La "extranjerización" legal y pedagógica del alumnado inmigrante

Francesc Jesús Hernàndez i Dobon (francesc.j.hernandez@uv.es)
Universitat de València

Resumen.- La comunicación comenta el proceso de "extranjerización" del alumnado procedente de familias inmigrantes, tal y como queda determinado por el art. 42 de la LOCE, y explica las conclusiones de una investigación sobre las dificultades de integración de aquel alumnado, prestando atención a los errores pedagógicos más frecuentes.

1. Introducción

Podemos definir la «extranjerización» como el proceso inverso a la integración. Una situación que comporta, en definitiva, la reproducción de la situación de precariedad asociada a la condición de residente extranjero, y más concretamente con la condición de inmigrante por razones económicas. Si las teorías de la reproducción escolar han argumentado, a mi entender convincentemente, en torno a la perpetuación de las desigualdades de clase y de género operada por la institución escolar, sería posible sostener una ampliación de sus análisis, a fin que contemplaran también la reproducción de la precariedad asociada a la condición de inmigrante, que operaría el sistema educativo. El marco normativo, el proceso de escolarización, las prácticas pedagógicas, parecen colaborar en aquella reproducción. En esta comunicación se ofrecen dos aproximaciones a esa reproducción. Una de tipo legal y otra de tipo pedagógico. Ambas, elaboradas autónomamente, convergen en la misma conclusión. La primera, la aproximación legal, consiste en un análisis del artículo 42 de la Ley de Calidad, tanto del texto promulgado como de su tramitación; la segunda, se trata de una parte de una investigación sobre la integración de los inmigrantes en la Comunidad Valenciana, un proyecto dirigido por el profesor Antonio Ariño y que, en el caso del ámbito educativo, fue coordinado por el profesor Ramón Llopis, ambos de la Universidad de Valencia. Son unas notas sobre la opinión del alumnado nativo, que hacen patente diversas prácticas educativas que, en contra de la voluntad de los docentes, perpeturarían aquella situación de precariedad. Sobre la ubicación del alumnado extranjero en la red pública y las condiciones de su escolarización puede consultarse el reciente informe del Defensor del Pueblo (2003), por lo que no es preciso detenernos en ella.

2. Aproximación legal

La Ley de Calidad de la Educación dedica su artículo 42 a la incorporación al sistema educativo de los alumnos extranjeros. Este artículo se ubica en un capítulo sobre alumnos con necesidades educativas específicas. La disposición de su estructura, el análisis del texto, la comparación con otros fragmentos de la Ley y el estudio de las

enmiendas rechadas por el grupo popular permiten establecer la correspondencia entre la ley y el conjunto de la política de extranjería practicada por el gobierno conservador español. La norma legal manifiesta una voluntad de «extranjerizar» a los alumnos extranjeros, de segregarlos dentro del sistema educativo.

2.1. La política de extranjería

La reciente Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) dedica, por primera vez en el caso de una norma educativa de tal rango, un artículo al alumnado extranjero. La orientación de ese artículo viene a coincidir con una estrategia de «extranjerización» del alumnado de familias inmigrantes que caracterizaría a la política de inmigración española, tal como la caracteriza en diversos lugares el profesor Javier de Lucas (2001, 2002a y 2003). Según este profesor, «la política del gobierno español de inmigración tiene *poco de política* (se trata de política con minúsculas y, además, rancia) y *a penas nada de inmigración*» Estas dos tesis se explican, más en detalle, en el siguiente texto, que merece la pena ser citado *in extenso*:

> Si [la política de inmigración] no es verdadera *política de* inmigración, sino *política con* (o a propósito de) la inmigración, es porque la primacía de la lógica policial, de la interpretación reductiva e instrumental de la inmigración como un problema de estabilidad de nuestro mercado de trabajo y una cuestión de orden público, que es su *leit-motiv*, muestra a las claras cual es el objetivo real del conjunto de medidas adoptadas por el Gobierno so capa de políticas migratorias. Se trata de hacer llegar al electorado español (los inmigrantes no votan) el viejo y reaccionario -pero eficaz- mensaje del miedo: el Gobierno le defenderá con firmeza frente a las amenazas que provienen de fuera. A esos efectos, es necesario hacer visible la amenaza. Por eso la campaña a la que hemos asistido a lo largo del 2002 y que continúa hoy, ahora en el marco abiertamente electoral en el que el discurso de la seguridad es la mejor baza, como lo fue para la derecha de Francia el año pasado: un Gobierno fuerte frente a las amenazas de fuera, terrorrismo internacional e inmigración, y las de dentro, terrorismo vasco y separatismo y deslealtad contra la Constitución. Por eso, a diferencia de lo que pregona, para el Gobierno la inmigración no es una «cuestión de Estado» que exigiría un pacto y menos aún el pacto global de todos los agentes implicados: primero los mismos inmigrantes, y los partidos políticos -no sólo PP y PSOE-, los sindicatos, los empleadores, las diferentes administraciones (en particular las locales, pero obviamente las autonómicas), las ONGs, etc. La inmigración es un instrumento de una política simplista, la schmittiana, la hobbesiana: conmigo o contra mi. [...]
>
> En segundo lugar, la «filosofia» de esta política es negar la inmigración. Volver al viejo concepto de *Gastarbeiter*, el *guest-worker*, el trabajador invitado. Sólo existen los inmigrantes como trabajadores individuales y en la medida en que desempeñen su trabajo en los nichos laborales abandonados por los trabajadores nacionales, y mientras lo realicen en estas condiciones. Por eso, toda la legalidad está encaminada y supeditada a mantener este molde. Y por esta razón, el estatuto legal de los trabajadores inmigrantes es tan vulnerable y precario. Se trata de asegurarnos de que sólo llega el que nos interesa y mientras nos interesa, que esté bajo control y que, cuando deje de

> ser útil, lo podamos expulsar fácilmente. Por esta razón, *la política de inmigración es sobre todo una política de tráfico y de adecuación del mercado*. Sus instrumentos son el control de fronteras y los contingentes o cupos laborales. Y por eso también, para asegurar estos controles, los trabajadores inmigrantes que consiguen llegar han de ser visibles legalmente como diferentes. Ésta es la razón de que nuestras leyes de inmigración *extranjericen* a los inmigrantes, insistan en mostrarlos como otros, distintos, inasimilables, *desiguales*. (Lucas 2003).

A continuación se analizara la LOCE, en particular como se presentan las dos características de la política extranjerizadora de las peronas inmigrantes que señala el profesor de Lucas.

