

Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas¹

Discursive construction of the concept of the foreign immigrant student in Andalusia: the other in our schools

Antonia Olmos Alcaraz

Universidad de Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales. Departamento de Antropología Social. Granada, España.

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, P., 1999).

Resumen

Este artículo trata de analizar el proceso de construcción de la diferencia hacia el inmigrante extranjero en un contexto concreto: las escuelas andaluzas. Entendemos que este proceso hace referencia a una nueva forma de presentar las distancias culturales, sociales y políticas bajo una aparente ausencia de jerarquías, pero que en realidad oculta mecanismos de exclusión (García Castaño, Granados y Pulido, 1999). Partiendo del poder del discurso (social y político, oral y escrito) para evocar representaciones sociales y construir social y culturalmente la realidad, sostenemos que se está dando un proceso de construcción de la alteridad en términos negativos hacia el alumnado inmigrante extranjero, que desemboca en la reproducción de desigualdades sociales. En este proceso, tienen un papel fundamental las conceptualizaciones que, de la realidad migratoria y de la educación intercultural, se están produciendo en el discurso político, en las políticas sociales de integración del inmigrante

⁽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. Versiones anteriores del mismo han sido discutidas en el V Congreso sobre la Inmigración en España. Migraciones y Desarrollo Humano (21-24 marzo 2007) y en el II Congreso Internacional de Etnografía y Educación. Migraciones y Ciudadanías (5-8 Septiembre 2007).

extranjero, y en las propias escuelas donde se están escolarizando los alumnos inmigrantes extranjeros. Consideramos que una conceptualización en negativo por parte de la clase política, que destaque los problemas que ocasiona la presencia de nuevas diversidades en la escuela, y no tanto las aportaciones, se traduce en una gestión también en negativo del fenómeno migratorio, algo que tiene expresión en día a día en los centros escolares. Al mismo tiempo, es importante conocer cómo, en esos mismos niveles de la realidad, nos entendemos a nosotros mismos como comunidad de acogida, y cómo es pensada y representada «nuestra escuela», el sistema educativo occidental. El presente estudio se ha llevado a cabo a través del trabajo de campo etnográfico y del análisis crítico de discurso, y la apuesta metodológica que realiza es la combinación de ambas afirmando su idoneidad para analizar las lógicas discursivas que vehiculan el proceso de construcción de las diferencias.

Palabras clave: análisis de discurso, otredad, construcción social de la realidad, alumnado inmigrante extranjero, educación intercultural.

Abstract

This paper analyses the difference-building process as applied to the foreign immigrant student in the context of Andalusian schools. This process consists in a new way of presenting cultural, social and political distances in which there is an apparent absence of hierarchies but in fact there are concealed exclusion practices (García Castaño, Granados and Pulido, 1999). The paper begins with the power of social, political, oral and written discourse for evoking social representations and building social and cultural reality. An argument is presented for the idea that there is a process underway of “building otherness” in a negative sense that targets foreign immigrant students and leads to the reproduction of social inequality. An important role in this process is played by the representations of the migratory phenomenon and intercultural education that exist in political discourse, in foreign immigrant integration policies and in the schools where there are foreign immigrant students. The authors feel that the negative image politicians hold of the migratory phenomenon –focusing on the negative aspects instead of the contributions of diversity to schools– results in negative management of migration, something that is routinely expressed at school. It is equally important to ascertain how, at the same levels of reality, we see ourselves as a host community and how «our school», the Western education system, is thought of and depicted. The study was conducted on the basis of ethnographic field work and critical discourse analysis, and the methodology employed was a combination of these two components, which are eminently suitable for analyzing the lines of discursive reasoning that are the vehicle for the difference-building process.

Key words: discourse analysis, otherness, social construction of reality, foreign immigrant students, intercultural education.

