

**Colección Estudios Sociales**

Núm. 1 - 2000

# La inmigración extranjera en España

## Los retos educativos

---

Eliseo Aja

Francesc Carbonell

Colectivo Ioé (C. Pereda, W. Actis y M. A. de Prada)

Jaume Funes

Ignasi Vila



Fundación "la Caixa"

Este volumen es el primero de la nueva colección de estudios sociales que la Fundación "la Caixa" ha decidido poner en marcha con el ánimo de contribuir al debate, al análisis y a la divulgación de cuestiones de gran trascendencia en nuestra sociedad.

La colección se inicia con un estudio sobre la inmigración extranjera en España, encargado ahora hace un año, pero que hoy cobra especial relevancia. Es también un estudio coherente con la labor que lleva a cabo la Fundación "la Caixa", que cuenta con varios programas de ayuda a la integración dirigidos a inmigrantes.

El estudio, además de ofrecer una visión global de la inmigración en nuestro país, ha querido incidir especialmente en el aspecto de la educación, ya que este terreno será decisivo a la hora de facilitar o dificultar la integración de las segundas generaciones de inmigrantes.

Le seguirán otros estudios, aún en preparación, sobre el papel de la mujer, la política familiar, la educación obligatoria, la drogadicción, sobre otros aspectos de la inmigración extranjera, y también sobre temas de actualidad, que se irán configurando de acuerdo con los intereses y la evolución de la propia sociedad.



Publicación impresa  
en papel y cartulina  
ecológicos

**Colección Estudios Sociales**

---

Núm. 1

La inmigración  
extranjera en España  
Los retos educativos

Eliseo Aja  
Francesc Carbonell  
Colectivo Ioé (C. Pereda, W. Actis y M. A. de Prada)  
Jaume Funes  
Ignasi Vila



**Fundación "la Caixa"**

---

Edita  
Fundación "la Caixa"  
Av. Diagonal, 621  
08028 Barcelona

---

**Patronato**

Presidente  
José Vilarasau Salat

Vicepresidente 1.º  
Josep-Joan Pintó Ruiz

Vicepresidentes  
Isidro Fainé Casas  
Antonio Brufau Niubó  
Alejandro Plasencia García

Secretario  
Ricardo Fornesa Ribó

Vocales  
Joan Antolí Segura  
Josep Ramon Forcada Fornés  
Jordi Mercader Miró  
Julio Miralles Balagué  
Maria Assumpció Rafart Serra  
Manuel Raventós Negra  
Joan Vilalta Boix

Director General  
Luis Monreal Agustí

---

**Colección Estudios Sociales**

Director  
Josep M. Carrau

---

La responsabilidad de las opiniones emitidas en los documentos de esta colección corresponde exclusivamente a sus autores. La Fundación "la Caixa" no se identifica necesariamente con sus opiniones.

© Fundación "la Caixa", 1999, 1ª edición

© 1999, *La inmigración extranjera en España, 2000*, Colectivo Ioé (C. Pereda, W. Actis y M.A. de Prada) - *La regulación de la educación de los inmigrantes*, Eliseo Aja - *Desigualdad social, diversidad cultural y educación*, Francesc Carbonell - *Migración y adolescencia*, Jaume Funes - *Inmigración, educación y lengua propia*, Ignasi Vila - *El desafío intercultural. Españoles ante la inmigración*, Colectivo Ioé

## ÍNDICE

	PÁG.
<b>PRESENTACIÓN</b>	7
<hr/>	
<b>José Vilarasau</b> Presidente de la Fundación "la Caixa"	
<b>INTRODUCCIÓN GENERAL</b>	9
<hr/>	
<b>I. LA INMIGRACIÓN EXTRANJERA EN ESPAÑA, 2000</b>	13
<hr/>	
Colectivo Ioé	
<i>Síntesis del contenido</i>	14
1. Introducción	18
2. De país de emigración... a país de inmigración	19
3. Panorama migratorio español en el contexto mundial y europeo	21
4. ¿Quiénes son y de dónde vienen?	27
5. El caso particular de Ceuta y Melilla	33
6. ¿Dónde están?	34
7. Distribución por sexo y grupos de edad	40
8. Hijos de inmigrantes en la escuela española	48
9. Inmigración extranjera y trabajo	50
10. Evolución e incidencia de los extranjeros en el mercado de trabajo español	52
11. Características de los trabajadores inmigrantes	53
12. ¿Qué trabajo realizan los trabajadores inmigrantes?	55
13. Entre la discriminación en el acceso al mercado laboral y la estabilidad jurídica	59
14. Aproximación a diversas tipologías de las comunidades migrantes	62
Bibliografía	68

	PÁG.
<b>II. LA REGULACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE LOS INMIGRANTES</b>	<b>69</b>
Eliseo Aja	
<i>Síntesis del contenido</i>	70
1. Introducción	72
2. El marco social y jurídico de la inmigración	73
3. La complejidad del derecho fundamental a la educación	76
4. El acceso a la educación básica: todos los niños y jóvenes tienen el derecho a la educación, incluidos los hijos de inmigrantes en situación irregular	79
5. Las políticas compensatorias: los inmigrantes como alumnos con necesidades educativas especiales	80
6. La concentración de alumnos inmigrantes en algunos centros públicos como riesgo de creación de escuelas-guetos	83
7. Las normas de las comunidades autónomas	86
8. La multiculturalidad	91
9. Las perspectivas de la nueva ley	94
10. Últimas reflexiones	96
<b>III. DESIGUALDAD SOCIAL, DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN</b>	<b>99</b>
Francesc Carbonell	
<i>Síntesis del contenido</i>	100
1. El estado de la cuestión	101
2. La falta de modelos y de referentes	105
3. La diversidad cultural como pretexto y legitimación de la exclusión social	107
4. La piedra angular: el concepto de integración	113
<b>IV. MIGRACIÓN Y ADOLESCENCIA</b>	<b>119</b>
Jaume Funes	
<i>Síntesis del contenido</i>	120

	<u>PÁG.</u>
1. Introducción	122
2. Salir, emigrar de la infancia	124
3. Algunos han crecido o han nacido aquí, la gran mayoría acaba de venir	125
4. El problema de ser adolescente	129
5. Han de estar en la escuela, pero quisieran estar trabajando	134
6. Los que andan solos	139
7. Punto final... por ahora	144
<hr/>	
<b>V. INMIGRACIÓN, EDUCACIÓN Y LENGUA PROPIA</b>	145
Ignasi Vila	
<i>Síntesis del contenido</i>	146
1. Introducción	149
2. Las personas inmigrantes y la adquisición del lenguaje	150
3. Algunas cuestiones sobre la educación bilingüe y la infancia extranjera	153
4. Educación, lengua propia e infancia extranjera	163
<hr/>	
<b>VI. EL DESAFÍO INTERCULTURAL. ESPAÑOLES ANTE LA INMIGRACIÓN</b>	167
Colectivo Ioé	
<i>Síntesis del contenido</i>	168
1. Introducción	173
2. Desde dónde se habla	175
3. Sobre quiénes se habla y cómo se construye lo que se dice	181
4. Posiciones de los españoles ante los extranjeros	189
5. La escuela: campo de acción intercultural para los agentes educativos	199
Bibliografía	212
<hr/>	



## Presentación

*Este volumen es el primero de la nueva **Colección de estudios sociales**, que la Fundación "la Caixa" ha decidido poner en marcha con el ánimo de contribuir al debate, al análisis y a la divulgación de cuestiones de gran trascendencia en nuestra sociedad.*

*Hace unos años, "la Caixa" decidió lanzar la **Colección de estudios económicos**, a través de su Servicio de Estudios, tanto con el objetivo de contribuir al debate sereno y fundamentado de los grandes temas económicos, como con el de contribuir a una mayor divulgación de los mismos, facilitando su comprensión. Se trataba de dos objetivos complementarios y difíciles de separar; cuando para afrontar los cambios y los conflictos de nuestra época no basta con acertar con la solución técnica. Es imprescindible que la solución sea comprendida y aceptada por la mayor parte de los implicados.*

*Esta nueva Colección sobre asuntos sociales se inicia con un estudio sobre la inmigración extranjera en España, encargado ahora hace un año, pero que hoy cobra especial relevancia. Es también un estudio coherente con la labor que lleva a cabo la Fundación "la Caixa", que cuenta con programas de ayuda a la integración dirigidos a inmigrantes.*

*El estudio, además de ofrecer una visión global de la inmigración en nuestro país, ha querido incidir especialmente en el aspecto de la educación, ya que este terreno será decisivo a la hora de facilitar o dificultar la*

*integración de las segundas generaciones de inmigrantes. Le seguirán otros estudios, aún en preparación, sobre el papel de la mujer; la política familiar; la educación obligatoria, la drogadicción, sobre otros aspectos de la inmigración extranjera, y también sobre temas de actualidad que se irán configurando de acuerdo con los intereses y la evolución de la propia sociedad.*

*Confiamos en que los análisis, los argumentos y las opiniones que contendrán estos volúmenes contribuyan a superar los retos que la sociedad española tiene planteados.*

**José Vilarasau**

Presidente de la Fundación "la Caixa"

## Introducción general

Este libro pretende ofrecer al lector una introducción rigurosa y sintética a una cuestión que va a estar cada vez más presente en el debate sobre el futuro de nuestra sociedad. Nos referimos al tema de las migraciones y el problema educativo que conlleva.

Los movimientos de población parecen ser una de las características de nuestro tiempo. Aunque las cifras todavía no permiten hablar de grandes desplazamientos (apenas el 2% de la población mundial), las tendencias indican un aumento de las migraciones. El consabido fenómeno de la globalización económica, de la internacionalización de los medios de comunicación, por una parte, y los desequilibrios y desigualdades en el bienestar material, por otra, son factores que explicarían, en parte, estas tendencias.

La inmigración ha dado que hablar en nuestro país recientemente y creemos que va a ser tema de análisis frecuente durante los próximos años. En los textos que siguen, el lector encontrará informaciones de carácter general, pero especialmente sobre la inmigración económica, es decir, la de aquellas personas de países más pobres que vienen a nuestro país con la esperanza de encontrar unas mejores condiciones de vida y de trabajo para ellas y para sus hijos. Y dentro de este marco trataremos con más profundidad un aspecto concreto de esta problemática: el de la inmigración joven, el de la segunda generación o el de los problemas educativos que plantea la infancia y la adolescencia de unas familias que afrontan, a veces traumáticamente, cambios de contexto social y cultural. También hacemos una breve aproximación al necesario cambio de mentalidad

y de actitud de la población autóctona frente al reto de la interculturalidad que se va a plantear y, en este sentido, este trabajo quiere sumarse a la urgente labor de información y sensibilización de la población española al respecto para evitar posibles brotes de racismo y xenofobia.

España había sido, hasta hace pocas décadas, un país que enviaba contingentes importantes de emigrantes al centro y norte de Europa. A partir de los setenta se invierte la tendencia y empieza a convertirse en lugar de destino de inmigrantes. Como es lógico, esta inmigración no es homogénea y no lo es en muchos sentidos. Desde los jubilados centroeuropeos que residen en Baleares a los jornaleros norteafricanos que se instalan en Andalucía o Cataluña, la motivación, la composición, la edad, las expectativas y las formas de relación con la sociedad que les acoge son muy distintos.

El capítulo primero de este libro analiza a fondo la importancia numérica de este fenómeno, su evolución reciente y las características de cada colectivo y de su inserción social. Las cifras son ilustrativas aunque hay que tener en cuenta las dificultades de una valoración cuantitativa exacta a causa de los cambios acelerados que se producen en este terreno, por lo cual las estadísticas quedan rápidamente obsoletas. Por otra parte conviene recordar la importancia numérica de los no regularizados. En cualquier caso se han utilizado los últimos datos disponibles, lo que permite una aproximación significativa a la situación actual española. Las estadísticas de escolarización y de edad de los inmigrantes nos permiten tener una primera aproximación al peso cuantitativo del tema prioritario de este libro: el reto educativo.

El capítulo segundo trata de la regulación jurídica de los inmigrantes y de una manera especial de la regulación de la educación de los inmigrantes y de sus hijos. El autor analiza las consecuencias teóricas y la aplicación práctica especialmente de la Ley Orgánica de Extranjería de 1985 y de las que deben derivarse de la Ley Orgánica sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social que ha entrado en vigor el 2 de febrero de 2000. Considera las competencias propias de las comunidades autónomas en este terreno y alerta sobre posibles interpretaciones erróneas de la Ley General de Educación por lo que se refiere a elección de centros de enseñanza pública por los padres, la cual podría derivar hacia una concentración artificial en forma de guetos escolares, etc.

En el capítulo tercero se analiza el reto de la interculturalidad y cómo la diversidad cultural puede convertirse en legitimación de la exclusión social. En este sentido hay que ser conscientes de que no sólo la diversidad cultural explica las razones del posible conflicto. Es obvio que entre el magnate árabe instalado en Marbella, que generalmente es bien aceptado por la sociedad receptora, y el magrebí que malvive en las explotaciones agrícolas, que generalmente es rechazado, la cuestión fundamental no es de diversidad cultural sino de desigualdad social. El autor insiste en la necesidad de una educación en la interculturalidad que puede producirse en los centros educativos gracias precisamente a la presencia en el aula de chicos y chicas procedentes de otras culturas. Apuesta por eliminar aproximaciones equívocas y folclóricas a estos temas y reclama la urgencia de una elaboración operativa del concepto de *integración*.

El capítulo cuarto trata de la problemática específica de la adolescencia, etapa ya de por sí compleja, educativamente hablando, para los nativos, y que para los inmigrantes tiene dificultades añadidas por las contradicciones entre la cultura familiar de origen y las formas culturales de los adolescentes actuales de la sociedad receptora. Distingue entre tres situaciones específicas: los chicos y chicas que ya nacieron aquí, han crecido, se han escolarizado más o menos y han llegado a la adolescencia. Constituyen, por lo tanto, lo que llamamos la segunda generación. En segundo lugar, los chicos y chicas que vienen ya adolescentes con su familia y que deben asumir los cambios, las crisis y las obligaciones en un doble sentido: las que son propias de la adaptación del proceso inmigratorio y las que conlleva el hecho de ser adolescente. Finalmente están los chicos -raramente son chicas- que vienen solos, que sin tener 18 años ni familiares conocidos que se encarguen de ellos, aparecen en las calles de nuestras ciudades.

En el capítulo quinto, el autor trata del aprendizaje de las lenguas. Expone las maneras de cómo se aprende una lengua y sus implicaciones correspondientes en el caso de las familias que migran. Aporta, además, algunas ideas provenientes de la educación bilingüe para comprender el proceso de adquisición del lenguaje en el contexto escolar de la infancia que procede de familias inmigrantes.

El capítulo sexto y último describe la percepción que tienen los españoles frente al extranjero. ¿Somos racistas? Es difícil responder a esta pregunta

puesto que si se formula en estos términos, la mayoría de ciudadanos españoles darán una respuesta negativa. Sin embargo, esto no nos hace inmunes a brotes de xenofobia en determinados contextos y situaciones concretas. Se pueden observar reacciones que denotan un trato discriminatorio producido, probablemente de un modo inconsciente, por el simple hecho de tener delante una persona perteneciente a una etnia distinta a la autóctona.

Cada capítulo, realizado por especialistas en la materia, va precedido de una breve síntesis del contenido para facilitar la entrada en el tema correspondiente. Estos resúmenes, sin embargo, no eximen de la lectura del texto completo si el lector quiere familiarizarse con la problemática anunciada. Mucho menos la exime, por supuesto, esta breve presentación que sólo pretende estimular el paso a las páginas siguientes.

Este volumen ha sido coordinado por Jordi Porta, director de la Fundación Jaume Bofill y gran conocedor del fenómeno de la inmigración extranjera, especialmente en todo lo que se refiere a la interculturalidad y a la relación entre inmigrantes y autóctonos en el seno de la escuela y en los ambientes donde puede facilitarse la educación a través del tiempo libre.

Barcelona, marzo del 2000

# I. La inmigración extranjera en España, 2000

**Colectivo Ioé**

Equipo de investigación social formado por Carlos Pereda,  
Walter Actis y Miguel Ángel de Prada

## Síntesis del contenido

*Si observamos la situación europea con perspectiva histórica, podemos constatar que en los últimos siglos han salido del viejo continente más de 80 millones de personas; en cambio, ha llegado a Europa un número no superior a 20 millones de extranjeros. El primero de estos flujos tuvo su origen en la época colonial que, sobre la base de una represión más o menos lograda de las culturas autóctonas, había impuesto las condiciones más idóneas para un asentamiento ventajoso de los colonos europeos. España tomó parte muy activa en este flujo migratorio, sobre todo hacia América Latina (donde se instalaron entre 8 y 10 millones de españoles). El segundo flujo migratorio tiene que ver con la expansión económica del capitalismo de la posguerra de los años cuarenta y cincuenta en la Europa desarrollada, y proviene de países pobres, geográficamente cercanos (norte de África, Turquía, etc.) o bien de antiguas colonias (América Latina, África y Asia), pero también del sur de Europa (Portugal, España, Italia, Grecia).*

*En este contexto, España funcionó, a partir de los años cincuenta, como periferia pobre de Europa, enviando dos millones de emigrantes (principalmente a Francia, Alemania, Suiza, Gran Bretaña y Países Bajos). En un período posterior –años setenta y ochenta–, este flujo de emigración se detuvo e incluso se registró el retorno de medio millón de emigrantes entre 1975 y 1990; mientras tanto, un contingente creciente de inmigrantes extranjeros optó por radicarse en España. A pesar de este cambio de tendencia todavía en 1999 hay más españoles residentes en el extranjero (unos 2,2 millones: dos de cada tres en América y el resto en países europeos) que extranjeros residentes en España (alrededor de 0,7 millones). Por tanto, **en términos absolutos** España es todavía más un país de emigrantes que de inmigrantes, pero las **tendencias** lo configuran cada vez más como país receptor, constituyéndose en nuevo país de inmigración. Por otro lado, en términos relativos, los residentes en*

situación regular equivalen al 1,8% del total de la población; *si incorporamos a los nacionalizados y otros no contabilizados la cifra se podría elevar al 2%. Sólo la presencia de un numerosísimo contingente de migrantes irregulares alteraría de forma significativa estas cifras; pero éste no parece ser el caso actualmente. Por tanto, la importancia numérica de la población extranjera en España es pequeña y menor aún si la comparamos con la que existe en otros países europeos. No obstante, debido a su desigual distribución por el territorio nacional, su presencia es especialmente significativa en algunas zonas mientras que en otras apenas es perceptible.*

*El contexto socioeconómico español de los años ochenta y noventa difiere en elementos esenciales del que caracterizó a los países europeos del norte de Europa en el período 1950-75, durante el que recibieron la mayor parte de sus inmigrantes. Al terminar el siglo XX, España se encuentra en la encrucijada de ser, a la vez, un país que cuenta con un importante número de ciudadanos que viven en el extranjero y con una creciente presencia de ciudadanos de otros países que llegan para vivir en España. ¿Cuáles son los datos para pensar esta nueva situación en la que nos encontramos? O ¿qué consecuencias se pueden derivar de la misma? Para responder a estas y otras preguntas, que están en la opinión pública, se ha elaborado el presente informe. En las páginas finales se presentan varias tipologías para intentar aproximarnos a la pluralidad de situaciones que presentan los inmigrantes extranjeros en España. En suma, ni todos los inmigrantes son iguales, ni se puede afrontar una realidad diversa (la española) a partir de criterios políticos que responden a otras problemáticas, las que adopta la Unión Europea en respuesta a las demandas de los países europeos de inmigración «tradicional».*

*A comienzos de los años setenta se produjo la crisis del modelo que había garantizado el crecimiento de los países capitalistas centrales desde el final de la segunda gran guerra. Las modalidades de resolución de dicha crisis abrieron las puertas a transformaciones*

*sociales a escala planetaria que han incidido en los procesos migratorios. El denominado nuevo orden internacional se constituye así en el contexto principal que configurará nuevas dinámicas migratorias desde entonces. El concepto que sintetiza la clave de las transformaciones del período actual es el de globalización. La globalización económica implica la movilidad y flexibilidad de todos los factores productivos, incluida la mano de obra, por lo que se origina una generalización de las migraciones internacionales: el trabajo también se mundializa.*

*Las nuevas dinámicas migratorias surgidas en el último tercio del siglo XX responden a la reorganización territorial y las condiciones que generan importantes demandas de trabajo por la globalización económica, y se han visto incrementadas por el fin de la «guerra fría» y la crisis del ex bloque del Este. A comienzos del año 2000 prácticamente no quedan países aislados de los flujos transnacionales. Sin embargo, junto a las nuevas dinámicas y modalidades de los flujos migratorios se desarrollan políticas migratorias restrictivas; estas últimas no acaban con la inmigración pero la condicionan al obligarla a adoptar determinadas modalidades. Así, en los países del norte, las restricciones pretenden prevenir flujos irregulares, controlar y limitar a los refugiados y balancear migraciones laborales y familiares; por su parte, los nuevos países de inmigración (especialmente en Asia) intentarán impedir el asentamiento de minorías étnicas. Estas medidas chocan, por un lado, con los derechos humanos y, por otro, contra las necesidades del mercado de trabajo que exige una oferta estable de mano de obra. Su efecto en los países centrales del comercio mundial parece ser el de favorecer la radicación de los inmigrantes y sus familias, modificando la composición étnica de tales sociedades, pero, en general, dichas medidas tienden a mantener la mano de obra inmigrada en situaciones de precariedad laboral y exclusión social.*

*En el cómputo global de la población mundial, los migrantes componen un fenómeno de alcances bastante limitados (en torno al*

1,7%), *es decir*; desde el punto de vista cuantitativo, la migración internacional es la excepción, *no la regla entre los grupos humanos que pueblan el planeta. Sin embargo*, su significación es mucho mayor que lo que indican las cifras: estamos ante una revolución transnacional que está reestructurando la sociedad a escala planetaria, y las migraciones internacionales son parte de este proceso. *Las principales tendencias que caracterizan a las migraciones en este período de globalización del sistema mundial son, siguiendo a los expertos Castles y Miller, la **globalización** (la mitad de los estados existentes en el mundo participan de forma notable en este proceso, siendo cada vez menos las zonas del mundo que quedan al margen de las corrientes migratorias transnacionales); la **diversificación** (los flujos actuales se alejan crecientemente de un modelo único: hay refugiados de guerra, refugiados económicos, mano de obra barata, trabajadores altamente cualificados, estudiantes, directivos y empresarios; coexisten flujos de asentamiento con movimientos temporales y migraciones circulares; grupos con estabilidad jurídica, con contratos y permisos de corto plazo e irregulares; colectivos que emigran libremente junto a otros que están sujetos a redes de tráfico de personas, etc.); la **aceleración** (el volumen de migrantes se ha multiplicado durante las últimas décadas y no cesa de crecer en casi todas las regiones durante los últimos veinte años, aunque con intensidades diferentes) y la **feminización** (elemento clave de la nueva situación, aunque a lo largo de la historia las mujeres han estado presentes en los movimientos migratorios; junto a las que se desplazan acompañando o para reunirse con su pareja masculina, cada vez son más las que emigran solas, sea de forma independiente o poniendo en marcha la cadena migratoria a la que posteriormente se incorporan los hombres. Este proceso está unido a la tendencia a la «feminización» creciente de ramas laborales enteras, que es un producto tanto de los esfuerzos de las mujeres por ganar autonomía como una consecuencia de las necesidades del mercado de trabajo).*

*Si este es el marco mundial, el contexto inmediato de referencia para España es el de los países europeos, especialmente los de la Unión Europea. La media de todos los países del llamado Espacio Económico Europeo (la Unión Europea más la EFTA) se sitúa en el 4,9%, España se encuentra entre los países que tienen menos de dos extranjeros por cada cien habitantes junto con Portugal, Grecia, Italia, Islandia y Finlandia. En definitiva, del conjunto de los migrantes desplazados fuera de sus países de origen en todo el mundo sólo el 20%, aproximadamente, reside en países europeos. De estos, alrededor del 2,5% está afincado de forma legal en España. Conviene recordar estos datos cuando nos enfrentamos a discursos que enfatizan la supuesta «avalancha» de inmigrantes e insisten en que la xenofobia está ligada a un supuesto umbral de tolerancia respecto al número de extranjeros; si esto fuera así, las manifestaciones de intolerancia serían muy superiores en Luxemburgo y Suiza a las que se producen, por ejemplo, en Francia o el Reino Unido. Sin embargo, la evidencia no confirma tales supuestos.*

## 1. Introducción

En la década de los años setenta se detiene en España el tradicional flujo de salida de emigrantes al extranjero, retorna medio millón de emigrantes (la mayor parte desde el centro de Europa); por otro lado, se intensifican y diversifican los asentamientos de extranjeros. Entre estos últimos, junto a una fuerte presencia de ciudadanos del Primer Mundo (Unión Europea, Estados Unidos, Japón y Canadá), destacan los ciudadanos marroquíes y latinoamericanos, además de contingentes menores del resto de África y Asia. Por tanto, estamos ante una **diversidad** de flujos inmigratorios, producto de la particular inserción de España en el contexto internacional así como de las recientes transformaciones en su estructura económica (mayor internacionalización, fragmentación del mercado laboral, etc.).

El contexto socioeconómico español de los años ochenta y noventa difiere en elementos esenciales del que caracterizó a los países europeos del norte de Europa en el período 1950-75, durante el que recibieron la mayor parte de sus inmigrantes. Al comenzar el siglo XXI, España se encuentra en la encrucijada de ser, a la vez, un país que cuenta con un importante número de ciudadanos que viven en el extranjero y con una creciente presencia de ciudadanos de otros países que llegan para vivir en España. ¿Cuáles son los datos para pensar esta nueva situación en la que nos encontramos? O ¿qué consecuencias se pueden derivar de la misma? Para responder a estas y otras preguntas, que están en la opinión pública, se ha elaborado el presente informe. En las páginas finales se presentan varias tipologías para intentar aproximarnos a la pluralidad de situaciones que presentan los inmigrantes extranjeros en España. En suma, ni todos los inmigrantes son iguales, ni se puede afrontar una realidad diversa (la española) a partir de criterios políticos que responden a otras problemáticas, las que adopta la Unión Europea en respuesta a las demandas de los países europeos de inmigración «tradicional».

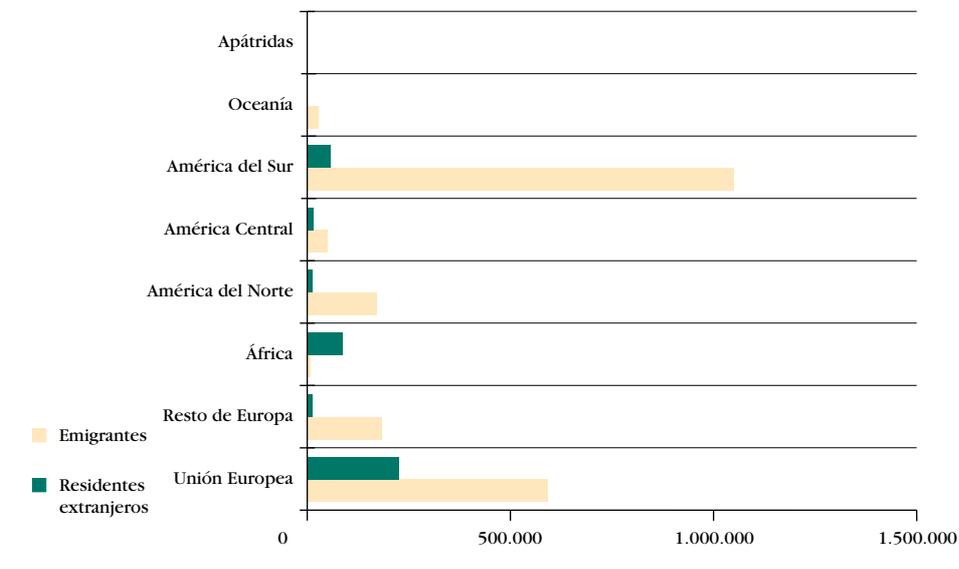
## 2. De país de emigración... a país de inmigración

Si observamos la situación europea con perspectiva histórica, podemos constatar que en los últimos siglos han salido del viejo continente más de 80 millones de personas; en cambio, ha llegado a Europa un número no superior a 20 millones de extranjeros. El primero de estos flujos tuvo su origen en la época colonial que, sobre la base de una represión más o menos lograda de las culturas autóctonas, había impuesto las condiciones más idóneas para un asentamiento ventajoso de los colonos europeos. España tomó parte muy activa en este flujo migratorio, sobre todo hacia América Latina (donde se instalaron entre 8 y 10 millones de españoles). El segundo flujo migratorio tiene que ver con la expansión económica del capitalismo de la posguerra de los años cuarenta y cincuenta en la Europa desarrollada, y proviene de países pobres, geográficamente cercanos (norte de África, Turquía, etc.) o bien de antiguas colonias (América Latina, África y Asia), pero también del sur de Europa (Portugal, España, Italia, Grecia).

En este contexto España funcionó, a partir de los años cincuenta, como periferia pobre de Europa, enviando dos millones de emigrantes (principalmente a Francia, Alemania, Suiza, Gran Bretaña y Países Bajos). En un período posterior -años setenta y ochenta- este flujo de emigración se detuvo e incluso se registró el retorno de medio millón de emigrantes entre 1975 y 1990; mientras tanto, un contingente creciente de inmigrantes extranjeros optó por radicarse en España. A pesar de este cambio de tendencia todavía en 1999 hay más españoles residentes en el extranjero (unos 2,2 millones: dos de cada tres en América y el resto en países europeos) que extranjeros residentes en España (alrededor de 0,7 millones). Por tanto, **en términos absolutos** España es todavía más un país de emigrantes que de inmigrantes (véase gráfico 1), pero las **tendencias** lo configuran cada vez más como país receptor, constituyéndose en nuevo país de inmigración.

Gráfico 1

### ESPAÑOLES RESIDENTES EN EL EXTRANJERO. EXTRANJEROS RESIDENTES EN ESPAÑA (1996)



Según la última cifra oficial disponible de extranjeros con permiso de residencia, a comienzos de 1999 había en España 719.647 inmigrantes. A esta cantidad hay que sumar otros residentes legales no contabilizados en dicha

estadística (unos 36.000<sup>(1)</sup>), una parte de las más de 125.000 personas que han obtenido la nacionalidad española desde 1955,<sup>(2)</sup> y una cifra no determinada de irregulares. En términos relativos, *los residentes en situación regular equivalen al 1,8% del total de la población española*; si incorporamos a los nacionalizados y otros no contabilizados la cifra se podría elevar al 2%. Sólo la presencia de un numerosísimo contingente de migrantes irregulares alteraría de forma significativa estas cifras; pero éste no parece ser el caso actualmente. Por tanto, la importancia numérica de la población extranjera en España es pequeña y menor aún si la comparamos con la que existe en otros países europeos. No obstante, debido a su desigual distribución por el territorio nacional, su presencia es especialmente significativa en algunas zonas; mientras que en otras apenas es perceptible.

### 3. Panorama migratorio español en el contexto mundial y europeo

A comienzos de los años setenta se produjo la crisis del modelo que había garantizado el crecimiento de los países capitalistas centrales desde el final de la segunda gran guerra. Las modalidades de resolución de dicha crisis abrieron las puertas a transformaciones sociales a escala planetaria que han incidido en los procesos migratorios. El denominado *nuevo orden internacional* se constituye así en el contexto principal que configurará nuevas dinámicas migratorias desde entonces. El concepto que sintetiza la clave de las transformaciones del período actual es el de globalización. La *globalización* económica implica la movilidad y flexibilidad de todos los factores productivos, incluida la mano de obra, por lo que se origina una generalización de las migraciones internacionales: el trabajo también se mundializa.

Las *nuevas dinámicas migratorias* surgidas en el último tercio del siglo xx responden a la reorganización territorial y las condiciones que generan

(1) El Ministerio del Interior no incluye en las cifras de residentes a algunos colectivos extranjeros que se encuentran en situación regular en España. Es el caso de los que disponen de tarjeta de estudiantes, los solicitantes de asilo, las personas con asilo ya concedido o los comunitarios con tarjeta provisional o temporal.

(2) Parte de la población que ha adquirido la nacionalidad española ha fallecido durante estos cuarenta años. Pero sus hijos ocupan un espacio intermedio entre inmigración y sociedad autóctona, puesto que constituyen una «segunda generación» que también podría ser incluida en nuestros cálculos.

importantes demandas de trabajo por la globalización económica, y se han visto incrementadas por el fin de la «guerra fría» y la crisis del ex bloque del Este. A comienzos del año 2000 prácticamente no quedan países aislados de los flujos transnacionales. Sin embargo junto a las nuevas dinámicas y modalidades de los flujos migratorios se desarrollan políticas migratorias restrictivas; éstas últimas no acaban con la inmigración pero la condicionan al obligarla a adoptar determinadas modalidades. Así, en los países del norte, las restricciones pretenden prevenir flujos irregulares, controlar y limitar a los refugiados y balancear migraciones laborales y familiares; por su parte, los nuevos países de inmigración (especialmente en Asia) intentarán impedir el asentamiento de minorías étnicas. Estas medidas chocan, por un lado, con los derechos humanos y, por otro, contra las necesidades del mercado de trabajo que exige una oferta estable de mano de obra. Su efecto en los países centrales del comercio mundial parece ser el de favorecer la radicación de los inmigrantes y sus familias, modificando la composición étnica de tales sociedades, pero, en general, dichas medidas tienden a mantener la mano de obra inmigrada en situaciones de precariedad laboral y exclusión social.

La suma total de migrantes internacionales no se conoce exactamente debido a la carencia de datos en algunas zonas y a la no congruencia de las fuentes disponibles. No obstante existen algunas estimaciones que permiten acercarnos a la magnitud del fenómeno. En la década de los noventa, la OIT estimaba que existían entre 70 y 85 millones de migrantes (de los cuales 30-35 millones son trabajadores, que equivalen al 1,2-1,4% de la fuerza laboral mundial),<sup>(3)</sup> y más de 20 millones de refugiados (véase tabla 1). El conjunto (de 90 a 105 millones de personas residiendo fuera del país de nacimiento) representa alrededor del 1,7% de la población mundial, es decir, aproximadamente el volumen de crecimiento anual de ésta. Sin considerar a los refugiados, la magnitud y distribución por regiones de los migrantes es la siguiente:

(3) OIT, OIM, ACNUR: *Migrantes, refugiados y cooperación internacional. Una aportación conjunta para la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo - CIPD 1994*, Ginebra, 1994, pág. 2.

Tabla 1

<b>DISTRIBUCIÓN DE LOS MIGRANTES INTERNACIONALES POR REGIONES. 1993 (EN MILLONES DE PERSONAS)</b>			
Región	Trabajadores	Familiares	Total
África	5 a 6	11 a 14	16 a 20
América del Norte	7	8 a 10	15 a 17
América Central y Sur	3 a 5	4 a 7	7 a 12
Asia (sin Estados Árabes)	2 a 4	4 a 5	6 a 9
Estados Árabes	5	1 a 2	6 a 7
Europa (sin ex-URSS y Yugoslavia)	8	12	20
Total mundial	30 a 35	40 a 50	70 a 85

FUENTE: Estimaciones de la Organización Internacional del Trabajo.<sup>(4)</sup>

Por tanto, en el cómputo global se trata de un fenómeno de alcances bastante limitados. *Desde el punto de vista cuantitativo la migración internacional es la excepción*, no la regla entre los grupos humanos que pueblan el planeta. Sin embargo, *su significación es mucho mayor que lo que indican las cifras: estamos ante una revolución transnacional que está reestructurando la sociedad a escala planetaria y las migraciones internacionales son parte de este proceso*. Las principales tendencias que caracterizan a las migraciones en este período de globalización del sistema mundial son, siguiendo a los expertos Castles y Miller:

- **Globalización.** En 1990, sobre 209 estados existentes en el mundo, la mitad participan de forma notable en este proceso (43 como países de recepción, 32 como países de salida y 23 como países de recepción y salida). Cada vez menos zonas del mundo quedan al margen de las corrientes migratorias transnacionales.
- **Diversificación.** Los flujos actuales se alejan crecientemente de un modelo único; hay refugiados de guerra, refugiados económicos, mano de obra barata, trabajadores altamente cualificados, estudiantes, directivos y empresarios; coexisten flujos de asentamiento con movimientos temporales y migraciones circulares (con idas y vueltas sucesivas); grupos con estabilidad jurídica, con

(4) Se excluye deliberadamente a la ex-URSS, puesto que hasta los años noventa los millones de rusos (25), ucranianos o bielorrusos desplazados a otras repúblicas eran considerados migrantes internos. Tampoco se incluye a la ex-Yugoslavia, debido a la situación de guerra que se desarrollaba en el momento de realizar la estimación.

contratos y permisos de corto plazo e irregulares; colectivos que emigran libremente junto a otros que están sujetos a redes de tráfico de personas, etc.

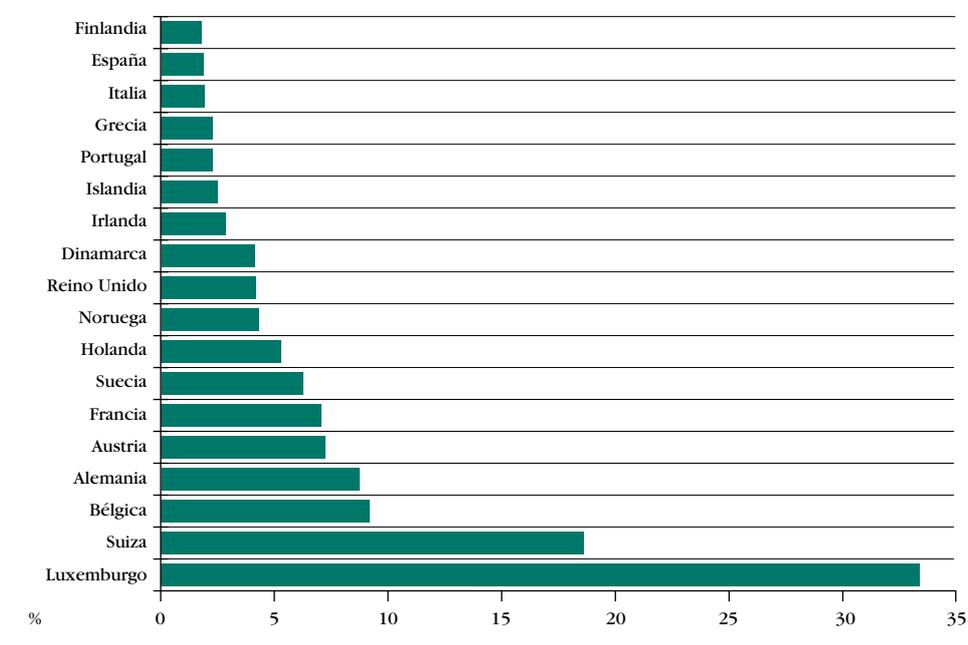
- **Aceleración.** El volumen de migrantes se ha multiplicado durante las últimas décadas y no cesa de crecer en casi todas las regiones durante los últimos veinte años, aunque con intensidades diferentes.
- **Feminización.** Se trata de un elemento clave de la nueva situación mundial. Aunque a lo largo de la historia las mujeres han estado presentes en los movimientos migratorios, en la actualidad se las encuentra en todas las regiones y en todos los tipos de flujos. Además, junto a las que se desplazan acompañando o para reunirse con su pareja masculina, cada vez son más las que emigran solas, sea de forma independiente o poniendo en marcha la cadena migratoria a la que posteriormente se incorporan los hombres. Este proceso está unido a la tendencia a la «feminización» creciente de ramas laborales enteras, que es un producto tanto de los esfuerzos de las mujeres por ganar autonomía como una consecuencia de las necesidades del mercado de trabajo.

Si este es el marco mundial, el contexto inmediato de referencia para España es el de los países europeos, especialmente los de la Unión Europea. Casi diecinueve millones de extranjeros residen en los dieciocho países europeos del gráfico 2. Los contingentes más numerosos se ubican en Alemania (6,9 millones), Francia (3,6 millones), el Reino Unido (2 millones), Suiza (más de 1 millón) y Bélgica (0,9). Más significativo que su volumen es la importancia relativa de estos contingentes de inmigrantes. Comparándolos con el total de la población de cada país se observa la enorme incidencia de los extranjeros en Luxemburgo (33%) y en Suiza (18,5%). La media de todos los países del llamado Espacio Económico Europeo (la Unión Europea más la EFTA) se sitúa en el 4,9%. Por encima de ese promedio se encuentran Bélgica, Alemania, Austria, Francia, Suecia y Holanda. En el otro extremo, con menos de dos extranjeros por cada cien habitantes, aparecen los cuatro países del sur de la Unión Europea (Portugal, Grecia, Italia y España) y dos de la periferia norte (Islandia y Finlandia). En definitiva, del conjunto de los migrantes desplazados fuera de sus países de origen en todo el mundo sólo el 20%, aproximadamente, reside en países europeos. De estos, alrededor del 2,5% está afincado de forma legal en España. Conviene recordar estos datos cuando nos enfrentamos a discursos que

enfatan la supuesta «avalancha» de inmigrantes e insisten en que la xenofobia está ligada a un supuesto umbral de tolerancia respecto al número de extranjeros; si esto fuera así, las manifestaciones de intolerancia serían muy superiores en Luxemburgo y Suiza a las que se producen, por ejemplo, en Francia o el Reino Unido. Sin embargo, la evidencia no confirma tales supuestos.

Gráfico 2

### PORCENTAJE DE POBLACIÓN EXTRANJERA EN 18 PAÍSES DE EUROPA OCCIDENTAL



Si tomamos en cuenta el peso de la población española en el mundo y en el seno de la Unión Europea se constata que proporcionalmente recibimos menos inmigración de la que «correspondería» a nuestras dimensiones demográficas.<sup>(5)</sup> El total de los españoles representa el 0,7% de la población mundial, en tanto que los extranjeros en España son en torno al 0,5% del total de inmi-

(5) Establecemos esta relación a título meramente comparativo; de ninguna manera sugerimos que el «tamaño» de la inmigración está o debería estar ligado al volumen de la población del país receptor, olvidando factores de tipo político, económico, histórico o geográfico.

grantes estimados en el mundo. Análogamente, la población española supone el 10,7% del total de habitantes de la Unión Europea, mientras que los extranjeros residentes en nuestro país suponen alrededor del 2,5% de los establecidos en los quince estados comunitarios.

Además de la composición nacional existen otros ejes de diferenciación interna de los flujos humanos transnacionales. Uno de ellos es el que diferencia a solicitantes de asilo y refugio de los considerados como inmigrantes económicos. En el contexto de la Unión Europea, el país con más solicitantes de asilo es Alemania (casi 1,5 millones entre 1990 y 1995), seguido por Inglaterra, Francia y Suecia (más de 200.000 cada uno), Holanda (180.000), Bélgica y Austria (entre 80.000 y 100.000); por su parte, España ha recibido entre 1988 y 1998 83.840 solicitudes. Desde este punto de vista, el país se sitúa en una posición intermedia entre las naciones centrales de la UE y los países del sur (Italia, Portugal y Grecia) y otros periféricos (como Irlanda o Finlandia), teniendo una posición similar a Luxemburgo y Dinamarca. Si nos circunscribimos al volumen de personas a los que se ha *reconocido* el estatuto de asilado o refugiado las cifras españolas son sensiblemente más reducidas que las de los principales países del entorno; es notorio que España presenta un índice de reconocimiento (número de concesiones en relación con el número de solicitantes) ínfimo (en torno al 5%) claramente alejado del 25% de Francia o el 18% de Inglaterra, pero también de las más moderadas de Alemania, Holanda y Bélgica (entre el 7 y el 10%).

Sin duda, los distintos tipos de población inmigrante no se agotan en las diferencias apuntadas, de índole demográfica, ni de país de procedencia; también es necesario considerar las situaciones jurídico-administrativas y los factores de índole socioeconómica, cultural y las distintas modalidades de inserción social en función de las estrategias de cada colectivo. Por lo que desde esta primera aproximación podemos concluir que en España nos encontramos tanto con un *déficit* (comparativo) de inmigrantes como con un *desafío* (inicial) por la pluralidad étnica que nos desvela la presencia de comunidades étnicas migrantes.

#### 4. ¿Quiénes son y de dónde vienen?: «Inmigrantes del 'Norte' y del 'Sur'»

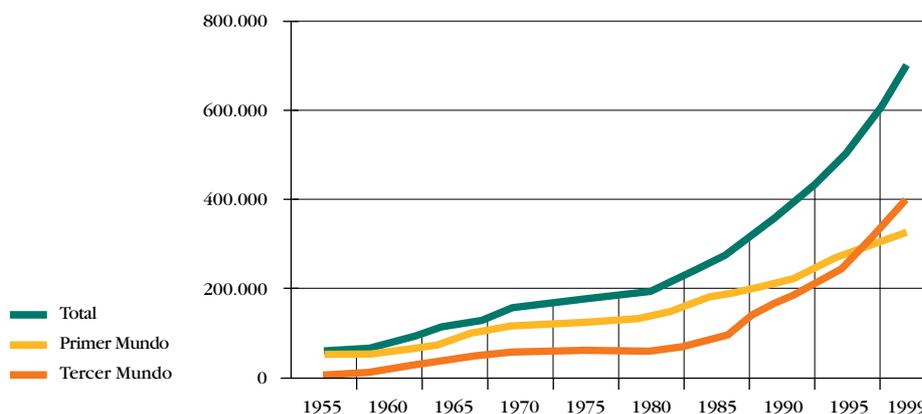
Una característica particular de la inmigración extranjera en España es su **diversidad**: sólo una parte de la misma proviene de países del llamado «Tercer Mundo»;<sup>(6)</sup> el resto es originario del «Primer Mundo» y no siempre se trata de personas en edad laboral. Contrariamente a lo que ocurre en los países europeos de tradición inmigratoria, **en España la mayoría de los extranjeros ha procedido de países del «Primer Mundo»**. Sin embargo, tras la regularización abierta en 1991 el peso relativo de los provenientes del Tercer Mundo se incrementó sensiblemente (en abril de 1992 alcanzó el 51% del total, para volver a descender en diciembre del mismo año hasta el 46%) y desde 1997 ya representan la mitad del conjunto. Es previsible que, todavía, en el futuro próximo las proporciones se sigan inclinando a favor de estos últimos, debido a un mayor ingreso desde los países del «Sur», pero aún está lejos de superarse el lugar específico de España como país de desarrollo «intermedio» (rico para el «Sur», pobre para el «Norte») y con unas condiciones climáticas que atraen un **flujo migratorio plural**: por una parte, se adapta en líneas generales a la experiencia de los países más desarrollados (inmigración económica Sur-Norte, con minorías importantes de trabajadores cualificados y de directivos de empresa) y, por otra, se aparta de la misma (inmigración de rentistas y jubilados de países de mayor desarrollo, junto a trabajadores de los servicios y empresas multinacionales, poca presencia de refugiados frente a una notable incidencia de directivos que acompañan al capital transnacional, etc.)

De modo general, podemos decir que se han registrado dos grandes flujos de inmigración extranjera hacia España: uno en la década 1960-70 y otro a partir de 1980, especialmente en la segunda mitad de esta década hasta finales de los años noventa. Se trata de dos coyunturas claramente diferentes:

(6) Incluimos en este bloque a los países de África, Asia (excepto Japón) y Latinoamérica (desde México hasta Argentina). Por tanto, en el «Primer Mundo» quedan incluidos norteamericanos, japoneses, australianos, neozelandeses y europeos. La inclusión de ciertos países del ex «bloque del Este» entre los más desarrollados es cuestionable; sin embargo, dada su escasa presencia en España el utilizar uno u otro criterio clasificatorio no altera significativamente los resultados.

Gráfico 3

### EVOLUCIÓN DE RESIDENTES EXTRANJEROS EN ESPAÑA 1955-1998



La primera de ellas coincide con el éxodo de españoles hacia Europa y los inicios del «desarrollismo» impulsado por los gobiernos franquistas, que abandona el modelo económico autárquico por otro de crecimiento dependiente. Este período se caracterizó por las migraciones campo-ciudad, la industrialización y un cierto desarrollo de las obras de equipamiento e infraestructuras. Los extranjeros que entonces llegaron a España tenían distintos orígenes y destinos: por un lado, en la primera mitad de la década creció notablemente (18,6% anual) el flujo procedente del Tercer Mundo, especialmente de Marruecos; personas que llegaban a trabajar en el sector de la construcción y en pequeñas industrias. Por otra parte, en la segunda mitad de esa década se incrementó la llegada de ciudadanos del Primer Mundo, casi siempre europeos jubilados, que venían atraídos por la incipiente oferta de servicios turísticos, las ventajas climáticas y las diferencias favorables de renta entre sus países de origen y España.

Por su parte, en los años ochenta, período en el que se empieza a hablar de España como país de inmigración, los extranjeros se encuentran con un contexto muy diferente al que vivieron los inmigrantes en la Europa próspera tras la posguerra. Aquella fue una situación que demandaba mano de obra poco cualificada para la industria y los servicios, pero en una fase de «pleno empleo» y auge de las organizaciones obreras. En cambio, el modelo social que se viene

configurando en España destaca por una fuerte **polarización social** (se ha estancado el decrecimiento de las desigualdades en el reparto de la renta nacional, iniciado en los setenta; decrece el empleo industrial en favor tanto de los puestos más como de los menos cualificados en el sector servicios; se incrementan las diferencias en el abanico salarial; etc.) y la **precarización** de un importante sector de la población (el desempleo estructural supera el 15% de la población activa; los empleos temporales alcanzan al 33% de los asalariados; la economía sumergida afectaba en 1985 casi al 30% de los ocupados; etc.). Simultáneamente, el ingreso español en la (entonces) Comunidad Europea y la perspectiva de la libre circulación de ciudadanos comunitarios facilita la llegada de residentes de esa procedencia.

La situación actual tiende a favorecer el establecimiento e inserción social de los europeos comunitarios y de los trabajadores altamente cualificados, en general. En cambio, los inmigrantes económicos poco cualificados se encuentran abocados al segmento secundario del mercado de trabajo, caracterizado por las bajas remuneraciones, la inestabilidad en el empleo, la falta de garantías jurídicas y la escasa implantación sindical. Cuando, como hasta ahora ha ocurrido en España, la situación legal del inmigrante (permiso de trabajo) está vinculada a la estabilidad laboral (tener un empleo con todas las formalidades) crecen las dificultades para la inserción social de dicho segundo sector de inmigrantes económicos.

El número de residentes extranjeros en situación legal entre 1955 y 1998 experimentó un crecimiento notable: pasó desde 66.000 hasta casi 720.000 (véase gráfico 3). Esta tendencia no se repartió de forma homogénea tal como hemos indicado; además, la evolución registrada por las estadísticas oficiales debe observarse con precauciones debido a la existencia de duplicidades de expedientes y al subregistro de menores y personas dependientes hasta 1990. Con todo podemos afirmar lo siguiente:

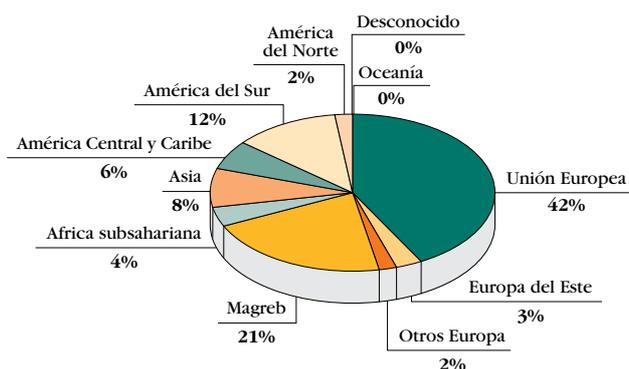
- Existe un claro predominio de los residentes de *origen europeo*, a pesar del brusco descenso registrado en 1991 a raíz de una depuración de los registros estadísticos; el fuerte crecimiento del período 1985-1990 parece más un efecto de errores administrativos que de un incremento real; en cambio sí parece más ajustado a la realidad el crecimiento de los años 1978-1985.

- Los inmigrantes procedentes de *África* ocuparon tradicionalmente el cuarto lugar, tras los asiáticos, pero en 1984 se inicia un crecimiento que lleva, en 1990, a igualar los niveles de aquel grupo, y se dispara a partir de 1991 al incorporarse el contingente de regularizados. Tras la regularización de 1996 se colocan en segunda posición, superando a los residentes procedentes de países americanos.
- El tercer lugar lo ocupan los originarios de *América* que, tras un relativo estancamiento entre 1973 y 1984, en los diez años siguientes prácticamente duplicaron su número.
- Por su parte, los originarios de *Asia* constituyen el contingente que ha experimentado un menor crecimiento en estos años: a un período de incremento entre 1979 y 1987 siguió un estancamiento hasta 1990 y un nuevo aumento con motivo de la regularización, aunque bastante menos acusado que en los casos anteriores.

En el momento actual (véase gráfico 4) el segmento mayor está compuesto por los inmigrantes procedentes de la Unión Europea (4 de cada 10), seguido por los procedentes del Magreb (1 de cada 5), América del Sur (1 de cada 10), Asia (8,5%), América Central y Caribe (6,3%), África subsahariana (4,1%), Europa del Este (2,9%) y América del Norte (2,3%).

Gráfico 4

#### RESIDENTES 1998. GRANDES ÁREAS DE PROCEDENCIA



Los datos globales por continente de procedencia, o por grandes bloques mundiales, no informa de manera suficiente de las variaciones de los flujos «reales» que están compuestos por los contingentes de una misma nacionalidad. En 1998, son veintiocho los países que cuentan con más de 5.000 residentes en situación regular. *Entre las seis nacionalidades con mayor presencia en España sólo una (Marruecos) no pertenece a la Unión Europea*; estas seis colonias agrupan al 53% de los residentes extranjeros (véase tabla 2). Esta afirmación, reiterada durante los últimos años, choca con la percepción de la opinión pública y la frecuentemente transmitida por los medios de formación de la misma, obsesionados con el «problema» de la supuesta «invasión» de inmigrantes de países pobres. Si a estos seis países añadimos otros seis, entre todos suponen tres de cada cuatro inmigrantes; a los anteriores hay que añadir tres países con un fuerte incremento reciente (Perú, República Dominicana y China) junto con otros que se estancan o apenas crecen (Argentina, EE.UU. y Holanda). Los veinte países con mayor número de efectivos suponen el 80% del total: a los países citados se añaden cuatro ex-colonias españolas (Filipinas, Cuba, Colombia y Ecuador), tres países europeos (Suiza, Suecia y Bélgica) e India. Después de subrayar la importancia del contingente europeo, hay que tener en cuenta que el pasado colonial de España no es ajeno a la composición de la inmigración extranjera actual: a finales de 1992, el 30% de los residentes en situación regular procedía de antiguos dominios de España, es decir, de Latinoamérica (excluyendo Brasil), Filipinas, Guinea Ecuatorial y norte de Marruecos. Este contingente representaba dos de cada tres de los provenientes del Tercer Mundo. En 1998, la inmigración del «Tercer Mundo» se ha diversificado, como resultado de la creciente globalización de los flujos humanos, pero las proporciones se mantienen en términos similares.

