

Los programas de actuación educativa orientados al alumnado de origen extranjero: ¿modelos de atención a la diversidad cultural o a la igualdad educativa?

Educational Programmes for Foreign Students: Models to attend Cultural Diversity or Educational Equality?

Rosalina Alcalde Campos

Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències Polítiques y Sociologia. Departament de Sociologia. Barcelona, España

Resumen

España, y en particular Cataluña, están acumulando una experiencia en la atención del alumnado de origen inmigrante que nos lleva necesariamente a plantearnos qué principios son aquellos que rigen los diferentes modelos de actuación de los centros educativos con relación a la atención a la diversidad y la atención a la igualdad educativa. El artículo que presento va a tratar de resumir los principales resultados de la primera fase de mi trabajo de tesis doctoral, donde se analizan diferentes programas de actuación educativa llevados a cabo desde centros de educación infantil y primaria. Así, el principal interés sociológico que ha guiado la primera fase de mi Tesis Doctoral ha sido determinar cómo los programas de actuación educativa llevados a cabo desde los centros de educación infantil y primaria están atendiendo y entendiendo la diversidad educativa del alumnado de origen extranjero. De este modo, cuatro son las cuestiones que voy a tratar de esclarecer en este artículo:

- ¿Cuál es la naturaleza de la diversidad y cuáles son sus dimensiones pedagógicas relevantes a las que el currículum y la escolarización deben responder en un contexto educativo con alumnado de origen extranjero?
- ¿Qué factores de diversidad son identificados por los agentes educativos como un factor de riesgo para la (des)igualdad educativa del alumnado de origen extranjero?

- ¿Qué diferencias educativas legitiman la desigualdad social entre el alumnado de origen extranjero?
- ¿Qué se supone que es aquello que debemos igualar en las experiencias educativas del alumnado extranjero que llega a nuestras aulas?

Palabras clave: diversidad educativa, igualdad educativa, programas de actuación educativa, políticas educativas, alumnado de origen extranjero.

Abstract

The accumulated experience with immigrant children in Spain, and especially in Catalonia, imply that we have no option but to think about those principles which regulate the different models addressed to meet diversity and educational equality in schools. The present article summarizes the main results obtained in the first part of my doctoral studies, where the different educational models were carried out in Pre-primary and Primary Education. Thus, the major sociological issue which governed the first part of my PhD Research was that of analysing how educational programmes carried out in elementary schools are meeting and understanding foreign students' educational diversity. In this sense, I will deal with the following four questions throughout this article:

- What is the origin of such diversity and which are its most relevant pedagogical dimensions?
- Which diversity elements are identified by educational agents as educational risks for immigrant students?
- Which educational differences legitimate social inequality as regards foreign students?
- What are we suppose to equal concerning foreign students' educational experiences?

Key Words: educational diversity, educational equality, educational programmes, educational policies, foreign students.

Introducción

A poco que uno se aproxime al estudio de la inmigración en las aulas españolas, puede comprender que cada vez resulte más injustificable hablar de la *novedad* del fenómeno habida cuenta de la experiencia acumulada desde numerosos centros escolares. Con frecuencia, el examen de estas prácticas ha estado vinculado al paradigma de la educación multicultural o intercultural, en parte debido a la tradición europea en este tipo de estudios.

Atendiendo a la literatura especializada, dentro del modelo de educación y escuela intercultural podemos distinguir, al menos, dos perspectivas genéricas. Una más centrada en la dimensión cultural y que no admitiría la jerarquía cultural (modelo educativo intercultural culturalista), otra centrada en la desigualdad social y cuyo principal objetivo sería igualar las oportunidades de los alumnos centrándose en la igualdad de resultados (modelo educativo intercultural de atención a la desigualdad social). Con todo, en las políticas y programas de actuación educativa¹ acuñados con estos términos no siempre aparece de forma nítida si la educación multicultural o intercultural constituyen el fin último de estas actuaciones o más bien se trata de un instrumento con el que combatir la desigualdad educativa entre el alumnado de origen extranjero. Muy probablemente este hecho se deba a que en el caso español el crecimiento del número de programas acuñados con estos adjetivos no responde tanto al resultado de un proceso histórico y político, como ocurrió en países europeos con una tradición inmigratoria más dilatada, sino que prácticamente desde la visibilización social y sociológica de la inmigración en las aulas de nuestro país, interculturalidad, multiculturalidad, (des)igualdad, diversidad e inmigración, han sido conceptos que han aparecido entremezclados en el discurso.

A lo largo de este artículo voy a presentar parte de los resultados de mi Tesis Doctoral con relación a los programas de actuación educativa llevados a cabo desde los centros de educación infantil y primaria. Uno de los objetivos de la investigación ha sido 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 educativa relevantes en el proceso de aprendizaje.

Mi hipótesis de trabajo era que los agentes educativos (en este caso profesorado y dirección de los centros) tienden a relacionar los factores de diversidad educativa del alumnado de origen extranjero con los obstáculos para garantizar el principio de igualdad de oportunidades en la educación. Consecuentemente, prevalecerá una problematización de la diversidad educativa en relación a este tipo de alumnado, orientándose las acciones de los centros principalmente hacia la superación de aquellos elementos previamente identificados como obstáculos educativos.

Así, voy a presentar las principales aportaciones de la investigación tratando de esclarecer cuatro cuestiones que he considerado fundamentales en el estudio de las actuaciones educativas orientadas a este tipo de alumnado:

¹ Entiendo por programa de actuación educativa las acciones llevadas a cabo por el centro para la atención de su alumnado.

- ¿Cuál es la naturaleza de la diversidad y cuáles son sus dimensiones pedagógicas relevantes a las que el currículum y la escolarización deben responder en un contexto educativo con alumnado de origen extranjero?
- ¿Qué factores de diversidad son identificados por los agentes educativos como un factor de riesgo para la (des)igualdad educativa del alumnado de origen extranjero?
- ¿Qué diferencias educativas legitiman la desigualdad social entre el alumnado de origen extranjero?
- ¿Qué se supone que es aquello que debemos igualar en las experiencias educativas del alumnado extranjero que llega a nuestras aulas?

