

Cuando *migrar* se convierte en *estigma*: un estudio sobre construcción de alteridad hacia la población inmigrante extranjera en la escuela

When migration becomes stigma: a study on construction of otherness toward the foreign immigrant population in school

Antonia Olmos Alcaraz
Universidad de Granada
antonia@ugr.es

Resumen

El artículo muestra los resultados más importantes de mi tesis doctoral¹. El objeto teórico abordado en la misma han sido las relaciones de alteridad construidas hacia la población inmigrante extranjera en España, centrándome en el contexto educativo. El trabajo analiza los discursos que distintos agentes sociales mantienen sobre el fenómeno migratorio y su presencia en las escuelas, aunando para ello las bases epistemológicas del Análisis Crítico de Discurso y la Etnografía. Los resultados muestran que actualmente estamos ante un proceso de alterización total donde el alumnado inmigrante extranjero es representado y tratado en *demasiadas ocasiones* de manera problematizada, en una manifestación de lo que se viene denominando desde ya hace un tiempo las nuevas lógicas de funcionamiento del racismo (Wieviorka, 1992, 2006).

Palabras clave: Alumnado inmigrante, racismo cultural, análisis de discurso, identidad, alteridad, cultura

Abstract

This paper shows the most important results of my doctoral thesis. The theoretical object of my thesis has been the building of otherness toward the foreign immigrant population in Spain, focusing on the educative context. In my research I analyse discourses of different social agents about the migratory phenomenon in general and at school. The methodology used combines Critical Discourse Analysis and Ethnography. The results show that nowadays we are being witness to a total otherness process, where the foreign immigrant student is represented and treated -too often- negatively, as a social problem. And that is an expression of the new logics of racism (Wieviorka, 1992, 2006).

Keywords: *Immigrants' students, cultural racism, discourse analysis, identity, otherness, culture*

¹ Agradezco al Ministerio de Educación y Ciencia la financiación obtenida para la realización de esta investigación, a través del programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU).

Notas introductorias

Hace ya casi una década que desde ámbitos académicos y científicos se viene advirtiendo y denunciando cómo la representación del fenómeno migratorio en España sufre un proceso de problematización social y política muy importante (Santamaría, 2002). Este proceso ha ido en aumento a lo largo del tiempo, en un contexto donde la realidad migratoria se ha ido haciendo cada día más presente y visible en todos los ámbitos de la vida cotidiana. La inmigración, como fenómeno de reciente aparición en el país –ya no tanto, habríamos de admitir- se ha tornado en “problema social” a una velocidad inusitada. Y quizá incluso tendríamos que reconocer que estas dinámicas están tomando más fuerza en los últimos años, debido a la situación de crisis económica. Es esta casuística la que me ha llevado –al igual que muchos otros/as investigadores/as de lo socio-cultural- a acercarme a cómo se ha fraguado, y sigue fraguándose, y qué consecuencias tiene este proceso. Para ello mi investigación pone su énfasis en conocer cómo se producen las relaciones de alteridad y por qué estas articulan procesos de construcción de las diferencias (García Castaño, Granados Martínez y Pulido Moyano, 1999) que estigmatizan grupos sociales enteros y personas concretas de una sociedad dada; y no tanto en describir sin más la posición de subordinación que supone para algunos grupos sociales frente a otros dichos procesos de alterización.

Así las cosas, y gracias a la participación en una investigación que me permitió estar en contacto con la realidad migratoria en las escuelas andaluzas² durante la realización de mi tesis doctoral, empecé a trabajar sobre el estudio de la construcción de la otredad con respecto al alumnado inmigrante extranjero, y sobre la población inmigrante extranjera en general.

En este texto presento, en primer lugar, un breve esbozo de cuál ha sido mi objeto teórico de estudio y cuál es mi propuesta analítica para abordarlo. En segundo lugar analizo cómo es el proceso de creación de relaciones de alteridad hacia la población inmigrante extranjera, mostrando representaciones y discursos existentes en torno a la misma en los escenarios y contextos estudiados y cómo funcionan dichas representaciones y discursos. Por último, en tercer lugar, muestro cómo es posible establecer un paralelismo muy claro de cómo operan dichas lógicas de creación de la diferencia hacia la población inmigrante en general y hacia el alumnado inmigrante extranjero en particular, de manera que su presencia en los centros educativos es interpretada y tratada –también- en clave de “problemática social”.

² La investigación en cuestión llevaba por título “Evaluación del Plan de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante en Andalucía” y se llevó a cabo durante el periodo de tiempo que va desde Septiembre de 2004 a Junio de 2005. El proyecto (una evaluación etnográfica) fue financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y llevado a cabo por el equipo de investigación del Laboratorio de Estudios Interculturales (Universidad de Granada), del que formaba parte como investigadora.

