 1, pp. 225-246.
- , 2002b. Los inmigrantes y su integración. Apuntes en torno a una creciente nebulosa de conceptos, modelos y políticas (71-81). En GARCÍA CASTAÑO, F.J. y C. MURIEL LÓPEZ (Eds.), *La inmigración en*

- España: contextos y alternativas. Volumen II.* Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- BLÁZQUEZ RODRÍGUEZ, I., 2001. *Los nacionales de terceros países en la Unión Europea.* Córdoba: Universidad de Córdoba y Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía.
- BLUMENBACH, J.F., 1969 [1795]. *On the natural varieties of mankind. De generis humani varietate nativa.* Nueva York: Bergman Publishers.
- BOAS, F., 1964. *Cuestiones fundamentales de antropología cultural.* Buenos Aires: Solar.
- BONACICH, E., 2002 [1972]. Antagonismo étnico y segmentación del mercado laboral (206-219). En E. TERRÉN (Ed.), *Razas en conflicto. Perspectivas sociológicas.* Barcelona: Anthropos Editorial.
- BOURDIEU, P., 2002. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción.* Barcelona: Anagrama.
- BURR, V., 2003. *Social Constructionism.* Londres: Routledge.
- BURGESS, S. et al., 2005. Parallel lives? Ethnic segregation in schools and neighbourhoods. Obtenido de la página Web <<<http://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/cp/CASEpaper101.pdf>>> [última consulta 25/07/2008].
- CACHÓN, L., 2007. Las bases sociales de los nuevos racismos. Ponencia presentada en el V Congreso sobre la inmigración en España. *Migraciones y Desarrollo Humano*, Universidad de Valencia, 21-24 de Marzo de 2007.
- CALVO BUEZAS, T., 1989. *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares.* Madrid: Popular.
- CAPELLÁN DE TORO, L., 2003. *La escolarización de población extranjera en Andalucía. Evolución cuantitativa del fenómeno y reflexiones para el diseño de políticas educativas de atención a la diversidad cultural.* Tesis doctoral presentada en el Departamento de Antropología y Trabajo Social de la Universidad de Granada.
- CARABAÑA, J., 1998. Clase social (114-116). En S. GINER, E. LAMO y C. TORRES (Eds.), *Diccionario de sociología.* Madrid: Alianza.

- , 2004. Natalidad, inmigración y enseñanza. *Información Comercial Española*, Nº 815, pp. 81-105.
- CARONIA, L., 1996. Chi è il "bambino straniero"? Educazione e costruzione sociale dell'etnicità (133-200). En G. Favaro y A. Genovese (Coomp.), *Incontri di Infanzie. I bambini dell'immigrazione nei servizi educativi*. Bologna: Clueb.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, R., 2007. *Etnicidad y Estructura Social*. México: CIESAS. Obtenido de la página Web <<www.cholonautas.udu.pe>> [última consulta 15/06/208]
- CARRASCO, S., 2003. La situación educativa de los hijos e hijas de familias inmigrantes y de minorías. *Revista de Educación*, Nº 330, pp. 99-136.
- , 2004. Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo OGBU y su desarrollo. *Suplementos Ofrim*, Nº 11, pp. 40-68.
- , 2008. Segregació escolar i immigració: repensant plantejaments i alternatives. *Revista Nous Horitzons, monogràfic immigració i societat catalana*, Nº 190, pp.1-11.
- CASTIELLO COSTALES, J.M., 2002. *Los desafíos de la educación intercultural: migraciones y currículum*. Tesis Doctoral presentada en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.
- CIDE, 2005. El alumnado en el sistema educativo español 1994-2005. *Boletín CIDE de temas educativos*, Nº 14. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- , 2005b. *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- , 2007. El alumnado extranjero en el sistema educativo español 1996-2007. *Boletín CIDE de temas educativos*, Nº 16. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CLIFFORD, J., 1988. *The Predicament of Culture: Twentieth-Century Ethnography, Literature, and Art*. Cambridge: Harvard University Press.
- COBO, R., 1999. Multiculturalismo, democracia paritaria y participación política. *Política y Sociedad*, Nº 32, pp. 53-66.

- COLECTIVO IOÉ, 1999. Etapas de los flujos migratorios internacionales (19-98). En COLECTIVO IOÉ, *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos: una visión de las migraciones desde España*. Valencia: Universitat de Valencia; Patronat Sud-Nord.
- , 2001. Política migratoria española en el marco europeo. Ponencia presentada en el *IV Meeting internazionale di Loreto. Europa: Dialogo tra le culture, una sfida. Europa ed immigrazione: politiche europee di integrazione*, 23-29 Julio de 2001.
- CONSEJO EUROPEO DE SEVILLA, 2002. Conclusiones de la Presidencia, 21 y 22 de junio de 2002.
- CONSEJO EUROPEO DE TAMPERE, 1999. Conclusiones de la presidencia, 15 y 16 de octubre de 1999.
- CONTRERAS, J., 2002. Tristes tópicos (sobre la inmigración). Obtenido de la página Web <<<http://www.diba.es/cerc/interaccio2002>>> [última consulta 15/03/06].
- COOLEY, C.H., 2002. El problema racial en la práctica (66-71). En E. TERRÉN (Ed.), *Razas en conflicto. Perspectivas sociológicas*. Barcelona: Anthropos.
- COX, O., 2002 [1949]. Relaciones raciales y explotación capitalista (157-170). En E. TERRÉN (Ed.), *Razas en conflicto. Perspectivas sociológicas*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- CRISTOFFANINI, P., 2003. La representación de los Otros como estrategias de construcción simbólica. *Sociedad y Discurso*, Nº 3, pp. 1-28.
- CROZIER, G. y DAVIES, J., 2008. The trouble is they don't mix': self-segregation or enforced exclusion? *Race, Ethnicity and Education*, Nº 11, Vol 3, pp. 285-301.
- CHARAUDEAU, P. y MAINGUENEAU, D., 2005. *Diccionario de análisis del discurso*. Madrid: Amorrortu Editores.
- CHECA OLMOS, F., 2001. *El Ejido: la ciudad-cortijo*. Barcelona: Icaria.
- CHECA, F., CHECA OLMOS, J.C. y ARJONA GARRIDO, A., 2000. Partidos políticos e inmigrantes. La representación de la alteridad en los programas electorales (187-243). En F. CHECA, J.C. CHECA OLMOS y

- A. ARJONA GARRIDO (Coord.), *Convivencia entre culturas. El fenómeno migratorio en España*. Sevilla: Signatura Semos.
- CUMMINS, J., 1979. Linguistic Interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, Nº 49, Vol.2, pp. 222-251.
- , 1997. Minority Status and Schooling in Canada. *Anthropology and Education Quarterly*, Nº 28, Vol. 3, pp. 411-430.
- DA CUNHA, M. I., 2007. Diferencia y desigualdad (67-71). En A. BARAÑANO, J.L. GARCÍA, M. CÁTEDRA y J. DEVILLARD (Coord.), *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización*. Madrid: Editorial Complutense.
- DAL LAGO, A., 2005. *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*. Milano: Feltrinelli.
- DE LUCAS MARTÍN, J., 1994. *El desafío de las fronteras. Derechos humanos y xenofobia frente a una sociedad plural*. Madrid: Temas de hoy.
- , 1998. Estado y nacionalidad como exclusión social: “nuevas” formas de racismo y xenofobia. Trabajo presentado en el *Curso Políticas Sociales, Intervención Social e Inmigración* desarrollado en la Universidad Internacional de Andalucía (Sede Antonio Machado de Baeza).
- , 2002. Sobre las políticas de inmigración en la Unión Europea un año después del 11 de septiembre de 2001. Inmigración, derechos y ciudadanía. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, Nº 6. Obtenido de la página Web <<<http://www.uv.es/CEFD/6/delucas.htm>>> [última consulta 10/06/07].
- , 2004. Identidad y constitución europea. ¿Es la identidad cultural europea la clave del proyecto europeo? Obtenido de la página Web <<http://www.unipr.it/arpa/dsgs/javier_de_lucas.htm>> [última consulta 15/03/06].
- DEL OLMO PINTADO, M., 2002. El negocio de las diferencias. Una aportación teórica y metodológica al estudio del racismo, el prejuicio y la discriminación (141-147). En F.J. GARCÍA CASTAÑO y C. MURIEL

- LÓPEZ (Eds.), *La inmigración en España: contextos y alternativas. Volumen II*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- DEL PINO DÍAZ, F., 1998. La visión y representación de Filipinas en los viajeros españoles: el caso del jesuita Alzina (1668). *Anales del Museo Nacional de Antropología*, Nº 5, pp. 49-82.
- , 2008. De las Crónicas de Indias a Malinowski, o de la influencia (menospreciada) de los textos en el trabajo de campo. *Revista de dialectología y tradiciones populares*, Nº 63, Vol. 1, pp. 17-36.
- DENDRINOS, B., 1998. Una aproximación política a la planificación de la enseñanza de lenguas extranjeras en la Unión Europea (149-168). En L. MARTÍN ROJO y R. WHITTAKER (Eds.), *Poder-decir o el poder de los discursos*. Madrid: The British Council, Arrecife y UA Ediciones.
- DERRIDA, J., 1975. *La diseminación*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- DEVALLE, S., 2002. Etnicidad e Identidad: usos, deformaciones y realidades (11-29). En S. DEVALLE (Comp.), *Identidad y etnicidad: continuidad y cambio*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios de Asia y África.
- DEWEY, J., 1995 [1916]. *Democracia y Educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- DIETZ, G., 1999. Etnicidad y cultura en movimiento: desafíos teóricos para el estudio de los movimientos étnicos. *Nueva Antropología*, Nº 56, Vol. 27, pp. 81-107.
- , 2003. *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.
- , 2007. Integración (192-196). En A. BARAÑANO, J.L. GARCÍA, M. CÁTEDRA y J. DEVILLARD (Coord.), *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización*. Madrid: Editorial Complutense.
- DOLADO, J.J., 2003. El impacto de la inmigración en el Estado de bienestar. La Factoría, 22-23. Obtenido de la página Web <<<http://www.lafactoriaweb.com/default-2.htm>>> [última consulta 30/03/06].

- DOMINGO I VALLS, A., 2006. La inmigración actual a Espanya. Aspectes demogràfics (93-120). En J. S. Bernat i Martí y C. Gimeno i Broch (Coord.), *Migración e interculturalidad: de lo global a lo local*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- DRONKERS, J. y LEVELS, M., 2006. Social-Economic and Ethnic School-Segregation in Europe and Australia and Educational Achievement of Migrant-Pupils Coming from various Regions of Origins. Trabajo presentado en *Spring meeting 2006 of the ISA Research Committee on Social Stratification and Mobility Intergenerational transmissions: cultural, economic or social resources?*. Mayo 11-14, Nijmegen, Netherlands. Obtenido de la página Web <<<http://ldei.ugr.es/doctorado/inmigracionyescuela/textos/Donkers2006.pdf>>> [última consulta 25/07/08].
- DURANT, A., 1998. Aspectos problemáticos del significado: análisis crítico del discurso y compromiso social (121-147). En L. MARTÍN ROJO y R. WHITTAKER (Eds.), *Poder-decir o el poder de los discursos*. Madrid: The British Council, Arrecife y UA Ediciones.
- ERIKSEN, T.H., 1993. *Ethnicity and Nationalism: anthropological perspective*. Londres: Pluto.
- ERREJÓN VILLACIEROS, J.A., 2008. La Europa Fortaleza. *Pueblos*, Nº 34, pp. 52-54. Obtenido de la página Web <<revistapueblos.org>> [última consulta 12/01/09].
- ESQUERRA SAMPER, S., 2008. Hacia un análisis interseccional de la regulación de las migraciones: la convergencia de género, raza y clase social (237-260). En E. SANTAMARÍA (Ed.), *Retos epistemológicos de las migraciones transnacionales*. Barcelona: Anthropos.
- EXTRA, G. y YAGMUR, K., 2004. *Urban multilingualism in Europe. Immigrant minority languages at home and school*. Toronto: Multilingual Matters.
- , 2005. Sociolinguistic perspectives on emerging multilingualism in urban Europe. *Journal Social Language*, Vol. 175-176, pp. 17-40.
- FAIRCLOUGH, N., 1992. *Discourse and social Change*. Cambridge: Polity Press.

- , 1998. Propuestas para un nuevo programa de investigación en el análisis crítico del discurso (35-54). En L. MARTÍN ROJO y R. WHITTAKER (Eds.), *Poder-decir o el poder de los discursos*. Madrid: The British Council, Arrecife y UA Ediciones.
- , 2001. *Lenguaje and power*. Harlow: Longman.
- FAVARO, G., 2001. L'educazione interculturale: aprire le menti nel tempo della pluralità. *Cittadini in Crescita*, N° 2, Vol. 2, pp. 54-64.
- , 2002. Crescere altrove. Bambini e adolescente nella migrazione: passaggi, sfide, vulnerabilità (11-13). En G. Favaro y M. Napoli (Eds.), *Come un pesce fuor d'acqua. Il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati*. Milán: Guerini e Associati.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., 1998. Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano. Trabajo presentado en el *Curso Políticas Sociales, Intervención Social e Inmigración desarrollado en la Universidad Internacional de Andalucía*. Documento Multicopiado.
- , 2001. La educación intercultural en la sociedad multicultural. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, N° 6, pp. 3-7.
- , 2003. La segunda generación ya está aquí. *Papeles de Economía Española*, N° 98, pp. 238-261.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., GAETE, J. M. y TERRÉN, E., 2008. ¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado. *Revista de Educación*, N° 345, pp. 157-181.
- FERNÁNDEZ MACCLINTOCK, J. W., 2007. Estereotipo y esencialización (119-124). En A. BARAÑANO, J.L. GARCÍA, M. CÁTEDRA y J. DEVILLARD (Coord.), *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización*. Madrid: Editorial Complutense.
- FERRERO, R., 2008. ¿La UE como actor en las políticas de inmigración de los estados miembros? Una aproximación al escenario Euromediterráneo (12-22). En R. ZAPATA-BARRERO y G. PINYOL (Eds.), *Los gestores del proceso de inmigración. Actores y redes de actores en España y Europa*. Barcelona: Fundación CIDOB.

- FIGUEROA, P., 1991. *Education and the Social Construction of "Race"*. Nueva York: Routledge.
- FONTANA, J., 2000. *Europa ante el espejo*. Barcelona: Editorial Crítica.
- FOUCAULT, M., 1970. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- , 1986. *Las palabras y las cosas*. México: S. XXI.
- , 1992. *Genealogía del racismo*. La Piqueta: Madrid.
- , 2002. *El orden del discurso*. Barcelona: Tuquets.
- FRANZÉ MUDANÓ, A., 1996. *Sobre la concentración escolar del alumnado de origen inmigrante: estudio de un barrio de Madrid*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- , 1999. Escolarización de niños de origen marroquí y educación intercultural: algunas reflexiones sobre el caso español. *Anales de Historia Contemporánea*, N° 15, pp. 180-194.
- , (Ed.) 1999b. *Lengua y Cultura de Origen: niños marroquíes en la escuela española*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- , 2001. *Lo que sabía no valía. Escuela, Diversidad e Inmigración*. Tesis Doctoral presentada en el Departamento de Antropología Social y Pensamiento Filosófico Español de la Universidad Autónoma de Madrid.
- GARCÍA CANAL, M.I., 2001. Foucault y el discurso del poder. La resistencia y el arte de existir. *Acción Educativa*, N° 1, Vol I. Obtenido de la página Web <<<http://uas.uasnet.mx/cise/rev/Num1/>>> [última consulta 19/09/2008].
- GARCÍA CANCLINI, N. 2003. Noticias recientes sobre la hibridación. *Revista Transcultural de Música*, N° 7, pp. 1-10. Obtenido de la página <http://www.sibetrans.com/trans/trans7/canclini.htm> [última consulta 06/02/07].
- , 2004. Diferentes, desiguales o desconectados. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, N° 66-67, pp. 113-133.
- GARCÍA-CANO TORRICO, M., MÁRQUEZ LEPE, E. y AGRELA ROMERO, B., 2008. Cuándo, por qué y para qué la educación intercultural. Discursos y praxis de la educación intercultural. *Papers*, N° 89, pp. 147-167.

- GARCÍA CASTAÑO, F.J. y CAPELLÁN DE TORO, L., 2000. De las cifras de población extranjera a la construcción de la llamada educación intercultural (211-231). En L. SERRA (Coord.), *Inmigración extranjera en Andalucía. II Seminario sobre la Investigación de la Inmigración Extranjera en Andalucía*. Granada: Consejería de Gobernación.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J., GRANADOS MARTÍNEZ, A. y GARCÍA-CANO TORRICO, M., 1999. De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español (81-127). En F.J. GARCÍA CASTAÑO y A. GRANADOS MARTÍNEZ (Eds.), *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Editorial Trotta.
- , 2000. *Interculturalidad y Educación en la década de los noventa: un análisis crítico*. Granada: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Evaluación Educativa.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J., GRANADOS MARTÍNEZ, A. Y PULIDO MOYANO, R.A., 1999. Reflexiones en distintos ámbitos de construcción de la diferencia (15-46). En F.J. GARCÍA CASTAÑO y A. GRANADOS MARTÍNEZ (Eds.), *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J. y PULIDO MOYANO, R.A., 1994. *Antropología de la Educación. El estudio de la transmisión-adquisición de cultura*. Madrid: Eudema Antropología.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J., PULIDO MOYANO, R.A. y MONTES DEL CASTILLO, A., 1999. La educación multicultural y el concepto de cultura (47-80). En F.J. GARCÍA CASTAÑO y A. GRANADOS MARTÍNEZ (Eds.), *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J, FERNÁNDEZ ECHEVARRÍA, J., RUBIO GÓMEZ, M. y SOTO PÁEZ, M.L., 2007. Inmigración extranjera y educación en España: algunas reflexiones sobre el <<alumnado de nueva incorporación>> (309-359). En M.A. ALEGRE y J. SUBIRATS (Eds.), *Educación e inmigración: nuevos retos para España en perspectiva comparada*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- GARCÍA CASTAÑO, F.J, RUBIO, M. y BOUACHRA, O., 2007. Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, Nº 345, pp. 23-60.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J., RUBIO GÓMEZ, M. y SOTO PÁEZ, L., 2007. Integración Educativa (196-203). En A. BARAÑANO, J.L. GARCÍA, M. CÁTEDRA y J. DEVILLARD (Coord.), *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización*. Madrid: Editorial Complutense.
- GARCÍA FERRANDO, M., J. IBÁÑEZ y F. ALVIRA, 2000. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- GARCÍA GARCÍA, J.L., 1996. El análisis del discurso en la Antropología Social (9-11). En J.L. GARCÍA GARCÍA (Coord.), *Etnolingüística y análisis del discurso*. Zaragoza: Instituto Aragonés de Antropología y Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español.
- , 1996b. Discursos para la transformación social (177-186). En J.L. GARCÍA GARCÍA (Coord.), *Etnolingüística y análisis del discurso*. Zaragoza: Instituto Aragonés de Antropología y Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español.
- , 1996c. Sobre el significado y las consecuencias de la diversidad cultural. Trabajo presentado en el *Curso de verano Diversidad cultural, exclusión social e interculturalismo*, Universidad Internacional de Andalucía. Documento Multicopidado.
- , 1998. Sobre el significado y las consecuencias de la diversidad cultural. Trabajo presentado en el *Curso Diversidad cultural, exclusión social e interculturalismo* desarrollado en la Universidad Internacional de Andalucía (Sede Antonio Machado de Baeza).
- , 2000. Informar y narrar: el análisis de los discursos en las investigaciones de campo. *Revista de Antropología Social*, Nº 9, pp. 75-104.
- , 2007. Cultura (47-51). En A. BARAÑANO, J.L. GARCÍA, M. CÁTEDRA y J. DEVILLARD (Coord.), *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización*. Madrid: Editorial Complutense.