2.2. La falacia de las necesidades específicas

La sección y el artículo sobre «los alumnos extranjeros» se incluye en el capítulo VIII de la LOCE que trata «De la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas». Durante su tramitación parlamentaria el capítulo fue modificado. Además de las enmiendas a los diversos artículos (algunas de las cuales se comentarán más adelante), fue modificado para introducir una nueva sección, que se antepuso a la que, en el proyecto, se dedicaba a los alumnos extranjeros. Esta nueva sección trata «De la igualdad de oportunidades para una educación de Calidad» y viene a reforzar la impresión que producía el capítulo en el proyecto, a saber, el estar organizada según una falacia categorial. Efectivamente, la enumeración de secciones no coincide con divisiones de una misma categoría. La primera sección trata de la igualdad de oportunidades; la segunda, del alumnado extranjero; la tercera, de los alumnos superdotados intelectualmente; y la cuarta, de los alumnos con necesidades educativas especiales. Como puede verse, ser extranjero no es un subgrupo de una categoría equivalente a estar superdotado intelectualmente o presentar necesidades educativas especiales, y estas divisiones tampoco parecen coherentes con el tema de la igualdad de oportunidades. El Grupo Parlamentario del Partido Popular (PP) optó por anteponer una nueva sección, en lugar de proceder a solucionar la falacia categorial.

Probablemente el origen de la nueva sección esté en la enmienda 215, presentada por el Grupo Parlamentario de Izquierda Unida (IU), que en realidad planteaba una arquitectura diferente de todo el capítulo. En la enmienda se defendía una división en tres secciones (de la atención a la diversidad del alumnado; de los alumnos con necesidades educativas especiales; de las acciones de compensación educativa). Únicamente en la tercera sección, la que trataba de la compensación educativa, encontramos una referencia al alumnado inmigrante. La enmienda apuntaba a que las Administraciones competentes establecerían planes de acogida e inmersión lingüística para aquel alumnado «que pueda presentar, previa evaluación de su competencia curricular, problemas de adaptación a nuestro sistema educativo, ya sea por desconocimiento o dificultades en el manejo de la lengua en que se desarrolle la actividad escolar o bien por presentar necesidades específicas de refuerzo en determinadas áreas del currículo.» Es decir, la enmienda de IU sólo trata del alumnado inmigrante caso de necesitar una acción compensatoria, y se encarga de precisar que ésta se tendría que realizar «en los mismos centros de enseñanza» y «de manera simultanea a su escolarización en grupos ordinarios». Se trata, como explica la

motivación global de la enmienda, de introducir la compensación educativa e «incorporar medidas de atención a la diversidad dirigidas a todo el alumnado que presente dificultades a lo largo de su escolarización».
En coherencia con esta enmienda y probablemente con la previsión de que no sería aceptada, el grupo de IU presentó otra enmienda, la número 216, en la que proponía sustituir el título de la sección, «de los alumnos extranjeros», por «de la atención a los alumnos extranjeros con necesidades de compensación educativa», ya que, como explicaba en la motivación de la enmienda presentada:

> Los alumnos extranjeros no son por definición «alumnos con necesidades educativas específicas». Dicho alumnado es aquel que requiere una atención específica en función de sus necesidades especiales, temporales o permanentes, asociadas a discapacidades (físicas, psíquicas o sensoriales), a trastornos de conducta o a estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

Posiblemente con la misma orientación que presentan las enmiendas citadas, la 215 y la 216, encontramos la enmienda 740, presentado por el Grupo Parlamentario del Partido Socialista Obrero Español (PSOE), que pedía la supresión del título porque las novedades en la legislación vigente estarían mejor tratadas en un título sobre «compensación de desigualdades». También en el mismo sentido, el PSOE presentó la enmienda 741, que pedía la supresión del articulo 39 (ahora, 42), precisamente el que trata de los alumnos extranjeros.
Las enmiendas de IU y del PSOE fueron desconsideradas y el texto fue modificado de acuerdo con la enmienda 1144 (que introducía la nueva sección primera) y la enmienda 1145 (que reordenaba el resto de secciones), ambas firmadas por el Grupo Parlamentario del PP. La motivación aducida es, en el primer caso, una lacónica «mejora técnica» y, en el segundo caso, «coherencia con la enmienda de adición de una nueva Sección 1ª.».
Así pues, en la tramitación parlamentaria, el Grupo del PP mantuvo las líneas fundamentales de la arquitectura del capítulo y la consideración que en él se hace del alumnado extranjero, considerado sin más determinaciones, con «necesidades educativas específicas». Se apunta, así, ya en esta disposición, la línea fuerte del argumento: el extranjero tiene carencias y, por ello (y esta es la conclusión implícita que se apunta), es preciso segregarlo para que su presencia no suponga un lastre para la calidad del sistema. De reforzar esta conclusión se encarga el artículo 42, sobre los alumnos extranjeros.

2.3. La «escolarización», que no la «enseñanza»

Más allá de la disposición general del capítulo VII, es preciso continuar con el análisis de la sección 2ª, artículo 42, de la LOCE, para comprobar hasta qué punto operan aquellas dos características de la política de inmigración, apuntadas por De Lucas. Comenzaremos recordando su texto definitivo:

> SECCIÓN 2.ª DE LOS ALUMNOS EXTRANJEROS
> Artículo 42. Incorporación al sistema educativo.
> 1. Las Administraciones educativas favorecerán la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de países extranjeros, especialmente en edad de escolarización obligatoria. Para los alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas, o que presenten graves carencias en conocimientos

básicos, las Administraciones educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente.

2. Los programas a que hace referencia el apartado anterior se podrán impartir, de acuerdo con la planificación de las Administraciones educativas, en aulas específicas establecidas en centros que impartan enseñanzas en régimen ordinario. El desarrollo de estos programas será simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.

3. Los alumnos mayores de quince años que presenten graves problemas de adaptación a la Educación Secundaria Obligatoria se podrán incorporar a los programas de iniciación profesional establecidos en esta Ley.

4. Los alumnos extranjeros tendrán los mismos derechos y los mismos deberes que los alumnos españoles. Su incorporación al sistema educativo supondrá la aceptación de las normas establecidas con carácter general y de las normas de convivencia de los centros educativos en los que se integren.

5. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas para que los padres de alumnos extranjeros reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.