Tabla 2

**RESIDENTES 1998. ÁREAS DE PROCEDENCIA Y NACIONALIDADES**

	Residentes	Sexo		Desconocido
		Hombre	Mujer	
<b>Total</b>	<b>719.647</b>	<b>50,1</b>	<b>46,4</b>	<b>3,5</b>
<i>Nacionalidades más numerosas</i>				
Marruecos	140.896	64,5	31,8	3,7
Gran Bretaña	74.419	46,6	50,8	2,5
Alemania	58.089	46,4	49,8	3,8
Portugal	42.310	52,6	43,5	3,8
Francia	39.504	45,8	51,2	3,0
Italia	26.514	62,3	35,1	2,6
Perú	24.879	33,3	62,5	4,1
República Dominicana	24.256	20,4	75,3	4,3
China	20.690	52,7	42,8	4,5
Argentina	17.007	46,8	50,4	2,8
Holanda	16.144	46,7	50,4	2,9
Estados Unidos	15.563	48,7	47,9	3,4
Filipinas	13.553	34,4	63,2	2,4
Cuba	13.214	37,2	58,9	3,9
Bélgica	11.997	45,3	51,9	2,8
Colombia	10.412	26,1	70,0	3,9
Suecia	8.491	43,6	54,0	2,5
Suiza	8.468	45,7	51,5	2,8
India	8.144	49,3	46,6	4,1
Ecuador	7.046	29,4	67,3	3,3
Argelia	7.043	76,0	19,2	4,8
Brasil	7.012	29,0	66,6	4,4
Gambia	6.969	65,7	27,1	7,1
Venezuela	6.911	41,3	55,3	3,4
Senegal	6.657	79,7	17,3	3,0
Polonia	6.651	52,4	44,0	3,7
Chile	5.827	41,4	54,7	3,9
Dinamarca	5.686	46,1	50,7	3,2
México	4.360	34,0	62,4	3,6
Finlandia	4.303	42,7	54,3	2,9
Noruega	4.241	44,7	52,3	3,0
Paquistán	4.238	77,5	19,4	3,1
Uruguay	3.907	47,7	49,1	3,2
Rumanía	3.543	54,2	42,2	3,7
Austria	3.521	48,5	48,6	2,9
Irlanda	3.293	47,4	49,8	2,8
Guinea Ecuatorial	3.158	33,2	63,2	3,6
Cabo Verde	2.691	38,5	59,9	1,6
Bulgaria	2.336	48,9	47,4	3,6
Rusia	2.215	38,8	58,6	2,6
Irán	2.051	55,5	42,6	1,9

FUENTE: Elaboración propia de datos proporcionados por el OPI en base a fichero de la Comisaría General de Documentación.

## 5. El caso particular de Ceuta y Melilla

Las estadísticas de «residentes extranjeros» no incluyen al numeroso contingente de musulmanes que residen en las ciudades de Ceuta y Melilla. Para conocer su volumen y evolución hay que recurrir a los censos de población (tabla 3). En 1981, los marroquíes censados eran 23.693 y cinco años más tarde se redujeron a 14.352, evolución que no obedece a un éxodo de inmigrantes sino a dificultades en el proceso de recuento. Esta circunstancia quedó demostrada por un estudio específico realizado por el Instituto Nacional de Estadística (INE) en 1986, que contabilizó 32.826 musulmanes de origen marroquí en ambas ciudades. Descontando los que entonces tenían nacionalidad española (8.463) quedaban 24.363, distribuidos entre marroquíes y apátridas,<sup>(7)</sup> es decir, alrededor del 20% del conjunto de la población de ambas ciudades.

Tabla 3

RESIDENTES EN CEUTA Y MELILLA			
	Total	Extranjeros	Marroquíes
Censo 1981	118.857	24.115 (20,8%)	23.693 (19,9%)
Padrón 1986	118.380	19.686 (16,6%)	14.352 (12,1%)
Estudio INE 1986	-	-	24.263 (21,0%)

FUENTE: Elaboración de Colectivo Ioé en base a INE. Censo 1981 y Padrón 1986.

Adoptando el supuesto extremo de que todos los magrebíes nacionalizados españoles en el período 1986-89 (11.801) fueran residentes en estas dos ciudades, aún restarían 12.562 ciudadanos que debieran ser contabilizados como residentes extranjeros,<sup>(8)</sup> siempre que se acepte la lógica de que ambas ciudades son españolas y que todo residente no-español ha de ser considerado como extranjero. En todo caso, la comunidad musulmana, de cultura árabe, en ambas ciudades (con nacionalidad española o marroquí) es superior a 30.000 personas, cifra que ha de tenerse en cuenta a la hora de describir la presencia de «comunidades étnicas», producto de la inmigración, en España.

(7) Se encontraban en situación de «apátridas» los hijos de marroquíes, nacidos en estas ciudades, que carecían de nacionalidad marroquí (ante cuyas autoridades no se había realizado el trámite) o española (cuyas autoridades la negaban sistemáticamente).

(8) Véase INE, *Estudio estadístico de las comunidades de Ceuta y Melilla*, Madrid, 1987. En todo caso se trata de una cifra de mínimos, que no refleja por completo la magnitud del fenómeno migratorio en ambas ciudades, ya que en este estudio el INE sólo ha contabilizado a los *residentes habituales*, excluyendo a los «fronterizos», que trabajan en ambas ciudades aunque pernoctan en Marruecos. En una investigación realizada en 1986 su número se estimaba en unas 13.000 personas. A estos habría que sumar una cifra significativa, pero no precisada, de clandestinos, que residen permanentemente en estas ciudades y eluden toda forma de registro administrativo.

## 6. ¿Dónde están?

La distribución espacial de la población extranjera en España muestra una pauta de *importante concentración*. En 1998, cuatro de cada cinco residentes legales vivían en seis comunidades autónomas, en las que vive el 62% de la población autóctona censada en 1996. Esto significa que la población extranjera tiende a concentrarse más que la autóctona en estas regiones: los dos archipiélagos (Canarias y Baleares), tres comunidades volcadas hacia la costa mediterránea (Cataluña, Comunidad Valenciana y Andalucía) y la que acoge a la capital estatal (Madrid).

Si observamos el nivel provincial, se constata el mismo proceso de concentración (véase tabla 4 y mapa 1): casi el 60% de la inmigración se ubica en seis provincias. El primer lugar de la clasificación lo ocupa Madrid (la capital del Estado atrae tanto a profesionales, técnicos y empresarios, como a trabajadores de cualificación media y baja). Las trece siguientes son provincias costeras (en la península o en los archipiélagos), zonas de implantación de servicios turístico-residenciales, pero también de agricultura hortofrutícola de temporada (desde Girona a Almería) con un importante centro industrial y de servicios (Barcelona). A continuación aparecen algunas provincias norteafricanas y de la frontera con Portugal (Asturias, Vizcaya, Pontevedra, León, Guipúzcoa y Cáceres), puntos de residencia tradicionales de la inmigración lusa, junto con otras interiores (Zaragoza, Granada y Sevilla).

El número absoluto de extranjeros dice poco si no se pone en relación con el volumen de la población de cada provincia. De esta manera podemos conocer un indicador de *densidad* (porcentaje de extranjeros sobre población total de cada provincia) situado en el 1,8 de promedio (véase mapa 2). Las mayores concentraciones se registran en Baleares, Tenerife y Girona (5,1%, 4,9% y 4,6% de extranjeros por cada 100 habitantes), Málaga, Las Palmas, Almería y Alicante (más del 3%), seguidas por Madrid (2,9%), Barcelona, Tarragona y Castellón (más del 2%). Por comunidades autónomas, las mayores densidades se encuentran en Baleares (5,1%) y Canarias (4,2%), seguidas de Madrid (2,9%) y Cataluña (2,4%); el resto tiene una densidad inferior al promedio.

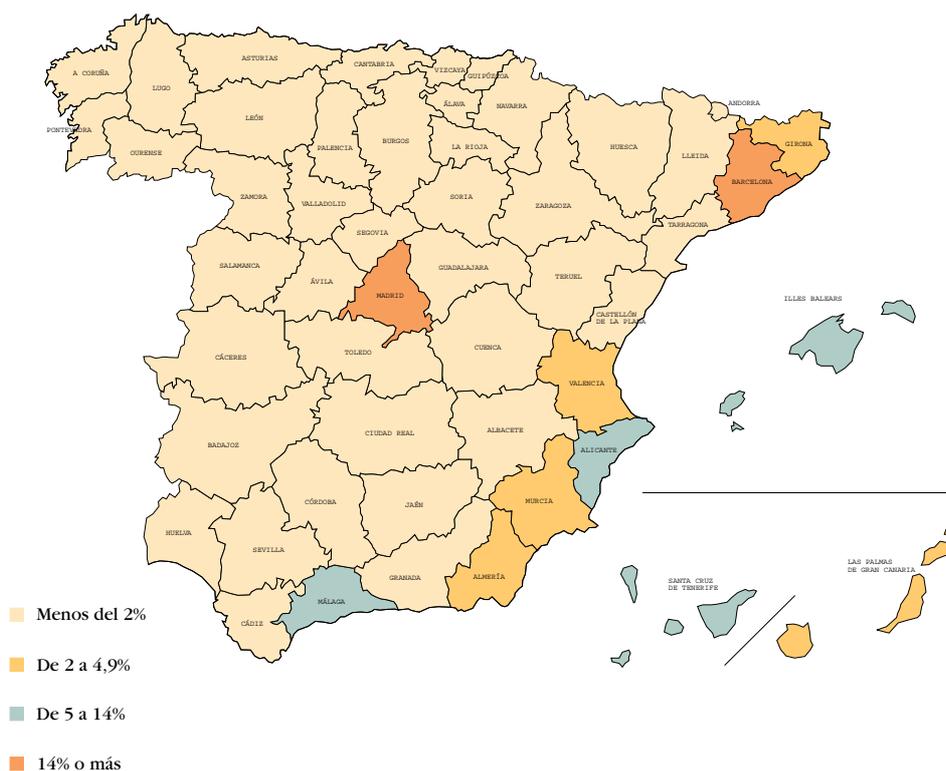
Tabla 4

	Nº	% s/total	% TM	Densidad	Extranjeros/ Ocupados
<b>Totales</b>	<b>719.647</b>	<b>100,0</b>	<b>53,9</b>	<b>1,8</b>	<b>2,2</b>
Madrid	148.070	20,6	70,4	2,9	3,5
Barcelona	104.300	14,5	71,2	2,2	2,7
Málaga	47.084	6,5	26,5	3,8	3,7
Alicante	44.631	6,2	20,1	3,2	2,8
Baleares	40.399	5,6	23,8	5,1	6,3
Tenerife	37.936	5,3	26,8	4,9	5,6
Las Palmas	30.912	4,3	38,2	3,6	4,9
Girona	25.174	3,5	69,8	4,6	4,3
Valencia	16.940	2,4	52,4	0,8	1,1
Murcia	16.731	2,3	76,1	1,5	3,8
Almería	16.502	2,3	72,5	3,3	6,7
Tarragona	13.808	1,9	59,4	2,4	1,8
Cádiz	9.457	1,3	42,5	0,9	0,7
Castellón	9.401	1,3	62,8	2,1	2,1
Zaragoza	9.089	1,3	70,9	1,1	1,3
Asturias	8.682	1,2	45,8	0,8	0,7
Vizcaya	8.105	1,1	48,1	0,7	0,7
Pontevedra	8.013	1,1	39,8	0,9	0,7
Granada	7.704	1,1	43,4	1,0	0,9
León	6.940	1,0	42,0	1,3	0,9
Sevilla	6.808	0,9	54,9	0,4	0,6
Navarra	6.385	0,9	54,2	1,2	1,5
Guipúzcoa	6.143	0,9	38,5	0,9	0,8
Cáceres	6.027	0,8	80,7	1,5	2,8
Lleida	5.521	0,8	83,1	1,5	2,2
La Coruña	5.271	0,7	51,6	0,5	0,5
Toledo	5.057	0,7	83,1	1,0	1,0
Orense	4.931	0,7	26,9	1,4	1,0
Cantabria	3.910	0,5	56,4	0,7	0,7
La Rioja	3.253	0,5	76,5	1,2	1,9
Huelva	3.218	0,4	53,6	0,7	1,7
Badajoz	3.036	0,4	52,9	0,5	0,6
Lugo	2.925	0,4	40,4	0,8	0,7
Córdoba	2.753	0,4	67,8	0,4	0,4
Álava	2.747	0,4	59,3	1,0	1,1
Valladolid	2.667	0,4	52,0	0,5	0,5
Burgos	2.600	0,4	49,0	0,7	0,7
Salamanca	2.572	0,4	39,1	0,7	0,6
Jaén	2.444	0,3	80,2	0,4	0,5
Guadalajara	2.205	0,3	73,7	1,4	1,6
Ciudad Real	1.738	0,2	77,0	0,4	0,5
Huesca	1.639	0,2	73,2	0,8	1,3
Segovia	1.550	0,2	75,1	1,0	1,1
Albacete	1.300	0,2	74,1	0,4	0,5
Ceuta	1.196	0,2	92,1	1,7	2,9
Zamora	1.172	0,2	39,1	0,6	0,6
Teruel	1.149	0,2	78,6	0,8	0,9
Cuenca	1.074	0,1	79,1	0,5	0,7
Melilla	1.054	0,1	95,7	1,8	9,0
Soria	989	0,1	70,2	1,1	0,9
Palencia	883	0,1	63,7	0,5	0,3
Ávila	740	0,1	63,0	0,4	0,5
No consta	16.812	2,3	37,1		

Fuente: Propia de datos proporcionados por el OPI en base a fichero de la Comisaría General de Documentación.

Mapa 1

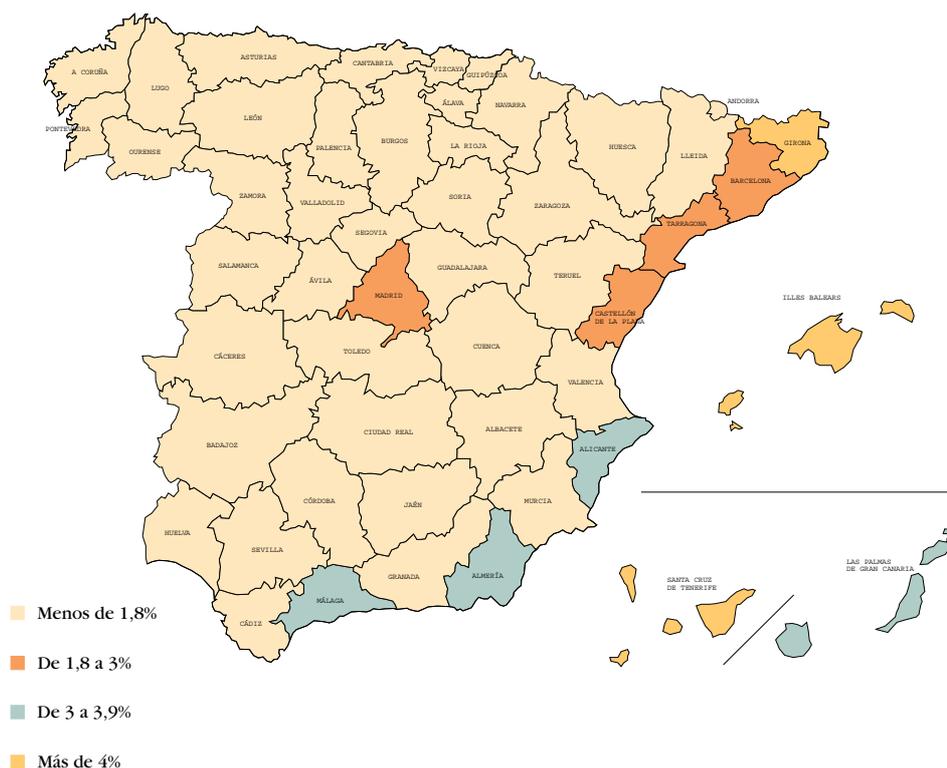
## DISTRIBUCIÓN PROVINCIAL DE LOS EXTRANJEROS RESIDENTES EN ESPAÑA 1998 (% SOBRE EL TOTAL DE EXTRANJEROS)



El análisis de la distribución por nacionalidades muestra que los originarios del Tercer Mundo residen preferentemente en Cataluña y Madrid (más del 50%), mientras que los procedentes del Primer Mundo se establecen más frecuentemente en Andalucía, Comunidad Valenciana, Canarias o Baleares (más de la mitad). El importante sector de población procedente del norte europeo suele residir en zonas turísticas, próximas al mar, aunque las distintas colonias muestran diversas preferencias; los económicamente activos se distribuyen alrededor de estos núcleos, desarrollando una economía de servicios centrada en el propio colectivo, pero también en los grandes núcleos urbanos del país. Un

Mapa 2

## DENSIDAD PROVINCIAL DE EXTRANJEROS RESPECTO A LA POBLACIÓN AUTÓCTONA 1998



caso específico es el de Portugal, pues se trata de una inmigración predominantemente económica y de baja cualificación, cuyos miembros residen preferentemente en Galicia, Madrid y Castilla y León (más del 50%).

Respecto a las principales nacionalidades del Tercer Mundo presentes en España existen cuatro bloques diferenciados: uno que se concentra fuertemente en Madrid, representado por los oriundos de Ecuador, Polonia, Perú, República Dominicana y Filipinas; o Madrid y Cataluña: Chile y Colombia, China, Brasil y Argentina. En el segundo, la principal concentración se da en Canarias: la mitad de los llegados de India y uno de cada tres de Venezuela

(éstos destacan también en Galicia). El tercero, lo conforman los procedentes de Marruecos, que se concentran preferentemente en Cataluña, Andalucía y Madrid (dos de cada tres); además de los residentes en Ceuta y Melilla, que no son contabilizados adecuadamente en las estadísticas oficiales de residentes. Por último, los colectivos que se afincan principalmente en la Comunidad Valenciana y Cataluña, entre los que destacan argelinos y senegaleses (en torno a la mitad). Caso especial es el de los gambianos, puesto que casi todo el colectivo está afincado en Cataluña.

La distribución espacial de las diferentes colonias no se debe al azar ni a algún mecanismo de asignación automático; el proceso migratorio es un hecho social, modelado también por las expectativas y decisiones de los actores implicados en él. Además, los procesos de migración transnacional no conectan generalmente a dos países, sino a comarcas concretas de cada uno de ellos. En el caso español está documentada la fuerte relación de los marroquíes de Nador con las comarcas del Baix Llobregat, del Empurdà y del Tarragonés en Cataluña, de los procedentes de Alhucemas con Madrid; los de Oujda con Murcia o las mujeres dominicanas de la región suroeste del país con la zona de Aravaca en Madrid.

En resumen, en el panorama del Estado español la distribución de los residentes extranjeros es muy variada. Si agrupamos a los residentes por continentes de procedencia, para el conjunto obtenemos un promedio de distribución no siempre reconocible en las diversas comunidades autónomas o provincias. La distribución del conjunto (véase gráfico 5) muestra que casi la mitad procede de Europa (sobre todo de la Unión Europea); le siguen otros dos grandes bloques (en torno a la cuarta parte cada uno): africanos y americanos; finalmente se encuentran los procedentes de Asia (menos del 10%) y Oceanía (proporción mínima). En el nivel de las comunidades autónomas se observan dos modelos polares que se alejan del promedio: en uno, la gran mayoría es originaria de Europa (véase gráfico 6); es la situación que nos encontramos en Baleares, en donde tres de cada cuatro inmigrantes son europeos; en el segundo, la gran mayoría es originaria de África (véase gráfico 7), situación que se presenta en Murcia en donde dos de cada tres son africanos. Un tercer modelo repite el general del Estado pero cambiando la configuración de las procedencias: así, en Cataluña la mayoría (pero menos del 50%) es originaria de África; en Madrid, por el contrario, se trata de una mayoría procedente de América (casi el 40%).

Gráfico 5

---

### TOTAL DE RESIDENTES EXTRANJEROS EN ESPAÑA EN 1998 SEGÚN CONTINENTE DE PROCEDENCIA

---

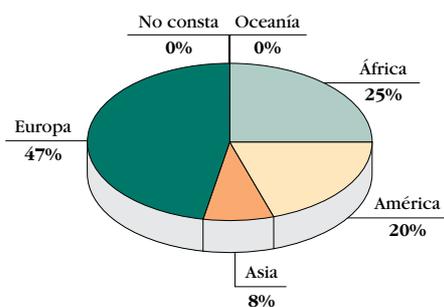


Gráfico 6

---

### MODELO CON MAYORÍA DE EUROPEOS (BALEARES)

---

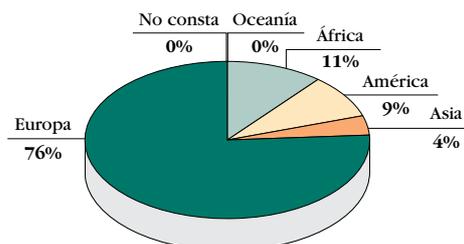
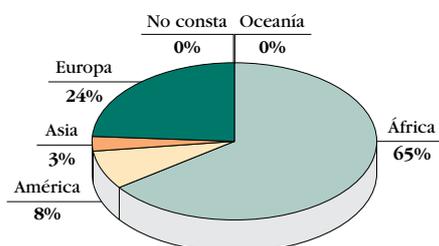


Gráfico 7

---

### MODELO CON MAYORÍA DE AFRICANOS (MURCIA)

---



## 7. Distribución por sexo y grupos de edad

Estamos lejos aún de poder conocer con la suficiente precisión y actualidad la distribución por sexo, edad, estado civil (o grupo de convivencia) o nivel de instrucción de la población de origen extranjero. Sin embargo, podemos realizar una aproximación a la situación de los colectivos inmigrantes por sexo y grupos de edad.

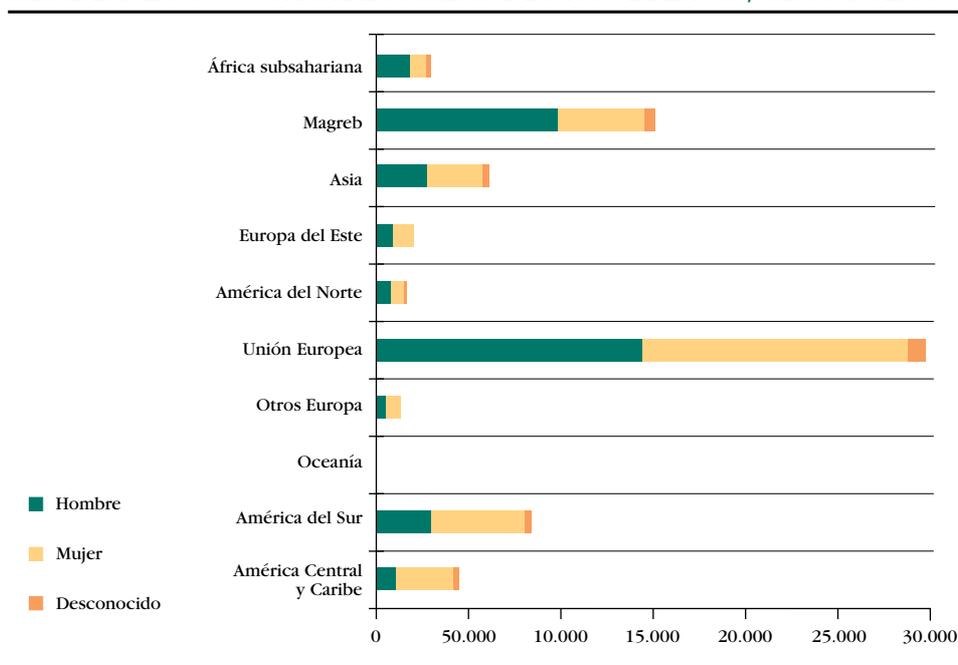
### A) Distribución por sexo

En cuanto a la composición por sexos, los datos disponibles muestran que en el conjunto de la población extranjera existe un predominio leve de los hombres: las mujeres representan el 47% del total en 1992 y el 46,4% en 1998 (véase gráfico 8). Sin embargo, esta distribución media esconde diferencias importantes. Por continentes de procedencia se observa que el conjunto de europeos presenta una distribución equilibrada, con discreto predominio femenino; en cambio, entre los originarios de América existe una marcada mayoría femenina; por el contrario, los hombres son muchos más numerosos que las mujeres entre los llegados de África y, con menor intensidad, entre los asiáticos.

Además de su volumen absoluto, interesa conocer cuál es la importancia relativa de los sexos *dentro de cada colonia* migrante, dado que –por lo general– las principales personas de referencia y redes de solidaridad se establecen con individuos de la misma nacionalidad. Desde la perspectiva de género no es lo mismo pertenecer a un grupo caracterizado por el equilibrio entre sexos (situación que, en principio, facilita la reproducción de los roles de la sociedad de origen), que a otro donde las mujeres constituyen una mayoría clara (circunstancia más propicia a un cambio de los papeles tradicionales), o a un tercero en el que las mujeres son minoría (lo que puede reforzar el control social masculino). Las mujeres comunitarias son mayoría respecto a los hombres de su misma nacionalidad, excepto en tres casos: Portugal (43%) e Italia (35,1%) y Grecia. Esta composición mayoritariamente femenina se explicaría por la elevada edad de las personas: puesto que en la «tercera edad» la mortalidad es mayor entre los varones, parece lógico que entre contingentes de edad avanzada predominen las mujeres viudas. Sin embargo, los mayores porcentajes de feminización se registran entre los colectivos procedentes de República

Gráfico 8

**RESIDENTES 1998. GRANDES ÁREAS DE PROCEDENCIA, SEGÚN SEXO**



Dominicana y Colombia (3 de cada cuatro); Ecuador, Brasil, Guinea Ecuatorial, Filipinas, Perú y Cabo Verde (del 60 al 70%), entre los que predominan las mujeres económicamente activas. En cambio, las marroquíes -la principal colonia de mujeres no comunitarias- sólo son el 31,8% de las personas procedentes de ese país.

El predominio masculino es marcado entre los inmigrantes procedentes de África y algo menor entre los de Europa del Este; las nacionalidades donde más destacada es la presencia de varones son Senegal, Argelia y Pakistán (más del 75%); Gambia, Marruecos e Italia (con más del 60%). Los grupos en los que existe un claro predominio de uno de los dos sexos están, en principio, en situación más precaria debido a que encuentran mayores dificultades para reproducir las pautas relacionales y las modalidades de cooperación y solidaridad habituales en sus países de origen, en los que las estructuras familiares adoptan un papel central. Aunque las fuentes disponibles no permiten contrastarlo fehacientemente, existe un alto número de solteros y de casados cuyo cónyuge permanece en el país de origen, circunstancia que indica también mayor inestabilidad del

colectivo, que conserva fuertes vínculos con la sociedad de origen y no acaba de «instalarse» en España. Las posibilidades de inserción de los casados que no conviven con su familia están restringidas por la actual normativa gubernamental, que exige la acreditación expresa de que se cuenta con empleo o recursos económicos estables y vivienda de «características y amplitud consideradas normales en la zona de residencia»; la situación laboral de gran parte de la inmigración dificulta el cumplimiento de dichos requisitos.

La feminización de la inmigración es una realidad en España. El total de mujeres extranjeras en situación regular en 1998 es de 334.000, cifra que representa en torno al 0,8% respecto al total de la población femenina en España. La procedencia de estas inmigrantes (véase gráfico 9) muestra un marcado predominio de las europeas (47,8%), particularmente de las llegadas de países comunitarios; el segundo gran grupo lo componen las originarias del continente americano, y su volumen supone más de la mitad que el de las europeas (27%). Con menor volumen aparecen las de origen africano (16,5%) y las asiáticas (8,3%). La evolución registrada entre 1992 y 1998, muestra que el número total de mujeres se incrementó más que el de hombres; por continentes de procedencia, la población femenina que más creció fue la originaria de África seguida por las de América y Europa; el menor incremento lo experimentó el contingente femenino procedente de Asia.<sup>(9)</sup> Durante el período 1992-1998, las nacionalidades que más han aumentado sus efectivos de mujeres son Ecuador (se ha triplicado), Cuba, Gambia, Perú y Argelia (se han duplicado), República Dominicana, Noruega, Marruecos y Polonia han aumentado más del cien por cien. En cambio, disminuyó el número de mujeres procedentes de Suecia, Argentina, Estados Unidos, Venezuela y Chile.

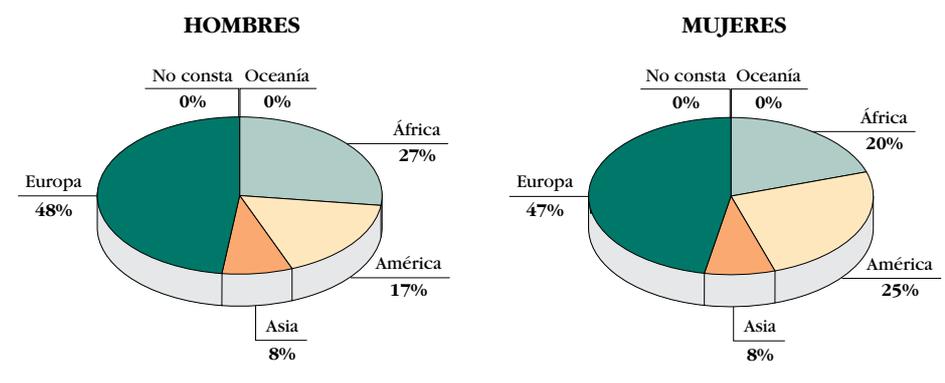
Los datos indican la importante magnitud del colectivo de mujeres procedentes de países de la UE. A pesar de su magnitud este contingente, quizá con la excepción de las portuguesas, se caracteriza por su invisibilidad social: ni los estudios existentes ni las imágenes difundidas por los medios de comunicación permiten suponer que casi la mitad de las mujeres extranjeras procede de la Europa comunitaria. Esta falta de visibilidad no puede atribuirse a una ausencia del mercado de trabajo,<sup>(10)</sup> la explicación puede encontrarse en el

(9) Véase Colectivo Ioé, «Aproximació als projectes migratoris de les dones migrants a Espanya», en Roque, Maria-Àngels (dir.) *Dona i migració a la Mediterrània occidental*, ICM, Barcelona, 1999, págs. 133-157.

(10) Aunque una parte de las residentes comunitarias son ancianas que ya se han retirado de la vida activa, alrededor de la tercera parte de trabajadoras extranjeras en situación regular procede de países de la Unión Europea.

Gráfico 9

## RESIDENTES EXTRANJEROS SEGÚN SEXO Y CONTINENTE DE PROCEDENCIA (1998)



terreno ideológico (los «europeos blancos» no son percibidos como inmigrantes ni como trabajadores, sino como turistas, residentes ricos o ejecutivos de transnacionales) y en el político-administrativo (mayor facilidad para obtener permisos de residencia y trabajo; «ocultación» de las trabajadoras comunitarias en las estadísticas laborales desde 1992, etc.).

No existe un único factor que explique la diferente composición por sexo de las distintas colonias; intervienen aquí factores relacionados tanto con las sociedades de origen como con la de destino. En el caso de los residentes europeos el relativo equilibrio está relacionado con la presencia mayoritaria de matrimonios jubilados. En otros casos, lo que cuenta es la extracción urbana del contingente migrante: en algunos casos (especialmente el de magrebíes y africanos subsaharianos), el éxodo de las mujeres rurales está fuertemente estigmatizado, lo que explica el predominio de hombres en los flujos procedentes de esos medios y el carácter preferentemente urbano de las mujeres llegadas de dichos países. Junto a los factores propios de las comunidades de origen inciden los condicionantes del mercado laboral en la sociedad de destino: la mayoría de los emigrantes de Filipinas hacia otros países son hombres, sin embargo, a Italia y España llegan principalmente mujeres debido a que encuentran colocación en el servicio doméstico. Precisamente este tipo de demanda y la política de contingentes del Gobierno facilitan, como veremos, la creciente feminización de la inmigración procedente de países latinoamericanos y asiáticos.

## B) Grupos de edad

Los datos de que disponemos, en cuanto a la composición por edades de la población de origen extranjero, son escasos, de difícil acceso y no siempre muy exactos. La tabla 5 sintetiza la información proporcionada por el OPI en base a un fichero de la Comisaría General de Documentación.

Tabla 5

POBLACIÓN EXTRANJERA POR GRUPOS DE EDAD Y ORIGEN (1998)					
Origen	0 a 15	16 a 25	26 a 45	46 a 65	66 y más
<b>Total extranjeros</b>	<b>10,7</b>	<b>13,3</b>	<b>48,5</b>	<b>18,5</b>	<b>9,0</b>
Unión Europea	6,0	10,1	40,7	26,9	16,2
Magreb	19,2	16,8	54,3	8,8	0,8
América del Sur	8,3	13,7	57,8	15,1	5,0
Asia	14,5	17,2	50,4	14,9	2,7
América Central y Caribe	11,0	17,6	57,2	11,3	2,8
África Subsahariana	15,2	14,9	61,6	7,0	1,0
Europa del Este	13,0	14,2	58,0	12,2	2,0
América del Norte	6,8	11,5	40,0	22,4	18,8
Otros Europa	4,0	5,7	23,9	35,0	30,9
Oceanía	5,5	6,3	44,4	24,2	12,2
Desconocido	10,1	12,1	41,7	15,3	13,3
<b>Total españoles</b>	<b>17,5</b>	<b>16,5</b>	<b>29,5</b>	<b>21,9</b>	<b>14,5</b>

Fuente: Elaboración propia de datos proporcionados por el OPI en base a ficheros de la Comisaría General de Documentación.

La población infantil (menor de 16 años) representa el 10,7% de todos los extranjeros censados; el segmento juvenil (entre 16 y 25 años) incluye casi al 14%; los adultos-jóvenes (de 26 hasta 45 años) son el contingente más numeroso: 48,5%; el grupo de edad madura (hasta 65) supone el 18,5% y los mayores el 9%; además, se desconoce la edad de un 0,1%. Los perfiles en función del área de procedencia muestran que los del resto de Europa son los más envejecidos (30,9) seguidos por los de América del Norte y de la Unión Europea. Estas mismas áreas de procedencia superan ampliamente el promedio en el grupo de edad madura (35%, 22,4% y 26,9% vs. 18,5%). En el extremo contrario, las áreas de procedencia con mayor proporción de niños son África (Magreb 19,2% y África Subsahariana 15,2%), seguida por Asia y Europa del Este. En el segmento mayoritario de edad (de 26 a 45 años) destacan los procedentes de África

Subsaharina (61,6%) seguidos por los de Europa del Este, América Central y El Caribe, América del Sur y Magreb, mientras que el segmento juvenil es el que mayor similitud presenta entre todas las áreas de procedencia.

### C) Población menor de edad

Aparte de la confirmación del envejecimiento relativo de los procedentes de Europa y América del Norte, destaca el hecho de la aún poca presencia de niños respecto a los autóctonos. Por cada 100 residentes extranjeros 10,7 son menores de 16 años; en cambio, en el conjunto de la población española dicho segmento asciende al 16,9%, según las estimaciones del INE referidas a julio de 1998, y al 17,5% según el Padrón de 1996. La menor proporción de población infantil entre los residentes refleja la «lógica» de los procesos migratorios en sus primeras etapas, períodos en los que predominan los segmentos de población en edad laboral. No obstante, hay que hacer algunas matizaciones respecto a este panorama general:

- En ciertas colonias la proporción de menores de 16 años es *superior* a la que se registra entre los autóctonos. Es el caso de las diez nacionalidades reseñadas en la primera columna de la tabla 6. Excluyendo los casos de Bosnia-Herzegovina y Yugoslavia, que pueden responder más al perfil de grupos familiares acogidos bajo la modalidad de asilo político, el resto corresponde a contingentes llegados bajo diversas modalidades de inmigración económica. Los casos más llamativos, por su importancia numérica, son los de Marruecos, Gambia e India.
- En la segunda columna de la citada tabla aparecen las doce nacionalidades que *superan la media de los extranjeros, sin alcanzar la de los españoles*. Los dos casos más significativos son los de China y República Dominicana. Tanto en estos como en los incluidos en el primer grupo la «densidad» de población menor de edad pone en evidencia la implantación importante de grupos familiares y, con ellos, de niños y niñas que no cuentan con nacionalidad española pero desarrollan su vida en esta sociedad.

El resto de nacionalidades consignadas en la tabla 6 (tercera y cuarta columnas), presentan porcentajes *inferiores* a la media. Los valores más bajos corresponden a nacionalidades europeas, como Gran Bretaña, Suecia, Bélgica,

Alemania, Italia, Austria o Francia, acompañadas por grupos de inmigrantes antiguos que no se han renovado demográficamente (uruguayos o chilenos) y otros de reciente llegada a España, debido a lo cual predomina la población adulta en edad laboral (ecuatorianos y peruanos), entre los que coexisten quienes no tienen descendencia con los que han dejado a sus hijos en el país de origen.

Tabla 6

### IMPORTANCIA DE LA POBLACIÓN MENOR DE 16 AÑOS RESPECTO AL TOTAL DE RESIDENTES DE CADA PAÍS

Nacionalidad	%	Nacionalidad	%	Nacionalidad	%	Nacionalidad	%
Gambia	28,1	Taiwán	16,8	Rumanía	10,2	Irán	7,8
Bosnia-H.	22,7	China	15,8	Brasil	9,9	EEUU	6,9
Cabo Verde	22,4	Guinea E.	15,6	Filipinas	9,9	Chile	6,8
Marruecos	19,8	Bangladesh	14,3	Argelia	9,7	Ecuador	6,7
Angola	19,7	Japón	13,6	Bolivia	9,7	Francia	6,4
Pakistán	19,7	Libano	13,6	Cuba	9,7	Austria	6,2
India	18,9	Siria	13,1	Argentina	9,6	Italia	6,2
Rusia	18,7	C.E.I.	12,9	Senegal	9,2	Alemania	6,1
Corea del Sur	18,3	R. Dominicana	12,9	Mauritania	9,1	Uruguay	5,8
Yugoslavia	17,5	Bulgaria	12,8	Venezuela	8,7	México	5,5
<b>Autóctonos<sup>(*)</sup></b>	<b>16,9</b>	Polonia	11,9	Portugal	8,7	Bélgica	5,3
		Egipto	11,2	Colombia	8,5	Suecia	5,2
		<b>Media extranjeros</b>	<b>10,7</b>	Perú	7,9	Gran Bretaña	5,0

(\*) Estimación del INE, a julio de 1998.

Fuente: Elaboración propia en base a fichero OPI/Ministerio del Interior.

Del conjunto de los menores extranjeros, uno de cada tres procede de Marruecos seguidos de británicos, portugueses, alemanes, chinos y dominicanos, poniendo en evidencia la importancia de niños procedentes del Magreb y de la Unión Europea que suponen más del 60% del total (véase tabla 7).

Por nacionalidades, el grupo más numeroso –de forma destacada– es el procedente de Marruecos, que incluye a más del 35% del total. A distancia le siguen cinco nacionalidades que superan los 3.000 efectivos y representan entre un 4% y un 5% del total de los menores de 16 años: Gran Bretaña, Portugal, Alemania, China y República Dominicana. A continuación se encuen-

tra Francia que tiene entre dos y tres mil efectivos. Otras ocho nacionalidades superan los 1.000 menores: Perú, Gambia, Italia, Argentina, India, Filipinas, Cuba y Estados Unidos. Otros diez grupos nacionales se sitúan entre 500 y 1.000 niños y niñas: Colombia, Pakistán, Polonia, Holanda, Brasil, Argelia, Bélgica, Senegal, Venezuela y Cabo Verde.

Tabla 7

### EXTRANJEROS MENORES DE 16 AÑOS SEGÚN ZONA DE PROCEDENCIA (1998)

Zona de procedencia	Nº	%
<b>Total</b>	<b>77.040</b>	<b>100,0</b>
Magreb	29.055	37,7
Unión Europea	17.868	23,2
Asia	8.868	11,5
América del Sur	7.058	9,2
América Central y Caribe	5.012	6,5
África Subsahariana	4.536	5,9
Europa del Este	2.762	3,6
América del Norte	1.158	1,5
Otros de Europa	557	0,7
Oceanía	61	0,1
Desconocidos	105	0,1

Fuente: Elaboración propia en base a fichero OPI/Ministerio del Interior.

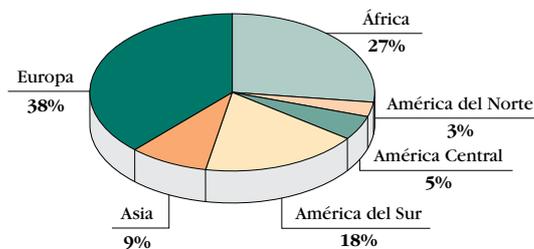
De los casi 80.000 niños inmigrantes menores de edad, el 51% es varón, pero hay países que presentan una clara mayoría masculina (Pakistán y Marruecos), mientras que otros muestran un predominio de niñas (Venezuela y Cabo Verde) o una paridad entre ambos (Bélgica, República Dominicana, Cuba, Holanda, Perú y Filipinas). La importancia de estos casi 80.000 niños inmigrantes no es el número sino su presencia en España: pone delante de todos la irremediable cuestión de la inmigración permanente. Desde ahora, y cada vez más, estarán presentes en las escuelas, en los barrios y en los recursos sociales (sanitarios, residenciales) codo a codo con los niños autóctonos. Estas nuevas cohortes infantiles avanzan en la vivencia de la pluralidad desde el inicio de su socialización. Tampoco para dar cuenta de las diferentes estructuras demográficas podemos recurrir a un único argumento explicativo y debemos recurrir al conocimiento puntual de cada uno de los colectivos migrantes.

## 8. Hijos de inmigrantes en la escuela española

La escuela ha sido una de las instituciones más accesible para la población inmigrante, incluso en épocas en las que la irregularidad era una cuestión presente en el debate público; los hijos de los inmigrantes «sin papeles» no han encontrado problemas especiales para matricularse en los centros escolares. En este sentido, el derecho a la educación ha estado garantizado a pesar de la precariedad jurídica en la que se encontraron un sector de hijos de inmigrantes. El nuevo reglamento sobre extranjeros de 1996, vino a sancionar dicha práctica. Por su parte, los datos disponibles muestran que el volumen de alumnos de origen extranjero en los niveles educativos básicos es creciente, pero su importancia es aún reducida para el conjunto del sistema educativo (menos del 1% del total). Dentro de una tónica general de incremento, los que más aumentan son los hijos de inmigrantes procedentes del Tercer Mundo, aunque sin perder de vista que, según los datos disponibles para el curso 1996-97, la mayoría procedía de Europa (38,3%), seguidos de los procedentes de África (27,2%) y América del Sur (17,5%); el resto tiene una significación pequeña: Asia (8,6%), América Central (5%) y América del Norte (3,2%) (véase gráfico 10).

Gráfico 10

### ALUMNADO EXTRANJERO POR CONTINENTES



Por niveles educativos (véase tabla 8), el grueso del alumnado de origen extranjero es de primaria, seguido del segmento que está en el nivel infantil; sólo una parte menor se encuentra en la ESO (12%), Bachillerato (8,7%) o FP (4,1%). Fundamentalmente, los alumnos hijos de inmigrantes se ubican en Cataluña (29,3%) y Madrid (25,2%) seguidas de la Comunidad Valenciana (9,7%), Canarias (8,4%) y Andalucía (7,7%); en el resto de comunidades autónomas se sitúa menos del 3,5% total del alumnado.

Tabla 8

### ALUMNADO EXTRANJERO POR NIVEL DE ENSEÑANZA. CURSO 1996-97

	Total	%	Infantil/ Preescolar	Primaria/ 8º EGB	ESO	Bachillerato	FP	Educación especial	No consta enseñanza
ESPAÑA	62.707	100,0	10.448	35.374	7.645,0	5.480,0	2.580,0	159,0	1.021,0
Andalucía	4.824	7,7	5,6	9,1					21,2
Aragón	970	1,5	1,4	1,3	21,6	7,8	7,1	0,4	0,0
Asturias	506	0,8	0,5	0,8	20,8	11,9	3,2	0,0	0,0
Baleares	2.207	3,5	3,7	3,5	18,2	7,2	0,9	0,0	0,0
Canarias	5.268	8,4	7,1	8,6	13,9	12,0	1,8	0,3	0,0
Cantabria	270	0,4	0,3	0,5	15,6	7,4	4,8	0,4	0,0
Castilla y León	2.320	3,7	3,3	3,5	22,1	5,7	4,4	0,1	0,0
Castilla-La Mancha	1.061	1,7	1,4	1,7	20,7	4,3	3,6	0,2	0,0
Cataluña	18.363	29,3	37,7	29,3	9,0	8,5	4,4	0,3	0,0
C. Valenciana	6.113	9,7	7,3	9,5	12,1	12,6	7,8	0,0	0,0
Extremadura	306	0,5	0,4	0,5	12,7	4,9	5,6	2,6	0,0
Galicia	1.456	2,3	1,4	2,3	8,4	11,3	12,8	0,1	0,0
Madrid	15.831	25,2	25,1	24,8	14,8	9,2	3,6	0,4	0,0
Murcia	826	1,3	1,1	1,4	18,5	5,1	3,1	0,2	0,0
Navarra	399	0,6	0,7	0,5	18,0	7,3	8,3	0,0	0,0
País Vasco	1.600	2,6	2,3	2	15,0	6,5	6,5	0,0	0,0
Rioja (La)	227	0,4	0,4	0,3	19,4	4,0	3,1	0,4	0,0
Ceuta	24	0	0	0	25,0	8,3	0,0	0,0	0,0
Melilla	136	0,2	0,2	0,2	12,5	11,0	0,7	0,7	0,0

Si observamos la distribución de las nacionalidades más numerosas, se comprueba que los niños filipinos, polacos, italianos y marroquíes se encuentran en mayor proporción en la enseñanza preescolar que la media general; dominicanos, cubanos, marroquíes y chinos destacan en el nivel primario. En cambio, en los niveles de enseñanza secundaria (en todas sus modalidades) destacan los niños de países europeos (Francia, Alemania, Italia, Bélgica y Suiza), Estados Unidos, algunos países latinoamericanos (Venezuela, Colombia y Chile) y sólo un país africano (Guinea Ecuatorial). El escaso número de matriculados

en enseñanza secundaria podría deberse tanto a cuestiones demográficas (el grueso «de la segunda generación» no habría alcanzado aún la edad necesaria) como a razones de exclusión social (fracaso o abandono escolar de los grupos más vulnerables). Actualmente no hay evidencia suficiente para afirmar que el sistema educativo español esté marginando, por sus resultados, a los hijos de inmigrantes económicos. Sin embargo, analizando la proporción de matriculados en Formación Profesional (concebida como etapa final de formación y paso al mercado de trabajo) y la proporción de los que cursan bachillerato y COU (etapa intermedia hacia otros niveles de instrucción) obtenemos un indicador indirecto de la situación social de las familias y sus expectativas respecto a la educación. A menor estatus social, mayor es la proporción de alumnos en FP, debido a la necesidad de procurar una pronta inserción laboral a los hijos. Los resultados muestran que los índices más bajos de matrícula en bachillerato corresponden a los jóvenes llegados de Portugal, Marruecos, Guinea Ecuatorial, República Dominicana, Filipinas y Perú; en el extremo opuesto se encuentran los jóvenes originarios de Estados Unidos, Reino Unido e Italia.

## 9. Inmigración extranjera y trabajo

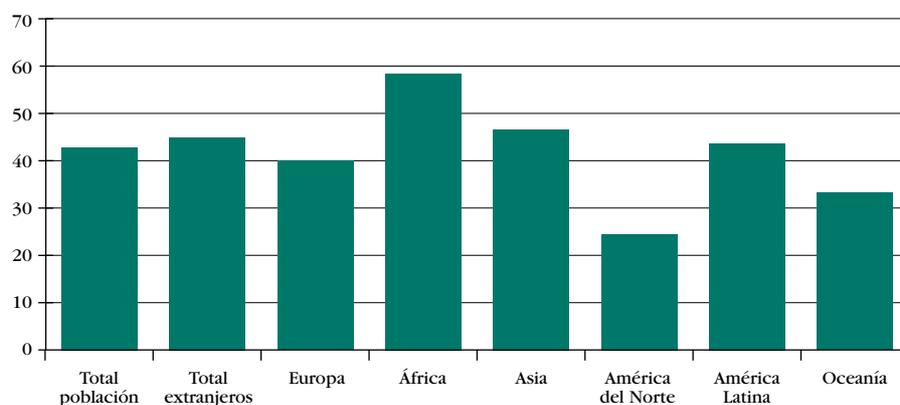
### «Inmigrante no es igual a trabajador»

No toda la población está en edad de trabajar remuneradamente, ni todas las personas en edad laboral realizan algún trabajo. Esto parece obvio tanto para el conjunto de los españoles como para el de los inmigrantes. Por nuestra parte podemos establecer una comparación general entre la proporción de personas mayores de 16 años respecto al total de cada una de esas poblaciones: estaríamos hablando de los «activos» o en edad laboral; si logramos saber cuantos de los activos trabajan remuneradamente habremos obtenido un índice o *tasa de actividad laboral*. De este modo podremos decir si los inmigrantes trabajan en proporción más o menos que el conjunto de la población en España. Pues bien, vamos a utilizar las cifras de alta en la Seguridad Social en 1999 al ser un registro común para inmigrantes y españoles, para aproximarnos a dicha «tasa de actividad».

Según puede observarse en el gráfico 11, la tasa de actividad del conjunto de los extranjeros (proporción de los dados de alta en la Seguridad Social sobre los mayores de 16 años) es algo mayor que la del total de la población ocupada (2,3 puntos superior), pero ésta es superada en más de 11 puntos en el caso de los trabajadores extracomunitarios (en el Régimen General). Estas cifras parecen corroborar el carácter principalmente económico de la inmigración hacia España. Sin embargo, entre los extranjeros existen diferencias apreciables que cuestionan tal conclusión. Por una parte, existen núcleos cuya actividad es notoriamente *menor* que la media de los extranjeros y de la propia población española: los originarios de Oceanía, América del Norte y Europa. En el extremo contrario los que *superan* largamente aquella media y constituyen ejemplos típicos de inmigración laboral: éste es el caso de los procedentes de América Latina, África y en menor medida Asia. Por otra parte, la composición de la población «inactiva» también difiere: los europeos son predominantemente jubilados y pensionistas, mientras que entre americanos, asiáticos y africanos son mayoría las mujeres que se encargan de las tareas domésticas y los hijos menores de edad.

Gráfico 11

### TASAS DE ACTIVIDAD



Los datos anteriores ponen de relieve que ser inmigrante no es igual que ser trabajador. Además, la evolución en los años recientes, tras el proceso de regularización de 1991, muestra un incremento constante de los residentes sin permiso de trabajo. Este es un indicador aproximado de la evolución de los «inactivos» o residentes sin permiso de trabajo. Así, entre 1992 y 1998 el total de *residentes* extranjeros creció más del 55%; en el mismo período los no comunitarios con permiso de *trabajo* aumentaron sólo algo más de la tercera parte. En otras palabras: han aumentado más los «inactivos» que los trabajadores. Puede interpretarse este hecho como que se está produciendo un proceso de relativa «normalización» demográfica de los colectivos inmigrados, que dejan de ser casi exclusivamente mano de obra para incorporar población «inactiva», sean menores de edad o adultos encargados de labores domésticas.

## 10. Evolución e incidencia de los extranjeros en el mercado de trabajo español

En 1999, los 290.000 trabajadores extranjeros dados de alta en la Seguridad Social comunitarios y no comunitarios representan el 2,2% del total de la población ocupada en el país. Si la comparación la establecemos con los parados, encontramos 9,8 trabajadores inmigrantes por cada 100 desocupados autóctonos. Según estos datos *no puede hablarse de forma generalizada, para el conjunto del país, de una «presión» importante de la mano de obra inmigrada sobre el mercado de trabajo español*. Existen, sin embargo, regiones donde la proporción entre trabajadores extranjeros y autóctonos muestra cifras algo superiores. Exceptuando la ciudad de Melilla donde suponen el 9%, las comunidades autónomas en donde la proporción de trabajadores extranjeros es mayor son Baleares y Canarias (más del 5%), Murcia y Madrid (más del 3%); el resto se ajusta al promedio o está por debajo de él. En Madrid, Cataluña y Murcia es claro el predominio de los trabajadores no comunitarios (en proporción de 3/1 en las dos primeras regiones y de 8/1 en la última); en cambio, en Baleares y Canarias el volumen de asalariados comunitarios se acerca bastante al del total de no comunitarios.

Teniendo en cuenta estas cifras no puede afirmarse que la reestructuración de la fuerza de trabajo en España haya sido *consecuencia* de la inmigración extranjera. En primer lugar por una cuestión temporal: esta población sólo

se ha hecho significativa a finales de los ochenta y comienzos de los años noventa, pero los cambios en la estructura ocupacional comenzaron una década antes. En segundo lugar, difícilmente el 2,2% de los trabajadores puede generar transformaciones que afectan de forma sustancial a buena parte de los trabajadores autóctonos. En todo caso, la fuerza de trabajo inmigrante se ha incorporado a procesos que ya estaban en marcha, potenciándolos en algunas ocasiones, y a sectores específicos. Cuestión aparte es la incidencia que la mano de obra inmigrante pueda tener en espacios y actividades muy delimitadas.

## 11. Características de los trabajadores inmigrantes

Los trabajadores procedentes de la Unión Europea representan alrededor de un tercio del total y contrasta de manera notable con las estadísticas de residentes, en ellas suponen más del 41%; por el contrario, los extranjeros no comunitarios son poco más de la mitad de los residentes pero representan dos de cada tres trabajadores. Estos datos ponen de manifiesto el carácter preponderantemente económico de parte de las migraciones procedentes de los países de la periferia mundial.

Entre los colectivos nacionales de trabajadores, el más numeroso, con diferencia, es el marroquí (73.287 permisos de trabajo), seguido por el de Gran Bretaña y Alemania (con más de 20.000 altas en la Seguridad Social), Francia, Portugal, Italia y Perú se encuentran entre las 11.000 y 17.000 altas, le siguen la República Dominicana y China con casi 10.000 altas y más de 11.000 permisos de trabajo. Del resto, sólo Filipinas, Argentina, Estados Unidos y Ecuador sobrepasan las 5.000 altas en la Seguridad Social o permisos de trabajo en su caso.