1. La alteridad como campo teórico de estudio: una propuesta analítica

La alteridad como campo teórico de estudio ha sido muy prolífico, no solo dentro de la Antropología, sino en otras ciencias sociales -Sociología, Psicología social...- y en otras disciplinas como la Literatura, la Filosofía, el Arte... Se trata de un objeto teórico que ha interesado a la comunidad científica de manera especial. Desde este trabajo se entiende 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 misma 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 otro lugar o momento.

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 estas 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 mi investigación abogo por el estudio interseccional de todas estas categorías -y otras más- para analizar cómo se está construyendo al inmigrante extranjero como máxima figura de alteridad en el contexto español y andaluz actual, y para ello propongo 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 indagar sobre las lógicas de funcionamiento de los mismos cuando operan de manera conjunta. Para conocer cómo se producen las relaciones de alteridad hay que ver cómo funcionan unas categorías sociales con otras, unos constructores de diferencias con otros.
- 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 nuestros análisis e 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 como constructoras de diferencias: 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 -en el contexto estudiado- pueden incrementar los grados de exclusión de manera lineal, pero en otros seguramente no. Lo contrario supondría, por ejemplo, admitir que la subordinación de las mujeres es un universal, lo que está 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 sería, de forma un tanto somera, la propuesta analítica que realicé, y la que he llevado a la práctica más ampliamente en mi tesis doctoral³. No obstante, en esta ocasión, centro de manera especial mi análisis -por motivos espacio/temporales- en la última de las categorías mencionada: la “raza”/etnia; teniendo en cuenta para ello la evolución que han sufrido ambos conceptos a lo largo del tiempo, la cuasi-identificación de los mismos en el momento actual y el creciente proceso de culturización en el que se hallan inmersos. Esto me lleva, por otro lado, a interesarme de manera especial por las “nuevas lógicas” con que funciona hoy el racismo (Wieviorka, 1992, 2006), otorgando especial importancia al concepto actual de cultura (García García, 1996, 2007; Díaz de Rada, 2010).

Para todo ello he concretado mis análisis en una esfera determinada de la realidad, a saber, la que tiene que ver con el hecho educativo, lo que materializa mi objeto teórico de estudio -las relaciones de alteridad- en el estudio de los procesos de construcción de la diferencia hacia el alumnado identificado como inmigrante extranjero.

2. La figura del inmigrante como *summun* de la otredad en las sociedades contemporáneas

Las relaciones de alteridad -y las representaciones sociales y culturales a las que dan lugar- no son fijas e inmutables. Como señalaba anteriormente, los procesos de construcción de las diferencias que permiten la emergencia de las mismas no se producen siempre de igual manera, dado que entran dentro de lo que se conoce en ciencias sociales como construcciones sociales (Berger y Luckman, 2006). 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 (Santamaría, 2002; Rea, 2006; Márquez Lepe, 2006; Zapata Barrero, 2009) 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/as-, 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 del inmigrante extranjero como diferente, distinto, desigual... al resto de ciudadanos,

³ La tesis fue defendida en el Departamento de Antropología Social de la Universidad de Granada en octubre de 2009 y lleva por título “La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia: discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz”. Puede consultarse en <<http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/18323856.pdf>>.

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 -demográfico queremos decir- son inmigrantes⁴, son representados como tales y son estigmatizadas por ello. A partir de los análisis realizados⁵ he podido ver cómo solo una parte de la inmigración es representada como problema, y en consecuencia tratada. Escapan a esta forma de categorización social en negativo los/as inmigrantes nacionales, aquellos/as españoles/as que se desplazan o se desplazaron en su momento de una parte del país a otra, o de España a países del resto de Europa o del continente americano, principalmente. Estos grupos de personas son vistos siempre como “emigrantes”, son representados siempre como parte del endogrupo y no suponen un problema de primer orden para España⁶, o alguna de sus regiones, como sí parecen serlo otros.

Tampoco son vistos como tales los/as inmigrantes extranjeros/as comunitarios/as que, si bien, también se rigen por una normativa específica como el resto de inmigrantes extranjeros/as, ésta otorga a los/as mismos/as un estatus jurídico -el de ciudadano/a comunitario/a- muy parecido al de los/as españoles/as:

- Siempre ha habido gente, población de fuera, pero antaño se recuerda que eran alemanes o ingleses.
- ¿Turistas?
- No, gente que tiene una vida más o menos bohemia y ahora últimamente sin embargo hay gente que está dedicada al trabajo, entonces el colegio como tiene comedor y tiene transporte recoge parte de lo que es el término municipal (...) que es de donde vienen mayoritariamente los

⁴ Aquí es necesario aclarar una cuestión, y es que –como científica social- siento la obligación de cuestionar y de-construir la forma misma de referirnos a un *proceso* (inmigrar) como si fuese un *estado* perpetuo (ser “inmigrante”) ¿Hasta cuando se es pues “inmigrante”? Mientras dura el proceso de migrar, el desplazamiento... habríamos de pensar. Sin embargo la realidad es otra. La categoría demográfica “inmigrante” ha sufrido una transformación que la hace parecer una categoría socio-cultural y que se mantiene en el tiempo de manera indefinida para ciertos colectivos.