Lo primero que sorprende es que la sección 2ª se despache con un único artículo. Basta comparar la sección 2ª con las otras del capítulo VII para comprobar la heterogeneidad de los casos que se recogen bajo el paraguas de las «necesidades educativas específicas». En el caso de la primera sección, sobre «igualdad de oportunidades para una educación de Calidad», el texto presenta dos artículos, que tratan, respectivamente sobre «principios» y «recursos»; la tercera sección, sobre «alumnos superdotados intelectualmente», presenta un capítulo, sobre «principios»; la cuarta sección, sobre alumnado con «necesidades educativas especiales», presenta cinco capítulos, sobre «ámbito», «valoración de necesidades», «escolarización», «recursos de los centros» e «integración sociolaboral». Pues bien, la sección segunda, sobre «alumnos extranjeros», sólo presenta un capítulo, y la manera de denominarlo resulta peculiar. No se habla de «principios», «recursos», «valoración de necesidades» o «integración sociolaboral», sino simplemente de «incorporación al sistema educativo», como reza el título del artículo 42. La preocupación del PP parece soslayar las cuestiones de principios o recursos, y concentrarse en la «incorporación» (que no «integración») en el sistema educativo.

En el artículo 42.1, la «incorporación» al sistema educativo se formula de manera doblemente restrictiva. Por una parte, las Administraciones educativas «favorecerán» esta incorporación; por otra parte, las Administraciones favorecerán la incorporación «especialmente» en «edad de escolarización obligatoria» (lo que significa, realmente, la no asunción de compromisos respecto de los segmentos postobligatorios de la enseñanza). Ello supone un compromiso laxo, doblemente limitado, y formulado de manera, incluso, inadecuada, por cuanto la misma LOCE no establece una «edad de escolarización obligatoria» (como dice el artículo), sino, más bien, una «enseñanza básica», que resulta «obligatoria y gratuita», y que supone «diez años de escolaridad» (artículo 9.1 y 9.2). La voluntad del legislador del PP se delata (y no será la primera vez) cuando, en contradicción con sus mismas expresiones, produce desplazamientos semánticos, ya que «enseñanza», «escolaridad» y «escolarización» son conceptos bien

distintos. Literalmente, pues, la «incorporación» del alumnado extranjero se relaciona con la «escolarización», no necesariamente con la «enseñanza».

2.4. El shibbólet *del castellano*

Resulta claro que la segunda parte del primer apartado enuncia un tema distinto que la primera, y tal vez hubiera resultado más razonable agruparla con el contenido del punto segundo, que precisamente habla de los programas mencionados en el primer apartado. Esta distribución del texto, como veremos, resulta también indicativa de la voluntad latente del legislador popular.

Ya ha sido mencionada la enmienda 215 de IU que pretendía salir al paso de una situación que permite el artículo aprobado, como es que el alumnado extranjero sea segregado en «aulas específicas», como plantea el apartado 2. Ese grupo político presentó otra enmienda, la número 218, que reitera su posición. También ha sido mencionada la posición del PSOE, grupo que defendió la eliminación del artículo.

El legislador popular mantuvo el enunciado, modificando únicamente la expresión «centros ordinarios» que aparecía en el proyecto por «centros que impartirán enseñanzas en régimen ordinario», sin advertir que había otra expresión que resultaba aún más inadecuada, a saber «aulas» específicas. «Aula» es una denominación física; la división académica de los diversos cursos son las «unidades». El término «unidad» ya está totalmente extendido en el lenguaje de los docentes, entre los que resultaría impensable la confusión entre «aula» y «unidad». Al hablar de «aulas» (y *a fortiori* si se tildan de «específicas») estamos aludiendo a la separación física. El desconocimiento de «la lengua y la cultura españolas» o las «graves carencias en conocimientos básicos» pueden resultar causa de separación. Adviértase que la expresión «la lengua y la cultura españolas» es harto confusa, salvo que se traduzca restrictivamente por el dominio del castellano, erigido así en una especie de marca de separación o *shibbólet*[1]. La denominación «lengua» española es inadecuada, por cuanto la misma LOCE se refiere en diversos lugares a «lengua castellana» y, formulada en singular, no permite aludir al resto de lenguas propias y oficiales en comunidades autónomas. Por otra parte, el mismo Partido Popular, tan descuidado aquí al utilizar la denominación legal «lengua castellana» (que es la usada en la Constitución de 1978) junto con la denominación académica «lengua española», ha obtenido no pocos réditos políticos de la distinción acientífica entre la denominación legal «valenciano» y la académica «catalán». Pero además del descuido filológico, ¿qué significa exactamente «cultura española»? Baste recordar que la misma Constitución Española habla en su Preámbulo de que «La Nación Española [...] proclama su voluntad de [...] Proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones.» ¿Por qué lo que en el texto constitucional es plural se reduce a singular en la LOCE? ¿Y por qué el legislador contrapone los desconocimientos lingüísticos o culturales -sean estos los que sean- y las «graves carencias en conocimientos básicos»?¿No serían aquéllos una parte esencial de éstos? Frente a tal cúmulo de contradicciones, o al menos de precipitaciones, se formularon diversas enmiendas.

El Grupo Catalán (CIU) presentó también una enmienda, la número 1029, en la que se pretendía corregir el texto del punto 1. En lugar de la expresión «favorecerán la incorporación al sistema educativo», CIU proponía «garantizarán el ejercicio del derecho a la educación», lo que es diferente. En segundo lugar, CIU reducía la formulación «los alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas, o que

presenten graves carencias en conocimientos básicos» a «que presenten graves carencias en conocimientos básicos», ya que, como se argumenta en la motivación de la enmienda, «Las graves carencias en conocimientos básicos ya incluyen el desconocimiento de las lenguas oficiales». Por cierto, que la enmienda hace referencia en su motivación a las lenguas oficiales, no sólo al castellano, tema que también fue planteado por la enmienda 620, del sr. Puigcercós, del Grupo Mixto (GM), el cual proponía sustituir «lengua y culturas españolas» por «lengua y cultura propias de la nacionalidad correspondiente».

El Grupo Vasco (GV) también presentó una redacción alternativa del primer punto del capítulo, la enmienda número 368. El texto propuesto no hace mención de las carencias en conocimientos básicos como una aposición respecto de la afirmación sobre la lengua y la cultura (como el texto aprobado) y propone que se realicen «las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias» (lo que quiere decir, en definitiva, enmarcar esta acción en lo que podríamos denominar el marco didáctico de la LOGSE). Literalmente:

> 1. Las Administraciones educativas favorecerán la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de países extranjeros, especialmente en edad de escolarización obligatoria. Para los alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas o que presenten graves carencias en conocimientos básicos, se realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias.

