

El derecho fundamental a la educación inclusiva del alumnado extranjero o de origen extranjero.

BIB 2022\2065

Fernando, Rey Martínez. Catedrático de derecho constitucional. Universidad de Valladolid

Publicación:

Revista de Derecho Migratorio y Extranjería num.60/2022
Editorial Aranzadi, S.A.U.

Resumen

«La discriminación educativa xenófoba es una realidad arraigada del sistema educativo español sin que exista, hasta el momento, una estrategia pública de abordaje específica, permanente y sistemática. En el estudio se ofrecen algunas dimensiones de la situación del problema y se proponen algunas ideas para su cabal manejo.»

Abstract: «Xenophobic educational discrimination is an entrenched reality of the Spanish educational system without there being, so far, a public strategy of specific, permanent and systematic approach. The study offers some dimensions of the situation of the problem and proposes some ideas for its full management.»

Palabras clave

Discriminación escolar a extranjeros, Educación y extranjería, Segregación educativa por razones étnico/racista/xenófoba.

School discrimination against foreigners, Education and foreigners, Educational segregation for ethnic/racist/xenophobic reasons.

I. Introducción: ¿cómo manejar un problema cuya existencia se niega?

No hay demasiados datos oficiales ni demasiados estudios jurídicos en nuestro país sobre el derecho a la educación del alumnado extranjero o de origen extranjero¹. Tampoco hay políticas educativas específicas, sistemáticas y permanentes, a pesar de que ya el Informe del Defensor del Pueblo de hace casi veinte años las reclamaba, observando ya entonces los graves desequilibrios². Sus recomendaciones han sido rigurosamente ignoradas por todos los gobiernos que se han sucedido desde entonces. Por otro lado, el abordaje jurídico de este asunto se suele hacer desde la óptica del derecho a la educación y de los derechos de la infancia, sobre todo a partir de los textos de derecho internacional de los derechos

humanos aplicable, pero casi nunca desde las más incisivas y precisas categorías del Derecho Antidiscriminatorio. De este modo, a mi juicio, no se explica cabalmente el problema. De hecho, la educación del alumnado extranjero o de origen extranjero no se percibe oficialmente como problema del sistema educativo español: suele disolverse dentro de la más general atención a la diversidad del alumnado con necesidades educativas especiales por razón de vulnerabilidad socio-económica, concretamente bajo el epígrafe de alumnado de incorporación tardía al sistema educativo. Este es totalmente *race blind*. No hay datos oficiales que arrojen luz sobre la situación, así que es muy difícil alcanzar una expectativa razonable de éxito.

¹ Resultan particularmente interesantes los trabajos de Luís E. Delgado del Rincón: “El derecho a la educación en su dimensión prestacional: algunos elementos del sistema educativo que contribuyen a la integración social de los inmigrantes”, en *Nuevos retos para la integración social de los inmigrantes* (Dir. F. J. Matia Portilla), Tirant lo Blanch, Valencia, 2014, pp. 161-196; de Santiago Esteban Frades: “Inmigración y educación: un relato abierto más allá de lo escolar”, en *Avances en Supervisión Educativa*, n. 25, 2016, pp. 1-54; y, más recientemente, de Carlos Vidal Prado, “El derecho a la educación de los migrantes”, en el libro *La inclusión de los migrantes en la Unión Europea y España. Estudios de sus derechos*, Aranzadi y Thomson Reuters, Pamplona, 2021, pp. 147-177.

² *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*, Madrid, 2003.

Nuestro objeto de atención es el marco constitucional del derecho a la educación del alumnado extranjero o de origen extranjero. Por supuesto, en orden a conseguir una convivencia tolerante y plural entre extranjeros y españoles, la educación es un factor crucial, pero no es el único, ya que se trata de un problema complejo que afecta a numerosos ámbitos de la vida social, laboral, política, económica y cultural³.

³ Lo observan con agudeza Santiago Esteban Frades y Carmen Romero Ureña en “El proceso de la migración en relación con la educación del alumnado inmigrante en España: integrantes para tener en cuenta”, *Educação Temática Digital*, v. 23, n. 3, 2021, p. 644.

Se distingue en este análisis entre alumnado extranjero y de origen extranjero porque algunos de ellos han adquirido ya la nacionalidad española (quizá sus padres también), pero su origen cultural extranjero sigue siendo para ellos un condicionante significativo del ejercicio pleno de sus derechos, en este caso, los educativos. Por eso pueden ser víctimas de discriminaciones xenófobas (los agresores pueden suponer, aunque sea erróneamente, que siguen siendo extranjeros) y, en cualquier caso, puedan tener más dificultades para disfrutar de una ciudadanía plena. Se opta por el adjetivo “extranjero” y no por el de “inmigrante” porque puede ser que un alumno o alumna extranjeros no sean, sin embargo, “inmigrantes” sino ya residentes en la medida en que el traslado de un país al nuestro se haya producido en la anterior generación; en segundo lugar porque, a mi juicio, la idea de “inmigrante” debe asociarse a una persona que opta por cambiar de país para mejorar las condiciones de vida y esa voluntad a duras penas puede predicarse de los niños y jóvenes en edad escolar (aunque haya casos: los menores extranjeros no acompañados) –de alguna manera, la mayoría de alumnado que

recala en nuestros centros educativos son más “inmigrados” que “inmigrantes”; y porque, en definitiva, la idea de “extranjería” capta mejor el prejuicio ideológico subyacente de xenofobia que la de “inmigración”.

Otra idea inicial a tener en cuenta es que, por supuesto, no todo alumno o alumna extranjero o de origen extranjero se halla en situación de vulnerabilidad socio-educativa y, por tanto, este texto no se refiere a todos ellos, sino sólo a estos últimos; cabe suponer (y solo suponer porque carecemos por completo de datos oficiales fiables) que es un porcentaje relevante de todo el alumnado extranjero. También cabe distinguir, por su problemática más intensa y específica, a los extranjeros menores no acompañados. Como se ha hecho observar en un trabajo reciente⁴, “ni el marco jurídico vigente ni las políticas emprendidas son suficientes para conseguir la integración socioeducativa de los menores inmigrantes no acompañados”.

⁴ Manuela Durán Bernardino: “Los menores migrantes no acompañados en el sistema español de protección social e integración laboral”, *Revista de Derecho Migratorio y Extranjería*, n. 50, 2019, p. 12. Los datos estadísticos “muestran un grave fracaso escolar de este colectivo, debido a que las dificultades (sociales, culturales, familiares, de idioma, etc.) extraordinarias a las que se enfrentan y que les impiden lograr el nivel de rendimiento esperado para su edad, no son atendidas suficientemente por nuestro sistema educativo a través de apoyos externos” (p. 12).

Expondremos, en primer lugar y brevemente, el estado de la cuestión y, más tarde, las razones ideológicas que, quizá, expliquen el arraigado fenómeno de la discriminación escolar étnico/racial/xenófoba en España, concluyendo la necesidad de políticas públicas educativas potentes y específicas.

II. Examen de la situación (1): escasos datos y casi nula presencia de la segregación educativa étnico/racial en la agenda política estatal y autonómicas

La exclusión individual (que primero cursa como repetición y fracaso y finalmente como abandono temprano de las aulas) y la segregación grupal en centros educativos por razones étnico/raciales/xenófobas (lo que abarca al alumnado gitano español y al extranjero o de origen extranjero) son verdades incómodas, hechos tan obstinados como soberanamente ignorados por nuestro sistema educativo. Es un problema casi invisible. Esto se debe, entre otras causas, a que en España predomina un tipo de racismo y de xenofobia (de las relaciones entre ambos prejuicios nos ocuparemos más adelante) que podríamos denominar “inconsciente”, “amable” o “*smiling*”.

