

ESTUDIAR MIGRACIONES DESDE LA ANTROPOLOGÍA SOCIAL: UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA ALTERIDAD EN CONTEXTOS EDUCATIVOS¹

STUDYING MIGRATION FROM THE PERSPECTIVE OF SOCIAL ANTHROPOLOGY: A RESEARCH ABOUT THE SOCIAL CONSTRUCTION OF OTHERNESS IN THE EDUCATIONAL CONTEXT

ANTONIA OLMOS ALCARAZ *

* Laboratorio de Estudios interculturales (LdEI). Departamento de Antropología Social. Universidad de Granada.

¹ Este trabajo forma parte de mi tesis doctoral en fase de conclusión realizada dentro del Laboratorio de Estudios Interculturales (Universidad de Granada) bajo la dirección de F. Javier García Castaño (agradezco al Ministerio de Educación y Ciencia la concesión de una Beca de Formación Personal Universitario para el periodo 2005-2009 que me está permitiendo la realización de la mencionada investigación). Dicha tesis se enmarca en una reflexión más amplia dentro de los estudios de escolarización de población inmigrante extranjera que nosotros denominamos *Alumnado de Nueva Incorporación* y que difundimos en el portal Web ANI (<http://ldei.ugr.es/ani>).

Todo ello se encuadra en el Proyecto de Excelencia de la Consejería de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Junta de Andalucía titulado «Multiculturalidad e integración de población inmigrante extranjera en las escuelas andaluzas» (P06-HUM2380) y en el proyecto I+D+i del Ministerio de Educación y Ciencias del Gobierno Español «Integración de escolares denominados “inmigrantes”: relación es entre el éxito-fracaso escolar y las relaciones familia-escuela» (SEJ2007-67155/SOCI). Agrademos a ambas instituciones la citada financiación. Contacto: antonia@ugr.es.

Resumen: *El presente texto es una apuesta por estudiar los fenómenos migratorios desde la Antropología Social. Centrándonos en los procesos de construcción de la alteridad, abordamos cómo desde el ámbito de lo educativo se está contribuyendo a la construcción de la diferencia con respecto a la población inmigrante extranjera, y en concreto con respecto al segmento de esta población que se encuentra en las instituciones educativas formales. Partimos de que el discurso (social y político) juega un papel enorme en la construcción social de la diferencia, y por lo tanto, partimos del análisis del mismo para de-construir lo que entendemos se está produciendo: la perpetuación de viejas desigualdades sociales con nuevos segmentos de población.*

Palabras Clave: *Antropología social; Alumnado inmigrante extranjero; Alteridad; Discurso Político.*

Abstract: *This paper is a study of the migratory phenomenon from the point of view of Social Anthropology. Focusing on the processes involved in the construction of otherness, we analyse how the difference towards the foreign immigrant population is constructed, and more specifically towards the foreign immigrants in formal educational institutions. Our starting point is the idea that discourse (social and political) plays an important role in the construction of difference. This is why we start by analyzing it in order to arrive at what we think is happening: the reproduction of old social inequalities in new segments of the population.*

Keywords: *Social Anthropology; Foreign immigrant pupils; Otherness; Political Discourse.*

La cuestión migratoria se ha convertido en la última década en un tema central en distintos ámbitos de la sociedad globalizada actual: es un tema recurrente en los medios de comunicación, es un tema cada vez más incorporado a las agendas y los debates políticos, y es una cuestión cada vez más estudiada desde muy diversas disciplinas científicas: psicología, sociología, demografía, ciencia política, trabajo social... Nuestra pretensión ahora es hacer una apuesta por estudiar los fenómenos migratorios desde la Antropología Social. Centrándonos en los procesos de construcción de la alteridad, abordamos cómo desde los ámbitos político y normativo se está contribuyendo a la construcción de la diferencia con respecto a

la población inmigrante extranjera, y en concreto con respecto al segmento de esta población que se encuentra en las instituciones educativas formales.

El presente texto pretende dar una visión del fenómeno migratorio en la comunidad andaluza, desde una perspectiva particular, y con ello aportar, a este importante campo de la investigación sobre cuestiones migratorias, el punto de vista antropológico que apuesta por una metodología particular y por una posición del investigador determinada, como mostraré a continuación.