La justificación que daba el GV en su enmienda es crítica y clara respecto de las intenciones del legislador del PP. Merece la pena su transcripción íntegra:

> La respuesta «integradora» que se propone para los inmigrantes consiste en separarles en grupos especiales en la Educación Primaria, que ni siquiera tienen que estar en centros ordinarios, y en la Educación Secundaria Obligatoria se las prepara para que se inicien en el mundo laboral, de modo que el alumno extranjero con dificultades (casi todos), no parece ser destinatario del sistema educativo reglado, en cuanto a las etapas obligatorias. En el fondo, la ley lo considera como un obstáculo para conseguir esa óptima calidad del sistema educativo, y por ello se le separa y aparta del mismo, olvidando que el último recurso para el alumno debe ser el tratamiento fuera del aula, que debe ser en todo caso provisional y con objetivos concretos, y, que según proclama la CE, el derecho a la educación en de todos, sin discriminación alguna (art. 27.1); la Educación básica además de gratuita es obligatoria (art. 27.4); y los poderes públicos están obligados a garantizar ese derecho de todos a la educación (art. 27.5).

También la enmienda 217, del grupo de IU, a propósito del apartado 1, plantea una nueva modificación, sustituye «favorecerán» por «promoverán», entra en los criterios de distribución del alumnado (un tema que la ley deja de lado), y establece medidas diferenciadas caso de desconocimiento de la lengua o carencias de conocimientos básicos. El texto propuesto en la enmienda es:

> Las autoridades promoverán la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de países extranjeros, y la garantizarán para los de edad de escolarización obligatoria, en cualquier momento, y asegurando su distribución equitativa entre todos los centros sostenidos con fondos públicos de la localidad o zona, para lo cual exigirán a todos esos centros una reserva de

> plazas equivalente al número de solicitudes que se prevea se pueden producir a lo largo de todo el curso, al comienzo de éste.
> Para los alumnos que desconozcan la lengua española, las Administraciones educativas desarrollarán programas intensivos de inmersión lingüística, con el fin de facilitar su integración al sistema educativo. Para los alumnos que presenten graves carencias en conocimientos básicos o presenten necesidades específicas de refuerzo en determinadas áreas del currículo, las Administraciones educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje o recuperación con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente.

En resumen, pues, el interés del legislador no parece orientarse a promover una situación no discriminatoria, sino más bien a favorecer la posibilidad de segregación en «aulas» distintas del alumnado extranjero que se juzgue que desconoce el castellano o «la» cultura española.

2.5. En definitiva, ¡a trabajar!

En el caso del apartado 3 de la norma aprobada finalmente, también la redacción de la Ley parece confirmar el diagnóstico del profesor de Lucas. Efectivamente, el texto «Los alumnos mayores de quince años que presenten graves problemas de adaptación a la Educación Secundaria Obligatoria se podrán incorporar a los programas de iniciación profesional establecidos en esta Ley», *extranjeriza* más a los estudiantes extranjeros, los convierte en objetos de sospecha. Comparemos el texto de este apartado con lo que establece el artículo 27 sobre los programas de iniciación profesional, y más concretamente su apartado tercero:

> Aquellos alumnos que, cumplidos los quince años y tras la adecuada orientación educativa y profesional, opten voluntariamente por no cursar ninguno de los itinerarios ofrecidos, permanecerán escolarizados en un programa de iniciación profesional. Asimismo, podrán incorporarse a dichos programas los alumnos con dieciséis años cumplidos.

Si el artículo 27.3 permite la incorporación de *cualquier* alumno de 15 años a los programas de iniciación profesional, ¿qué añade el artículo 42.3? En la consideración del alumnado extranjero ha sido eliminada la *voluntariedad* y *la orientación*. No se habla de optar voluntariamente, sino de que se puedan incorporar a los programas los alumnos que presenten (¿a juicio de quién?) graves problemas de adaptación a la Educación Secundaria Obligatoria, sin que se haga mención en el texto, en el caso de la alumnado extranjero, de «la adecuada orientación educativa y profesional». Se agita el fantasma de la inadaptación y en cualquier caso se sustrae el protagonismo a los propios inmigrantes; la única alternativa posible es la iniciación profesional; no se trata de educarlos, sino de ponerlos a trabajar: coherencia plena con la política de inmigración.

Hay que decir que el PP dejó de lado un buen número de enmiendas que permitían orientar de otra manera la incorporación de alumnado extranjero a los programas de iniciación profesional (por cierto, en el texto del proyecto estos programas aparecen con mayúsculas, como si se tratara de otro nivel educativo). La enmienda 219, del grupo de IU, incorporaba precisamente los elementos soslayados por el texto del PP para el caso de alumnado que se incorpora al sistema educativo con más de 15 años y

que podría participar de un programa de iniciación profesional «previa evaluación de sus capacidades y tras la adecuada orientación educativa y profesional». En el mismo sentido, el señor Joan Saura, del GM, proponía, en la enmienda 439, que la incorporación a los programas de iniciación profesional se produciría a partir de los 16 años y sólo si hubiera «grave problema de adaptación de la ESO», valorado por el Departamento de Orientación del centro, con informes de la dirección y la inspección. La enmienda 570, del sr. Rodríguez Sánchez, también del GM, eliminaba la referencia a los programas de iniciación profesional y proponía comprometer a las Administraciones educativas en «fomentar que los alumnos extranjeros alcancen los objetivos de cada etapa, articulando para ello los medios y recursos necesarios». El sr. Labordeta, igualmente del GM, propuso una enmienda que, por decirlo así, reconducía el texto al espacio teórico de la LOGSE, añadiendo que la incorporación pudiera realizarse «a los programas de diversificación curricular», ya que, como apuntaba en la motivación de la enmienda «A esta edad la posibilidad de iniciación profesional no debe ser la única alternativa». De manera semejante se expresa la enmienda de la sra. Lasagabaster, del GM, que defendía el criterio de edad en la incorporación al sistema educativo y proponía una flexibilidad de un año para evitar la segregación; en caso de una incorporación tardía, se tendría que tratar «dentro de los mismos parámetros que el resto de las medidas de refuerzo que se plantean con alumnos con graves carencias en sus conocimientos básicos» (enmienda 521).