¿Cómo explicar, sino, que no se asuma como problema social y político de primera magnitud la brecha educativa entre la población mayoritaria y las minorías étnicas? ¿Cómo justificar que a pesar de la recomendación del Defensor del Pueblo de 2003⁵ en este sentido sigamos sin un sólo dato público y oficial sobre este tipo de segregación educativa? ¿Cómo entender, entonces, que las autoridades educativas españolas sigan sin hacer acuse de recibo de las constantes y muy serias llamadas de atención de los organismos nacionales e internacionales de derechos humanos

sobre la gravedad de la segregación educativa de corte étnico?

⁵ *Ibidem*, p. 266. Es la segunda recomendación formulada en el Informe: establecer “un sistema de recogida de datos” y elaborar estudios.

La segregación educativa étnica es, ante todo y en primer lugar, una hiriente violación de los derechos fundamentales: el de la educación ([art. 27.1 CE](#)), por supuesto, pero también el de la prohibición de discriminación por razones raciales ([art. 14 CE](#)). Sobre ello insistiré más adelante. Por ahora baste identificar a los grupos dentro del alumnado que son víctimas de dicha violación. Por un lado, los gitanos españoles, que son la minoría étnica más numerosa en nuestro país, con cerca de un millón de personas y un número de escolares que no se conoce con precisión, pero, lógicamente, superior a varios cientos de miles. Por otro lado, el alumnado extranjero o español pero de padres o abuelos extranjeros. Estas personas suelen pertenecer a la mayoría cultural de sus países (a veces no, como ocurre con los gitanos extranjeros, comúnmente rumanos o búlgaros), pero en España pasan a ser una minoría cultural o étnica. Evidentemente, podría distinguirse entre el alumnado de origen extranjero pero que ya está nacionalizado español y el extranjero, así como entre el alumnado de países de la Unión Europea, con una situación potencialmente mejor y tendencialmente equiparable a la de los españoles (aunque quizá no del todo en el caso del alumnado rumano y búlgaro, por ejemplo), de los escolares del resto de Estados. Pero también, desde una perspectiva de políticas públicas, se debería diferenciar, lo que no se hace, entre los ámbitos culturales distintos de ese alumnado extranjero o de origen extranjero. Porque no todo ese alumnado es idéntico, ni mucho menos. No es lo mismo el alumnado musulmán, procedente del Norte de África, que el que ha emigrado de Iberoamérica o del chino o asiático en general. Todos ellos deberían ser tratados con algunos elementos de regulación jurídica común, porque todos son extranjeros o de origen extranjero, pero, al mismo tiempo, con especificidad según su propia diversidad cultural⁶.

⁶ Del derecho de igualdad se deriva la obligación de tratar jurídicamente de modo semejante situaciones de hecho similares, pero también de reconocer jurídicamente de modo diverso situaciones que, de hecho, son disímiles. Eso es el sentido de las denominadas discriminaciones indirectas o de impacto, en realidad, una variedad de discriminación por indiferenciación que, evidentemente, sí existe aunque casi todos los tribunales siguen repitiendo que no puede darse. Y ese es también el sentido de las acciones positivas. Porque igualdad no es identidad. Este es un punto central del Derecho Antidiscriminatorio que suele, sin embargo, inducir a tanta confusión conceptual que no es extraño que a veces se utilice la igualdad jurídica (cuando se entiende como identidad de trato) para impedir la igualdad de hecho. En un contexto social desigual, reclamar la identidad jurídica de trato para todos equivale a sacralizar las discriminaciones fácticas. Sigue siendo correcta la intuición platónica: justicia es tratar igual lo igual y desigual lo desigual. De modo que de la prohibición constitucional de discriminar se derivan un derecho a la igualdad de trato, que comprende la prohibición de las discriminaciones directas e indirectas, y un derecho a la igualdad de oportunidades que reclama atención a la diversidad. Igualdad de trato y de oportunidades han de complementarse, no de oponerse. Este es el enfoque más cabal para entender mejor la validez y los límites no ya sólo de las acciones positivas, sino de las posibles discriminaciones positivas.

Sobre el alumnado extranjero o de origen extranjero sí hay algunos datos oficiales, proporcionados anualmente por el Ministerio de Educación y Formación

Profesional⁷. En el curso 2020/2021, había en España 848.513 alumnos y alumnas extranjeros o de origen extranjero (las estadísticas no distinguen si son extranjeros o españoles con padres extranjeros) cursando enseñanzas no universitarias (obligatorias y post-obligatorias) sobre un total de 8.215.340. El alumnado extranjero o de origen extranjero es, más o menos, el 10% del total. Una cifra alta y significativa, que nos da idea de la dimensión *cuantitativa* del asunto. En el curso 2000/2001, el alumnado de origen extranjero llegaba a un exiguo 1,84% del total. El Informe del Defensor del Pueblo citado ya decía en 2003, con un porcentaje similar, que era “significativo⁸”. En sólo dos décadas, pues, la situación ha cambiado drásticamente.

⁷ El último publicado, del curso 2020/2021, puede consultarse en: <http://www.educacionyfp/gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumna-do/matriculado/2020-2021>, fecha de publicación: 6 de abril de 2022; consultado el 16 de abril de 2022, 12:54.

⁸ *Ibidem*, p. 265.

De la cifra total del alumnado de origen extranjero, casi la mitad se halla en infantil y primaria, el 9% en secundaria (186.000 alumnos) y sólo un 6,6% en bachillerato (45.000). Estos datos muestran un alto índice de fracaso escolar y de abandono temprano de las aulas.

Otro dato interesante es que la presencia de alumnado extranjero o de origen extranjero llega a ser del 11,6% en los centros públicos y tan sólo del 6,6% en los privados, concertados o no.

¿De dónde procede este tipo de alumnado? Casi uno de cada cuatro, de Marruecos (207.706), de los cuales, 30.000 sólo en Andalucía. El segundo país de procedencia es Rumanía con 102.710. En el entorno de los 40.000, se hallan China, Colombia y Venezuela (que ha crecido mucho por el terrible deterioro de las condiciones de vida y de la democracia allí). Rondando los 20.000, están Ecuador y Honduras. Es evidente que el muy diverso origen del alumnado reclama políticas públicas específicas, podríamos decir, “de precisión” teniendo en cuenta los datos cuantitativos, el volumen de alumnado, y, sobre todo, los cualitativos, los diferentes idiomas y tradiciones culturales. Hasta donde se me alcanza y a pesar, de nuevo, de la Recomendación del Defensor del Pueblo en este sentido⁹, no existe en la agenda política estatal o en las autonómicas una previsión de abordaje específico del alumnado extranjero o de origen extranjero ni en general, ni específicamente atendiendo a su país de procedencia. Ni siquiera en relación al alumnado de origen marroquí, que alcanza, como es evidente, una dimensión verdaderamente significativa. La atención a la diversidad se produce en la gestión educativa autonómica a partir de la condición neutra de alumnado con necesidades especiales derivadas de condiciones desfavorables de tipo socio-económico, pero no expresamente por la procedencia extranjera. En mi opinión, es preciso incorporar este elemento de la tradición cultural propia en la planificación educativa, al menos, en forma de orientaciones. Algunos objetivos de este enfoque parecen obvios, todos

