

Escuela, etnografía y análisis crítico de discurso: un estudio sobre la construcción de la otredad hacia el alumnado inmigrante extranjero en Andalucía¹

Antonia Olmos Alcaraz

Laboratorio de Estudios Interculturales. Universidad de Granada. España.

antonia@ugr.es

EMIGRA Working Papers núm. 94
ISSN 2013-3804

¹ Este trabajo forma parte de mi tesis doctoral en fase de conclusión y se inscribe dentro de una investigación más amplia titulada “Multiculturalidad e integración de la población inmigrante extranjera en las escuelas andaluzas” (P06-HUM-02380) financiada como Proyecto de Excelencia por la Consejería de Innovación de la Junta de Andalucía y realizada dentro del Laboratorio de Estudios Interculturales (Universidad de Granada) bajo la dirección de F. Javier García Castaño.



Resumen/ Abstract

El presente trabajo es un análisis de los procesos de construcción de la diferencia con respecto al alumnado inmigrante extranjero en Andalucía. En los últimos años podemos encontrar numerosos autores que han trabajado la materia desde distintas perspectivas, enfoques y disciplinas, intentando desvelar el proceso y los mecanismos a través de los cuales nuestra sociedad está conceptualizando al “otro” (en este caso al inmigrante extranjero), y con ello construyendo una determinada realidad migratoria.

Este estudio se suma a los mismos intentando aportar una visión particular, desde la Antropología Social y los estudios del discurso, de cómo se construye socialmente la diferencia en el plano educativo y con respecto al alumnado inmigrante extranjero. Por otro lado intento analizar cómo el discurso (oral y escrito, social y político) interviene en este proceso y juega un papel determinante en tanto herramienta constructora de realidades. Esta será la principal tesis sostenida a lo del texto. Tres son los niveles de la realidad considerados y analizados: el discurso político, las políticas públicas de atención educativa a la población inmigrante y el contexto educativo; o lo que yo llamo “*discurso de políticos, políticas y escuela*”.

El objetivo de la investigación ha sido conocer como es posible construir la diferencia hacia los colectivos de inmigrantes, y en concreto en el ámbito escolar, a partir de diversos mecanismos, y cómo todo este proceso está contribuyendo a la reproducción de las desigualdades sociales, y a la estigmatización social de alumno inmigrante extranjero en la sociedad de acogida.

Palabras clave / Keywords: integración, aulas de enlace, perspectiva de los alumnos

Cómo citar este artículo: **OLMOS, A.** (2007) “Escuela, etnografía y análisis crítico de discurso: un estudio sobre la construcción de la otredad hacia el alumnado inmigrante extranjero en Andalucía”. *EMIGRA Working Papers*, 94. Accesible en línea: www.emigra.org.es. Descarga realizada el (dd-mm-aaaa).

How to quote this paper: **OLMOS, A.** (2007) “Escuela, etnografía y análisis crítico de discurso: un estudio sobre la construcción de la otredad hacia el alumnado inmigrante extranjero en Andalucía”. *EMIGRA Working Papers*, 94. Available on line: www.emigra.org.es. Last retrieved on (dd-mm-yyyy).

Este texto se presentó como comunicación al II Congreso Internacional de Etnografía y Educación: Migraciones y Ciudadanías. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 5-8 Septiembre 2008.



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 (P. Berger 1999)

I. Inmigrantes extranjeros en sociedades occidentales: la alteridad como producto discursivo

Desde la ya clásica obra de P. Berger y T. Luckman *La construcción social de la realidad* (1966) parece aceptarse dentro de las ciencias sociales que la realidad es construida socialmente, que los hechos sociales son determinados culturalmente, y que todo lo que nos rodea existe en tanto que el ser humano le da forma, legitimidad e incluso, a veces, estatus de *segunda naturaleza*. Pero la vasta corriente teórica del construccionismo social, en la cual se enmarca este trabajo, no está exenta de críticas, y es necesario tomar consciencia de que el relativismo extremo no es útil para la comprensión de los hechos sociales. Debemos, por lo tanto, reflexionar sobre a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de *construcciones sociales*². En mi caso, me refiero a la *construcción social y cultural* del imaginario colectivo emergente sobre la realidad migratoria, y a cómo ese imaginario determina de alguna manera la forma de relacionarnos con personas pertenecientes estos colectivos: en cómo construimos la *extranjería* hacia determinados grupos sociales. Este trabajo es, por lo tanto, un estudio de *alteridad*, considerada ésta cómo una construcción social y cultural.

En los últimos años estamos asistiendo al surgimiento y proliferación de estudios dentro de las ciencias sociales de corte similar al que presento, que analizan la construcción social de los inmigrantes a partir, principalmente, del estudio del discurso mediático y del discurso político³. El planteamiento que subyace a gran parte de los mismos, y desde luego al que presento, es que, desde esferas políticas y mediáticas se está favoreciendo un proceso de construcción de la diferencia hacia algunos grupos de población inmigrante extranjera, que está provocando la creación de *nuevas* formas de desigualdad y la reproducción de *viejas* formas de exclusión en *nuevos* segmentos de la población⁴.