2.6. El fobotipo latente

El mismo estilo segregador, donde enunciados aparentemente integradores en su literalidad se disponen de manera que operan el efecto contrario, se encuentra en el apartado 4º. Se establece en él que el alumnado extranjero tendrá los mismos derechos y deberes que el alumnado no extranjero e inmediatamente después el texto lanza la sombra de la sospecha y, como ya resulta habitual, con una redacción descuidada. Los estudiantes extranjeros tendrán que aceptar las normas establecidas con carácter general y las normas de convivencia de los centros donde se integren. La primera parte de la formulación es, cuanto menos, sorprendente: ¿a qué normas se refiere el legislador? La legislación consiste precisamente en normas establecidas con carácter general, pero no son las únicas. En una definición tan amplia caben las normas UNE, las normas ISO o el sistema métrico decimal. La segunda parte de la formulación también reclama la atención del lector. El lugar del concepto incorporación, que había utilizado el legislador, aparece la noción de integración, vinculada al cumplimiento de las normas. La integración es un proceso que atañe al extranjero y que tiene que ver, en definitiva, con la aceptación del orden establecido por los no extranjeros.

Como ya resulta habitual, la redacción no es coherente con la de la misma LOCE. En el artículo 2 de la LOCE, más concretamente cuando en su apartado 4º se establecen deberes básicos del alumnado, se afirma que uno de ellos es «respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro educativo». En el caso del alumnado extranjero, como determina el artículo 42, ya no se trata de «respeto», sino «aceptación» (y tendríamos que añadir que no sólo de aquellas referidas a la organización, convivencia y disciplina del centro educativo sino de todas aquellas normas establecidas con carácter general). Es decir, cumplir con mayor rigor más normas. Este exceso que se reclama para el alumnado extranjero deja abierta la puerta a una segregación que se podría justificar por el incumplimiento de normas que no se refieran concretamente a «organización, convivencia y disciplina». Frente a esta (y no

parece haber otra palabra más adecuada) discriminación se formularon enmiendas que pretendían, por ejemplo, reducir el texto del apartado a la mera enunciación de que el alumnado extranjero tendría los mismos derechos y deberes que los españoles, como, por ejemplo, la enmienda 220 del grupo de IU y la enmienda 440 del sr. Joan Saura del GM.

La posición del PP de enunciar la igualdad de derechos y deberes del alumnado español y del alumnado extranjero resulta claramente incoherente al menos en el caso del alumnado procedente de otros países de la Unión Europea. La creación del Espacio Educativo europeo, ya avanzada por diversas Declaraciones, como la de Bolonia a propósito de la Educación Superior, presupone la igualdad de derechos y deberes entre el alumnado procedente de los diversos países de la Unión Europea. Ahora bien, esta resistencia a establecer la igualdad de derechos y deberes, junto con la consideración de *shibbólet* del castellano, formulada anteriormente, permiten establecer otra conclusión en el análisis del texto. ¿Cuál es el «fobotipo» que subyace al artículo 42? ¿qué retrato-robot de alumno extranjero tiene el legislador popular? Vayamos con los datos del mismo MECD. Una tercera parte del alumnado extranjero corresponde a alumnado latinoamericano y otra tercera parte a alumnado procedente de Europa. La mayor parte de éste corresponde a países de la Unión Europea y el resto, en buena medida, procede de estados que ingresarán en breve. Resulta claro que el retrato-robot del legislador no es ni el 42,5% procedente de meso y sudamérica, para el que la exigencia de conocimiento de la lengua castellana resulta ridícula, ni la porción procedente de la Unión Europea, el 15,6% (más un 9,7% del resto de países europeos, muchos de ellos incluidos en la ampliación comunitaria), para la cual la reserva a conceder los mismos derechos y deberes resulta incomprensible. El texto del artículo se refiere implícitamente al extranjero procedente de África, la tercera gran zona de procedencia, con casi un 24% del total del alumnado (según los datos de MECD 2002), y alimenta las precauciones (por ejemplo, la insistencia en el cumplimiento de las normas) del fobotipo del fundamentalista islámico, la amenaza que enarbolaría la política de extranjerización conservadora (Lucas 2002b)

2.7. Sin formación del profesorado

Por último, el PP enmendó su propio proyecto, eliminando el inicial apartado 6º, que se refería a la formación del profesorado. El proyecto afirmaba:

> 6. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en colaboración con las Comunidades Autónomas, promoverá actuaciones de formación del profesorado para la atención educativa de los alumnos extranjeros.

Se desconsideraban así otras enmiendas que pretendían, por ejemplo, sustituir la referencia al Ministerio de Educación por otra a «las Administraciones educativas», más coherente con el resto del texto, como, por ejemplo, la enmienda 622 del sr. Puigcercós, del GM, la enmienda 221, del grupo de IU, o, incluso, la enmienda 64, del grupo de Coalición Canaria, que recordaba las competencias autonómicas respecto de la formación del profesorado. Hay que decir que el PP no justificó la eliminación de la apartado 6º, según su enmienda 1143, más allá de la referencia a la «mejora técnica». Ahora bien, resulta ilustrativa la comparación entre el texto aprobado y el suprimido del capítulo 42 y el apartado equivalente del capítulo 43. Así, al tratar del alumnado extranjero la ley afirma:

> 5. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas para que los padres de alumnos extranjeros reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.
> [Apartado eliminado: 6. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en colaboración con las Comunidades Autónomas, promoverá actuaciones de formación del profesorado para la atención educativa de los alumnos extranjeros.]

Al hablar del alumnado superdotado intelectualmente (art. 43.5), sin embargo, la ley establece:

> 5. Corresponde a las Administraciones educativas promover la realización de cursos de formación específica relacionados con el tratamiento de estos alumnos para el profesorado que los atienda. Igualmente adoptarán las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individual, así como la información necesaria que las ayude en la educación de sus hijos.

Según la enmienda del PP, pues, las Administraciones educativas soslayan el compromiso en la formación específica del profesorado para atender al alumnado extranjero y vuelve a dejar indicios de su intención segregadora. Mientras que para los estudiantes superdotados intelectualmente el asesoramiento será «individual», «adecuado» y dirigido a la ayuda en la educación, en el caso de los extranjeros el asesoramiento será «necesario» y tiene como objeto, derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación en el sistema educativo.

En la Exposición de Motivos de la loce se afirma que la ley «presta especial atención a los alumnos extranjeros», estableciendo un «marco general», que permita «una adecuada respuesta educativa a las circunstancias y necesidades que en estos alumnos concurren». La frase es, a la luz del precedente análisis del texto y de las enmiendas rechazadas, nuevamente falaz. Sugiere un ánimo integrador y equitativo, cuando más bien se podría entender que la atención que presta al alumnado extranjero es para permitir la segregación de los inmigrantes, y que la adecuada respuesta pasa por una incorporación a la escuela, discriminatoria, que sea un breve preludio a la inserción profesional. En definitiva, un expediente para extranjerizar a los extranjeros.