El análisis comparativo entre el conjunto de los trabajadores extranjeros y autóctonos muestra algunas cuestiones de interés (véase tabla 9). Por ejemplo, la proporción entre sexos es prácticamente idéntica en ambos colectivos (dos tercios de varones, un tercio de mujeres), circunstancia que pone de relieve *la importancia de la mano de obra femenina en la inmigración extranjera en España* tanto entre los no comunitarios como entre los comunitarios. Las trabajadoras extranjeras son unas 100.000 en situación regular; a éstas hay que sumar el grupo de magnitud desconocida de las que trabajan de forma irregular. Las colonias más numerosas de hombres son las de Marruecos, Portugal, China, Perú, Argentina, Reino Unido, Francia y Senegal; los grupos más importantes de

mujeres proceden de Marruecos, República Dominicana, Perú, Filipinas y Reino Unido. Las tendencias recientes muestran un incremento continuo e importante de las mujeres trabajadoras no comunitarias (más del 50% entre 1992-98) y una disminución, hasta 1994, y un crecimiento posterior menor de los varones. La distribución por sexo de los trabajadores varía de forma notable entre distintas colonias extranjeras. Limitándonos a los grupos más numerosos, el predominio masculino es destacado en el caso de argelinos, gambianos, senegaleses, pakistaníes (alrededor del 95%), hindúes y marroquíes (en torno al 85%); en cambio, las mujeres son mayoría en las colonias dominicana (85%), filipina, peruana, colombiana (alrededor del 65%) y británica (más del 50%).

Tabla 9

### SEXO Y DEPENDENCIA LABORAL. TOTAL OCUPADOS Y EXTRANJEROS

	Total ocupados en España	No comunitarios	Total extranjeros
	EPA 4T 98 %	PT 98 %	Altas S.S. 1º trimestre 1999 %
<b>Total población</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
Hombres	64,3	63,4	64,5
Mujeres	35,7	36,6	35,5
<b>Total extranjeros</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
Asalariados	77,3	89,6	79,6
Cuenta propia	22,6	10,4	20,4
No clasificables	0,1	-	-

Fuente: Elaboración propia en base a las diversas fuentes indicadas.

La distribución espacial de los trabajadores de ambos sexos está fuertemente diferenciada: casi la mitad de las trabajadoras no comunitarias reside en la Comunidad de Madrid y en torno a la cuarta parte en Cataluña; entre las demás regiones sólo destaca Andalucía. Los hombres se distribuyen en un espacio más amplio, en primer lugar en Cataluña (1 de cada 3) y Madrid (1 de cada 5), luego Andalucía, Murcia y Comunidad Valenciana. En el caso de los europeos comunitarios los varones prefieren Madrid, Cataluña, Andalucía y la Comunidad Valenciana (los portugueses, además, Galicia, Castilla y León y el País Vasco); las mujeres trabajan preferentemente en Madrid, pero también en Cataluña, Baleares y Canarias.

Asimismo, la proporción entre asalariados y trabajadores por cuenta propia es similar *entre los extranjeros en su conjunto y los españoles* (79% vs. 77%); sin embargo si comparamos la situación de los no comunitarios con el conjunto de ocupados aumenta más de diez puntos la tasa de salarización entre aquellos. La salarización supera el 97% en los colectivos procedentes de Filipinas, República Dominicana y Perú, y el 90% entre los de Polonia, Argelia, Colombia, Guinea Ecuatorial y Cabo Verde (exceptuando a polacos y argelinos, los demás son colectivos formados por mujeres empleadas por cuenta ajena, generalmente en la rama del servicio doméstico). Sólo el 10% de los extranjeros no comunitarios tiene permiso por cuenta propia, en algunos colectivos destacan los pequeños empresarios y profesionales liberales (es el caso de gran parte de los hindúes, chinos y argentinos), y en otros –la mayoría– los artesanos, vendedores ambulantes u otras figuras del sector informal que son, en realidad, un sucedáneo ante la falta de empleo asalariado (situación en la que se encuentra más de la mitad de los senegaleses). Entre 1992 y 1998 se ha producido un incremento notable (sobre el 40%) de los trabajadores por cuenta ajena y una disminución menor de los autónomos. Esta evolución es, por un lado, lógica teniendo en cuenta la reciente implantación de muchos de estos trabajadores en España, que dificulta la adquisición de recursos para establecerse de forma duradera por cuenta propia. Por otro, muestra las dificultades que la dinámica del mercado laboral y la política de permisos de trabajo oponen a la consolidación del grupo de autónomos ya existente. En el caso de los trabajadores comunitarios no podemos seguir la evolución debido a la falta de datos desde 1992 hasta 1999.

## 12. ¿Qué trabajo realizan los trabajadores inmigrantes?

### «Trabajador inmigrante no es igual a trabajador precario»

Los espacios ocupados por los trabajadores extranjeros en la estructura ocupacional muestran, por un lado, una diversificación de situaciones, polarización potenciada por la globalización económica internacional; por otro, la formación de determinados «nichos» laborales en los que su presencia es destacada. Los trabajadores inmigrantes en conjunto (véase tabla 10), comunitarios y no comunitarios, están ocupados más frecuentemente que los autóctonos en la

agricultura (casi el doble: 13,9 vs. 7,7% ), los niveles son similares en los servicios y en la construcción (9% y 10%) y bastante menores en la industria (6% y 20,6%). Dentro de esta tónica, los trabajadores no comunitarios acentúan su presencia en la agricultura (18,3%) y algo en los servicios, descendiendo su peso en la construcción.

Tabla 10

### DISTRIBUCIÓN DE TRABAJADORES POR SECTORES ECONÓMICOS Y RAMAS DE ACTIVIDAD

	Ocupados España	Todos	Extranjeros No UE
<b>Sector económico</b>			
Servicios	61,4	61,7	63,3
Agroganadería y pesca	7,7	13,9	18,3
Construcción	10,2	9,1	8,1
Industria	20,6	6,1	6,8
No clasificable	-	8,6	3,5
<b>Rama de actividad</b>			
Comercio, hostelería, reparaciones	22,4	25,1	21,4
Finanzas, seguros y servicios	9,1	14,3	3,8
Agricultura, ganadería, pesca	7,7	13,9	18,3
Servicio doméstico	2,7	13,2	31,3
Construcción	10,2	9,1	8,1
Otros servicios	23,4	9,2	6,7
Industrias manufactureras	19,5	5,1	6,6
Industrias extractivas	1,1	0,9	0,2
Otras actividades	3,9	0,1	0,4
Sin información	0,0	8,4	3,1

Respecto al conjunto de los extranjeros, cinco ramas de actividad concentran a tres de cada cuatro trabajadores dados de alta en la Seguridad Social, pero el peso de cada una es distinto: destacan las ramas finanzas y comercio sobre todo las ramas «finanzas, seguros y servicios» y «comercio, hostelería y reparaciones», bajando mucho en comparación con los extranjeros no comunitarios la proporción de los que se ocupan en servicio doméstico y bastante los que lo hacen en agricultura; estando bastante igualados en la rama de construcción incluso con los autóctonos. La imagen que se desprende del conjunto de

los extranjeros dados de alta en la Seguridad Social es bastante más positiva que la que se desprende de los permisos de trabajo a extranjeros no comunitarios y, también, algo mejor que la de los propios trabajadores autóctonos. En aquellos destaca por encima de los autóctonos la dedicación a «finanzas, seguros y servicios» y a la rama de «comercio, hostelería y reparaciones»; pero también se ocupan mucho más que los autóctonos en servicio doméstico y agricultura. Esto es, la polarización del conjunto de los extranjeros, por un lado, en ocupaciones de prestigio y, por otro, en ocupaciones desprestigiadas puede indicar otra polaridad interna en cuanto que los no comunitarios acentuarían las últimas, mientras que los comunitarios se desempeñarían preferentemente en las de prestigio.

Para conocer el «impacto» cuantitativo de los trabajadores extranjeros en los mercados de trabajo se puede relacionar su volumen con el total de ocupados en cada una de las ramas de actividad. De tal modo se comprueba que la aportación de mano de obra inmigrante sigue siendo reducida, incluso en las actividades en las que se encuentra más presente. En la construcción y el comercio minorista, por cada cien ocupados apenas hay más de dos inmigrantes; en la agroganadería y la hostelería en torno al 3,5%; sólo en el servicio doméstico la mano de obra extranjera puede alcanzar un peso destacado (en torno al 18,%). Estas cifras, que se refieren a la media estatal, no dan cuenta de concentraciones más elevadas en ciertos mercados de trabajo locales. En todo caso, salvando dichas excepciones, conviene precaverse contra el prejuicio de que los inmigrantes ocupan puestos de trabajo en ramas que están siendo *abandonadas* por la población autóctona. En caso de ocurrir tal proceso de sustitución no podemos verificarlo en el conjunto de una actividad sino en muy determinadas ocupaciones y regiones, una vez analizado de forma monográfica el funcionamiento de los mercados de trabajo locales.

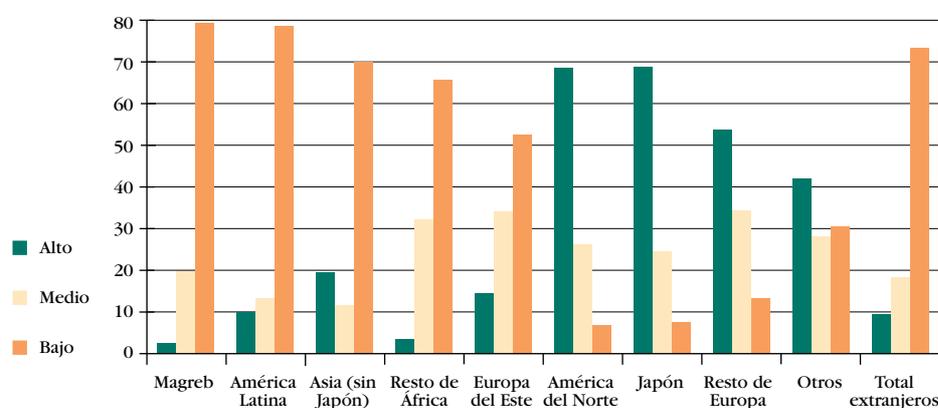
No todos los inmigrantes desempeñan ocupaciones de poco prestigio, como hemos visto. Ahora, con el fin de conocer la posición social que ocupan los inmigrantes a partir de su inserción en el mercado laboral hemos agrupado las categorías ocupacionales para establecer tres niveles o estatus laborales: alto, medio y bajo (véase gráfico 12).<sup>(11)</sup> A finales de 1998, el 27,2% de los traba-

(11) En el nivel «alto» incluimos las categorías de profesionales-técnicos y directores de empresa; en el «medio», los administrativos, capataces, trabajadores manuales cualificados y comerciantes (aunque entre estos existen vendedores ambulantes, que no podemos cuantificar y debieran incluirse en el apartado siguiente); y en el estrato «bajo», los trabajadores manuales del resto de los servicios, la industria, construcción y agricultura.

jadores no comunitarios en situación regular ocupan empleos en las categorías media y superior. Se trata, pues, de la posición de aquellos trabajadores extranjeros incluidos en el régimen general. La imagen resultante es, pues, más desfavorable que la que mostraría el conjunto de los trabajadores extranjeros y, por tanto, no puede afirmarse en absoluto que *los extranjeros* ocupen de forma sistemática las peores posiciones del mercado de trabajo español.

Gráfico 12

### ESTATUS OCUPACIONAL DE TRABAJADORES NO COMUNITARIOS SEGÚN ZONA DE ORIGEN, 1998



En realidad existen situaciones muy diferenciadas que se aprecian analizando el origen de los inmigrantes. En el estatus alto se posiciona la mayoría de los norteamericanos, japoneses y del resto de Europa, así como uno de cada cinco asiático; en cambio, en la categoría inferior se concentra el 78% de los magrebíes y América Latina y más de un 65% de los asiáticos y el resto de África. Estos datos muestran que *existe una marcada polarización*: en los niveles altos predominan los trabajadores del «Primer Mundo» y en las categorías más bajas se concentran los inmigrantes del «Sur». La comparación entre autóctonos e inmigrantes de distinto origen muestra también una diversidad de situaciones: en las categorías ocupacionales superiores destacada la presencia de trabajadores de países de la Unión Europea (más de la mitad son directivos, técnicos o profesionales) y de los que cuentan con doble nacionalidad (más de un tercio son profesionales y técnicos, en gran parte de origen latinoamericano).

Los empleos cualificados de la agricultura, la industria, la construcción y la minería destacan entre los trabajadores españoles (un tercio del total de ocupados). En cambio, la gama de ocupaciones no cualificadas destaca especialmente entre los inmigrantes no comunitarios (más de la mitad del total). En resumen, *los trabajadores comunitarios y los que gozan de doble nacionalidad cuentan con una mejor inserción laboral que los trabajadores autóctonos; en cambio, la media de los trabajadores extracomunitarios se encuentra en peores condiciones que los españoles.*

Los datos reseñados hasta aquí muestran que *existe una diversidad de formas de inserción* de la mano de obra extranjera en la economía española, que no admite reduccionismos fáciles. Señalamos algunos casos ya estudiados en España, como indicadores de dicha pluralidad de situaciones: empresarios extranjeros en el sector servicios y trabajadores de estatus alto, como casos en contra del tópico del desempeño de malos trabajos y, por el contrario, jornaleros en la agricultura y mujeres en el servicio doméstico como sectores tópicos de trabajo precarizado; los casos de la construcción y la hostelería se encontrarían en una situación intermedia entre los esquemas anteriores.

### 13. Entre la discriminación en el acceso al mercado laboral y la estabilidad jurídica

Apenas se han analizado en el caso español las prácticas discriminatorias por razón de nacionalidad o raza en el acceso al empleo y en la promoción interna en las empresas. Sobre todo debido a que los inmigrantes se emplean habitualmente en ramas laborales y empresas donde predomina la desregulación y la ausencia de criterios formales que permitan establecer una medición de los comportamientos. Sin embargo, en un estudio promovido por la OIT, dirigido a comprobar las prácticas empresariales ante la mano de obra marroquí masculina en el sector no agrícola, mostró que en igualdad de condiciones los trabajadores autóctonos cuentan al menos con el triple de oportunidades de ser contratados por los empleadores.<sup>(12)</sup> Esta circunstancia muestra la importancia de la segmen-

(12) El estudio se realizó especialmente en sectores donde la presencia de inmigrantes no es habitual. Por tanto, las conclusiones muestran las dificultades de los inmigrantes magrebíes para pasar de sus empleos habituales a otros que ofrecen mejores condiciones o gozan de mayor prestigio social. Véase Colectivo Ioé y Pérez Molina, R., *La discriminación laboral a los trabajadores inmigrantes en España*, OIT, Ginebra, 1995.

tación laboral y que la existencia de oportunidades de empleo para ciertos inmigrantes (magrebíes en este caso) se reduce a medida que abandonamos ciertas ocupaciones típicas.

En cuanto a la discriminación institucional, la política gubernamental de inmigración ha hecho depender la estabilidad jurídica de los trabajadores extranjeros de su situación laboral: el otorgamiento o renovación de permisos suele estar ligado a la posesión de un empleo y un contrato de trabajo. Por tanto, la precariedad laboral introduce un factor que dificulta seriamente la inserción de estos ciudadanos en la sociedad española. Por otra parte, los trabajadores extranjeros tienen vedado el acceso a los empleos públicos, lo que les impide opositar para adquirir plazas de funcionarios. En el resto del mercado, el Gobierno ha establecido una cláusula de prioridad para los trabajadores nacionales, en función de la que sólo se otorgarán permisos de trabajo para aquellas ocupaciones en las que la oferta de mano de obra local sea insuficiente. Además no todas las cualificaciones de los inmigrantes están oficialmente reconocidas de igual manera, debido a que la política de convalidación de estudios es desigual, y con algunos países inexistente.

Entre los trabajadores que cuentan con un permiso de trabajo existen diversas «clases» en función del tipo de permiso que les ha sido concedido. En cuanto a los trabajadores no comunitarios, que son los únicos que necesitan un permiso de trabajo, *hasta 1996 la mayoría poseía permisos de corta duración pero a partir de 1997*, cuando entró en vigor el nuevo reglamento sobre extranjeros que introdujo una revisión en la vigencia de los permisos de trabajo, se produjo una inflexión clara, de modo que sólo una parte menor (en torno al 10%) tiene permisos de tipo inicial, mientras que se incrementan los que cuentan con los de tipo renovado (alrededor del 40%) y crecen de forma destacada los de tres o más años de duración (en torno al 50%). Aunque sólo una minoría de los trabajadores no comunitarios tiene un permiso de validez permanente, se registra un crecimiento apreciable respecto a años anteriores. En sólo tres años se han establecido cambios significativos en la situación de las principales colonias de trabajadores extranjeros. Estas cifras hacen prever que en un plazo corto (hasta el 2001), cuando venzan muchos de los actuales permisos de tipo C y E, puede incrementarse de forma espectacular la cifra de trabajadores con permiso permanente, siempre que consigan la correspondiente

renovación. En dicho caso se producirá un incremento de la estabilidad jurídica de los trabajadores extranjeros en situación regular, y una progresiva desvinculación entre seguridad jurídica y estabilidad laboral. Este proceso puede verse acelerado si con anterioridad a la fecha indicada entra en vigor la nueva proposición de ley orgánica sobre extranjeros que se debate en estos momentos en el Parlamento español.

El desempleo es un factor estructural de la economía española desde los años ochenta pero la segmentación del mercado de trabajo español permite la coexistencia de altas tasas de desempleo con la ocupación de mano de obra extranjera. ¿Significa esto que el paro no afecta a los inmigrantes? No es fácil responder a la cuestión dado que no contamos con estadísticas homologables a las de la población autóctona. Si las cifras oficiales de extranjeros inscritos en el INEM como demandantes de empleo fuesen un indicador real de paro, significaría que en torno al 19% de los inmigrantes no comunitarios se encuentra en dicha situación; sin embargo, otros indicadores señalan que esta proporción podría situarse entre el 5 y 13%. Aunque no podemos medirlo con la misma precisión que en el caso de los autóctonos, sabemos que el fenómeno existe, especialmente en el caso de los hombres inmigrantes.

Resumiendo de forma muy sucinta las tesis sostenidas en este apartado hay que señalar que la segmentación es una característica central de la actual estructura sociolaboral española. Que ésta no ha sido generada por la presencia de trabajadores inmigrantes, pero que la inmigración se ve afectada directamente por tal dinámica. Además, es importante insistir en que no existe un perfil único de inmigrante económico, sino que encontramos diferencias importantes basadas en el género, la procedencia nacional-cultural, las cualificaciones o el tiempo de llegada. Sin embargo, el proceso de segmentación afecta negativamente a las ramas de actividad económica donde se emplea la mayoría de los trabajadores no comunitarios. Esta situación crea condiciones estructurales que favorecen la segregación y marginalización de ciertos colectivos étnicos. El condicionamiento socioeconómico no genera necesariamente exclusión social; para que tal situación se produzca deben confluir determinadas características de las políticas institucionales (social y migratoria) y ciertas actitudes entre la población mayoritaria (xenofobia, racismo).

## 14. Aproximación a diversas tipologías de las comunidades migrantes

Entre la homogeneización ideológica («extranjeros», iguales entre sí en tanto que distintos a los nacionales) y la casuística interminable (cada inmigrante es un caso diferente) cabe un intento de clasificación analítica de estos grupos con el objeto de estructurar *tipologías* básicas. La identificación de tales tipos no es un mero ejercicio intelectual, sino un instrumento para la comprensión de las claves que facilitan o dificultan la inserción social y la explicación de los distintos «lugares» que cada grupo ocupa en la sociedad española. Como ha quedado señalado, el fenómeno migratorio no es unidimensional, no puede ser reducido a una sola variable explicativa (económica, política, demográfica, cultural, etc.); por tal razón pueden elaborarse tipologías parciales, destacando uno u otro elemento, sabiendo que ninguna de ellas da cuenta de la complejidad del fenómeno. En el estado actual de la investigación sobre el particular en España, y partiendo del material existente, sólo podemos enunciar algunos de los criterios posibles a partir de los cuales ensayar la tipologización, y ejemplificar algunas de sus manifestaciones. Por tanto, es importante precisar que cada uno de estos es útil en un marco circunscrito.

Por ejemplo, cabe hacer distinciones entre los extranjeros residentes en España a partir de claves como la mayor o menor *distancia cultural* con los autóctonos. En el terreno lingüístico podríamos señalar tres grandes grupos:

- los que tienen como lengua materna el castellano,
- los que utilizan lenguas «de prestigio» (inglés, alemán, francés, etc., «europeas y occidentales»),
- los que en origen hablan otras lenguas (principalmente africanos y asiáticos).

Parece obvio que el conocimiento y dominio de la(s) lengua(s) vernáculas constituye un elemento principalísimo en el proceso de inserción social de los inmigrantes extranjeros; en ese sentido adquieren importancia tanto las capacidades de éstos para acceder a su conocimiento como la existencia de una oferta formativa adecuada y suficiente. En el caso de los procedentes de América Latina (con la excepción de Brasil) y buena parte de los guineanos ecuatoriales las dificultades en este terreno son mínimas o inexistentes. Sin embargo, cabe

señalar las posibles dificultades en Euskadi, Galicia, Cataluña o Baleares por el hecho de haber otra lengua oficial distinta del castellano. A este grupo habría que sumar a los originarios de otros países que llegan con un conocimiento suficiente del castellano (caso de algunos europeos y marroquíes de la zona norte, que lo han estudiado en sus años de formación). Para el segundo grupo, el hecho de no dominar la lengua local puede, en ocasiones, no ser una desventaja apreciable, en la medida en que su vida social se desarrolle en círculos cerrados, en los que los vínculos sociales y económicos se realizan mayoritariamente entre inmigrados de la misma procedencia. Además, en determinados servicios pueden «exigir» el conocimiento de su propia lengua por parte de los trabajadores autóctonos. El tercer grupo se encuentra en la situación de mayor dificultad, pues a su desconocimiento inicial del castellano se suma una desvalorización e ignorancia de sus lenguas de origen por parte de la sociedad autóctona (incluso cuando existe buena voluntad, el desconocimiento hace que se busquen intérpretes inadecuados, pues los inmigrantes no hablan la lengua que se les atribuye).<sup>(13)</sup>

En el ámbito de las *cosmovisiones religiosas* parece claro que la mayor proximidad se establece con los extranjeros originarios de sociedades de mayoría cristiana (católicos, pero también protestantes, etc.); en un plano intermedio, poco visible, se situarían hinduistas y budistas, y en el polo más alejado los de religión musulmana.<sup>(14)</sup>

Puede tenerse en cuenta, también, el tipo de *vínculos históricos* existentes entre la sociedad de origen y la de destino de los migrantes: alrededor del 40% de los extranjeros (más del 75% de los inmigrantes del Tercer Mundo) procede de antiguas colonias españolas en la América hispana, Filipinas, norte de Marruecos y Guinea Ecuatorial. En ocasiones, las huellas de la presencia colonial han perdurado hasta hoy, y constituyen uno de los elementos que explican la presencia de ciertos colectivos, así como sus expectativas y actitudes ante la sociedad autóctona.

Otra tipología que identifica situaciones marcadamente diferentes es la basada en criterios *jurídico-administrativos*. En función de su situación legal, las poblaciones de origen extranjero pertenecen a alguna de estas categorías:

(13) El caso más frecuente se ha dado respecto a marroquíes de origen campesino, procedentes del Rif, cuya lengua habitual es el amazight (o bereber) y no el árabe dialectal marroquí. También en ocasiones se ha pretendido comunicarse en árabe con ciudadanos iraníes, cuya lengua es el persa.

(14) Obviamente no nos referimos aquí a ningún tipo de «distancia teológica» o doctrinal, sino a las imágenes sociales, cargadas de valoraciones, que se construyen alrededor de cada uno de estos grandes referentes culturales. La constitución de «lo musulmán» como el paradigma de lo extraño/peligroso tiene mucho menos que ver con lo religioso que con los grandes intereses geopolíticos. Ello no impide que en la práctica social se construyan estereotipos que funcionan de forma eficiente como barreras a la «integración» de ciertos colectivos.

- nacionalizados;
- ciudadanos comunitarios;
- no comunitarios con permisos de larga duración;
- no comunitarios con permisos de corta duración;
- no comunitarios con permisos temporales (con una duración menor de 9 meses), situación de ida y vuelta y sin derecho a residencia permanente;
- solicitantes de asilo en espera de resolución;
- irregulares (en alguna de las diversas situaciones conocidas), criminalizados por los medios de comunicación y múltiples declaraciones políticas.

Parece obvio que las cuestiones relacionadas con la ciudadanía y la integración social están fuertemente condicionadas por el lugar que se ocupe en esta escala.

Desde otro ángulo resulta fundamental tener en cuenta la estructura y densidad de las *redes sociales* constituidas por los colectivos migrantes. El proceso migratorio no es producto de la «libre decisión individual y racional», sino resultado de una compleja conjunción de factores sociales entre los que destacan los de carácter económico, político o histórico, pero también los vínculos sociales de carácter transnacional que se establecen entre las sociedades de origen y de destino. Estas redes, en la medida en que se consolidan y expanden, adquieren una dinámica propia, relativamente independiente de las tendencias económicas o las políticas migratorias. De sus características depende en parte la cadencia (más o menos desplazamientos) y composición (individuos, grupos familiares completos, etc.) de los flujos migratorios, así como las formas de inserción en la sociedad de destino. Utilizando este criterio podría establecerse una clasificación que distinguiese, al menos, tres tipos diferenciados:

- colonia antigua con redes consolidadas: colectivos en los que tienen un peso importante los grupos familiares, existe una «segunda generación», y tanto las relaciones entre inmigrantes como con los autóctonos tienen canales firmemente establecidos;<sup>(15)</sup>
- colonia antigua con marcado predominio de un sexo: a pesar de su relativa antigüedad estos contingentes se encuentran en situación de provisionalidad

(15) La fuerza de dichos vínculos no prejuzga su contenido; la experiencia de otros países muestra, por el contrario, la compatibilidad entre redes sociales sólidas y situaciones de discriminación y exclusión de la población procedente de la inmigración.

- prolongada, en la medida en que no establecen grupos familiares con la población autóctona (parejas mixtas). De lo contrario se forman redes unisexuales que pueden facilitar, por ejemplo, las estrategias de inserción laboral pero, en cambio, tienden a reforzar una situación de gueto;
- colonia de implantación reciente: en estos casos, la mayoría tiene familiares cercanos en el país de origen, mientras que sus relaciones en destino (con otros inmigrantes o con autóctonos) son aún frágiles. Esta circunstancia impone una estrategia de vida «dividida» entre las exigencias que se plantean en el país de inmigración (básicamente de orden material) y las que proceden de la sociedad de origen (afectivas pero también materiales). En la medida en que la fuerza de las segundas se imponga a las primeras, la inserción de los inmigrantes será siempre provisional. En este sentido, las dificultades administrativas que se presentan para conseguir la reunificación familiar constituyen un obstáculo para las políticas de inserción social plena, basada en el respeto de los derechos ciudadanos.

También cabe articular una clasificación a partir de *criterios socioeconómicos*. Los datos ya presentados permiten identificar al menos estos cuatro grandes bloques:

- Los inmigrantes que han venido acompañando a la inversión de capital transnacional. Este capital ha aumentado constantemente desde los años sesenta y está presente en más de 3.000 empresas. Por su origen, se trata mayoritariamente de capital europeo, norteamericano y japonés, lo que permite explicar el incremento de los flujos procedentes de estos países (que se han multiplicado por seis entre 1960 y 1990).
- Los rentistas y jubilados del norte de Europa que viven en zonas turísticas (sobre todo en la costa mediterránea y los dos archipiélagos) aprovechando el clima benigno y las ventajas comparativas de las diferencias de renta entre su país y España. Una parte de ellos no está registrada a pesar de residir todo el año en el país; por otra parte, las fuentes existentes no permiten cuantificar con precisión el volumen y evolución de este grupo.
- Un tercer sector está formado por mano de obra relativamente cualificada cuya decisión de venir a España obedece a un cálculo racional de las ventajas que les puede suponer con relación a trabajar en su país. Se trata generalmen-

te de profesionales, pequeños empresarios o personas con cualificaciones medias cuya demanda no está cubierta por mano de obra local. Esta situación es típica de un sector de la inmigración latinoamericana, pero también de bastantes europeos para quienes trabajar en España, sobre todo en el sector servicios (turismo, cultura, etc.), puede reportar ventajas comparativas.

- Los inmigrantes que vienen a causa de la precariedad y el desempleo crónico de su país y cuyo nivel de cualificación es bajo o muy bajo<sup>(16)</sup> constituyen el cuarto grupo. Este colectivo es el más frecuente en la inmigración africana, sobre todo en la marroquí, y también está presente en un sector menor de la inmigración latinoamericana, asiática y del Este europeo. Este tipo de inmigración oscila, desde el punto de vista laboral, entre el desempleo y la ocupación en sectores de actividad poco cualificados y con frecuencia sumergidos.<sup>(17)</sup>

Las diferentes tipologías presentadas reflejan aspectos parciales de la situación social de las poblaciones de origen extranjero. Para conocer de qué forma y con qué importancia operan en la vida real es necesario realizar estudios de caso que tengan en cuenta la multidimensionalidad del hecho migratorio. Desde una visión de conjunto sólo puede realizarse una aproximación esquemática que deja de lado matices importantes. Además, el panorama migratorio en España tiene una historia reciente y algunos procesos apenas están en fase inicial. Son escasos los grupos de extranjeros cuyo asentamiento sea antiguo y que cuenten con una segunda generación plenamente instalada en la edad adulta. Carecemos aún de la suficiente perspectiva temporal para realizar afirmaciones fuertes respecto a la configuración de **minorías étnicas**; podemos, sin embargo, adelantar una primera clasificación entre las comunidades étnicas de origen extranjero residentes en el país distinguiendo tres grandes grupos:

- Aquellos caracterizados por su homogeneidad étnica y económica con la población autóctona; personas que no se distinguen por sus rasgos físicos, que ocupan viviendas y puestos de trabajo similares, o superiores, a la media. Estos

(16) No puede afirmarse que todos los inmigrantes de estos países sean «no cualificados»; por el contrario, en los años recientes se observa la entrada de universitarios y personas con estudios de nivel secundario que, sin embargo, están adscritas a los puestos menos atractivos del mercado laboral. En este caso, más que la cualificación individual lo que se tiene en cuenta es la «marca étnica» de los trabajadores, así como la potencia o debilidad de sus redes sociales en el mundo del trabajo.

(17) A este grupo pueden asimilarse, en buena medida, los solicitantes de asilo, debido a la precariedad de su situación en tanto no se produce la concesión o su expulsión del país.

- son los colectivos que resultan *invisibles* a la hora de plantear el «problema» de la inmigración; en la práctica no son percibidos como grupos étnicos diferenciados por la población mayoritaria. En España éste puede ser el caso de algunos grupos de extranjeros «blancos» que sea por su carácter minoritario o su mimetismo con la población autóctona pasan desapercibidos.
- Grupos étnicos que mantienen sus pautas culturales diferenciales de manera visible, pero que se insertan en un estatus económico similar al medio de los autóctonos, y no sufren actitudes de exclusión. En este segmento podemos incluir, por ejemplo, a grupos profesionales de origen latinoamericano y del Medio Oriente, o a residentes procedentes de países de la Unión Europea.
  - Colectivos que se posicionan como minorías étnicas, es decir, en situación de inferioridad o marginación respecto a la mayoría social, sea por discriminación jurídica, inseguridad en el estatus de residente, no acceso a la ciudadanía, falta de derechos políticos y sociales, impedimentos a la movilidad social y económica, discriminación étnica o racial, violencia racista, etc. Los más afectados, en el caso español, son los gitanos (plenamente españoles desde el punto de vista jurídico) y los inmigrantes magrebíes y centroafricanos.

La persistencia de minorías étnicas surgidas de los procesos migratorios actuales en España obligará a replantear numerosas cuestiones. Entre otras, saber ¿cuál es la común identidad europea en la que nos vamos a integrar ellos y nosotros?, ¿qué pasa con aquellas minorías presentes en España que hoy no son europeas pero que constituyeron parte de la identidad de Europa y España en otros tiempos (caso del Islam)? O saber: ¿qué pasará con las tradiciones culturales de los nuevos países que se irán integrando en la Unión Europea?, (casos de los países del ex-Este europeo y Turquía...)? Por otro lado, esta situación también implica saber cuál es la identidad española y el papel de las múltiples identidades presentes hoy día en el Estado español, esto es, cómo jugará el estado de las autonomías en la definición y gestión de la ciudadanía de las minorías étnicas de origen extranjero y asilo de los autóctonos. Los estudios de inmigración, tal como han indicado algunos autores desde el reconocimiento de la etnicidad, pasarán a formar parte de la gestación y de la gestión de la pluralidad étnica, es decir, de la construcción del mapa social de la alteridad en el Estado español y en Europa.

## Bibliografía

- COLECTIVO Ioé., *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos. Una visión de las migraciones desde España*, Universitat de València, Patronat Sud-Nord, Valencia, 1999.
- GREGORIO GIL, C., *Migración femenina. Su impacto en las relaciones de género*, Narcea, Madrid, 1998.
- IZQUIERDO, A., *La inmigración inesperada: la población extranjera en España (1991-1995)*, Trotta, Madrid, 1996.
- MARTÍNEZ VEIGA, U., *La situación social de los inmigrantes en España*, Trotta, Fundación 1º de Mayo, Madrid, 1997.
- OBSERVATORIO PERMANENTE DE LA INMIGRACIÓN (OPI), *Indicadores de la inmigración y el asilo en España (números 1 al 7)*, IMSERSO, Madrid, 1998-1999.
- OIT, OIM, ACNUR., *Migrantes, refugiados y cooperación internacional. Una aportación conjunta para la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo*, Ginebra, 1994.
- PAJARES, M., *La inmigración en España. Retos y propuestas*, Icaria, Antrazyt, Barcelona, 1998.
- TEIM (LÓPEZ GARCÍA, B., director), *Atlas de la inmigración magrebí en España*, Universidad Autónoma de Madrid, OPI, Madrid, 1996.

## II. La regulación de la educación de los inmigrantes

**Eliseo Aja**

Catedrático de Derecho Constitucional  
de la Universidad de Barcelona

## Síntesis del contenido

*El derecho a la educación de los inmigrantes fue inicialmente reducido a los residentes pero en los últimos años ha sido reconocido en su verdadera dimensión constitucional, abarcando a todos los niños y jóvenes en edad escolar, al margen de la situación legal de sus familias, tratamiento que ha recogido con claridad el artículo 9 de la Ley Orgánica de los derechos de los extranjeros del 2000. Se reconoce, por tanto a nivel legal, el derecho a la educación básica y gratuita que la Constitución establece para «todos» como un derecho fundamental. Pero no basta con el reconocimiento de la igualdad en el acceso a la educación, porque la situación social y cultural de muchos inmigrantes (no de todos), como también de niños españoles en situaciones desfavorecidas, les dificulta el progreso normal de los ciclos educativos. El establecimiento de medidas para compensar las dificultades se fundamenta en el principio social de la propia Constitución que, tanto en educación como en otros derechos, estimula a los poderes públicos para remover los obstáculos que se opongan a la igualdad real y efectiva.*

*El principal problema escolar surgido estos años ha sido la concentración artificial de alumnos inmigrantes en algunas escuelas públicas, porque a la concentración natural de la inmigración en algunos barrios se añade la huida de los alumnos autóctonos a otras escuelas sin inmigrantes, generalmente concertadas. Se inicia así un proceso de segregación desde la escuela que, además, puede significar la guetización de algunos centros escolares. La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990, y la Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG), de 1995, han establecido vías para la resolución de este problema, fijando los mismos criterios de matriculación para los centros públicos y para los concertados y posibilitando el establecimiento de políticas compensatorias. En realidad estas leyes no se refieren expresamente a los alumnos inmigrantes sino a los «alumnos con*

*necesidades educativas especiales», derivadas de sus condiciones sociales o culturales desfavorecidas, que abarca tanto inmigrantes como a nacionales que se encuentren en esta situación.*

*La distribución de competencias educativas de nuestro sistema autonómico reserva al Estado únicamente la aprobación de leyes básicas, de líneas generales, y atribuye a las comunidades autónomas el poder de aprobar las leyes que desarrollen aquellas bases, los reglamentos que concreten las leyes y toda la gestión del sistema escolar. Las CCAA han realizado un ejercicio desigual de esta competencia: mientras el País Vasco cuenta con una ley general de educación y con reglamentos específicos para los alumnos con necesidades educativas especiales, fijando en concreto medidas para los alumnos inmigrantes, otras CCAA han elaborado únicamente reglamentos, sin aprobar la ley previa que corresponde al Parlamento, y han prestado una atención desigual a los alumnos con mayores dificultades para su formación.*

*Estas deficiencias pueden ser el origen de los notables desequilibrios en el reparto de alumnos inmigrantes entre las escuelas públicas y las concertadas, por falta de políticas públicas que desarrollen los criterios sociales de las leyes básicas del Estado. En ocasiones esta ausencia se justifica, por las administraciones y por los propios centros concertados, en el derecho de los padres a la elección de centro docente para sus hijos, formulado con gran ambigüedad, porque tal derecho en sentido estricto no existe. La Constitución reconoce únicamente el derecho de los padres a elegir la formación religiosa y moral para sus hijos que esté de acuerdo con sus propias convicciones, y como corolario, el derecho a elegir entre una escuela pública o una privada. Pero los centros concertados están asimilados a los públicos, en cuanto a la matriculación, porque son financiados por los poderes públicos. El artículo 53 de la LODE no deja lugar a dudas («La admisión de alumnos en los centros concertados se ajustará al régimen establecido para los centros públicos») y la LOPEG concreta la misma*

*obligación de los centros públicos y concertados de atender a los alumnos con necesidades educativas especiales. En realidad, la solicitud para que los hijos se matriculen en determinado centro público o concertado es una preferencia («un interés legítimo», se dice en términos jurídicos), que está subordinada a los criterios de planificación educativa y a las medidas compensatorias que fije la administración autonómica.*

*La educación de los inmigrantes presenta otros problemas característicos como la incorporación tardía al sistema escolar, que se ha incrementado en los últimos años por el desarrollo de la reagrupación familiar y puede lastrar todo el resto del ciclo educativo, la dificultad adicional para el aprendizaje de las lenguas oficiales de las CCAA, y el choque con las ideas culturales dominantes, que suele abordarse a través de las técnicas de la multiculturalidad. El Estado y las CCAA y, a otro nivel, municipios y ONG, tienen tareas importantes y difíciles en todo este ámbito, que seguramente podrán abordarse con mayor eficacia a partir de la nueva ley de los derechos de los extranjeros aprobada en enero de 2000. De la resolución de estos problemas depende no sólo la integración social de los inmigrantes, y por tanto la convivencia de todos, sino la misma vigencia de los principios democráticos, que se fundamentan, como dice la Constitución, en el respeto a la dignidad de todas las personas.*

## 1. Introducción

La importancia de la educación para todos los niños y niñas de cualquier país esta fuera de duda; de ella dependen el pleno desarrollo de su personalidad, el aprendizaje de las técnicas que le permitirán en el futuro un empleo adecuado y la facilidad o dificultad para su integración en la sociedad; la propia convivencia social del país depende en buena parte de la educación de la infancia y la juventud. A la vista de estas dimensiones, la Constitución española ha reconocido el derecho a la educación como derecho fundamental (art. 27 CE),

dotándole con los máximos instrumentos de protección jurídica para hacerlo real. Todos estos argumentos sobre la importancia de la educación se multiplican por mil cuando se trata de la formación de los niños inmigrantes, por la especial dificultad que experimentan al encontrarse con una lengua diferente a la propia, con distintas ideas religiosas y culturales y, en la mayoría de los casos, por encontrarse en la escala económico-social más baja... Pero, además, la educación de los inmigrantes tiene otra función importante para la sociedad, porque a través de ella los mismos padres entran en contacto con la cultura del país, favoreciendo su integración.

Lógicamente, la educación de los inmigrantes no sólo depende de sus problemas específicos sino también de los factores generales del sistema educativo, como puede ser la existencia de un buen sistema de becas o, en estos momentos, los efectos de la extensión de la educación hasta los 16 años, pero estas páginas se centrarán en los aspectos particulares de la educación de los inmigrantes. A su vez, muchos de estos problemas no dependen sólo del sistema educativo sino que vienen condicionados por las políticas generales de inmigración (vivienda, servicios sociales, etc.), porque de ellas depende que se consiga una integración eficaz o, por el contrario, se creen núcleos de marginación. Pero la política educativa en sí misma acentúa o disminuye algunas características de la situación de los inmigrantes en cada país, especialmente respecto a las condiciones de la segunda generación. Para ordenar la pluralidad de problemas en la educación de los inmigrantes, seguiré tres ejes que me parecen básicos: el acceso al sistema educativo, la necesidad de políticas compensatorias y la multiculturalidad. Pero antes conviene repasar brevemente las normas generales de la inmigración, que determinan el cuadro dentro del que se inscribe la educación, y realizar una breve referencia a la complejidad del derecho a la educación en España.

## 2. El marco social y jurídico de la inmigración

La inmigración económica que llega a España de países más pobres se inscribe en la tendencia común a los demás países de la Unión Europea, provocada por el mayor nivel de vida respecto a los países limítrofes, pero es mucho más reciente y reducida que en la mayoría de aquéllos. Comienza a mediados de los años ochenta y la fecha clave en que aflora el nuevo fenómeno social es

1991, porque la regularización de ese año proporciona una situación legal a 110.000 inmigrantes que hasta entonces carecían de documentación y estaban en situación irregular. Pese a este incremento, la inmigración en España es reducida, especialmente si se compara con Alemania, Holanda, Francia o el Reino Unido.

Sin embargo, los ciudadanos pueden tener una imagen diferente, por la concentración de los inmigrantes en algunas ciudades, y dentro de ellas, en algunos barrios que pueden llegar al 10, el 15 o el 20% de la población. La tendencia a la agrupación es característica general de la inmigración, en parte originada por razones económicas (precio de los alquileres, sobre todo) y en parte por razones psicológicas (proximidad con los compatriotas o familiares). En todo caso, es un factor esencial en los planteamientos sobre la educación de los inmigrantes, como se verá. Madrid y Barcelona reúnen un tercio del total de inmigrantes residentes; en Madrid, principalmente iberoamericanos (de Perú, República Dominicana, Argentina) y en Barcelona, marroquíes y gambianos. Otros núcleos son los marroquíes en Murcia y en Almería y los portugueses en Huelva. Si adoptamos, como indicador más conocido, la inmigración norteafricana (Marruecos, Argelia y Túnez), 2 de cada 3 de estos inmigrantes en situación regular se localizan en sólo 5 CCAA (Cataluña, Comunidad Valenciana, Murcia, Andalucía y Madrid).

La norma principal que ha regulado la inmigración hasta hace poco ha sido la Ley Orgánica 7/1985 de Extranjería (LOE, en adelante); su título oficial era «de los derechos y libertades de los extranjeros en España» pero denominarla así resulta un sarcasmo, porque se trataba de una ley esencialmente policíaca. Se aprobó en vísperas del ingreso de España en la entonces llamada Comunidad Económica Europea (1986), donde la inmigración sí era un fenómeno importante, que los gobiernos europeos pretendían controlar tanto en sus países como en los nuevos miembros. El objetivo central de la LOE era reducir al mínimo la llegada de trabajadores extranjeros, admitirlos siempre por períodos cortos (el primer permiso de trabajo y residencia sólo podía durar un año y su renovación era por otro año) y despreocuparse de cualquier otro aspecto diferente al trabajo y al orden público. La ley suponía que el inmigrante cuando acababa el contrato de trabajo o perdía el empleo debía volver inmediatamente a su país, y si no lo hacía, se le expulsaba. La LOE no preveía una inmigración estable, ni, por

ello, la reagrupación familiar o la prestación de los servicios sociales a los inmigrantes. Todos estos elementos se han introducido posteriormente, a veces mediante normas de ínfimo grado, que venían impulsadas por los tratados internacionales o por la jurisprudencia de los tribunales.

En la práctica, la mayoría de los inmigrantes que pierden su trabajo, y partir de ahí entran en la irregularidad, no se marcha sino que busca un nuevo trabajo y procura su regularización después. Además, la entrada de los inmigrantes, que se había proyectado muy escasa por las difíciles condiciones legales, ha sido importante y se ha realizado de forma irregular. Buena parte de los trabajadores extranjeros entra en España como puede, como turista, con un permiso corto para visitar a un familiar o camuflado en camiones y barcos desde el norte de África; busca después trabajo y finalmente intenta regularizar su situación. La propia ley, con su dureza, ha impulsado la llegada de inmigrantes en situación irregular. También la aparición de contratos laborales de duración muy corta han contribuido a incrementar el número de trabajadores irregulares, incluso cuando hubieran iniciado legalmente la estancia en España o hubieran conseguido regularizar su situación en algún momento. Éstas han sido causas permanentes de generación de bolsas de irregulares, de la precariedad de los inmigrantes y, por consiguiente, de su dificultad para acceder a los servicios sociales elementales, entre ellos la educación.

Otras causas de la crisis del modelo implantado por la LOE son de carácter jurídico. Las sentencias del Tribunal Constitucional y del Tribunal Supremo, e indirectamente la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, han cuestionado progresivamente las limitaciones de la ley a los derechos de los inmigrantes. La propia administración ha tenido que hacer frente a las bolsas de inmigrantes irregulares con la promulgación de varias «regularizaciones» (1986, 1991 y 1996) y la previsión de los «contingentes» anuales, que se vienen aprobando desde 1993 y funcionan realmente como regularizaciones encubiertas, porque el número de permisos que se conceden (han pasado de 20.000 en los primeros años a 30.000 en los últimos) van mayoritariamente a inmigrantes irregulares que ya se encuentran en España. En todo caso, la realidad es que, pese a todas las dificultades existe un volumen importante de inmigración estable, que lleva aquí más de cinco años y que seguramente se plantea permanecer, al menos, unos cuantos años más. Esta caracterís-

tica resulta decisiva porque impone a los poderes públicos la obligación de procurar su integración en la sociedad, dotándoles, como mínimo, de los servicios sociales elementales y facilitándoles cauces de participación.

Ante esta realidad, en el último lustro los gobiernos han aceptado un cierto cambio de orientación, aplicando tratados internacionales favorables (por ejemplo, de protección de los niños) y regulando por normas inferiores algunas condiciones elementales para una población inmigrante de carácter estable, como el derecho a la reagrupación familiar, las prestaciones en situación de desempleo, etc. Finalmente, el gobierno se decidió a una reforma más ambiciosa para corregir los mayores defectos del sistema y modificó el Reglamento de aplicación de la ley en febrero de 1996. Se introdujeron los permisos de trabajo y de residencia indefinidos, a partir de 5 años de residencia confirmada, se reguló la reagrupación familiar, se ampliaron los derechos de los inmigrantes... todo ello en contra de la LOE.

Esta corrección de la LOE por su reglamento es ilegal, porque ningún reglamento puede modificar una ley, pero la situación exigía cambios, tanto para democratizar los controles sobre la inmigración nueva como para lograr la integración de los inmigrantes con varios años de estancia. En esta línea varios partidos políticos presentaron en marzo de 1998 sendas proposiciones de ley en las Cortes para elaborar una nueva ley, que ha sido aprobada recientemente con la denominación de *Ley Orgánica sobre los derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social*, y ha entrado en vigor el 2 de febrero de 2000. Seguramente esta nueva ley mejorará las condiciones de la inmigración, especialmente la regular, e indirectamente favorecerá la solución de algunos problemas existentes en la educación de los inmigrantes, pero éstos requieren la modificación de otras muchas normas sectoriales, tanto del Estado como de las comunidades autónomas, que pueden tardar meses o años en cambiarse, y que son las vigentes en la actualidad.

### 3. La complejidad del derecho fundamental a la educación

El derecho a la educación, reconocido en el artículo 27 de la Constitución (CE), posee un contenido complejo y su regulación debe tener en cuenta varias vertientes.

En primer lugar, hay que distinguir entre el derecho a la educación «como libertad», que permite a los padres elegir el tipo de enseñanza para sus hijos más acorde con sus ideas, y el derecho a la educación como prestación, que obliga a las instituciones a proporcionar la enseñanza básica de forma gratuita a todos. Se trata de dos figuras jurídicas muy distintas. La primera es un tradicional derecho subjetivo de los ciudadanos frente a los poderes públicos, que les garantiza la creación de centros privados y la formación de sus hijos de acuerdo con los criterios que los padres consideren más adecuados, enviándoles a centros públicos o privados. En cambio, la segunda, el derecho a la educación «como prestación» concede a los padres el acceso de sus hijos a la enseñanza gratuita en los centros públicos y por tanto obliga a los poderes públicos a construir escuelas, formar maestros y establecer, en definitiva, los centros necesarios para que todos los niños y jóvenes que deseen formarse en el sistema público puedan hacerlo.

En segundo lugar, la tarea de aprobar las leyes y demás normas sobre educación se reparte entre el Estado (las Cortes y el gobierno central) y las comunidades autónomas (los parlamentos y los gobiernos autonómicos). En lo fundamental, el Estado tiene potestad para aprobar las «leyes básicas» y las comunidades autónomas para elaborar sus propias leyes (respetando los criterios básicos del Estado), aprobar los reglamentos ejecutivos de las leyes, dictar los reglamentos organizativos y gestionar todo el servicio de enseñanza. La educación es, junto con la sanidad, la más voluminosa de las competencias de las comunidades autónomas (CCAA), tanto en personal como en recursos presupuestarios, pero su importancia política no es menor, porque le corresponde elaborar las leyes y los reglamentos para su ejecución. Además, en las CCAA con lengua propia cooficial (Cataluña, País Vasco, Galicia, Islas Baleares, Comunidad Valenciana y parcialmente Navarra), tiene una incidencia notable el establecimiento de la lengua ordinaria en la enseñanza y la fijación de la enseñanza de las dos lenguas.

En los primeros años del estado autonómico, las competencias en educación correspondían sólo a 7 CCAA (Cataluña, País Vasco, Galicia, Andalucía, Navarra, Comunidad Valenciana y Canarias), manteniendo el Estado toda la gestión de la educación en las otras 10 CCAA (el llamado «territorio MEC»), pero en 1992 las competencias educativas se trasladaron a todas las CCAA por igual

y en los últimos años el Estado ha ido traspasando a las diferentes CCAA todos los medios personales (maestros, inspectores...), materiales (edificios, escuelas) y financieros, que las primeras tenían desde 15 años antes.

La complejidad normativa de la Constitución aún se muestra en la introducción de principios y valores como los contenidos en el 27.2 («La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales»), y en el establecimiento de un principio general de participación de todos los afectados, de modo que alumnos –a partir de cierta edad– profesores y padres intervienen en la gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. Es decir, la Constitución determina las ideas que deben guiar la educación (los valores) y la forma general de gestión de los centros (participación).

El desarrollo del derecho a la educación previsto en la Constitución en sus rasgos fundamentales ha sido realizado por tres leyes básicas del Estado, y por algunos reglamentos también básicos. Las leyes son: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (LODE); Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo (LOGSE) y Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG). Después veremos las normas principales de las CCAA aprobadas en desarrollo de estas leyes básicas, pero ahora debemos recordar algunos rasgos fundamentales del sistema educativo general que han introducido estas leyes.

La enseñanza básica es, según dice la Constitución, obligatoria para todos. Inicialmente abarcaba desde los 6 hasta los 14 años, pero la LOGSE la ha extendido hasta los 16 años, dividiéndola en la educación primaria y la secundaria obligatoria. Por tanto, el resto de ciclos educativos, antes de los 6 años y después de los 16, es voluntario, limitándose el Estado a regular sus grandes líneas. En la enseñanza básica existen tres tipos de centros escolares: los públicos son costeados íntegramente por las CCAA, tienen un profesorado escogido mediante oposiciones, se rigen por el principio de neutralidad ideológica y son gestionados por las administraciones públicas. Los privados son propiedad de particulares, sean personas o asociaciones, contratan libremente a su profesorado (cumpliendo unas exigencias mínimas de titulación) y pueden tener una orientación ideológica (por ejemplo, religiosa) y educativa particular, lo que antes se

conocía como «ideario» y ahora como «carácter propio» del centro. Los centros concertados están a medio camino de los dos tipos anteriores, porque son propiedad de particulares, contratan a su profesorado y pueden tener carácter propio, pero reciben subvenciones públicas que financian en gran parte su funcionamiento; a cambio, están obligados a cumplir algunas condiciones de los centros públicos, como la gratuidad, el respeto a todas las creencias y las reglas de matriculación de los alumnos; éstas pasan esencialmente por los criterios de proximidad de tener a otro hermano en el centro y de renta de la familia.

#### 4. El acceso a la educación básica: todos los niños y jóvenes tienen el derecho a la educación, incluidos los hijos de inmigrantes en situación irregular

A veces se afirma que mientras los inmigrantes con permiso de residencia tienen la mayoría de los derechos de los españoles, los que están en situación irregular carecen de derechos, y tal afirmación es profundamente falsa, porque todos tienen por lo menos los derechos que se consideran propios de toda persona, y entre ellos se incluye la educación. Las propias leyes han caído en este error, porque la anterior Ley Orgánica de Extranjería y la aún vigente Ley Orgánica del Derecho a la Educación reconocía el derecho a la educación sólo a «los extranjeros que se hallen legalmente en España» o a «los extranjeros residentes», cuando toda una serie de tratados internacionales firmados por España extienden el derecho a la educación a todos los hijos de inmigrantes, al margen de la situación legal de sus padres. El derecho a la educación de todos los niños arranca de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), se concreta mucho en el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1966), y en varios tratados posteriores sobre inmigración, y sobre todo resulta inequívoco en la Convención sobre los derechos del niño (ONU, 1989), que en su artículo 28 insiste en que el derecho a la educación incluye «la enseñanza primaria obligatoria y gratuita *para todos*» y el acceso *de todos los niños* a la enseñanza general y profesional.

Los tratados internacionales ratificados por España son normas directamente aplicables, y por tanto no hay dudas respecto al derecho de todos los niños y jóvenes inmigrantes para acceder a la educación en las mismas condi-

ciones que los españoles. Pero además, como el artículo 10.2 CE obliga a interpretar todos los derechos reconocidos en la Constitución de acuerdo con los tratados internacionales ratificados por España, los preceptos de la LOE y de la LODE que restringen la educación a los inmigrantes en situación regular o con permiso de residencia resultaban inconstitucionales.