1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: DE POR QUÉ ESTUDIAR LAS MIGRACIONES DESDE LA ANTROPOLOGÍA SOCIAL

La Antropología Social como disciplina científica, que nace formalmente a finales del siglo XIX, había tenido como objeto de estudio la cultura del «otro» y las relaciones de alteridad entre occidente y el resto del mundo. Se trata de un origen no muy loable, desde luego, porque eran los propios antropólogos quienes, en esa búsqueda de su objeto de estudio, seleccionaban y clasificaban a los grupos humanos como «otros» o «nosotros», entre «salvajes» o «civilizados», o «simples» o «complejos». Por lo tanto no podemos pasar por alto el hecho de que, por lo general, la noción de «otro» se ha definido desde el punto de vista del blanco, del europeo (Kapusinski, 2007: 20). Pero este sistema de clasificación del objeto/sujeto de estudio no podría mantenerse por mucho tiempo, y cuando comenzaron a salir a luz voces que antes habían estado silenciadas (antropólogos del peyorativamente llamado *tercer mundo*, mujeres antropólogas...) la Antropología Social revisa sus inicios, y extiende el estudio de la *cultura* a todas las sociedades, con la consiguiente crisis-debate teórico de qué se estaba entendiendo por *cultura*, debate que sigue abierto hasta nuestros días. Lo que no se abandona es el estudio de las relaciones de alteridad, pues se sostiene que todo grupo humano, todo ser social existe como tal en tanto existe un «otro», cosa distinta son las condiciones (más o menos desiguales) de esa relación (Gurruxaga, 1992: 471). Este estudio es un estudio de alteridad, un estudio de corte antropológico que, partiendo de que en una sociedad como la española actual, en la que aún los resquicios del nacionalismo español impuesto en la época franquis-

ta son tangibles y visibles en el día a día, en la calle, en las escuelas, en los medios de comunicación y en casi todas las instituciones en general, considera que hoy uno de esos «otros» es el no-nacional, el «extranjero». Más concretamente el inmigrante económico extranjero pobre, que es construido y re-construido por toda una sociedad (normativamente, políticamente, mediáticamente...) como ese «otro» diferente a un «nosotros» también construido socialmente como homogéneo. Analizamos, por lo tanto, esas relaciones de alteridad y las condiciones actuales en que se dan las mismas, centrándonos en la dicotomía inmigrante/autóctono presente en el ámbito educativo formal.

Considero que hoy ya no son los antropólogos los que construyen, folklorizan y exotizan inferiorizando a ese «otro», como sucedía en los comienzos de la disciplina, y que muy al contrario, con el advenimiento de la antropología social aplicada, con las alianzas surgidas con el trabajo social, con la educación social..., desde la Antropología hoy se está contribuyendo activamente a la de-construcción de realidades desigualatorias para con todos los considerados «otros», el inmigrante económico extranjero entre ellos. Es por esto que apuesto por este enfoque para estudiar el fenómeno migratorio actual en el contexto que nos ocupa, y que definiendo la antropología aplicada con compromiso social en este sentido.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN: ¿CÓMO ES ESE PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA OTREDAD Y QUÉ CONSECUENCIAS TIENE?

Una vez aclaradas las razones teóricas y metodológicas del porqué del enfoque antropológico de esta investigación, intentaré aclarar cuáles han sido los objetivos científicos de la misma.

Desde que España entrara a formar parte de la Unión Europea, el fenómeno migratorio entre sus fronteras se ha tratado desde las ópticas del control policial, la prevención de la delincuencia y en definitiva la problematización social de la población inmigrada. El nacimiento de la Unión Europea y toda su producción normativa y divulgativa han contribuido notablemente en la conceptualización del inmigrante extranjero como problemática social (Santamaría, 2002, Agrela y Dietz, 2005), y es desde la entrada de España en la misma que los *indocumentados* (denominación sin ninguna carga peyorati-

va) empiezan a ser conocidos como *ilegales* (Checa, Checa y Arjona 2000). Vemos con esto cómo la falta administrativa de no tener la documentación en regla de algunos inmigrantes extranjeros (algo equivalente a no tener el DNI en vigor) sirve para legitimar esa visión que se ofrece de los mismos como potenciales delincuentes o delincuentes de hecho. Me pregunto sobre si alguno de nosotros no ha tenido alguna vez el DNI sin renovar durante un tiempo, y si en ese tiempo le ha invadido un incontrolable impulso por delinquir. Suponemos que no. Vemos por lo tanto cómo se hace con ello una interpretación amplia de la categoría «criminal», extendiéndose al ámbito de las sanciones administrativas, o en términos sociológicos, al ámbito de «los criminales sin víctimas» (del Lago, 2005: 81), ya que unos simples papeles no nos pueden determinar en ese sentido. Sin embargo, la conceptualización que el resto del mundo tiene sobre nosotros puede que sí: resulta posible resumir el proceso de formación dialéctica de la identidad diciendo que el individuo acaba por llegar a ser exactamente tal como los demás lo ven y creen que es cuando se dirigen a él (Berger, 1999, 33). Y si la identidad es una construcción discursiva (Wodak, *et al.*, 1999, HALL, 1996), podemos afirmar que la alteridad también lo es. Por lo tanto, si toda una sociedad está categorizando, representando y relacionándose con sujetos, que ya forman parte de la misma, como ilegales, sin duda esto influye de alguna manera en los procesos de formación y reformulación de sus identidades.