En este contexto es necesaria la adopción de una perspectiva de-construccionista, con el objetivo de desenmascarar y desnaturalizar los mecanismos de construcción de la diferencia que propician el proceso en curso de legitimación de las desigualdades sociales con respecto a la población inmigrante extranjera. Para adoptar esa postura de-

² Ver Ian Hacking (2001). Este autor plantea que admitir que lo que se nos presenta *a priori* como natural y necesario es en realidad producto de un conjunto de interacciones materiales y simbólicas es altamente liberador, pero que carece de utilidad epistemológica considerar que toda la realidad es socialmente construida.

³ Ver la reciente publicación de Zapata-Barrero, R. y Van Dijk, T. (eds.), 2007. *Discursos sobre inmigración en España. Los medios, los parlamentos y las administraciones*. Barcelona: Ediciones CIDOB.

⁴ Autores neo-marxistas consideran que la exclusión que hoy día sufren algunos grupos de inmigrantes extranjeros en las sociedades occidentales es una nueva expresión del viejo conflicto de clases entre asalariados y la clase burguesa, donde inmigrantes extranjeros ocuparían posiciones que tradicionalmente ocupaba la clase obrera.

constructionista considero de vital importancia recabar en cómo es ese proceso de construcción social, cómo y a través de qué medios y mecanismos se produce. El *discurso* aparece como un elemento de análisis esencial en tanto que medio a través del cual podemos influir o determinar de alguna manera las prácticas sociales, y en definitiva la realidad social (Foucault 1970; Fairclough 1992; Van Dijk 2001; Burr 2003; Martín Rojo 2003); y es por ello que me planteo realizar *análisis de discurso* para conocer y desvelar el proceso a través del cual se está construyendo el fenómeno de la inmigración extranjera en España, y en particular el fenómeno de construcción de la diferencia hacia los alumnos inmigrantes extranjeros en Andalucía.

El concepto de *discurso* que manejo no se limita al discurso como lenguaje, ni siquiera al discurso como lenguaje oral y texto escrito, sino que es un concepto de *discurso* amplio y donde tienen cabida más elementos y, sobre todo, la consideración del contexto dónde éste está inserto. Coincido con Van Dijk (2005) al afirmar que, cuando hablamos de *discurso*, hablamos de algo que no es un producto fijo sino un proceso, y que en definitiva el *discurso* es práctica social que ha de ser analizado desde una perspectiva multidisciplinar para ser comprendido.

En concreto para este trabajo, y dado que siempre es necesario acotar la realidad para investigarla, he considerado tres grandes niveles de análisis, que a mi parecer ofrecen una buena representación del discurso existente sobre el fenómeno migratorio en España, y en Andalucía, y en particular con respecto a la cuestión educativa. Para ello he realizado análisis de textos parlamentarios del Parlamento Andaluz, en los que se ha abordado esta materia (el binomio educación-inmigración); he analizado el discurso que emana de las políticas sociales de atención educativa al alumnado inmigrante extranjero en Andalucía (redacción de planes e implementación de los mismos); y por último he considerado también el discurso (entiéndase también práctica) de los profesores de los centros educativos andaluces. Sería interesante, por otro lado, añadir un análisis del discurso generado en los medios de comunicación en la materia, pero reiterándome en lo dicho, es necesario acotar y en mi caso, por el momento, estoy obviando este discurso en mis análisis.

II. Apunte metodológico: hacia una etnografía del discurso

La metodología de trabajo de esta investigación se compone de dos partes. Por una lado, un trabajo de corte etnográfico, y por otro, una parte que puede ubicarse dentro de los estudios del discurso, concretamente dentro del ACD (Análisis Crítico del discurso).

En cuanto a la parte etnográfica, decir que he realizado trabajo de campo durante un periodo de 9 meses en diversos centros escolares de toda Andalucía, así como en las distintas Delegaciones Provinciales de Educación⁵. Durante este periodo realicé observación participante y entrevistas en profundidad a profesores, maestros, técnicos de la administración y delegados provinciales de educación. La elección de la metodología etnográfica para mi trabajo estuvo motivada por varias cuestiones. En primer lugar, para recabar información relativa a los centros escolares, considero que el

⁵ Esta parte del trabajo de campo se ha llevado a cabo en colaboración con el equipo de investigación del Laboratorio de Estudios Interculturales (Universidad de Granada), durante el curso escolar 2004-05.

contacto directo y la convivencia con la comunidad educativa era lo más acertado y enriquecedor para un trabajo de las características del presente, y de ahí la idoneidad de hacer trabajo de campo etnográfico. La posibilidad de convivir, de alguna manera, con los sujetos de estudio, y de realizar observación participante en los escenarios donde ya había realizado entrevistas en profundidad, me otorgaba el complemento necesario para ratificar (o matizar, o desmentir...) lo que se me decía en las entrevistas. Observación participante y entrevistas aparecen por lo tanto como técnicas complementarias. Se suele decir que la observación nos proporciona el contraste con la realidad, *esa pretendida objetividad*: la observación nos proporciona discurso propio (-etic), descripciones. Y la entrevista da sentido a las acciones que observamos, porque son explicaciones de las mismas por parte de los sujetos estudiados: la entrevista nos proporciona discurso ajeno (-emic), construido sobre el diálogo.