Ante la fuerza indudable de estos tratados y la claridad de este argumento constitucional, el Reglamento de la LOE aprobado en 1996 finalmente reconoció que «Los extranjeros tienen derecho a la educación en las mismas condiciones que los españoles» (art. 2.2). La nueva Ley Orgánica de los derechos de los inmigrantes, del 2000, no deja ya lugar a dudas:

1. Todos los extranjeros menores de dieciocho años tienen derecho a la educación en las mismas condiciones que los españoles, derecho que comprende el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria, a la obtención de la titulación académica correspondiente y al acceso al sistema público de becas y ayudas.
2. Los extranjeros tendrán derecho a la educación de naturaleza no obligatoria en las mismas condiciones que los españoles. En concreto, tendrán derecho a acceder a los niveles de educación infantil y superiores a la enseñanza básica y a la obtención de las titulaciones que correspondan a cada caso, y al acceso al sistema público de becas y ayudas.

Este reconocimiento no sólo es positivo porque acepta que todos los niños, como personas, tienen el derecho a la educación sino también porque la educación es una de las vías principales para la integración de los inmigrantes en la nueva sociedad. La pérdida de un trabajo en el momento de renovación del permiso, puede acarrear la irregularidad, que a lo mejor abandona a los pocos meses gracias a un nuevo contingente.

## 5. Las políticas compensatorias: los inmigrantes como alumnos con necesidades educativas especiales

La Constitución reconoce el principio de «igualdad legal» (art. 14), que prohíbe toda discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, etc., pero además reconoce el principio de «igualdad social» (art. 9.2), que obliga a los poderes públicos a crear las condiciones para que las personas y los grupos

en que se integran tengan una auténtica igualdad de oportunidades, eliminando los obstáculos económicos, culturales y sociales que se opongan. Este principio de igualdad social concede un amplio margen a los poderes públicos para su desarrollo concreto, pero todas las instituciones deben considerar su aplicación ante las situaciones en que existan obstáculos que impidan o dificulten la igualdad de los individuos y los grupos. Por otra parte, vincula a todos los poderes públicos, tanto al legislativo, como al gobierno y la administración y a los jueces, y obliga igual al Estado que a las comunidades autónomas. Normalmente el legislador desarrollará el principio de igualdad social a través de las leyes que regulan los diferentes ámbitos; el gobierno y la administración lo tomarán en cuenta al concretar las leyes mediante los reglamentos; y los jueces y tribunales lo utilizarán como criterio de interpretación de las normas al dictar sentencia.

Su importancia en el ámbito de la inmigración está fuera de duda, porque generalmente el inmigrante, al menos en los primeros años, se encuentra en condiciones de inferioridad respecto al resto de ciudadanos en casi todos los aspectos de su vida (trabajo, vivienda, cultura...) y no sólo como individuo, uno a uno, sino como grupo social (marginación, xenofobia, dificultades para la participación...). Todos los poderes públicos, al elaborar y aplicar las normas, tienen pues la obligación de considerar esta situación para promover la igualdad real y efectiva de los individuos y de los colectivos de inmigrantes.

En materia educativa, la LOGSE contiene las primeras medidas específicas para compensar las desigualdades derivadas de las situaciones económicas y sociales de toda índole, y realiza la opción de no distinguir en particular a los alumnos inmigrantes sino de considerar que aquéllas se aplicarán a los alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e., en adelante), aquellos que tienen condiciones más difíciles para proseguir con normalidad sus estudios y precisan recursos adicionales. La atención a este tipo de alumnado se rige por los principios de normalización y de integración social, y la escolarización será en los centros generales siempre que sea posible y sólo acudirán a unidades o centros de educación especial cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario.

A continuación la LOGSE introduce una serie de medidas destinadas a compensar las desigualdades en la educación, habilitando a los poderes públicos para adoptar acciones específicas en favor de la igualdad («acciones positi-

vas» es la expresión muy significativa que utiliza la exposición de motivos de la ley), que pueden recaer tanto sobre personas como sobre grupos o ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables. Estas políticas de educación compensatorias están destinadas a evitar las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole (donde evidentemente caben los problemas derivados de la inmigración) y tanto el Estado como las CCAA deben fijar sus objetivos principales de política compensatoria (art. 63.3 y 4).

En el caso de niños con condiciones personales que supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación obligatoria o para progresar en los niveles superiores, la administración debe garantizar las condiciones más favorables para la escolarización, lo que puede introducir condiciones especiales en la distribución de los niños por centros. Cuando no se trate sólo de casos individuales sino que el conjunto de un centro escolar tenga especiales dificultades para alcanzar los objetivos generales de la educación básica, debido a sus condiciones sociales, los poderes públicos les dotarán con los recursos humanos y materiales necesarios para compensar la situación. La ley añade que la organización y programación de estos centros se adaptará a las necesidades específicas del alumnado, lo que implica una gran libertad de opciones organizativas y de programación. El Estado puede proponer a las CCAA programas específicos para alcanzar los objetivos de la política educativa compensatoria.

A su vez, la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación el gobierno de los centros docentes (LOPEG) en su Disposición Adicional segunda concreta la referencia a los alumnos con n.e.e. como los que requieran, en un período de su escolarización o lo largo de toda ella, apoyos y atenciones educativas específicas por «padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas». Esta ley concreta, pues, mucho más las causas que deben orientar las políticas compensatorias: minusvalías, conducta y situación social o cultural desfavorecida.

Esta última causa, «situación social o cultural desfavorecida», puede incluir a escolares inmigrantes de familias con problemas económico-sociales o que tienen especial dificultad con la lengua, pero también puede afectar a los nacionales de las capas sociales más bajas. Por otra parte, no tiene por qué

incluir a todos los inmigrantes, porque una parte de ellos siguen con normalidad los estudios. Los efectos de esta categoría parecen positivos en la medida que no rotula de la misma manera a todos los inmigrantes, pero comporta otros problemas negativos, principalmente por la dificultad para evaluar las necesidades educativas especiales (más claras en el caso de los alumnos discapacitados o con problemas de conducta) y por los obstáculos para hacer frente a la ghettoización, que nadie duda en combatir en las otras dos categorías y en cambio se admite mucho más fácilmente para los inmigrantes, incluso teorizando que se encontrarán mucho mejor con niños de su mismo origen.

## 6. La concentración de alumnos inmigrantes en algunos centros públicos como riesgo de creación de escuelas-guetos

El principal problema que se está observando en todas los municipios con un alto número de alumnos inmigrantes es su concentración en algunos centros escolares públicos, como resultado de dos fenómenos totalmente diferentes; por una parte, la concentración «natural» de los inmigrantes en ciertos barrios, por los precios más baratos de las viviendas, por la atracción de compatriotas o familiares que ya viven allí, etc., pero por otra parte, por la deserción de las familias autóctonas que prefieren trasladar a sus hijos a otras escuelas donde no hayan inmigrantes o su proporción no sea tan alta. El fenómeno se acaba convirtiendo en una «concentración artificial» de alumnos inmigrantes en los centros públicos y huida de los alumnos autóctonos a los centros concertados, de forma que si los habitantes inmigrantes de un barrio representan el 20% o el 30% la proporción de alumnos inmigrantes en los centros públicos son el 50% o el 60% del alumnado. En las CCAA que seguían bajo la competencia de la administración central («territorio MEC»), en el curso 1997-98, el 91,4% del alumnado inmigrante se concentraba en centros públicos. En Cataluña, que tiene plenas competencias en educación desde el principio, en el mismo curso, los 9.000 alumnos marroquíes que cursaban estudios no universitarios se repartían así: 8.363 (93%), en centros públicos y 633 (7%) en centros concertados. En el área de Girona, en el único caso que ha llegado al Tribunal Superior de Justicia de Cataluña, el reparto era éste: 105 alumnos inmigrantes en centros públicos y 2 alumnos en centros concertados.

Las formas de esta concentración son diversas. En ocasiones, la causa se encuentra en la propia legislación de las CCAA, que potencian la elección de centros concertados por las familias autóctonas a través del mal llamado derecho a la elección de centro, que se analizará enseguida; en otras ocasiones, se produce por una práctica administrativa que reserva, o permite reservar, las plazas de las escuelas concertadas de manera discriminatoria a los alumnos autóctonos; en otros casos, se trata de prácticas de los propios centros concertados que desaniman a las familias inmigrantes para matricular a sus hijos en sus centros con muy diversos argumentos (los pagos que han de realizar por las actividades complementarias, las ventajas de que acudan a escuelas donde encuentren compatriotas, etc.). La concentración «natural» es resultado de la agrupación de los inmigrantes en determinados barrios, la concentración «artificial» se produce por la decisión de muchas familias autóctonas de retirar a sus hijos de los centros escolares que alcanzan un tasa significativa de alumnos inmigrantes, especialmente cuando la propia administración lo estimula o promueve nuevos centros concertados, sin necesidad, porque en la zona ya existen suficientes centros públicos. Por todos estos caminos se está llegando a una situación preocupante. Los alumnos inmigrantes se concentran en centros docentes públicos en una proporción muy superior a la tasa de la población inmigrante del mismo barrio, mientras que los estudiantes autóctonos se refugian en los centros concertados. Así comienza, desde la escuela, la segregación social. Además, aunque no siempre, los centros públicos corren un grave peligro de convertirse en escuelas-guetos, con la consiguiente degradación y marginación de sus alumnos.

El principal argumento de las escuelas, y a veces administraciones, conservadoras en favor de esta orientación resulta particularmente fariseo, y consiste en la invocación al derecho de los padres de elegir un centro docente para sus hijos. En realidad, tal derecho no existe en la legislación española, pero se alega con una confusión -voluntaria o no- con el derecho reconocido por la Constitución y por el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU (1966), de que los padres pueden elegir para sus hijos la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones, y como corolario, el derecho de los padres a optar entre la escuela pública y la privada.

Para facilitar la comprensión de interpretación jurídica se pueden seguir varios pasos. En primer lugar, es evidente que la facultad de los padres para elegir un centro concreto sostenido por los poderes públicos no es un derecho absoluto, porque la propia ley introduce limitaciones a la elección de un centro siempre que exista más demanda que oferta de plazas por la racionalización de los recursos públicos que debe realizar la administración. En segundo lugar, según las leyes básicas del Estado, los criterios de admisión de alumnos han de ser iguales en los centros públicos y en los concertados y todos los centros públicos y concertados de una misma zona deben tener la misma proporción de alumnos con n.e.e.

La legislación no ofrece dudas. La LOPEG insiste en su exposición de motivos en la escolarización de los alumnos con n.e.e. en los «centros docentes sostenidos con fondos públicos» (expresión que incluye inequívocamente a los concertados) y añade que para ello los centros de una misma zona deberán escolarizar a estos alumnos en igual proporción, de acuerdo con los límites y recursos que determine la administración. Más adelante, la exposición de motivos se refiere expresamente a las modificaciones que la ley introduce en el régimen aplicable a los centros concertados «para que todos los centros sostenidos con fondos públicos sean de igual modo partícipes de las medidas que favorecen la calidad de la enseñanza y queden sometidos a equivalentes mecanismos de control social». También de modo expreso establece que se trata de normas básicas que obligan a las CCAA.

El número 2 de la Disposición Adicional Primera de la misma ley recalca la obligación de los centros sostenidos con fondos públicos de escolarizar a los alumnos antes citados, de acuerdo con los límites que fije la administración, añadiendo que se deberá respetar una proporción equivalente de dichos alumnos por unidad en los centros docentes de cada zona, salvo en supuestos en que sea aconsejable otro criterio para garantizar una mejor respuesta educativa a los alumnos. Subraya también que los recursos adicionales que la administración suministre deben repartirse con los mismos criterios para todos los centros sostenidos con fondos públicos. Finalmente, para facilitar la escolarización y una mejor integración, las administraciones educativas podrán colaborar con otras administraciones, instituciones y asociaciones con responsabilidades sobre los colectivos afectados.

Una abundante jurisprudencia del Tribunal Supremo coincide en los límites del llamado derecho a la elección de un centro docente, justificados en razones materiales y presupuestarias: los poderes públicos tienen facultades para establecer un ratio de alumnos por clase que garantice la calidad mínima de la enseñanza, aunque ello implique la no admisión de más alumnos, y la subordinación de la elección de centro a la existencia de plazas. En el fondo, como dice la STS 3071/93, la elección de centro es una manifestación de *preferencia* que sólo será satisfecha cuando sea posible.

En realidad, un paso más en el razonamiento jurídico conduce a afirmar que la elección de centro no es un derecho en sentido estricto, incluso si algunas normas lo denominan así, sino una categoría que la teoría jurídica denomina «interés legítimo» y cuyo carácter permite formular la preferencia por un centro concreto, pero no garantiza su obtención. Un derecho siempre debe ser satisfecho, un interés legítimo, no; permite expresar una preferencia, pero la misma sólo se realizará si se dan las condiciones necesarias. La facultad de los padres para optar a un centro concreto sostenido con fondos públicos no es, pues, obstáculo a las políticas de los poderes públicos que distribuyen a los alumnos con necesidades educativas especiales entre diversos centros para superar las condiciones desfavorables de algunos de ellos.

## 7. Las normas de las comunidades autónomas

Ya se ha explicado que las competencias de las comunidades autónomas (CCAA) son importantes porque tienen poder para aprobar las leyes, los reglamentos ejecutivos (que desarrollan la ley), los reglamentos organizativos y para realizar toda la gestión de la educación, respetando siempre las leyes básicas del Estado. También hay que recordar que sólo 7 CCAA tuvieron estas competencias desde el inicio (Cataluña, País Vasco, Galicia, Andalucía, Navarra, Canarias y Comunidad Valenciana); mientras que las demás la recibieron mucho más tarde, de manera que es lógico esperar de las primeras una normativa superior. También se debe recordar que la importancia de la inmigración en las distintas CCAA es muy diversa (dos de cada tres inmigrantes residen en Cataluña, Comunidad Valenciana, Murcia, Andalucía y Madrid), lo que explicaría, en teoría, una diferente intensidad del tratamiento.

Si cambiamos los dos criterios, resulta que las CCAA más interesadas en legislar sobre la educación de los inmigrantes, por tener inmigración importante y plenas competencias desde el inicio, serían Cataluña, la Comunidad Valenciana y Andalucía. La realidad, sin embargo, es diferente, y resulta que la comunidad autónoma que más y mejor ha desarrollado sus competencias ha sido el País Vasco, que teóricamente tiene menos interés en el tema porque la proporción de inmigrantes es relativamente baja. Entre el resto pueden observarse grados diversos de interés y también orientaciones políticas diferentes.

Lógicamente las normas sobre educación de los inmigrantes parten de las normas dedicadas a la educación, y en este sentido la primera observación es el escaso interés de las CCAA por elaborar leyes educativas. Sólo el País Vasco tiene una ley general sobre educación no universitaria (Ley 1/1993, de la Escuela Pública Vasca), mientras que las demás CCAA se conforman con desplegar las leyes básicas mediante decretos, lo que supone no sólo una mala técnica jurídica sino, sobre todo, una marginación del Parlamento respectivo, y una reducción de la legitimidad democrática de la norma, porque los decretos los aprueba únicamente el gobierno, sin debate público, mientras que la aprobación de las leyes permite la participación de todas las fuerzas políticas, acompañada de una discusión pública más o menos intensa.

Por definición, las normas autonómicas están obligadas a concretar los principios de la LOGSE en políticas compensatorias para el tratamiento de los alumnos con n.e.e. y de la LOPEG para conseguir que los centros públicos y los concertados escolaricen en igual proporción a estos alumnos. Además pueden elaborar políticas educativas propias para hacer frente a la incorporación tardía de los inmigrantes o buscar soluciones más imaginativas a los centros escolares con riesgo de marginalidad. La gran ventaja de este tipo de competencia es que la ley básica del Estado asegura unas condiciones mínimas iguales para todos y ofrece a las CCAA la posibilidad de experimentar políticas públicas más efectivas, según las condiciones y los caracteres de la educación en su territorio. Sin embargo, ahora veremos que las CCAA no han hecho grandes avances en esta línea, con la excepción vasca, porque no han concretado demasiado los objetivos generales de las leyes básicas y apenas han buscado soluciones nuevas.

En el País Vasco, el Decreto 14/1997 de admisión de alumnos en centros públicos y concertados desarrolla la propia ley vasca, ya citada, y dedica las

disposiciones adicionales a las líneas generales para el tratamiento de los alumnos con n.e.e., que regula a su vez con mayor detalle en el Decreto 118/1998. Siguiendo las orientaciones de la LOGSE, prevé medidas positivas para luchar contra la discriminación, generalmente como refuerzos para mantener la calidad de la enseñanza, en el marco de una escuela comprensiva e integradora. A su vez, este decreto ha sido desarrollado por otras normas subordinadas. En conjunto, destaca la atención prestada a los alumnos con n.e.e. de origen social, incluso utilizando expresamente el término de «inmigrantes», ya en la propia ley, y la insistencia en la obligación de todos los centros sostenidos con fondos públicos de admitir a los alumnos n.e.e. de acuerdo con los criterios de escolarización del Departamento. Para evitar la segregación de los centros situados en entornos desfavorecidos, permite mayor elasticidad en las programaciones de aula y en la organización de grupos y promueve que el profesorado sea el más adecuado a los problemas del centro. Además, una Orden de 30 de julio de 1998 sobre alumnado con n.e.e. derivadas de situaciones sociales desarrolla el anterior Decreto, afrontando específicamente la escolarización tardía y el refuerzo lingüístico de alumnos inmigrantes, asumiendo directamente la necesidad de medidas de discriminación positiva. Entre éstas, es muy importante la preferencia en la oferta de plazas escolares en la educación infantil, que en el País Vasco es gratuita desde los 3 años. También prevé programas de intervención global en centros de medios sociales desfavorecidos, incluyendo como criterios para su determinación la renta, la pertenencia a grupos étnicos minoritarios y a familias de reciente inmigración.

En Cataluña, el Decreto 72/1996 que establece el régimen de admisión de alumnos en los centros docentes sostenidos con fondos públicos reproduce y cuantifica los criterios de la ley básica para los supuestos de falta de plazas (proximidad del centro, renta, etc.), pero al mismo tiempo da mucha fuerza al supuesto derecho de los padres a elegir un centro concreto y debilita por tanto la programación educativa. No reproduce la insistencia de la LOPEG de que los centros públicos y los concertados deben escolarizar por igual a los alumnos con n.e.e. y se limita a ordenar que cada centro reserve dos plazas por unidad o grupo para posibles alumnos n.e.e., previsión que conectada con el tratamiento que hace el Decreto 299/1997, sobre la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, parece referirse únicamente a las n.e.e. derivadas de las minusvalías, pero no a las de causa social, donde entrarían los inmi-

grantes. Es, pues, una normativa que ignora los problemas de la concentración de inmigrantes en algunas escuelas públicas e incluso lo favorece al preservar a los centros concertados de la llegada de inmigrantes, con el argumento del derecho a la elección de centro. En los últimos tiempos la difusión por los medios de comunicación de esta discriminación entre centros públicos y concertados, reforzada por la comparación con algunos ayuntamientos que había logrado un tratamiento más igualitario y por el eco de la Sentencia del caso Girona, antes citada, condujo a la aprobación de una Resolución del Departamento de Enseñanza en 1999 que ha establecido la reserva de 5 plazas para alumnos con n.e.e. en algunos centros de algunas ciudades, con carácter experimental y sin incluir ninguno de Barcelona.

En Canarias, el Decreto 12/1994 sobre admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos sigue los criterios de la LODE, que se profundizan en el Decreto 23/1995 sobre educación orientativa para conseguir el desarrollo integral, la integración social y el respeto a la diversidad. Desarrollado por Orden de 19 de mayo del mismo año, prevé medidas compensatorias inspiradas en la LOGSE para hacer frente a situaciones y centros desfavorecidos (núcleos deprimidos, familias con problemas). Además, la Orden de 7 de abril de 1997 presta atención a la diversidad del alumnado.

Algunas CCAA pasan por alto la consideración diferenciada de los alumnos con n.e.e. derivadas de situaciones sociales o culturales y, por tanto, sus normas sobre admisión se refieren total o principalmente a los alumnos discapacitados. En la Comunidad Valenciana el Decreto 246/1991, de los derechos y deberes de los alumnos, se refiere a las medidas para compensar carencias socioculturales, principalmente política de becas y posibles relaciones de los centros escolares con otros de la administración autonómica. Otras dos órdenes se refieren a los alumnos con n.e.e., pero sin contemplar las de origen social. Lo mismo sucede en Andalucía, donde el Decreto 72/1996 sobre admisión de alumnos, regula la escolarización de los alumnos con n.e.e., desarrollada por Orden de 16 de marzo, pero no menciona a los de origen social. También en Galicia el Decreto 87/1995, de admisión de alumnos en los centros públicos y concertados, sigue los criterios de la LODE, pero sin referencia a los problemas de origen social; tampoco aparecen éstos en el Decreto 320/1996 que desarrolla la LOPEG, aunque debe tenerse en cuenta que la inmigración en esta comunidad autónoma es muy reducida.

Para el llamado «territorio MEC», las 10 CCAA que asumieron mucho más tarde la competencia sobre educación, el gobierno central dictó el Real Decreto 299/1996, sobre educación compensatoria de algunos colectivos incluyendo a estudiantes pertenecientes a minorías étnicas o culturales. Se fija especialmente en la distribución adecuada entre los centros sostenidos con fondos públicos y contiene un programa para luchar contra el absentismo escolar. Prevé ayudas para los transportes y el comedor, en caso de rentas bajas, y diversos programas de atención educativa. El Real Decreto 366/1997, sobre el régimen de elección de centro educativo, añade a los criterios de la LODE otros complementarios, como la pertenencia a familia numerosa, la minusvalía física en hermanos o padres del alumno y otras circunstancias que pueden determinar los centros de forma pública y previa a la selección. La Orden de 26 de marzo del mismo año desarrolla el decreto anterior y encomienda a las comisiones de escolarización adoptar medidas para escolarizar a los alumnos con n.e.e. de origen cultural y social y para evitar la concentración, permitiendo la reserva de plazas.

Tanto estas normas como las aprobadas por las CCAA suelen prever, con diferentes denominaciones, equipos psicopedagógicos para el seguimiento de los alumnos con n.e.e. y la orientación del profesorado. Seguramente estos equipos son adecuados para cumplir su función respecto a los alumnos con minusvalías o de conducta difícil, pero resultan menos útiles para los inmigrantes con dificultades para seguir el ritmo escolar, porque se trata de problemas muy diferentes.

Una cuestión particular se plantea en las CCAA con dos lenguas cooficiales, en especial cuando se utiliza la lengua propia (catalán, euskera o gallego), como lengua normal de la enseñanza. El artículo 13 de la LOGSE establece que la educación primaria contribuirá a desarrollar, entre otras capacidades, la utilización de manera apropiada de la lengua castellana y de la lengua oficial propia de la comunidad autónoma, y las leyes autonómicas tienden a establecer la educación en su lengua respectiva, lo que ha sido avalado por el Tribunal Constitucional. Ello puede significar una dificultad adicional para el niño extranjero, especialmente de escolarización tardía, pero en general las CCAA han creado servicios educativos especiales para reforzar el aprendizaje de la lengua cuando se trata de alguna diferente del castellano. En Galicia, el Decreto 79/1994 permite la exención de las pruebas de evaluación del gallego (pero no de las clases), durante un año, prorrogable si existe justificación, para los alumnos incorporados a la enseñanza desde el extranjero.

## 8. La multiculturalidad

Bajo este término suelen agruparse cuestiones muy diferentes, que tienen además un tratamiento distinto, porque mientras las expresiones culturales propiamente dichas son competencia exclusiva de las CCAA, las que afectan a la religión pueden ser derechos fundamentales cuya regulación corresponde al Estado. Coinciden sin embargo, vistas desde la educación, en condicionar la autoestima y la integración de los alumnos que poseen una cultura distinta a la mayoritaria.

La enseñanza de la lengua materna de los niños inmigrantes es considerada unánimemente muy importante por los pedagogos, no sólo por las ventajas profesionales que puede reportarles en el futuro, sino especialmente por las mejoras que introduce en el núcleo familiar y por la autoestima que proporciona al estudiante. Parece que la mayoría de inmigrantes valoran muy positivamente la inclusión de la enseñanza de su lengua en la educación de sus hijos. Pero además, la incorporación de estas lenguas al sistema escolar supone cierta obligación internacional.

La Convención sobre los derechos del niño de 1989 establece que se deberá infundir el respeto hacia la lengua del infante y el Estatuto Jurídico del Trabajador Migrante (Consejo de Europa, 1997) considera la enseñanza de la lengua materna del trabajador inmigrante como deber de los poderes públicos de «organizar, en lo posible, cursos especiales para los hijos de los trabajadores inmigrantes, destinados a enseñarles la lengua materna, para facilitar, entre otras cosas, el retorno a su estado de origen». A nivel comunitario existe la resolución sobre la diversidad cultural de los hijos de inmigrantes de la Comunidad Europea en la que el Parlamento Europeo considera que es necesario que la *Directiva del Consejo 77/486, relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores emigrantes* (de Estados miembros), se aplique también a los hijos de los ciudadanos de terceros países que residan legalmente en la UE. El Parlamento Europeo pretende promover la enseñanza de la lengua materna de los inmigrantes, sin dejar de lado la lengua del país de acogida, con el fin de favorecer la integración de éstos. A su vez también reconoce la imposibilidad del aprendizaje de todas las lenguas de los inmigrantes y se pide a los Estados miembros que con arreglo a sus circunstancias nacionales y sistemas legales, ofrezcan una formación integra-

da en los planes de estudio de la lengua del país de acogida y una enseñanza complementaria en la lengua del país de origen y que atienda las iniciativas de estos extranjeros para fomentar el aprendizaje de su lengua materna.

En esta línea España tiene firmado un acuerdo con Marruecos (*Convenio de Cooperación Cultural entre España y Marruecos de 14 de octubre de 1980*) cuyo artículo 4 dice que el gobierno español facilitará la enseñanza de la lengua árabe a los alumnos marroquíes escolarizados en establecimientos primarios y secundarios españoles. Pero la impresión general es que la enseñanza de la lengua materna de los inmigrantes no se ha considerado seriamente. En algunos municipios o centros escolares se ha llegado a acuerdos con asociaciones culturales extranjeras o con ONGs para realizar clases en horario extraescolar pero parecen muy minoritarios los centros que han llegado a incorporar esta enseñanza como asignatura regular.

La religión supone aún para muchos pueblos, incluidos algunos europeos, un elemento de identificación colectiva de primer orden, pero en España rige la libertad religiosa. El artículo 27.3 CE establece que «los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones», a partir del reconocimiento de la libertad ideológica y religiosa que contiene el artículo 16 de la propia Constitución. Sin embargo, el mandato del artículo 27.3 CE no es un derecho absoluto, como ha dicho la STS de 24 de junio de 1994, porque entre otras cosas los poderes públicos no pueden garantizar que en todos y cada uno de los puntos del territorio nacional existan centros adaptados a las múltiples concepciones ideológicas.

La Ley Orgánica de Libertad Religiosa, de 1980, establece que los poderes públicos adoptarán las medidas necesarias para facilitar la formación religiosa en los centros docentes públicos. En este sentido, la LODE reconoce que los padres tendrán derecho a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones y reconoce el derecho a todos los alumnos a que su libertad de conciencia y sus convicciones religiosas y morales sean respetadas. Por su parte, la disposición adicional segunda de la LOGSE establece que la enseñanza de la religión se ajustará a los Acuerdos de España con la Santa Sede y las demás confesiones. El Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre, que regula la enseñanza de la religión en el sistema educa-

tivo, establece que «el Estado, teniendo en cuenta las creencias religiosas existentes en la sociedad española, establecerá, en su caso, acuerdos o convenios de cooperación con las iglesias y confesiones que por su ámbito y número de creyentes hayan alcanzado notorio arraigo en España». En este sentido destacan los Acuerdos con la Santa Sede de 3 de enero de 1979 sobre enseñanza y cultura, donde se prevé la enseñanza de la religión Católica en todos los niveles docentes equiparándose al resto de asignaturas, pese a no ser de carácter obligatorio, lo que viene provocando polémicas sobre la enseñanza de la religión. Pero ahora interesa destacar los acuerdos con las otras confesiones que puedan tener incidencia en las poblaciones de inmigrantes. Esos acuerdos se han firmado con las confesiones evangélicas, israelitas e islámicas, y han sido aprobados respectivamente por tres leyes de 1992. Éstas garantizan a los alumnos, a sus padres y a los órganos escolares de gobierno que lo soliciten, el ejercicio del derecho de los alumnos a recibir enseñanza religiosa (evangélica, israelita, islámica) en los centros docentes públicos y privados concertados, en los niveles de educación infantil, primaria y secundaria. Pero en realidad la instrumentación de estas normas parece encontrarse muy retrasada ante los problemas prácticos de su aplicación.

Otras dificultades para la integración de los alumnos inmigrantes se encontrarían en determinados aspectos de la multiculturalidad, que van siendo asumidos progresivamente por el sistema escolar, como el respeto a fiestas religiosas diferentes de las oficiales, la atención a la distribución de alimentos rechazados por otras religiones o a las comidas en horas especiales (Ramadán), etc. Más difícil es, seguramente, excluir de la educación ideas y tópicos sobre otros pueblos, especialmente de origen africano o latinoamericano. Las CCAA vienen realizando un control de los libros de texto para asegurar que no reproducen ideas racistas, xenófobas o contrarias al respecto a otras culturas, pero el propio método de control se encuentra en entredicho.

En algunas CCAA se han adoptado iniciativas positivas, de muy diferente tipo y alcance, pero unidas por la búsqueda del respeto a la diversidad. En Andalucía la Orden de 10 de enero de 1992 concede subvenciones, destinadas a los ayuntamientos, para promover la integración social y cultural de los inmigrantes. Además, la Orden de 26 de mayo de 1994 establece el programa de educación «Vivir juntos», para promover la educación intercultural, centrado en

el pueblo gitano pero con referencias a otras etnias minoritarias. La difusión de culturas de los inmigrantes y minorías étnicas entre todos los estudiantes ha sido perseguida por la Orden de 19 de diciembre de 1995, que marca las pautas para que la «Educación en Valores» se incluya en los planes de estudio y en los currículos. En Canarias, se ha aprobado también una Orden de 1997, sobre atención a la diversidad del alumnado, y es muy posible que en otras CCAA se hayan realizado iniciativas semejantes.

## 9. Las perspectivas de la nueva ley

Ya se ha señalado que la nueva *Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social* no cambia la regulación del derecho a la educación básica de los niños y jóvenes extranjeros, porque el Reglamento de 1996 ya la extendía también a los hijos de familias en situación irregular, en aplicación de los tratados internacionales y de la propia Constitución. De todas formas, además de corregir la LOE de 1985, la nueva ley supone un avance por el hecho mismo de elevar la regulación vigente al rango de ley, que facilita su conocimiento y eficacia, especialmente para la administración educativa, y seguramente también supone un progreso por la claridad con que expresa la igualdad de los inmigrantes con los ciudadanos en el derecho a la educación, incluido el sistema de becas y de títulos. Pero la influencia de la nueva ley sobre la educación será sobre todo indirecta porque al mejorar la situación general de los inmigrantes y las posibilidades de su integración social repercutirá en su mejor inserción en el sistema educativo. La ampliación de sus derechos y la disminución de la arbitrariedad, la tendencia a facilitar una permanencia en los permisos de trabajo y residencia, las posibilidades de la regularización y la disminución de las causas de expulsión, en definitiva, el reconocimiento de una situación digna para las personas que han inmigrado a España tendrá seguramente efectos positivos en la educación de sus hijos.

Por otra parte, la nueva ley de derechos de los extranjeros reconoce con mayor claridad y potencia las funciones de las CCAA en los ámbitos en que tienen competencias, como es la educación y, lógicamente, ello debe conducir a un mayor interés de las instituciones autonómicas en la resolución de los problemas específicos de la enseñanza. Pero también las competencias de las

CCAA, y parcialmente de los ayuntamientos, en materia de vivienda y urbanismo (recordemos la importancia de la concentración de población inmigrante para la correcta distribución de los alumnos en las escuelas), sanidad, asistencia social, cultura, etc. deben repercutir en la aplicación de políticas públicas que mejoren la situación de las familias inmigrantes y de nuevo influyen indirectamente en el rendimiento escolar de los alumnos.

De todas formas, existe un punto en la ley que puede tener un efecto mucho más directo sobre la educación, en concreto sobre algunas escuelas concertadas que evitan las políticas de equilibrio entre estudiantes autóctonos e inmigrantes a través de prácticas sibilinas como la mala información a los padres, la realización de actividades complementarias de pago en horas inconvenientes, etc. Se trata de la cláusula antidiscriminatoria contenida en el artículo 21, inspirada en los tratados internacionales y en concreto en la Convención sobre todas las formas de discriminación racial (ONU, 1965). La cláusula parte de una definición de la discriminación, a efectos de esta ley, como cualquier tipo de actos que, basados en criterios de raza, color u origen nacional, produzcan el efecto de limitar el ejercicio de los derechos reconocidos en condiciones de igualdad, en los ámbitos político, económico, social y cultural. A continuación, varios párrafos del mismo artículo tipifican, con carácter ejemplificador y abierto, una serie de conductas que se consideran discriminatorias; éstas abarcan, desde las actuaciones de funcionarios encargados de un servicio público, a las conductas de los particulares que impongan ilegítimamente condiciones más gravosas a los extranjeros, y especialmente a los empresarios que practiquen la denominada discriminación indirecta. Uno de sus apartados considera actos de discriminación:

«Todos los que impongan condiciones más gravosas que a los españoles, o que implique resistencia a facilitar a un extranjero bienes o servicios ofrecidos al público, sólo por su condición de tal o por pertenecer a una determinada raza, religión, etnia o nacionalidad».

A su vez, el apartado siguiente se refiere a un tipo de conducta semejante en relación concreta con la educación, entre otros derechos. Todas estas discriminaciones constituyen infracciones muy graves que la ley sanciona con multa desde uno hasta diez millones de pesetas.

## 10. Últimas reflexiones

El derecho a la educación de los inmigrantes fue inicialmente reducido a los residentes pero, en los últimos años ha sido reconocido en su verdadera dimensión constitucional, abarcando a todos los niños y jóvenes en edad escolar, al margen de la situación legal de sus familias, tratamiento que ha recogido con claridad el artículo 9 de la Ley Orgánica de los derechos de los extranjeros de 2000. Se reconoce, por tanto a nivel legal, el derecho a la educación básica y gratuita que la Constitución establece para «todos» como un derecho fundamental. Pero no basta con el reconocimiento de la igualdad en el acceso a la educación, porque la situación social y cultural de muchos inmigrantes (no de todos), como también de niños españoles en situaciones desfavorecidas, les dificulta el progreso normal de los ciclos educativos. El establecimiento de medidas para compensar las dificultades se fundamenta en el principio social de la propia Constitución que, tanto en educación como en otros derechos, estimula a los poderes públicos para remover los obstáculos que se opongan a la igualdad real y efectiva.

El principal problema escolar surgido estos años ha sido la concentración artificial de alumnos inmigrantes en algunas escuelas públicas, porque a la concentración natural de la inmigración en algunos barrios se añade la huida de los alumnos autóctonos a otras escuelas sin inmigrantes, generalmente concertadas. Se inicia así un proceso de segregación desde la escuela que, además, puede significar la *guetización* de algunos centros escolares. La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990, y la Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG), de 1995, han establecido vías para la resolución de este problema, fijando los mismos criterios de matriculación para los centros públicos y para los concertados y posibilitando el establecimiento de políticas compensatorias. En realidad estas leyes no se refieren expresamente a los alumnos inmigrantes sino a los «alumnos con necesidades educativas especiales», derivadas de sus condiciones sociales o culturales desfavorecidas, que abarca tanto inmigrantes como a nacionales que se encuentren en esta situación.

La distribución de competencias educativas de nuestro sistema autonómico reserva al Estado únicamente la aprobación de leyes básicas, de líneas

generales, y atribuye a las comunidades autónomas el poder de aprobar las leyes que desarrollen aquellas bases, los reglamentos que concreten las leyes y toda la gestión del sistema escolar. Las CCAA han realizado un ejercicio desigual de esta competencia: mientras el País Vasco cuenta con una ley general de educación y con reglamentos específicos para los alumnos con necesidades educativas especiales, fijando en concreto medidas para los alumnos inmigrantes, otras CCAA han elaborado únicamente reglamentos, sin aprobar la ley previa que corresponde al Parlamento, y han prestado una atención desigual a los alumnos con mayores dificultades para su formación.

Estas deficiencias pueden ser el origen de los notables desequilibrios en el reparto de alumnos inmigrantes entre las escuelas públicas y las concertadas, por falta de políticas públicas que desarrollen los criterios sociales de las leyes básicas del Estado. En ocasiones esta ausencia se justifica, por las administraciones y por los propios centros concertados, en el derecho de los padres a la elección de centro docente para sus hijos, formulado con gran ambigüedad, porque tal derecho en sentido estricto no existe. La Constitución reconoce únicamente el derecho de los padres a elegir la formación religiosa y moral para sus hijos que esté de acuerdo con sus propias convicciones, y como corolario, el derecho a elegir entre una escuela pública o una privada. Pero los centros concertados están asimilados a los públicos, en cuanto a la matriculación, porque son financiados por los poderes públicos. El artículo 53 de la LODE no deja lugar a dudas («La admisión de alumnos en los centros concertados se ajustará al régimen establecido para los centros públicos») y la LOPEG concreta la misma obligación de los centros públicos y concertados de atender a los alumnos con necesidades educativas especiales. En realidad, la solicitud para que los hijos se matriculen en *determinado* centro público o concertado es una preferencia («un interés legítimo», se dice en términos jurídicos), que está subordinada a los criterios de planificación educativa y a las medidas compensatorias que fije la administración autonómica.

La educación de los inmigrantes presenta otros problemas característicos como la incorporación tardía al sistema escolar, que se ha incrementado en los últimos años por el desarrollo de la reagrupación familiar y puede lastrar todo el resto del ciclo educativo, la dificultad adicional para el aprendizaje de las lenguas oficiales de las CCAA, y el choque con las ideas culturales dominantes,

que suele abordarse a través de las técnicas de la multiculturalidad. El Estado y las CCAA y, a otro nivel, municipios y ONG, tienen tareas importantes y difíciles en todo este ámbito, que seguramente podrán abordarse con mayor eficacia a partir de la nueva ley de los derechos de los extranjeros aprobada en enero de 2000. De la resolución de estos problemas depende no sólo la integración social de los inmigrantes, y por tanto la convivencia de todos, sino la misma vigencia de los principios democráticos, que se fundamentan, como dice la Constitución, en el respeto a la dignidad de todas las personas.

### **III. Desigualdad social, diversidad cultural y educación**

**Francesc Carbonell**

Profesor de Pedagogía de la Universidad de Girona y  
Director del Máster en Exclusión Social y Diversidad Cultural

## Síntesis del contenido

*Los importantes cambios tecnológicos y sociales vividos en las últimas décadas han ocasionado profundas transformaciones en las sociedades de nuestro entorno. Uno de estos cambios sociales ha sido la multiplicación de la diversidad cultural de sus componentes, diversidad que, en ocasiones, es usada como legitimación de la exclusión social que padecen determinados colectivos minorizados, entre ellos, muchos de los inmigrantes que proceden de países empobrecidos de otros continentes.*

*El crecimiento del número de los miembros de estos colectivos, que va a continuar según la opinión de casi todos los expertos, ha planteado nuevos problemas (al mismo tiempo que ha desenterrado otros, no tan nuevos, referidos a la exclusión social del colectivo gitano), respecto a las relaciones entre educación, exclusión social y diversidad cultural.*

*A una inicial constatación de que existe una falta de marcos teóricos consolidados y de modelos de intervención ajustados al aquí y al ahora, el artículo apunta la necesidad de tomar una cierta distancia frente a los problemas educativos y sociales que plantea esta multiculturalización y esta exclusión social crecientes en nuestra sociedad que nos permita distinguir las causas de las disfunciones de sus síntomas. Se requiere el discernimiento necesario para que las cuestiones urgentes no nos hagan descuidar las importantes.*

*En este sentido, el artículo pretende aportar algunas reflexiones sobre algunos puntos básicos, a juicio del autor:*

*a) El reto educativo más importante no sería conseguir la aceptación de la diversidad cultural en sí misma, sino como educar las actitudes y las convicciones para que no se utilice esta diversidad cultural como legitimación de la exclusión social. No se trataría de poner el acento sobre la diversidad y el hipotético enriquecimiento que supone, sino sobre el hecho de ser iguales en dignidad y derechos.*

*b) Se hace indispensable una implicación de toda la comunidad educativa y la voluntad explícita de los responsables de las administraciones para que la labor de los centros educativos en esta educación intercultural y contra la exclusión pueda tener alguna posibilidad de éxito.*

*c) Es urgente acabar con las aproximaciones paternalistas equívocas o folclóricas a estos temas, que ahogan y ocultan los objetivos fundamentales con un simulacro de relaciones interculturales, fiestas y rituales descontextualizados y vacíos de referentes y de sentido.*

*d) Es preciso reconsiderar y elaborar de forma operativa el concepto de integración. Debe verse como un proceso de liberación colectiva de los mecanismos de exclusión social vigentes, que nos implica a todos, excluyentes y excluidos, proceso que deben iniciar los miembros del grupo mayoritario que son quienes disponen de poder y recursos para hacerlo.*

*Los objetivos fundamentales de una educación cívica, intercultural y emancipadora, serán, pues, los procesos de enseñanza de las habilidades personales y sociales necesarias para alcanzar esta integración, para gestionar los inevitables conflictos cotidianos que emergerán, y para modificar actitudes y actuaciones en la línea de una mayor implicación personal en la lucha contra toda forma de exclusión social y en pro de la solidaridad.*

## 1. El estado de la cuestión

Uno de los documentos más importantes de estos últimos años, por lo que se refiere al análisis del hecho educativo y más específicamente todavía a sus expectativas de futuro, es el llamado «*Informe Delors*». Realizado para la UNESCO por la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, este informe plantea los retos y las prioridades a tener en cuenta en el nuevo siglo. Utilizando un afortunado símil arquitectónico, se afirma en él que los cuatro pilares sobre los cuales debe fundamentarse la educación del siglo próximo

son: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*.

Poner a un mismo nivel de importancia estos cuatro objetivos adquiere una especial significación, aquí y ahora, en unas sociedades postindustriales que progresivamente, y como consecuencia del increíble desarrollo de las técnicas de la información y de la comunicación, se encuentran inmersas en procesos de complejización crecientes. Máxime si tenemos en cuenta el hecho paradójico que este mayor desarrollo tecnológico ha colaborado -o por lo menos no lo ha impedido- en el hecho objetivo de que se haga todavía más ancha y profunda la fractura entre riqueza y pobreza, entre los integrados y los excluidos, en lugar de conseguir el deseable efecto contrario.

Por todo ello, estas sociedades de la «tercera revolución industrial» no sólo han visto aumentar en su seno las desigualdades sociales, sino que han visto crecer nuevas formas de desigualdad y de exclusión social, relacionadas con el aumento de la diversidad cultural de sus miembros, a causa, principalmente, de las migraciones internacionales.

Efectivamente, los profundos cambios tecnológicos a que nos hemos referido y que hemos vivido principalmente en las tres últimas décadas, están facilitando y estimulando los desplazamientos de una a otra parte del mundo. No sólo de las mercancías y de los recursos, sino también de las ideas, de las imágenes, de los mensajes... y de las personas, en ocasiones cuasi enajenadas por el deseo de vivir en aquellos paraísos del consumo compulsivo que ofrecen las seductoras imágenes de la publicidad y de los medios de comunicación masivos que hoy se difunden por todo el planeta.

Es, en parte, por esta razón que no emigra el más pobre, ni el más hambriento, ni el más necesitado, como comúnmente se sigue creyendo. Para poder emigrar es preciso haber alcanzado un cierto nivel de desarrollo económico y de acceso a la información. Podría decirse pues, forzando un poco la semántica y con el riesgo de que parezca un juego de palabras, que el objetivo fundamental, el motor de la mayor parte de los emigrantes económicos no es tanto *huir* de la pobreza sino *ir* hacia un mayor bienestar para él y los suyos.

Este aumento de la inmigración y del multiculturalismo ha sido reciente y súbito en los países del sur de Europa, por las causas políticas, económicas y

sociales por todos conocidas. Así, si durante la década de los sesenta España, Grecia, Italia y Portugal tenían todavía un saldo migratorio negativo (es decir: era mayor la cifra de los que emigraban que la de los que inmigraban, en una diferencia de 551, 435, 792 y 1.300 millares de personas, respectivamente), en la década de los ochenta, estos saldos eran ya todos positivos (350, 268, 770 y 270 también en miles de personas y en el mismo orden).

Este cambio de tendencia es probablemente la razón de la generalizada convicción, muy repetida en los medios de comunicación, de que España ha pasado, en pocos años, de ser un país de emigrantes a ser un país de inmigración. Afirmación precipitada e incierta, ya que, si es innegable que se ha invertido la tendencia, debemos recordar también que todavía son siete los residentes con nacionalidad española en el extranjero por cada inmigrante extracomunitario residente en España, según las estadísticas oficiales del año 1996.

Además, nada hace pensar que hayamos tocado techo, ni mucho menos, en estos movimientos migratorios hacia nuestro país. Al contrario: todo parece indicar que estas inmigraciones se incrementarán, y muy considerablemente, en los próximos años. Expondremos algunas referencias acerca del fundamento de estas predicciones:

1. La opinión de la práctica totalidad de especialistas sobre el hecho migratorio coincide, en líneas generales, con esta frase que Bichara Khader ya exclamó a finales de los ochenta: *Ninguna barrera policíaca podrá hacer de muro de contención de los nuevos flujos migratorios en el Mediterráneo. Si falta un desarrollo económico en la orilla sur que disuada a los candidatos a la emigración, que los retenga en sus casas, que les quite las ganas de partir, de huir, asistiremos en los próximos decenios a una intensificación de las migraciones.* Vemos, día a día, en los medios de comunicación, la dramática confirmación de aquella predicción. Desgraciadamente, el desarrollo económico en la orilla sur, en África, no se produce, sino que, al contrario, la diferencia entre ellos y nosotros es, como ya sabemos, cada vez mayor.
2. También, a principios de los noventa, muchos demógrafos, economistas y sociólogos, como Livi-Bacci, afirmaban textualmente: *Europa comete un grave error al restringir la inmigración, ya que la necesitará.* También

eran de esta opinión los expertos catalanes del Departamento de Política Territorial de la Generalitat de Cataluña, que en el año 1993 manifestaron que sería preciso *importar* 350.000 inmigrantes en los próximos 35 años, sólo en aquella comunidad autónoma. Es decir 10.000 cada año. La política actual de contingentes, único sistema de acceder como trabajador extranjero extracomunitario a España, se ha quedado siempre muy por debajo de esta cifra.

3. La última referencia, más actual, corresponde al informe económico del año 1998 del Banco Bilbao-Vizcaya. Los expertos de este banco todavía van más allá en sus previsiones. Parten de la hipótesis de que es insostenible el nivel de bienestar actual, contando únicamente con la producción y las cotizaciones de la población activa autóctona, ya que esta población disminuirá considerablemente respecto a la población pasiva que, en cambio, crecerá. Y afirman textualmente: *en la actualidad existe un férreo control de los flujos migratorios, con un cupo anual de entrada de trabajadores de 30.000 personas por año. En nuestro país, la población extranjera representa el 1% de la población total, según el Censo de Población de 1991, frente al 6% en Francia, por lo que no se puede esgrimir el argumento de la cohesión social o cultural para limitar la inmigración a España. Un aumento de dicho cupo anual hasta las 100.000 personas, mitigaría el impacto negativo derivado de la escasez de mano de obra que se prevé en algún momento de las próximas dos décadas. Pero para disponer de dicha mano de obra, preparada e integrada, en el futuro, se necesita una política de inmigración desde este mismo momento (...) Esta situación (el déficit en la población activa) no se resolvería, pero se mitigaría con un cupo promedio de 100.000 inmigrantes por año, repartidos en torno a 90.000 hasta el año 2020 y 120.000 en adelante.*

Como han hecho notar diversos economistas y demógrafos, estas previsiones a largo plazo son bastante arriesgadas. De hecho, el porcentaje de los adultos que trabajan con contrato en nuestro país es de los más bajos de la Unión Europea (sólo un 42% de las mujeres frente al casi 80% de las mujeres suecas, por ejemplo), por lo que un cambio importante en las políticas sociales, de protección familiar, etc. podría *liberar* significativas reservas de esta población estadísticamente *inactiva*. Pero a corto plazo, si se siguiera desde hoy la

recomendación de los expertos citados, el año que viene se verían multiplicados por tres los permisos de trabajo anuales, y si se mantuviese este ritmo, ello podría suponer doblar la población inmigrada actual en un período aproximado de tres o cuatro años.

Ya se ve, pues, que el crecimiento del multiculturalismo en nuestra sociedad va a ser, con toda seguridad, un tema de futuro. No se hace muy difícil imaginar la composición de nuestras escuelas si en tres o cuatro años se duplicara la población extranjera inmigrada. Aunque sólo fuera por esta razón, por esta dimensión futura, ya quedaría más que justificada la necesidad de afrontar el reto de habilitar a nuestro sistema educativo para realizar una educación para la convivencia intercultural, el respeto a la diversidad y el rechazo de todo tipo de exclusión social por razones étnicas o culturales.

Dos de los pilares de la educación del citado *Informe Delors*, **aprender a convivir** y **aprender a ser**, adquieren, pues, una especial significación y relieve en este contexto de creciente complejidad cultural y de desigualdad social. Complejidad cultural ciertamente repartida de manera poco homogénea en el territorio del estado español, con fuertes concentraciones, además de en la comunidad de Madrid, especialmente en las provincias costeras del Mediterráneo o limítrofes con ellas, zonas en las que se supera, con frecuencia, la media europea del porcentaje de ciudadanos extracomunitarios respecto a los *autóctonos*.

## 2. La falta de modelos y de referentes

Hemos enfatizado al final del punto anterior la expresión autóctonos, porque se debe reconocer que, en algunas de estas zonas, y muy singularmente en Cataluña, con el término autóctono se designa, en muchos casos, simplemente *al que llegó antes*. Tres de cada cuatro catalanes, según los censos oficiales, o ellos, o sus padres o sus abuelos nacieron fuera de Cataluña. Cuando se dice de algunas de estas regiones que *son tierras de paso*, no se dice toda la verdad: la verdad es que son tierras de paso, pero también *de asentamiento*. Además, cuando se habla de multiculturalismo e inmigración, solemos olvidar a otro colectivo que inmigró a nuestro estado hace ya medio siglo, y que sigue siendo culturalmente distinto y socialmente desigual: el pueblo gitano. Su

número, según todas las estimaciones, supera el de todos los extranjeros extracomunitarios juntos.

Hay que reconocer, sin embargo, que existe un cierto desconcierto por parte de los agentes socioeducativos ante estas relativamente nuevas migraciones internacionales, derivado del hecho que, ni resulta ser de mucha utilidad la experiencia profesional anterior con los miembros de la comunidad gitana, ni pueden importarse mecánicamente experiencias realizadas en otros países con una mayor tradición que la nuestra en acoger migraciones extracomunitarias en este siglo. La experiencia de otros países, además de ser difícilmente adaptable, está en ocasiones más llena de fracasos que de éxitos.

Si se intentase importar, por ejemplo, a Cataluña la experiencia de otros países como la del Quebec, en el Canadá, en la organización de las clases de acogida para adolescentes de incorporación tardía a nuestro sistema educativo, se harían evidentes las dificultades que ello supondría, ya que la realidad lingüística, social y política del Quebec son muy diferentes de la catalana, mucho más de lo que en ocasiones se afirma, aunque sea también un territorio bilingüe. E incluso las características de la inmigración que recibe. El esfuerzo de adaptación de estas experiencias extranjeras a nuestra realidad, supone a veces tanto trabajo como crear un nuevo modelo. Por eso, a menudo, nos indican más bien aquello que no debemos hacer, los errores en los que **no** debemos caer. Indicación, ciertamente, nada despreciable.

Debemos reconocer, además, que esta falta de experiencia hace que todavía haya poca reflexión consolidada y, por lo tanto, un escaso marco teórico revalidado a partir del cual poder construir modelos de intervención *ad hoc*. No es menos cierto que cada vez son más los investigadores ocupados y preocupados por estos temas en nuestras universidades, pero los maestros, los trabajadores y educadores sociales, son todavía operarios con escasas herramientas específicas y también, todo hay que decirlo, con escasez de recursos. Esta falta de modelos de intervención y de referentes teóricos se han suplido, como no podía ser de otro modo, con voluntarismo e improvisación, especialmente por parte de las asociaciones de solidaridad con los excluidos.

Este activismo voluntarista, indudablemente solidario y antirracista, en la década de los ochenta elaboró discursos y valoraciones que, en ocasiones, resultaron un poco ingenuas acerca de este multiculturalismo y del hecho

migratorio extracomunitario, todavía entonces incipiente. Se escuchan hoy todavía aquellos cantos a la tolerancia, aquellas afirmaciones que veían en la diversidad una gran riqueza, y que consideraban poco menos que una ofensa afirmar que la inmigración extranjera era *un problema* que había que abordar como tal.

Pero aquellos discursos sólo tienen hoy predicamento entre los pocos que pueden conservar aquella ingenuidad –a menudo combinada con buenas dosis de paternalismo– o entre aquellos teóricos alejados de la realidad, que practican un *toreo de salón*. Entre los profesionales que se han sumergido en ella, estas valoraciones se matizan cada vez más, hasta el extremo de afirmar que es imposible este enriquecimiento mutuo en el contexto social actual, ya que se requieren condiciones previas y actitudes sociales muy distintas a las presentes para que sea posible.

Esta nueva diversidad que malvive entre nosotros, debemos reconocer que no es todavía percibida por la mayoría de nuestros conciudadanos y conciudadanas como una gran riqueza, y que no lo será hasta que no aprendamos todos a gestionar adecuadamente los problemas que comporta la convivencia con esta nueva diversidad y con la desigualdad social que la aflige. Esta es una cuestión crucial, que retomaremos y ampliaremos más adelante.

### 3. La diversidad cultural como pretexto y legitimación de la exclusión social

Ante la evolución de la conflictividad en estos nuevos contextos sociales, da la impresión que por la inevitable lentitud con que reaccionan las instituciones, una vez más, no han sido ellas, hasta ahora, las que han conducido los problemas, sino que todos hemos ido un poco a remolque de éstos. Además, hay que tener en cuenta que la opinión pública empieza a ejercer una considerable presión sobre los distintos grupos políticos, que actúan y toman decisiones con el freno de mano bloqueado por la falta de modelos de que hablábamos anteriormente, y también por aquella presión y por el temor de los costes electorales que puedan suponer unas políticas de discriminación positiva hacia determinados colectivos minorizados. Algunas valoraciones sobre las causas de los malos resultados obtenidos en las últimas elecciones municipales por algu-

nos grupos políticos, apuntan hacia su actuación positiva y solidaria con las minorías excluidas durante el período de su mandato anterior.