Inmigrantes extranjeros en sociedades occidentales y 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 a estos colectivos: en cómo construimos la *extranjería* hacia determinados grupos sociales. Este trabajo es, por lo tanto, un estudio de *alteridad*, considerada ésta como 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 hasta el presente, 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 deconstruccionista, con el objetivo de desenmascarar y desnaturalizar los mecanismos de

⁽²⁾ Véase 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 R. ZAPATA-BARRERO y T. VAN DIJK (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.

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 deconstruccionista, considero de vital importancia recabar cómo es ese proceso de construcción social, cómo y a través de qué medios y mecanismos se produce. El *discurso* aparece aquí 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 por esta razón 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 (Foucault, 1970) 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.

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, debo decir que he realizado trabajo de campo durante un período de nueve meses en diversos centros escolares de toda Andalucía, así como en las distintas Delegaciones Provinciales de Educación⁵. Durante este período, 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 contacto directo y la convivencia con la comunidad educativa eran 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 efectuado 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.

Y en segundo lugar porque optar por hacer trabajo de campo etnográfico –esta vez en la Administración Educativa– suponía disponer de un contexto más holístico para entender la información recabada a partir del análisis del Diario de

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. Durante el desarrollo del mismo, se visitaron 80 centros educativos (48 de Educación Primaria y 32 de Secundaria), en los que se realizaron un total de 117 entrevistas; así mismo se visitaron las sedes de todas las Delegaciones de Educación de Administración Educativa Andaluza, en las que se realizaron un total 28 entrevistas.

Sesiones del Parlamento de Andalucía⁶: comentar en primera persona las políticas públicas que eran debatidas en el Parlamento con los técnicos que las habían diseñado y las estaban gestionando e implementando.

Apuntaba que esta investigación también se sitúa dentro de los estudios del discurso, en particular dentro del ACD (Análisis Crítico del Discurso), fundamentalmente por la orientación –crítica– y los objetivos pretendidos⁷. Pero también porque el objeto de estudio han sido los discursos –cómo práctica social– insertos en los contextos donde son producidos. En este sentido, y partiendo de que el contexto ha de ser definido, acotado por el propio analista (Krippendorff, 1997, p. 36), se han tenido en cuenta para el análisis cuestiones como:

- El medio de creación de los mismos y cuestiones como la formalidad exigida a los parlamentarios en los debates (tiempo de intervención, turnos de palabra, formato expositivo...) han sido tenidas en cuenta para el posterior análisis en interpretación de los discursos.
- El momento histórico y político en el que nos encontramos en relación con los movimientos migratorios (regulación normativa, opinión pública...) y a la institución educativa formal. Para ello se ha considerado el contexto estatal, y el europeo, para ver la influencia que pueden haber tenido ambos en el desarrollo normativo sobre el alumnado inmigrante extranjero en Andalucía.

Así pues la etnografía y el ACD han sido usados de manera complementaria y simultánea en esta investigación, aportando cada uno –en tanto que enfoques metodológicos y epistemológicos– lo que faltaba al otro.

⁶ Se han revisado todas las sesiones plenarias y comisiones celebradas en el Parlamento de Andalucía (desde el año 1998 hasta el 2007) con alusiones a la cuestión migratoria, en general, y puesta en relación con la educación. En total, se han considerado para el análisis 69 iniciativas, entre las que hay debates, preguntas orales, comparencias, proposiciones no de ley, interpellaciones y mociones. Para una visión más detallada de cómo se ha llevado a cabo esta parte de la investigación, relativa exclusivamente al estudio del discurso parlamentario (A. OLMOS, 2007). La inmigración extranjera en el discurso político de Andalucía: un análisis del debate parlamentario. En R. ZAPATA-BARRERO Y T. A. VAN DIJK (Eds.). *Discursos políticos y sociales sobre la inmigración en España: los medios de comunicación, los parlamentos y las administraciones* (pp. 131-157). Barcelona: CIDOB.

⁷ 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 (MARTÍN ROJO, 2003, p. 165).