⁵ El material analizado es fruto del trabajo de campo etnográfico realizado durante un curso escolar (2004-05) en 80 centros educativos (48 de Educación Primaria y 32 de Secundaria), en los que se realizaron un total de 117 entrevistas, posteriormente a esta fecha se realizaron más incursiones puntuales en el campo; así mismo se visitaron las sedes de todas las Delegaciones de Educación de Administración Educativa Andaluza, en las que se realizaron un total 28 entrevistas. Este trabajo fue realizado en colaboración con el equipo de investigación del Laboratorio de Estudios Interculturales (Universidad de Granada). Así mismo revisé todas las iniciativas parlamentarias en las que se abordaban cuestiones relacionadas con el fenómeno migratorio y la educación, celebradas entre el año 2000 y 2008 en el Parlamento de Andalucía (un total de 487 iniciativas: preguntas orales, interpelaciones, proposiciones de ley, debates...).

⁶ Un análisis de los resultados de los barómetros de opinión que mensualmente realiza el Centro de Investigaciones Sociológicas nos permite ver cómo la inmigración es considerada por los/as españoles/as –desde el año 2000- como uno de mayores problemas que afectan al país, junto con cuestiones como el terrorismo y el paro. Más recientemente –en el contexto de crisis económica actual- los problemas económicos y políticos aparecen también como asuntos de máxima preocupación para los/as encuestados/as.

inmigrantes. Los inmigrantes no viven en el pueblo, viven en un número muy poco, mayoritariamente de donde acuden es de, digamos transportados desde cortijos diseminados y en casas así. Lituanos y eso, esos sí viven en el pueblo pero porque alquilan casas y viviendas, pero los magrebíes normalmente suelen vivir pues o bien en casas que tienen unas condiciones ínfimas más bien deficientes, o bien en barracones anexos a la plantación, se llama a pie del invernadero y por ahí pasa un transporte, ya tienen más o menos establecidas las paradas y desde ahí vienen al centro. (Director de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Almería).

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/as cualificados/as” y que son considerados/as como aportes netos 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/as procedentes de países “menos desarrollados”:

- *¿Por qué crees que hay inmigración e España?*
- Hombre, yo entiendo que fundamentalmente es una necesidad económica, supongo que será que el país de origen no les ofrece ninguna expectativa. Yo muchas veces cuando veo en la televisión las imágenes de las pateras desembarcando en las costas de Tarifa o Fuerteventura..., a mí la única reflexión que se me ocurre es que qué tipo de sociedad nos hemos montado entre todos, que estos individuos son incapaces de encontrar ningún proyecto de futuro en su país, se tienen que embarcar en un viaje casi sin retorno para buscar... no sé, dar de comer a sus hijos fundamentalmente. A lo mejor, es un planteamiento muy simplista, pero la percepción de un ciudadano normal... lo que creo es que la inmigración que recibimos es casi siempre una inmigración que busca supervivencia, que busca vivir más dignamente, y no tanto huyendo de regímenes opresores en los que no hay libertad, sino huyendo de regímenes en los que no hay forma de vivir porque no hay posibilidad económica alguna para sacar para delante una familia. (Profesor de Biología, Sevilla).

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?). 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. Incluso todo esto puede voltearse -aunque solo a veces- cuando la persona en cuestión posee recursos económicos o se percibe en ella cierta cercanía con el “nosotros”:

(...) el profesorado todavía no tiene muy claro que diferencias hay entre un alumno inmigrante y otro que no..., de hecho te puedo comentar un caso muy curioso: he ido a un colegio el otro día, he preguntado si había alumnos inmigrantes porque era de mi zona, de aquí, de Cádiz; y me dijeron que no había ninguno, que no había nadie. Y cuando salí, un niño negro, negro como el..., además que tenía la pinta a primera impresión de que era cubano. Me vuelvo y le digo: - “¿Tenéis algún niño cubano o algo así?”- -“Sí, es verdad, tenemos dos cubanos”.- -Pero eso son inmigrantes ¿no?- Entonces, claro, yo creo que todavía el concepto de inmigrante a mucha gente le suena al que viene en la patera, y no es el que viene en la patera, ese es otro inmigrante más, pero todo aquel que se desplaza hasta nuestro país y que venga de otra nacionalidad, en principio, es inmigrante. Y hasta que tenga los dieciocho años muchas veces no van ni a poder tener la nacionalidad, con lo cual... Todavía la gente no tiene muy claro cuál es el tema. (Técnico de la Administración Educativa, Cádiz).