Hay que reconocer sin acritud que, hasta ahora, no hemos actuado con una acertada visión de futuro, dando la importancia que corresponde a las actuaciones preventivas, ni tan sólo en las ocasiones en que era evidente que se producirían conflictos, sino que se ha actuado casi siempre, tanto en los centros escolares como fuera de ellos, bajo la presión de lo más urgente, a remolque de la perentoriedad de buscar paliativos a los hechos consumados.

Da la impresión que, en estos temas, se cumple también aquella sentencia que afirma que *si te preocupan en exceso las cuestiones urgentes, corres el riesgo de descuidar las importantes*. Así, uno de los principales déficits que presentan muchas de las propuestas de educación intercultural existentes es su reiterado olvido de los condicionantes sociopolíticos que la posibilitan o la impiden. Es todavía demasiado frecuente, como decíamos antes, la ingenua tendencia de algunos pedagogos a creer, por encima de todo, en el enriquecimiento *automático, per se*, que supone la diversidad, y en la fuerza de la virtud de la tolerancia para garantizar la futura convivencia y la paz sociales. No se dan cuenta del peligro que se corre de reforzar el racismo diferencialista y la exclusión social con esta actitud bien intencionada, pero, en el fondo, casi siempre paternalista y etnocéntrica.

De manera que, desde nuestro punto de vista, no deberíamos tratar estos temas como si el *problema educativo* fuera conseguir la aceptación de la diversidad cultural en sí misma, como parece deducirse de la mayor parte de los materiales, propuestas didácticas y recomendaciones pedagógicas sobre educación intercultural, cada día más abundantes. El problema educativo central, y que en muy pocas ocasiones se aborda directamente, es, ciertamente, cómo identificar y desactivar los prejuicios sobre los grupos minorizados, pero, sobre todo, como educar las actitudes sociales necesarias para que se evite la utilización de esta diversidad cultural como pretexto y legitimación de la exclusión social que sufren. Dicho en otras palabras: el punto de partida y eje vertebrador de la educación intercultural que necesitamos no debe ser el respeto a la diversidad o el culto a la virtud de la tolerancia; siempre y en todo caso el núcleo central y recurrente del discurso debe ser, simplemente, el hecho de ser

iguales en dignidad y derechos, la convicción incuestionable de que somos mucho más iguales que distintos.

Probablemente de puro sabido, de tanto repetirlo, olvidamos que *todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos*, quizás las lentejuelas de la diversidad cultural nos lo ocultan con su brillo y resplandor. Confundimos la palabra *diversidad* (que no es el término que significa lo contrario de igualdad) con *desigualdad*. Y ahí reside, precisamente, uno de los peligros mayores de la educación intercultural, ya que la insistencia en la aceptación de la diversidad (cultural) lleva implícita tácitamente, casi siempre, una invitación a la aceptación de la desigualdad (social), como una manifestación más, como otra consecuencia *natural* de la diversidad cultural.

*Son pobres porque son distintos, y hay que aceptar esta diversidad /desigualdad, sin intentar hacerles como somos nosotros, ya que en el fondo esta diversidad nos enriquece a todos*, sería la caricatura del mensaje que se difunde en los medios de comunicación y en las escuelas, con un indudable efecto tranquilizador de nuestras conciencias, exculpándonos de cualquier responsabilidad, gracias al fatalismo del planteamiento.

Decía un antiguo adagio del mundo de la educación: *Nada hay en el intelecto que primero no haya pasado por los sentidos*. No presenta ninguna duda para los educadores la consideración de que son los sentidos, la palabra y el razonamiento las herramientas básicas para cualquier aprendizaje. Pero lo cierto es que si la diversidad es tan evidente que solamente hay que querer verla para descubrirla y valorarla (a través de los procesos cognitivos asociados a aquel «primer pilar», *aprender a conocer*, del citado *Informe Delors*); la igualdad no es algo tan evidente, ya que no puede *percibirse*, ni puede *demostrarse científicamente* que seamos iguales, ni siquiera es evidente que podamos llegar a ver su necesidad por el camino del razonamiento intelectual.

La igualdad de los seres humanos es una convicción, un axioma moral indemostrable, un punto de partida innegociable de nuestra civilización; y educar en este convencimiento y en los valores que a él van asociados, es una tarea mucho más difícil que la valoración de la diversidad o de la tolerancia. Una tarea que se vincula mucho más profundamente con los pilares *aprender a convivir* y *aprender a ser*, los dos pilares quizás con menos tradición escolar,

con menos modelos y métodos de enseñanza-aprendizaje. Con mayores dificultades para los profesionales, también, en su transmisión y educación, ya que exigen una madurez, *un saber convivir y un saber ser*, presentes y consolidados en el mismo educador. Porque como sabemos, estos aprendizajes se transmiten mucho más eficazmente (o quizás sólo se transmiten) por los canales socioafectivos y emocionales, por imitación de las actitudes de las personas que elegimos como modelo conductual. Y en esta transmisión, aquellos auxiliares privilegiados de los aprendizajes, los sentidos, la palabra y el razonamiento, pueden jugar un papel importante pero mucho más secundario que en los aprendizajes de conceptos, conocimientos y habilidades manuales.

Esta es la razón por la que en los currículums escolares suelen ubicarse estos temas relacionados con los cambios de actitudes y con la educación en valores, en los llamados *ejes transversales*. Es decir aquellos que, más que caracterizarse por unos contenidos conceptuales específicos que hay que enseñar y aprender, se distinguen por sus contenidos procedimentales y especialmente actitudinales, por el hecho de ser algo más que *asignaturas*, ya que al tratarse precisamente de actitudes y valores, deben impregnar *transversalmente* todo el currículum educativo, y además, a lo largo de toda la escolaridad. No hace falta subrayar la dificultad práctica de desarrollar en las aulas esta parte del currículum, especialmente si los profesores no han internalizado, encarnado, hechos suyos, aquellos valores que se intentan transmitir.

Pero, además, para que pueda realizarse esta labor más educativa que instructiva en las aulas, debe empezar ya antes, en cierto modo, fuera de ellas. Es cierto que la resolución de los problemas de convivencia social es una responsabilidad de los centros educativos, pero no *sólo* de ellos. Deben darse un mínimo de condiciones sociales para que sea posible asumir esta responsabilidad. Hace falta una voluntad, una actitud y unas actuaciones por parte de la ciudadanía, pero sobre todo por parte de los responsables de la educación obligatoria, en la línea de querer y hacer posible que se pueda educar ciudadanas y ciudadanos libres, dignos, críticos y solidarios. Además, esta voluntad debe poder visualizarse en sus decisiones y actuaciones y no sólo escucharse en los discursos y en las reflexiones teóricas. Si no se ponen las voluntades y los medios necesarios, no nos parece lícito seguir culpando de casi todos los problemas de convivencia social a la escuela y al instituto.

Es muy importante, en este terreno de la educación cívica y para la convivencia, movilizar todos los recursos y estrategias disponibles de la pedagogía social. Planificar, por ejemplo (y ya empieza a ser urgente), campañas impactantes en los medios de mayor audiencia, para cambiar las actitudes incívicas dominantes. Por ejemplo aumentando la convicción colectiva de que la ciudadanía consiste, muy a menudo, en la disposición a poner los intereses de la comunidad por delante de los intereses personales, cuando ello sea necesario y posible. O bien explicando convincentemente de que son absolutamente necesarias determinadas discriminaciones positivas para conseguir una sociedad justa con verdaderas oportunidades para la igualdad. Debe generalizarse la convicción que, si sólo desde la igualdad es posible el diálogo, sólo será posible el diálogo intercultural desde el reconocimiento de idéntica dignidad humana e idénticos derechos cívicos, políticos y sociales en el otro. Sin esta labor colectiva de pedagogía social a través de todos los medios, condenamos la labor de los centros educativos a ser una burbuja desconectada de la realidad.

En estas campañas de pedagogía social debe tenerse en cuenta que no será suficiente una educación tendente sólo a la sensibilización y al compromiso por el indispensable reconocimiento *legal* de esta igualdad. Es indispensable sensibilizar también para conseguir un reconocimiento *real* de esta *ciudadanía* en la vida cotidiana. Por eso, el objetivo no es simplemente aumentar la *información* de los alumnos o de los ciudadanos. Ni siquiera incidir en su *formación*. Debemos ser realistas respecto a nuestras posibilidades, pero utópicos en nuestros objetivos, y lo que debemos pretender como educadores es una *trans-formación* en nuestros alumnos y en los conciudadanos, que suponga su implicación personal en estos temas sociales. Una toma de conciencia real de que la lucha contra la exclusión social no incumbe sólo a los profesionales de la educación o de los servicios sociales, sino que todos debemos sentirnos concernidos, y todos debemos buscar la coherencia personal entre los principios que defendemos y nuestras actuaciones cotidianas.

Estrictamente hablando, la ciudadanía no se adquiere ni se puede *regalar* por decreto, mediante un documento de residencia o de nacionalidad. Sólo se adquiere realmente cuando es reconocida en el día a día por el resto de los conciudadanos. Y esta aceptación del otro en condiciones de igualdad hay que exteriorizarla, materializarla en actitudes y actuaciones concretas y visualiza-

bles. También esta exteriorización forma parte esencial de este *aprendizaje del saber convivir*, que pide el *Informe Delors*, con los que debieran poder seguir siendo *distintos*, si así lo deciden, pero que es preciso que dejen de ser *desiguales* por el mero hecho de ser diferentes.

Es por todas estas razones que debemos ser muy precavidos con todas aquellas actuaciones en el terreno de las relaciones interculturales, que, como señalábamos anteriormente, centran su atención en la diversidad, en el hecho diferencial, y además, casi siempre en los aspectos más folclóricos de esta diversidad. Especialmente si tienen una intencionalidad educativa explícita o implícita. Con este concepto de la pedagogía intercultural, con estas *fiestas de la diversidad* y *semanas interculturales* (y también con eslóganes tan equívocos como aquel: «*somos iguales, somos diferentes*», o «*igualdad para vivir, diversidad para convivir*», etc.) muy a menudo, a veces de manera involuntaria y poco consciente, se contribuye decididamente a aumentar la confusión, a esconder, a negar, el conjunto de relaciones conflictivas, reales, de poder y de marginación, de dominación y de sumisión existentes entre el grupo mayoritario y los grupos minorizados. Y esta negación es uno de los componentes más importantes de la mayor parte de los conflictos de relación intercultural, y el *núcleo duro* del *currículum oculto* con que se transmite esta ideología en muchos centros docentes.

Además, y probablemente sin pretenderlo, se colabora con este enfoque folclorizante a desviar la atención de aquel objetivo educativo fundamental: identificar y desactivar los prejuicios y los mecanismos y discursos legitimadores de la exclusión. Con esta manera superficial y estereotipada de entender la pedagogía intercultural, este objetivo educativo fundamental, en la práctica, siempre acaba quedando ahogado, oculto, sepultado bajo un simulacro de relaciones interculturales, consistente, en el mejor de los casos, en un intercambio de elementos culturales (gastronómicos, musicales, artísticos, literarios...) descontextualizados, momificados y vacíos de referentes y de sentido.

## 4. La piedra angular: el concepto de integración

Por todo lo que hemos afirmado en los puntos anteriores ya se deduce que la educación intercultural, creemos, no es un objetivo pedagógico ni un conjunto de contenidos y de estrategias educativas que deban tenerse en cuenta exclusivamente en aquellos centros en los cuales se matriculan alumnos procedentes de las culturas familiares minorizadas, sean gitanas o extranjeras. Si uno de los objetivos fundamentales y condición indispensable, como venimos afirmando, es conseguir que los miembros del grupo mayoritario estén dispuestos a aceptar como iguales a los de los grupos minorizados, resulta evidente que deberíamos tomar como sujetos de la educación intercultural mucho más a aquellos (los del grupo mayoritario) que a éstos (los del minoritario). Y esta es otra propuesta de cambio de estrategia que nos parece fundamental en la educación para la convivencia intercultural.

Al principio, en los años ochenta, en el espacio escénico de la educación intercultural, estaban sólo los inmigrados y los miembros de las asociaciones de solidaridad. Muy pronto se vio con claridad que debían subir al escenario también el resto de conciudadanos, ya que a todos nos implicaba, de una u otra forma, esta nueva realidad social. Se decía, y se sigue diciendo, que la educación intercultural no debía practicarse sólo en los centros en los que hay niños y niñas de las minorías culturales minorizadas. Y es cierto, pero es más cierto que, en este espacio escénico, el cañón de luz, el foco principal que destaca en un círculo luminoso en la oscuridad del escenario al protagonista, sigue dirigiéndose hacia el diferente, el otro, el extranjero, el inmigrado, mientras el resto de actores y comparsas están presentes pero fuera de foco, en la oscura penumbra azul.

Nuestra propuesta consiste en empezar enfocando, dirigiendo nuestra atención educativa preferente, sobre los miembros del grupo cultural mayoritario. Somos nosotros, y sólo nosotros, quienes detentamos y podemos ejercer el poder (desde, por ejemplo, el pequeño *«poder»* cotidiano de tomar decisiones o utilizar todos los servicios públicos, hasta el ejercicio del *poder* real y efectivo a los distintos niveles, económico, social y político, participando -es sólo otro ejemplo- como electores o elegibles en los sufragios democráticos). Aunque sólo fuera por esta importante razón, nos parece evidente que es a nosotros, a

los miembros del grupo mayoritario, a quienes corresponde poner en marcha el proceso, disponer los recursos necesarios para poder iniciar aquellos cambios de actitud mínimos que se requieren como *conditio sine qua non* para que se puedan dar unas relaciones interculturales basadas en la igualdad. Debemos empezar por crear las condiciones mínimas para el diálogo, y ello incluye romper las inercias simplistas e inmovilistas de quienes creen que *sólo se trata de que ellos se adapten*.

Esto implica estar dispuesto a mucho más que a conocer y a respetar unas costumbres y unas tradiciones que pueden parecer exóticas a nuestros ojos, supone estar dispuestos a compartir tanto los privilegios de los que nos beneficiamos en exclusiva, como la pobreza de los otros; en definitiva, a compartir realmente el poder y a hacer auténtica y posible la igualdad de derechos y de oportunidades entre los seres humanos que conviven en una sociedad determinada. Lo cual, probablemente, no quiere decir otra cosa que estar convencidos de la igualdad de todos los seres humanos, y estar dispuestos a practicar realmente la democracia.

De nuestra crítica a aquella educación intercultural que hemos calificado como *folclórica*, no debe deducirse que deba ignorarse, o que no deba prestarse atención, en los centros educativos a la diversidad cultural y a sus manifestaciones. Creemos que se equivoca el profesor que se pasa al polo opuesto, y en un *ataque de antirracismo*, afirma sin complejos: *para mí todos los alumnos son iguales y por lo tanto yo los trato a todos por igual, sin hacer ninguna distinción entre ellos*. Incluso nuestro ordenamiento educativo actual nos prohíbe tomar esta actitud. El verdadero objetivo de la educación (y también de la educación antirracista) no es que se acabe tratando a todos los alumnos y alumnas por igual, sino precisamente que se trate a todos los alumnos y alumnas de modo distinto y particular. A todos y a cada uno según sus características individuales. Y el elemento cultural familiar es indudablemente una variable educativa que debemos tomar muy en cuenta.

Debemos respetar a todas las personas, la libertad y las convicciones de todos, y este respeto debe ser compatible con la discrepancia en las ideas o con el desacuerdo sobre alguna de sus costumbres o alguno de sus puntos de vista. Puede parecernos inaceptable *una* costumbre determinada, pero ello no debe suponer un rechazo a *todas* sus costumbres, ni considerar *seres inferiores*

indignos de nuestro respeto a quienes mantienen aquella costumbre. Creemos que, como educadores, hemos de favorecer una actitud crítica respecto a las manifestaciones culturales, costumbres o tradiciones. No tenemos al respecto ninguna duda, pero esta actitud crítica debe manifestarse tanto hacia las costumbres de los grupos minorizados como las del grupo mayoritario, naturalmente. Y nuestro etnocentrismo no debe impedirnos ver nuestras *lacras culturales*, que no son pocas, a base de subrayar las del extranjero.

Creemos que no debemos valorar nunca los productos culturales por encima de sus productores, pero ello no debe representar un obstáculo para que se haga visible esta aceptación y este respeto al otro, a su libertad y a sus opciones. Y una manera de hacerlo, de visualizar este conocimiento y sobre todo este *reconocimiento*, puede manifestarse teniendo en cuenta esta diversidad cultural en la decoración del centro educativo o del centro cívico, en la disponibilidad en participar en la celebración de las fiestas propias del colectivo minorizado, en la calidad de los rituales cotidianos de relación interpersonal (saludos, frases de cortesía, esfuerzo en el respeto y en la pronunciación correcta de los nombres y apellidos, etc.), en la valoración de las lenguas de origen, en el respeto a las confesiones religiosas, etc.

La única limitación en esta actitud de apertura y de diálogo deberían ser las agresiones a las personas y a las normas fundamentales de convivencia. Es necesaria, sin embargo, una cierta flexibilidad en la aplicación de estas normas que fueron pensadas para ser aplicadas a una sociedad mucho más uniforme desde el punto de vista cultural, contemplando lo que podríamos denominar como *atenuantes culturales* a determinadas conductas que valoramos como incorrectas desde nuestra perspectiva. Normas que, por otra parte, habrá que hacer prevalecer y acatar por parte de todos, naturalmente, mientras no dispongamos de otras nuevas, debidamente consensuadas, si es que creyéramos que conviene modificarlas. Porque el compromiso intercultural obliga también, si es sincero, a estar dispuestos a revisar y renegociar, si fuera preciso, estas normas fundamentales de convivencia, en función del nuevo contexto multicultural, para que todos puedan sentirlas como suyas y necesarias.

Por lo tanto, si se da por supuesto que lo que pretende una educación intercultural, en último término, es conseguir una sociedad *integrada*, sin excluidos ni conflictos graves de convivencia, capaz de respetar la diversidad

cultural de todos sus miembros, capaz de hacer compatibles la libertad de las personas con el debido respeto a las normas comunitarias y legales, cualquier propuesta de educación intercultural no puede obviar el definir de manera unívoca y explícita qué entiende por **integración**. Esboцemos unas reflexiones con la intención de ayudar en esta labor de clarificación de este concepto, que aparece con especial relieve cada vez que nos referimos a estos temas, y que cada vez resulta menos conciso y más equívoco en cuanto a su significado.

Creemos que, en primer lugar, no se debe cometer el error de tomar la parte por el todo, como suele suceder, cuando al referirnos a la integración de las minorías culturales, sólo atendemos a los aspectos culturales y no se tienen en cuenta las interacciones entre las dimensiones cultural, política, económica y social. Según diversos estudios realizados, cuando se consigue la aculturación de un grupo minorizado (por ejemplo, cuando un colectivo de adolescentes gitanos *se pasan* a la cultura paya), sin que este grupo consiga una aceptación, una real inserción social en el grupo mayoritario, se produce un efecto de *anomia*, es decir, de pérdida de normas sociales, de referentes y de valores, de graves consecuencias para la integridad emocional del individuo y para su adecuada relación con los demás. El proceso de aculturación, que además es un camino sin retorno, hace que dejen de tener sentido, que no se respeten las normas ni la autoridad del colectivo de origen que ya no se siente como propio. Pero por otra parte, la no aceptación social en el grupo mayoritario, la frustración de sentirse rechazado después del esfuerzo de aculturación realizado, hace que tampoco sean aceptadas sus normas. El resultado, pues, suele ser la inadaptación social, la agresividad, la delincuencia, etc.

Consideramos muy peligrosa la confusión actual reinante en la mayor parte de los centros de secundaria, respecto a qué quiere decir *integrar* a los adolescentes, por ejemplo, de origen marroquí, recién llegados. Si se les consigue *uropeizar* en cuanto a esquemas de conducta, lengua, valores básicos, etc. hasta el punto de que perciban su cultura familiar como *atrasada*, poco atractiva y poco menos que despreciable, y no conseguimos, al mismo tiempo, que tengan las mismas oportunidades sociales y laborales que un joven con apellidos *autóctonos*, correremos un riesgo cierto de tener problemas muy similares a los que ya se enfrenta la policía en los suburbios y barrios de las grandes ciudades europeas. Una vez más, y con consecuencias que pueden ser dramáticas,

estaremos confundiendo lo que nos parece *urgente*, con lo que es realmente *importante*.

Una vez más, estamos ante la posibilidad de prevenir unos problemas, que todo indica que pueden ser graves e importantes. Sin embargo, en estos temas sociales no hemos adelantado todavía ni siquiera en la escasa proporción que sí se ha hecho ya con los temas ecológicos, en los que parece haber una mayor conciencia colectiva de lo que nos jugamos en un futuro nada lejano.

La integración de los inmigrantes extracomunitarios y de los grupos minorizados se confunde demasiado a menudo, como ya hemos señalado, con su *obligación de adaptarse*, una adaptación que pasa necesariamente por la sumisión. Esta opinión, por desgracia muy generalizada, influye poderosamente en la construcción de la ideología y de las actitudes y valores que se transmiten en las escuelas. Tanto es así que, a través del llamado currículum oculto, a menudo es ésta la educación intercultural real que se está haciendo en los centros educativos, más allá de los discursos y de las buenas intenciones. Pero la integración no es, de ninguna manera, simplemente esta adaptación, sino que, en cierta forma, debe verse mucho más como un proceso que como un punto de llegada. La integración es una forma de liberación colectiva de los mecanismos de exclusión vigentes, que nos implica a todos: excluyentes y excluidos, pues como dice la sentencia: *mientras exista un solo esclavo, nadie puede sentirse libre*.

Por eso, la integración hay que ganarla día a día con el ejercicio, por parte de todos, de la solidaridad y la voluntad de negociación, con la lucha contra toda forma de exclusión y para una verdadera igualdad de oportunidades y de derechos cívicos y políticos. Se precisa una voluntad, activa e inequívoca por las dos partes, de resolver los inevitables conflictos que provocarán la diversidad de valores y costumbres, pero sobre todo la desigualdad social y política. En el proceso de integración se trata de crear conjuntamente un nuevo espacio social, que estará regido probablemente por unas nuevas normas, nacidas de la negociación y de la creatividad conjunta de los miembros del grupo mayoritario y de los pertenecientes a los minorizados.

Integración, creatividad y negociación son, por lo tanto, conceptos inseparables. Por eso, una manera de resumir los objetivos fundamentales de una

educación cívica intercultural y emancipadora sería afirmar que son los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta convivencia, de esta negociación, de esta creatividad conjunta, para conseguir acabar con el injusto determinismo actual que condena a la miseria, ya antes de nacer, a una gran multitud de los seres humanos, y entre ellos, también, aunque no siempre queramos verlo, a muchos de nuestros conciudadanos.

## IV. Migración y adolescencia

**Jaume Funes**

Profesor de Psicología Social de la Universidad Ramon Llull

## Síntesis del contenido

*Los procesos migratorios, la llegada a nuestro país de personas con escasos recursos económicos y, aparentemente, algunas diferencias culturales destacables, tienen aspectos, componentes diferenciales a tener en cuenta, derivados de la edad, de la etapa vital en la que se sitúan. De una manera especial por sus tensiones y contradicciones, ocurre eso con los chicos y chicas adolescentes.*

*Asistimos a la llegada, (por efecto de las políticas de reagrupamiento o por la necesidad legal de estar en el país antes de la mayoría de edad para tener algún derecho), de chicos y chicas preadolescentes y adolescentes, sin ningún dominio de los idiomas hablados en España, poco escolarizados o escolarizados en otros sistemas y lenguas. Por otro lado, el mantenimiento de los y las adolescentes inmigrantes en el sistema escolar hasta los 16 años provoca contradicciones en la familia y en la escuela.*

*Viven fuertes tensiones por desculturización y crisis en la construcción de su identidad, así como por contradicciones entre la cultura familiar de origen y las formas culturales adolescentes actuales. La escolarización ha ido generando segundas generaciones muy europeizadas cuando llegan a la adolescencia. La socialización entre iguales y la presión de grupo propia de los adolescentes también les afecta a ellos y aparecen conductas disociales por asociación con los adolescentes con dificultades sociales del barrio. Al final de esa adolescencia, los procesos de emancipación, chocan con la eterna dificultad para acceder al mercado laboral.*

*No se trata, sin embargo, de un único colectivo uniforme. Junto a sus diferencias como personas o grupos sociales, han de considerarse tres situaciones diferentes. Por un lado, están los chicos y chicas que nacieron aquí, han madurado, crecido, han sido más o menos escolarizados, y ahora han llegado a la adolescencia. Son chicos y chicas que en diferentes momentos de su infancia han visto alte-*

*rado su entorno familiar por un proceso migratorio y llevan algunos años entre nosotros. Son todavía pocos pero representan un futuro muy próximo. Comienzan a formar eso que llamamos segundas generaciones. Son el producto de nuestra escolarización, de nuestros procesos de integración o rechazo que ahora se nos manifiestan con música, o ruido, adolescente.*

*En segundo lugar, están los chicos y chicas que aterrizan en nuestros barrios, en las edades en las que en Europa hablamos de adolescencia. Para ellos y ellas, supone asumir en esa edad todos los cambios, las crisis y las obligaciones de adaptación del proceso migratorio y las de ser adolescente. Especialmente les afectará comprobar que los personajes de su edad no parecen ser iguales a ellos, se dedican a ser adolescentes, algo que no era habitual en sus lugares de origen, algo no previsto por sus propias familias. No sólo aterrizan en un entorno desconocido y con escasas herramientas para un arraigo rápido, también han de descubrir y asumir formas de ser extrañas, hasta ahora, en su entorno.*

*El tercer grupo lo conforman los chicos (pocas veces son chicas, aunque depende de los países y culturas de origen) que realizan la aventura migratoria solos, que sin tener todavía 18 años, ni familiares conocidos que se encarguen de ellos, aparecen en las calles de nuestras ciudades. En ellos se pueden dar todos los componentes de los anteriores, pero mediatizados profundamente por la acción individual de emigrar, por los acontecimientos de su itinerario, por las experiencias de supervivencia pasadas, por el tipo de separación o de ruptura con sus familias. A las contradicciones y choques con una realidad adolescente y joven, que por un lado les es negada y por otro impuesta, se suma su «soledad», por lo menos legal.*

*Estos chicos y chicas, aspirantes a ciudadanos por partida doble, más que plantear problemas nuevos, agudizan, colman el vaso de otras muchas dificultades y contradicciones que nuestra sociedad tiene para atender de manera adecuada a sus adolescentes. Destacan*

*de una manera especial, las de la escuela secundaria, las del acceso inicial al mundo del trabajo y las del desamparo que se produce por no tener edad para decidir; por no ser otra cosa para nosotros que menores de edad. Son personajes a los que concedemos todos los derechos como niños o niñas y ninguno como adultos. La inadecuación de nuestra legislación protectora y las graves lagunas de nuestras políticas de infancia conducen al internamiento como respuesta básica o a su consideración genérica como nuevos delincuentes juveniles de calle.*

*Globalmente, los chicos y chicas púberes afectados por procesos migratorios se ven sometidos a múltiples tensiones. Por un lado han de encontrar sentido a sí mismos en esa situación de adolescencia sobrevenida, impuesta. Por otro, han de resolver los conflictos de fidelidad entre lo que les rodeaba hasta ahora y lo que han descubierto, entre el mundo de sus mayores y el mundo moderno, entre lo que les gustaría ser y lo que les parece que están obligados a ser; entre lo que habían soñado encontrar y lo que realmente tienen a su alcance.*

## 1. Introducción

Comienzo a escribir estas líneas cerca del Darro, bajo la Alhambra, en una tetería de las callejuelas del Albaicín, entre una tienda de pasteles y una carnicería «árabes», en un ambiente que podría hacerme pensar que Granada nunca dejó de ser mora. En la calle se mezclan idiomas de «guiris» y de norteafricanos, mientras los locutorios telefónicos con descuento indican que entre las casas aviejadas se ha asentado un numeroso grupo de personas sometidas todavía a la condición de «emigrantes».

Debo escribir sobre algunos de ellos y ellas, sobre los que tienen una edad que aquí llamamos adolescencia. Pero, no resulta fácil hacerlo teniéndoles en cuenta sólo a ellos y ellas. Porque a escasos metros en las mismas calles hay marginación, exclusión, dificultad joven y adulta para vivir. Hay otros y otras que no emigraron (al menos recientemente) pero no parecen tenerlo fácil para llegar a formar parte de la sociedad.

Entre esos aspirantes a ciudadanos y ciudadanas que se introducen en nuestros barrios hay una parte que mantienen esa aspiración por partida doble: han de llegar a ser personas adultas, han de conseguir pintar algo en la sociedad. Pero, surge la duda sobre si sus dificultades tienen algo que ver con haber emigrado (ellos o sus familias), o con ser adolescente y no pintar nada, o con pertenecer a colectivos sociales que tienen fuertes dificultades en los procesos de incorporación social.

Acaba una semana en la que, en Barcelona, donde vive el que esto escribe, ha habido de todo sobre el tema. Las policías han limpiado de «jóvenes inmigrantes de la calle» la Plaza Real. Grupos de jóvenes «racistas» y «antirracistas» se han enfrentado en una población cercana, convocados a manifestarse por iniciativas ciudadanas contrapuestas, después de incidentes en los que la palabra «joven» ha estado asociada públicamente a la de «inmigrante».

¿Qué pasa cuando la condición migratoria no pertenece ni a la infancia ni a la vida adulta sino a los que están a medio camino? ¿Qué dificultades y conflictos plantean en nuestras «sociedades desarrolladas» la presencia de adolescentes que no pueden ser adolescentes? ¿Por qué hacen aguas la escuela, el sistema protector, el acceso al trabajo...? ¿Cuáles son las encrucijadas personales que se le crean a un emigrante de 16 años, aquí, en una sociedad de adolescencia obligatoria y de larga duración? A esas y otras preguntas intentaré contestar en las páginas que siguen.

No hace mucho señalaba: *«En los próximos años explotará, especialmente, la cuestión adolescente que, en nuestro país, se inscribe en la complejidad de todas las adolescencias, derivada de su larga duración y su universalización, así como de la tensión que provocan en la sociedad adulta algunos de sus comportamientos. Especialmente, tendrá que prestarse atención a:*

- La llegada, por efecto de las políticas de reagrupamiento, de chicos y chicas preadolescentes y adolescentes, sin ningún dominio de los idiomas hablados en España, poco escolarizados o escolarizados en otros sistemas y lenguas.*
- El mantenimiento de los y las adolescentes inmigrantes en el sistema escolar hasta los 16 años con las contradicciones que provoca en la familia y en la escuela.*

- *La aparición de conductas disociales por asociación con los adolescentes con dificultades sociales del barrio.*
- *La tensión por desculturización y dificultad en la construcción de su identidad, así como por contradicciones entre la cultura familiar de origen y las formas culturales adolescentes actuales. (La escolarización ha ido generando segundas generaciones muy europeizadas cuando llegan a la adolescencia. La socialización entre iguales y la presión de grupo propia de los adolescentes también les afecta a ellos).*
- *Los procesos de emancipación y la eterna dificultad para acceder al mercado laboral.<sup>(18)</sup>*

## 2. Salir, emigrar de la infancia

Cuando hablamos de adolescencia, ahora y aquí, nos estamos refiriendo a un fenómeno que tiene diferentes perspectivas, ninguna de las cuales puede obviarse para entenderlo. Este no es un texto para hablar de las adolescencias de hoy, pero debemos recordar algunos aspectos generales para comprender de qué hablamos cuando nos referimos a los chicos y chicas que, además, están en el mundo de la emigración.

¿Cómo son los chicos y chicas adolescentes? ¿Qué les pasa por fuera y por dentro? Los chicos y chicas adolescentes son personajes que se construyen y se definen a partir de dos grandes tipos de factores. Por un lado son lo que podríamos considerar una realidad del aquí y el ahora, un producto social e histórico concreto. Por otro, son sujetos que viven una etapa diferente y diferenciable de su vida. Diríamos que no los podemos entender sin entender qué pasa a su alrededor, que no podemos comprenderlos sin tener en cuenta su mundo interior, todo aquello que pasa dentro de su piel.

Cualquier resumen no podría descuidar ni lo social ni lo personal, tendría que considerar los datos del entorno y la música personal de fondo, tener en cuenta la sociedad en la que estamos y, a la vez, cómo lo social, lo que nos rodea y les rodea, se convierte en conducta y en comportamiento. Si definimos

(18) Funes, J.; Carol, J. L. «Niños, niñas y adolescentes inmigrantes no comunitarios en España. Aproximación a sus principales dificultades». Informe UNICEF, 1997.

la adolescencia como un recorrido, una transición, hemos de señalar que en cada medio y en cada momento histórico su duración es profundamente variable. No se trata, de ninguna manera, de una etapa de maduración fisiológica acotada y delimitada. Se trata de un conjunto de años vitales sin límite preciso y con el encargo social oculto de dedicarse a ser adolescente. Todo aquello que los adultos esperamos de ellos y ellas, sus experiencias, las presiones sociales, la riqueza o la pobreza social y cultural que les envuelve, etc., condicionan la duración y el ritmo de este largo período de cambios y transformaciones. Madurar puede ser una palabra que no tenga otro sentido que el de avanzar, siempre y cuando vivan en entorno estimulador y tengan a su alcance una serie palpable de propuestas de futuro.

Al principio se oponen a las personas adultas porque deben construir una identidad que no tienen. Conforme pasa el tiempo es posible que lo hagan porque no se resignan a no pintar nada. Van en grupo porque necesitan esa especie de solidaridad emocional entre iguales, pero pueden construir y afirmar una «tribu» para no formar parte de la masa informe de la sociedad que les rodea. Se arriesgan porque necesitan la «adrenalina» que les hace sentirse vivos pero pueden andar largo trecho detrás de comportamientos de consumo más gregario.

Tan importante como la maduración emocional o la evolución intelectual será la inserción social, la posibilidad de ir accediendo poco a poco a una sociedad, a una comunidad adulta. Será clave que poco a poco establezcan su vida afectiva, o consigan razonar abstractamente (dos elementos de su transformación interna), pero igual lo será que tengan determinadas experiencias, que asuman compromisos sociales o se sientan útiles en las diferentes actividades provisionales que irán realizando.

### 3. Algunos han crecido o han nacido aquí, la gran mayoría acaba de venir

Si siempre que hablamos de la adolescencia nunca hablamos de una realidad uniforme, también ocurre lo mismo con el grupo al que consideramos inmigrante. Junto a realidades personales, familiares y de entorno social muy diversas, cuando hablamos de adolescencia y emigración nos referimos, por lo menos, a tres grandes colectivos muy diferentes:

1. Los chicos y chicas que nacieron aquí, han madurado, crecido, han sido más o menos escolarizados,... y ahora han llegado a la adolescencia. En ese grupo podríamos incluir, aunque no se trata de la misma realidad, a los chicos y chicas que en diferentes momentos de su infancia han visto alterado su entorno familiar por un proceso migratorio, llevan algunos años entre nosotros... y ahora han llegado a la adolescencia.
2. Los chicos y chicas que, en las edades que aquí consideramos adolescencia, aterrizan en nuestros barrios, por efecto de los procesos de reagrupamiento familiar o acompañando a un familiar adulto.
3. Los chicos (pocas veces son chicas, aunque depende de los países y culturas de origen) que realizan la aventura migratoria solos, que sin tener todavía 18 años, ni familiares conocidos que se encarguen de ellos, aparecen en las calles de nuestras ciudades.

Los tres tienen bastantes componentes en común, pero suponen realidades diferentes. Al menos una parte de lo que viven y cómo lo viven es diferente y las respuestas que debemos dar no son iguales.

### 3.1. Las segundas generaciones

En el primer gran grupo, la reflexión nos hace mirar hacia atrás. Se trata de chicos y chicas que llevan años viviendo entre nuestros conciudadanos y conciudadanas, habiendo recibido las respuestas sociales, educativas y asistenciales que en la última etapa hemos aplicado a los colectivos de personas emigradas. Aquí hemos de hablar de adolescencia como una etapa de crisis entre dos mundos seguros (la infancia y la vida adulta) en la que afloran, explotan las tensiones, las precariedades y las dificultades de las etapas anteriores.

Se trata de chicos y chicas que deben resolver ahora (reconciliarse) dificultades y tensiones importantes de su pasado: la inestabilidad familiar producida por el proceso migratorio, las tensiones generadas por un entorno desconocido y con frecuencia hostil, los esfuerzos emocionales de la adaptación, las pérdidas del universo infantil inicial. En los que ya nacieron aquí, parte de esas dificultades son iguales, otras tendrán que ver con el grado de estabilidad interna y social que el grupo familiar tuviera a su nacimiento.

Sabemos muy bien que es en las edades adolescentes cuando emergen las tensiones generadas por el rechazo, la falta de afecto, los climas de tensión, la falta de estimulación maduradora. Con frecuencia las familias que emigraron suelen tener pautas de crianza y de cuidado de los niños y niñas mucho más protectoras que las autóctonas, no se trata de pasarles ahora también factura porque educaron mal. Más bien ha sucedido todo lo contrario.

Pero en la emigración hubo separación, rupturas, sueños, tensiones que el niño o la niña tuvieron que asimilar. Ahora en los años de adolescencia se ha de digerir la inseguridad, se ha de diluir o consolidar el rechazo de los otros que tantos años se ha sentido sin saber por qué. Ahora, en plena turbulencia interior, se descubren las razones ocultas del trato diferencial, se padece la escasez mientras resulta difícil la sumisión. El desequilibrio interior actual se llena de todos los desequilibrios y tensiones del pasado. Es fácil que aparezcan personalidades explosivas, personajes arriesgados, seres con dificultades para optar voluntariamente por someterse a la sociedad.

Los y las que ya nacieron aquí o llevan prácticamente toda su vida entre nosotros comienzan a formar eso que llamamos segundas generaciones. Son todavía pocos pero representan un futuro muy próximo. Son el producto de nuestra escolarización, de nuestros procesos de integración o rechazo ahora con aire adolescente.

Son de aquí, están aquí y deberían, ahora que han crecido, sentirse de aquí. Saben, sin embargo, que los identificamos como inmigrantes y extranjeros, con una condición que ni siquiera es suya aunque haya marcado sus vidas, que en todo caso fue la de alguno de sus progenitores.

### 3.2. Andar por dos caminos vitales a la vez

El segundo grupo, los que emigran en plenas edades adolescentes, con sus familiares o para reunirse con ellos, tiene como elemento diferencial la irrupción y el cambio drástico de panorama vital en ese punto delicado de su evolución personal. Para nosotros y nuestras instituciones (de las escolares a las de salud) son personajes que irrumpen sin que los estuviéramos esperando, lo hacen sin conocer nuestros códigos básicos de relación (desconocen el idioma, o han sido escasamente escolarizados en sus lugares de origen), su lógica vital

poco parece tener que ver con la de los chicos y chicas de aquí entre los que van a tener que convivir.

Para ellos y ellas, todos los cambios, las crisis y las obligaciones de adaptación se suponen comunes al proceso migratorio. Pero especialmente les afectará comprobar que los personajes de su edad no parecen ser iguales a ellos, se dedican a ser adolescentes, algo que no era habitual en sus lugares de origen, algo no previsto por sus propias familias. No sólo aterrizan en un entorno desconocido y con escasas herramientas para un arraigo rápido, también han de descubrir y asumir formas de ser extrañas, hasta ahora, en su entorno.

En el tercer grupo, se pueden dar todos los componentes de los anteriores, pero mediatizados profundamente por la acción individual de emigrar, por los acontecimientos de su itinerario, por las experiencias de supervivencia pasadas, por el tipo de separación o de ruptura con sus familias. A las contradicciones y choques con una realidad adolescente y joven, que por un lado les es negada y por otro impuesta, se suma su «soledad», por lo menos legal. Están en países donde montarse la vida solos tan sólo es posible para los que son considerados adultos. Países donde su edad y su condición no les permiten de ninguna manera comportarse ni como adultos ni como adolescentes. No pueden «ser» y a lo máximo que pueden aspirar es a dejarse proteger. Si se resisten a aceptarlo la ilegalidad será doble, sin papeles como otros muchos y habiendo tomado decisiones sobre sus vidas que legalmente no les corresponden. La calle y la marginalidad serán pronto su entorno.

Los tres grupos comparten muchos aspectos, en los tres se dan las tensiones y las crisis que comporta poner en relación procesos migratorios y adolescencia, pero cada uno de ellos plantea algunas necesidades específicas, nos interroga sobre el qué hacer y no hacer. En cualquier caso, será imprescindible no confundir los grupos, no estigmatizar, por ejemplo, a los que crecieron entre nosotros con las imágenes negativas de los que acaban de llegar y han de sobrevivir en la calle. Convirtiéndolos a todos en único grupo, bajo la etiqueta de emigrantes, tan sólo creamos y reforzamos las dificultades y necesidades que cada uno de ellos tiene.

## 4. El problema de ser adolescente

De manera muy especial para los que llegan en plena pubertad y para los que crecieron aquí, las contradicciones que les envuelven pueden resumirse en una: tienen que ser adolescentes, es decir, han de dedicar tres o cuatro años de su vida a hacer de adolescentes como los que les rodean.

### 4.1. No estaba previsto

No les va a ser fácil. Proviene de entornos culturales en los que no estaba hasta hoy prevista la adolescencia. Allí se pasa de la infancia final a la juventud o la vida adulta por simples ritos de paso, de transición, no por apalancarse unos años dedicándose a ser adolescente. Es más o menos igual que en nuestros barrios, hace escasos años, cuando se dejaba de ser niño pasando de la escuela primaria a hacer de aprendiz de pequeño hombre barriendo un taller, o de pequeña mujer cuidándose de los hermanos o empezando a trabajar a turno en una fábrica.

Como el joven gitano que un día debía de abandonar la infancia y acompañar al padre a vender, para ayudar y para aprender, son chicos y chicas para los que su entorno de crecimiento había previsto acabar una infancia más bien escasa y entrar en el mundo de las personas adultas que luchan por la vida. Como una chica magrebí de 15 años comentaba a su profesora: *«padre dice que aquí hemos venido a trabajar no a estudiar»*. Ni ellos y ellas, ni su entorno cercano, habían previsto hasta ahora que llegaban a un entorno en el que sería obligatorio ser adolescente.

Para los chicos y chicas aparecerá primero un proceso de acomodación: convivir con otros y otras adolescentes y comprobar que pueden ser como ellos. Dicho de otra forma, comprobar que ser adolescente en este entorno occidental también tiene sus atractivos y ventajas. En el caso de los que ya crecieron aquí es posible que se les plantee como la salida normal de su infancia, como para cualquiera de sus compañeros y compañeras: si han sido como los otros hasta ahora sólo se les ocurre seguir siéndolo.

Para los púberes que acaban de llegar, ser o no adolescente va a depender de las posibilidades de relación e intercambio que se produzcan con los

otros adolescentes, de la aceptación o el rechazo que generen, de las posibilidades reales de intercambio que se les ofrezcan. Por ejemplo, será clave un plan de acogida en la ciudad que les permita relacionarse de manera cotidiana con otros jóvenes, que les permita conocer los lugares y tiempos de diversión, los espacios juveniles. Ser o no adolescentes va a depender de que puedan formar parte de grupos múltiples, de que tengan amigos y amigas del país dedicados a ser adolescentes.

Pero, aunque esto se consiguiera, hay al menos tres grandes dificultades para normalizar sus adolescencias. En primer lugar están las dificultades derivadas de su entorno familiar, después la dificultad para ser consumidores, finalmente, aparece la cuestión de las tipologías de adolescentes con las que les es posible relacionarse.

#### 4.2. Atrapados entre dos fidelidades

Si entre nosotros, los ciudadanos y ciudadanas de este mundo supuestamente desarrollado, todavía no nos hemos acostumbrado al hecho de la adolescencia forzosa y de larga duración, si todavía no sabemos cómo ayudarles, cómo educarles, imaginemos lo que les pasa a los padres y madres de estos chicos y chicas. Con frecuencia se trata de familias con extraordinario amor y dedicación por su descendencia, que han priorizado como meta vital el sacar adelante a sus hijos e hijas, que se encuentran con que el final de esa infancia no es la autonomía adulta sino un estado extraño de dependencia-independencia.

En su forma de entender el mundo no estaba previsto este largo estadio de la vida en el que no se sabe qué pintan, en el que se dedican a pasar el tiempo, a divertirse, a estudiar, a pensar en ellos y ellas a hacer planes de futuro. Se suponía que la educación había servido para imbuirse de las tradiciones, de las costumbres, de los modos de vida de la familia y parecen embaucados por las estéticas, los lenguajes, las actividades de jóvenes modernos que ponen en crisis todo el bagaje cultural que habían traído consigo. En culturas en las que tiene un gran peso el respeto hacia las personas adultas, sus hijos e hijas imitan a adolescentes que ejercen su adolescencia rebelándose contra los adultos, que no repiten lo que se les enseñó sino que ejercen el criticismo, la libertad, la independencia.

Ellos y ellas podrían acostumbrarse a ejercer de adolescentes, pero su entorno familiar ve eso como algo inapropiado. La percepción de los riesgos y la amenaza de un futuro inapropiado, que viven todos los padres y madres de adolescentes, es para ellos mucho más intensa. Permitirles que se hagan adolescentes no está previsto y supone un desequilibrio añadido (del mismo estilo que el que genera en familias que, por otras razones, viven situaciones de fragilidad), es vivido como una traición cultural a las formas razonables de ser que ellos tienen.

El adolescente vivirá ante la contradicción de integrarse entre los iguales y ser rechazado por la familia, mantenerse fiel a la familia y ser rechazado por el grupo de iguales. Nos encontramos así con que una de las líneas de acción pasa por el trabajo familiar para que, estas y otras familias, entiendan un poco mejor el mundo de la adolescencia y le hagan un lugar entre sus formas de entender la vida, sin incrementar sus angustias y sus desequilibrios.

### 4.3. Consumir para ser o la marginalidad como única opción

Entre estas pretensiones, imposibilidades y tensiones para ser o no adolescentes aparece la cuestión económica. Como otras muchas dificultades no son específicas suyas, tienen que ver con su condición social. Una de las características de nuestra ciudadanía, especialmente la de los adolescentes, es tener capacidad de consumo. Ejercer de adolescentes significa tener algunos recursos económicos para ello. No es fácil colocar en un contexto de precariedad económica a un hijo que pide la «semanada» para irse a divertir con sus colegas.

Las adolescencias posibles que tienen a su alcance los chicos y chicas de estos entornos migratorios se pueden acabar reduciendo drásticamente. Esta sociedad les ha concedido tiempo para deambular sin saber qué hacer, para no tener un lugar donde estar, para soñar con hacerse mayores, tener una casa, una pareja y un trabajo. A su alrededor hay muchas adolescencias, a su alcance sólo algunas.

Finalmente, hemos de destacar que difícilmente hay adolescencia sin grupo, sin colectivo de pertenencia y relación. Esa adolescencia posible tiene que ver con los grupos adolescentes a los que tengan posibilidades reales de pertenecer, con los que tengan posibilidades de sentirse entre iguales, posibili-

dades de compartir estilos de vida y solidaridades emocionales. Aunque se haya dado una buena interacción con otros chicos y chicas, las propuestas adolescentes dominantes serán las de su barrio, las de su entorno difícil y empobrecido. Su gran problema es que los únicos grupos adolescentes de su medio estén dominados por la dificultad social o la marginación.

#### 4.4. ¿Quién soy yo? Los conflictos de identidad

De manera genérica, solemos decir que el sentimiento vital, la pregunta que domina la adolescencia es aquella de «¿quién soy yo?». Como etapa de transición y de crisis en la que se pierden las identidades anteriores y están por llegar las posteriores, el chico o la chica se suelen ver afectados por el «agobio» de encontrar sentido a lo que son y sienten. En los procesos migratorios, especialmente si hay fuertes distancias culturales, aparecen también crisis y tensiones derivadas de la imposibilidad de mantener formas de vida en las que se depositaban una parte de los sentimientos y las seguridades de la identidad.

Los chicos y chicas de los que hablamos van a verse sometidos a esa doble tensión. Por un lado encontrarse sentido a sí mismos en esa situación de adolescencia sobrevenida, impuesta. Por otro, resolver los conflictos de fidelidad entre lo que les rodeaba hasta ahora y lo que han descubierto, entre el mundo de sus mayores y el mundo moderno, entre lo que les gustaría ser y lo que les parece que están obligados a ser. Como uno de ellos decía,<sup>(19)</sup> «*sentimos cosas complicadas en las dos partes*», «*tenemos más de un punto de referencia*».

A pesar de las tensiones familiares, les parece en muchos momentos que su esencia actual, la forma de ser que les atrae, está en ser adolescentes, en vivir como viven la mayoría de los chicos y chicas de su edad, con los que se relacionan o como -igual que los demás- ven en la tele o en el cine. El mundo que dejaron atrás empiezan a vivirlo como contradictorio y poco útil para desenvolverse en el mundo en el que están. Al conjunto de tensiones que rodea su vida puede añadirse ahora el de las identidades.

(19) Gran parte de las referencias a las que se hace mención provienen de seminarios y grupos de trabajo organizados por la Fundación Jaume Bofill de Barcelona, para apoyar el trabajo de diferentes profesionales con los chicos y chicas de otras latitudes que están hoy en nuestros barrios.

El clima que les envuelve no se lo pone fácil. Por un lado perciben con facilidad el rechazo del mundo adolescente que les rodea y descubren que no les será fácil ser un adolescente, un joven más entre otros. A la vez, en su entorno, otros se mueven como ellos, algunos que acaban de llegar, solos o acompañados. No saben con quién están, con quién deberían estar. Los papeles que para él o ella imaginaron sus padres no son posibles todavía, la condición adolescente les es impuesta pero, a la vez, restringida.

#### 4.5. Un final acelerado

No es fácil que mantengan una conducta ni adaptativa, ni conformista. Aún optando por ser adolescentes, comprueban que los otros tienen bastante tiempo para serlo, mientras ellos tendrán que conformarse con un poco. En cuanto la ley no lo impida (16 años), tendrán que ejercer de adultos, buscar al menos recursos para la subsistencia, abandonar esa parte de paraíso adolescente con el que se les había tentado. Viven en un entorno de adolescencia de larga duración, pero la suya (como la de los chicos y chicas que viven bajo la protección de la administración) tiene fecha de caducidad.

Podrían, quizás, resolver sus conflictos pensando en futuro, en el «quién seré». Pero si algo tienen realmente incierto (mucho más que los otros adolescentes) es su futuro. Sienten no sólo que lo tienen difícil, saben que les es negado. Podrían aspirar, con más o menos renuncias a ser un ciudadano o ciudadana más, pero no perciben que eso vaya a ser posible. No parece que esta adolescencia en la que viven pueda llevarles a ningún puerto de integración.

En un encuentro de reflexión sobre este tema, un profesional de la psicopedagogía que trabaja en un entorno con presencia significativa de personas que emigraron, explicaba cómo un alumno de origen magrebí que había llegado hasta el bachillerato, después de una escolarización larga y exitosa, abandonó de manera imprevista los estudios para dedicarse a una vida de calle no especialmente positiva. Se trataba de una persona con buenas capacidades y con una buena incorporación en su entorno, del que todos esperaban que intentase incluso ir a la universidad con las ayudas necesarias, pero no ese tipo de abandono. Cuando le preguntó por los motivos vino a decir que estaba cansado de no poder ligar y de no tener dinero para ir a la discoteca. Su integra-

ción ya había tocado techo, de ninguna manera podía ser un adolescente más como sus compañeros y compañeras de la clase. El panorama se completaba con la cada vez más manifiesta presencia en las calles del pueblo de nuevos adolescentes recién llegados del Magreb, con dificultades para la integración pero con los que había descubierto la posibilidad de otra identidad que, a pesar de las dificultades, parecía estarle reservada obligatoriamente.

Incluso los chicos y chicas ya jóvenes que consiguen una incorporación con cierto éxito, resumen esas tensiones, pasado el tiempo, con frases como estas: *«uno no tendría por qué tener que elegir», «la biculturalidad debería ser ponerlo todo en un saco y mezclarlo», «la dualidad me obligaba constantemente a tener que decidir, pero la balanza no bajaba por ninguno de los dos lados».*

El resultado posible ya lo conocemos, al menos por la experiencia de otros países: aparecerá pronto una generación de desarraigados si no ponemos remedio. Mientras, pueden acabar agudizándose identidades problematizadoras, ancladas en los elementos más tradicionales, simbólicos o demostrativos de sus culturas de origen (desde componentes religiosos al vestuario), pero capaces de mostrar ante los otros que existen y no son un simple cero a la izquierda en nuestras sociedades.

## 5. Han de estar en la escuela, pero quisieran estar trabajando

Otra de las perspectivas con la que debemos abordar la realidad de estos chicos y chicas es la que tiene que ver con la escuela. Así como cuando hablemos de los que aparecen aquí solos, sin referencias familiares, el centro de la cuestión será su estatus jurídico y su condición de infancia a proteger, con los que crecieron aquí o acaban de llegar con sus familias, las tensiones y las necesidades podemos decir que se concentran en la escuela.

### 5.1. El contexto de la ESO

*Una de las características que define a nuestras adolescencias es la de estar escolarizada obligatoriamente hasta los 16 años y de una manera*

*bastante generalizada hasta los 18. Lo que hagamos o no con ellos y ellas está condicionado por lo que ocurre en la ESO y en la secundaria postobligatoria y por cómo está organizada la formación que permite mejorar el acceso al trabajo (programas de garantía social, formación ocupacional).*

De manera genérica podemos decir que la implantación de la secundaria obligatoria en un contexto de crisis importante sobre el papel de la escuela en las sociedades actuales, al lado de la complejidad que supone educar en la adolescencia hoy, está suponiendo fuertes tensiones. Sólo faltaba la incorporación de adolescentes recién llegados, provenientes de entornos culturales vividos como muy distantes por los miembros de la institución escolar.

Una parte importante del profesorado vive con tensión la crisis de sus formas tradicionales de enseñar y, especialmente, las dificultades para entablar relación con chicos y chicas muy diferentes entre ellos. El espacio escolar es ya un lugar lleno de panoramas de diversidad, tantos como hay en el barrio o territorio en el que está el centro. La aparición de alumnos con más rasgos diferenciales puede llegar a vivirse como la gota que colma el vaso, o como algo demasiado extraño, con demasiadas dificultades para asumirlo de manera normalizada.