- GARCÍA LATORRE, J., 2002. La inmigración norte-sur y el "pecado original" de la demografía española. *Mediterráneo Económico: Procesos migratorios, economía y personas*, Nº 1, pp. 175-200.
- GARCÍA MURCIA, J., 2005. La política comunitaria de inmigración en la Constitución Europea. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, Nº 57, pp. 217-239.
- GEERTZ, C., 1973. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- , 1997 [1988]. *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- GEFOU-MADIANOU, D., 1996. Gender and sex. En A. Kuper y J. Kuper (Eds.), *The Social Science Encyclopedia*. Londres: Routledge.
- GÉRAUS, M.O, LESERVOISIER, O. y PORTIER, R., 1998. *Les notions clés de l'ethnologie*. Paris: Armand Colin.
- GIBSON, M.A., 1984. Approaches to multicultural education in the United States: some concepts and assumptions. *Anthropology and Education Quarterly*, Nº 15, Vol. 1, pp. 94-119.
- GIDDENS, A., 2000. *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- GIL ARAUJO, S., 2006. *Las argucias de la integración. Construcción nacional y gobierno de lo social a través de las políticas de integración de inmigrantes. Los casos de Cataluña y Madrid*. Tesis doctoral presentada en el Departamento de Cambio Social de la Universidad Complutense de Madrid.
- GILLBORN, D., 1997. Ethnicity and education performance in the United Kingdom: racism, ethnicity and variability in achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, Nº 28, Vol. 3, pp.375-393.
- GIMÉNEZ, C., 1993, ¿Qué entendemos por integración de los inmigrantes? Una propuesta conceptualizada. *Entre Culturas*, Nº 7, s/p.
- , 2003. *Qué es la inmigración*. Barcelona: RBA.
- GINER, S., LAMO DE ESPINOSA, E. y TORRES, C. (Eds.), 1998. *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- GLAZER, N., 2002. El resurgir de la etnicidad (194-205). En E. TERRÉN (Ed.), *Razas en conflicto. Perspectivas sociológicas*. Barcelona: Anthropos Editorial.

- GOBIERNO FEDERAL PARA MIGRACIÓN, REFUGIADOS E INTEGRACIÓN DE ALEMANIA, 2007. VII Informe sobre la situación de los extranjeros en Alemania. *Revista Actualidad Internacional Socio-laboral*, Nº 110, pp. 139-152.
- GOFFMAN, E., 2001 [1963]. *Estigma*. La identidad deteriorada. Buenos Aires: Amorrortou/editores.
- GONZALEZ-ANLEO, J., 2002. Panorama de la educación en la España de los cambios. *Revista Española de Investigación Sociológica*, Nº 100, pp. 185-229.
- GONZÁLEZ ALCANTUD, J.A., 2002. *Lo moro. Las lógicas de la derrota y la formación del estereotipo islámico*. Barcelona: Anthropos.
- GONZÁLEZ VEGA, J.A., 2006. ¿Regreso al futuro? La difícil concreción de una política europea de inmigración. Ponencia presentada en las *Jornadas sobre Unión Europea, Políticas de Inmigración y Derechos Humanos*, Instituto de Derechos Humanos de de la Universitat de València, Valencia, 25 de octubre de 2006.
- GÓMEZ FAYREN, J. y MONLLOR DOMÍNGUEZ, M.C., 2004. Impactos de la inmigración extranjera sobre la reciente dinámica natural de la población regional. *Papeles de Geografía*, Nº 40, pp. 67-94.
- GORARD, S., 2007. What Does an Index of School Segregation Measure? A Commentary on Allen and Vignoles. *Oxford Review of Education*, Nº 33, Vol 5, pp. 669-677.
- GRANADOS, A., 1998. *La imagen del extranjero en la prensa española*. ABC, Diario 16, El Mundo y El País. Período 1985-1992. Tesis doctoral presentada en el Departamento de Sociología de la Universidad de Granada.
- , 2007a. Medios de comunicación, opinión y diversidad (social y cultural). Reflexiones en torno al fenómeno migratorio (59-84). En M. Lario (Coord.), *Medios de comunicación e inmigración*. Murcia: CAM-Obra Social.
- , 2007b. La realidad narrada y la realidad opinada de la inmigración extranjera en España (35-60). En J.J. Igartua y C. Muñiz (Coord.), *Medios*

de comunicación, inmigración y sociedad. Salamanca: Universidad de Salamanca.

GRANADOS, A. y GARCÍA CASTAÑO, F.J., 1998. Algunos ejemplos en la construcción ideológica racialista. Trabajo presentado en el *Curso Políticas Sociales, Intervención Social e Inmigración* desarrollado en la Universidad Internacional de Andalucía (Sede Antonio Machado de Baeza).

GRILLO, R.D., 1998. *Pluralism and the politics of difference: estate, culture and ethnicity in comparative perspective*. Oxford: Clarendon.

GROS, C., 2000. *Políticas de la Etnicidad. Identidad, Estado y Modernidad*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología.

GUASCH, O., 1997. *Observación Participante*. Madrid: CIS.

GURRUTXAGA, A., 1992. La búsqueda del extraño (463-476). En C. MOYA, A. PÉREZ-AGOTE, J. SALCEDO y J.F. TEZANOS (Comp.), *Escritos de Teoría Sociológica en Homenaje a Luis Rodríguez Zúñiga*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

HACKING, I., 2001. *¿La construcción social de qué?* Madrid: Paidós.

HALL, S., 1991. The local and the Global: Globalization and Ethnicity (19-39). En A. KING (Ed.), *Culture Globalization and the World-System. Contemporary Conditions for the Representation of Identity*. Binghamton: Macmillan-State University of New York at Binghamton.

—, 1996. *Representation: cultural representation and signifying practices*. London: Sage Publications & Open University.

—, 2003. ¿Quién necesita identidad? (13-99). En S.HALL y P. GU GAY (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

HAMEL, R.E., 1995. Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis sociolingüístico. *Alteridades*, N° 5, Vol. 10, pp. 79-88.

HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P., 2001. *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

HARRIS, M., 2001. *Introducción a la Antropología General*. Madrid: Alianza Editorial.

- HIRTT, N., 2006. PISA 2003 et les mauvais résultats des élèves issus de l'immigration en Belgique. Handicap culturel, mauvaise integration, ou segregation sociale? Obtenido de la página Web <<<http://www.ecoledemocratique.org>>> [última consulta 20/10/08].
- HOBBSAWN, E.J., 2002. Inventando tradiciones. *Historias*, Nº 19, pp. 3-15.
- HOBBSAWN, E.J. y RANGER, T.O., 1983. The invention of tradition. Cambridge, Nueva York: Cambridge University Press.
- HUGUET CANALÍS, A. y NAVARRO SIERRA, J.L., 2005. Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración (53-74). En D. LASAGABASTER, y J.M. SIERRA (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: Horsori Editorial.
- HUNTINGTON, S.P., 1997. *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona: Paidós.
- IBÁÑEZ, T., 1979. Factores sociales de la percepción. Hacia una psicología del significado. *Quaderns de Psicologia*, Nº 1 (2ª época), pp.71-81.
- ILLAMOLA DAUSÀ, M., 2007. La emergencia del concepto de frontera exterior de la Unión Europea. El nuevo código de Fronteras Schenguen. Ponencia presentada en el V Congreso sobre la inmigración en España. *Migraciones y Desarrollo Humano*, Universidad de Valencia, 21-24 de Marzo de 2007.
- IÑIGUEZ RUEDA, L., 2003. El lenguaje en las ciencias sociales: fundamentos, conceptos y modelos (47-88). En L. IÑIGUEZ RUEDA (Ed.), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- IZQUIERDO ESCRIBANO, A., 1992. España como país de acogida. *Cuenta y Razón*, Nº 73-74, pp. 28-34.
- , 1996. *La inmigración inesperada*. Madrid: Trotta.
- , 2002. La inmigración en Europa: flujos, tendencias y política. *Criterios, Revista de Pensamiento Político y Social*, Nº 1, pp. 183-201.

- , 2002b. La inmigración: reto europeo del siglo XXI (23-45). En J. RAMOS DOMINGO (Coord.), *Hacia una Europa multicultural: el reto de las migraciones*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- , 2004. La inmigración en España y las consecuencias de una política restrictiva: 2000-2003. *Revista Asturiana de Economía*, Nº. 30, pp. 53-83.
- JACOBS, D. et al, 2007. *Performance des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA*. Bruselas: Fondation Roi Baudouin.
- JEFREMOVAS, V., 2002. *Brickyards to Graveyards: From Production to Genocide in Rwanda*. Albania, Nueva York: State University of New York Press.
- JIMÉNEZ ÁLVAREZ, M., 2003. *Buscarse la vida: análisis transnacional de los procesos migratorios de los menores marroquíes no acompañados*. Madrid: Fundación Santa María.
- , 2006. Menores inmigrantes o los vulnerables de la globalización (63-82). En F. CHECA OLMOS, J.C. CHECA y M.A. ARJONA (Eds.), *Menores tras la frontera: otra inmigración que aguarda*. Barcelona: Icaria.
- JORDAN SIERRA, J.A., 1992. *L'educació multicultural*. Barcelona: CEAC.
- JULIANO, D., 1998. Los inmigrantes de segunda. La adscripción étnica asignada (125-137). En E. SANTAMARÍA y F. GONZÁLEZ PLACER (Coord.). *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural*. Barcelona: Virus.
- JULIANO, D. y PROVANSAL, D., 2008. Conocimiento, migraciones y género (339-373). En E. SANTAMARÍA (Ed.), *Retos epistemológicos de las migraciones transnacionales*. Barcelona: Anthropos.
- KAPUSCINSKI, R., 2007. *Encuentro con el Otro*. Barcelona: Anagrama.
- KEYES, C., 1997. Grupos étnicos, etnias y etnicidad (328-331). En T. BARFIELD (Eds.), *Diccionario de Antropología*. Barcelona: Bellaterra.
- KRIPPENDORFF, K., 1997. *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona: Paidós.
- KROON, S., 2001. Multilingualism and language policy development (106-120). En G. Khruslov y S. Kroon (Eds.), *Lenguajes of Family and school*. Moscow: Institute for National Problems of Education.

- KROZT, E., 1994. Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades*, Nº 4, Vol. 8, pp. 5-11.
- , 2002. *La otredad cultural entre utopía y ciencia. Un estudio sobre el origen, el desarrollo y la reorientación de la Antropología*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa y Fondo de Cultura Económica.
- KUNZ, M., 2008. Léxico e inmigración (95-109). En A. BAÑON HERNÁNDEZ y J. FORNIELES ALCARAZ (Coord.), *Manual sobre comunicación e inmigración*. San Sebastián: Tercera Prensa.
- KUPER, A., 2001. *Cultura: la versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós.
- KYMLICKA, W., 1996. *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- LEÓN SALAS, B., 2005. La contribución demográfica de la inmigración: el caso de España. *Política y Cultura*, Nº 23, pp. 121-143.
- LÉVI-STRAUSS, C., 1985. *The view from afar*. Oxford: Blackwell.
- , 1991 [1949]. *Las estructuras elementales del parentesco*. Barcelona: Paidós.
- , 1999 [1971]. *Raza y Cultura*. Madrid: Cátedra.
- LEWONTIN, R.C., ROSE, S. y KAMIN, L.J., 1996. *No está en los genes. Crítica del racismo biológico*. Barcelona: Giralbo Mondadori.
- LÓPEZ SALA, A.M., 2001. La gestión política de la inmigración (285-315). En F. COLOM (Ed.), *El espejo, el mosaico y el crisol: modelos políticos para el multiculturalismo*. Barcelona: Anthropos.
- 2002. Los retos políticos de la inmigración (517-526). En F.J. GARCÍA CASTAÑO y C. MURIEL LÓPEZ, (Eds.), *La inmigración en España: contextos y alternativas. Volumen II*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- , 2005. *Inmigrantes y Estados: la respuesta política ante la cuestión migratoria*. Barcelona: Anthropos.
- LUCHTENBERG, S., 1998. Identity Education in Multicultural Germany. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Nº 19, Vol. 1, pp. 51-63.

- LURBE I PUERTO, K., 2008. Sobre la reapropiación de la “metáfora étnica” para alterar las minorías transnacionales (79-108). En E. SANTAMARÍA (Ed.), *Retos epistemológicos de las migraciones transnacionales*. Barcelona: Anthropos.
- MACCANNELL, D., 1988. Turismo e identidad cultural (207-229). En T. TODOROV, *Cruce de Culturas y Mestizaje Cultural*. Madrid: Júcar.
- MALGESINI, G. y JIMÉNEZ, C., 2000. *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.
- MALINOWSKI, B., 1993 [1922]. Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación (89-112). En H. VELASCO (Comp.), *Lecturas de Antropología Social y Cultural. La cultura y las culturas*. Madrid: UNED.
- , 2001. Los argonautas del Pacífico occidental. Comercio y aventura entre los indígenas de la Nueva Guinea Melanésica. Barcelona: Península.
- MARCUS, J., 2001. *La Civilización zapoteca: cómo evolucionó la sociedad urbana en el valle de Oaxaca*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MÁRQUEZ LEPE, E., 2006. *La gestión política de la diversidad cultural en España: análisis de los discursos parlamentarios sobre inmigración*. Tesis doctoral presentada en Departamento de Antropología Social de la Universidad de Granada.
- MARTÍN ROJO, L., PARDO, L. y WHITTAKER, R., 1998. El análisis crítico del discurso: una mirada indisciplinada (9-33). En L. MARTÍN ROJO y R. WHITTAKER (Eds.), *Poder-decir o el poder de los discursos*. Madrid: The British Council, Arrecife y UA Ediciones.
- MARTÍN ROJO, L. y VAN DIJK, T., 1998. “Había un problema y se ha solucionado”. La legitimación de la expulsión de inmigrantes “ilegales” en el discurso parlamentario español (169-234). En L. MARTÍN ROJO y R. WHITTAKER (Eds.), *Poder-decir o el poder de los discursos*. Madrid: The British Council, Arrecife y UA Ediciones.
- MARTINEZ VEIGA, U., 1997. *La integración social de los inmigrantes extranjeros en España*. Madrid: Trotta.
- , 2001. *El Ejido. Discriminación, exclusión social y racismo*. Madrid: Catarata.

- MARTINELLO, M., 1998. *Salir de los guetos culturales*. Barcelona: Bellaterra.
- MEAD, M., 1973 [1928]. *Adolescencia y cultura en Samoa*. Buenos Aires: Paidós.
- MIJARES MOLINA, L., 2004. *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración y Escuela en España*. Tesis doctoral presentada en el Departamento de Estudios Árabes e Islámicos de la Universidad Autónoma de Madrid.
- , 2005. El programa ELCO marroquí (334-352). En T. FERNÁNDEZ GARCÍA, y J.G. MOLINA (Coord.), *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos y prácticas*. Madrid: Alianza editorial.
- MONNET, N., 2001. Moros, sudacas y guiris. Una forma de contemplar la diversidad humana en Barcelona. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Nº 94. Obtenido de la página Web <<www.ub.edu/geocrit/nova.htm>> [última consulta 13/01/09].
- MONTIGNIES, J.J., 2007. Tres dispositivos escolares a favor de la escolarización de alumnos inmigrados en la Comunidad francesa de Bélgica (187-201). En M.A ALEGRE y J. SUBIRATS (Eds.), *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Madrid: CIS.
- MOORE, H.L., 1988. *Feminism and Anthropology*. Minesota: The University of Minnesota Press.
- MORGAN, L.H., 1975 [1877]. *La sociedad primitiva*. Madrid: Ayuso.
- MUÑOZ SEDADO, A., 2001. Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. *Encounters on Education*, Nº 1, pp. 81-106.
- MUSTAFA, H., 2003. El Islam y Occidente en tiempos de globalización: ¿coexistencia o choque de civilizaciones? (129-151). En N. ALSAYYAD y M. CASTELLS (Coord.), *¿Europa musulmana o euro-islam? Política, cultura y ciudadanía en la era de la globalización*. Madrid: Alianza Ensayo.
- NASH, M., 2000. Construcción social de la mujer extranjera (275-290). En M.A. ROQUE (Dir.), *Mujer y migración en el Mediterráneo occidental. Tradiciones culturales y ciudadanía*. Barcelona: Icaria.

- , 2003. Representaciones culturales y discurso de género, raza y clase en la construcción de la sociedad europea contemporánea (21-35). En M. NASH y D. MARRE (Eds.), *El desafío de la diferencia: representaciones culturales e identidades de género, raza y clase*. Bilbao: Servicio Editorial. Universidad del País Vasco.
- , 2005. *Inmigración, género y espacios urbanos*. Barcelona: Bellaterra.
- NAVARRO SIERRA, J.L., 2003. *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón*. Tesis Doctoral presentada en el Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de Lleida.
- NORDIN, M., 2006. Ethnic Segregation and Educational Attainment in Sweden. Obtenido de la página Web <<<http://www.nek.lu.se/NEKMNO/Ethnic%20Segregation%20and%20educational%20Attainment%20in%20Sweden.pdf>>> [última consulta 15/06/08].
- NORVAL, A., 1996. Thinking identities: against a theory of ethnicity (59-70). En E. WILMSEN y P. MCALLISTER (Eds.), *The Politics of Difference. Ethnic Premises in a World of Power*. Chicago: Universidad de Chicago.
- OLMO PINTADO, M., 2002. El negocio de las diferencias. Una aportación metodológica al estudio del racismo, el prejuicio y la discriminación (141-148). En F.J. GARCÍA y C. MURIEL (Eds.), *La inmigración en España: contextos y alternativas*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- OLMOS ALCARAZ, A., 2004. Educación Intercultural en Andalucía: normativa, discurso político y práctica. Ponencia presentada en el *Congreso Internacional de Educación Intercultural: formación del profesorado y práctica escolar*. Madrid, 15-17 marzo. Obtenido de la página Web <<http://uned.es/congreso-inter-educación-intercultural/inicio_espanol.htm>> [última consulta 15/10/08].
- , 2007. La inmigración extranjera en el discurso político de Andalucía: un análisis del debate parlamentario (131-157). En R. ZAPATA-BARRERO y T.A. VAN DIJK (Eds.), *Discursos Políticos y Sociales sobre la inmigración*

en España: los medios de comunicación, los parlamentos y las administraciones. Barcelona: Fundación CIDOB.

—, 2008. Estudiar migraciones desde la Antropología Social: una investigación sobre la construcción social de la alteridad en contextos educativos. *Migraciones*, Nº 23, pp. 151-171.

—, 2009. Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas. *Revista de Educación* [Aceptado 10 de Febrero de 2009].