Por otro lado, esta investigación también se sitúa dentro de los estudios del discurso, concretamente dentro del ACD (Análisis Crítico del discurso), y ello fundamentalmente por la orientación y los objetivos pretendidos⁶. Para esto ha sido fundamental la consideración del contexto en el análisis realizado, y partiendo de que el contexto lo construye el propio analista (Krippendorff 1997, 36), y según mis propios criterios de idoneidad, he delimitado el de esta investigación. En este sentido, y en primer lugar, para contextualizar los discursos que emanan de los debates parlamentarios, he tenido en cuenta medio de creación: el Parlamento (y cuestiones como la formalidad exigida a los parlamentarios en los debates han sido tenidas en cuenta para el posterior análisis e interpretación de los discursos). Por otro lado he completado la información que me aportaba esta fuente de datos con toda una serie de entrevistas en profundidad (y aquí es donde también entra en juego la etnografía como metodología) a representantes políticos de las Delegaciones Provinciales de Educación. En segundo lugar, para contextualizar el discurso extraído de los documentos oficiales (planes, normas, leyes...) he considerado también el contexto estatal, y el europeo, para ver la influencia que pueden haber tenido ambos en el desarrollo normativo sobre alumnado inmigrante extranjero en Andalucía. Además, dentro de este afán por contextualizar los discursos analizados, también he entrevistado a una muestra significativa de técnicos de la administración encargados, si no del diseño directo de dichos instrumentos normativos, si de la gestión e implementación de los mismos. En tercer y último lugar, para analizar los discursos de los profesionales de la educación, como ya mencionada, he realizado observación en sus centros de trabajo. No existe mejor contexto que el que te ofrece la observación directa de la realidad sobre la que se está hablando cuando se realiza una entrevista.

Etnografía y ACD (análisis crítico de discurso) son usados en esta investigación de manera complementaria.

⁶ Los ya numerosos trabajos de ACD han estudiado el papel del discurso en la transmisión persuasiva y en la legitimación de las ideologías, valores y saberes (...) con ello se ha emprendido el estudio del papel desempeñado por los discursos en el mantenimiento y refuerzo del orden social, (...) el papel del discurso en la pervivencia de las diferencias sociales (...) y la puesta en funcionamiento de estructuras y mecanismos de dominación (MARTIN ROJO, 2003: 165)

III. Aproximación contextual al discurso sobre inmigración y educación intercultural en Andalucía

¿Quién es *alumno inmigrante extranjero*? ¿Qué significados y qué representaciones estamos atribuyendo a esta categoría social? ¿Es el alumno inmigrante extranjero una categoría social? Como mínimo, podemos afirmar que es una categoría de análisis en torno a la cual producimos continuamente discursos y articulamos prácticas.

Hacernos estas preguntas nos pueden ayudar en la labor de de-construcción ante el proceso de creación de *otredad* en términos negativos que, considero, se está dando entorno a determinados sectores del alumnado. Como decía al comienzo de este texto, parto de que los discursos construyen la realidad, pero a su vez entiendo que los discursos están determinados por *contextos* en los que surgen y se insertan, y es necesario considerarlos para una adecuada interpretación.

Van Dijk habla de la necesidad de situar los discursos en sus contextos *cognitivos, sociales, políticos, históricos y culturales* (1999: 252) para entenderlos. Las frases o las palabras no pertenecen a un determinado discurso en particular, de hecho, el significado de lo que decimos depende del contexto discursivo, del marco conceptual general en el que nuestras palabras están incrustadas (Hall, 2001; citado en Burr, 2003:66)⁷. En este sentido, afirmar que en las escuelas andaluzas “hay muchos inmigrantes” y que “su número se está incrementando muy rápidamente en los últimos años”, en el contexto español y europeo actual, contribuye sin duda a la creación de alarma social⁸. En un contexto social caracterizado por una opinión pública que considera la presencia de inmigrantes extranjeros en el país como uno de los mayores problemas de la última década, hablar de cifras, de incremento, de crecimiento y de aumento (en vez de visibilización, incorporación o presencia) contribuye a reforzar las ideas de “invasión”, a todos los niveles, y en este sentido, concretamente en el nivel educativo.

Discursos de este corte son demasiado frecuentes en los debates parlamentarios, donde en la mayoría de las ocasiones cuando se aborda el binomio educación/inmigración los parlamentarios acaban hablando de cifras, estadísticas, números... y en mucha menor medida de integración y contenidos de programas implementados o a implementar.

⁷ Traducción propia.

⁸ Según datos ofrecidos por la administración autonómica ha habido en Andalucía una evolución importante en el número de alumnos extranjeros desde el curso 2000-2001 al curso 2004-2005. En este periodo de tiempo la población inmigrante extranjera matriculada en centros (privados y públicos) andaluces ha pasado de 14.100 alumnos a 46.945 (II Plan Integral para la Inmigración de Andalucía 2006-2009). Sin embargo, se trata de una cifra que hay que analizar con más detenimiento ya que el sistema de contabilización de alumnado inmigrante extranjero no está homogeneizado ni ha estado generalizado hasta época muy reciente. De hecho, en los datos que se ofrecen para el curso 2000-2001 no estaban contabilizados los alumnos de la etapa infantil. Se puede afirmar, a la luz de estos datos, de los datos que facilita la administración pública andaluza, que existe una sensación de incremento rápido y desorbitado del alumnado inmigrante extranjero en los últimos años, pero que, por otro lado, no sabemos hasta qué punto es real. Es posible que en lugar de un aumento de la población inmigrante en los centros educativos andaluces lo que se esté dando sea un proceso de visibilización de este colectivo, debido a la mejora de los sistemas de contabilización de los mismos.