ellos para asegurar un ejercicio pleno del derecho constitucional de educación, no para otorgar privilegio alguno (la lista no es exhaustiva): evitar centros con una alta densidad de minorías étnicas, que es la expresión más radical (pero no la única) de la segregación educativa racial. Tomar en consideración las culturas presentes en el centro educativo de forma potente y sistemática, porque puede darse un centro, por ejemplo, y es un ejemplo muy real, con todo el alumnado de origen marroquí y de religión musulmana donde no se hable una sola palabra a lo largo de todo el periodo de infantil, primaria y secundaria, de sus tradiciones culturales, de su país, su religión, sus costumbres, sus fiestas, su música, su lengua, etc. O no se tengan en cuenta sus normas de alimentación *halal* en el comedor escolar. La experiencia francesa y de otros países nos muestran las nefastas consecuencias de políticas educativas de pura y dura asimilación cultural. Y, además, como observan Santiago Esteban y Carmen Romero⁹ en este campo hay avances, pero también sensibles retrocesos en varios países europeos. Otro objetivo evidente es reforzar al máximo y de forma personalizada el aprendizaje del castellano, lo cual, dicho de paso, no se hace en la realidad del modo en que se debiera¹¹. Tampoco deberíamos olvidar las políticas dirigidas a que las niñas y jóvenes extranjeras o de origen extranjero pudieran ejercitar su derecho a la educación en condiciones idénticas que sus compañeros varones.

⁹ *Ibidem*, p. 237. El Informe observaba, por ejemplo, que “los escolares procedentes de América Latina y de Europa del este tienen mejor rendimiento que el resto”.

¹⁰ *Ibidem*, p. 651.

¹¹ El Informe del Defensor del Pueblo (*ibidem*, p. 250) ya en 2003 concluía que, según el profesorado, las variables más importantes del éxito escolar en relación con el alumnado extranjero eran “el dominio del castellano” y “el número de años de escolarización”.

Para conseguir todos estos objetivos (y otros), hace falta planificación educativa que movilice personas y recursos. Al profesorado se le debe formar de modo específico en estos temas. Deberíamos poder conocer cómo son los itinerarios educativos del alumnado extranjero o de origen extranjero y sus tasas de éxito y fracaso escolar, teniendo en cuenta los respectivos países, dónde están los problemas y cómo deberían ser superados.

Un último dato a destacar es la enorme variedad de porcentajes del alumnado de este tipo en las diferentes comunidades autónomas. El porcentaje medio para todo el país es del 10%. Baleares y Cataluña llegan al 15%; La Rioja y Murcia, al 14%; Valencia al 12% y Madrid, al 11,8%. Por el contrario, comunidades como Galicia o Extremadura sólo tienen el 3% de su alumnado extranjero o de origen extranjero; Andalucía el 5,3% y Castilla y León, el 6,8%. Pero incluso estos datos pueden ser engañosos porque luego los datos provinciales son muy dispares. Así, por ejemplo, la baja tasa andaluza se ve contrarrestada por el hecho de que en algunas provincias se dispara el porcentaje, así en Almería llega al 17,2%. Lo mismo ocurre, por ejemplo, en Castilla y León, donde Segovia alcanza el 13%. Se requiere, pues, una aproximación *fin*a a la situación (en el lenguaje de la Unión Europea, dirían *smart*) ¿Alguien cree que es razonable establecer políticas educativas que

realmente atiendan a la diversidad sin tener en cuenta que casi uno de cada cinco alumnos es marroquí, como sucede en Almería, entre otros muchos ejemplos? Sin embargo, el factor étnico se ignora oficialmente (no en la vida de las aulas, donde la intuición y generosidad del profesorado compensa con voluntarismo –a menudo no debidamente recompensado– muchas carencias organizativas y normativas).

Esta situación es aún más llamativa por lo que se refiere al otro grupo de alumnado discriminado por razones étnico/raciales en el ámbito educativo: los gitanos españoles. Aquí no hay un solo dato oficial de cuántos son, en qué centros educativos están, cómo son sus itinerarios educativos. En ningún momento se pregunta a un alumno o alumna gitanos si lo son. Uno de los mitos más potentes y extendidos del sistema educativo español es que no se puede hacer esa pregunta, ni tener constancia oficial de la etnicidad de nadie (en el caso de los extranjeros es diferente porque han tenido, normalmente, que enfrentarse a un expediente administrativo para poder entrar en el país, de modo que la extranjería es un dato oficial). ¿Y por qué no se puede tener dicha constancia en relación con los gitanos españoles? Porque se cree que eso lesionaría su derecho a la protección de un dato personal especialmente sensible, como es la pertenencia étnica. Resultado de este enfoque: los centros educativos con masiva presencia de alumnado gitano son tratados, desde el punto de vista de la política educativa, de modo idéntico (o casi idéntico) a cualquier otro centro (en provisión de profesorado, *ratios*, objetivos de etapa a superar, recursos, etc.) Consecuencia: fracaso absoluto del sistema. El alumnado gitano español supera con dificultades la primaria y apenas consigue titular la secundaria (a pesar de que son obligatorias), con un importante sesgo de género, además (las alumnas gitanas titulan menos que los alumnos gitanos), casi nadie conecta con la formación profesional y menos aún con la universidad¹². En otro lugar, he escrito sobre la segregación escolar del alumnado gitano, uno de los más graves (y no abordados) problemas de nuestro sistema educativo¹³.

¹² Ver: Fundación Secretariado Gitano: *Informe. Estudio piloto exploratorio sobre la segregación escolar del alumnado gitano*. Madrid, 2022.

¹³ *Segregación escolar en España. Marco teórico desde un enfoque de derechos fundamentales y principales ámbitos: socioeconómico, discapacidad, etnia y género*, editorial Marcial Pons, Madrid 2021, sobre todo pp. 79-106.

No tengo duda alguna de que, para evitar la segregación escolar racista que sufre la mayoría del alumnado gitano en nuestro país, es preciso tener constancia oficial del origen étnico porque sólo de este modo se podrá, en primer lugar, poner un porcentaje máximo de admisión del alumnado gitano en un centro educativo, evitando que se convierta en un centro racialmente segregado, y, en segundo lugar, y respecto a los centros donde ya exista una presencia significativa de alumnado gitano, para poder organizar la docencia de un modo radicalmente diferente e innovador. No olvidemos que la igualdad se lesiona cuando se trata jurídicamente de forma desigual dos situaciones de hecho comparables, pero también cuando se trata jurídicamente de manera idéntica dos situaciones de hecho significativamente distintas, como ocurre, precisamente, con la situación de los centros educativos con

alta densidad de minorías étnicas. Por eso, en mi opinión, la existencia de este tipo de centros, ya sea de gitanos españoles, ya de alumnado extranjero o de origen extranjero, ya, como a veces ocurre, de ambos tipos de alumnado a la vez, incurre en una discriminación étnica por indiferenciación, esto es, en una discriminación étnico/racial/xenófoba indirecta o de impacto.