Algunas notas contextuales: Europa, España y Andalucía en perspectiva

¿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.

La atribución de significados es fruto de los contextos donde nos situamos. Que un alumno inmigrante extranjero en clase signifique para el profesorado un elemento de distorsión de la normalidad académica es fruto, entre otras cosas, del contexto político y mediático en que nos encontramos, donde la inmigración extranjera es reconstruida constantemente como problema social. Pero también es fruto de nuestro sistema educativo que aún hoy obedece a un modelo excesivamente monocultural y de vocación asimilacionista. No podemos, por lo tanto, hacer una lectura rápida de los discursos que hemos recogido, sino que es necesario reparar en una lectura profunda del contexto socio-político-educativo en el que están insertos, para comprender por qué se está entendiendo el fenómeno migratorio en sentido amplio, y su presencia en las escuelas, como problemática social.

Hacernos estas preguntas nos pueden ayudar en la labor de deconstrucción ante el proceso de creación de *otredad* en términos negativos que, considero, se está dando en torno 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 que es necesario considerarlos para una adecuada interpretación. 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 son incrustadas (Hall, 2001; citado en Burr, 2003, p. 66). En este sentido, Van Dijk habla de la necesidad de situar los discursos en sus contextos *cognitivos, sociales, políticos, históricos y culturales* (1999, p. 252), y esto es lo que tratamos de hacer en el presente apartado. Y ello para dar sentido a lo que consideramos uno de los principales argumentos teóricos de esta investigación: es el contexto sociopolítico actual el que sustenta y legitima una serie de discursos (y prácticas) sobre

el alumnado inmigrante extranjero, construyéndolo así como diferente, desigual, como un problema social.

Y ¿por qué se caracteriza «ese contexto» del cual hemos extraído los discursos (y prácticas) de nuestros análisis? Por una tendencia a la creación de *alarma social* con todo lo que está relacionado con los movimientos migratorios actuales, y por ello también cuando éstos se sitúan en el marco de la institución educativa formal. Las directivas que viene produciendo la UE en materia de inmigración están en esta línea, y contribuyen con ello a la construcción social de la diferencia. El énfasis en el control de fronteras frente a otro tipo de políticas para con los movimientos migratorios acentúa sin duda la imagen del inmigrante extranjero *peligroso* al que hay que «controlar». Se ha pasado con ello del control de los territorios al control de las poblaciones (Rea, 2006), lo que sin duda criminaliza a *las personas* protagonistas de esos movimientos de población. La idea que predomina en la normativa europea es que sólo son bienvenidos al territorio de la Unión aquellos inmigrantes extranjeros regularizados en origen.

Y en cuanto a escala estatal, coincido con Agrela y Díez (2005) cuando afirman que para entender la política migratoria en España es necesario analizarla a la luz de la idea de la «fortaleza europea», ya que sólo así podemos explicar muchos de los discursos y reacciones políticas contradictorias que se han generado en el país en los últimos años: políticas públicas de atención a la población inmigrante con discursos relativamente integradores y leyes de extranjería muy rígidas que suponen un traba real a esa integración. Nos encontramos así con un panorama que normativamente coarta la posibilidad de integración de aquéllos que no están en situación administrativa regular, dado que ello deriva en la incapacidad del ejercicio pleno de sus derechos como personas.

En el caso concreto de la educación, si bien sabemos que las competencias están descentralizadas, y las comunidades autónomas tienen potestad para legislar en esta materia, es importante advertir cómo, para el caso de Andalucía, las políticas de atención educativa al alumnado inmigrante heredan mucho del espíritu que guía a nuestras leyes y normativa de extranjería (en el ámbito europeo y estatal). A saber, una percepción del inmigrante como una persona necesitada de atención social y potencialmente problemática, junto con un discurso en pro de la integración social y la interculturalidad como meta. Y esto hace que exista un doble discurso, en todos los niveles analizados: políticamente correcto y sutilmente racista, para con la presencia de alumnado inmigrante extranjero en las escuelas. Veamos con mayor detenimiento el contenido de estas políticas de

atención educativa al alumnado inmigrante en Andalucía, no sin antes reparar en las «cifras» de la inmigración en la escuela, ya que son éstas las que legitiman y fundamentan el diseño de las mismas.