Otro elemento importante en la caracterización del contexto en el que se insertan los discursos analizados es el marco legislativo que viene determinando en los últimos años las actuaciones con respecto a la población inmigrante, a nivel europeo, estatal y regional. En este sentido hemos de destacar que España ha seguido a *pie juntillas* las recomendaciones que se vienen dando desde el espacio europeo en materia de cierre de fronteras. El Consejo celebrado en Sevilla en Junio de 2002, sirvió para reforzar las ideas sobre el necesario control de fronteras y de flujos de inmigrantes irregulares, de manera que se intensificó aún más el planteamiento de que sólo eran bienvenidos los inmigrantes extranjeros que vinieran en origen regularizados. Se recogen así los aspectos más restrictivos que habían sido apuntados en el Consejo de Tampere (octubre 1999). Coincido con Agrela y Díez (2005) al afirmar que para entender la política migratoria en España es necesario analizarla a la luz de la idea de la “fortaleza europea”, ya que así se pueden explicar muchos de los discursos y de las reacciones políticas contradictorias que se han generado en el país en los últimos años⁹. La gestión de la inmigración en España se ha hecho desde el principio desde la óptica de la “inmigración como problema”, y desde la identificación (principalmente por políticos y medios de comunicación) del inmigrante con la delincuencia. Véase el siguiente titular aparecido en El Mundo un día antes de la celebración de la Cumbre de Sevilla (2002):

España quiere cerrar su presidencia con duras medidas contra los ilegales/
“No estamos contra la pobre gente, pero sí contra los criminales”
(El Mundo, jueves 20 de Junio de 2002)

Vemos claramente como se identifica a los inmigrantes en situación administrativa irregular con delincuentes..., con “criminales”. La forma de expresar y de hablar de la irregularidad administrativa en la que se encuentra parte de este colectivo conduce a que los lectores identifiquen al inmigrante como persona no grata, como alguien peligroso, como delincuente. Esta misma lógica es la que se viene siguiendo en la redacción de leyes, planes, normativas y comunicados oficiales relacionados con el control de los flujos de población inmigrante extranjera en el país. Se puede afirmar que existe una idea general de que el inmigrante tiene tendencia a delinquir, por el simple hecho de serlo¹⁰, y cómo estamos legislando sobre este colectivo es determinante en el surgimiento y permanencia de este imaginario en la opinión pública: en las leyes de extranjería se habla principalmente de control de la irregularidad y no de integración.

En este sentido hemos de hacer referencia a lo que yo consideraría la última característica del contexto analizado, a saber, la descentralización administrativa que acontece en España con respecto a determinadas materias, ya que la cuestión de las políticas de integración de la población inmigrante extranjera entra dentro de éstas.

⁹ Desde 1985 y coincidiendo con la entrada de España en la Unión Europea se ha sucedido 3 leyes de extranjería y varias modificaciones de las mismas, lo que ha dado una imagen de cierto descontrol en la entrada de inmigrantes en el país.

¹⁰ En los barómetros que mensualmente realiza el CIS la inmigración aparece, sobre todo en los últimos años, casi siempre entre los tres o cuatro principales problemas percibidos por la población española.

Encontramos cómo el discurso sobre la integración de la población inmigrante extranjera a nivel autonómico (en el caso andaluz) está plagado de *buenas intenciones*, incluso se podría decir de un discurso con connotaciones paternalistas, pero al mismo tiempo limitado por la normativa estatal. En el caso de la educación a inmigrantes extranjeros en Andalucía, advertimos que el discurso gira entorno a las ideas de integración, igualdad de trato e interculturalidad, pero al mismo tiempo son ideas limitadas por unas leyes de extranjería discriminatorias y creadoras de desigualdad¹¹.

Así pues nos encontramos con un contexto determinado, a saber, caracterizado por las creencias generalizadas de que los flujos migratorios en el país han aumentado muy rápidamente, y que la mayoría de los inmigrantes extranjeros que entran en el país lo hacen de manera irregular, y que muchos de ellos además son delincuentes peligrosos. Este contexto condiciona los discursos que a nivel político, técnico-administrativo y escolar nos encontramos con respecto a la cuestión migratoria en Andalucía. A esto hay que añadir la descentralización administrativa que atribuye competencias al gobierno autonómico para actuar normativamente en el plano educativo y en el plano social con respecto a esta población, pero que a la vez encuentra ciertas limitaciones debido a que, por ejemplo, el control de flujos sea competencia estatal. Y como intento mostrar a continuación, el discurso analizado está en todo momento condicionado por estas realidades, dando como resultado la construcción social de una realidad, la inmigración extranjera, en términos de *diferencia*.

IV. Discursos y representaciones sociales sobre el alumno inmigrante extranjero en Andalucía: políticos, políticas y práctica escolar

Para conocer cuales son nuestras representaciones sobre una materia en concreto podemos mirar a los discursos emitidos sobre la misma. En el caso de la población inmigrante extranjera presente en las escuelas andaluzas, ha sido interesante analizar cómo se aborda la cuestión en los debates desarrollados en el Parlamento Andaluz, cómo se plasma la gestión de esta realidad a través de las políticas de integración de la población inmigrante, y en tercer lugar, cómo es percibida esta realidad en el ámbito educativo.