OLMOS ALCARAZ, A. y PECO NAVÍO, R., 2008. Menores inmigrantes no acompañados en Andalucía. Un análisis de discurso político (389-401). En JIMÉNEZ HERNÁNDEZ, A. y CRUZ DÍAZ, M.R. (Coord.) *Integración de menores inmigrantes en contextos educativos plurales*. Huelva: ACCEM.

ORTIZ COBO, M., 2005. *Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz. Racialismo en el discurso y práctica escolar*. Tesis doctoral presentada en el Departamento de Antropología Social de la Universidad de Granada.

PADILLA, B., 2007. A imigrante brasileira em Portugal: considerando o género na análise (113-134). En J. MACAÍSTA (Coord.), *Imigração brasileira em Portugal*. Lisboa: ACIDI y Presidência do Conselho de Ministros.

—, 2008. O empreendedorismo na perspectiva de genero: uma primeira aproximacao ao caso das brasileiras em Portugal. *Migrações*, Nº 3, pp.191-216.

PAJARES ALONSO, M., 2000. *Inmigración y ciudadanía en Europa. La inmigración y el asilo en los años dos mil*. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

—, 2000b. Una política de flujos migratorios. Ponencia presentada en el // *Congreso sobre la inmigración en España. España y la Migraciones internacionales en el cambio de siglo*. Documento multicopiado.

—, 2002. Inmigración y políticas de integración social (527-534). En F.J. GARCÍA CASTAÑO y C. MURIEL LÓPEZ (Eds.), *La inmigración en*

- España: contextos y alternativas. Volumen II.* Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- PALAUDÁRIAS MARTÍ, J.M., 2002. Escola i immigració estrangera a Catalunya: la integració escolar. *Papers*, Nº 66, pp. 199-213.
- PÀMIES ROVIRA, J., 2006. *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Tesis doctoral presentada en el Departamento de Antropología Social i Cultural de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- PANDRAUD, N., 2007. La escolarización de los “niños y niñas recién llegados a Francia”: retos, realizaciones y cuestiones (151-166). En M.A ALEGRE y J. SUBIRATS (Eds.), *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Madrid: CIS.
- PATERNA BLEDA, C., 1994. La situación de los inmigrantes magrebíes en Murcia: un análisis psicosocial. *Anales de Psicología*, Nº 10, Vol. 1, pp. 41-49.
- PASCUAL, J., 2000. ¿Se están formando escuelas ghetto en Ciutat Vella?. En D. PROVANSAL (Coord.), *Espacio y territorio: miradas antropológicas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- PEREZ AGOTE, A., 1998. Etnia (276-277). En S. GINER, E. LAMO y C. TORRES (Eds.), *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza.
- PÉREZ SERRANO, G., 1992. ¿Qué se entiende por educación multicultural? Líneas generales (57-70). En VV.AA., *Educación multicultural e intercultural*. Granada: Impredisur.
- POTTER, J., 1998. *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.
- PRAT, J., 2007. Estigma (124-128). En A. BARAÑANO, J.L. GARCÍA, M. CÁTEDRA y J. DEVILLARD (Coord.), *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización*. Madrid: Editorial Complutense.
- QUIROGA, V., 2002 (Coord.). *Atenció als menors immigrants: col·laboració Catalunya-Marroc*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- , 2006. Los menores inmigrantes no acompañados en Europa: una mirada antropológica (189-226). En F. CHECA OLMOS, J.C. CHECA y M.A.

- ARJONA (Eds.), *Menores tras la frontera: otra inmigración que aguarda*. Barcelona: Icaria.
- RATH, J., 1993. La construction des minorités ethniques aux Pays-Bas et ses effets pervers (17- 41). En M. MARTINELLO y PONCELET, M. (Dir.), *Migrations et minorités ethniques dans l'espace européen*. Bruselas: De Boeck Université.
- RAZON, J.P., 1996. Etnias minoritarias. Problemas jurídicos y políticos. En P. BONTE y M. IZARD (Eds.), *Diccionario de Etnología y Antropología*. Madrid: Akal.
- REA, A., 2006. La europeización de la política migratoria y la transformación de la otredad. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Nº 116, pp. 157-184.
- REGIL AMORENA, M.D., 2001. *Integración educativa de inmigrantes procedentes de países islámicos*. Tesis doctoral presentada en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid.
- RESTREPO, E., 2004. *Teorías contemporáneas de la etnicidad: Stuart Hall y Michel Foucault*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- REX, J., 1995. La metrópoli multicultural: la experiencia británica (197-223). En E. LAMO DE ESPINOZA (Ed.), *Culturas, estados, ciudadanos: una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza.
- , 2002. La movilización étnica en las sociedades multiculturales (263-276). En E. TERRÉN (Ed.), *Razas en conflicto. Perspectivas sociológicas*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- RIBAS BISBAL, M., 2000. *Discurs parlamentari i representacions socials. La representació de la immigració que emergís de les preguntes d'una Comissió d'Estudi Parlamentària*. Tesis doctoral presentada en el Departament de Lingüística General de la Universitat de Barcelona.
- RODRÍGUEZ PÉREZ, A. y RODRÍGUEZ TORRES, R., 2002. "Nosotros somos más humanos que ustedes". La atribución diferencial de sentimientos como base de la discriminación (149-158). En F.J. GARCÍA y

- C. MURIEL (Ed.), *La inmigración en España: contextos y alternativas*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- RUITER, D., 2008. *The Merry-Go-Round of Disadvantage: Educational Policy and Integration in Segregated Schools*. Holanda: Rozenberg Publishers.
- SAID, E. W., 1990 [1978]. *Orientalismo*. Barcelona: Ediciones Libertarias.
- SÁNCHEZ NUÑEZ, C.A., 2006. *Educación en valores interculturales*. Tesis doctoral presentada en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada.
- SANJEK, R., 1996. Race. En A. BARNARD y J. SPENCER (Eds.), *Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology*. Londres: Routledge.
- SAN ROMÁN, T., 1996. *Los muros de la separación: ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Barcelona: Tecnos, Universidad Autónoma de Barcelona.
- SAN ROMÁN, T. y GONZÁLEZ ECHAVARRÍA, A., 1994. *Las relaciones de parentesco*. Barcelona: Bellaterra.
- SANTAMARIA, E., 2002. *La incógnita del extraño*. Barcelona: Anthropos.
- , 2002b. Inmigración y barbarie. La construcción social y política del inmigrante como amenaza. *Papers*, N° 66, pp. 59-75.
- SANTAMARÍA, E. y CAVALCANTI, L., 2006. Migraciones internacionales. Alteridades y ciudadanía. *Travesía, revista do migrante*, N° 56, s/p.
- SAPIR, E., 1981 [1954]. *El lenguaje: introducción al estudio del hablar*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SARTORI, G., 2001. *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- SCHELER, M., 2004. *Sociología del saber*. Santa Fe: El Cid Editor.
- SCHWARTZ, H. y JACOBS, J., 1984. *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas.
- SERRA, C. y PALAUDÀRIAS, J.M., 2007. Alumnat d'origen immigrat: factors escolars i trajectòries de continuïtat. Ponencia presentada en el V Congreso sobre la inmigración en España. *Migraciones y Desarrollo Humano*, Universidad de Valencia, 21-24 de Marzo de 2007.

- SERRATE, R., 2007. *Bullying acoso escolar: guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas*. Madrid: Laberinto.
- SHORE, C. y WRIGHT, S., 1997. Policy. A new field of Anthropology (3-39). En SHORE, C. y WRIGHT, S. (Eds.), *Anthropology of Policy. Critical perspectives on Governance and Power*. Londres: Routledge.
- SIGUAN, M. 1998. *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- SLEETER, C.E., y GRANT, C.A., 1988. *Making choices for multicultural education. Five approaches to race, class and gender*. Nueva York: Macmillan P.C.
- SCHLEICHER, A., 2006. Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. *Intercultural Education*, Nº 17, Vol. 5, pp. 507-516.
- SIMMEL, G., 2002 [1908]. El extranjero como forma sociológica (59-65). En E. TERRÉN (Ed.), *Razas en conflicto. Perspectivas sociológicas*. Barcelona: Anthropos.
- SMITH, A. D., 1997. *La identidad nacional*. Madrid: Trama Editorial.
- SMEDLEY, A. y SMEDLEY, B.D., 2005. Race as biology is fiction, Racism as social problem is real. Anthropological and historical perspectives on the social construction of race. *American Psychological Association*, Nº 1, Vol. 60, pp. 16-26.
- SOKILOVSKI, S. y TISHKOV, V., 1996. Ethnicity. En A. BARNARD y J. SPENCER (Eds.), *Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology*. Londres: Routledge.
- SOLÉ, C. y PARELLA, S., 2006. Una revisión de la posición de las mujeres inmigrantes no comunitarias en el mercado de trabajo español. *Sistema*, Nº 190-191, pp.193- 215.
- SPOTTI, M., y KROON, S., 2008. Language-ideology based pupils' identity construction: A case study in a Dutch multicultural primary classroom (80-83). En M. Edwards (Ed.), *Proceedings of the BAAL annual conference 2007*. Londres: Scitsiugnil Press.

- SPRADLEY, J.P., 1993 [1976]. Jaleo en la celda: la ética en el trabajo de campo urbano (183-197). En H. VELASCO (Comp.), *Lecturas de Antropología Social y Cultural. La cultura y las culturas*. Madrid: UNED.
- STAVENHAGEN, R., 1991. Los conflictos étnicos y sus repercusiones en la sociedad internacional. Obtenido de la página Web <<www.cholonatas.com>> [última consulta 25/05/2008].
- STEVENSON, G., 1986. A critique of provincialism (141-146). En J. RICHARD y D. KERR (Eds.), *Canada, What`s Left?*. Edmonton: NeWest Press.
- STOLKE, V., 1992. ¿Es el sexo para el género como la raza para la etnicidad? *Mientras Tanto*, N° 48, pp. 87-111.
- , 1994. Europa: nuevas fronteras, nuevas retóricas de exclusión (235-266). En A. SÁNCHEZ et al. (Comp.), *Extranjeros en el paraíso*. Barcelona: Virus.
- , 2004. Qué entendemos por integración social de los inmigrantes (17-45). En F. CHECA, J.C. CHECA y A. ARJONA (Eds.), *Inmigración y derechos humanos. La integración como participación social*. Barcelona: Icaria.
- STONE, J., 1996. Ethnicity. En A. KUPER y J. KUPER (Eds.), *The Social Science Encyclopedia*. Londres: Routledge.
- TAIBO, C., 2006. *Rapiña global*. Madrid: Punto de lectura.
- , (Dir.), 2007. *Nacionalismo español: esencias, memoria e instituciones*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- TAGUIEFF, P.A., 1987. *La forcé du préjugé. Essai sur le racism et ses doubles*. París: La Découverte.
- , 1995. Las metamorfosis ideológicas del racismo y la crisis del antirracismo (143-204). En J.P. ALVITE (Coord.), *Racismo, antirracismo e inmigración*. Donostia: Tercera Prensa.
- , 2003. *La nueva judeofobia*. Barcelona: Gedisa.
- TAJFEL, H., 1984. *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.

- TAJFEL, H. y TURNER, J.C., 1986. The social identity theory of intergroup behavior (7-24). En S. WORCHEL y W. AUSTIN (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson Hall.
- TAJFEL, H. y WILKES, A.L., 1963. Quantitative judgment in social perception. *British Journal of Psychology*, N° 50, pp. 16-29.
- TAYLOR, A. C., 1996. Etnia. En P. BONTE y M. IZARD (Eds.), *Diccionario de Etnología y Antropología*. Madrid: Akal.
- TERRÉN, E., 2001. La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado. *Papers*, N° 63/64, pp. 83-101.
- , 2003. La ironía de la solidaridad: cultura, sociedad civil y discursos sobre el conflicto racial de El Ejido. *Revista española de investigaciones sociológicas*, N° 102, pp. 125-146.
- , 2008. Inmigración, diversidad cultural y globalización (261-274). En M.A. ALEGRE y J. SUBIRATS (Eds.) *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Madrid: Centro de investigaciones Sociológicas.
- TERRÓN, A., 2001. El debate sobre la inmigración en la Unión Europea. Marco general. *Afers Internacionals*, N° 53, pp.13-30. Obtenido de la página Web <<www.cidob.org>> [última consulta 17/11/2008].
- TOBIAS, P. V., 1996. Race. En A. KUPER y J. KUPER (Eds.), *The Social Science Encyclopedia*. Londres: Routledge.
- TODOROV, T., 1991. *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana*. Madrid: Siglo veintiuno.
- TOURAINÉ, A., 2002. Indicadores para el diálogo intercultural. *La Factoría*, N° 16. Obtenido de la página Web <<<http://www.lafactoriaweb.com/default-2.htm>>> [última consulta 27/03/06].
- TYLER, S., 1978. *The said and the unsaid. Mind, meaning and culture*. Nueva York: Academic Press.
- TYLOR, E.B., 1977 [1872]. *Cultura primitiva. Los orígenes de la cultura/1*. Madrid: Editorial Ayuso.

- VALLOIS, H., 1963. *Les races humaines*. París: Presses Universitaires de France.
- VAN DEN BERGUE, P., 2002 [1978]. Fundamentos sociobiológicos de la etnicidad (220-233). En E. TERRÉN (Ed.), *Razas en conflicto. Perspectivas sociológicas*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- VAN DIJK, T.A., 1991. *Racism and the press*. Londres: Routledge.
- , 1993. *Elite discourse and racism*. California: Newbury Park, SAGE.
- , 1997. *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós.
- , 1999. *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- , 2000. Parliamentary Debates (45-78). En T.A. VAN DIJK y R. WODAK (Eds.), *Racism at the top. Parliamentary Discourses on Ethnic Issues in Six European States*. Klagenfurt: Drava Verlag.
- , 2003. *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- , 2003b. *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa.
- , 2007. *Racismo, discurso y libros de texto*. Barcelona: IAEU.
- VAN DIJK, T.A. y WODAK, R., 2000 (Eds.). *Racism at the top. Parliamentary Discourses on Ethnic Issues in Six European States*. Klagenfurt: Drava Verlag.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I., 1997. *La construcción de representaciones sociales. Discurso político y prensa escrita. Un análisis sociológico, jurídico y lingüístico*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA, A., 1999. *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- VERMEULEN, H. y GOVERS, C., 1997. From political mobilization to the politics of consciousness (1-30). En H.VERMEULEN y C. GOVERS (Eds.), *The Politics of Ethnic Consciousness*. Nueva York: St. Martins Press.
- VILA, I. 2000. Enseñar a convivir, enseñar a comunicarse. *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Nº 23, pp. 23-30.
- , 2000b. Inmigración, educación y lengua propia (145-163). En E. AJA et al. (Eds.), *La inmigración extranjera en España: los retos educativos*. Barcelona: La Caixa.

- , 2002. Reflexiones sobre la interculturalidad. *Revista Mugak*, N° 21, pp. 7-14.
- , 2007. *Educación lingüística, práctica educativa e infancia extranjera*. Documento Multicopiado.
- VILA, I., FRESQUET, M., OLLER, J., RODRÍGUEZ, N., SERRA, J.M. y SIQUÉS, C., 2008. *Estrategias discursivas y aprendizaje de la lengua en la escuela: un estudio etnográfico en dos aulas de alta diversidad étnica y lingüística*. Documento Multicopiado.
- WALLACE, A., 1972. *Cultura y Personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- WALLERSTEIN, I. y BALIBAR, E., 1988. *Raza, nación y clase*. Madrid: Iepala.
- WEBER, M., 1979. *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- , 2002 [1922]. Las comunidades étnicas y la conciencia de raza (72-85). En E. TERRÉN (Ed.) *Razas en conflicto. Perspectivas sociológicas*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- WERNER, O. y SHOEPFLE, G.M., 1993 [1987]. Cuestiones epistemológicas (113-181). En H. VELASCO (Comp.), *Lecturas de Antropología Social y Cultural. La cultura y las culturas*. Madrid: UNED.
- WHORF, B. L., 1973. *Language, thought and reality: selected writings*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- WIEVIORKA, M., 1992. *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.
- , 2002 [1992]. La diferencia cultural como cuestión social (277-292). En E. TERRÉN (Ed.), *Razas en conflicto. Perspectivas sociológicas*. Barcelona: Anthropos.
- , 2003. Raza, cultura y sociedad: la experiencia francesa con los musulmanes (177-194). En N. ALSAYYAD y M. CASTELLS (coord.) *¿Europa musulmana o euro-islam?: política, cultura y ciudadanía en la era de la globalización*. Madrid: Alianza Ensayo.
- , 2003. Diferencias culturales, racismo y democracia (17-32). En D. MATO (Coord.), *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*. Caracas: FACES - UCV.

- , 2003b. Diferencias culturales, racismo y democracia (17-32). En D. MATO (Coord.), *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*. Caracas: FACES - UCV.
- , 2006. La mutación del racismo. *Migraciones*, Nº 19, pp. 151-163.
- WILCOX, K., 2005 [1982]. La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela. Una revisión (95-126). En H. VELASCO, F.J. GARCÍA CASTAÑO y A. DÍAZ DE RADA (Eds.), *Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.
- WILLIAMS, P., 1996. Etnias minoritarias. Problemas antropológicos. En P. BONTE y M. IZARD (Eds.), *Diccionario de Etnología y Antropología*. Madrid: Akal.
- WODAK, R. y MATOUSCHEK, B., 1998. "Se trata de gente que con sólo mirarla se adivina su origen": análisis crítico del discurso y el estudio del neo-racismo en la Austria contemporánea (55-92). En L. MARTÍN ROJO y R. WHITTAKER (Eds.), *Poder-decir o el poder de los discursos*. Madrid: The British Council, Arrecife y UA Ediciones.
- WODAK, R., CILLIA, R., REISIGL, M. y LIEBHART, K., 1999. *The Discursive Construction of National Identity*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- WOLCOTT, H.F., 2005 [1985]. Sobre la intención etnográfica (127-144). En H. VELASCO, F.J. GARCÍA CASTAÑO y A. DÍAZ DE RADA (Eds.), *Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.
- ZAPATA BARRERO, R., 2005. Bases para interpretar la multiculturalidad en España (193-246). En R. DEL ÁGUILA (Coord.), *Inmigración. Un desafío para España*. Madrid: Pablo Iglesias.
- , 2007. Política del discurso sobre inmigración en España: discurso re-activo y discurso pro-activo en los debates parlamentarios. *Discurso & Sociedad*, Nº. 2, Vol. 1, pp. 317-369.
- ZIROTTI, J.P., 1998. *Currículum intercultural y educación nacional en Francia*. Barcelona: Pomares-Corredor.

ANEXOS

ANEXO 1:

INCIATIVAS CON ALUSIÓN A LA CUESTIÓN MIGRATORIA PRESENTADAS EN EL PARLAMENTO DE ANDALUCÍA DURANTE LA VI Y VII LEGISLATURA DE GOBIERNO AUTONÓMICO (MARZO 2000-MARZO 2008).

18/05/00. Solicitud de comparecencia 6-00/APC-000034, de la Excm. Sra. Consejera de Obras Públicas y Transportes ante la Comisión de Infraestructuras, Transportes y Vivienda, a fin de informar sobre la gestión llevada a cabo para resolver el problema de la vivienda a los temporeros inmigrantes de la Comarca del Poniente, en Almería.