Uno de los pocos intentos de regulación innovadora y constitucionalmente adecuada de este tipo de centros (si bien no desde la óptica de la etnia, vía no permitida hasta ahora por nuestro ordenamiento, sino desde el enfoque más general de alumnado en situación desfavorecida socio-económicamente) es el de los centros educativos del “Programa 2030” de Castilla y León¹⁴. Este Programa afecta al alumnado gitano español, pero también al extranjero o de origen extranjero. El tipo de medidas que comprende nos da idea de la complejidad del abordaje y de cómo hace falta tratar a estos centros de un modo radicalmente diferente al resto.

¹⁴ [Orden EDU/939/2018, de 31 de agosto](#) . BOCYL de 4 de septiembre de 2018, pp. 35080 y ss.

La estrategia, dirigida a “centros de alta complejidad socioeducativa” (entre ellos, los que cuenten con “más de 30% del alumnado” de minorías étnicas), es voluntaria para los centros educativos (la administración educativa estimó que había más de 100 centros potenciales de este tipo en la comunidad) y comprende un paquete integrado de medidas, dirigidas al alumnado (coeficiente corrector para disfrutar de becas y ayudas, programas de orientación y acompañamiento específicos), a los recursos humanos (se puede ampliar el equipo directivo, pueden incorporarse al centro profesores que presenten un proyecto singular, exceso de ratio profesor/alumno, plazas consideradas de difícil desempeño, etc.), a la organización (se podrá flexibilizar la organización de grupos y horarios, impartición de enseñanzas, la evaluación, etc.), recursos económicos (prioridad de medios, equipamiento digital, etc.), medidas de compensación educativa (mayor ratio de profesionales: ATEs, orientadores, profesores técnicos de servicio a la comunidad, proyectos de mediación cultural, comunidades de aprendizaje, etc.), medidas de innovación educativa e investigación y trabajo en red con otras instituciones públicas y privadas.

Este Programa podrá ser eficaz o no, pero lo que parece evidente es que hace falta tratar de modo distinto aquello que es diferente y que, para ello, el primer paso es tener constancia oficial del dato étnico. Si se ignora este dato, el problema no se resuelve, se disuelve. Se hace completamente invisible. Esto explica por qué sólo Castilla y León y ninguna otra comunidad (y sólo en ese tiempo, no después) hizo pública una cifra de centros étnicamente segregados, una verdad absolutamente incómoda y, como se indica, oficialmente ignorada porque no hay datos de alumnado gitano. La perversión máxima es que se utilice otro derecho fundamental (la protección de datos personales del [art. 18.4 CE](#)¹⁵) para lesionar el derecho fundamental a la educación leído conjuntamente con la prohibición de discriminación racial del [art. 14 CE](#). ¿Se puede dudar de que la segregación escolar de gitanos y alumnado extranjero o de origen extranjero es una variedad

especialmente intensa de discriminación étnico/racial prohibida por el [art. 14](#) CE? Un ejemplo puede mostrar en toda su plenitud la incoherencia del enfoque *racial/blind* vigente: ¿se puede imaginar una política de atención específica del alumnado con cualquier tipo de discapacidad (otro rasgo cuya discriminación se halla prohibida por el [art. 14](#) CE) sin tener en cuenta el dato de la propia discapacidad que se tenga?, ¿por qué se puede preguntar oficialmente por la discapacidad de un alumno y no por su pertenencia étnica? Además, la administración educativa sí cuenta ya con el dato étnico en el caso del alumnado extranjero o de origen extranjero; ¿por qué no va a poder disponer de él en el caso del otro grupo étnico de alumnos como es el de los gitanos españoles? En cualquier caso, iluminar con datos y cifras el problema es el primer paso, porque lo que de verdad cuenta es poder disponer de ellos para desarrollar políticas educativas de atención a la diversidad étnica que, hoy por hoy, no se practican, no, al menos, de modo sistemático.

¹⁵ Además, el derecho de protección del dato étnico del alumnado quedaría totalmente a salvo porque el centro educativo y, en general, la administración educativa actuante deben protegerlo de la curiosidad o el uso de terceros, de acuerdo a la regulación general de protección de datos.

III. Examen de la situación (2): graves advertencias por parte de las organizaciones internacionales de Derechos Humanos y otras entidades y su débil reflejo en la normativa básica estatal

El déficit del ejercicio constitucional a la educación del alumnado extranjero o de origen extranjero es, paradójicamente, un problema tan tradicionalmente ignorado por las autoridades españolas cuando denunciado de modo constante por las organizaciones internacionales de derechos humanos. Por todas ellas, las universales y las regionales.

Entre las primeras, podemos destacar el Informe del Comité de Naciones Unidas de los derechos del niño sobre España (2018), que afirma sentirse “seriamente preocupado” por el abandono escolar temprano y el hecho de que afecte sobre todo a inmigrantes, chicos y chicas gitanas y niños que viven en la pobreza. Ninguno de estos grupos llega a completar la secundaria con normalidad. El Comité llama la atención sobre “los resultados educativos más débiles de gitanos e inmigrantes que los estudiantes en general y su concentración en ciertas escuelas”.

También dentro del sistema de protección universal, encontramos las Observaciones del Comité de Naciones Unidas para la Eliminación de la Discriminación Racial sobre España, de 13 de mayo de 2016. En su párrafo 31, se lee: “Preocupa al Comité que aún existan diferencias significativas de calidad en la educación que afectan negativamente a las minorías. Asimismo, le preocupa la persistencia del fenómeno de las escuelas ‘gueto’, las cuales concentran un alto número de niños migrantes y gitanos”. Y el párrafo 32, consecuentemente, pide al Estado que “adopte políticas educativas efectivas que aseguren la distribución equitativa de los estudiantes, con el fin de poner fin al fenómeno de las escuelas ‘gueto’”.

En el ámbito de protección internacional, de tipo regional, de los derechos humanos, hay que citar en estrados el Informe de la Comisión europea contra el racismo y la intolerancia (ECRI), del Consejo de Europa, quinto ciclo de supervisión sobre España, de 27 de febrero de 2018. Una parte del texto se dedica a la situación de la educación de las minorías étnicas, inmigrantes y gitanos. Respecto del alumnado inmigrante, el Informe (párrafo 72) parte del dato de que el número de escolares de 15 años nacidos en el extranjero es del 8,4% en 2012. Y aunque “pueden acceder legalmente a todos los tipos de escuela”, el apoyo que se les presta “a muchos” para aprender español “es limitado”; el 40% de los inmigrantes en España (extracomunitarios) sólo tienen una alfabetización básica; el 44,2% abandonan la escuela a edad temprana y sólo el 17,7% finaliza la educación superior. La conclusión que alcanza no es precisamente halagüeña: “la educación es el principal punto débil de la política de inmigración española” (p. 72). La ECRI fija como objetivos asegurar, como mínimo, la culminación de la escolarización obligatoria, el dominio de la lengua de la enseñanza y la lucha contra el absentismo escolar.