3. Aproximación pedagógica

3.1. La construcción social de la imagen del extranjero: el punto de vista de los alumnos

Una investigación cualitativa sobre la inserción escolar de los inmigrantes extranjeros debe introducirse en el estudio de las opiniones de los propios alumnos, tanto autóctonos como extranjeros. De ese modo, se obtiene una información muy directa sobre el impacto de los nuevos compañeros extranjeros en el aula. Se trata de examinar cómo se les percibe y cómo es la convivencia. Para abordar este objetivo resulta desaconsejable la aplicación de técnicas cualitativas de investigación como el

grupo de discusión o la entrevista a fondo. Se hace necesario desarrollar una herramienta que introduzca un nivel proyectivo y que sea vista como un ejercicio escolar. De este modo se elaboró un cuadernillo con cuatro preguntas para aquellos con edades comprendidas entre 8 y 12 años y otro con dos preguntas para los mayores de 12 años. En el caso de este segundo cuadernillo se elaboraron dos versiones, una para autóctonos y otra para extranjeros. Las respuestas de los extranjeros han sido parcas, y se han advertido dificultades de expresión que desaconsejan su hermenéutica. El análisis posterior se centra en las opiniones del alumnado autóctono.

Para interpretar las respuestas del alumnado es preciso ubicarlas en un espacio simbólico[1]. Se definirá un espacio determinado por dos coordenadas. La primera corresponde al eje del conocimiento, y va desde la experiencia inmediata hasta las tesis más generales. La segunda coordenada corresponde al eje de las valoraciones, y va desde la aceptación hasta el rechazo. Respecto a ambas coordenadas, las nociones con las que el alumnado construye el concepto del inmigrante establecen relaciones mutuas (que se han intentado representar en el gráfico 1, cuya consulta puede resultar provechosa para seguir las explicaciones siguientes).

La mayor parte de las respuestas del alumnado apuntan al idioma como la característica que diferencia a los autóctonos de los extranjeros. En otras investigaciones también se ha señalado la importancia del establecimiento de la diferencia entre españoles y extranjeros a partir del idioma (Pulido 1999). Esta característica predomina frente a otras consideraciones físicas o socioeconómicas. Sin embargo, el idioma es una característica doblemente relativa. En primer lugar, no resulta absoluta por cuanto algunos extranjeros hablan castellano (los latinoamericanos) y aquellos que hablan otro idioma pueden ser turistas, y no inmigrantes[2]; pero además, el multilingüismo de los extranjeros se percibe desde el multilingüismo de los autóctonos; y, en cualquier caso, el idioma puede aprenderse. Un alumno de 11 años lo expresa en su respuesta: «Cuando [los extranjeros] aprenden los idiomas, por ejemplo el español, parecen como españoles». En segundo lugar, el idioma es relativo respecto del carácter absoluto de los principios éticos. Muchas veces los alumnos responden a la pregunta por la característica diferenciadora con un alegato igualitario, sin duda estimulado por la actividad del profesorado (como da a entender la reiteración de los tópicos del dibujo libre: niños, de diferentes «razas», juntando sus manos sobre un globo terráqueo).

La presencia de extranjeros se atribuye, en mayor medida, a la búsqueda de un trabajo con el que satisfacer necesidades absolutamente básicas. Esta causa general presenta interesantes matices. En los cursos superiores, los alumnos dedican cada vez más espacio en sus respuestas a postular causas a la necesidad económica que determina la búsqueda de trabajo. Algunos alumnos apelan a catástrofes naturales y, la mayor parte, a los efectos de la guerra, un tema que también aparece en los dibujos[3]. El país de origen de los inmigrantes se identifica como el escenario de un posible conflicto bélico, que se refiere siempre de un modo indefinido, como un acontecimiento posible. Ninguna respuesta se refiere a un conflicto concreto, ni tan siquiera aparecen

---

[1] El concepto de símbolo tiene aquí un significado amplio, semejante al que le concede la antropología de E. Cassirer.

[2] Únicamente alumnos de los cursos inferiores hablan esporádicamente del turismo. Para el resto, el tema a considerar se percibe nítidamente como el los extranjeros que llegan por necesidad, los inmigrantes.

[3] No hemos encontrado, en el caso valenciano, la simplificación «turismo-beneficio, trabajo-perjuicio», que señala Pulido en su estudio c on niños andaluces. Como se ha indicado, sólo en los primeros cursos algunos niños hacen referencia al turismo y, en general, se apuntan algunos beneficios de la presencia de personas inmigrantes.

expresiones que aludan a bandos en conflicto o contendientes derrotados. La guerra, más bien, se presenta como una fatalidad aleatoria, cuyos efectos se distribuyen de manera generalizada entre la población de lugares imprecisos. Se procede así a una desnaturalización de la pobreza, pero escasamente justificada apelando a causas internas al funcionamiento del sistema económico. Ese es el punto ciego que genera, paradójicamente, la mayor sensibilidad del alumnado ante el conflicto bélico inespecífico, que puede estar animada por la acción docente o por la dinámica mediática.

Obsérvese que el trabajo del inmigrante presenta una vertiente positiva y otra negativa, según se relacione con el interés de nuestra sociedad o la causalidad de la miseria, o bien se relacione con los fobotipos y las autorizaciones administrativas.

La pregunta por la relación recaba una respuesta positiva casi unánime en el alumnado de Primaria. Se ofrecen respuestas positivas y, frecuentemente, superlativas, mejores, en algún caso, que las que se mantienen con los autóctonos. Incluso las mismas respuestas positivas aparecen en las redacciones de los alumnos extranjeros. Los alumnos perciben la xenofobia social y, en alguna ocasión, adoptan un tono vehementemente defensivo frente a las actitudes de personas no identificadas, ajenas a la unidad escolar. La relación negativa, cuando se produce, se entiende que se encuentra dentro del límite de la normalidad. Por ello, las escasísimas referencias a un trato discriminatorio, siempre se formulan de manera no concreta, como si se tratara de casos posibles, imaginados: Sólo en muy pocas respuestas de los cursos superiores de Primaria aparece una respuesta matizada, atendiendo a la distinción de procedencia. Cuando es así, se alude indefectiblemente al árabe. La lengua no entendida, en tanto código privado, y la solidaridad del grupo de los no autóctonos se entrelazan con el fobotipo para provocar el rechazo.