En cuanto al primer nivel de análisis, para entender cómo son *hablados* y *representados* los alumnos inmigrantes extranjeros, hay que mirar de una manera más

¹¹ El artículo 9 de la ley de extranjería, relativo al derecho a la educación, no reconoce el derecho a la educación para los inmigrantes extranjeros mayores de edad que no sean residentes. En el *REAL DECRETO 2393/2004, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000*, se intrduce que, para inmigrantes que, habiendo sido menores no acompañados y hayan alcanzado la mayoría de edad sin conseguir el permiso de residencia, y deseen desarrollar acciones formativas, la entidad que se haya encargado de su tutela podrá recomendar que se le otorgue una autorización temporal de residencia por circunstancias excepcionales que les permitiría beneficiarse del derecho a la educación. Esta podría ser una de las razones por las que el colectivo de inmigrantes extranjeros menores de 18 años consideren el riesgo de emigrar solos, ya que el estatuto de “menor no acompañado” aporta más *beneficios jurídicos*, incluso después de alcanzar la mayoría de edad. Vemos con esto, claramente, como se construyen las desigualdades a partir de las leyes, concretamente a partir de la ley de extranjería, y se establecen diferencias entre personas consideradas *regulares* y personas consideradas *no regulares*.

amplia y ver cómo se expone el fenómeno migratorio a nivel general: cómo los parlamentarios debaten sobre inmigración. En este sentido, encontramos que existe homogeneidad en el discurso, que no existen diferencias muy grandes entre discursos de parlamentarios de corte ideológico (derecha/izquierda) distinto¹², y más bien, lo que encontramos es un acuerdo tácito sobre los “aspectos positivos” que la inmigración tiene para la sociedad de acogida, en este caso Andalucía. El fenómeno migratorio es representado por los parlamentarios andaluces como una realidad útil para nuestra comunidad: útil económica y demográficamente hablando. Se trata éste de un discurso tremendamente funcionalista y economicista que considera la presencia de los inmigrantes “buena” para los andaluces en tanto que nos ayuda a cubrir los puestos de trabajo que no queremos ocupar, y que asegura el reemplazo generacional. Esta idea la encontramos también en el nivel educativo, cuando se afirma que la presencia de inmigrantes en las escuelas es buena porque está contribuyendo a evitar el cierre de colegios de zonas de incipiente despoblamiento. Lejos quedan de este discurso los argumentos esgrimidos por el proyecto multiculturalista, donde el enriquecimiento es para todas las partes y viene dado por un intercambio recíproco (Torraine 1995, Kymlicka 1996).

Una segunda característica encontrada en el discurso político sobre la inmigración como fenómeno global, e interesante para analizar las representaciones sociales sobre los alumnos inmigrantes extranjeros, es el intento de desproblematización discursiva del mismo. Numerosos estudios recientes han demostrado cómo el fenómeno migratorio es construido como problema por políticos y medios de comunicación fundamentalmente¹³. En el caso estudiado la conceptualización de la inmigración como problema se hace desde la negación de lo que en realidad sostiene: los parlamentarios andaluces se afanan en posicionarse críticamente ante declaraciones de este tipo y se afanan en distanciarse de quienes en alguna ocasión han apuntado en esta línea:

(...) rechazo de plano a aquellos que califican la inmigración como un problema, la inmigración es simplemente un fenómeno, puede convertirse en un problema si no se aborda de manera adecuada [Grupo Parlamentario Andalucista, 11/04/2002].

Y dan una vuelta de tuerca más, asegurando que “la inmigración no es un problema”, pero la forma de gestionarla si lo es. Veamos cómo expresaba idea un parlamentario socialista durante la celebración de un debate sobre municipios con población inmigrante extranjera, acontecido en noviembre del 2002:

(...) un fenómeno que es cierto que hoy es un fenómeno, pero que (...) puede convertirse en un problema si no se acomete correctamente por parte de las Administraciones que son responsables del mismo [Grupo Parlamentario Socialista, 28/11/2002].

¹² En este sentido Zapata-Barrero (2007) habla de discursos *reactivos/nuevo conservadurismo* y discursos *proactivos/ nuevo progresismo* para hablar de los discursos a favor y en contra del fenómeno migratorio.

¹³ Ver los trabajos de Granados Martínez (1998), García Castaño, Granados y Pulido (1999) (2006), Van Dijk (1999, 2003), Bañón (2002) y Márquez López (2005), entre otros. A este efecto también es muy representativa la publicación citada anteriormente: ZAPATA-BARRERO, R. y VAN DIJK, T. (eds.), 2007. *Discursos sobre inmigración en España. Los medios, los parlamentos y las administraciones*. Barcelona: Ediciones CIDOB.

O también, y en la misma línea, un parlamentario del Grupo Popular:

(...) la inmigración (...) 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 [Grupo Parlamentario Popular, 07/02/2001].

El presunto problema se presenta, por lo tanto, en términos técnicos y de gestión, nunca en términos de problemática social. Existen varias explicaciones posibles de porqué esto es así, y todas ellas se entienden a partir de los contextos donde se sitúan los discursos. En primer lugar hemos de tener en cuenta que el análisis realizado es de los debates parlamentarios, y el Parlamento ofrece un contexto altamente formalizado donde, en la mayoría de las ocasiones los discursos son políticamente correctos. En segundo lugar, reconocemos que en el contexto español actual no es frecuente ni está *normalizado* emitir juicios abiertamente diferenciadores y racistas con respecto a la cuestión migratoria, a diferencia de otros países europeos donde sí existen partidos políticos de extrema derecha con representación importante¹⁴, con lo cual podría interpretarse que los discursos son “correctos” por la peligrosidad electoral que conlleva posicionarse en los extremos.