El trabajo de campo llevado a cabo en esta primera etapa estuvo integrado por la observación participante en un centro de educación infantil y primaria (CEIP Terrassa), 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 tarragonina del Baix Camp) y la distribución de cuestionarios entre 17 CEIP. Con todo, la continuidad de la experiencia empírica aporta nuevos elementos interpretativos. Ésta está integrada por la realización del trabajo de campo en una localidad del Baix Llobregat (seis cuestionarios entre CEIP, tres entrevistas a informantes clave), junto con los resultados de un reciente estudio realizado para el Institut de Ciències Polítiques i Socials². El estudio tuvo como principal objeto de análisis la identificación de las primordiales problemáticas y dificultades de la población de origen extranjero en el acceso a ciertos servicios públicos en diferentes municipios de la provincia de Barcelona, entre ellos, los servicios educativos. La metodología del estudio consistió en la consulta, vaciado y sistematización de información de 15 informes exhaustivos de diagnóstico dirigidos por la Diputación de Barcelona acerca de la población inmigrada en estas localidades barcelonesa, el análisis de cuatro informes comarcales de la provincia de Barcelona así como las aportaciones de numerosos técnicos de la administración local recogidas durante la realización de seis cursos de formación para técnicos municipales en seis municipios diferentes de la provincia barcelonesa. Los resultados del citado trabajo me

² El estudio referenciado lleva como título «Polítiques socials d'integració a la província de Barcelona. Actuacions dels serveis municipals davant de les demandes i necessitats de la població». Fue financiado por el Institut de Ciències Polítiques i Socials y por el Centre d'Innovació Local (ICPS-CIL) de la Diputación de Barcelona. La dirección y realización del estudio fue responsabilidad de D-CAS, Col·lectiu d'Analistes Socials, entidad dedicada a la investigación y realización de estudios de consultoría. Sarai Samper y Raquel Moreno son coautoras de este trabajo. El informe puede consultarse en <http://www.diba.es/innovacio/fitxers/reccerca.pdf> (Samper, 2006).

permitieron incorporar una nueva dimensión al análisis de las estructuras educativas que posibilitan las actuaciones de los centros, a saber, las políticas municipales de educación.

De este modo, trataré de situar al lector en un primer apartado en la premisa de partida: la prevalencia de modelos de actuación educativa orientados a garantizar la igualdad entre los alumnos extranjeros. A continuación, nos acercaremos al análisis de qué es aquello que estos programas consideran que debe igualarse en la experiencia educativa de estos alumnos. Para ello, previamente describiré de forma sintética el contexto de las actuaciones educativas orientadas al alumnado de origen extranjero en Cataluña. Seguidamente, me centraré en las experiencias de los centros escolares catalanes de educación infantil y primaria, considerando dichas actuaciones en relación a su orientación hacia tres dimensiones del concepto de igualdad educativa: la igualdad en el acceso, la igualdad en el trato y la igualdad en los resultados.

Los procesos de identificación y atribución de las diferencias y sus efectos en los programas de actuación educativa orientados al alumnado de origen extranjero

A lo largo del trabajo de campo llevado a cabo en las investigaciones referenciadas, se ha constatado que, a pesar del valor dado a la interculturalidad en los textos oficiales y en la literatura sobre la educación de los niños y niñas extranjeros, por lo general, los programas de actuación educativa de los centros catalanes orientados a este alumnado tienen más que ver con el paradigma compensatorio de las desigualdades sociales que con el enfoque de la educación intercultural. Lo que está relacionado, en gran medida, con la forma en que es identificada la diversidad educativa de estos alumnos.

El concepto de diversidad es polivalente y contempla desde las diferencias por cultura, hasta las de género, las cualidades, los rendimientos, etc. Pero, ¿cuáles son los factores de diversidad relevantes en la educación del alumnado de origen extranjero? Desde la perspectiva de la pedagogía diferencial podríamos identificar cinco factores: factores individuales, factores intelectuales, factores culturales, factores socio-familiares y factores curriculares quedan resumidos en el siguiente cuadro:

CUADRO I. Principales factores e indicadores de diversidad en el ámbito educativo

Individuales	Intelectuales	Culturales	Socio-familiares	Curriculares
-Idiosincrasia personal (rasgos, comportamiento, motivos, etc.)	-Capacidades (intelectuales, artísticas, manuales, etc.)	-Étnicas	-Expectativas frente al destino social, y profesional	-Distancias con el currículum oficial y obligatorio
-Intereses, motivaciones	-Diferentes niveles en determinadas capacidades	-Religión	-Condiciones sociales y de vida: laboral, vivienda	-Preferencias ante el currículum
-Ritmo de trabajo, rendimiento, adaptación	-Estilos y procesos cognitivos y de aprendizaje	-Lengua	-Nivel estudios de los padres.	-Especialización del conocimiento
-Roles en clase		-Género	Participación/implicación de los padres en la educación de sus hijos	

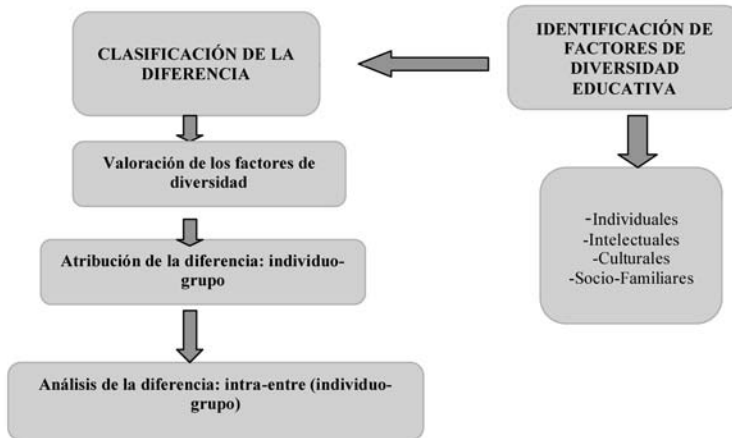
Fuente: basado en Jiménez, 2000.