Y es por esto que, llegados a este punto, considero que debemos estudiar los discursos y la prácticas para con la población inmigrante extranjera, y con ello estaremos tomando conciencia de cómo estamos construyendo una problemática social en torno a este colectivo; cómo estamos contribuyendo a la formación de identidades desde la exclusión, y cómo esto sí puede llegar a ser *peligroso* para una convivencia que se dibuja necesariamente (y afortunadamente) multicultural.

Son estos discursos y estas prácticas las que he convertido en mi objeto de estudio. Son los discursos (orales y escritos, sociales y políticos) y las prácticas sociales con la población inmigrante extranjera, y el análisis antropológico de los mismos, lo que nos ayudará a desentrañar y de-construir todo ese proceso de *fabricación social de la alteridad* en términos desigualatorios que considero se está dando con respecto a la población inmigrante extranjera en España en la actualidad.

3. SOBRE INMIGRACIÓN E INTEGRACIÓN: TEORIZACIÓN E INTERVENCIÓN EN EL AMBITO EDUCATIVO

Para llevar a cabo este análisis de discursos y prácticas, necesariamente he tenido que delimitar el ámbito de estudio, y finalmente, decido ubicarlo en la esfera de lo «educativo», digámoslo así. Estamos ante un estudio sobre construcción de la otredad hacia el inmigrante extranjero en contextos educativos, con lo cual, en la mayoría de las veces me estoy refiriendo a la construcción social del «alumno inmigrante extranjero», el alumnado de nueva incorporación, y en cómo se atribuye, en distintos niveles de la realidad, la diferencia² hacia este/os colectivo/s.

Este proceso de «construcción de la diferencia» es muy complejo, en él intervienen diversidad de agentes y se produce en diversos ámbitos, y cómo no, con respecto a diversos colectivos e individuos, aunque aquí nos refiramos tan solo a alumnos inmigrantes extranjeros, a lo que denominamos alumnado de nueva incorporación.

En nuestro caso hemos considerado como principales agentes artífices o participantes en el proceso a *políticos, leyes y praxis educativa*. Cuando nos referimos a los políticos y a su papel en los procesos de construcción de la diferencia, hacemos referencia a los discursos emitidos por parlamentarios andaluces en sesiones donde se han abordado el binomio educación/inmigración; y a los discursos de entrevistas a responsables políticos y técnicos de la administración educativa autonómica, fruto del trabajo de campo etnográfico³. En cuanto a las leyes como agentes del proceso de construcción

² Entendemos por construcción de la diferencia (procesos) y nuevas formas de presentar las distancias culturales, sociales y políticas que son legitimadas bajo la apariencia de ausencia de jerarquías sociales pero que ocultan un refinado mecanismo de exclusión (García Castaño, Granados Martínez y Pulido Moyano, 1999: 17). En el caso que nos ocupa, con respecto al alumnado inmigrante extranjero, y desde la esfera de «lo político» principalmente.

³ Se han analizado en esta categoría las transcripciones de los debates y sesiones parlamentarias (plenos y comisiones) del Parlamento de Andalucía que han tratado cuestiones de inmigración y educación, en el periodo de tiempo de 1999 a 2007; y transcripciones de entrevistas realizadas a técnicos y responsables del diseño y gestión de programas y políticas de integración a la población inmigrante en Andalucía.

de la diferencia con respecto al alumnado de nueva incorporación, nos hemos fijado para el análisis en los textos de normativas, planes y programas sobre integración de la población inmigrante extranjera a nivel regional, estatal y europeo, y los discursos emitidos sobre las mismas recogidos en nuestras entrevistas a políticos, técnicos de la administración y profesorado. Por último, en cuanto a la categoría de *praxis educativa*, nos referimos a las interacciones acontecidas en centros educativos con presencia de alumnado inmigrante extranjero, entre éste y el resto del centro: observación de clases, actividades extraescolares, fiestas, recreos...⁴ Hemos reducido el análisis a estos tres agentes, que podríamos llamar «políticos, políticas y escuela», siendo conscientes de que muchos otros operan también en la construcción de relaciones de alteridad en términos desiguales con respecto a la población inmigrante extranjera.

