

La atención del alumnado de origen extranjero: ¿modelos de actuación orientados a la diversidad cultural o a la igualdad educativa?

Rosalina Alcalde Campos

Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Sociologia
08193 Bellaterra (Barcelona). Spain

Resumen

Esta reseña de investigación resume brevemente los principales resultados de la primera fase de mi tesis doctoral. La investigación se centró en determinar cómo los programas de actuación educativa llevados a cabo desde los centros de educación infantil y primaria entienden y atienden la diversidad educativa del alumnado de origen extranjero.

Palabras clave: educación, inmigración, atención a la diversidad, igualdad educativa, programas educativos.

Abstract. *Attention on immigrant students: are educational programs geared toward cultural diversity or educative equality?*

This research memo summarizes the main results of my PhD's first phase. My research topic has been to analyze how primary schools in Catalonia attend and understand educative diversity within immigrant students.

Key words: education, immigration, attention to diversity; educative equality; educational programs.

Objetivos de la investigación y aspectos metodológicos

Esta reseña de investigación resume brevemente los principales resultados de la primera fase de mi tesis doctoral, recogidos en la memoria de doctorado titulada *La diversidad educativa del alumnado de origen extranjero y el tratamiento de la diferencia en los centros educativos: ¿modelos de actuación orientados a la diversidad cultural o a la igualdad educativa?*¹.

El principal interés sociológico que guió la primera fase de la investigación fue determinar cómo los programas de actuación docente llevados a cabo desde los centros de educación infantil y primaria entienden y atienden la diversi-

1. La dirección de la tesis doctoral corre a cargo de la catedrática Carlota Solé i Puig.

dad educativa del alumnado de origen extranjero. En particular, mi objetivo era identificar distintos modelos de actuación con relación a dos elementos: por un lado, la inclusión en estos programas de una perspectiva orientada a garantizar la igualdad en la educación y, por otro lado, la consideración de los distintos factores de diversidad pedagógica relevantes en el proceso de aprendizaje. Una segunda cuestión que me ha interesado investigar ha sido conocer en qué medida los factores de diversidad considerados por el profesorado y la dirección de los centros educativos influyen en estos modelos de actuación.

Los resultados de esta fase de la investigación que voy a resumir a continuación son el fruto de un trabajo de campo integrado por la observación participante en un centro de educación infantil y primaria (CEIP), las entrevistas a la dirección de cinco CEIP (uno en el Distrito Centro de Madrid, dos en una localidad de la comarca barcelonesa del Garraf y dos en una localidad de la comarca tarraconense del Baix Camp) y la distribución de cuestionarios en diecisiete CEIP.

Principales resultados

¿Qué diferencias son relevantes en las experiencias educativas del alumnado de origen extranjero?

Desde la pedagogía diferencial y desde la sociología de la educación, se considera que los principales factores de diversidad educativa son los que tienen que ver con los factores individuales, intelectuales, sociofamiliares, curriculares y culturales (Jiménez, 2000). No obstante, tomando en cuenta los resultados de los cuestionarios, éstos indican que los principales factores de diversidad educativa identificados entre el alumnado de origen extranjero son los culturales, los sociofamiliares y, en menor medida, los individuales (por este orden), mientras que, entre el alumnado autóctono, parece darse una tendencia a identificar mayoritariamente los factores sociofamiliares e intelectuales seguidos de los individuales. Puede comprobarse cierta propensión a identificar entre los alumnos extranjeros factores imputables a los grupos de referencia, mientras que, entre el alumnado autóctono, parece prevalecer la identificación de factores atribuibles a las características individuales.

La detección de los factores sociofamiliares fue un elemento ampliamente identificado, tanto en las entrevistas como en los cuestionarios. Dentro de este amplio factor, los componentes relacionados con las familias de origen extranjero eran aquéllos que tenían que ver con la situación económica de las familias, el nivel de estudios y, de forma muy importante, con las expectativas y el «interés» de los padres respecto a la educación de los hijos. El nivel de las expectativas aparecía, a menudo, unido al grupo de origen, especialmente en los casos de las familias de origen marroquí.