Al mismo tiempo, es importante tener presente en un sentido analítico, que por un lado existen unos factores objetivos de diversidad educativa y por otro lado, unos criterios clasificatorios de las diferencias humanas. Los criterios que he considerado en mi investigación son, elementalmente, dos:

- a) aquellos que tienen que ver con el individuo y
- b) los que se relacionan con el grupo al que éste pertenece o se le adscribe.

Por tanto, la diversidad plantea diferentes frentes desde los cuales puede ser analizada y entendida. No obstante, el trabajo de investigación realizado revela que son los factores lingüísticos y las condiciones sociales los principales factores de diversidad identificados por los profesionales entrevistados y encuestados, especialmente entre los alumnos que proceden de países en vía de desarrollo. Y son precisamente estos elementos de diversidad los que los centros escolares identifican como principales obstáculos a los que deben enfrentarse para garantizar la igualdad educativa de estos alumnos. Una vez identificados estos factores de diversidad y relacionados con los obstáculos educativos, suelen 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. Consecuentemente, podemos comprender que los principios subyacentes en los programas de actuación educativa de las escuelas catalanas estén especialmente basados el principio de igualdad en la educación y en la abolición de determinados obstáculos educativos.

ESQUEMA I. Análisis de la clasificación y atribución de la diferencia educativa



Fuente: Alcalde, 2005.

Ahora bien, veamos con mayor detenimiento qué es lo que estos programas consideran que debe igualarse en la experiencia escolar de los niños y niñas de origen extranjero respecto al alumnado autóctono.

Las políticas educativas catalanas orientadas a la atención del alumnado de origen extranjero

Antes de llegar a la unidad de estudio del centro escolar debemos considerar que en España y Cataluña existen unas leyes educativas así como diferentes niveles administrativos competentes en materia de educación. Especialmente a partir del año 2000 cuando finaliza el proceso de transferencias a las Comunidades Autónomas en materia educativa. Al mismo tiempo, debe tenerse en cuenta lo que marcan las leyes de extranjería en cuanto a derechos y deberes de las personas extranjeras³ con relación a la educación.

³ Véase Aja, 1999.

En España, el derecho a la educación de todos los extranjeros menores de edad viene recogido en la Ley de Extranjería únicamente a partir del año 2000 (LOE 4/2000), a pesar de que España hubiera ratificado mucho antes una serie de tratados internacionales sobre estos derechos.

Por lo que se refiere a las leyes educativas, como ya es sabido, en el caso español es el gobierno central el que crea las leyes orgánicas de educación que determinan la forma de gobierno de los centros educativos y que las comunidades autónomas deberán implantar. En cuanto al currículo, el Gobierno central fija un currículo obligatorio, las CCAA lo complementan y el centro educativo concreta su aplicación en función del proyecto curricular o educativo de cada centro.

Con relación a las Comunidades Autónomas (CCAA) y a la educación de los niños y niñas de origen extranjero, encontramos una amplia diversidad en cuanto a medidas implementadas. En el caso de Cataluña, ya en 1992 el *Departament d'Ensenyament*, al definir el currículo de la educación primaria y secundaria obligatoria, realizó una tímida referencia a la interculturalidad al considerar la cuestión de la educación de los niños y niñas de padres extranjeros. Aunque no fue hasta 1996 cuando con la publicación del eje transversal de educación intercultural por parte del *Departament d'Ensenyament*, se realizó una apuesta más clara hacia esta dirección. Precisamente los objetivos de esta concepción intercultural de la educación fueron trabajar actitudes interculturales positivas; mejorar el autoconcepto personal, cultural y académico así como potenciar la convivencia y mejorar la igualdad de oportunidades para todo el alumnado (maximizar el rendimiento, adecuar los currículos, manifestar expectativas positivas) (Garreta, Terrén, Alcalde, 2005). En Cataluña, dichas orientaciones trasladaron a los centros escolares la responsabilidad de desarrollar estos objetivos a partir del Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular de Centro. Para conseguirlo se propusieron algunos criterios básicos para elaborar el Proyecto Educativo de Centro en la línea de la interculturalidad, tales como líneas de actuación para erradicar los prejuicios, reflexionar sobre la sociedad multicultural y lo que representa, asegurar la participación de los padres, priorizar el diseño de objetivos en torno a la interculturalidad y debatir desde las áreas diferentes propuestas culturales.

Por otra parte, desde el curso 2000-01, la política de educación intercultural del *Departament d'Ensenyament* se centró y definió a partir de cinco grandes ámbitos de actuación: la acogida en la escuela del alumnado recién llegado; el apoyo a la escolarización del alumnado extranjero; la formación del profesorado sobre educación intercultural; el apoyo a la docencia (materiales didácticos); y la promoción y participación en ámbitos de debate sobre educación intercultural. Éstos realizados principalmente desde el Programa de Educación Compensatoria (PEC) y el Servei

d'Ensenyament del Català (Servicio de Enseñanza del Catalán) (SEDEC)⁴. Con todo, diferentes autores han analizado durante los años noventa el desarrollo de la educación intercultural y en general el tratamiento de la diversidad cultural en Cataluña coincidiendo en que ésta ha sido más asimiladora y compensatoria que propiamente intercultural. Por otro lado, y a pesar de la definición de la política intercultural por parte del Departament d'Ensenyament, la realidad es que a lo largo de los últimos años no ha existido un planteamiento general claro y uniforme que oriente a los centros educativos ni que haya ido acompañado de una dotación de recursos suficiente. De este modo, los centros educativos catalanes han venido haciendo un poco *lo que han podido*, realizando sus propias valoraciones sobre si se debían realizar actuaciones específicas -o no- para la acogida, el apoyo, la formación del profesorado, etc.

En la actualidad, y a partir del cambio de gobierno en la Generalitat de Cataluña en 2003, se ha producido una transformación considerable en las actuaciones políticas en materia educativa e inmigración. La más notable, la introducción en el Departament d'Educació⁵ de la nueva Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social (LIC), desde la que se puso en marcha durante el curso 2004-05 el Pla per la Llengua i la Cohesió Social (Plan por la Lengua y la Cohesión Social). El mismo título ya indica cuáles son sus objetivos generales: utilizar la lengua catalana como instrumento de cohesión social.