Nos encontramos por lo tanto con una conceptualización de la realidad migratoria como *no problemática*, que no se corresponde en absoluto con la práctica, y que no se sostiene cuando analizamos el discurso a niveles más concretos, cuando se debate sobre cuestiones tangibles, como es el caso de la violencia en las aulas, por poner un ejemplo. Véase cómo un parlamentario increpa a la Consejera de Educación exigiendo responsabilidades sobre la supuesta degradación de la educación secundaria en Andalucía, y vinculando directamente inmigración y violencia:

¿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? [29/09/2005]

Existe lo que podríamos llamar un doble discurso, que para ganar votos se declara anti-racista, pero que en el fondo considera, define y representa a los inmigrantes, a los alumnos inmigrantes extranjeros, como potenciales delincuentes.

El segundo nivel de análisis es el de las políticas de integración de la población inmigrante en la comunidad andaluza, en concreto las que hacen referencia a la atención educativa de alumnado inmigrante extranjero. Considero que a través de estos instrumentos de gestión de la diversidad cultural también se está construyendo la diferencia con respecto al alumnado procedente de la inmigración extranjera. Coincido con García, Granados y Pulido (1999) al reconocer que el ámbito de *lo político* es el que

¹⁴ El hecho de que, en apariencia, el racismo de elite y su discurso parezcan más mitigados en España que en otros países de Europa puede explicarse de formas diversas (...) el proceso de democratización tan explícito que ha tenido lugar tras un largo periodo de opresión y de régimen dictatorial bajo Franco (...) y que la extrema derecha se asocia mucho más a aquel periodo que la mayor parte de países de la UE. (VAN DIJK, 2003: 30)

más refleja los aspectos contradictorios de la construcción de la diferencia, ya que se han dado los mayores intentos por reducir o eliminar las desigualdades y promover la igualdad, pero también es a través de él como mejor podemos observar los procesos de construcción de la diferencia y la desigualdad. En el caso concreto que nos ocupa, podemos observar cómo en la redacción de planes y programas¹⁵ se hace una conceptualización muy correcta, muy acertada y casi teóricamente perfecta, podríamos decir, de lo que debe ser “un verdadero proceso de integración” o una “efectiva educación intercultural”. Veámos algunos ejemplos:

(...) integración 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 (I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, 3-4)

La interculturalidad supone (...) una educación que se destina a la generalidad de la población y no sólo a las minorías nacionales o inmigrantes (...) supone enseñar a la ciudadanía a mirar a la otra persona con una óptica distinta para comprender cómo piensa y cómo siente (...), implica también facilitar la igualdad de oportunidades para los miembros de las minorías culturales desfavorecidas, adquiriendo un carácter compensador (...) (I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, 86)

Pero de nuevo hemos de de-construir estas definiciones y discursos para entender, mirando más allá del mero texto, cómo es posible que a través de las políticas públicas se esté construyendo la diferencia. En primer lugar miremos a cómo se debate sobre las mismas en el Parlamento. Si bien, como decía, parece estar muy claro en los textos oficiales qué debe suponer el proceso de integración en un contexto migratorio y una educación intercultural, cuando parlamentarios y parlamentarias tratan estos temas en sus intervenciones en seguida encontramos que la teoría no se corresponde con la práctica, y no se corresponde con las representaciones que poseen estos actores de qué es la integración y de qué es la educación intercultural. Se entiende, que la educación intercultural deber ser, o es, una intervención en las zonas donde haya alumnos inmigrantes extranjeros (solo y/o principalmente), y en los colegios donde más se concentren:

El plan va a extenderse allí donde haya población inmigrante. Los lugares donde, fundamentalmente, hay población inmigrante (...) Y, desde luego, allí donde haya población inmigrante va a estar el plan. 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 [07/02/2001].

Es decir, que se piensa en una educación intercultural bastante particular “solo para ellos”, no para el total de la población, como se afirma en la redacción de los planes oficiales; y además especializada en la enseñanza del español a los alumnos extranjeros, como la medida estrella de estos planes¹⁶. Se trata de un mecanismo de

¹⁵ Se ha analizado los siguientes instrumentos: Plan de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante (2001), El Plan de Cultura de Paz y no Violencia (2002), ambos incluidos en el I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2001-2004), y más recientemente el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2006-2009) y el Plan Andaluz de fomento del Plurilingüismo (2005).

¹⁶ En la casi totalidad de las intervenciones hechas en el Parlamento para abordar el binomio inmigración/educación se trata el tema de las Aulas Temporales de Atención Lingüística (ATAL) de

construcción de la diferencia que, con la excusa de la necesidad de implementar programas de educación intercultural, extranjeriza aún más a los alumnos extranjeros ya que en definitiva se trata de que se asimilen lo más pronto posible a la forma de trabajar de la escuela tradicional, aprendiendo lo más pronto posible la lengua vehicular como requisito imprescindible para la *integración*, que pasa por alto la formación/enseñanza de las lenguas maternas por poner un ejemplo, pero que se está vendiendo como “educación intercultural”.