06/06/00. Pregunta con ruego de respuesta oral en Pleno 6-00/POP-000040, relativa a valoración del Gobierno de la propuesta de modificación de la Ley de Extranjería por parte del Gobierno Central.

06/10/00. Solicitud de comparecencia 6-00/APC-000159, de la Excm. Sra. Consejera de Educación y Ciencia ante la Comisión de Educación, a fin de informar sobre las actuaciones del Plan para la integración escolar de niños inmigrantes.

10/08/00. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 6-00/POC-000206, relativa a un elevado porcentaje de niños de 3 años que siguen sin escolarizar en Almería.

17/08/00. Solicitud de comparecencia 6-00/APC-000105, de la Excm. Sra. Consejera de Justicia y Administración Pública ante la Comisión de Coordinación, Régimen de las Administraciones Públicas y Justicia, a fin de informar sobre el funcionamiento del servicio de asistencia jurídica gratuita en general, y en especial, sobre las repercusiones de este servicio en la aplicación de la Ley de Extranjería. Así como, en el turno de oficio, la incidencia de las solicitudes presentadas por las mujeres víctimas de malos tratos

05/10/00. Pregunta oral 6-00/POC-000206, relativa a un elevado porcentaje de niños de 3 años que siguen sin ser escolarizados en la provincia de Almería.

06/10/00. Solicitud de comparecencia 6-00/APC-000159, de la Excm. Sra. Consejera de Educación y Ciencia ante la Comisión de Educación, a fin de informar sobre las actuaciones del Plan para la Integración escolar de niños inmigrantes.

11/10/00. Pregunta oral 6-00/POP-000203, relativa a la actuación del gobierno en relación a los inmigrantes.

11/10/00. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 6-00/POC-000321, relativa a curso escolar 2000-2001 y los alumnos inmigrantes en Almería.

17/10/00. Proposición no de Ley en Comisión 6-00/PNLC-000185, relativa a atención sanitaria a los inmigrantes en Andalucía.

20/10/2000. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 6-00/POC-000360, relativa a programa de absentismo temporero.

20/10/00. Solicitud de comparecencia 6-00/APC-000173, del Excmo. Sr. Consejero de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, Régimen de las Administraciones Públicas y Justicia, a fin de informar sobre las políticas de solidaridad de su Consejería ante el problema de la entrada masiva y descontrolada de inmigrantes procedentes de África a través de las costas andaluzas en las últimas semanas.

25/10/00. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-00/PE-001657, relativa a actuaciones de Asuntos Sociales en inmigración.

25/10/00. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-00/PE-001658, relativa a educación e inmigración.

25/10/00. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-00/PE-001659, relativa a viviendas para inmigrantes en Andalucía.

25/10/00. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-00/PE-001660, relativa a el SAS con respecto a la inmigración.

25/10/00. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-00/PE-001661, relativa a reagrupamiento familiar de los inmigrantes.

25/10/00. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-00/PE-001662, relativa a cursos capacitación para inmigrantes.

27/10/00. Solicitud de comparecencia 6-00/APC-000213, del Excmo. Sr. Consejero de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, Régimen de las Administraciones Públicas y Justicia, a fin de informar sobre las políticas de su Consejería en relación a los inmigrantes procedentes de África.

27/10/00. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 6-00/POC-000387, relativa a viviendas para inmigrantes y temporeros en Almería.

27/10/00. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 6-00/POC-000388, relativa a viviendas para inmigrantes y temporeros en Cádiz.

27/10/00. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 6-00/POC-000389, relativa a viviendas para inmigrantes y temporeros en Córdoba.

27/10/00. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 6-00/POC-000390, relativa a viviendas para inmigrantes y temporeros en Granada.

27/10/00. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 6-00/POC-000398, relativa a viviendas para inmigrantes y temporeros en Huelva.

27/10/00. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 6-00/POC-000399, relativa a viviendas para inmigrantes y temporeros en Jaén.

27/10/00. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 6-00/POC-000400, relativa a viviendas para inmigrantes y temporeros en Málaga.

27/10/00. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 6-00/POC-000401, relativa a viviendas para inmigrantes y temporeros en Sevilla.

06/11/00. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-00/PE-001787, relativa a atención a inmigrantes que llegan a las costas andaluzas.

07/11/00. Solicitud de comparecencia 6-00/APC-000232, del Excmo. Sr. Consejero de Asuntos Sociales ante la Comisión de Asuntos Sociales, a fin de explicar la actuación de la Delegación Provincial de Asuntos Sociales de Córdoba relativo al "Manifiesto por la Dignidad de los Inmigrantes" elaborado por la Mesa Provincial de la Inmigración.

20/11/00. Solicitud de comparecencia 6-00/APC-000242, de la Excma. Sra. Consejera de Educación y Ciencia ante la Comisión de Educación, a fin de informar sobre objetivos, métodos, aplicación, ámbito y contenido del Plan para la Paz y la No Violencia anunciado por la Consejería de Educación y Ciencia.

20/11/00. Solicitud de comparecencia 6-00/APC-000243, de la Excma. Sra. Consejera de Educación y Ciencia ante la Comisión de Educación, a fin de informar sobre contenido, ámbito de aplicación y medidas que contempla el Plan de Atención de Alumnos Inmigrantes anunciado por la Consejera de Educación y Ciencia.

21/11/00. Pregunta con ruego de respuesta oral en Pleno 6-00/POP-000284, relativa a actuación de la Consejería de Asuntos Sociales en relación al "Manifiesto por la Dignidad de los Inmigrantes" en Córdoba.

22/11/00. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-00/PE-002179, relativa a atención a inmigrantes en Andalucía.

22/11/00. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-00/PE-002179, relativa a atención a inmigrantes en Andalucía.

28/11/00. Pregunta con ruego de respuesta oral en Pleno 6-00/POP-000293, relativa a actuaciones en inmigración.

30/11/00. Pregunta oral 6-00/POP-000293, relativa a actuaciones en inmigración.

30/11/00. Proposición no de Ley en Pleno 6-00/PNLP-000088, relativa a medidas de ayuda humanitaria para los inmigrantes indocumentados interceptados en Tarifa (Cádiz).

12/12/00. Debate agrupado de las comparecencias 6-00/APC-000159 y 6-00/APC-000243, de la Excm. Sra. Consejera de Educación y Ciencia, a fin de informar sobre las actuaciones, contenido, ámbito de aplicación y medidas que contempla el plan de atención de alumnos inmigrantes anunciado por la Consejería.

14/12/00. Proposición no de ley 6-00/PNLP-000088, relativa a medidas de ayuda humanitaria para los inmigrantes indocumentados interceptados en tarifa, Cádiz.

18/12/00. Proposición no de Ley en Comisión 6-00/PNLC-000248, relativa a prostitución procedente de otros países.

18/12/00. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 6-00/POC-000476, relativa a la inmigración femenina en nuestra Comunidad.

11/01/01. Solicitud de comparecencia 6-01/APP-000001, del Excmo. Sr. Consejero de Gobernación ante el Pleno de la Cámara, a petición propia, a fin de abordar propuestas y perspectivas en materia de inmigración en nuestra Comunidad Autónoma.

11/01/01. Solicitud de comparecencia 6-01/APP-000002, del Excmo. Sr. Consejero de Gobernación ante el Pleno de la Cámara, a fin de abordar propuestas y perspectivas en materia de inmigración en nuestra Comunidad Autónoma. 11/01/2001. Debate General 6-01/DG-000001, sobre la situación de la inmigración en Andalucía y los criterios sobre los que deben asentarse las políticas de los poderes públicos en relación a la misma.

11/01/01. Debate General 6-01/DG-000001, sobre la situación de la inmigración en Andalucía y los criterios sobre los que deben asentarse las políticas de los poderes públicos en relación a la misma.

12/01/01. Proposición no de Ley en Comisión 6-01/PNLC-000002, relativa a inspección de condiciones laborales.

07/02/01. Debate general 6-01/DG-000001, sobre la situación de la inmigración en Andalucía y los criterios sobre los que deben asentarse las políticas de los poderes públicos en relación a la misma.

14/02/01. Propuesta de Interposición de Recurso de Inconstitucionalidad 6-01/RI-000001, contra el artículo primero puntos 5, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 16, 20, 50, 53 y 56 de la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de Reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social.

18/01/01. Solicitud de comparecencia 6-01/APP-000003, del Excmo. Sr. Consejero de Turismo y Deporte ante el Pleno de la Cámara, a fin de informar sobre las medidas de cooperación de su Consejería en materia de inmigración, en el marco de la Comisión Interdepartamental de Políticas Migratorias, constituida al amparo del Decreto 382/2000, de 5 de septiembre.

19/01/01. Solicitud de comparecencia 6-01/APC-000073, del Excmo. Sr. Consejero de la Presidencia ante la Comisión de la Mujer, a fin de informar sobre el programa de atención para la integración social, sanitaria y cultural de las mujeres inmigrantes en nuestra Comunidad.

19/01/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-000053, relativa a residencia para menores inmigrantes en Almería.

19/01/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-000054, relativa a Hospital de Poniente en Almería y la inmigración.

29/01/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-000072, relativa a presupuesto para inmigración.

31/01/01. Solicitud de comparecencia 6-01/APP-000010, del Excmo. Sr. Consejero de Empleo y Desarrollo Tecnológico ante el Pleno de la Cámara, a fin de informar sobre las medidas de cooperación de su Consejería en materia de inmigración, en el marco de la Comisión Interdepartamental de Políticas Migratorias, constituida al amparo del Decreto 382/2000, de 5 de septiembre.

02/02/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-000149, relativa a exigencia para ingresar los hijos de inmigrantes en las guarderías.

05/02/01. Solicitud de comparecencia 6-01/APP-000012, de la Excma. Sra. Consejera de Justicia y Administraciones Públicas ante el Pleno de la Cámara, a fin de informar sobre medidas de cooperación de su Consejería en materia de inmigración en el marco de la Comisión Interdepartamental de políticas migratorias, constituida al amparo del Decreto 382/2000 de 5 de septiembre.

12/02/01. Solicitud de comparecencia 6-01/APC-000112, del Excmo. Sr. Consejero de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, Régimen de las Administraciones Públicas y Justicia, a petición propia, a fin de presentar el Documento Marco del Plan Integral para la Inmigración en Andalucía.

14/02/01. Propuesta de Interposición de Recurso de Inconstitucionalidad 6-01/RI-000001, contra el artículo primero puntos 5, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 16, 20, 50, 53 y 56 de la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de Reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social.

19/02/01. Solicitud de comparecencia 6-01/APC-000128, del Director General de RTVA, ante la Comisión de Seguimiento y Control de la Empresa Pública de la Radio y Televisión de Andalucía y de sus Sociedades Filiales, a fin de informar sobre el tratamiento informativo dado por Canal Sur al comentario xenófobo de un Diputado.

20/02/01. Pregunta con ruego de respuesta oral en Pleno 6-01/POP-0005, relativa a medidas para erradicar comportamientos xenófobos.

25/02/01. Pregunta oral 6-01/POP-000058, relativa a medidas para erradicar comportamientos xenófobos.

06/03/01. Comparecencia 6-01/APC-000128, del Excmo. Sr. Director general de la RTVA, a fin de informar sobre el tratamiento informativo dado por canal sur al comentario xenófobo de un diputado.

14/03/01. Propuesta de interposición de recurso de inconstitucionalidad 6-01/RI-000001, contra el artículo primero, puntos 5, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 16, 20, 50, 53 y 56 de la ley orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la ley orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

04/04/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-000990, relativa a gastos ocasionados por el encierro de los inmigrantes en la Universidad de Almería.

04/04/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-000991, relativa a medidas económicas para paliar los gastos ocasionados con motivo del encierro de los inmigrantes en la Universidad de Almería.

05/04/01. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 6-01/POC-000240, relativa a atención sanitaria a inmigrantes.

06/04/01. Solicitud de comparecencia 6-01/APP-000038, del Excmo. Sr. Consejero de Asuntos Sociales ante el Pleno de la Cámara, a fin de informar sobre las medidas de cooperación de su Consejería en materia de inmigración, en el marco de la Comisión Interdepartamental de Políticas Migratorias, constituida al amparo del Decreto 382/2000, de 5 de septiembre.

19/04/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-001131, relativa a asistencia letrada gratuita relativa a extranjería en Almería.

19/04/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-001132, relativa a asistencia letrada gratuita relativa a extranjería en Cádiz.

19/04/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-001133, relativa a asistencia letrada gratuita relativa a extranjería en Córdoba.

19/04/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-001134, relativa a asistencia letrada gratuita relativa a extranjería en Granada.

19/04/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-001135, relativa a asistencia letrada gratuita relativa a extranjería en Huelva.

19/04/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-001136, relativa a asistencia letrada gratuita relativa a extranjería en Jaén.

19/04/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-001137, relativa a asistencia letrada gratuita relativa a extranjería en Málaga.

19/04/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-001138, relativa a asistencia letrada gratuita relativa a extranjería en Sevilla.

20/04/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-001164, relativa a actuaciones para atención de inmigrantes en la provincia de Málaga.

28/04/01. Comparecencia 6-01/APC-00112, del Excmo. Sr. Consejero de Gobernación, a fin de presentar el documento marco del plan integral para la inmigración en Andalucía.

07/05/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-001275, relativa a atención a inmigrantes en la provincia de Huelva.

08/05/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-001300, relativa a actuaciones de Consejería de Gobernación hacia los inmigrantes para la fresa en la provincia de Huelva.

09/05/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-001305, relativa a Plan especial de inmigración para la provincia de Almería.

15/05/01. Pregunta con ruego de respuesta oral en Pleno 6-01/POP-000238, relativa a Foro Andaluz de la Inmigración.

15/05/01. Pregunta con ruego de respuesta oral en Pleno 6-01/POP-000225, relativa a atención sanitaria a inmigrantes.

17/05/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-001365, relativa a colaboración entre Gobierno andaluz y central sobre la inmigración.

18/05/01. Proposición no de Ley en Comisión 6-01/PNLC-000167, relativa a asistencia sanitaria a los menores extranjeros acogidos en períodos vacacionales.

18/05/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-001369, relativa a Foro para la Inmigración.

22/05/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-001711, relativa a formación para trabajadores inmigrantes.

25/05/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-001907, relativa a seguridad e higiene en el trabajo en el campo andaluz.

25/05/01. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 6-01/POC-000335, relativa a funciones de los centros de seguridad e higiene en el trabajo en Andalucía en las condiciones laborales de la agricultura andaluza.

29/05/01. Pregunta con ruego de respuesta oral en Pleno 6-01/POP-000264, relativa a atención sanitaria a los inmigrantes.

29/05/01. Pregunta con ruego de respuesta oral en Pleno 6-01/POP-000251, relativa a integración escolar de niños inmigrantes en Andalucía.

06/06/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-002246, relativa a Plan especial para la inmigración en Almería.

06/06/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-002248, relativa a viviendas para inmigrantes en Andalucía.

06/06/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-002249, relativa a educación e inmigración.

07/06/01. Pregunta oral 6-01/POP- 000251, relativa a la integración escolar de los niños inmigrantes en Andalucía.

28/06/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-002607, relativa a inmigrantes en centros de adultos.

13/07/01. Informe Especial del Defensor del Pueblo Andaluz 6-01/OIDC-000003, relativo a "El alojamiento y la vivienda de los trabajadores inmigrantes en la provincia de Huelva".

23/07/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-002707, relativa a aulas de adaptación lingüística para inmigrantes.

23/07/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-002708, relativa a programa europeo Equal.

23/07/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-002709, relativa a salud e inmigración.

23/07/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-002711, relativa a inmigración y Universidad.

23/07/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-002712, relativa a cuerpos de seguridad e inmigración.

23/07/01. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 6-01/POC-000418, relativa a Decreto de viviendas para inmigrantes temporeros en nuestra comunidad.

04/09/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-003100, relativa a inversiones en políticas hacia los inmigrantes.

04/09/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-003088, relativa a hijos de inmigrantes en centros escolares al inicio del curso 2001-2002.

04/09/01. Pregunta con ruego de respuesta oral en Pleno 6-01/POP-000315, relativa a asistencia jurídica a los inmigrantes.

06/09/01. Comparecencia 6-01/APC-000242, de la Excm. Sra. Consejera de educación y ciencia, a fin de informar sobre los objetos, métodos, aplicación y ámbito y contenido del Plan para la Paz y la no Violencia anunciado por la consejería de educación y ciencia.

06/09/01. Solicitud de comparecencia 6-01/APC-000375, del Excmo. Sr. Consejero de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, Régimen de las Administraciones Públicas y Justicia, a fin de informar sobre las acciones llevadas a cabo por su Consejería conforme a la propuesta del pacto sobre inmigración y la necesidad de involucrar a todas las Administraciones Públicas en la regularización del proceso.

17/09/01. Solicitud de comparecencia 6-01/APC-000422, del Excmo. Sr. Consejero de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, Régimen de las Administraciones Públicas y Justicia, a fin de informar sobre la situación general en Andalucía por la llegada masiva de inmigrantes, a través del Estrecho de Gibraltar, durante los meses de verano.

20/09/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-003183, relativa a inversiones en la provincia de Sevilla en coordinación de políticas migratorias, durante el año 2000.

20/09/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-003184, relativa a inversiones en la provincia de Sevilla en coordinación de políticas migratorias, durante el año 2001.

26/09/01. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 6-01/POC-000540, relativa a Plan del Gobierno de atención y defensa de derechos de inmigrantes en campaña de recolección de aceituna.

27/09/01. Proposición no de Ley en Comisión 6-01/PNLC-000316, relativa a campaña de sensibilización dirigida a la población andaluza contra las actitudes xenófobas y la exclusión social.

27/09/01. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 6-01/POC-000541, relativa a implicación de la RTVA en el Plan Integral de Apoyo a la Inmigración.

28/09/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-003332, relativa a inversiones en la provincia de Huelva en coordinación de políticas migratorias, durante el año 2000 y 2001.

10/10/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-003458, relativa a recursos para políticas de inmigración en 2001.

16/10/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-003538, relativa a asistencia sanitaria a la población inmigrante en el municipio de Zafarraya (Granada).

22/10/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-003640, relativa a aportación del Ministerio de Sanidad por la asistencia sanitaria a extranjeros.

30/10/01. Proposición no de ley 6-01/PNLC-000316, relativa a la campaña de sensibilización dirigida a la población andaluza contra las actitudes xenófobas y la exclusión social.

31/10/01. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 6-01/POC-000637, relativa a cooperación de la Consejería de Salud en materia de inmigración.

05/11/01. Pregunta con ruego de respuesta oral en pleno 6-01/POP-000436, relativa a los contenidos de la educación para la paz.

05/11/01. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-01/PE-003856, relativa a Orden de 1/3/2001 por la que se regulan y convocan subvenciones en el ámbito de las competencias de la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.

20/11/01. Pregunta con ruego de respuesta oral en Pleno 6-01/POP-000473, relativa a atención a mujeres extranjeras.

20/11/01. Pregunta con ruego de respuesta oral en Pleno 6-01/POP-000478, relativa a problemática surgida en la provincia de Jaén respecto a temporeros participantes en la campaña de recolección de la aceituna.