Por lo que se refiere a los objetivos más específicos del plan podrían resumirse de la siguiente manera:

- Consolidar la lengua catalana y el aranés como eje vertebrador de un proyecto plurilingüe.
- Fomentar la educación intercultural, basada en la igualdad, la solidaridad y el respeto a la diversidad de culturas, en un marco de diálogo y de convivencia.
- Promover la igualdad de oportunidades para evitar cualquier tipo de marginación.

Un aspecto que me interesa resaltar de este plan con relación al tema que nos ocupa es la responsabilidad que el centro educativo debe contraer, de nuevo, en la acogida del alumnado de origen extranjero, aunque esta vez con mayores recursos públicos, como son las *Aules d'Acollida* (Aulas de Acogida), los coordinadores de territorio, la comisión territorial, el asesoramiento, etc. y en mayor coordinación con las entidades locales.

⁴ Para más información sobre las actuaciones llevadas a cabo desde el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya véase: J. Garreta, 2003.

⁵ El cambio de gobierno ha llevado consigo también un cambio en la denominación de la Consejería.

La atención a la igualdad educativa del alumnado de origen extranjero: la experiencia de los centros de Educación Infantil y Primaria

Para comprender qué es aquello que las escuelas consideran debe igualarse en las experiencias educativas de los alumnos no españoles, conviene aclarar previamente qué entendemos por igualdad en la educación.

El estudio de la igualdad educativa puede realizarse atendiendo, al menos a dos dimensiones: la igualdad interna de los sistemas educativos (acceso a niveles educativos por grupo social, recorrido y rendimiento escolar, resultados educativos) y la igualdad externa, lo que tendría que ver con las posiciones sociales y los ingresos obtenidos una vez finalizadas las trayectorias educativas, así como la participación en la toma de decisiones que interesan a los ciudadanos (Calero y Bonal, 1999). La igualdad interna puede relacionarse a su vez con tres grandes concepciones que han regido gran parte de las políticas educativa: la igualdad como punto de partida, la igualdad en el trato y la igualdad en los resultados (Husén, 1973).

CUADRO II. Dimensiones del estudio de la igualdad educativa

Dimensiones de la igualdad educativa	Concepciones del concepto de igualdad educativa	¿Qué debe igualarse en la educación?
Igualdad interna	Igualdad como punto de partida	Igualdad en el acceso.
	Igualdad en el trato	Igualdad curricular
	Igualdad en los resultados	Igualdad en la participación en los estudios y en el éxito escolar
Igualdad externa	Igualdad social	Posiciones sociales, ingresos, participación social

A continuación, centraré mi análisis en la dimensión interna de la igualdad educativa.

La igualdad educativa interna como punto de partida: las medidas de los centros escolares orientadas a garantizar el acceso igualitario a la educación del alumnado de origen extranjero

¿Cuáles podrían ser los indicadores que nos darían cuenta de si un sistema educativo dificulta o favorece la igualdad educativa en el acceso del alumnado de origen extranjero? Debido a que el interés de este artículo se centra en los programas de actuación educativa desarrollados desde los propios centros educativos de educación infantil y primaria (CEIP), los indicadores en los que voy a basarme serán la selección del alum-

nado por centro según titularidad (público, privado-concertado), la selección del alumnado por curso y los criterios de agrupación en el aula⁶.

El acceso universal a la educación y la selección del alumnado de origen extranjero en los centros de educación infantil y primaria de la red pública

Si bien las leyes educativas estatales y autonómicas así como la propia Ley de inmigración 4/2000 y su posteriores reformas 8/2000 y 14/2005 garantizan la plaza escolar en las etapas obligatorias para el alumnado de origen extranjero, independientemente de su situación administrativa, cabe recordar que el derecho a la educación no obligatoria únicamente se les reconoce a los menores en situación administrativa regular⁷. En este sentido, a lo largo de los últimos años, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (actualmente Departament d'Educació) ha desarrollado medidas que ayudan a garantizar la aplicación de la universalidad educativa entre el alumnado de origen extranjero en las etapas obligatorias. Entre ellas podemos destacar la elaboración del Decreto de Matriculación 31/2002⁸ -que establece los criterios para acceder a las plazas escolares y las ratios por aula- y en 2004, con el cambio de gobierno catalán, la aprobación del Derecho de Admisión de Alumnos, a partir del cual la Administración interviene de forma más directa en los procesos de escolarización. Estas actuaciones pueden ser consideradas como unas medidas políticas que responden a un estilo de provisión educativa garantizador no sólo del acceso a la educación pública, sino preventivo en la selección de alumnado de origen extranjero realizada por determinadas escuelas. En esta misma línea y desde el ámbito municipal, la implementación y el desarrollo de las Oficinas Municipales de Escolarización (OME) podrían configurarse en los próximos años como un instrumento eficaz para la distribución igualitaria del alumnado entre los centros que configuran la red pública de cada localidad⁹. Sin embargo, y por tratarse de una medida reciente, hoy por hoy no todos los municipios catalanes cuentan con una

⁶ Sobre indicadores véase Húsen (1973) y Marchesi (2000).

⁷ Otra cuestión es cómo se aplica la ley en Comunidades Autónomas como la catalana que está haciendo un esfuerzo considerable para asegurar la escolarización en las etapas de educación infantil y en la secundaria no obligatoria a todos los menores extranjeros cuyas familias así lo deseen.

⁸ El 5 de febrero de 2002 se aprobó un nuevo decreto de matriculación en sustitución al 56/2001 en el que se establece el régimen de admisión de alumnado en los centros docentes públicos, concertados o sufragados con fondos públicos.

⁹ El Decreto 252/2004, de 1 de abril, prevé, previa solicitud y suscripción del correspondiente convenio con las corporaciones locales interesadas, la creación de oficinas municipales de escolarización. Estas oficinas deben ser instrumentos de colaboración entre el Departament d'Educació y los ayuntamientos en el proceso de escolarización del alumnado en los municipios correspondientes.