Frecuentemente, las situaciones sociofamiliares se conectaban en los discursos con los aspectos culturales. Los factores culturales de diversidad se identificaban de manera primordial entre el alumnado de origen extranjero, entre

otros motivos, debido a la asociación que se establecía entre diversidad cultural, dificultades educativas y obstáculos para garantizar la igualdad en la educación. Principalmente, se solía destacar el elemento lingüístico como principal elemento de diversidad cultural y como obstáculo educativo primordial, aunque más vivamente entre el alumnado extracomunitario, esencialmente el de origen marroquí. Contrariamente, en el caso de los alumnos de origen europeo, como ocurría en uno de los centros de la comarca del Garraf, la diversidad lingüística era entendida y vivida como un valor añadido al aprendizaje de los niños. Así mismo, se reconocía explícitamente en un elevado número de casos, que el hecho cultural, referido a la «diferencia cultural de los padres», a la «poca voluntad por integrarse», a las «costumbres», a la «religión», era un claro obstáculo para que los centros escolares pudieran garantizar la igualdad educativa del alumnado de origen extranjero. Se evidenciaba, de este modo, que la forma en que suele ser entendida la diversidad cultural en las aulas acostumbra a ser interpretada desde una perspectiva muy limitada y estática de la cultura.

En el caso de la identificación de factores individuales entre el alumnado de origen extranjero, éstos estaban muy relacionados con la conducta, el comportamiento en el aula y el acatamiento de órdenes, características que se atribuían, en la mayoría de los casos, al grupo, definido por la nacionalidad o región de origen (los chinos, los latinoamericanos, los marroquíes...). Por otro lado, cuando se identificaban factores intelectuales, solían relacionarse con los «desfases» curriculares y los sistemas educativos de los países de origen, aunque también con procesos y estilos cognitivos característicos de cada grupo (*e. g.*: los niños de origen latinoamericano y su facilidad con la expresión oral, los niños de origen chino y su habilidad con las matemáticas...).

Una vez identificados los principales factores de diversidad entre el alumnado de origen extranjero y relacionados con los obstáculos educativos, éstos solían atribuirse a los grupos de referencia en función de la nacionalidad o adscripción étnica y, en menor medida, a los individuos. De este modo, puede entenderse cómo la diversidad que el alumnado de origen extranjero representa en las aulas acostumbra a concebirse como un obstáculo educativo, y no como un valor en sí misma.

Podemos apreciar, por tanto, que la diferencia en contextos educativos con alumnado de origen extranjero no se define únicamente en base a los factores culturales, sino que existen elementos y características relacionados con los aspectos educativos que operan también con una lógica propia de la construcción de la alteridad. La alteridad, en contextos con alumnado de origen extranjero, se compone en las escuelas a partir de la identificación de los factores de diversidad educativa, la atribución de dichos factores a ciertos colectivos y su conexión con los obstáculos para la igualdad en la educación.

Los modelos de actuación educativa: ¿qué consideran los centros que debe igualarse en las experiencias educativas del alumnado de origen extranjero?

Para poder realizar el análisis de los programas de actuación educativa, me centré en las acciones de los centros orientadas hacia tres dimensiones del concepto de igualdad en la educación: la igualdad en el acceso, la igualdad de trato y la igualdad de resultados.

Por lo que respecta a las medidas orientadas a garantizar el acceso, el trabajo realizado indicó que gran parte de éstas estaban dirigidas a superar obstáculos lingüísticos (desconocimiento de catalán o del castellano) y sociofamiliares («interés» por la educación de los hijos, culturas educativas, etc.) de las familias de origen extranjero. Las características culturales de los niños y las familias también eran utilizadas con frecuencia en los procesos de selección del alumnado por parte de ciertos centros docentes, mientras que las diferencias curriculares eran las que justificaban las asignaciones del nivel educativo, siempre y cuando no se utilizara el criterio de la edad.

Por lo que se refiere a las medidas orientadas al currículum, esta dimensión presentaba mucha más riqueza con relación a la variedad y al número de actuaciones, con lo que se podían diferenciar, al menos, tres tipos de actuación: la atención diferenciada a la diversidad individual (dentro del aula [individuo grupo], fuera del aula [grupo]); la diferenciación compensatoria (fuera del aula), y la atención mixta (atención diferenciada y atención compensatoria).