En la Tabla I, vemos la evolución de matrículas realizadas por alumnos extranjeros en el sistema educativo andaluz (enseñanzas de régimen general) en los últimos diez años:

TABLA I. Alumnado total y extranjero y porcentual extranjero en Andalucía. Régimen general. Cursos 1998-99/2008-09

Curso Escolar	Total	Extranjeros	% Extranjeros
1998-99	1.461.672	6.095	0,42
1999-00	1.429.547	11.006	0,77
2000-01	1.432.898	14.159	0,99
2001-02	1.414.389	18.698	1,32
2002-03	1.413.341	27.044	1,91
2003-04	1.416.287	38.996	2,75
2004-05	1.410.966	46.174	3,27
2005-06	1.409.006	54.879	3,89
2006-07	1.420.518	65.065	4,58
2007-08	1.419.979	74.562	5,25

Fuente: elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Si bien en los primeros cursos, sobre los que tenemos datos, la presencia de alumnos extranjeros está, posiblemente, subdimensionada, lo que nos interesa ver es que, a día de hoy, hay un 5,25% de matrículas de alumnado extranjero actual, una cifra muy cercana a la media nacional, pero aún bastante por debajo de países como Francia o Alemania.

Pero volvamos al contenido de las políticas de atención educativa al alumnado inmigrante en Andalucía. La principal acción que destaca en la actuación de la Administración para con el alumnado inmigrante extranjero se desarrolla en el campo de la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela: el castellano. Es la primera medida institucional que se llevó a cabo en territorio andaluz a tal efecto, a través de la creación de las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) allá por el año 1997; la principal medida del Plan de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante (creado en 2001), y una de las más destacadas, junto a la educación compensatoria, en la producción normativa desarrollada en relación

con el alumnado inmigrante extranjero hasta hoy. Podemos deducir al respecto que la política de atención al alumnado inmigrante extranjero en la comunidad es básica y esencialmente una política lingüística.

En segundo lugar, los avances normativos y políticos sobre la atención al alumnado inmigrante han ido en la línea de fomentar y promover una educación compensatoria para con este tipo de alumnado (Ley Andaluza 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación; Plan de Atención al Alumnado Inmigrante, Decreto 167/2003 de 17 de junio que establece la ordenación de la atención educativa a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas). Pero también de controlar el absentismo (Orden de 8 de enero de 2008, por la que se establecen las bases para la concesión de subvenciones con la finalidad de promover el desarrollo de programas de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar, así como la atención al alumnado inmigrante), y promover la cultura de paz y no violencia (Plan Andaluz de Educación para la Cultura de la Paz y la No Violencia, 2002), es decir, de controlar posibles conflictos dentro la comunidad educativa.

Encontramos, por lo tanto, que existe una imagen bastante nítida de lo que representa la figura del alumno inmigrante extranjero a partir de estos instrumentos políticos (alguien que debe aprender nuestra lengua, que necesita educación compensatoria, que tiene tendencia al absentismo, y que puede ser fuente de conflictos), y que analizaremos más detalladamente en los siguientes apartados del presente artículo. Y creemos con ello haber expuesto el contexto social y político del que se extraen los discursos y prácticas que hemos analizado. Se trata de un contexto caracterizado por la problematización normativa y política del fenómeno migratorio a todos los niveles, algo que viene impulsado desde las instancias europeas que legitiman continuamente una determinada forma de proceder (encaminada hacia la Europa fortaleza y la asimilación cultural) bajo la premisa de una realidad construida como amenazante y perturbadora del *statu quo* (democrático-cristiano-capitalista) actual. Una tendencia que es refrendada y ejecutada tanto a escala nacional (Ley de Extranjería), como regional. Y pretendemos que esta contextualización sirva para entender mejor las relaciones que existen entre discursos y prácticas analizados, y el proceso de construcción de la diferencia a que están dando lugar.