En cuanto al ámbito donde hemos considerado y analizado la construcción de la diferencia es el educativo, en sentido amplio, haciendo referencia especialmente a la escuela (como ámbito educativo institucionalizado), pero teniendo en cuenta otros contextos menos formalizados, donde también se dan procesos de transmisión-adquisición de cultura (educación, socialización, aculturación, culturización...).

3.1. El discurso como herramienta analítica de otredad y migraciones

Diversos autores señalan la importancia del *discurso* como elemento de análisis, que se torna fundamental, en tanto que es un 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, y Martín Rojo, 2003); Y este precepto se torna aún más real, si cabe, cuando nos es-

⁴ He realizado trabajo de campo durante un periodo de nueve meses en diversos centros escolares de toda Andalucía, así como en las distintas Delegaciones Provinciales de Educación. 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. Durante este periodo realicé observación participante y entrevistas en profundidad a profesores, maestros, técnicos de la administración y delegados provinciales de educación.

tamos refiriendo a discurso normativo y político, por la capacidad de coerción y obligatoriedad del primero, y de difusión y calado en la población del segundo. Este estudio se une a esta línea de investigación que considera los discursos como determinantes, o al menos muy influyentes, en las prácticas sociales, y por añadidura, en la construcción social de la realidad. Analicemos los discursos y estaremos analizando el proceso de construcción de la diferencia en definitiva, estaremos analizando cómo a través del discurso (en el sentido descrito) se construyen *otredades*, en este caso, hacia el alumnado inmigrante extranjero.

3.2. Alumnos inmigrantes extranjeros desde lo normativo: representaciones sociales y alteridad

¿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.

La imagen que emerge después de analizar normativa y políticas sociales que hacen referencia, de alguna manera, a la gestión e intervención con alumnado inmigrante extranjero, es una imagen del inmigrante extranjero como «el otro». Veamos esto con más detenimiento.

En cuanto a la actual Ley de Extranjería⁵, que regula el derecho a la educación en su artículo 9⁶, vemos cómo sólo establece la igual-

⁵ Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, en su redacción dada por las leyes orgánicas 8/2000, de 22 de diciembre, 11/2003, de 29 de septiembre, y 14/2003, de 20 de noviembre

⁶ Artículo 9, Derecho a la educación, (Redactado conforme a la Ley Orgánica 8/2000).

1. Todos los extranjeros menores de dieciocho años tienen derecho y deber a la educación en las mismas condiciones que los españoles, derecho que comprende el acceso a una enseñanza básica, gratuita

dad entre extranjeros y nacionales para menores de edad y en cuanto al acceso a la educación básica, gratuita y obligatoria.

La primera frontera que se pone es con respecto a la minoría de edad. Los extranjeros que no sean menores de edad no tendrían los mismos derechos que los nacionales en este sentido, pero el artículo 9.3. de la Ley puntualiza que *los extranjeros residentes tendrán derecho a la educación de naturaleza no obligatoria en las mismas condiciones que los españoles*, con lo cual la discriminación se refiere sólo con respecto a los extranjeros mayores de edad en situación irregular y en educación no obligatoria. Sería el caso, perfectamente, de chavales con dieciocho años que, por alguna razón, no estuviesen en situación regular, y que quisieran cursar módulos de secundaria no obligatoria. Pero parece que esto no se ha considerado, que no se piensa en esta población como potenciales estudiantes de secundaria no obligatoria, ya que se afirma por activa y por pasiva que, con respecto a la educación, no hay discriminaciones entre nacionales y extranjeros. Así lo vemos en la redacción del II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, cuando dice que *el sistema de nuestra Comunidad Autónoma tiene un carácter universal que garantiza el acceso gratuito a la educación básica obligatoria a toda per-*

y obligatoria, a la obtención de la titulación académica correspondiente y al acceso al sistema público de becas y ayudas.

2. En el caso de la educación infantil, que tiene carácter voluntario, las Administraciones públicas garantizarán la existencia de un número de plazas suficientes para asegurar la escolarización de la población que lo solicite.
3. Los extranjeros residentes tendrán derecho a la educación de naturaleza no obligatoria en las mismas condiciones que los españoles. En concreto, tendrán derecho a acceder a los niveles de educación y enseñanza no previstos en el apartado anterior y a la obtención de las titulaciones que correspondan a cada caso, y al acceso al sistema público de becas y ayudas.
4. Los poderes públicos promoverán que los extranjeros residentes que lo necesiten puedan recibir una enseñanza para su mejor integración social, con reconocimiento y respeto a su identidad cultural.
5. Los extranjeros residentes podrán acceder al desempeño de actividades de carácter docente o de investigación científica de acuerdo con lo establecido en las disposiciones vigentes. Asimismo podrán crear y dirigir centros de acuerdo con lo establecido en las disposiciones vigentes.