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 a solventar que como una oportunidad a experimentar:

(...) en algunos pueblos de Almería la población inmigrante supera ya a la española, claro pues si hay más inmigrantes que españoles, pues en los colegios también hay más inmigrantes que españoles, entonces eso es un problema que realmente altera absolutamente el *modus vivendis* de ese pueblo, es decir, que el pueblo ha cambiado. Y además cuando las culturas de procedencia son muy distintas, que sucede fundamentalmente con los magrebíes, que la cultura es muy distinta pues quiere decir que la mitad del pueblo tiene una fiesta y la otra mitad tiene otra, y en el ámbito educativo igual... (Inspector de Educación, Huelva).

3. La construcción de la inmigración como problema y las lógicas del nuevo racismo

Partimos, por lo tanto, de que la categoría social de “inmigrante”, hoy por hoy, está profundamente negativizada de manera que podemos ver 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:

Bueno, vamos a ver, en principio el colegio cuando yo llegué aquí, normalmente como había pocos extranjeros había una inversión cultural pronta y rápida y además eran de tipo europeo que no presentaban mayores problemas. Cuando se detecta todo este fenómeno de la inmigración, todo este tipo de inmigrantes, y los primeros, me acuerdo que eran poquitos y venían y se integraban muy rápidamente porque normalmente había uno por clase. Hemos pasado de tener uno por clase a tener cinco o seis ¿qué quiere decir? (...) que tardan más tiempo en integrarse porque lo que hacen es que se favorece más, con esto de haber cinco o seis, se juntan entre ellos, para que nos entendamos, mientras antes no había más necesidad que integrarse ahora ellos forman...el niño por el tema de la raza no...aquí en ese sentido no somos... y me permito la expresión, aquí no somos racistas. (Maestro de Educación Física, Almería).

En España son muy minoritarios los discursos de quienes afirman abiertamente pensar que la inmigración es un problema de la sociedad actual (Van Dijk, 2009). Sin embargo la categorización social del “inmigrante” como alguien no deseado existe, y no podemos decir que haya surgido de la nada⁷. Hay una conexión directa entre una representación negativa del/la inmigrante extranjero/a extracomunitario/a y las formas de entender el fenómeno que se derivan de la normativa europea en materia

⁷ A este respecto podemos consultar los resultados del “Informe sobre la evolución del racismo y la xenofobia en España”, publicado por el Ministerio de Trabajo e Inmigración en 2010. Podemos también constatar fácilmente esta imagen en partidos políticos de ultraderecha fortalecidos en los últimos años, como Plataforma per Catalunya, cuyo slogan es “Primer els de casa”.

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 ésta mayor. En países como Francia, Alemania, Países Bajos y Bélgica, entre otros, la imagen del inmigrante como alguien no deseado hunde sus raíces en segunda mitad de la década de los años 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 personas inmigradas de nacionalidad 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 (García y Olmos, 2010). Esta filosofía, que en primer lugar es desarrollada por los Estados europeos de manera individual⁸, 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 europeas⁹ y el nacimiento de la “inmigración como problema” en España.

En el momento actual, más de veinticinco 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 los análisis que he realizado se puede ver cómo, a pesar de que políticos y profesores, técnicos y funcionarios de la administración pública, familias y alumnado, e incluso redacciones de políticas públicas y leyes, aparentemente, se desvinculen y distancien de quienes identifican inmigración con problemática social, un análisis en profundidad

⁸ A partir del acuerdo Schengen, firmado el 14 de junio de 1985, solo por algunos de los países de la entonces Comunidad Económica Europea (Francia, Alemania, Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo).

⁹ La primera ley de Extranjería española, la Ley Orgánica 5/1985 sobre derechos y libertades de los extranjeros en España, era excesivamente restrictiva con un fenómeno casi inexistente en ese momento en el país (la cifra de extranjeros en 1985 estaba por debajo del 1% de la población española). La lectura que se ha hecho de la misma es que fue un “requisito” que la entonces Comunidad Económica Europea exigió a España para poder ingresar en la misma, lo que provocó que la inmigración se viese desde momentos muy tempranos como un “problema a controlar” (De Lucas, 1998; López Sala, 2005; Aja, 2006).

de sus estrategias discursivas¹⁰ 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, 2006), 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 estas nuevas lógicas de funcionar del racismo sobre todo en los “discursos de élite”. Los “discursos de élite” son aquellos que tienen capacidad de influir sobre otros discursos dada su mayor posibilidad de difusión, y entre ellos 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. Éstos son los discursos que se analizan en mi trabajo, y éstos son los discursos en los que he detectado diversas estrategias de construcción de la diferencia hacia el inmigrante extranjero, y que paso a describir a continuación.

En el discurso político -ya sea en un debate parlamentario o en declaraciones realizadas en una entrevista- es bastante habitual encontrar afirmaciones sobre el fenómeno migratorio que responden a lo que Van Dijk (1997) ha identificado como *disclaimer* o disculpa anticipada:

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. (Fragmento de debate celebrado en el Parlamento Andaluz, Parlamentario del Grupo Andalucista).