(Departament d'Educació: http://www.gencat.net/educacio/centres/oficines_preins.htm. Última consulta: 15/02/2006)
Para un estudio más exhaustivo sobre el funcionamiento de la OME ver el reciente estudio de Alegre (2005).

OME. Con todo, la gran mayoría de ellos disponen de mecanismos de apoyo a los procesos de escolarización a través de las Comisiones de Escolarización Permanentes que se encargan de asignar las plazas escolares incluso fuera del plazo ordinario de matriculación. Dichas comisiones suelen estar integradas tanto por la inspección escolar, como por la regiduría de educación y los Equipos de Asesoramiento Pedagógico, así como por una representación de las escuelas y de las Asociaciones de Madres y Padres (AMPA).

Por otra parte, es conveniente destacar que existen una serie de obstáculos *extras* en el acceso a las etapas obligatorias que afectan a los alumnos extranjeros y a sus familias. Tal y como lo definen los centros educativos estos obstáculos se derivan, principalmente, de los criterios de asignación de plaza escolar y de las *barreras* lingüísticas que presentan las familias.

Con relación a los procesos de matriculación, una problemática detectada en Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) con un importante número de alumnado de origen extranjero, es la que tiene que ver con las plazas escolares y precisamente con los criterios de asignación de las plazas. En este sentido, debemos recordar que el principal criterio de asignación de plaza en Cataluña es la elección de centro por parte de las familias seguido de la existencia de plazas vacantes en las escuelas solicitadas. Ocurre que en un contexto escolar con alumnado de origen extranjero, la plaza vacante se convierte con frecuencia en un elemento determinante en la generación de situaciones de desequilibrio entre centros que acogen a un elevado número de niños y niñas de origen extranjero y aquellas escuelas que apenas escolarizan a este tipo de alumnado. En particular cuando las inscripciones escolares se realizan fuera del plazo ordinario de matriculación, hecho bastante habitual entre las familias extranjeras. En estos casos, las familias recién llegadas a la localidad, deben matricular a sus hijos donde hay una plaza vacante. Por lo general, las escuelas con plazas libres acostumbran a ser las menos deseadas por las familias ya instaladas en el municipio –algunas veces siendo la presencia de alumnado de origen extranjero el factor de rechazo–, las cuáles ya han ejercido su derecho a escoger centro dentro del plazo ordinario de matriculación.

El criterio de plaza vacante también incide en gran medida en el acceso a los centros con relación a su titularidad. Es el caso de gran número de centros concertados, donde las plazas escolares acostumbran a ocuparse con sus propias promociones escolares, por lo que el acceso viene determinado a partir de la incorporación al ciclo de educación infantil. Siendo en estas etapas tan tempranas donde se originan los procesos de selección de alumnado. De este modo, se entiende que tanto las incorporaciones tardías como el acceso a los cursos de primaria por parte de alumnos que se incorporan por primera vez al sistema educativo catalán lo hagan, especialmente, en los centros de titularidad pública.

Con todo, la gran mayoría los centros escolares que reciben alumnado de origen extranjero ponen en práctica medidas complementarias a las fijadas por las administraciones competentes orientadas a facilitar el principio de universalización del acceso a la escolarización. A la luz de las investigaciones realizadas, estas acciones pueden agruparse de la siguiente manera:

- Medidas orientadas a determinar el nivel educativo de los alumnos de origen extranjero, así como la asignación de grupo y curso (p. ej. evaluaciones, derivaciones a los Equipos de Asesoramiento Pedagógico).
- Medidas orientadas a informar a las familias extranjeras (p. ej. entrevistas con las familias, utilización de traductores, elaboración de material informativo bilingüe).
- Diseño y puesta en práctica del Plan de Acogida del Centro.

Igualdad educativa interna en el trato: las actuaciones de los centros orientadas al currículum

Con frecuencia el alumnado de origen extranjero se incorporan a las escuelas españolas desde posiciones lingüísticas, cognitivas, sociales y familiares que los sitúan en circunstancias de menor ventaja –o de mayor distancia respecto al sistema educativo español–, para afrontar su experiencia escolar con éxito. Los factores que los profesionales de los centros educativos destacan como determinantes son el desconocimiento de las lenguas del centro, las distancias respecto al currículum escolar, el déficit de material educativo adecuado, la insuficiencia de personal docente con una formación más específica y por último, las relaciones con las familias. Gran parte de las escuelas desarrollan estrategias orientadas tanto a la adaptación curricular, tratando de adaptar el currículum a las necesidades del alumnado de origen extranjero, como a la educación compensatoria o de refuerzo tanto en el ámbito lingüístico como en el de contenidos. En el caso de las escuelas catalanas, algunas veces estas actuaciones se han visto apoyadas desde el *Departament d'Ensenyament* a través del reciente *Programa de Llengua i Cohesió Social*, en particular desde el recurso de las Aulas de Acogida.

En un sentido analítico podríamos incluir estas actuaciones dentro de dos opciones curriculares genéricas que responden a su vez a dos principios de equidad, a saber, la equidad horizontal (igualdad de trato entre iguales) y la equidad vertical (desigual trato equivalente entre desiguales) (Berne y Stiefel, 1979):

- a) La *diversificación curricular*; toma como principal elemento la atención diferenciada a la diversidad individual y trata de acomodar el currículum a las diferencias intelectuales e intereses personales.
- b) La *diferenciación compensatoria*, trata de compensar la desventaja escolar de ciertos grupos sociales y culturales con procedencias familiares, de comunidades y subculturales o culturales distintas a las del grupo dominante y a su vez predominantes en la escuela y el currículum oficial. Se entiende que este modelo se integra en esquemas de comprensividad curricular, caracterizados por poner el énfasis en los aspectos comunes a todos los individuos, tratando de evitar la separación de alumnos en vías educativas diferenciadas al ofertar unos mismos contenidos curriculares.

Por otro lado, en el análisis de la igualdad en el trato, resulta imprescindible atender cómo acceden ciertos grupos sociales y culturales a los itinerarios escolares y a las agrupaciones que se realizan en las aulas, teniendo en cuenta las estructuras de los sistemas educativos.