sona que resida en nuestra región, con independencia de cualquier otra circunstancia (pág. 175), lo que, a pesar de afirmar la universalidad al mismo tiempo la limita a un ámbito (la educación básica obligatoria) y a un sector de población (los residentes). Se juega con la ambigüedad discursiva, porque podemos pensar que residentes son quienes viven en la comunidad, pero, sospechamos que se hace referencia, en definitiva, a los residentes en términos jurídicos. Es decir, hace referencia a lo mismo que la Ley de Extranjería, porque, entre otras cosas, la legislación nacional, como sabemos prevalece sobre la autonómica, aunque en este caso, como es el ámbito educativo, las competencias sean de la comunidad. Sea como fuere, se establece exactamente lo mismo: igualdad de trato para extranjeros y nacionales en el acceso a la educación, siempre que se hable de unos determinados niveles y un determinado tipo de extranjeros, lo que, nos parece, no es una igualdad real⁷.

La segunda forma de construcción de la diferencia, el segundo criterio de discriminación que se establece con respecto a la educación en la Ley de extranjería, es, obviado la cuestión de la mayoría de edad, para con los niveles no obligatorios, es decir, para la educación infantil (desde el nacimiento hasta los 6 años de edad, según establece la Ley Orgánica de Educación, de 2006) que tiene carácter voluntario. Vemos cómo esta educación se establece como voluntaria, aunque se dice que se reservarán plazas para aquellos alumnos extranjeros que lo soliciten (art. 9.2. Ley de Extranjería), lo cual, por otro lado, creemos que es paradójico, cuando no discordante. Como señalan algu-

⁷ En el *Real Decreto 2.393/2004, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000*, se introduce 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 dieciocho 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*.

nos autores (Donalson, 2003) no deja de ser contradictorio que por un lado no se reconozca la educación infantil a los no residentes al no ser obligatoria y en cambio se exhorte a las administraciones a que garanticen plaza de infantil la «población» que lo solicite. Además, y lejos de suponer un aspecto «benevolente» de esta Ley, es posible interpretar que si la escolarización en esta etapa no se plantea como un derecho para todos los alumnos inmigrantes extranjeros (regularizados o no), y partiendo de que no es obligatoria en España, es posible que el legislador persiga las menos matrículas posibles de este alumnado. Es decir, se deja a la voluntariedad de los padres, con lo que se produce la primera diferencia con respecto a la población autóctona, entre los que están muy normalizado que los niños estén escolarizados en la etapa de infantil⁸. Y además, y en lo que a la creación de distancias entre grupos se refiere, hay que tener en cuenta que en los niveles de educación infantil de tres a seis años (...) *pese a no ser obligatorio, se iniciará el aprendizaje de la lectura y de la escritura, con lo que se incurre en el riesgo de retraso —o quizás creación de otro itinerario— de los alumnos que accedan directamente al sistema educativo a los seis años* (Aguaded, 2003: 164).

En realidad se podría pensar que se parte de una igualdad de situaciones: tanto para población autóctona como para la extranjera la educación en los niveles de infantil no es obligatoria, pero el que en la redacción de la Ley se plantee que *se reservarán plazas para aquellos alumnos que lo soliciten*, se puede interpretar que esto mismo no es necesario para con los alumnos autóctonos, que no tienen que preocuparse de que haya o no plazas, pues las habrá siempre.

3.3. Alumnos inmigrantes extranjeros desde lo político: imágenes de la diferencia

En lo que se refiere a las políticas públicas donde, a nivel autonómico, se orientan las actuaciones de los centros con respecto a la

⁸ Es posible que no en todos los países la edad de escolarización (obligatoria o no) coincida, y más aún, se de en edades tan tempranas como pueden ser los tres años, con lo cual en determinados contextos puede percibirse como prematuro llevar a los niños a la escuela a esta edad. El problema puede venir cuando esta situación crea desigualdades (de socialización, de aprendizaje...) entre colectivos distintos.

atención educativa al alumnado inmigrante, vamos a hablar del I y II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, en los apartados relativos a la intervención socioeducativa, y a los planes menores y normativa que en ellos se hace referencia con respecto a este tema.

En cuanto al I Plan, con vigencia del año 2001 al 2004, establecía que la atención educativa al alumnado inmigrante se haría básicamente a partir de dos instrumentos, el Plan de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante y el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y La No violencia. Así ha sido recogido en textos oficiales de la administración autonómica:

«(...) esta política educativa se ha concretado en la concreción y puesta en marcha de dos proyectos ambiciosos: el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante y el Plan Andaluz de Educación para la Cultura y la No Violencia. (Desde este marco) se pretende favorecer la plena integración de los inmigrantes en el ámbito educativo y social» (Documento Técnico de Evaluación I Plan Integra para la Inmigración/01, 27).