29/11/01. Pregunta oral 6-01/POP-000436, relativa a contenidos de la educación para la paz en Andalucía.

14/01/02. Solicitud de comparecencia 6-02/APC-000001, del Excmo. Sr. Consejero de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, Régimen de las Administraciones Públicas y Justicia, a petición propia, a fin de informar sobre el I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía.

24/01/02. Solicitud de comparecencia 6-02/APC-000020, del Excmo. Sr. Consejero de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, Régimen de las Administraciones Públicas y Justicia, a fin de valorar los graves sucesos, donde unidades del Cuerpo Nacional de Policía han cargado contra inmigrantes cuando estos se encontraban en una zona fuera de la ciudad, sin perturbar e informar sobre las actuaciones que realiza, en el marco de sus competencias, para que se respeten los derechos humanos de los inmigrantes en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

25/01/02. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 6-02/POC-000011, relativa a programa "Andalucía sin fronteras".

01/02/02. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-02/PE-000817, relativa a incorporación de escolares y jóvenes emigrantes en colegios e institutos de Marbella.

04/02/02. Solicitud de comparecencia 6-02/APC-000081, del Excmo. Sr. Consejero de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, Régimen de las Administraciones Públicas y Justicia, a fin de explicar el I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía.

07/02/02. Solicitud de comparecencia 6-02/APC-000095, del Excmo. Sr. Consejero de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, Régimen de las Administraciones Públicas y Justicia, a fin de informar sobre el I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía.

14/02/02. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-02/PE-000974, relativa a temporeros en Jaén.

16/02/02. Pregunta oral 6-02/POC-000096, relativa a la integración social de los inmigrantes en los centros de adultos.

18/02/02. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-02/PE-001012, relativa a Plan Integral de Inmigración en la provincia de Huelva.

06/03/02. Solicitud de comparecencia 6-02/APC-000133, del Consejo de Gobierno ante la Comisión de Coordinación, Régimen de las Administraciones Públicas y Justicia, a fin explicar la investigación que está llevando a cabo para el esclarecimiento y depuración de responsabilidades, y sobre las medidas dirigidas a permitir la integración de los inmigrantes que viven en Andalucía y para garantizar la defensa de sus derechos de ciudadanía.

07/03/02. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 6-02/POC-000096, relativa a la integración social de los inmigrantes en los centros de adultos.

08/03/02. Solicitud de comparecencia 6-02/APC-000141, de la Excma. Sra. Consejera de Educación y Ciencia ante la Comisión de Educación, a fin de informar sobre la campaña informativa dirigida a la población adulta inmigrante con el fin de que completen su formación académica desde los centros de adultos.

12/03/02. Solicitud de comparecencia 6-02/APC-000149, del Excmo. Sr. Consejero de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, Régimen de las Administraciones Públicas y Justicia, a fin de explicar, informar y dar cuenta de las actuaciones para garantizar la atención social, sanitaria, de alimentación y para un alojamiento y vivienda digna a los inmigrantes de Huelva.

12/03/02. Pregunta con ruego de respuesta oral en Pleno 6-02/POP-000066, relativa a inmigración en la provincia de Huelva.

12/03/02. Interpelación 6-02/I-000012, relativa a política general en materia de políticas migratorias.

14/03/02. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-02/PE-001145, relativa a últimos acontecimientos sobre la inmigración en Almería.

15/03/02. Solicitud de comparecencia 6-02/APC-000154, de la Excma. Sra. Consejera de Educación y Ciencia ante la Comisión de Educación, a fin de informar sobre el Plan para la integración escolar de la población inmigrante en Andalucía durante el año 2001.

18/03/02. Proposición no de Ley en Comisión 6-02/PNLC-000083, relativa a concesión de la asignatura de Español para extranjeros para el curso 2002-2003.

18/03/02. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 6-02/POC-000118, relativa a ampliación a Español para extranjeros en la Escuela Oficial de Idiomas de Motril (Granada).

19/03/02. Pregunta con ruego de respuesta oral en Pleno 6-02/POP-000093, relativa a inseguridad en los municipios freseros de Huelva.

19/03/02. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 6-02/POC-000123, relativa a programa de atención y acogida a mujeres extranjeras víctimas de la prostitución.

21/03/02. Pregunta oral 6-02/POP-000092, relativa al texto editado por la consejería de educación y ciencia para luchar contra el racismo y la xenofobia en las aulas.

21/03/02. Pregunta oral 6-02/POP-000066, relativa a inmigración en la provincia de Huelva.

01/04/02. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 6-02/POC-000142, relativa a deberían ser por parte de la Consejería de Educación y Ciencia modificados algunos de los contenidos del libro: Andalucía, ¿Tierra de emigrantes?

15/04/02. Interpelación 6-02/I-000018, relativa a política general en materia de políticas migratorias.

15/04/02. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 6-02/POC-000177, relativa a necesidad de viviendas para inmigrantes en la provincia de Almería.

26/04/02. Solicitud de comparecencia 6-02/APC-000208, del Excmo. Sr. Consejero de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, Régimen de las Administraciones Públicas y Justicia, a fin de informar de su valoración del informe de Amnistía Internacional denunciando malos tratos desde las fuerzas de seguridad a los inmigrantes en territorio de Andalucía, así como las medidas a adoptar por la Consejería, en el marco de sus competencias, ante las instancias judiciales andaluzas en defensa de los derechos humanos y constitucionales que se hayan conculcado.

02/05/02. Debate agrupado de las comparecencias 6-02/APC-000081 y 6-02/APC-000095, del Exmo. Sr. Consejero de Gobernación, a fin de informar sobre el primer plan integral para la inmigración en Andalucía, presentada por el Consejero de Gobierno.

14/05/02. Pregunta con ruego de respuesta oral en Pleno 6-02/POP-000182, relativa a iniciativas en materia de inmigración.

16/05/02. Pregunta oral 6-02/POC-000142, relativa a que deberían ser, por parte de la consejería de educación y ciencia, modificados algunos de los contenidos del libro Andalucía ¿tierra de emigrantes?

21/05/02. Pregunta con ruego de respuesta oral en Pleno 6-02/POP-000210, relativa a recepción de inmigrantes en Andalucía.

23/05/02. Pregunta oral 6-02/POP-000182, relativa a iniciativas en materia de inmigración.

27/05/02. Solicitud de comparecencia 6-02/APP-000058, del Consejo de Gobierno ante el Pleno de la Cámara, a fin de informar sobre la política del Consejo de Gobierno respecto a la inmigración.

05/06/02. Comparecencia 6-02/APP-000058, del consejo de gobierno, a fin de informar sobre la política del consejo de gobierno respecto a la inmigración.

20/06/02. Comparecencia 6-02/APC-000154., de la Excm. Sra. Consejera de educación y ciencia, a fin de informar sobre el Plan para la Integración Escolar de la población inmigrante en Andalucía durante el año 2001.

03/09/02. Solicitud de comparecencia 6-02/APP-000075, del Consejo de Gobierno ante el Pleno de la Cámara, a fin de informar sobre su valoración ante el encierro de inmigrantes que tuvo lugar en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

10/10/02. Proposición no de Ley en Pleno 6-02/PNLP-000102, relativa a municipios con población inmigrante.

11/10/02. Solicitud de comparecencia 6-02/APC-000420, del Excmo. Sr. Consejero de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, Régimen de las Administraciones Públicas y Justicia, a fin de informar sobre los mecanismos para dotar de financiación suficiente la puesta en marcha del Plan Integral para la Inmigración en Andalucía y para el cumplimiento de los compromisos del Gobierno Andaluz en materia de derechos sociales de los inmigrantes.

11/10/02. Solicitud de comparecencia 6-02/APC-000421, del Excmo. Sr. Consejero de Asuntos Sociales ante la Comisión de Asuntos Sociales, a fin de informar sobre el Plan de Inmigración de la Junta de Andalucía, dirigido a la defensa de los derechos de los inmigrantes en la próxima campaña de recolección de aceituna, dotación de albergues y centros de acogida.

14/10/02. Solicitud de comparecencia 6-02/APC-000422, del Excmo. Sr. Consejero de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, Régimen de las Administraciones Públicas y Justicia, a petición propia, a fin de informar sobre la evaluación correspondiente al ejercicio 2001 del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía.

14/10/02. Solicitud de comparecencia 6-02/APC-000435, del Excmo. Sr. Consejero de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, Régimen de

las Administraciones Públicas y Justicia , a fin de informar sobre la situación en torno a la inmigración dentro de nuestra comunidad autónoma Andalucía y las actuaciones que desde el Gobierno Andaluz se están desarrollando, así como la situación denunciada por el Defensor del Pueblo Andaluz.

14/10/02. Solicitud de comparecencia 6-02/APP-000103, del Excmo. Sr. Consejero de Gobernación ante el Pleno de la Cámara, a fin de informar sobre la situación en torno a la inmigración dentro de nuestra comunidad autónoma Andalucía y las actuaciones que desde el Gobierno Andaluz se están desarrollando, así como la situación denunciada por el Defensor del Pueblo Andaluz.

21/10/02. Solicitud de comparecencia 6-02/APC-000443, del Excmo. Sr. Consejero de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, Régimen de las Administraciones Públicas y Justicia, a fin de informar sobre las actuaciones del Gobierno Andaluz en inmigración dentro de sus competencias, además de la valoración sobre las denuncias recientes vertidas por el Defensor del Pueblo Andaluz sobre la situación de la inmigración en Almería.

21/10/02. Solicitud de comparecencia 6-02/APC-000444, del Excmo. Sr. Consejero de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, Régimen de las Administraciones Públicas y Justicia, a fin de informar sobre la evaluación del desarrollo del Plan Integral para la Inmigración en Andalucía.

21/10/02. Solicitud de comparecencia 6-02/APC-000445, del Excmo. Sr. Consejero de Asuntos Sociales ante la Comisión de Asuntos Sociales, a fin de informar sobre el Plan Integral para la Inmigración en Andalucía y las actuaciones de la responsabilidad de la Consejería de Asuntos Sociales dentro de dicho Plan.

21/10/02. Solicitud de comparecencia 6-02/APC-000451, del Excmo. Sr. Consejero de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, Régimen de las Administraciones Públicas y Justicia, a fin de explicar la puesta en marcha y el desarrollo del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía desde su aprobación.

21/10/02. Solicitud de comparecencia 6-02/APP-000108, del Consejo de Gobierno ante el Pleno de la Cámara, a fin de informar sobre las actuaciones del Gobierno Andaluz en inmigración dentro de sus competencias, además de la valoración sobre las denuncias recientes vertidas por el Defensor del Pueblo Andaluz sobre la situación de la inmigración en Almería.

21/10/02. Solicitud de comparecencia 6-02/APP-000109, del Consejo de Gobierno ante el Pleno de la Cámara, a fin de informar sobre la evaluación del desarrollo del Plan Integral para la Inmigración en Andalucía.

31/10/02. Comparecencia 6-02/APC-000141, de la Excm. Sra. Consejera de Educación y Ciencia, a fin de informar sobre la campaña informativa dirigida a la población adulta inmigrante, con el fin de que completen su formación académica desde los centros de adultos.

04/11/02. Proposición no de Ley en Pleno 6-02/PNLP-000112, relativa a los municipios receptores de inmigración en Andalucía.

08/11/02. Solicitud de comparecencia 6-02/APC-000490, del Excmo. Sr. Consejero de Salud ante la Comisión de Salud, a fin de informar sobre las medidas de cooperación de su Consejería en materia de inmigración, en el marco de la Comisión Interdepartamental de Políticas Migratorias, constituida al amparo del Decreto 382/2000, de 5 de septiembre.

13/11/02. Proposición no de Ley en Pleno 6-02/PNLP-000115, relativa a los municipios receptores de inmigración en Andalucía.

14/11/02. Solicitud de comparecencia 6-02/APC-000496, del Excmo. Sr. Consejero de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, Régimen de las Administraciones Públicas y Justicia, a petición propia, a fin de informar sobre el estudio denominado "Actitudes de la población andaluza respecto de la inmigración extranjera", que ha sido elaborado por el Centro Andaluz de Prospectiva (CANP) a petición de esta Consejería.

21/11/02. Debate agrupado de las comparecencias 6-02/APC-000420, 6-02/APC-000422, 6-02/APC-000444 y 6-02/APC-000451, del Excmo. Sr. Consejero de Gobernación, sobre el plan Integral para la Inmigración en Andalucía, evaluación, puesta en marcha y desarrollo, y mecanismos para dotar de financiación suficiente su puesta en marcha y para el cumplimiento de los compromisos del Gobierno andaluz en materia de derechos sociales de los inmigrantes.

28/11/02. Debate agrupado de las proposiciones no de ley 6-02/PNLP y 6-02/PNLP-000115, relativa a municipios con población inmigrante.

10/12/02. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-02/PE-003345, relativa a menores extranjeros.

27/01/03. Solicitud de comparecencia 6-03/APC-000025, del Excmo. Sr. Consejero de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, Régimen de las Administraciones Públicas y Justicia, a fin de informar sobre el desarrollo del Plan Integral de Inmigración en Andalucía.

27/01/03. Solicitud de comparecencia 6-03/APC-000026, del Excmo. Sr. Consejero de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, Régimen de las Administraciones Públicas y Justicia, a fin de informar sobre el desarrollo del Plan Integral de Inmigración en la provincia de Almería.

27/01/03. Solicitud de comparecencia 6-03/APC-000027, del Excmo. Sr. Consejero de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, Régimen de las Administraciones Públicas y Justicia, a fin de informar sobre el desarrollo del Plan Integral de Inmigración en la provincia de Cádiz.

27/01/03. Solicitud de comparecencia 6-03/APC-000028, del Excmo. Sr. Consejero de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, Régimen de las Administraciones Públicas y Justicia, a fin de informar sobre el desarrollo del Plan Integral de Inmigración en la provincia de Córdoba.

27/01/03. Solicitud de comparecencia 6-03/APC-000029, del Excmo. Sr. Consejero de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, Régimen de las Administraciones Públicas y Justicia, a fin de informar sobre el desarrollo del Plan Integral de Inmigración en la provincia de Granada.

27/01/03. Solicitud de comparecencia 6-03/APC-000030, del Excmo. Sr. Consejero de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, Régimen de las Administraciones Públicas y Justicia, a fin de informar sobre el desarrollo del Plan Integral de Inmigración en la provincia de Huelva.

27/01/03. Solicitud de comparecencia 6-03/APC-000031, del Excmo. Sr. Consejero de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, Régimen de las Administraciones Públicas y Justicia, a fin de informar sobre el desarrollo del Plan Integral de Inmigración en la provincia de Jaén.

27/01/03. Solicitud de comparecencia 6-03/APC-000032, del Excmo. Sr. Consejero de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, Régimen de las Administraciones Públicas y Justicia, a fin de informar sobre el desarrollo del Plan Integral de Inmigración en la provincia de Málaga.

27/01/03. Solicitud de comparecencia 6-03/APC-000033, del Excmo. Sr. Consejero de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, Régimen de las Administraciones Públicas y Justicia, a fin de informar sobre el desarrollo del Plan Integral de Inmigración en la provincia de Sevilla.

31/01/03. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 6-03/POC-000044, relativa a estudios sobre la inmigración.

03/02/03. Pregunta con ruego de respuesta escrita 6-03/PE-001010, relativa a aulas de adaptación lingüística en Baza.

05/02/03. Solicitud de comparecencia 6-03/APC-000068, del Excmo. Sr. Consejero de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, Régimen de las Administraciones Públicas y Justicia, a fin de informar sobre la evolución y situación de los inmigrantes y de sus derechos en la campaña de recolección de aceituna 2002-2003.

18/02/03. Pregunta con ruego de respuesta oral en Pleno 6-03/POP-000033, relativa a la celebración del Día de la No Violencia y la Paz.

27/02/03. Pregunta oral 6-03/POP-000033, relativa a la celebración del Día de la No Violencia y la Paz.

01/04/03. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 6-03/POC-000121, relativa a valoración y consecuencias de la sentencia del Tribunal Supremo sobre Reglamento de la Ley de Extranjería.

11/04/03. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 6-03/POC-000139, relativa al Plan Andaluz de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante.

11/04/03. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 6-03/POC-000139, relativa a Plan Andaluz de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante, en la provincia de Jaén.

06/05/03. Proposición no de Ley en Comisión 6-03/PNLC-000145, relativa a mujer inmigrante.

05/06/03. Pregunta oral 6-03/POC-000139, relativa al Plan Andaluz de Atención Educativa al alumnado Inmigrante en la provincia de Jaén.

01/07/03. Solicitud de comparecencia 6-03/APC-000201, del Excmo. Sr. Consejero de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, Régimen de las Administraciones Públicas y Justicia, a petición propia, a fin de informar sobre la evaluación correspondiente al año 2002 del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2001-2004.

30/07/03. Proposición no de Ley en Comisión 6-03/PNLC-000169, relativa a integración de los menores inmigrantes.

02/09/03. Pregunta con ruego de respuesta oral en Pleno 6-03/POP-000223, relativa a Plan Andaluz de Inmigrantes.

11/09/03. Pregunta oral 6-03/POP-000223, relativa al plan andaluz de inmigrantes.

18/11/03. Solicitud de comparecencia 6-03/APP-000098, del Excmo. Sr. Consejero de Gobernación ante el Pleno de la Cámara, a fin de informar sobre la situación, problemática y posibles actuaciones en materia de inmigración en Andalucía.

26/11/03. Comparecencia 6-03//APP-000098, del Exmo. Sr. Consejero de Gobernación, a fin de informar sobre la situación, problemática y posibles actuaciones en materia de inmigración en Andalucía.

10/05/04. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-04/PE-000148, relativa a percepciones económicas recibidas de sanidad exterior por servicios sanitarios a extranjeros.

02/06/04. Solicitud de comparecencia 7-04/APC-000042, de la Excma. Sra. Consejera de Educación ante la Comisión de Educación, a fin de informar sobre la valoración del Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante en la Comunidad Autónoma Andaluza.

02/06/04. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-04/PE-000340, relativa a Oficinas de Extranjería en Andalucía.

02/06/04. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-04/PE-000341, relativa a figura Coordinador Autonómico con las Oficinas de Extranjería.

02/06/04. Solicitud de comparecencia 7-04/APP-000008, de la Excma. Sra. Consejera de Gobernación ante el Pleno de la Cámara, a fin de analizar y evaluar el Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2001-2004.

07/06/04. Solicitud de comparecencia 7-04/APP-000013, de la Excma. Sra. Consejera de Gobernación ante el Pleno de la Cámara, a fin de informar sobre el I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2001-2004.

17/06/04. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-04/PE-000432, relativa a ejecución del Plan Integral para la Inmigración en Andalucía.

29/06/04. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 7-04/POC-000122, relativa a asistencia letrada a inmigrantes en la provincia de Cádiz.

26/07/04. Solicitud de comparecencia 7-04/APC-000139, de la Excma. Sra. Consejera de Educación ante la Comisión de Educación, a fin de informar sobre la Red Andaluza Escuela Espacio de Paz.

26/07/04. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 7-04/POC-000153, relativa a aulas de adaptación lingüística.

08/09/04. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-04/PE-001557, relativa a universitarios extranjeros en Andalucía en el curso 2003-2004.