En el caso del alumnado de Secundaria, las respuestas por las ventajas de la presencia de personas de otros países se pueden agrupar en tres categorías. En primer lugar, un grupo de alumnos identifica determinadas ventajas que tienen que ver con beneficios económicos, que siempre son genéricas y abstractas, y, sobre todo, con aprendizajes, conocimientos culturas posibles. Otro grupo de respuestas recoge aquéllas que enuncian que no existen ventajas. En bastantes casos, la respuesta por las ventajas acaba, paradójicamente, enunciando desventajas. Se repite entonces el discurso que vincula inmigración no autorizada y delincuencia. Algunas respuestas van más allá incluso, y reproducen el alegato xenófobo, que presenta la delincuencia como una caracteristica inherente del otro o, incluso aduce, en un caso, la noción de invasión. Es preciso remarcar que las respuestas que señalan ventajas, que son ambiguas o se refieren a lo epistémico, no presentan la contundencia y determinación de aquellas otras que invierten el sentido de la pregunta, argumentando desventajas.

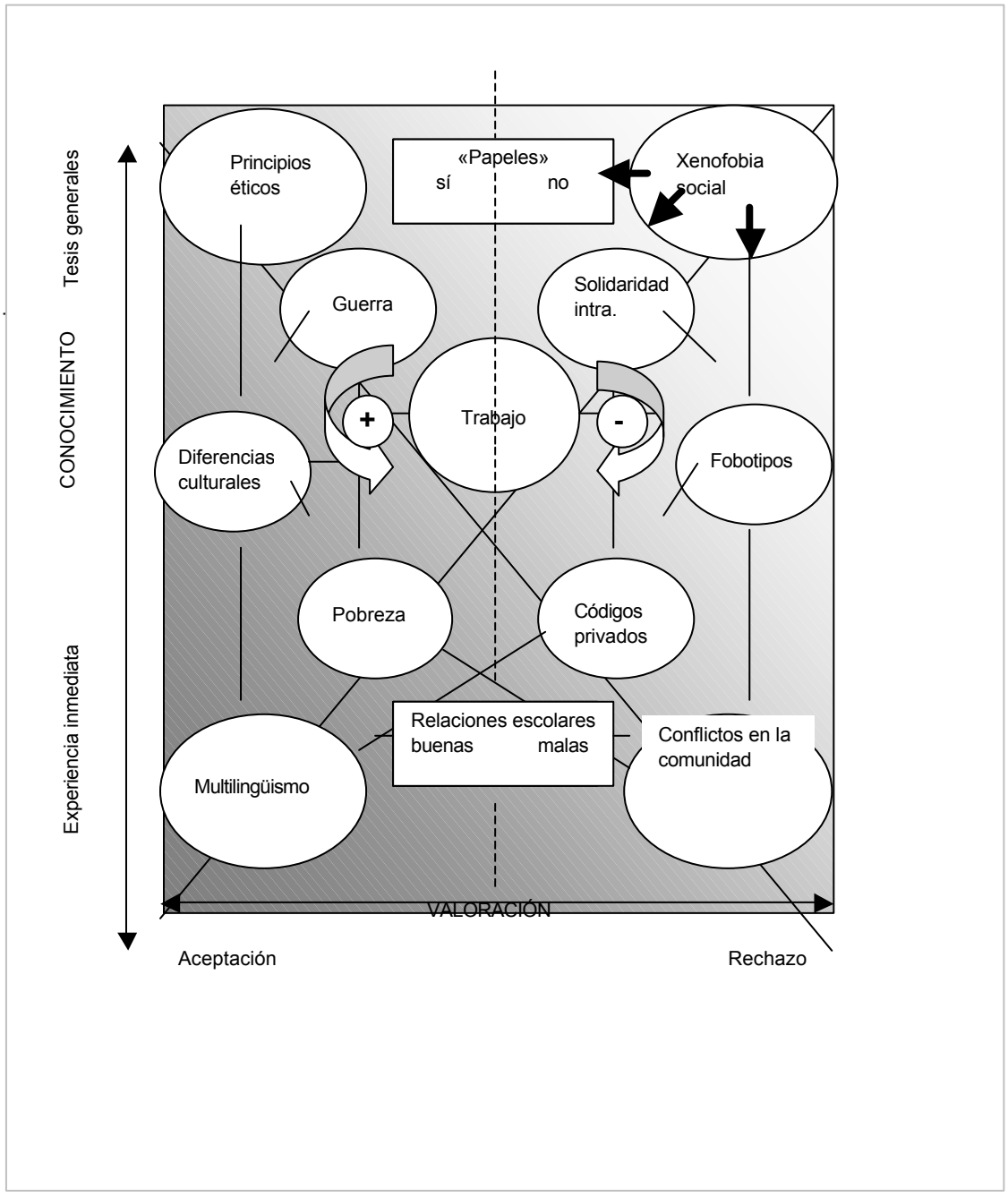
Las desventajas se tornan problemas cuando los principios abstractos no proporcionan los rendimientos precisos. Esta es la dinámica que muestran las respuestas de las redacciones a la pregunta sobre si la llegada de personas de otros países genera «algún problema». Los alumnos no tienen experiencia directa de los problemas. Se refieren a ellos en términos potenciales o futuros. Generalmente los alumnos utilizan como fuente de información los testimonios de otros. Cuando tienen experiencia de problemas, lo descrito no resulta significativo, o, bien, se amalgaman elementos heterogéneos para justificar la oposición. La posibilidad del problema se enuncia, en algún caso, en conflicto con los principios.

Una respuesta típica es la siguiente, proporcionada por un alumno de Secundaria: «No considero [que haya] ningún problema en que vengan aquí porque son iguales que nosotros, pero cada vez son más y España está quedando pequeña y hay menos

trabajo, pero no tengo ningún problema». Se trata de un enunciado paradójico, de una *synállaxis* de pares de términos contradictorios, donde se acoge tanto el principio ético igualitario como el lema xenofobo.

Cuando existe una concreción, se apunta indefectiblemente al grupo árabe como fuente de problemas: Por ejemplo, esta respuesta sintetiza los elementos (no experiencia directa de problemas, conocimiento mediato y potencial de conflictos e identificación del fobotipo árabe) así: «No hay ningún tipo de problemas en la escuela, pero sí en la carretera de ... porque los marroquíes a veces conducen sin sentido, se cruzan y pueden causar accidentes mortales».