Este diseño dentro del I Plan Integral no se mantiene para el II, ya que el Plan Andaluz de Educación para la Cultura y la No Violencia deja de aparecer reflejado como instrumento para trabajar con la población inmigrante, lo que por otro lado nos parece de lo más acertado. Si tenemos en cuenta que dicho plan, de fomento de la cultura de paz, es un plan que surge para toda la comunidad educativa, la acción de ser integrado dentro de un plan integral para la atención a la población inmigrante, podría hacernos pensar que, en los técnicos encargados de la redacción del mismo y en la propia administración autonómica, subyace la idea de que la población inmigrante en las escuelas necesita de una atención extra en este sentido (fomento de convivencia pacífica, fomento de la cultura de paz...). Y esto, creemos, que vincula directamente inmigración y conflicto (Olmos Alcaraz, 2004). Se trata sin duda de otro mecanismo de construcción de la diferencia, ya que parece afirmarse que «necesitamos incluir un plan de prevención de la violencia en las actuaciones con población inmigrante en las escuelas porque estos alumnos tienen mayor potencial conflictivo». Y es algo que se ve respaldado en algunas intervenciones realizadas en el parlamento:

«¿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?» (Parlamento de Andalucía 29/09/2005).

De todas formas, parece que esta cuestión ha sido advertida desde la administración, y como comento, en la redacción del II Plan desaparece.

Otro asunto que nos interesa, en esta labor de análisis del/los proceso/os de construcción de la diferencia con respecto al alumnado extranjero en la comunidad andaluza, es atender a lo que se está entendiendo por Educación Intercultural. Desde el principio que en la comunidad se alude a la atención educativa del alumnado inmigrante (Plan para la Atención del Alumnado Inmigrante, 2001) se hace en términos de Educación Intercultural⁹. Esta se define como (...) 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 (...). A nivel teórico solo se nos ocurre una objeción a esta definición: el marcado carácter compensador del que profesa fé. La educación intercultural no debe ser por definición «educación compensatoria», pensamos que habrían de diferenciarse una y otra concepción, aunque en determinados momentos vayan de la mano. Pero a nivel práctico si que nos surgen más objeciones.

Si bien en las redacciones de planes, programas y demás instrumentos de carácter normativo, las percepciones que subyacen sobre qué es o debe ser la Educación Intercultural van en esta línea co-

⁹ No es con este plan que por primera vez se hable de Educación Intercultural en Andalucía, ya que se hace anteriormente tanto en la Ley 9/1999, de Solidaridad en la Educación (BOJA 2 de diciembre de 1999), como en el Plan Integral para la Comunidad Gitana en Andalucía (1997). Lo que queremos hacer notar es que desde que se empieza a hablar a nivel autonómico sobre atención educativa a alumnado inmigrante extranjero, se hace aludiendo a la denominada «Educación Intercultural».

mentada, cuando se debate sobre el tema en el parlamento, o cuando vamos a ver qué se está haciendo en los centros escolares, nos encontramos con concepciones bien distintas. Un ejemplo es que, a pesar de teorizar sobre una educación intercultural para todos, cuando los parlamentarios hablan de educación intercultural parece que lo hacen con respecto sólo a los alumnos inmigrantes extranjeros, con respecto a las provincias y pueblos donde más se concentran, y sobre los centros donde más se matriculen:

«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).

Y ello como único camino para la integración, cuando en realidad se está actuando sólo y/o principalmente con población inmigrante, y solo o principalmente en cuestiones que tienen que ver con la exhibición del folclore del alumnado de nueva incorporación y la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela a este alumnado.

Por otro lado, en el discurso político analizado (discursos recogidos de los debates parlamentarios en los que se aborda el binomio inmigración/educación, y que por derivación, se habla de Educación Intercultural), se nos presenta una realidad que se nutre básicamente de *cifras*. Cuando los parlamentarios debaten sobre el tema tienden a centrarse en comentar cómo ha aumentado el número de alumnos inmigrantes extranjeros en las escuelas andaluzas, cómo está aumentando año tras año el número de profesores destinados a atender (idiomáticamente) a estos alumnos, y si se considera que el incremento es el requerido o no (en función del grupo parlamentario al que se pertenezca), el número de convenios que se han firmado con asociaciones para apoyo en mediación, y su correspondiente valoración... del número. En definitiva nuestros parlamentarios, nuestros representantes, con poder legislativo, se limitan a debatir sobre estadísticas y datos cuantitativos sin llegar a profundizar en cómo se están desarrollando estas medidas en la práctica. No se debate sobre si los alumnos inmigrantes extranjeros que pasan por los programas diseñados para su integración (lingüística, básicamente) llegan a alcanzar los objetivos que se preten-

den, si están teniendo éxito escolar por ejemplo. Tampoco se debate sobre los necesarios cambios en el currículo escolar¹⁰, algo fundamental si de verdad queremos que las escuelas andaluzas sean interculturales, por ejemplo.