Políticos, políticas y práctica escolar: discursos y representaciones sociales sobre el alumno inmigrante extranjero en Andalucía

Para conocer cuáles 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 amplia y ver cómo se expone el fenómeno migratorio de forma general: cómo los políticos y 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) distinto⁸, 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 políticos y parlamentarios andaluces como una realidad útil para nuestra comunidad, útil en términos económicos, sociales, demográficos...:

(...) la inmigración supone no solamente un reto, sino una oportunidad para la sociedad, para la economía, para la cultura andaluza, para el empleo, y para que seamos mejor tierra, si es posible, cada día (Parlamento Andaluz 30/03/2006).

Se trata 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

⁸ En este sentido, Zapata-Barrero (2007) advierte que es más útil hablar de discursos *reactivos/nuevo conservadurismo* y *discursos proactivos/nuevo progresismo* para hablar de los discursos a favor y en contra del fenómeno migratorio, dado que éstos no siempre pueden identificarse categóricamente con ideologías de derechas o de izquierdas.

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 (Touraine, 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 fundamentalmente⁹. En el caso estudiado, la conceptualización de la inmigración como problema se hace desde la negación de lo que en realidad se sostiene: los políticos y 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 sí lo es. Veamos cómo expresaba esta 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).

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

⁹ Véanse los trabajos de Granados Martínez (1998), García Castaño, Granados y Pulido (1999) (2006), Van Dijk (1999, 2003), Bañón (2002) y Márquez López (2005), etc. A este efecto también es muy representativa la publicación citada: ZAPATA-BARRERO, R. Y VAN DIJK, T. (Eds.), 2007. *Discursos sobre inmigración en España. Los medios, los parlamentos y las administraciones*. Barcelona: Ediciones CIDO.

(...) 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 por qué 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 pesar de nuestra ley de extranjería–, a diferencia de otros países europeos donde sí existen partidos políticos de extrema derecha con representación importante¹⁰. Y es por esta razón por la que podría interpretarse que los discursos son «correctos» por la peligrósidad 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 en 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

⁽¹⁰⁾ El hecho de que, en apariencia, el racismo de élite 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, p. 30).

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 Andaluz 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 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 programas¹¹ 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». Veamos 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).

⁽¹¹⁾ Se han 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).

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, p. 86).

Pero de nuevo hemos de deconstruir 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 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 y una educación intercultural, cuando parlamentarios y parlamentarias tratan estos temas en sus intervenciones enseguida 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 debe ser, o es, una intervención en las zonas donde haya alumnos inmigrantes extranjeros (sólo 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 (Parlamento Andaluz, 07/02/2001).

Es decir, que se piensa en una educación intercultural bastante particular «sólo 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 planes¹², hasta el punto de afirmar que si no se actúa prioritariamente en la cuestión lingüística no «merece la pena» escolarizar a estos alumnos:

Porque no tiene sentido escolarizar a esos niños sino saben hablar un mínimo de español, y pierden mucho tiempo y se desmotivan. (Parlamento Andaluz, 14/06/2006).

Se trata de un mecanismo 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 asimilen lo más pronto posible la forma de trabajar de la escuela tradicional. Y si es necesario, para ello, se separa y segrega al alumno en el propio centro, con la excusa de la integración y el fomento de la educación intercultural.

Y podemos dar una vuelta de tuerca más, podemos descender 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 integración 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.