Y podemos dar una vuelta de tuerca más, podemos decender a la esfera del contexto escolar donde, por otro lado, los discursos que se pueden recoger (de profesorado, personal de apoyo, padres...) son menos formales y están menos formalizados, y es más fácil y evidente ver cómo se materializan todas estas ideas que estoy comentado. Concretamente, cuando preguntamos al profesorado en qué consiste el proceso de intergración que debiera darse entre alumnado autóctono y alumnado inmigrado, y qué medidas *interculturales* se están llevando a cabo en el marco de las políticas que promueve el gobierno autonómico, las respuestas son muy clarificadoras:

ENTREVISTADORA: Y ¿se realizan en el colegio actividades interculturales o no?

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 primaria, Huelva 2004)

En la mayoría de las ocasiones el profesorado entiende que una educación intercultural se nutre principalmente del reconocimiento del folklora de *los otros* en la escuela, pero intruducido en ésta como un paquete cerrado en la “semana intercultural”. A nadie se le ocurre celebrar el ramadam o el día del cordero como se hace con la navidad, posiblemente escusándose en la supuesta laicidad de la escuela pública española, que sin embargo, no duda en festajar las efemerides católicas. Dos aspectos son dignos de analizar en el acontecer de esta realidad. El primero, que se entiende demasiadas veces que “educación intercultural” tiene que ver en exclusiva con “fiestas interculturales”, con aspectos folk de la cultura, lo que esconde sin duda una concepción reduccionista de qué es la cultura. Y el segundo, que esta visión de la cultura como elementos de folklora contribuye, no solo a tener una visión reduccionista de lo que es la educación intercultural, sino que además contribuye a exotizar, folklorizar y extranjerizar al colectivo de alumnos inmigrantes, en la medida en que para *ellos* queda el reconocimiento en las fiestas interculturales, y para *nosotros* el reconocimiento en el resto del curso (navidad, semana santa, fiestas locales y patronales, día de la comunidad...), donde además se pide que participen como una muestra de que están integrados:

ENTREVISTADORA: ¿habéis hecho actividades interculturales? He visto un panel del Ramadán, ¿no?

INFORMANTE: muchísimas

ENTREVISTADORA: cuéntame qué habéis hecho, qué tipo de cosas...

manera casi monotemática: cuantas aulas hay funcionando, cuantas se necesitan realmente, cuantas se van a crear para el siguiente curso...; y además, lo que más parece interesar es sin duda la cuantificación de las mismas (no la forma de funcionar de las mismas, por ejemplo).

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...y ¿qué pasa? Que se traen todas las comidas de los distintos países...(me señala una foto) ¿no ves todos los niños comiendo...? cada uno se trae sus platos y...

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...se traen platos por clase y tal... (Se levanta a buscar otro álbum de fotos). (Maestra de primaria, Málaga 2005)

Dicursos como este dejan entrever que los mecanismos de construcción de la diferencia con respecto al alumnado inmigrante extranjero son diversos, abundantes y en muchas ocasiones, inconscientes. Con ello quiero hacer referencia a que gran parte del profesorado no pretende, en absoluto, estigmatizar a la nueva población, sino que en un esfuerzo por conseguir todo lo contrario, y debido posiblemente a la poca formación, al poco asesoramiento institucional y a la metodología de “ensayo y error” que parece estar operando con la educación intercultural en la comunidad andaluza, a la final se consigue lo contrario de lo que se persigue: la perpetuación de las desigualdades sociales.

V. Conclusiones

Retomando la cita de Peter Berger (1999) con la que comenzaba este artículo, referente a que *el individuo acaba por llegar a ser exactamente tal como los demás lo ven y creen que es cuando se dirigen a él*, y aplicándola a la realidad estudiada (alumnos inmigrantes extranjeros en Andalucía), es posible llegar a algunas conclusiones.

Partiendo del discurso, generalizado, existente en el plano político sobre los *beneficios* que reporta el fenómeno migratorio a la sociedad de acogida detectamos que en el plano educativo existe también un discurso aparente de los *beneficios* que reportan los alumnos inmigrantes extranjeros a las escuelas, y a la sociedad en general: vemos cómo en los documentos oficiales se considera la diversidad procedente de la inmigración extranjera como fuente de riqueza y ganancia mutua. Pero ¿por qué digo aparente?, pues porque igual que el discurso benevolente sobre las aportaciones del fenómeno migratorio para la sociedad de acogida, que en su base es puramente economicista y utilitarista, el discurso sobre la deseabilidad de una escuela intercultural es también funcionalista. Queremos que ellos sean *interculturales*, pero esa interculturalidad es interpretada en función de unos intereses: que aprendan nuestra lengua, pero no damos oportunidad a que aprendan también la suya; que aprendan nuestro currículum pero no introducimos elementos de sus culturas en el mismo; que nos muestren su folclore de manera aislada un día en la escuela, pero que no se introduzca como elementos transversales dentro de todo el sistema escolar... Y todo ello porque en realidad *no queremos una sociedad intercultural, no queremos una escuela intercultural... queremos el “otro” aprenda a ser como “nosotros” porque lo*



necesitamos para el crecimiento económico de nuestra sociedad. Y esto en definitiva es asimilación, no es integración, ni es interculturalidad, o, a lo sumo, es un concepto de integración que se asemeja mucho a un proceso de invisibilización del otro.

Cómo hablamos sobre los “otros”, las necesidades que percibimos que tienen y cómo nos relacionamos con ellos está determinado la forma de ser y existir de los mismos. Si los vemos como pobres, analfabetos, inintegrables, propensos a delinquir... y legislamos para este tipo de personas (pobres, analfabetos, sin voluntad de integración y delinquentes), hay muchas posibilidades de que acabemos creando la sociedad que ya estamos proyectando.