## 5.2. Concentración e incorporaciones extemporáneas

No hay que olvidar, además, que si consideramos el conjunto de datos sobre la escolarización de los hijos e hijas de familias emigradas, hemos de destacar al menos tres:

- La concentración territorial provoca a su vez, con facilidad, la concentración en determinadas escuelas y en determinados cursos. (Existen cursos en determinadas escuelas de primaria con un porcentaje de niños de familias emigrantes superior al 25 %, en algunos casos el 50 %). Aunque, en la secundaria su escolarización todavía es escasa, ya comienzan a producirse agrupaciones muy significativas en algunas escuelas.
- Estas escuelas, (esos barrios) han de atender, además, multiplicidad de chicos y chicas con fuertes dificultades sociales, o de otros grupos minoritarios como, por ejemplo, la comunidad gitana. Como reacción, se produce un

vaciado progresivo de población escolar autóctona «normalizada», que es conducida por sus padres fuera del barrio o a la escuela privada.

Aparece así el debate sobre la conveniencia o no de la dispersión por diferentes escuelas o la cualificación y el esfuerzo por hacer una escuela de calidad que sirva para todos y tenga prestigio entre la población autóctona.

- La reflexión educativa no sólo ha de considerar las claves de la interculturalidad sino, también, las de la marginación y la exclusión.

La presencia en las aulas de alumnos adolescentes, hijos e hijas de familias que han emigrado, todavía no es significativa de manera global y no parece superar el 10 % de la población «inmigrante» escolarizada. Pero su peso real, en cuanto a necesidades y dificultades, tiene que ver con la concentración de la que hemos hablado y con otros datos que la convierten en especial. Al margen de los que han crecido aquí y ahora han de ser adolescentes, nos encontramos con chicos y chicas, entre los 12 y los 17 años que han emigrado a partir de las acciones de reagrupamiento del conjunto de la familia, o que vienen con alguno de sus progenitores antes de que lleguen a la mayoría de edad y la ley se lo impida.

En ese proceso migratorio nadie ha previsto el calendario escolar por lo que será bastante común que lleguen a la escuela secundaria en diferentes momentos del curso. Junto a la concentración producida por la ubicación de la vivienda, se puede producir una nueva concentración en función del centro al que se obliga a admitirlos. De hecho, uno de los caballos de batalla de las reivindicaciones escolares actuales está en conseguir que todas las escuelas financiadas con dinero público estén obligadas a reservar plazas para esta contingencia.

### 5.3. Las dificultades iniciales

Pero, deberíamos comenzar por tener en cuenta cómo llegan, cómo empiezan esos chicos y chicas su estancia en la escuela de secundaria. De algunos de sus condicionamientos ya hemos hablado al recordar que se hallan inmersos en el conjunto de tensiones derivadas del proceso migratorio y el aterrizaje en un entorno de adolescencia profundamente extraño. Pero, desde el punto de vista más escolar, hay que destacar:

- No siempre han estado escolarizados en sus países de origen o, en cualquier caso, no todos con la misma intensidad y duración. Tienen, así, diferente dominio de los aprendizajes instrumentales.
- Es posible que la lengua de escolarización no coincida con la materna (francés y árabe, árabe y bereber, etc. en el caso de los que vienen del norte de África). Puede ser, de todas las formas, que se trate de chicos acostumbrados a relacionarse con diferentes idiomas. No siempre tienen dominada la comprensión lectora y la expresión escrita.
- Desconocen profundamente las lenguas de comunicación de la escuela y del entorno adolescente y joven en el que han de comenzar a moverse. Sufren, así, la angustia de no poder comunicarse, de no poder hacerse entender.

Entre los muchos retos que estos chicos y chicas plantean inicialmente está el de las formas de acogida y la organización de formas de apoyo que permitan una normalización básica en un tiempo corto. Los espacios para el dominio básico de una lengua de comunicación así como de los aprendizajes más instrumentales tienen que ser reducidos, intensivos, en cierta manera especiales para ellos y ellas. Pero, ha de hacerse con sumo cuidado ya que toda solución separada, específica, reduce la interacción normalizadora con los otros, refuerza la diferencia y segrega. La atención separada refuerza su condición de grupo aparte, la falta de apoyo intensivo hasta que puedan comunicarse y seguir la escuela les convierte en un mueble más del aula. La lengua o los aprendizajes escolares básicos sólo los pueden aprender a partir de relaciones afectivas y sentimiento de seguridad, no sólo en la escuela sino especialmente fuera.

#### 5.4. La gestión del rechazo y las escuelas positivas

Los chicos y chicas adolescentes, sus grupos, propenden con facilidad hacia situaciones de apoyo y ayuda al diferente o, por el contrario, al rechazo y la estigmatización más agresiva. La construcción de la identidad a partir del grupo les lleva a definirse por contraposición a otros, a decir lo que son afirmando lo que no quieren ser.

Estos adolescentes recién llegados, percibidos como especialmente diferentes, se prestan mucho a servir de «enemigo», de chivo expiatorio para la afirmación de otros grupos. El adolescente con dificultades para sentir y definir

quien es, siente que es algo rechazando al «moro de mierda» que acaba de llegar a la escuela. Al revés, la dureza de las nuevas relaciones lleva al adolescente afectado por el proceso migratorio a refugiarse entre los que parecen ser como él, a crear subgrupos homogéneos o aliarse con quien sufre similares dificultades de exclusión o rechazo social.

Convendría recordar que decretar la escolarización obligatoria hasta los 16 años o reconocer el derecho de todos los chicos y chicas a ir a la escuela, sea cual sea su origen o su situación legal, no significa dejar sola a la escuela con todo el proceso de acogida y de socialización. También, habrá que poner de manifiesto que la mayoría de las respuestas educativas que estos chicos y chicas necesitan no son para nada especiales, diferentes de las que la mayoría de adolescentes necesitan: una organización que tenga en cuenta la diversidad, una tutoría que funcione y pueda hacer acompañamiento educativo, un currículo en que todos y todas encuentren aspectos positivos de su historia y sus culturas de referencia, formas de educar próximas a sus culturas juveniles, etc. La aparición de estos «nuevos» adolescentes no crea nuevos problemas, simplemente agudiza todavía más las contradicciones y complejidades educativas en las que se mueve hoy la escuela secundaria.

### 5.5. Un futuro sin becas ni trabajo

Al hablar de las contradicciones culturales que, de momento, les crea la condición adolescente he hecho mención del problema de la negación del futuro. Desde el contexto de la escolarización obligatoria aparece el problema del final de la ESO. De una manera especial para los que están ya cerca de los 16 años, o para los que estarán en la escuela poco más de un curso, tiene escaso sentido plantear su permanencia en la escuela desligada de la salida laboral que ellos y sus familias desean ya. Forman parte de ese grupo de adolescentes a los que les pesa la escuela, que necesitan una vida escolar pensada en clave de trabajo. Ellos y los otros nos obligan a reformular los programas de garantía social y la formación ocupacional, pensados como recursos de transición y no como cursos<sup>(20)</sup> a añadir después de la escuela obligatoria.

(20) Ver Casal, J. «Aproximacions a la garantia social. Cap a un nou enfocament dels PGS». Estudis 1. Diputació de Barcelona. Febrer 1998.

Pero, junto a las dificultades educativas están las legales. El derecho a la educación no contempla el derecho a la educación laboral y mucho menos el derecho a trabajar en lo que se ha aprendido. El futuro tampoco les permite encontrar razones para estudiar. Incluso los que socialmente podrían formar parte del grupo de los «buenos adolescentes», los que tienen éxito escolar y obtienen el título (los hay), no podrán seguir sus estudios ya que carecerán de ayudas (por ejemplo no hay lugar a becas porque no son españoles). Resulta enormemente difícil acompañar a estos chicos y chicas en un proceso de incorporación y de adquisición de identidad cuando todo su entorno está en contra de que lo consigan.

## 6. Los que andan solos

No son numéricamente el grupo más importante, pero ocupan con frecuencia páginas de periódicos. Se trata de los chicos y chicas (fundamentalmente de los primeros) que han emigrado solos, desconectados, al menos temporalmente, de sus familias, que ponen en crisis nuestros dispositivos de atención y a los que comenzamos a asociar, por sistema, con problemáticas y tensiones sociales.

De momento, el dato objetivo es que un grupo significativo, probablemente en aumento, de chicos menores de edad, venidos de otros países, sin ninguna persona adulta que se haga cargo de ellos, sobreviven como pueden en las calles de algunas de nuestras grandes ciudades. Junto a todas las contradicciones de las que hemos hablado hasta ahora éstos presentan una añadida: no son o no parecen ser mayores de edad.

### 6.1. Con derechos de niños, sin derechos de adultos

Esa contradicción viene a ser nuestro gran problema. Si tuvieran ya 18 años serían un «inmigrante» más, al que podríamos tratar como nos diera la gana. Como no los tienen, somos un país signatario de la Convención de la Naciones Unidas sobre los Derechos de la Infancia y tenemos leyes estatales y autonómicas de protección, nos vemos obligados a acogerlos y atenderlos. Ahí comienzan nuestros problemas y los atendemos con desgana inmersos en un sinfín de contradicciones:

- De entrada, como niños, les concedemos todos los derechos. De salida, como adultos (a los 18 años) se los negaremos todos.
- Ser menor de edad supone una situación infantil necesitada de protección y ayuda paternalista. Su vida y su historia más reciente es la de pequeños adultos con una enorme capacidad de supervivencia.
- Como son menores de edad y están solos, consideramos que están legalmente «desamparados», por lo que la administración asume su tutela legal y todo el tema se convierte en un asunto de la protección de menores.
- Cuando la maquinaria de la protección se pone en marcha, su lógica dice que esos chicos o están con sus familias o han de estar internados en un centro. Damos por supuesto que ese es un lugar adecuado para ellos y que se quedarán.
- Como eso, en realidad, no ocurre así y parecen preferir el frío y los cartones a la calefacción y la cama, acabamos convirtiéndoles en chicos de la calle sospechosos de actividad delictiva sistemática.
- Los derechos de la infancia son, o deberían ser, la preocupación de la protección de menores, de educación o de servicios sociales. La política de inmigración es competencia del ministerio de interior.

## 6.2. Proteger e internar

De la misma manera que he señalado hablando de la escuela secundaria, los chicos y chicas que emigran solos acaban desequilibrando unos sistemas de atención inadecuados, en este caso los de atención a la infancia y la adolescencia. En lugar de tener recursos para ayudar a crecer y madurar a los ciudadanos y ciudadanas menores con necesidades, tenemos recursos (escasos) para proteger a la infancia de los males exteriores.

Estos chicos tan sólo nos demuestran que no disponemos de los recursos adecuados para apoyar procesos de crecimiento y autonomía de los adolescentes que viven en condiciones de precariedad familiar, por la razón que sea. Hoy por hoy el problema de los emigrantes solos se ha acabado convirtiendo en un problema de centros de menores, donde queremos que se queden ado-

lescentes que no lo desean, mientras no atendemos a sus necesidades de independencia, de llegar a la mayoría de edad en esta sociedad de consumo en la que intentan entrar. En grandes ciudades, como Barcelona o Madrid, los centros de acogida para menores desamparados se ven desbordados (a menudo son más del 50% de la población que puntualmente está en ellos) por entradas y salidas de estos chicos a los que la policía retira del barrio y al que vuelven incluso antes que el furgón policial.

### 6.3. También son diferentes

Aunque puedan predominar los originales del norte de África, son una población muy plural que no admite generalizaciones. No tiene nada que ver, o muy poco, el inmigrante menor no acompañado que llega de Marruecos con el del África subsahariana, o con el de los antiguos países del Este, por hacer referencia sólo a los lugares de procedencia más comunes.

Como los responsables de un centro de acogida reflejan,<sup>(21)</sup> *«las circunstancias o razones de la inmigración de cada uno de ellos son muy diversas: los hay que han recorrido ya varios países (los menos), mientras que otros llegan aquí directamente; unos escapan de la violencia y otros vienen por razones puramente económicas, bastantes proceden de familias estructuradas, rotas por la guerra o la persecución, y algunos también han escapado de su casa, alejándose del maltrato familiar. Otros ya eran chicos de la calle en sus países y es difícil que aquí dejen de serlo.*

*Ajmal y Sher tenían una casa lujosa con profesores particulares, mientras que Alfred no había asistido nunca a la escuela y Abdellatif se había formado muy básicamente en la mezquita. Alex, con 17 años, había iniciado estudios en la universidad y Stanley podría convalidar hasta un 3º de BUP, pero Abdou era vendedor ambulante a los 13 años y había aprendido unas cuantas palabras en diversos idiomas... El hambre ha tocado muy de cerca y muchos días a un buen número de ellos; el desarraigo, el dolor y la soledad, a casi todos. Naaim, un crío, sueña con ayudar a su madre y se*

(21) Documento del centro «La Merced» (Casa de refugiados e inmigrantes menores no acompañados. Madrid) incorporado en el texto «La relación educativa con los chicos y chicas adolescentes en pisos-residencia». Instituto madrileño del Menor y la Familia.

*desespera porque su consulado no le quiere dar el pasaporte y porque en España no se puede trabajar hasta los 16 años. Odia a los chicos de su país que venden y consumen droga y que roban carteras. Es inmensamente maduro y, a la vez, aunque él no lo sabe, inmensamente niño».*

Su principal desamparo se produce por desacuerdo entre lo que esperaban y lo que realmente encuentran, por la incertidumbre ante el futuro. Aunque en sus países funcionasen prácticamente como adultos, aquí sufren un gran choque ante la realidad incierta y difícil que se encuentran, por lo que sus seguridades se desmoronan. Sólo les faltan las miradas llenas de prejuicios, desde la policía, pasando por los vigilantes de seguridad del metro, acabando en algunos vecinos y vecinas.

#### 6.4. Al final llega el control penal

El fracaso de intentar resolver el tema por la vía de protección formal y el internamiento ha conducido a reforzar la imagen de conflictividad social que les atribuimos y a convertirlos de chicos que están en la calle, a chicos de la calle, trasladando con facilidad las respuestas a la esfera penal. No estaría de más recordar que a toda la gente pobre que emigra la tratamos por sistema a golpe de código y centramos en ella una parte desproporcionada de nuestra reacción penal. Así, mientras esa población que vive entre nosotros no supera el 2 o el 3% de la población total del país, los «extranjeros» que tenemos en las cárceles son cerca del 18 % de la población penitenciaria.

Esta persecución selectiva, basada en la estigmatización previa, también se aplica a los menores. Son jóvenes, hacen pinta de pobre y sus rostros indican fácilmente la diferencia de origen, están en la calle... serán con facilidad el objeto de la sospecha y el control. Como se ha resumido en diferentes trabajos,<sup>(22)</sup> también en los juzgados de menores acaban siendo el 5 o 6 % de la población adolescente que llega, cuando en el conjunto, y aunque ahora estemos hablando de manera detallada de ellos, son una pequeña minoría (algunos centenares en las ciudades donde se concentran).

(22) Funes, J.; Carol, J. L. «Niños, niñas y adolescentes inmigrantes no comunitarios en España. Aproximación a sus principales dificultades». Informe UNICEF 1997.

Nuestra escasa habilidad para acogerlos y la sistemática dificultad para integrarlos legalmente está reforzando los procesos de criminalización. Su única alternativa será la subsistencia alternativa en la ilegalidad o la degradación personal (resurge entre ellos el chaperismo, la explotación sexual, los consumos destructores de drogas tan marginales como los inhalables). «Una breve revisión de los informes de algunos de estos menores que llegan a los juzgados (algunos de ellos con familia), permite conocer que, aunque se dan circunstancias de simple conflictividad adolescente, predominan situaciones mayoritariamente dominadas por la marginalidad y la exclusión social. En más de la mitad no consta que el padre tenga algún trabajo remunerado, en muchos de ellos consta que se relacionan con grupos disociales, están muy presentes las situaciones de abandono y dificultad escolar. También, una parte de ellos vive en situaciones de desamparo y tienen aplicadas medidas de protección».<sup>(23)</sup>

Nos olvidamos de que deben subsistir, comer, dormir bajo techo, tener una vida medio saludable y preferimos hablar de ellos como alguien que está en la calle al acecho para cometer delitos. La primera protección pasa por asegurarles condiciones mínimas de subsistencia. Acercarse a ellos como potenciales delincuentes sólo incrementa la desconfianza y la imposibilidad de ayudarles. Están solos y necesitan a alguien cerca, pero no a un policía. Ayudarles no significa someterlos a control.

Como otros adolescentes que hoy están en crisis y dificultad social, nos obligan a recuperar formas de trabajo educativo de calle, las formas de intervención educativa en medio abierto, la flexibilización de los espacios residenciales, aceptar que puedan vivir a su aire en «fondas protegidas». Para ellos también hemos de repetir que necesitan ayuda para salvar la barrera de la lengua, necesitan papeles y los necesitan con agilidad, necesitan incluso más que los chicos y chicas de aquí acceder a la formación laboral y al trabajo.

Además, *«tienen necesidad de alguien que se interese por su historia (sin prisas ni presiones), que los mire sin desconfianza, que les transmita la certeza de que está de su parte, que los ayude a superar sus primeras desilusiones, que los oriente a la hora de resituar sus expectativas iniciales (a no abandonarlas, simplemente a aplazarlas), que les exija no conformarse con*

(23) *Ibidem.*

*cualquier trabajo miserable o con caminos rápidos (ilegales). Alguien que esté a su lado, en las duras y en las maduras (en el hospital, en el juzgado, en el colegio, en la llegada de una excursión... )».*<sup>(24)</sup>

## 7. Punto final... por ahora

Podemos pensar que todo esto es un problema más que nos crean los inmigrantes. Nada se ajustaría menos a la realidad. Tan sólo se trata de chicos y chicas obligados a ser adolescentes aquí, con unos profundos desajustes entre lo que ellos o sus familias tenían previsto vivir, que hacen emerger algunas de nuestras dificultades para prestar atención a los chicos y chicas adolescentes, que nos recuerdan que la marginación y la exclusión también pueden ser características juveniles.

Algunos pueden pensar que si los tratamos mal dejarán de venir, otros que bastante tenemos con nuestros jóvenes para pensar en los de otros países. No van a dejar de venir y no atenderlos adecuadamente tan sólo nos genera nuevos e irresolubles problemas. Atenderlos a ellos y ellas es una perfecta manera de poner en marcha formas adecuadas de emancipación y ciudadanía para todos los jóvenes.

(24) Documento del centro «La Merced» (Casa de refugiados e inmigrantes menores no acompañados. Madrid) incorporado en el texto «La relación educativa con los chicos y chicas adolescentes en pisos-residencia». Instituto madrileño del Menor y la Familia.

## V. Inmigración, educación y lengua propia

**Ignasi Vila**

Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación  
de la Universidad de Girona

## Síntesis del contenido

*El artículo está dividido en dos partes. En la primera, se expone cómo se aprende una lengua y sus implicaciones en el caso de las familias que migran. En la segunda, se abordan algunas ideas provenientes de la educación bilingüe para comprender el proceso de adquisición del lenguaje en el contexto escolar de la infancia que procede de familias inmigrantes. A la vez, se discute algunas cuestiones referidas al desarrollo de la lengua familiar y sus implicaciones en relación con el aprendizaje de una segunda lengua y, por último, se cita alguna manera de tener en cuenta estos aspectos en la práctica educativa.*

*Si se pregunta a las personas que nunca han pensado cómo se aprende una lengua cómo creen que ello ocurre acostumbran a formular teorías semejantes a la idea de que el lenguaje crece de la misma manera que a los pájaros les crecen las alas. Sin embargo, el proceso de adquisición del lenguaje es mucho más complejo y no depende exclusivamente de mecanismos innatos. Desde una concepción que prima el lenguaje como instrumento para regular y controlar los intercambios sociales, aprender una lengua implica aprender a usarla y ello sólo es posible desde la interacción social, de modo que quienes ya saben usarla enseñen a hacerlo a quienes no saben. Este planteamiento significa que el aprendizaje de una lengua está directamente relacionado con el deseo de querer usarla, lo cual significa actitudes positivas hacia ella y motivación para actuar con quienes la usan.*

*En el caso de las personas que migran, es importante plantearse ¿hasta qué punto estas personas tienen cosas que decir o están interesadas en reconocer aquello que se les dice? En otras palabras, la posibilidad de que estas personas se incorporen al lenguaje no es únicamente el resultado de determinadas técnicas, de una didáctica específica, etc., sino sobre todo del deseo de participar activamente en las*

*relaciones sociales del país de acogida. Ello implica autoestima y una buena autoimagen en el sentido de poder aportar y consensuar cosas en la sociedad de acogida. No obstante, poca autoestima puede existir si socialmente priman actitudes llenas de estereotipos y prejuicios hacia las familias inmigrantes, que invocan la carencia y el déficit para definir sus características.*

*Por eso, las cuestiones implicadas en el aprendizaje de la lengua no se limitan únicamente a cuestiones técnicas o didácticas, sino que se refieren también a la modificación de estereotipos y prejuicios y al reconocimiento de derechos ciudadanos en la sociedad de acogida de modo que se sientan en pie de igualdad con el resto de las personas y, por tanto, copartícipes de la construcción social.*

*La educación bilingüe es la manera que adopta la educación escolar para conseguir que el alumnado aprenda una segunda lengua cuando su presencia, bien en su medio social, bien en su medio familiar; o en ambos, es muy precaria. Este es el caso de las criaturas que proceden de familias inmigrantes y, por eso, se acostumbra a generalizar los efectos de la educación bilingüe a esta parte de la infancia. Sin embargo, en muchos casos no es así y se olvida la especificidad de esta parte de la infancia, de modo que se hace una generalización abusiva de la educación bilingüe sin tener en cuenta las condiciones que rigen y regulan la educación bilingüe.*

*Una de las confusiones más importantes remite a la distinción entre inmersión lingüística y submersión lingüística. Ambos son programas de cambio de lengua hogar-escuela, pero los primeros se caracterizan por sus resultados positivos, mientras que los segundos están detrás de muchos fracasos escolares. Las diferencias entre ambos programas son bastantes, pero aquí nos limitaremos a tres. La inmersión lingüística es voluntaria, mientras que la submersión es obligatoria. El primero se preocupa por el desarrollo de la lengua familiar del alumnado, el segundo no. En la inmersión lingüística se adoptan estrategias didácticas que intentan reproducir el proceso «natural» de*

*adquisición de una lengua, mientras que la submersión carece de dichas estrategias.*

*La mayoría de las criaturas extranjeras no se escolarizan en programas de inmersión lingüística, sino en programas de submersión lingüística con sus efectos negativos asociados. La infancia extranjera no tiene la opción de escolarizarse en su propia lengua, sino que está obligada a hacerlo en la lengua del país de acogida. Además, nadie se preocupa por el desarrollo de su propia lengua. Al contrario, a veces es visto como una fuente de conflicto para que asimile la lengua de la escuela; etc., etc.*

*Pero, a la vez, es difícil utilizar los modelos clásicos de la educación bilingüe –mantenimiento de la lengua familiar e inmersión lingüística– en la escolarización de la infancia extranjera. Entre otras razones porque, en primer lugar, la diversidad lingüística (beréber, árabe dialectal, mandinga, urdu, tagalo, etc.) es enorme y no es posible pensar en un profesorado preparado para ello. En segundo lugar, porque algunas de estas lenguas son ágrafas y no se pueden emplear como instrumento de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Tercero, las condiciones de voluntariedad, tanto de la inmersión lingüística como de los programas de mantenimiento, son, al menos por ahora, irrepetibles en el caso de las familias extranjeras.*

*Sin embargo, la imposibilidad de aplicar en su estado puro los programas que proclama la educación bilingüe no significa que no se puedan reproducir algunas de sus condiciones en relación con el aumento de la autoestima de estos escolares (pronunciar bien sus nombres por parte del profesorado, conocer algunas palabras y rituales sociales –saludos, por ejemplo– en su lengua, desarrollar una práctica educativa que tenga en cuenta sus conocimientos y saberes, etc.) y, sobre todo, con aumentar el significado y el sentido de aquello que se hace en la escuela. A lo largo del artículo se exponen ejemplos y problemáticas concretas que es importante abordar desde la práctica educativa.*

*Por último, se abordan algunas cuestiones referidas a la incorporación tardía y el aprendizaje de la lengua. Así, se enfatiza la importancia de que esta parte de la infancia y la adolescencia se incorpore desde el primer momento a las actividades regulares de los centros escolares, de modo que prime la relación social y que, a la vez, reciba los apoyos específicos e individuales para, en el menor tiempo posible, incorporarse a la lengua de la escuela.*

## 1. Introducción

El sentido común siempre nos ha hecho creer que una de las cuestiones centrales para la integración de las personas inmigrantes es el dominio de la lengua del país de acogida. No cabe duda de que en esta creencia hay una gran parte de verdad ya que difícilmente puede haber integración si no hay posibilidad de comunicarse en la sociedad a la que alguien se ha de incorporar. Sin embargo, y a guiso de advertencia para aquellas personas que piensan que la integración es, en definitiva, un problema de aprendizaje lingüístico, vale la pena recordar a *Pygmalion* en su versión teatral o en su versión cinematográfica, *My Fair Lady*, en la que se muestra claramente cómo el acento discrimina socialmente y puede ser, junto a otros factores, una fuente de exclusión social. Pero, a pesar de esta disquisición, no se puede disminuir la importancia del dominio de la lengua del país de acogida y, por eso, las administraciones acostumbran a hacer notables esfuerzos para que las personas inmigrantes –grandes y pequeños– aprendan lo antes posible la lengua que vehicula las relaciones sociales.

Además, en el ámbito de las creencias, acostumbra a funcionar también la idea de que, en definitiva, los problemas son para las personas mayores, ya que sus criaturas, gracias a la escuela, se incorporan rápidamente a la lengua y, por tanto, al menos lingüísticamente, dejan de tener problemas. Sin embargo, los datos suelen resistirse a las creencias poco fundamentadas y nos dicen que las cosas son bastante más complejas y que por el solo hecho de acudir a la escuela no queda garantizado el conocimiento lingüístico. Por eso, el profesora-

do, consciente de ello, ha hecho notables esfuerzos para conseguir que esta parte del alumnado se incorpore plenamente al conocimiento lingüístico.

En este artículo hablamos de estas cosas. Primero, exponemos cómo se aprende una lengua y sus implicaciones en el caso de las familias que migran. Segundo, abordamos algunas ideas provenientes de la educación bilingüe para comprender el proceso de adquisición del lenguaje en el contexto escolar de la infancia que procede de familias inmigrantes. A la vez, discutimos algunas cuestiones referidas al desarrollo de la lengua propia<sup>(25)</sup> y sus implicaciones en relación con el aprendizaje de una segunda lengua y, por último, citamos algunas maneras de tener en cuenta estos aspectos en la práctica educativa.

## 2. Las personas inmigrantes y la adquisición del lenguaje

Si se pregunta a las personas que nunca han pensado cómo se aprende el lenguaje cómo creen que ello ocurre acostumbran a formular teorías semejantes a la idea de que el lenguaje crece de la misma manera que a los pájaros les crecen las alas. La creencia de que el lenguaje se adquiere gracias a dispositivos innatos que permiten a los bebés incorporarse rápidamente a un comportamiento tan complejo está muy extendida. Incluso, algunos teóricos que han hecho grandes aportaciones al conocimiento lingüístico como, por ejemplo, Noam Chomsky, están totalmente de acuerdo con la afirmación anterior. Sin embargo, independientemente de características propias de la especie humana que hacen posible el lenguaje, tenemos evidencias que muestran que, además de dichas características, se requieren también otros aspectos. En concreto, hoy en día, estamos en condiciones de afirmar que cuando una criatura de 12 meses dice su primera palabra sabe ya una gran cantidad de cosas sobre el lenguaje. Especialmente, sabe cosas sobre cómo usar el lenguaje, las cuales no son innatas, sino que responden a un aprendizaje, producto de una enseñanza sistemática, que realizamos los adultos en el ámbito de la comunicación.

(25) Utilizamos de forma sinónima los términos de lengua propia y lengua familiar. Desgraciadamente, esta similitud no se acostumbra a hacer y se utiliza el término de lengua propia para referirse a la lengua del territorio. Desde nuestro punto de vista, el uso del término de lengua propia para referirse al territorio oculta que, en definitiva, son las personas las que tienen una lengua. Por ejemplo, afirmar que la lengua propia de Cataluña es el catalán o que la lengua propia del País Vasco es el euskera esconde que, en el primer caso, alrededor del 50% de la población tiene como lengua propia el castellano o, en el segundo caso, esa es la lengua de más del 60% de la población.

El lenguaje es la herramienta principal que tiene el género humano para regular y controlar sus intercambios sociales y, en definitiva, para comunicarse. Por eso, podemos pensar, como piensa Chomsky, que la sintaxis es innata, pero ello nos aporta poca información sobre cómo incorporamos las reglas y los requisitos de la comunicación humana. El lenguaje existe como entidad en sí misma únicamente como objeto de estudio de la lingüística; para el resto de los mortales, el lenguaje existe en la medida en que alguien tiene algo que decir a alguien y la comunicación se establece cuando ese alguien está interesado en saber algo de aquello que le dicen. El lenguaje, tanto en su forma oral como escrita, implica siempre un locutor y un interlocutor y se sitúa, por tanto, en el ámbito de las intenciones: alguien que tiene la intención de decir algo y alguien que tiene la intención de reconocer ese algo. Por eso, no hay lenguaje si no tenemos nada que decir o nada que reconocer. Hablar como un loro o como un papagayo, dicho de alguien que habla mucho pero dice pocas cosas, expresa la idea de la necesidad de intenciones implícitas o explícitas en todo acto de habla.

El bebé se incorpora al lenguaje porque, en definitiva, necesita del contacto social. En la especie humana, no hay vida al margen del otro. Necesitamos a los demás para sobrevivir, de modo que el contacto social y su regulación forman parte de nuestra existencia desde el inicio de la vida. Así, el bebé y sus cuidadores se implican en rutinas de intercambio social en las que el bebé aprende a formular sus intenciones para que sean reconocidas por el otro y, en definitiva, aprende a usar el lenguaje. Es evidente que dicho aprendizaje es el resultado de todas aquellas cosas que hacen los cuidadores –los cuales ya saben cómo se usa el lenguaje– para mantener siempre la comunicación y el intercambio social con el bebé.

Estos tres párrafos que resumen –y, en cierta forma, simplifican– cómo nos incorporamos al lenguaje valen para cualquier lengua, cualquier situación y cualquier edad de la vida de una persona. Difícilmente se puede aprender la lengua de alguien a quién no hay nada que decirle o con quién no se quiere mantener relaciones. En el caso de las personas extranjeras, estas afirmaciones tienen una gran importancia.

Así, en infinidad de ocasiones, cuando reflexionamos y pensamos sobre el aprendizaje lingüístico de las personas inmigrantes nos fijamos principal-

mente en aspectos técnicos que, evidentemente, como veremos más adelante, tienen su importancia pero nos olvidamos de lo más importante. ¿Hasta qué punto estas personas tienen cosas que decir o están interesadas en reconocer aquello que se les dice? En otras palabras, la posibilidad de que estas personas se incorporen al lenguaje no es únicamente el resultado de determinadas técnicas, de una didáctica específica, etc., sino, sobre todo, del deseo de participar activamente en las relaciones sociales del país de acogida.

Es evidente que dicho deseo -o motivación en términos psicológicos- no es algo que recaer en la responsabilidad individual, sino que se sitúa en el ámbito de lo social. No puede haber motivación si no hay autoestima y una imagen positiva de uno mismo y es difícil pensar que existan ambas cosas cuando socialmente priman actitudes llenas de estereotipos y prejuicios hacia las familias inmigrantes, que invocan la carencia y el déficit para definir sus características.

Poca autoestima puede haber si alguien siente que es rechazado y que no tiene nada que aportar a la comunidad en la que vive, si escucha que sus ideas y sus comportamientos son tildados de anacrónicos y retrógrados, si percibe que se le considera en el origen de males como la criminalidad o la delincuencia, etc. Si ocurre todo esto, pensar que estas personas pueden desarrollar una autoimagen positiva e implicarse activamente en los procesos sociales que la misma sociedad que las estigmatiza les obliga a hacer, es claramente utópico y sin visos de realidad.

Por eso, en bastantes casos, las personas inmigrantes desarrollan un conocimiento lingüístico que podríamos calificar de supervivencia. Un lenguaje rudimentario y limitado que les permite garantizar las funciones comunicativas básicas, pero que les impide participar activamente y en pie de igualdad en el conjunto de las relaciones sociales. Esta constatación va más allá de las personas adultas y alcanza también a sus criaturas. De hecho, una de las ideas que circula entre las personas que atienden educativamente a estas niñas y niños consiste en creer que los problemas lingüísticos de las criaturas se acaban cuando empiezan en la escuela a la misma edad que las niñas y los niños autóctonos. Ojalá fuera así porque ello significaría que muchas de las cosas que se abordan en este libro estarían solucionadas. Desgraciadamente no lo es y, como en todas las familias, también en las de las personas inmigrantes se configuran

actitudes básicas hacia uno mismo y los demás y, por tanto, favorecedoras o no de los aprendizajes lingüísticos que se deben de hacer en la escuela.

Por eso, probablemente uno de los aspectos más importantes implicados en el desarrollo del lenguaje de las familias inmigrantes se refiere a sus condiciones de vida y a aquello que perciben de la sociedad que les rodea. Si no se modifican los prejuicios y los estereotipos, si no se les hace sentir copartícipes de la construcción social, si, en definitiva, no forman parte de la ciudadanía, las cuestiones referidas al aprendizaje lingüístico y la integración social están de más y son simples cantos de cisne que ayudan poco a las cuestiones centrales que aborda este libro.

Dicho esto, es verdad que, especialmente en el ámbito de la educación, existen personas empeñadas en promover la integración de las familias inmigrantes y que desarrollan prácticas educativas acordes con la educación intercultural, pero que, a veces, se encuentran con problemas de diferente naturaleza que no saben cómo abordar. En este marco tiene interés conocer algunas de las reflexiones realizadas por la educación bilingüe ya que, en definitiva, algunos de los problemas que se plantean remiten a cómo conseguir que la infancia de estas familias incorpore el lenguaje del país de acogida en pie de igualdad con la infancia autóctona y, por tanto, a preguntas que, mejor o peor respondidas, la educación bilingüe se plantea desde hace más de 70 años.

### 3. Algunas cuestiones sobre la educación bilingüe y la infancia extranjera

La educación bilingüe es la manera que adopta la educación escolar para conseguir que el alumnado aprenda una segunda lengua cuando su presencia, bien en su medio social, bien en su medio familiar, o en ambos, es muy precaria. Por eso, en el caso de la infancia proveniente de familias inmigrantes, se acostumbra a generalizar los resultados de la educación bilingüe y a considerar que cuando estas criaturas se incorporan a la escuela del país de acogida desde los primeros momentos de la escolaridad adquieren la lengua sin problemas. Sin embargo, no suele ser así y el conocimiento lingüístico que alcanza esta parte de la infancia, por regla general, es bastante más pobre que el de sus pares autóctonos del mismo nivel sociocultural.

Las razones de esta realidad son diversas. Algunas las hemos tratado en el apartado anterior, pero en éste queremos centrarnos en la generalización, a nuestro entender abusiva, de los resultados de la educación bilingüe a esta parte de la infancia. De hecho, intentaremos demostrar que la escolarización de la infancia extranjera, especialmente la procedente de las familias inmigrantes extracomunitarias, tiene muy poco que ver con las condiciones que rigen y regulan la educación bilingüe.

Probablemente, la situación de la educación bilingüe que se suele invocar como semejante al tipo de escolarización de la infancia extranjera es la de los programas de cambio de lengua hogar-escuela o más conocidos como programas de inmersión lingüística. Estos programas están dirigidos a escolares que tienen como lengua propia una lengua distinta a la que emplea la escuela como lengua vehicular de contenidos y, especialmente, como lengua de aprendizaje de la lectura y la escritura. Son escolares que, independientemente de su lengua familiar, se escolarizan en la segunda lengua la cual es, a su vez, objeto de aprendizaje.<sup>(26)</sup> El éxito de estos programas se relaciona con su carácter voluntario y con el empeño de asegurar, además del aprendizaje de la segunda lengua, el dominio de la propia lengua.

### Inmersión lingüística versus submersión lingüística

La reflexión sobre las condiciones de los programas de inmersión lingüística tiene interés porque revela la importancia del uso de la propia lengua en el contexto escolar. Primero, si como hemos explicado en el apartado anterior, las actitudes de las personas hacia aquello que han de aprender, en este caso la lengua, son decisivas, parece claro que la única posibilidad de aprender una segunda lengua (L2) es si existen actitudes y motivaciones positivas hacia ella. Es decir, difícilmente se puede aprender una lengua que no se desea apren-

(26) De forma general, podemos considerar dos situaciones en las que se siguen programas de inmersión lingüística. En la primera, se escolarizan criaturas de la lengua ampliamente mayoritaria (por ejemplo, españoles habitantes de Madrid) en una segunda lengua que es extranjera (por ejemplo, inglés, alemán o francés). El objetivo de estos programas remite al aprendizaje de una lengua extranjera. En la segunda, el caso de Cataluña o el Canadá francés; la inmersión lingüística busca convertir en bilingües a las criaturas monolingües en una lengua que se habla en el territorio. Por ejemplo, la lengua catalana en Cataluña o la lengua francesa en el Canadá. En este caso, son programas que se dirigen a un número muy amplio de familias (más del 50% en el caso de Cataluña) y tienen como objetivo el aprendizaje de una lengua con una importante presencia social (la lengua catalana en Cataluña), pero enormemente limitada en el ámbito social y familiar de las personas que tienen como lengua propia una lengua diferente (la lengua castellana en Cataluña).

der y, por tanto, la existencia de actitudes positivas hacia la lengua, objeto de aprendizaje, es la primera condición para poder realizar un cambio de lengua hogar-escuela.

Por eso, la existencia de actitudes sociales positivas hacia la L2 es necesaria para poder desarrollar una política lingüística en la educación basada en la inmersión lingüística. Y estas actitudes sólo son posibles en la medida en que esté garantizado el derecho a escolarizarse en la propia lengua. O, en otras palabras, a que la inmersión lingüística repose en el principio de voluntariedad. La mejor forma de valorar socialmente una lengua es reconocer el derecho de las personas que la tienen como propia a utilizarla en todos los ámbitos de la vida pública y, por tanto, el derecho a escolarizarse en ella. La inmersión lingüística se distingue, entre otras cosas, de las situaciones de cambio de lengua hogar-escuela en que se encuentra una parte de la infancia en el reconocimiento de este principio y, por tanto, desde la inmersión lingüística, se defiende la voluntariedad de las familias en la elección de la lengua que desean para sus hijos en los primeros años de la escolaridad.

Un buen ejemplo de programa bilingüe de inmersión lingüística es el que se emplea en Canadá dirigido a la infancia anglófona para el aprendizaje de la lengua francesa o el que se utiliza en Cataluña dirigido a la infancia que tiene el castellano como lengua propia para el aprendizaje de la lengua catalana. En ambos casos, la legislación contempla el derecho de las familias a elegir la lengua de escolarización de sus criaturas durante los primeros años de la escolaridad.<sup>(27)</sup> Evidentemente, sin actitudes positivas hacia la segunda lengua -en este caso, la lengua de escolarización- y hacia la propia lengua en el sentido de no verla amenazada por el hecho de escolarizar a las criaturas en una lengua distinta, la inmersión lingüística sería impensable.

Pero, el mantenimiento de actitudes positivas hacia la L2 no sólo depende de las familias, sino también de que el propio programa desde su práctica educativa las mantenga y las desarrolle. Por eso, es muy importante que aquello que las niñas y los niños aportan a la escuela sea valorado y apreciado ya que sino ¿cómo y por qué valora el alumnado lo que la escuela aporta si ésta no lo

(27) La Ley de Normalización Lingüística del catalán proclama que, en los primeros años de la escolaridad, son las familias las que deciden la lengua de escolarización de sus criaturas.

valora? Evidentemente, entre otras muchas cosas, los niños y las niñas «llevan» a la escuela su propia lengua, la cual debe ser valorada y tratada específicamente si se quiere que el escolar en los programas de inmersión lingüística desarrolle y mantenga actitudes positivas hacia la L2.

Ello significa que los programas de inmersión lingüística, además de contemplar en el currículum el tratamiento de la L1, en su práctica educativa nunca «obligan» a utilizar la L2. La inmersión lingüística se centra fundamentalmente en la comprensión de la L2, de modo que las niñas y los niños puedan seguir las actividades que se vehiculan mediante esta lengua y, a la vez, crea contextos de uso para que la producción emerja. Pero, en definitiva, es el escolar quien decide en último término cuando y con quién utilizar la L2. Normalmente, lo hace alrededor del segundo año de seguir el programa con la educadora que ejerce las funciones de tutora del curso.

Si el escolar puede utilizar siempre su propia lengua aparece una nueva condición de los programas de inmersión lingüística: la necesidad de que el profesorado sea bilingüe. Es decir, aunque en los programas de inmersión lingüística, en los primeros años de la escolaridad, las personas tutoras siempre utilizan la L2 también han de conocer la lengua de los niños y las niñas, ya que lo más probable es que éstos se dirijan a ellas en su propia lengua, y si las personas tutoras la rechazan por simple desconocimiento es difícil que se establezca un flujo comunicativo en el que los y las escolares se sientan valorados y apreciados en aquello que es suyo y les pertenece. De hecho, en estas situaciones el escolar se encuentra obligado a «aprender» la L2 si no quiere quedar marginado y, como hemos visto, la «obligatoriedad» en relación con el aprendizaje de lenguas produce efectos contrarios a los deseados.

La situación contraria a la descrita es la que se conoce con el nombre de *submersión lingüística*. En concreto, es un programa de cambio de lengua hogar-escuela, al igual que la inmersión lingüística, pero que, en ningún caso, tiene en cuenta la lengua familiar de los escolares, ni en el currículum ni en su práctica educativa. De hecho, este es el programa con que se han de enfrentar muchos niños y niñas que forman parte de las minorías étnicas y culturales.

Por ejemplo, en la Europa Occidental, es el programa mayoritario para los niños y las niñas cuyas familias forman parte de la inmigración extracomuni-

taria y que continúan utilizando su propia lengua en el contexto familiar. En primer lugar, en este caso no se cumple la primera condición de la inmersión lingüística: la voluntariedad en la asistencia. Estas familias y sus criaturas van a la escuela que existe y su capacidad y posibilidad para incidir en ella es prácticamente mínima. En segundo lugar, normalmente las personas que educan desconocen la lengua de estos niños y estas niñas y, por tanto, cuando éstos la usan en el contexto escolar simplemente se les ignora. En tercer lugar, dado que en bastantes casos estas criaturas han nacido en el país de acogida cuando se escolarizan conocen algo de la lengua del país y, en consecuencia, las personas tutoras asumen que ya les entienden cuando hablan en la L2. Sin embargo, ese «algo» acostumbra a ser mucho menos que el algo que saben los que tienen dicha lengua como lengua familiar. En consecuencia, en la medida en que reciben el mismo trato lingüístico que los que tienen dicha lengua como propia son poco a poco excluidos ya que su competencia lingüística es mucho más pobre que la de sus pares autóctonos (más adelante abordamos este punto más ampliamente).

El resultado de la submersión lingüística suele ser el fracaso escolar y la exclusión social. Son escolares que, con el paso del tiempo, encuentran cada vez menos interesante el contexto escolar y la educación, que nunca llegan a dominar bien ni la segunda lengua ni la suya propia, que tienen dificultades para seguir los contenidos escolares en la medida en que no dominan el instrumento que los vehicula, etc.

Una parte importante de la infancia que proviene de familias inmigradas se encuentra en este tipo de situación y, evidentemente, la posibilidad de recibir un trato lingüístico más adecuado no solventa todos los problemas, pero ayuda a hacerlo.

### Inmersión lingüística e infancia extranjera

De la submersión lingüística a la inmersión lingüística la distancia es enorme. En el primer caso, la lengua propia de los escolares no tiene ninguna presencia ni se tiene en cuenta por parte de la escuela, mientras que en el segundo, la presencia de la lengua familiar -aunque parezca paradójico- constituye uno de los ejes del programa. Evidentemente, entre una y otra situación, hay muchas situaciones intermedias que probablemente, en el caso de España,

son las más adecuadas para que las niñas y los niños de familias extranjeras reciban un trato lingüístico en la escuela que les permita incorporar un buen dominio de la segunda lengua.

La inmersión lingüística no es un buen ejemplo como programa deseable para la mayoría de la infancia extranjera. Hay varias razones para ello. Primero, existe una gran diversidad lingüística en relación con las lenguas familiares de las criaturas extranjeras (bereber, árabe dialectal, mandinga, fula, urdu, tagalo, etc.). Esto significa que es absolutamente impensable tener profesorado bilingüe que atienda dicha diversidad lingüística y, por tanto, una de las condiciones básicas de la inmersión lingüística es irrealizable. Segundo, las condiciones de voluntariedad de la inmersión lingüística que manifiestan las familias de habla castellana son irrepetibles en el caso de la inmigración extracomunitaria. Tercero, algunas de las lenguas que emplean las familias extranjeras en la familia son ágrafas y, por tanto, no están normativizadas y no se pueden utilizar como lenguas de enseñanza y aprendizaje.

La alternativa a la inmersión lingüística podría estar en los programas de mantenimiento de la lengua familiar. Sin embargo, las razones anteriores también sirven para expresar que este tipo de programas tampoco son realizables, al menos para una parte importante de la infancia extranjera. Además, también se debe tener en cuenta que los colectivos y las asociaciones de inmigrantes no reivindican este tipo de programas.

Pero, la inviabilidad de poder desarrollar programas bien de inmersión lingüística, bien de mantenimiento de la lengua familiar, no significa que la infancia extranjera y sus familias deban resignarse y soportar un tratamiento lingüístico que no tenga en cuenta su lengua familiar y que imponga sin miramientos la lengua de la escuela. Al contrario, aunque la escuela sea un programa de cambio de lengua hogar-escuela alejado de los criterios de la inmersión lingüística, ello no significa que en la práctica educativa se puedan contemplar y reproducir algunas de las condiciones de la inmersión lingüística.

Larrañaga y Ruiz Bikandi (1996)<sup>(28)</sup> explican que la incorporación activa de tres niñas magrebina a una escuela de un pequeño pueblo rural de Bizkaia

(28) Larrañaga, M. y Ruiz Bikandi, U. (1996). «Plurilingüismo i biculturalisme en un programa d'immersió». *Articles de didáctica de la llengua i la literatura*, 8, 35-46.

surgió cuando Loubna, la hermana mayor de 10 años, fue percibida por los demás escolares como alguien que sabía cosas que ellos no sabían y, a la vez, ella se sintió útil y que podía aportar cosas al colectivo. En concreto, un grupo de las maestras y los maestros de la escuela, preocupados porque no sabían cómo posibilitar la integración de las tres niñas, decidieron viajar a Marruecos ex profeso con el objeto de poder obtener informaciones y conocimientos que les ayudaran a su práctica educativa. Así, a la vuelta del viaje, organizaron una actividad para todo el centro escolar sobre la realidad social, geográfica, económica y cultural de Marruecos a partir de imágenes y fotografías. Loubna fue consultada sobre el tipo de imágenes a exponer y, una vez decididas, ya en la exposición, la niña escribió en árabe delante de toda la escuela para ilustrar algunas imágenes. La sorpresa y la admiración del resto de la escuela ante estas niñas que conocían unas tierras tan lejanas y tan distintas de la suya y que sabían hacer algo tan difícil como escribir en árabe comportó, de una parte, su reconocimiento público y, de la otra, las tres magrebina experimentaron un sentimiento de orgullo por lo suyo y de aprecio por parte de los demás que significó la posibilidad de incorporarse activamente a la lengua de la escuela –el euskera– y a sus actividades.

El ejemplo ilustra la idea de convertir la escuela y sus actividades en un contexto significativo y con sentido a partir de aquello que les es propio a los escolares –y, entre ello, una de las cosas más importantes es su lengua familiar– independientemente de la lengua que utiliza la escuela para transmitir los contenidos. De hecho, esta es la idea que subyace a las condiciones de la inmersión lingüística y aunque no se pueda aplicar en la forma en que lo hace este programa de educación bilingüe, sí que es aplicable en relación con otros aspectos de la práctica educativa.

En definitiva, de lo que se trata es de hacer efectiva la idea que proclama el programa bilingüe de cambio de lengua hogar-escuela según la cual no se puede aprender una lengua si aquellas personas que la enseñan no valoran la lengua propia del aprendiz y no promueven su autoestima y su autoconfianza en relación con aquello que es suyo y de su familia.

Pero, al lado de lo anterior, cuando, al inicio del parvulario, se escolarizan niñas y niños de familias extranjeras, nacidos en nuestro país y que mantienen su lengua propia en el hogar, en una escuela que emplea la lengua del país como lengua vehicular aparece también otro problema importante. En bastan-

tes casos, estas niñas y niños conocen «algo» de la lengua del país ya que, a lo largo de sus tres primeros años de vida, han entablado relaciones con otras criaturas y, además, porque viven en un medio social que emplea una lengua ampliamente mayoritaria.<sup>(29)</sup> Incluso, en determinados casos, las familias, aun utilizando para algunas cosas su propia lengua, emplean, cuando pueden hacerlo, la lengua castellana para relacionarse con sus criaturas. Sin embargo, a pesar de que conocen algo de la lengua que emplea la escuela su conocimiento dista mucho de ser el mismo del que tienen los niños y las niñas cuyas familias emplean la lengua de la escuela. Dicha distancia si no es percibida por la escuela comporta que el trato lingüístico sea el mismo para todo el alumnado con las consecuencias negativas que ello comporta para la infancia extranjera.

Como ya hemos explicado, el desarrollo del lenguaje está directamente en relación con las posibilidades de recibir ayudas en el ámbito de la comunicación y la relación social por parte de aquellos que ya dominan y usan el lenguaje. Por eso, aquella parte de la infancia que domina mal la lengua de la escuela, pero que es percibida como que ya «sabe» cosas, recibe menos atenciones lingüísticas de parte del profesorado ya que se implica menos en la interacción social, en la medida en que su competencia lingüística es peor que la de sus pares autóctonos. El resultado es que recibe menos apoyos en relación con el desarrollo del lenguaje –en este caso, del lenguaje escolar– y, poco a poco, se va ampliando la brecha entre su competencia lingüística y la de sus pares autóctonos con las consiguientes consecuencias negativas. En la inmersión lingüística ello no ocurre porque todos los y las escolares parten de la misma situación: el desconocimiento de la lengua que utiliza la escuela, mientras que, en el caso descrito, están mezclados escolares que de hecho desconocen la lengua –la infancia extranjera– y escolares cuya lengua familiar coincide con la lengua de la escuela. El profesorado que trabaja en los programas de inmersión está obligado a contextualizar todo lo que hace y dice ya que es consciente de que el alumnado no le entiende y, por tanto, ha de suplir su falta de competencia lingüística invocando otros procedimientos (gestos, mímica, imágenes, etc.) para conseguir mantener una relación social y comunicarse. El objetivo es comunicarse y, por tanto, mantener contacto social que, como hemos dicho, es la

(29) En el caso de las comunidades que tienen dos lenguas oficiales, normalmente esta parte de la infancia se incorpora al conocimiento del castellano que es la lengua mayoritaria en las zonas en que acostumbran a instalarse y vivir.

garantía del desarrollo del lenguaje. Ello no ocurre en el segundo caso porque el profesorado da por supuesto que todo el mundo entiende la lengua de la escuela, dado que, como ya hemos dicho, es la lengua propia de una parte importante de los y las escolares y se cree que aquella parte de la infancia que no la tiene como propia más o menos la entiende porque participa en un medio social en que la lengua de la escuela es ampliamente mayoritaria.

Por eso, en esta situación se ha de buscar todo tipo de recursos metodológicos que permitan, en la medida de lo posible, individualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Técnicas como los rincones, el trabajo por proyectos, los centros de interés, etc. son recursos que se utilizan en el parvulario para trabajar en grupos pequeños y flexibles, de modo que cada escolar recibe las ayudas necesarias para avanzar en relación con las demandas lingüísticas que solicita la institución escolar.

De la misma manera, en la escolarización de la infancia extranjera se debería utilizar otra de las hipótesis que subyace a los programas de inmersión lingüística. En concreto, se propone que la competencia lingüística de las personas bilingües no es la suma aislada de su competencia en una y otra lengua, sino que existe una competencia interdependiente que se construye y se vehicula a través del uso de una y otra lengua. En otras palabras, cuanto mejor domine una persona su propia lengua más posibilidades de tener un buen dominio de la segunda lengua y, a la inversa, un dominio pobre de la propia lengua no ayuda al dominio de la segunda lengua. A veces, las personas inmigrantes deciden dejar de utilizar su propia lengua en favor de la lengua de la escuela para favorecer su dominio por parte de sus criaturas. Además, existe una parte del profesorado que también lo piensa y anima a las familias a emplear la lengua escolar. Sin embargo, no parece que sea así y, al contrario de lo que puede decir el sentido común, el mantenimiento de la lengua propia en el contexto familiar ayuda al aprendizaje de la lengua escolar si, evidentemente, la práctica educativa se adecua a los requerimientos de esta parte de la infancia.

### La infancia extranjera de incorporación tardía y el aprendizaje del lenguaje

Otro de los problemas con que se enfrentan las personas que trabajan en la educación desde el punto de vista del aprendizaje de la lengua remite a

aquel alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo. Son niños y niñas –adolescentes en algunos casos– que llegan a nuestro país en edades avanzadas y, en algunas ocasiones, se incorporan al sistema educativo cuando el curso ya se ha iniciado, mientras que, en otras, lo hacen desde el inicio del curso en septiembre.

La consideración de un trato igual a este colectivo no es muy adecuada ya que acostumbra a haber diferencias importantes. No es lo mismo incorporarse al ciclo medio de la enseñanza primaria con un dominio de la lectura y la escritura en la propia lengua que hacerlo en el ciclo inicial y dominar únicamente los rudimentos de la lectura y la escritura. Igualmente, no es lo mismo escolarizarse en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria tras una experiencia anterior de escolarización sin problemas que hacerlo sin una escolarización previa que vaya más allá de la alfabetización.

Cuando la incorporación tardía se realiza en el parvulario o la educación primaria, los problemas suelen ser menores y, en cambio, son más importantes cuando ello ocurre en la educación secundaria obligatoria. En el primer caso, la posibilidad de incorporarse a la lengua de la escuela remite a la propia práctica educativa y a los recursos con que cuenta el centro para establecer una pedagogía individualizada que garantice el conocimiento lingüístico de este alumnado. En el segundo caso, aparecen más problemas ya que, en muchas ocasiones, los propios contenidos de estos ciclos educativos dificultan la incorporación del alumnado extranjero que acaba de llegar y no conoce la lengua de la escuela.