En cuanto al proceso de integración, vemos que, pese a que las definiciones oficiales hablen de un proceso que ha de ser bidireccional en esencia, en la práctica, una mayoría del profesorado entiende que la integración afecta sólo y/o principalmente al alumnado inmigrante. Y ello tanto si se considera que, efectivamente, se está produciendo esa integración:

⁽¹²⁾ 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 manera casi monotemática: cuántas aulas hay funcionando, cuántas se necesitan realmente, cuántas 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 en que funcionan o los resultados que los alumnos obtienen de ellas. A este respecto, y a modo de ejemplo, podemos ver cómo responde la Consejera de Educación en el desarrollo de un pleno cuando se le pregunta por los logros de su política de integración de alumnado inmigrante(...) hicimos un primer plan que ha dado sus resultados, simplemente, por varias razones: el crecimiento del número, por ejemplo, de aulas temporales de adaptación lingüística (...) (Parlamento Andaluz 14/06/2006)

Los chavales pequeños se están incorporando muy bien, es decir, que su relación con sus iguales es buena, su integración, su nivel de integración es buena, Estamos contentos porque eso anteriormente también lo comentábamos, no hay problemas de ese tipo con la población extranjera, lo cual es bastante importante (Profesor, Granada, 2004).

Como si se considera que no se está produciendo:

Exactamente, entonces es una cosa que a ellos tampoco le vemos voluntad de integrarse. De utilizar servicios y de... sí, pero no, ellos no tienen una actitud de... cuando vas a un país lo lógico es que intentes ver como... pero ellos es como si hubiera una pared invisible que no pudiéramos. (Maestro de Primaria, Córdoba, 2005).

Este concepto de integración se parece mucho al de *adaptación*, donde una de las partes se sigue percibiendo sin necesidad al cambio, porque forman parte del grupo social legitimado, de la «cultura dominante», y el resto –los alumnos inmigrantes extranjeros, en este caso– como necesitados de transformación social, de asimilación cultural.

Y en relación con la educación intercultural, si bien, como veíamos anteriormente, en el ámbito teórico está muy claro qué significa la interculturalidad, en el plano discursivo, y en la práctica educativa, la realidad se aleja un poco de las definiciones oficiales. En primer lugar, advertimos cómo la idea imperante en la escuela es que esta «educación intercultural» hacia la que caminamos consiste en medidas puntuales, aisladas, «parches», casi siempre bien intencionados y con un trabajo de fondo inmejorable, pero que sin embargo no cuestionan la estructura general de nuestro sistema educativo:

No sirve de nada hacer grandes proyectos (...) grandes cosas muy bonitas de éstas que les llama la atención a todo el mundo, si luego no va a haber tiempo, no va a haber recursos o no va a haber profesores para hacerlas. Hay que hacer cosas pequeñas, funcionales, muy insertas en el día a día del centro, de manera que la gente en esas pequeñas cosas se sienta ligada al sitio donde estudia. (Maestro de Primaria, Almería, 2004).

No existe aún una conciencia de que es imposible hablar de educación intercultural sin revisar a fondo nuestro sistema educativo, que es sin duda

de orientación y vocación monocultural, muy arraigado aún al proyecto de construcción de un estado nación homogéneo.

En segundo lugar existe una noción de la interculturalidad vinculada de manera muy clara a la compensación educativa. Se entiende que la interculturalidad es algo de *ellos* (se habla de «alumnos de interculturalidad»), y que es relativa a algún tipo de déficit que tiene que ver con poseer códigos culturales distintos a los imperantes en la escuela occidental:

Bueno, lo que hemos hecho, porque vemos que es un tema urgente y que va en aumento continuamente, es hacer un Plan de Compensación en el que uno de los apartados va dedicado al aprendizaje del español para extranjeros y solicitar un Aula de Adaptación Lingüística para el próximo curso. (Maestra de Primaria, Cádiz 2005).

He identificado una vinculación recurrente de temas (inmigración-interculturalidad-compensatoria) que acaba funcionando como una estrategia discursiva de construcción de la diferencia: al final los alumnos inmigrantes extranjeros son percibidos esencialmente como alumnos de compensatoria, debido a su desconocimiento de los códigos culturales que funcionan en la escuela, principalmente en lo que hace referencia al desconocimiento de la lengua¹³.