31/08/04. Solicitud de comparecencia 7-04/APC-000160, de la Excma. Sra. Consejera de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, a fin de informar de la posición del Gobierno andaluz ante la política en materia de inmigración que está llevando a cabo el Gobierno de la Nación, en sus repercusiones sobre nuestra Comunidad Autónoma.

31/08/04. Solicitud de comparecencia 7-04/APP-000048, de la Excma. Sra. Consejera de Gobernación ante el Pleno de la Cámara, a fin de informar sobre la posición del Gobierno andaluz ante la política en materia de

inmigración que está llevando a cabo el Gobierno de la Nación, en sus repercusiones sobre nuestra Comunidad Autónoma.

02/09/04. Interpelación 7-04/I-000014, relativa a política general en materia de políticas migratorias.

09/09/04. Interpelación 7-04/I-000014, relativa a política general en materia de políticas migratorias.

13/09/04. Solicitud de comparecencia 7-04/APC-000180, de la Excm. Sra. Consejera de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, a fin de informar sobre el I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2001-04.

14/09/04. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-04/PE-001577, relativa a asistencia letrada gratuita relativa a extranjería en cada una de las provincias de nuestra Comunidad.

14/09/04. Moción 7-04/M-000005, relativa a política general en materia de políticas migratorias.

16/09/04. Pregunta oral 7-04/POC-000068, relativa a la situación de los inmigrantes en la campaña de la fresa en Huelva.

16/09/04. Comparecencia 7-04/APC-000160, de la Exma. Sra. Consejera de Gobernación, a fin de informar de la posición del Gobierno andaluz ante la política en materia de inmigración que está llevando a cabo el gobierno de la Nación en sus repercusiones sobre nuestra comunidad autónoma.

23/09/04. Moción 7-04/M-000005, relativa a política general en materia de políticas migratorias.

16/09/04. Pregunta Oral 7-04/POC-000153, relativa a las aulas de adaptación lingüística.

13/10/04. Proposición No de Ley en Pleno 7-04/PNDL-000066, relativa a medidas para mejorar la convivencia en los centros escolares.

21/10/04. Proposición no de ley 7-04/PNLP-000066, relativa a las medidas para mejorar la convivencia en los centros escolares.

04/11/04. Interpelación 7-04/I-000028, relativa a política de inmigración.

08/11/04. Solicitud de comparecencia 7-04/APC-000281, de la Excm. Sra. Consejera de Educación ante la Comisión de Educación, a fin de informar sobre el seguimiento y valoración del Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en la Comunidad Autónoma Andaluza.

12/11/04. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 7-04/POC-000385, relativa a cooperación con la Unión Europea para la integración de los inmigrantes que viven en Andalucía.

12/11/04. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 7-04/POC-000405, relativa a alumnado inmigrante en Adultos.

12/11/04. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 7-04/POC-000407, relativa a convenio Consejería de Educación y Andalucía Acoge.

15/11/04. Solicitud de comparecencia 7-04/APC-000296, de la Excm. Sra. Consejera de Educación ante la Comisión de Educación, a fin de informar sobre el seguimiento y valoración del Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en la Comunidad Autónoma Andaluza.

16/11/04. Pregunta con ruego de respuesta oral en Pleno 7-04/POP-000300, relativa al nuevo Plan Integral para la Inmigración en Andalucía.

25/11/04. Interpelación 7-04/I-000028, relativa a política de inmigración.

25/11/04. Pregunta oral 7-04/POP-000308, relativa a la difusión del folleto Ramadán.

25/11/04. Pregunta oral 7-04/POP-000300, relativa al nuevo plan integral para la inmigración en Andalucía.

25/11/04. Interpelación 7-04/I-000028, relativa a política de inmigración.

29/11/04. Moción 7-04/M-000011, relativa a política de inmigración.

30/11/04. Pregunta con ruego de respuesta oral en Pleno 7-04/POP-000321, relativa a convenio Consejería de Educación y Andalucía Acoge.

02/12/04. Comparecencia 7-04/APC-000139, de la Excm. Sra. Consejera de Educación, a fin de informar sobre la red andaluza Escuela: espacio de paz.

10/12/04. Pregunta oral 7-04/POP-000321, relativa al convenio de la Consejería de Educación y Andalucía Acoge.

01/02/05. Pregunta con ruego de respuesta oral en Pleno 7-05/POP-000030, relativa a proceso de regularización extraordinario de inmigración.

21/02/05. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 7-05/POC-000211, relativa a proceso de regularización extraordinario de inmigración.

25/02/05. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-05/PE-000645, relativa a elaboración de censo de inmigrantes que viven en Andalucía.

25/02/05. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-05/PE-000646, relativa a acceso de inmigrantes al sector público.

25/02/05. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-05/PE-000647, relativa a formación para trabajadores de la Junta de Andalucía sobre legislación de extranjería y programas de inmigración.

01/03/05. Solicitud de comparecencia 7-05/APP-000044, de la Excma. Sra. Consejera de Gobernación ante el Pleno de la Cámara, a fin de informar sobre las repercusiones en Andalucía de la reforma del Reglamento de la Ley de Extranjería emprendida por el Gobierno de la Nación.

01/03/05. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-05/PE-000663, relativa a actuaciones del Gobierno para incrementar las plazas de albergues para inmigrantes en Andalucía.

01/03/05. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-05/PE-000666, relativa a actuaciones del Gobierno para garantizar alojamiento digno a inmigrantes que viven en Andalucía.

01/03/05. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-05/PE-000700, relativa a programas especiales para la mujer inmigrante en Andalucía.

01/03/05. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-05/PE-000701, relativa a campaña de integración en RTVA.

01/03/05. Proposición no de Ley en Comisión 7-05/PNLC-000097, relativa a creación de las Juntas Provinciales sobre la inmigración.

01/03/05. Proposición no de Ley en Comisión 7-05/PNLC-000098, relativa a centros temporales para los inmigrantes.

01/03/05. Proposición no de Ley en Pleno 7-05/PNLP-000037, relativa a adecuada tramitación de los expedientes en la regularización extraordinaria de inmigrantes que se va a llevar a cabo estos días.

01/03/05. Proposición no de Ley en Pleno 7-05/PNLP-000038, relativa a atención a la población inmigrante.

01/03/05. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 7-05/POC-000281, relativa a empadronamiento de inmigrantes en los Ayuntamientos.

01/03/05. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 7-05/POC-000282, relativa a albergue para inmigrantes (Jaén).

02/03/05. Solicitud de comparecencia 7-05/APP-000045, de la Excma. Sra. Consejera de Gobernación ante el Pleno de la Cámara, a petición propia, a

fin de informar sobre la evaluación del año 2003, del I Plan Integral para la inmigración en Andalucía.

03/03/05. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 7-05/POC-000297, relativa a seguimiento en el proceso de regularización de inmigrantes en Andalucía.

07/03/05. Solicitud de comparecencia 7-05/APC-000192, de la Excm. Sra. Consejera para la Igualdad y Bienestar Social ante la Comisión de Igualdad y Bienestar Social, a fin de informar sobre declaración de idoneidad por la Junta de Andalucía para adoptar menores extranjeros.

10/03/05. Solicitud de comparecencia 7-05/APP-000055, de la Excm. Sra. Consejera de Gobernación ante el Pleno de la Cámara, a fin de informar sobre los datos de que dispone el Gobierno sobre el proceso de regularización de inmigrantes en Andalucía, tras la entrada en vigor del nuevo Reglamento. La valoración que le merece al Gobierno andaluz las dificultades que puede estar habiendo en dicho proceso y los mecanismos de colaboración del Gobierno con los inmigrantes y con los colectivos sociales de apoyo a los inmigrantes para facilitar la regularización de los mismos.

11/03/05. Solicitud de comparecencia 7-05/APP-000057, de la Excm. Sra. Consejera de Gobernación ante el Pleno de la Cámara, a fin de informar sobre la evaluación del año 2003 del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía.

17/03/05. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 7-05/POC-00371, relativa a la Red Almeriense de "Escuela Espacio de Paz".

28/03/05. Proposición no de Ley en Comisión 7-05/PNLC-000165, relativa a albergue de inmigrantes temporeros en la provincia de Jaén.

29/03/05. Proposición no de Ley en Comisión 7-05/PNLC-000167, relativa a actuaciones del Gobierno para impulsar la modificación del reglamento de regularización extraordinaria de inmigrantes.

30/03/05. Proposición no de Ley en Pleno 7-05/PNLP-000055, relativa a actuaciones del Gobierno para impulsar la modificación del reglamento de regularización extraordinaria de inmigrantes.

06/04/05. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-05/PE-001308, relativa a ayudas al proceso de regularización de inmigrantes.

07/04/05. Proposición no de ley 7-05/PNLC-000098, relativa a los centros temporales para los inmigrantes.

07/04/05. Proposición no de ley 7-04/PNLC-000173, relativa a la simplificación del proceso de obtención de papeles para los trabajadores extranjeros en nuestro territorio.

07/04/05. Pregunta oral 7-05/POC-000297, relativa al seguimiento en el proceso de regulación de inmigrantes en Andalucía.

11/04/05. Solicitud de comparecencia 7-05/APP-000080, de la Excm. Sra. Consejera de Gobernación ante el Pleno de la Cámara, a fin de informar sobre la evaluación del primer Plan Integral de Inmigración de Andalucía en el 2003.

20/04/05. Debate agrupado de las comparecencias 7-05/APP-000066 y 7-05/APP-000079, de la Consejería de Educación, a fin de informar sobre el plan de fomento de plurilingüismo.

20/04/05. Debate agrupado de las comparecencias 7-05/APP-000045, 7-05/APP-000057 y 7-05/APP-000080 de la consejería de Gobernación, a fin de informar sobre la evaluación del año 2003 del I plan integral para la inmigración en Andalucía.

20/04/05. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 7-05/POC-000478, relativa a actuaciones para solicitar al Gobierno Central la ampliación del plazo de regularización de inmigrantes.

25/04/05. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 7-05/POC-000491, relativa a acciones de orientación profesional para inmigrantes.

26/04/05. Pregunta con ruego de respuesta oral en Pleno 7-05/POP-000197, relativa al proceso de regularización extraordinaria de la inmigración y sus efectos en Andalucía.

09/05/05. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-05/PE-001671, relativa a actuaciones de orientación profesional para los inmigrantes.

12/05/05. Pregunta oral 7-05/POC-000371, relativa a la red almeriense de Escuela: Espacio de Paz.

12/05/05. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-05/PE-001707, relativa a atención a personas extranjeras.

12/05/05. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-05/PE-001708, relativa a escolarización de alumnado extranjero.

16/05/05. Solicitud de comparecencia 7-05/APP-000094, de la Excm. Sra. Consejera de Gobernación ante el Pleno de la Cámara, a petición propia, a fin de valorar el proceso extraordinario de normalización de trabajadores extranjeros en Andalucía.

16/05/05. Solicitud de comparecencia 7-05/APP-000095, de la Excma. Sra. Consejera de Gobernación ante el Pleno de la Cámara, a fin de informar sobre valoración del proceso de normalización de trabajadores extranjeros en Andalucía.

18/05/05. Pregunta con ruego de respuesta oral en Pleno 7-05/POP-000242, relativa a actuaciones para solicitar al Gobierno Central nuevo plazo de regularización de inmigrantes.

01/06/05. Debate agrupado de las comparecencias 7-05/APP-000094, 7-05/APP-000095, 7-05/APP-000043 y 7-05/APP-000055, de la Exma. Sra. Consejera de Gobernación, a fin de valorar el proceso extraordinario de normalización de trabajadores extranjeros en Andalucía.

06/06/05. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 7-05/POC-000602, relativa a Primer Foro Provincial sobre integración social de mujeres inmigrantes.

07/06/05. Pregunta con ruego de respuesta oral en Pleno 7-05/POP-000283, relativa publicación sobre violencia escolar.

13/06/05. Solicitud de comparecencia 7-05/APC-000395, de la Excma. Sra. Consejera para la Igualdad y Bienestar Social ante la Comisión de Igualdad y Bienestar Social, a fin de informar sobre atención al colectivo de inmigrantes y sus familias residentes en Andalucía que se hace por parte de su Consejería.

16/06/05. Pregunta oral 7-05/POP-000283, relativa a publicación sobre violencia escolar.

23/06/05. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-05/PE-002271, relativa a atención a la población inmigrantes en Gualchos-Castell (Granada).

23/06/05. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-05/PE-002272, relativa a impacto de la inmigración en Polopos (Granada).

23/06/05. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-05/PE-002279, relativa a centros de acogida de menores inmigrantes en Granada.

25/07/05. Solicitud de comparecencia 7-05/APC-000448, de la Excma. Sra. Consejera para la Igualdad y Bienestar Social ante la Comisión de Igualdad y Bienestar Social, a fin de informar sobre atención a inmigrantes en Andalucía.

25/07/05. Solicitud de comparecencia 7-05/APP-000124, de la Excma. Sra. Consejera para la Igualdad y Bienestar Social ante el Pleno de la Cámara, a

fin de informar sobre la valoración de las políticas puestas en marcha por su Consejería en materia de menores inmigrantes.

02/09/05. Solicitud de comparecencia 7-05/APC-000474, de la Excm. Sra. Consejera de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, a fin de informar sobre el grado de ejecución y desarrollo del II Plan de Inmigración en Andalucía.

05/09/05. Interpelación 7-05/I-000045, relativa a política de inmigración del Gobierno andaluz tras la finalización del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía

06/09/05. Pregunta con ruego de respuesta oral en Pleno 7-05/POP-000328, relativa a acciones de orientación profesional para inmigrantes.

12/09/05. Solicitud de comparecencia 7-05/APC-000494, de la Excm. Sra. Consejera de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, a fin de informar sobre la elaboración del II Plan de Inmigración en Andalucía.

13/09/05. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-05/PE-002941, relativa a español para inmigrantes.

19/09/05. Proposición no de Ley en Pleno 7-05/PNLP-000107, relativa a llegada masiva de menores inmigrantes a nuestra Comunidad.

20/09/05. Interpelación 7-05/I-000046, relativa a política de inmigración del Gobierno andaluz tras la finalización del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía.

21/09/05. Proposición no de Ley en Comisión 7-05/PNLC-000401, relativa a aumento de población inmigrante en la provincia de Almería.

29/09/05. Interpelación 7-05/I-000046, relativa a la política de inmigración del Gobierno andaluz tras la finalización del I plan integral para la inmigración en Andalucía.

03/10/05. Moción 7-05/M-000015, relativa a política de inmigración del Gobierno andaluz tras la finalización del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía.

04/10/05. Pregunta con ruego de respuesta oral en Pleno 7-05/POP-000408, relativa a incremento violencia escolar.

07/10/05. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-05/PE-003411, relativa a la inmigración y los Ayuntamientos.

07/10/05. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-05/PE-003412, relativa a oficinas provinciales de inmigración.

11/10/05. Solicitud de comparecencia 7-05/APC-000545, del Consejo de Gobierno ante la Comisión de Coordinación, a fin de informar del proceso de elaboración del II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía y la participación de los colectivos de inmigrantes en el mismo, la perspectiva de género y la evaluación del impacto de género que se está teniendo en cuenta. Así mismo, para informar del balance final del proceso de regularización de inmigrantes en Andalucía, incorporando también la perspectiva de género.

11/10/05. Solicitud de comparecencia 7-05/APP-000159, del Consejo de Gobierno ante el Pleno de la Cámara, a fin de informar del proceso de elaboración del II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía y la participación de los colectivos de inmigrantes en el mismo, la perspectiva de género y la evaluación del impacto de género que se está teniendo en cuenta. Así mismo, para informar del balance final del proceso de regularización de inmigrantes en Andalucía, incorporando también la perspectiva de género.

14/10/05. Moción 7-05/M-000015, relativa a la política de inmigración del Gobierno andaluz, tras la finalización del I plan integral para la inmigración en Andalucía.

18/10/05. Pregunta con ruego de respuesta oral en Pleno 7-05/POP-000434, relativa a atención sanitaria a la población inmigrante, en Andalucía.

24/10/05. Proposición no de Ley en Pleno 7-05/PNLP-000140, relativa a grupos criminales organizados en Andalucía.

14/11/05. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 7-05/POC-000875, relativa a mujer inmigrante.

15/11/05. Pregunta con ruego de respuesta oral en Pleno 7-05/POP-000516, relativa a mujer inmigrante.

15/11/05. Pregunta con ruego de respuesta oral en Pleno 7-05/POP-000524, relativa a proyecto integración social inmigrantes barriada Los Larios en Alcalá de los Gazules.

25/11/05. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 7-05/POC-000900, relativa a distribución de alumnos/as extranjeros entre centros públicos y privados.

01/12/05. Proposición no de ley 7-05/PNLC-000401, relativa al aumento de población inmigrante en la provincia de Almería.

01/12/05. Proposición no de ley 7-05/PNLC-000145, relativa al plan integral contra las mafias en Andalucía.

01/12/05. Proposición no de Ley en Pleno 7-05/PNLP-000161, relativa a grupos criminales organizados en Andalucía.

01/12/05. Pregunta Oral 7-05/POC-000900, relativa a distribución de alumnos/as extranjeros entre centros públicos y privados.

07/12/05. Solicitud de comparecencia 7-05/APP-000198, del Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía ante el Pleno de la Cámara, a fin de informar sobre el borrador del II Plan Integral para la inmigración en Andalucía y su aprobación definitiva.

21/12/05. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-05/PE-004388, relativa a programa "entender y comprender".

22/12/05. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-05/PE-004719, relativa a derecho al voto de los inmigrantes.

17/01/06. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-06/PE-000048, relativa a integración de la población escolar inmigrante.

24/01/06. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-06/PE-000181, relativa a formación docente ante alumnos inmigrantes.

24/01/06. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-06/PE-000182, relativa a evaluación del Plan de Educación a Inmigrantes.

25/01/06. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-06/PE-000184, relativa a escolarización de inmigrantes en la provincia de Granada.

02/02/06. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-06/PE-000210, relativa a mujeres inmigrantes que viven en Andalucía que se han beneficiado del servicio de orientación y preformación para el empleo de las mujeres (OPEM).

02/02/06. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-06/PE-000211, relativa a mujeres inmigrantes que viven en Andalucía, que se han visto beneficiadas por los programas y servicios de acompañamiento a la creación y mejora de empresas a través de los centros VIVEM.

02/02/06. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-06/PE-000212, relativa a mujeres inmigrantes que viven en Andalucía, que se han beneficiado de los servicios de las unidades de orientación para el empleo de universitarias (UNIVERTECNA).

02/02/06. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-06/PE-000267, relativa a ayudas a inmigrantes en Huelva en materia de Gobernación.

02/02/06. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-06/PE-000268, relativa a ayudas a inmigrantes en Huelva en materia de Igualdad.

02/02/06. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-06/PE-000269, relativa a ayudas a inmigrantes en Huelva en materia de Obras Públicas.

02/02/06. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-06/PE-000271, relativa a ayudas a inmigrantes en Huelva en materia de Educación.

06/02/06. Proposición no de Ley en Comisión 7-06/PNLC-000034, relativa a graduado en Educación Secundaria Obligatoria para la población inmigrante.

07/02/06. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-06/PE-000313, relativa a ayudas integración escolares inmigrantes en El Ejido (Almería).