Con estas afirmaciones podríamos pensar que, las ideas que realmente subyacen bajo estas actuaciones y discursos es que son «ellos» los que deben ser interculturales, y no «nosotros», con lo que en realidad estaríamos hablando de asimilación y no de integración ni de interculturalidad, lo que en definitiva es otra forma de construir la diferencia, de hacer al «otro» más «otro», y de extranjerizar más al alumno extranjero que «debe hacerse intercultural para integrarse».

3.4. Alumnos inmigrantes extranjeros en los centros educativos: el *otro* en nuestras escuelas

Y para finalizar, también es necesario aportar algunos datos de lo que está sucediendo al respecto en los centros escolares. Para ello comentaré algunos de los discursos recogidos a partir del trabajo de campo etnográfico, en el que preguntábamos a profesores/as y maestros/as sobre qué había de intercultural en las acciones que se estaban llevando a cabo en sus centros. En la mayoría de las ocasiones el profesorado entiende que una educación intercultural se

¹⁰ Aún no se ha planteado en el Parlamento Andaluz ninguna iniciativa formal para debatir sobre modificación del currículum en este sentido, algo que considero esencial para empezar a hablar de educación intercultural. De hecho, la única iniciativa relacionada (mínimamente) con el tema del currículum intercultural llevada al Parlamento fue la *Pregunta Oral 6-02/POP-000092, relativa al texto editado por la Consejería de Educación y Ciencia para luchar contra el racismo y la xenofobia en las aulas* (marzo de 2002), formulada por una diputada del Grupo Parlamentario Popular. El debate desarrollado en esta sesión no abordó cómo introducir elementos de educación intercultural en el currículum, o cómo sensibilizar a los alumnos ante la diversidad cultural, sino que se debatió sobre si, en dicha publicación, que se usaría en los centros escolares, se estaba ofreciendo una imagen del pueblo de Elegido como un pueblo racista. Llevar a debatir esta cuestión al Parlamento se debió más, a la luz del debate desarrollado, a una cuestión interesada y partidista que a un verdadero interés por el contenido curricular de los libros de texto.

nutre principalmente del reconocimiento del folklore de *los otros* en la escuela, pero introducido en ésta como un paquete cerrado en la «semana intercultural». A nadie se le ocurre celebrar el ramadán o el día del cordero como se hace con la navidad, posiblemente excusándose en la supuesta laicidad de la escuela pública española, que sin embargo, no duda en festejar las efemérides católicas:

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, 2004).

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 y estática de qué es la cultura. Se olvida o se desconoce que la cultura no sólo son tradiciones, y que además se trata de algo cambiante, procesual, y que sólo existe mientras dure la actuación y nunca puede quedarse fija o repetirse sin que cambie su significado (Bauman, 2001, citado en Hall, 2003: 41).

Y el segundo, que esta visión de la cultura como elementos de folklore contribuye, no sólo 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. Y ello en la medida de que para *ellos* queda el reconocimiento en las fiestas interculturales, y para *nosotros* un reconocimiento más legitimado 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...

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, 2005).

Discursos 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 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.

CONCLUSIONES

Si, como sostiene P. Berger (1999) acabamos siendo lo que los demás creen que somos cuando se dirigen a nosotros, podemos afirmar que, como he tratado de mostrar en este artículo, estamos conceptualizando al alumno inmigrante extranjero de tal manera que propiciamos la formación de sus identidades desde la exclusión:

- Normativamente el alumno inmigrante extranjero no tiene los mismos derechos que el nacional, aunque se intente mostrar que nuestro sistema educativo es universal. Es universal, pero con matizaciones, no en todas las etapas, y no para todas las personas. Posiblemente no existan en el país, en la comunidad, muchos casos de inmigrantes extranjeros irregulares que deseen cursar estudios no obligatorios y que sean mayores de edad (o si...), pero la privación del derecho existe a nivel formal. Otra cosa es que se pueda *jugar* con la norma para franquearla. «Acogemos» al «otro» con una merma de derechos, con lo cual ¿realmente lo estamos acogiendo? O más bien ¿lo estamos utilizando?
- Considero que el discurso sobre la deseabilidad de una escuela *intercultural* en la actualidad es funcionalista. Queremos que ellos sean interculturales, pero esa interculturalidad es interpretada en función de unos intereses: que aprendan nuestra lengua, pero no damos oportunidad (en los mismos términos) a que aprendan también la suya; que aprendan nuestro currículum pero no introducimos elementos de sus culturas en el mismo; que nos muestren su folklore 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 parece que 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, innintegrables, propensos a delinquir... y legislamos para este tipo de personas (pobres, analfabetos, sin voluntad de integración y delincuentes), hay muchas posibilidades de que acabemos creando la sociedad que ya estamos proyectando.