Por último, entre los documentos que pueden ayudarnos a entender el problema en toda su envergadura y gravedad, extrapolando sus resultados al conjunto nacional, se halla, además del varias veces citado Informe del Defensor del Pueblo de 2003, el más reciente Informe del Síndic de Greuges de Cataluña: *La segregación escolar en Cataluña: la gestión del proceso de admisión del alumnado* (2016). En 2008 ya había presentado un Informe sobre la misma temática y ahora observa que “no ha habido (desde entonces) una mejora significativa en los niveles de segregación escolar del sistema¹⁶”. Es interesante su idea de que no evitar la segregación escolar étnica no sólo supone pérdidas de oportunidad evidentes para los alumnos a lo largo de toda su vida, sino también para toda la sociedad, para la convivencia y la cohesión sociales¹⁷. El Informe analiza la situación de la segregación escolar de inmigrantes y de gitanos en Cataluña. Respecto de los inmigrantes¹⁸, el Informe pretende “desmontar algunos tópicos” que justifican “actitudes displicentes o derrotistas”, como que lo que provoca la segregación educativa es la segregación residencial (aunque sea un factor determinante, pero la segregación escolar acaba siendo superior a la residencial y, además, hay mayor segregación escolar dentro de los barrios que entre los barrios de un mismo municipio); que la segregación se reduce básicamente a la dualización de la red escolar (es verdad que la escuela pública escolariza tres veces más que la privada de alumnado extranjero, pero los datos muestran que la desigualdad interna entre las propias escuelas públicas son mayores aún que entre ellas y las privadas y lo mismo sucede con las privadas, lo que quiere decir que hay escuelas públicas y privadas seriamente implicadas y otras no); o que la segregación se produce más allí donde hay más inmigración (esto tampoco sería verdad porque hay municipios catalanes con muchos inmigrantes que tienen niveles bajos de segregación).

¹⁶ *Ibidem* , p. 6.

¹⁷ *Ibidem* , p. 5.

¹⁸ *Ibidem* , pp. 11 ss.

Ciertamente, no puede decirse que la legislación estatal básica sobre educación haya sido totalmente estanca a esta problemática, sobre todo desde que la [LOE](#) (2002) introdujera expresamente por primera vez el concepto de “educación inclusiva”. En su Preámbulo señalaba: “La atención a la diversidad... abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponda a las necesidades de unos pocos”. El art. 74.1 menciona la inclusión respecto de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales. La [LOMCE](#) (2013) sigue esta estela y recoge la inclusión educativa entre los “principios” de la educación en su art. 1.b). Finalmente, la LOMLOE (2020) hace de la inclusión uno de los principios fundamentales del sistema educativo (art. 1. a bis) e introduce, sobre todo en su Capítulo II, relativo a la equidad educativa, diversas medidas para lograr este principio. La LOMLOE (2020) utiliza el concepto de educación inclusiva de manera difusa, profusa y a veces confusa a lo largo de todo su articulado. Además de como principio general, lo reitera como principio fundamental de la educación de todo el alumnado (art. 4.3) y, por si hubiera dudas, lo vuelve a incorporar como principio pedagógico de todos los niveles de la educación (de modo expreso o bajo la fórmula de “atención a la diversidad”), incluida la Formación profesional (art. 39.7) y, de modo particular (dada la deriva en este sentido de este ciclo en la práctica), la Formación profesional básica (art. 30). Una de las novedades más interesantes, en mi opinión, que introduce la nueva regulación es la del reconocimiento implícito de segregaciones escolares en nuestro país respecto del alumnado “en situación de vulnerabilidad socioeducativa” y la correspondiente articulación de algunas medidas para intentar evitarlas. Por lo que se refiere específicamente a la segregación socio-económica, el art. 84.1, respecto de la escolarización y admisión del alumnado, establece como principio general su evitación, para lo cual se postula “una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo”. Esta idea de “equilibrio” en la distribución del alumnado entre centros públicos y concertados se encomienda a la supervisión de “los órganos de garantía de admisión” de las respectivas Comunidades (art. 86.2), aunque no se concreta cómo ni tampoco se menciona garantía alguna frente a un eventual incumplimiento. La LOMLOE (2020) tiene en este punto buenos deseos, pero la regulación es excesivamente tímida y evanescente. El art. 80 habilita “políticas de compensación” en favor del alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa. Ordena en el art. 81.2 iniciativas a las administraciones autonómicas respecto de la escolarización para evitar la segregación del alumnado. Pero ni concreta cuáles, ni establece procedimientos para vigilar su cabal aplicación. Y, en cualquier caso, ignora por completo una política de atención a la diversidad específicamente por razones étnicas.

Sin embargo, sabemos perfectamente, como muestra un estudio reciente de ACCEM¹⁹, que son variados los problemas específicos a los que se enfrenta la población extranjera en nuestro país en el campo de la formación. Casi la mitad no

homologa sus títulos por falta de medios económicos o por no conocer cómo tramitarla, lo que les condena a los trabajos de peor cualificación; tienen mayor dificultad para acceder a la formación para el empleo en línea; los escasos recursos de alfabetización y aprendizaje del idioma disponibles; la mayor tasa de abandono educativo temprano (más de uno de cada tres del alumnado extranjero frente a uno de cada diez del español); las dificultades de acceso a la educación no obligatoria; el déficit formativo del profesorado sobre interculturalidad; la falta de sensibilización y/o conductas xenófobas y racistas en las aulas; la escasez de ayudas y becas para la formación; las dificultades en el acceso y uso de las tecnologías digitales, etc.²⁰.

¹⁹ *Estudio sobre las necesidades de la población inmigrante en España: tendencias y retos para la inclusión social*, Madrid, 2020.

²⁰ *Ibidem*, pp. 19-22.

IV. Tipo de discriminación del alumnado extranjero o de origen extranjero: racismo, xenofobia, religión (islamofobia), edad y clasismo

Espanoles y extranjeros son titulares por igual del derecho constitucional a la educación según la correcta declaración de la STC 236/2007 y, por tanto, no puede condicionarse el ejercicio de tal derecho, respecto de la educación no obligatoria, a la residencia legal en España (f. jco. 8). Pero hay que observar que el Tribunal Constitucional argumenta desde la idea de dignidad ([art. 10.1](#) CE), tal y como viene siendo explicitada por el derecho internacional de los derechos humanos aplicable (en este caso, en materia educativa y de infancia también) y no tiene absolutamente en cuenta el enfoque de Derecho Antidiscriminatorio. Esto, a mi juicio, produce una cierta inseguridad sobre cuál es el marco constitucional a considerar en casos futuros porque la idea de dignidad es muy abstracta. Y, además, no creo posible abordar con precisión el problema sin tener en cuenta la prohibición de discriminación por los motivos del [art. 14](#) CE.

La prohibición de discriminación a los extranjeros no comunitarios (puesto que los comunitarios gozan de un estatuto casi idéntico al de los nacionales) no está expresamente contemplada por el [art. 14](#) CE, a pesar de que el “origen nacional” como factor de discriminación se menciona en todas las listas de rasgos sospechosos de discriminación internacionales: art. 2 de la Declaración Universal, art. 2.1 del Pacto de Derechos civiles y políticos y art. 14 del Convenio de Roma. Ciertamente, la prohibición de discriminación por este motivo suele dispensarse por la vía de otro rasgo, el étnico/racial. Es evidente que los inmigrantes forman parte de grupos étnicos diferentes al mayoritario, en este caso, el español. También la prohibición de discriminación religiosa, sobre todo la musulmana, la protección contra la islamofobia, puede ser útil para evitar la discriminación hacia el grupo de extranjeros sobre los que recaen los prejuicios más graves.

La Constitución de 1978 fue, en su momento, uno de los textos constitucionales más abiertos en cuanto al reconocimiento de los derechos fundamentales de los extranjeros. Sin embargo, varias décadas después, su regulación en este campo

parece demasiado ambigua e insuficiente²¹. Por un lado, la cláusula constitucional de igualdad y prohibición de discriminación del art. 14 se refiere sólo a los españoles. Me parece que debería modificarse esta redacción para convertir en titular de este derecho a “todas las personas”. Por otro lado, la fórmula de reconocimiento de los derechos de los extranjeros en España del [art. 13 CE](#) y su interpretación por nuestro Tribunal Constitucional podría, a mi juicio, mejorarse²².