En ambos casos, el conocimiento lingüístico aparece como decisivo para la integración y la incorporación del alumnado a las actividades educativas. Por eso, todo aquello que vaya a favor de dicho aprendizaje debe ser valorado y asumido como determinante para la cohesión social en la comunidad educativa. Pero, ello, no puede hacernos olvidar las condiciones que hemos expresado para la adquisición del lenguaje. En definitiva, no es muy creíble que, por ejemplo, en la educación secundaria obligatoria, el alumnado procedente de familias inmigrantes extracomunitarias se empeñe en el estudio de la lengua de la escuela para poder seguir las actividades del currículum escolar. Más bien cabe pensar que se empeñará en dicho aprendizaje si siente la necesidad de participar activamente en las relaciones sociales del medio social en el cual

comienza a vivir. En este sentido, se han de considerar dos aspectos distintos. De una parte, hace falta que esta parte de la infancia se sienta acogida en el centro escolar y se sienta llamada a participar activamente en sus actividades. De la otra, se le deben ofrecer todos los apoyos educativos en forma individual para que en el menor tiempo posible se incorpore a la lengua de la escuela.

El aprendizaje de la lengua está en relación con la participación activa del aprendiz en las relaciones sociales con sus pares tanto en el ámbito escolar como extraescolar. Cualquier tipo de política que promueva la segregación de este alumnado de las aulas ordinarias para cursar contenidos lingüísticos u otros al margen del resto del alumnado dificulta, desde nuestro punto de vista, la posibilidad de su incorporación a la lengua de la escuela. Ello no significa, evidentemente, que no reciban apoyos específicos para el aprendizaje lingüístico en el propio centro escolar o mancomunadamente entre varios centros. En este sentido, sería deseable que una parte del profesorado que apoya dicho desarrollo proviniera de los propios colectivos de inmigrantes o que conociera la lengua propia de este alumnado. Si ello fuera así, no sólo existiría un reconocimiento de aquello que el escolar «lleva» a la escuela, sino que, además, quedaría siempre garantizado el contacto social -y comunicativo- entre profesor y alumno. Al igual que en la inmersión lingüística, este profesorado siempre utilizaría la lengua objeto de aprendizaje, pero podría entender al escolar cuando éste utilizara su propia lengua.

#### 4. Educación, lengua propia e infancia extranjera

A lo largo del artículo hemos puesto de manifiesto la importancia del tratamiento de la lengua propia de la infancia extranjera en el contexto escolar. A la vez, hemos explicado que ello no significa el traslado mimético de algunas propuestas de la educación bilingüe -por ejemplo, los programas de mantenimiento de la lengua familiar-, pero que tampoco significa utilizar algunas de sus propuestas para justificar la ausencia de la lengua propia de este alumnado en el contexto escolar. De hecho, hemos intentado mostrar que entre el dominio de la lengua propia y el aprendizaje de una segunda lengua existe unidad, de forma que un buen dominio de la lengua propia y su valoración por el otro conlleva una mejor disposición y habilidades para el aprendizaje de la nueva lengua.

Por eso, es importante que, en el caso de la infancia extranjera, la escuela se esfuerce por ofrecer un tratamiento exquisito y específico a la lengua familiar de este alumnado. Son muchas las formas de hacerlo y todas ellas tienen que ver con una disposición y actitud positiva hacia el aprendizaje y el desarrollo de esta parte de la infancia. Cuesta muy poco aprender a pronunciar adecuadamente sus nombres, a musitar formas de saludo tanto en la llegada como en la despedida, a establecer unas relaciones con las familias en las que se les anime a utilizar su propia lengua, a hacer presente en las actividades educativas sus conocimientos lingüísticos o de otro tipo, etc. Es evidente que determinadas maneras de desplegar la práctica educativa lo facilita y otras, en cambio, lo dificulta. De una parte, una organización escolar en el aula que busca y promueve el contacto individual, la atención específica y el establecimiento de ayudas para todos y cada uno de los escolares permite mejor que cada escolar se sienta apreciado y valorado en aquello que es suyo y que aporta a la comunidad que una organización homogénea en la que la identidad individual desaparece y no se reconoce la diversidad de conocimientos y aptitudes. De la otra, la organización del currículum también debe sufrir modificaciones. No se trata de invocar los diferentes tratados firmados por el Gobierno español o su práctica legislativa respecto a determinadas creencias de la mayoría del país. Se trata de reconocer que, si exceptuamos a la infancia extranjera procedente de la Europa Occidental, alrededor del 80%-90% de la infancia que proviene de familias inmigrantes son de religión islámica y que, independientemente de la lengua que emplean en la familia, consideran que el árabe es su lengua. No hay que olvidar que, en el caso del Islam, la separación entre religión y lengua es muy difícil, sino imposible, de hacer y, por eso, en estos centros, especialmente los que atienden a un gran número de escolares de familias que profesan la religión islámica, la lengua árabe debería tener la consideración de lengua extranjera en el propio currículum y se debería ofertar al conjunto del alumnado. Ello serviría, entre otras cosas, para acabar con las actividades extraescolares de lengua árabe y religión islámica que realizan algunas organizaciones no gubernamentales y colectivos de inmigrantes y que impiden a este alumnado acudir a las actividades extraescolares que las asociaciones de madres y padres organizan para el conjunto del alumnado.

En definitiva, aprendizaje lingüístico e integración social constituyen una unidad que se opone a la asimilación y a la homogeneidad. No se puede aprender la lengua de alguien que desprecia a quien la aprende, ni tampoco se puede pensar en que la clave de la integración es el aprendizaje de la lengua. Ambas cosas forman una unidad, tanto para los mayores como para los pequeños. Lenguaje e integración se complementan y se hacen necesarios el uno al otro, pero para ello lo determinante es que la integración sea mutua y, por tanto, no sea asimilación. En este proceso, el respeto, la valoración y el desarrollo de los medios necesarios para que la inmigración mantenga su propia lengua es un elemento decisivo para que se incorpore a la lengua del país y de la escuela.

## **VI. El desafío intercultural. Españoles ante la inmigración**

**Colectivo Ioé**

Equipo de investigación social formado por  
Carlos Pereda, Walter Actis y Miguel Ángel de Prada

## Síntesis del contenido

*En el último cuarto del siglo XX, dejado atrás el período franquista, mientras los españoles mirábamos a Europa, otros ciudadanos de otras partes del mundo comenzaron a fijarse en España. Al principio pasaban desapercibidos porque los españoles identificábamos a una parte de ellos con turistas, aunque fueran de casi doce meses al año, y de la otra parte apenas teníamos noticia al ubicarse en zonas agrarias o emplearse en la construcción de obras públicas como las autopistas que modernizaban el paisaje. Ni un sector ni el otro supieron cambio en la percepción de los autóctonos como tampoco lo suponía la llegada tradicional de portugueses en las provincias fronterizas. España continuaba siendo un país de emigrantes al extranjero o de migrantes interiores.*

*Fue sólo cuando la Comunidad Económica Europea impuso sus condiciones, cuando surgió la inmigración como problema: si España pretendía incorporarse a la CEE, tenía que legislar sobre la presencia de ciudadanos no comunitarios y controlar sus fronteras de forma contundente. 1985 fue la fecha de la aprobación de la denominada «ley de extranjería» y 1986 la del ingreso del Reino de España en la CEE. A partir de entonces se produjo la escisión: unos eran extranjeros residentes (regulares) y otros irregulares (sin existencia legal si no era para perseguirlos). La situación socioeconómica terminó agravando el problema: el incremento del paro y la fragmentación social que se produjo en la década 1975-1984 comenzó a buscar culpables. Los medios de comunicación masiva y declaraciones de responsables políticos de Interior dirigieron las miradas de la opinión pública hacia los inmigrantes. Los inmigrantes regulares empezaron a percibirse como «muchos» y los irregulares como «delincuentes». La exacerbación en la opinión pública creó un clima al que se intentó poner fin tras los asesinatos xenófobos como el de Lucrecia Pérez. Parte de la población se levantó contra ellos, contra la intoxicación informativa y contra la política gubernamental; desde entonces se ha hecho proverbial el grito: «abajo la ley de extranjería».*

España amaneció como país de inmigración profundamente dividida. *Pero ni los xenófobos ni los antirracistas representan a la mayoría. Lo mismo que viven entre nosotros gran diversidad de extranjeros, hay diversidad de españoles y cada sector de la población piensa de modo distinto ante los extranjeros. El objetivo de este capítulo es, precisamente, adentrarse en las diferentes «claves» (o lógicas) con las que dichos sectores de españoles pensamos esos «otros» que conviven aquí, visibles o no, y en muchos casos con intención de permanencia; también haremos una incursión en las repercusiones que tiene ese pensar y decir sobre los otros en nuestro actuar ante ellos, a través de lo que ocurre en el campo educativo. Presentamos los resultados de una investigación sobre la escuela como espacio de acción intercultural, examinando las posiciones de los agentes socioeducativos respecto a la misma.*

*Todos y cada uno de nosotros, en cuanto individuos particulares, estamos inmersos en contextos existenciales (culturales, lingüísticos, de clase), que podemos pensar como propios, pero, al fin, tendemos a categorizar el entorno social en términos de inclusión de los otros en diversos grupos. Las fronteras entre el «nosotros» y «los otros» tienen distinta ubicación en cada caso (pobres /ricos; racionales/incivilizados; instalados/excluidos; etc.) pero, también, pueden ser de índole diversa (moral, cultural, económica, etc.). Sin embargo, las lógicas de identificación/diferenciación parecen operar de forma específica cuando «los otros» son presentados bajo la etiqueta genérica de extranjero. Se trata de una categoría social que aparece «espontáneamente» como distinta, separada del conjunto de la población local. A la vez podemos decir que tal distinción no es construida del mismo modo ni con los mismos materiales por los distintos discursos existentes en la población autóctona. Los resultados de investigaciones permiten distinguir tres grandes lógicas, analíticamente diferentes pero que en la práctica pueden actuar combinadas de distinta manera:*

**Lógica nacionalista:** *Un amplio abanico de posiciones discursivas comparte en su simbología un supuesto común: la naturalización del estado-nación. Este aparece como una realidad esencial (dato incuestionable, no modificable) que adscribe a las poblaciones a un estatus de ciudadanía, determinado por su lugar de nacimiento. El estado (que otorga la ciudadanía) no sería una construcción social e históricamente condicionada, sino la expresión de una realidad «esencial» (la nación /nacionalidad) y el ente encargado de defender a este cuerpo social. Lo «normal» es que cada población resida en su espacio estatal-nacional; las migraciones internacionales introducen una anomalía en este orden. Este discurso no alude a posibles diferencias raciales, étnicas o culturales; en principio es compatible con una postura «anti-racista», siempre que se mantenga el principio de que la prioridad en el acceso a los recursos corresponde a los nacionales. Por tanto, el grado de receptividad o rechazo respecto a la inmigración está condicionada por la percepción de, en primer lugar, la situación personal y familiar y, después, la del conjunto de los españoles. Este tipo de consideraciones tiende, por su propia lógica, a delimitar el campo de «lo extranjero» al de los inmigrantes pobres, que aparecen mucho más como consumidores de recursos de la sociedad autóctona que como productores de riqueza.*

**Lógica culturalista:** *Existe otra gama de posiciones ideológicas respecto a los extranjeros que no se articula en torno al argumento nacional sino al de la diferencia cultural. El discurso se construye a partir de dos supuestos básicos. En primer lugar, las culturas son universos cerrados, inmodificables en sus rasgos fundamentales (supuesto esencialista); en segundo lugar, existen culturas mutuamente incompatibles, que en ningún caso pueden coexistir pacíficamente; esta incompatibilidad es atribuida habitualmente a las limitaciones de ciertas culturas definidas como «cerradas», lo que las convierte en inferiores o atrasadas (supuesto de jerarquización). Por tanto, al margen de cuáles sean las circunstancias económicas, la coexistencia de colectivos con culturas «no compatibles» sólo puede saldarse con la*

*asimilación o con la segregación absoluta. Las actitudes respecto a los extranjeros dependen, en este caso, del universo cultural al que se los adscriba y de la posición de éste respecto a la cultura autóctona. La persistencia de sus particularidades culturales, percibidas como resistencia a la integración en un marco universalista, no aporta riqueza sino conflictividad social. No existen posibilidades de mutuo intercambio y convivencia fructífera cuando la minoría es (o sea, se la caracteriza como) portadora de tradicionalismo cerrado, irracionalidad y agresividad.*

***Lógica igualitaria:*** *La tercera lógica discursiva parte de un igualitarismo que impugna los criterios de discriminación nacional o cultural, pues parte de la igualdad básica de los seres humanos. La lógica de los derechos humanos ha de ser universal sin detenerse en las fronteras estatales. Este postulado genérico admite distintas modulaciones, que generan discursos diferenciados respecto a lo extranjero, que van desde la igualdad de oportunidades en un mundo económicamente abierto hasta la crítica frontal al ordenamiento social.*

*Los discursos concretos que escuchamos no tienen las características netas de estos tipos puros. La dinámica de las relaciones sociales, la interacción entre diversos grupos, el intercambio y los distintos vínculos de poder/subordinación generan diversas combinaciones y son el resultado de despliegues variables, que están en función de la posición social del hablante; reflejan, además, su referencia a un objeto ilusorio. De hecho, no existe un referente fijo ni unívoco de los discursos que aluden a «lo extranjero»: a veces se comienza a hablar sobre extranjeros (no españoles) para deslizarse hacia criterios de clase (los pobres), étnicos (donde se incluye a los gitanos españoles) o culturales (grupos abiertos-civilizados frente a cerrados-atrasados), según sea el caso. Buscando un común denominador de las distintas representaciones que adquiere lo extranjero para las posiciones no igualitarias podríamos decir que hace referencia a la gente «de abajo» (las personas extranjeras a las que se les atribuye similitudes con la*

*propia identidad –de clase, étnica o cultural– pierden los rasgos de extranjería). Por tanto, las motivaciones en que se fundamenta el rechazo no son consecuentemente racistas (cuando se acepta a no-blancos, como jeques árabes, inversores japoneses o estudiantes afro-americanos) ni xenófobas (cuando el rechazo se refiere sólo a ciertos extranjeros). Más bien, los argumentos nacionales y étnicos se combinan con los de clase para articular un campo de rechazo de «geometría variable».*

*La articulación de «lo extranjero» se imagina y construye socialmente en un proceso continuo, en estrecha relación con las relaciones de sociales. Estamos efectivamente ante un «complejo inestable y descentrado de significantes sociales en constante transformación a partir de las luchas políticas». No hay lógica pura, en todo caso parece claro que los discursos de rechazo y/o discriminación hacia «lo extranjero», sea cual sea la lógica desde la que se despliegan, no pueden ser etiquetados como pre o anti-modernos (excepto en el caso de la posición de «identidad contra modernidad»). Por el contrario, la superioridad de los nacionales se funda en la legalidad del estado-nación, institución moderna donde las haya; mientras que la discriminación de las culturas «inferiores» tiene su fundamento en el etnocentrismo de la posición de los modernizadores intolerantes, que se constituye en paradigma exclusivo de la racionalidad y el progreso. Dentro de estos marcos, las actitudes de apertura y solidaridad hacia «lo extranjero» encuentran límites precisos. En estos casos las posturas «anti-racistas» o propuestas de valores alternativos a la modernidad capitalista se inscriben dentro del orden social de la exclusión, en el que coexisten sexismo, racismo y exclusión económica.*

*La denuncia, por más apasionada que sea, de las actitudes extremas de ciertos grupos o instituciones apenas se enfrenta con el epifenómeno del rechazo a «lo extranjero», dando por buenos elementos centrales de la modernización capitalista a partir de los cuales se generan las condiciones del rechazo y la discriminación. Esta es la*

*paradoja y la complejidad de la relación entre modernización e identidades sociales. El reto es aprovechar esta situación histórica como oportunidad para aprender a convivir de modo nuevo. La discusión parlamentaria de una nueva ley de extranjería ha mostrado las dos vertientes apuntadas: la concepción de España como país de acogida y la del férreo control policial de los flujos (justificado ya claramente en la exigencia de Europa, cumbre de Tampere). ¿Estará próximo el ideal que propone la interculturalidad o no? Es tarea de todos los que apostemos por ello.*

## 1. Introducción

Desde hace varias décadas y de modo casi imperceptible nuestras ciudades y pueblos así como los campos han ido recibiendo a otras personas antes desconocidas; hoy están conviviendo con nosotros. Al principio pasaban desapercibidos porque los españoles identificábamos una parte de ellas con turistas, aunque fueran de casi doce meses al año, y de la otra parte apenas teníamos noticia al ubicarse en zonas agrarias o emplearse en la construcción de obras públicas como las autopistas que modernizaban el paisaje. Ni un sector ni el otro supusieron cambio en la percepción de los autóctonos como tampoco lo suponía la llegada tradicional de portugueses en las provincias fronterizas. España continuaba siendo un país de emigrantes al extranjero o de migrantes interiores.

Algo después empezamos a oír en las grandes ciudades acentos sudamericanos que eran conocidos por el cine y la TV; se introdujeron en las casas de sectores asentados chicas filipinas con dominio del inglés para «servir»; las playas se volvieron multicolores desde los puestos de venta ambulante, etc. Mientras los españoles mirábamos a Europa, todos aquellos ciudadanos del mundo miraban hacia España. Y la entonces Comunidad Económica Europea impuso sus condiciones: si España pretendía incorporarse, tenía que legislar sobre la presencia de ciudadanos no comunitarios y el control de las fronteras de forma contundente. 1985 fue la fecha de la aprobación de la denominada

«ley de extranjería» y 1986 la del ingreso del Reino de España en la CEE. A partir de entonces se produjo la escisión: unos eran extranjeros residentes (regulares) y otros irregulares (sin existencia legal si no era para perseguirlos). La situación socioeconómica terminó agravando el problema: el incremento del paro y la fragmentación social que se produjo en la década 1975-1984 comenzó a buscar culpables. Los medios de comunicación masiva y declaraciones de responsables políticos de Interior dirigieron las miradas de la opinión pública hacia los inmigrantes. Los inmigrantes regulares empezaron a percibirse como «muchos» y los irregulares como «delincuentes». La exacerbación en la opinión pública creó un clima al que se intentó poner fin tras los asesinatos xenófobos como el de Lucrecia Pérez. Parte de la población se levantó contra ellos, la intoxicación informativa y la política gubernamental; desde entonces se ha hecho proverbial el grito: «abajo la ley de extranjería».

España amaneció como país de inmigración profundamente dividida. Pero ni los xenófobos ni los antirracistas representan a la mayoría. Lo mismo que viven entre nosotros gran diversidad de extranjeros, hay diversidad de españoles y cada sector de la población piensa de modo distinto ante los extranjeros. El objetivo de este capítulo es, precisamente, adentrarse en las diferentes «claves» (o lógicas) con las que dichos sectores de españoles pensamos esos «otros» que conviven aquí, visibles o no, y en muchos casos con intención de permanencia; también haremos una incursión en las repercusiones que tiene ese pensar y decir sobre los otros en nuestro actuar ante ellos, a través de lo que ocurre en el campo educativo. Presentamos los resultados de una investigación sobre la escuela como espacio de acción intercultural, examinando las posiciones de los agentes socioeducativos respecto a la misma. Hoy por hoy, España es simultáneamente país de emigración y de inmigración; social y culturalmente siempre ha sido plural, aunque haya costado mucho reconocerlo, y la presencia de inmigrantes entre nosotros vuelve a ponerlo de manifiesto. El reto es aprovechar esta situación histórica como oportunidad para aprender a convivir de modo nuevo. La discusión parlamentaria de una nueva ley de extranjería ha mostrado las dos vertientes apuntadas: la concepción de España como país de acogida y la del férreo control policial de los flujos (justificado ya claramente en la exigencia de Europa, cumbre de Tampere). ¿Estará próximo el ideal que propone la interculturalidad o no? Es tarea de todos los que apostemos por ello.

## 2. Desde dónde se habla

### Españoles, unos y otros

«*Los españoles dicen de los inmigrantes...*». Afirmaciones genéricas de este tenor las podemos escuchar tanto en los medios de comunicación social como en conversaciones en el bar y entre grupos de amigos. «*Los españoles dicen...*» tiende a constituir un sujeto hablante homogéneo, olvidando las formas específicas y concretas que adoptan los discursos sociales en cuanto reflejo del modo de posicionarse ante algo/alguien los distintos grupos sociales (de españoles, en este caso). Siempre encontramos ante un tema, objeto de opinión pública, posiciones diferenciadas porque las ideas se generan en contextos históricos precisos y en grupos sociales determinados.

Estamos acostumbrados a leer nuestra historia reciente en términos de generaciones: nuestros abuelos o los padres vivían en tiempos en los que la tradición pesaba tanto que era casi imposible el progreso; en cambio, nuestro tiempo es el de la modernización y nos sitúa en la autovía del desarrollo. El paso de la tradición a la modernización no tendría vuelta atrás, por lo que cualquier reivindicación de lo comunitario o tradicional aparece como invocación desfasada cuando no directamente reaccionaria. La modernización se presenta, en cambio, como un proceso gradual y continuo que expande las potencialidades de un orden social basado en la «racionalidad».

El modelo social de la modernización responde a las situaciones de las sociedades de capitalismo avanzado; es, sin embargo, una simplificación de los procesos sociales. Si por un lado contiene un elemento mítico (promete el bienestar creciente para todos en un marco de paz social y abundancia ilimitada), por otro está unido a un carácter impositivo (la modernización se plasmaría en un modelo único y sólo existiría una vía para acceder a ella; fuera de este marco sólo se encontraría oscurantismo y atraso). Desde nuestro punto de vista para analizar los rasgos característicos de una sociedad como la española conviene adoptar una perspectiva de análisis más amplia, que intente superar el reduccionismo bipolar tradición-modernidad.

Los españoles que tienen en la actualidad más de 65 años se socializaron en el período de la guerra y posguerra civil. En aquellos años, España era

un país predominantemente agrario: el 49% de la población estaba ocupada en el sector agrícola-ganadero. La autarquía económica implantada tras la guerra civil por una dictadura férrea, beneficiaba en primer lugar a los grandes terratenientes; la ideología dominante exaltaba los valores de la «familia cristiana» (autoridad patriarcal, sumisión filial, estricta separación de roles entre los sexos), el honor, el estatus y la propiedad.<sup>(30)</sup> El sector de población que vivió de lleno ese ambiente supone en la actualidad en torno al 14% del total.

Al comienzo de la década de los sesenta se inicia una gran transformación societaria, conducida por el mismo régimen político autoritario del franquismo. La apertura económica al exterior pone en marcha un proceso de despliegue capitalista que recompone la configuración social, económica e ideológica del país. El período 1960-1975 (etapa desarrollista) se caracteriza por la industrialización, la modernización agrícola, las migraciones masivas, la urbanización, el desarrollo de una norma de consumo de masas y el inicio de un sistema estatal de protección social.

Durante estos 15 años unos cinco millones de españoles emigraron desde las zonas rurales hacia los polos de desarrollo o hacia la Europa industrializada. La población empleada en la agricultura descendió fuertemente hasta el 24,1%, debido a un proceso de creciente industrialización del sector (producción volcada al mercado, introducción de fertilizantes, mecanización, etc.). Paralelamente se desarrolló el proceso de urbanización, centrado en unos pocos polos de desarrollo, que se asentaron en una notable industrialización y en el despliegue de nuevas ramas de los servicios (el empleo en industria y construcción pasó del 28% al 35%, y el de los servicios de 28% a 39%). El Producto Interior Bruto se duplicó ampliamente y se redujeron las distancias con la Comunidad Europea (la renta por persona pasó del 58% de la media de los países que actualmente componen la UE a cerca del 70%); paralelamente se desarrolló una dinámica centro/periferia entre las zonas «modernizadas» (Madrid, País Vasco, Cataluña y los archipiélagos) y las «atrasadas» dentro del territorio español.

Dentro del propio marco político dictatorial, este conjunto de transformaciones dio lugar al surgimiento incipiente de un *sistema de protección*

(30) Algunos de estos elementos están desarrollados en Alonso, L.E. y Conde, F., *Historia del consumo en España: una aproximación a sus orígenes y primer desarrollo*, Debate, Madrid, 1994, págs. 24-32.

*social estatal*. Entre 1968-72 se da el paso de un Estado protector residual a otro institucional, que sólo más tarde adoptaría formas democráticas. En 1970 (Ley General de Educación) y 1972 (Ley de Bases de la Seguridad Social) se da el punto de arranque al crecimiento del gasto social, apoyado en la coincidencia de las necesidades de acumulación (garantizar una demanda solvente) y las reivindicaciones sociales. En los setenta se registró el máximo crecimiento histórico del gasto social en relación al PIB; debido básicamente a los capítulos de educación y sanidad.

El período «desarrollista» supuso un cambio histórico de proporciones desconocidas en la historia española. A mediados de los setenta la mayoría de la población vivía en ciudades, recibía un salario con derecho a prestaciones sociales y sanitarias complementarias, comenzaba a acceder a una educación pública gratuita, a viviendas propias, vehículo y una variada y creciente oferta de bienes de consumo. Se registró una mejora del nivel de vida de importantes sectores, lo que redujo la polarización social, generadora de radicalismos políticos.<sup>(31)</sup> La «mentalidad de clase media», caracterizada por las expectativas de ascenso social, de progreso lineal y continuado dentro del orden existente, se convirtió en fuente de cohesión social, aún en un contexto institucional fuertemente jerárquico y represivo. Sobre estos fundamentos se desarrolló un proceso de homogeneización cultural e ideológica. Sin embargo, la pretensión totalizadora de la ideología dominante nunca se cumple de forma acabada; la propia dinámica social del proceso «modernizador» (sus contradicciones e irracionalidades) generó fracturas y contratendencias; frente a la fuerza centrípeta del discurso establecido surgieron líneas de fuga, fuerzas centrífugas, que impidieron la cristalización uniforme de la vida social.

El desarrollismo español situó a España entre los países de la Europa dependiente, a medio camino entre los estados poderosos del Norte y los pobres del Tercer Mundo, en posición de «semiperiferia»,<sup>(32)</sup> precisamente cuando el modelo de crecimiento occidental (fordista) había entrado en crisis a nivel internacional, generando una importante recomposición de fuerzas sociales. Al

(31) La «desradicalización política» que posibilitó el desarrollo de una transición pactada entre fuerzas democráticas y sectores del franquismo, se fundamentó en las condiciones de vida alcanzadas por un sector de los trabajadores, tanto por vía del salario directo como por la de las prestaciones sociales estatales.

(32) Wallerstein caracteriza así a los países que, dentro de una economía-mundo fuertemente jerarquizada, combina actividades de producción avanzadas con otras propias de los países periféricos. Véase Wallerstein, I., *El moderno sistema mundial*, Siglo XXI, Madrid, 1979.

comienzo de los años setenta el modelo de crecimiento occidental había comenzado a dar señales preocupantes en los países más desarrollados y rápidamente se manifestó la crisis. El avance de las políticas neoliberales durante la segunda mitad de los setenta en gran parte de los países centrales expresó la aparición de una nueva estrategia de crecimiento, basada en la recomposición de los márgenes de ganancia empresariales, a través de una disminución de las rentas de los trabajadores, tanto vía recortes del salario directo (aumentos por debajo de la inflación, incremento del paro y del empleo precario, etc.) como del salario indirecto (reducción del gasto social estatal e incremento de las ayudas a las empresas).

En España el nuevo ciclo se caracterizó por la confluencia de dos procesos: la instauración de un nuevo ordenamiento político, basado en una constitución democrática que garantiza las libertades civiles, y la crisis y reconversión del modelo socioeconómico. El nuevo marco democrático permitió desarrollar elementos del modelo prototípico de los países centrales de occidente, entre ellos la legitimación de las asociaciones sindicales y empresariales que, junto a las autoridades electas, se incorporan a los mecanismos de regulación social. Esta democratización de las relaciones sociales se realizó, no obstante, en una dinámica *neocorporativa* en torno a un Estado fuerte, que ha reforzado el peso e influencia social de un conjunto de elites corporativas (empresariales, partidarias, sindicales, etc.) en detrimento de los mecanismos democráticos y de participación directa de la base social. Como consecuencia, la institucionalización de la democracia política en España ha venido acompañada de la desmovilización popular.<sup>(33)</sup> Por otra parte, el reconocimiento constitucional de la diversidad nacional del Estado español (pluralidad lingüística y diversidad cultural) construyó un marco que podría propiciar una convivencia normalizada con la «diferencia». Frente al modelo unitario y centralizador del franquismo, el «Estado de las autonomías» abre las puertas a un juego de identidades múltiples dentro del espacio estatal.<sup>(34)</sup>

(33) Colectivo Ioé, *Participación ciudadana y urbanismo. Consolidación de la democracia y desmovilización popular en la ciudad de Madrid*. C.O.A.M., Madrid, 1985 (no publicado); y Del Águila, R. y Montoro, R., *El discurso político de la transición española*. CIS, Madrid, 1984.

(34) Si las poblaciones asumieran como hecho normal esta dispersión y pluralidad de la «identidad nacional», estaríamos ante una experiencia de convivencia de la diferencia que podría facilitar una mayor apertura hacia la población de origen extranjero. Sin embargo, las formas concretas bajo las que se continúa presentando hoy el llamado «problema de la unidad nacional» no permite ser demasiado optimistas al respecto.

Este período se caracteriza por un incremento de las interrelaciones a nivel mundial (la globalización económica). En España la «apertura» a los procesos de internacionalización se ha registrado en todos los ámbitos: en el económico (disminución del proteccionismo, implantación de empresas extranjeras, reconversión de sectores productivos, creciente importancia del sector financiero y especulativo, etc.); el institucional (traspaso al ámbito de la Unión Europea de ciertos niveles de decisión; acompañado de un proceso de corporatización en el que tienen más peso los lobbies de influencias que los parlamentos); y el ideológico («Europa» se ha constituido en paradigma de modernidad y horizonte incuestionable; la «caída de los Pirineos» representa un signo de avance hacia la modernidad; África y el resto del Tercer Mundo se configuran cada vez más como distintas, en tanto pobres y atrasados).

La estructura social experimentó transformaciones importantes, de índole no coyuntural. Entre la población ocupada se registró el decrecimiento del proletariado industrial y de los empleados en la agricultura (especialmente de los pequeños propietarios), y una fuerte expansión del empleo en el sector servicios. Paralelamente se consolidó un paro estructural importante (la tasa de desempleo pasó del 1% en 1970 al 23% en 1993); se desarrolló la precarización del mercado de trabajo y la expansión de la economía sumergida (más del 33% de los trabajadores por cuenta ajena con contratos temporales; tres millones de empleos sumergidos en 1985, especialmente mujeres y jóvenes).<sup>(35)</sup> Estos procesos confluyen en un incremento de la *polarización y fragmentación social*, con un crecimiento simultáneo de los puestos más y menos cualificados, pero sobre todo de estos últimos.<sup>(36)</sup> Paralelamente se ha registrado un freno en el proceso de distribución de rentas experimentado en los primeros setenta, y una crisis de los mecanismos de promoción e integración social como la escuela (el fracaso escolar supera el 30% en la enseñanza primaria) o las diversas prestaciones sociales.<sup>(37)</sup>

Este proceso de fragmentación pone en cuestión el mecanismo de integración de las clases subordinadas construido en el período desarrollista. De las

(35) *Análisis de las condiciones de vida y de trabajo en España*, Secretaría de Estado de Economía del Ministerio de Economía y Hacienda, Madrid, 1988, págs. 117-8. Un estudio posterior estimaba en un 40% el porcentaje de ocupados que se encontraba en situación irregular; Miguélez, F y Recio, A., *Informe sobre la Economía sumergida*, Barcelona, 1988.

(36) Castells, M. y otros: *Nuevas tecnologías, economía y sociedad en España*, Alianza, Madrid, 1986, Vol.II, pág. 555.

(37) El seguro de desempleo no cubre a toda la población parada; la universalización de las pensiones o la atención sanitaria se realizan en desmedro de su calidad; los programas de rentas mínimas se limitan a gestionar la pobreza en niveles «aceptables», etc.

expectativas de una sociedad de clases medias que tiende a reducir sus extremos superior e inferior, se pasa a la realidad de una creciente diferenciación de las formas de inserción laboral, niveles salariales, condiciones de trabajo o protección social. En suma, las diferencias en las condiciones de vida y de renta ponen en crisis los referentes unificadores mientras la segmentación se extiende al ámbito del consumo: las peculiaridades del diseño rinden culto al individualismo hedonista de una minoría solvente; la producción en masa se dirige a los estratos medios con capacidad de consumo; los bienes de primera necesidad, «sin marca», quedan reservados para los que apenas se mueven en el límite de la subsistencia. De esta forma la estructura social se refuerza por ambos extremos: mientras el segmento superior (empresarios, gerentes, profesionales y cualificados, especuladores, etc.) amplía su poder económico y su influencia social, aparece el fenómeno de la «nueva pobreza» que afecta a colectivos cada vez más amplios (parados de larga duración, temporeros y sumergidos, jóvenes aparcados, etc.); en el medio una amalgama heterogénea (pequeños propietarios, sectores inferiores de las clases medias funcionales, trabajadores asalariados con empleo fijo, etc.) que ve recortadas sus posibilidades de reproducción pero se mantiene encuadrada en los grandes dispositivos de regulación e integración.

Las grandes líneas que han marcado el proceso de la reorganización social de esta segunda mitad del siglo xx nunca han logrado que todos los españoles hayan ido al unísono. El modelo de desarrollo elegido ha tenido claramente beneficiarios pero también perdedores; unos se acoplan con agrado mientras que los segundos muestran reticencias. Tampoco la polaridad entre partidarios y opositores a la modernización puede reducirse a progresistas y tradicionales. En esas décadas han hecho aparición nuevas perspectivas que desde la posmodernidad o desde movimientos alternativos (eco-pacifismo, feminismo, antirracismo, etc.) plantean otras disyuntivas. Por tanto, «los españoles» se encuentran en circunstancias sociales diversas, tanto entre sí como respecto al pasado inmediato. Desde su particular inserción en este contexto concreto (fin del desarrollismo, crisis del estado protector y de sus mecanismos integradores, globalización creciente de la vida económica, transferencia de niveles de decisión a instancias supraestatales) los grupos elaboran su identidad social, estableciendo las fronteras entre el «nosotros» colectivo y el mundo de «los otros». El despliegue de sus discursos es el motivo de análisis principal de este capítulo. Pero antes de abordarlo conviene detenernos en el *objeto* directo de los discursos: los extranjeros en España.

### 3. Sobre quiénes se habla y cómo se construye lo que se dice

#### Inmigrantes, unos y otros

Quizá la característica más acusada de los inmigrantes extranjeros en España es la diversidad. Una parte importante, casi la mitad, proviene de países del Primer Mundo, sobre todo del ámbito de la Unión Europea; por otra parte, no podemos identificar inmigrante con trabajador, dado que menos de la mitad es población activa y, por tanto, la mayoría es inactiva (menores de 16 años y mayores de 65, amas de casa, rentistas y jubilados del centro y norte de Europa, estudiantes). También la inmigración tiene rostro femenino (casi la mitad del total). España por su situación internacional ha funcionado desde los años sesenta como país de desarrollo intermedio (rico para los pobres y pobre para los ricos) recibiendo flujos de migración diversos: del norte y del sur, a la vez, que gran número de españoles residían en el extranjero (por cada extranjero en aquí hay más de tres españoles fuera).<sup>(38)</sup>

Sobre la diversidad es difícil hablar uniformemente. Además las propias estrategias de inserción social de los inmigrantes presentan una gran pluralidad de registros que hacen saltar fácilmente los estereotipos que los medios de comunicación de masas difunden, generando una amplia gama de posibilidades de reacción de la opinión pública que va desde el rechazo hasta la acogida y el respeto por la diferencia. También aquí hay que contemplar la influencia de la «memoria histórica» de las relaciones entre España y determinados colectivos (del norte de África, de América Latina, etc.). En cierta medida las estrategias de inserción de los inmigrantes son diferentes respuestas, adaptativas unas y provocativas otras, a las posiciones mostradas por los autóctonos.

#### Decir y actuar

La condena de ciertas comunidades provenientes de la inmigración a la condición de minoría étnica tiene mucho que ver con la forma en que la sociedad autóctona percibe y se interrelaciona con éstas. La preocupación por el

(38) Véase el capítulo de esta obra: Colectivo Ioé, «La inmigración extranjera en España, 2000».

respaldo que ciertas actitudes de rechazo podrían tener en el ámbito de la Unión Europea ha hecho que se elaboraran informes sobre la situación (como el Informe Ford al Parlamento Europeo) y que surgieran iniciativas institucionales (como la proclamación de 1997 como Año Europeo contra el Racismo).

En España el fenómeno racista tiene raíces históricas profundas. El colectivo que tradicionalmente lo ha sufrido es la etnia gitana, perseguida institucionalmente desde los Reyes Católicos hasta la segunda mitad del siglo xx, y caracterizada aún hoy por la mayoría «paya» como un grupo más problemático que los inmigrantes extranjeros. Durante el período desarrollista (1960-1975) la imagen del extranjero no estaba cargada de connotaciones negativas; todo lo contrario, aparecía como paradigma de lo moderno, de la libertad, el ocio y la opulencia económica.<sup>(39)</sup> Las medidas restrictivas a la entrada de inmigrantes impuesta por la denominada ley de extranjería de 1985 no respondían a un estado de la opinión pública, sino a las necesidades políticas derivadas de la estrategia de integración en la entonces Comunidad Económica Europea. La «opinión pública» acerca de la inmigración, más precisamente: de la inmigración como *problema*, fue más bien un efecto de las noticias de prensa y de las declaraciones de determinados responsables políticos. Todavía en el año 1989 más del 20% de los encuestados carecía de opinión sobre cuestiones referidas a los inmigrantes; dos años más tarde menos del 10% se inhibía ante preguntas como «qué derechos deben gozar los extranjeros residentes legales o qué posición deben adoptar si desean vivir en España». En ese corto plazo de tiempo se fue configurando una imagen social que no procedía del contacto directo con personas de nacionalidad extranjera, que la mayoría de la población afirmaba no tener.

La captura de algunas pateras en las costas mediterráneas y la publicidad de los resultados de la regularización de 1991 generaron en los medios de comunicación el discurso de la «avalancha» inmigratoria, fomentado por el Ministerio del Interior que utilizaba la ley de Seguridad Ciudadana para detener de forma indiscriminada a inmigrantes «del Sur», sólo por su aspecto exterior. En 1992 se produjo el asesinato de una inmigrante dominicana que vivía, junto

(39) Alvíte, J.P., «Racismo e inmigración», en ALVITE, J.P. (coord.), *Racismo, antirracismo e inmigración*, Gakoa, Donostia, 1995, págs. 89-122.

con otros compatriotas, de forma precaria en una discoteca abandonada en Madrid. Sus autores fueron un grupo de ideología nazi dirigido por un policía en activo. Aunque para las autoridades estos grupos son una de tantas «tribus urbanas», situadas al mismo nivel que los forofos de un tipo de música particular, diversas entidades sociales han denunciado la peligrosidad del entramado ultraderechista, que utiliza el discurso de la xenofobia como banderín de enganche. Pero las mayorías sociales y políticas se consuelan constatando que en España el fascismo organizado no tiene un referente político claro y carece de expresión parlamentaria. De todas formas, este asesinato constituyó una señal de toque y permitió la puesta en marcha de diversas iniciativas y campañas bajo la bandera del anti-racismo.

Pero ninguna de ambas expresiones, el fascismo organizado o el antirracismo militante, reflejan las actitudes mayoritarias entre la población española. Las diversas encuestas realizadas periódicamente<sup>(40)</sup> vienen mostrando que se establece una jerarquía entre grupos extranjeros, que coloca en los primeros puestos a los europeos comunitarios seguidos por los latinoamericanos, y en los últimos lugares a los africanos negros y marroquíes. Los asiáticos y europeos del Este figuran en posiciones intermedias (cuando los investigadores no olvidan preguntar por ellos).<sup>(41)</sup> La imagen dominante del inmigrante es siempre, en primer lugar, la de un ciudadano marroquí; entre 1990 y 1993 el segundo lugar pasó de los latinoamericanos a los negroafricanos. A lo largo de los años las encuestas muestran una mejor valoración de los grupos extranjeros, aunque la tolerancia es algo menor si la pregunta se refiere a un vínculo concreto («relación afectiva de una hija con un extranjero»). Esta evolución refleja el eco del discurso oficial que estigmatiza las expresiones racistas y xenófobas, aunque no se pueda afirmar que se trate de una convicción adquirida o del disimulo y adecuación a las circunstancias.

(40) Las más importantes, por su continuidad a lo largo del tiempo son las realizadas por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), dependiente del gobierno central, y el Centro de Investigación sobre la Realidad Social (CIRES), hoy ASEP. Con otro registro, SOS Racismo publica un *Anuario sobre el racismo en el estado español*. De todas estas fuentes tomaremos algunas referencias.

(41) También los estudios de opinión, con sus olvidos y preguntas, han contribuido a diseñar una «opinión pública» determinada. Hemos tratado la cuestión en Colectivo Ioé, «Extranjeros y españoles. Más allá de opiniones y actitudes. Aproximación a la lógica discursiva de las relaciones», ponencia presentada en *Jornadas Racismo y Educación: Hacia una Educación Multicultural*, Universidad de Verano Antonio Machado, Baeza, 31 de agosto - 4 de septiembre de 1992.

En todo caso, la mayoría declara que el resto de los españoles discrimina a gitanos e inmigrantes<sup>(42)</sup> pero, a la vez, la mayor parte de la población no incluye a la inmigración entre sus principales motivos de preocupación. Ésta aparece de forma marginal (3% de los encuestados) detrás de cuestiones como las drogas, la vivienda, el funcionamiento de los servicios públicos o la conservación ambiental. Conviene tener en cuenta esta valoración general a la hora de analizar el resto de la información ofrecida por los estudios de opinión. La mayoría de los encuestados no cree que en España haya demasiados inmigrantes, aunque en los últimos años han aumentado los que afirman tal cosa (del 12% al 28%), hasta tal punto que una minoría llega a pensar que aquí hay más extranjeros que en Alemania, Francia o Italia. De esta sobrevaloración del tamaño de la inmigración surge que alrededor del 20% de la población afirme que ésta «acabará provocando que España pierda su identidad», aunque la mayoría rechaza tal afirmación. Más de la mitad afirma que sólo se deberían admitir trabajadores de otros países cuando no haya españoles para cubrir esos puestos de trabajo. Existen también opiniones contradictorias, sustentadas por una mayoría de los encuestados: por una parte se sostiene que los extranjeros realizan trabajos que los españoles rechazan y simultáneamente se afirma que quitan puestos de trabajo a los españoles.<sup>(43)</sup>

Los estudios de opinión muestran, también, que la mayoría de la población respalda algunas de las decisiones tomadas por el gobierno central: limitar la entrada de inmigrantes económicos, regularización de irregulares, establecimiento de cupos y promoción de la integración de los nuevos trabajadores, aunque algo en torno a la mitad condiciona estas medidas al hecho de que los inmigrantes tengan o consigan trabajo. En otras palabras: *se acepta la presen-*

(42) Véase Espelt Granés, E., «La actitud de los españoles hacia las minorías étnicas», en SOS RACISMO, *Informe anual sobre el racismo en el Estado español 1995*, Barcelona, 1996, págs. 199-217 (en este artículo se resumen los principales resultados de encuestas realizados por el CIS y el CIRES entre 1991 y 1995); Valles, M., Cea, M<sup>a</sup> e Izquierdo, A., *Inmigración, racismo y opinión pública en España*, CIS, Madrid, 1997 (este trabajo, aún no publicado, analiza de forma conjunta los mensajes de medios de comunicación de las encuestas realizadas entre 1991 y 1996 y dos estudios cualitativos financiados por el CIS); y Barbadillo, P., *Extranjería, racismo y xenofobia en la España contemporánea. La evolución de los setenta a los noventa*, CIS, Madrid, 1997 (análisis de las encuestas del CIS desde 1971 a 1993 sobre extranjería e inmigración).

(43) Otra encuesta, realizada en 1997 a escolares entre 13 y 19 años de edad (desde último curso de Primaria hasta Bachillerato y FP), muestra que el 15% está dispuesto a admitir más inmigración y el 65% prefiere una España pluricultural y mestiza. En el otro extremo, el 10% es partidario de expulsar a los trabajadores extranjeros, el mismo porcentaje votaría a un partido similar al de Le Pen y el 26% apuesta por una España blanca y occidental en la que los inmigrantes sólo tendrían la opción de asimilarse completamente. Además, la mayoría (65%) cree que hay que impedir la entrada de nuevos trabajadores y que la inmigración contribuye al aumento de la delincuencia y la droga (42%). Véase Calvo Buezas, T., *Encuesta escolar 1997*, Instituto de la Juventud/ Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (reseñado en *El Mundo*, de 3/2/1998).

*cia de los que tengan empleo, siempre que no lo «quiten» a los autóctonos, pero hay cierto rechazo a asumir una población de extranjeros desocupados* (no obstante, un 20% es partidario de permitir la entrada de inmigrantes sin subordinarla a la situación de empleo en España). Una vez sentadas estas premisas la mayoría de los autóctonos apoya, de forma creciente, que los inmigrantes tengan derechos sociales: educación pública, sanidad gratuita, vivienda digna, trabajo en igualdad de condiciones, etc. Esta posición aparece confirmada a lo largo de los últimos años, como puede verse en la tabla siguiente:

Tabla 1

<b>OPINIÓN DE LOS ESPAÑOLES SOBRE LOS SERVICIOS QUE EL ESTADO DEBE PROPORCIONAR A LOS INMIGRANTES (EN %)</b>									
	1991	1992	1993	1994	1995	X-1995	1996	1997	1998
Vivienda	66	64	63	61	71	65	62	63	68
Sanidad	85	91	86	87	91	87	90	84	89
Educación hijos	82	90	85	84	88	86	87	82	86
Educación cónyuge	75	84	76	76	81	79	77	74	76
Subsidio paro	67	65	62	63	73	65	67	63	68
Cursos FP	-	-	-	76	83	81	79	76	78
Cursos español	-	-	-	83	86	83	83	78	84

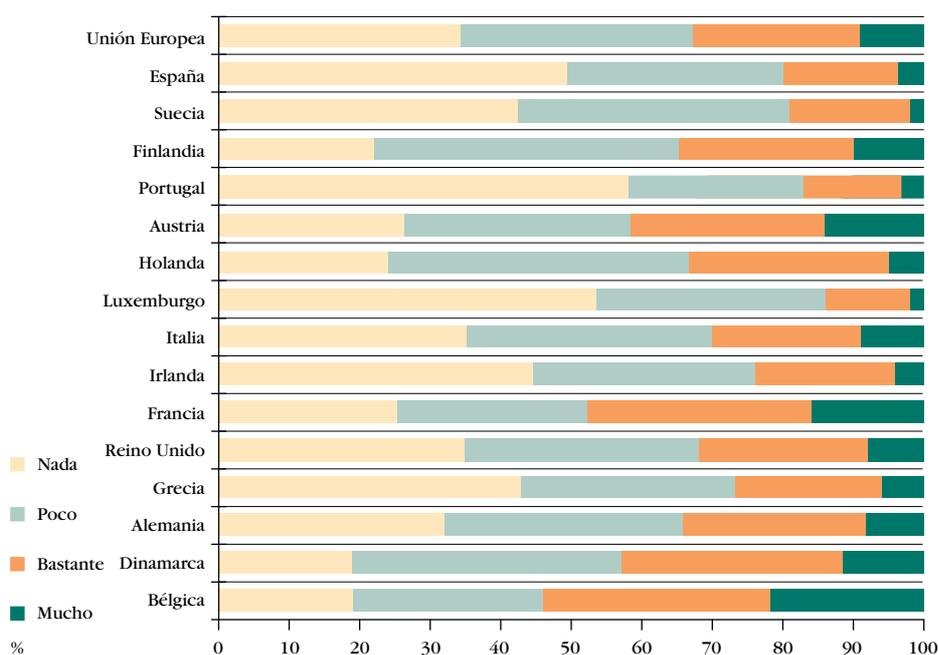
Fuentes: CIRES y ASEP, elaboración Boletín OPI N° 6.

En cambio si la pregunta se refiere sólo a los irregulares, un 30% afirma que no deben tener derecho a ninguna prestación social, aunque la mayoría admite que se les atiende en casos de emergencia, especialmente en el ámbito sanitario y educativo. Con todo, existe una opinión mayoritaria favorable a facilitar su regularización, a la que se opone un 20% partidario de la inmediata expulsión de este colectivo. Contrastando los datos de opinión en el ámbito de la Unión Europea se observa que en España existe una opinión más favorable a la ampliación de derechos de los inmigrantes, mientras que en la mayoría de los demás países la tendencia tiende a favorecer un recorte de los mismos. El gráfico 1 muestra la situación comparativa entre los diversos países de la UE. No es fácil interpretar estos resultados puesto que no corresponde la situación de más o menos inmigración con más o menos rechazo de la misma; incluso hay casos tan significativos como Luxemburgo que presenta en conjunto la mejor posición («nada racista») cuando tiene el mayor porcentaje de inmigración de la UE (hay

un inmigrante por cada tres residentes). España se encuentra muy bien situada en las posiciones de menor racismo, similares a las de Suecia, Portugal e Irlanda.

Gráfico 1

### GRADO DE RACISMO EXPRESADO SEGÚN PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA, 1997



Fuente: Dirección General de Empleo, Relaciones Industriales y Asuntos Sociales, Comisión Europea, 1997.

La sensación de «invasión» que expresa una parte de la población no está referida al conjunto de los extranjeros. Por el contrario, existe una escala de «otros», ante los que se adoptan aptitudes diferenciadas. A medida que el grupo se aproxime a la raza blanca, a la cultura occidental y a la religión cristiana, la tolerancia –incluso la franca acogida– aumenta; distanciarse de alguno de estos parámetros es empezar a caer en desgracia, aun siendo ciudadano español.<sup>(44)</sup> Por ejemplo, una mayoría considera beneficiosa para España la inmigración desde países desarrollados; en cambio, la mitad cree que la inmigración

(44) Véase Calvo Buezas, T., *El racismo que viene: otros pueblos y culturas vistos por profesores y alumnos*, Tecnos, Madrid, 1990 y *Crece el racismo, también la solidaridad: los valores de la juventud en el umbral del siglo XXI*, Tecnos, Madrid, 1995.

del Tercer Mundo contribuye a incrementar las tasas de desempleo (aunque no a la disminución de salarios). De los estudios del CIS pueden extraerse las características más comúnmente atribuidas a los inmigrantes del Tercer Mundo (véase cuadro 1): los españoles encuentran un rasgo común a todos ellos, a partir del cual se los configura como *diferentes*: ellos son atrasados; nosotros (y el resto del mundo desarrollado), no. Dentro de esta caracterización común se establecen discriminaciones y jerarquías en la que los africanos subsaharianos salen mejor parados, pues se los considera trabajadores y no soberbios, ni tacaños o crueles; los latinoamericanos obtienen una imagen ambigua: trabajadores y vagos no soberbios ni crueles; mientras los árabes son depositarios de las peores cualidades: crueles y vagos, faltos de honradez y poco fiables (la encuesta no incluyó a los asiáticos).

Cuadro 1

### ESTEREOTIPOS DE LA POBLACIÓN ESPAÑOLA RESPECTO A ALGUNOS COLECTIVOS EXTRANJEROS

Grupos étnicos	Son	No son
Africanos	atrasados, trabajadores	soberbios, tacaños, crueles
Latinoamericanos	atrasados, trabajadores, vagos	crueles, tacaños, soberbios
Árabes	atrasados, crueles, vagos/trabajadores, inteligentes/soberbios	honrados, fiables

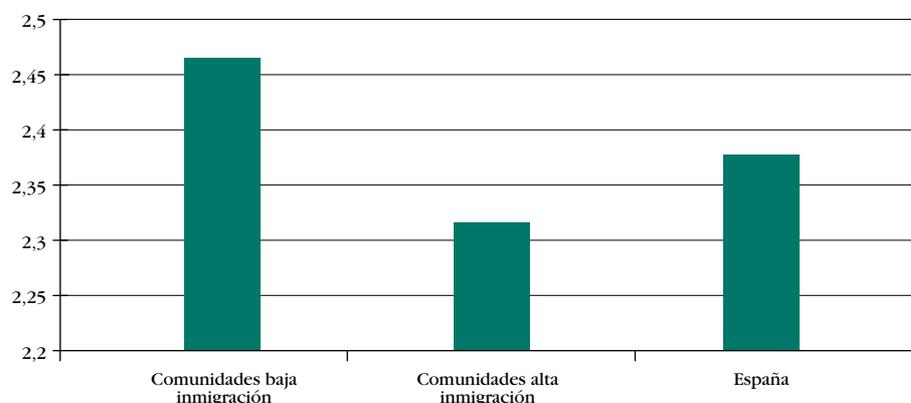
Fuente: Elaboración propia a partir del Estudio N° 1.841 del CIS.

En particular, cuando se pregunta por los atributos negativos que dificultarían su integración en España, se menciona para el caso de los latinoamericanos la delincuencia, para los polacos las diferencias culturales, para los de África negra la diferencia racial, y para los marroquíes todas esas dificultades (raza, cultura y delincuencia). La imagen del «moro», largamente labrada por siglos de conflictiva historia, aparece como el paradigma del extranjero «otro». Por lo demás, la mayoría de los encuestados se muestra partidaria de restringir las entradas de inmigrantes, pero también de facilitar su acceso a una serie de derechos sociales (seguro de desempleo, sanidad, vivienda, etc.) y bastante menos al reconocimiento de su especificidad cultural, que debiera ser abandonada o bien conservada en el ámbito privado.

Si nos atenemos a los resultados de las encuestas de opinión nos encontramos con un aumento de la sensibilidad respecto a la inmigración a lo largo de los últimos años, impulsado quizás por una mejor información o como reacción a ciertos hechos de violencia xenófoba. Sin embargo, esta sensibilidad está subordinada a la situación de empleo de los autóctonos y no se extiende a la posibilidad de que lleguen nuevos inmigrantes. De todas formas, los intentos de comprender las lógicas del rechazo/aceptación hacia las comunidades étnicas de origen extranjero no pueden limitarse a los estudios de opinión cuando éstos se limitan a formular preguntas directas y a recoger respuestas más o menos racionalizadas. De esta forma los grupos sociales más conscientes de las implicaciones de una pregunta están más capacitados para acomodar sus respuestas a lo social o políticamente conveniente. Esto explica por qué las encuestas indican que los máximos índices de rechazo se detectan entre los grupos con menor nivel de instrucción (los «cultos» saben ocultar(se) mejor tales valoraciones) o en las comunidades autónomas en las que hay menor proporción de inmigrantes (véase gráfico 2).

Gráfico 2

**«ÍNDICE DE XENOFOBIA», SEGÚN CC.AA. DE ALTA O BAJA INMIGRACIÓN. 1991-1997**



Fuente: ASEP, *Actitudes hacia los inmigrantes*, OPI, Madrid, 1998, pág. 126.