Dado que en este artículo estoy abordando como unidad de estudio los centros de Educación Infantil y Primaria cuyos ciclos educativos están caracterizados por la comprensividad curricular, voy a centrarme en la cuestión de las agrupaciones del alumnado de origen extranjero.

Tal y como afirmaba, la gran mayoría de los CEIP que reciben alumnos de origen extranjero realizan alguna acción orientada al currículum. A pesar de que las actuaciones son muy diversas, lo cierto es que las intervenciones sobre las pedagogías son muy marginales, por lo que prevalecen las prácticas orientadas a las adaptaciones al currículum. En los centros con una elevada presencia de alumnado de origen extranjero, se ha podido ver que la aplicación de dichas adaptabilidades suele hacerse a través de la fórmula que combina las agrupaciones flexibles dentro del aula (agrupación de los alumnos según su nivel y adaptación del contenido) con la atención del alumnado de origen extranjero fuera del aula, especialmente por lo que hace al refuerzo lingüístico y curricular. La atención individualizada es más marginal en las aulas con un grupo numeroso de alumnos extranjeros, prevaleciendo la atención grupal. Por tanto, mientras que el modelo de atención diferenciada a la diversidad se aplica a las agrupaciones flexibles dentro del aula, el modelo de compensación a la diversidad se emplea en las agrupaciones fuera del aula.

Por otro lado cabría indicar que si bien las adaptaciones curriculares son muy comunes, los planteamientos curriculares interculturales son bastantes excepcionales.

Igualdad educativa interna como objetivo final: la igualdad de resultados educativos garantizada a partir de las ayudas a la educación

Las dos dimensiones del concepto de igualdad educativa anteriores hacían referencia a la igualdad en la participación en los estudios y el trato educativo como elementos necesarios para lograr la igualdad de resultados. Entre los diferentes elementos que pueden tomarse en cuenta para el estudio de la (des)igualdad de resultados, encontramos los programas de actuación educativa dirigidos a igualar la ventaja educativa del alumnado de origen extranjero (p. ej. programas de actuación educativa de becas y ayudas, aumento de recursos económicos y personal, etc.). Conviene recordar que las ventajas educativas pasan también por el acceso a ciertos recursos educativos como son el material escolar, las actividades extraescolares o la utilización de los servicios de comedor. Esta es una cuestión esencial entre las familias extranjeras, especialmente durante las primeras etapas de asentamiento.

En el caso de Cataluña, la mayoría de las ayudas económicas dirigidas a la compra de material escolar o comedor escolar, provienen del Ministerio de Educación, del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya y de los Consejos Comarcales. En el ámbito municipal, también existen ayudas complementarias dispensadas desde las áreas de Servicios Sociales. Estas ayudas son solicitadas y tramitadas por las familias, las cuáles deben cumplir ciertos requisitos para su acceso. En el caso de las familias extranjeras algunas veces y dependiendo de la instancia administrativa que otorga la beca, deben tener una tarjeta de residencia (especialmente para la solicitud de ayudas estatales y autonómicas), por lo que se asume que aquellas familias en situación administrativa irregular no pueden tener acceso a estos recursos. De aquí que la descentralización de ciertas ayudas a los centros escolares sea una estrategia a considerar. De este modo la ayuda se destina al centro y no a familias concretas, siendo la escuela, en este caso, la destinataria de la ayuda y la encargada de su redistribución.

Un segundo obstáculo con el que cuentan las familias extranjeras tiene que ver con el calendario de solicitud de ayudas al estudio. Esto afecta a aquellas familias que inscriben a sus hijos e hijas una vez ya ha comenzado el curso escolar y que no pudieron solicitar la ayuda en el período de la convocatoria. Para estos casos, de nuevo la descentralización de las ayudas a los centros podría manifestarse como una estrategia eficaz. En este sentido existen algunas experiencias en Cataluña en las que a partir del Servei de Llengua i Cohesió Social se han creado dos convocatorias semestrales de ayuda a los centros. De este modo, la escuela puede otorgar la beca a las familias recién llegadas que así lo requieran.

Con todo, el poco margen de actuación que hasta el momento han tenido los centros ha generado que las principales acciones llevadas a cabo se hayan centrado en informar y ayudar a las familias en la gestión de las solicitudes.

Asimismo, el papel de las familias que llevan más tiempo en las escuelas en las que se incorpora el nuevo alumnado se ha manifestado como un recurso importante a partir de su labor en las Asociaciones de Madres y Padres (AMPA), aunque poco desarrollado. La labor de estas asociaciones consigue ocasionalmente combatir la dificultad del acceso a subvenciones para libros escolares (p. ej. coordinación de intercambio de libros y material escolar) así como colaborar en la realización de actividades extraescolares.

Es precisamente en el acceso a este tipo de actividades donde se detecta un tercer obstáculo en la participación educativa del alumnado de origen extranjero. La mayoría de las veces las actividades fuera del horario escolar son organizadas desde las AMPA, siendo éstas actividades de pago. Probablemente sea aquí donde más se acusa la falta de ayudas económicas complementarias, siendo la cuota el principal escollo para el acceso. Este problema, que se ha detectado en la mayoría de los centros visitados y encuestados, se manifiesta tanto en la baja participación de los alumnos de origen extranjero en las salidas escolares como en las ausencias de este alumnado en las actividades que el centro ofrece fuera del horario lectivo, así como en la demanda claramente manifestada a los servicios sociales municipales. En este sentido puede considerarse que la participación en este tipo de actividades se está configurando en la actualidad como un nuevo elemento de desigualdad educativa.

Los principales modelos de actuación en la educación del alumnado de origen extranjero: ¿modelos de diversidad cultural o de igualdad educativa?

En términos generales, las respuestas educativas dadas a las diferencias culturales existentes en las aulas, no siempre se han formulado de acuerdo a un concepto de cultura amplio y dinámico. Del mismo modo, tal y como vimos, la diferencia educativa, como cualidad subjetiva, no se define únicamente en base a los factores objetivos de diversidad cultural, sino que existen elementos y características relacionados con los aspectos educativos que operan también con una lógica propia de los procesos de

construcción de alteridades. Sintetizando los resultados expuestos hasta el momento, podría afirmarse que la construcción de la alteridad en las escuelas, en contextos con alumnado de origen extranjero, se integra dentro de un proceso caracterizado por la identificación de los factores de diversidad educativa, la valoración de dichos factores *-obstáculos para la igualdad en la educación-* y su atribución a ciertos colectivos. De este modo, se reconocen, generalmente, dos factores de diversidad educativa relevantes en la participación igualitaria en la educación del alumnado de origen extranjero: los factores lingüísticos y sociofamiliares.