²¹ De “sinuosa senda” habla Luís Delgado, ob. cit. , p. 161.

²² El [art. 13.1 CE](#) reza: “Los extranjeros gozarán en España de las libertades públicas que garantiza el presente Título en los términos que establezcan los tratados y la ley”. Esta disposición debe completarse con la establecida en el apartado segundo del mismo precepto, el cual reserva a los españoles la titularidad de los derechos de participación política del [art. 23](#) de la Constitución española (con la única excepción del derecho de sufragio activo y pasivo en las elecciones municipales). Leídas conjuntamente, resultan dos normas tendencialmente contrapuestas: 1.ª) Los extranjeros gozarán en España de los mismos derechos fundamentales que los españoles, salvo los derechos de participación política del [art. 23](#) Constitución española. El precepto alude a libertades públicas, pero el Tribunal Constitucional, con buen criterio, ha extendido la expresión “libertades públicas” a todos los derechos del Título I de la Constitución. De hecho, como es sabido, la jurisprudencia del Tribunal Constitucional ha ido evolucionando claramente en el sentido de la equiparación de derechos entre nacionales y extranjeros. 2.ª) El reconocimiento de los derechos a favor de los extranjeros se hará condicionadamente según lo que dispongan los tratados y la ley. El Tribunal Constitucional, en su capital Sentencia 107/84, interpretó el [art. 13.1 CE](#) radicalizando esta tensión dialéctica. En efecto, sostuvo, al mismo tiempo, que el [art. 13](#) de la Constitución española no *desconstitucionaliza* la protección de los derechos de los extranjeros, remitiendo su regulación por entero a los tratados o la ley, por lo que tales derechos son “derechos constitucionales”, pero la alusión a los tratados y a la ley del art. 13 convierte, según la Sentencia, a todos los derechos sin excepción en cuanto a su contenido en derechos de configuración legal.

En mi opinión, que coincide en esto con la evolución de la doctrina constitucional del Tribunal Constitucional y de la mayoría de la literatura, los extranjeros, todos los extranjeros, son, de acuerdo con el primer inciso del [art. 13.1](#) Constitución española, titulares de derechos fundamentales en España, con la única excepción del derecho de sufragio no municipal ([art. 13.2 CE](#)). Sobre esto hay pocas dudas. Ahora bien, aceptado esto como regla general, ¿cuál es el sentido de la remisión, o más bien, modulación, que el segundo inciso de ese mismo precepto introduce aludiendo a los tratados y la ley? En la jurisprudencia del Tribunal Constitucional (no es casual que precisamente desde la misma Sentencia 107/1984 antes citada) y en la cultura jurídica dominante se ha entendido esta modulación distinguiendo los derechos de los que pueden ser titulares los extranjeros según el famoso modelo de tres escalones²³ (el *leading case* es la [STC 236/2007, de 7 de noviembre](#)):

²³ A esta clasificación tripartita algunos autores añaden una cuarta categoría, recordando que existe un derecho que sólo puede tener como titulares a los extranjeros como es el de asilo ([art. 13.4 CE](#)).

Habría derechos que corresponden por igual a españoles y extranjeros y cuya regulación ha de ser igual para ambos. Formarían parte de este grupo todos los directamente vinculados con la dignidad de la persona: los derechos procesales del [art. 24](#) Constitución española, los derechos a la vida y la integridad física (15), libertad ideológica (16 Constitución española), libertad y seguridad personales, etc. (17 Constitución española), intimidad (18), etc.

Un segundo tipo de derechos no pueden pertenecer a los extranjeros: los de participación política del [art. 23](#) Constitución española (salvo el derecho de sufragio activo y pasivo en las elecciones municipales bajo las condiciones del [art. 13.2](#) CE).

Habría, sin embargo, una tercera clase de derechos, sin duda la más interesante y problemática, que es la que dota de sentido al segundo inciso del [art. 13.1](#) Constitución española, y según la cual tales derechos pertenecerán o no a los extranjeros según lo dispongan los tratados y las leyes, siendo entonces admisible la diferencia de trato con los españoles en cuanto a su ejercicio. Ahí estarían, entre otros, el derecho al trabajo ([art. 35.1](#) CE) o las libertades de circulación y residencia del [art. 19](#) CE.

La clasificación del Tribunal Constitucional se funda en la mayor o menor conexión de cada derecho fundamental con la dignidad humana ([art. 10.1](#) CE). Este criterio no me convence, pero por lo menos hay que reconocer que es más consistente que el de las fórmulas literales que emplean las disposiciones constitucionales, asunto que rutinariamente suele ocupar páginas en la literatura que se ha ocupado de estos asuntos, para, invariablemente, desechar la relevancia de que el encabezado del precepto en cuestión se refiera sólo a “los españoles”, a “todos”, o esté formulada en el impersonal “se”. Pero la idea de la mayor o menor cantidad de dignidad humana no es un criterio cualitativo, sino meramente cuantitativo, porque todos los derechos fundamentales o son, desde el punto de vista material, manifestaciones o concreciones de la dignidad (“fundamento del orden político y de la paz social” [art. 10.1](#) CE), o no son derechos fundamentales, y es un criterio lábil y poco preciso, aunque como esquema interpretativo judicial haya demostrado su eficacia para resolver casos concretos.

Me parece, por tanto, que cabría plantear otro criterio y un modo distinto de abordaje del asunto de los derechos fundamentales de los extranjeros, incluidos los extranjeros en situación irregular, haciendo una lectura combinada o concorde entre los art. 13.1 y 14 de la Constitución. Enfoque, por cierto, que es el común en el ordenamiento norteamericano, por ejemplo. La regla general debería ser la de la igualdad jurídica y prohibición de discriminación de los extranjeros en España respecto de los nacionales para, a partir de ahí, interpretar, por tanto de modo restrictivo, la validez de las limitaciones que a esta regla general podrían oponerse²⁴. Trasladado este nuevo enfoque al derecho constitucional a la educación de los extranjeros o de origen extranjero, cualquier trato jurídico diferente y peor en atención a esa condición (la extranjería) que el recibido por los españoles (en cualquier etapa educativa, tipo de formación y a cualquier edad), incurriría en una discriminación étnico/racial/xenófoba prohibida por el [art. 14](#) CE.

²⁴ La propia Constitución, en el [art. 13.2](#) CE, establece expresamente un límite, la desigualdad de los extranjeros respecto de los nacionales en los procesos de toma de decisiones que afectan a la soberanía del país. Otros límites que podrían encontrarse justificados tienen que ver con aquellos otros derechos cuyo objeto pueda repartirse, es decir, que supongan una distribución de bienes escasos y sobre los que, por consiguiente, sería legítimo considerar que los nacionales tenemos preferencia sobre los extranjeros (como ocurre a la recíproca en todos los Estados del mundo). El primero de estos derechos es el derecho

a residir y trabajar en España, que es “el derecho a tener derechos”, una distribución que puede legítimamente tener en cuenta la primacía de los intereses de los españoles sobre los extranjeros; y de ahí el especial condicionamiento para los extranjeros de los derechos a entrar y residir en España – [art. 19](#) CE-, a trabajar – [art. 35](#) CE-, de los derechos patrimoniales –propiedad privada, [art. 33](#) CE, libertad de empresa, [art. 38](#) CE, etc.- y del acceso a prestaciones sociales y sanitarias, pero sólo de estos derechos y siempre como interpretación estricta porque se trata de limitaciones de la regla general de la igualdad constitucional. Puede haber diferencias, por ejemplo, en la protección de la salud de los extranjeros, pero si la regla general es la igualdad y prohibición de discriminación, dichas diferencias deberán superar un estricto juicio de proporcionalidad para ser consideradas jurídicamente válidas.