No se puede negar la “buena voluntad” de ciertas administraciones, centros educativos, y profesores... pero esto no puede ocultar la existencia de determinadas gestiones, determinadas políticas, acciones y formas de categorizar que, en definitiva, están perpetuando la situación de desigualdad social entre autóctonos e inmigrantes, solo por el hecho de serlo.

Referencias

- AGRELA, B. y G. DIETZ, 2005. Emergencia de regímenes multinivel y diversificación público-privada de la política de inmigración en España. *Migración y Desarrollo*, 4, 20-41. Obtenido de la página Web www.migracionydesarrollo.org [Consulta 13/03/06].
- BAÑÓN HERNÁNDEZ, A.M., 2002. Discurso e Inmigración. Propuestas para el análisis de un debate social. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- BERGER, P., 1999. El dosel sagrado. Para una teoría sociológica de la religión. Barcelona: Kairós.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T., 1986. La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- BURR, V. 2003. Social Constructionism. Routledge: London.
- FAIRCLOUGH, N. (1992). Discourse and social Change. Cambridge Polity Press.
- FOUCAULT, M., 1970. La arqueología del saber. México: Siglo XXI.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J., A. GRANADOS MARTÍNEZ y R.A. PULIDO MOYANO, 1999. Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia (1-30). GARCÍA CASTAÑO, F.J., A. GRANADOS MARTÍNEZ (eds). Lecturas para educación intercultural. Madrid, Trotta.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J. y A. GRANADOS MARTÍNEZ, 1999. Lecturas para educación intercultural. Madrid: Trotta.



- GARCÍA CASTAÑO, F.J. (et al.), 2005. Extranjeros y escolares. Formas de construir la diferencia en el ámbito de la educación formal en Andalucía mediante la llamada Educación Intercultural, en Educación Intercultural: diversidad y educación. Cuadernos Fundación Santa María, Nº 4. Madrid: Fundación Santa María.
- GRANADOS MARTÍNEZ, A., 1998. La imagen del inmigrante extranjero en la prensa española: ABC, Diario 16, El Mundo y El País: Periodo 1985-1992. Tesis doctoral, Departamento de Sociología, Universidad de Granada.
- HACKING, I., 2001. ¿La construcción social de qué? Barcelona: Paidós.
- HALL, S., 2001. Foucault: Power, knowlwdge and discourse. In M. Wetherell, S. Taylor and S.J. Yates (Eds.), Discourse Theory and Practise: a reader. London: Sage.
- I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2001-2004), 2002. Sevilla: Junta de Andalucía; Consejería de Gobernación: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.
- II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2005-2009), 2002. Sevilla: Junta de Andalucía; Consejería de Gobernación: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.
- KYMLICKA, W., 1996. Ciudadanía multicultural. Barcelona: Paidós Ibérica.
- KRIPPENDORFF, K., 1997. *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- MARTIN ROJO, L., 2003. El análisis crítico de discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas (157-191), en Iñiguez Rueda, L. (Ed) Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales. Barcelona: UOC
- OLMOS ALCARAZ, A., 2006. Educación Intercultural en Andalucía: normativa, discurso político y práctica. Comunicación presentada al *Congreso Internacional de Educación Intercultural: formación del profesorado y práctica escolar*. Madrid: UNED. [Última consulta 15 septiembre 2006] <<http://uned.es/congreso-inter-educación-intercultural/inicio_espanol.htm>>
- OLMOS ALCARAZ, A., 2006. La inmigración extranjera en el discurso político de Andalucía: un análisis del debate parlamentario. Ponencia presentada en el *Seminario Discursos Políticos y Sociales sobre la inmigración: la UE y España en perspectiva*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra, Fundación CIDOB y GRIIP.
- TOURAINÉ, A., 1995. ¿Qué es una sociedad multicultural? Falsos y verdaderos problemas (14-25). En Claves de razón práctica. Octubre 1995, nº 56
- VAN DIJK, T.A., 1999. Ideología. Una aproximación multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa.



VAN DIJK, T.A., 2003. Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina. Barcelona: Gedisa.

VAN DIJK, T.A., 2005. Noticias. La Revista de la Universidad de Chile. Mayo-Junio 2005, Año 7, N° 64, pp. 42-43.

VAN DIJK, T.A. y ATHENEA DIGITAL, 2001. El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. Atenea Digital, N° 1. [Última consulta 15 junio 2004) <<http://antalya.uab.es/athenea/nom1/vandijk.pdf>>

Plan Andaluz de fomento del Plurilingüismo, 2005. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.

Plan de Educación para la Cultura de Paz y No-violencia, 2002. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.

Plan para la Atención del Alumnado Inmigrante, 2001. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.

ROMERO, A., 2002. España quiere cerrar su presidencia con duras medidas contra los ilegales/”No estamos contra la pobre gente, pero sí contra los criminales”, en El Mundo, jueves 20 de Junio de 2002.

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.

ZAPATA-BARRERO, R. 2007. Política del discurso en España: discurso re-activo y discurso pro-activo en los debates parlamentarios. Ponencia presentada en el V Congreso sobre la Inmigración en España. Migraciones y desarrollo humano. Valencia 21-24 Mayo 2007.