Las afirmaciones anteriores se pueden sintetizar en el gráfico siguiente:


Tesis generales
CONOCIMIENTO
Experiencia inmediata
Principios éticos
«Papeles»
sí
no
Xenofobia social
Guerra
Solidaridad intra.
Trabajo
+
-
Diferencias culturales
Fobotipos
Pobreza
Códigos privados
Relaciones escolares
buenas
malas
Conflictos en la comunidad
Multilingüismo
VALORACIÓN
Aceptación
Rechazo

Las características diferenciadoras giran en torno a la lengua, aunque esta atribución se realiza en un contexto multilingüe. La experiencia inmediata es una experiencia de multilingüismo. Por ello, la pregunta por la diferencia no se puede cerrar con una característica definitiva, y remite inmediatamente a las diferencias culturales, a la percepción de la pobreza y la necesidad de trabajo o a la actitud de los extranjeros en la escuela. La causalidad de la presencia de personas de otros países se atribuye a la necesidad de trabajo, y este a su vez se vincula con la pobreza y con la guerra. Las necesidades relacionadas con trabajo, guerra y pobreza, se articulan con las diferencias culturales en la formulación de principios éticos. La posición integradora se establece, pues, sobre el carácter no definitivo de las diferencias (atendiendo al contexto de diversidad lingüística), sobre los sentimientos de solidaridad que suscita el triángulo pobreza-necesidad de trabajo-guerra, y sobre la afirmación abstracta de principios éticos. Sólo de manera secundaria se puede apelar a los beneficios de la mano de obra extranjera y resulta aleatoria la buena relación escolar entre autóctonos y no autóctonos.

Por otro lado, el polo de la xenofobia social se percibe en relación con los fobotipos, alimentados por los microconflictos de la comunidad, pero también por la solidaridad intragrupal, el carácter de código privado que presentan las lenguas distintas y el efecto que el trabajo de los inmigrantes tiene sobre los autóctonos. Frente a los principios éticos se aduce la situación legal. Adviértase, entonces que, siguiendo con el gráfico anterior, la xenofobia social se orienta en tres frentes (representados en el gráfico por las flechas remarcadas). Los extranjeros son «ilegales» (no tienen «papeles»), llegan engañados por «mafias» o encuadrados en «bandas» (consideración delictiva de la solidaridad intragrupo), y son peligrosos (el fobotipo del terrorista árabe o del traficante andino). Se originan así dos ciclos de carácter distinto. Uno que se entiende como un enriquecimiento ya sea material, cultural o moral, y otro, que se percibe como un empobrecimiento económico o social. El trabajo de los inmigrantes presenta una ambivalencia, ya se considere la respuesta justa a su situación de necesidad o le mengua de oportunidades para los autóctonos.

La acción de la Escuela, representada en el dibujo por el sombreado se orienta hacia la aceptación, frente al rechazo, y hacia lo concreto, por lo que, por decirlo así, tiene mayor influencia en las esferas que se encuentran más próximas al ángulo inferior izquierdo del cuadro, y pierde intensidad a medida que nos aproximamos al ángulo superior derecho, cuando entramos en el dominio de los medios de comunicación de masas, que son, según Teun van Dijk, el principal canal para la transmisión de los prejuicios étnicos en la sociedad.

Aunque el objetivo de este análisis no es realizar propuestas didácticas, resulta claro que de las líneas anteriores se deducen algunas conclusiones que tendrían que incorporar los docentes en sus prácticas.

En primer lugar, explorar la diversidad tanto de los autóctonos como de los no autóctonos. La referencia al «extranjero» o al «inmigrante» supone ya una reducción que alimenta el estereotipo. La variedad lingüística de extranjeros y autóctonos resulta una buena base para realidad una pedagogía de la diversidad.

En segundo lugar, la falta de un análisis de las causas económicas y sociales de los flujos migratorios, conduce a explicaciones en términos de catástrofes naturales o guerras. Si bien estos factores mueven en mayor grado la compasión, no resultan propicios para favorecer la relación cuando se estabiliza la presencia de extranjeros o éstos alcanzan un buen nivel de vida. Simplificando, los alumnos se solidarizan con el refugiado, pero no toleran que progrese.

En tercer lugar, parece que la escuela insiste en los beneficios «culturales» de la presencia de extranjeros, pero minimiza las ventajas económicas y sociales. Aquellos beneficios no resisten el fuego graneado de la xenofobia social, ante cuyas líneas de actuación la escuela parece estar ausente. No cuestiona la política de extranjería, no presenta la solidaridad grupal de los extranjeros como un valor, ni desactiva los fobotipos. Por decirlo así, la escuela se pasa (enunciando principios abstractos) o se queda corta (no alcanzando los frentes de la no tolerancia) en su pedagogía de la integración.

Nota

[1] En Jueces 12:6 se narra una batalla entre galaaditas y efraimitas, tras la que los soldados de Galaad identificaban a los fugitivos de Efraím haciéndoles decir la palabra *shibbólet*, que significa espiga de trigo en hebreo, y cuyas diferencias de pronunciación manifestaban las variedades dialectales. Aquellos que pronunciaban la palabra según la variedad efraimita eran, según el pasaje bíblico, degollados en el Jordán En el sentido de aquella marca (lingüística) de identificación de un grupo, el término fue utilizado, entre otros, por Hegel y Marx.

Bibliografía citada

DEFENSOR DEL PUEBLO (2003): *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: Análisis descriptivo y estudio empírico*.

LUCAS, Javier de (2001): «La oportunidad perdida para la política de inmigración. La contrarreforma de la Ley 8/2000 en España», en Lucas, J. de; Peña, S.; Solanes, A.: *Trabajadores migrantes: una aproximación jurídica a sus derechos*, Alzira, Germania.

——— (2002a) *Blade runner. El Derecho, guardián de la diferencia*, València, Tirant lo Blanch.

——— (2002b): «Por qué no son prioritarios los derechos humanos en las políticas de inmigración», *VII Jornadas Comités Oscar Romero: Migraciones y solidaridad*, Murcia, 3-7 de julio.

——— (2003): «Política de inmigración en España: Modelo Blade Runner», *Le Monde Diplomatique*, edición española, enero 2003, p. 3.

MECD (2002): *Estadísticas de la educación en España (2001-2002). Estadística de las enseñanzas no universitarias. Datos* avance. Madrid. http://www.mec.es/estadistica/Files/Avance2001.pdf

PULIDO, Rafael (1999): «Niños andaluces hablando sobre los extranjeros», en F. Checa y E. Soriano (eds.): *Inmigrantes entre nosotros*, Barcelona, Icaria, pp. 173-202.