Pero para comprender en realidad qué es una discriminación, hay que entender que se trata de un prejuicio actuado, puesto en práctica. La prohibición de discriminaciones especiales (art. 14b CE) se refiere sólo a aquellos supuestos en los que el criterio o rasgo de diferenciación de trato jurídico evidencie como proclives para configurar una diferencia peyorativa entre las personas, basada en prejuicios gravemente odiosos y socialmente muy arraigados para la dignidad de la persona. En estos supuestos la diferencia entre grupos sociales conlleva un riesgo muy alto de catalogar a alguno de ellos como inferior, como un no-participante en la vida social. La discriminación opera a partir de una generalización o estereotipo negativo, es decir, un prejuicio, ligado a un grupo, que se adjudica a una persona tan sólo por pertenecer a él²⁵. De ahí el carácter particularmente odioso de este tipo de discriminaciones. A una persona se la va a despedir, o no contratar, o negar el alquiler de un piso, o echar de un bar de copas, o proporcionar una educación de ínfima calidad, tan sólo por formar parte de un grupo social determinado, no por lo que ella haya hecho personalmente. El [art. 14](#) CE nos protege contra los peores prejuicios sociales, los más lesivos de la dignidad de las personas: el machismo, el racismo, la xenofobia, la islamofobia y el odio a los judíos, el prejuicio que considera a las personas con discapacidad como incapaces, el prejuicio contra las personas mayores, la homofobia, la transfobia, etc.

²⁵ La noción de *estereotipo* proviene, precisamente, del mundo de la imprenta: un tipo fijo en metal que sirve para producir múltiples imágenes en materiales porosos y dúctiles (papel, tela, etc.). Los estereotipos proporcionan una visión altamente exagerada de unas pocas características; algunos son inventados, carecen de base real o se muestran verosímiles porque en una pequeña proporción pueden ser reales; en los estereotipos negativos, o prejuicios, las características positivas se omiten o infravaloran, no aportan ninguna información sobre sus causas; no facilitan el cambio y, sobre todo, no tienen en cuenta las diferencias entre individuos del mismo grupo. Los rasgos de pertenencia de estos grupos son, comúnmente, inmodificables por el miembro individual y no dependen de la libre elección del sujeto, de su mérito y trayectoria individual, y suelen ser, además, transparentes, de suerte que, normalmente, se produce una cierta *estigmatización social* por el hecho de la simple pertenencia a un grupo que uno no ha elegido, del que normalmente no se puede salir y cuya pertenencia no se puede ocultar. Cuando a un estereotipo se le añade un elemento de valoración negativo, se transforma en un *prejuicio*, que es la munición ideológica de todo tipo de discriminación.

¿Qué prejuicios existen en relación con el alumnado extranjero o de origen extranjero y que son, en definitiva, los que explican la deficiente respuesta pública de abordaje? Sin duda, el racismo, la discriminación racial, expresamente aludida por el [art. 14](#) CE, que se refiere a grupos con características étnicas propias y diferentes a las mayoritarias. La xenofobia, la aversión hacia el extranjero, cursa como variedad ordinaria de la discriminación étnico/racial. Es el miedo y el rechazo a todos aquellos que “no son de los nuestros”. En algunos casos, los relativos a las

personas de fe musulmana, que, no lo olvidemos, es la minoría educativa de alumnado extranjero o de origen extranjero más numerosa en España, debe sumarse la discriminación por religión (en su variedad de islamofobia), también mencionada expresamente por el [art. 14](#) CE. Así mismo, debe considerarse la discriminación por edad, puesto que hablamos de un problema que afecta no sólo pero sobre todo a menores de edad (que se ven tratados de un modo diferente y peor, de hecho, que los menores nacionales respecto del derecho a la educación). Y, condimentando todos estos tipos de prejuicio, se halla el clasismo económico porque es evidente que la educación en España del alumnado extranjero o de origen extranjero se ve expuesto a menos condicionantes negativos y a menos prejuicios (aunque no se vean liberados del todo). Se discute actualmente sobre si incluir o no el nivel socio-económico o el patrimonio en el listado de causas de discriminación pero, en cualquier caso, es evidente que este factor exclusógeno es crucial para entender el contexto de la discriminación educativa de la mayoría del alumnado extranjero o de origen extranjero.

Todos estos prejuicios, en diferentes combinaciones y grado de intensidad, explican la situación real de discriminación de dicho alumnado. La discriminación xenófoba, que es una especie del género de la discriminación étnico/racial, no es percibida como problema entre nosotros. A veces, ni entre las propias víctimas. Esto se debe a que suele ser “inconsciente”, esto es, se aceptan prácticas discriminatorias como algo normal o natural, sin considerarlas como tales. Un buen ejemplo es, precisamente, los centros educativos que cuentan con una proporción de alumnado de minorías étnicas muy superior al que existe en el barrio o municipio donde se ubican. A este tipo de discriminación producido por modos de organizarse tradicionales y escasamente cuestionados (nada menos que el sistema educativo público en este caso), de manera que las diferencias entre las personas por su origen étnico parezcan como “naturales”, se denomina “discriminaciones institucionales”. En este marco, no hace falta sobreactuar con conductas discriminatorias concretas, estridentes y explícitas: basta con que cada miembro de una comunidad étnica concreta siga su propio camino (en este caso, el itinerario educativo), que jamás se cruza con el de la mayoría social, al modo de dos líneas asintóticas perfectas.

La xenofobia es, según creo, una variedad de racismo. El racismo clásico, el viejo racismo, se fundaba en la (falsa) doctrina biológica de la desigualdad entre las razas. En el siglo XIX recibe un fuerte impulso doctrinal como justificación de la conquista colonial europea del periodo. En ese siglo, el, a su vez, viejo racismo anterior, el esclavista, se transforma en un racismo “científico”. Pierre-André Taguieff²⁶, observa dos estrategias argumentativas que explican ese tránsito desde el racismo esclavista al racismo “científico”: la negación de la realidad (el racismo no era racismo) y la racionalización de la realidad, tanto religiosa (la desigualdad entre las razas es algo que quiere Dios y que aparece en la Biblia), como naturalista (la desigualdad racial tendría fundamentos biológicos y la superioridad de unas sobre otras es consecuencia del principio de la supervivencia del más fuerte: teorías del darwinismo social). A ello habría que añadir la operación racista por excelencia: la

proyección, que consiste en culpabilizar a la víctima de su situación. Es una racionalización conservadora, fundada en la convicción de que el mundo tiene un orden natural y justo, de modo que las personas que están en desventaja lo están porque se lo merecen o porque se lo han buscado ellas mismos. No habría, en realidad, “víctimas inocentes”.

26 *El olor y la sangre. Doctrinas racistas a la francesa.* Madrid, 2002.