Tras el trabajo de campo llevado a cabo, puede afirmarse que los paradigmas predominantes en las actuaciones analizadas de los centros eran el de la privación, la asimilación y el modelo lingüístico, aunque, dentro de éste último, no parece que se hayan desarrollado aún acciones concretas para «respetar» las lenguas maternas extranjeras. Se asumía, por tanto, que el centro debía suministrar los instrumentos necesarios para que el niño se adaptara a la cultura escolar y a las dinámicas de la escuela y, de este modo, pudiera equiparar sus resultados académicos a los del resto del alumnado. Así, podemos decir que destaca una postura adaptativa frente a lo que Aguado denomina el «conflicto social» (Aguado, 1999: 29). Este hecho se constató ampliamente en el trabajo de campo, al considerar que, en ninguno de los centros visitados, se hallaron planteamientos relacionados con la interculturalidad, la perspectiva antirracista o la identitaria y, por tanto, no se halló ninguna medida específica orientada al reconocimiento ni a la valoración de la pluralidad cultural.

Por otra parte, y atendiendo a la literatura consultada², pueden identificarse, en las escuelas, diversos modelos de atención a la diversidad e igualdad orientados al alumnado de origen extranjero. A la luz del trabajo de campo exploratorio, podría afirmarse que predominan los modelos diferenciales adaptativos y los modelos compensatorios, muchas veces dados de forma simultánea en un mismo centro. En el primer modelo, los principales factores de diversidad considerados son los culturales (inadaptación), curriculares (distancia

2. Aguado (1999), Banks (1981, 1986), Lynch (1986), Gibson (1976), Mitchel y otros (1996).

curricular) y sociofamiliares (capital familiar desigual). Los programas de actuación suelen estar orientados a niños con problemas o necesidades educativas especiales (e. g.: aulas de acogida). En el modelo compensatorio, se destaca, principalmente, el factor de diversidad social entre lo que se consideran grupos de alto riesgo (minorías o grupos marginales). Las principales actuaciones suelen estar dirigidas a los agrupamientos por niveles de capacidad, refuerzo selectivo, tutoría personalizada, apoyo complementario, clases de recuperación, especialistas externos, etc.

Consideraciones finales

¿Qué efectos podrían desprenderse de la preeminencia de los modelos de actuación adaptativos y compensatorios? Por una parte, debemos considerar que los planteamientos compensatorios se limitan a compensar la desigualdad, pero rara vez la cuestionan. Por otro lado, la experiencia de este trabajo señala cómo el énfasis en los obstáculos para la igualdad educativa invisibiliza y desvaloriza la amplia diversidad de factores educativos que podemos encontrar en cada uno de los alumnos que asisten a una misma aula. Es por ello que cabría reflexionar acerca de la necesidad de ir un poco más allá en los programas de actuación educativa orientados al alumnado de origen extranjero y preguntarnos de forma analítica: ¿Qué papel debe desempeñar el reconocimiento de los distintos factores de diversidad pedagógica en la educación del alumnado de origen extranjero? ¿Cómo actuar para garantizar la igualdad en la educación sin desvalorizar la diversidad?

Bibliografía

- AGUADO, Teresa y otros (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE.
- BANKS, James A. (1981). *Multicultural Education. Theory and Practices*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- (1986). «Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals». En: BANKS, James A.; LYNCH, J. (eds.). *Multicultural Education in Western Societies*. Londres: Holt Education (capítulo 1).
- GIBSON, M. A. (1976). «Approaches to Multicultural Education in the United States: Some Concepts and Assumptions». *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 7, núm. 4 (p. 7-18).
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (2000). *Pedagogía diferencial*. Madrid: UNED.
- LYNCH, J. (1986). *Multicultural Education: Principles and Practice*. Londres, Boston, Henley: Routledge and Kegan Paul.
- MITCHELL, Bruce M.; SALSBUURY, Robert E. (1996). *Multicultural Education. An International Guide to Research, Policies, and Programs*. West Port: Greenwood Press.