No se puede negar la «buena voluntad» y empeño 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.

BIBLIOGRAFÍA

- AGRELA, B., y DIETZ, G. (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 (última consulta 13/03/06).
- AGUADED, E. M. (2003): «El futuro de la educación intercultural: la LO-CE», *III Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía*, Sevilla.
- BERGER, P. (1999): *El dosel sagrado. Para una teoría sociológica de la religión*, Barcelona, Kairós.
- BURR, V. (2003): *Social Constructionism*, Routledge, London.
- CHECA, F.; CHECA OLMOS, J. C., y ARJONA GARRIDO, A. (2000): «Partidos políticos e inmigrantes. La representación de la alteridad en los programas electorales (187-243)», en CHECA, F.; CHECA OLMOS, J. C., y ARJONA GARRIDO, A. (Coor.): *Convivencia entre culturas. El fenómeno migratorio en España*, Sevilla, Signatura Semos.
- DAL LAGO, A. (2005): *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*, Milano: Feltrinelli.
- DONALDSON, M. (2003): «Exposición actual de la educación en el marco de la Ley 8/2000 de Extranjería (19-31)», ESSOMBA, M. A. (Coor.): *Educación e inclusión social de inmigrantes y minorías. Tejer redes de sentido compartido*, Madrid: CISSPRAXIS.
- FAIRCLOUGH, N. (1992): *Discourse and social Change*, Cambridge Polity Press.
- FOUCAULT, M. (1970): *La arqueología del saber*, México, siglo XXI.

- GALASINSKA, A. (2006): *Border ethnography and postcommunist discourses of nationality in Poland*, en *Discourse & Society*, vol. 17(5), pp. 609-626.
- GURRUTXAGA, A. (1992): «La búsqueda del extraño (463-476)», en MOYA, C.; PÉREZ-AGOTE, A.; SALCEDO, J., y TEZANOS, J. F. (Comp.): *Escritos de Teoría Sociológica en Homenaje a Luis Rodríguez Zúñiga*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- HALL, S. (2003): «¿Quién necesita identidad?», en HALL, S., y GU GAY, P. (Eds.): *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires: Amorrortu, pp. 13-99.
- KAPUSCINSKI, R. (2007): *Encuentros con el Otro*, Barcelona: Anagrama.
- MARTÍN ROJO, L. (2003): «El análisis crítico de discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas (157-191)», en ÍÑIGUEZ RUEDA, L. (Ed): *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*, Barcelona: UOC.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J.; GRANADOS MARTÍNEZ, A.; PULIDO MOYANO, R. (1999): «Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia», en GARCÍA CASTAÑO, F. J., y GRANADOS MARTÍNEZ, A.: *Lecturas para educación intercultural*, Madrid: Trotta.
- 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.
- LEY ORGÁNICA 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su integración social, en su redacción dada por las Leyes Orgánicas 8/2000, de 22 de diciembre, 11/2003, de 29 de septiembre, y 14/2003, de 20 de noviembre.
- OLMOS ALCARAZ, A. (2004): «Análisis crítico del discurso sobre la construcción de las diferencias en las políticas públicas de inmigración extranjera de Andalucía», *Tesina Doctoral*, Departamento de Antropología y Trabajo Social, Universidad de Granada.
- 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. (2007): «La inmigración extranjera en el discurso político de Andalucía: un análisis del debate parlamentario», en ZAPATA-BARRERO, R., y VAN DIJK, T. (Eds.) (2007): *Discursos sobre inmigración en España. Los medios, los parlamentos y las administraciones*, Barcelona: Ediciones CIDOB.
- 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.
- SANTAMARÍA, E. (2002). *La incógnita del extraño*, Barcelona: Anthropos.
- REAL DECRETO 2.393/2004, 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.
- 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.º 64, pp. 42-43.
- VAN DIJK, T. A., y ATHENEA DIGITAL (2001): El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Atenea Digital*, n.º 1 (Última consulta 15 junio 2004) <<http://antalya.uab.es/athenea/nom1/vandijk.pdf>>.
- WODAK, R.; CILLIA, R.; REISIGL, M., y LIEBHART, K. (1999): *The Discursive Construction of National Identity*, Edinburgh: Edinburgh University.