Los análisis de tipo cuantitativo tienen pleno sentido cuando se sabe de qué se habla, y cuando de lo que se habla no es una pura sistematización de los prejuicios del investigador. Para ello es necesario conocer previamente el «mapa

ideológico» en el que se asientan los discursos referidos a los extranjeros. En las páginas que siguen intentamos avanzar en tal sentido, respaldados por los resultados de trabajos de investigación.<sup>(45)</sup>

## 4. Posiciones de los españoles ante los extranjeros

### Aproximación a las lógicas discursivas o las paradojas de la alteridad

Todos y cada uno de nosotros, en cuanto individuos particulares, estamos inmersos en contextos existenciales (culturales, lingüísticos, de clase), que podemos pensar como propios, pero en nuestro modo de pensar las cosas o de comportarnos no configuramos una diversidad ilimitada de posiciones ni, por el contrario, una identidad única y homogénea para todos. Por el contrario, tendemos a categorizar el entorno social en términos de inclusión de los otros en diversos grupos. Las fronteras entre el «nosotros» y «los otros» tienen distinta ubicación en cada caso (pobres/ricos; racionales/incivilizados; instalados/excluidos; etc.) pero, también, pueden ser de índole diversa (moral, cultural, económica, etc.). Sin embargo, las lógicas de identificación/diferenciación parecen operar de forma específica cuando «los otros» son presentados bajo la etiqueta genérica de extranjero. Se trata de una categoría social que aparece «espontáneamente» como distinta, separada del conjunto de la población local. A la vez podemos decir que tal distinción no es construida del mismo modo ni con los mismos materiales por los distintos discursos existentes en la población autóctona. Los resultados de investigaciones permiten distinguir tres grandes lógicas, analíticamente diferentes pero que en la práctica pueden actuar combinadas de distinta manera:

#### Lógica nacionalista

Un amplio abanico de posiciones discursivas comparte en su simbología un supuesto común: la *naturalización del estado-nación*. Este aparece como una realidad esencial (dato incuestionable, no modificable) que adscribe

(45) El siguiente apartado expone algunas de las conclusiones desarrolladas en Colectivo Ioé, *Discursos de los españoles sobre los extranjeros. Paradojas de la alteridad*, CIS, Madrid, 1995.

a las poblaciones a un estatus de ciudadanía, determinado por su lugar de nacimiento. El estado (que otorga la ciudadanía) no sería una construcción social e históricamente condicionada, sino la expresión de una realidad «esencial» (la nación/nacionalidad) y el ente encargado de defender a este cuerpo social. Lo «normal» es que cada población resida en su espacio estatal-nacional; las migraciones internacionales introducen una anomalía en este orden. Este discurso no alude a posibles diferencias raciales, étnicas o culturales; en principio es compatible con una postura «anti-racista», *siempre que se mantenga el principio de que la prioridad en el acceso a los recursos corresponde a los nacionales*. Por tanto, el grado de receptividad o rechazo respecto a la inmigración está condicionada por la percepción de, en primer lugar, la situación personal y familiar y, después, la del conjunto de los españoles.

Este tipo de consideraciones tiende, por su propia lógica, a delimitar el campo de «lo extranjero» al de los *inmigrantes pobres*, que aparecen mucho más como consumidores de recursos de la sociedad autóctona que como productores de riqueza. Dentro de la ideología nacionalista surgen posturas diferenciadas, en función del estatus social:

- Los *nacionalistas progresistas* no ven peligrar su situación por la presencia de inmigrantes, por tanto, proponen acogerlos y darles derechos, siempre subordinados a la situación económica del país.
- Los *nacionalistas proteccionistas* se encuentran en situación de subordinación y, en algunos casos, de precariedad, lo que les lleva a producir *un reclamo urgente de protección* que excluye a los inmigrantes extranjeros y reduce el campo para el despliegue de discursos solidarios o tolerantes.
- Sólo en sectores donde las carencias materiales llevan a posiciones de escepticismo respecto al proyecto modernizador se abren grietas en el planteamiento nacionalista (sectores del subproletariado que «entienden» los padecimientos de los inmigrantes puesto que, en parte, son los suyos).

### Lógica culturalista

Existe otra gama de posiciones ideológicas respecto a los extranjeros que no se articula en torno al argumento nacional sino al de la *diferencia cultural*. El discurso se construye a partir de dos supuestos básicos. En primer lugar,

las culturas son universos cerrados, inmodificables en sus rasgos fundamentales (supuesto esencialista); en segundo lugar, existen culturas mutuamente incompatibles, que en ningún caso pueden coexistir pacíficamente; esta incompatibilidad es atribuida habitualmente a las limitaciones de ciertas culturas definidas como «cerradas», lo que las convierte en inferiores o atrasadas (supuesto de jerarquización). Por tanto, al margen de cuáles sean las circunstancias económicas, la coexistencia de colectivos con culturas «no compatibles» sólo puede saldarse con la asimilación o con la segregación absoluta. Las actitudes respecto a los extranjeros dependen, en este caso, del universo cultural al que se los adscriba y de la posición de éste respecto a la cultura autóctona.

La representación por antonomasia de que existen incompatibilidades culturales irresolubles es la situación de la minoría gitana en España. La persistencia de sus particularidades culturales, percibidas como resistencia a la integración en un marco universalista, no aporta riqueza sino conflictividad social. No existen posibilidades de mutuo intercambio y convivencia fructífera cuando la minoría es (o sea, se la caracteriza como) portadora de tradicionalismo cerrado, irracionalidad y agresividad. Si después de siglos los gitanos españoles continúan sin «normalizarse», estaríamos ante la prueba de que la llegada de extranjeros provenientes de culturas «extrañas» no aportaría más que problemas irresolubles a la sociedad autóctona. Dentro de la ideología de rechazo *culturalista* distinguimos tres discursos principales, vinculados a tres tipos de situación social:

- El *etnocentrismo localista* basa su identidad en los vínculos con la tradición, los lazos de sangre (sea el parentesco real o la nación concebida como familia) y en los vínculos con la tierra. Fuera del círculo de los propios todo es un peligro en potencia. Los de fuera sólo pueden ser aceptados en la medida en que se asimilen; en tanto no lo hagan hay que sospechar de ellos y no otorgarles derechos «excesivos»; si viven entre nosotros que sea siempre como minoría subordinada. Los extranjeros que son caracterizados como culturalmente incompatibles se enfrentan al rechazo abierto a su presencia (qué no se les deje entrar, qué se creen puestos de trabajo en sus países) o bien a la perspectiva de una «integración» subordinada, caracterizada por la asimilación cultural y la negación del pleno derecho de ciudadanía.
- El *racismo obrero* es el discurso desplegado principalmente por una parte de las clases subordinadas que construyen su identidad en torno a la «normali-

dad». Para éste las distancias de clase tienen menos importancia que las existentes entre la mayoría normalizada y los grupos «asociales». La etnia gitana aparece como paradigma de anormalidad y desviación, y ofrece el molde sobre el que se articula el discurso referido a extranjeros de otras culturas; el trabajador responsable, moderado e integrado constituye el estereotipo opuesto. Desde estos presupuestos la diferencia cultural no tiene legitimidad alguna. Los «diferentes» no pueden reclamar la vigencia de sus propias normas pues la convivencia social depende de que todos acatemos la misma ley (cuyo origen y representatividad no se pone en cuestión). La multiplicidad debe regularse por lo *uno*, que coincide con aquello con lo cual nos identificamos; la identificación entre normalidad y racionalidad convierte la diferencia en anomalía. La minoría es un peligro siempre en acecho, que intenta *imponerse* a poco que encuentre situaciones favorables para ello. De aquí que la convivencia entre culturas «opuestas» se presente como indeseable; lo que debe procurarse es la disolución del elemento anómalo (dispersándolo entre gente «normal», preferiblemente entre las clases prósperas) o su aislamiento («que los lleven a la reserva igual que los indios») para proteger a la mayoría.

- El *cosmopolitismo etnocéntrico* es el discurso racista de las capas sociales ilustradas; el *cosmopolitismo* sostiene que las diferencias fundamentales no se establecen entre ciudadanos de uno u otro país, sino entre grupos con distinto grado de civilización; en sus antípodas se sitúan quienes, próximos al estado salvaje, ignoran las normas mínimas de convivencia. Este corte atraviesa a todos los espacios nacionales. El discurso cosmopolita se identifica con las clases «cultas» de cualquier procedencia (embajadores, profesionales extranjeros o gitanos ricos) y desprecia a las clases inferiores (autóctonas o inmigradas), estableciendo un «racismo de clase», basado en argumentos culturalistas. Se afirma que existen universos culturales separados y jerarquizados. Las culturas que ponen el énfasis en el individualismo son definidas como «abiertas» y consideradas superiores. La diversidad de culturas no representa una pluralidad de opciones con igual entidad, sino una estructura jerárquica en la escala modernización-atraso. Por tanto, los planteamientos interculturalistas no tienen cabida: cuando coexisten distintas culturas, la superior (la propia) ha de imponerse a la inferior (la ajena). Así, la defensa de la modernidad desemboca en una postura *etnocéntrica*: las culturas presenta-

das como irracionales, fanáticas, no igualitarias, en suma peligrosas para la modernidad, han de ser controladas y/o segregadas; su discriminación es un acto de autodefensa plenamente justificado.

### Lógica igualitaria

La tercera lógica discursiva parte de un igualitarismo que impugna los criterios de discriminación nacional o cultural, pues parte de la igualdad básica de los seres humanos. La lógica de los derechos humanos ha de ser universal sin detenerse en las fronteras estatales. Este postulado genérico admite distintas modulaciones, que generan discursos diferenciados respecto a lo extranjero, que van desde la igualdad de oportunidades en un mundo económicamente abierto hasta la crítica frontal al ordenamiento social:

- El *universalismo individualista* afirma que el éxito o fracaso en la vida depende de los propios méritos, siempre que exista igualdad de oportunidades para todos. Por tanto, el control de fronteras no es justificable, dado que limita el juego de la competencia sólo a los ciudadanos de un estado. Estamos en un mundo económicamente unificado, en el que cada persona ha de hacer valer sus capacidades. Los inmigrantes son *individuos* que merecen su oportunidad, independientemente de la tasa de paro que exista en el país de destino.
- El *igualitarismo paternalista* parte de unos valores que no se ajustan a los límites circunscritos por el orden institucional dominante. Antes que las leyes, las fronteras o la competencia debe prevalecer la solidaridad entre humanos, miembros de una fraternidad universal, sea desde una concepción teológica («todos hijos del mismo dios») o genéricamente humanista (todas las personas iguales en derecho). Por tanto, la relación con los extranjeros debe establecerse en pie de igualdad, superando los particularismos egoístas. La actitud solidaria que presenta esta posición no se encuentra exenta de cierto paternalismo, en la medida en que se privilegia el planteamiento de solidaridad con los pobres y oprimidos, desde sectores que no son pobres ni se sienten oprimidos. Esta circunstancia tiende a incluir al inmigrante en el campo más amplio de la marginación, objeto de protección y ayuda, pero no aparece como ciudadano con plena capacidad para ser titular de derechos y

autoorganizar su vida. Desde esta perspectiva el criterio principal para determinar prioridades no sería la nacionalidad sino el grado de necesidad social.

- El discurso de la *solidaridad anticapitalista* sostiene que estamos en un sistema mundial hegemonizado por los intereses de las grandes empresas multinacionales y gobiernos del Norte: éstos impulsan los nacionalismos, la separación y conflictos entre culturas, y sostienen a los gobiernos más retrógrados en el Sur para garantizar sus privilegios y el mantenimiento de un orden injusto. Este conjunto de factores genera pobreza y, consecuentemente, movimientos migratorios masivos. Por tanto, si el sistema funciona a escala mundial, el análisis en términos nacionales no es válido, sólo debe haber ciudadanos del mundo, sujetos de derechos por el sólo hecho de haber nacido. En esa lógica tampoco el argumento del paro nacional es excusa para rechazar a los inmigrantes, pues las desigualdades mundiales son muchos más importantes. Además, la convivencia desde principios democráticos exigiría el respeto a la diversidad cultural, junto con la condena de las desigualdades económicas.

### Qué tiene que decir la propuesta de la modernización al tema de las identidades

El proceso de «modernización», tal como se ha señalado al principio (acumulación, diferenciación social, desarraigo, individualización...), moviliza y pone en crisis a grupos sociales «tradicionales». El discurso que se produce propone un esquema de análisis simple para dar cuenta del mismo: se trataría de un proceso *evolutivo y unidireccional*, que permite pasar de la tradición a la modernidad. Desde esta perspectiva la «modernización» implica *progreso*, pues supone un avance incuestionable, y *racionalidad*, ya que no introduciría fracturas fundamentales en la sociedad; por tanto, toda resistencia a su despliegue no puede sino interpretarse como muestra de irracionalidad y atraso.

Desde una perspectiva algo más amplia pueden hacerse algunas observaciones a esta lectura reduccionista que hace la modernización, dado que puede decirse que el «individuo moderno», superadas las ataduras de las sociedades estamentales, es libre... solamente para desenvolverse en un marco *dado e incuestionable*. Y, por otra parte, la racionalidad modernizadora no es lineal ni excluye la *irracionalidad social*. El modelo de capitalismo que conocemos no

ha podido integrar a los ciudadanos en posición de igualdad más que en el plano jurídico, mientras que en su desarrollo fáctico ha generado desigualdad y exclusión social. Las resistencias y quiebras de legitimidad que surgen de estos procesos no son siempre, ni siquiera habitualmente, expresión de «pervivencias tradicionalistas», surgidas de sectores sociales que *aún* no han sido integrados por la modernización; por el contrario, se trata de ideologías y comportamientos que surgen como consecuencia del propio despliegue del proceso de la modernización.

A partir de estas observaciones es posible superar el esquema bipolar y unidireccional condensado en el binomio tradición-modernización. Basándonos en las mismas<sup>(46)</sup> hemos elaborado el cuadro I, que presenta una articulación de cuatro posiciones típico-ideales respecto a «lo extranjero», situándolas en el «campo de la nación»:

1. **Identidad (comunitaria) contra modernidad:** articula su identidad desde una postura de cierre e inmovilismo, producto de una grupalidad supuestamente indiferenciada e inmutable. La nación (patria), proyección de la comunidad local, debe mantener su pureza frente a elementos extraños, manteniéndolos apartados de sus dominios o en una posición de inferioridad irreversible. Los sectores sociales que sustentan esta posición se consideran muy perjudicados (aplastados) por el proceso de la modernización social.
2. **Modernizadores intolerantes:** plenamente identificados con la normalidad vigente, a la que conciben como expresión de racionalidad y progreso que se plasma en la organización jurídica estatal. El binomio legalidad/normalidad, condensación de todas las virtudes de la modernidad, es el único referente válido para una sociedad civilizada; los extranjeros deben atenerse estrictamente a ella, asimilándose completamente a la cultura dominante so pena de ser segregados (en cuanto representación del atraso y la irracionalidad) para que no contaminen a la sociedad autóctona (civilizada).
3. **Pobres blancos xenófobos:** instalados en el paradigma de la modernización desde una posición social dependiente reclaman protección a un poder superior. Este está representado por el estado social, encargado de

(46) Ortí, A., «Génesis y estructura de la sociedad de masas. La formación de los medios de comunicación masiva», ponencia en el Curso *Las prácticas cualitativas de investigación social* (dirigido por Ángel de Lucas), Universidad de Verano de El Escorial, julio 1994.

asegurar la subsistencia de sus ciudadanos (derechos de los españoles autóctonos) frente a colectivos que pretenden tener acceso a los recursos «nacionales» (inmigrantes pobres/asociales), sin que les asista tal derecho. La presencia de estos extranjeros pone en peligro las aspiraciones de este sector a integrarse plenamente en los beneficios de la modernización.

Cuadro 2

<b>POSICIONES TÍPICO-IDEALES RESPECTO A «LO EXTRANJERO»</b>	
PROTECCIONISMO NACIONAL	COSMOPOLITISMO ETNOCÉNTRICO
<p style="text-align: center;"><b>DEPENDENCIA</b> (3)</p> <p style="text-align: center;">NACIÓN: ESTADO SOCIAL</p> <p>(desde la precariedad fragmentada -dependiente- se requiere protección. Este es lógicamente derecho de los autóctonos. Nacionalismo pragmático)</p> <p style="text-align: center;"><b>Subordinación</b></p> <p style="text-align: center;">XENOFOBIA DE «POBRE BLANCO» ASPIRANTES A LA MODERNIZACIÓN</p>	<p style="text-align: center;"><b>ACUMULACIÓN</b> (2)</p> <p style="text-align: center;">NACIÓN: LEGALIDAD/NORMALIDAD</p> <p>(la acumulación, sinónimo de progreso, impone una normalidad/normatividad exigible a todos. Quien no se adapte ha de ser recluso o expulsado)</p> <p style="text-align: center;"><b>Asimilación / Segregación</b></p> <p style="text-align: center;">MODERNIZADORES INTOLERANTES</p>
<p style="text-align: center;">(1)</p> <p style="text-align: center;">NACIÓN: LAZOS DE SANGRE</p> <p>(rechazo de la diferencia, cierre e inmovilismo. Lo extranjero como peligro. La comunidad/nación como esencia inmutable)</p> <p style="text-align: center;"><b>Expulsión</b></p> <p style="text-align: center;">IDENTIDAD COMUNITARIA CONTRA MODERNIDAD</p> <p style="text-align: center;"><b>ARRAIGO</b></p>	<p style="text-align: center;">(4)</p> <p style="text-align: center;">ESTADO-NACIÓN: DOMINIO</p> <p>(igualdad radical de los seres humanos; luchar contra las estructuras que generan desigualdad o exclusión, más allá de las fronteras)</p> <p style="text-align: center;"><b>Solidaridad entre iguales</b></p> <p style="text-align: center;">VALORES ALTERNATIVOS A LA MODERNIZACIÓN CAPITALISTA</p> <p style="text-align: center;"><b>DISIDENCIA</b></p>
<p style="text-align: center;">LOCALISMO ETNOCÉNTRICO</p>	<p style="text-align: center;">UNIVERSALISMO NACIONALISMO «LIBERADOR»</p>

4. **Alternativos a la modernización capitalista:** la identidad nacional se subordina a la de miembro de la humanidad; ésta es segregada en grupos desiguales por una estructura injusta (el capitalismo) de alcance mundial. La presencia de extranjeros está vinculada a esta dinámica (inversores de capital, trabajadores inmigrantes, etc.). La solidaridad con los inmigrantes se establece desde un plano de igualdad, entre sujetos que ponen en cuestión el marco económico e institucional que genera y regula los procesos sociales, incluidas las migraciones.

Los discursos concretos que escuchamos no tienen las características netas de estos cuatro tipos puros. La dinámica de las relaciones sociales, la interacción entre diversos grupos, el intercambio y los distintos vínculos de poder/subordinación generan diversas combinaciones. Todas ellas parten de las identidades sociales presentadas pero son resultado de despliegues variables, que están en función de la posición social del hablante; reflejan, además, su referencia a un objeto ilusorio. De hecho, no existe un referente fijo ni unívoco de los discursos que aluden a «lo extranjero»: a veces se comienza a hablar sobre extranjeros (no españoles) para deslizarse hacia criterios de clase (los pobres), étnicos (donde se incluye a los gitanos españoles) o culturales (grupos abiertos-civilizados frente a cerrados-atrasados), según sea el caso. Buscando un común denominador de las distintas representaciones que adquiere lo extranjero para las posiciones no igualitarias podríamos decir que hace referencia a la gente «de abajo» (las personas extranjeras a las que se les atribuye similitudes con la propia identidad –de clase, étnica o cultural– pierden los rasgos de extranjería). Por tanto, las motivaciones en que se fundamenta el rechazo no son consecuentemente racistas (cuando se acepta a no-blancos, como jeques árabes, inversores japoneses o estudiantes afro-americanos) ni xenófobas (cuando el rechazo se refiere sólo a ciertos extranjeros). Más bien, los argumentos nacionales y étnicos se combinan con los de clase para articular un campo de rechazo de «geometría variable».

La articulación de «lo extranjero» se imagina y construye socialmente en un proceso continuo, en estrecha relación con las relaciones de sociales. Estamos efectivamente ante un «complejo inestable y descentrado de significantes sociales en constante transformación a partir de las luchas políticas».<sup>(47)</sup>

(47) Omi, M., y Winant, H., *Racial Formation in the United States: from the 1960s to the 1980s*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1986.

No hay lógica pura,<sup>(48)</sup> en todo caso parece claro que los discursos de rechazo y/o discriminación hacia «lo extranjero», sea cual sea la lógica desde la que se despliegan, no pueden ser etiquetados como pre o anti-modernos (excepto en el caso de la posición de «identidad contra modernidad»). Por el contrario, la superioridad de los nacionales se funda en la legalidad del estado-nación, institución moderna donde las haya; mientras que la discriminación de las culturas «inferiores» tiene su fundamento en el etnocentrismo de la posición de los modernizadores intolerantes, que se constituye en paradigma exclusivo de la racionalidad y el progreso. Dentro de estos marcos, las actitudes de apertura y solidaridad hacia «lo extranjero» encuentran límites precisos. En estos casos las posturas «anti-racistas» o propuestas de valores alternativos a la modernidad capitalista se inscriben *dentro del orden social de la exclusión*, en el que coexisten sexismo, racismo y exclusión económica.

La denuncia, por más apasionada que sea, de las *actitudes extremas* de ciertos grupos o instituciones apenas se enfrenta con el epifenómeno del rechazo a «lo extranjero», dando por buenos elementos centrales de la modernización capitalista a partir de los cuales se generan las condiciones del rechazo y la discriminación. Esta es la paradoja y la complejidad de la relación entre modernización e identidades sociales.

## 5. La escuela: campo de acción intercultural para los agentes educativos

### La «diversidad social» núcleo del interculturalismo

Aunque las situaciones de «diversidad cultural» no son una novedad en la realidad social de la escuela española,<sup>(49)</sup> ha sido con la llegada de hijos de inmigrantes extranjeros y en el marco de la última reforma del sistema educativo (LOGSE, 1990) cuando se ha iniciado un proceso de reflexión específico. La inmigración extranjera se ha convertido en un indicador privilegiado de la

(48) Lo que C. Guillaumin denomina «racismo popular» no funciona en términos de causalidad sino de forma sincrética, mezclando distintos niveles en una realidad única Guillaumin, C., «La «différence» culturelle», en Wiewiorka, M. (dir.), *op. cit.*, págs. 149-151.

(49) Como muestra basta con referirse a las diferencias en función del género, de las culturas regionales, o a la división étnica payos-gitanos.

diversidad cultural, tanto por lo específico de su situación (marcado por el corte jurídico-político de la ciudadanía) como por el interés que esta temática suscita en otros países de la Europa comunitaria.

La presencia de inmigrantes de origen extranjero introduce un factor de diversidad en las sociedades receptoras, que ven aumentar su pluralidad étnica. Las características que suelen identificar a una comunidad étnica son básicamente el origen nacional, el idioma, la religión o ciertos rasgos físicos. Pero la construcción de las *fronteras* entre distintos grupos étnicos no es algo inmutable, por el contrario es el resultado de procesos sociales, de las estrategias políticas y económicas de los distintos componentes de una sociedad.<sup>(50)</sup> Por otra parte, no toda comunidad étnica puede ser calificada como *minoría* étnica. Para ello es necesario que, además de estar constituida como comunidad específica, ocupe una posición de subordinación o marginación social. Por tanto, la clave para la constitución de minorías étnicas es la *relación* que establecen con la población mayoritaria. En este caso el término «minoría» no se refiere al aspecto numérico sino a la condición de inferioridad del colectivo. Los procesos migratorios transnacionales son una fuente de constante renovación de la diversidad étnica en las sociedades de destino. Esto es debido tanto a las posibilidades que el agrupamiento étnico ofrece a los inmigrados para defender sus intereses, como a las actitudes de rechazo y segregación o de aceptación por parte de las poblaciones autóctonas. El hecho de que un grupo inmigrante pueda desenvolverse como comunidad étnica, en un plano de igualdad con otros grupos, o que se vea abocado a la condición de minoría, en situación de subordinación o exclusión, dice mucho sobre las características de la sociedad receptora.

¿Qué factores son los que intervienen en cada caso? La explicación no puede centrarse ni en supuestas deficiencias de las minorías (culturales, biológicas, etc.) ni solamente en la acción de la población mayoritaria (prejuicios), sino en la estructura de las relaciones mutuas (igualdad o dominio). En este

(50) Consideramos grupos o comunidades étnicas a los colectivos definidos a partir de un conjunto de rasgos culturales, transmitidos a partir del aprendizaje, no por la herencia genética. En la definición de tales colectivos tiene tanta importancia la autopercepción (su sentimiento de conformar un grupo específico y diferenciado) como la forma en que son percibidos por los otros. Entre estas percepciones pueden ocupar un papel los rasgos físico-biológicos, pero éstos sólo cobran sentido en la medida que son culturalmente considerados como relevantes. Para una visión de la complejidad del asunto véase Rex, J., *Ethnic Minorities in the Modern Nation State*, Mac Millan Press, Londres, 1996 y Giménez, C. «La formación de nuevas minorías étnicas a partir de la inmigración», en AA.VV., *Hablar y dejar hablar (sobre racismo y xenofobia)*, Universidad Autónoma de Madrid, 1994, págs. 177-220.

sentido hay varios elementos que inciden en la dialéctica comunidad/minoría étnica, y la diversidad «cultural» es sólo una manifestación de las múltiples diferencias que atraviesan la realidad social. Ésta incluye, al menos, dimensiones económicas, político-jurídicas, de género, ideológico-culturales y étnicas. La inscripción en estas coordenadas de todos los individuos (autóctonos e inmigrantes) da lugar a grupos de pertenencia e identidad que, en el caso de los últimos, adquieren características propias.

Desde nuestro punto de vista, existe el riesgo de «culturizar» excesivamente la cuestión de los grupos étnicos, despojando a la problemática de sus alcances económicos y políticos. Los resultados de diversos estudios sobre la inserción social de los inmigrantes indican que la política social está destinada al fracaso si no logra intervenir de forma favorable sobre los factores que limitan el acceso de las minorías a los recursos económicos (empleo, prestaciones) y a la plena ciudadanía política (estabilidad jurídica, derechos políticos plenos). Sin una clara toma de partido en este sentido las proclamas interculturalistas sólo servirán para legitimar la explotación y subordinación de las minorías étnicas. Por el momento, en España no se ha establecido un modelo acabado de integración social de los inmigrantes extranjeros, tanto por el recentísimo desarrollo de políticas oficiales destinadas a este colectivo, como por la falta de definición de unas líneas orientadoras hasta bien entrados los años noventa. En particular, ha sido el sistema escolar el que más interés ha despertado; ámbito en el que ha aparecido de modo explícito la propuesta de la *interculturalidad* o *educación intercultural*. A continuación vamos a apuntar algunas líneas de actuación que están teniendo lugar en este ámbito, que muestran cómo se introduce y es manejada en la escuela la diversidad que trae consigo la inmigración.<sup>(51)</sup>

### La interculturalidad y la escuela obligatoria

La heterogeneidad cultural es una característica de las sociedades actuales. Sin embargo, los estados-nación se constituyeron con la pretensión de uniformar el mundo normativo y de valores de las poblaciones que los componían.

(51) En las páginas siguientes recogemos resultados de la investigación realizada por Colectivo Ioé, *El tratamiento de la diversidad en la escuela, con especial atención al colectivo de inmigrantes*, CIDE, Madrid, 1997.

El ideal se resumía bajo la fórmula «un estado-un pueblo-una lengua-una cultura». Entre los medios para garantizar tal objetivo desempeñó un papel fundamental el modelo de escuela única, al menos hasta la aparición de los modernos medios de comunicación masiva, cuyo poder para propiciar el consenso social y la uniformidad ha desplazado en gran parte las formas tradicionales de control y autoridad. A pesar de la acción de estos dispositivos, la diversidad social nunca ha desaparecido; las resistencias a la homogeneización se han manifestado unas veces como conflictos entre valores de clases sociales, otras como choques entre el modelo oficial y las pautas de distintas regiones y/o lenguas, en ocasiones bajo la forma de rechazo o desentendimiento manifestado por minorías étnicas, etc. Tradicionalmente, tales manifestaciones fueron catalogadas desde la posición estatalista como muestras de atraso o resistencias al progreso de la nación; en la actualidad, aunque con dificultades, se abre paso otra concepción que no sólo reconoce la evidencia de la pluralidad interna de los estados nacionales, sino que afirma el valor positivo de tal circunstancia.

El inicio de este proceso de reformulación ha coincidido en España con un nuevo factor de diversidad cultural: la inmigración de origen extranjero. En la práctica, la institución escolar ha sido una de las más accesibles para la población de origen extranjero; incluso en épocas en las que la irregularidad era una cuestión presente en el debate público, los hijos de inmigrantes «sin papeles» no encontraron demasiados problemas para matricularse. En este sentido, el derecho a la educación ha estado garantizado a pesar de la precariedad jurídica de determinados colectivos inmigrantes: si en algunos centros se negaba la matriculación a los niños de ciertos colectivos (aduciendo falsamente falta de plazas), éstos acababan encontrando acomodo en otros centros. El Reglamento de la «ley de extranjería» de 1996 viene a sancionar esta práctica, reconociendo el derecho a la educación de todos los extranjeros, independientemente de su situación jurídica.

¿En qué medida el sistema escolar español ha sido afectado por el hecho social de la inmigración? Si nos atenemos a la proporción que suponen los hijos de inmigrantes en el total de matriculados en los niveles obligatorios, la respuesta obvia es que menos del uno por ciento de sus miembros no puede provocar cambios de gran relieve en ninguna institución. Por tanto, si se trata de un tema de preocupación será por la incidencia de otros factores. Como

veremos a continuación, en el plano teórico existen diferentes opciones para el tratamiento de la diversidad desde la escuela y, en la práctica, no todos los agentes de la comunidad educativa (profesores, alumnos, padres y administración) han tomado idéntica posición ante el mismo hecho:

#### a) La diversidad en la escuela

De modo esquemático podemos resumir las distintas posibilidades de abordaje de la diversidad en la escuela en cinco opciones. En un extremo, el rechazo de los diferentes, en el otro la denuncia y el combate contra los mecanismos generadores de racismo y discriminación:

- **Rechazo a los diferentes.** En este caso la diversidad es percibida como peligro que es necesario eludir. Por tanto es lícito limitar su entrada en las escuelas y, cuando ello no es posible, intentar reducir al mínimo los contactos. En nuestra investigación hemos recogido diversas situaciones que ejemplifican esta posición: colegios que dificultan la matrícula de niños de determinada procedencia, maestros y padres que instan a sus hijos a «no juntarse» con niños de ciertos colectivos, prácticas segregadoras en algunos colegios (no contacto con niños portadores del virus del SIDA, sentar a niños negros en mesas aparte en el comedor escolar, etc.), padres que cambian a sus hijos de colegio debido a la presencia «excesiva» de alumnos de niños «diferentes», etc.
- **Ignorar a los diferentes.** Desde esta opción el alumnado es percibido como un conglomerado homogéneo, en el que no tienen cabida las necesidades especiales: existe un único modelo de niño y un único currículum a desarrollar. Incluso desde la pretensión de un trato no discriminatorio («todos los niños son iguales») se niegan las peculiaridades de colectivos específicos. De esta forma, en la práctica, la escuela va «a lo suyo» y los alumnos han de adaptarse, si no lo consiguen quedarán marcados como inadecuados, insuficientes, etc.
- **Educación a los diferentes.** En este caso hay un reconocimiento explícito de la situación peculiar de ciertos colectivos. La escuela no modifica sus planteamientos generales, pero dedica una atención especial a los mismos, con el fin de adaptarlos a la marcha del conjunto del alumnado. En nuestro caso un

ejemplo de esta modalidad lo constituyen buena parte de las actuaciones de la «educación compensatoria»: los niños de ciertas minorías necesitan una atención especial para garantizar que puedan adaptarse a la marcha del resto. Quizás ésta es la posición que más fuerza tiene actualmente entre los profesionales de la enseñanza en el nivel primario.

- **Educación intercultural.** En este caso se registra una adaptación del currículum, destinado al conjunto del alumnado, incorporando aportaciones de diferentes perspectivas socioculturales. Las prospecciones realizadas muestran que este enfoque es aún incipiente en la escuela española, y que sus principales sustentos son algunos materiales y experiencias docentes, y un sector minoritario de padres de las clases medias urbanas.
- **Educación «antirracista».** Con esta denominación, utilizada en el mundo educativo británico, apuntamos a una opción que comparte objetivos con la educación intercultural pero señala algunos límites de sus planteamientos. Se afirma que la relación entre grupos culturales está mediada por la distinta posición social de los mismos, por tanto, la interculturalidad no puede entenderse al margen de los fenómenos del poder y de la división de clases.<sup>(52)</sup> En nuestra investigación no hemos detectado discursos que representen esta opción, que requiere un determinado grado de elaboración y compromiso que no se encuentra entre la población estudiada ni en el ámbito institucional y profesional. Sólo el discurso de los hijos de inmigrantes muestra, de forma implícita, los límites de la opción intercultural reducida al desarrollo de valores compartidos sin atender a los factores sociopolíticos de la exclusión: para estos jóvenes la escuela poco tiene que decir ante la discriminación, ésta es una cuestión que se juega en otros ámbitos (la violencia callejera, la política gubernamental, las acciones policiales, las desigualdades Norte/Sur, etc.).

De las cinco opciones reseñadas sólo las dos últimas proponen un abordaje educativo de la diversidad que elude el etnocentrismo, reconoce el pluralismo cultural e intenta elaborar modelos de enseñanzas que superen las discri-

(52) «La reforma escolar y la reforma en las relaciones de raza y/o etnia haciéndola depender casi exclusivamente del cambio de valores, actitudes y de la naturaleza humana de los actores entendidos como individuos, peca de idealismo. Abandonando la visión de la estructura desigual y las relaciones de poder, los interculturalistas están planteando una enorme responsabilidad sobre los hombros de los profesores en la lucha por transformar las relaciones de desigualdad». Calvo Cuesta, R., Castiello, C., *et. al.*, *Materiales para una educación antirracista*, Talasa, Madrid, 1996, pág. 25.

minaciones. Las diferencias entre ambas perspectivas residen en la distinta valoración implícita acerca del ordenamiento social actual. Para la educación intercultural el sistema social es adecuado en rasgos generales y puede ser mejorado mediante la elaboración de valores compartidos entre distintos grupos. De igual modo, el racismo y otras formas de discriminación, concebidos como productos de la ignorancia o aberraciones psicoafectivas, podrían ser superados mediante la educación. La escuela sería un instrumento esencial en la construcción de la justicia social, entendida como una situación en la que se garantice la igualdad entre distintos núcleos de valores culturales. Para la educación anti-racista la discriminación es un componente estructural del sistema social vigente, por tanto los educadores han de plantearse su crítica y contribuir a cambiarlo. El racismo y otras formas de exclusión son un principio clave de organización de la sociedad, basada en la dominación y la explotación, por tanto, la educación en valores es insuficiente para superar dichos fenómenos. Para ello es necesario conseguir una justicia social entendida como igualdad de oportunidades y de situaciones para todos los grupos étnicos.

A pesar de la importancia de estas diferencias, existe un amplio terreno en común que pueden desarrollar los partidarios de ambas opciones, especialmente en el caso español donde el discurso de la «educación en la diversidad» apenas comienza a abrirse paso. El futuro de una escuela que efectivamente recoja la pluralidad existente en las aulas y trabaje por la superación de la discriminación pasa por el desarrollo, necesariamente dificultoso y polémico, de estas orientaciones. Pero ¿qué posibilidades de éxito existen teniendo en cuenta las expectativas y los deseos de los grupos analizados? Más allá de los debates entre minorías ilustradas, ¿dónde se sitúa la mayoría de la población concernida, es decir, el alumnado, sus familias y los maestros? Veamos las posiciones que adoptan.

### b) Posiciones de los principales agentes de la institución escolar

De entrada cabe señalar varios puntos: se detecta una distancia apreciable entre las propuestas normativas y retóricas de la institución escolar, las actitudes de los maestros, y las expectativas de las familias de alumnos; que, en general, existe una dificultad muy extendida para reconocer las necesidades

específicas y las aportaciones de los grupos más débiles en la escuela; y que, cuando se constata la existencia de diferencias (por parte de maestros y padres de alumnos), predominan las actitudes defensivas y los ataques que dificultan el intercambio «pacífico» y el mutuo enriquecimiento. En este contexto, los incipientes desarrollos en pos de una educación intercultural parecerían estar desarrollándose en el vacío, por arriba y al margen de la dinámica social real, refractaria a tal orientación. Sin embargo, una lectura de este tipo sería, además de radicalmente pesimista, injusta con la existencia de otros discursos que, aunque de forma parcial, muestran los límites de los modelos educativos vigentes y la posibilidad de otros desarrollos. De forma esquemática, las principales posiciones detectadas en nuestro trabajo de campo son:

- **Posiciones de rechazo a los «diferentes».** La falta de legitimidad social de las actitudes discriminatorias hace que las manifestaciones de rechazo abierto aparezcan más como referencias indirectas que como postura claramente asumida. Existen, sin embargo, elementos de cierre y rechazo que perciben a ciertos colectivos «diferentes» como *peligrosos*. Con estos no cabría la convivencia enriquecedora sino la precaución y el evitamiento de contacto. El paradigma de las minorías peligrosas se sitúa en el fanatismo y la intolerancia que se atribuye a la religión musulmana y, por identificación, a los inmigrantes de países árabes (aunque en España hay musulmanes autóctonos, magrebíes y centroafricanos, el fantasma del peligro sólo es personificado por el «moro»). Para esta posición no cabe una educación intercultural sino, más bien, que la escuela aisle y reduzca el peligro que representan determinadas minorías. La presencia de éstas genera inseguridad y atenta contra elementos básicos de la propia identidad, por tanto, el margen de flexibilidad es pequeño. Ante esta actitud los partidarios de la educación intercultural han de prepararse para la confrontación y la aparición de obstáculos importantes.
- **Etnocentrismo ambivalente.** En esta posición se sitúan sectores mayoritarios socialmente aunque, como veremos, existen diversas modulaciones. La característica común a todas ellas es una autodefinición de la identidad a partir de rasgos «particulares» de grupo (nacionalidad, lengua, religión, etnia, etc.) y la ambigua relación con los «otros» colectivos. Dentro de este conglomerado existe una división fundamental en función de la posición social que ocupa cada grupo: las posibilidades de convivencia, indiferencia o rechazo varían

de forma considerable según se disfrute de una situación de acomodo social, de integración social subordinada pero estable, o de minoría dominada.

- Desde posiciones sociales integradas-dominantes, la participación en la sociedad de consumo de masas tiende a diluir los aspectos más radicales del etnocentrismo. Cuando existen satisfacciones materiales, o expectativas fundadas de incrementar el estatus económico, puede desarrollarse una identidad que prime los aspectos de homogeneidad (consumo, urbanidad, etc.) sobre los particularistas. Por otro lado, los valores y expectativas «diferenciales» pueden ser desarrollados y defendidos con más posibilidades si los colectivos se sienten con fuerza y legitimidad para conseguirlo.

Un ejemplo de la primera situación es el discurso de una parte de los padres de alumnos latinoamericanos de clase media, que encuentran sobrellebables las diferencias culturales con la sociedad española (los «costes de la integración») en la medida que obtienen reconocimiento y recompensa en otros ámbitos (estabilidad jurídica, seguridad económica, etc.); así, el acceso a posiciones de «integración» implica la postergación de «lo propio». En tal contexto se añora pero no se exige una política de interculturalismo. Ejemplo de la segunda situación es el caso de las clases medias urbanas en un contexto bilingüe: la cuestión lingüística que, en principio, divide al grupo de padres de alumnos inmigrantes no es objeto de polémica, en tanto que cada sector se siente con legitimidad y posibilidades de expresarse en la lengua de su preferencia; en el ámbito escolar esta cuestión sólo se vivirá como problemática si los hijos no pudieran expresarse y aprender la lengua propia. En principio, a partir de esta experiencia, en este contexto hay un margen amplio para el desarrollo de una educación intercultural; sin embargo, esto no parece fácil si la apertura se hace hacia colectivos no sólo «diferentes» sino también «inferiores» socialmente. No es lo mismo realizar un esfuerzo de adaptación cuando el interlocutor nos aparece como un igual que cuando se trata de alguien a quien no otorgamos igual grado de legitimidad. En este caso, las posibilidades de una estrategia de educación intercultural pasan por potenciar la imagen de *ciudadanos* de las minorías sociales.

- Desde posiciones sociales dominadas-marginadas las posibilidades de hacer valer el derecho a la diferencia son menores. Con todo, se observan diversos grados de resignación y aptitudes de resistencia a la situación existente. Por

ejemplo, en el discurso de las madres gitanas se detecta un tono de denuncia y reivindicación mucho más sólido que entre los padres inmigrantes marroquíes que ocupan posiciones socioeconómicas precarias. La minoría gitana, a veces más rechazada que los inmigrantes extranjeros, ha desarrollado un sentimiento de *legitimidad ciudadana* que le permite defender su derecho a la diversidad en el plano social; en cambio, muchos inmigrantes viven con la percepción de que sus posibilidades de desarrollo están siempre *condicionadas* a las decisiones y voluntad de los autóctonos (en definitiva, se sienten extranjeros: ciudadanos de segunda). Las repercusiones de estas posiciones sobre el mundo escolar no son siempre unívocas.

En el caso de los gitanos hemos apuntado, por un lado, la queja de que la escolarización y el contacto con la cultura paya ha significado un deterioro de los rasgos de identidad propio. Esta denuncia puede fundamentar, en parte, la actitud reticente de una parte de esa comunidad hacia la escuela y sus objetivos curriculares. Sin embargo, los que se presentan a sí mismo como «educados», «gente normal» atribuyen a la escuela un papel civilizador, basado en la opinión de que -al menos en el ámbito educativo- sólo existe un único modelo válido de referencia. En este caso, el grupo ha optado por desarrollar su identidad étnica al margen de la escuela, manteniendo un currículum paralelo de formación y socialización de los hijos. Para revertir esta dinámica no será suficiente incluir algunos contenidos referidos a la cultura gitana en determinadas asignaturas; sin un replanteamiento de fondo en la línea de la educación intercultural, que replantee el conjunto del currículum escolar la situación experimentará pocas modificaciones. Por su parte, en el caso de los inmigrantes marroquíes hemos observado la existencia de una mayoría silenciosa de familias que, ante la precariedad de su situación (laboral, jurídica, social) y la falta de recursos para defenderla (problemas de idioma, desconocimiento del funcionamiento institucional, debilidad de las redes sociales propias, etc.) optan por una estrategia de ocultamiento. De este colectivo no puede esperarse una implicación en la escuela y un compromiso con un planteamiento de educación intercultural si no se registra en paralelo una modificación de su actual estatus social de semiexclusión.

- **Apertura al interculturalismo.** En este último bloque situamos a una serie de posiciones que se plantean, de forma más o menos clara, la necesidad de

desarrollar un modelo de convivencia social, y de educación, basados en el reconocimiento de la plena legitimidad de los diversos grupos que conforman la sociedad. Como hemos apuntado anteriormente, esta conciencia es aún limitada, por tanto, sólo se detectan algunos elementos que apuntan en tal dirección. Aunque no podemos olvidar que vivimos en sociedades sometidas a un ritmo intenso de homogeneización, sin embargo se encuentran discursos que defienden o son propensos a adoptar la postura de la educación intercultural en distintos agentes del proceso educativo:

- En el ámbito normativo hay que señalar la apertura que significan determinados desarrollos legislativos y la importancia de algunos materiales elaborados por las administraciones educativas.
- Entre los maestros éste es un discurso minoritario, reducido inicialmente a quienes se van especializando en la cuestión van produciendo experiencias y materiales dignos de tener en cuenta. Este sector de enseñantes resultará clave para la dinamización de una estrategia de educación intercultural y para captar a la mayoría del profesorado que permanece ajeno a dicha perspectiva.
- Entre los padres y las madres de alumnos encontramos una predisposición favorable y una afirmación de la misma entre un determinado sector urbano de profesionales que, sin embargo, no asume un papel activo dentro de la comunidad escolar. Estos padres avalarán y legitimarán sin dudas la adopción de la perspectiva intercultural por la escuela, pero su participación activa en tal dinámica no está garantizada dada su posición social de trabajadores cualificados y profesionales con jornadas de trabajo y dedicaciones personales que limitan su asistencia a los centros donde se escolarizan los hijos.
- Entre los familiares de alumnos pertenecientes a grupos minoritarios es menor la incidencia de discursos en favor de la educación intercultural, por la razón apuntada: su situación social dificulta el debate y reflexión necesarios para superar la inercia social. Aun así, en el grupo de padres y madres marroquíes aparece una denuncia clara del carácter refractario de la escuela a los valores propios y una demanda de apertura a los mismos; esta posición es sustentada por personas que afirman sus derechos como ciudadanos y exigen a las instituciones que satisfagan sus necesidades. Desde esta conciencia de ciudadanía existe legitimidad para reclamar a la escuela un cambio de enfoque;

sin embargo, tal proceso debería recaer casi en exclusiva sobre los profesionales de la enseñanza (quizá incorporando a profesionales de los propias minorías) puesto que la peculiar situación social de los familiares les impide disponer de tiempo para asumir otros compromisos. Esta última observación vuelve a plantear con fuerza uno de los límites de la educación intercultural: la dificultad de ponerla en marcha de forma efectiva como proceso limitado únicamente a la escuela, al margen de cuál sea la dinámica de la estructura social.

### Cuestiones para la reflexión

De modo breve señalamos algunos puntos que puedan servir para la reflexión:

- Visto el proceso en conjunto, éste muestra claroscuros de profundo contraste. Si, por un lado, encontramos diversas posiciones de rechazo a los «diferentes» y otras de cierta ambigüedad, basadas en el etnocentrismo, también se van consolidando posiciones que podemos incluir en la *apertura al interculturalismo*. En estas últimas se plantea, de forma más o menos clara, la necesidad de desarrollar un modelo de convivencia social, y de educación, basados en el reconocimiento de la plena legitimidad de los diversos grupos que conforman la sociedad.
- Si bien en los textos oficiales se ha implantado el reconocimiento positivo de la pluralidad cultural-social y de su tratamiento por la escuela, los desarrollos curriculares y las actitudes de los enseñantes distan mucho de haber puesto en marcha una práctica docente de carácter intercultural. Existe sensibilidad para evitar el trato desigual pero la apertura es mucho menor para abordar positivamente el trato de la diversidad.<sup>(53)</sup> Además, la mayoría de los libros de texto utilizados en los niveles obligatorios tienden a estigmatizar a buena parte de las culturas de origen de los inmigrantes.<sup>(54)</sup> Consecuentemente, para gran parte de los inmigrantes «la escuela es española». Ante dicha realidad no cabe sino adaptarse exitosamente o sobrevivir como sea posible. Si esta situa-

(53) Para una perspectiva general sobre la situación de la investigación promovida por el Ministerio de Educación, véase Grañeras, M., Lamelas, R. y otros, «La investigación sobre educación intercultural», en *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*, CIDE, Madrid, 1998, págs. 11-150.

(54) Véase, por ejemplo, Alegret, J.L., *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro*, Ajuntament de Barcelona, Barcelona, 1991.

ción se prolonga en el tiempo, el desconocimiento de la aportación peculiar de las distintas minorías puede alimentar un sentimiento de exclusión y actitudes de rechazo por parte de éstas. Circunstancia que puede derivar en la violencia marginal (jóvenes «gamberros» expulsados de la escuela y excluidos del mercado laboral) o en el repliegue étnico (desarrollo de instituciones educativas propias, al margen y enfrentadas al currículum oficial).

- La consideración anterior permite acentuar que las líneas de reflexión e intervención en la perspectiva de la educación intercultural *deberían trabajar simultáneamente la importancia de dos ejes: diversidad cultural y desigualdad social*. Si la inercia institucional y social no puede ser revertida sólo a partir de la escuela, es fundamental apoyar el proceso de reflexión en este ámbito con una apertura sistemática a otros agentes sociales que trabajan los procesos básicos de la desigualdad social. Pero, a su vez, es importante la presencia de educadores y responsables educativos en los distintos foros sociales donde se debate acerca de la diversidad. Un criterio básico puede ser que la perspectiva intercultural incorpore elementos de pluralidad y contraste permanentemente e implique a toda la comunidad educativa. Como punto particular se puede señalar que la comunicación mutua entre familias y escuela es un elemento necesario, aunque no suficiente, para incorporar las «necesidades especiales» de ciertos colectivos al proyecto curricular de los centros. En el caso de ciertas minorías (especialmente inmigrantes extranjeros que no hablan las lenguas autóctonas) parece fundamental promover cauces específicos que ayuden a superar las barreras surgidas de la desinformación y el desconocimiento, promoviendo la comunicación y el intercambio a partir del desarrollo de intereses comunes, y desmontando los prejuicios que tienden a reificar la importancia de las diferencias. Una de las vías posibles es la de extender las figuras de los *mediadores culturales*, prevista en la normativa vigente pero no desarrollada hasta la fecha; otra es el establecimiento de convenios que permitan la presencia de profesionales (enseñantes u otros) pertenecientes al colectivo minoritario, de forma que colabore con los enseñantes de plantilla y, simultáneamente, revalorice la imagen del grupo minoritario ante el conjunto del alumnado y de la comunidad educativa.
- Por otra parte, también queremos apuntar que la perspectiva de educación intercultural y antidiscriminatoria no podrá desarrollarse «de una vez» por

todas ni a instancias de consignas «desde arriba». Sólo puede ser resultado de un largo proceso educativo. No obstante, parece importante fijar objetivos posibles y mensurables, que ayuden a avanzar en la dirección planteada. En ese sentido el plan de cada centro puede incluir algún(os) objetivo(s) que desarrolle(n) explícitamente la opción intercultural, de forma que pueda(n) ser objeto de evaluación anual. También, a nuestro juicio, las administraciones educativas pueden, sin desdibujar la capacidad de acción autónoma de los centros, potenciar de forma activa la interculturalidad, aportando recursos y formación, a la vez que establecer objetivos mínimos (revisables y ampliables periódicamente). En el contexto actual, el descargar el peso fundamental de la transformación en «las bases» es trasladar a los centros educativos (en especial a los enseñantes) una exigencia que desborda habitualmente sus posibilidades. Probablemente un enfoque intercultural no podrá desarrollarse plenamente sin revertir elementos básicos de la escuela actual, entre ellos el papel de los docentes, pero en la actualidad cabe a las administraciones una responsabilidad especial para poner en marcha el proceso, impulsando las iniciativas que ya parte del profesorado, asociaciones de padres y alumnos y colectivos sociales están poniendo en marcha.

- La propuesta (de una sociedad) intercultural no se reduce al ámbito educativo y menos, todavía, a la institución escolar. La estructura de las relaciones entre mayorías y minorías sociales está atravesada por otros ejes como la dinámica socioeconómica, las políticas estatales de inmigración, ciudadanía y pluralismo cultural, así como las actitudes y comportamientos de la población autóctona y las estrategias de los propios colectivos inmigrantes en cuanto actores sociales. El ámbito de la institución escolar muestra la complejidad que encierra tal propuesta, aun cuando exista permeabilidad a la misma. No obstante, la propuesta de la interculturalidad representa un reto para todas las instituciones sociales, desde la familia hasta las empresas y las administraciones públicas que deberían abrirse al reconocimiento de la diversidad (cultural entre otros aspectos) sin eludir un paralelo cuestionamiento de aquellas barreras y desigualdades estructurales que se producen en todos los órdenes de la vida social.

## Bibliografía

- AA.VV., *Hablar y dejar hablar (jornadas sobre racismo y xenofobia)*, Universidad Autónoma de Madrid, 1994.
- ALEGRET, J.L., *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro*, Ajuntament de Barcelona, Barcelona, 1991.
- ÁLVAREZ DORRONSORO, I., *Diversidad cultural y conflicto nacional*, Talasa, Madrid, 1993.
- ASEP, *Actitudes hacia los inmigrantes*, OPI, Madrid, 1998.
- BALIBAR, E. y WALLERSTEIN, I., *Raza, nación y clase*, Iepala, Madrid, 1990.
- BARBADILLO, P., *Extranjería, racismo y xenofobia en la España contemporánea. La evolución de los setenta a los noventa*, CIS, Madrid, 1997.
- CALVO BUEZAS, T., *El racismo que viene: otros pueblos y culturas vistos por profesores y alumnos*, Tecnos, Madrid, 1990.
- *Crece el racismo, también la solidaridad: los valores de la juventud en el umbral del siglo XXI*, Tecnos, Madrid, 1995.
- CALVO CUESTA, R., CASTIELLO, C., *et al.*, *Materiales para una educación antirracista*, Talasa, Madrid, 1996.
- COLECTIVO Ioé, *La educación intercultural a prueba*, CIDE/Laboratorio de Estudios Interculturales, Universidad de Granada, 1996.
- *Discursos de los españoles sobre los extranjeros. Paradojas de la alteridad*, CIS, Madrid, 1995.
- *El tratamiento de la diversidad en la escuela, con especial atención al colectivo de inmigrantes*, CIDE, Madrid, 1997.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*, CIDE/Laboratorio de Estudios Interculturales, Universidad de Granada, Granada, 1995.
- GIMÉNEZ, C., «La formación de nuevas minorías étnicas a partir de la inmigración», en AA.VV., *Hablar y dejar hablar (sobre racismo y xenofobia)*, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 1994, págs. 177-220.

- GIROUX, A., y FLECHA, R., *Igualdad educativa y diferencia cultural*, El Roure Editorial, Barcelona, 1994.
- GRAÑERAS, M. y OTROS, *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en Educación en España*, CIDE, Madrid, 1998.
- JULIANO, D., *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*, Universidad Autónoma, Madrid, 1993.
- OBSERVATORIO PERMANENTE DE LA INMIGRACIÓN (OPD), *Indicadores de la inmigración y el asilo en España*, IMSERSO, Madrid (boletín periódico).
- SAN ROMÁN, T., *Los muros de la separación*, Tecnos/UAB, Barcelona, 1996.
- SIGUÁN, M., *La escuela y los inmigrantes*, Paidós, Barcelona, 1998.
- SOS RACISMO, *Anuario sobre el racismo en el estado español*, Barcelona (varios años).
- TEIM, *Lengua y cultura de origen: niños y marroquíes en la escuela española*, Edics. del oriente y del mediterráneo, Madrid, 1999.
- VALLES, M., CEA, M. e IZQUIERDO, A., *Inmigración, racismo y opinión pública en España*, CIS, Madrid, 1997.

Impreso en:  
CEGE Creaciones Gráficas, S.A.  
Ciutat d'Asunción, 42  
08030 Barcelona  
D.L.: B. 15334-2000  
ISBN: 84-88099-51-7