10/02/06. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-06/PE-000435, relativa a infravivienda.

13/02/06. Solicitud de comparecencia 7-06/APC-000100, de la Excma. Sra. Consejera de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, a fin de evaluar las actuaciones del Plan Integral para la Inmigración en Andalucía con respecto a la educación y las medidas y propuestas posteriores, con respecto a esta materia.

13/02/06. Solicitud de comparecencia 7-06/APC-000101, de la Excma. Sra. Consejera de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, a fin de evaluar las actuaciones del Plan Integral para la Inmigración en Andalucía con respecto a la sanidad y las medidas propuestas posteriores con respecto a esta materia.

13/02/06. Solicitud de comparecencia 7-06/APC-000102, de la Excma. Sra. Consejera de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, a fin de evaluar las actuaciones del Plan Integral para la Inmigración en Andalucía con respecto a los servicios sociales y las medidas y propuestas posteriores con respecto a esta materia.

13/02/06. Solicitud de comparecencia 7-06/APP-000031, del Consejo de Gobierno ante el Pleno de la Cámara, a fin de informar sobre la política de inmigración a aplicar en el año 2006.

13/02/06. Proposición no de Ley en Pleno 7-06/PNLP-000011, relativa a la inmigración y los municipios andaluces.

14/02/06. Pregunta oral 7-05/POC-000634, relativa a la violencia en los centros de menores.

14/02/06. Solicitud de comparecencia 7-06/APC-000111, de la Excma. Sra. Consejera de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, a fin de explicar el nuevo Plan Integral para la Inmigración en Andalucía.

14/02/06. Solicitud de comparecencia 7-06/APC-000112, de la Excma. Sra. Consejera de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, a fin de explicar los aspectos municipales dentro del nuevo Plan Integral de Inmigración en Andalucía.

14/02/06. Solicitud de comparecencia 7-06/APC-000113, de la Excma. Sra. Consejera de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, a fin de explicar las nuevas políticas de inmigración a aplicar en el año 2006.

14/02/06. Solicitud de comparecencia 7-06/APP-000034, de la Excma. Sra. Consejera de Gobernación ante el Pleno de la Cámara, a fin de informar sobre el II Plan Integral de Inmigración para Andalucía.

14/02/06. Interpelación 7-06/I-000007, relativa a política general en materia de inmigración.

16/02/06. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 7-06/POC-000165, relativa a la inmigración y los municipios andaluces.

16/02/06. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 7-06/POC-000167, relativa a programa EQUAL en Andalucía.

13/03/06. Solicitud de comparecencia 7-06/APP-000050, de la Excma. Sra. Consejera de Gobernación ante el Pleno de la Cámara, a petición propia, a fin de informar sobre el II Plan Integral de Inmigración para Andalucía.

29/03/06. Solicitud de comparecencia 7-06/APC-000212, de la Excma. Sra. Consejera para la Igualdad y Bienestar Social ante la Comisión de Igualdad y Bienestar Social, a fin de que explique su política en materia de adopciones Nacionales e Internacionales.

30/03/06. Proposición no de ley 7-06/PNLC-000055, relativa a la inmigración y los municipios andaluces.

30/03/06. Pregunta oral 7-05/POC-000276, relativa a la atención primaria de emergencia a los inmigrantes que llegan a las costas andaluzas.

30/03/06. Debate agrupado de las comparecencias 7-05/-000545 y 7-06/APC-000113, del consejo de gobierno, a fin de explicar las nuevas políticas de inmigración a aplicar en el año 2006, e informar del proceso de elaboración del II plan integral de inmigración en Andalucía y la participación de los colectivos de inmigrantes en el mismo, la perspectiva de género y la evaluación del impacto de género que se está teniendo en cuenta; y del

balance final del proceso de regularización de inmigrantes en Andalucía, incorporando también la perspectiva de género.

06/04/06. Solicitud de comparecencia 7-06/APC-000230, de la Excm. Sra. Consejera de Salud ante la Comisión de Salud, a fin de informar de la incidencia en el gasto sanitario andaluz de las atenciones prestadas a residentes temporales y visitantes procedentes de otros países de Europa y de los acuerdos internacionales de compensación que existan al respecto.

10/04/06. Pregunta de iniciativa ciudadana 7-06/PIC-000003, relativa a la atención sanitaria a las personas que no hablan nuestro idioma.

26/04/06. Pregunta con ruego de respuesta oral en Pleno 7-06/POP-000232, relativa a adopciones nacionales e internacionales.

08/05/06. Solicitud de comparecencia 7-06/APP-000079, del Consejo de Gobierno ante el Pleno de la Cámara, a fin de valorar las políticas de inmigración en Andalucía.

08/05/06. Interpelación 7-06/I-000017, relativa a política general en materia de inmigración.

09/05/06. Pregunta con ruego de respuesta oral en Pleno 7-06/POP-000268, relativa a adopciones nacionales e internacionales.

17/05/06. Debate agrupado de las comparecencias 7-06/APP-000050 y 7-06/APP-000034 de la consejera de gobernación, a fin de informar sobre el II segundo plan integral de inmigración para Andalucía.

22/05/06. Solicitud de comparecencia 7-06/APP-000087, de la Excm. Sra. Consejera de Gobernación ante el Pleno de la Cámara, a fin de informar sobre la situación de la inmigración en Andalucía.

05/06/06. Interpelación 7-06/I-000025, relativa a política en planificación y centros para garantizar la plena escolarización en igualdad a todos los alumnos y alumnas andaluces.

13/06/06. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-06/PE-003274, relativa a adopciones internacionales en Andalucía.

14/06/06. Interpelación 7-06/I-000025, relativa a política en planificación y centros para garantizar la plena escolarización en igualdad de todos los alumnos y alumnas andaluces.

14/06/06. Interpelación 7-06/I-000026, relativa a política general en materia de inmigración en Andalucía.

14/06/06. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-06/PE-003316, relativa a dotación de aulas temporales de adaptación lingüística al Centro de Acogida de Menores "Manuel de Falla" de Jerez de la Frontera (Cádiz).

19/06/06. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-06/PE-003320, relativa a funcionamiento del centro de acogida de menores "Manuel de Falla" de Jerez de la Frontera (Cádiz).

29/08/06. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-06/PE-003716, relativa a escolarización de alumnos inmigrantes procedentes de África.

04/09/06. Proposición no de Ley en Pleno 7-06/PNLP-000060, relativa a inmigración en Andalucía.

05/09/06. Pregunta con ruego de respuesta oral en Pleno 7-06/POP-000350, relativa a actuaciones del Gobierno para garantizar los derechos a los inmigrantes que no han podido ser repatriados a sus países de procedencia y que viven en Andalucía.

06/09/06. Proposición no de Ley en Pleno 7-06/PNLP-000064, relativa a inmigración.

08/09/06. Solicitud de comparecencia 7-06/APC-000518, de la Excm. Sra. Consejera de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, a petición propia, a fin de informar sobre la reunión de la Comisión Mixta del Plan de traslados de inmigrantes a la península.

08/09/06. Solicitud de comparecencia 7-06/APP-000129, de la Excm. Sra. Consejera de Gobernación ante el Pleno de la Cámara, a petición propia, a fin de informar sobre la reunión de la Comisión Mixta del Plan de traslados de inmigrantes a la península.

08/09/06. Solicitud de comparecencia 7-06/APC-000516, de la Excm. Sra. Consejera de Gobernación ante la Comisión de Coordinación, a fin de informar sobre las actuaciones ya realizadas del II Plan Integral sobre la Inmigración en Andalucía.

08/09/06. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 7-06/POC-000605, relativa al proceso extraordinario de regularización de inmigrantes llevado a cabo por el Gobierno Central.

08/09/06. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 7-06/POC-000606, relativa a recursos demandados por la Junta de Andalucía al Gobierno Central para la inmigración.

08/09/06. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 7-06/POC-000607, relativa a recursos económicos CC.AA para atender a la inmigración.

11/09/06. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-06/PE-003903, relativa a actuaciones del Gobierno para facilitar el acceso a una vivienda digna a los inmigrantes que viven en Andalucía.

11/09/06. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-06/PE-003904, relativa a actuaciones del Gobierno para la creación de más casas de acogida de inmigrantes en Andalucía en colaboración con colectivos sociales.

11/09/06. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-06/PE-003906, relativa a actuaciones del Gobierno para facilitar la escolarización de los inmigrantes que viven en Andalucía.

11/09/06. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-06/PE-003907, relativa a actuaciones del Gobierno para facilitar la tarjeta sanitaria a los inmigrantes.

11/09/06. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-06/PE-003908, relativa a situación de los menores inmigrantes acogidos en Andalucía al llegar a la mayoría de edad.

11/09/06. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 7-06/POC-000620, relativa a ayudas a la atención de inmigrantes.

13/09/06. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 7-06/POC-000632, relativa a adopciones nacionales e internacionales.

14/09/06. Proposición no de ley 7-06/PNLP-000064, relativa a la inmigración.

18/09/06. Moción 7-06/M-000011, relativa a política general en materia de inmigración en Andalucía.

19/09/06. Solicitud de comparecencia 7-06/APC-000536, de la Excm. Sra. Consejera de Gobernación ante la Comisión de Asuntos Europeos, a fin de informar sobre los proyectos financiados o cofinanciados por la Unión Europea para el fomento de la integración de inmigrantes en Andalucía.

19/09/06. Pregunta con ruego de respuesta oral en Pleno 7-06/POP-000402, relativa a situación inmigración Andalucía.

21/09/06. Solicitud de comparecencia 7-06/APC-000538, del Consejo de Gobierno, ante la Comisión de Asuntos Europeos, a fin de analizar las ayudas que presta la Unión Europea en la Comunidad Autónoma Andaluza para la inmigración de tipo irregular.

28/09/06. Moción 7-06/M-000011, relativa a la política general en materia de inmigración en Andalucía.

02/10/06. Solicitud de celebración de un Debate General 7-06/DG-000004, sobre inmigración.

02/10/06. Solicitud de comparecencia 7-06/APC-000567, de la Excm. Sra. Consejera de Salud ante la Comisión de Salud, a fin de informar sobre la política de atención sanitaria a inmigrantes tanto regulares como irregulares.

02/10/06. Solicitud de comparecencia 7-06/APC-000570, del Excmo. Sr. Consejero de Empleo ante la Comisión de Empleo, a fin de informar sobre programas y actuaciones llevadas a cabo por el Servicio Andaluz de Empleo (SAE), para favorecer la integración laboral de los inmigrantes.

02/10/06. Solicitud de convocatoria de un Pleno 7-06/OAPP-000006, para celebrar un debate, con carácter monográfico, sobre inmigración.

03/10/06. Pregunta con ruego de respuesta oral en Pleno 7-06/POP-000435, relativa a atención a alumnos inmigrantes en Andalucía.

11/10/06. Pregunta oral 7-06/POP-000435, relativa a la atención a alumnos inmigrantes en Andalucía.

16/10/06. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-06/PE-004102, relativa a los hijos/as de los inmigrantes y su integración.

31/10/06. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 7-06/POC-000764, relativa al proceso extraordinario de regularización de inmigrantes llevado a cabo por el Gobierno Central.

30/11/06. Debate agrupado de las comparecencias 7-06/APC-000511, 7-06/APC-000536 y 7-06/APC-00538, del consejo de gobierno, a fin de informar sobre ayudas y proyectos de colaboración, financiados o cofinanciados por la Unión Europea, para el tratamiento de la inmigración irregular de países extracomunitarios, especialmente de su integración en la comunidad autónoma de Andalucía.

05/02/07. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-07/PE-000196, relativa a actuaciones en el barrio de El Cerezo (Sevilla) por la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social.

05/02/07. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-07/PE-000197, relativa a actuaciones en el barrio de El Cerezo (Sevilla) por la Consejería de Gobernación.

05/02/07. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-07/PE-000198, relativa a actuaciones en el barrio de El Cerezo (Sevilla) por la Consejería de Obras Públicas y Transportes.

05/02/07. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-07/PE-000199, relativa a actuaciones en el barrio de El Cerezo (Sevilla) por la Consejería de Empleo.

05/02/07. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-07/PE-000200, relativa a actuaciones en el barrio de El Cerezo (Sevilla) por la Consejería de Educación.

05/02/07. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 7-07/POC-000065, relativa a actuaciones para promover la seguridad y salud en el trabajo, entre los trabajadores inmigrantes.

06/02/07. Solicitud de comparecencia 7-07/APP-000020, de la Excm. Sra. Consejera de Educación ante el Pleno de la Cámara, a petición propia, a fin de informar sobre el Decreto por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos.

13/02/07. Pregunta con ruego de respuesta oral en Pleno 7-07/POP-000064, relativa a inmigración en Andalucía.

21/02/07. Comparecencia 7-07/APP-000020, de la consejera de educación, a petición propia, a fin de informar sobre el decreto por el que se adoptan medidas para la promoción de la cultura de paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos.

26/03/07. Interpelación 7-07/I-00004, relativa a política general de convivencia escolar.

27/02/07. Pregunta con ruego de respuesta oral en Pleno 7-07/POP-000110, relativa a inmigración en Andalucía.

27/03/07. Pregunta con ruego de respuesta oral en Pleno 7-07/POP-000186, relativa a la inmigración, la Junta de Andalucía y su apoyo a los ayuntamientos andaluces.

16/04/07. Pregunta con ruego de respuesta escrita 7-07/PE-000897, relativa a programa de "difusión extensiva de programas del IAJ entre jóvenes de origen extranjero" del Plan Junta Joven para la provincia de Almería.

21/06/07. Solicitud de comparecencia 7-07/APC-000282, del Excmo. Sr. Consejero de Empleo ante la Comisión de Empleo, a fin de informar sobre los programas y actuaciones llevadas a cabo por el Servicio Andaluz de Empleo (SAE), para favorecer la integración laboral de los inmigrantes, durante el ejercicio 2006.

16/07/07. Pregunta con ruego de respuesta oral en Comisión 7-07/POC-000285, relativa a jornadas multicultural.

03/09/07. Proposición no de Ley en Comisión 7-07/PNLC-000160, relativa a la inmigración y la educación en Andalucía.

19/09/07. Pregunta oral 7-07/POC-000285, relativa a la jornada multicultural.

24/09/07. Solicitud de comparecencia 7-07/APC-000440, de la Excma. Sra. Consejera de Educación ante la Comisión de Educación, a fin de informar sobre el Plan de atención al alumnado inmigrante.

ANEXO 2:

INICIATIVAS PARLAMENTARIAS A LAS QUE SE LES APLICÓ LA PLANTILLA DE ANÁLISIS.

SESIONES PARLAMENTARIAS CON ALUSIONES A INMIGRACIÓN

11/10/00. Pregunta oral 6-00/POP-000203, relativa a la actuación del gobierno en relación a los inmigrantes.

30/11/00. Pregunta oral 6-00/POP-000293, relativa a actuaciones en inmigración.

14/12/00. Proposición no de ley 6-00/PNLP-000088, relativa a medidas de ayuda humanitaria para los inmigrantes indocumentados interceptados en tarifa, Cádiz.

07/02/01. Debate general 6-01/DG-000001, sobre la situación de la inmigración en Andalucía y los criterios sobre los que deben asentarse las políticas de los poderes públicos en relación a la misma.

25/02/01. Pregunta oral 6-01/POP-000058, relativa a medidas para erradicar comportamientos xenófobos.

14/03/01. Propuesta de interposición de recurso de inconstitucionalidad 6-01/RI-000001, contra el artículo primero, puntos 5, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 16, 20, 50, 53 y 56 de la ley orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la ley orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

28/04/01. Comparecencia 6-01/APC-00112, del Excmo. Sr. Consejero de Gobernación, a fin de presentar el documento marco del plan integral para la inmigración en Andalucía.

30/10/01. Proposición no de ley 6-01/PNLC-000316, relativa a la campaña de sensibilización dirigida a la población andaluza contra las actitudes xenófobas y la exclusión social.

21/03/02. Pregunta oral 6-02/POP-000066, relativa a inmigración en la provincia de Huelva.

02/05/02. Debate agrupado de las comparecencias 6-02/APC-000081 y 6-02/APC-000095, del Exmo. Sr. Consejero de Gobernación, a fin de informar sobre el primer plan integral para la inmigración en Andalucía, presentada por el Consejero de Gobierno.

23/05/02. Pregunta oral 6-02/POP-000182, relativa a iniciativas en materia de inmigración.

05/06/02. Comparecencia 6-02/APP-000058, del consejo de gobierno, a fin de informar sobre la política del consejo de gobierno respecto a la inmigración.

21/11/02. Debate agrupado de las comparecencias 6-02/APC-000420, 6-02/APC-000422, 6-02/APC-000444 y 6-02/APC-000451, del Exmo. Sr. Consejero de Gobernación, sobre el plan Integral para la Inmigración en Andalucía, evaluación, puesta en marcha y desarrollo, y mecanismos para dotar de financiación suficiente su puesta en marcha y para el cumplimiento de los compromisos del Gobierno andaluz en materia de derechos sociales de los inmigrantes.

28/11/02. Debate agrupado de las proposiciones no de ley 6-02/PNLP y 6-02/PNLP-000115, relativa a municipios con población inmigrante.

11/09/03. Pregunta oral 6-03/POP-000223, relativa al plan andaluz de inmigrantes.

26/11/03. Comparecencia 6-03//APP-000098, del Exmo. Sr. Consejero de Gobernación, a fin de informar sobre la situación, problemática y posibles actuaciones en materia de inmigración en Andalucía.

09/09/04. Interpelación 7-04/I-000014, relativa a política general en materia de políticas migratorias.

16/09/04. Pregunta oral 7-04/POC-000068, relativa a la situación de los inmigrantes en la campaña de la fresa en Huelva.

16/09/04. Comparecencia 7-04/APC-000160, de la Exma. Sra. Consejera de Gobernación, a fin de informar de la posición del Gobierno andaluz ante la política en materia de inmigración que está llevando a cabo el gobierno de la Nación en sus repercusiones sobre nuestra comunidad autónoma.

23/09/04. Moción 7-04/M-000005, relativa a política general en materia de políticas migratorias.

25/11/04. Interpelación 7-04/I-000028, relativa a política de inmigración.

25/11/04. Pregunta oral 7-04/POP-000308, relativa a la difusión del folleto Ramadán.

25/11/04. Pregunta oral 7-04/POP-000300, relativa al nuevo plan integral para la inmigración en Andalucía.

25/11/04. Interpelación 7-04/I-000028, relativa a política de inmigración.

07/04/05. Proposición no de ley 7-05/PNLC-000098, relativa a los centros temporales para los inmigrantes.

07/04/05. Proposición no de ley 7-04/PNLC-000173, relativa a la simplificación del proceso de obtención de papeles para los trabajadores extranjeros en nuestro territorio.

07/04/05. Pregunta oral 7-05/POC-000297, relativa al seguimiento en el proceso de regulación de inmigrantes en Andalucía.

20/04/05. Debate agrupado de las comparecencias 7-05/APP-000066 y 7-05/APP-000079, de la Consejería de Educación, a fin de informar sobre el plan de fomento de plurilingüismo.

20/04/05. Debate agrupado de las comparecencias 7-05/APP-000045, 7-05/APP-000057 y 7-05/APP-000080 de la consejería de Gobernación, a fin de informar sobre la evaluación del año 2003 del I plan integral para la inmigración en Andalucía.