Asimismo, existen diferentes paradigmas en la literatura acerca de las posibles relaciones entre diferencias culturales y procesos de discriminación que fomentan las desigualdades sociales y escolares¹⁰, aunque estos modelos no consideran otros factores de diversidad educativa distintos a los culturales.

Para poder identificar la existencia de una tipología de modelos de actuación educativa, debemos considerar que existen diferentes paradigmas que guían la acción de los centros. Con relación a los casos estudiados, los paradigmas predominantes serían el de la privación¹¹ y el de la asimilación¹². Por tanto, podemos notar el predominio de una postura adaptativa (Aguado, 1999, p. 29), a partir de la cual se presume que el centro debe suministrar los instrumentos necesarios para que los niños se adapten a la cultural escolar y a las dinámicas de la escuela. De este modo se asume que es así como los alumnos extranjeros podrán equiparar sus resultados académicos a los del resto del alumnado. Este hecho ha quedado ampliamente constatado en el trabajo de campo especialmente si consideramos 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 diseñada y orientada al reconocimiento y valoración de la pluralidad cultural, más allá de actividades ocasionales relacionadas con elementos folclóricos de las culturas de origen.

Por consiguiente, siguiendo a Aguado (1999)¹³, los principales enfoques y paradigmas de atención a las diferencias culturales y las desigualdades sociales en las escuelas pueden agruparse en tres grandes modelos que explican y legitiman las desigualdades educativas. En primer lugar están los Modelos del Déficit, que fueron caracte-

¹⁰ Véase Banks (1986); Lynch (1986), Gibson (1976)

¹¹ Este paradigma tiene como objetivo compensar deficiencias genéticas o ambientales (Aguado, 1999)

¹² Su objetivo es la asimilación a las metas del grupo mayoritario (Aguado, 1999)

¹³ Existen numerosas clasificaciones de los modelos de atención a la educación de las minorías étnicas. Véase Banks (1981, 1986), Lynch (1986, 1992), Mitchel et al. (1996). El trabajo de Aguado tiene la virtud de clasificarlas en función a los dos ejes de interés en mi investigación: el trato de la igualdad educativa y de la diversidad.

rísticos de la política educativa de Estados Unidos durante los años sesenta. A partir de este modelo se desarrollaron numerosos programas de actuación educativa contra la pobreza y la marginación que fueron aplicados también y de la misma forma al fracaso escolar e inadaptación de grupos culturalmente minorizados. En una primera fase se concebía que los principales obstáculos estaban relacionados con el sistema escolar, por lo que las políticas educativas se centraron en la provisión y acceso a la educación obligatoria y a ciclos superiores. De este modo, se obvió toda diversidad cultural, relacionándola con supuestos de déficit genético o ambiental (Aguado, 1999), dando lugar a las teorías de la privación cultural e inferioridad genética.

Más tarde aparecieron los Modelos Diferenciales o Adaptativos desde donde se consideraban las diferencias entre grupos culturales como manifestaciones diversas de procesos de adaptación y comprensión del mundo. Desde esta perspectiva adquirió gran importancia el capital cultural del medio familiar/comunitario del alumno para facilitar su acceso a los recursos socioeducativos y superar su situación de marginalización social. Se consideraba así las distancias que se producen entre el conocimiento de las escuelas (más cercano a las clases medias y blancas) y el conocimiento de la vida cotidiana y el entorno familiar de los niños, que favorecía más a unos grupos culturales y sociales que a otros. Muchos de los proyectos derivados de este modelo consistían -y consisten aún- en adscribir a los niños a programas de actuación educativa para alumnos con problemas o necesidades educativas especiales, sin considerar las diferencias culturales en el desarrollo y adquisición de conocimiento. Es decir, sin tomar en cuenta las posibles diferencias en los procesos cognitivos y las preferencias en los estilos de procesamiento de la información.

Por último, estarían los Modelos educativos Compensatorios de la Desventaja, cuyo objetivo es promocionar, ya que conciben el progreso educativo como un ascenso de niveles inferiores a superiores. Estas acciones son efectivas cuando se relacionan con medidas propias del enfoque intercultural o antirracista y con implicaciones que vayan más allá de la escuela (Aguado, 1999). Dicho planteamiento converge con el principio de diferenciación compensatoria al que aludí en un apartado anterior.

Con todo, tanto la literatura como las actuaciones analizadas rara vez consideran el hecho de que existen otros factores de diversidad que inciden en la experiencia escolar de todos los niños y niñas. Aunque los agentes educativos tiendan a prevaler unos sobre otros cuando se trata de alumnado de origen extranjero. Atendiendo a los elementos de diversidad educativa que me han interesado estudiar, he destacado cómo cada modelo enfatiza uno o varios factores de diversidad, lo que a su vez da lugar a distintos programas de actuación educativa.

CUADRO III. Principales modelos utilizados para explicar las diferencias-desigualdades educativas en función de las características culturales y sociales

	Modelos del Déficit	Modelos Diferenciales Adaptativos	Modelos Compensatorios
-Factor de diversidad educativa de las minorías o alumnado de origen extranjero -Obstáculos para la igualdad educativa	FACTOR SOCIAL DE LA DIVERSIDAD -Pobreza y marginación -Inadaptación	FACTOR CULTURAL DE LA DIVERSIDAD -Inadaptación y falta de comprensión del mundo de los grupos culturales minoritarios/minorizados. FACTOR CURRICULAR DE DIVERSIDAD -Distancia entre el conocimiento escolar y el entorno familiar y comunitario de los grupos minoritarios/minorizados. FACTOR SOCIOFAMILIAR DE DIVERSIDAD -Desigual capital familiar/comunitario.	FACTOR SOCIAL DE DIVERSIDAD -Grupos de alto riesgo (minorías o grupos socioeconómicos marginales)
-Programas de actuación educativa para la diversidad e igualdad en el acceso, trato y resultados	-Programas de actuación educativa contra la pobreza (becas, ayudas, etc.)	-Programas de actuación educativa para niños con problemas o con necesidades educativas especiales (p. ej. Aules d'Acollida).	-Agrupamientos por niveles de capacidad, refuerzo selectivo, tutoría personalizada, apoyo complementario, clases de recuperación, especialistas externos, etc.