Pero sin duda la noción que más destaca (por su carácter recurrente) dentro del discurso escolar sobre educación intercultural es la que hace referencia a las fiestas interculturales:

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

⁽¹³⁾ Es curioso, en este sentido, cómo las formas de hablar sobre «ese desconocimiento de la lengua» nos muestra claramente la existencia de toda una serie de estereotipos y prejuicios, de nuestra visión etnocéntrica, que normalmente no es expresada abiertamente, pero que sin duda existe. Véase cómo para hablar sobre el desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela a veces se dice que los alumnos *no saben hablar*: «Luego tengo un niño de primero que llegó el año pasado, el curso pasado parecía que hablaba, pero este año parece como si se le hubiera olvidado todo, encima es de los que dan la lata y pinchan» (Maestro de Primaria, Sevilla 2004).

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 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. 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 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, 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...

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... (Maestra de Primaria, Málaga, 2005).

Discursos como éste 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 hincapié en 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 –o inadecuada– formación, al poco –o inadecuado– asesoramiento institucional y a la metodología de «ensayo y error» que parece estar operando con la educación intercultural en la comunidad andaluza, al final se consigue lo contrario de lo que se persigue: la perpetuación de las desigualdades sociales. Y en este sentido hemos de señalar que esa celebración de las diferencias, de esta manera, puede llevar a la esencialización de las mismas, o lo que es lo mismo, a la invención de nuevas desigualdades entendidas como inevitables, por ser naturales (Taguieff, 1987).

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, en general, 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 en su base es puramente economicista y utilitarista, el discurso sobre la deseabilidad de una escuela intercultural parece ser 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 folklora 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, en ocasiones, 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, inintegrables, 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» de ciertas administraciones, centros educativos, y sobre todo 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, sólo por el hecho de serlo. Es necesario por tanto una mayor sensibilización, una mayor formación –obligatoria– para el profesorado, mayores y mejores medios para ponerla en práctica, y, sobre todo, seguir trabajando para llegar a eso que ya, teóricamente, está muy bien definido, pero que en la práctica tiene aún demasiadas lagunas.

Referencias bibliográficas

- AGRELA, B. Y DíEZ, G. (2005). Emergencia de regímenes multinivel y diversificación público-privada de la política de inmigración en España. *Migración y Desarrollo*, 4, 20-41.
- 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 LUCKMAN, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BURR, V. (2003). *Social Constructionism*. London: Routledge.
- CIDE (2005). *Boletín CIDE de temas educativos*, nº 14, julio 2005.
- CONTRERAS, J. (2005). Tristes tópicos (sobre la inmigración). En J. A. ROCHE CÁRCEL Y M. OLIVER NARBONA (Eds.), *Cultura y globalización: entre el conflicto y el diálogo* (pp. 165-192). Alicante: Universidad de Alicante.
- FAIRCLOUGH, N. (1992). *Discourse and social Change*. Cambridge: Polity Press.
- FOUCAULT, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J., GRANADOS MARTÍNEZ, A. Y PULIDO MOYANO, R. A. (1999). Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia. En F. J. GARCÍA CASTAÑO Y A. GRANADOS MARTÍNEZ (Eds), *Lecturas para educación intercultural* (pp. 1-30). Madrid, Trotta.