Se trata de discursos que se inician con sentencias del tipo “en ningún momento ni yo ni mi 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:

[Continuación del discurso anterior] pero creemos es que un problema que puede afectar no solo a nuestro presente sino también a nuestro futuro, y hemos de 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. (Fragmento de debate celebrado en el Parlamento Andaluz, Parlamentario del Grupo

¹⁰ Entiendo por “estrategia discursiva” una forma de esgrimir argumentos para que determinados discursos queden respaldados y 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.

Andalucista).

Es una estrategia discursiva que trata de allanar el terreno, de preparar a la audiencia para que interprete declaraciones posteriores que problematizan el fenómeno como si estuviesen totalmente justificadas, porque ya se ha manifestado de antemano que no se tiene ningún tipo de opinión negativa al respecto. Bastaría con realizar lo que podríamos considerar una “declaración de principios”, donde la persona manifiesta estar al margen de los que piensan en los/as inmigrantes como personas problemáticas y en la inmigración como problema social. Esta forma de proceder, que también existe entre el profesorado, en las familias, y en los técnicos y funcionarios que trabajan en la administración, 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 muchas 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. Podemos observar esta forma de proceder cuando al hablar de inmigración se habla mayoritariamente de un “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”:

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. (Fragmento de debate celebrado en el Parlamento Andaluz, Parlamentario del Grupo Socialista).

Se trata de destacar solo 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, 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:

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. (Fragmento de debate celebrado en el Parlamento Andaluz, Parlamentario del Grupo Popular).

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 que se consideran democráticas. 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 debamos 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/as 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 cuál es tu opinión sobre la inmigración en España?
- (...) yo comprendo que es un conflicto que depende de a dónde mires el tema puede que en un momento determinado resultara un problema, pero vamos yo creo que se tendrían que tener unas miras más amplias hacia este tema, porque es un tema de futuro (...). Y es verdad que ahora es un tema nuevo, porque parece que el pastel hay que repartirlo entre más gente y tenemos tanto miedo a que este pastel tan estupendo que tenemos te pueda quitar alguien un trozo, porque yo veo que esa es la reacción pero bueno yo espero que... igual hace falta un poco de tiempo que necesita asimilar este tipo de cosas y bueno pues cuidar mucho este de tema de racismo, xenófobo y todo, que está dentro de todos incluso entre los que decimos que para nada somos racistas y que para nada somos... pero hay matizaciones porque en un momento pues sí..., no somos hasta que te toca directamente. Cuando toca directamente ya la cosa se ve de forma distinta ¿entiendes? (Profesora de Historia, Huelva).

Todo ello, como es de suponer, contribuye de manera activa a seguir problematizando la imagen del inmigrante que ahora también parece ser culpable de que “nosotros” seamos racistas.

Y por último, pero no por ello menos importante, 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. 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 discurso, contradictorios a primera vista. A favor y en contra del fenómeno migratorio respectivamente, pero que podemos encontrar 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 y por la opinión pública.

En esta investigación he profundizado de manera especial en la última estrategia discursiva señalada, consistente en mantener ese 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 expongo, para ejemplificar dicha estrategia discursiva, cómo es percibido y representado el fenómeno en el ámbito escolar, cómo es significado el alumnado inmigrante extranjero.

4. Representaciones y discursos de un “problema”: de “inmigrantes”, segundas generaciones y escuela

Cuando exponía en el apartado anterior de qué elementos se nutre la categoría social de “inmigrante” en el contexto estudiado -jurídicos, culturales, étnicos, económicos, de clase, de género...- obviaba hacer referencia a que se trata de una categoría profundamente esencializada, en el sentido de que es algo que parece heredarse:

- *Me decías que hay alumnos que acaban de llegar...*
- Hay varios tipos de alumnos, como se considera inmigrante a cualquier alumno cuyo padre o madre no es de aquí... pues hay niños que vienen de Argentina, de Ecuador... y no tienen las mismas necesidades, ni las mismas características, que niños que acaban de llegar de Argelia, de Marruecos, de Senegal o de Nigeria, que no saben hablar y que no ha estado escolarizados. (...) Hay una diversidad grande, por ejemplo, te puedes encontrar que en el

aula ATAL hay cinco y, a lo mejor, en mitad de curso se quedan en dos o tres, o puede aumentar en mitad de curso. (Orientador de Instituto de Educación Secundaria, Sevilla).

Hoy se es considerado “inmigrante”, con todas las cargas de valor negativas señaladas, si se cumple con las características mencionadas, 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/madres a hijos/as, y que parece portarse 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 vivir a España.