Realizado el análisis de los programas de actuación de los centros estudiados bajo el marco de estos modelos, podría afirmarse que predominan los modelos diferenciales adaptativos y los compensatorios, muchas veces dados de forma simultánea en un mismo centro.

Consideraciones finales

A la luz de los resultados expuestos a lo largo de estas páginas se puede concluir que el debate en torno a la educación del alumnado de origen extranjero corre por unos derroteros distintos al de la realidad escolar. Mientras que la reflexión teórica en España se sitúa en un estadio similar al de países con una tradición inmigratoria más amplia, la realidad de los centros se encuentra en lo que podríamos denominar la primera fase de los planteamientos interculturales, multiculturales o antirracistas, donde la preocupación primordial es la abolición de los obstáculos educativos con los que se encuentran los grupos étnicos minorizados. Lo sugestivo, a partir de ahora, será observar hacia donde se encaminarán las actuaciones de los centros catalanes, estudiando si se logra superar la centralidad de la cuestión de la igualdad educativa y se introduce en la práctica los aspectos relacionados con la diversidad cultural.

Por otro lado, si efectivamente, tal y como parecen indicar los resultados de la investigación, en los centros educativos de educación infantil y primaria predominan los modelos de actuación adaptativos y compensatorios, resulta necesario plantearse el interrogante acerca de los efectos que podrían desprenderse de la preeminencia de estos modelos. Muy probablemente, el primero a destacar y sobre el que cabría preocuparse, es que la insistencia de estos programas en adaptar y compensar la desigualdad puede obviar la necesidad de cuestionar la propia existencia de las desigualdades y acabar por legitimarlas de alguna manera. En segundo lugar, deberíamos mantenernos lo suficientemente alerta como para detectar si en el futuro el énfasis en los obstáculos para la igualdad educativa puede afianzar las dinámicas detectadas de invisibilización y desvalorización de la diversidad educativa que aporta el alumnado de origen extranjero a nuestras aulas.

Referencias bibliográficas

- ALCALDE, R. (2005). *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?* Memoria de Doctorado. Programa de Doctorado del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona. Directora: Carlota Solé i Puig.
- AGUADO, T. (et al.) (1999). *Diversidad cultural e Igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE.
- AJA, E. (1999). *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- ALEGRE, M. A. (2005). *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- APPELBAUM, P. (2002). *Multicultural and Diversity Education. A Reference Book*. California: ABC Clio.
- BANKS, J. A. (1981). *Multicultural Education. Theory and Practices*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- (1986). *Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals*. En J. A. BANKS & J. LYNCH (eds.), *Multicultural Education in Western Societies*. London: Holt Education. Cap. 1.

- BERNE, R. Y STIEFEL, L. (1979). The Equity of School Finance Systems Over Time: The Value Judgments Inherent in Evaluation. *Educational Administration Quarterly*, 15. Spring, 18-29.
- CALERO, X. Y BONAL, X. (1999). *Política educativa y gasto público educativo. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- GARRETA, F. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Catalunya ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.
- GARRETA, J., TERRÉN, J. Y ALCALDE, R. (2005). *El desarrollo de la educación intercultural en Cataluña y Galicia*. En A. IZQUIERDO Y C. SOLÉ (et al.), *Integraciones diferenciadas. Las nuevas migraciones en Cataluña, Galicia y Andalucía*. Barcelona: Anthropos. Cap. XVIII, 300-313.
- GIBSON, M.A. (1976). Approaches to Multicultural Education in the United States: Some Concepts and Assumptions. *Anthropology and Education Quarterly*, 7, 4, 7-18
- HUSÉN, T. (1973). *Origen social y educación. Perspectivas de las investigaciones sobre la igualdad ante la educación*. Madrid: Instituto de Desarrollo Económico.
- HUSEN, T., TUIJNMAN, A. Y HALLS, W. D. (1992). *The Educational of Linguistic, Cultural, and Immigrant Minorities in Europe*. En *Schooling in Modern European Society*. Oxford, New York, Tokyo: Pergamon Press. Cap. 7, 185-219.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (2000). *Pedagogía Diferencial*. Madrid: UNED
- LYNCH, J. (1986). *Multicultural Education: Principles and Practice*. London, Boston, Henley, Routledge and Kegan Paul.
- LYNCH, J., MODGIL, C. Y MODGIL, S. (eds.) (1992). *Cultural Diversity and the Schools*. Vol. I. London-Washington DC: The Falmer Press.
- MARCHESI, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Ibero-americana de educación*, 23.
- MITCHELL, B., SALSURY, M. Y ROBERT, E. (1996). *Multicultural Education. An International Guide to Research, Policies, and Programs*. West Port: Greenwood Press.
- SAMPER, S., MORENO, R. Y ALCALDE, R. (2006). *Polítiques locals d'integració a la província de Barcelona. Actuacions dels serveis municipals davants de les demandes de la població estrangera*. Barcelona: ICPS-CIL Diputació de Barcelona.
<http://www.diba.es/innovacio/fitxers/recerca.pdf>
- SOLÉ, C. Y ALCALDE, R. (2004). Exclusión social y educación multicultural de la inmigración. En *La educación en contextos multiculturales: Diversidad e Identidad*. Ponencias del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia, 13-16 de septiembre de 2004. Valencia: Guada Impresores, SL 742-757

Dirección de contacto: Rosalina Alcalde Campos. Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Departamento de Sociología. Edificio B. 08193 Bellaterra (Cedanyola del Vallés), Cataluña, España. E-mail: Rosalina.Alcalde@uab.cat