01/06/05. Debate agrupado de las comparecencias 7-05/APP-000094, 7-05/APP-000095, 7-05/APP-000043 y 7-05/APP-000055, de la Exma. Sra. Consejera de Gobernación, a fin de valorar el proceso extraordinario de normalización de trabajadores extranjeros en Andalucía.

29/09/05. Interpelación 7-05/I-000046, relativa a la política de inmigración del Gobierno andaluz tras la finalización del I plan integral para la inmigración en Andalucía.

14/10/05. Moción 7-05/M-000015, relativa a la política de inmigración del Gobierno andaluz, tras la finalización del I plan integral para la inmigración en Andalucía.

01/12/05. Proposición no de ley 7-05/PNLC-000401, relativa al aumento de población inmigrante en la provincia de Almería.

01/12/05. Proposición no de ley 7-05/PNLC-000145, relativa al plan integral contra las mafias en Andalucía.

30/03/06. Proposición no de ley 7-06/PNLC-000055, relativa a la inmigración y los municipios andaluces.

30/03/06. Pregunta oral 7-05/POC-000276, relativa a la atención primaria de emergencia a los inmigrantes que llegan a las costas andaluzas.

30/03/06. Debate agrupado de las comparecencias 7-05/-000545 y 7-06/APC-000113, del consejo de gobierno, a fin de explicar las nuevas políticas de inmigración a aplicar en el año 2006, e informar del proceso de elaboración del II plan integral de inmigración en Andalucía y la participación

de los colectivos de inmigrantes en el mismo, la perspectiva de género y la evaluación del impacto de género que se está teniendo en cuenta; y del balance final del proceso de regularización de inmigrantes en Andalucía, incorporando también la perspectiva de género.

17/05/06. Debate agrupado de las comparecencias 7-06/APP-000050 y 7-06/APP-000034 de la consejera de gobernación, a fin de informar sobre el II segundo plan integral de inmigración para Andalucía.

14/09/06. Proposición no de ley 7-06/PNLP-000064, relativa a la inmigración.

28/09/06. Moción 7-06/M-000011, relativa a la política general en materia de inmigración en Andalucía.

30/11/06. Debate agrupado de las comparecencias 7-06/APC-000511, 7-06/APC-000536 y 7-06/APC-00538, del consejo de gobierno, a fin de informar sobre ayudas y proyectos de colaboración, financiados o cofinanciados por la Unión Europea, para el tratamiento de la inmigración irregular de países extracomunitarios, especialmente de su integración en la comunidad autónoma de Andalucía.

19/09/07. Pregunta oral 7-07/POC-000285, relativa a la jornada multicultural.

SESIONES PARLAMENTARIAS CON ALUSIONES A INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN

05/10/00. Pregunta oral 6-00/POC-000206, relativa a un elevado porcentaje de niños de 3 años que siguen sin ser escolarizados en la provincia de Almería.

12/12/00. Debate agrupado de las comparecencias 6-00/APC-000159 y 6-00/APC-000243, de la Excm. Sra. Consejera de Educación y Ciencia, a fin de informar sobre las actuaciones, contenido, ámbito de aplicación y medidas que contempla el plan de atención de alumnos inmigrantes anunciado por la Consejería.

06/03/01. Comparecencia 6-01/APC-000128, del Excmo. Sr. Director general de la RTVA, a fin de informar sobre el tratamiento informativo dado por canal sur al comentario xenófobo de un diputado.

07/06/01. Pregunta oral 6-01/POP- 000251, relativa a la integración escolar de los niños inmigrantes en Andalucía.

06/09/01. Comparecencia 6-01/APC-000242, de la Excm. Sra. Consejera de educación y ciencia, a fin de informar sobre los objetos, métodos, aplicación y ámbito y contenido del Plan para la Paz y la no Violencia anunciado por la consejería de educación y ciencia.

29/11/01. Pregunta oral 6-01/POP-000436, relativa a contenidos de la educación para la paz en Andalucía.

16/02/02. Pregunta oral 6-02/POC-000096, relativa a la integración social de los inmigrantes en los centros de adultos.

21/03/02. Pregunta oral 6-02/POP-000092, relativa al texto editado por la consejería de educación y ciencia para luchar contra el racismo y la xenofobia en las aulas.

16/05/02. Pregunta oral 6-02/POC-000142, relativa a que deberían ser, por parte de la consejería de educación y ciencia, modificados algunos de los contenidos del libro Andalucía ¿tierra de emigrantes?

20/06/02. Comparecencia 6-02/APC-000154., de la Excm. Sra. Consejera de educación y ciencia, a fin de informar sobre el Plan para la Integración Escolar de la población inmigrante en Andalucía durante el año 2001.

31/10/02. Comparecencia 6-02/APC-000141, de la Excm. Sra. Consejera de Educación y Ciencia, a fin de informar sobre la campaña informativa dirigida a la población adulta inmigrante, con el fin de que completen su formación académica desde los centros de adultos.

27/02/03. Pregunta oral 6-03/POP-000033, relativa a la celebración del Día de la No Violencia y la Paz.

05/06/03. Pregunta oral 6-03/POC-000139, relativa al Plan Andaluz de Atención Educativa al alumnado Inmigrante en la provincia de Jaén.

16/09/04. Pregunta Oral 7-04/POC-000153, relativa a las aulas de adaptación lingüística.

21/10/04. Proposición no de ley 7-04/PNLP-000066, relativa a las medidas para mejorar la convivencia en los centros escolares.

02/12/04. Comparecencia 7-04/APC-000139, de la Excm. Sra. Consejera de Educación, a fin de informar sobre la red andaluza Escuela: espacio de paz.

10/12/04. Pregunta oral 7-04/POP-000321, relativa al convenio de la Consejería de Educación y Andalucía Acoge.

12/05/05. Pregunta oral 7-05/POC-000371, relativa a la red almeriense de Escuela: Espacio de Paz.

16/06/05. Pregunta oral 7-05/POP-000283, relativa a publicación sobre violencia escolar.

01/12/05. Pregunta Oral 7-05/POC-000900, relativa a distribución de alumnos/as extranjeros entre centros públicos y privados.

14/02/06. Pregunta oral 7-05/POC-000634, relativa a la violencia en los centros de menores.

14/06/06. Interpelación 7-06/I-000025, relativa a política en planificación y centros para garantizar la plena escolarización en igualdad de todos los alumnos y alumnas andaluces.

14/06/06. Interpelación 7-06/I-000026, relativa a política general en materia de inmigración en Andalucía.

11/10/06. Pregunta oral 7-06/POP-000435, relativa a la atención a alumnos inmigrantes en Andalucía.

21/02/07. Comparecencia 7-07/APP-000020, de la consejera de educación, a petición propia, a fin de informar sobre el decreto por el que se adoptan medidas para la promoción de la cultura de paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos.

ANEXO 3:

GUIÓN DE ENTREVISTAS A POLÍTICOS Y CARGOS TÉCNICOS DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

EVALUACIÓN DEL PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN DE INMIGRANTES

Laboratorio de Estudios Interculturales
Universidad de Granada

INSTRUMENTOS PARA EL TRABAJO DE CAMPO

Tipo: **ENTREVISTA**

Colectivo: RESPONSABLES POLÍTICOS Y TÉCNICOS

Versión: 2ª (08/10/04)

1. CABEZA DEL PROTOCOLO DE LA ENTREVISTA

Título del proyecto:

Nombre del investigador/a:

Fecha de la entrevista:

Número de personas entrevistadas:

Hora de comienzo:

Duración aproximada de la entrevista.

Lugar de la entrevista:

Contextualización: descripción del lugar, de cómo se ha preparado la entrevista, las condiciones, la accesibilidad de contacto, etc.

Comentarios: problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias del transcurso de la entrevista importantes a la hora de analizar el contenido de la entrevista.

Documentación que aporta la persona entrevistada:

2. DATOS PERSONALES

Sexo:

Edad:

Localidad y provincia de nacimiento:

Lugar de residencia habitual:

Formación:

Tiempo en el puesto:

Experiencia docente:

Descripción de su actividad como responsable político:

3. CUERPO DEL PROTOCOLO (PRIMERA PARTE)

3.1 Descripción general del sistema educativo en la provincia en la que trabaja y en la que tiene alguna responsabilidad política o técnica (con nombramiento) en materia educativa

Datos históricos. Datos demográficos (alumnado profesorado). Oferta educativa (distinguir la titularidad de los centros).

3.2 Enumeración de los grandes problemas que tiene el sistema educativo en la provincia

Los problemas desde la perspectiva del responsable político. Los problemas que diariamente le plantean los actores del sistema educativo.

3.3 Significado y valoración de la presencia de población extranjera en España y en Andalucía

Cuáles son las razones por las que viene. Cómo deberíamos tratar la venida (puertas abiertas o control). Cómo deberíamos tratar la estancia. Cómo valora lo que los responsables políticos del Gobierno Central y del Gobierno Autónomo están haciendo, se corresponde con lo que se debería hacer.

3.4 Valoración de la llegada de extranjeros al sistema educativo en la provincia

Importancia y volumen. Demografía. Algo de historia del proceso de incorporación.

3.5 Proceso de escolarización

Cómo se hace con ellos. Cómo se hace con todos. Actuaciones específicas desde la Delegación de Educación. Actuaciones específicas que conozca de algún centro. Distribución de población extranjera según titularidad del centro. Preguntar por casuísticas particulares (¿cómo se cubre la baja de un profesor?).

3.6 La vida en los centros escolares

Conocimiento de la vida en las escuelas con presencia de estos escolares. Experiencias conocidas de algún centro escolar. Visitas realizadas a centros escolares con presencia significativa de población extranjera. Diferencias de estos escolares según nivel educativo. Participación en actividades extraescolares. Trabajo en temas lingüísticos. Establecimiento de prioridades en el trabajo con este tipo de población en la vida de las escuelas.

3.7 Formación del profesorado para el trabajo con este tipo de población (no sólo formación desarrollada por la Junta de Andalucía o por los Centros de Profesorado).

Es necesaria una formación especial del profesorado para trabajar con este tipo de escolares (desarrollar). Cuál debería ser esa formación. Cuándo y

dónde debería impartirse, cómo, quién. Qué se está haciendo (pedir detalles).

3.8 Relación desde la responsabilidad política con las familias de población extranjera en la escuela

Experiencias desarrolladas. Ideas a desarrollar en este sentido. Valoración e importancia que puede tener. ¿Se tiene estas mismas relaciones con las familias del resto de los escolares?.

3.9 La relación con otras administraciones en el trabajo sobre población extranjera

Existe algún nivel de coordinación. Existe alguna relación directa con alguna administración, puntual, continua. Qué se ha realizado (descripción detallada)

3.10 Conocimiento de las acciones, programas e iniciativas de cada una de las administraciones del Estado en materia de atención en general a población inmigrante extranjera y en materia de atención educativa en particular

Conocimiento del Plan GRECO. Conocimiento del Plan de Integración de la Junta de Andalucía. Conocimiento del Plan de Atención a Población Inmigrante en la Escuela. Plan para la educación en la cultura de paz y no violencia. Trabajo desarrollado desde su responsabilidad política en estos ámbitos. Presupuestos económicos dedicados.

3.11 Propuestas de actuación desde sus responsabilidades en materia de atención a población extranjera en el sistema educativo.

NOTA 1. La entrevista debe ser registrada en la grabadora.

NOTA 2. La transcripción de la entrevista debe realizarse en los tres días posteriores a su realización. Se guardará el archivo de voz electrónico para ser entregado a Pepe Fernández en su momento y se le enviará por correo electrónico la transcripción de la entrevista. El archivo de texto de la transcripción de la entrevista será el del código asignada a la entrevista con la terminación .doc

NOTA 3. La entrevista debe ser realizada en dos fases, dejando para una segunda fase lo que corresponde a los objetivos del PAEI. Tener presente esta diferencia para la entrevista a RPT dado que muchos de ellos no tienen responsabilidades docentes y las preguntas se dirigen en tal sentido.

ANEXO 4:

GUIÓN DE ENTREVISTAS A PROFESORADO

EVALUACIÓN DEL PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN DE INMIGRANTES

Laboratorio de Estudios Interculturales

Universidad de Granada

INSTRUMENTOS PARA EL TRABAJO DE CAMPO

Tipo: **ENTREVISTA**

Colectivo: DIRECTIVOS DE CENTROS Y PROFESORADO EN GENERAL

Versión: 2ª (08/10/04)

1. CABEZA DEL PROTOCOLO DE LA ENTREVISTA

Título del proyecto:

Nombre del investigador/a:

Fecha de la entrevista

Número de personas entrevistadas:

Hora de comienzo:

Duración aproximada de la entrevista:

Lugar de la entrevista:

Contextualización: descripción del lugar, de cómo se ha preparado la entrevista, las condiciones, la accesibilidad de contacto, etc.

Comentarios: problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencia del transcurso de la entrevista importantes a la hora de analizar el contenido de la misma.

Documentación que aporta la persona a la entrevista:

2. DATOS PERSONALES

Sexo:

Edad:

Localidad y provincia de nacimiento:

Lugar de residencia habitual:

Formación:

Tiempo en el puesto:

Experiencia docente:

3. CUERPO DEL PROTOCOLO (PRIMERA PARTE)

3.1 Descripción general del centro en el que trabaja

Características del mismo, zona de ubicación, factores socio-económicos de la zona, perfil de las familias, instalaciones del centro y dependencias, número de alumnado y profesorado, alumnado extranjero, procedencia del mismo, niveles que se imparten.....

3.2 Enumeración de los grandes problemas que tiene el sistema educativo en la provincia y concretamente en su centro

Los problemas desde la perspectiva del puesto de director del centro. Los problemas que diariamente le plantean los actores del sistema educativo (profesorado, alumnado, familias, personal de mantenimiento)

3.3 Significado y valoración de la presencia de población extranjera en España y Andalucía

Cuáles son las razones por las que vienen. Cómo deberíamos tratar la venida (puertas abiertas o control). Cómo deberíamos tratar la estancia. Cómo valora lo que los responsables políticos del Gobierno Central y del Gobierno Autónomo están haciendo.

3.4 Valoración de la llegada de extranjeros al sistema educativo en la provincia (la experiencia en su propio centro)

Importancia y volumen. Demografía. Algo de historia del proceso de incorporación de alumnado extranjero en su propio centro, procedencia del mismo, situación socio-económica de las familias,

3.5 Proceso de escolarización

Cómo se hace con ellos. Cómo se hace con todos los alumnos. Actuaciones específicas desde la Delegación de Educación. Actuaciones específicas de su propio centro. Distribución de población extranjera según titularidad del centro. Éxito de escolarización de alumnos/as, factores que influyen en ello, influencia del sexo, si existe abandono ¿a qué se debe?

3.6 La vida en el centro escolar

Cómo es la vida en el centro con presencia de estos escolares. Diferencias de estos escolares según nivel educativo. Participación en actividades extraescolares. Trabajo en temas lingüísticos. Establecimiento de prioridades en el trabajo con este tipo de población en la vida del centro,

3.7 Formación del profesorado para el trabajo con este tipo de población (en la actualidad y en el pasado)

Es necesaria una formación especial del profesorado para trabajar con este tipo de escolares (desarrollar). Cuál debería ser esa formación. Cuándo y dónde debería impartirse, ¿se ha demandado al CEP algún tipo de actividad formativa (formación en centros, cursos, seminarios.....) relacionada con temas como Interculturalidad, enseñanza del castellano para alumnado extranjero, otros?

3.8 Relación con las familias de población extranjera

Experiencias desarrolladas. Ideas a desarrollar en este sentido. Valoración e importancia que puede tener. ¿Se tiene estas mismas relaciones con las familias del resto de los escolares?

3.9 La relación con otras instituciones en el trabajo sobre población extranjera

Existe algún nivel de coordinación con otras instituciones (ONGs, Asociación de Vecinos de la zona, Ayuntamiento...) a parte de la relación con la Delegación de Educación y Ciencia de la provincia. Qué se ha realizado (descripción detallada)

3.10 Conocimiento de las acciones, programas e iniciativas de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía en materia educativa de atención a la población inmigrante extranjera

Conocimiento del Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante en la Comunidad Autónoma Andaluza(*). ¿Se ha presentado el plan públicamente a los centros de la provincia? ¿ha recibido en su centro información sobre el mismo? ¿Qué tipo de información?

3.10 Propuestas de actuación desde su responsabilidad en materia de atención a población extranjera en el sistema educativo.

NOTA 1. La entrevista debe ser registrada en la grabadora.

NOTA 2. La transcripción de la entrevista debe realizarse en los tres días posteriores a su realización. Se guardará el archivo de voz electrónico para ser entregado a Pepe Fernández en sus momento y se le enviará por correo electrónico la transcripción de la entrevista. El archivo de texto de la transcripción de la entrevista será el del código asignada a la entrevista con la terminación .doc

NOTA 3. La entrevista debe ser realizada en dos fases, dejando para una segunda fase lo que corresponde a los objetivos del Plan.

ANEXO 5

GUIÓN DE OBSERVACIÓN

EVALUACIÓN DEL PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN DE INMIGRANTES

Laboratorio de Estudios Interculturales

Universidad de Granada

INSTRUMENTOS PARA EL TRABAJO DE CAMPO

Tipo: **OBSERVACIÓN**

Versión: 2ª (08/10/04)

1. CABEZA DEL PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN

Nombre del investigador/a:

Fecha de la observación:

Hora de comienzo:

Duración aproximada de la observación:

Lugar de la observación:

2. DESCRIPCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN

Aquí se podría incluir la descripción del lugar donde transcurre la observación, accesibilidad al contexto de la observación, problemas y dificultades encontradas, formas de resolución, cuestiones a resaltar como anécdota de la observación, contenido de la observación (qué se ha observado)...

3. VALORACIÓN PERSONAL DE LA OBSERVACIÓN

Comparación con otras observaciones y con otros datos.

NOTA 1. Aspectos, contextos y situaciones a observar:

1. Vida en la escuela:

Recepción de niños/as nuevos/as (especialmente extranjeros/as) por parte de profesorado, por parte de los escolares, de otro personal de la escuela, de padres y madres.

Trato de la comunidad educativa hacia familias extranjeras.

Aulas donde hay niños/as extranjeros/as.

Aulas de ATAL (fijos y móviles).

Aulas matinales.

Comedor.

Actividades interculturales (fuera y dentro de la escuela). Celebraciones de fechas relevantes (día contra el racismo, etc.)

Patios y recreos (equipos de juegos, relaciones...).

2. Aspectos formales:

Escolarización de un/a niño/a nuevo/a.

Consejos escolares (preferentemente referido a cuestiones relacionadas con la escolarización de inmigrantes extranjeros). [ATENCIÓN: conseguir actas de estas reuniones]

Claustro (preferentemente referido a cuestiones relacionadas con la escolarización de inmigrantes extranjeros). [ATENCIÓN: conseguir actas de estas reuniones]

NOTA 2. Las observaciones será transcritas del diario de campo a formato electrónico en la aplicación Word y se remitirán cada viernes de cada semana a Pepe Fernández por correo electrónico. Cada observación se colocará en un fichero diferente y el nombre del fichero será el de la clave de la observación.