Muchos/as hijos/as de personas que han inmigrado -la mal llamada “segunda generación”- ya han nacido en territorio español, es decir, no han migrado nunca en sentido estricto e incluso en muchas ocasiones poseen nacionalidad española, con lo cual ni siquiera son extranjeros/as. Pero como nos comenta este director de un colegio de Málaga, tampoco son considerados plenamente españoles:

Mira cuántos hay...cogemos segundo de primaria...un noruego, otro marroquí, un italiano, dos argentinos, un uruguayo, un sueco, otro argentino y dos marroquíes... y los españoles... no todos son españoles, son españoles entre comillas, son marroquíes que han nacido aquí, que te hablan muy mal el español pero que tienen libro de familia, y por eso les consideramos españoles. (Director de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Málaga).

Por lo tanto siguen siendo construidos 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 el pasado. Estos niños y niñas, chicos y chicas son quienes en esta investigación se han identificando como “alumnado inmigrante extranjero”, ya que si bien como decía, 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/as ellos/as son considerados/as -y tratados/as- como tales. Los discursos analizados hablan sobre ellos/as 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 el contexto estudiado, Andalucía-, el alumnado inmigrante extranjero es representado de manera problematizada, a pesar de que los discursos

estudiados -repito- quieran distanciarse de quienes consideran la inmigración como algo negativo. Existe una imagen del/la 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 alumno 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, en el discurso de los profesionales que trabajan en la escuela y de las familias del alumnado. En todos ellos sobresale la misma idea de alumno/a inmigrante extranjero/a: “pobre, poco inteligente y culturalmente distante a nosotros”¹¹. 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:

(...) 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 ella me dice -yo para qué quiero dar ciencias de la naturaleza si en la cocina no me va a servir-, me dice ella ¿eh? 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 ella a los estudios no le ve futuro ninguno porque 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.... (Profesora de Ciencias de la Naturaleza, Huelva).

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 he podido observarlo, pero quizá es especialmente visible cuando se habla de los “problemas de la escuela”. Veamos esta idea con más detenimiento.

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 económicos y humanos 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.

¹¹ Estas ideas, aunque parafraseadas en esta ocasión, aparecen de manera recurrente en todo el corpus de discursos analizados en el curso de la investigación.

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 nuevo alumnado en un espacio de tiempo muy reducido:

(...) nuestra preocupación, realmente, es cuando nos estamos dando cuenta de lo importante que... de lo necesario que es destinar recursos y tiempo a este problema para que el profesorado pueda ejercer su profesión sin esa angustia, pues precisamente es eso, porque cada vez va a haber más alumnado inmigrante. Hay que ser consciente que es esto es un problema que empezó aquí en el año 96-97, que ya había alumnado, muy poquito, 1000 alumnos, pero había. (Responsable político de la Administración Educativa, Almería).

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”:

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 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 primero 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. (...) 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 Educación Infantil y Primaria, Málaga).

Esta idea se ve reforzada por la imagen de un/a alumno/a inmigrante extranjero/a que -como ya he 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 -se argumenta- supone una carga para el Estado y reduce las posibilidades de estas mismas ayudas para la población autóctona que “está menos necesitada”:

- *¿Y me podrías hacer una valoración general de la actuación de la administración? ¿cómo crees que está actuando la administración en el tema de alumnos extranjeros?*
- Pues mira, yo creo que sí lo hace bien porque (...) se les facilita el aula matinal, se les facilita becas, se les subvenciona las actividades extraescolares... (...) yo creo que la administración se ha volcado con el inmigrante. Yo incluso he oído a los otros decir..., el otro día viene una madre y me dice -directora, no me han dado tal ¿por qué? porque quieren más a estos que a mí...-. (Directora de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Granada).

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/as docentes están sobrecargados/as 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/as docentes, es 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:

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).

Todo ello -se manifiesta- hace que el/la docente tenga que dedicarle un tiempo extra al/la alumno/a, con la consiguiente merma de atención dedicada al resto:

Luego yo quiero apuntar una cosa que aquí todavía no se ha dicho, y es que los niveles por aula bajan. Porque lógicamente estamos enseñando español a extranjeros, no estamos enseñándoles conocimiento del medio, matemáticas, lengua y literatura... que puede que sea o que no sea más importante. Yo me veo ridícula enseñándole a un chino el poema de Mío Cid, decidme vosotros a mí qué sentido tiene eso ¿eh? Tiene que aprender primero el idioma, tiene que aprender primero algo de cultura. Pero es que es una barbaridad, estar enseñándole todavía de nuestro sistema educativo a gente que lógicamente no tienen ni idea del español. Los niveles bajan y aquellos alumnos que sí quieren hacer un bachillerato, que quieren continuar sus estudios por donde sea, que son de origen español... y ojo que no es por hacer tantas diferencias... esa gente pues no está teniendo los niveles que tienen que tener, porque están dedicándose al resto de sus compañeros, como es lógico que son mayoría, a que aprendan un idioma. Y eso es un problema que aquí no se ha mencionado. (Maestra de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Málaga).

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 del 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 -¿segregados?- para que el supuesto problema no interfiera en el curso normalizado del aula¹².