- GARCÍA CASTAÑO, F. J. Y GRANADOS MARTÍNEZ, A. (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 J. VERA VILA (Coord.), *Educación Intercultural: diversidad e inmigración* (pp. 17-50). 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. En M. WETHERELL, S. TAYLOR & S. J. YATES (Eds.), *Discourse Theory and Practise: a reader*. London: Sage.
- JUNTA DE ANDALUCÍA. I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2001-2004). Sevilla: Consejería de Gobernación.
- JUNTA DE ANDALUCÍA. II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2005-2009). Sevilla: Consejería de Gobernación.
- JUNTA DE ANDALUCÍA. Plan Andaluz de fomento del Plurilingüismo. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- JUNTA DE ANDALUCÍA. Plan de Educación para la Cultura de Paz y No-violencia. Sevilla: Consejería de Educción y Ciencia
- JUNTA DE ANDALUCÍA. Plan para la Atención del Alumnado Inmigrante. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- KYMLICKA, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- KRIPPENDORFF, K., (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- MARTÍN ROJO, L. (2003). *El análisis crítico de discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas*. En L. ÍÑIGUEZ RUEDA (Ed.), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 157-191). Barcelona: UOC.
- OLMOS ALCARAZ, A. (2004). Educación Intercultural en Andalucía: normativa, discurso político y práctica. *Congreso Internacional de Educación Intercultural: formación del profesorado y práctica escolar*. Madrid, 15-17 marzo.
- (2007). La inmigración extranjera en el discurso político de Andalucía: un análisis del debate parlamentario. En R. ZAPATA-BARRERO Y T. A. VAN DIJK (Eds.),

- Discursos Políticos y Sociales sobre la inmigración en España: los medios de comunicación, los parlamentos y las administraciones* (pp. 131-157). Barcelona: Fundación CIDOB.
- (2008). Estudiar migraciones desde la Antropología Social: una investigación sobre la construcción social de la alteridad en contextos educativos. *Revista Migraciones*, 23, 151-171.
- OLMOS ALCARAZ, A. Y PECO NAVÍO, R. (2008). Menores inmigrantes no acompañados en Andalucía. Un análisis de discurso político. En A. JIMÉNEZ HERNÁNDEZ Y M. R. CRUZ DÍAZ (Coord.), *Integración de menores inmigrantes en contextos educativos plurales* (pp. 389-401). Huelva: ACCEM.
- REA, A. (2006). La europeización de la política migratoria y la transformación de la otredad. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 116, 157-184
- 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.
- TAGUIEFF, P. A. (1987). *La forcé du préjugé. Essai sur le racism et ses doubles*. París: La Découverte.
- TOURAINÉ, A. (1995). ¿Qué es una sociedad multicultural? Falsos y verdaderos problemas. *Claves de razón práctica*, 56, 14-25.
- VAN DIJK, T. A. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- (2003). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- (2005). Noticias. *La Revista de la Universidad de Chile*, 64, 42-43.
- VAN DIJK, T. A. Y ATHENEA DIGITAL (2001). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Atenea Digital*, 1, 18-24.
- ZAPATA-BARRERO, R. (2007). Política del discurso en España: discurso re-activo y discurso pro-activo en los debates parlamentarios. *V Congreso sobre la Inmigración en España. Migraciones y desarrollo humano*. Valencia, 21-24 Mayo
- ZAPATA-BARRERO, R. Y VAN DIJK, T. (EDS.) (2007). *Discursos sobre inmigración en España. Los medios, los parlamentos y las administraciones*. Barcelona: Ediciones CIDOB.

Fuentes electrónicas

VII INFORME SOBRE LA SITUACIÓN DE LOS EXTRANJEROS EN ALEMANIA (2007). Recuperado el 1 de octubre de 2008 de: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/auslaenderbericht-7,property=publicationFile.pdf>

OLMOS ALCARAZ, A. (2004). Educación Intercultural en Andalucía: normativa, discurso político y práctica. *Congreso Internacional de Educación Intercultural: formación del profesorado y práctica escolar*. Madrid, 15-17 marzo. Recuperado de: http://uned.es/congreso-inter-educación intercultural/inicio_espanol.htm

Dirección de contacto: Antonia Olmos Alcaraz. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Laboratorio de Estudios Interculturales. Departamento de Antropología Social. Campus de la Cartuja, s/n. 18071 Granada, España.
E-mail: antonia@ugr.es