No hace falta decir que algunos de los mecanismos ideológicos de este viejo racismo aún perduran (la negación o la proyección), aunque se haya descartado como objetivamente falsa su andamiaje biológico. Los racistas clásicos *avant la lettre*, por ejemplo, tienen un ajuar ideológico objetivamente delirante, pero sus acciones son tristemente reales. En cualquier caso, son una minoría. El fenómeno preocupante en la actualidad es otro. Federico Javaloy²⁷ lo ha descrito muy bien. Los primeros que empezaron a hablar de “neo-racismo” o de “racismo simbólico” fueron D. O. Sears y D. R. Kinder en 1970. En esta nueva modalidad de racismo, el lenguaje es decisivo, ya que es un racismo que no confiesa directamente su naturaleza y se refugia en sobreentendidos, suposiciones y afirmaciones implícitas. Es sutil e indirecto, lo que le reporta ventajas, como recubrirse de un aire de respetabilidad social y hacerse aceptable en el discurso político.

27 “El nuevo rostro del racismo”, *Anales de Psicología*, 1994, pp. 19-28.

El racismo simbólico del que hablaban Sears y Kinder se fundaba en el prejuicio contra los afroamericanos, pero se disfrazaba de la defensa del estilo de vida americano frente a ellos. Importado a nuestro país: los gitanos, los inmigrantes, etc. no contribuyen al desarrollo del país, sino todo lo contrario; apenas aportan nada socialmente valioso y, a cambio, reciben abundantes prestaciones públicas. Las medidas de acción o de discriminación positiva hacia estas minorías son contempladas como injustas. Se niega la existencia misma de la discriminación: se niegan las desigualdades en el acceso a la educación, el empleo o la vivienda; muchos piensan que las oportunidades están abiertas a todos por igual (e incluso que las minorías abusan de los derechos y servicios sociales –estos serían, además, inmerecidos) y si los gitanos y otras minorías tienen menos y peores trabajos o formación es estrictamente culpa suya. Negación y proyección.

El neo-racismo hace compatible sus prejuicios con una visión simpática de la igualdad de trato (es una *smiling discrimination*); pero, al mismo tiempo, se rechazan también los medios destinados a combatir la discriminación. La crítica a las minorías étnicas es sutil (se utilizan las estadísticas, por ejemplo, para demostrar que el número de miembros de minorías étnicas en las cárceles es notablemente mayor que el de la población general o que los gitanos sacan a sus hijas de la escuela en cuanto puedan quedarse embarazadas); se rechazan los estereotipos burdos y la discriminación descarada. Se exageran las diferencias culturales. Este racismo líquido disimula la hostilidad racial, utiliza un lenguaje tan políticamente correcto como falso, genera una aceptación pública, pero un rechazo privado, produce reacciones de evitación de la convivencia, desplaza la idea biológica de

raza hacia la cultura (“nuestra cultura” frente a la de otros –sobre los gitanos siempre pesa la sospecha de que, aunque llevan más de 500 años en suelo español, no son españoles, “no son de los nuestros”) y la desigualdad hacia la diferencia (no habría discriminación, sino legítima diferencia, exaltando un enfoque multicultural y no intercultural: todas las culturas son respetables, pero cada una debe avanzar por su carril, sin mezclarse).

Para comprender mejor este tipo de racismo, tan característico de la sociedad española, hay que tener en cuenta uno de sus elementos principales: muchas personas tienen comportamientos neo-racistas pero no son conscientes de ello; al revés, seguramente rechazarán vehementemente y con sinceridad el racismo o la xenofobia. Es un racismo a menudo inconsciente. El racismo se percibe por la inmensa mayoría como algo profundamente erróneo desde el punto de vista moral, social, cultural y legal; de modo que es algo que nos prohibimos ideológicamente. Pero los prejuicios racistas y xenófobos siguen incólumes. Así que esta contradicción se resuelve reprimiendo conscientemente el racismo, que, no obstante, emerge una y otra vez a la primera oportunidad. En el campo educativo, es claro que el mejor indicador de la desigualdad real y efectiva de la educación de nacionales y extranjeros es que ambos grupos de alumnos obtienen porcentajes de éxito y fracaso educativos significativamente distintos y peores en el caso de los extranjeros²⁸. Y esto se debe, por desgracia, a la prevalencia social de prejuicios étnicos/racistas/xenófobos. Que un alumno o alumna sean extranjeros o de origen extranjero no debe suponer discriminación de trato, directa o indirecta, alguna hacia ellos; al revés: el sistema educativo debe equilibrar, a través del paquete de medidas de acción positiva o igualdad de oportunidades en que consiste la llamada “atención a la diversidad”, todas las dificultades e insuficiencias que pudieran portar.

²⁸ El Informe del Defensor del Pueblo (*ob. cit.* p. 237) llamaba la atención, ya en 2003, que el alumnado extranjero obtenía “peores resultados académicos”, sobre todo en la educación secundaria obligatoria.

V. Conclusión: es necesario afrontar específicamente la discriminación educativa étnico/racial del alumnado extranjero o de origen extranjero

La educación, sostiene con contundencia la Comisión europea contra el racismo y la intolerancia, del Consejo de Europa, “es el principal punto débil de la política de inmigración española”. Nada menos. En 2003, el Defensor del Pueblo reclamaba un mayor equilibrio de porcentaje de alumnado extranjero entre la escuela pública y la concertada y, dentro de la primera, entre los centros de entornos más desfavorecidos y más altos. Y también alertaba sobre los centros educativos con porcentajes superiores al 30% de alumnado extranjero, que siempre se ubicaban en contextos socio-económicos bajos²⁹. Nadie le ha hecho caso ni en el Estado ni en las Comunidades Autónomas. Sus recomendaciones son aún más necesarias ahora que cuando las formuló en 2003.

²⁹ *Ibidem* , p. 235.

Esa es, a mi juicio, la cuestión principal del asunto: que no está en ninguna

agenda política y que, desde el punto de vista social, no parece importar demasiado a nadie. Ni a la mayoría, que, en el fondo se encuentra cómoda con que sus hijos no compartan pupitre con alumnado de minorías étnicas, ni a las familias de dicho alumnado que no tienen suficientes recursos formativos ni de acceso a la opinión pública como para reivindicar una educación de mayor calidad para los hijos. La desigualdad se perpetúa. Una educación no inclusiva impide una sociedad inclusiva ahora y para las próximas décadas. Seguramente, pocos españoles nos crearemos xenófobos ni mucho menos racistas, pero los resultados son tozudos y saltan a la vista: la inmensa mayoría del alumnado extranjero en España recibe una educación fragilizada, epidérmica, inadecuada; es víctima de una discriminación educativa por razones étnico/racistas/xenófobas. La versión más extrema, casi metafórica, es la segregación en determinados centros educativos. Esto es, lisa y llanamente, indecente³⁰.

³⁰ Contundentes en contra de este tipo de segregación, Santiago Esteban y Carmen Romero, ob. cit . , p. 653.

La discriminación escolar xenófoba provoca daños generales y profundos porque la educación inclusiva del alumnado extranjero es una calle de doble dirección: no sólo permite a los extranjeros disfrutar de una ciudadanía plena y no debilitada, sino que también posibilita al alumnado español beneficiarse de la convivencia con compañeros de otras culturas. Compartir estudios con personas de minorías étnicas (siempre que los pertenecientes a estas minorías no sean la mayoría en la escuela) es mucho más eficaz que hablar durante horas de la tolerancia. Es un aprendizaje de vida.