¹² Todo ello, en la comunidad andaluza, se realiza a través de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística –ATAL-. Normalmente estos dispositivos se localizan en aulas distintas a las de referencia donde el alumnado asiste determinadas horas al día para recibir clases de español -por parte de un profesorado especialista- en compañía de otros/as alumnos/as que, como él/ella, desconocen la lengua

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 grupo 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 escolariza. 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 mayoría de las veces¹³. 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:

- *Me comentas que el alumnado inmigrante tiende a concentrarse, pero concretamente ¿en este colegio se están concentrando?*
- Sí
- *¿Y eso por qué pasa?*
- Porque hay comedor, principalmente, y además es gratis. Y también es porque cuando vienen unos pues luego ya después van viniendo otros. Al haber aquí ya inmigrantes pues ya se van viniendo más, se llaman unos a otros. (Padre de alumnos españoles, Almería).

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:

- Los grandes 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, que mediante el transporte o lo que sea pues dijéramos llevarlos a esos niños 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.
- *Pero, ¿por qué sería?, porque al haber tanto número se relacionan ¿sólo entre ellos?*
- 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).

vehicular de la escuela. Para profundizar más en este tema, no exento de polémica al debatirse entre ser un mecanismo de segregación o una forma lícita de integración, ver Ortiz Cobo (2005).

¹³ A este respecto puede consultarse el trabajo que actualmente estamos realizando sobre concentraciones y segregaciones escolares, y del que hemos presentado los primeros resultados en el VII Congreso de Migraciones Internacionales en España (Bilbao, 11-13 de abril de 2012) en la ponencia titulada “Sobre agrupamiento, concentración, segregación o guetización escolar: claves para un análisis interpretativo de tales situaciones y procesos (García Castaño, F.J., A. Olmos Alcaraz, M. Rubio Gómez y L. Capellan de Toro, 2012).

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:

- 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... El año pasado empezaron ya los pañuelos, el año pasado... (...).
- *¿Habéis tenido problemas con lo del velo? Que algún padre diga algo...*
- No, no, no, no. El año pasado algunos niños de mi clase me comentaban 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 por qué tengo que quitarme la gorra...-, y les decíamos - porque nosotros no usamos gorra y ellos sí el pañuelo- y ya está. (Maestra de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Almería).

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.

A modo de conclusión

Los “problemas de los inmigrantes” en la escuela en realidad son los “problemas de la escuela” con o sin “inmigrantes”. La falta de recursos -económicos y humanos- 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 extranjero. Sin embargo hoy vemos cómo se alude a los mismos para justificar la creación y permanencia de las mismas en algunas escuelas e institutos:

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 (Fragmento de debate celebrado en el Parlamento Andaluz, Parlamentario del Grupo Socialista).

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:

- Convivimos con eso, y eso supone también mayor trabajo para el profesorado, una mayor coordinación y también pues supone... no supone una ralentización 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...
- *¿Pero a qué te refieres, al nivel de clase?*
- 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).

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 dinámicas 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...

- ¿Y las relaciones entre los chavales? ¿son buenas?
- Hay de todo, es decir, que no hay ningún conflicto étnico así... (...) pero muchas veces no hay peleas porque estamos muy encima de los alumnos, pero sí, sí, sí creemos que puede haber problemas estrictamente étnicos. Algunas veces hemos tenido problema, pelea entre dos chavales, pero que sea conflicto étnico, porque a lo mejor si no hubiese sido étnico no hubiese pasado eso. Cuando no había marroquíes aquí y había sobre todo alumnado gitano, resolvían todo a gritos y a peleas a ver quién era el más fuerte... Sí se peleaban, ya fueran gitanos, ya fueran payos, ya fuera entre payos y gitanos. (...) y hay muchas peleas que continúan, y las que continúan siempre son precisamente con marroquíes, entre gitanos y marroquíes o payos y marroquíes, porque vemos que no perdonan. Si un marroquí se pelea con un gitano, el gitano no quiere pasarla, ni el marroquí tampoco, o sea que sigue la pelea, continúan y continúan y no hay manera de conseguir que...no se sabe si en cualquier momento va a estallar de pronto, entonces eso sí lo estamos observando, y digamos que es

un poco étnico porque no perdonan. (Director de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Almería).

... 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 considero 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/la alumno/a 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 digo 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, se observa cómo las políticas de educación intercultural implementadas están mayoritariamente dirigidas solo a una parte de la población escolar: la identificada como “inmigrante extranjera”. Así, se trabaja básicamente para que estos alumnos aprendan el español lo más rápido posible para incorporarse al funcionamiento normalizado de clase. También se trabaja en el plano de la educación compensatoria, incluyendo en esta 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 apuntaba más arriba. Pero todas estas actividades fijan su atención en el “otro”, bajo la excusa de que ha de *integrarse*. 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 (Olmos, 2010). ¿Por qué si no se obvia

incluir la enseñanza de otras lenguas, de las lenguas de los/as inmigrantes, en la escuela?¹⁴ ¿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 es más importante ¿Por qué los contenidos curriculares no están siendo modificados en absoluto? 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.

Referencias bibliográficas

- Aja, E. (2006). La evolución de la normativa sobre inmigración. En Aja, E. y Arango, J. (Eds.), Veinte años de inmigración en España. Perspectivas jurídica y sociológica (1984-2004) (17-44). Barcelona: Fundación CIDOB.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2006). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.
- Cea D'Ancona, M.A. y Valles Martínez, M. S. (2010), Informe sobre la evolución del racismo y la xenofobia en España. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). Diccionario de análisis del discurso. Madrid: Amorrortu.
- De Lucas, J. (1998, Septiembre). 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). Baeza, España.
- Díaz de Rada, Á. (2010). Cultura, antropología y otras tonterías. Madrid: Editorial Trotta.
- García Castaño, F. J., Granados Martínez, A. y Pulido Moyano, R. (1999). Reflexiones en distintos ámbitos de construcción de la diferencia. En García Castaño, F. J. y Granados Martínez, A. (Eds.), Lecturas para educación intercultural (15-46). Madrid: Trotta.

¹⁴ Se puede señalar al respecto, y a modo de ejemplo, cómo el III Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (que preveía tener vigencia desde 2009 a 2013), ha visto bloqueada su aprobación, entre otras cuestiones, precisamente por las críticas recibidas al incluir en su articulado novedades importantes en relación a la incorporación de *otras lenguas* distintas a las hegemónicas -francés, inglés, alemán-, como segundas lenguas en los currículos oficiales.

- García Castaño, F. J. y Olmos Alcaraz, A. (2010). La promoción de la plena integración de los extranjeros por parte de las administraciones públicas: ¿una protección legal para la construcción de una sociedad multicultural?. En Monereo Pérez, J.L. (Ed.), Protección jurídico-social de los trabajadores extranjeros (111-177). Granada: Comares.
- García Castaño, F.J., Olmos Alcaraz, A., Rubio Gómez, M. y Capellán de Toro, L. (2012). Sobre agrupamiento, concentración, segregación o guetización escolar: claves para un análisis interpretativo de tales situaciones y procesos. Ponencia presentada en el VII Congreso de Migraciones Internacionales en España, celebrado en Bilbao los días 11-13 de abril.
- García García, J.L. (1996). El análisis del discurso en la Antropología Social. En García García, J.L. (Coord.), Etnolingüística y análisis del discurso (9-11). Zaragoza: Instituto Aragonés de Antropología y Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español.
- García García, J.L. (2007). Cultura. En Barañano, A., García, J.L., Cátedra, M. y Devillard, M.J. (Coord.), Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización. Madrid: Editorial Complutense.
- Goffman, E. (2001). Estigma. La identidad deteriorada. Buenos Aires: Amorrortou.
- López Sala, A. (2005). Inmigrantes y Estados: la respuesta política ante la cuestión migratoria. Barcelona: Anthropos.
- Márquez Lepe, E. (2006). La gestión política de la diversidad cultural en España: análisis de los discursos parlamentarios sobre inmigración. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Olmos Alcaraz, A. (2009). La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia: discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Olmos Alcaraz, A. (2010). Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el *otro* en *nuestras* escuelas. Revista de Educación, 353, 469-493.
- 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.
- Rea, A. (2006). La europeización de la política migratoria y la transformación de la otredad. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 116, 157-184.
- Santamaría, E. (2002). La incógnita del extraño. Barcelona: Anthropos.

- Stolke, V. (1994). Europa: nuevas fronteras, nuevas retóricas de exclusión. En Sánchez, A. et al. (Comp.). Extranjeros en el paraíso (235-266). Barcelona: Virus.
- Van Dijk, T.A. (1993). Elite discourse and racism. California: Newbury Park, SAGE.
- Van Dijk, T.A. (1997). Racismo y análisis crítico de los medios. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T.A. (2003). Racismo y discurso de las élites. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T.A. (2009). Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina. Barcelona: Gedisa.
- Wieviorka, M. (1992). El espacio del racismo. Barcelona: Paidós.
- Wieviorka, M. (2006). La mutación del racismo. Migraciones, 19, 151-163.
- Zapata Barrero, R. (2009). Fundamentos de los discursos políticos en torno a la inmigración. Madrid: Trotta.

Datos del autor

Antonia Olmos Alcaraz es Licenciada en Ciencias Políticas y Sociología, especialidad Sociología (Universidad de Granada, 2002) y Doctora en Antropología Social (Universidad de Granada, 2009). Actualmente es Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Antropología Social de la Universidad de Granada e investigadora en el Instituto de Migraciones de la misma universidad.

Historia editorial

Recibido: 10/09/2011

Primera revisión: 15/09/2011

Aceptado: 05/10/2011
